

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE ÖZ-YÖNETİM BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Uzman Öğretmen Hatice AVŞAR
İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü
haticeavsar210@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0593-3577

Prof. Dr. Ahmet SABAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
ahmetsaban54@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0853-1853

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 18.09.2025

Revize Tarihi: 26.12.2025

Kabul Tarihi: 27.12.2025

Atıf Bilgisi: Avşar, H. ve Saban, A. (2025). İlkokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerileri ile öz-yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 6(2), 94-113.

ÖZ

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve öz-yönetim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, duygusal okuryazarlık ve öz-yönetim becerileri cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenleri bakımından değerlendirilmiştir. Çalışma grubunu 2024-2025 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'da bulunan bir ilkokulda öğrenim gören 113 üçüncü sınıf ve 96 dördüncü sınıf olmak üzere 209 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Bulgulara göre, öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve öz-yönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, ölçeklerin toplam puanları ile alt boyutlarında kardeş sayısı dışında cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı farklar bulunmamaktadır. Özellikle, düzenli kitap okuyan öğrencilerin hem duygusal okuryazarlık hem de öz-yönetim becerilerinin ara sıra okuyanlara veya hiç okumayanlara kıyasla daha çok gelişmiştir. Bu sonuç, düzenli kitap okuma alışkanlığının çocukların duygusal farkındalığının gelişiminde ve öz-yönetim kapasitesinin artmasında temel bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle bu çalışma güncel alan yazına önemli bir katkı sağlamakta ve ileride yapılacak çalışmalara temel oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal okuryazarlık, öz-yönetim, ilişkisel tarama, ilkokul öğrencileri.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' EMOTIONAL LITERACY AND SELF-MANAGEMENT SKILLS

ABSTRACT

This study examined the relationship between primary school students' emotional literacy and self-management skills. Also, students' emotional literacy and self-management skills were compared by gender, number of siblings, parental education level, and book-reading habits. The participants included 209 students (113 third graders and 96 fourth graders) enrolled in a primary school in Istanbul during the spring semester of the 2024-2025 school year. Data was collected through the Personal Information Form, the Emotional Literacy Scale in Primary School, and the Self-Management Skills Scale for Primary School Students. Findings revealed a significant relationship between emotional literacy and self-management skills. Also, across total scores and subdimensions of the scales, except for the number of siblings, significant differences were detected regarding gender, parental education levels, and book reading habits. Specifically, students who read regularly displayed markedly higher emotional literacy and self-management skills than those who read occasionally or never. This finding indicates that consistent book reading is fundamental to developing children's emotional awareness and enhancing self-management competency. From this perspective, this study significantly advances the relevant literature and lays the groundwork for future research.

Keywords: Emotional literacy, self-management, correlational research, primary school students.

Giriş

Bilinçli ve yenilikçi bir toplumun varlığı, bireylerin bilgi dünyası çerçevesinde düşünce süzgecini kullanarak karar vermeleri ve öğrenmeyi sürdürmeleri ile mümkündür. Bunun temelinde ise bireylerin kapasitelerini sürekli olarak geliştirmeleri, strateji odaklı düşünceleri ve üst düzey okuryazarlık becerilerini edinmeleri yer almaktadır. Bireylerin okuryazarlık becerilerini kazanmalarında ise eğitim kurumlarının payı büyüktür. Bu açıdan bakıldığında, ilkokulların en temel önceliklerinden birisi de öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlayarak duygusal okuryazar

bireyler yetiştirmektir (FitzPatrick, Twohig ve Morgan, 2014). İlkokul dönemindeki çocukların duygusal düzenleme yetileri hâlâ gelişim sürecindedir ve bu durum bu tür becerileri güçlendirmeye yönelik öğretim etkinliklerinin uygulanması için önemli bir fırsat sunmaktadır (Thomas, Letourneau, Campbell, Tomfohr-Madsen, Giesbrecht ve APrON Study Team, 2017). Okullardaki duygusal okuryazarlık eğitimi aynı zamanda öğrencilerde öz-yönetim becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Kişinin kendi öğrenme sürecini bilinçli ve planlı bir biçimde yönetebilme becerisi, onun sonraki akademik başarısı için önemlidir ve bu nedenle de mümkün olduğunca erken yaşta kazandırılmalıdır (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson ve Reiser, 2008).

Duygular eylemlerimiz için gerekli olan motivasyonu ve tutkuyu sağlamakta, hedeflerimizi belirlemede kilit bir bileşen olmakta ve karar verme sürecimizin temelini oluşturmaktadır (Humphrey, Curran, Morris, Farrell ve Woods, 2007). Ayrıca sınıf ortamında öğrencilerin akademik başarılarını desteklemekte, öğrenme sürecine ilişkin ilgiyi ve katılımı artırmakta ve aynı zamanda kişilik gelişimine de olumlu katkı sağlamaktadır (Pekrun, 2005). Ancak duygular doğru bir biçimde anlaşılıp iletilmediklerinde bireylerin hayatını zora sokabilmektedir. Bu açıdan duygusal okuryazarlık, duyguları yönetme ve iletme konusundaki farkındalık ve yeterlikle ilgili bir olgudur (Ersu ve Saban, 2025; Hills, 2016). Duygularını uygun bir biçimde yönetebilen çocuklar ilköğretim düzeyinde matematik ve okuma gibi temel derslerde daha yüksek başarı göstermektedir (Trentacosta ve Izard, 2007). Ayrıca, sınıfta daha katılımcı olmakta ve öğretmenler tarafından akademik ve sosyal açıdan daha yetkin algılanmaktadır (Denham, 2006). Duygusal yeterliği düşük olan çocuklar ise akranları tarafından daha çok dışlanmakta ve akademik açıdan başarısız olma riski taşımaktadır (Hamre ve Pianta, 2005; Ladd, Herald ve Kochel, 2006).

Sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi aynı zamanda öz-yönetim becerisinin gelişimini de etkilemektedir. Çiftçi (2019) öz-yönetim becerisini kendini anlama, değerlendirme ve iletişim problemlerini çözmek için zayıf ve güçlü yanlarını dikkate alma davranışları ile ilişkilendirmiştir. Duygusal okuryazarlık ile doğrudan ilişkili olan öz-yönetim becerisi bireyin bilinçli eylemleri için gerekli olan kendini anlama ve değerlendirme yeteneğini ve bununla birlikte iletişim odaklı bir bakış açısını kazanmayı hedeflemektedir. Kendi kendini yönetme duygusu olan özerklik (Wigfield, Eccles, Roeser ve Schiefele, 2008) duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişimini de kolaylaştırmaktadır (Algozzine, Browder, Karvonen, Test ve Wood, 2001).

Kısacası ilköğretim dönemi, çocukların duygusal okuryazarlık ve öz-yönetim becerilerinin gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu becerilerin erken yaşlarda kazanılması öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarında olumlu etkiler yaratmaktadır. Valiente vd. (2008), 7-12 yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmada öz denetimin okul ilişkileri, sınıf katılımı ve akademik yeterlik gibi faktörlerle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalar sosyal ve duygusal yetkinlik ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiye dikkat çekmektedir. Duyguların fark edilmesi ve yönetilmesi ile kurulan sağlıklı kişilerarası ilişkiler gerek akademik gerekse kişisel hedeflere ulaşmada belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Cohen, 2006).

İşte bu anlayış temelinde gerçekleştirilen bu çalışmada da ilköğretim kademesinde duygusal okuryazarlık becerileri ile öz-yönetim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, duygusal okuryazarlık ve öz-yönetim becerilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenleri bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerileri ne düzeydedir ve bu beceriler (a) cinsiyet, (b) kardeş sayısı, (c) anne-baba eğitim durumu ve (d) kitap okuma sıklığı değişkenleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokul öğrencilerinin öz-yönetim becerileri ne düzeydedir ve bu beceriler (a) cinsiyet, (b) kardeş sayısı, (c) anne-baba eğitim durumu ve (d) kitap okuma sıklığı değişkenleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerileri ile öz-yönetim becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilkökull öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerileri ile öz-yönetim becerileri arasındaki bağ ilişkisel tarama modeliyle incelenmiştir. Bu modelde temel amaç, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri saptamak ve sebep-sonuç ile ilgili ipuçlarına ulaşmaktır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2024-2025 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul’da bulunan bir ilkökulda öğrenim gören 113 üçüncü sınıf ve 96 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 209 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılar, “uygun örnekleme yöntemi” (Büyüköztürk vd. 2020) ile belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri 2024-2025 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu, duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek için İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ve öz-yönetim beceri düzeylerini belirlemek için de İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. **Kişisel Bilgi Formu** ile cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenleri kapsamında öğrenciler hakkında bilgi edinilmiştir. Tablo 1, çalışmaya katılan öğrencilerin bu değişkenler bakımından dağılımını göstermektedir.

Tablo 1
Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	N	%
Cinsiyet		
Kız	102	48.8
Erkek	107	51.2
Kardeş Sayısı		
0 kardeş	17	8.1
1 kardeş	39	18.7
2 kardeş	127	60.8
3 ve üzeri kardeş	26	12.4
Anne Eğitim Durumu		
İlkokul	86	41.1
Ortaokul	43	20.6
Lise	49	23.5
Üniversite	31	14.8
Baba Eğitim Durumu		
İlkokul	77	36.9
Ortaokul	48	23.0
Lise	50	23.9
Üniversite	34	16.2
Kitap Okuma Sıklığı		
Hiç okumuyor	11	5.2
Ara sıra okuyor	141	67.5
Sürekli okuyor	57	27.3

İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Turp ve Gençdoğan (2022) tarafından ilkökul düzeyindeki öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmış ve ölçeğin 18 maddeden oluştuğu ve “bireysel duygusal süreçler” ile “toplumsal duygusal süreçler” olmak üzere iki alt faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek, dördümlü Likert tipi bir dereceleme sistemine göre düzenlenmiştir (1=hiç, 2=bazen, 3=çoğunlukla ve 4=her zaman). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 72’dir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise bu beceri alanının

gelişime açık olduğunu göstermektedir. Alt faktörler ayrı ayrı değerlendirilebileceği gibi ölçeğin bütüncül yapısı doğrultusunda toplam puan üzerinden genel duygusal okuryazarlık düzeyi de yorumlanabilmektedir. Ölçeğin orijinal Cronbach Alpha katsayısı .83, bu araştırmadaki Cronbach Alpha değeri ise .77 olarak hesaplanmış olup bu değerler ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği Köseoğlu ve Boyacı (2022) tarafından ilkökul düzeyindeki öğrencilerin öz-yönetim becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmış ve ölçeğin 20 maddeden oluştuğu ve “doğayı koruma ve kaynak yönetimi”, “mekânı ve konumu algılama”, “sorumluluk alma”, “etik davranma”, “öğrenmesini yönetme” ve “kendini tanıma ve karar verme” olmak üzere altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek, üçlü Likert tipi derecelleme sistemine göre düzenlenmiştir (1=hiçbir zaman, 2=bazen ve 3= her zaman). Öleekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 60’tır. Öleekten elde edilen yüksek puanlar, öğrencilerin öz-yönetim beceri düzeylerinin yüksek olduğunu, düşük puanlar ise bu beceri alanının gelişime açık olduğunu göstermektedir. Alt faktörler ayrı ayrı değerlendirilebileceği gibi ölçeğin bütüncül yapısı doğrultusunda toplam puan üzerinden genel öz-yönetim beceri düzeyi de yorumlanabilmektedir. Ölçeğin orijinal Cronbach Alpha katsayısı .81, bu araştırmadaki Cronbach Alpha değeri ise .76 olarak hesaplanmış olup bu değerler ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve öz-yönetim beceri düzeylerini belirlemek için her iki ölçeğe ilişkin elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerin Cronbach Alpha değerleri aracılığıyla güvenilirlik verilerine ulaşılmıştır. Cronbach Alpha katsayısının .50 ve üzerinde olması ölçeğin kabul edilebilir olduğunu, .70 ve üzerinde olması ise onun iyi bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Reise, 2012). Ayrıca, Skewness ve Kurtosis testi aracılığıyla ölçeklerin normallik verilerine ulaşılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek değerlerin ± 1.5 aralığında olup olmadığı test edilmiştir. Tablo 2, uygulanan ölçeklerin çalışmadaki normallik değerlerini göstermektedir.

Tablo 2
Ölçeklerin Normallik Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği		
Bireysel duygusal süreçler	-.90	.80
Toplumsal duygusal süreçler	-.93	1.44
Ölçeğin geneli	-.88	1.12
İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği		
Doğayı koruma ve kaynak yönetimi	-1.90	3.69
Mekânı ve konumu algılama	.12	-.70
Sorumluluk alma	-1.32	1.52
Etik davranma	-.95	.37
Öğrenmesini yönetme	-1.14	-.23
Kendini tanıma ve karar verme	-.71	-.07
Ölçeğin geneli	-1.27	1.93

Tablo 2’ye göre, İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeğine ilişkin normallik analizi verilerine bakıldığında ölçeğin alt boyutlarının ve genelinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığı değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı farkların olup olmadığını belirlemek içinse post-hoc analizlerinden Tukey testi kullanılmıştır. İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğine ilişkin normallik analizi verilerine bakıldığında ise “doğayı koruma ve kaynak yönetimi” ile “sorumluluk alma” alt boyutlarının ve ölçeğin genelinin normal dağılım göstermediği, diğer alt boyutların ise normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bazı öz-yönetim alt boyutlarında

normallik varsayımı sağlanmış olmakla birlikte, çok gruplu karşılaştırmalarda alt gruplar düzeyinde dağılımların tutarlı biçimde sağlanamaması nedeniyle analizlerde Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Anlamlı fark bulunan durumlarda, ikili karşılaştırmalar Mann-Whitney U testi ile yapılmış ve çoklu karşılaştırmalara bağlı hata olasılığını kontrol etmek amacıyla da Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda, ilgili alt faktör için normallik varsayımının sağlandığı durumlarda bağımsız örneklem t-testi, sağlanmadığı durumlarda ise Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. İki değişken birlikte değerlendirildiğinde normallik varsayımı sağlanmadığı için Spearman Sıra Farkları Korelasyonu hesaplanmıştır (Can, 2024). Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70'ten büyük olması "yüksek", .70 ile .30 arasında olması "orta" ve .30'dan küçük olması da "düşük" düzeyde bir ilişkiyi tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2024).

Araştırma Etiği

Bu çalışma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruldan 9 Nisan 2025 tarihinde gerekli izin alınmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüş ve ölçeklerin kullanımı yazarların izinleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin veri toplama araçlarını cevaplamalarında gönüllülük esası dikkate alınmış ve bu süreçte öğrenci velilerinden yazılı izinler sorgulanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet

Tablo 3, cinsiyet değişkeni bağlamında İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinden elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 3

Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	SD	T	df	p
Bireysel Duygusal Süreçler						
Kız	102	3.36	.44	1.38	207	.16
Erkek	107	3.28	.45			
Toplumsal Duygusal Süreçler						
Kız	102	3.24	.36	2.17	207	.03
Erkek	107	3.12	.44			
Toplam						
Kız	102	3.28	.35	2.05	207	.04
Erkek	107	3.17	.41			

Tablo 3'e göre, İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin "bireysel duygusal süreçler" alt faktöründe kız öğrencilerin aldığı puan ($\bar{X}$ =3.36; SD=.44) erkeklerden ($\bar{X}$ =3.28; SD=.45) daha yüksektir, ancak bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur [$t(207)=1.38$, $p>.05$]. Ölçeğin "toplumsal duygusal süreçler" alt faktöründe ise kız öğrencilerin aldığı puan ($\bar{X}$ =3.24; SD=.36) erkeklerden ($\bar{X}$ =3.12; SD=.44) daha yüksektir ve bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre iki grup arasında istatistiksel açıdan (kızlar lehine) anlamlı bir fark vardır [$t(207)=2.17$, $p<.05$]. Benzer şekilde, ölçeğin "toplamında" da kız öğrencilerin aldığı puan ($\bar{X}$ =3.28; SD=.35) erkeklerden ($\bar{X}$ =3.17; SD=.41) daha yüksektir ve bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır [$t(207)=2.05$, $p<.05$]. Bu bulgu, kız öğrencilerin duygu yönetiminde daha erken gelişim gösterdiğini düşündürmektedir.

Kardeş Sayısı

Tablo 4, kardeş sayısı değişkeni bağlamında İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinden elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 4*Kardeş Sayısı Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Bireysel Duygusal Süreçler					
Gruplararası	5.61	3	1.87	.25	.85
Gruplariçi	1501.90	205	7.32		
Toplam	1507.52	208			
Toplumsal Duygusal Süreçler					
Gruplararası	65.16	3	21.72	.90	.44
Gruplariçi	4946.34	205	24.12		
Toplam	5011.51	208			
Toplam					
Gruplararası	108.81	3	36.27	.73	.53
Gruplariçi	10088.90	205	49.21		
Toplam	10197.72	208			

Tablo 4'e göre, İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin "bireysel duygusal süreçler" alt faktöründe, "toplumsal duygusal süreçler" alt faktöründe ve "toplamında" kardeş sayısı değişkeni bağlamında istatistiksel açıdan (ANOVA testi) anlamlı farklar gözlenmemiştir (sırasıyla $[F(3, 205)=.25, p>.05]$, $[F(3, 205)=.90, p>.05]$ ve $[F(3, 205)=.73, p>.05]$). Varyansların homojenliğini test etmek için uygulanan Levene testine göre gruplar arası varyanslar homojendir ($p>.05$). Bu durum, bu beceri alanının nicel kardeş sayısından ziyade aile içi etkileşimin niteliği ve eğitimsel çevreyle daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Anne-Baba Eğitim Durumu

Tablo 5 ve Tablo 6, anne-baba eğitim durumu değişkeni bağlamında İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinden elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 5*Anne Eğitim Durumu Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F / Welch	p	Anlamlı Fark*
Bireysel Duygusal Süreçler						
Gruplararası	160.14	3	53.38	7.86	.00*	3-1, 4-1
Gruplariçi	1347.38	205	6.57			
Toplam	1507.52	208				
Toplumsal Duygusal Süreçler						
Gruplararası	331.96	3	110.65	4.85	.00*	4-1
Gruplariçi	4679.55	205	22.83			
Toplam	5011.51	208				
Toplam						
Gruplararası	912.83	3	304.28	6.72	.00*	3-1, 4-1
Gruplariçi	9284.89	205	45.29			
Toplam	10197.72	208				

* 1=İlkokul, 2=Ortaokul, 3= Lise, 4= Üniversite

Tablo 5'e göre, Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin "bireysel duygusal süreçler" alt faktöründe varyansların homojen dağılmadığı (Levene testi) belirlenmiştir ($p<.05$). Bu nedenle Welch testi sonuçları dikkate alınmış ve anlamlı bir fark bulunmuştur $[W(3, 205)=7.86, p<.05]$. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Benferoni testi uygulanmış ve anne eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin ilkokul olanlara kıyasla bireysel duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin "toplumsal duygusal süreçler" alt faktöründe anne eğitim durumu açısından anlamlı bir fark gözlenmiştir $[F(3, 205)=4.85, p<.05]$ ve Levene testi sonucuna göre varyanslar homojendir ($p>.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ilkokul olanlara kıyasla toplumsal duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, ölçeğin "toplamında" anne eğitim durumu açısından anlamlı bir fark gözlenmiştir $[F(3, 205)=6.72, p<.05]$ ve Levene testi sonucuna göre varyanslar homojendir ($p>.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve anne eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin ilkokul olanlara kıyasla duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Bu durum, anne eğitim düzeyinin, onun sosyal-duygusal destekleyici rolü için önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Tablo 6

Baba Eğitim Durumu Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F / Welch	p	Anlamlı Fark*
Bireysel Duygusal Süreçler						
Gruplararası	127.40	3	42.47	5.20	.00*	2-1, 3-1, 4-1
Gruplariçi	1380.12	205	6.73			
Toplam	1507.52	208				
Toplumsal Duygusal Süreçler						
Gruplararası	200.92	3	66.97	2.85	.03*	4-1
Gruplariçi	4810.59	205	23.47			
Toplam	5011.51	208				
Toplam						
Gruplararası	681.64	4	170.41	3.65	.00*	2-1, 4-1
Gruplariçi	9516.07	204	46.64			
Toplam	10197.72	208				

* 1=İlkokul, 2=Ortaokul, 3= Lise, 4= Üniversite

Tablo 6'ya göre, Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin “bireysel duygusal süreçler” alt faktöründe varyansların homojen dağılmadığı (Levene testi) belirlenmiştir ($p<.05$). Bu nedenle Welch testi sonuçları dikkate alınmış ve anlamlı bir fark bulunmuştur [$W(3, 205)=5.20$ $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Benferoni testi uygulanmış ve baba eğitim durumu ortaokul, lise ve üniversite olan öğrencilerin ilkökul olanlara kıyasla bireysel duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin “toplumsal duygusal süreçler” alt faktöründe baba eğitim durumu açısından anlamlı bir fark gözlenmiştir [$F(3, 205)=2.85$, $p<.05$] ve Levene testi sonucuna göre varyanslar homojendir ($p>.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ilkökul olanlara kıyasla toplumsal duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin “toplamında” da baba eğitim durumu açısından anlamlı bir fark gözlenmiştir [$F(3, 205)=4.63$, $p<.05$] ve Levene testi sonucuna göre varyanslar homojendir ($p>.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve baba eğitim durumu ortaokul ve üniversite olan öğrencilerin ilkökul olanlara kıyasla duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, baba eğitim düzeyinin, onun sosyal-duygusal destekleyici rolü için önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Kitap Okuma Sıklığı

Tablo 7, kitap okuma sıklığı değişkeni bağlamında İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinden elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 7

Kitap Okuma Sıklığı Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Bireysel Duygusal Süreçler						
Gruplararası	188.03	2	94.01	14.67	.00*	3-2, 3-1, 2-1
Gruplariçi	1319.48	206	6.40			
Toplam	1507.52	208				
Toplumsal Duygusal Süreçler						
Gruplararası	978.23	2	489.11	24.98	.00*	3-2, 3-1, 2-1
Gruplariçi	4033.28	206	19.57			
Toplam	5011.51	208				
Toplam						
Gruplararası	2021.53	2	1010.76	25.46	.00*	3-2, 3-1, 2-1
Gruplariçi	8176.18	206	39.69			
Toplam	10197.72	208				

* 1=Hiç okumuyor, 2=Ara sıra okuyor, 3=Sürekli okuyor

Tablo 7'ye göre, İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin “bireysel duygusal süreçler” alt faktöründe, “toplumsal duygusal süreçler” alt faktöründe ve “toplamında” kitap okuma sıklığı değişkeni bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı farklar gözlenmiştir (sırasıyla $[F(2, 206)=14.67, p<.05]$, $[F(2, 206)=24.98, p<.05]$ ve $[F(2, 206)=25.46, p<.05]$). Varyansların homojenliğini test etmek için uygulanan Levene testi sonucuna göre gruplar arası varyanslar homojendir ($p>.05$). Farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve her üç farklı durumda da sürekli kitap okuyan öğrencilerin hem ara sıra kitap okuyanlara ve hem de hiç kitap okumayanlara kıyasla duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, ara sıra kitap okuyan öğrencilerin de hiç kitap okumayanlara kıyasla duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu durum, okuma alışkanlığının çocukların duyguları fark etme, anlama ve düzenleme süreçlerini destekleyen önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin Öz-Yönetim Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet

Tablo 8 ve Tablo 9, sırasıyla cinsiyet değişkeni bağlamında İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinden elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 8

Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Öz-Yönetim Beceri Düzeyleri (2 alt-faktör ve toplam)

	N	Ortalamaların Sırası	Sıraların Toplamı	U	Z	p
Doğayı Koruma ve Kaynak Yönetimi						
Kız	102	117.20	11954.00	4213.00	-3.27	.01
Erkek	107	93.37	9991.00			
Sorumluluk Alma						
Kız	102	115.16	11746.50	4420.50	-2.46	.01
Erkek	107	95.31	10198.50			
Toplam						
Kız	102	115.87	11819.00	4348.00	-2.54	.01
Erkek	107	94.64	10126.00			

Tablo 8'e göre, İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin “doğayı koruma ve kaynak yönetimi” alt faktöründe kız öğrencilerin aldığı puan ($\bar{X}=117.20$) erkeklerden ($\bar{X}=93.37$) daha yüksektir ve Mann Whitney U testine göre iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır ($U=4213.00, p<.05$). Benzer şekilde, ölçeğin “sorumluluk alma” alt faktöründe kız öğrencilerin aldığı puan ($\bar{X}=115.16$) erkeklerden ($\bar{X}=95.31$) daha yüksektir ve Mann Whitney U testine göre iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır ($U=4420.50, p<.05$). Ölçeğin “toplamında” da kız öğrencilerin aldığı puan ($\bar{X}=115.87$) erkeklerden ($\bar{X}=94.64$) daha yüksektir ve Mann Whitney U testine göre iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır ($U=4348.00, p<.05$). Bu durum, kız öğrencilerin erken yaşlardan itibaren sorumluluk üstlenme, çevresel duyarlılık ve öz-düzenleme gerektiren davranışlarda daha yüksek farkındalık sergilediklerine işaret etmektedir.

Tablo 9

Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Öz-Yönetim Beceri Düzeyleri (4 alt-faktör)

	N	$\bar{X}$	SD	T	Df	p
Mekânı ve Konumu Algılama						
Kız	102	2.13	.49	0.21	207	.83
Erkek	107	2.11	.57			
Etik Davranma						
Kız	102	2.17	.33	1.77	207	.07
Erkek	107	2.63	.44			
Öğrenmesini Yönetme						
Kız	102	2.62	.32	1.75	207	.08
Erkek	107	2.53	.41			
Kendini Tanıma ve Karar Verme						
Kız	102	2.54	.45	0.96	207	.33
Erkek	107	2.47	.47			

Tablo 9'a göre, İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin "mekânı ve konumu algılama" alt faktöründe kız öğrencilerin aldığı puan ($\bar{X}=2.13$; $SD=.49$) erkeklerden ($\bar{X}=2.11$; $SD=.57$) daha yüksektir, ancak iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur [$t(207)=0.21$, $p>.05$]. Ölçeğin "etik davranma" alt faktöründe kız öğrencilerin aldığı puan ($\bar{X}=2.17$; $SD=.33$) erkeklerden ($\bar{X}=2.63$; $SD=.44$) daha düşüktür, ancak iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur [$t(207)=1.77$, $p>.05$]. Ölçeğin "öğrenmesini yönetme" alt faktöründe kız öğrencilerin aldığı puan ($\bar{X}=2.62$; $SD=.32$) erkeklerden ($\bar{X}=2.53$; $SD=.41$) daha yüksektir, ancak iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur [$t(207)=1.75$, $p>.05$]. Ölçeğin "kendini tanıma ve karar verme" alt faktöründe kız öğrencilerin aldığı puan ($\bar{X}=2.54$; $SD=.45$) erkeklerden ($\bar{X}=2.47$; $SD=.47$) daha yüksektir, ancak iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur [$t(207)=0.96$, $p>.05$]. Bu sonuçlar, söz konusu becerilerin ilkökul düzeyinde kız ve erkek öğrenciler arasında benzer düzeylerde geliştiğine işaret etmektedir.

Kardeş Sayısı

Tablo 10, kardeş sayısı değişkeni bağlamında İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinden elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 10

Kardeş Sayısı Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Öz-Yönetim Beceri Düzeyleri

	N	Sıralar Ortalaması	H	SD	p	İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whitney U)
Doğayı Koruma ve Kaynak Yönetimi						
0 kardeş	17	80.68	4.05	3	.25	Fark yok
1 kardeş	39	104.96				
2 kardeş	127	107.71				
3 ve üzeri kardeş	26	107.73				
Mekânı ve Konumu Algılama						
0 kardeş	17	55.94	14.27	3	.00*	3 ve üzeri kardeş>0 kardeş ($U=119.00$, $p<.05$)
1 kardeş	39	100.36				2 kardeş>0 kardeş ($U=501.50$, $p<.05$)
2 kardeş	127	113.24				1 kardeş>0 kardeş ($U=177.50$, $p<.05$)
3 ve üzeri kardeş	26	103.79				
Sorumluluk Alma						
0 kardeş	17	109.29	3.34	3	.34	Fark yok
1 kardeş	39	119.53				
2 kardeş	127	100.35				
3 ve üzeri kardeş	26	103.13				
Etik Davranma						
0 kardeş	17	106.15	3.08	3	.37	Fark yok
1 kardeş	39	118.41				
2 kardeş	127	100.25				
3 ve üzeri kardeş	26	107.35				
Öğrenmesini Yönetme						
0 kardeş	17	117.12	2.07	3	.55	Fark yok
1 kardeş	39	112.99				
2 kardeş	127	101.10				
3 ve üzeri kardeş	26	104.15				
Kendini Tanıma ve Karar Verme						
0 kardeş	17	113.32	2.62	3	.45	Fark yok
1 kardeş	39	112.10				
2 kardeş	127	104.77				
3 ve üzeri kardeş	26	90.02				
Toplam						
0 kardeş	17	85.24	3.56	3	.31	Fark yok
1 kardeş	39	116.71				
2 kardeş	127	105.30				
3 ve üzeri kardeş	26	98.92				

Tablo 10'a göre, İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin tüm alt faktörlerinde ve toplamında veriler normal dağılım göstermemesi nedeniyle kardeş sayısı değişkeni bağlamında anlamlı farkların olup olmadığını görmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve ölçeğin sadece "mekânı ve konumu algılama" alt faktöründe anlamlı bir fark bulunmuştur ($H=14.27$; $p<.05$).

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmış ve üç ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin, iki kardeşi olan öğrencilerin ve bir kardeşi olan öğrencilerin hiç kardeşi olmayanlara kıyasla öz-yönetim beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (sırasıyla $U=119.00$, $p<.05$, $U=501.50$, $p<.05$ ve $U=177.50$, $p<.05$). Bu durum, kardeşler arası sosyal etkileşim deneyimlerinin uzamsal farkındalık becerisini destekleyebileceğini göstermektedir.

Anne-Baba Eğitim Durumu

Tablo 11 ve Tablo 12, anne-baba eğitim durumu değişkeni bağlamında İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinden elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 11

Anne Eğitim Durumu Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Öz-Yönetim Beceri Düzeyleri

	N	Sıralar Ortalaması	H	SD	p	İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whitney U)
Doğayı Koruma ve Kaynak Yönetimi						
İlkokul	86	92.59	10.51	3	.01*	Üniversite>İlkokul ($U=935.00$, $p<.05$)
Ortaokul	43	105.49				Lise>İlkokul ($U=1674.00$, $p<.05$)
Lise	49	144.02				
Üniversite	31	124.50				
Mekânı ve Konumu Algılama						
İlkokul	86	92.33	8.02	3	.04*	Üniversite>İlkokul ($U=948.50$, $p<.05$)
Ortaokul	43	110.53				
Lise	49	109.91				
Üniversite	31	124.71				
Sorumluluk Alma						
İlkokul	86	96.35	3.87	3	.27	Fark yok
Ortaokul	43	109.56				
Lise	49	107.78				
Üniversite	31	118.27				
Etik Davranma						
İlkokul	86	99.50	4.15	3	.24	Fark yok
Ortaokul	43	102.27				
Lise	49	119.42				
Üniversite	31	101.26				
Öğrenmesini Yönetme						
İlkokul	86	92.81	8.46	3	.03	Üniversite>İlkokul ($U=955.00$, $p<.05$)
Ortaokul	43	104.09				Lise>İlkokul ($U=1634.00$, $p<.05$)
Lise	49	116.08				
Üniversite	31	122.55				
Kendini Tanıma ve Karar Verme						
İlkokul	86	91.30	12.07	3	.00*	Üniversite>İlkokul ($U=828.50$, $p<.05$)
Ortaokul	43	103.72				Üniversite>Ortaokul ($U=485.50$, $p<.05$)
Lise	49	113.47				Lise>İlkokul ($U=1665.00$, $p<.05$)
Üniversite	31	131.40				
Toplam						
İlkokul	86	84.61	20.01	3	.00*	Üniversite>İlkokul ($U=718.00$, $p<.05$)
Ortaokul	43	108.48				Lise>İlkokul ($U=1384.50$, $p<.05$)
Lise	49	119.26				Ortaokul>İlkokul ($U=1433.00$, $p<.05$)
Üniversite	31	134.21				

Tablo 11'e göre, İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin tüm alt faktörlerinde ve toplamında veriler normal dağılım göstermemesi nedeniyle anne eğitim durumu değişkeni bağlamında anlamlı bir farkın olup olmadığını görmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre ölçeğin “doğayı koruma ve kaynak yönetimi” alt faktöründe, “mekânı ve konumu algılama” alt faktöründe, “öğrenmesini yönetme” alt faktöründe, “kendini tanıma ve karar verme” alt faktöründe ve “toplamında” anlamlı farklar gözlenmiştir (sırasıyla $H=10.51$; $p<.05$, $H=8.02$; $p<.05$, $H=8.46$; $p<.05$, $H=12.07$; $p<.05$ ve $H=20.01$, $p<.05$). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Ölçeğin “doğayı koruma ve kaynak yönetimi” alt faktöründe anne eğitim durumu üniversite ve lise olan öğrenciler ilkokul olanlara kıyasla daha yüksek puan almıştır (sırasıyla $U=935.00$, $p<.05$ ve $U=1674.00$, $p<.05$). Ölçeğin “mekânı

ve konumu algılama” alt faktöründe anne eğitim durumu üniversite olan öğrenciler ilkökul olanlara ($U=948.50$, $p<.05$) kıyasla daha yüksek puan almıştır. Ölçeğin “öğrenmesini yönetme” alt faktöründe anne eğitim durumu üniversite ve lise olan öğrenciler ilkökul olanlara kıyasla daha yüksek puan almıştır (sırasıyla $U=955.00$, $p<.05$ ve $U=1634.00$, $p<.05$). Ölçeğin “kendini tanıma ve karar verme” alt faktöründe anne eğitim durumu üniversite ve lise olan öğrenciler ilkökul olanlara (sırasıyla $U=828.50$, $p<.05$ ve $U=1665.50$, $p<.05$) kıyasla ve anne eğitim durumu üniversite olan öğrenciler ortaokul olanlara ($U=485.50$, $p<.05$) kıyasla daha yüksek puan almıştır. Ölçeğin toplamında da anne eğitim durumu üniversite, lise ve ortaokul olan öğrenciler ilkökul olanlara kıyasla daha yüksek puan almıştır (sırasıyla $U=718.00$, $p<.05$, $U=1384.50$, $p<.05$ ve $U=1433.00$, $p<.05$). Ölçeğin “sorumluluk alma” ve “etik davranma” alt faktörlerinde ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır (sırasıyla $H=3.87$; $p>.05$ ve $H=4.15$; $p>.05$). Bu durum, anne eğitim düzeyinin çocukların öz-yönetim becerilerinin (özellikle de doğayı koruma ve kaynak yönetimi, mekân ve konumu algılama, öğrenmeyi yönetme ve karar verme becerilerinin) gelişimi açısından önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Tablo 12*Baba Eğitim Durumu Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Öz-Yönetim Beceri Düzeyleri*

	N	Sıralar Ortalaması	H	SD	p	İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whitney U)
Doğayı Koruma ve Kaynak Yönetimi						
İlkokul	77	88.01	13.51	3	.00*	Üniversite>İlkokul ($U=880.00$, $p<.05$)
Ortaokul	48	111.07				Lise>İlkokul ($U=1440.00$, $p<.05$)
Lise	50	114.28				Ortaokul>İlkokul ($U=1440.50$, $p<.05$)
Üniversite	34	121.26				
Mekân ve Konumu Algılama						
İlkokul	77	95.49	3.86	3	.27	Fark yok
Ortaokul	48	107.36				
Lise	50	108.46				
Üniversite	34	118.10				
Sorumluluk Alma						
İlkokul	77	89.86	8.52	3	.03*	Lise>İlkokul ($U=1400.00$, $p<.05$)
Ortaokul	48	110.69				
Lise	50	117.18				
Üniversite	34	113.34				
Etik Davranma						
İlkokul	77	96.82	3.51	3	.31	Fark yok
Ortaokul	48	114.36				
Lise	50	103.41				
Üniversite	34	112.63				
Öğrenmesini Yönetme						
İlkokul	77	91.49	6.93	3	.07	Fark yok
Ortaokul	48	111.26				
Lise	50	116.34				
Üniversite	34	110.07				
Kendini Tanıma ve Karar Verme						
İlkokul	77	91.52	10.55	3	.01*	Üniversite>Ortaokul ($U=702.50$, $p<.05$)
Ortaokul	48	105.03				Üniversite>İlkokul ($U=845.50$, $p<.05$)
Lise	50	108.64				
Üniversite	34	130.13				
Toplam						
İlkokul	77	81.59	19.64	3	.00*	Üniversite>İlkokul ($U=739.50$, $p<.05$)
Ortaokul	48	114.95				Lise>İlkokul ($U=1278.50$, $p<.05$)
Lise	50	115.45				Ortaokul>İlkokul ($U=1261.50$, $p<.05$)
Üniversite	34	128.60				

Tablo 12’ye göre, İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve toplamında veriler normal dağılım göstermemesi nedeniyle baba eğitim durumu değişkeni bağlamında anlamlı bir farkın olup olmadığını görmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre ölçeğin “doğayı koruma ve kaynak yönetimi” alt faktöründe, “sorumluluk alma” alt faktöründe, “kendini tanıma ve karar verme” alt faktöründe alt faktöründe ve “toplamında” anlamlı farklar görülmüştür (sırasıyla $H=13.51$; $p<.05$, $H=8.52$; $p<.05$, $H=10.55$; $p<.05$ ve $H=19.64$, $p<.05$). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi

uygulanmıştır. Ölçeğin “doğayı koruma ve kaynak yönetimi” alt faktöründe baba eğitim durumu üniversite, lise ve ortaokul olan öğrenciler ilkokul olanlara kıyasla daha yüksek puan almıştır (sırasıyla $U=880.00, p<.05$, $U=1440.00, p<.05$ ve $U=1440.50, p<.05$). Ölçeğin “sorumluluk alma” alt faktöründe baba eğitim durumu lise olan öğrenciler ilkokul olanlara ($U=1400.00, p<.05$) kıyasla daha yüksek puan almıştır. Ölçeğin “kendini tanıma ve karar verme” alt faktöründe baba eğitim durumu üniversite olan öğrenciler ortaokul ve ilkokul olanlara kıyasla daha yüksek puan almıştır (sırasıyla $U=702.50, p<.05$ ve $U=845.50, p<.05$). Ölçeğin toplamında da baba eğitim durumu üniversite, lise ve ortaokul olan öğrenciler ilkokul olanlara kıyasla daha yüksek puan almıştır (sırasıyla $U=739.50, p<.05$, $U=1278.50, p<.05$ ve $U=1261.50, p<.05$). Ölçeğin “mekânı ve konumu algılama”, “etik davranma” ve “öğrenmesini yönetme” alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (sırasıyla $H=3.86; p>.05$, $H=3.51; p>.05$ ve $H=6.93; p>.05$). Bu durum, baba eğitim düzeyinin çocukların öz-yönetim becerilerinin (özellikle de doğayı koruma ve kaynak yönetimi, sorumluluk alma ve kendini tanıma ve karar verme becerilerinin) gelişimi açısından önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Kitap Okuma Sıklığı

Tablo 13, kitap okuma sıklığı değişkeni bağlamında İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinden elde edilen bulguları göstermektedir.

Tablo 13

Kitap Okuma Sıklığı Değişkeni Bağlamında Öğrencilerin Öz-Yönetim Beceri Düzeyleri

	N	Sıralar Ortalaması	H	SD	p	Anlamlı İkili Karşılaştırmalar (Mann-Whitney U)
Doğayı Koruma ve Kaynak Yönetimi						
Hiç okumuyor	11	53.91	16.50	2	.00*	Sürekli>Ara sıra ($U=3267.50, p<.05$)
Ara sıra okuyor	141	102.26				Sürekli>Hiç ($U=115.50, p<.05$)
Sürekli okuyor	57	121.65				Ara sıra>Hiç ($U=411.50, p<.05$)
Mekânı Koruma ve Konumu Algılama						
Hiç okumuyor	11	75.64	4.91	2	.00*	Sürekli>Hiç ($U=192.00, p<.05$)
Ara sıra okuyor	141	102.76				
Sürekli okuyor	57	116.22				
Sorumluluk Alma						
Hiç okumuyor	11	75.27	11.69	2	.00*	Sürekli>Ara sıra ($U=9565.00, p<.05$)
Ara sıra okuyor	141	98.89				Sürekli>Hiç ($U=178.00, p<.05$)
Sürekli okuyor	57	125.85				
Etik Davranma						
Hiç okumuyor	11	70.91	6.90	2	.00*	Sürekli>Hiç ($U=180.00, p<.05$)
Ara sıra okuyor	141	102.60				
Sürekli okuyor	57	117.51				
Öğrenmesini Yönetme						
Hiç okumuyor	11	75.41	21.79	2	.00*	Sürekli>Ara sıra ($U=2490.00, p<.05$)
Ara sıra okuyor	141	95.32				Sürekli>Hiç ($U=151.00, p<.05$)
Sürekli okuyor	57	134.67				
Kendini Tanıma ve Karar Verme						
Hiç okumuyor	11	42.86	16.91	2	.00*	Sürekli>Ara sıra ($U=3291.00, p<.05$)
Ara sıra okuyor	141	103.28				Sürekli>Hiç ($U=114.50, p<.05$)
Sürekli okuyor	57	121.25				Ara sıra>Hiç ($U=291.00, p<.05$)
Toplam						
Hiç okumuyor	11	34.09	30.29	2	.00*	Sürekli>Ara sıra ($U=261.50, p<.05$)
Ara sıra okuyor	141	98.67				Ara sıra>Hiç ($U=47.50, p<.05$)
Sürekli okuyor	57	134.34				

Tablo 13’e göre, İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin tüm alt faktörlerinde ve toplamında veriler normal dağılım göstermemesi nedeniyle kitap okuma sıklığı değişkeni bağlamında anlamlı bir farkın olup olmadığını görmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve kitap okuma sıklığı değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı farklar görülmüştür ($p<.05$). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre ölçeğin “doğayı koruma ve kaynak yönetimi” alt faktöründe sürekli kitap okuyan öğrenciler hem ara sıra kitap okuyanlara ($U=3267.50, p<.05$) hem de hiç kitap okumayanlara ($U=115.50, p<.05$) kıyasla ve ara sıra kitap okuyanlar da hiç kitap okumayanlara ($U=411.50, p<.05$)

kıyasla daha yüksek puan almıştır. Ölçeğin “mekânı koruma ve konumu algılama” alt faktöründe sürekli kitap okuyan öğrenciler hiç kitap okumayanlara ($U=192.00, p<.05$) kıyasla daha yüksek puan almıştır. Ölçeğin “sorumluluk alma” alt faktöründe sürekli kitap okuyan öğrenciler hem ara sıra kitap okuyanlara ($U=9565.00, p<.05$) hem de hiç kitap okumayanlara ($U=178.00, p<.05$) kıyasla daha yüksek puan almıştır. Ölçeğin “etik davranma” alt faktöründe sürekli kitap okuyan öğrenciler hiç kitap okumayanlara ($U=180.00, p<.05$) kıyasla daha yüksek puan almıştır. Ölçeğin “öğrenmesini yönetme” alt faktöründe sürekli kitap okuyan öğrenciler hem ara sıra kitap okuyanlara ($U=2490.00, p<.05$) hem de hiç kitap okumayanlara ($U=151.00, p<.05$) kıyasla daha yüksek puan almıştır. Ölçeğin “kendini tanıma ve karar verme” alt faktöründe sürekli kitap okuyan öğrenciler hem ara sıra kitap okuyanlara ($U=3291.00, p<.05$) hem de hiç kitap okumayanlara ($U=114.50, p<.05$) kıyasla ve ara sıra kitap okuyan öğrenciler de hiç kitap okumayanlara ($U=291.00, p<.05$) kıyasla daha yüksek puan almıştır. Ölçeğin “toplamında” da sürekli kitap okuyan öğrenciler hem ara sıra kitap okuyanlara ($U=2612.00, p<.05$) hem de hiç kitap okumayanlara ($U=261.50, p<.05$) kıyasla ve ara sıra kitap okuyan öğrenciler de hiç kitap okumayanlara ($U=47.50, p<.05$) kıyasla daha yüksek puan almıştır. Bu durum, kitap okuma alışkanlığının öz-yönetim becerilerinin gelişimi açısından önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Duygusal Okuryazarlık ile Öz-Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerileri ile öz-yönetim becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon testi uygulanmıştır. Tablo 14, İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ile İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik bulguları göstermektedir.

Tablo 14

Duygusal Okuryazarlık ile Öz-Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

	Ortalama	SD	p
İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam	58.18	7.00	.67**
İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği Toplam	51.55	4.83	

Tablo 14’e göre, İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanı ile İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($r=.67, p<.01$).

Tartışma

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerileri ile öz-yönetim becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, bu becerilerin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumu sorgulanmıştır. Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmaktadır.

Duygusal Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Faktörler

Cinsiyet

Bu çalışma, cinsiyetin duygusal gelişim ve öz-yönetim süreçlerinde dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Örneğin, İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin “toplumsal duygusal süreçler” alt faktöründe ve “toplamında” kız öğrenciler lehine anlamlı farklar gözlenmiştir. Bu durum, kız öğrencilerin erken yaşlardan itibaren duygusal farkındalık gerektiren durumlara daha fazla maruz kalmaları ve bu beceri alanlarına yönelik daha fazla pekiştirme almalarıyla açıklanabilir. Ulusal alan yazında cinsiyetin duygusal okuryazarlık üzerindeki etkisinin farklı okul kademelerinde incelendiği anlaşılmaktadır. Örneğin, Balta Özkan (2019) ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada kız öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Benzer şekilde, Köse (2009) 7-13 yaş arasındaki kız çocuklarının ve Kırtıl (2009) da 11-14 yaş arasındaki kız çocuklarının duygusal zekâ

puanlarının erkeklere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. İlkokul düzeyinde uluslararası alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda da duygusal farkındalık, duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik alanlarında iki grup arasında kızlar lehine anlamlı farklar rapor edilmiştir (López-Cassà, Barreiro, Oriola ve Gustems, 2021). Bu sonuçlar mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Diğer taraftan, Coşkun ve Öksüz (2018) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen bir çalışmada ve Yazgılı (2019) tarafından ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada da duygusal okuryazarlık becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bu durum, duygusal okuryazarlığın bağlamsal etmenlerden etkilendiğini ve tek başına cinsiyet değişkeniyle açıklanamayacağını düşündürmektedir.

Kardeş Sayısı

Bu çalışmada, kardeş sayısı değişkeni bağlamında anlamlı farklar görülmemiştir. Bu bulgu, Özey (2022) ve Yazgılı (2019) tarafından yürütülen çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bu durum, kardeş sayısının tek başına duygusal okuryazarlık becerilerini belirleyen bir etmen olmadığına ve aile içi iletişimin niteliği ya da ebeveyn tutumları gibi başka faktörlerle birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Anne-Baba Eğitim Durumu

Bu çalışmada, ebeveyn eğitim durumu değişkeni bağlamında anlamlı farklar gözlenmiştir. Örneğin, anne eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin ilkokul olanlara kıyasla ve baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ilkokul olanlara kıyasla daha duygusal okuryazar oldukları anlaşılmıştır. Bu sonuçlar Balta Özkan'ın (2019) bulguları ile de örtüşmekte ve anne eğitim durumu düşük olan çocukların motivasyon, duygusal farkındalık ve duygusal okuryazarlık alanlarında daha çok zorlandıklarına işaret etmektedir. Aynı şekilde, Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) da baba eğitim düzeyinin arttıkça çocukların duygusal motivasyon ve duygusal düzenleme becerilerinin de geliştiğini belirtmektedir. Öte yandan, alan yazındaki bazı çalışmalar bu sonuçlarla çelişmektedir. Örneğin, Alemdar (2014) ortaöğretim öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında anne-baba eğitim düzeyinin arttıkça öğrenci motivasyonunun düştüğünü rapor etmiştir. Ayrıca, Kırtıl (2009), Özey (2022) ve Yazgılı (2019) anne-baba eğitim durumu değişkenine bağlı çocukların duygusal okuryazarlık düzeylerinde anlamlı farkların bulunmadığına işaret etmiştir. Bu sonuçlar, ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini etkileyebileceğini, ancak alan yazında bu konuda net bir görüş birliğinin bulunmadığına dikkat çekmektedir.

Kitap Okuma Sıklığı

Bu çalışmada, kitap okuma sıklığı değişkeni bağlamında anlamlı farklar gözlenmiştir. Bu sonuç, kitap okuma alışkanlığının duygusal okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu (López-Cassà vd., 2021) ve özellikle sürekli kitap okuyan öğrencilerin ara sıra okuyanlara veya hiç okumayanlara kıyasla hem bireysel hem de toplumsal duygusal süreçlerde daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu durum, kitap okuma sıklığının çocukların yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal-duygusal becerilerini de desteklediğini vurgulamaktadır. Alan yazında kitap okuma sıklığının duygusal okuryazarlık becerisine doğrudan etkisini ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın bu alanda öncü nitelikte olup ileride yapılacak çalışmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Öz-Yönetim Becerilerini Etkileyen Faktörler

Cinsiyet

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin “doğayı koruma ve kaynak yönetimi” ve “sorumluluk alma” alt faktörlerinde ve “toplamında” kız öğrenciler lehine anlamlı farklar gözlenmiştir. Bu sonuçlar, ulusal alan yazındaki bazı araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Örneğin Yılmaz (2017) öz kontrol ve öz-yönetim becerilerinin cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklar

gösterdiğine işaret etmiştir. Benzer şekilde, Çelenk (2020) kadınların öz düzenleme becerileri ile duygusal farkındalık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Uluslararası alan yazında da kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenmeye sahip oldukları vurgulanmıştır (Reio ve Davis, 2005). Diğer taraftan, Çelik (2023) ve Çelik (2024) tarafından yapılan çalışmalarda öz-yönetim becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bu durum, bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Kardeş Sayısı

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin sadece “mekânı koruma ve konumu algılama” alt faktöründe kardeş sayısı değişkeni bağlamında anlamlı bir fark gözlenmiş ve hiç kardeşi olmayan öğrencilerin üç, iki veya bir kardeşi olanlardan belirgin şekilde daha düşük öz-yönetim becerisi sergilediği anlaşılmıştır. Alan yazında da Sang ve Nelson (2017) kardeş sayısının bilişsel ve sosyal gelişim üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin gelişimsel dönemlere göre değişebileceğini vurgulamıştır. Mevcut çalışmada özellikle hiç kardeşi olmayan öğrencilerin mekân algısı puanlarının düşük olması, tek çocuk olmanın sosyal ve bilişsel etkileşim fırsatlarını sınırlayabileceğini düşündürmektedir.

Anne-Baba Eğitim Durumu

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin “doğayı koruma ve kaynak yönetimi”, “mekânı koruma ve konumu algılama” ve “kendini tanıma ve karar verme” alt boyutlarında ve “toplamında” anne eğitim durumu değişkeni bağlamında anlamlı farklar gözlenmiştir. Baba eğitim düzeyine ilişkin analizlerde ise “doğayı koruma ve kaynak yönetimi”, “öğrenmesini yönetme” ve “kendini tanıma ve karar verme” alt boyutlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Buna göre, anne eğitim durumu ortaokul veya lise olan öğrencilerin ilkökullerine kıyasla ve baba eğitim durumu ortaokul, lise veya üniversite olan öğrencilerin ilkökullerine kıyasla daha yüksek öz-yönetim becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Ancak Çelik (2023) ve Çelik (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda anne-baba eğitim durumunun öz-yönetim becerilerinde anlamlı bir farka yol açmadığı rapor edilmiştir. Bu durum, bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Kitap Okuma Sıklığı

İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve toplamında kitap okuma sıklığı değişkeni bağlamında anlamlı farklar gözlenmiştir. Özellikle sürekli kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayanlara ve ara sıra okuyanlara, ara sıra kitap okuyan öğrencilerin de hiç okumayanlara kıyasla öz-yönetim becerilerinde daha gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, kitap okuma alışkanlığının öz-yönetim becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Alan yazında kitap okuma sıklığının öz-yönetim becerisine doğrudan etkisini ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın bu alanda öncü nitelikte olup ileride yapılacak çalışmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Duygusal Okuryazarlık ile Öz-Yönetim Becerileri Arasındaki İlişki

Bu çalışmada, ilkökullerinin duygusal okuryazarlık becerileri ile öz-yönetim becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri arttıkça öz-yönetim beceri düzeyleri de artmaktadır. Bu durum duygusal okuryazarlık becerisinin sadece duyguları tanıma, ifade etme ya da düzenleme alt becerileriyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin davranışlarını kontrol etme, sorumluluk alma ve öğrenme süreçlerini yönetme kapasiteleriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Valiente vd., 2008; López-Cassà vd., 2021). Ayrıca, öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve öz-yönetim beceri düzeylerini etkileyen (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığı gibi) birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler, söz konusu becerilerin yalnızca bireysel özelliklerle değil, aynı zamanda aile, sosyal çevre ve öğrenme deneyimleri gibi birçok faktöre bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir.

Öneriler

- İlkokul düzeyinde duygusal okuryazarlık ve öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin/uygulamaların artırılması, öğrencilerin duygularını tanıma ve duyguları aracılığıyla sağlıklı iletişim kurma çabaları açısından önemli ve değerli görülmektedir.
- İlkokul düzeyinde duygusal okuryazarlık ve öz-yönetim becerilerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların desteklenmesi önemli görülmektedir. Özellikle de dikkat süreleri daha sınırlı olan ilkokul öğrencileri için daha kısa ancak işlevsel ölçme araçlarının daha verimli olacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda, teknoloji destekli veya oyun tabanlı ölçme araçlarının öğrenci motivasyonunun artırılması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Okuma alışkanlığının desteklenmesi yalnızca bilişsel gelişim açısından değil, aynı zamanda duygusal ve öz-yönetim becerilerinin gelişimi açısından da önemlidir. Bu nedenle, sınıf ve okul düzeylerinde düzenli okuma saatleri, kütüphane kullanımı ve okuma odaklı etkinliklerin artırılması değerli görülmektedir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Karar tarihi: 09/04/2025
Belge sayı numarası: 2025/273

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmacılar bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılması süreçlerine eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmacıların diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel veya finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Teşekkür ve/veya Açıklama: Veri toplama sürecine katılan tüm öğrencilere ve destek veren ebeveynlere çok teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Algozzine, B., Browder, D., Karvonen, M., Test, D. W. and Wood, W. M. (2001). Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities. *Review of Educational Research*, 71(2), 219-277.
- Balta Özkan, A. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bozkurt Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2024). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Coşkun, K. ve Öksüz, Y. (2018). Duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâ performansının üzerindeki etkisinin cinsiyete göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 1861-1874.
- Çelenk, B. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve duygusal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa.
- Çelik, E. (2023). *4-6. sınıf öğrencilerinin özkontrol-özyönetim algılarının ölçülmesi ve fen eğitimine yönelik önyargılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çelik, U. M. (2024). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin öz-yönetim becerileri ile hayat bilgisi dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yozgat.
- Çiftci, C. (2019). PISA 2015 sonuçlarına göre en başarılı on ülkenin ilkökul eğitim programlarında yer alan beceriler. *Temel Eğitim*, 1(3), 24-32.
- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89.
- Ersu, Z. S. ve Saban, A. (2025). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 50(221), 33-73.
- FitzPatrick, S., Twohig, M. and Morgan, M. (2014). Priorities for primary education? From subjects to life skills and children's social and emotional development. *Irish Educational Studies*, 33(3), 269-286.
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Hills, R. (2016). An evaluation of the emotional literacy support assistant (ELSA) project from the perspectives of primary school children. *Educational and Child Psychology*, 33(4), 50-65.
- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrell, P. and Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27(2), 235-254.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Köse, N. (2009). *7-13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Köseoğlu, E. ve Boyacı, Ş. D. (2022). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Öz-Yönetim Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(59), 2495-2517.
- Ladd, G. W., Herald, S. L. and Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17, 115-150.
- López-Cassà, È., Barreiro, F. F., Oriola, R. S. and Gustems, C. J. (2021). Emotional competencies in primary education as an essential factor for learning and well-being. *Sustainability*, 13(15), 85-91.
- Özey, B. (2022). *Ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin yordanmasında aile içi iletişim ve akran ilişkilerinin rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Pekrun, R. (2005). Eğitimsel duygu araştırmalarında ilerleme ve açık sorunlar. *Öğrenme ve Öğretim*, 15, 497-506.
- Reio, T. G. and Davis, W. (2005). Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 40-49.
- Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate Behavioral Research*, 47(5), 667-696.
- Sang, S. and Nelson, J. (2017). Sibling number and cognitive development in children: A social-cognitive perspective. *Journal of Child Development Studies*, 88(3), 112-130.
- Thomas, J. C., Letourneau, N., Campbell, T. S., Tomfohr-Madsen, L., Giesbrecht, G. F. and APron Study Team. (2017). Developmental origins of infant emotion regulation: Mediation by temperamental negativity and moderation by maternal sensitivity. *Developmental Psychology*, 53(4), 611-628.
- Trentacosta, C. J. and Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.
- Turp, H. H. ve Gençdoğan, B. (2022). İlkokulda Duygusal Okuryazarlık Ölçeği için geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1807-1820.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J. and Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. and Schiefele, U. (2008). Development of achievement motivation. *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*, 26, 406-434.
- Yazgılı, İ. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerisinin gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, M. (2017). *Lisanslı olarak spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin öz kontrol ve özyönetim düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Extended Abstract

Introduction

Developing a conscious and innovative society requires individuals who apply critical thinking to knowledge, continuously enhance their capacities, and engage in strategic, informed decision-making. Central to this process are high-level literacy skills, particularly emotional literacy, which enable individuals to recognize, understand, and regulate emotions, thereby fostering effective self-management. Emotional literacy reinforces adaptive learning, interpersonal competence, and the ability to navigate complex socio-cultural environments, while self-management encompasses goal setting, self-monitoring, self-evaluation, and autonomous behavioral regulation. Early cultivation of these competencies within educational settings is crucial, as it supports students' social and emotional development and promotes resilience and reflective practices.

This study focuses on primary education, aiming to explore the conceptual and theoretical interplay between emotional literacy and self-management. Additionally, it examines how demographic variables, such as gender, number of siblings, parental education levels, and book-reading habits, may influence the development of these skills. By highlighting the significance of emotional and self-regulatory competencies, the study underscores the role of primary education in preparing students for lifelong learning, adaptive decision-making, and holistic personal development.

Method

The study employed a correlational research model to examine the association between emotional literacy and self-management skills among primary students, aiming to identify potential links and demographic influences. It used convenience sampling to determine the participants. They included 209 students (113 in third grade and 96 in fourth grade) enrolled in the third and fourth grades of a primary school in İstanbul (Türkiye) during the spring semester of the 2024-2025 school year.

Data for this study were collected using a Personal Information Form, the Emotional Literacy Scale in Primary School (18 items; $\alpha=.77$), and the Self-Management Skills Scale for Primary School Students (20 items; $\alpha=.76$), with ethical approval obtained and parental consent secured. Normality was assessed using skewness and kurtosis analyses, which guided the selection of parametric (independent-samples t-test, one-way ANOVA with Tukey post hoc) and nonparametric (Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis) tests for comparisons across gender, number of siblings, parental education levels, and book-reading habits. Spearman's rank-order correlation was used to evaluate associations between emotional literacy and self-management, with coefficients interpreted as low ($<.30$), moderate ($.30-.70$), or high ($\geq .70$), ensuring a robust examination of relationships and demographic effects.

Findings

This study examined primary school students' emotional literacy and self-management skills across gender, number of siblings, parental education levels, and book-reading habits. Regarding gender, female students scored significantly higher than male students on emotional processes and specific self-management dimensions. It detected no significant differences based on the number of siblings for either scale. Parental education levels considerably influenced students' emotional literacy and self-management abilities, with children of more highly educated parents attaining higher scores. Book reading habits also significantly impacted emotional literacy and self-management skills, with students who read regularly achieving the highest scores. Spearman's correlation analysis indicated a positive, moderately significant relationship between emotional literacy and self-management skills ($r = .67$, $p < .01$). These findings suggest that as students' emotional literacy improves, their self-management skills also increase.

Discussion and Recommendations

This study investigated primary students' emotional literacy and self-management skills, examining variables such as gender, number of siblings, parental education levels, and book-reading habits. Gender differences were observed in some sub-dimensions, with girls generally scoring higher in social-emotional processes and self-management competencies, while results for individual emotional processes were less consistent. Parental education showed partial associations: higher maternal and paternal education correlated with higher emotional literacy and self-management scores, although the literature remains inconclusive. The number of siblings did not significantly influence these skills.

Critically, students who read regularly demonstrated higher emotional literacy and self-management scores compared to those who read occasionally or not at all. This effect was evident in total scores and sub-dimensions, including social and individual emotional processes, responsibility, decision-making, environmental awareness, and self-regulation. These results suggest that consistent reading habits support cognitive development, emotional awareness, self-regulatory capacity, and proactive behaviors, which are foundational for holistic skill acquisition in early childhood. Given the limited research on book-reading habits at the primary school level, this study offers pioneering evidence of the role of book reading in fostering emotional literacy and self-management skills.

Based on these findings, educational interventions should integrate structured reading programs and encourage daily reading routines, while providing teachers and parents with guidance to support students' emotional and self-management development. Future research should examine these associations across diverse socioeconomic and cultural contexts and explore longitudinal impacts. Furthermore, concise, age-appropriate assessment tools and technology-supported learning activities could enhance engagement and allow more accurate measurement of young learners' skills.