

# DİJİTAL ÇAĞDA OKURYAZAR OLMAK: DUYGUSAL ZEKÂNIN DİJİTAL OKURYAZARLIK ÜZERİNE ETKİSİ

Gökhan İLHAN\*, Zeynep EKMEKÇİ\*\*

Gönderim Tarihi: 31.12.2023 - Kabul Tarihi: 25.03.2024

İlhan, G., & Ekmekçi, Z. (2024). Dijital çağda okuryazar olmak: Duygusal zekânın dijital okuryazarlık üzerine etkisi. *Etkileşim*, 13, 192-218.

<https://doi.org/10.32739/etkilesim.2024.7.13.246>

*Bu çalışma araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.*

## Öz

Bu araştırmanın amacı, duygusal zekâ ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grubu, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında Türkiye’de farklı üniversitelerde öğrenim gören, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 568 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Duygusal Zekâ Ölçeği ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS v26 ile analiz edilmiştir. Anlamlı farklılığı belirlemek için Post-Hoc tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi cinsiyet, aile tipi, yaş ve internette geçirilen saat açısından farklılaşmazken, duygusal düzenleme boyutunun internette geçirilen saate göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri cinsiyete göre farklılaşırken, aile tipi, yaş ve internette geçirilen saat açısından farklılaşmamıştır. Duygusal zekâ ile dijital okuryazarlık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekânın dijital okuryazarlığı anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Araştırmanın bulguları literatür ile uyumlu olup, duygusal zekâ ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** duygusal zekâ, dijital okuryazarlık, nicel araştırma, üniversite öğrencileri, SPSS.

\* Doktor, İçişleri Bakanlığı, Emniyet Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye  
gilhan81@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3934-4498

\*\*Doktor Öğretim Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye  
zeynep.ekmekci@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2110-8438.

# BEING LITERATE IN THE DIGITAL AGE: THE EFFECT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON DIGITAL LITERACY

Gökhan İLHAN\*, Zeynep EKMEKÇİ\*\*

Received: 31.12.2023 - Accepted: 25.03.2024

İlhan, G., & Ekmekçi, Z. (2024). Dijital çağda okuryazar olmak: Duygusal zekânın dijital okuryazarlık üzerine etkisi. *Etkileşim*, 13, 192-218.

<https://doi.org/10.32739/etkileşim.2024.7.13.246>

*This study complies with research and publication ethics.*

## Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between emotional intelligence and digital literacy. Relational survey method was used in the study. The sample group consists of 568 students who were selected by convenience sampling method from different universities in Türkiye in the 2022-2023 academic year. Emotional Intelligence Scale and Digital Literacy Scale were used as data collection tools. The data were analyzed with SPSS v26. Post-Hoc techniques were used to determine significant differences. According to the findings of the study, while the emotional intelligence level of the students did not differ in terms of gender, family type, age and hours spent on the internet, it was determined that the emotional regulation dimension differed according to the hours spent on the internet. While students' digital literacy skills differed according to gender, they did not differ in terms of family type, age and hours spent on the Internet. A significant positive relationship was found between emotional intelligence and digital literacy. Emotional intelligence was found to significantly predict digital literacy. The findings of the study are in line with the literature and suggestions are presented for the development of emotional intelligence and digital literacy skills.

**Keywords:** emotional intelligence, digital literacy, quantitative research, university students, SPSS.

\*PhD, Ministry of Interior, General Directorate of Police, Ankara, Türkiye  
gilhan81@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3934-4498.

\*\*Assistant Professor (PhD), Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan, Türkiye  
zeynep.ekmekci@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2110-8438

## Giriş

Klasik düşünce tarzı insanı duygularından azade rasyonel olarak hareket eden bir varlık olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla insanın duygusal dünyasını görmezden gelme eğiliminde olabilmektedir. Ancak insanın duygularıyla hareket edebileceği düşüncesi akademik alanda da bir merak konusu olmaktadır. Tüketici davranışlarından, siyasal davranışlara ve günlük becerilere kadar birçok alanda insanın duygusal tarafına atıfta bulunmaktadır. Bu bağlamda insanın kendini keşfi ve duygularının farkına varması birçok alanda kendinin farkına varmasını sağlamaktadır. Duygusal zekâ aynı düzlemde kendi duygularınızı anlama ve yönetme, ayrıca çevrenizdekilerin duygularını tanıma ve etkileme yeteneği olarak tanımlanır. Kavram ilk olarak 1990 yılında araştırmacılar John Mayer ve Peter Salovey tarafından ortaya atıldı ancak daha sonra psikolog Daniel Goleman tarafından popüler bir çalışma alanı olarak akademinin konusu olmuştur. Duygusal zekâ tipik olarak, öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık ilişkileri yönetimi ve başkalarının duygularını anlayabilme (Landry, 2019) olmak üzere dört temel unsurdan oluşmaktadır.

Okuryazarlık; yazılı kaynaklardan ve kayıtlardan bilgi alıp verme, yorumlama ve birleştirme, iletişim kurma ve hesaplama becerisidir. UNESCO'nun tanımına göre bu beceri, toplumun büyük bir bölümüne ulaşmasını, bilgi ve gücünü geliştirip hedeflerine varmasını sağlayan bir fırsattır (UNESCO, 2023). Bu bağlamda okuryazarlık yalnızca alfabe okumaktan öte yorumlama, anlama ve çözüm üretme sürecini ifade etmektedir. Okuryazarlık insanları güçlendirir ve özgürleştirir. Okuryazarlık, eğitim hakkının bir parçası olarak önemini ötesinde, yetenekleri genişleterek yaşamları iyileştirir ve bu da yoksulluğu azaltır, işgücü piyasasına katılımı artırır ve sağlık ve sürdürülebilir kalkınma üzerinde olumlu etkileri vardır. Okuryazarlıkla güçlenen kadınlar, gelişimin tüm yönleri üzerinde olumlu bir dalgalanma etkisine sahiptir. Kendileri için daha fazla yaşam seçeneğine sahipler ve ailelerinin sağlığı ve eğitimi ve özellikle kız çocuklarının eğitimi üzerinde (Landry, 2019) doğrudan etkileri olmaktadır. Teknolojideki gelişmeler yeni bir okuryazarlık biçimini ortaya çıkarmıştır. Bu yeni kavram dijital okuryazarlıktır. Dijital okuryazarlık dijital teknolojileri kullanma ve yorumlama becerilerini içerir. Dolayısıyla problem çözme ya da ürünü etkili bir şekilde paylaşma dijital okuryazarlıkta (Hague & Payton, 2010) önemli bir beceri olarak görülmektedir.

Diğer yandan ergenlik sonrasında yaşanan üniversite dönemi, duygusal iniş çıkışların, kimlik arayışının, bağımsızlık isteğinin ve uyum zorluklarının yoğun olduğu bir gelişim evresidir. Yaşadıkları bu evrede erken yetişkinler için arkadaşlarıyla birlikte olmak, kendilerini ifade etmek ve onaylanmak önemli gereksinimlerdir. Mahremiyet ve mahrem ilişkilerin toplumsal değerinin yükselmesiyle birlikte, kendilerini bir gruba dâhil hissedemeyen bireylerin farklı alanlarda tatmin aradıkları belirtilmektedir. Bu bağlamda duygusal zekânın, öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği (Pelit ve diğerleri, 2018); problem çözme becerilerini arttıran önemli bir etken (Karabulutlu ve diğerleri, 2011) olduğu belirtilmiştir. İnternet kullanımı gençler için büyük bir

sorun hâline gelmektedir. Ülkemizin genç nüfus oranı yüksek olduğu için internetin zararlarından en çok onlar etkilenmektedir. Araştırmalar internetin artık gençler için bir amaç değil, bir alışkanlık, hatta bir bağımlılık hâline geldiğini doğrulamaktadır (Arisoy, 2009; Balcı & Gülnar, 2009; Batıgün & Hasta, 2010). İnternet kullanım amacı üniversite mezuniyet derecesi ile ilişkilidir ve internet bağımlılığını azaltmaya yardımcı olmaktadır (Korkmaz & Mahiroğlu, 2009). Ayrıca öğrencilerin bilgi okuryazarlığı arttıkça medya okuryazarlığı da artmakta ve internet bağımlılığı da azalmaktadır (Korkmaz ve diğerleri, 2018). Literatürde yapılmış çalışmalar incelendiğinde duygusal zekâ ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaya rastlanamamıştır. Öğrenciler artık kendi öğrenmelerini yönetebildikleri, öğretmenin rehberliğine daha az bağımlı oldukları bir çağda yaşamaktadır (Aslantaş, 2015; Balay, 2004). Bu çağda öğrencilerin dijital ortamlardan bilgi edinme, bilgiyi işleme, bilginin güvenilirliğini değerlendirme ve bilgiyi üretip dijital ortamlarla paylaşma gibi becerilerini geliştirmek amacıyla YÖK, bazı üniversitelerde dijital okuryazarlık dersinin verilmesi yönünde çalışmalar yapmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019).

Dijital yerliler olarak üniversite öğrencileri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Dijital yerliler teknoloji çağının içerisinde doğan ve teknolojiyi bütün ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilen bireyler için üretilmiş bir tanımlamadır. Bilgisayar, video oyunları ve internetin oluşturduğu ana dili en iyi şekilde kullanabilen bazılarına göre ağ jenerasyonu bazılarına göre dijital jenerasyon olarak adlandırılan kuşak dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak tanımlanmaktadır. Dijital yerlilerle ilgili yapılan bu öncül tanımlama Web 2.0 teknolojisinin henüz ortaya çıktığı döneme denk gelmektedir. Dolayısıyla bu tanımlama internet teknolojilerinin kullanım becerisini ifade etmektedir. Prensky bu tanımlamayı yaparken esasında öğrencilerin, yeni interaktif öğrenme biçimlerini açıklamaya çalışmaktadır. Dijital yerliler yeni bir cihazla karşılaştıklarında hemen denemeye başlarlar. Bir teknolojik cihazı nasıl kullanacaklarını öğrenmenin en iyi yolunun, cihazın kendi tasarımından kaynaklandığını düşünmektedirler. Dijital yerliler, deneme-yanılma yöntemiyle hızlı öğrenmeye odaklanmaktadır. Hata yapmaktan korkmazlar, bu şekilde daha hızlı öğrendiklerini bilirler. Cihazları deneyerek kullanırlar ve internetten yardım almak konusunda herhangi bir çekinceleri yoktur (Rikhye ve diğerleri, 2009).

Dijital yerliler, önce bilgisayarlar, ardından internet ve bilgi ve iletişim cihazları (oyun konsolları, cep telefonları, PDA'lar ve iPod'lar gibi) ile büyüdükleri için dijital teknoloji ile önceki nesillerden daha rahat oldukları düşünülmektedir. Eğitimciler, dijital yerlilerin teknolojiyi farklı kullandıklarını ve ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden farklı öğrendiklerini belirtmektedir (Lei, 2009). Prensky (2001)'e göre 1980 ile 1994 yılları arasında doğan nesil, bilgi ve iletişim teknolojilerine aşinalıkları ve bağımlılıkları nedeniyle "dijital yerliler" olarak değerlendirilebilir.

Bireylerin duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaya (Noviyanto & Wijanarka, 2023) göre duygusal zekâ, dijital okur-

yazarlık ve öz yeterlilik işe hazır olmayı olumlu ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir. Dolayısıyla literatüre katkı sağlaması açısından böyle bir çalışmanın Türkiye'deki üniversite öğrencileri özelinde yapılması anlamlıdır.

Bu çalışma, duygusal zekânın dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki potansiyel etkisini incelemiştir. Özellikle dijital yerliler olarak tanımlanan üniversite öğrencilerinin bu becerileri üzerinde durulmuştur. Çalışma kapsamında üniversite öğrencilerine anket uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir.

Çalışmanın ilk aşamasında literatür taraması yapılarak ilgili kavramların tanımları ve aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu aşama, araştırmanın teorik çerçevesinin oluşturulmasına yardımcı olmuştur. Daha sonra uygulanan anket sonuçları, belirlenen araştırma sorularını test etmek amacıyla istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular ışığında duygusal zekâ ile dijital okuryazarlık becerileri arasında bir ilişki olup olmadığına dair bir değerlendirme yapılmıştır.

## **Duygusal Zekâ**

Duygusal zekâ kavramının tanınmasıyla birlikte duyguların somut biyolojik temelleri olduğu ve bunun bilimsel bir karşılığının bulunduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla duyguların eğitimine yeterince önem verilmediğinde daha olumsuz sonuçların doğabileceği belirtilmektedir (Tarhan, 2020, s. 14). Bu bağlamda duygusal zekâ pek çok disiplin için araştırılması gereken bir olgu olmaktadır.

Duygusal zekâ, sosyal zekânın bir parçası olarak, kişinin hem kendisinin hem de çevresindekilerin duygu durumlarını izleyebilme, ayırt edebilme ve bu bilgileri davranış ve düşünce biçimlerini değiştirmek için kullanabilme yetkinliği olarak tanımlanır (Salovey & Mayer, 1990, s. 189). Belirli bir durumda ya da olay karşısında ne hissettiğinin farkına varmayı sağlayan ve duygusal zekânın temelini oluşturan husus duyguların farkında olmaktır. Kişinin kendisiyle ilgili bir içgörü kazanabilmesi için duygularının farkında olmak çok önemli bir unsurdur. Kendi duygularının farkında olan kişiler karşılaştıkları durumlar karşısında duygularının analizi yapabilir ve alternatif durumlar üretebilirler (Tarhan, 2020, s. 203). Farkına varılan duygularla en anlamlı şekilde başa çıkabilmek yeteneği duygularla başa çıkabilme olarak (Salovey & Mayer, 1990, s. 199) tanımlanmaktadır. Duygusal zekânın bir diğer göstergesi ise kendini motive edebilmek yeteneğidir. Kişinin kendini motive edebilmesi için duygularını belirli bir amaç etrafında odaklayabilmesi önemlidir. Böylelikle kişi özdenetim yani duygusal doyumu ve aceleci davranmayı erteleyebilir. Bu durum kişinin daha üretken olmasına katkı sağlamaktadır. Başkalarının duygularını fark etmek bir diğer ifadeyle empati kurabilmek duygusal zekânın dördüncü boyutudur. Empati bir kişinin karşısındaki kişinin yerine geçerek onu anlamaya çalışma gayretidir. Empati bir başka kişinin duygu ve algılarını

fark ederek kavrayabilme ve bunu uygun bir şekilde karşısındakine aktarabilme yeteneğidir (Haynes & Avery, 1979, s. 526).

Empati yapmak sosyal ilişkilerde birçok fayda sağlamaktadır. Kişinin karşısındaki insanı anladığını ve ona değer verdiğini göstermesini sağlar. Bu sayede iletişim rahatlar. Yanlış anlaşılmalara önlenir, samimiyet ve güven ortamı çabuk oluşur, sorunlar daha rahat dile getirilir ve bu sayede bunlara daha hızlı ve kolay çözümler bulunur. Daha sıcak, anlamlı ve yararlı arkadaşlıklar kurulur (Mentalhelp, 2023). Duygusal zekânın bir başka özelliği de başkalarıyla ilişkileri sürdürme yeteneğidir. Bu beceriler popüler olmasa da liderliğin kişilerarası etkinliğinin kilit unsurları olarak görülmektedir. İnsanın rasyonel bir varlık olduğu söylemi bugün her açıdan rasyonaliteden ziyade duygularıyla toplum içinde var olduğu söylemine yerini bırakmaktadır. Bu bağlamda duygusal zekâ geliştirilmesi ve edinilmesi gereken bir yetenek olarak ifade edilebilir.

### **Dijital Okuryazarlık**

Teknolojinin çok hızlı gelişmesi ve yaygınlaşması ile günlük yaşam pratiklerinin içine sızması da doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu pratiklerin temel bir sorunu da karşılaşılan teknolojinin nasıl kullanılacağı ve yorumlanacağı sorunudur. Bu bağlamda dijital ortamlarda karşılaşılan herhangi bir kültürel ürünün nasıl algılanması gerekliliği önemli bir sorundur. Alan yazınına bakıldığında bu sorunu aşmak için ortaya atılan kavram dijital okuryazarlıktır. Dijital okuryazarlık terimi, Gilster tarafından 1990'ların sonlarına doğru literatüre kazandırılmıştır (1997, s. 2).

Dijital okuryazarlık, doğru bilgiye ulaşmak, üretmek ve paylaşmak için çeşitli teknolojileri etkin bir şekilde kullanma ve öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi verimli bir şekilde kullanma yetkinliklerini gerektiren bir beceridir (Burnett & McKinley, 1998, s. 286; Zins, 2000, s. 1234). Hobbs dijital medya okuryazarlığını yaşam becerilerinin geliştirilmesi için oluşturulan bir takım yıldızının parçası olarak görmektedir (2010, s. 16). Bu bağlamda dijital okuryazarlık, internet platformları, sosyal medya ve mobil cihazlar gibi dijital teknolojiler aracılığıyla iletişimin ve bilgiye erişimin sürekli arttığı bir toplumda var olmak, öğrenmek ve çalışmak için gereken tüm yeteneklere sahip olmak anlamına gelir.

Başka bir tanımda dijital okuryazarlık, dijital araçlar ve imkânlar sayesinde dijital kaynakları bulmak, ulaşmak, düzenlemek, birleştirmek ve değerlendirmek; yeni bilgiler üretmek; medya içerikleri yaratmak; sosyal eylemleri desteklemek için başkalarıyla etkileşim kurmak ve tüm bu süreçleri anlatabilmek için bireylerin sahip olduğu uygun kullanma becerisi, bilinci ve davranışıdır (Martin & Grudziecki, 2015, s. 250). Dijital medya okuryazarlığı dijital ortamlarda üretilen ürünlerin okunup yazılması ile ilgilidir (Ognyanova, 2010, s. 5). Bu bağlamda dijital okuryazarlık yalnızca teknolojinin kullanımı ile ilgili değildir. Aynı zamanda dijital medyanın ekonomi politişinin nasıl algılandığı ile ilgilidir.

Dijital okuryazarlık, geleneksel okuryazarlığın yerine geçen değil, destekleyen bir beceri olarak anlaşılmalıdır (Tuman, 1994, s. 27). Dijital okuryazarlık, Joint Information Systems Committee'nin raporunda şu şekilde tanımlanır (Committee, 2011);

- Bireylerin dijital bir toplumda yaşama, öğrenme ve çalışmalarını için olması gereken okuryazarlıkların bütünü.
- Bilgisayar, medya ve enformasyon okuryazarlıklarının bütünü olarak dijital araçları kullanarak iletişim kurma ve iş birliği yapma.
- Dijital sistemler üzerinden araştırma yapma ve öğrenme.
- Bilinçli kararlar vermek ve hedeflere ulaşmak için dijital araçları ve medyayı kullanma olarak tanımlanmaktadır.

Ancak eleştirel olarak bakıldığında artık günümüzde dijital okuryazarlık bunun çok daha ötesinde, üretilen ürünün arka planına odaklanmaktadır. Bu bağlamda eleştirel bir bakış açısı geliştirmek dijital medya okuryazarlığı kavramının tam anlamıyla ifade edilebilmesini sağlayacaktır. Dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı arasında bir ayrım yapmak yerine, Hobbs bu iki kavramı "dijital ve medya okuryazarlığı" (*digital and media literacy*) olarak tek bir kavramda birleştirerek, dijital ve medya okuryazarlığını beş faktörlü bir yapı olarak tanımlamakta ve bunu hem süreç hem de yeterlilik açısından ele almaktadır (2010, ss. 12-19). Bu kapsamda beş faktör şunlardır: Erişim: Teknoloji ve medya araçlarını kullanarak uygun bilgiye ulaşmak ve ilgili diğer kullanıcılarla paylaşmak. Analiz ve değerlendirme: Mesajın ne anlama geldiğini, ne amaçladığını, ne kadar doğru ve güvenilir olduğunu ve hangi bakış açısını yansıttığını eleştirel düşünce ile değerlendirmek ve mesajın olası sonuç ve etkilerini göz önünde bulundurmak. İçerik oluşturma: Amaç, hedef kitle ve kompozisyon teknikleri hakkında bilgi sahibi olarak, yaratıcılık ve özgüven ile kendini ifade eden içerikler geliştirmek. Yansıtma/ifade etme: Medya mesajlarının ve teknolojik araçların günlük düşünce ve davranışlarımıza nasıl etki ettiğinin farkında olmak ve sosyal sorumluluk ve etik ilkeleri kimliğimize, davranışlarımıza ve iletişim sürecimize aktarmak. Hareket/eyleme geçiş: Ailede, iş hayatında veya toplumda; farklı düzeylerde bilgi paylaşımı ve sorun çözümü için bireysel veya ortaklaşa olarak etkin çalışmak.

Şekil 1 incelendiğinde, dijital okuryazarlık, interneti kullanabilme yeteneği, eleştirel düşünme, yaratıcılık, e-güvenlik, iş birliği yapabilme, etkili iletişim kurabilme, internette bilgiyi arama ve bulma, kültürel ve sosyal anlama gibi becerilerden oluşmaktadır (Hague & Payton, 2010, s. 19).

Şekil 1. Dijital okuryazarlık



Her insanın zihninde anlam haritaları vardır. Bu anlam haritaları eğitim, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik gelir düzeyi ve ihtiyaç gibi unsurlar tarafından şekillenir. Bu şekillenme sonucunda kitle iletişim araçlarında karşılaştığı bilgiyi algılar ve yorumlar. Dijital ortamlar artık hayatın her alanını kapsadığı için bu anlam üretme ve yorumlama süreci dijital ortamlarda artarak devam etmektedir. Dijital ortamdaki herhangi bir kültürel ürünün nasıl üretildiği, arkasında yatan motivasyonun neler olduğu, ekonomi-politiğinin nasıl yorumlandığı önemli bir beceri olarak kazanılmalıdır. Bu bağlamda geleneksel okuryazarlığın yanında dijital okuryazarlık becerisinin kazanılması önemli bir konudur.

Dijital okuryazarlık, dijital ortamda yeni bilgilere uygun şekilde erişmek, bunları tanımlamak, yönetmek, analiz etmek, oluşturmak ve birbirleriyle iletişim kurmak için dijital teknolojiyi kullanma tutumunu, yeteneğini ve farkındalığını (Ng, 2012; Mohammadyari & Singh, 2015) ifade etmektedir. Dijital okuryazarlık aynı zamanda çevrimdışı veya çevrimiçi modda bilişsel, teknik ve sosyo-duygusal öğrenme perspektifini de (Ng, 2012) kapsamaktadır. Buradan hareketle dijital okuryazarlıkla duygusal zekâ arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Brackett & Mayer (2003)'e göre cinsiyet değişkeninin duygusal zekâ üzerindeki etkisinin ölçme türüne bağlı olarak ilişkili olduğu duygusal zekânın yetenek modeline göre performans tabanlı olarak ölçmesi durumunda kadınların duygusal zekâ performansının erkeklerin duygusal zekâ performansından daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmadan yola çıkarak cinsiyet gibi demografik değişkenlerin dijital okuryazarlık üzerinde bir etkisi olabileceği düşünülmektedir.



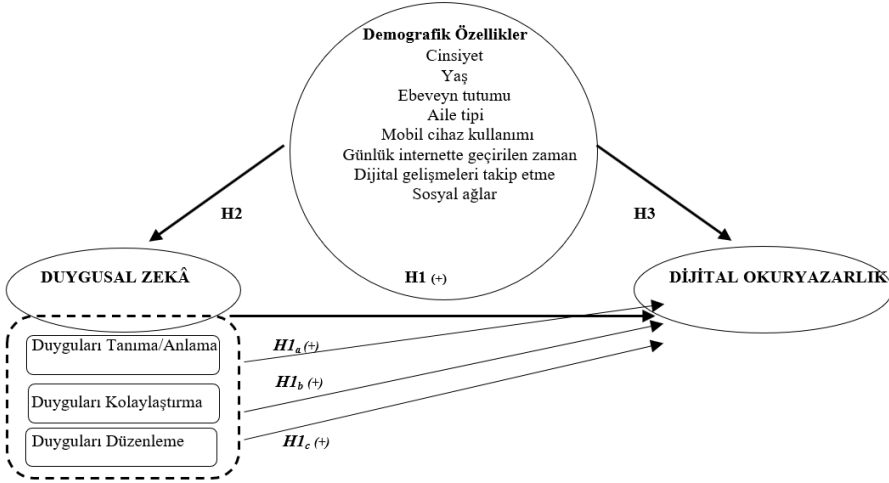
## Yöntem

### Araştırmanın hipotez ve modeli

Bu araştırmanın amacı duygusal zekâ ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi saptamak ve duygusal zekânın dijital okuryazarlığı nasıl yordadığını göstermektir. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve dijital okuryazarlık puanlarının, cinsiyet, aile tipi, yaş ve internette geçirilen saat değişkenlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Söz konusu amaca hizmet edecek şekilde Şekil 2'deki model oluşturularak geliştirilen hipotezler model üzerinde gösterilmiştir.

Şekil 2. Araştırma modeli



Şekil 2'de gösterilen araştırma modeli ve ilgili literatür dikkate alındığında araştırma hipotezleri aşağıdaki gibidir.

H1: Katılımcıların duygusal zekâ düzeyi dijital okuryazarlık becerisini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.

H1a: Katılımcıların duygusal zekânın alt boyutu olan duyguları tanıma/anlama dijital okuryazarlık becerisini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.

H1b: Katılımcıların duygusal zekânın alt boyutu olan duyguları kolaylaştırma dijital okuryazarlık becerisini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.

H1c: Katılımcıların duygusal zekânın alt boyutu olan duyguları düzenleme dijital okuryazarlık becerisini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.

H2: Katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutları cinsiyet, aile tipi, yaş ve internette geçirilen saat değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

H3: Katılımcıların dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet, aile tipi, yaş ve internette geçirilen saat değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

### Evren ve örneklem

Nicel araştırma desenine göre planlanan çalışmanın evrenini Türkiye'deki 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde farklı üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi ve %5 hata payı esas alınarak 384 olarak belirlenmiştir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004, s. 50). Ayrıca örneklem için anketteki ifade sayısının beş veya on katı kadar ifadenin yeterli olabileceği belirtilmektedir (Bryman & Cramer, 2001). Evrenden tesadüfi olmayan örnekleme yöntemi olan kolayda örnekleme yöntemiyle 421'i kadın, 147'si erkek olmak üzere toplam 568 kişilik bir örneklem seçilmiştir. Anket formu katılımcılara *Google Form* platformundan ulaştırılmıştır. Katılımcıların anketi dürüstçe ve içtenlikle yanıtladıkları kabul edilmektedir.

### Araştırmanın sınırlılıkları

Çalışmanın kısıtlamalarından biri, araştırmanın üniversite öğrencileri ile sınırlı olmasıdır. Bu nedenle araştırma, bulgularının genel popülasyona veya farklı yaş gruplarına uyarlanabilirliği ile sınırlıdır. Araştırmanın bir diğer kısıtlaması ise anketin 6 Şubat 2023'te Türkiye'de büyük yıkım ve can kaybına yol açan depremler sonrasında uzaktan eğitim ve kısıtlamaların olduğu bir dönemde çevrimiçi olarak uygulanmış olmasıdır. Bu durum, katılımcıların motivasyonunu, ilgisini ve yanıtlarını etkilemiş olabilir. Bu kısıtlamalar göz önünde bulundurularak araştırma bulgularının yorumlanmasında ve genelleştirilmesinde dikkatli olunmalıdır.

### Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ile Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ) ve Dijital okuryazarlık ölçeği (DOYÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların cinsiyet, yaş, anne baba tutumu, aile tipi, mobil cihaz kullanımı, günlük internette geçirilen zaman, dijital gelişmeleri takip etme durumu ve sosyal ağ kullanımı sorularından oluşmaktadır.

Duygusal Zekâ Ölçeği (DZÖ), Lee ve Kwak (2012) tarafından geliştirilmiş ve yirmi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Kayıhan ve Arslan (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ve geçerliliği ile ilgili sonuçlar, ölçeğin Türk kültürüne uygun bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı  $\alpha=0,83$  olarak bulunmuştur. 20 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi olarak düzenlenmiş ölçeğin faktör yapısı Duyguları Tanıma/Anlama, Duyguları Kolaylaştırma, Duyguları Düzenleme bo-

yutları ile ifade edilmektedir. Yirmi maddenin düz olarak kodlandığı ölçekte alınacak puan toplam Duygusal Zekâ puanını oluşturmaktadır. Bu çalışmada ise *ölçeğin iç tutarlılık katsayısı*  $\alpha=0,824$  olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ), Ng'nin (2012) geliştirdiği ölçeğin Türkçeye uyarlanması Üstündağ ve diğerleri (2017) tarafından yapılmıştır. İç tutarlılık katsayısı  $\alpha=0,86$  olarak hesaplanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Tek faktörlü 10 madde içeren ölçek 5'li Likert tipinde düzenlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin iç tutarlılık katsayısı  $\alpha=0,840$  olarak belirlenmiştir ve ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

## Verilerin Analizi

Analizler SPSS 26 istatistiksel paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel olarak; betimsel istatistikler, güvenilirlik analizleri, bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon, doğrusal regresyon ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için post-hoc analizlerinden *Scheffe* testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi  $p<0,05$  olarak alınmıştır.

Pearson Korelasyon Analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönünü ve gücünü ölçmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, verilerin normal dağılıma uyduğu ve ölçülen değerlerin eşit aralıklarla arttığı durumlarda geçerlidir (Büyüköztürk, 2002, s. 30).

- $-1,000 < r < +1,000$
- $0,000 < r < 0,250$  = zayıf
- $0,251 < r < 0,500$  = orta
- $0,501 < r < 0,750$  = güçlü
- $0,751 < r < 1,000$  = çok güçlü olarak ifade edilir.

Bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. "Regresyon Analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır" (Büyüköztürk, 2002, s. 87).

Likert tipi ölçeklerde, katılımcıların yanıtlarının düzeyleri 0,8 ( $4/5=0,8$ ) puan aralığıyla hesaplanır. Ölçeğin başlangıç puanı 1'dir ve her ölçüm düzeyi için 0,8 puan eklenir. Buna göre, 1-1,8 "çok düşük", 1,81-2,6 "düşük", 2,61-3,4 "orta", 3,41-4,2 "yüksek" ve 4,21-5,0 "çok yüksek" düzeyi ifade eder (Durmaz, 2020, s. 70).

Katılımcıların verdiği ölçek yanıtları bilgisayara aktarılmış, ilk olarak eksik ve hatalı veri kontrolü yapılmış, ardından uç değer analizi yapılmıştır. İki katılımcının verileri uç değere sahip olduğundan veri setinden çıkarılmıştır. Aka-

binde verilerin normallik koşulunu test etmek için ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık değerleri bulunmuş ve verilerin normal dağıldığı anlaşılmıştır (George & Mallery, 2010).

### Araştırma Yayın Etiği

Bu araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi tarafından 26.04.2023 tarih ve 04 sayılı oturumunda alınan 04/13 ve 14 sayılı kararla gerekli izinler sağlanarak yapılmıştır. Araştırma sürecinde bilimsel ve etik ilkeler gözetilmiş, yararlanılan tüm eserlere atıfta bulunulmuştur. Araştırmada yayın etiği ilkelerine bağlı kalınmıştır. Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilere anket uygulanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan ankette çalışmanın amacı belirtilmiş, üniversite öğrencilerinin araştırmaya gönüllü katılımları istenerek veri toplama anket formları doldurulmuştur.

### Bulgular

#### Demografik bulgular

Demografik değişkenler cinsiyet, yaş, anne baba tutumu, aile tipi, kullanılan mobil cihazlar, günlük internette günlük zaman geçirme süresi, dijital gelişmeleri takip etme durumu ve kullanılan sosyal ağlar açısından değerlendirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin demografik bilgileri *Tablo 1*’de gösterilmiştir.

*Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgilerine ait betimsel istatistikler*

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	421	74,1
	Erkek	147	25,9
	Toplam	568	100,0
Yaş	18 ve altı	12	2,1
	19-21	341	60,0
	22-24	162	28,5
	25 ve üstü	53	9,3
	Toplam	568	100,0
Anne-Baba Tutumu	Baskıcı-Otoriter	101	14,8
	İlgisiz	25	3,7
	Tutarsız	69	10,1
	Hoşgörülü ve Güven Verici	297	43,5
	Koruyucu	191	28,0
Toplam	683	100,0	

Aile Tipi	Çekirdek Aile	423	74,5
	Geniş Aile	145	25,5
	Toplam	568	100,0
Kullanılan Mobil Cihazlar	Bilgisayar	330	32,0
	Tablet	104	10,1
	Akıllı Telefon	564	54,8
	Diğer	32	3,1
	Toplam	1030	100,0
İnternette Günlük Zaman Geçirme Süresi	1 saatten az	12	2,1
	1-2 saat	105	18,5
	3-5 saat	283	49,8
	5 saat üzeri	168	29,6
	Toplam	568	100,0
Dijital Gelişmeleri Takip Etme Durumu	Evet	421	74,1
	Hayır	147	25,9
	Toplam	568	100,0
Kullanılan Sosyal Ağlar	<i>Twitter</i>	313	16,9
	<i>Instagram</i>	514	27,8
	<i>Facebook</i>	128	6,9
	<i>YouTube</i>	487	26,4
	<i>LinkedIn</i>	61	3,3
	<i>Google+</i>	284	15,4
	<i>Skype</i>	27	1,5
	<i>Flickr</i>	2	0,1
	Diğer	27	1,5
	Kullanmıyorum	4	0,2
	Toplam	1847	100,0

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %74,1'i kadın iken %25,9'unun erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %60,0'ı 19-21 yaş aralığında olup %28,5'i ise 22-24 yaş aralığındadır. Aile tipi durumu incelendiğinde %74,5'inin çekirdek ailede yaşadığı, %25,5'inin ise geniş ailede yaşadığı belirlenmiştir. Katılımcıların %49,8'i 3-5 saat aralığında, %29,6'sının ise 5 saat üzerinde internette günlük zaman harcadıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların %74,1'i dijital gelişmeleri takip ettiğini, %25,9'unun ise dijital gelişmeleri takip etmediğini görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin anne-babalarının kendilerine karşı tutumları sorusuna verdikleri toplam 683 cevap incelendiğinde, %43,5'inin hoşgörülü ve güven verici, %28'inin koruyucu, %14,8'inin baskıcı-otoriter, %10,1'inin tutarsız ve %3,7'sinin ilgisiz olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin kullandıkları mobil cihazlar sorusuna verdikleri toplam 1030 cevap incelendiğinde; akıllı telefon kullanımının %54,8, bilgisayar kullanımının %32,0, tablet kullanımının %10,1 ve diğer mobil cihaz kullanımının %3,1'lik yer kapladığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde katılımcıların kullandıkları sosyal ağlar sorusuna verdikleri toplam 1847 cevap incelendiğinde; %27,8'inin *Instagram*, %26,4'ünün *YouTube*, %16,9'unun *Twitter*, %15,4'ünün *Google+*, %1,5'inin diğer sosyal ağları (*Discord*, *WhatsApp*, *Spotify*, *Messenger*, *Snapchat*, *BeReal*, *Amino*, *Kik*, *Pinterest*, *Ekşisözlük*) kullanılmaktadır. Toplam katılımcı sayısı 568 kişidir. Çalışmada "anne-baba tutumu", "kullanılan mobil cihazlar" ve "kullanılan sosyal ağlar" soruları çoklu yanıt olduğundan n sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Tablo2. Duygusal zekâ ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık düzeylerine ait betimsel istatistikler

Kullanılan Ölçek/Boyut	n		ss.
Duygusal Zekâ	568	3,72	0,46
-Duyguları tanıma/anlama	568	4,00	0,55
-Duygusal kolaylaştırıcılık	568	3,60	0,57
-Duygusal düzenleme	568	3,60	0,63
Dijital Okuryazarlık	568	3,51	0,63

Tablo 2'deki duygusal zekâ ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık düzeylerine ait betimsel istatistikler incelendiğinde öğrencilerin duygusal zekâ toplam düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (=3,72). Duygusal zekâ alt boyut düzeylerinin ise sırasıyla =4,00, =3,60 ve =3,60 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dijital okuryazarlık düzeyinin yüksek seviyede (=3,51) olduğu belirlenmiştir.

### Güvenirlilik analizine ilişkin bulgular

*Cronbach alpha*, ölçek maddelerinin birbiriyle uyumunu ve ölçeğin bütünlüğünü gösteren bir katsayıdır (Şencan, 2005; Tavşancıl, 2006). *Cronbach Alpha* katsayısı ne kadar yüksek olursa ölçekte yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu ve aynı özelliğin unsurlarını yordayan maddelerden oluştuğu varsayılabilir (Özdamar, 2004).

Tablo 3. Güvenilirlik analizi sonuçları

Kullanılan Ölçek/Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha ( $\alpha$ )
Duygusal Zekâ	20	0,824
-Duyguları tanıma/anlama	6	0,736
-Duygusal kolaylaştırıcılık	6	0,541
-Duygusal düzenleme	8	0,785
Dijital Okuryazarlık	10	0,840

Özdamar'a (2004) göre, ölçeğin *Cronbach alpha* iç tutarlılık katsayısı;  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  aralığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir,  $0,60 \leq \alpha < 0,80$  aralığında ölçeğin oldukça güvenilir,  $0,40 \leq \alpha < 0,60$  aralığında ölçeğin düşük güvenilir,  $0,00 \leq \alpha < 0,40$  aralığında ise ölçeğin güvenilir olmadığı ifade edilir. Çalışmada, Duygusal Zekâ Ölçeğinin geneli ile birinci ve üçüncü alt boyutlarının *Cronbach alpha* katsayıları 0.736 ile 0.824 arasında değişmektedir. Ölçeğin ikinci alt boyutunun *Cronbach alpha* katsayısı ise 0.541'dir. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin genelinin *Cronbach alpha* katsayısı 0,840'tır. Bu doğrultuda ölçeklerin genelinin güvenilirlik değerleri literatürde benimsenen değerleri karşıladığı için güvenilir oldukları söylenebilir.

### Araştırma hipotezleriyle ilgili bulgular

Duygusal zekâ ölçeği ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık ölçeğine ait normallik testi neticesinde verilerin normal dağılıma uygun oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla parametrik analizler kullanılmıştır.

Tablo 4. Verilerin dağılımına ait normallik testleri sonuçları

Değişkenler	İstatistik	sd	p	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	
Duygusal Zekâ	0,085	568	0,000	3,72	3,75	-0,086	1,522
-Duyguları tanıma/ anlama	0,101	568	0,000	4,00	4,00	-0,392	0,829
-Duygusal kolaylaştırıcılık	0,077	568	0,000	3,60	3,66	-0,131	0,680
-Duygusal düzenleme	0,079	568	0,000	3,60	3,62	-0,255	0,542
Dijital Okuryazarlık	0,073	568	0,000	3,51	3,50	-0,029	0,252

Normallik dağılım analizi sonucunda ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve Skewness ve Kurtosis (çarpıklık ve basıklık)  $\pm 2$  arasında olması gerekliliği incelendiğinde; araştırma bulgularına göre, bu değerlerinin normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir (George & Mallery, 2010). Çalışmada yer alan üniversite

öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile dijital okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan Pearson Korelasyon (Kalaycı, 2014) analizinin sonuçları *Tablo 5*'te sunulmaktadır.

*Tablo 5. Duygusal zekâ ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon katsayıları*

Değişkenler	Pearson Korelasyon Katsayısı	Duyguları tanıma/anlama	Duyguları kolaylaştırma	Duyguları düzenleme	Duygusal Zekâ Toplam
Dijital Okuryazarlık	r	0,328**	0,262**	0,324**	0,390**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000

n=568, \*\*p<0,01

*Tablo 5*'te belirtildiği gibi duygusal zekâ ile dijital okuryazarlık becerisi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (p<0,01). Değişkenler arasındaki Pearson Korelasyon katsayılarına bakıldığında, duygusal zekâ toplamı ile dijital okuryazarlık becerisi arasında pozitif yönde genel olarak orta (0,251<r<0,500) düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (r=0,390; p=0,000<0,01). Duygusal zekânın alt boyutları olan duyguları tanıma/anlama, duyguları kolaylaştırma, duyguları düzenleme ile dijital okuryazarlık becerisi arasında da genel olarak orta (0,251<r<0,500) düzeyde ilişkiler vardır. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ seviyelerinin yükselmesinin dijital okuryazarlık becerisini de yükselttiği ifade edilebilir.

Korelasyon analizi sonucunda saptanan boyutlar arası ilişkilerin niteliği çoklu regresyon analizi ile belirlenmiştir. Dijital okuryazarlık becerisinin duygusal zekâ toplamından nasıl etkilendiği basit regresyon analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizlerine ait sonuçlar *Tablo 6*'da sunulmuştur.

*Tablo 6. Duygusal zekâ düzeyinin dijital okuryazarlık becerisi üzerindeki etkisine ilişkin doğrusal regresyon analizi sonuçları*

Değişken	$\beta$	Standart Hata	t	p
Sabit	1,523	0,199	7,648	0,000
Duygusal Zekâ Toplam	0,535	0,053	10,088	0,000
R <sup>2</sup> =0,151				
p=0,000 Durbin Watson=1,942				
F=101,762				
Bağımlı değişken: Dijital Okuryazarlık				

Yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenin yordanan (bağımlı değişken) değişkeni nasıl etkilediğini belirlemek için doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.



Duygusal zekâ ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F=101,762$   $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ). Duygusal zekânın dijital okuryazarlık becerisini tek başına % 15,1'ini açıkladığı belirlenmiştir ( $R^2=0,151$ ). Dijital okuryazarlık, modele alınmayan değişkenlerce %84,9 oranında açıklanmaktadır. Regresyon analizi çıktılarına göre, dijital okuryazarlığı yordamak için kullanılan regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Dijital Okuryazarlık}=1,523+0,535*\text{Duygusal Zekâ}$$

Duygusal zekâ bir birim arttırıldığında dijital okuryazarlığın 0,535'lik olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Duygusal zekâ toplamı dijital okuryazarlık becerisi üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahiptir, bu nedenle H1 hipotezi desteklenmiştir.

*Tablo 7. Duygusal zekâ alt boyutlarının dijital okuryazarlık becerisi üzerindeki etkisine ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	t	p	Tolerance	VIF
Sabit	1,374	0,212	6,479	0,000		
-Duyguları tanıma/anlama	0,242	0,047	5,901	0,000	0,882	1,134
-Duygusal kolaylaştırıcılık	0,075	0,054	1,569	<b>0,117</b>	0,641	1,561
-Duygusal düzenleme	0,200	0,049	4,094	0,000	0,621	1,610
$R^2=0,160$ $F=36,870$	$p=0,000$	Durbin Watson=1,952				
Bağımsız değişkenler: Duyguları tanıma/anlama, duygusal kolaylaştırıcılık, duygusal düzenleme						
Bağımlı değişken: Dijital Okuryazarlık						

Değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığını kontrol etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Tolerans değerleri 0,621 ile 0,882 arasında, varyans artış faktörü değerleri de (VIF) 1,134 ile 1,610 arasında çıkmıştır. Çoklu regresyon analizinde tolerans değerinin 0,1'den büyük, VIF değerinin 10'dan küçük olması, değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığını ve verilerin analize uygun olduğunu göstermektedir (Field, 2005). Durbin-Watson testi değerleri 0 ile 4 arasında değişmekte olup, sıfıra yakın değerler aşırı pozitif korelasyonu, 4'e yakın değerler aşırı negatif korelasyonu, 2'ye yakın değerler ise oto-korelasyon olmadığını göstermektedir (Öztürk, 2005). Durbin-Watson test değerinin 1,5 ile 2,5 arasında olması oto-korelasyon olmadığını gösterir (Öztürk, 2005). Durbin-Watson test değeri (1.952) 1.5 ile 2.5 arasında olduğu için otokorelasyon yoktur. Duyguları tanıma/anlama, duygusal kolaylaştırıcılık, duygusal düzenleme değişkenleri ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F=36,870$ ;  $p=0,000$ ,  $p<0,01$ ). Bahse konu üç de-

ğişken “dijital okuryazarlık” düzeyinin %16,0’ını açıklamaktadır. Dijital Okuryazarlık düzeyi %84,0’ını dahil edilmeyen diğer değişkenler tarafından açıklanmaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığı için p-değeri sonuçlarının analizi, duygu tanıma/anlama ve duygu düzenleme değişkenlerinin dijital okuryazarlığın anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermektedir ( $p=0.000$ ,  $p<0,01$ ). Duygusal kolaylaştırıcılık değişkeni önemli bir etkiye sahip değildir ( $p=0,117$ ,  $p>0,05$ ). Regresyon analizi sonuçlarına göre dijital okuryazarlık yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Dijital Okuryazarlık} = 1,374 + 0,242 * \text{Duyguları Tanıma/Anlama} + 0,200 * \text{Duygusal Düzenleme}$$

Duyguları tanıma/anlama bir birim arttırdığında dijital okuryazarlık 0,242 kuvvetle, duygusal düzenleme bir birim arttırıldığında dijital okuryazarlık 0,200 kuvvetle olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu nedenle H1a ve H1c hipotezleri kabul edilmiştir. Duygusal kolaylaştırıcılık değişkeninin katsayısı ( $p>0,05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı için H1b hipotezi reddedilmiştir.

*Tablo 8* üniversite öğrencilerinin cinsiyet, aile tipi değişkenlerine göre duygusal zekâ düzeyleri ve dijital okuryazarlık becerilerine ait analiz sonuçlarını göstermektedir.

*Tablo 8. Duygusal zekâ ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık becerisine ilişkin olarak cinsiyet ve aile tipi durumuna göre t testi sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	ss	t	sd	p																																																																											
Duyguları tanıma/anlama	Cinsiyet	Kadın	421	4,02	0,53	1,605	566	0,109																																																																									
		Erkek	147	3,94	0,59				Duygusal kolaylaştırıcılık	Cinsiyet	Kadın	421	3,60	0,56	-0,112	566	0,911	Erkek	147	3,61	0,58	Duygusal düzenleme	Cinsiyet	Kadın	421	3,58	0,61	-1,404	566	0,161	Erkek	147	3,66	0,65	Duygusal Zekâ Toplam	Cinsiyet	Kadın	421	3,72	0,45	-0,232	566	0,817	Erkek	147	3,73	0,49	Dijital Okuryazarlık	Cinsiyet	Kadın	421	3,44	0,59	-4,935	566	0,000**	Erkek	147	3,73	0,68	Duyguları tanıma/anlama	Aile tipi	Çekirdek aile	423	4,02	0,54	1,260	566	0,208	Geniş aile	145	3,95	0,55	Duygusal kolaylaştırıcılık	Aile tipi	Çekirdek aile	423	3,60	0,58	-0,121	566
Duygusal kolaylaştırıcılık	Cinsiyet	Kadın	421	3,60	0,56	-0,112	566	0,911																																																																									
		Erkek	147	3,61	0,58				Duygusal düzenleme	Cinsiyet	Kadın	421	3,58	0,61	-1,404	566	0,161	Erkek	147	3,66	0,65	Duygusal Zekâ Toplam	Cinsiyet	Kadın	421	3,72	0,45	-0,232	566	0,817	Erkek	147	3,73	0,49	Dijital Okuryazarlık	Cinsiyet	Kadın	421	3,44	0,59	-4,935	566	0,000**	Erkek	147	3,73	0,68	Duyguları tanıma/anlama	Aile tipi	Çekirdek aile	423	4,02	0,54	1,260	566	0,208	Geniş aile	145	3,95	0,55	Duygusal kolaylaştırıcılık	Aile tipi	Çekirdek aile	423	3,60	0,58	-0,121	566	0,904	Geniş aile	145	3,61	0,52								
Duygusal düzenleme	Cinsiyet	Kadın	421	3,58	0,61	-1,404	566	0,161																																																																									
		Erkek	147	3,66	0,65				Duygusal Zekâ Toplam	Cinsiyet	Kadın	421	3,72	0,45	-0,232	566	0,817	Erkek	147	3,73	0,49	Dijital Okuryazarlık	Cinsiyet	Kadın	421	3,44	0,59	-4,935	566	0,000**	Erkek	147	3,73	0,68	Duyguları tanıma/anlama	Aile tipi	Çekirdek aile	423	4,02	0,54	1,260	566	0,208	Geniş aile	145	3,95	0,55	Duygusal kolaylaştırıcılık	Aile tipi	Çekirdek aile	423	3,60	0,58	-0,121	566	0,904	Geniş aile	145	3,61	0,52																					
Duygusal Zekâ Toplam	Cinsiyet	Kadın	421	3,72	0,45	-0,232	566	0,817																																																																									
		Erkek	147	3,73	0,49				Dijital Okuryazarlık	Cinsiyet	Kadın	421	3,44	0,59	-4,935	566	0,000**	Erkek	147	3,73	0,68	Duyguları tanıma/anlama	Aile tipi	Çekirdek aile	423	4,02	0,54	1,260	566	0,208	Geniş aile	145	3,95	0,55	Duygusal kolaylaştırıcılık	Aile tipi	Çekirdek aile	423	3,60	0,58	-0,121	566	0,904	Geniş aile	145	3,61	0,52																																		
Dijital Okuryazarlık	Cinsiyet	Kadın	421	3,44	0,59	-4,935	566	0,000**																																																																									
		Erkek	147	3,73	0,68				Duyguları tanıma/anlama	Aile tipi	Çekirdek aile	423	4,02	0,54	1,260	566	0,208	Geniş aile	145	3,95	0,55	Duygusal kolaylaştırıcılık	Aile tipi	Çekirdek aile	423	3,60	0,58	-0,121	566	0,904	Geniş aile	145	3,61	0,52																																															
Duyguları tanıma/anlama	Aile tipi	Çekirdek aile	423	4,02	0,54	1,260	566	0,208																																																																									
		Geniş aile	145	3,95	0,55				Duygusal kolaylaştırıcılık	Aile tipi	Çekirdek aile	423	3,60	0,58	-0,121	566	0,904	Geniş aile	145	3,61	0,52																																																												
Duygusal kolaylaştırıcılık	Aile tipi	Çekirdek aile	423	3,60	0,58	-0,121	566	0,904																																																																									
		Geniş aile	145	3,61	0,52																																																																												

Duygusal düzenleme	Aile tipi	Çekirdek aile	423	3,58	0,64	-1,232	566	0,218
		Geniş aile	145	3,66	0,57			
Duygusal Zekâ Toplam	Aile tipi	Çekirdek aile	423	3,72	0,47	-0,264	566	0,792
		Geniş aile	145	3,73	0,43			
Dijital Okuryazarlık	Aile tipi	Çekirdek aile	423	3,53	0,63	1,105	566	0,270
		Geniş aile	145	3,46	061			

\*\*p<0,001

Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet ve aile tipine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış sonuçlar *Tablo 8*'de gösterilmiştir. Katılımcıların duygusal zekâ düzeyi ( $p=0,817$ ) ve alt boyutlarının (sırasıyla  $p=0,109$ ,  $p=0,911$ ,  $p=0,161$ ) cinsiyetlere göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlere göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $t=-4,935$ ,  $p=0,000$ ,  $p<0,01$ ). Buna göre cinsiyeti erkek ( $=3,73$ ) olanların dijital okuryazarlık becerileri kadınlara ( $=3,44$ ) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık düzeylerinin aile tipine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

*Tablo 9* üniversite öğrencilerinin yaş, internette geçirilen saat değişkenlerine göre duygusal zekâ düzeyleri ve dijital okuryazarlık becerilerine ait analiz sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9. Duygusal zekâ ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık becerisine ilişkin olarak yaş ve internette günlük harcanan saat durumuna göre Anova testi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	ss	F	p	Scheffe		
Duyguları tanıma/anlama	Yaş	18 ve altı	12	4,01	0,71	0,050	0,985	
		19-21	341	3,99	0,52			
		22-24	162	4,01	0,59			
		25 ve üstü	53	4,01	0,56			
Duygusal kolaylaştırıcılık	Yaş	18 ve altı	12	3,66	0,72	0,065	0,978	
		19-21	341	3,60	0,54			
		22-24	162	3,61	0,59			
		25 ve üstü	53	3,58	0,62			
Duygusal düzenleme	Yaş	18 ve altı	12	3,63	0,71	0,375	0,771	
		19-21	341	3,60	0,60			
		22-24	162	3,58	0,65			
		25 ve üstü	53	3,68	0,66			
Duygusal Zekâ Toplam	Yaş	18 ve altı	12	3,75	0,53	0,114	0,952	
		19-21	341	3,72	0,43			
		22-24	162	3,72	0,50			
		25 ve üstü	53	3,75	0,51			
Dijital Okuryazarlık	Yaş	18 ve altı	12	3,29	0,77	2,175	0,090	
		19-21	341	3,50	0,64			
		22-24	162	3,60	0,63			
		25 ve üstü	53	3,39	0,52			
Duyguları tanıma/anlama	İnternette geçirilen saat	1 saatten az	12	3,98	0,58	0,074	0,974	
		1-2 saat	105	3,98	0,52			
		3-5 saat	283	4,00	0,55			
		5 saat ve üzeri	168	4,01	0,57			
Duygusal kolaylaştırıcılık	İnternette geçirilen saat	1 saatten az	12	3,62	0,61	1,838	0,139	
		1-2 saat	105	3,64	0,49			
		3-5 saat	283	3,64	0,55			
		5 saat ve üzeri	168	3,52	0,62			
Duygusal düzenleme	İnternette geçirilen saat	1 saatten az <sup>(1)</sup>	12	3,66	0,66	3,660	0,012*	2-4
		1-2 saat <sup>(2)</sup>	105	3,72	0,55			
		3-5 saat <sup>(3)</sup>	283	3,63	0,61			
		5 saat ve üzeri <sup>(4)</sup>	168	3,48	0,68			

Duygusal Zekâ Toplam	İnternette geçirilen saat	1 saatten az	12	3,75	0,54	2,067	0,104
		1-2 saat	105	3,77	0,40		
		3-5 saat	283	3,74	0,45		
		5 saat ve üzeri	168	3,65	0,49		
Dijital Okuryazarlık	İnternette geçirilen saat	1 saatten az	12	3,52	0,75	0,150	0,930
		1-2 saat	105	3,52	0,57		
		3-5 saat	283	3,49	0,61		
		5 saat ve üzeri	168	3,53	0,63		

\* $p < 0,05$

*Tablo 9* üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve alt boyut ve dijital okuryazarlık düzeylerinin yaşa ve internette geçirilen süreye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü *Anova* testinin sonuçlarını göstermektedir. *Anova* testi sonucuna göre üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve “duyguları tanıma/anlama”, “duygusal kolaylaştırıcılık” alt boyutları ile dijital okuryazarlık düzeylerinin internette geçirilen saate göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ). Ancak duygusal zekânın alt boyutu olan “duygusal düzenleme” düzeyinin internette geçirilen saate göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F=3,660$ ,  $p=0,012$ ,  $p < 0,05$ ). Günlük internette 5 ve üzeri saat (=3,48) harcayan öğrencilerin duygusal zekânın alt boyutu olan “duygusal düzenleme” düzeyi, günlük internette 1-2 saat (=3,72) harcayanlara göre daha düşüktür. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc testlerinden *Scheffe* testi yapılmıştır.

*Tablo 8* ve *Tablo 9* incelendiğinde Hipotez 2, Duygusal Düzenleme boyutu sadece internette geçirilen saat değişkenine göre kabul edilirken, genel ve diğer alt boyutlar tüm değişkenlere göre reddedilmiştir. Hipotez 3, cinsiyet değişkenine göre kabul edilirken diğer tüm değişkenlere göre reddedilmiştir.

Araştırmada geliştirilen hipotezlere ilişkin sonuçlar *Tablo 10*'da verilmiştir.

Tablo 10. Hipotez sonuçları

Hipotez No	Geliştirilen Hipotez	Hipotez Sonucu
H1	Katılımcıların duygusal zekâ düzeyi dijital okuryazarlık becerisini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır	KABUL
H1 <sub>a</sub>	Katılımcıların duygusal zekânın alt boyutu olan duyguları tanıma/anlama dijital okuryazarlık becerisini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.	KABUL
H1 <sub>b</sub>	Katılımcıların duygusal zekânın alt boyutu olan duyguları kolaylaştırma dijital okuryazarlık becerisini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.	RET
H1 <sub>c</sub>	Katılımcıların duygusal zekânın alt boyutu olan duyguları düzenleme dijital okuryazarlık becerisini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır.	KABUL
H2	Katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri ve alt boyutları cinsiyet, aile tipi, yaş ve internette geçirilen saat değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.	RET
H3	Katılımcıların dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet, aile tipi, yaş ve internette geçirilen saat değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.	RET

## Sonuç

Klasik, sosyal ve ekonomi anlayışına göre insan rasyonel bir varlıktır. Karar alma sürecinde rasyonel kararlar vermektedir. Ancak insanın davranış değişikliğinde sadece rasyonel davranmadığı ve duyguları ile hareket ettiği düşüncesi araştırmalarda duyguların araştırılması düşüncesini ortaya koymaktadır. Yine benzer bir biçimde okuryazar olmanın yalnızca bazı sembolleri yan yana getirip birleştirmek olmadığı, okuduğu metni yorumlama yeteneğiyle ilgili olduğu düşüncesi insanın anlam yaratma sürecine atıfta bulunmaktadır. Bu anlam yaratma süreci eleştirel düşünce gibi birtakım yetenekleri de beraberinde getirmektedir.

Alan yazınında yapılmış çalışmalar incelendiğinde duygusal zekâ ve dijital okuryazarlıkla ilgili ayrı ayrı çalışmalara rastlanmış, her ikisinin birlikte olduğu çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak duygusal zekâ ile dijital ortamlarda karşılaşılan bazı sorunlar arasında bir ilişki olduğunu gösteren bazı araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ile dijital mahremiyet kaygıları arasında doğrusal ve pozitif bir ilişki olduğu (Okumuş & Atılğan, 2021), duygusal zekâ düzeyi yüksek olan kişilerin tükenmişlik sendromu yaşama olasılıklarının daha az olduğu (Herece & Şener, 2017) görülmüştür. Bu

durum duygusal zekâ ile dijital okuryazarlık arasında dolaylı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Duygusal zekâ, dijital okuryazarlığın desteklenmesinde ve geliştirilmesinde bir faktör olabilir. Dijital okuryazarlık, duygusal zekânın kullanımını destekleyen ve gerektiren bir alan da olabilir. Bu bağlamda çalışma, bir kişinin duygusal zekâ düzeyinin dijital okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğunu iddia etmektedir.

Bu çalışmada duygusal zekâ ile dijital okuryazarlık becerisi arasındaki ilişki üniversite öğrencileri üzerinde araştırılmıştır. Bulgular, duygusal zekâ ve alt boyutlarının dijital okuryazarlık becerisiyle orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Bu bulguya göre, duygusal zekânın dijital okuryazarlık becerisine anlamlı bir katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir. Duygusal zekânın dijital okuryazarlık becerisinin tek başına %15,1'ini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini artırmak için duygusal zekânın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında bu iddianın desteklendiği görülmektedir. Okullar, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BIT) kullanımını hem ilk hem de orta öğretim müfredatındaki tüm konu alanlarına yerleştirmeye giderek daha fazla teşvik edilmektedir. Dijital okuryazarlığın konu bilgisini nasıl desteklediğini göz önünde bulundurmak, teknoloji kullanımının basitçe bir "eklentî" olmaktan ziyade öğretme ve öğrenmeyi geliştirmesini sağlamaya yardımcı olabilir (Hague & Payton, 2010, s. 3). "Katılımcıların duygusal zekâ düzeyi dijital okuryazarlık becerisini pozitif ve anlamlı olarak yordamaktadır" hipotezinin araştırma sonucunda doğruluğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla insanların dijital yeteneklerinin geliştirilmesi için duygusal zekâ düzeylerinin de farkındalık eğitimleriyle artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dijital okuryazarlık yaşadığımız yüzyılda kuşak ayırt etmeksizin her insanın edinmesi gereken bir yetenek olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak özellikle teknoloji kuşağının içine doğmuş genç kuşağın eleştirel düşünme, güvenliğini sağlama, yaratıcılık, bilgiyi bulma ve anlama, herhangi bir konu hakkında iş birliğinde bulunma, sosyal ve kültürel kodları anlama gibi en temel yetkinliklere sahip olması beklenmektedir. Eleştirel düşünce yeteneğinin kazanılması özellikle sosyal medya bağlamında dijital dünyada kültürel ürünlerin nasıl üretildiği, üretilen bilginin doğruluğu gibi gündem oluşturan konularda farkındalık yaratmak için gereklidir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan insanların bu dijital yeteneklerinin de yüksek olduğu sonucu araştırmanın temel bulgusudur. Dolayısıyla çalışmamızın bulgularına dayanarak üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yükselmesiyle dijital okuryazarlık becerilerinin de yükselmesi beklenmektedir.

Çalışmanın katılımcıları Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin öğrencileri ile sınırlıdır. Çalışmanın bulgularına dayanarak araştırmacılar ve uygulamacılar için şu öneriler sunulmuştur.

- Araştırmada duygusal zekânın dijital okuryazarlık becerilerini yordama düzeyi incelenmiştir. Dijital okuryazarlık becerilerini yordayan diğer faktörlerin belirlenmesi için daha fazla değişkenin olduğu (bilişsel, tek-

nik, sosyal faktörler vb.) kapsamlı modeller test edilmelidir.

- Alan yazınında duygusal zekâ ve dijital okuryazarlık değişkenlerinin bir arada ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamakta, bu değişkenlerin ayrı ayrı daha çok nicel araştırma yöntemleriyle incelendiği çalışmalar mevcuttur. Duygusal zekâ ve dijital okuryazarlık konusunda nitel araştırma yöntemlerine dayalı farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışma sadece Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerindeki öğrencileri kapsamaktadır. Bu nedenle duygusal zekâ ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için daha geniş ve çeşitli bir örnekleme yeni bir çalışma yapılabilir.
- Dijital okuryazarlık becerileri üzerinde duygusal zekânın etkili bir değişken olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda hem üniversite öncesi (aile ve sosyal ortamlarda) hem de üniversite süresince öğrencilerin bu niteliklerini geliştirebilmeleri için eğitim olanakları sunulmalıdır.
- Çalışma duygusal zekâ ve dijital okuryazarlık eğilimlerini araştırmakla sınırlıdır, ancak gelecekteki çalışmaların "duygusal okuryazarlığı" da içermesi önerilebilir.

## Kaynakça

- Arisoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatri'de Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Aslantaş, T. (2015). Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye'de bir uygulama. 29 Mayıs 2023 tarihinde <https://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Uzaktan-E%C4%9Fitim-Teknolojileri-ve-T%C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, Ş., & Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim Dergisi*, 6(1), 5-22.
- Batıgün, A. D., & Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213-219.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158. <https://doi.org/10.1177/014616720325459>
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. Routledge.
- Burnett, K., & McKinley, E. G. (1998). Modeling information seeking. *Interacting With Computers*, 10, 285-302.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayıncılık.



- Committee, J. J. (2011). Review of the joint information systems committee. 3 Haziran 2023 tarihinde [https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2000/1/11\\_04.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2000/1/11_04.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Durmaz, Y. (2020). *Vakıf üniversitelerinde okuyan öğrencilerin kişilik özelliklerinin içgüdüsel satın alma davranışları üzerindeki etkisinin yapısal eşitlik modeli ile belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Pearson.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. A Futurelab Handbook.
- Haynes, L. A., & Avery, A. (1979). Training adolescents in self-disclosure and empathy skills. *Journal of Counseling Psychology*, 526-530.
- Herece, F. G., & Şener, İ. (2017). Duygusal zekâ ile tükenmişlik arasındaki ilişki: Kamu sektöründe bir uygulama. *Gazi İktiat ve İşletme Dergisi*, 3(3), 38-54.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karabulutlu, E. Y., Yılmaz, S., & Yurttaş, A. (2011). Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 75-79.
- Kayihan, Ş., & Arslan, S. (2016). Emotional intelligence scale: A study of scale adaptation. *FSM Scholarly Studies Journal of Humanities and Social Sciences*, 7, 137-145.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 983-1000.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Öztürk, Y. (2018). Doğru internet kullanımının bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve internet bağımlılığı kavramları çerçevesinde incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 27-39.
- Landry, L. (2019). Harvard bussines school online. 21 Mayıs 2023 tarihinde <https://online.hbs.edu/blog/post/emotional-intelligence-in-leadership#:~:text=Emotional%20intelligence%20is%20defined%20as,popularized%20by%20psychologist%20Daniel%20Goleman> adresinden erişilmiştir.
- Lee, H., & Kwak, Y. (2012). Development and initial validation of a trait emotional intelligence scale for Korean adults. *Asia Pacific Education Review*, 13(2), 209-217. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9175-8>
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-97. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9175-8>

org/10.1080/10402454.2009.10784615

- Martin, A., & Grudziecki, J. (2015). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy. *Italics*, 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Mentalhelp. (2023). 2 Mayıs 2023 tarihinde <https://www.mentalhelp.net/> adresinden erişilmiştir.
- Mohammadyari, S., & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers & Education*, 82(1), 11-25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.025>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Noviyanto, A. T., & Wijanarka, B. S. (2023). Influence of emotional intelligence, digital literacy, and student self- efficacy on job readiness of the mechanical engineering skills program at vocational schools in Yogyakarta City. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(10), 5830-5836. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i10-03>
- Ognyanova, K. (2010). Political efficacy on the internet: A media system dependency approach. *Political Efficacy on the Internet: A Media System Dependency Approach*. 11 Mayıs tarihinde <https://kateto.net/wp-content/uploads/2012/11/MSD%20Internet%20Efficacy%20-%20Ognyanova,%20Ball-Rokeach%20-%202012.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Okumuş, M., & Atılğan, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile dijital mahremiyet kaygısı arasındaki ilişki. *TRT Akademi Dergisi*, 6(12), 342-363. <https://doi.org/10.37679/trta.907558>
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi.
- Öztürk, E. (2005). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (ss. 259-272). Asil Yayın Dağıtım.
- Pelit, E., Karaçor, M., & Kılıç, İ. (2018). Duygusal zekânın iletişim becerilerine etkisi: Turizm öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 85-107.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rikhye, R., Cook, S., & Berge, Z. L. (2009). Digital natives vs. digital immigrants: Myth or reality? *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(2), 3-10.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2020). *Duyguların psikolojisi ve duygusal zeka*. Timaş Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın.

- Tuman, M. (1994). *Word perfect: Literacy in computer age*. Falmer.
- UNESCO. (2023). Literacy. 15 Mayıs 2023 tarihinde <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know#:~:text=Literacy%20is%20a%20continuum%20of,well%20as%20job%2Dspecific%20skills> adresinden erişilmiştir.
- Üstündağ, M., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (2019). Üniversitelerde 30 bin öğrenciye "dijital okuryazarlık" dersi. 3 Haziran 2023 tarihinde [https://basin.yok.gov.tr/InternetHaberleriBelgeleri/%C4%B0nternet%20Haber%20Belgeleri/2019/113\\_univ\\_dijital\\_okuryazarlik\\_dersi.pdf](https://basin.yok.gov.tr/InternetHaberleriBelgeleri/%C4%B0nternet%20Haber%20Belgeleri/2019/113_univ_dijital_okuryazarlik_dersi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Zins, C. (2000). Success, a structured search strategy: Rationale, principles, and implications. *Journal of The American Society For Information Science*. 51(13), 1232-1247. <https://doi.org/10.1002/1097-4571>

**Onam Bilgisi:** Katılımcılar işlem öncesinde bilgilendirilmiş, onamları alınmıştır.  
**Etik Kurul Onayı:** Çalışmanın, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 26.04.2023 tarihinde 04/13 protokol numarasıyla alınan "Etik Kurul Onayı" bulunmaktadır.  
**Çıkar çatışması:** Çıkar çatışması bulunmamaktadır.  
**Finansal destek:** Finansal destek bulunmamaktadır.  
**Yazar Katkı Oranı:** G. İlhan (%50), Z. Ekmekçi (%50).

**Participant informed consent:** Participants were informed before the data collection and they were asked to sign a form of consent .  
**Ethics committee approval:** The ethics committee approval has been obtained from Erzincan Binali Yıldırım University Ethics Committee with protocol number 04/13.  
**Conflict of interest:** There are no conflicts of interest to declare.  
**Financial support:** No funding was received for this study.  
**Author contribution rate:** G. İlhan (50%), Z. Ekmekçi (50%).

