



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ANNELERE UYGULANAN DUYGUSAL OKURYAZARLIK

PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ANNELERİN DUYGUSAL

OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Turnel ALTAN

0000-0002-4793-7453

BURSA-2022



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ANNELERE UYGULANAN DUYGUSAL OKURYAZARLIK PSİKO-
EĞİTİM PROGRAMININ ANNELERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK
BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Turnel ALTAN
0000-0002-4793-7453**

**Danışman
Prof. Dr. Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA**

BURSA-2022

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Turnel ALTAN
../../2022

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Annelere Uygulanan Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programının Annelerin Duygusal Okuryazarlık Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Turnel ALTAN

Danışman
Prof.Dr. Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA

Eğitim Bilimleri ABD Başkanı
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 16/03/2022

Tez Başlığı / Konusu:
Anneler Uygulanan Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programının Annelerin Duygusal Okuryazarlık Becerilerine Etkisi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 88 sayfalık kısmına ilişkin, 16/03/2022 tarihinde şahsım tarafından *TURNİTİN* adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %4'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Turnel ALTAN
Öğrenci No:	811733002
Ana Bilim Dalı:	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Programı:	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Statüsü	☐ Y.Lisans ☒ Doktora

Danışman

Prof.Dr.Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA, 16/03/2022

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda 811733002 numaralı Turnel ALTAN'ın hazırladığı “Annelere Uygulanan Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programının Annelerin Duygusal Okuryazarlık Becerilerine Etkisi” konulu doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, .../.../.... günü-..... saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonucunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oy birliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Prof. Dr., Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr., Jale ELDELEKLİOĞLU
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Prof. Dr., Nagihan OĞUZ DURAN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr., Berna GÜLOĞLU
Bahçeşehir Üniversitesi

Üye
Dr. Öğr. Üyesi, Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Oğlum Aras'a...

ÖN SÖZ

Annelik rolü, hayatta sahip olunabilecek birçok rolden sadece biri. Mesleki deneyimlerim, gözlemlerim, iletişimde olduğum annelerin paylaşımları sonucu annelerin çocuklarına ‘eksiksiz’ bakım verebilme konusunda önemli derecede çaba harcadığını söyleyebilirim. Söylemlerin pek çoğunda ‘yetişemiyorum, yetersiz hissediyorum, iyi anne olduğuma inanmıyorum’ ifadelerine rastlıyorum. Dolayısıyla bu ifadeler yetersizlik duygusu ile mükemmel anne olabilme çabalarını ön plana çıkarabilmektedir. Genellikle çocuğa odaklı bu dönemde annelerin kendi duyguları ile teması da azalmaktadır. Bu çalışmada uygulanan duygusal okuryazarlık programı ile öncelikle annelerin kendi duyguları ile temas etmelerine katkı sunabilmeyi amaçladım. Program sürecinde ulaşılan kazanımlar, deneyimlenen yeni davranışlar yanında en çok vurgulanan ifadelerden biri de hissettikleri yetersizlik duygusunun diğer tüm duygular gibi normal ve insani olduğu olmuştur. Bahsi geçen ifadeler daha çok bireysel amaçları vurgulasa da duygusal okuryazarlık kavramı aynı zamanda kişilerarası bir boyuta da sahiptir. Duygusal okuryazarlığın kişilerarası boyutunda kendi duyguları ile temas etme çabasında ve yolunda olan annelerin çocuklarının duyguları ile de temasının artması amacıyla kazanımlar, çocuklar ile ilişki ve iletişimleri üzerinden ele alınmıştır. Bahsi geçen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmanın hem bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara hem de yetişkinler, gençler ve çocuklar ile çalışan uygulamacılara bir nebze olsun katkı sunmasını diliyorum.

Ve mezun olduğum son eğitim kademesi olan doktora sürecim biterken bu aşamaya kadar eğitim sürecimde üzerimde emeği olan tüm hocalarıma teşekkür ediyorum. Doktora tez sürecimde ise başta akademik danışmanlığımı yürüten Prof. Dr. Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA’ya destekleyici, anlayışlı ve içten yaklaşımı için teşekkürlerimi sunarım. Tez İzleme Komitemde ve doktora tez jürimde bulunan Prof. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU ve Prof. Dr. Seçil ŞENYURT hocalarıma görüşleri ve destekleri için teşekkür ederim. Doktora tez jürimde bulunan Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN, Doç. Dr. Berna GÜLOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ hocalarıma değerli katkıları için teşekkürlerimi sunarım. Yine bu süreçte benden duygusal desteğini esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Benim için bir iş yeri değil ikinci ev olan PAÜ PDREM ekibine destekleri için teşekkürlerimi sunuyorum. Uygulamaların yapılması konusundaki destekleri ve özenli davranışları için okul yöneticilerine ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Yine uygulamaya katılan tüm annelere de teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak, bu zorlu süreçte bir an olsun desteğini esirgemeyen anneme, sürecin başından sonuna kadar yanımda olarak duygusal, bilişsel ve

teknik desteğini esirgemeyen eşim Ercan ALTAN'a ve doktora sürecinde hayatımıza dahil olarak motivasyonumu artıran, yüzümü güldüren canım oğlum Aras'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Turnel ALTAN

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Turnel ALTAN
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tezin Niteliği	Doktora
Sayfa Sayısı	XV + 86
Mezuniyet Tarihi	 / / 2022
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA

ANNELERE UYGULANAN PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ANNELERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı geliştirmek ve bu programın annelerin duygusal okuryazarlık becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli ilinde bağımsız bir anaokuluna devam eden 3-6 yaş aralığında çocuğu bulunan anneler oluşturmaktadır. Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programı'nın etkililiğini incelemek üzere gerçekleştirilen çalışmada yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Çalışma grubu ön test son test; deney, plasebo ve kontrol gruplu (3x2) toplam 36 anneden (deney grubu N= 12, kontrol grubu N= 12 ve plasebo grubu N= 12) oluşan bir örnekleme incelenmiştir. Çalışmada uygulanan program sonrası katılımcıların programa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Palancı ve diğerleri tarafından 2014 yılında geliştirilen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma sonunda deney, plasebo ve kontrol grupları duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Grupların ön test ve son test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sınanmıştır. Ulaşılan bulgulara göre deney grubu ön test ve son test arasında anlamlı bir fark vardır ve bu fark son test lehinedir. Kontrol ve plasebo gruplarının ön test ve son test duygusal okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının son test duygusal okuryazarlık puanları arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gerçekleştirilen odak grup

görüşmesinde ise katılımcıların sürece dair deneyim ve duygularının olumlu olduğu, kişisel ve ebeveynliğe dair kazanımlarını bildirdikleri görülmektedir. Ulaşılan bu bulgular tartışılarak araştırmacı ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

***Anahtar Sözcükler:** Anne, duygusal okuryazarlık, psikoeğitim programı*

ABSTRACT

Yazar Adı ve Soyadı	Turnel ALTAN
Üniversite	Bursa Uludag University
Enstitü	Institute of Educational Sciences
Ana Bilim Dalı	Educational Sciences
Bilim Dalı	Guidance and Psychological Counseling
Tezin Niteliği	PhD
Sayfa Sayısı	XV + 86
Mezuniyet Tarihi	 / / 2022
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA

THE EFFECT OF THE MOTHER PSYCHO- EDUCATION PROGRAM ON THE EMOTIONAL LITERACY SKILLS OF MOTHERS

The main objective of this study is to develop a certain emotional literacy program and analyse the effect of this particular program upon the emotional literacy skills of mothers within the scope of this program. The study group of the survey consists of the mothers whose kids between 3 and 6 attend to an independent kindergarten in Denizli, Turkey. Paired design, one of the semi-experimental designs, was used in the study. The effectiveness of the program has been inspected through a particular sampling that consists of pretest-posttest design; the particular experiment process, 36 mothers in total blocked as placebo group (N=12), control group (3x2) (N=12), and the experiment group (N=12). After the execution of the program, the interviews with the focus group members have been verified to determine the views of the participants upon the program. Throughout the study, the particular data has been collected through the personal information form generated by the researcher, the Emotional Literacy Scale developed by Palancı and other scientists and the semi-conducted interview form developed by the researcher. Data were analyzed with the Wilcoxon Signed-Row Test and the Kruskal Wallis-H test. According to the indications reached, there exists a significant differentiation between the pretest and posttest results of the experiment group, and this difference is in countenance of the posttest. No significant difference was found between the pretest and posttest emotional literacy scores of the control and placebo groups. No significant difference was found between the posttest emotional literacy scores of the experimental, placebo and control groups. Along the focus group interviews, it has been observed that the views of participants on the experiment process has been rather positive, and that they have

communicated their gains upon their personal and parental developments. Those particular findings discovered through the experiment have been closely discussed and particular suggestions have been proposed to further researchers and practitioners.

Keywords: *Mother, emotional literacy, pyscho-education program*

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI	ii
JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI	iv
ÖN SÖZ.....	vi
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları	3
1.3. Amaç.....	4
1.4. Önem	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar.....	6

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Duygu	7
2.2. Duygusal Okuryazarlık.....	9
2.3. Duygusal Okuryazarlığın Bileşenleri	15
2.3.1. Öz Düzenleme:.....	16
2.3.2. Duygusal Farkındalık:.....	17
2.3.3. Sosyal Beceri:	19
2.4. Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Zekâ İlişkisi	20
2.5. İlgili Araştırmalar	22
2.5.1. Ulusal Araştırmalar:.....	22
2.5.2. Uluslararası Araştırmalar:	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Çalışma Grubu.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	30

3.3.1. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği:	30
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu:.....	31
3.3.3. Yapılandırılmış Görüşme Formu:	31
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	31
3.5. Grup Psikoeğitimi (Psikoeğitim Grubu).....	32
3.6. Annelere Yönelik Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programının Hazırlanması.....	32
3.7. Çevrimiçi Grup Uygulamaları	35
3.8. Kurum ve Okul Desteği	35
3.9. Pilot Uygulamanın Yapılması	36
3.10. Grupların Oluşturulması	37

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

4.1. Duygusal Okuryazarlık Psiko-Eğitim Programının Annelerin Duygusal Okuryazarlık Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular	38
4.1.1. Deney Grubu Katılımcılarının Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular: ...	38
4.1.2. Plasebo Grubu Katılımcılarının Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular: .	38
4.1.3. Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular: .	38
4.1.4. Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular:	39
4.2. Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programına İlişkin Odak Grup Görüşmesi İçerik Analizi Sonuçları	39

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma	44
5.1.1. Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programının Annelerin Duygusal Okuryazarlık Becerilerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması:	44
5.1.2. Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programına İlişkin Odak Grup Görüşmesi Bulgularının Tartışılması:	45
KAYNAKÇA	50
EKLER	60
ÖZ GEÇMİŞ	80

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa No</i>
1. Araştırmanın Modeli.....	29
2. Duygusal Okuryazarlık Ön Test Puanı Açısından Grupların Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	37
3. Duygusal Okuryazarlık Son Test Puanı Açısından Grupların Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	39
4. Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	39

Şekiller Listesi

Şekil

Sayfa No

1. Duygusal Farkındalık Düzeyi.....18

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın amacı, önemi, sınırlıkları, varsayımları ve tanımları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Duygular, insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Yaşamla başlayan duygular yaşam boyu gelişir ve zenginleşir (Kuzucu, 2019). Düşüncelere ve davranışlara rehberlik eden duygular, bireyin olayları hızlıca anlamlandırması ile oluşmaktadır (Frijda, 1986; aktaran Kuzucu, 2019). Bireyin toplum ve doğaya uyumunda duygular etkilidir (Dökmen, 2004). Duygular aynı zamanda iletişim içinde olan insanların ve olayların nasıl algılandığını etkileyerek kişilerarası iletişimde önemli bir yere sahiptir (Strayer, 2002).

Duygusal beceriler erken çocukluk dönemiyle birlikte gelişmektedir. Erken çocukluktan itibaren gelişen mutluluk, üzüntü, kızgınlık, sevgi, korku duyguların temel duygular olduğu belirtilmektedir (Bretherton ve Beeghly, 1982).

Yaşamın başından itibaren gelişen çocuğun duygusal becerilerinde anne babanın etkisi vurgulanmaktadır (Von Salisch, 2001). Çocuğun fiziksel ihtiyaçlarının yanında duygusal ihtiyaçlarını karşılama da oldukça önemlidir (Ryder, 1995; aktaran Tekin, 2016). Okul öncesi dönemde çocuklar duyguları anlama, karşısındaki kişinin duygusuna uygun tepki verme, duygusal öz-düzenleme ve empati gibi duygusal becerilerde yetkinlik kazanırlar. Ebeveynlerin çocukların bu yeterliliği kazanmasındaki etkisi oldukça güçlüdür. Duygusal beceriler akran ilişkileri ve çocuğun genel duygusal sağlığı açısından belirleyicidir (Berk, 2013). Ailenin çocukla kurduğu iletişimde aynı zamanda çocuğa model olması çocuğun duygusal becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Durmuşoğlu Saltalı, 2010). Ebeveynin çocuğun duygularını etiketleme biçimi, değerlendirmesi ve duygu düzenleme stratejisi çocuğun duygusal gelişimi için önemlidir (Von Salisch, 2001). Bu bilgiyi destekler nitelikte; yapılan araştırmalarda da anne babaların çocuğun duygularını anlamlandırma şekli, duygulara verdiği tepkiler ve duygulara duyarlı olmalarının çocuğun ileriki yaşlarda duygusal becerilerini ve duygu düzenleme becerilerini etkilediği belirtilmektedir (Güven ve Erden, 2013). Benzer biçimde, kendi duyguları konusunda farkındalığı ve olumsuz duygularla baş etme becerileri düşük olan annelerin çocukları da olumsuz duygularla baş etmede güçlük yaşamaktadırlar (Atay, 2009). Yine, alan yazında annelerin okul öncesi dönemdeki çocukları ile konuşurken duyguları isimlendirmesi ve açıklaması çocukların duygu ifadelerini ve duyguyu anlama becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Fivush ve Haden, 2005; Laible ve

Song, 2006). Çocuklarının duygusal tepkilerini fark eden ve duygular hakkında konuşan ebeveynlerin çocukları ilerleyen yaşlarda değerlendirildiğinde başkalarının duygularını anlama konusunda daha yetkin oldukları görülmüştür (Denham ve Kochanoff, 2002). Ebeveyni ile etkileşimi sayesinde duyguları öğrenen çocuklar kardeşleri ve arkadaşları ile iletişimde duyguları daha fazla kullanırlar (Brown ve diğerleri, 1996). Dolayısıyla ebeveynlerin duygular konusunda farkındalık ve beceri kazanmalarının hem kendi bireysel gelişimleri hem de çocuklarının duygusal gelişimleri açısından önemli olduğu söylenebilir.

Havighurst ve diğerlerinin (2004) yaptığı çalışmada ailelere verilen çocuğun duygusal becerilerini artırmaya yönelik eğitim sonucunda ailelerin çocukların duygularını daha çok önemsedikleri, duyguları küçümsemedikleri, çocukla etkileşimlerinde duygusal ifadeleri cesaretlendirdiklerine ulaşılmış; ayrıca eğitime katılan ailelerin çocuklarının davranış sorunlarının azaldığı görülmüştür. Alan yazın bilgileri göstermektedir ki çocukların duygusal becerilerindeki gelişimler sosyal becerilerde, davranış sorunlarında ve yetişkinliğe giden sürecin işleyişinde etkili olmaktadır. Ayrıca çocukların duygusal becerilerinin gelişiminde ailenin çocukla iletişimi, kendi duygularının farkında olması, model olması, çocuğun duygularını anlayıp değerlendirme biçimi, verdiği tepkiler oldukça önemlidir.

Ebeveynlerin duygular konusunda farkındalık kazanması, duyguları tanınması ve anlaması duygusal okuryazarlık kavramını akla getirmektedir. Alan yazında duygusal okuryazarlıkla ilgili yapılan bir çalışmada ebeveynlerin duyguları tanımları, duyguları anlamaları, empati becerilerine sahip olmaları aile duygusal okuryazarlığı becerileri olarak ifade edilmiştir (Dinallo, 2017). Duygusal okuryazarlık kavramı ilk olarak Claude Steiner tarafından 1973 yılında ortaya atılmıştır. Steiner'e (2003) göre duygusal okuryazarlık bireyin duygularını tanınması, bilmesi, yönetmesi ve uygun biçimde ifade edebilmesi anlamına gelmektedir. Haddon ve diğerleri (2005) ise duygusal okuryazarlığı bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını anladığı bir etkileşim süreci olarak tanımlamış; duygusal okuryazarlığın yetenek değil uygulama süreci olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Kandemir ve Dündar (2008) da duygusal okuryazarlık becerisine sahip bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayabildiklerini belirtmiştir. Matsumoto (2012) da belirtilen bu bileşenleri destekler nitelikte duygusal okuryazarlığın duyguları tanımak, empati kurmak, duyguları yönetmek, duygusal hasarları gidermek ve duygusal etkileşim sağlamak olarak beş bileşenden oluştuğunu belirtmektedir. Steiner (2003) sosyal beceriye de vurgu yaparak, duygusal okuryazarlığın sosyal beceri, öz düzenleme becerisi, empati, duyguların farkındalığı ve kendini güdüleme bileşenlerinden oluştuğunu vurgulamaktadır. Duygusal okuryazarlık tanımlarından anlaşılmaktadır ki duygusal okuryazarlık kavramı kişinin kendisine

ve başkalarına yönelik faktörleri içermektedir. Bu faktörler öz düzenleme, sosyal beceriler, duyguları anlama-dinleme-kabul etmedir (Camilleri ve diğerleri,2012; Kandemir ve Dündar, 2008 ve Yeigh ve diğerleri, 2016). Dolayısıyla, duygusal okuryazar bir bireyin bu faktörler açısından donanımlı olabileceğini söylemek mümkündür. Duygusal okuryazarlık becerisine sahip bir ebeveynin de hem kendisinin ve hem de çocuğunun duygularının farkında, duyguları düzenleyebilen, problem çözme becerisi gelişmiş, empati kurabilen ve özgüvenli olmak gibi özelliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır (Bozkurt Yükçü, 2017). Steiner (1984) de duygusal okuryazarlık becerilerinin kazanılmasının zaman ve sabırla ilişkili olduğunu, duygusal olarak okuryazar bir ortamda büyüyen çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini kazanımının kolaylaşacağını belirtmektedir (aktaran Mader, 2005). Duygusal okuryazarlığın hem kişisel bir gelişim olarak önemi hem de ebeveyn becerisi olarak çocukların duygusal gelişimlerindeki önemli rolü olduğu bilgilerinden yola çıkılarak bu çalışma kapsamında annelere yönelik duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan psikoeğitim programı ile katılımcılara duygusal okuryazarlık kapsamında duyguları tanıma, ifade etme, empati, öz düzenleme ve sosyal becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. Program kapsamında kazanılan bu becerilerin annelere hem kişisel gelişimleri anlamında hem de ebeveyn rolünde duygusal okuryazarlık becerilerini kullanabilmeleri konusunda katkı sunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın hem bireysel hem de ebeveynlik becerileri anlamında katkıları ve alan yazında anneler ile yapılmış bir duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı olmadığından alan yazına da katkı sunması yönleriyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebepler doğrultusunda, bu çalışmada hazırlanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı okul öncesi dönem çocuğa sahip annelere uygulanarak, program sonunda annelerin duygusal okuryazarlık becerileri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amaçlanmıştır.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Psikoeğitim programı uygulanan deney grubu katılımcılarının duygusal okuryazarlık son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Araştırmada kontrol grubu katılımcılarının duygusal okuryazarlık son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Araştırmada plasebo grubu katılımcılarının duygusal okuryazarlık son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney, plasebo ve kontrol grubu katılımcılarının duygusal okuryazarlık son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Araştırmanın deney grubu katılımcılarının duygusal okuryazarlık programına ilişkin deneyimleri nelerdir?

1.3. Amaç

Bu araştırmada, 3-6 yaş dönemi çocuğu olan annelere uygulanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının annelerin duygusal okuryazarlık becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

1.4. Önem

Duygular hayatın her alanında ve her yaşta önemini korumaktadır. Bu önem kişilerarası ilişkilerde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin hızla günlük hayatımızda yer almasıyla kişilerarası iletişimde de teknolojinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Günümüzdeki veriler internetin en çok %93,9 ile mesajlaşma ve ardından %82,7 oranı ile internet üzerinden sesli ya da görüntülü konuşmalar ve sosyal medya kullanımının geldiğini göstermektedir. Yine 25-34 yaş aralığında internet kullanımının fazla olduğu bilinmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019). Sanal iletişimin oldukça yüksek oranlarda olması ve bu iletişimde duyguların sözel ifadeleri yerine emojielerin hızlı bir biçimde kullanılabilir olması duygularla olan temasın gittikçe azabileceği endişesini doğurmuştur. Dolayısıyla, sanal iletişim ve yoğun internet kullanımının duyguların farkındalığı, anlaşılması ve ifade edilmesine olan ihtiyacı gün geçtikçe artırmabileceği düşünülmektedir.

İletişimde önemli yeri bulunan duyguları fark etme, ifade etme ve anlamının günümüzün ihtiyaç duyulan kavramları olduğu söylenebilir. Dolayısıyla duyguları fark etme, ifade etme, empati kurma gibi becerileri de içinde barındıran duygusal okuryazarlık kavramı akla gelmektedir. Duygusal okuryazarlığın kişinin kendisi ve diğerleri ile olan iletişimini kolaylaştırdığı ve duyguları anlama ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Srinanth ve Sonawat, 2012). Yine Vygotsky (1986) öğrenme kuramında duyguların bilişsel becerileri etkilediği bunun da öğrenme motivasyonu ve sosyal gelişimi etkileyebildiğini belirtmektedir. Duygusal faktörlerin öğrenmeye yönelik motivasyona, önceki bilgi ve becerilerin hatırlanmasına ve mantıklı düşünmeye etkileri vardır (aktaran Öksüz, 2016). Bir başka ifade ile bireyin sahip olduğu duygusal yetkinlik ile düşünme biçimi, öğrenme ve anımsama süreci ilişkilidir. Bu bilgiler ışığında duygusal okuryazarlığın bireysel ve sosyal bağlamları içerdiği söylenebilir. Alan yazında da duygusal okuryazarlıkla ilgili bireysel değişimin çevreyi, çevresel değişimin de bireyi de etkileyeceği öngörülmektedir (Steiner, 2003).

Okul öncesi dönemdeki çocukların ilk çevresi ailedir. Çocukla kurulan iletişimde çocuğun duygularını anlama, fark etme, duyguları tanımlamanın yer alması çocukların da benzer iletişim biçimini kullanmaları açısından önemlidir. Çocuğa bakım veren kişinin kendi

duyguları ile teması ve çocuğun duygusu ile uyumlu davranışları çocukta duygusal becerileri etkileyen bir faktördür. Çocuğun kendisine bakım veren kişiyle ilişkisi duygusal güvenlik; oyun oynama yeteneği; duyguların düzenlenmesi; ve büyüyen benlik duygusunun anahtarı olduğu bildirilmektedir (Bowlby, 1969; Fonagy, 1999; Holmes, 2001; Schore, 2001 ve Winnicott, 1971; aktaran Meekums,2008). Benzer biçimde, kendi duygularının farkında olan ve çocuğun duygularını anlayan, fark eden ve ifade eden annelerin çocuklarının ilerleyen yaşlarda bu becerileri kullanabildikleri belirtilmektedir (Brown ve diğerleri, 1996; Denham ve Kochanoff, 2002). Dolayısıyla ebeveynlerin duygular konusundaki farkındalığı ve çocukla iletişimde duygulara yer vermesi, duyguları anlaması, ifade etmesi çocuğun duygusal gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Bu bilgilerden yola çıkılarak bu araştırmada annelerin duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik psikoeğitim programının hazırlanarak uygulanması amaçlanmıştır. Duygusal okuryazarlık becerisi konusunda bilgi, farkındalık ve beceri kazanan annelerin bu beceriyi çocukları ile olan iletişimlerine uygulamaları; iletişimde duyguların kullanılması konusunda model olabilecekleri düşünülmektedir. Alan yazında daha önce duygu eğitim programlarının ayrı ayrı ebeveyn ve çocuklara uygulandığı görülse de duygusal okuryazarlık konusunda benzer örneklemde bir psikoeğitim programına rastlanmamıştır. Bu araştırmanın okul öncesi dönemde çocuğa sahip annelerin duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine odaklanması sebebiyle önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca duygusal okuryazarlık konusundaki ulusal araştırmaların sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu araştırmanın bu konuda yapılacak yeni çalışmalara da rehberlik edebileceği söylenebilir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada yer alan ebeveynler ölçeklere içtenlikle yanıt vermişlerdir.
2. Araştırmada yer alan ebeveynler uygulanan psikoeğitim programı sonunda görüşlerini içtenlikle belirtmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örneklemini çocuğu Denizli ili Pamukkale ilçesinde yer alan bir Bağımsız Anaokulu'na devam eden 36 anne ile sınırlıdır. Araştırma bulguları ancak benzer gruplara genellenebilir.
2. Veri toplama aracı 'Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
3. İzleme oturumunun yapılmamasının araştırmanın sınırlılığı olarak belirtilebilir.

4. Araştırmanın Covid-19 pandemisi sürecinde yapılmış olması bir diğer sınırlılıktır. Çalışma Covid-19 pandemisi sebebiyle çevrimiçi platformda gerçekleştirilmiştir. Bunun bazı etkinliklerin uygulanabilmesi konusunda sınırlılık oluşturduğu söylenebilir.

1.7. Tanımlar

Duygusal Okuryazarlık: Bireyin duygularının farkında olması, anlaması, duygularını yönetmesi ve uygun bir biçimde ifade etmesidir (Steiner, 2003).

Öz Düzenleme: Bireyin kendi duyuşsal, bilişsel ve davranışsal süreçleri konusunda farkındalığa ve öz denetime sahip olmasıdır (Pintrich, 1999).

Duygusal Farkındalık: Duyguların yaşanmasından öte duyguları tanımayı ve duygusal yaşantılar hakkında düşünmeyi ifade etmektedir (Croyle ve Waltz, 2002).

Sosyal Beceri: Sosyal beceri diğerleri ile kurulan iletişimin etkililiğini artırırken sosyal olarak kabul edilebilir davranışları uygulamayı sosyal olarak kabul edilmeyen davranışlardan uzaklaşmayı içermektedir (Gersham ve Elliot, 1993; aktaran Dereli,2008).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde duygu ve duygusal okuryazarlık kavramı, duygusal okuryazarlık bileşenleri, duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka ilişkisi, duygusal okuryazarlık ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Duygu

Duygular insan doğasının temel parçası (Steiner,2014) ve bireyin harekete geçmesini sağlayan dürtüler olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 2007). Türk Dil Kurumu (2020) duyguyu; duyularla algılama ve bir olay, durum ya da kişinin bireyin iç dünyasında uyandırdığı his olarak açıklamaktadır. Duygu bireyin algıladığı zorluk ve fırsatlara vereceği tepkiyi etkileyen davranışsal ve fizyolojik tepki eğilimleridir (Gross, 2002). Temel ihtiyaçların karşılanıp karşılanamaması duyguların belirleyicilerindendir. Dolayısıyla ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığı konusunda bilgi vererek bireylerin dünyayı nasıl değerlendirdiği hakkında fikir vermesiyle duygular önemlidir (Lazarus, 1991).

Duyguların oluşması ile ilgili farklı yaklaşımlar farklı görüşler sunmuştur. Goleman (1995) bilişsel yaklaşım açısından duyguları incelemiş ve duyguların düşüncelerden önce veya sonra oluşabileceğini vurgulamıştır. Dışarıdaki herhangi bir uyarıcı, davranış veya bireyin anılarının otonom sinir sistemini harekete geçirerek duyguların ortaya çıkmasını sağladığı belirtilmiştir (aktaran Denham, 1998). Watson ise duyguların ve duygulara bağlı tepkilerin oluşmasını davranışçı yaklaşım açısından ele almaktadır. Buna göre klasik koşullanma yolu ile bir uyarıcıya gösterilen tepkiler öğrenilerek sonrasında aynı veya benzer uyaranlara karşı benzer tepkiler verilmektedir. Küçük Albert deneyinde Albert'in beyaz tüylü fareye korku tepkisi vermesi bu açıklamaya örnek olarak gösterilmektedir (Berk, 2003). Sosyal öğrenme yaklaşımı ise duygu ve buna bağlı tepkilerin model alınarak öğrenildiğini vurgulamaktadır. Buna göre çevrede ortaya çıkan tepkiler incelenir. Belleğe kaydedilen ve özümseven bu tepkiler daha sonra model alma yoluyla yansıtılır (Berk, 2003).

Dünyanın neresinde olursa olsun tüm insanlar ortak temel duygulara sahiptir (Baltaş, 2005; aktaran Güney, 2019). Mutlu, sevinç, neşe, nefret, kızgın, korku sık kullanılan duygu ifadeleridir (Ergin, 2000). Benzer şekilde Izard (2007) ilgi, mutluluk, üzüntü, iğrenme, korku ve öfkenin ortak duygular olduğunu vurgulamıştır. Goleman (2007) ise öfke, üzüntü, kaygı, tiksime, korku, şaşkınlık, empati ve mutluluğun temel duygular olduğunu belirtmiştir. Descartes (1650/2015) ise duyguları kendi içinde altı temel sınıfa ayırmıştır: hayret, sevgi, nefret, arzu, sevinç ve keder. Bu sınıftakilerin genel anlamda ilkel duygular olduğu, geriye kalan tüm duyguların bu altı duygunun değişmiş ya da birleşmiş halleri olduğu

vurgulanmaktadır. Farklı kuramcılar temel duyguları farklı şekilde tanımlasalar da tanımlarda ortak olan duyguların üzüntü, neşe, tikslenme, kaygı, şaşkınlık ve öfke olduğunu söylemek mümkündür (Oatley ve Johnson, 1987). Temel duygularla birlikte bireyler benzer olaylar karşısında birbirlerinden farklı duygular da hissedebilmektedir (Gross ve Thompson, 2007). Duyguların bireyler arasında farklılaşmasını Schmitd-Atzert bireysel algılamadaki farklılığa bağlamaktadır. Schmitd-Atzert 'e göre en önemli üç bireysel faktör; günlük tecrübeler, çevre şartları ile doğal afetler savaş ve ölüm gibi olaylardır (aktaran Konrad ve Hendl, 2003).

Duyguların bir kısmı temel duygular olarak belirtilirken farklı şekilde duyguları sınıflandırma çalışmaları da yapılmıştır. Duyguları sınıflandırma çalışmalarında sıklıkla olumlu ve olumsuz duygular olarak iki boyutta değerlendirildiği alan yazında görülmektedir. Korku, kızgınlık, üzüntü, suçluluk gibi duygular olumsuz; neşe, mutluluk, ilgi ve güven gibi duygular ise olumlu duygular kategorisinde yer almaktadır (Diener ve diğerleri, 1991). Bir başka araştırmacıya göre ise duygular birincil ve ikincil duygular olarak ayrılmaktadır. Sevgi, mutluluk, öfke, korku gibi duygular birincil duygular iken geriye kalan tüm duygular bu duygulardan türetilmiştir (Parrot, 2001; aktaran Oğuz, 2019).

Duygular eylemlerin belirleyicileri olarak adlandırılır. Hatta canlının yaşamsal faaliyetleri yerine getirebilmesi adına duyguların önemi vurgulanmaktadır. Herhangi bir tehdit anında duygular fizyolojik tepkilere yansır ve bu fizyolojik tepkiler ile organizma kendisini korur (Kuzucu, 2019). Korku, heyecan, kaygı gibi duygularla kalbin hızla atmaya başlaması, ellerin titremesi veya utanç duygusuyla yüzün kızarması bu tepkilere örnek olarak verilebilir. Dışarıda bir tehdit olup olmadığını beyinde yer alan amigdala değerlendirir. Dışarıdan gelen duyuların tehdit olup olmadığını yorumlarken adeta bir 'duman dedektörü' gibi çalışır. Amigdala sesler ve görüntüler gibi duyuları da algılar ve duygusal ve fiziksel tepki olarak yansıtır (LeDoux, 1996). Damasio (1999) da duygular konusunda beyne vurgu yapmış ve duyguların nörobiyolojik bir sonuç olduğunu ifade etmiştir (aktaran Izard, 2009).

Duygular bireyin kendisini ve dünyayı nasıl algıladığı ile ilgilidir. Bu sebeple duyguların anlaşılması bireyin anlaşılması için önemlidir (Denham, 1998). Duyguların zihin ve davranışın belirleyicisi olduğu ifade edilmektedir (Izard, 2007). Duygular amaçlı davranışa yön verir ve bu davranışların sürdürülmesi işlevine sahiptir. Ayrıca duygular motivasyon, güdü, karar verme süreçleri ve davranışın devamlılığı konusunda da belirleyicidir. Duyguların farkında olunması ve sözel olarak ifade edilmesi bireyin yaşam kalitesi ve sosyal uyumu üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Izard, 2007; Izard, 2009). Kendi duygularını tanıyan ve anlamlandıran bireyler duyguları arasındaki farkı daha net görebilmektedir (Gohm ve Clore, 2002). Karar verme ve davranışları belirlemede rolü olan duyguların sosyal ilişkiler üzerinde

de etkili olduğu bilinmektedir (Macklam, 2010). Sosyal ilişki içindeki iletişimi sağlıklı yürütebilmek için duyguların farkında olunup açık ifade edilmesi ve iletişim halindeki kişinin de bu duyguları tanıyor olması önemlidir (Güneysu ve Tekmen, 2009). Duyguların amaçlı davranışlar ve sosyal uyum için önemli olmasının yanında uygun zaman ve şekilde ifade edilmediğinde bireyin yaşamını güçleştiren yanı da olduğunu söylemek mümkündür (Gross ve Thompson, 2007).

Duyguların işlevleri ele alındığında yaşamın başından sonuna duygunun ve duyguyu ifade etmenin önemi alan yazında vurgulanmaktadır. Çocukluk döneminde duyguyu tanıma, duygularını ifade etme yaşamın başından itibaren ebeveynle olan etkileşim yoluyla gelişir. Ebeveynin çocuğun duygularını anlaması, anlamlandırması ve verdiği tepkiler duygusal gelişim için oldukça önemlidir (Güven ve Erden, 2013). Ebeveynin duygular hakkında konuşması, duyguların nedenleri ve sonuçlarını çocukla birlikte değerlendirmesi çocuğun duygusal becerilerine katkıda bulunur (Gottman, 1996). Duygular hakkında konuşulmasını motive eden ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve duygusal becerilerinin bu deneyimi yaşamayan çocuklardan daha gelişmiş olduğu bilinmektedir (Garner, 2006). Buradan hareketle çocukluktan yetişkinliğe duyguları tanıyıp fark etmenin ve ifade edebilmenin kişilerarası ilişiler, sosyal uyum ve yaşam kalitesi açısından önemli olduğunu söylemek mümkündür.

2.2. Duygusal Okuryazarlık

Duygusal okuryazarlık kavramının ortaya çıkmasından bu yana pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Duygusal okuryazarlık ile ilgili çalışmanın temellerinin Amerikan Hümanist Psikoloji çalışmalarına dayandığı bilinmektedir (Park, 1999). Kavram ilk olarak 1979 yılında Steiner tarafından tanımlanmıştır. Kavramı ortaya atan Steiner (2013) duygusal okuryazarlığı bireyin kendisinin ve çevresindekilerin yaşam kalitesini artıracak şekilde duyguları bilmesi olarak ifade etmiştir. Sharp'e (2000) göre duygusal okuryazarlık yaşam boyu önemli bir yere sahip olan duyguları bilme, anlama ve uygun şekilde ifade etme becerisidir. Roffey (2008) duygusal okuryazarlığı, bireyin kendi içindeki duyguları doğru bir şekilde tanımasını, duyguların uygun şekilde ifade edilmesini, bireyin etkili ve verimli düşünmesine yardımcı olacak biçimde duyguların düzenlenmesini içeren bir yapı olarak görmektedir. Palancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat (2014) duygusal okuryazarlığı kişinin kendisinin ve karşısındakinin duygularını anlaması, davranışlarını yönetmesi ve kontrol etmesi olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Park (1996) duygusal okuryazarlığı kendi duygularını bilme, ifade etme ve başkaları ile empati kurma kapasitesi olarak vurgulamıştır. Duygusal okuryazarlık, bedendeki duyguları algılama ve bulma, duyguları tanıma ve adlandırma, duygular hakkında iletişim kurma, nedenler hakkında tartışmalar yapma ve uygun bir şekilde

ifade etme veya işleme yeteneğini içermektedir (Pearson ve Wilson, 2008). Benzer biçimde duygusal okuryazarlık becerisinde; tanımlamalar ve etiketlemeler için duyguları bilmenin, öğrenilenin etkili olması için duyguları anlamamanın, olumlu ve sağlıklı ilişkiler için duyguları yönetmenin, bireyin kendisine ve başkalarına yardım için duyguları ifade etmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir (Sharp, 2001). Brackett ve Rivers (2014) de duygusal okuryazarlığın bireyin temel duygu becerisine ilişkin tutum, bilgi ve uzmanlığını ifade ettiğini belirtmiştir. Ayrıca, bireyin kendisinde ve diğerlerinde duyguları tanınması, duyguların nedenlerini ve sonuçlarını, duygusal deneyimleri doğru ve çeşitli kelime dağarcığı ile ifade edebilmesi ve duyguları hem kişisel hem de kişilerarası gelişimi teşvik edecek şekilde ifade ederek düzenlemesine vurgu yapmıştır (aktaran South,2019). Steiner'e (2014) göre duygusal okuryazarlık sadece duyguları açığa çıkarmak değil aynı zamanda duyguları anlamak ve yönetmek gibi daha kapsamlı bir süreçtir. Srinkanth ve Sonawat (2012) bu tanımlamayı yeniden ele alarak duygusal okuryazarlığın olumsuz durumlardan kaçınmayı ve öz kontrolü sağladığını, diğerleri ile olan ilişkide duyguların anlaşılması yoluyla ilişkiyi kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Pek çok tanımlama duyguların düzenlenmesi kişisel olarak vurgulansa da Flynn (2010) başkasının duygusunu düzenlemeyi de yaptığı duygusal okuryazarlık tanımına dahil etmiştir. Flynn'e (2010) göre duygusal okuryazarlık kendinde duyguları tanıma, kendinde ve başkalarında duyguları düzenleme ile başkalarının duygularına uygun tepkiler verme becerileri arasındaki etkileşimdir. Bocchino (2008) ise duygusal okuryazarlığı kültürel ve kişisel yol haritaları ile kişinin çevreyi ve kendisini anlamaya çalışması olarak ifade eder (aktaran Bozkurt Yükçü, 2017). Duygusal okuryazarlık duygu içeren bilgilerin anlaşılması, işlenmesi ve kullanılması ile ilgili algı ve davranışsal eğilimlere de işaret eder (Mavroveli, Petrides, Sangareau ve Furnham, 2009). Duygusal okuryazarlık duyguları anlamamanın dili olarak betimlenmektedir (Srikanth ve Sonawat, 2012). Orbach (1998) duygusal okuryazarlığı duruma uygun duygusal tepkileri verebilme ve duyguların düşünce ve davranış ile etkileşimi konusunda farkında olmak olarak tanımlamaktadır (aktaran Coşkun, 2015). Duygusal okuryazarlık bireyin kendi ve diğerlerinin duygularını algılama, duygu düzenleme, iletişim becerileri ve empati bileşenlerini içermektedir (Knowler ve Frederickson, 2013). Steiner (2014) olumsuz duyguları yok saymadan bireyin yaşadığı tüm duygulara odaklanmasının ve yaşantısının farkında olmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca duygusal okuryazarlıkta duyguların yönetilmesi olarak ifade edilen bileşenin de 'güçlü olma' isteği nedeni ile duyguların bastırılması, ifade edilmemesi olarak anlaşılabilirliğini ve bunun gerçek anlamda duyguları yönetme olmadığını ifade etmektedir. Duyguların gücünden yararlanmak için farkında olunması, ifade edilmesi, bireyin hem kendisi hem de karşısındakinin yararı için kullanması gerekmektedir. Duygusal

okuryazarlıkla ilgili çeşitli bileşenler tanımlamalarda yer alsa da duyguları anlamamanın duygusal okuryazarlığın odağı olduğu belirtilmektedir. Çocuklarda duyguları anlama süreci daha doğrusal bir yol olarak duygusal ifadeleri etiketleme şeklinde gerçekleşirken yetişkinlerde durum daha karmaşıktır. Yetişkinlerde, duygu karmaşası içinden içsel durumları izleme, duyguları kendinde ve başkalarında ayırt edebilme ile duyguların sosyal ve ahlaki işlevlerini değerlendirebilme gibi daha karmaşık bir süreç yaşanır (Vacca, 2019). Duygusal okuryazarlıkla ilgili ortaya koyulan pek çok tanımda farklılıklar olsa da ortak olan nokta duyguların bireysel olarak yaşanmasına rağmen, başkalarıyla etkileşimlerden ortaya çıktıkları fikridir (Camilleria ve diğerleri, 2012). Bir başka ifade ile duygusal okuryazarlığın duyguları tanıma, anlama, kabul etme, duyguları yönetme, iletişim, empati ve öz düzenleme üzerinden açıklandığı anlaşılabılır. Ayrıca, duygusal okuryazarlığın hem kişisel hem de kişilerarası bir boyuta sahip olduğu eklenebilir.

Antidote (2003) hem kişisel hem de kişilerarası ilişkilerde duygulara müdahale edip değiştirmek yerine duygu yüklü düşüncelere odaklanmayı vurgulamaktadır. Duygularla zenginleştirilmiş düşüncelerin, duygusal becerileri artırmada ve eylemleri belirlemede önemini belirtmektedir (aktaran Alemdar ve Anılan, 2020). Bir başka ifade ile duygusal okuryazarlık kavramı bağlamında duyguların, etkili düşüncelerin ve davranışların etkileşim içinde olduğu söylenebilir. Steiner (2014) da benzer bir biçimde kişisel ve kişilerarası iletişimde önemli bir yere sahip olan duygusal okuryazarlık kavramında sadece duyguları fark etmek değil davranışlara uygun biçimde yansıtmanın da önemini vurgulamaktadır. Duyguların kökenini bilmenin önemi belirtilirken Duygusal farkındalığın köklerinde Eric Berne'ün Transaksiyonel analizinin yer aldığı eklenmektedir. Transaksiyonel analiz (TA) insan ilişkilerini irdeleyen bir tekniktir. İnsan ilişkilerinde doyuma ve bireylerin birbirleri ile nasıl bir geçim içinde olduklarına odaklanır. Eric Berne TA'da bireylerin hissettiği duygusal acıların nedenlerine odaklanmaktansa, ilişkilerinde bunu davranış olarak nasıl yansıttığına odaklanmaktadır. Yani nedenleri tespit etmek duygusal sıkıntıları anlama konusunda yardımcı olabilir ancak sorunun çözümü için davranışsal değişime ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Berne her insanda Yetişkin, Ebeveyn ve Çocuk olmak üzere üç bölümün ve dolayısıyla üç farklı davranış biçimini olduğunu keşfetmiştir. Bu üç bölümün ego durumları olarak adlandırıldığını ve belli bir anda bu üç tepkiden biri sergilendiğini belirtir. Çocuk ego durumu bireyin duygusal yanı, yetişkin ego durumu bireyin mantıksal yanı ve ebeveyn ego durumu ise koruyucu tutumudur (Steiner, 2014). Sonuç olarak ego durumlarının kişiler ve sosyal iletişim biçimleri hakkında önemli bilgiler verdiğini söylemek mümkündür.

Steiner (1984) duygusal okuryazarlık süreci için ‘Duygusal Okuryazarlığa Doğru Altı Bebek Adımı’ tanımlamıştır. Steiner’in (1984) tanımladığı altı bebek adımı şunları içermektedir:

1) İletişimde bulunduğunuz kişiden olumlu veya olumsuz duygularınızı ifade etmek için izin istemek. Bu adım iletişimde bulunulan kişiyi olumsuz herhangi bir ifadeye karşı hazırlarken aynı zamanda da olumsuz bir duyguyu duymak isteyip istememesi konusunda da kişiye seçenek sunmaktadır.

2) Duygunun başka bir kişinin eylemi sonucu oluşması durumunda kurulan cümlede duygu ve eylem dengesinin kurularak basit ve anlaşılır cümle kurmak. Kurulan cümlede karşıdaki bireyi yargılama ve suçlamaktan uzak olmalıdır. Örneğin; ‘Sen (eylem), ben (duygu) hissettim’ şeklinde basit ve anlaşılır bir cümle kurulabilir.

3) Karşıdaki kişiyi dinlerken baş sallama hareketi veya duyduklarını farklı kelimelerle karşıdaki kişiye yansıtarak dinlediğini hissettirmek.

4) Düşünceleri akıl okuma, varsayım yürütme gibi gerçeklikten uzak bağlamda değil gerçekliğe yakın bir sezgi olarak belirtmek. Örneğin; ‘Senin (eylemin) sonucu bana kızgın olduğunu düşündüm’ şeklinde ifade edilebilir.

5) İletişim içinde bulunan kişinin nasıl hissettiğini öğrenmek.

6) Kurtarıcı rolüne girmemek bir başka ifade ile karşıdaki bireyin iletişim içinde kendi sorumluluğunu alması. Steiner (1984) iş birlikçi ilişkinin öneminin vurgulayarak işbirlikçi ilişkinin birbirini ikna etmemek, birbirine yalan söylememek ve birbirini kurtarmamak olduğunu ifade etmektedir (aktaran Mader, 2005).

Brackett ve Rivers (2014) de duygusal okuryazarlığın gelişme aşamalarını tanımlamıştır. Bu aşamalar şunlardır:

- 1) Öğrenme, ilişkiler ve kişisel gelişimde duyguların öneminin farkında olma,
- 2) Tüm duygularla ilgili bilgi ve becerilerin edinilmesi,
- 3) Çeşitli duyguları deneyimlemek için güvenli ve destekleyici ortamlarda olmak,
- 4) Yetişkinlere ve akranlara sık sık maruz kalma ve çeşitli duyguları ifade etme,
- 5) Sosyal etkileşimlerde duygusal okuryazarlık becerilerini kullanmak becerilerin gelişmesi için fırsat sunmaktır (aktaran South,2019).

Duygusal okuryazarlık düşünceleri, bedeni ve eylemleri etkileyen, ihtiyaçlara ilham veren duyguları algılayanın ve iletmenin temeli olarak görülmektedir. Duyguyu anlayarak uygun bir şekilde ifade edebilmenin, modern dünyada başarının anahtarı olduğu belirtilerek duygusal okuryazarlığın pek çok sosyal rahatsızlığın (şiddet, hastalık, uyuşturucu kullanımı, işlevsiz ilişkiler ve küresel toplumsal çatışmalar) çözülmesine yardımcı olabilecek önleyici bir

araç olduğu vurgulanmaktadır (What is Emotional Literacy, 2014; aktaran Garcia, 2015). Duygusal okuryazarlığın ilişkileri iyileştirdiği, topluluk hissi vererek iş birliği yapılmasına olanak sağladığı da belirtilmektedir (Steiner,2014). Duygusal okuryazarlığın bir başka olumlu yansıması ise yaşam kalitesini artırması olduğu ifade edilmektedir (Camilleria ve diğerleri, 2012). Duygusal okuryazarlık aynı zamanda sosyal ortam ve iletişimle ilişkilendirilir (Matthews, 2006). Duygusal okuryazarlıkla ilgili yapılmış tanım ve açıklamalardan yola çıkılarak, kavramın bireyle beraber bireyin kurmuş olduğu kişilerarası etkileşime odaklandığı söylenebilir. Roffey (2008) de duygusal okuryazarlığı sadece bireysel kapasite ile ilgili değil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlama da bağlı bir potansiyel olarak ifade etmiştir. Bu sosyal bağlam içinde bireyin hem kendi davranışlarını hem de etkileşimde bulunduğu kişinin davranışın nedenlerini anlayabilmesini dolayısıyla sağlıklı iletişim kurabilmesini sağlamaktadır (Park, 2003; aktaran Coşkun, 2015). Benzer biçimde duygusal okuryazarlığın ilişkileri geliştirdiği, insanlar arasında sevgi dolu iletişim yarattığı, iş yaşamında iş birliğini kolaylaştırarak topluluk hissini artırdığı savunulmaktadır (Steiner ve Perry, 1997; aktaran Camilleria ve diğerleri, 2012). Öte yandan kişisel ve sosyal beceriler de bireyin üst bilişsel farkındalığını geliştirerek duygusal okuryazarlık becerilerine katkıda bulunmaktadır (Camilleria ve diğerleri, 2012). Dolayısıyla kişisel ve sosyal beceriler ile duygusal okuryazarlık becerilerinin etkileşim içinde bulundukları söylenebilir.

Steiner (2014) duygusal okuryazarlıkla ilgili daha çok kişilerarası ilişkiler bağlamında olduğunu söyleyebileceğimiz on duygusal okuryazarlık ilkesi belirtmiştir. Bu 10 ilke şöyledir:

1. Sevgiyi duygusal hayatınızın merkezine yerleştirin. Kalp merkezli duygusal okuryazarlık dokunduğu her kişiyi güçlendirir.
2. Duygusal okuryazarlık yalan söylememeyi gerektirir. Sizin veya diğerlerinin güvenliği ile ilgili değilse yalan söylemeyin.
3. Hissettiklerinizin ve isteklerinizin arkasında durun. Yapmaktan hoşlanmadığınız bir davranışı başkası istese de yapmayın.
4. Duygusal okuryazarlık güç oyunu oynamamayı gerektirir. İsteklerinizi, davranışlarınızı nazikçe sürdürün.
5. Başkalarının sizinle güç oyunu oynamasına izin vermeyin. Bir davranışı yapmak istemediğinizde veya herhangi bir şeyi istemediğinizde bunu nazikçe reddedin.
6. Kendi düşünce, duygu ve isteklerinize saygı gösterdiğiniz kadar başkalarınınkine de saygı gösterin. Düşüncelere saygı göstermek onaylamak demek değildir.
7. Hatalarınız için özür dileyin ve hataları telafi edin. Başka hiçbir şey bu kadar geliştirici olamaz.

8. Hatalı özürleri kabul etmeyin. Bu özür dilemekten daha değersizdir.
9. Kendinizi, diğerlerini ve gerçekliği eşit ölçüde sevin. Birini diğerine asla kurban etmeyin.
10. Bu emirlerden yola çıkarak en iyi yargınızı oluşturun.

Belirtilen 10 ilkenin kalp odaklı yaklaşımı benimsediği, güçten bağımsız kişilerarası ilişkide sağlıklı sınırları içerdiği, dürüstlük ve hataları uygun biçimde telafi etmeye odaklandığı görülmektedir.

Alan yazında duygusal okuryazar bireylerin yaşamlarının birçok alanında daha iyi performans sergiledikleri belirtilmektedir (Cornwell ve Bundy, 2009). Duygusal okuryazarlık becerisi yüksek olan öğrencilerin iş birliğine yatkın ve daha iyi akran ilişkilerine sahip olduğu saldırganlık ve bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu bilinmektedir (Knowler ve Frederickson, 2013). Yine yapılan çalışmalarda duygusal okuryazarlığın depresyon, endişe, öfke ve yıkıcı davranışla negatif ilişkili olduğu görülmüştür (Williams ve diğerleri, 2009). Duygusal okuryazarlık becerisi olmayan bireylerinse alkol ve madde problemleri, yeme bozuklukları ve okulu bırakma gibi risklere açık olduğu belirtilmektedir (Bibik ve Edwards, 1998).

Duygusal okuryazarlığın akademik beceriler gibi öğrenilebilir ve geliştirilebilir niteliklere sahip olduğu belirtilmektedir (Park, 1996). Alan yazın bilgileri duygusal okuryazarlığın çeşitli eğitim programları ile ele alındığını göstermektedir. Antidote'e (2003) göre duygusal okuryazarlığı bir eğitim programı gibi müfredata dahil etmek mümkün olsa da, asıl önemli olanın okul ikliminde ve okul bünyesinde bulunan öğretmen ile idarecilerin duygusal okuryazarlığı yaşam becerisi haline getirmektir (aktaran Alemdar ve Anılan, 2020). Steiner (2014) da duygusal okuryazarlığı benzer bir bağlamda ele alarak, öğrencilere ek olarak yetişkinlere uygulanan duygusal okuryazarlık eğitim programlarının çocuğun yetiştirilmesine; iş, arkadaşlık ve eşlik rollerini de kapsayan tüm ilişkilere katkı sunacağını vurgulamaktadır. Yine Bocchino (1999), çocuklarda duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak için ebeveynlerin ve eğitimcilerin duygusal okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olmalarının önemini belirtmektedir (aktaran Mader, 2005). Ayrıca, öğrenciler tarafından diğer akademik derslerin öğrenilmesi için duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olmak da okullar tarafından önemsenmektedir (Hartley, 2003; Maslow, 1943; aktaran Boon, 2014). Bu kapsamda duygusal okuryazarlık programlarının okullarda uygulanması; veli, öğrenci, öğretmen boyutlarının duygusal okuryazarlık sürecine dahil edilmesinin önemi görülmektedir (Sharp, 2001). Zeidner ve diğerleri (2002), duygusal okuryazarlığın tüm müfredat alanlarına yerleştirilmesi gerektiğini çünkü bu yaklaşım olmadan etkisinin kısa ömürlü olacağını savunmaktadır. Haddon ve diğerleri (2005) okullarda duygusal okuryazar bir ortam

oluşturmanın üç bağlamda gerçekleşeceğini belirtmektedir. Bunlar: ilişkiler (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci), iletişim ve örgütsel faktörlerdir (atmosfer, öğrenme-öğretme).

Steiner (2014) duygusal okuryazarlık eğitim programının açık kalpli olma, duygusal durumun gözlemi ve sorumluluk alma aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Steiner'a göre (2014) açık kalpli olma duyguların merkezinin kalp olmasından dolayı ilk sırada gelir. Bu aşamada öncelikle iletişimde bulunulan kişiden izin istemek önemli görülmektedir. Sonrasında ise iletilmek istenilen mesaj ve duygunun iletilmesi belirtilmektedir. Bir diğer aşama olan duygusal durumun gözlemi ise kişinin kendi duygularını gözlemesi, kendi davranışlarının çevresini etkileme biçimi hakkında farkındalığa sahip olmasıdır. Bireyin yalnızca kendi duyguları değil karşısındakinin duygularını da dikkate almasını içermektedir. Son aşama olan sorumluluk alma ise, bireyin bir başkasını incittiğinde özür dileyebilmesi kendi davranışının sorumluluğunu alması ile ilgilidir. Davranışların sorumluluğunu almak ve davranışları düzeltmek duygusal okuryazarlık eğitimlerinin son aşamasıdır. Duygusal okuryazarlık becerisi kazandırmaya yönelik eğitim programlarının; bireyin kendi duygularını tanıma ve anlama (kendini tanıma), diğerlerinin duygularını tanıma ve anlama, duyguların yönetimi ve düzenlenmesi ile ilişkiler bileşenlerini kapsadığı belirtilmektedir (Cornwell ve Bundy, 2009). Knowler ve Frederickson (2013) da duygusal okuryazarlık eğitim programlarının duyguları ifade etme, tanıma ve yönetme gibi alanlarda bilgi verme ve beceri kazanmayı içerdiğini ifade etmişlerdir. Durlack (1995) ile Durlack ve Wells (1997), sosyal ve duygusal becerileri öğreten programların, okula devam, motivasyon ve moral dahil olmak üzere çeşitli eğitim kazanımları ile sonuçlandığına ulaşmışlardır. Greenhalgh (1994) duyguları yönetmeyi öğrenmenin öğrenmeye yardımcı olabileceğini, Mayer ve Salovey (1997) ise duyguların öncelikleri belirlemeye, karar vermeye, öngörmeye ve planlamaya yardımcı olduğunu ileri sürmüştür. Duygusal eğitim programlarının öğretmenler aracılığı ile uygulandığı ilkökul öğrencilerinin duyguları daha iyi ifade edebildikleri, tanımlayabildikleri ve hem akranları ile hem de öğretmenleri ile ilişkilerinin geliştiği görülmüştür (Cornwell ve Bundy, 2009). Yine zorbalık davranışları yapan 50 ilkökul öğrencisine duygusal okuryazarlık programı uygulanmış ve program sonucunda öğrencilerin zorbalık davranışlarının azaldığı ve bunda duygusal okuryazarlık eğitim programının etkili olduğu görülmüştür (Knowler ve Frederickson, 2013). Sonuç olarak duygusal okuryazarlık eğitimleri sayesinde öğrenciler kendi duygularını tanıma, anlamlandırma, ifade etme ve yönetme gibi becerilere sahip olabilecekleri söylenebilir.

2.3. Duygusal Okuryazarlığın Bileşenleri

Geçmişten günümüze duygusal okuryazarlık ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Duygusal okuryazarlık kavramını ortaya atan Steiner (2014) kavramın 5 bileşenden oluştuğunu

belirtmiştir. Bu bileşenleri; kişinin kendi duygularını tanıması, empati becerisine sahip olması, duygusal hasarı iyileştirebilme, duyguları yönetme becerisi ve tüm bunları bir araya getirebilme olarak ifade etmiştir. Bu bileşenler şu şekilde açıklanabilir:

1. *Kendi duygularını tanıma:* Pek çok birey sevgi, utanma veya nefret gibi duyguları tanımlamak ve nedenlerini anlamak konusunda zorlanır. Dolayısıyla duyguların nedenli güçlü olduğunu fark edemeyebilirler. Duygularını fark edemeyen bireyler kendi duygularını da iletişim içinde oldukları kişilerin duygularını ve bu duygulardan nasıl etkilendiklerini de anlayamazlar.
2. *Empati becerisine sahip olma:* Empati bireyin kendi duygularını anlaması gibi diğer bireylerin duygularını da anlayabilmesidir. Empati becerisine sahip olan kişi sezgisel olarak diğer bireyin ne hissettiğini ve bu duyguların nedenlerini anlayabilir.
3. *Duyguları yönetme becerisi:* Bireyin sadece kendi duygularını ve diğerlerinin duygularını bilmesi duygusal okuryazarlık için yeterli değildir. Olumlu ve olumsuz duyguları uygun ifade etme yollarını kullanmak önemlidir. Bir başka ifade ile duyguyu bilmek, duyguyu açıklayacak uygun zamanı ve nasıl açıklayacağını bilmek duyguları yönetme açısından gereklidir.
4. *Duygusal hasarın iyileştirilmesi:* Duygusal olarak yapılan hataların nasıl telafi edileceğini bilmek anlamına gelmektedir. Duygusal olarak incitilen bir kişiden af dilemek duygusal hasarın iyileştirilmesine örnektir. Duygusal hasarı iyileştirmeyi bilmek kişilerarası ilişkiler açısından önemlidir.
5. *Duygusal okuryazarlığı bir bütün olarak uygulamak:* Gerekli beceriler yeterli biçimde öğrenildiğinde kişi kendi duygularına ve çevresindekilerin duygularına uyum sağlayarak yararlı bir etkileşim içine girebilir (Steiner,2014).

Kandemir ve Dünder (2008) ise motivasyon, kendini düzenleme becerisi, empati yapabilme, sosyal becerilere sahip olma, duygusal farkındalık, duyguları düzenleme, problem çözme becerisi ve etkileşim içinde olduğu kişilerin duygularının farkında olmak olarak tanımlamıştır. Bu açıklamalar duygusal okuryazarlığın hem bireysel hem de çevresel bileşenleri içerdiğini göstermektedir. Bu çalışma kapsamında duygusal okuryazarlık becerilerini ölçmek için kullanılan ölçeğe ait öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceriler alt bileşenleri ele alınmıştır.

2.3.1. Öz Düzenleme: Öz düzenleme bireyin kendi gelişimsel sürecini yönetmesi olarak tanımlanmıştır (Gestsdóttir ve Lerner, 2007). Bir diğer tanıma göre ise öz düzenleme, bireyin çevresel ve içsel uyarıcılara dikkat, bilişsel ve uyum sağlama becerilerini kullanabilmesidir (Moilanen, 2007). Öz düzenleme kavramının duyuşsal, bilişsel ve davranışsal

bileşenleri içeren çok boyutlu bir yapı olduğu belirtilmektedir (McClelland ve diğerleri, 2010; aktaran Özsoy Yanbak, 2019). Benzer bir açıklamada ise bireyin kendi duyuşsal, bilişsel ve davranışsal süreçleri konusunda farkındalığa ve öz denetime sahip olması şeklinde de ifade edilmektedir (Pintrich, 1999). Öz düzenleme amaçlı bir davranışa yönelik duygu ve düşünceleri yönetebilme becerisidir. Bir başka ifadeyle yoğun duyguları yönetebilme, dikkati odaklayabilme ve başkaları ile iletişimde davranışları düzenleyebilme olarak açıklanabilir (Murray ve diğerleri, 2016). Öz düzenleme becerisi bireyin hem kendisine hem de çevresine odaklanmasını sağlar. Bireyin çevreye uyum sağlaması ve çevre ile kurduğu iletişimde duygu ve davranışlarını yönetebilmesi için öz düzenleme becerisi önemlidir (Campell, 2002; Sameroff, 2008; aktaran Bozkurt Yükçü, 2017). Öz düzenleme becerisi eksik olan bireylerin kendi davranışlarını yönetme ve kontrol etmede başarısız oldukları, çevreye ve kendilerine karşı açık ve tutarlı standartlara sahip olmadıkları bilinmektedir (Baumeister ve Heatherton, 1996). Öz düzenleme becerileri zayıf olan bireylerin psikolojik iyi oluşları da bundan olumsuz etkilenmektedir (Bandura, 1991). Sonuç olarak öz düzenleme becerisine sahip olmanın hem bireysel hem de çevresel olumlu yansımaları vardır. Çocukların ilk çevrelerinin ve ilk eğitim ortamlarının aile olduğu düşünüldüğünde alan yazındaki bu tanımlama ve açıklamaların ebeveynlerin öz düzenleme becerisine sahip olmalarının ebeveynlik becerilerini olumlu etkileyeceği dolayısıyla da çocukları ile kurdukları iletişime katkı sunacağı söylenebilir.

2.3.2. Duygusal Farkındalık: Duygusal farkındalık duyguların yaşanmasından öte duyguları tanımayı ve duygusal yaşantılar hakkında düşünmeyi ifade etmektedir (Croyle ve Waltz, 2002). Duygusal farkındalık ne hissettiğini bilmeyi anlatır. Ne hissettiğini bilen bir bireyin de olumsuz duyguları ile baş edip olumlu duygulara dönüştürebilme için harekete geçmesinin kolaylaşacağı belirtilmektedir (Feldman-Barret ve diğerleri, 2001). Duygusal farkındalık duygulara dikkat ve duygunun netliğini fark edebilme olarak iki boyutta incelenmiştir. Duyguya dikkat, kişinin ruh halini ne ölçüde fark ettiği, düşündüğü ve izlediği anlamına gelir. Duyguların netliği ise kişinin kendi duygularını ne kadar net bir şekilde anladığını, ayırt ettiğini ve bu duyguları nasıl tanımladığı olarak ifade edilmiştir (Thompson ve diğerleri, 2009). Bireyin kendisinin ve başkasının duygusunu fark edebilmesi, duygusal deneyimleri daha güçlü, ustaca ve olumlu bir biçimde ele alabilmesine katkıda bulunmaktadır (Steiner ve Perry, 1997; aktaran Camilleri ve diğerleri, 2012).

Prinz (2005), duygusal farkındalığın üç adımdan oluştuğunu vurgular. Bunlardan ilki bireyin kendi duygularının farkında olmasıdır. Bireyin kendi duygularını fark etmesi bedensel değişimi algılaması ile açıklanmaktadır. Bir diğer adım ise hissedilen duygunun nedenlerinin farkında olmaktır. Duyguların kaynağı olan düşüncelerin tespit edilmesi bu adım için önemlidir.

Son adım ise bireyin hangi spesifik duyguya sahip olduğunun farkında olmasıdır. Bu aşamada birey bilişsel süreçten geçerek hissettiklerinin farkındadır (aktaran Kuyumcu, 2012). Steiner (2014) ise duygusal farkındalık düzeyini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Şekil 1

Duygusal farkındalık düzeyi

%100 Farkındalık
Etkileşim
Empati
Nedensellik
Ayırt Etme
Sözel Bariyer
Duygusal Kaos ve İlk Deneyimler
Fiziksel Duyumlar
Hissizlik Hali
%0 Farkındalık

Steiner duygusal farkındalık düzeylerini şu şekilde açıklamaktadır:

Hissizlik hali: Birey içinde bulunduğu duruma ilişkin herhangi bir duygunun farkında değildir. Bireyin farkında olmadığı duygulara karşı çevresindeki bireylerin farkındalığı zaman zaman daha yüksektir. Kişi bu hissizlik halindeyken etrafındaki bireyler onun yüz ifadesi, ses tonu gibi uyarıcılarla duyguları hakkında fikir edinebilirler.

Fiziksel duyumlar: Bu aşamada birey duyguların farkında olmasa da duyguya eşlik eden fiziksel belirtilerin farkındadır. Bu durum psikiyatride ‘somatizasyon’ olarak da adlandırılmaktadır. Bir başka ifade ile kişi kalbinin hızla çarptığını fark edebilir ancak korkusunun farkında olmayabilir. Kişinin bu durumdan daha yüksek farkındalığa geçebilmesi için desteğe ihtiyacı vardır.

Duygusal kaos ve ilk deneyimler: Birey farkındalık düzeyine ulaşmaya başlamıştır. Duyguların bilincindedir ancak nasıl yönetileceği bilinmemektedir. Kişi duygularına karşı duyarlıdır ancak onları tam anlayıp cevap veremez.

Sözel bariyer: Duyguların farkındalığı bireyin ne hissettiği ve nasıl hissettiği konuşma yeteneğine bağlıdır. Duyguların dili, mesajların alışverişi ile dolayısıyla duyguların

tanımlanması ve açığa çıkarılması ile ilgilidir. Duygusal okuryazarlığı öğrenmek yeni bir dil öğrenmeye benzetilmektedir.

Ayırt etme: Birey başkası ile duygular hakkında konuşurken duygular arasındaki farkları ve yoğunluğu fark edebilir. Öfke, mutluluk, iğrenme gibi temel duygular arasındaki farklar bu aşamada fark edilir.

Nedensellik: Duygular tam olarak anlaşılmaya başlarken nedenleri de anlaşılmaya başlamıştır. Duygusal tepkilerin altında yer alan duygular fark edilir.

Empati: Empati duyguları hissetmenin özel bir formudur. Empati sayesinde diğerlerinin duyguları anlaşılıp çözümlenebilir.

Etkileşim: Duygusal etkileşim bireylerin birbirlerinin duygularına nasıl tepki vereceklerini ve bu etkileşim nasıl sonuç vereceğini bilmesini gerektirir. Farkındalığın en üst düzeyi olan duygusal etkileşim bireyin ne hissettiğini, başkalarının ne hissettiğini bilmesi ve duyguların nasıl etkileşim içinde olduğunu öngörme yeteneğidir.

Farkındalık ve ötesi: Farkındalık kişisel gücün temel ögesi olmasına rağmen duygusal okuryazarlığın gerektirdiği değişimleri tek başına gerçekleştirmek için yeterli değildir. Farkındalık arttıkça yeni duygusal beceriler de öğrenilerek duygusal okuryazarlık artırılmalıdır (Steiner, 2014).

Bireyin duygusal farkındalığa sahip olması kendi duygularını tanıyıp analiz ederek kendi davranışlarını belirlemesine ve diğerleri ile kurduğu iletişime olumlu katkı sağlamaktadır (Feldman-Barret ve diğerleri, 2001; aktaran Akçın, 2019). Duygusal farkındalık becerileri düşük olan bireylerin düşük sosyal işlevsellik, depresyon ve düşük yaşam doyumu ile karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir (Henry ve diğerleri, 2006; Kokkonen, 2001; aktaran Bozkurt Yükcü, 2017). Bu bilgiler ışığında duygusal farkındalığın bireysel ve sosyal yansımalarının bulunduğu söylenebilir. Duygusal farkındalığın sosyal yansımalarından yola çıkarak çocukları için model olan ebeveynlerin duygusal farkındalığa sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Çocukları ile kurdukları iletişimde duygu ifadeleri kullanmaları, çocukların duygularını anlamaları ve dikkate almalarının çocukların da duygusal farkındalık becerisi kazanmaları için önemli olduğu düşünülmektedir.

2.3.3. Sosyal Beceri: Duygusal okuryazarlığın üçüncü bileşeni sosyal beceridir. Sosyal beceri diğerleri ile kurulan iletişimin etkililiğini artırırken sosyal olarak kabul edilebilir davranışları uygulamayı sosyal olarak kabul edilmeyen davranışlardan uzaklaşmayı içermektedir (Gersham ve Elliot, 1993; aktaran Dereli, 2008). Benzer biçimde Yüksel'e (2001) göre bireyler diğerlerinin kendi davranışlarına olumlu tepkiler vermesini ve kabul etmesini bekler. Bu sebeple de sosyal olarak kabul edilmeyen davranışlardan kaçındığını, kabul edilebilir

davranışlara yöneldiğini vurgulayarak sosyal beceriyi tanımlamıştır. Bacanlı (2000) da sosyal beceriyi etkili iletişimi kolaylaştırıcı davranışlar olarak tanımlamaktadır. Sosyal beceriler iletişimde kolaylaştırıcı olması nedeniyle önemlidir. Sosyal beceri konusunda pek çok görüş sunulmuştur. Michelson ve diğerleri (1981) sosyal beceri konusundaki ortak noktaları şu şekilde belirtmiştir: sosyal beceriler öğrenme yolu ile kazanılmaktadır, sözel ve sözel olmayan davranışları kapsamaktadır, davranışları başlatmada etkilidir, diğerlerinden gelen olumlu pekiştireçlere dayanır, iletişimde karşılıklı etkileşimle ilişkilidir, iletişim halinde olunan kişinin yaşı, cinsiyeti ve statüsünden etkilenebilir (aktaran Yüksel, 2001). Sosyal beceri konusunda yapılan tanımlamalarda; sosyal becerinin kabul edilebilir davranışları, sözel ve sözel olmayan ip uçlarını içerdiği ve iletişimde kolaylaştırıcı rolünün olduğu ön plana çıkmaktadır.

Alan yazında sosyal becerinin öğrenilebilir bir kavram olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların ilk sosyal ortamı ailedir. Sosyal becerilerin iletişime olumlu yansımaları ve ailenin çocuğa model olması birlikte düşünüldüğünde ebeveynlerin sosyal becerilere sahip olmalarının çocukların da sosyal beceri gelişimi açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin sosyal beceri düzeyinin yüksek olmasının çocukları ile iletişimlerine katkı sağlayacağı beklendiktir. Alan yazında bu konuda yapılmış pek çok çalışmada da ebeveynlerin sosyal becerileri arttıkça çocuklarının da hayata daha olumlu baktığı ve diğerleri ile kurdukları iletişimlerine katkı sağladığı görülmüştür (Cohn ve diğerleri, 1991 ve Putallaz, 1987). Sonuç olarak ebeveynlerin sosyal becerilere sahip olmalarının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

2.4. Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Duygusal zekâ ve duygusal okuryazarlık kavramlarının sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Park, 1999). Duygular ve duygusal zekâ 1995'ten bu yana ilgi odağı olmuştur. Goleman (1995) duygusal zekâyı ne hissettiğini bilme, duyguları yönetme, empati kurma ve tersliklerle karşı karşıya kaldığında umut ve motivasyon sağlayabilme olarak tanımlar (aktaran Bibik ve Edwards, 1998). Goleman (1995) duygusal zekâ ile ilgili 5 bileşen tanımlar:

1. Kendini tanıma: Kişinin kendi duygularını bilmesi ve olduğu gibi tanınması.
2. Duygusal yönetim: Duyguları kontrol etmek, üzüntü ve sıkıntı ile baş etme yeteneği.
3. Kendini motive etme: Kişinin duygularını kontrol etmesi, kendini disipline etmesi ve hedeflerine ulaşmak için dürtüselliği bastırma yeteneği.
4. Empati: Diğer insanların sözlü ve sözsüz iletişimlerini, duygularını dinleme ve anlama yeteneği.
5. Diğerlerinde duyguları yönetmek: Kolay ve anlayışla kişiler arasında kişisel bağlantı kurma yeteneği (aktaran Cornwell ve Bundy, 2009).

Bu alanda öne çıkan diğer araştırmacılar da benzer yetkinlikleri açıklamaktadır. Mayer ve Salovey (1997) duygusal zekâ konusunda dört yetkinlik tanımlamaktadır:

1. Duyguyu doğru algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği.
2. Duygulara erişme ve / veya duygu üretme yeteneği.
3. Duygu ve duygusal bilgiyi anlama becerisi.
4. Duygusal ve entelektüel büyümeyi teşvik etmek için duyguları düzenleme yeteneği (Cornwell ve Bundy, 2009).

Gardner'e (1993) göre, duygusal zekâyı anlamak için; kişilerarası zekâ, benlik duygusu ve içsel zekâ olmak üzere bireyin üç yönünün anlaşılması gerekmektedir (Waters,2004). Duygusal okuryazarlık ise kendini tanıma, duyguları anlama, kendini ifade etme ve iletişim becerilerini içerir. Alan yazında duygusal zekâ ile birbirinin yerine kullanılabilen duygusal okuryazarlık becerileri, duyguları anlama ve yönetme, empatiyi, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme ve sorumlu kararlar verebilme gibi becerileri içeren bir şemsiye terim olarak ifade edilmektedir (Vacca, 2019). Duygusal okuryazarlığın temel becerileri Gardner'in (1993) kişilerarası zekâ olarak tanımladığı şeyleri kullanma konusunda yetkinlik gerektirir. Gardner, kişilerarası zekâyı bir kişinin içsel yönleri hakkında bilgi olarak tanımlar. Dolayısıyla davranışını yönlendirmek ve anlamak için kişinin kendi duygularına erişimi, kişinin duygu yelpazesi, bu duygular arasındaki detayları bilme ve tanımlama ve bunlardan yararlanma kapasitesidir (Pearson ve Wilson, 2008). Duygusal okuryazarlığın kişilerarası bağlama sahip olması ve duygusal iyi oluşa odaklanıyor olması duygusal zekaya göre eğitim kurumlarında daha çok kullanılmaktadır (Meekums,2008; Stone, 2005).

Duygusal zekâ ve duygusal okuryazarlık kavramları birbirine benzeyen bileşenleri içerse de farklılıkları da mevcuttur. Duygusal zekâ duygusal gelişimin bireysel yönüne odaklanırken duygusal okuryazarlık bireysel ve sosyal süreçleri birlikte barındırmaktadır. Yansıtıcı etkileşimler bireyin duygusal okuryazarlığının gelişiminde önemlidir (Elin, 2010). Duygusal okuryazarlık duygusal zekadan daha çok eğitimle ilgilidir (Goleman, 1997; aktaran Meekums, 2008). Bocchino (1999), duygusal zekâ ile duygusal okuryazarlık becerisi arasındaki farkı açıklamış ve duygusal zekanın bireysel ve içsel bir potansiyel olduğunu dile getirirken duygusal okuryazarlığın yaşam boyu geliştirilebilen bir beceri olarak ifade etmiştir (aktaran Kandemir ve Dündar, 2008). Duygusal zekâ duygularla başa çıkabilme yeteneği olarak ifade edilirken duygusal okuryazarlık duyguları aracılığı ile iletişim kurmayı anlatmaktadır (Alemdar, 2014). Bocchino (1999) duygusal zekanın karakteristik olduğunu potansiyeli içinde kişinin besleyip geliştirebildiği, duygusal okuryazarlığın ise yaşamın başından sonuna kadar geliştirilebilen, öğrenilebilen strateji ve beceriler olduğunu vurgulamıştır (aktaran Kandemir ve

Dündar, 2008). Benzer açıklama ile duygusal zekanın duyguları anlayabilmek ve yönetebilmek için kişisel bir yetenek olduğu; duygusal okuryazarlığın ise duyguları anlamak ve işlemek için başkaları ile ilişkilerine dahil etmek olduğu belirtilmiştir (Haddon ve diğerleri, 2005). Kavramlar üzerinden farklılıklar belirlense de alan yazında duygusal okuryazarlık ve duygusal zekâ kavramlarının birbirlerine yakın ve iç içe olduğu; iki kavramın birbirinden kesin sınırlarla ayrılmadığı eklenmektedir (Haddon ve diğerleri, 2005). Sonuç olarak, duygusal zekanın bir yetenek, duygusal okuryazarlığın ise öğrenilebilir bir beceri olduğu; duygusal zekanın bireysel duygusal okuryazarlığın ise bireysel ve sosyal yönünün vurgulandığı görülmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde duygusal okuryazarlıkla ilgili ulusal ve uluslararası yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Ulusal Araştırmalar: Bu başlık altında duygusal okuryazarlık bağlamında okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise öğrencileri ve öğretmenlerle yapılmış çeşitli nitel ve nicel araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan ulusal çalışmalarda duygusal okuryazarlık kavramının duygusal zeka, duygusal emek davranışı, sosyal sermaye, duygu düzenleme, akademik stres, demografik değişkenler, motivasyon, dikkat, sosyal duygusal yeterlilikleri, uyum, birlikte çalışma ve problem çözme becerileri ile beraber incelendiği görülmektedir.

Alemdar ve Anılan (2021) yaptıkları çalışmaya 399 lise öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin ve duygusal emek davranışlarının sosyal sermayeleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklamak için bir yapısal eşitlik modeli geliştirilmiştir. Ortaya çıkan modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Analiz sonuçları, duygusal okuryazarlığın duygusal emek üzerinde ve duygusal emeğin sosyal sermaye üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Ayrıca duygusal okuryazarlık ile sosyal sermaye arasındaki ilişkide duygusal emeğin tam aracılık etkisi vardır.

Kuru Şevik ve Aktan Acar (2021) kimlikli bebekler yaklaşımını kullanarak 48-72 ay arasındaki çocuklara bir grup çalışması yapmışlardır. Eylem araştırması olarak planlanan çalışmaya ilk dönem 12 çocuk katılmış, ikinci dönem 10 çocuk ile devam edilmiştir. Çocukların anneleri, okulun 2 öğretmeni ve araştırmacı da katılımcılar arasında yer almaktadır. Veriler katılımcı gözlem, odak grup görüşmesi, doküman ve ses- görüntü kayıtları ile toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre; kimlikli bebekler yaklaşımı çocukların duyguları anlamalarına, ifade etmelerine, düzenlemelerine, duygusal hasarı iyileştirmelerine ve empati becerilerine katkıda bulunmuştur.

Özoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının duygusal zekâ ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 16 öğrenci katılmıştır. Bar-On Duygusal Zekâ Modeli esas alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan on oturumluk "Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programı" deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda DEHB olan çocukların duygusal okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik uygulanan psikoeğitim programının duygusal zekâ düzeylerinde etkili olduğunu gösterirken, dikkat becerileri üzerinde ise etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bozkurt Yükçü (2017) ise bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 4-6 yaş arası 240 çocuk ve ebeveyn katılmıştır. Araştırma sonunda ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi ebeveynin yaşına, eğitim durumuna ve aylık gelirine göre farklılık göstermediği ancak çalışan ebeveynler çalışmayan ebeveynlerden daha yüksek duygusal okuryazarlık düzeyine sahip olduklarına ulaşılmıştır. Bir diğer bulguya göre ise çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ancak çocuğun sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Balta Özkan (2019) tarafından yapılmış çalışmada ise ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri incelenmiştir. Çalışma grubunu 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 962 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda duygusal okuryazarlık ve akademik stres arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Coşkun (2015) ise yaptığı araştırmada ilkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ düzeyine etkisi olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada 16 öğrenci deney grubunda yer alırken 12 öğrenci ise kontrol grubundadır. Araştırma bulgularına göre; duygusal okuryazarlık eğitim programı deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal zekâ performans düzeyini anlamlı olarak artırmıştır.

Alemdar (2014) da lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Bulgulara göre kız öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeyi erkek öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür. Bir diğer bulguya göre duygusal okuryazarlığın sınıf kademesine, kardeş sayısına, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığına ulaşılmıştır.

Akçin (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. 278 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada sınıf düzeyine ve öncesi eğitim bölümünü öncelikli tercih etmiş olma durumuna göre duygusal okuryazarlık ve alt boyutları öz düzenleme, sosyal beceriler ve duygusal farkındalığa göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrenim gördüğü şehir ile yaşadığı şehir aynı olan öğrencilerin duygusal farkındalık becerisi, öğrenim gördüğü şehir ile yaşadığı şehir aynı olmayan öğrencilerden daha yüksektir. Son olarak duygusal okuryazarlık eğitimi almış öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık düzeylerinin almayanlarda yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Eraldemir-Tuyan (2019), uygulamış olduğu duygusal okuryazarlık programına dair bir devlet üniversitesinde İngilizce eğitimi veren 17 akademisyenin görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda katılımcılar duygusal okuryazarlık programının duygusal zeka konusunda kendilerini geliştirdiğini, duygularla çalışmanın ve bilgi sahibi olmanın sınıf içi uygulamalarında kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Öksüz (2016) de fenomenolojik bir çalışma yapmış ve ilkokul 4. Sınıfa devam eden öğrencilere 2 ay süreyle duygusal okuryazarlık eğitim programı uygulamıştır. Veri analizi sonucunda öğrenciler, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmede eğitim programının etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Durmuşoğlu Saltalı (2010), duygu eğitimi programı hazırlamış ve 6 yaş grubu okul öncesi öğrencilerine uygulamıştır. Deney grubunda 32, kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 64 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre duygu eğitimi programının deney grubu öğrencilerinin duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri puanlarını yükselttiği tespit edilmiştir.

Arda ve Ocak (2012) PATHS Programını, Türkçeye uyarlamış ve okul öncesi çocuklarına uygulamıştır. Çalışmaya 5-6 yaşında 95 okul öncesi öğrencisi ve 7 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. 9 hafta süren program sonunda, öğrencilerin motivasyon, dikkat, sosyal duygusal yeterlilikleri, uyum, birlikte çalışma, problem çözme becerilerini anlamlı olarak artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duygusal okuryazarlık ile ilgili yapılan ulusal araştırmalar incelendiğinde kavramın daha çok öğrenciler ile çalışıldığı görülmektedir. Konu ile ilgili yetişkinlerle yapılan çalışmalarda çalışma grubunun eğitimciler olduğu görülmektedir. Çalışmaların çoğunun eğitim programı uygulamaları ve bu programların etkililiğini sınaama kapsamında olduğu söylenebilir. Ulaşılan araştırma sonuçları duygusal okuryazarlığın bazı demografik özelliklere göre farklılaştığı, duyguları tanıma, ifade etme ve düzenleme, duygusal zeka, duygusal emek, sosyal

sermaye ve çocuklarda sosyal duygusal beceriler kavramları ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.5.2. Uluslararası Araştırmalar: Bu başlık altında duygusal okuryazarlık bağlamında okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise öğrencileri ve yetişkinler (öğretmenler, okul yönetici ve personelleri ile diğer yetişkin bireyler) ile yapılmış çeşitli nitel ve nicel araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan uluslararası çalışmalarda duygusal okuryazarlık kavramının kişilerarası şiddet, aile içi şiddet, benlik saygısı, duyguları ifade etme ve düzenleme, sosyal beceriler, duygusal iyi oluş, zorbalık davranışları, duygusal zeka, okula karşı tutum, dayanıklılık, okul iklimi, akademik başarı, çatışma çözme becerileri, empati, özgüven saldırganlık ile beraber incelendiği görülmektedir.

Dinallo (2017), yedi kadın katılımcı ile yaptığı nitel araştırma sonucunda kişilerarası şiddet ve aile içi şiddet yaşıntılarına ulaşarak ailede duygusal okuryazarlık kavramının önemini vurgulamıştır.

Humphrey ve diğerleri (2008) SEAL Duygusal Okuryazarlık Programını özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere uygulamıştır. Çalışma grubunu 624 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre programın öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirdiğini ve duyguları ifade etmesine katkı sağladığı görülmüştür.

Meekums (2008) Kuzey İngiltere’de bir okulda dans ve hareket terapisini kullandığı bir çalışma gerçekleştirmiş ve duygusal okuryazarlık düzeyine etkisini karma yöntemle incelemiştir. Çalışmaya 4 ile 7 yaşları aralığında 6 çocuk katılmıştır. Öğretmen algıları ve terapist notlarında rapor edilen hareket metaforları hakkında veri toplanmıştır. Bulgulara göre; benlik saygısı, duyguları ifade etme ve düzenleme ile sosyal beceriler konusunda metaforlar ve olumlu öğretmen derecelendirmeleri dans ve hareket terapisinin duygusal okuryazarlığa olumlu yansımalarını göstermektedir.

Perry ve diğerleri (2008) duygusal okuryazarlık konusundaki öğretmen bakış açılarını incelemiştir. Bu amaçla, İngiltere'nin kuzeybatısındaki bir ilkokulda öğretmenlerle anketler ve görüşmelerin, öğrencilerle odak grup görüşmelerinin yapıldığı ve sınıf gözlemlerinin bir araya getirildiği vaka çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin duygusal okuryazarlığı neyin oluşturduğuna ve bunun nasıl uygulandığına, duygusal okuryazarlık girişimlerinin faydalarına dair algıları incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar duygusal okuryazarlığın tüm okulu ve personeli kapsayarak açık iletişimi temel alan bir modelle uygulanmasını belirtmektedir.

Hallam (2009) SEAL duygusal okuryazarlık programını 172 okuldaki öğretmen, idari personel, asistan öğretmen ve öğrencilere uygulamıştır. Program sonunda SEAL duygusal okuryazarlık programının etkili olduğu; öğrencilerin duygusal iyi oluş düzeylerini artırdığı ve

olumsuz duyguları kontrol etme becerilerini, öğretmen-öğrenci ilişkisini iyileştirdiği ve etkileşimde bireylerin öz güvenlerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kliueva ve Tsagari (2018), karma yöntem kullandıkları çalışmada Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretmenlerinin sürekli duygusal zekâ düzeyleri ile öğrencilerin duygusal okuryazarlığını geliştirmek için sınıfta kullandıkları öğretim stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 102 İngilizce öğretmeni ölçeklere yanıt vermiş, 11 İngilizce öğretmeni ile de nitel görüşmeler yapılmıştır. Genel olarak, ölçek sonuçları öğretmenlerin kişisel duygusal zekâsı ile öğretim uygulamaları arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, görüşmelerin içerik analizi, bu stratejilerin kullanımında eğitim kurumunun (okul-üniversite) düzeyinin önemli bir rol oynadığını göstermiştir. İçerik analizinde öğretmenler diğer öğretmenler ile grup içinde paylaşımda bulunmanın (fikir ve sınıf deneyimi) duygusal okuryazarlık açısından önemini belirtmişlerdir.

Knowler ve Frederickson (2013) zorbalık davranışlarını azaltmaya yönelik hazırladıkları psikoeğitim programını 50 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Program sonunda öğrencilerin zorbalık davranışları azalırken duygusal zekâ puanlarının arttığı görülmüştür.

Garcia (2015) 13-18 yaş arası risk altındaki ergenler için sosyal-duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisini incelemiştir. Sekiz hafta uygulanan eğitim sonucunda okula karşı tutum, dayanıklılık, saldırganlık konuları veli ve öğretmen görüşleri ile analiz edilmiştir. Sosyal-duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı kişilerarası ilişkileri geliştirme, saldırganlığı ve depresyonun azaltılması bileşenlerinden oluşmaktadır. Bulgular uygulanan psikoeğitim programının öğrenci davranış ve tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Hagelskamp ve diğerleri (2013) RULER duygusal okuryazarlık eğitim programını uygulamıştır. Sınıf organizasyonu ve duygusal destek konusunda etkinin araştırıldığı çalışma 2 yıl sürmüştür. Program, 5. ve 6. Sınıf öğrencilerine 62 okulda uygulanmış, 164 sınıfta ve 90 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışma sonunda sınıf içi organizasyonun ve duygusal desteğin arttığı görülmüştür.

South (2019) RULER duygusal okuryazarlık programını Kuzeydoğu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda uygulamıştır. Çalışma, RULER Programının uygulanması sonucunda öğrenci katılımı, okul iklimi ve akademik başarıda istatistiksel olarak önemli değişiklikler olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel ve nitel verilere ulaşılan çalışma, okul genelindeki sosyal duygusal öğrenme programının okul iklimi üzerindeki etkisini göstermiştir.

Monin ve diğerleri (2014) ise RULER duygusal okuryazarlık programını altıncı sınıfa devam eden 754 ortaokul öğrencisine uygulamıştır. Araştırmada duygusal okuryazarlık

müdahalesinin (RULER) ortaokul çağındaki çocuklarda çatışma çözme becerileri üzerindeki erken etkilerini, duygu düzenleme ile çatışma çözümü arasındaki ilişkide RULER programının aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Arabuluculuk analizleri, RULER'ın çatışma çözümü veya duygu düzenlemesi üzerinde erken bir etkisinin olmadığını ve dolayısıyla arabuluculuğun olmadığını göstermiştir. Ancak, RULER'ın önemli ölçüde erkeklerin puanlarını olumlu etkilediği belirtilmiştir. Bir başka ifade ile duygusal okuryazarlık müdahalelerinin duygu yönetimini ve etkili çatışma çözme becerilerini geliştirmedeki ve şiddet ve saldırganlığı azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ayrıca RULER gibi erken dönem duygusal okuryazarlık müdahalelerinin çocukların çatışma çözme becerilerini artırabileceğini ve daha iyi problem çözümler olmalarına yardımcı olabileceği eklenmiştir. Bu bulguların ergenler ve yetişkinler için de önemli çıkarımlarının olabileceği çünkü erken yaşta saldırganlık eğiliminin azalması ergen ve yetişkinlik dönemindeki saldırganlığı azaltacağı vurgulanmıştır.

Coppock (2007) Kuzeydoğu İngiltere'de uygulanan duygusal okuryazarlık programlarının etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu ilkokul öğrencileri, veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre program sonunda öğrencilerin özsaygı, özgüven, empati becerileri ve arkadaşlık ilişkilerinde iyileştiği; velilerin ise, çocuğu ile ilişkilerinde öz-farkındalık, öz-yönetim becerilerine ilişkin farkındalık düzeyinin arttığını, çocuğu ile paylaşımın önemini daha iyi kavradıklarını; öğretmen ve idarecilerin ise, duygusal okuryazarlık programını yönetme konusunda özgüven ve istek sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Domitrovich ve diğerleri (2007) PATHS programını okul öncesi çocuklara uygulamıştır. Programın çocukların sosyal ve duygusal becerilerine etkisi incelenmiştir. Üç yılda tamamlanan programda 246 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan çocukların duyguları tanıma ve adlandırma becerilerinin arttığı ve sosyal becerilerinin kontrol grubuna göre kalıcı olduğu görülmüştür.

Liau ve diğerleri (2003) duygusal okuryazarlık programının problemli davranışlar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu 203 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre düşük duygusal okuryazarlığın depresyon, stres gibi şikayetlere neden olduğu, duygusal okuryazarlık becerilerinin eksikliğinin, suç işleme ve problemli davranışlara yol açtığı tespit edilmiştir.

Roffey (2008) yaptığı nitel araştırmada altı Avustralya okulundaki duygusal okuryazarlık uygulamalarını incelemiştir. Bulgular okul liderinin vizyonunun, her bir okul üyesine değer vermesinin duygusal okuryazarlık uygulamalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Duygusal okuryazarlıkla ilgili ulaşılan uluslararası araştırmaların genellikle bir model olarak planlandığı ve tüm okulu kapsayan biçimde gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Kavramın daha çok eğitim programı şeklinde çalışıldığı görülmektedir. Bu amaçla hazırlanan farklı programlar (RULER, PATHS, SEAL) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal okuryazarlığın öz farkındalık, zgven, özsaygı, öz yönetim, duygusal zekâ, empati, duygusal destek, akademik stres, duyguları tanıma, anlama ve ifade etme, motivasyon, dikkat, sosyal yeterlilik, saldırganlığın azaltılması ve problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi, grup psikoeğitimi, duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı hazırlama ve uygulama süreci, grupların oluşturulması, çevrimiçi grup uygulamaları, pilot uygulamanın yapılması, kurum ve okul desteği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının okul öncesi çocuğa sahip annelerin duygusal okuryazarlık becerilerine etkisini incelemeye yöneliktir. Çalışmada ön test son test; deney, plasebo ve kontrol gruplu (3x2) yarı deneysel araştırma desenlerinden eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Bu desende, grupların seçkisiz atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmaz ama gruplardaki üyelerin benzer nitelikte olmasına özen gösterilir. Ayrıca bunlardan hangisinin deney, plasebo ve kontrol grubu olacağı yansız bir seçimle kararlaştırılır (Karasar, 2016). Araştırmanın bağımsız değişkenini duygusal okuryazarlık eğitim programı, bağımlı değişkeni ise katılımcıların duygusal okuryazarlık düzeyidir. Deney grubuna 8 hafta süreyle duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı, plasebo grubuna 8 hafta süreyle duygusal okuryazarlık konusundan uzak etkileşim temelli haftalık eğitimler uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Ön test ölçümünden 2 hafta sonra uygulamalar başlanmış; uygulamanın son oturumundan bir gün sonra işlem sonrası ölçüm yapılmıştır. Ayrıca deney grubu anneleri ile son oturumdan 1 hafta sonra odak grup görüşmesi yapılmış ve nitel veriler toplanmıştır. Yapılan odak grup görüşmesinde programa katılan deney grubu katılımcılarının programın uygulama sürecindeki deneyim ve görüşlerini öğrenmek amacıyla açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmanın modeli Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın modeli

Gruplar	Ön test	Grup uygulamaları	Son test	Nitel verilerin toplanması
Deney	Duygusal	Duygusal	Duygusal	Odak grup
	Okuryazarlık	okuryazarlık	Okuryazarlık	görüşmesi
	Ölçeği	psikoeğitim programı	Ölçeği	

Plasebo	Duygusal	8	oturumluk	Duygusal	—
	Okuryazarlık	plasebo		Okuryazarlık	
	Ölçeği	uygulamaları		Ölçeği	
Kontrol	Duygusal	Herhangi bir işlem		Duygusal	—
	Okuryazarlık	uygulanmamıştır.		Okuryazarlık	
	Ölçeği			Ölçeği	

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma Denizli'nin Pamukkale ilçesinde bulunan bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya okul öncesi dönemde çocuğa sahip 12'si deney, 12'si kontrol ve 12'si plasebo grubunda olmak üzere toplam 36 anne katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan annelerin yaş ortalaması 35,52'dir. Araştırmada yer alan katılımcılar deney, plasebo ve kontrol gruplarına yarı deneysel desene uygun olarak atanmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puana göre annelerin duygusal okuryazarlık puanları küçükten büyüğe sıralanmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılacağını belirten düşük puana sahip ilk 36 denek belirlenmiştir. Bu katılımcılar 12'ser kişi olarak deney, plasebo ve kontrol gruplarına kura yöntemi ile rastgele (random) atanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler Palancı ve diğerleri tarafından 2014 yılında geliştirilen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanırken program sonunda ulaşılan katılımcıların deneyimlerine dair veriler odak grup görüşmesi yolu ile araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

3.3.1. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği: Palancı ve diğerleri tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceri olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ölçek, ergen ve üzeri yaş grubunda uygulanmakta ve bireylerin duygusal okuryazarlık düzeylerini ortaya koymaktadır. Ölçek “kesinlikle katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum”, “oldukça katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde 1 den 5 e kadar puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170'tir. Ölçeğin toplam puan yanında alt boyutları da puanlanmaktadır. Ölçekten alınan 34-80 arası puanlar düşük okuryazarlığa, 80-125 arasında alınan puanlar orta düzey ve 125 üstü puanlar yüksek düzey okuryazarlığa işaret etmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları üniversite öğrencileri ile yapılmış ve ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı

ölçeğin tamamı için .94, alt ölçekler için sırası ile .90, .87 ve .86 olarak hesaplanmıştır (Ek 1). Bu çalışmada ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .92'dir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda yaş, eğitim durumu, sahip olunan çocuk sayısı sorulmuştur (Ek 2).

3.3.3. Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formunda, deney grubu katılımcılarının duygusal okuryazarlık psikoeğitim sürecine dair deneyimlerini öğrenmeyi amaçlayan açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorular: 'Eğitim sürecini hangi duygu ile tanımlarsınız?', 'Eğitim sürecini size katkıları açısından nasıl değerlendirirsiniz?', 'Çocuğunuzla iletişim, çocuğunuzun duygularını tanıma ve anlama açısından eğitimi nasıl değerlendirirsiniz?' ve 'Öğrendiğiniz bilgi ve becerileri bundan sonra nasıl kullanmayı düşünüyorsunuz?' şeklindedir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmanın bağımsız değişkeni annelere uygulanmış olan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı, bağımlı değişkeni ise annelerin duygusal okuryazarlık becerileridir. Veri toplama işlemi ve psikoeğitim programı uygulaması 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci başlamadan Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Söz konusu izin ve onay yazıları Ek 3 ve Ek 4'te sunulmuştur.

Çalışmada öncelikle ölçekler okulda kayıtlı çocuğu olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 109 anneye uygulanarak duygusal okuryazarlık puanı en düşük 36 anneye ulaşılmıştır. Daha sonra deney, kontrol ve plasebo grupları seçkisiz bir biçimde belirlenmiştir. Ölçeğin uygulanması gönüllük esasına göre düzenlenmiş ve katılımcılar çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Deney, plasebo ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından deney grubuna sekiz hafta, haftada bir oturum ve 90 dakika olmak üzere duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı; plasebo grubuna ise sekiz hafta, haftada bir oturum ve 90 dakika duygusal okuryazarlıkla ilişkili olmayan etkileşim temelli eğitim içeriği uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Ulaşılan veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Analiz yapılacak gruptaki katılımcı sayılarının 30'dan az olması durumunda nonparametrik testlerin kullanılması (Can, 2017) bilgisinden yola çıkılarak bu çalışmanın analizlerinde nonparametrik testler kullanılmıştır. Grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı Kruskal Wallis H testi ile sınanmıştır. Duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının deney grubuna uygulanması sonrasında deney, kontrol ve plasebo grubu annelerine son test uygulanmıştır. Program sürecinde deney ve plasebo grubunda 1'er anne

çeşitli nedenlerle sürece devam edememiştir. Bu sebeple deney grubunda 11, plasebo grubunda 11 ve kontrol grubunda 12 anneden son test verileri toplanmıştır. Veri toplama işlemi sonrasında bir gruba ait iki ölçümün ortalamaları karşılaştırılarak; ön test ve son test arasındaki farkın anlamlılığı Wilcoxon işaretli sıralar testi ile sınanmıştır. Ayrıca son test aşamasında deney grubu üyeleri ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde ulaşılan veriler üzerinden içerik analizi ile incelenmiştir.

3.5. Grup Psikoeğitimi (Psikoeğitim Grubu)

Psikoeğitim, öncelikle davranış bozukluğuna sahip kişilerin tedavi ve tanılama süreçleri ile ilgili oluşturulan sonrasında tanı ve tedavi dışında da uygulanan gelişimsel, eğitimsel ve önleyici içeriğe sahip olan eğitim programlarıdır. Grup psikoeğitimi kavramı ise şöyle tanımlanmaktadır: grup üyelerine kişisel ve kişilerarası problemlerle başa çıkabilme becerisi kazandırma ve bu problemleri önleme üzerine yapılandırılmış bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan grup programlarıdır (Çivitci, 2020). Bilgi verme ağırlıklı olan bu programların merkezinde 'önleme' vardır (DeLucia-Waack, 2006; Gazda ve diğerleri 2001; aktaran Güçray ve diğerleri, 2009). Grup psikoeğitimleri belli süre ve sayıdaki oturumların çeşitli etkinliklerle yapılandırılması ile uygulanmaktadır. Grup psikoeğitim oturum sayıları 6-20 arasında değişiklik gösterebilir (DeLucia-Waack, 2006; aktaran Çivitci, 2020). Grup oturum sürelerinin alanyazında çoğunlukla yaş gruplarına göre belirlendiği, yaş büyüdükçe oturum süresinin de arttığı görülmektedir. Buna göre ilkökul dönemindeki bireyler için yaklaşık 30-40 dakika, ortaokul ve lise dönemindeki bireyler için 40-50 dakika ve yetişkin gruplar için 60-90 dakika olarak önerilmektedir (Çivitci, 2020). Bu çalışma kapsamında hazırlanan duygusal okuryazarlık programının da duygusal okuryazarlık konusunda bilgi verme ve beceri geliştirmeye dayanması, önleme amacı gütmesi sebepleri ile psikoeğitim programı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla grup psikoeğitimi alan yazınında yetişkin katılımcılar için önerilen süreden hareketle bu çalışma 90 dakikalık 8 oturum şeklinde planlanmış ve uygulanmıştır.

3.6. Annelere Yönelik Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programının Hazırlanması

Araştırmacı tarafından hazırlanan psikoeğitim programı öncesi öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucu duygusal okuryazarlık konusunda detaylı bilgi edinilmiş ve program içeriği bu bilgiler ışığında oluşturulmuştur. Oluşturulan program hakkında 1 öğretim üyesi ve 2 uzman psikolojik danışmanın görüşleri alınarak programa uygulama öncesi son hali verilmiştir. Hazırlanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı ile annelerin duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Program kapsamında elde ettikleri kazanımları ev ödevleri ile günlük hayatlarında uygulamaları istenen annelerin bu kazanımlarının çevreye de yansıtacağı düşünülmektedir. Eğitim içeriğindeki ev ödevlerini aile üyeleri ve sosyal çevreleri bağlamında gerçekleştiren annelerin kazanımlarından çevrelerinin de etkilenebileceği öngörülmektedir. Bu düşüncenin temelinde de Sosyal Öğrenme Kuramından yararlanıldığını söylemek mümkündür. Sosyal öğrenme kuramına göre bir davranışın öğrenilmesinde insan-çevre etkileşimi önemlidir. Sosyal öğrenme kuramının bilindik ilkelerinden birisi model alma ve gözlem yoluyla öğrenmedir. Buna göre birey başka insanların davranışlarını gözler ve taklit eder (Bandura, 1969; aktaran Vasi, 2019). Öte yandan program içeriğindeki amaçların gerçekleştirilmesinde Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşımın yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Program içeriğinde Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım'a ait ABC modeli kullanılmıştır. ABC modeline göre; A bireyi harekete geçiren olayı, B bu olaya dair bireyin düşünce ve inançlarını ifade eder. Bu inançlar akılcı/mantıklı veya mantıkdışı olabilir. C ise kişinin A'ya verdiği duygusal tepkilerdir. C, B'de inançlara göre şekillenmektedir. Bir başka ifade ile B'nin C'yi belirlediğini söylemek mümkündür. A'ya dair inançlar akılcı ise C'de verilen tepkilerin sağlıklı; A'ya dair inançlar mantıkdışı ise C'de verilen tepkilerin olumsuz olma ihtimalinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür (Ellis, 1991). Yine program süresince Bilişsel Davranışçı Yaklaşım'da önemli bir yeri olan ev ödevleri de sıklıkla kullanılmıştır. Program kapsamında sıklıkla kullanılan bir diğer yöntem ise yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama yöntemi, annelerin aktif olarak psikoeğitim sürecine dâhil edilmesi amacıyla çoğunlukla kullanılmıştır. Yaratıcı drama, katılımcıların grup içerisinde, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir yaşantıyı, olayı, fikri önceki deneyimleriyle oyunsu süreçlerde canlandırılması olarak tanımlamaktadır (San, 1996). Aynı şekilde Adıgüzel, (2013) yaratıcı dramayı tanımlamakla birlikte deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülen canlandırma süreçlerinin, spontaniteye, şimdi ve burada ilkesine ve -mış gibi yapmaya dayalı olduğunu vurgulamıştır. Yaratıcı dramada, farklı rollere girilerek farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, hayatın algılanmasını ve araştırma isteğinin gelişimini sağlama, yaparak ve yaşayarak öğrenme, öğrenilenlerin kalıcılığını artırma katılımcılarda beklenen çıktılar arasındadır (Başkaya, 2000; San, 1996). Ayrıca yaratıcı dramanın tümsel bir öğrenmeyi gerçekleştirecek özelliklere sahip olduğu, öğrenmede bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanlarının eş zamanlı olarak gerçekleşmesini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Adıgüzel, 2013). Psikoeğitim sürecinde yaratıcı drama ile katılımcıların kendi yaşam deneyimlerini önemseyerek duygularını canlı tutması, şimdi ve burada kalmasını sağlayabileceği düşünülmüştür.

Programın hazırlanma sürecinde yurt içinde duyguların farkındalığı, duygusal okuryazarlık ve empati ile ilgili hazırlanmış programlar; yurt dışı çalışmalarındaki RULER, SEAL ve PATHS eğitim programı incelenerek bu programlardan yararlanılmıştır. RULER eğitim programı duyguları tanıma, duygunun neden ve sonuçlarını anlama, duyguları ifade etme, duyguları düzenleme amaçları üzerine; SEAL eğitim programı öz farkındalık, duyguları düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal beceri amaçları üzerine; PATHS eğitim programı ise sosyal duygusal yeterlik, problem çözme becerileri, davranışsal ve duygusal sorunları önleme, kendini kontrol ve sosyal duygusal öğrenme amaçları üzerine yapılandırılmıştır (Arda ve Ocak, 2012; Hagelskamp ve diğerleri, 2013; Hallam, 2009;). Bahsedilen bu programlar ile araştırmacı tarafından hazırlanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının ortak amaçları şöyledir:

1. Duyguları tanıma,
2. Duyguları fark etme ve ifade etme,
3. Empati,
4. Duygu- davranış ilişkisi,
5. Sosyal beceriler,
6. Duyguları düzenlemedir.

Program bilgi verme, farkındalık ve beceri kazandırma amaçları üzerinden yapılandırılmış ve bu amaçla çeşitli etkinlikler kullanılmıştır. Duygusal okuryazarlık kavramının literatürde genel olarak eğitsel yönüne vurgu yapılması nedeniyle program içeriğinde uygulamalara ağırlık verilmiş, dolayısıyla da bu amaçla yaratıcı drama yöntemi sıklıkla kullanılmıştır. Ayrıca bilgi verme, soru- cevap, tartışma ve ev ödevi yöntemlerine de yer verilmiştir.

Çalışmada duygusal okuryazarlık becerilerini ölçmek için kullanılan Kandemir ve Dündar'a (2008) ait ölçeğin öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceriler alt bileşenleri programın yapılandırılmasında genel çerçeveyi oluşturmuştur. Bu kapsamda araştırmacı tarafından hazırlanan program oturum hedefleri şöyledir:

1. *Oturum:* Grup üyelerinin tanışması, programın amacını kavrayabilme, grup kurallarının oluşturabilme.
2. *Oturum:* Duygular hakkında bilgi sahibi olma, kendi duygularını tanıyabilme.
3. *Oturum:* Duyguları fark edebilme, duygu ve ihtiyaç ilişkisini fark edebilme.
4. *Oturum:* Başkalarının duygularını tanıyabilme, duyguları ben dili ile ifade edebilme.
5. *Oturum:* Duygu, düşünce ve davranış ayırabilme, duygu-düşünce- davranış ilişkisini fark edebilme, olumlu ve olumsuz duygularla ortaya çıkan davranışları düzenleyebilme.
6. *Oturum:* Empati ile ilgili bilgi sahibi olma, empati becerisini kullanabilme.

7. *Oturum*: Sosyal beceriler hakkında bilgi, farkındalık ve beceri sahibi olabilme.
8. *Oturum*: Öz düzenleme becerileri ile ilgili farkındalık kazanabilme, sürecin sonlandırılması.

Duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı detayları Ek 6'da sunulmuştur.

3.7. Çevrimiçi Grup Uygulamaları

Bu çalışmada hazırlanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı Covid-19 salgını nedeniyle çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Covid-19 salgını sonrasında kullanım yoğunluğunun arttığı gözlenen çevrimiçi çalışmalardan grupla yapılan çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Zeren, 2020). APA'nın (2020) çevrimiçi psikolojik yardıma yönelik birtakım standartlar getirdiği görülmekle beraber Türkiye'de çevrimiçi yardıma yönelik henüz belirlenmiş bir standart bulunmamaktadır. Dünyada ve Türkiye'de yapılan çalışmaların etkililiği değerlendirildiğinde, çevrimiçi verilen yardımların yüz yüze verilen yardımlar kadar etkili olduğu belirtilmektedir (King ve diğerleri, 2009; Marziali, 2006; aktaran Zeren, 2020). Bunun yanında çevrimiçi psikoeğitim uygulamasının avantaj ve dezavantajlarına değinmenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Grupla yapılan çalışmaların çevrimiçi ortamda senkron bir şekilde yürütülmesinin bazı avantajları vardır. Bunlardan ilki çevrimiçi çalışmalara erişimin artmış olmasıdır. Katılımcıların yüz yüze yapılan çalışmalara göre bilgiye daha hızlı ulaşmaları açısından da uygundur (Zeren ve Bulut 2018). Mevcut çalışma annelerle yapılmıştır. Çocuk bakımı, iş hayatı ve ev işleri nedeniyle gündüzleri başka bir fiziksel mekanda yapılan eğitimlere vakit ayıramayan annelerin çevrimiçi çalışmalara katılımlarını kolaylaştırabilir. Yine katılımcıların çevrimiçinde daha rahat kendini ifade ettikleri de bilinmektedir (Zeren 2016). Çevrimiçi uygulamaların çok fazla fiziksel hazırlık gerektirmemesinin de bir diğer avantajı olduğu söylenebilir (Cook ve Doyle 2002). Grupla yapılan çalışmalarda birtakım dezavantajlar da vardır. Senkron olarak yürütülen çalışmalarda özellikle sözel olmayan ipuçlarının yakalamanın zor olması, güven ortamını sağlamanın daha güç olması (Zeren ve Bulut 2018), oturumlarda kayıt alınmasının önlenmesi ve gizliliğinin korunması konusunda daha fazla risk içermesi (Özer ve diğerleri, 2016; Zeren ve Bulut, 2018), internete bağlı problemlerin yaşanması çevrimiçi grup çalışmalarının dezavantajlarıdır.

3.8. Kurum ve Okul Desteği

Uygulamalar öncesinde okul idaresi ile hem Bursa Uludağ Üniversitesi etik kurul izni hem de Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni okul idaresi ile paylaşılmıştır. Ayrıca yapılacak uygulamaların içeriği ve süreç konusunda okul idaresi ve okul öncesi öğretmenleri bilgilendirilmiş ve gerekli izinler okul idaresinden alınmıştır. Okul idaresi veli ve öğrencileri

bilgilendirip geliştiren her türlü çalışmaya destek vermeye hazır olduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla da hem okul idaresi hem de okulda görevli okul öncesi öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanı çalışmadan desteklerini esirgememişlerdir.

3.9. Pilot Uygulamanın Yapılması

Çalışma öncesi, hazırlanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı pilot uygulama aracılığı ile uygulanmış ve etkisi sınanmıştır. Pilot uygulama ile program içindeki etkinliklerin hedeflere uygunluğunu ve oturumlar için ayrılmış sürenin yeterli olup olmadığını anlayabilmek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışma grubunu oluşturan okuldan uygulamaya katılmaya gönüllü 4 yaş grubu çocuğa sahip annelerin yer aldığı bir sınıfa veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama öncesi öncelikle sınıf öğretmeni sonrasında sınıfta yer alan anneler çalışmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirilmiştir. Annelerden 15'i çalışmaya katılmaya gönüllü olmuş ve veri toplama aracını yanıtlamışlardır. Hazırlanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı haftada 1 kez, 90 dakika ve 8 hafta uygulanmıştır. Uygulamalar çevrimiçi platformda gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde etkinliklerin gerçekleştirilmesi, sürenin etkin kullanımı, çevrimiçi uygulama ile ilgili notlar alınarak oturum içerikleri ve etkinliklerin işleniş konusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin; pilot uygulama öncesi hazırlanan programda katılımcıların paylaşımlarının oturum süresini ne ölçüde kapsayacağı ve kişisel paylaşımların süresi doğru öngörülemedi. Pilot uygulamada uygulanan etkinliklerde paylaşım süreleri de görülerek süre ve etkinlik sayısı ile içerik bu bağlamda revize edildi. Dolayısıyla pilot uygulama sonrası çevrimiçi grup uygulamasında sürenin kullanımı ve ortaya çıkan teknik aksaklıklarla ilgili önlemler alınmıştır. Özellikle oturum başlangıcında gecikme payının 5 dakika gibi bir süre ile sınırlandırılması, görüntünün açık olmasının, paylaşımın teşvik edilmesinin önemi pilot uygulamada deneyimlendi. Daha önce kullanılmayan bir programda katılımcıların gruplara ayrılıp beraber çalışmalarının sağlanması, grup sürecinde yapışmanın önemi ve grup dinamiğini oluşturulması konusunda da pilot uygulamanın bir pratik sağladığını söyleyebilirim.

Pilot grupta yer alan katılımcılardan 3'ü çeşitli sebeplerle oturumlara devam etmemiştir. Dolayısıyla pilot uygulama 12 katılımcı ile tamamlanmıştır. Oturumlar tamamlandıktan bir gün sonra son test uygulanmıştır. Duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının etkili olup olmadığı iki bağımlı örneklemlili Wilcoxon işaret sıralaması testi (Wilcoxon Matched-Paris Signed-Ranks Testi) ile analiz edilmiştir. Yapılan analize göre duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı pilot uygulamasına katılan annelerin eğitim öncesi ve sonrası duygusal okuryazarlık puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bir başka ifade ile pilot uygulama katılımcılarının duygusal okuryazarlık düzeyleri son testte ön teste kıyasla istatistiksel olarak

anlamli derecede daha yuaksektir ve buyuk bir etki buyukluğune sahiptir ($z=-2.748$; $p=0.006$; $r=0.56$). Bu sonuca gore uygulanan duygusal okuryazarlik psikoeğitim programinin, annelerin duygusal okuryazarlik duzeylerini artirdiği soylenebilir.

3.10. Grupların Oluşturulması

Çalışma amacı doğrultusunda Denizli’de yer alan bağımsız bir anaokulu annelerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda hazırlanan ölçme araçları okul öncesi öğretmenleri aracılığı ile sınıflarında yer alan annelere ulaştırılmıştır. Pilot uygulamaya katılan annelere ölçek uygulanmamıştır. Ölçme araçları 109 anne tarafından yanıtlanmıştır. Ulaşılan veriler SPSS programına girilmiş ve duygusal okuryazarlık puanları en düşükten yuakseğe sıralanmıştır. Daha sonra duygusal okuryazarlık puanı en düşük 36 anne belirlenerek deney, plasebo ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Sonrasında deney, plasebo ve kontrol gruplarının duygusal okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile sınanmış ve gruplar arası anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p> 0.05$). Bir başka ifade ile deney, plasebo ve kontrol grupları duygusal okuryazarlık ön-test puanları açısından birbirine denktir. Analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Yapılan denklik analizi sonrası belirlenen 36 anneye telefon yoluyla ulaşılarak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve grup sürecine başlanmıştır.

Tablo 2

Duygusal okuryazarlık ön-test puanı açısından grupların farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

	n	ortalama	sd	χ^2	p
Gruplar					
Deney	12	17,38			
Plasebo	12	19,42	2	,23	,890
Kontrol	12	18,71			

4. BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma sorularını test etmek üzere yapılan analizlerden elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programının Annelerin Duygusal Okuryazarlık Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel kısmı olan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının annelerin duygusal okuryazarlık düzeylerine etkisine ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Deney Grubu Katılımcılarının Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin

Bulgular: Duygusal okuryazarlık psikoeğitim programın uygulandığı katılımcıların son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test edebilmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan analize göre duygusal okuryazarlık psikoeğitim programına katılan annelerin eğitim öncesi ve sonrası duygusal okuryazarlık puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bir başka ifade ile deney grubu katılımcılarının duygusal okuryazarlık düzeyleri son testte ön teste kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksektir ve orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir ($z=-2.194$; $p=0.02$; $r=0.47$). Bu sonuca göre uygulanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının, annelerin duygusal okuryazarlık düzeylerini artırdığı söylenebilir.

4.1.2. Plasebo Grubu Katılımcılarının Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin

Bulgular: Plasebo grubu katılımcılarının son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test edebilmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre plasebo grubu katılımcılarının duygusal okuryazarlık düzeylerine ilişkin son-test ve ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($z=-.102$; $p=0.919$; $r=0.02$). Bir başka ifade ile uygulanan duygusal okuryazarlıktan bağımsız eğitim programının katılımcıların duygusal okuryazarlık düzeylerine etkisi olmadığı söylenebilir.

4.1.3. Kontrol Grubu Katılımcılarının Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin

Bulgular: Kontrol grubu katılımcılarının son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test edebilmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre kontrol grubu katılımcılarının duygusal okuryazarlık düzeylerine ilişkin son-test ve ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ($z=-.580$; $p=0.562$; $r=0.11$). Bir başka ifade ile kontrol grubu katılımcıların duygusal okuryazarlık son test puanları ön test puanlarından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4.1.4. Deney, Plasebo ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular: Deney, plasebo ve kontrol grubu katılımcılarının son test puanlarının birbirlerinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test edebilmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Duygusal okuryazarlık son test puanı açısından grupların farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Gruplar	n	ortalama	sd	χ^2	p
Deney	11	21,68			
Plasebo	11	15,41	2	2,888	,236
Kontrol	12	15,58			

Tablo 3 incelendiğinde deney, plasebo ve kontrol gruplarının duygusal okuryazarlık son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis H testi ile sınanmış ve gruplar arası anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$).

4.2. Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programına İlişkin Odak Grup Görüşmesi İçerik Analizi Sonuçları

Duygusal okuryazarlık psikoeğitim programına katılan annelerin programa ilişkin deneyimlerini değerlendirmek için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme soruları ile katılımcıların duyguları, kişisel ve ebeveynliğe dair kazanımları ile eğitim sonrası hedeflerine odaklanılmıştır. Yapılan içerik analizine göre katılımcıların gruba ilişkin deneyimlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı ifadelerinden alıntılar, deney grubu katılımcılarının genel grup deneyimini nasıl olumlu algıladığını göstermektedir. Katılımcı ifadeleri detaylı biçimde Ek 7'de verilmiştir. Odak grup görüşmesinin yapıldığı katılımcılara ait bilgiler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Odak grup görüşmesi katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler

Katılımcı	Yaş	Çocuğunun yaşı	Eğitim durumu	Çocuk sayısı
K1	33	5	Lisans	1
K2	36	3	Lisans	2
K3	32	4	Lisans	2

K4	37	3	Lisans	3
K5	33	5	Lisansüstü	1
K6	40	5	Lise	2
K7	36	5	Lisans	3 (üçüz)
K8	35	5	Lisans	3
K9	29	4	Lise	2
K10	38	3	Lisans	2
K11	36	4	Lise	1

Katılımcıların çoğu grup sürecinde en baskın duygusunun heyecan ve istekli olmak olduğunu vurgulamıştır. Mutluluk, samimiyet, sevgi, huzur, umut, ait hissetme, merak, memnuniyet ve değerli hissetme de katılımcıların belirttiği diğer duygulardır. Deney grubu katılımcıların ifadelerinden alıntılar şöyledir:

‘Aslında tek bir duyguyla tanımlamam zor olur. Öncelikle yeni bilgiler öğrenme isteği vardı. Bir de her hafta oturumu beklerken yaşadığım heyecan vardı diyebilirim.’ [Katılımcı #1]

‘Bu 8 haftalık süreçte yeni bir şeyler öğrenme ihtiyacı vardı bir kere, bir de tabi hem yeni bir şeyler öğrenmek hem yeni insanlar tanımak o da bir heyecan oluşturdu. Acaba nasıl olacak bir söz hakkı aldığımızda karşı taraftaki insanlar da böyle bizi tanımayan insanlar ve bir şeyler paylaşıyorsunuz ne düşünecekler bilmiyorsunuz. Bu da bir heyecan yarattı. Artı 8 haftalık süreci düşününce samimi bir ortam da oluştu bu da beni çok rahatlatmıştı, içimden geldiği gibi hiç düşünmeden konuştum. Çok güzeldi, heyecan ve samimiyet ağırlıklı bir süreçti.’ [Katılımcı #3]

‘İlk başta heyecandı benim de. Bu haftaların sonunda içime sindi eğitim. Zor olacak nasıl geçecek çocuklarla dedim ama gerçekten isteyince zaman ayırabiliyormuşuz. Ve içime de sindi bu 8 hafta boyunca bir şeyler öğrendim mutluyum, güzeldi.’ [Katılımcı #9]

‘İlk başta heyecan vardı benim, acaba kimler olacak acaba nasıl karşılanacak gibi heyecanlarım vardı. Daha sonra sizin ve arkadaşların samimiyetini gördükçe rahatladım ve bu sefer mutluluk ve heyecanla saatleri saymaya başladım. Kendime önceden ayırmadığım bir buçuk saati sizinle birlikte ayırdım ve kendimi değerli hissettim.’ [Katılımcı #11]

‘Ben de arkadaşların hepsine katılıyorum. Ek olarak merak hepimizde oldu merak ettik, umut ettik. Bu ortamda olmamızdan arkadaşlarla uyum içinde güzel 8 hafta geçirmemizden

dolayı, sizin güler yüzünüz ve enerjiniz bize de geçti, ben çok memnun oldum memnuniyet içerisindeyim.’ [Katılımcı #8]

Odak grup görüşmesinde katılımcıların çoğu duygusal okuryazarlık psiko-eğitim programından kişisel kazanımları olarak duyguları öğrenmiş olmayı belirtmiştir. Kendini anlama, duyguları ve davranışları önemseme, suçluluk hissinden kurtulma, duyguları fark etme, duyguları anlama, özgüven, başkasının duygusunu anlama, empatiyi öğrenme, duyguları ifade etme, ben dilini kullanma, dinleme becerisi kazanma, duyguların geçiciliğini kavrama ve farkındalık da katılımcılar tarafından belirtilen diğer kişisel kazanımlardır. Katılımcıların ifadelerinden alıntılar şöyledir:

‘Bir duygu çeşitlenmesi oldu bizde. Biraz daha standarttı: üzüldük, sevindik, şaşırdık bu kadardı. Çok daha fazla duygu olduğunu anladım. Siz bize duygu formunu atmıştınız, o hafta baktım mesela bugün hangisini hissettim diye.’ [Katılımcı #3]

‘Ben de diğer arkadaşlarım gibi duyguları öğrendim, anladım. Ama benim için bir fark daha var. Ben artık kendimi suçlamaktan vazgeçtim. Kendi içimde beni suçlayan ses vardı artık o ses çok az. Kendi ihtiyaçlarımı da fark ettim.’ [Katılımcı #4]

‘Ben de duyguları daha çok dile getirir oldum. Ben diliyle duyguları ifade etmeye başladım.’ [Katılımcı #8]

‘Benim için de ben de duygularımın farkına vardığımı hissettim. Bunun farkına belki daha önce de varıyordum ama ifade etmek de önemli. Bunu ifade etmeyi de burada öğrendik aslında. Hem kendimiz, çocuklarımız, eşimiz hem de sevdiklerimiz açısından duyguları ifade etmemiz gerektiğini ve ne kadar önemli olduğunu öğrendim.’ [Katılımcı #10]

‘Duyguları fark etme noktasında ben de arkadaşlara katılıyorum. Keza ben empati ile sempatiyi karıştırıyormuşum. Bugüne kadar yaptığım şeyin empati değil sempati olduğunu öğrendim. Onun dışında arkadaşlarımla aynı fikirdeyim ben de.’ [Katılımcı #7]

‘Belki de hepimiz çocukları çoğu zaman kendimizin bile önüne koyuyoruz. Ben bu süreçte benim de duygularım olduğunu öğrendim. Ayrıca olumsuz duygu da olsa bunun geçici olduğunu öğrendim. Yine olumsuz duyguları bugüne kadar yaşadık ama hiç kendime sormamıştım böyle hissetmemin sebebi ne diye sormaya başladım. Bunların farkına vardım.’ [Katılımcı #9]

Duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının çocuk ebeveyn ilişkisine katkısı olarak katılımcılar iletişim, çocuğun duygularını anlama, duygu farkındalığı, duygu yönetimi, paylaşımlarının artması ve model olmayı belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden alıntılar şöyledir:

‘Önyargılarla kestirip atmak yerine konuşmayı iletişim kurmayı seçtik artık ben daha cesaretli bir anne olup çocuğumu dinliyorum çocuğum da onun duygularını anladığımı hissettiği için benimle daha çok şey paylaşıyor.’ [Katılımcı #1]

‘Bana şöyle bir şey oldu; çocuk inat yapıyor ya sinirlenmeden önce kendime şunu soruyorum ‘neden bunu yapıyor’. Acıkmış mı, yorulmuş mu ya da ne hissediyor? Çocuk açısından bakarak kendime bu soruları sormaya başladım.’ [Katılımcı #4]

‘Ben de çocuğuma daha sabırla yaklaştığımı fark ediyorum. Daha iyi yönetiyorum duygumu, çözüm için sakın davranmaya çalışıyorum o açıdan faydası oldu.’ [Katılımcı #5]

‘Zaten konuşarak bir şeyler yapıyorduk. Daha da çok iletişimimiz arttı. Özellikle davranış sorunlarında kriz anlarında iletişimi artırdım. Daha çok karşılıklı konuşuyoruz. Sizin tavsiyelerinizle geçirdiğimiz vakit de arttı aslında. Beraber top oynuyoruz, saklambaç oynadık. Ben de çok mutlu olduğumu fark ettim. Daha güzel vakit geçirmeye başladık, çok faydası oldu eğitimin bu konuda da.’ [Katılımcı #6]

‘Ben de eğitim öncesinde sabrımın sonuna gelmiştim. Pandemiden dolayı çocukları dışarı çıkaramıyoruz. Artık ne yapsam olmuyor iyi anne olamıyorum derindeydim. Seminerlere katıldıktan sonra yanlış yaptığımı anladım. Onunla birlikte iyi vakit geçirmeye çabaladım onun mutlu olduğunu gördüm. Empati yapmaya başladım çocuğumla. Ve bundan sonra da o daha da mutlu oldu. Bu bana önceki davranışlarımın yanlış olduğunu düşündürdü. İyi ki bunları fark ettim yoksa çocuğumun kalbini daha çok kıracaktım bilmeden. Şimdi çocuğumla iletişimi evin, işin önüne aldım. Gelecekte kalbinde yaralar olsun istemiyorum. Duygularını anlamaya çalışıyorum, ifade etmesi için teşvik ediyorum. Onda da benim davranışlarımla beraber olumlu değişimler olduğunu gözlemledim. Böyle olumlu şeylerle buradan ayrılmak çok güzel.’ [Katılımcı #11]

Katılımcılar programda elde etmiş oldukları kazanımlara ilişkin program sonrasında duygularla çalışmayı, yeni bilgiler edinme çalışmalarını, iletişim çalışmalarını ve öğrenilenleri çocuklara öğretme çalışmalarını planladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden alıntılar şöyledir:

‘Eğitim sırasında hayata dair öyle güzel örnekleri canlandırdık ve bizzat duyguyu yaşadık ki artık onlar benim kulağıma küpe oldu sadece çocuğumla iletişim de değil tüm hayatıma davranışlarıma yerleştirmeye çalışacağım.’ [Katılımcı #1]

‘Öncelikle kendi duygularını yönetme adına kullanacağım Sonrasında da hem çocukların hem öğrencilerimin duygularını anlayıp ona göre davranışlarımı şekillendirmeyi düşünüyorum.’ [Katılımcı #2]

‘Ben bundan sonraki süreç için hem kendi duygularımı hem de çocuklarımın duygularını daha iyi tanımak istiyorum. Çocuklarıma da duyguyu öğretmek istiyorum, kendi duygularını tanısinlar ve anlatsınlar istiyorum.’ [Katılımcı #4]

‘Çocuklarımla zaten konuşuyordum ama bundan sonra bu iletişimi daha da iyileştirmek istiyorum. Duyguları iletişimde kullanmak istiyorum. Çocuklarımdan biri de 14 yaşında ergenlik döneminde diğeri küçük daha 6 yaşında. Oyunlarla, resimlerle, onlar öfkelendiğinde sabırla duyguları anlamaya çalışarak, hem büyük oğluma hem küçük oğluma yönelik okuyup araştırmak istiyorum. Çocuklar için çabalayacağız.’ [Katılımcı #6]

‘Ben de bundan sonra önce kendimin sonra çocuklarımın ve diğer insanların duygularına daha çok dikkat ederek önem vereceğim. Konuşurken ve davranırken duyguları işin içine katmayı istiyorum.’ [Katılımcı #9]

‘Bundan sonra kitaplarla devam edeceğim. Artık bir şeylerin farkına vardık. Biliyorduk belki bazı şeyleri ama bunları ifade etmek çok farklı bir şey. Bunu öğrendim ve kitaplarla bunu besleyeceğim. Burada öğrendiklerimi de kendi hayatımda kullanacağım ve kitaplarla da besleyerek devam edeceğim. Tekrar seminerler olursa da katılmak isterim.’ [Katılımcı #10]

5.BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının annelerin duygusal okuryazarlık becerilerine etkisine ve annelerin psikoeğitim grup deneyimine ilişkin görüşlerine dair dördüncü bölümde sunulan bulgular tartışılarak yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1.Tartışma

5.1.1. Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programının Annelerin Duygusal Okuryazarlık Becerilerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması: Çalışmada annelere uygulanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının annelerin duygusal okuryazarlık becerilerini etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ulaşılan bulgulara deney grubunun duygusal okuryazarlık düzeylerinin son testte arttığı görülmekle birlikte deney, plasebo ve kontrol gruplarının duygusal okuryazarlık son test puanları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı deney grubu annelerin duygusal okuryazarlık düzeylerini ön test ölçüme göre son testte artırmıştır. Bu sonucun duygusal okuryazarlığın eğitimle ilgili olduğu ve kazandırılabilen bir beceri olduğu görüşünü desteklediği düşünülmektedir (Bocchino, 1999). Alan yazında duygusal okuryazarlık programının daha çok öğrenciler ile çalışıldığı görülmektedir. Bu sebeple doğrudan anneler ile çalışılmış bir çalışmaya ulaşamamıştır. Duygusal okuryazarlık programının uygulandığı çalışmalardan biri ilkökul öğrencileri, okul yönetimi ve veliler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin öz saygı ve öz denetimlerinin arttığı görülürken, veli ve yöneticilerin özellikle duyguları tanımlama konusunda farkındalıklarının arttığına ulaşılmıştır (Coppock, 2007). Duygusal zekayı geliştirme ve dikkati artırma konusunda yapılan çalışmalarda da duygusal okuryazarlık eğitim programlarının işlevsel olduğu görülmektedir (Coşkun, 2015; Özoğlu, 2016). Yine duygusal okuryazarlık eğitim programının öğrencilerde zorbalık davranışlarını, stres ve depresyonu azaltmada etkili olduğuna ve duygusal okuryazarlık becerilerinin düşük olmasının suç işleme ve problem davranışlarla sonuçlanabildiğine ulaşılmıştır (Balta Özkan, 2019; Garcia, 2015; Knowler ve Frederickson,2013; Liau ve diğerleri, 2003). Alan yazında duygusal okuryazarlık kavramının sıklıkla okul öncesi öğrenciler ile çalışıldığı görülmektedir. Domitrovich ve diğerleri (2007) PATHS duygusal okuryazarlık eğitim programını okul öncesi çocuklara uygulayarak programın çocukların duyguları tanıma ve adlandırma becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi çocuklarına uygulanan duygu eğitimi programında da benzer sonuçlara ulaşılmış, program sonunda çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerinin arttığı belirtilmiştir (Durmuşoğlu Saltalı, 2010).

Ebeveynler ve çocukların birlikte çalışıldığı bir başka araştırmaya göre ise çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Bozkurt Yükçü, 2017). Benzer biçimde, alan yazında da yetişkinlere uygulanan duygusal okuryazarlık eğitim programlarının çocuğun yetiştirilmesine; iş, arkadaşlık ve eşlik rollerini de kapsayan tüm ilişkilere katkı sunacağını vurgulanmaktadır (Steiner,2014). Yine Bocchino (1999) da çocuklarda duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak için ebeveynlerin duygusal okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olmalarının önemini belirtmektedir (aktaran Mader, 2005). Buradan hareketle bu çalışmada uygulanan programın okul öncesi dönemde çocuğu bulunan annelerin duygusal okuryazarlık becerilerini ön test ve son test ölçümü bağlamında artırmış olması çocukların duygusal becerilerine katkı sunabilmesi açısından da anlamlı görünmektedir. Öte yandan ulaşılan alan yazında doğrudan anneler ile çalışılmış bir çalışmanın olmamasının bulguların detaylı biçimde tartışılması noktasında bir sınırlılık oluşturduğu söylenebilir.

Çalışmada duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının uygulandığı deney grubu ile kontrol ve plasebo gruplarının son test puanları karşılaştırılarak deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkması amaçlanmıştır. Ancak, ulaşılan bulgular araştırmanın bu amacını desteklememiştir. Deney grubu katılımcılarının son test duygusal okuryazarlık puanlarının plasebo ve kontrol grubu katılımcılarına göre daha yüksek olduğu görülmüş ancak gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç deney grubu adına duygusal okuryazarlık puanında anlamlı yükseliş olsa da bu yükselişin gruplara arası fark oluşturmadığı şeklinde ifade edilebilir. Bunun da uygulanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının oturum sayısı ile ilgili olabileceği, oturum sayılarının artırılmasının bu sonucu olumlu biçimde etkileyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca grup içindeki katılımcıların birbirlerinden farklı ihtiyaçlarının olması (üçüz çocuğa sahip olmanın getirdiği zorluklarla baş etme gibi) ve her birinin bu ihtiyaçlarının grup içinde karşılanamaması da bu sonucu doğurmuş olabileceği düşünülmektedir. Yine, psikoeğitim programının Covid-19 pandemisi sebebiyle çevrimiçi platformda uygulanmış olmasının etkinliklerin etkililiğini azaltmış olabileceği ve son testler arası anlamlı fark çıkmamasına neden olabileceği düşünülmektedir.

5.1.2. Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programına İlişkin Odak Grup Görüşmesi Bulgularının Tartışılması: Duygusal okuryazarlık psikoeğitim programına katılan annelerin programa ilişkin deneyimlerine katılımcıların duyguları, kişisel ve ebeveynliğe dair kazanımları ile eğitim sonrası hedefleri temaları ile ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre katılımcıların gruba ilişkin deneyimlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Yapılan içerik analizinin ilk bulgusuna göre katılımcıların çoğu grup sürecinde en baskın

duygusunun heyecan ve istekli olmak olduğunu vurgulamıştır. Mutluluk, samimiyet, sevgi, huzur, umut, ait hissetme, merak, memnuniyet ve değerli hissetme de katılımcıların belirttiği diğer duygulardır. Psikoeğitim oturumları boyunca her oturum başında, oturum sürecindeki etkinliklerde ve oturum sonu değerlendirmelerde katılımcıların duyguları önemsenmiş, paylaşımları teşvik edilmiştir. Ayrıca zamanla grup dinamiği oluşmuş ve katılımcılar etkinlikler kapsamında kendi istekleri doğrultusunda hayatlarından paylaşımlarda da bulunmuşlardır. Öte yandan çalışmalar covid-19 pandemisi nedeniyle okulların kapalı olduğu ve dolayısıyla eğitimlerin online devam ettiği dönemde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların birey, anne, öğretmen, eş gibi pek çok rolün gerektirdiklerini yerine getirdikleri yoğun bir dönemdir. Eğitim sürecinde katılımcılar haftada bir gün bir araya gelmeyi sık sık ‘kendilerine ayrılmış bir zaman’ olarak tanımlamışlardır. Sonuç olarak katılımcıların eğitim kapsamında duyguları fark etmeyi, ifade etmeyi, düzenlemeyi öğrenme çalışmaları, eğitim sayesinde kendilerine zaman ayırmış olduklarını düşünmeleri, eğitim sürecinde ortak yaşantı ve duyguları paylaşıyor olmaları süreç sonunda olumlu duyguların oluşmasını sağladığı düşünülmektedir. Ek olarak, ulaşılan bu bulgunun çalışmanın nicel bulgularını desteklediği söylenebilir.

İçerik analizinden ulaşılan ikinci bulgu katılımcıların çoğunun duygusal okuryazarlık psikoeğitim programından kişisel kazanımları olarak duyguları öğrenmiş olmayı belirtmeleridir. Kendini anlama, duyguları ve davranışları önemseme, suçluluk hissinden kurtulma, duyguları fark etme, duyguları anlama, özgüven, başkasının duygusunu anlama, empatiyi öğrenme, duyguları ifade etme, ben dilini kullanma, dinleme becerisi kazanma, duyguların geçiciliğini kavrama ve farkındalık katılımcılar tarafından belirtilen diğer kişisel kazanımlardır. Alan yazında aynı yaş grubu ve rolde olan bireylere uygulanmış bir duygusal okuryazarlık programına ulaşılamasa da farklı yaş grubu ve roldeki bireylere uygulanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programlarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan birinde duygu eğitimi programı 6 yaş grubu okul öncesi öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin duyguları tanıma, duyguları anlama, duyguları ifade etme becerilerinin geliştiği görülmüştür (Durmuşoğlu Saltalı, 2010). Yine Humphrey ve diğerleri (2008) tarafından uygulanan SEAL Duygusal Okuryazarlık Programının özel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirdiğini ve duyguları ifade etmesine katkı sağladığı görülmüştür (Hallam,2009). Bu bilgiler ışığında, mevcut çalışmada uygulanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programına ilişkin katılımcıların deneyimleri ile alan yazında uygulanan program bulgularının benzer olduğu söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre uygulanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının çocuk ebeveyn ilişkisine katkısı iletişim, çocuğun duygularını anlama, duygu farkındalığı, duygu yönetimi, çocukla paylaşımlarının artması ve çocuğa ebeveyn olarak model olmalarıdır. Alan yazında yapılmış bir çalışmada da uygulanan duygusal okuryazarlık programının velilerin, çocuğu ile ilişkilerinde öz-farkındalık, öz-yönetim becerilerine ilişkin farkındalık düzeyinin arttığını, çocuğu ile paylaşımın önemini daha iyi kavradıkları ortaya koyulmuştur (Coppock, 2007). Farklı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalar anne babaların çocuğun duygularını anlamlandırma şekli, duygulara verdiği tepkiler ve duygulara duyarlı olmalarının çocuğun ileriki yaşlarındaki duygusal becerilerini ve duygu düzenleme becerilerini etkilediğini (Güven ve Erden, 2013) ve konuşurken duyguları isimlendiren ve duyguları açıklayarak konuşan annelerin çocuklarının da duygu ifadelerinin ve duyguyu anlama becerilerinin geliştiğini (Fivush ve Haden, 2005; Laible ve Song, 2006) göstermiştir. Diğer yandan kendi duyguları konusunda farkındalığı ve olumsuz duygularla baş etme becerileri düşük olan annelerin çocukları da olumsuz duygularla baş etmede güçlük yaşadıkları da bilinmektedir (Atay, 2009). Bu bilgiler ışığında mevcut araştırma bulgusu ile alan yazında yer alan çalışma bulgularının benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca annelerin duygusal okuryazarlık becerilerinin çocukların duygu düzenleme ve duygusal becerilerine olan olumlu yansımalarına ilişkin alan yazın bulguları mevcut çalışmanın önemini de gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın son bulgusuna göre ise deney grubu katılımcıları programda elde etmiş oldukları kazanımlara ilişkin program sonrasında duygularla çalışmayı, yeni bilgiler edinme çalışmalarını, iletişim çalışmalarını ve öğrenilenleri çocuklara öğretme çalışmalarını planladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu uygulanan psikoeğitim programının süreç sonrası için öğrenme motivasyonunu sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Yine psikoeğitim programlarının önleme, beceri geliştirme ve öğretici olması özelliklerinin (Çivitci, 2020) katılımcıların hedeflerine de yansıdığı görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların program sonrası geliştirmek istedikleri konulardaki ihtiyaçları hakkında da fikir verici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyaçlar kapsamında, duygusal okuryazarlık psikoeğitim programları yeni çalışmalarda güncellenebilir.

Sonuç olarak bu çalışmada uygulanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin duygusal okuryazarlık becerilerini artırmada etkili olmuştur. Deney grubunda yer alan katılımcıların duygusal okuryazarlık puanları program öncesine göre anlamlı olarak artsa da program sonu yapılan ölçümlerde deney, plasebo ve kontrol grupları duygusal okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır.

Araştırmanın odak grup görüşmesi sonuçlarında ise katılımcıların duygusal okuryazarlık psikoeğitim programına ilişkin deneyimlerinin olumlu olduğu, duygusal okuryazarlık bileşenleri olan duyguları anlama, duyguları tanıma, duyguları ifade etme, empati, duyguları yönetme gibi temalarda kazanımları olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar dikkate alınarak, şu öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

1. Çalışma 3-6 yaş döneminde çocuğu olan anneler ile gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan nitel verilerde ebeveyn olarak anneler duygusal okuryazarlık becerilerinin çocuklarına da olumlu yansıdığını ifade etmiştir. Bu bulgunun nicel yolla ve de doğrudan sınanabilmesi amacıyla yapılacak yeni çalışmalarda çocuklara da eş zamanlı bir duygusal okuryazarlık psikoeğitim programı uygulanabilir. Yine bir diğer ebeveyn olan babalara da benzer çalışmaların yapılması önerilebilir.
2. Bu çalışmada izleme oturumunun yapılmaması çalışmanın bir sınırlılığıdır. Duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının uzun süreli etkisini artırmak amacıyla belirli zaman aralıkları ile izleme oturumlarının yapılması önerilebilir.
3. Çalışmada deney, plasebo ve kontrol grupları son test ölçümlerinde anlamlı fark çıkmamasından yola çıkılarak yeniden uygulanacak psikoeğitim programı oturum sayısı artırılarak bazı temalara (duyguları yönetme gibi) daha uzun süre ayrılması önerilebilir.
4. Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi platformda uygulanmasının programın etkililiğini azaltmış olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple yapılacak yeni grup çalışmalarının yüz yüze uygulanması önerilebilir.
5. Son olarak uluslararası çalışmalarda da yapıldığı gibi duygusal okuryazarlık kavramının bir modele dönüştürülmesi ve öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelleri de kapsayan biçimde uygulanması önerilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Duygusal okuryazarlık ile ilgili alan yazın okumaları sonucu yapılacak yeni çalışmalarda kavramla ilişkili olabileceği düşünülen iletişim becerileri, çatışma çözme becerileri, psikolojik sağlamlık, affetme, yaşam doyumu gibi değişkenlerle duygusal okuryazarlık kavramının birlikte çalışılması önerilebilir. Yeni kavramlar ile yapısal eşitlik modeli ile çalışılması önerilebilir.
2. Daha kapsamlı nitel verilere ulaşılması amacıyla yapılacak yeni çalışmalarda etkinliklerin etkililiğinin süreç içinde değerlendirilmesi önerilebilir. Yine program sonrası nitel veri toplama yöntemi çeşitlendirilmesi önerilebilir.

3. Duygusal okuryazarlık kavramı geliştirilebilir, öğrenebilir bir kavram olması nedeniyle eğitim programı sonrası katılımcılara bilgileri hatırlatıcı defter veya günlük tutmaları önerilebilir.
4. Bu çalışmada annelerin duygusal okuryazarlık becerilerinin çocukla iletişim ve çocuğun duygusal becerilerine etkisinin olup olmadığına doğrudan ulaşılamamıştır. Buradan hareketle ebeveynlere uygulanacak olan duygusal okuryazarlık eğitim programlarının çocukların duygusal becerilerine etkisinin doğrudan incelenmesi ve bu çalışmaların boylamsal olarak planlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (4.baskı). Pegem Yayınları.
- Akçin, P. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Alemдар, M. ve Anılan, H. (2020). The development and validation of the emotional literacy skills scale. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 258-270. <https://doi.org/10.33200/ijcer.757853>
- Alemдар, M. ve Anılan, H. (2021). Reflection of social capital in educational processes: emotional literacy and emotional labor context. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09701-0>
- Alemдар, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- American Psychological Association (2020). *Guidelines for the practice of telepsychology*. Retrieved from <https://www.apa.org/practice/guidelines/telepsychology>
- Arda, T. B. ve Ocak, Ş. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies-PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (4), 2691-2698.
- Atay, S.Z. (2009). *The Relationship between maternal emotional awareness and emotion socialization practices* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2000). *İlköğretimde rehberlik*, (Edt. Y. Kuzgun). Nobel.
- Balta Özkan, A. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self- regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248- 287.
- Başkaya, Ö. (2000). *Dört drama liderinin yaklaşımlarına genel bir bakış ve yaratıcı dramada temel ilkeler*, (Edt. N. Aslan). Türkiye 2. Drama Liderler Buluşması, Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi, 83-88.
- Baumeister, R.F. ve Heatherton, T.F. (1996). Self- regulation failure: an overview. *Psychology Inquiry*, 7 (1), 1-15.
- Berk, L. E. (2003). *Development through the lifespan*. Pearson Education Inc.

- Berk, L. E. (2013). Erken çocuklukta duygusal ve sosyal gelişim. N. Işıkoğlu-Erdoğan (Editör), *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa içinde* (ss. 362-407). Nobel.
- Bibik, J.M. ve Edwards, K.F. (1998). How are you feeling today? Teaching for emotional literacy. *Journal of healthy education*, 29(6), 371-372.
- Boon, S. (2014). Developing an emotionally literate school. *The Bridge: Journal of Educational Research-Informed Practice*, 1(2), 38-56.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bretherton, I. ve Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Brown, J.R., Donelan- McCall, N. ve Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, sibling, and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Camilleri, S., Caruana, A., Falzon, R. ve Muscat, M. (2012). The promotion of emotional literacy through personal and social development: the Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30(1), 19-37.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5.baskı). Pegem.
- Cohn DA, Patterson CJ ve Christopoulos C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8(3), 315-346.
- Cook, J.E. ve Doyle, C. (2002.) Working alliance in online therapy as compared to face-to-face therapy: Preliminary results. *Cyberpsychol Behav*, 5, 95-105.
- Coppock, V. (2007). It's good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children & Society*, 21(6), 405-419.
- Cornwell, S. ve Bundy, J. (2009). *The Emotional Curriculum A Journey Towards Emotional Literacy*. <https://books.google.com.tr/books?dan> alınmıştır.
- Cornwell, S. ve Bundy, J. (2009). *The emotional curriculum a journey towards emotional literacy*. SAGE Publications.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Croyle, K.L. ve Waltz, J. (2002). Emotional awareness and couples' relationship satisfaction. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28, 435-444.
- Çivitci, A. (2020). *Grup psikoeğitimi* (3.baskı). Pegem.

- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children. The Guilford Series on Social and Emotional Development*. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books>
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1- 48.
- Denham, S.A. ve Kochanoff, A.T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review*, 34, 311-343.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Descartes, R. (2015). *Duygular yada ruh halleri* (Çev. Ç. Dürüşken). Alfa. (Eserin orijinali 1650'de yayımlanmıştır).
- Diener, E., Sandvik, E., Pavot, W. ve Gallagher, D. (1991). Response artifacts in the measurement of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 24(1), 35-56.
- Dinallo, A.M. (2017). *Family emotional literacy: A critical education curriculum for mental health promotion*. Retrieved from <https://digitalrepository.unm.edu/>
- Domitrovich, C.E., Cortes, R.C. ve Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trail of the preschool PATHS curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Dökmen, Ü. (2004). *Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak, gelişmek, uzlaşmak*. Sistem.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. ve Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child development*, 67(5), 2227-2247.
- Ellis, A. (1991). The Revised ABC's of rational emotive therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 139-172. <https://doi.org/10.1007/BF01061227>
- Eraldemir-Tuyan, S. (2019). An emotional literacy improvement (ELI) program for EFL teachers: Insiders' views. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1113-1125. <http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1113>
- Ergin, E. (2000). *Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyleri ile 16 kişilik özelliği arasında ilişki üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Erkan, S. (2000). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri ilk ve orta öğretim için*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Feldman-Barrett, L., Gross, J., Corner- Christensen, T. ve Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724.
- Fivush, R. ve Haden, C.A. (2005). The development of social cognition and communication. In B.D. Homer & C.S. Tamis-LeMonda (Eds.). *Parent- child reminiscing and the construction of a subjective self* (pp. 315-336). Erlbaum.
- Fynn, S.J. (2010). *A comparative and exploratory study of the nfer-nelson emotional literacy scale in an Irish context* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Exeter.
- Garcia, S.H. (2015). *An Analysis of the Impact of Emotional Literacy Instruction on At-Risk Students* [Unpublished doctoral dissertation]. Brandman University, Irvine, California.
- Garner, P. W. (2006). Prediction of prosocial and emotional competence from maternal behavior in African American preschoolers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(2), 179-198.
- Gestsdóttir, S. ve Lerner, R.M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental Psychology*, 43(2), 508.
- Gohm, C. L. ve Clore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16(4), 495–518. <https://doi.org/10.1080/02699930143000374>
- Goleman, D. (2007). *Duygusal zekâ*, (Çev. B. S. Yüksel). Varlık.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. ve Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Gross, J. J., ve Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Güçray, S., Çekici, F. ve Çolakkadioğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Güney, M. (2019). *60-72 ay okul öncesi dönem çocukların sosyal duygusal uyumu ile annelerinin duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim, Bursa.

- Güneysu, S. ve Tekmen, B. (2009). Dramanın duygusal zekâ gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 35-50.
- Güven, E.ve Erden, G. (2013). Duygu Sosyalleştirme Bağlamında Bir Derleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 20(2), 119-130.
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J. ve Crick, R.D.(2005). Evaluating emotional literacy in schools: The development of the school emotional environment for learning survey. *Pastoral Care in Education*, 23(4),5-16.
- Hageskamp, C., Brackett, M., Rivers, S. ve Salovey,P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51 (3), 550-543.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (seal) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 313-330.
- Havighurst, S. S., Harley, A. ve Prior, M. (2004). Building preschool children's emotional competence: A parenting program. *Early Education & Development*, 15(4), 423-447.
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C. ve Farrell, P. (2008). *Primary social and emotional aspects of learning (seal): evaluation of small group work*. Nottingham: Department for Children, Schools, and Families.
- Joseph, G.E. (2001). *If You're happy and you know it: The emotional literacy and social information processing scripts of young, high-risk children* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Washington.
- Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 83-90.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler (31.baskı)*. Nobel .
- Kliueva, E. ve Tsagari, D. (2018). Emotional Literacy in EFL classes: The Relationship between teachers' trait emotional intelligence level and the use of emotional literacy strategies, *System*, 78, 38-53.
- Knowler, C. ve Frederickson, N. (2013). Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *Educational Psychology*, 33 (7), 862-883, DOI: 10.1080/01443410.2013.785052
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2003). *Duygularla güçlenmek*. (Çev. M. Taştan). Hayat Yayınları.
- Kuru Şevik, H. ve Aktan Acar, E. (2021). Kimlikli bebekler yaklaşımı'nın okul öncesi dönem çocuklarının (4-6 yaş) duygusal okuryazarlık eğitimlerinde kullanılması: Bir eylem

- araştırması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(35), 18-53.
<https://doi.org/10.29329/mjer.2020.340.2>
- Kuyumcu, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin duygularını fark etmeleri ve ifade etmeleri ile psikolojik iyi oluşları: Kültürlerarası bir karşılaştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kuzucu, Y. (2019). *Duyguların farkındalığı ve ifadesi psiko-eğitim programı*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Laible, D. ve Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 44-69.
- Lazarus, R. (1991). *Emotions and adaptation*. Oxford University Press.
- LeDoux, J.E. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon & Schuster.
- Liau, A. K., Liau, A.W. Teoh, G.B.S. ve Liau, M.T.L. (2003). The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Macklam G.L. (2010). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science.
- Mader, L. (2005). *Men who abuse: examining emotional literacy in men's stories*.
<https://scholar.acadiau.ca/islandora/object/theses:2892>
- 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* [Unpublished master's dissertation].
- Matthews, B. (2006). *Engaging education: Developing emotional literacy, equity and co-education*. Open University Press. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books>
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y. ve Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
doi:10.1348/000709908X368848
- Meekums, B. (2008) Developing emotional literacy through individual dance movement therapy: A pilot study, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 95-110, 10.1080/13632750802027614.
- Moilanen, K.L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (6), 835-848.

- Monin, J., Brackett, M. ve Torrente, C. (2014). Emotional intelligence & conflict resolution in middle school aged children: The early effects of an emotional literacy intervention (RULER). *Public Health Theses*, 1122, <http://elischolar.library.yale.edu/ysphtdl/1122> adresinden alınmıştır.
- Murray, D.W., Rosanbalm, K. ve Christopoulos, C. (2016). *Self-Regulation and Toxic Stress: A Comprehensive Review of Self-Regulation Interventions from Birth through Young Adulthood* (Rapor No:3). Washington: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Oatley, K. ve Johnson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1, 29–50.
- Oğuz, E.N. (2019). *Yetişkinlerde kendine yansıtma ve içgörü, duyguları ifade etme, duygusal şemalar ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki ve çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Öksüz, Y. (2016). Evaluation of emotional literacy activities: A phenomenological study. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 34-39.
- Özer, Ö., Yıkılmaz, M., Altınok, A. ve Bayoğlu, F. (2016). Psikolojik danışmanların çevrimiçi (online) psikolojik danışmaya yönelik tutumlarının danışan perspektifinden incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58, 310-326.
- Özoğlu, E.B. (2016). *DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okur-yazarlık psikoeğitim programının duygusal zeka ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özsoy Yanbak, M. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz düzenleme becerileri ile baba çocuk ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Palancı, M., Kandemir, M., DüNDAR, H. ve Özpolat, A.R. (2014). Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 481-94.
- Park, J. (1996). Emotional literacy: the most essential skill. *Educational Therapy and Therapeutic Teaching*, 5, 57–60.
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28. DOI:10.1080/1364436990040103

- Perry, L., Lennie, C. ve Humphrey, N. (2008) Emotional literacy in the primary classroom: teacher perceptions and practices, *Education 3-13*, 36(1), 27-37, DOI:10.1080/03004270701576851
- Peter, S. (2000). Promoting emotional literacy: Emotional literacy improves and increases your life chances. *Pastoral Care in Education*, 18 (3), 8-10.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459- 470.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child development*, 324-340.
- Roffey, S. (2008). Emotional literacy and the ecology of school wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 25(2), 29-39.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi geliştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- Sharp, P. (2001). *Nurturing emotional literacy: A practical guide for teachers, parents, and those in the caring professions*. David Fulton.
- South, C. (2019). *The Impact of a School Wide Social Emotional Learning Program on School Climate: A Mixed Methods Case Study of The RULER Program* [Unpublished doctoral dissertation]. Bridgeport, Connecticut.
- Srikanth, S. ve Sonawat, R. (2012). Emotional literacy: The ABC of understanding emotions. *Indian Journal of Positive Psychology*, 3(3),309.
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Personhood Press. <https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf> den alınmıştır.
- Steiner, C. (2014). *Akıllı bir kaple duygusal okuryazarlık duygusal farkındalık ve ruh sağlığı (3. Baskı)*(Çev. M. Şahin ve F. Erden). Nobel.
- Stone, V. M. (2005). *An exploration of the validity of a measure of emotional literacy* [Unpublished master's dissertation]. Cardiff University.
- Strayer, J. (2002). The dynamics of emotions and life cycle identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2(1), 47-79.
- Tekin, N. (2016). *Annelere uygulanan çocuklarının duygusal gelişimini desteklemeye yönelik eğitim programının annelerin duygularını yönetmelerine ve çocuklarının olumsuz duyguları ile baş etmelerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Thompson, R. J., Dizen, M. ve Berenbaum, H. (2009). The unique relations between emotional awareness and facets of affective instability. *Journal of Research in Personality*, 43, 875–879.
- Thuen, E. (2010). Engaging education: developing emotional literacy, equity and co-education, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16 (1), 173-175, DOI: 10.1080/13540600903475702.
- Türk Dil Kurumu, *Güncel Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/?kelime=duygu'den> alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2019). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. Ankara.
- Vacca, R. (2019). Exploring the intersection of emotional literacy and computational modeling using scratch. *DIS'19*, 849 – 858.
- Vasi, D. (2019). *Aile içi şiddetin sosyal öğrenme kuramı perspektifinden değerlendirilmesi: Kahramanmaraş kadın konukevi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Von Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 310-319.
- Waters, T. (2004). *Therapeutic storywriting: A practical guide to developing emotional literacy in primary schools*. David Fulton Publishers. AGE Publications Ltd.
- Yeigh, T., Woolcott, G., Donnelly, J., Whannell, R., Snow, M. ve Scott, A. (2016). Emotional literacy and pedagogical confidence in pre-service science and mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(6),7.
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri, *Milli Eğitim Dergisi*, 150. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/yuksel.htm'den alınmıştır.
- Yüksel, G. (2016). Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 39-48.
- Zeidner, M., R. D. Roberts ve G. Matthews (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215–231.
- Zeren, Ş.G. (2016). Yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma: Danışanların sorunları ve memnuniyetleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(182),127-141. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4696>

- Zeren, Ş.G. (2020). *Psikolojik danışmada yeni açılımlar ve çevrimiçi psikolojik danışma: Uygulayıcılar için el kitabı*. Pegem Yayınevi.
- Zeren, Ş.G. ve Bulut, E. (2018). Çevrimiçi psikolojik danışmada etik ve standartlar: Bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49).63-80.

EKLER

Ek 1: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Örnek Maddeler

Lütfen aşağıda verilen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak aklınıza ilk gelen cevabı işaretleyiniz. Her bir madde için Hiç Katılmıyorum' dan Tamamen Katılıyorum'a kadar derecelendirme sunulmuştur.

		Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	İnsanların hislerini anlarım.	1	2	3	4	5
15	Hislerimi kontrol ederim.	1	2	3	4	5
16	Olayların beni nasıl etkilediğini anlarım.	1	2	3	4	5
20	Duygularımı anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21	Ne hissettiğime duyarlı olan bir insanımdır.	1	2	3	4	5
26	Bir işi zamanında bitirmek için çabalarım.	1	2	3	4	5
30	Yaşadıklarımın daha sonrasında değerlendirilmesini yaparım	1	2	3	4	5

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Elde edilecek bilgiler bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Katılımınız ve göstereceğiniz hassasiyet için şimdiden teşekkürler.

Yönerge: Size uygun gelen ifadenin önündeki boşluğu “X” ile işaretleyiniz.

Yaş:

Eğitim Düzeyi:

İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()

Çocuk sayısı :

(1) (2) (3) (4 veya üzeri)

Ek 3: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu İzni



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Sayı: 20585590-302.01.08/E.2843
Konu: Turnel ALTAN'ın Araştırma İzni

09.12.2020

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterliğe)**

Enstitümüz; Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora öğrencisi Turnel ALTAN'ın "Annelere Uygulanan Duygusal Okuryazarlık Psiko-Eğitim Programının Annelerin Duygusal Okuryazarlık ve Çocukların Duygusal Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunca incelenmiş olup, araştırma izni için aşağıdaki kurumlardan gerekli iznin alınmasına ilişkin belgeler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ
Müdür

Denizli İli Pamukkale ilçesinde bulunan Hacı Semiha Kulaklı Anaokulu Müdürlüğü

- Ek:
1-Karar Örneği (1 Sayfa)
2-Üst Yazı
3-Ek 2
4-Ek 1
5-Ek 3
6-Ek 4
7-Ek 5
8-Ek 6

Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

BUÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Görükle Kampusu
16059 Nilüfer / BURSA
Telefon : 0224 2940978 Faks: 02242942884
e-posta : egtbil@uludag.edu.tr
Elektronik Ağ : <http://egitimbilimleri.uludag.edu.tr/>

Bilgi İçin; Filiz DEMİRCİ
Memur

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır.Teyit için: <https://udos.uludag.edu.tr/Teyit/fdf6hD3bj0SMdrc13s695A>

Ek 4: Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029-44-E.18648381
Konu : Anket Uygulama İzni

30/12/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğünün 10.12.2020 tarih ve 37565 sayılı yazılan.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Turnel ALTAN, "Annelere Uygulanan Duygusal Okuryazarlık Psiko-Eğitim Programının Annelerin Duygusal Okuryazarlık ve Çocukların Duygusal Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Pamukkale ilçesinde bulunan Hacı Semiha Kulaklı Anaokulunda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin 2020/2021 eğitim-öğretim yılı içinde tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Ragıp ÇELİK
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
30/12/2020
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

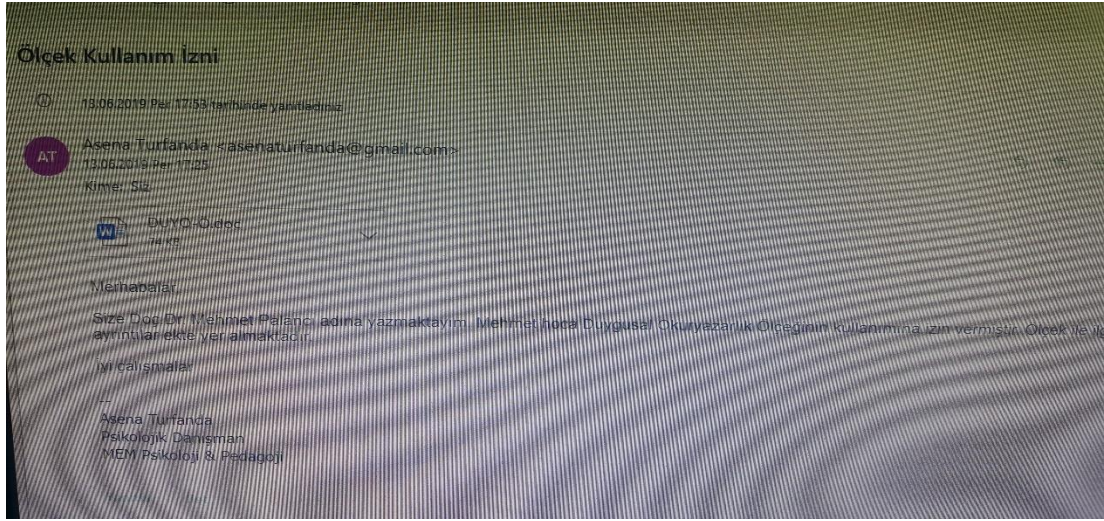
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1 Merkezefendi/DENİZLİ- Bilgi İçin :H. ERKOÇ-V.H.K.İ.-Sefa GELMİŞ-Şef
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr> - Telefon : (0 258) 2342095
E-posta: ah20@meb.gov.tr -Strateji Şubesi Belgegeçer : (0 258) 2342099

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f046-ba9d-374f-9b27-d8d0 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni



Ek 6: Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programı

1.Oturum

Hedef: Grup üyelerinin tanışması, program ve amacı hakkında bilgi edinilmesi, grup kurallarının oluşturulması.

1. Grup üyelerinin tanışması
2. Grup üyelerinin süreçle ilgili bilgilenmesi
3. Grup üyelerinin sürece dair beklenti ve amaçlarını paylaşması
4. Oturumun özetlenmesi hedeflenmektedir.

Materyal: Bu oturum için herhangi bir materyal kullanılmamıştır.

Süre: 90 Dakika

Süreç:

Tanışma etkinlikleri

Ara değerlendirmenin yapılması

Grup kurallarının belirlenmesi

Değerlendirme

1. Oturum

Hedef: Duygular hakkında bilgi sahibi olma, kendi duygularını tanıma.

1. Duygu kavramı ve olumlu olumsuz duygular hakkında bilgi sahibi olunması
2. Kendi duygularını tanıması hedeflenmektedir.

Materyal: Duygu formu, duygular çalışma formu.

Süre: 90 dk

Süreç:

Bir önceki oturumun özetlenmesi

Etkinliklerin gerçekleştirilmesi

Değerlendirme

Ödev

Duygu Formu

OLUMLU DUYGULAR						
<u>SEFKATLİ</u> merhametli sevgi dolu sevecen samimi/içten hassas/nazik cana yakın <u>UMUTLU</u> kendinden emin iyimser ümitli kaygısız gayretli	<u>HEYECANLI</u> şaşırmış canlanmış enerjik hevesli coşkulu tutkulu hayat dolu istekli şevkli motive olmuş ilham almış	<u>YETERLİ</u> kendine inanan becerikli cesur hünerli şanslı kabiliyetli önemli sağlıklı uyumlu korkusuz	<u>YENİLENMİŞ</u> gençleşmiş dinlenmiş canlanmış tazelenmiş sağlığına kavuşmuş hayata dönmüş <u>MİNNETTAR</u> takdir eden şükran dolu	<u>İLGİLİ</u> dikkatli meraklı mest olmuş hayran kalmış etkilenmiş büyülenmiş ilgisini çekmiş dahil olmuş dürüst	<u>HUZURLU</u> sakin rahatlamış dengeli tatmin olmuş hoşnut istikrarlı tamamlanmış hoşgörülü müsterih ferahlamış içine sinmiş dingin sükunetli	<u>MUTLU</u> mutluluk saçan mutluluktan uçan içi içine sığmayan neşeli eğlenmiş keyifli memnun sevinçli şen havalara uçan etekleri zil çalmış
OLUMSUZ DUYGULAR						
<u>ÖFKE</u> sinirli kızgın düşmanca içerlemiş aşağılanmış huysuz çileden çıkmış darılmış küplere binmiş hiddet gözü dönmüş nefret gıcık edilmiş damarına basılmış bıkılmış/usanmış öfkeden kudurmuş gücenmiş kırılmış kıskırtılmış haksızlığa uğramış hakarete uğramış huysuz hırçın küskün haşin acımasız/gaddar ters katı	<u>KOPUKLUK</u> ilgisiz sıkılmış uzak isteksiz durgun kayıtsız uyuşmuş geri çekilmiş pervasız umursamaz duyarsız cansız duygusuz <u>KAFA KARIŞIKLIĞI</u> sersemlemiş karışık şaşkın kararsız aklı karışmış gizemli çatışmalı çelişkili kafası bulanmış içi sıkılmış yüreği sıkılmış <u>KUSKU</u> şüphelenmiş içine kurt düşmüş endişeli tasalı	<u>ÜZÜNTÜ</u> Mutsuz Acılı bunalımlı Keyifsiz Umutsuz hayal kırıklığı cesareti kırılmış Kimsesiz Kasvetli melankolik Mutsuz Dalgın Perişan Yaralı ağlamaklı Efkarlı kırılmış/kırgın yapayalnız dertlenmiş Solgun Neşesiz Izdıraplı Kederli mahvolmuş Yılgın dünyası kararmış Yıkılmış <u>HASRET</u> özlem duyan ümit eden burnunda tütme yas tutan	<u>KAYGI</u> telaş gergin diken üstünde stresli huzursuz boğucu endişe panik rahatsız tedirgin sarsılmış şok ürkmüş şaşırmış çalkantılı kararsız <u>YORGUNLUK</u> tükenmiş cansız bitmiş uyuklu bezgin bıkkın yıpranmış bitap düşmüş bezmiş bunalmış halsizlik usanmış canından bezmiş bitkin	<u>YETERSİZLİK</u> beceriksiz korkak aciz şanssız önemsiz uyumsuz etkisiz kimsesiz çaresiz akılsız yararsız korumasız çelimsiz aptal <u>KORKU</u> buz kesilmiş dona kalmış soğuk ter döken dilini yutmuş gergin irkilmiş panik içinde ürkmüş güvensiz titrek endişeli dehşete düşmüş korkmuş korumasız savunmacı	<u>ACI</u> ızdırap kederli harap dertli acı çeken sefillik pişmanlık vicdan azabı çeken <u>TİKSİNTİ</u> nefret dehşete düşmüş rahatsız memnuniyetsiz iğrenmiş beğenmemiş antipati itici <u>UTANC</u> utanmış kırgın yaralanmış mahcup içine kapanık sıkılğan utangaç çekingen	

*Duygular formuna <https://www.nycnvc.org/the-exercise> sitesinden ulaşılmıştır.

3. Oturum

Hedef: Duyguları fark edebilme, duygu ve ihtiyaç ilişkisini fark edebilme.

1. Duyguları fark edebilme
2. Duygu ve ihtiyaç ilişkisini fark edebilme

Materyal: Boya kalemleri, 1 adet A4 kağıdı.

Süre: 90 dk

Süreç:

Bir önceki oturumun özetlenmesi

Ödevin değerlendirilmesi

Etkinliklerin gerçekleştirilmesi

Değerlendirme

4. Oturum

Hedef: Başkalarının duygularını tanıyabilme, duyguları ben dili ile ifade edebilme.

1. Başkalarının duygusunu tanıyabilme
2. Kendi ve başkasının duygusunu ifade edebilme

Materyal: Bu oturum için herhangi bir materyal kullanılmamıştır.

Süre: 90 dk

Süreç:

Bir önceki oturumun özetlenmesi

Etkinliklerin gerçekleştirilmesi

Değerlendirme

Ödev

5. Oturum

Hedef: Duygu, düşünce ve davranış ayırabilme, duygu-düşünce- davranış ilişkisini fark edebilme, olumlu ve olumsuz duygularla ortaya çıkan davranışları düzenleyebilme.

1. Örnek durumlardaki duygu, düşünce ve davranışın ayrılması
2. Duygu-düşünce- davranış ilişkisini fark edilmesi.
3. Olumlu ve olumsuz durumda hissedilen olumlu ve olumsuz duygu ile baş etmede işlevsel davranışların fark edilmesi,
4. Yoğun yaşanan duygular sonucu işlevsel davranışların denenmesi.

Materyal: Örnek durumlar, zor durumlar formu, kalem, kağıt.

Süre: 90 dk

Süreç:

Bir önceki oturumun özetlenmesi

Ödevin değerlendirilmesi

Etkinliklerin gerçekleştirilmesi

Değerlendirme

Örnek Durumlar Formu

Örnek durum 1: Bir arkadaşınızla evinize sizi ziyarete gelmesi için program yaptınız. Arkadaşınız gelmeden fazlasıyla hazırlık yapıp özen gösterdiniz. Ancak arkadaşınız o gün size gelmediği gibi gelemeyeceğine dair bir haber vermedi. Sizin telefonla aramalarınıza da yanıt vermedi.

Düşünce:

Duygu:

Davranış:

Örnek durum 2: Anaokuluna devam eden çocuğunuzun aile katılımı etkinliğine eşinizle birlikte gitmeyi planladınız. Ancak eşiniz etkinlikten kısa süre önce arayarak gelemeyeceğini söyledi ancak bir sebep belirtmedi.

Düşünce:

Duygu :

Davranış:

Örnek durum 3: Doğum günlerinin kutlanması, hatırlanması sizin için çok önemli. O gün doğum gününüzü tüm gün boyunca eşiniz ve hiçbir yakın arkadaşınız kutlamadı.

Düşünce:

Duygu:

Davranış:

Örnek durum 1 alternatif: Ertesi gün arkadaşınız size telefonla ulaşarak bir önceki gün babasının trafik kazası geçirdiğini bu yüzden sizi arayarak haber veremediğini telefonlara yanıt veremediğini söyledi. Ayrıca bu durum için sizden özür diledi.

Düşünce:

Duygu:

Davranış:

Örnek durum 2 alternatif: Akşam eve geldiğinizde eşiniz sizinle konuşmak istedi. Bugün çocuğunuzun aile katılımına gelememe sebebinin patronu ile izin konusunda tartışması ve

kendisine izin verilmemesi olduğunu söyledi. Ofisin kalabalık olması nedeniyle de size bu durumu iş yerinde açıklayamadığını ekledi.

Düşünce:

Duygu:

Davranış:

Örnek durum 3 alternatif: Doğum gününüzden 2 gün sonrası hafta sonuydu. Eşiniz cumartesi akşamı birlikte yemeğe çıkmak için organizasyon yaptığını söyledi ve yemeğe çıktınız. Restoranta gittiğinizde bütün yakın arkadaşlarınızın orda olduğunu ve size sürpriz bir doğum günü planladıklarını gördünüz. İki gün önce sizi aramamalarının sebebinin ise bugün olan sürprizin bozulmaması olduğunu öğrendiniz.

Düşünce:

Duygu:

Davranış:

6.Oturum

Hedef: Empati ile ilgili bilgi sahibi olma, empati becerisini kullanabilme.

1. Empati ile ilgili bilgi sahibi olunması,
2. Empati becerisinin kullanılması hedeflenmektedir.

Materyal: Empatik tepki çalışma formu, empatik tepki yaşantı tablosu, kalem.

Süre: 90 dk

Süreç:

Bir önceki oturumun özetlenmesi

Etkinliklerin gerçekleştirilmesi

Değerlendirme

Ödev

Empatik tepki canlandırma durumları

1. 5 yaşındaki çocuğunuz anaokuluna bu yıl yeni başladı. İlk hafta onu tüm çocukların okuldan birlikte ayrıldığı saatte aldınız. Ancak ikinci hafta işiniz nedeniyle izin alamadınız ve çocuğunuzu diğer çocuklardan sonra aldınız. Akşam eve geldiğinizde çocuğunuz ağlayarak okula gitmek istemediğini söyledi.

Çocuğunuza vereceğiniz empatik tepki.....

2. Çocuğunuzla birlikte akrabalarınızı ziyarete gittiniz. Akrabanızın da çocuğunuzla aynı yaşta bir çocuğu var. İki çocuk oynarken sizin çocuğunuz ağlayarak yanınıza geliyor ve arkadaşının oyuncaklarını kendisi ile paylaşmak istemediğini söylüyor.

Çocuğunuza vereceğiniz empatik tepki.....

3. Çocuğunuzun okuldan eve geldiğinde yüzünün asık olduğunu fark ettiniz. O gün okulda yapmaları gereken boyama etkinliğinde başarısız olduğunu, bir daha boyama yapmak istemediğini söyledi.

Çocuğunuza vereceğiniz empatik tepki.....

4. Çocuğunuz okula gitmek istemediğini size ağlayarak söylüyor. Nedenini sizinle paylaşmıyor. Öğretmeni ile konuştuğunuzda sınıfta altına kaçırdığını bundan dolayı okula gitmek istemeyebileceğini anlıyorsunuz.

Çocuğunuza vereceğiniz empatik tepki.....

5. Gün içinde okul hakkında konuşurken çocuğunuzdan sınıf arkadaşının o gün kendisini ittirdiğini ve saçını çektiğini bu yüzden çok ağladığını öğreniyorsunuz.

Çocuğunuza vereceğiniz empatik tepki.....

7.Oturum

Hedef: Sosyal beceriler hakkında bilgi, farkındalık ve beceri sahibi olabilme.

1. Sosyal beceri ile ilgili bilgi ve farkındalık sahibi olunması,
2. Sosyal becerilerin kullanılması hedeflenmektedir.

Materyal: Rol kartları.

Süre: 90 dk

Süreç:

Bir önceki oturumun özetlenmesi

Ödevin değerlendirilmesi

Etkinliklerin gerçekleştirilmesi

Değerlendirme

Canlandırma Durumları

Ortama Uygun Davranma

Canlandırma 1:

Öğretmensiniz, öğrencileriniz ve aileleri ile birlikte müze gezisine gidiyorsunuz. Müzeye 5 yaşındaki çocuğunuzu da götürüyorsunuz. Çocuğunuz müze gezisinde dondurma yemek istiyor. Çocuğunuzun müzede ve sınıfınızla bir aradayken dondurma istemesine sinirleniyorsunuz ve bu davranışı onaylamıyorsunuz. Çocuğunuz ise ağlayarak sizi yıldırmaya ve istediğine ulaşmaya çalışıyor.

Koşulsuz Kabul

Canlandırma 2:

Üniversite sınavına hazırlanan bir çocuğunuz var. Hangi mesleği ve üniversiteyi seçeceği konusunda sık sık onunla konuşuyorsunuz. Çocuğunuzun kendinizin çok istediği ancak gerçekleşmeyen hayaliniz olan hukuk fakültesini kazanmasını hayal ediyorsunuz. İsteddiğiniz bölümü kazanınca dünyanın en mutlu insanı siz olacaksınız gibi hissediyorsunuz. Ancak çocuğunuz bunu gerçekleştirecek yeterlilikte olmadığı gibi onun asıl istediği meslek de değil.

İletişimi Başlatma ve Sürdürme

Canlandırma 3:

Çalıştığınız iş yerinde mobbinge uğradığınızı düşünüyorsunuz. Fikirleriniz alınmıyor, planlanan projelere ve etkinliklere dahil edilmiyorsunuz. Bu durum günlük hayatınızı olumsuz etkiliyor. Evde ve işte mutsuzsunuz. Yöneticinizle bu durumu konuşmaya karar veriyorsunuz.

İşbirliği Yapabilme

Canlandırma 4:

8 ve 5 yaşlarında 2 çocuğunuz var. Sık sık pek çok sebep yüzünden kavga ediyorlar. Siz de onlara ortak bir görev vererek birlikte tartışmadan işi tamamlamalarını hedefliyorsunuz. Ve bu amaçla da o gün akşam yemeği sofrası için gerekli olan tüm malzemeleri ikisinin taşımasını ve masaya yerleştirmeleri görevini veriyorsunuz. Siz de bu işi birlikte başarmaları için gerekli noktalarda çocuklara rehberlik yapıyorsunuz.

8.Oturum

Hedef: Öz düzenleme becerileri ile ilgili farkındalık kazanabilme, sürecin sonlandırılması.

1. Hedeflerin fark edilmesi,
2. Hedef belirlenmesi,
3. Yaşanan olaylar sonrası değerlendirme yapılabilmesi,
4. Süreçteki hedeflerin ve sürecin değerlendirilmesi.

Materyal: Not kağıdı, kalem.

Süre: 90 dk

Süreç:

Bir önceki oturumun özetlenmesi

Etkinliklerin gerçekleştirilmesi

Değerlendirme

Ek 7:**Ek 7.1: Eğitim sürecinin kişisel katkısı teması ve kategorileri**

Kodlar	Kategoriler	Tema
İstekli	Duygular	Kişisel Katkılar
Heyecan		
Mutluluk		
Samimiyet		
Sevgi		
Huzur		
Umut		
Ait hissetme		
Merak		
Memnuniyet		
Değerli hissetme		
Duyguları öğrenme	Kazanımlar	
Kendini anlama		
Duyguları ve davranışları önemseme		
Suçluluk hissinden kurtulma		
Duyguları fark etme		
Duyguları tanıma		
Duyguları anlama		
Özgüven		
Başkasının duygusunu anlama		
Empatiyi öğrenme		
Duyguları ifade etme		
Ben dilini kullanma		
Dinleme becerisi kazanma		
Duyguların geçiciliğini kavrama		
Farkındalık		

Ek 7.2: Eğitim Sürecinin Ebeveynliğe Katkısı Teması ve Kategorileri

Kodlar	Kategoriler	Tema
Önyargıdan uzaklaşarak iletişim kurma, çocuğu dinleme	İletişim	Ebeveynliğe Katkılar
Davranış sorunu ve kriz anlarında iletişimi artırma		
İletişimi artırma		
Çocuklarla iletişimi daha sıkı tutma		
Çocukla iletişim daha sağlıklı		
Çocukla iletişim artırma		
Olaylara çocuğun duygusu açısından bakma		
Çocukla empati yapma		
Empati ile çocuğa daha sağlıklı yaklaşma		
Çocuğa duyguları ifade etme		
Çocuğunun duygusunu ifade etmesi için destekleme		
Çocuğu anlamaya başlama		
Çocuklar duygularının anlaşıldığının farkında	Çocuğun Duygularını Anlama	
Çocukların duygusunu anlama konusunda faydalı		
Duygularını anlamaya başlama		
Çocuğumun ve başkasının duygusunu tanıma ve anlama		
Etrafımızdaki olaylar ve bizlerin çocukların duygularını etkilediğini fark etme	Duygu Farkındalığı	
Davranış sorunlarına duyguların eşlik ettiğini fark etme		
Duyguların geçici olduğunu fark etme		
Çocuklara yaklaşımım ile ilgili farkındalık		
Çocuklara karşı daha bilinçli olma		

Çocuğa yapılan hatalı davranışları fark etme		
Çocukların da benimle aynı duyguları günlük yaşamda yaşayabileceklerini fark etme		
Öfkeyi çocuklara yansıtmaktan vazgeçme	Duygu Yönetimi	
Çocuğa karşı sabırlı olma		
Duyguyu yönetebilme		
Aynı yaşta 3 çocukla kriz anlarında eğitimde öğrenilenleri uygulamada zorluk		
Çocukla geçirilen vaktin artması	Paylaşım	
Çocukla güzel vakit geçirme		
Çocuğun anne ile paylaşımlarının artması		
Benim davranışlarımla beraber çocukta da olumlu değişimler olması	Model Olma	
Çocuklar duyguları fark etsin, ifade etsin diye öğrenilenleri uygulama		

Ek 7.3: Eğitim Sonrası Planlar Teması ve Kategorileri

Kodlar	Kategoriler	Tema
Duygulara hayatta yer vermeyi pratik etme	Duygularla Çalışma	Planlar
Öğrendikleri hayata uygulama		
Konuşurken ve davranırken duyguları kullanma		
Duyguyu yönetmek için öğrenilenleri kullanma		
Çocuklar ve öğrencilerin duygularını daha çok anlamaya çalışma		
Çocukların duygusunu anlama		
Kendim ve çocuklarımla duygusunu daha iyi tanımaya çalışma		
Çocuklar öfkелendiğinde diğer duygularını da tanımaya çalışma		
Çocuklar ve öğrencilerin duygularını dikkate alma		
Kendimin, çocuklarımla ve diğer insanların duygularına dikkati artırma		
Çocukla iletişimde duyguyu kullanmaya çalışma		
İletişimde duyguyu kullanma		
Duyguları ifade etme konusunda çalışma		
Eş, çocuk ve diğer insanlara karşı duyguları ifade etme		
Okuyup araştırma yapma	Yeni Bilgiler Edinme Çalışmaları	
Farkındalığı kitaplarla destekleme		
Seminerlere katılma		

Çocuklarla kurulan iletişimi geliştirme çalışmaları	İletişim Çalışmaları	
Öğrenilen duygular, duyguyu ifade etme ve empatiyi çocuklara öğretme	Öğrenilenleri Çocuklara Öğretme Çalışmaları	
Çocuklara duyguyu tanımayı, ifade etmeyi öğretme		
Kazanılan farkındalığı uygulayarak çocuklara kazandırma		
Duygularını fark eden ve anlayan çocuklar yetiştirme		

Ek 8: Tez Çoğaltma ve Elektronik Yayınlama İzin Formu**ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ****TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU**

Yazar Adı Soyadı	Turnel ALTAN
Tez Adı	Annelere Uygulanan Duygusal Okuryazarlık Psikoeğitim Programının Annelerin Duygusal Okuryazarlık Becerilerine Etkisi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tez Türü	Doktora
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	☐ Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum ☐ Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum ☒ Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	☐ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum ☐ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl ☐ 2 yıl ☐ 3 yıl ☐ ☒ Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih:

İmza:

ÖZ GEÇMİŞ

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Turnel ALTAN		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama	-	Kurum Adı
	Bitirme		
Lise	2004	2008	Mürşide Ermumcu Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2008	2012	Pamukkale Üniversitesi
Yüksek Lisans	2013	2016	Pamukkale Üniversitesi
Doktora	2017	2022	Bursa Uludağ Üniversitesi
Çalıştığı Kurum	Başlama	-	Çalışılan Kurumun Adı
	Ayrılma		
1.	2012	2016	Denizli Rehberlik ve Araştırma Merkezi
2.	2016	2016	Beyağaç Anaokulu
3.	2016	2017	Merkez Anaokulu
4.	2017	2019	Haydar Çavuş Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
5.	2019	-	Pamukkale Üniversitesi
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar	-		
Katıldığı Proje ve Toplantılar	TÜBİTAK 2237 Kuramdan Uygulamaya Nitel Araştırma Eğitimi		
Yayınlar:	Altan,T. & Çetinkaya, R. (2021).Annelere uygulanan duygusal okuryazarlık psikoeğitim programının annelerin duygusal okuryazarlık becerilerine etkisi. XIV.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Sözlü Bildiri. Şahin Baltacı, H., Altan, T, Küçüker, D. & Özkılıç, I. (2021). Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin Pandemi Sürecine Uyumlanması. Üniversite Psikolojik Danışmanlığı Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı). Sözlü Bildiri. Şahin Baltacı, H., Özkılıç, I., Küçüker, D. & Altan, T. (2020). COVID-19 Pandemisinin Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi. VIIth International Eurasian Educational Research Congress. Sözlü Bildiri.		

	Altan, T. & Eldeleklioğlu, J. (2019). Lise öğrencilerinde siber zorbalığın yordayıcısı olarak siber mağduriyet ve duygusal zekâ. İlköğretim Online,18 (4), s.2147-2156. Çağlayan, R., Altan, T. (2019). Evli bireylerde mobil telefon yoksunluğu korkusu (nomofobi) ile evlilik doyumu ilişkisinin incelenmesi, 21. Uluslararası Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Kongresi, Sözlü Bildiri, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya. Şahin Baltacı, H., Özkılıç, I., Küçüker, D., Altan, T., Karataş, U.Y. & Özdemir, H.A. (2019) Psikolojik danışma merkezi altyapı sisteminin oluşturulması, IX. Uluslararası Yükseköğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Araştırmaları Kongresi, Sözlü Bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul. Şahin Baltacı, H., Altan, T., Özkılıç, I. & Karataş, U.Y. (2019) Üniversite öğrencilerinde flört şiddeti tutumunun yordayıcısı olarak öz-duyarlık ve öfke ifade tarzı, 21. Uluslararası Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Kongresi, Sözlü Bildiri, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya. Altan, T, Bayram Arlı, N.& Yaşar Yılmaz, K. (2018). Parçalanmış aileye ve aileye sahip öğrencilerin sürekli öfke, yalnızlık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi.Vth International Eurasian Educational Research Congress, 2-5 Mayıs, Antalya. Altan, T, Şahin Baltacı, H.&Altan, E. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının siber zorbalık ve siber mağduriyet hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.Vth International Eurasian Educational Research Congress, 2-5 Mayıs, Antalya. Bayram Arlı, N. & Altan, T. (2018). Investigating the relationship among anger, loneliness and life satisfaction with astructural equation modeling for adolescents. International Congress On Afro - EurasianResearch IV, April 27-29, Budapest. Çayır, H. & Altan, T. (2018). Lise öğrencilerinin akran zorbalığı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Ulusal Lise Öğrencileri Kongresi, 26-28 Ekim, Ayvalık Balıkesir. Topbaşoğlu Altan, T. & Çivitci, A. (2017). Öfke ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide affetmenin düzenleyici rolü. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 308-327. Şahin Baltacı, H. & Altan, T. (2016). Lise öğrencilerinde benlik saygısının yordayıcısı olarak depresyon, bağlanma ve şiddet eğilimi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,40, 227-239.
--	--

	Çivitci, A. &Topbaşoğlu, T. (2015). Akılcı duygusal eğitimin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisi. Ege Eğitim Dergisi, 1(16), 13-29. Şahin Baltacı, H. &Topbaşoğlu, T. (2015). Lise öğrencilerinde benlik saygısının yordayıcısı olarak depresyon, bağlanma ve şiddet eğilimi. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Sözlü Bildiri, 7-9 Ekim, Mersin.	
Diğer:		
Tarih İmza Adı-Soyadı		Turnel ALTAN