



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 11/4 2022 s. 1807-1820, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

İLKOKULDA DUYGUSAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ İÇİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Hurizat Hande TURP**

Başaran GENÇDOĞAN***

Geliş Tarihi: Haziran, 2022

Kabul Tarihi: Kasım, 2022

Öz

Bu çalışma, ilkököl öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmeyi amaç edinmiştir. Oluşturulan madde havuzu 11 alan uzmanına sunularak; Lawshe tekniği ile her madde için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) belirlenmiştir. Pilot uygulama için 248 ve ana uygulama için 650 olmak üzere toplam 898 ilkököl öğrencisinden veri toplanmıştır. Toplanan veriler ile ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri tamamlanmıştır. Bartlett Küresellik Testinden elde edilen ki-kare test istatistiği anlamlı düzeydedir (KMO=.849, $\chi^2=1300.801$; $p<0,01$). Ölçek, “Bireysel Duygusal Süreçler” ve “Toplumsal Duygusal Süreçler” isimleri verilen iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha değerinin .829 olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan yüksek puan duygusal okuryazarlığın yüksek olduğunu göstermektedir. Oluşturulan ölçeğin madde faktör yükleri ve ölçeğin güvenilirlikleri istenilen düzeyde elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul öğrencileri, duygusal okuryazarlık, ölçek geliştirme.

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY FOR THE EMOTIONAL LITERACY SCALE IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

This study aimed to develop a measurement tool to evaluate the emotional literacy skills of primary school students. The created item pool was presented to 11 field experts; Content Validity Rate (CVR) was determined for each item with the Lawshe technique. Data were collected from a total of 898 primary school students, 248 for the pilot application and 650 for the main application. The validity and reliability analyze of the scale were completed with the collected data. It is seen that the sample size adapts to

* Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen Duygusal Okuryazarlık Psiko-Eğitim Programlarının İlkokul Öğrencileri ile Annelerinin Duygusal Okuryazarlık Becerilerine ve Annelerin Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi adlı projeden üretilmiştir.

** Arş. Gör.; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, hurizathande@gmail.com

*** Prof. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, basaran@atauni.edu.tr

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu, 24.03.2022 tarih ve -E-95531838-050.99-37507 sayılı karar.

factorization at a “very good” level. In addition, the chi-square test statistic obtained from the Bartlett Test of Sphericity is significant (KMO=.849, $\chi^2=1300.801$; $p<0.01$). The scale consists of two sub-dimensions called “Individual Emotional Processes” and “Social Emotional Processes”. The Cronbach Alpha value of the scale was found to be .829. High scores obtained from the scale indicate high emotional literacy skills. The item factor loads, and the reliability of the scale were obtained at the desired level.

Keywords: Emotional literacy, primary school, scale development.

Giriş

Günümüzde birbirinden çok farklı alanlarda okuryazarlık tartışmaları yapılmaktadır. Türk Dil Kurumu “Okuryazarlık” kavramını kısaca, belirli bir dili anlama, kavrama ve yorumlama becerileri şeklinde tanımlamaktadır. Bu becerilere sahip kişilere o dilde ya da o alanda okuryazar denebilmektedir. Medya okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı gibi birbirinden çok farklı konularda belli bir alanın okuryazarı olma konusunda çok çeşitlilik gösteren bu ifade psikoloji dünyasında adını “duygusal” kavramı ile göstermektedir. Faupel (2003) duygusal okuryazarlığı (emotional literacy) bir dilin okuryazarlığında olduğu gibi psikolojik işaretleri, sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini kullanarak duyguların dilini çözüp anlayabilmeye işaret etmektedir. Özünde duyguların okuryazarlığından bahseden bu ifade için Türkçede duygusal okuryazarlık karşılığının kullanıldığı görülmektedir (Kandemir ve DüNDAR, 2008; Alemdar, 2014; Coşkun & Öksüz, 2019). Kavramın orijinalinin alan yazında ilk kez Steiner (1979) tarafından Alkolizmin Tedavisi adlı kitabında tanımlandığı görülmektedir. Yazarın duygusal okuryazarlığı duygusal zekânın türeyen ancak tamamen de farklı bir kavram olduğunu ifade ettiği bilinmektedir. Duygusal zekânın bireysel varoluş incelemesi bakımından duygusal okuryazarlığı kapsadığı düşünülebilir. Ancak duygusal okuryazarlık toplumsal ilişkileri ve duygusal süreçleri daha öğretilebilir görmesi bakımından farklılaşmaktadır (Gillum, 2010).

Duygusal okuryazarlığın kazanımı tıpkı başka bir dili öğrenmek ya da bisiklete binmek gibi öğrenilebilen ve öğretilebilen bir kavramdır. Goleman (2006) duygusal becerilerinin çocukken daha kolay öğrenildiğini belirtmektedir. Çocukların akademik hayatla karşılaştıkları ilkökul yılları ise bunun için olabildiğince kıymetli sayılmaktadır. Duygusal okuryazarlık duyguların anlaşılıp paylaşılmasından öte olarak kişilerarası ilişkiler ile karşılıklı bir ilişkiye sahiptir. Duygusal okuryazar çocukların kendilerini iyi oluş içinde algıladıkları ve arkadaşlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurduğu belirtilmektedir (Suhaily ve Riah, 2004 akt. Palancı vd., 2014).

Geçmişten bu yana, duygular, kişilerarası ilişkiler, motivasyon gibi kişinin genel işleyişini etkileyen alanlarda önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Bu yaygın bilginin aksine eğitim bağlamında duygulara yaklaşım “duygusal körlük” olarak tanımlanacak kadar ihmal edilmiş durumdaydı. Ancak duygusal okuryazarlığın özellikle öğretmen ve öğrenci çalışmalarında yer alması ile birlikte bu durumun sonlandığı bilinmektedir (Djermanov ve Marić Jurišin, 2018). Güncel ulusal alanyazın ayrıntılı incelendiğinde ise, “duygusal körlük” tanımının özellikle ilkökul çağı için kullanmak mümkün olabilir çünkü bahsi geçen dönem için çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Duygusal okuryazarlığın sıklıkla üniversite öğrencileri, öğretmenler gibi yetişkin örnekleminde çalışıldığı görülmektedir (Tuyan, 2003; Kandemir ve DüNDAR, 2008; Kliueva ve Tsagari, 2018; Alemdar ve Anılan, 2022). Uluslararası alan yazında, ilkökul çocuklarına yönelik duygusal okuryazarlık ölçme ve geliştirme çalışmalarının olduğunu

ancak bu ölçümlerinin öğretmen aracılığıyla değerlendirilen ölçekler ile yapıldığı görülmektedir (Stone, 2005). Son yıllarda ise bu durum yerini öğrencinin doğrudan kendisiyle görüşüldüğü ve mümkünse ek olarak öğretmen ya da aileden de bilgi alındığı çalışmaların desteklendiği bir anlayış ortaya çıkmıştır (Flynn, 2010; Knowler ve Frederickson, 2013; Mann, 2014). Buna rağmen ülkemizde bu doğrultuda geliştirilmiş ya da uyarlanmış bir duygusal okuryazarlık ölçeğine rastlanmamıştır.

Öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini geliştirmenin etkisini inceleyen meta analiz çalışmasının sonuçlarında; artan olumlu sosyal davranışlar, azalan içselleştirme sorunları ile öğrencilerin davranışsal uyumunu iyileştirdikleri ve akademik performansı artırdıkları tespit edilmiştir (Durlak vd., 2011). Duygusal ve sosyal becerileri gereğince desteklenmemiş öğrencilerin görevlerini yerine getirme konusunda düşük performans düzeylerine sahip oldukları da bulunmuştur (Marzano vd., 2003). Öğrencilerin duygusal becerilerinin geliştirilebilmesi için ihtiyaç belirleme doğrultusunda değerlendirme araçları kullanılmaktadır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, Türkiye’de ortaöğretim, yükseköğretim ve öğretmen gibi çeşitli örneklem gruplarına yönelik duygusal okuryazarlık ölçeklerinin geliştirildiği görülmektedir (Akbağ vd., 2016; Alemdar, 2014; Palancı vd., 2014). Ancak ilkököl dönemindeki öğrencilere yönelik hazırlanmış bir duygusal okuryazarlık ölçeğine rastlanmamıştır. İlkokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik oluşturulacak bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Bu sebeple bu çalışmada, ilkököl öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla “İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” geliştirilmesi amaç edinilmiştir.

Gereç ve Yöntem

Çalışma Grubu

Ölçek verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilkökulda eğitim görmekte olan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğrenciler Ağrı ilinin Merkez ilçesinden seçilmiş 5 farklı ilkökul kademesinden, rastgele seçilmiş sınıflardan seçilerek toplanmıştır. Pilot çalışma için 248, ölçeğin ana uygulaması için ise 650 olmak üzere toplam 898 öğrenciden veri toplanmıştır. Tablo 1’de öğrencilerin kişisel özelliklerinin betimlenebilmesi için cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve kardeş sayıları verilmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında duygusal okuryazarlık üzerine ulusal ve uluslararası geniş bir alan yazın incelemesi yapılmış olup kavram ile ilgili bilgi toplanmıştır. Toplanan bu bilgiler ışığında toplamda 40 ifadeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Maddeler 11 adet alan uzmanına sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Kapsam geçerlik oranını (KGO) belirlemek için Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiş olan teknik kullanılmıştır. Sözü geçen teknikte alan uzmanlarının her bir madde için “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapıyı ölçüyor ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklindeki 3 seçenektan birini işaretlemeleri istenmektedir. Gelen cevaplar doğrultusunda her madde için kapsam geçerlik oranı (KGO), 11 uzmana karşılık gelen $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyindeki minimum değer olan 0.59 ‘un altında kalan maddelerin ölçekte çıkarılması ile sağlanmıştır (Yurdugül, 2005). Çıkarılan maddeler doğrultusunda 25 madde ile

pilot çalışma uygulaması yapılarak 248 ilkokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Yapılan pilot çalışma sonrasında çocuklar tarafından anlaşılmayan / yanlış anlaşılan 3 madde tespit edilmiş ve taslak ölçekten çıkarılmıştır. Buna ek olarak, bazı maddeler daha anlaşılır hâle getirilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf, Kardeş Sayısı, Algılanan Gelir Durumu ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu İle İlgili Demografik Bilgiler

Grup	Değişken		f	%
AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ	Cinsiyet	Kız	142	47.3
		Erkek	158	52.7
	Sınıf Düzeyi	2.Sınıf	54	18.0
		3.Sınıf	96	32.0
		4.Sınıf	150	50.0
	Kardeş Sayısı	1	11	3.7
		2	66	22.0
		3	108	36.0
		4	60	20.0
		5	24	8.0
		6 ve üzeri	31	10.3
	Algılanan Gelir Durumu	Alt	36	12.0
		Orta	92	30.7
Üst		172	57.3	
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	246	82.0	
	Hayır	54	18.0	
Toplam			300	100.0
DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ	Cinsiyet	Kız	150	47.6
		Erkek	165	52.4
	Sınıf Düzeyi	2.Sınıf	40	12.7
		3.Sınıf	118	37.5
		4.Sınıf	157	49.8
	Kardeş Sayısı	1	5	1.6
		2	74	23.5
		3	98	31.1
		4	70	22.2
		5	34	10.8
		6 ve üzeri	34	10.8
	Algılanan Gelir Durumu	Alt	44	14.0
		Orta	106	33.7
Üst		165	52.4	
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	248	78.7	
	Hayır	67	21.3	
Toplam			315	100.0

İstatistiksel Analiz

Verilerin Toplanması ve Analizi

Geliştirilen 22 maddelik form 650 ilkokul öğrencisine uygulanmıştır ancak uç değerlerden kaynaklanan 35 veri toplam veri setinden atılarak istatistiksel analize uygun olduğu düşünülen 615 veri kullanılmıştır. 615 veri ile ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Kılıç Çakmak ve diğ. (2014) ve Doğan ve diğ. (2017) tek seferde veri toplanmasına ek olarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) farklı veri setlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bundan dolayı zaman ve finans tasarrufu için örneklem grubu Açımlayıcı Faktör Analizi (n1) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (n2) için rastgele 2 gruba bölünmüştür (n1= 300; n2=315). 40'tan az madde içeren çalışmalar için faktör analizinin 200 bireylik örneklem büyüklüğü ile hesaplanmasının uygun olduğu belirtilmiştir (Comrey, 1988). Alanyazında kullanılan madde sayısının 5 ya da 10 katı örneklem sayısının

yeterli olduğunu belirten araştırmalara da rastlanmıştır (Gorsuch, 1988; Nunnally, 1994; Field, 2005). Bu bağlamda kullanılan örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir.

Araştırmanın verilerinin toplanma aşamasından önce Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan 24.03.2022 tarih ve -E-95531838-050.99-37507 sayılı izin alınmıştır. Buna ek olarak veriler MEB'e bağlı ilkokullardaki öğrencilerden toplanacağından Ağrı Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün de E-7897137-20-40292272 sayılı izin yazısı ile gereken izinler alınmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu tespit edebilmek için Bartlett Küresellik Testi Katsayısı ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi katsayıları incelenmiştir. KMO testinde bulunan değer 0,50'nin altında ise kabul edilemez, 0,50 zayıf, 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çok iyi ve 0,90 ise mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2002). Çalışmanın KMO ve Bartlett Küresellik Testi analiz sonuçları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2: KMO Testi Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testine İlişkin Sonuçlar

KMO		.849
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare Değeri	1300.801
	Serbestlik Derecesi	231
	P	.000

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye “çok iyi” düzeyde uyum sağladığı görülmektedir. Ayrıca, Bartlett Küresellik Testinden elde edilen ki-kare test istatistiği anlamlı düzeydedir (KMO=.849, $\chi^2=1300.801$; $p<0,01$). Bundan dolayı taslak ölçeğin verilerinin faktör analizine uygunluğu bulgulanmıştır. Bu sebeple faktörlerin yorumlanması ve benzer maddelerin aynı faktör altında toplanabilmesi amacıyla dik döndürme yöntemlerinden Varimax tercih edilmiştir.

Taslak ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla 22 madde ile açımlayıcı faktör analizi kullanılarak korelasyon matrisleri incelenmiştir. Analizler neticesinde öğrenciler tarafından anlaşılmadığı düşünülen, binişik olan, varyansı olumsuz şekilde etkileyen ve madde faktör yükü düşük olan 2, 3, 4 ve 5 numaralı maddeler çıkartılarak yeniden yapılan faktör analizi sonucunda KMO=.867, Bartlett Küresellik Testine göre de χ^2 değeri 1144.828 ($p<0.01$) olarak elde edilmiştir. Sonuç olarak, öz değerleri 1'den büyük olan üç faktörlü ve 18 maddelik bir yapı oluşmuştur. Ancak ilgili alanyazında Kaiser-Guttman ilkesine göre faktör sayısına karar verebilmenin öz değerlerin 1 olmasına ek olarak faktörlerin kuramsal olarak anlamlandırılabilmesinin de değerli bir kıstas olduğu belirtilmektedir (Zwick & Velicer, 1986). Çalışmanın iki faktör olarak tasarlanması sebebiyle ölçek iki faktörde sınırlandırılarak analizler tekrarlanmış ve öz değerleri incelendiğinde 1. Faktör 4.743 ve 2. Faktör 1.958 olarak tespit edilmiştir. Tasarlanan ölçeğin ilk faktör varyansı %26,347, ikinci faktör varyansı %10,879 olarak elde edilmiştir. Ölçeğe ait döndürme sonrası faktörler ve madde yük değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Döndürme Sonrası Madde Yük Değerleri ve Varyans Dağılımları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
M19	.736	
M17	.720	
M20	.652	
M22	.633	
M10	.528	
M18	.527	
M1	.527	
M15	.507	
M16	.494	
M21	.484	
M9	.465	
M6	.439	
M12		.668
M7		.645
M8		.644
M13		.616
M14		.613
M11		.548
Öz değerler	4.743	1.958
Varyans	%26.347	%10.879
Kümülatif Varyans	%26.347	%37.227

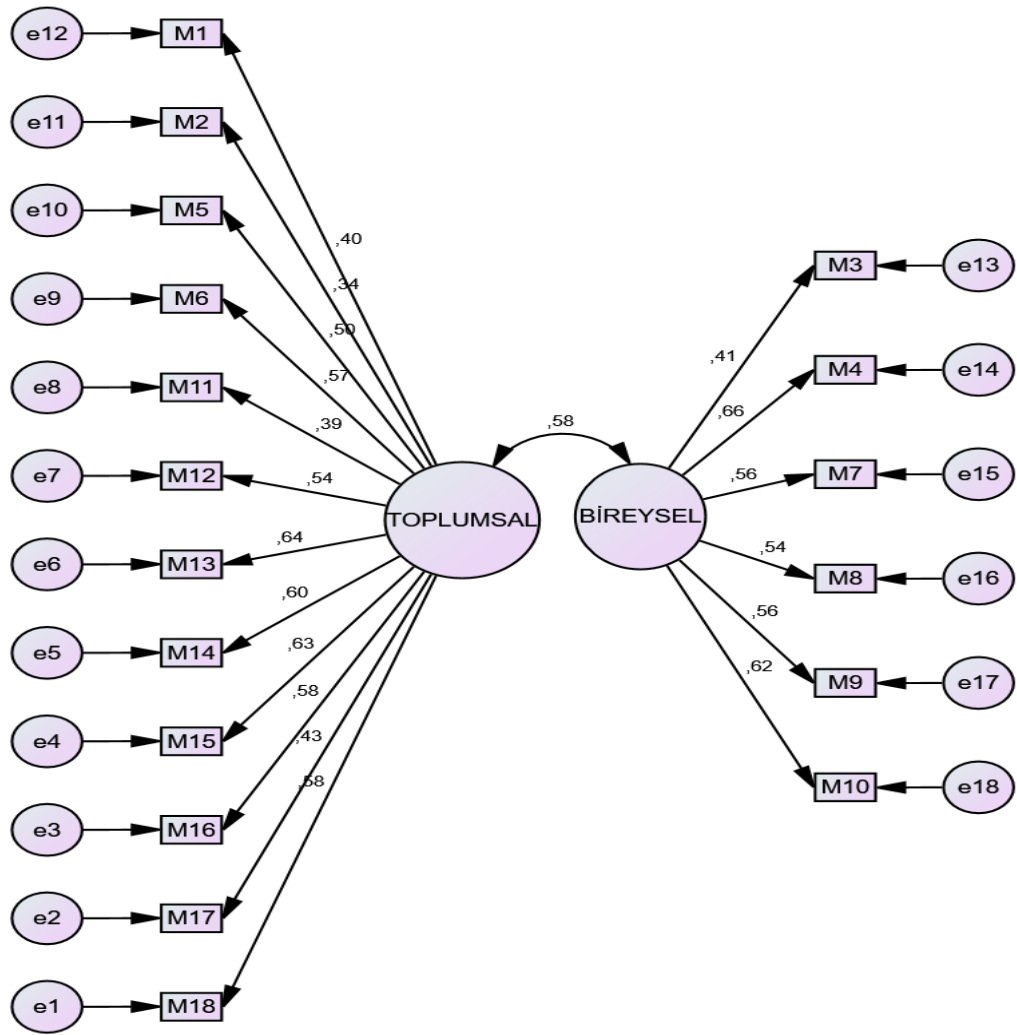
Varimax döndürme işleminden sonra elde edilen madde faktör yüklerinin 0.45 ya da daha yukarıda olması iyi bir ölçüt sayılmaktadır fakat faktör yükleri 0.30'un üzerinde olan maddelerin ölçekte kalmasının sorun olmadığı da belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Kline, 2015). Ölçekte ise 1. Faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .439 ile .736 arasında değişmektedir ve Cronbach Alpha değeri .814 olarak elde edilmiştir. 2. Faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri ise .548 ile .668 arasında değişmektedir ve Cronbach Alpha değeri .714 olarak elde edilmiştir. Toplam Cronbach Alpha değeri .829 olarak elde edilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Tasarlanan ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi sonucunda 2 faktörlü bir yapı oluşmuştur. Bu yapının geçerliliği ve uyum iyiliği indekslerini tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yeni örneklem grubuna uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları doğrultusunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 4'te ve ilgili faktör modeli Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 4: Hesaplanan Uyum İndeksleri ve Referans Değerleri

Uyum İyiliği	Mükemmel	Uygun	Hesaplanan Uyum
AGFI	$90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$.917
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$.948
CMIN/SD	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.437
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$.935
NNFI (TLI)	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$.940
RMSEA	$0 < RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$.037
SRMR	$0 \leq SRMR < .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$.0510



Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Modeli

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonrası Güvenilirliğe İlişkin Bulgular

Güvenirlik katsayılarının .50 ve üzerinde olmasının kabul edilebilir olduğu belirtilmiştir (Reise, 2012). Fraenkel ve diğ. (2012) güvenilirlik değerinin .70 ve üzerinde olmasının iyi bir ölçüt olduğunu belirtmişlerdir. Ölçeğin güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Ölçeğin Güvenirlik Analizleri

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı (α)
Faktör 1	12	.806
Faktör 2	6	.734
Toplam	18	.838

Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayıları incelendiğinde Faktör 1 .806; Faktör 2 .734 ve ölçeğin geneli .838 olarak bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin hem alt boyutlarının hem de genelinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Faktörlerin İsimlendirilmesi

Faktör içerisinde yer alan değişkenler ve maddeler belirlendikten sonra faktörlere isim verme işlemine geçilir (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Faktörlere isim verilirken ihtiva ettiği anlamlar dikkate alınmaktadır (Yalçın vd., 2019). Bu yüzden maddelerin yer aldıkları faktörler ve faktörlerin isimleri aşağıda verilmiştir.

Faktör 1

Birinci faktör altında Madde 1, Madde 2, Madde 5, Madde 6, Madde 11, Madde 12, Madde 13, Madde 14, Madde 15, Madde 16, Madde 17 ve Madde 18 sayılı maddeler toplanmıştır. Bu maddeler incelendiğinde ifadelerin bireyin kendisine odaklı duygusal süreçleri içerdiği gibi görülmektedir. Bu sebeple “Bireysel Duygusal Süreçler” isminin verilmesi uygun görülmüştür.

Faktör 2

İkinci faktör altında Madde 3, Madde 7, Madde 8, Madde 9 ve Madde 10 sayılı maddeler toplanmıştır. Bu maddeler incelendiğinde ifadelerin bireyin başkaları ile ilişkisine odaklı duygusal süreçleri içerdiği görülmektedir. Bu sebeple “Toplumsal Duygusal Süreçler” isminin verilmesi uygun görülmüştür.

Çalışmanın Kısıtlılıkları

Çalışmanın tek bir bölgedeki bireylerin oluşturduğu örneklem üzerinden yürütülmesi bir kısıtlılık olarak değerlendirilebilir. Örneklemdaki bireyler benzer kültürel özellik göstermektedir ve bu durum geliştirilen ölçek için bir kısıtlılık olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple farklı yerlerden ulaşılabilecek örneklem gruplarının verileri ile tekrarlanması ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini artıracaktır.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan AFA sonrasında öğrenciler tarafından anlaşılmadığı düşünülen, binişik olan, varyansı olumsuz şekilde etkileyen veya madde faktör yükü düşük olan 2, 3, 4 ve 5 numaralı maddeler çıkartılarak analizler yeniden tekrarlanmıştır. Sonuç olarak, öz değerleri 1’den büyük olan üç faktörlü ve 18 maddelik bir yapı oluşmuştur. Fakat ilgili alanyazında Kaiser-Guttman ilkesine göre faktör sayısına karar verebilmenin öz değer 1 olmasına ek olarak faktörlerin kuramsal olarak anlamlandırılabilmesinin de değerli bir kıstas olduğu belirtilmektedir (Zwick & Velicer, 1986). Alan yazındaki yetişkinlere yönelik geliştirilmiş Duygusal Okuryazarlık ölçeklerinin çok boyutlu yapılar şeklinde sunulduğu görülmektedir (Steiner, 2003; Mann, 2014; Palancı vd., 2014; Akbağ vd., 2016). Bu araştırma diğer duygusal okuryazarlık ölçeklerinden farklı olarak ilköğretim öğrencileri ile yapılmıştır. Örnekleme Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre 7-11 yaş somut döneme denk gelmektedir. Bundan dolayı çocukların bilişsel özelliklerine göre duygu gibi soyut kavramların zihinsel olarak tam karşılanmadığı bilinmektedir. Duygusal okuryazarlık kavramı ise çeşitli toplumsal ve bireysel duygu becerilerini kapsayan bir kavramdır (Steiner, 2003). Ayrıca duygusal okuryazarlık, duygusal süreçlerin bireysel ve sosyal ilişkilerdeki yönü ile de ifade edilmektedir (Palancı vd., 2014). Dolayısıyla bu yaş grubundaki çocukların örneklem grubunu oluşturması sorulacak soruların daha kısıtlı olmasına neden olmaktadır. Bu kuramsal gerekliliklerden ötürü ölçek iki faktör olarak tasarlanmıştır. Bu şekilde ölçek iki faktörde sınırlandırılarak analizler tekrarlanmış ve öz değerleri incelendiğinde 1. Faktör 4.743 ve 2. Faktör 1.958 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin ilk faktör varyansı %26,347,

ikinci faktör varyansı %10,879 olarak elde edilmiştir. Elde edilen AFA sonuçları doğrultusunda gizil değişkenleri oluşturan yapıyı doğrulayabilmek için DFA yapılmış ve modifikasyon önerisine ihtiyaç duyulmadan elde edilen uyum indeksleri [AGFI=.917; CFI=.948; CMIN/SD=1.437; GFI=.935; NNFI (TLI)=.940; RMSEA=.037 ve SRMR=.0510] olarak elde edilmiştir. Elde edilen indekslerin uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk ve diğ., 2018; Tabachnick ve Fidell, 2006).

Yapılan DFA sonucunda elde edilen yapının güvenilirlik boyutu Cronbach Alpha ile incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayıları incelendiğinde Faktör 1 .806; Faktör 2 .734 ve ölçeğin geneli .838 olarak bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin hem alt boyutlarının hem de genelinin güvenilir olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2006).

Yapılan araştırmada, ilkokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla 18 maddeden oluşan “İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” geliştirilmiştir. İlkokul dönemindeki öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin ölçülmesinin alanda çalışan araştırmacılar, eğitimciler ve veliler bakımından çeşitli faydaları bulunmaktadır. Duygusal okuryazarlığa yönelik yapılan eğitimsel çalışmaların artan bir ilgi görüldüğü bilinmektedir (Aktan Acar ve Kuru Şevik, 2021; Coşkun ve Öksüz, 2018). Bu anlamda öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi onlara yönelik hazırlanacak eğitimlerin içeriklerinin belirlenmesinde de fayda sağlayabilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ailelere verecekleri geri bildirimlerde ve okullardaki psikolojik danışmanların öğrencilerin desteklenmesi, geliştirilmesi bakımından hazırlayacakları programlarda faydaları olacağı düşünülmektedir.

Son olarak elde edilen iki faktörlü yapıya ihtiva ettiği anlamlar dikkate alınarak (Yalçın vd., 2019). “Bireysel Duygusal Süreçler” ve “Toplumsal Duygusal Süreçler” isimleri verilmiştir. Sonuç olarak 4’lü likert tipinde hazırlanan İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ters maddesi olmayan ve 1-Hiç 2-Bazen 3- Çoğunlukla 4- Her zaman şeklinde kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 iken en yüksek puan 72 olarak hesaplanmaktadır ve ölçekten alınan yüksek puan duygusal okuryazarlığın yüksek olduğunu göstermektedir. Duygusal okuryazarlık bireysel ve toplumsal süreçlerin birlikte işlendiği bir beceri olduğundan (Palancı vd., 2014) iki alt faktörün beraber değerlendirilmesi ile toplam puan üzerinden anlamlandırılmaktadır.

Bireylerin davranışları değerlendirilirken, test, ölçek, gözlem, sosyometri gibi çeşitli yöntemlerin kullanıldığı bilinmektedir. (Çepni, 2010; Tittle ve Hill, 1967; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dolayısıyla hazırlanan psikolojik testler her zaman doğruyu göstermeyebilir. Çünkü bireyler kendilerini olduğundan daha farklı gösterme eğiliminde olabilmektedirler. Bundan dolayı kullanılan ölçüm araçlarında çeşitli yöntemlerin bir arada kullanılması yapılan ölçümlerin daha güvenilir olmasını sağlayabilmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1989). Bu ölçek tek başına kullanılarak bireyler hakkında keskin genellemeler yapmaya uygun değildir. Çünkü psikolojik ölçme araçlarının genel kısıtlılığı olarak bireylerin kendilerini farklı gösterme eğilimleri içerisinde oldukları bilinmektedir. Bu bağlamda da psikolojik ölçme araçları bireylerle ilgili bir fikir belirtirken tek başına kullanılmamalıdır.

Etik İzin Bilgileri

Araştırmanın verilerinin toplanma aşamasından önce Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan 24.03.2022 tarih ve -E-95531838-050.99-37507 sayılı izin alınmıştır. Buna ek olarak veriler MEB'e bağlı ilkokullardaki öğrencilerden toplanacağından Ağrı Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün de E-7897137-20-40292272 sayılı izin yazısı ile gereken izinler alınmıştır.

Kaynaklar

- Akbağ, M., Küçüktepe, S. E., & Özmercan, E. E. (2016). A study on emotional literacy scale development. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 85-91.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alemdar, M., & Anılan, H. (2022). Reflection of social capital in educational processes: Emotional literacy and emotional labor context. *Asia Pacific Education Review*, 23(1), 27-43.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754-761. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.5.754>
- Coşkun, K., & Öksüz, Y. (2019). Impact of emotional literacy training on students' emotional intelligence performance in primary schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 36-47. <https://doi.org/10.21449/ijate.503393>
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Djermanov, J., & Marić Jurišin, S. (2018). Students' emotional literacy in the discourse of the contemporary school in serbia. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 6(2), 1-10. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802001D>
- Doğan, N., Soysal, S., & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? In Ö. D. Demirel, S. (Ed.) (Ed.), *Küreselleşen Dünyada Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N. ve Mussen, P. H. (1989). The roots of prosocial behavior in children. *Cambridge University Press*.
- Faupel, A. (Ed.). (2003). Emotional literacy: assessment and intervention: ages 11 to 16. User's guide. GL Assessment.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd ed.)*. SAGE Publication. <https://ci.nii.ac.jp/naid/10028061940/en/>

- Flynn, S. J. (2010). A comparative and exploratory study of the nfer-nelson emotional literacy scale in an Irish context. Degree Of Doctor Of Applied Educational And Child Psychology.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education.
- Gillum, J. (2010). Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary.
- Goleman, D. (2006). The socially intelligent. *Educational leadership*, 64(1), 76-81.
- Gorsuch, R. L. (1988). Exploratory factor analysis. In J. R. Nesselroade & R. B. Cattell (Eds.), *Handbook of Multivariate Experimental Psychology* (pp. 231-258). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-0893-5_6
- Kandemir, M., & Dündar, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 83-90.
- Karagöz, Y., & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 81-98.
- Kılıç Çakmak, E., Çebi, A., & Kan, A. (2014). Developing a “Social Presence Scale” for E-learning environments. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Kliueva, E. and D. Tsagari (2018). ‘Emotional literacy in EFL classes: The relationship between teachers’ trait emotional intelligence level and the use of emotional literacy strategies’. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 78, 38-53 <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.006>
- Knowler, C., & Frederickson, N. (2013). Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *Educational psychology*, 33(7), 862–883. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785052>
- Lawshe, C. H. (1975). “A quantitative approach to content validity.” *Personnel Psychology*, 28, 563–575.
- Mann, D. (2014). *A mixed methods evaluation of the Emotional Literacy Support Assistants (ELSA) project*. Doctoral dissertation, University of Nottingham.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric Theory* 3. ed. Tata McGraw-hill Education
- Palancı, M., Kandemir, M., Dündar, H., & Özpolat, A. Ö. (2014). Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 481-494.
- Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate Behavioral Research*, 47(5), 667-696. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.715555>
- Steiner, C. (1979). *Healing Alcoholism*: Claude M. Steiner. Grove Press.
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. Personhood Press.
- Stone, V. M. (2005). An exploration of the validity of a measure of emotional literacy (Unpublished master’s dissertation). Cardiff University.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics* (5th International ed.). Pearson Education Inc.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Pearson.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınevi.
- Tittle, C. R. ve Hill, R. J. (1967). Attitude measurement and prediction of behavior: an evaluation of conditions and measurement techniques. *Sociometry*, 30(2), 199-213. <https://doi.org/10.2307/2786227>
- Tuyan, S. (2003). An action research study: An emotional literacy improvement programme for EFL teachers in the view of Humanistic Approach. Unpublished doctoral dissertation). University of Cukurova, Adana, Turkey.
- Yalçın, K., Mehmet, D., & Yılmaz, G. (2019). Araç kasko sigortası yaptırırken şirket seçimini etkileyen faktörlerin tespitine yönelik ölçek geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(42), 227- 254.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432-442. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.99.3.432>

Extended Abstract

Related researches show that emotional literacy scales have been developed for various sample groups such as secondary education, higher education and teachers in Turkey (Akbağ et al., 2016; Alemdar, 2014; Palancı et al., 2014). However, there is no emotional literacy scale prepared for primary school students in the literature. Therefore, a measurement tool was needed to close this gap in the field and to determine the emotional literacy levels of primary school students. For these reasons, in this study, it was aimed to develop the "Emotional Literacy Scale in Primary School" in order to evaluate the emotional literacy skills of primary school students. Expert opinion was consulted with 40 items prepared with after a detailed field scan. The content validity ratio (CVR) of the study was calculated by Lawshe (1975) technique. Through this method, prepared questions were presented to the field experts and the experts were asked to mark one of the three options: "the item measures the targeted structure", "the item measures the structure but is unnecessary" or "the item does not measure the targeted structure. In line with the feedback given from the 11 experts, the content validity rate for each item was obtained by removing the items below 0.59, which is the minimum value at $\alpha=0.05$ significance level (Yurdugül, 2005). At this point, a total of 15 items have been discarded. Later, 3 items that the students in the pilot applications had difficulty in understanding were also removed from the scale for this reason. As a result, the real application was started with the remaining 22 items. First of all, the data collection process was started by obtaining the permissions of the ethics committee at the university and Ministry of National Education. Then, in line with the purpose, data were collected from students at the second, third and fourth grade levels from 5 different primary schools that accepted voluntary participation in the study in the city center of Ağrı and were easily accessible. The sample consisted of a total of 898 primary school students, along with the pilot study and the main application. In addition to the answers given to the scale, demographic data such as gender, grade level, preschool education status and number of siblings were obtained from the students. Bartlett's Test of Sphericity values and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test values were examined to determine the suitability of the scale for factor analysis. When the obtained values are examined, it is seen that the sample size adapts to factorization at a "very good" level. In addition, the chi-squared test statistics obtained from the Bartlett's Test of Sphericity is at a significant

level (KMO=.849, $\chi^2=1300.801$; $p<0,01$). After proving its suitability for factor analysis, Varimax, one of the orthogonal rotation methods, was preferred in order to interpret the factors and to collect similar items under the same factor. As a result of the factor analysis, the items 2, 3, 4, and 5, which were thought not to be understood by the students as a result of the analyzes, were overlapping, negatively affected the variance and had a low item factor load, were removed. After repeating the factor analysis, the content validity ratio was obtained as 867 and χ^2 value was obtained as 1144.828 ($p<0,01$) according to the Bartlett's Test of Sphericity. As a result, a structure with 3 factors and 18 items with eigenvalues greater than 1 was formed. However, in the relevant literature, it is stated that deciding on the number of factors according to the Kaiser-Guttman principle, in addition to the eigenvalue being 1, is a valuable criterion to be able to make sense of the factors theoretically (Zwick & Velicer, 1986). The scale was designed in two sub-dimensions, considering the age and level of understanding of abstract concepts such as emotion of the applied group. Accordingly, the analyzes were repeated and the eigenvalues were found to be 4.743 for Factor 1 and 1.958 for Factor 2. The first factor variance of the designed scale was 26,347%, and the second factor variance was 10,879%. In addition, the factor loads of the items in the first factor ranged from .439 to .736, and the Cronbach Alpha value was obtained as .814. The factor loads of the items in the second factor ranged from .548 to .668, and the Cronbach Alpha value was obtained as .714. The total Cronbach Alpha value was .829. Additionally, Confirmatory factor analysis was applied to determine the validity and goodness of fit index of the two-factor structure created. As a result of the analyzes on the reliability of the scale; Cronbach's Alpha values were found to be .806 for Factor 1, .734 for Factor 2 and .838 for the overall scale. In line with the findings, it can be said that both the sub-dimensions and the overall scale are reliable. As a result, the scale consists of two sub-dimensions named "Individual Emotional Processes" and "Social Emotional Processes". The scale was prepared in a four-likert type: 1-never 2-sometimes 3-mostly 4-always. The measurement tool has no reverse items and a high score from the scale indicates a high level of emotional literacy.

Ek 1. İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

1- Bir arkadaşım beni çok kızdırırsa sakince onu uyarabilirim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
2- Kötü duygular hissettiğimde iyi şeyler düşünmeye çalışırım.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
3- Oyuncağı kırılmış bir arkadaşımın ne hissettiğini anlayabilirim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
4- Kızgın bir arkadaşımı görürsem neden kızgın olduğunu anlamaya çalışırım.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
5- Birinin yüz ifadesinden hangi duyguyu hissettiğini anlayabilirim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
6- Bir arkadaşımın moralinin bozuk olduğunu anlayabilirim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
7- Sevdiği eşyasını kaybeden bir arkadaşımın ne hissettiğini anlayabilirim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
8- Canımın sıkın olduğu zamanlarda ne yaparsam daha iyi hissedeceğimi bilirim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
9- Uzun bir süre görmediğim arkadaşımı/kuzenimi özlerim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
10- Bir arkadaşımın kalbini kırarsam ondan özür dilerim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
11- İki arkadaşım küerse onları barıştırmaya çalışırım.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
12- Bir yarış/oyunu kazanan arkadaşımı tebrik ederim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
13- Biri bana yardımcı olduğunda ona teşekkür ederim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
14- Parkta tanımadığım bir çocukla tanışıp oynayabilirim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
15- Teneffüslerde ne oynayacağımız konusunda arkadaşlarıma önerilerde bulunurum.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
16- Evimize/sınıfımıza ilk defa gelen birine “hoş geldin” diyebilirim.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
17- Bir arkadaşım mutlu olduğunda ben de mutlu olurum	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>
18- Ağlayan bir arkadaşımı görürsem onu daha iyi hissetmesi için bir şeyler yaparım.	Hiç <input type="radio"/>	Bazen <input type="radio"/>	Çoğunlukla <input type="radio"/>	Her Zaman <input type="radio"/>