

DUYGUSAL OKURYAZARLIK VE DUYGUSAL OKURYAZAR ÖĞRENME ORTAMLARI**Mehmet KANDEMİR*****Hakan DÜNDAR******ÖZET**

Duygularımız kim olduğumuzun, yaptıklarımızı neden yaptığımızın, birkaç dakikalığına ya da ömür boyu kim olmak istediğimizin en önemli göstergesi olup; öğrenmeye karşı hazır oluşumuzu ve becerimizi de doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmada, bizim kim olduğumuza ve öğrenme ortamlarına katkı sağlayan; kendi duygularımızı doğru şekilde anlayıp, bu bilgiyi davranışlarımızı şekillendirmede kullanmaya yarayan yöntemlerle, başkaları ile etkileşebilme pratiği yani kendimizin ve başkalarının duygusal durumlarına belirli bir bilgi ve yeterlilikle yaklaşabilme becerisi olan duygusal okuryazarlıkla ilgili bilgiler verilmiştir. Bu çalışma literatüre dayalı bir derleme şeklinde yapılmıştır. Bu bağlamda, duygusal okuryazarlığın ne olduğuna, duygusal zekayla aralarındaki benzerlik ve farklılıklarına, duygusal okuryazarlığın bileşenlerine, duygusal okuryazar bireylerin özelliklerine, duygusal okuryazarlığın öğrenme ortamlarına katkılarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Çalışma sonunda, öğrencilerin, kişisel gelişimine, kalıcı öğrenmelerine, sosyal beceri kazanmalarına, öğrenciler arasında meydana gelen zorbalık şiddet gibi istenmeyen davranışların azalmasına vb. önemli katkı sağlayacak duygusal okuryazarlık becerisi için, öğrencilere duygusal okuryazar ortamlar sunulması için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygu, Duygusal Okuryazarlık, Duygusal Zeka

EMOTIONAL LITERACY AND EMOTIONALLY LITERATE LEARNING ENVIRONMENTS**ABSTRACT**

Our emotions are the most significant indicators of who we are, why we do what we do, who we want to be for a few minutes or lifelong; and they also directly affect our readiness and ability towards learning. This study provides information on methods that help accurately understand our emotions which contribute to who we are and our learning environments, and use this information in shaping our behaviours; and emotional literacy which is the practice of being able to interact with others, meaning the ability to approach our and others' emotional states with a certain level of knowledge and adequacy. The study was conducted as a compilation of the review of the literature. In this context, information was provided regarding what emotional literacy is, the similarities and differences with emotional intelligence, the constituents of emotional literacy, the characteristics of emotionally literate individuals, the contribution of emotional literacy on learning environments. The study concluded that in order for the students to acquire the ability of emotional literacy which will provide a significant contribution to the students' personal development, effective learning,

* Ar. Gör., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

** Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

acquisition of social skills and reduction of undesirable behaviours between students such as bullying and violence; students should be offered emotionally literate environments.

Keywords: Emotion, Emotional Literacy, Emotional Intelligence

1. GİRİŞ

Yirminci yüz yılın ortalarında, geleneksel kültürden demokratik bir kültüre geçerken eğitim kurumlarımız da bu geçişin etkisi altında kalmış çağdaş, bireyi diğerlerinden farklı kılan ve ona özgü olan duyguları, algıları, inançları ve amaçları ile ilgilenen ve bireyin bu özellikleri için destekleyici bir okul ve sınıf ortamı oluşturulması gerektiğini savunan bir eğitim anlayışı benimsenmeye başlanmıştır. Hümanist eğitim anlayışı olarak bilenen bu yaklaşıma göre bilişsel öğrenmelerle bireyin duyuşsal özellikleri (duygusal farkındalık, empati, algı, benlik saygısı, inanç vb) ve sınıf içindeki algılanan destekleyici ve demokratik ortamlar arasındaki bağ günümüzde çok iyi anlaşılmaktadır. Bireylerin duyuşsal özelliklerinin pozitif yönlü farkındalığı ve öğrenme ortamının destekleyici ve demokratik olması yani bireylerin duyuşsal okuryazarlık becerilerinin yüksek olması ve duyuşsal okuryazar bir sınıf ve okul ortamı öğrencilerin bilişsel öğrenmelerine olumlu katkılar sağlayacaktır. Duygusal okuryazarlık alanının öncüsü, Clause Steiner, 1970'lerde "*Kalp-Merkezli Duygusal Okuryazarlık*" kuram ve pratiğini geliştirmeye başlamıştır. Duygusal okuryazarlık kendi duygularımızı doğru şekilde anlayıp, bu bilgiyi davranışlarımızı şekillendirmede kullanmaya yarayan yöntemlerle başkaları ile etkileşebilme pratiği olarak tanımlanır (Mader, 2005). Duyuşsal özelliklerimiz ve okuryazarlığımız, öğrenmeye karşı hazır oluşumuzu ve becerimizi doğrudan etkilemektedir. Sınıfta çok fazla değer görmediğini düşünen bir öğrencinin yeni bir öğrenme durumunda zihinsel anlamda dağıntık, sınıf ortamında ise istenmeyen davranışlar sergilediği veya derslerde gösterilen konulara çok fazla ilgisiz kaldığı bilinmektedir. Bunların yanında duyuşsal okuryazarlık becerileri yüksek olan öğrencilerin, okula ilişkin pozitif tutumlar sergiledikleri, akademik başarılarının yüksek olduğu bilinmektedir (Bocchino, 1999; Goleman, 1998; Matthews, 2004; Park, 1999; Steiner, 2003). Duygusal okuryazarlık bireylerin eğitim yaşamında olduğu gibi diğer yaşam alanları için de önemli bir yere sahiptir. İçinde duyuşsal farkındalık, kendini düzenleme, empati, sosyal beceri, öz farkındalık, kendini güdüleme vb. pek çok becerileri bulunduran duyuşsal okuryazarlık, Steiner (2003)' e göre, kişisel güç kaynağı olarak tanımlanır. Bireyler duyuşsal okuryazarlık becerileri sayesinde, üretici bir yolla başkalarının duygularını ve kendi duygularını anlayabilir ve ifade edebilirler. Ayrıca duyuşsal okuryazarlık becerilerine sahip olan bireyler yaşamın farklı alanlarında daha popüler ve samimi kişiler olarak bilinirler.

2. DUYGUSAL ZEKA VE DUYGUSAL OKURYAZARLIK

Duygusal okuryazarlığa ve duyuşsal zekaya ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında iki grup arasında net bir ayırım yapılmadığı görülmektedir. Bazı araştırmacıların duyuşsal okuryazarlığı duyuşsal zekanın yerine kullandıklarını da görmek

mümkündür (Bocchino, 1999). Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı tanımlarken, Suhaily ve Riah (2005)'nin yapmış olduğu duygusal okuryazarlık tanımında, empati, duygusal farkındalık, kendini motive etme gibi ortak öğeler bulunmaktadır. Bu bağlamda, duygusal zeka, “...duygular zincirini anlama, düzenleme ve hem kendine hem de bir başkasına uyumlu hale getirme becerisi” şeklinde işlevselleştirilmektedir. Duygusal zeka, herhangi bir kimsenin duygusal dünyası ile ilgili yetenekleri, becerileri şeklinde ifade edilirken duygusal okuryazarlık, bireyin besleyip geliştirebildiği anlayışlar, yetenekler ve stratejiler dünyası” olarak ifade edilmektedir (<http://www.metsmac.org/2005/metsmachandbook.pdf>). Bocchino (1999), duygusal zeka ile duygusal okuryazarlık arasındaki ayrımı şöyle netleştirmektedir: “*Duygusal zeka karakteristiktir; kişilik dinamiği ve potansiyeli kişinin içerisinde beslenip geliştirilebilir. Duygusal okuryazarlık ise kişinin kendisinin bebelikten yaşamının sonuna kadar besleyip geliştirebileceği algı, beceri ve stratejiler bütünüdür*”. Görüldüğü gibi duygusal zeka ve okuryazarlığa ilişkin net ayrımlar yapılmamıştır. Fakat literatürü incelediğimizde zeka kavramının doğuştan gelen bir potansiyel, kişilik dinamiği olduğunu; duygusal okuryazarlığın ise sonradan geliştirilen duyuşsal süreçlerin algılanmasına ve kullanılmasına ilişkin beceriler bütünü olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda bir örnek verirse, bireylerin doğuştan getirdiği empati kurabilme potansiyelini duygusal zeka olarak görebiliriz fakat bireyin bu potansiyeli geliştirmesine ve kullanılmasına ilişkin stratejiler geliştirmesi ve empatiyi insan ilişkilerinde kullanabilmesi bir okuryazarlıktır. Buna göre duygusal zeka, duygusal okuryazarlığın bir ön şart potansiyeli; duygusal okuryazarlığı ise duygusal zekanın dışavurumu şeklinde yorumlayabiliriz.

3. DUYGUSAL OKURYAZARLIĞIN BİLEŞENLERİ

Duygusal okuryazarlık insan doğasına ilişkin yeni bir kavram olduğu için kapsamı ve bileşenlerine ilişkin bilgiler sınırlıdır. Bunlardan birisi Steiner' e aittir. Steiner (2003), duygusal okuryazarlığın beş temel beceriden oluştuğunu iddia etmektedir: (1) Kendi duygularını bilmek, (2) İyi bir empatiye sahip olmak, (3) Duygularımızı yönetmeyi öğrenmek, (4) Duygusal hasarı gidermek ve (5) Bunların hepsini yan yana getirmek olarak duygusal okuryazarlığı boyutlandırmıştır. Weare (2004) e göre, duygusal okuryazarlık, kendimizin ve başkalarının duygusal durumlarına belirli bir bilgi ve yeterlilikle yaklaşabilme becerisidir. Böyle bir yeterlilik, öz-farkındalık, güven ve iletişim kurabilme, sorunları belirli bir etkileşimle çözebilme becerisi, sağlıklı ilişkiler kurabilme ve başarısının her seviyesinde tebrik edebilme ve empati kurabilme becerilerini içermektedir. Aynı zamanda Suhaily ve Riah. (2005) duygusal okuryazarlığı; empati, duygusal farkındalık, kendini motive etme, sosyal beceri ve kendini düzenleme gibi becerilerin toplamından oluştuğunu belirtmektedir.

Bu bağlamda, duygusal okuryazarlığa ilişkin yapılan araştırmalar sonucunda, duygusal okuryazarlığın, empati, kendini düzenleme, kendini motive etme, sosyal beceri, duygusal farkındalık, duygularını yönetebilme, duygusal hasarı gidermek

(duygusal düzenleme), problem çözebilme gibi kendine ve başkalarına ilişkin duyuşsal süreçlerin farkındalığı, geliştirilmesi ve kullanılmasına ilişkin bileşenlerinden söz etmek mümkündür.

4. DUYGUSAL OKURYAZARLIĞIN OLUMLU SINIF VE OKUL ORTAMINA KATKILARI

Okul içindeki duygusal okuryazarlık ortamından herkes etkilenmektedir. Duygusal okuryazarlığın ekosistematik bakış açısı, duygusal okuryazarlığın sonuçlarının ve değişkenlerinin birbirleriyle ilişkili ve dinamik olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısı, Groundwater ve Smith (2005 akt; Nemeç ve Roffey, 2006)' e göre, "zeki bir okul, parçaların toplamından çok, yaşayan bir organizma ve dinamik bir sistemdir". Duygusal okuryazarlığı hedef edinen bir okul, öğrenciler arasındaki zorbalığı ve şiddeti azaltmada, personel ve öğrencilerin devamsızlığını düşürme ve okul içerisindeki uyum konularında kapasitesini geliştirebilir. Duygusal okuryazarlık yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi okul içindeki her bir bireyi etkileyebilmektedir. Fakat çağdaş eğitim sisteminin bir sonucu olan öğrenci merkezlik açısından bunu irdelemek gerekir. Yani duygusal okuryazar bir okulun öğrenciye katkıları neler olabilir? Hümanist bakış açısı irdelendiğinde insanın temelde özgür bir varlık olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda empatik sınıf atmosferi bir anlamda öğrenciye ait davranış özgürlüğünün sınırlarıyla belirlenir (Özbay ve Şahin, 1997:5). Rogers (1961)' a göre, sınıf atmosferinde, bir problem durumundan sonra gerçek bir öğrenmenin meydana gelmesi için öğrenme ortamında olan üç temel öğenin olması gerekmektedir. Bu üç öğe, tutarlılık (Kişinin başkaları tarafından olduğu, görüldüğü gibi algılanması), empatik anlama (karşıdaki kişinin yerine kendimizi koyulması) ve şartsız kabul (sıcak ilgiye dayalı, yargılamasız, kişisel tatmine yönelik olmayan tutumlardır) dür. Bir nevi duygusal okuryazar bir sınıf ortamı olarak değerlendirebileceğimiz böyle bir ortamda öğrencide var olan öğrenme ve diğer potansiyeller açığa çıkmaktadır. Sınıf içinde duygusal okuryazar bir ortamın öğretmen tarafından öğrencilere sunulması ile öğrencilerin de duygusal okuryazarlık becerileri gelişebilir. Duygusal okuryazarlık becerileri yüksek olan öğrencilerin, okula ilişkin pozitif tutumlar sergiledikleri, akademik başarılarının, sosyal becerilerinin, arkadaş ilişkilerinin olumlu, empatik becerilerinin, kendilerini motive edebilme güçlerinin daha iyi oldukları bilinmektedir (Bocchino, 1999; Goleman, 1998; Matthews, 2004; Park, 1999; Steiner, 2003). Sharp ve Herrick (2000) okuldaki çocukların kendilerini iyi hissedecek şekilde duygusal okuryazar olmaları durumunda daha etkili öğreneceklerini söylemektedir.

Sınıf ortamının empatik, içten ve pozitif, dolaylı olarak duygusal okuryazar olarak algılanmasına ilişkin yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Öğrencilerin sınıf içinde algıladıkları empatik atmosfer ile zorbalık davranışları arasında düşük düzeyde ters ve doğrusal yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Algılanan empatik atmosferin artması ile zorbalık davranışlarının düştüğü ortaya çıkmıştır. Zorbalık yapanların, başkalarının düşündüklerini, hissettiklerini, anlamaktaki

farkındalık düzeylerinin iyi olmadığı bilinmektedir. Yani empatik algılamanın zorbalık yapmayanlara göre daha az olduğu bulunmuştur (Dautenhahn ve Woods, 2003; Bridge, 2003:32; Baldry ve Farrington, 2000:18). Öğrencilerin buldukları çevreyi algılama biçimi davranış kalıplarını etkilemektedir. Öğrencilere karşı öğretmenin duygusal anlamda destekleyici olması, sınıf yönetiminin öğrenciler tarafından olumlu algılanışı ile bu durumların öğrenciler arasında istenmeyen davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Duygusal destek arttıkça istenmeyen davranışlar azalmaktadır (Bru ve Diğ., 2002:301). Yine pek çok öğrencinin sınıf içinde algıladıkları empatik atmosfer ile öğrencilerin benlik saygıları arasında düşük düzeyde düz ve doğrusal yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin sınıfta hissettikleri, algıladıkları empatik atmosferin artması ile özsaygı düzeylerinin artmakta olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde, bu bulguyu destekleyecek araştırmalara rastlamaktayız. Duygusal yönde öğrencileri destekleyen sınıf ortamında çocukların özsaygı düzeylerinin de yüksek olduğunu belirten pek çok çalışma vardır (Colwell ve O'Connor, 2003:120; Shirley ve Nes, 2005:276; Kandemir, 2006).

Nemec ve Roffey (2006) güvenli bir sınıf ortamının duygusal okuryazarlık becerisi için önemli olduğunu belirtmektedir. Güvenli sınıf ortamı aynı zamanda Hümanist eğitim anlayışının da önemle üzerinde durduğu bir ortamdır. Kılıççı'ya (1992) göre, güvenli bir sınıf atmosferinde köklü davranış değişiklikleri olmaktadır. Güvenli ortamın üç temel özelliği vardır. Bunlar koşulsuz saygı, empatik anlayış ve dürüstlüktür. Bilge(2002:240)' ye göre, koşulsuz saygı, sınıf içinde öğrencinin insan olarak kendinin ortaya koyduğu davranış ve başarıdan daha önemli olması ve insanın değerinin buna bağlı olmadan sadece kendisine bağlı olmasıdır. Bu özelliği bir öğretmenin kazanmış olması kendi kişiliğini yöneten nihai değer olarak benliğini de özümsemiş olması her şeyin başında gelmektedir. Empatik anlayışta, öğretmen öğrencisiyle ilişkisinde, öğrencinin öznel gerçeği ile kavrayabilmiş ve anlayabilmiş olması gerekmektedir. Öznel gerçeğin merkezi, kişinin kendisi hakkında geliştirdiği benlik saygısıdır. Bu bağlamda, öğretmenin öğrencinin sergilediği istenmeyen davranışlarının temelinde öğrencinin kendine özgü bir tutarlılık içinde davrandığını bilmesi, tutarsızlık durumunu düzeltirken koşulsuz saygı ilkesi ile davranması gerekmektedir. Dürüstlük ilkesi ise öğretmen öğrenciyle olan ilişkilerinde öğrenciyi ve davranışlarını değerlendirirken, öğrencinin öznel gerçeği karşısında nesnel gerçeklerin neler olduğunu göstermede saydam ve içten bir tutum sergilemesi gerektiğinden, iki ilkenin gerçekçi bir sevgiye dönüşmesini sağlamaktadır. Böyle bir sınıf ortamı öğrencilerin güven algısını artırmakta ve duygusal okuryazarlık becerilerine katkı sağlayabilmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Duygusal okuryazarlık bireylerin; empati, kendini düzenleme, kendini motive etme, sosyal beceri, duygusal farkındalık, duygularını yönetebilme, duygusal hasarı gidermek (duygusal düzenleme), problem çözebilme gibi, kendine ve başkaya ilişkin duyuşsal süreçlerin farkındalığı, geliştirilmesi ve kullanılması gibi

duygusal okuryazarlık becerileri öğrencilerin, akademik becerilerine, arkadaşlık ilişkilerine, ruh sağlığına, sosyal becerilerine, okula yönelik tutumun oluşmasına, benlik algısına vb. alanlara olumlu katkılar sağlamaktadır.

Steiner (2003), herkesin duygusal bakımdan okuryazar olabileceğine inanmakta ve “Herhangi bir karmaşık beceri gibi, duygusal okuryazarlık da zaman almakta ve öğrenmek için sabır gerektirmektedir. İdeal olarak, en iyi şekilde uygun bir ortamda çocukluk döneminde öğrenilecektir. Çünkü daha sonra öğrenmek çok daha zordur.”demektedir. Bu bağlamda, duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde özellikle okul öncesi ve ilköğretim yıllarının önemli olduğu görülmektedir. Steiner’in “Duygusal Okuryazarlığa Doğru Altı İlk Adım”ı şunları içermektedir: (1) Olumlu ya da olumsuz olsun, duygularını söylemek için izin istemek. Bu, söyleyeceğiniz kişiyi hem daha önceden olumsuz bir şeyler duymaya hazırlar hem de duymak isteyip istemediğine dair seçme şansı tanımış olur; (2) anlaşılır bir örnek kullanarak, başkasının yapmış olduğu bir eylemden sonra nasıl bir duygu halini aldığımızı basit bir cümle veya eylemle anlatmak. Örneğin, “Sen şunu yaptığında, ben şunu hissettim”. Böyle bir cümle herhangi bir suç unsur ya da savunma içermemektedir ve yargı, nedensellik veya kınama belirtisi göstermemektedir; (3) duygu veya eylem cümlelerini dikkatli bir şekilde almak, “seni duyuyorum” veya kişiye onu duyduğunu göstermek; (4) paranoyid fantezileri herhangi bir yargı içermeden, nesnel bir şekilde, daha çok önsezi ile belirtmek. Örneğin, “Beni sevmediğin konusunda bir korkum var, sanki bana sinirli gibisin”; (5) paranoyid fantezilere, başkalarının tepkilerini iyi analiz ederek, ne hissettiklerini anlamaya çalışıp, onların önsezilerinde yer alabilecek gerçeklikleri araştırarak cevap vermek; (6) kurtarıcı rolüne bürünmemek. Bu role girdiğimizde, (a) yapmak istemediğimiz şeyleri yapmak veya (b) payımıza düşenden çok fazlasını yapmak zorunda kalabiliriz. İnsanları kurtarmaya çalışmanın kaçınılmaz sonu öfkedir. Ne zaman kurtarılmaya ihtiyacımız olduğunu veya ne zaman birini kurtardığımızı iyi belirlemek önemlidir, örneğin, “seni kurtardım, çünkü bunu yapmak istemedim”.

Bocchino (1999), duygusal okuryazarlık hakkında daha fazla şey öğrenmeye çalışan ebeveyn ve eğitimcilere, çocuklardaki duygusal okuryazarlık becerisinin artması adına şunları ifade etmektedir: “Empatiyle dinlemek, kendisinin veya bir başkasının duygularını gözlemlemek ve davranışlarımızı bilinçli olarak seçmek, bireylerin duygusal etkileşimlerini ve kararlarını destekleyen seçim ve stratejiler geliştirmek. Aynı zamanda Bocchino “Duygusal bakımdan okuryazar olan insanların işlerinde daha başarılı, genel anlamda daha mutlu ve kendi hayatını etkili bir şekilde yönetmekten zevk alan özellikler gösterdiklerini” de ifade etmektedir.

Duygusal okuryazarlığı geliştiren bir başka yaklaşım ise uygulamaları Akademik İlgi çerçevesiyle uyumlu hale getirmektir. Akademik ilgi, öğrenci öğrenimini, iyi olmayı ve normalleşmeyi, öğrenci ihtiyaçlarına karşı empatik pedagojiyi ve öğrenme deneyimleriyle bütünleşmeyi gerektirmektedir. Bu yaklaşım, koruyucu faktörler oluşturmak için sınıfların potansiyelini en üst seviyeye çıkarmayla

ilgilenen okullara rehberlik etmektedir. Duygusal okuryazarlığı oluşturabilmek için, öz-farkındalık, empati ve sabır, duygularını kontrol etme, öz-motivasyon, sosyal becerileri duygusal düzenleme, kişilerarası ilişkiler gibi öğretim ve rehberlik programları geliştirilmeli bireysel ya da işbirliği gruplarıyla bireylere uygulanmalıdır.

Sonuç olarak, Hümanist anlayışın gerektirdiği sınıf içi iletişim becerilerinin duygusal okuryazar bireyler yetiştirmede önemli olduğunu söyleyebiliriz. Hümanist anlayışın olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, empatik anlama, etkin dinleme, ben dili, özsaygıyı geliştirici dil, koşulsuz kabul, saygı, içtenlik, dürüstlük gibi ilkeler önemlidir. Böyle bir sınıf ortamının sağlanması, duygusal okuryazar bir ortam sağlanması anlamına gelir ve duygusal okuryazar sınıf ve okul ortamı ise öğrencinin duygusal okuryazarlık becerilerinin artmasına katkı sağlar.

KAYNAKLAR

- BALDRY A. C. ve FARRINGTON D. P. (2000). *Bullies and Delinquents*. Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*. Vol 10, pp 17-18 Cambridge UK.
- BILGE, F. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 238-240.
- BOCCHINO, R. (1999). *Emotional literacy: To be a different kind of smart*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- BRIDGE, B. (2003). *Zorbalık: Bilinmeyen Çeşitleri ve Çözümleri*. Beyaz İstanbul: Yayınları
- BRU, E. VE DİĞERLERİ. (2002). Student's Perceptions Of Class Management and Reports Of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*. Vol 40, 287-307.
- COLWELL, J., O'CONNOR, T. (2003). "Understanding Nurturing Practices- A Comparison on the Use Strategies Likely to Enhance Self Esteem in Nuture Groups and Normal Classroom". *British Journal of Special Education*. Vol. 30, No.3. 119-124.
- DAUTENHAHN, K. VE WOODS, S. (2003). Possible Connections between Behavior, Empathy and Imitation. ERIC Document Reproduction Service No: 9901485
- GOLEMAN, D. (1998). *Duygusal Zeka*. Çev: Seçkin Yüksel, Varlık/Bilim Yay. İstanbul.
- KANDEMİR, M. (2006). İlköğretimde Algılanan Sınıf İçi Empatik Atmosfer İle Benlik Algısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KILIÇCI, Y. (1992). *Okullarda Ruh Sağlığı*. Ankara: Şafak Matbacılık.
- MADER, L. (2005). Men Who Abuse: Examining Emotional Literacy in Men's Story. MS. Thesis, Acadia University.
- MATTHEWS, B. (2004). "Promoting emotional literacy, equity and interest in science lessons for 11-14 year olds; the 'Improving Science and Emotional Development' Project" *International Journal of Science Education*, Vol. 26, No: 3, 281-308
- NEMEC, M., ROFFEY, S. (2006). Emotional Literacy and the Case for a Whole-School Approach to Promote Sustainable Educational Change, AARE Conference ISSN 1324-9339, Published January 2006.
- ÖZBAY, Y. VE ŞAHİN, M. (1997). Üniversite Öğrencilerinin Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Algılamalarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. IV. Ulusal

- Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1-3 Eylül, Ankara
- PARK, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1).
- ROGERS, R. C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- SALOVEY, P., VE MAYER, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- SHARP, P. VE HERRICK, E. (2000). *Promoting emotional literacy: Anger management groups*. In *Clinical Counselling in Schools*, Ed. Nick Barwick (2000). London: Routledge.
- SHIRLEY, G. N. VE NES, L.S. (2005). Self_Esteem and Empathy in Sighed and Visually Impaired Preadolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. May. 276-285.
- STEINER, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. California: Personhood Press.
- SUHALY, H.S.H. VE TIAH, H. (2005). Emotional literacy among lower secondary students www.metsmac.org/2005/metsmachandbook.pdf (Erişim Tarihi: 23 Ekim 2007)
- WEARE, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. London: Sage Publications.