



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
DUYGUSAL OKURYAZARLIK VE
AKADEMİK STRES DÜZEYLERİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Aylin BALTA ÖZKAN

**Doç. Dr. Selami YANGIN
Danışman**

**Rize
2019**

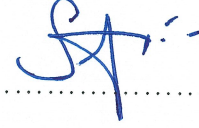
KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalında Aylin BALTA ÖZKAN tarafından hazırlanan “İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Düzeyleri” başlıklı bu çalışma 14/02/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Selami YANGIN (Danışman)

.....



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Kerem ÇOLAK

.....


Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nesrin TÜRKMEN

.....


12/5/2019


Doç. Dr. Ahmet YANIK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 16/01/2019


Aylin BALTA ÖZKAN

ÖN SÖZ

Öncelikle yüksek lisans eğitimim süresince her konuda rehberim olup desteğini hiç esirgmeden görüşünü bana sunarak yol gösteren, tecrübesizliğimin getirdiği kaygılarımı anlayışıyla ve deneyimleriyle ortadan kaldırarak başarıma duygusunu tattıran değerli danışman hocam Doç. Dr. Selami YANGIN'a çok teşekkür ederim.

Doğduğum günden bugüne kadar her anımda yanımda olarak her türlü fedakârlığı koşullar ne olursa olsun sevgisiyle gösteren, nazımı çekip kendimi özel hissettiren, sadakatle bağlılık duygusunu yaşatan, kendimi geliştirip yetiştirebilmem ve erdem sahibi bir birey olmam için elinden geleni yapıp rol modelim olan, hakkını asla ödeyemeyeceğim, minnettar olduğum canım babam Ahmet BALTA'ya, beni büyük bir sabırla büyütüp, fikirleriyle olgunlaştırarak hayatımdaki kararlarımaya yön vermemi sağlayan, bilhassa akademik eğitimim için beni teşvik eden, üzerimde büyük emekleri olan gözbebeklerim dedem Bilal BALTA ve babaannem Huriye BALTA'ya, hayatımıza girdiğinden beri yaşamımızı daha da güzelleştiren, çekirdek aile olma duygusunu tattıran İnci BALTA'ya çok teşekkür ederim.

Akademik alanda ilerlemem için desteğini esirgemeyip beni motive ederek tez yazma sürecimi kolaylaştıran, varlığıyla huzur bulduğum eşim Servet ÖZKAN'a teşekkür ederim.

Görev için geldiğimiz Bitlis'te dosttan öte kardeş edindiğim, her anımda yanımda olarak her türlü yardım ve desteği bana sağlayarak beni motive eden Kıvılcım BALÇIN ve Muhammed Doğukan BALÇIN'a teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde katkısı olan ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğretmenlerime, varlıklarıyla hayatı sevdiren arkadaşlarıma, aileme, büyüklerime, küçüklerime bana kattıklarından dolayı teşekkür ederim.

Aylin BALTA ÖZKAN

Rize, 2019

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER	5
TABLolar LİSTESİ	9
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	13
ÖZET.....	14
ABSTRACT.....	15
KISALTMALAR	16
GİRİŞ.....	17
Problem Durumu	17
Araştırmanın Önemi.....	19
Araştırmanın Amacı.....	20
Problem Cümlesi	21
Araştırmanın Alt Problemleri	21
Araştırmanın Varsayımları	22
Araştırmanın Sınırlılıkları	22
Tanımlar	22

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	23
1.1. Eğitim ve Duyuşsal Alan.....	23
1.1.1. Duyuşsal Alan Basamakları	25
1.2. Duygu Nedir?.....	26
1.2.1. Duygusal Okuryazarlık Nedir?.....	27
1.2.2. Duygusal Zekâ.....	27
1.2.3. Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Zekâ İlişkisi.....	29

1.3. Duygusal Okuryazarlık Becerisi.....	29
1.3.1. Duygusal Sınıf Ortamı.....	31
1.3.1.1. Duygusal Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolü.....	31
1.3.1.2. Duygusal Sınıf Ortamının Yararları	32
1.4. Stres.....	35
1.4.1. Stresle Başa Çıkma Yöntemleri	36
1.4.2. Akademik Stres	37
1.4.2.1. Akademik Stresin Nedenleri	37
1.4.2.2. Akademik Stresi Etkileyen Faktörler.....	39
1.4.2.2.1. Cinsiyet	39
1.4.2.2.2. Aile Yapısı ve Çevre Özellikleri	40
1.4.2.2.3. Başarı Durumu	40
1.4.2.3. Akademik Stresin Öğrenci Üzerinde Oluşturduğu Etkiler ...	41
1.4.2.4. Akademik Stresle Başa Çıkma	41
1.5. İlgili Araştırmalar.....	42
1.5.1. Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Araştırmalar	42
1.5.1.1. Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar	42
1.5.1.2. Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	44
1.5.2. Akademik Stres İle İlgili Araştırmalar	47
1.5.2.1. Akademik Stres İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar	47
1.5.2.2. Akademik Stres İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	48
1.5.3. Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi	49
1.5.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi.....	49
1.5.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi.....	50

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM	51
2.1. Araştırmanın Modeli	51
2.2. Evren ve Örneklem	53
2.3. Veri Toplama Araçları	56
2.3.1. Akademik Stres Ölçeği	56
2.3.1.1. Ölçek Geliştirme Çalışması: Ön Uygulama.....	57

2.3.1.2. Geçerlik Çalışması.....	58
2.3.1.2.1. Açımlyıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular.....	58
2.3.1.2.2. Madde Ayırt Edicilik Analizine İlişkin Bulgular.....	61
2.3.1.2.3. Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular	62
2.3.1.3. Akademik Stres Ölçeğinin Asıl Uygulaması	64
2.3.1.4. Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi	64
2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu	67
2.3.3. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği.....	68
2.4. Veri Toplama Süreci	69
2.5. Verilerin Analizi	70
2.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	71

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR.....	72
3.1. Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Ortalama Puanlarının Öğrencilerin Çeşitli Özellikleri Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	72
3.2. Öğrencilerin Akademik Stres Puanlarının Derslere Göre Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması.....	95
3.3. Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları	102
3.4. Akademik Strese Yönelik Yapılan Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular.....	105

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	132
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	132
4.1.1. Duygusal Okuryazarlık Değişkeninde Ortaya Çıkan Sonuçlar ve Tartışma.....	132
4.1.2. Akademik Stres Değişkeninde Ortaya Çıkan Sonuçlar ve Tartışma.....	140

4.1.3. Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Değişkenleri Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	145
4.1.4. Akademik Strese Yönelik Yürütülen Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma.....	147
4.2. Öneriler.....	150
4.2.1. Öğretmenler İçin Öneriler.....	150
4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	152
KAYNAKÇA.....	154
EKLER	170
ÖZGEÇMİŞ	177

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Ölçeklerini Cevaplandıran Öğrencilerin Demografik Özellikleri	53
Tablo 2 Görüşmelere Dâhil Edilen Öğrencilerin Demografik Özellikleri	55
Tablo 3 Verilerin Analizi ve Nihai Ölçek Formun Oluşturulması Sürecinde Atılan Adımlar	56
Tablo 4 Ön Uygulamada Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı	58
Tablo 5 Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Değerler	60
Tablo 6 Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Değerler.....	62
Tablo 7 Güvenirlik Analizine İlişkin Değerler	63
Tablo 8 Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri.....	65
Tablo 9 Güvenirlik Analizine İlişkin Değerler	66
Tablo 10 Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular	73
Tablo 11 Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular	74
Tablo 12 Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular	76
Tablo 13 Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular	79
Tablo 14 Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular	81
Tablo 15 Babanın Mesleğine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular	82
Tablo 16 Öğrenim Görülen Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular	85

Tablo 17 Okulun Yerleşim Yeri Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular.....	87
Tablo 18 Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular.....	89
Tablo 19 Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olmasına Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular.....	91
Tablo 20 Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular.....	93
Tablo 21 Öğrencilerin Akademik Stres Puanlarının Derslere Göre Genel Dağılımı.....	95
Tablo 22 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Stres Puanlarının Dağılımı.....	96
Tablo 23 Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Stres Puanlarının Dağılımı.....	97
Tablo 24 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Stres Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	98
Tablo 25 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Stres Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
Tablo 26 Öğrencilerin Akademik Stres ve Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları ile Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular.....	103
Tablo 27 “Okul sence ne anlama gelmektedir?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	106
Tablo 28 “Okulda gördüğünüz dersler sence önemli midir, önemliyse neden ve hangi ders daha önemlidir, / değilse neden?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	107
Tablo 29 “Okuldaki derslerinden (öğretmenden, sınıf düzeninden, ders kitapları ve araç-gereç, materyallerden vb.) beklentilerin nedir?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	108

Tablo 30 “Okuldaki derslerinde en çok hangi uygulamalar (yöntem, teknikler, aktiviteler vb.) yapılmakta; istemediğin ve olmasını daha çok istediğin etkinlikler nelerdir?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	110
Tablo 31 “Okuldaki derslerinde seni en çok strese sokan şeyler nelerdir? Hiçbir güçlük yoksa nedeninizi açıklayınız.” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı... 111	111
Tablo 32 “Okuldaki dersinde yazılı kitapları (test kitapları, yaprak testler, deneme kitapçıkları vb.) temin edemediğin durumlarda stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı..... 113	113
Tablo 33 “Bir ders için verilen ev ödevini yaptığın halde sınıfa getirmedeğinde stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	114
Tablo 34 “Derslerinden düşük not aldığında / veya başarısızlık yaşadığında stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	115
Tablo 35 "Derslerde sınıf arkadaşların seninle alay ettiğinde stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	116
Tablo 36 “Derslerinde konuyu anlamadığında stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı..... 117	117
Tablo 37 “Derslerde verilen proje/ev ödevlerini zamanında yetiştiremediğinde stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	118
Tablo 38 “Derste yeni bir konuya geçildiğinde stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı..... 119	119
Tablo 39 “Derslerde öğretmenlerin beklemediğin bir anda soru sorduğunda ya da tahtaya kaldırdığında stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı..... 120	120
Tablo 40 “Öğretmenin arkadaşlarına senden daha çok söz hakkı verdiğiğinde stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	121
Tablo 41 “Öğretmenin derste iken arkadaşlarının içerisinde seni uyardığında stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	122
Tablo 42 “Derslerde çok fazla ödev verildiğinde stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı..... 123	123
Tablo 43 “Derslerde verilen görevleri (ev ödevi, proje ödevi vb.) arkadaşların senden daha özenli ve düzenli yaptıklarında stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	124

Tablo 44 “Ailen seni ders çalışmaya zorladığında stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	126
Tablo 45 “Okulda bir derste yaşadığın olumsuz veya uygun olmayan davranışların ailine söylendiğinde stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	127
Tablo 46 “Derste yaptığın küçük bir hatanda öğretmenin ya da ailen tarafından cezalandırıldığında stres yapar mısın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	128
Tablo 47 “Okulunda senin en çok stres yapmana neden olan şey nedir?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı.....	129
Tablo 48 “Okulda gördüğün dersler içinde en çok hangi derste stres yaparsın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı	130

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Duyuşsal Alan Basamakları ve Kapsadığı Beceriler	25
Şekil 2 Öğrencilerin Sınav Stresine Karşı Verdiği Tepkiler	41
Şekil 3 Araştırmanın Yürütülmesinde İzlenen Süreç	52



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Selami YANGIN

Hazırlayan: Aylin BALTA ÖZKAN

Yıl: 2019

Sayfa Sayısı: 177

ÖZET

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK VE AKADEMİK STRES DÜZEYLERİ

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik stres ve duygusal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama türünde karma bir çalışma olan bu araştırmada özel durum çalışması yöntemi olarak kullanılmıştır. Araştırma, Bitlis ilindeki ilkokul ve ortaokulların 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 962 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplamak için ayrıca öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla 962 öğrenci içerisinde seçilen 15 öğrenci görüşmelere dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda duygusal okuryazarlık düzeyi, öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba çalışma durumuna, yaşanan yerleşim yerine, ailedeki çocuk sayısına, doğum sırasına ve ailenin aylık gelir miktarına göre farklılaşmalar göstermiştir. Buna karşın öğrenim görülen sınıftaki öğrenci sayısının ise duygusal okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber akademik stres düzeyi, cinsiyetlere, sınıf düzeylerine, anne-baba eğitim durumuna, babanın çalışma durumuna, öğrenim görülen sınıftaki öğrenci sayısına, yaşanan yerleşim yerine ve doğum sırasına göre farklılaşmalar göstermiştir. Buna karşın annenin çalışma durumu, ailedeki çocuk sayısı ve aylık gelir miktarının ise akademik stres üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Duygusal okuryazarlık ve akademik stres arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda öğrenim ortamlarında duygusal sınıfların oluşumu için öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Stres, Duygusal Okuryazarlık, İlkokul, Ortaokul, Öğrenciler

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Basic Education

Thesis Type: Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Selami YANGIN

Author: Aylin BALTA ÖZKAN

Year: 2019

Page: 177

ABSTRACT

THE EMOTIONAL LITERACY AND ACADEMIC STRESS LEVELS OF ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL STUDENTS

This study aims to determine the academic stress and emotional literacy levels of 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade students. The study was carried out as a mixed methods research in survey methodology using the special case method. The study group consists of 962 students receiving education in 4th, 5th, 6th, 7th, and 8th grades of elementary and middle schools in Bitlis province. Interviews were also conducted for gathering qualitative data. For this purpose, 15 students were selected among 962 students for interviews. As a result, the emotional literacy level of elementary and middle school students were found to vary on the basis of their gender, grade levels, educational and employment status of their parents, their place of residence, the number of children in their families, their birth order and monthly income of their family. On the other hand, the number of students within the same classroom was found to have no significant effect on their emotional literacy level. Academic stress levels of elementary and middle school students were found to significantly vary with the gender, grade level, parents' educational status, employment status of father, the number of students within the same classroom, place of residence and birth order. Mother's employment status, the number of children in the family and monthly income level were found to have no significant effect on the academic stress level of students. Negative significant correlations were detected between the emotional literacy and academic stress levels of students. Accordingly, suggestions were provided regarding the establishment of emotional classes in learning environments.

Keywords: Academic Stress, Emotional Literacy, Middle School, Primary School, Students

KISALTMALAR

akt.	Aktaran
ANOVA	Analysis of Variance
Doç.	Doçent
Dr.	Doktor
E	Erkek
F	Frekans
K	Kız
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Veri Sayısı
P	Anlamlılık Değeri
PATHS	Promoting Alternative Thinking Strategies
R	Korelasyon katsayısı
SEAL	Social and Emotional Aspects of Learning
SPSS	Statistical Packages For The Social Sciences
Ss	Standart sapma
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TDK	Türk Dil Kurumu
\bar{x}	Aritmetik Ortalama
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri

GİRİŞ

Tez çalışmasının bu bölümünde araştırmanın temel çerçevesini oluşturan problem durumu, önemi, amacı, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar sunulmuştur.

Problem Durumu

Toplumun parçasını oluşturan her birey, yaşamını sürdürmek için doğuştan getirdiği birtakım bilişsel ve duyuşsal becerileri organize ederek çevresiyle uyum halinde olmalıdır. 20. yüzyıldaki gelişmeler sonucunda bireylerin yaşanan değişime ayak uyduramayarak topluma karşı yabancılaştığı, dolayısıyla da insanların birbirine uyum sağlayamaması ile toplumsal düzenin bozulduğu düşünülmüştür. Bilişsel becerilere verilen önemin ön planda tutulduğu bu dönemde insanların duygularını geri plana atması, insan ilişkilerini zayıflatmış ve iletişime kapalı bir toplum ortaya çıkarmıştır. Bu durum, okul ortamlarına da yansımış; şiddetin artarak akran zorbalığına yol açtığı, öğrencilerin alkol-sigara-uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklara karşı eğilimlerinin arttığı ve okula karşı olumsuz tutumlar geliştirdiği görülmüştür. Bu durumun üstesinden gelecek duruma müdahale etmek amacıyla müfredatlara duygusal ve sosyal becerilerle ilgili kazanımlar eklenerek, okullara büyük görevler yüklenmiştir. Yapılan düzenlemeyle beraber öncelik öğrencilerin kendini tanımasına verilmiş, sonrasında da kaygı, stres, özgüven kaybı, başarısızlık gibi duygularla başa çıkabileceği öz kontrol becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir. Bunun yanında kendisini tanıyan sağlıklı bireyin çevresiyle de iyi ilişkiler kurması amacıyla empati yeteneğinin oluşması da amaçlanmıştır. Değerler eğitimi ve karakter eğitimini içeren derslerle birlikte okullarda bugüne değin ihmal edilmiş olan duyuşsal becerilerin de yer aldığı yeni bir eğitim anlayışı doğmuştur. Bu bağlamda “*Duyuşsal gelişim yalnızca ailede başlar ve ailede gelişir.*” düşüncesi ortadan kalkmıştır.

Plato ve Vygotsky’ye göre bilişsel olan tüm öğrenmeler aslında duyuşsal temele dayanmaktadır. Okullarda öğrencilere verilen eğitim her ne kadar bilişsel

becerilere dayanıyor gibi görülse de öğrenme etkinlikleri duyuşsal faktörlerden etkilenecek gerçekteşmektedir. “*Duygular zekânın yaşam için gerekli tarafıdır.*” diyen Claxton (2005) ve “*Balıklar yüzer, kuşlar uçar ve insanlar hisseder.*” diyen Ginott (1965), insanı insan yapanın duyguları olduğunu vurgulayarak nasıl hissettiğimiz üzerinde durulması gerektiğini savunmuşlardır (akt. Killick, 2006).

Duyguların ön plana alınmasıyla temelini Gardner’ın ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramındaki sosyal-kişilerarası ve içsel zekâ türüyle benzerlik gösteren duygusal zekâyâ dayandırılabilir duygusal okuryazarlık kavramı oluşmuştur. Kavramı geliştiren Stenier (1979) duygusal okuryazarlığı; duyguları tanıma, anlama, onlarla başa çıkma, duyguları kendine ve başkasına uygun şekilde ifade edebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Etkili bir öğrenmenin gerçekteşmesi için etkileşime dayalı, birbirini anlayan ve birbirinin ihtiyaçlarına duyarlı olan öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-veli, öğretmen-veli ilişkisinin kurulması noktasında duygusal okuryazarlık kavramı devreye girmektedir. Duygulardan kendisini soyutladığında insanî hissetme yönünü kaybeden bireyin insanlarla arasında kaos oluşur. Bu bağlamda duygusal okuryazarlık, insanın hayatta karşılaştığı problemleri anlama ve çözümler bulma çabası, hayal kırıklığı yaşama, başarısızlığı tatma, ihanete uğrama, yalana maruz kalma gibi travmalardan, insanlara karşı öfke duymadan, buna sebep olanları incitmeyecek şekilde ani ve sert çıkışlardan uzak durarak olumsuz durumlarla baş etmeyi öğretirken, bireyin hem kendi yaşam kalitesini hem de çevresindekilerin yaşam kalitesini artırmasını sağlayacaktır. Bunu gerçekteştirmeyi başaran birey karşıdakiyle çatışmak yerine empati yeteneğini kullanarak hatalarını görüp telafisini yapmak amacıyla doğru ve yerinde özür dileme şeklini bilecektir. Tüm bunların tecrübe edildiği okul döneminde öğrenciler kendi davranışlarının yanı sıra arkadaşlarının tutum ve davranış sebeplerini de sorgulayarak sağlıklı bir etkileşim ve uyum sağlayacaktır.

Sınıfın lideri olan öğretmenlerin de bu bağlamda duygusal okuryazarlık becerisinin gelişmesi açısından öğrencilerdeki olumlu davranışları pekiştirmesi gerekir. Bunun yanında öğrencilerin özgüven kazanması için gereken saygıyı kazandırması ve önce kendine sonra çevresine saygı duyması amacıyla ihtiyaç duyulan ortamı sağlaması oldukça önemlidir. Öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla

etkili ve doğru iletişim kurabilen öğrencinin ders içi kaygıları daha az olup ayrıca yeterli olmadığı noktaları fark ederek çözümler bulduğu, dolayısıyla sınıf içi motivasyonu artan öğrencinin akademik anlamda da güdülendiği görülmektedir.

Bu araştırmada ele alınan odak değişkenlerden birisi de akademik strestir. Gupta ve Khan (1987) akademik stresi, akademik başarısızlık ile ilişkili olarak yakalanan hayal kırıklığıyla ilgili zihinsel sıkıntı olarak tanımlamaktadırlar. Ailelerin mükemmeliyetçi tutumları, bilişsel beceri kazanımının daha somut görülmesi, okulda yapılan sınavlarda yüksek puan alma kaygısıyla beraber liselere giriş sınavlarının yarattığı gerginlik, akademik stres düzeyini artırdığından öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişmesine engel olmaktadır. Verilen yoğun ev ödevleri, sınav kaygısı, süre baskısı, arkadaşlar arası rekabet ve ailelerin baskıcı tutumları öğrencide strese neden olurken, beklenen başarı da sağlanamamaktadır. Bu bağlamda yaşanan olumsuzluğun giderilmesinde sağlam bir iletişim ve empati duygusunun gerekliliği görülecektir. Duygusal okuryazarlık becerisi gelişen bir öğrenci, ders içi kaygılarını rahatlıkla dile getirebilirken, aynı zamanda anlayamadığı bir konuyu da açıkça öğretmenine sorabileceği veya akranından yardım isteyebilecektir. Sınıf içi rahat bir etkileşime sahip bireyin de akademik stres düzeyinde azalmalar görülecektir.

Ülkemizde bilişsel becerileri ölçmenin daha kolay olmasından dolayı geri planda kaldığı düşünülen duyuşsal alan kapsamında yer alan duygusal okuryazarlık ve akademik stres ile ilgili çalışmalar literatürde çok az sayıdadır. Bu kapsamda çalışmada iki kavramın çeşitli değişkenlere göre nasıl bir etkileşim gösterdiği belirlenmek istenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Günümüz toplumunda ailelerin bilinçlenmesi sonucunda eğitime verilen önemin artmasıyla bilişsel becerilere ağırlık verilirken, duyuşsal beceri gelişiminin arka plana atıldığı görülmektedir. Fakat duyuşsal beceri ile bilişsel becerinin bir bütün olarak birbirinden etkilendiği göz ardı edilerek kendini ve çevresini tanımayan, anlamayan, hissetmeyen bireylerden mükemmeliyetçi bir anlayışla üstün başarı beklenmektedir. Sınıf içi ve dışı faktörlerden etkilenen bireylerin koşulları da göz ardı edilirken hepsinden aynı davranış biçimi ve ders başarısı talep edilmektedir. Toplumun temelini oluşturacak niteliğe sahip

geleceğin anne-babaları olacak bu öğrencilerin daha hayatın başında bu eğitim yaklaşımıyla harmanlanması duygusal sağlıklarını ve biyolojik gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Bu bağlamda öğrenci ihtiyaçları, kapasiteleri, ilgileri ve olanakları göz önünde bulundurularak birbirleriyle açık yüreklilikle iletişim kurabilecekleri bir ortam oluşturmak, huzurlu ve birlik içinde mevcut olan bir toplumu var etmek açısından da önemli bir yer tutar. Birbirini anlamaktan uzak veli, öğretmen ve öğrenci üçlüsünü kaosa ve iletişimsizliğe sürükleyen bu durumla ilgili yapılan araştırmalar ülkemizde çok az sayıdadır. Çalışmaların az olmasından kaynaklı sorun tespiti yapılamamasından dolayı ise bu alanda var olan aksaklıkların giderilerek eğitimin köklü değişikliğe uğrayıp gelişmesine olanak sağlanamamaktadır. Bu çalışma farklı değişkenlere göre durum tespiti yapmaya olanak sağlayarak iki önemli alanın da karşılaştırılmasıyla literatüre büyük katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri, eğitim sisteminde var olan eksiklikler ve yanlışlıklar açısından öncelikle belirlenmesi gereken değişkenlerdir. Bu eksiklikler ve yanlışlıkların belirlenerek aksaklıkların giderilmesi için çeşitli değişkenlerle beraber duyuşsal alanın incelenmesi ve duyuşsal alan becerilerin ölçülmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde bilişsel anlamda sağlanan başarının öğrencinin duyuşsal davranışlarına ve çevresine karşı olan duyarlılığına olumlu katkı sağlayacağı düşünülebilir. Duyuşsal becerilerin bilişsel beceriler gibi kolay ve güvenilir sonuçlar elde etmede daha güç olması, duygusal okuryazarlık ve akademik stres ile ilgili araştırmaların az çalışılmış olmasına neden olmuştur. Kazanım olarak var olan duyuşsal alan becerisinin uygulanma noktasında ne düzeyde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da yok denecek kadar azdır. Duygusal okuryazarlık ve akademik stres ile ilgili var olan durumun farklı değişkenlerle ortaya konulması ileride yapılacak düzenlemelere yol gösterici olabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkökul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin akademik stres ve duygusal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yine bu araştırma kapsamında ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeylerinin

cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim yeri, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleği gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin de tespit edilmesi hedeflenmiştir. Buna ek olarak duygusal okuryazarlık ve akademik stres arasındaki ilişkiler de değerlendirilmiştir. Bunun yanında farklı düzeylerdeki akademik strese sahip öğrencilerle yürütülen mülakatlar ile stres üzerine etkili olan öğretimsel faktörler kapsamlı biçimde ele alınmıştır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, "*İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri nasıldır?*" şeklindedir. Bu ana probleme yanıt bulabilmek amacıyla aşağıda belirtilen alt problem ifadeleri oluşturulmuştur.

Araştırmanın Alt Problemleri

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri,

- cinsiyetlerine

- öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine,

- anne-baba eğitim durumuna,

- annenin çalışma durumuna ve babanın mesleğine,

- öğrenim görülen sınıf mevcuduna,

- okulun yerleşim yerine,

- ailedeki çocuk sayısına,

- ailedeki çocukların doğum sırasına ve

- ailenin sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre nasıl bir değişiklik göstermektedir?

3. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğrencilerin aldıkları derslere göre çeşitli değişkenler bakımından akademik stres dağılımları nasıldır?

5. Öğrencilerin akademik strese yol açan çeşitli faktörler hakkındaki görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Varsayımları

✓ İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin ölçme araçlarına içtenlikle, okuyarak gerçek düşüncelerini yansıttıkları ve samimi cevaplar verdikleri düşünülmüştür.

✓ Öğrencilerin “Akademik Stres Ölçeği” ve “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği”ne hiçbir etki altında kalmadan tarafsız biçimde düşüncelerini belirterek cevap verdikleri düşünülmüştür.

✓ Basit rastgele örnekleme yoluyla seçilen öğrencilerden oluşan örneklemin, evreni temsil ettiği düşünülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma,

✓ 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.

✓ Bitlis ilinde öğrenim gören ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

✓ Kullanılmış olan “Akademik Stres Ölçeği” ve “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği”nin ölçtüğü özellik ve alt boyutlarla sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Duygusal Okuryazarlık: Bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını sağlıklı bir şekilde tanıma, anlama ve bu duygulara karşılık verme yeteneğidir (Joseph, Strain ve Ostrosky, 2005).

Akademik Stres: Zihinsel ve duygusal baskı, gerginlik veya okul hayatının taleplerine bağlı olarak oluşan strestir (DeDeyn, 2008).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim ve Duyuşsal Alan

Bir ülkenin gelişmişlik ve refah düzeyi her şeyden önce toplumu oluşturan her bir bireyin eğitim durumuyla yakından ilişkilidir. Ailede alınan ilk eğitimle başlayan hayat tecrübesi, ilerleyen süreçlerde topluluğa karışıp diğer bireylerle kurulan iletişim ile devam etmektedir. Bu bağlamda toplumla iç içe olmaya olanak sağlayan okul ortamları bireylerin duyuşsal ve bilişsel anlamda kendilerini tanıyıp, çevresine dair izlenimlerde bulunduğu ilk topluluktur. Okul denildiğinde adı sık sık geçen “eğitim” kavramı pek çok kişi tarafından tanımlanmıştır.

Sönmez’e (2003) göre eğitim, bireyin davranışlarını belirli amaçlar doğrultusunda, gerek kendisi gerekse toplum için uygun ve dengeli olarak değiştirmesi ve geliştirmesi süreci iken, Varış’a (1994) göre eğitim, kişinin toplum davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına sağlıklı uyum sağlamasına yardım eden bir süreçtir. En genel kabul edilen tanımı ise Tyler, “*bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci*” olarak tanımlamıştır. Eğitimi, “*bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci*” olarak tanımlayan Ertürk, öğrenmeyi sağlayan koşulların oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinde davranışçılar içsel özellikleri ihmal etmiş, öğrenmeyi sağlayacak koşulları oluşturmada gözleme önem veren davranışçı yaklaşımın yeterli olmadığı görülmüştür. Bilişselciler ise bu içsel süreçlerle ilgilenmek istemişlerdir; ancak araştırmalarda vurgu hep biliş üzerine yoğunlaşmıştır (akt. Balaban Salı, 2006: 133-134). Bireylerin zihinleri kritik düşünme gibi bilişsel becerilerin yanında bilimsel ve niceliksel analizleri yapmak üzere eğitilebilir. Ancak bireyin yaşadığı iç ve dış çatışmaların olduğu bir dünyada zihinler, kalplerin ve duyguların yoğun baskısına maruz kalmaktadır (Zajonc, 2006: 1). Bu nedenle ortaya çıkan yeni değerler, öğrenmede anlama, algılama, düşünme, yaratma ve duyuş gibi kavramların öne çıkmasını sağlamıştır (Özden, 2003: 71).

Birey merkezli eğitim anlayışının, öğrenmenin duyuşsal boyutuna vurgu yaptığı; öğrenmenin sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi ile ilişkilendirilebileceği belirtilmektedir (Özden, 2003: 76). Davranışçı kuramlar öğrenmenin edimsel, bilişsel kuramlar zihinsel sonuçlarıyla ilgilenirken; duyuşsal kuramlar ise öğrenmenin benlik ve ahlak gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenmektedir (Özden, 2005: 28). Bir değer kazanımı olan duyuşsal değerlerin içselleştirilmesi büyük önem taşır. Çünkü içselleştirilen değer, davranışa dönüşme olanağı bulacaktır. Duyuşsal davranışlar, bireylerin ilgileri ve kişilik özelliklerinden toplumsal tutumlarına kadar geniş bir alana yayılmaktadır (Turgut, 1990: 150). Bu nedenle duyuşsal alanla ilgili davranışların tek sorumlusu okul olmamakla birlikte yine de okulda bu davranışların kazandırılmasına yönelik uygulamaların bulunması beklenen bir durumdur (Sönmez, 2003: 81).

Eğitim ve öğretim aracılığıyla ülkelerin gelişmesi dünyanın ilerleyişini ve geleceğini etkilemektedir. Bu etkilenme sürecinin olumlu sonuçlar içermesi ise sadece bilişsel alanda elde edilen kazanımlarla mümkün olmayarak, duyuşsal alan becerilerinin eklenmesiyle birbirini tamamlayarak anlamlı hale gelebilecektir. Bilişsel alanda elde edinilen donanım, duyguları içeren ve insanı var eden hissetme yetisini kullanmasını sağlayacak olan duyuşsal alan becerilerini içerdiği takdirde başarı sağlanacaktır. Bu bağlamda okul ortamlarının bu çerçeveye göre düzenlenmesi istenen hedefe ulaşmayı mümkün kılacaktır.

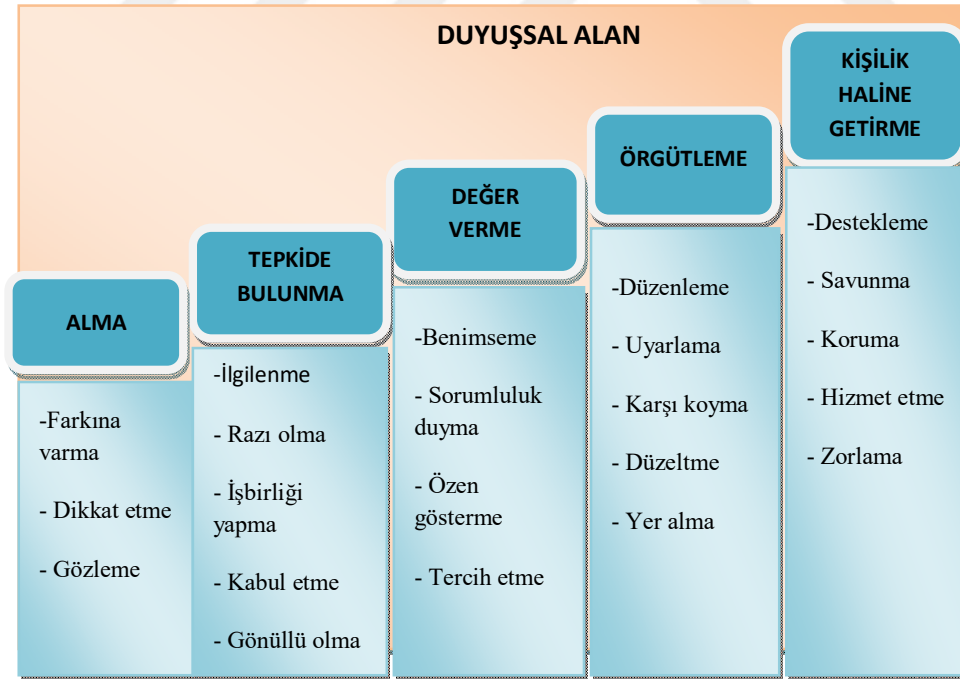
Duyuşsal alan, daha çok duyguları, dolayısıyla gözlemlenmesinin zor olduğu his kavramını içerir. Duyguların ortaya çıkması, ifade edilmesi, öğrenilmesi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşanması, davranışı etkilemesi ve davranıştan etkilenmesi gibi durumlar duyuşsal alanın çalışma konuları arasındadır (Price, 1998, akt. Balaban Salı, 2006: 133). Bu alan, insan davranışlarına yön veren ve onları şekillendiren tutum, inanç, değer ve yönelimleri kapsamaktadır. Malmivuori (2001: 11), duyuşsal alanın, insanın sahip olduğu olumlu ve olumsuz duyguları; duyguların şekillendirdiği tutumları, değerleri, ilgileri, ahlakı, karakteri, kişisel ve sosyal muhakeme yapabilme gücünü içinde barındırdığını belirtmiştir.

Düşünme ve eyleme geçme bilişsel ve psikomotor özellikleri karşılarken; hisler duyuşsal alanın içerisine girer ki bunlar insanların duygularını açıklama

nitelikleridir (Gable ve Wolf, 1993: 4). Her birey hisleriyle, zihniyle ve hissettikleriyle bir bütündür. Bu nedenle eğitim ortamında bilişsel becerinin kapsadığı akademik başarı kadar bireylerin yaşadıkları topluma duyarlı, birbirini anlayabilen ve hislerinin farkında olmalarını sağlayan duyuşsal beceriler de büyük önem taşır.

1.1.1. Duyuşsal Alan Basamakları

“Duyuş”, duyma işi veya biçimi; mecaz anlamı, sezmiş, sezmek, açık bir kanıt olmaksızın olmuş veya olacak bir şeyi anlamak, kestirmek, hissetmek olarak ifade edilebilir (TDK, 2011: 414-416). Bireyin duyuşsal gelişiminin ise; kişinin yaşamaya, yaptığı işe yönelik olan sevgi, korku, nefret, ilgi tutum ve güdülenmişlik gibi özellikleri kapsadığı söylenebilir (Demirel, 1987: 50). Duyuşsal alan ise nefret, sevgi, ilgi, tutum, öfke gibi duygusal yönlerin kapsadığı alandır. Şekil 1’de belirtildiği üzere duyuşsal alan, alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik geliştirme basamaklarından oluşmaktadır (Demirel, 1987: 107).



Şekil 1. Duyuşsal Alan Basamakları ve Kapsadığı Beceriler

Duyuşsal alanın kapsamına giren bireyin tüm hayatı boyunca nasıl davrandığını, nasıl bir insan olmak istediğini ve bazı durumlarda neden böyle davranması gerektiğini açıklamak için duygularını net bir şekilde ifade edebilme

yeterliliğine sahip olması gerekir. Bu bağlamda insanın “hissetme” özelliğini ortaya çıkaran duygusal okuryazarlık kavramı büyük önem taşımaktadır. Duygusal ihtiyaçların karşılanabilmesi için ‘nasıl hissettiğimiz’ üzerinde durularak, içsel anlamda önem taşıyan duygu kavramının içinde yer aldığı duygusal okuryazarlık, toplumsal bağların sağlamlaşması açısından önemli yer tutar. Bu bağlamda duygusal okuryazarlığa değinilmeden önce onu kapsayan duygu kavramı hakkında bilgi verilecektir.

1.2. Duygu Nedir?

Duygunun çeşitli kişiler tarafından pek çok tanımı yapılmıştır. Cevizci (1999: 268)’ye göre duygu, duyduğumuz, duyumsadığımız her şey; özellikle tüm tutkularımızın, hafif veya ortalama şiddetteki heyecanlarımızın, aşk, sevgi gibi genel hallerimizin ve içgüdüsel eğilimlerimizin genel adıdır. Türk Dil Kurumu (TDK)’nun yayımladığı Türkçe Sözlük’te (2011: 729) duygu;

1. *Duyularla algılama, his,*
2. *Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim,*
3. *Önsezi,*
4. *Nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği ve*
5. *Kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik olarak tanımlanmaktadır.*

Duygular, tehlike, acı, kayıp, zorluklara karşı bir hedefe doğru ilerleme, eşine bağlanma ve bir aile kurma gibi aklın yeterli olmadığı durumlarda yol göstericidir. Her duygu, insanı, bir şekilde hareket etmeye hazırlar; her biri insan hayatında tekrarlanan güçlüklerle baş edebilecek şekilde insanı yönlendirir. İnsan, duyguları sayesinde hayatla baş edebilir. Önemli olan, bu duyguları tanımak ve onların gücünden olumlu bir şekilde yararlanmaktır. Duygular yaşamımızı anlamlandırır. İnsan duygularıyla, kararlarıyla vardır. Duygular insanların hayata bakış açılarını önemli ölçüde değiştirmektedir. İnsanı insan yapan duygularıdır. Bizi diğer insanlardan ayıran özelliklerden biri de duygularımızdır. Çünkü herkesin bir olaya, bir düşünceye ve çevresindekilere karşı hissettiği duygular farklıdır. Aynı zamanda her duygu, her insanda farklı tezahür eder. Duygularımızda kendimiz gibi biriciktir, bize özgüdür (Maboçoğlu, 2006: 32).

İnsanın sahip olduğu temel duygular pek çok araştırmacı tarafından farklı Őekillerde ele alınmıştır. Ortony ve Turner (1990) araştırmacıların duygu Őeřitlerini ele alarak belirtmiştir. Bunlar öfke, tiksinti, nefret, korku, üzüntü, arzu, aşk, mutluluk ve sevinç biçimindedir. Bireyler bu duygularının farkında olup, ona göre davranışlar sergilediğinde olumlu benlik algısı gelişerek öz kontrol becerisine sahip olacaktır. Çevresiyle kurduğu etkili iletişim ile duygusal okuryazarlık becerisini geliştirecektir.

1.2.1. Duygusal Okuryazarlık Nedir?

Çevresiyle uyum halinde yaşaması için her bireyin, karşılıklı farkındalık ve anlayış içinde davranış sergilemesi gerekmektedir. Böylece toplumsal anlamda birlik içinde yaşayarak, sağlıklı ruhlara sahip bireyler evrende yer alacaktır. Bu bağlamda his ve duygu kavramının için içine girmesiyle duygusal okuryazarlık etkin rol oynamaktadır.

Kavramı geliştiren Stenier (1979), duygusal okuryazarlığı; duyguları tanıma, anlama, onlarla başa çıkma ve duyguları kendine ve başkasına uygun Şekilde ifade edebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda duygusal okuryazarlık, günlük hayattaki zorluklarla baş etme, yalanlara maruz kalma, ihanete uğrama ve hayal kırıklığı gibi duygusal travmalardan, kavga etmeden, ani ve sert çıkışlarla buna sebep olan insanları incitmeden olumsuz durumlarla baş etmeyi öğretip, sevginin gücüyle yeni bağlantılar kurarak bireyin ve çevresindekilerin yaşam kalitesini yükseltmesine olanak sağlar.

Weare'e (2004) göre ise duygusal okuryazarlık, bireyin kendisindeki ve başkasındaki duyguları anlama, bu duyguları yönetme becerisidir. Tüm bu durumlara ortam hazırlayan duygusal okuryazarlık kavramı duygusal zekâ kavramı ile karıştırılmaktadır. Bu nedenle öncelikle duygusal zekâ kavramı açıklanmak istenmiştir.

1.2.2. Duygusal Zekâ

Duygusal okuryazarlıkla benzer özellikler gösterdiği için birbiriyle çok karışan duygusal zekâ kavramı, duyguları tanımayı ve duygulara göre davranış Őekillendirmeyi ön plana çıkaran bir zekâ türüdür. Toplumda, bazı kişilerin,

akademik olarak çok başarılı gibi görünseler bile, kişisel ve toplumsal uyum sorunları yaşayan, özellikle iletişim bağlamında gerekli beceriyi sergileyemeyen, yorumlama ve anlamlandırma sıkıntıları çeken, huzursuz ve dengesiz davranışlar sergilediklerini görüyoruz. Bu durumda özellikle insan davranışıyla ilgili olan bilimler açısından bazı şeyleri yeniden gözden geçirmek ve sorgulamak kaçınılmaz olmuştur. Böylece insan beyni de yeni araştırmaların odak noktası olmuş ve zekâ, insan beyninin işleyişiyle ilgili elde edilen yeni bilgilerin yorumlanmasıyla, yeniden değerlendirilir hale gelmiştir. Gardner'a kadar genellikle zekâ, tek yönlü, sabit, ölçülebilir ve gerçek hayattan soyutlanarak ele alınmıştır (Yılmaz ve Fer, 2003). Yine aynı yazarların çalışmasında Gardner zekânın tek tür olamayacağını "*Çoklu Zekâ Kuramı*" ile ortaya atarak kişilerin müzik, sanat, matematik, spor gibi farklı alanlara yatkın olduğunu ileri sürmüştür. Bu zekâ alanlarından içsel zekâ ve kişilerarası zekâ içerdiği özellikler bakımından duygusal zekânın temelini atmıştır. Fakat bu kavramın popüler hale gelmesi Daniel Goleman'ın (1995) "*Duygusal Zekâ*" adlı kitabının etkisinden kaynaklanmıştır. Böylece birçok araştırmacının konu alanına duygusal zekâ kavramı girmiştir.

Mayer, Salovey ve Caruso (2000), duygusal zekâyı duyguları algılama, düşünmeye yardım etmek için duygulara nüfuz etme ve onları yaratma, duyguları ve duygusal bilgileri anlama, duygusal ve fikri büyüme sağlamak için duyguları akıllıca düzenleme yeteneği olarak tanımlamıştır. Aynı çalışmada duygusal zekânın dört tane yeteneği olduğunu ve bunların duyguları tanıma, düşünceyi kolaylaştırmak için duyguları kullanma, duyguları anlama, duyguları yönetme olduğunu belirtmişlerdir.

Bar-On (2006) duygusal zekâyı, günlük yaşamda ortaya çıkan zorluklar ile başa çıkabilme, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilme ve onları anlayabilme, kendi duygularımızı anlayabilme düzeyini belirleyen sosyal ve duygusal becerilerin keşişimi olarak tanımlamıştır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan birey, çevresine duyarlı, çevresinin ihtiyaçlarının farkında olarak hareket eden ve duyguların neden hissedildiği noktasında daha bilinçlidir. Bu da insanlar arası doğru iletişimin kurulmasını, toplumsal uyumu ve refahı sağlamaktadır.

Hislerin farkında olamamak, düşünmeyi olumsuz anlamda etkiler; her şeyin değeri aynı olur, farklı olasılıkların varlığı pek anlam ifade etmez, tercih yapılamaz. Kişi karşılaştığı olaylar karşısında ne hissettiğini bilmediği takdirde, ne yapacağını da belirleyemez (Maboçoğlu, 2006: 53). Bu da kişinin yaşam standartlarını, hayatı algılayış biçimini, başarısını ve mutluluğunu büyük ölçüde etkiler. “*Duyguları ortaya çıkar çıkmaz algılayabilme becerisi, duygusal zekânın temel maddesidir.*” İşte bu sebeple Yunan Filozof Sokrates; “*kendini tanı*” ikazında bulunmuştur (Konrad ve Hendl, 2001: 78). Böylece kendisini tanıyan bireyin bir süre sonra çevreye karşı algıları da açık olacağından etrafını tanıma isteğinin doğması muhtemeldir. Birbirinin farkında olan bireylerin de empatik bir yaklaşımla birbirlerinin ihtiyaçlarını gözeticeği beklenmektedir. Duygusal zekâyâ sahip olan bireyler, çevresine karşı anlayışlı ve hoşgörülü, motive edici, empati yapan kişilerdir.

1.2.3. Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Zekâ İlişkisi

Duygusal okuryazarlık ile duygusal zekâ, birbirine sık sık karıştırılan iki kavramdır. Duygusal zekâ doğuştan gelen potansiyeli ifade ederken, duygusal okuryazarlık ise sonradan geliştirilen beceriler bütünüdür. Duygusal zekâ daha çok bireysel olarak duyguların tanınması, kontrol edilmesi ve yönetilmesi ile açıklanırken, duygusal okuryazarlıkta hem bireysel hem de sosyal ilişkiler bütünü içinde var olan duygusal süreçlerin tamamı ile ilgili kapsam genişliği söz konusudur. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin duygusal okuryazarlık becerisinin de gelişmiş olması beklenmektedir (Ripley ve Simpson, 2007).

1.3. Duygusal Okuryazarlık Becerisi

Dünya üzerinde gün geçtikçe üzerinde düşünülüp öneminin farkına varılan duygusal okuryazarlık kavramı hakkında pek çok görüş öne sürülmüştür. Duygusal okuryazarlık becerisi, zihinsel sağlık kadar duygusal sağlığın da önemli olduğunu vurgulamaktadır (Ripley ve Simpson, 2007). İnsanın bir birey olarak zihinsel, bedensel ve ruhsal olarak bir bütün olduğunu göz önünde bulundurursak her birinin birbirinden etkilendiği, birbirinden bağımsız olmadıkları görülecektir. Bu bağlamda bilişsel, davranışsal ve duyuşsal açıdan ele alınan bir bireyin kendisi

hakkında olumsuz yargılara varıyor olması onu birçok alanda olumsuz etkileyecektir. Kendileri hakkında olumlu hisseden bireylerin daha etkili öğrenebileceği, duygusal okuryazarlığın en önemli varsayımlarından biridir (Faupel, Sharp ve Herrick, 1998).

Duygusal okuryazarlık becerisine sahip olan birey önce kendisini ve çevresini tanır, çevresiyle olumlu ilişkiler kurarak birbirini sevme fırsatı yaratırken iş birliğine teşvik etmesiyle topluluk hissi oluşmasını sağlar. Ayrıca duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olan bireyler yaşamın farklı alanlarında daha popüler ve samimi kişiler olarak bilinirler (Kandemir ve Dündar, 2008).

Duygusal okuryazarlık kavramı sadece bireyin kişisel gelişimini temel almadığı için, bireyselliği değil; toplumun da huzur ve refahı için sosyalliği ön plana çıkarır. Bunu eğitim-öğretimin gerçekleştirildiği okul ortamlarına uyarlıysak öğretmen-öğrenci, öğrenci-veli, veli-öğretmen etkileşimi şeklinde bileşenlere ayrılır. Öğretmenler odasına, koridorlara, sınıflara, bahçeye, oyun sahalarına nüfuz ettiğinde en etkili biçimini alır ve okulun, toplumun geri kalanı ile etkileşimini geliştirir (Antidote, 2003). Bu bağlamda okul çevresi, duygusal ve sosyal beceri ile öğrenci ve öğretmenlerin refah düzeyinin en önemli ve en büyük belirleyicisi konumundadır (Haddon, Goodman, Park ve Deakin Crick, 2005). Steiner (2003: 19), duygusal okuryazarlığın bileşenlerini 5 bölüme ayırmaktadır, bunlar;

- ✓ Kendi duygularınızı tanıma,
- ✓ Yürekten bir empati hissine sahip olma,
- ✓ Duygularımızı yönetmeyi öğrenme,
- ✓ Duygusal hasarın iyileştirilmesi,
- ✓ Duygusal okuryazarlığı bir bütün olarak uygulamak.

Duygusal okuryazarlık becerisine sahip olmanın kişisel gücü ve kişinin sosyal yaşam kalitesini geliştirdiği öne sürülmektedir (Sharp ve Herrick, 2000). Duygusal okuryazarlık becerisi, özünde kişiler arası etkileşimi ve karşılıklı konuşma özelliklerini aynı kültürel kurgu içerisinde değerlendirir (Matthews, 2006). Duygusal okuryazarlık becerisi kişinin sadece kendini tanıyıp, hislerinin farkında olmasının yanı sıra çevresindekilerin de duygularının farkında olmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla duygusal okuryazarlık becerisi doğuştan getirilerek

sabit kalmaz, sürekli gelişim ve değişim gösterebilen bir öğrenme alanına dâhildir. Bu görüşü destekleyen Weare (2004) kuramında, duygusal okuryazarlık becerisini oluşturan bazı yeterlilikleri şu şekilde öne sürmüştür;

- ✓ Kendini anlama (net, pozitif ve gerçekçi bir benlik kavramı),
- ✓ İyimserlik duygusu,
- ✓ Ahenk ve tutarlılık duygusu,
- ✓ Duygularını anlama, ifade etme ve yönetme,
- ✓ Duygularımızın nedenlerini anlama ve verilen tepkileri yönetebilme,
- ✓ Duygusal doyumunu arttırabilme,
- ✓ Plan yapma ve problemleri çözmeye duygular hakkında bilgi sahibi olma,
- ✓ Sosyal durumları anlama ve ilişkiler kurabilme,
- ✓ Bağlılık ve muhabbet (başkalarını sevmeye ve onlara güvenme),
- ✓ Empati,
- ✓ Etkili iletişim,
- ✓ İlişkileri yürütebilme (arkadaşlıklar ve zor durumlar dâhil) ve
- ✓ Bağımsızlık [otonomi].

1.3.1. Duygusal Sınıf Ortamı

1.3.1.1. Duygusal Sınıf Ortamında Öğretmenin Rolü

Duygusal sınıf ortamını oluşturmada en büyük başlatıcı görev öğretmene düşmektedir. Sınıfın yöneticisi konumunda olan öğretmen eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden sorumludur.

Güçlü'ye (2000: 21-23) göre öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkileyeceğinden; öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek, aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır. Bu bağlamda öğretmenin yaklaşımı ve önceden bireysel farklılıkları da gözeten bir plan yapması büyük ölçüde önem taşımaktadır. Duke (1984: 3) ise öğretmenin öğrencilerinin davranış sorunlarını ortadan kaldırmak ve öğretme ile öğrenme çevresinin yaratılması ve sürdürülmesi için gerekli olan hazırlıkları yaparak uygulaması ve sürdürebilmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Sınıf içi birbirinin hislerine duyarlı bireyler yetiştirmek amacıyla öğretmenin öncelikli hedefi bireylerin kendisini ve çevresini tanımasıdır. Duygusal okuryazarlığı sınıf içine sokmaya çalışan öğretmen, birbirini tanıyan öğrencilerin duygularının da farkına varmasını sağlayarak sınıf motivasyonunu düşürmeyecek şekilde bir yaklaşım sergilemelidir. Sınıfta iletişim döngüsü sağlayarak öğrencilerin birbiriyle daha fazla vakit geçirebileceği etkinlikleri düzenlemesi işbirliğini de sağladığından, bireylerin birbirini daha iyi tanımalarına da fırsat verecektir.

Başar'a (1999: 118) göre öğretmenin neşeli, mutlu ve kendine güvenli hâli güdülenmeyi sağlarken, tersi görüntüler olumsuz etki yapmaktadır. Öğretmenin duygusal okuryazarlık durumu, öğrencilerinin hislerinin farkındalık düzeyi ve sınıfta rahat olup olmaması öğrencilerin birbirlerine karşı yaklaşımlarını etkilemektedir.

Öğrencilerin yaşadığı çevreyi ve bulunduğu ortamı algılama biçimi davranış şeklini etkilemektedir. Öğretmenin öğrencilere karşı empatik yaklaşarak duygusal anlamda destekleyici olması, sınıf ortamının ve yönetiminin öğrenciler tarafından olumlu algılanışı ile bu durumların öğrencilerin istenmeyen davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Duygusal destek arttıkça istenmeyen davranışlar azalmaktadır (Bru, Stephens ve Torsheim, 2002: 301).

1.3.1.2. Duygusal Sınıf Ortamının Yararları

Okul ortamında öğrencinin kendi davranışları kadar arkadaşlarının davranışlarının da sebepleriyle (sorgulayarak, anlayarak uyum sağlama amacıyla) beraber farkında olması sağlıklı etkileşimi, refahı ve uyumu sağlamaktadır. *“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.”* diyerek duygusal okuryazarlık kavramını ortaya atan Steiner (2003), duygusal okuryazarlığın doğuştan gelmeyip sonradan kazanılıp, geliştirilebileceğini ve herkesin duygusal okuryazar olabileceğini savunmuştur. Bunun gerçekleşmesi için çocukluk dönemlerinde bireylerin büyük çoğunlukla vakit geçirdiği okul ortamında gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisini kazanmaları duygusal kaoslarla başa çıkabilme, öz kontrol becerisine sahip olma ve kendini kontrol edebilme, empati yapabilme, kendisini ve çevresini motive edebilme, duygularının hissettirdiklerinin farkında olma, sosyal beceri sahibi olma, akademik anlamda başarı elde etme, olumlu arkadaşlıklar kurma, akademik stresle başa çıkma, hatalarının farkında olup telafi etmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda duygusal okuryazarlık becerisi kazandırmayı hedef edinen bir okul, aynı zamanda ruhen de sağlıklı bireyleri var ederek öğrenciler arasındaki zorbalığı ve şiddeti azaltma, personel ve öğrencilerin devamsızlığını düşürme ve okul içerisindeki uyum konularında kapasitesini geliştirebilir (Kandemir ve Dündar, 2008: 86).

Akranlar arasında gelişen zorbalık, okula karşı olumsuz tutum geliştirme, stres gibi durumların empatik ortamlarda dolayısıyla duygusal okuryazarlık becerisinin var olduğu sınıf alanında daha az olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur. Zorbalık yapan öğrencilerin birbirinin hislerinden uzak, birbirinin farkında olmayan, olumsuz etkileşimde bulunarak etkili iletişimi tercih etmeyen bireyler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda empatik algılamanın zorbalık yapan bireylerde daha az olduğu bulunmuştur (Baldry ve Farrington, 2000: 18; Bridge, 2003: 32; Dautenhahn ve Woods, 2003). Zorbalığın ve okula karşı gelişen olumsuz tutumun ortadan kalkmasıyla, huzurlu bir sınıf ortamıyla bireyin akademik başarısı da olumlu yönde etkilenecektir. Aynı zamanda yapılan bu çalışmalarla açık kalplilikle öğretmeni ve arkadaşlarıyla doğru iletişim kuran bir öğrencinin, ders içi kaygılarının azaldığı, yeterli olup olmadığı noktaları rahatlıkla paylaştığı ve çözüm yolları bulduğu görülmüştür. Sınıf içi motivasyonu artan öğrenci, sınıfında huzursuz bir ortama maruz kalmayacağı için akademik anlamda da güdülenmiş, başarısı artmıştır. Akademik başarısızlığın yol açacağı özgüven kaybı, depresyon, yetersizlik hissi ortadan kalkmıştır. Kendisini ifade etmekte güçlük yaşamayan öğrencinin derslere yönelik kaygıları azaldığından daha sağlam bir kişilikle akranlarıyla da iyi geçinerek sosyal ortamdaki davranış sorunları azalmıştır. Alkol, sigara gibi bağımlılık yapan alışkanlıklar, okulu terk etmek ve şiddete başvurmak yerine problemi doğru bir empati diliyle ortaya dökerek çözümü konuşarak çözüme yoluna gitmeyi tercih etmiştir.

Duygusal okuryazarlık becerisi edinen öğrenci sınıf içi-dışı durumları düşünüp duygularını tanıma fırsatı elde eder. Bu farkındalık sayesinde duyguları tanımlar ve zor duygularla nasıl başa çıkabileceğini bilir. Davranışsal problemleri daha hızlı ve etkili çözen birey öz yönetim becerisi ile zorbalık davranışlarını azaltan bir sınıf ortamı sağlar. Sınıf içinde sevgi duygusu hissedilerek kuvvetli bir arkadaşlık bağı kurulmasıyla öğrenci olumlu davranışlarının pekiştirilmesinin yarar sağladığını görerek bu durumu ev ortamında ailesine de sunar. Böylece ebeveyn-çocuk arasında birbirini anlayan empatik bir ortam gelişir.

Bireyin girdiği ortamda çevresine karşı saygılı bir tutum sergilemesi için öncelikle kendisine saygı duyması gerekmektedir. Aynı şekilde birbirine saygı duyarak birbirlerinin ihtiyaçlarını bilen öğrencilerin var olduğu sınıf ortamında sevgi de muhakkak vardır. Kendine saygı duyan öğrencinin kendisine güveni gelirken akademik anlamdaki başarısı da artmaktadır. Böylece duygusal alan ile bilişsel alan birbirini bir döngü şeklinde etkileyecektir. Duygusal yönde öğrencileri destekleyen sınıf ortamında çocukların özsaygı düzeylerinin de yüksek olduğunu belirten pek çok çalışma vardır (Colwell ve O'Connor, 2003: 120; Kandemir, 2006; Shirley ve Nes, 2005: 276).

Çağdaş eğitim anlayışıyla önem kazanan hümanist anlayışın gerektirdiği koşulsuz kabul, etkin dinleme, saygı, sevgi, içtenlik, dürüstlük, özsaygıyı geliştirici dil, empati yapma becerilerini duygusal okuryazarlık becerisiyle elde eden öğrenci, ruhen de huzurlu olduğu için her açıdan olumlu bir benlik algısına sahip olacaktır. Okullarda geleneksel eğitim anlayışından kalan öğrenciyi bilgiyle donatma etkinliklerinin yanı sıra öz kontrolü sağlayıcı empatinin gelişimine katkı sağlayan çalışmalar yapıldığında; öğrencinin çatışma-problem çözme, ilişkileri düzeltme ve uyum sağlamaya yönelik yapıcı davranışlarının var olduğu görülecektir. Gelişmiş duygusal okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin;

- ✓ Daha az fevri,
- ✓ Daha az yalnız,
- ✓ Daha sağlıklı,
- ✓ Daha iyi odaklanan,
- ✓ Hayal kırıklığı ve stres karşısında daha fazla mücadeleci,
- ✓ Kişilerarası problemleri çözmede daha özverili ve becerikli,

- ✓ Zararlı davranışlara karşı daha fazla temkinli,
- ✓ Kavgalardan ve çekişmelerden daha fazla uzak duran,
- ✓ Akademik başarısı daha yüksek olan,
- ✓ Kendi yaşamları üzerinde bireysel kontrol olanağını elinde bulunduran özellikler taşıdığı bilinmektedir (Joseph, Strain ve Ostrosky, 2005).

Duyuşsal alan ile bilişsel alanın birbirini desteklediği ve birbirinden etkilendiği bilgisi bu tez çalışmasının giriş bölümünde belirtilmiştir. Birbirini anlamayan bireylerden oluşan olumsuz sınıf iklimi, mükemmeliyetçi ve baskıcı veliler ile eğitim sürecini iyi bir şekilde yönetemeyen öğretmen, öğrencilerde kaygı ve strese neden olarak akademik anlamda da başarısızlığa neden olacaktır. Bu bağlamda akademik stres konusu detaylı şekilde ele alınmak istenmiştir.

1.4. Stres

Farklı alanlardaki kullanımına göre değişik anlamlar içeren stres, bir mimarın işiyle ilgili yaşadığı gerginlik olabilirken, bir annenin çocuğunun gelişimiyle ilgili endişesinden kaynaklanan kaygılar olarak da adlandırılabilir. Bu bağlamda stresin tanımı herkese göre farklılık göstermektedir.

Yüzyıllar boyunca çeşitli değişikliklere uğrayarak anlam değiştiren stres; kişilerin, organların ve ruhsal yapıların baskı, güç ve zorlama ile bozulmasına karşı bir direnç olarak anlamlandırılmıştır (Eroğlu, 2006). Fisher'a (1994: 1) göre stres, geniş bir şemsiye terim olarak düşünülebilir. Bireylerde strese sebep olan durumların farklı farklı olması gibi, stresin bireyler üzerindeki dışı vurumu da depresyon, kaygı, öfke, anksiyete bozuklukları gibi çeşitli nedenlere bağlı olabilir. Makin ve Lindley'e (1995: 13) göre birden çok durum bireyi strese sokabilir. Uçak yolculuğunda uçağın sarsılması veya biriyle yapılacak olan görüşme bireyde strese neden olabilir. Bireyin böylece üzerinde hissettiği baskıya karşı oluşan tepki strestir. Anand'a (2013: 6) göre stres kişinin zihinsel ve fiziksel sağlığını bozan herhangi bir müdahaledir. Bu durum, vücuttan normal kapasitesinin ötesinde bir performans beklendiğinde oluşmakta ve kişide kaygı yaratmaktadır.

Stresin her zaman kötü ve olumsuz algılandığını söyleyen Salleh, Bakar ve Keong (2008) stresin aynı zamanda olumlu bir duruma sahip olduğunu da vurgular. Olumlu stres performansı uyarıcı ve arttırıcı etkiye sahipken aşırı stres

ise olumsuz etkilere yol açarak bireyde sağlık problemlerine neden olabilir. Az ve dozunda bir miktar stres ise kişileri çalışmaya teşvik edebilir. Makin ve Lindley (1995: 67-75) her stresli olayın sonrakini daha da gerilimli hale getireceğini, buna sebebiyet vermemek için rahatlayıp stres düzeyini azaltmak adına dinginleşmek gerektiğini belirtmiştir. Günlük rahatlamayı sağlamak için şu öneriler sunulmaktadır:

1. Soluk alışınızı yavaşlatın,
2. Sakinleşmek için egzersizlerden yararlanın,
3. Kaslarınızı doğrudan rahatlatın,
4. Oturuş ve duruş biçiminizi gözden geçirin,
5. Duygusal gerilimi salıverin,
6. Gerilimi bir arkadaşınızla konuşarak azaltın,
7. Fiziksel olarak yavaşlayın,
8. Bir mola verin,
9. Etkinlik değiştirin,
10. Mini-molalar verin,
11. Düşünmeye zaman ayırın,
12. Kendinize kaçış mekanizmaları yaratın,
13. Kendinize yalnız kalabileceğiniz sessiz zamanlar yaratın ve
14. Gevşeme mekanizmaları geliştirin.

1.4.1. Stresle Başa Çıkma Yöntemleri

Stresle başa çıkabilmek için öncelikle strese neden olan faktörlerin belirlenebilmesi gerekmektedir. Folkman ve Lazarus (1988) stresle başa çıkma yöntemlerinin iki ana fonksiyonunu tanımlamışlardır: stresli duyguları düzenleyen (duygusal odaklı başa çıkma yöntemleri) ve sıkıntıya sebep olan problemleri kişiyi veya çevreyi değiştiren (problem odaklı başa çıkma yöntemleri).

Stephens (1991) stresle başa çıkmayı problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Sonrasında her iki yaklaşımda kendi içinde davranışsal ve bilişsel olarak ele alınmıştır. Problem odaklı davranışsal başa çıkmanın olumlu tarafında aktif problem çözme, olumsuz tarafında ise kaçınma ve pasif başa çıkma

vardır. Problem odaklı bilişsel başa çıkmanın olumlu tarafında durumu yeniden tanımlayarak yeniden yapılandırma bulunurken; olumsuz tarafında kuruntulu düşünce ve mesafe koyma vardır. Duygu odaklı davranışsal başa çıkmanın olumlu tarafında sosyal destek arama yer alırken, olumsuz tarafında yer değiştirme, şaşkınlık ve danışmadan (bilgi aramaktan) kaçınma vardır. Duygu odaklı bilişsel başa çıkmada ise, olumlu tarafında duyguları ifade etme, olumsuz tarafında duyguyu bastırma ve inkâr etme bulunmaktadır (akt. Akbağ, 2000).

Birey, bilişsel ve davranışsal çabalarıyla stresle başa çıkabilir. Bilişsel anlamda başa çıkarken kişi bilgisiyle, davranışsal anlamda başa çıkarken ise aktif olarak stres kaynağından uzaklaşmaya çalışmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1988; Özbay ve Şahin, 1997).

Stresle başa çıkma tarzı ne olursa olsun, esnek olabilmek önemli bir niteliktir (Şahin, 1998; akt. Deniz ve Yılmaz, 2005). Kuramsal olarak başa çıkma stratejisi olarak görülebilecek pek çok davranıştan söz edilebilir (Dağ, 1990; akt. Deniz ve Yılmaz, 2005). Burada önemli olan, stresin temelinde 18 insan algılamasının ve değerlendirmesinin yattığıdır. Bireylerin olayları anlamlandırışı, değerlendirişi ve yönlendirişi stresi azaltma veya çoğaltmada temel faktördür. Örneğin; aynı fiziksel ve sosyal ortam içinde bazı kimseler son derece gergin ve stresli, bazı kimseler ise daha rahat ve mutlu olabilir (Cüceloğlu, 1991; akt. Deniz ve Yılmaz, 2005). Dolayısıyla çevre desteği, ailenin tutumu ve ekonomik düzeyi gibi değişkenler bireylerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin türünü belirleyici nitelikte olabilmektedir (Anderson, 1988; Aysan, 1988).

1.4.2. Akademik Stres

1.4.2.1. Akademik Stresin Nedenleri

Hayatın her alanında strese maruz kalan bireyler, çocuk yaştan itibaren çeşitli nedenlerle stresle karşı karşıya kalmaktadır. Bireyin çocukluk döneminin okul çağlarına denk gelmesi, çocuğun sadece ev ve aile ortamı dışında okul ortamında da farklı yaşantılar edinmesini sağlamaktadır. Gelişen eğitim sisteminin bilgi çağına geçmesiyle çocuklar değişen koşullara ayak uydurmada güçlük çekmektedir. Bu bağlamda eğitim-öğretim görmek için okula gelen çocuklar,

sadece insan ilişkilerine bağlı olmayan ders içi kaygı ve streslerle de karşılaşmaktadır. Bilişsel anlamdaki bu kaygıların sebep olduğu stres ise akademik stres olarak adlandırılmakta ve günümüzde daha da üstüne düşülen bir kavram haline gelmektedir.

DeDeyn'e (2008) göre akademik stres, zihinsel ve duygusal baskı, gerginlik veya okul hayatının taleplerine bağlı olarak oluşan strestir. Yeni girilen okul ortamları, yeni öğrenilen kavramlar ve bunlara uyum sağlayabilme çabası akademik strese neden olur. Normalde öğrencilerin akademik stresi, yazılı sınavlardan, testlerden, yoğun ev ödevlerinden, tatmin edici olmayan performanslarından, süre baskısından, diğer öğrencilerle yoğun rekabetten, aile ve öğretmen beklentilerinden kaynaklanmaktadır (Leung, Yeung ve Wong, 2010). Bilhassa sınav kaygısı akademik stresin oluşmasına büyük ölçüde neden olmaktadır. Sınavların öğrencilerde akademik strese önemli ölçüde sebep olmasının nedeni Anand'a (2013: 7) göre düşük not alma veya başarısız olma ile ilgili korku ve utançtır. Ailelerin çocuklarının kapasitesini tam olarak bilmeyip, çocuklarına potansiyellerinin üzerinde hedefler koyarak istedikleri gibi bir başarı elde etmesini beklemektedirler. Bu baskıya maruz kalan öğrenciler ise daha fazla akademik strese maruz kalmaktadır.

Çocukların ergenliğe geçiş dönemi olan ilköğretim ikinci kademe çağı kritik bir dönemdir. Bu dönemde öğrenciler yavaş yavaş başlayan fiziksel ve ruhsal değişimlere ayak uydurmaya çalışırken derslere olan ilgilerinde azalmalar ve farklı ruh hallerine bağlı arkadaş ilişkilerinde olumsuzluklar yaşayabilirler. Eğitim-öğretim süreci, gelişimin her alanında kasıtlı ve sistemli bir değişim süreci olduğu için kimlik geliştirme açısından önemi çok büyüktür. Özellikle eğitim sürecindeki stres yaşantıları ile nasıl başa çıkıldığı hem doğrudan eğitimdeki başarıyı hem de ikincil olarak yetişkin rolünü almadaki başarıyı yordayıcı nitelikte olacaktır (Rubenzer, 2000; Tyzskowa, 1990). Günümüzün eğitim-öğretim ortamının barındırdığı yoğun rekabet sürecinde çocuk, ergen ve gençler karşılaştıkları stres vericilerle ve bu stres vericilerle başa çıkma davranışları konusunda zorlanma potansiyeli taşımaktadırlar (Compas ve Wagner, 1991; Gore ve Colten, 1991). Aynı zamanda Türkiye'de öğrencileri liseye yerleştirme amaçlı yapılan, adı sürekli değişiklik gösteren TEOG gibi sınavların varlığı öğrencilerde

büyük oranda kaygıya sebep olmaktadır. Bu kaygının nedeni yalnızca öğrenci statüsünde olma konusunda değil, ana-baba ve eğitimci-yönetici pozisyonlarında da oldukça stres verici bir süreci ifade etmektedir (Baltaş, 2001). Bu bağlamda eğitim-öğretim sürecindeki streslerle başa çıkmada zorluğu olan öğrenciler belirlenerek stresle başa çıkma düzeyini yükseltmek önem taşımaktadır.

1.4.2.2. Akademik Stresi Etkileyen Faktörler

Baltaş ve Baltaş (1998), akademik kaygıyı farklı ülkelerde ilkokuldan sonraki eğitim süreçlerine girişte yoğun bir şekilde yaşanan ve beraberinde de birden fazla olumsuz durumun oluşmasına sebep olan güncel bir konu olarak belirtmiştir. Liselere giriş sınavlarının ortaöğretime geçişe hazırlanan öğrenciler üzerindeki yarattığı stres oldukça fazladır. Bu sebeple bu olumsuz durumun ortadan kaldırılması için öncelikli olarak akademik strese neden olan faktörler belirlenmelidir. Bu faktörler cinsiyet, aile yapısı-çevre özellikleri ve başarı durumu olarak sınıflanabilir.

1.4.2.2.1. Cinsiyet

Her insan yaratılış gereği farklı kişilikleri barındırmaktadır. Öncelikle cinsiyetin bireylerde oluşturduğu farklılıklar akademik stres düzeyini de etkilemektedir. Ergene (2011; akt. Akpınar, 2016: 60) yaptığı bir araştırmada, cinsiyet faktörünün sınav kaygısının kuruntu boyutunu yordadığını ve kişinin çalışma alışkanlıklarının da genel olarak akademik başarısını etkilediğini ve sınav kaygısı ile ders çalışma alışkanlıklarının akademik başarı ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkisi olduğunu tespit ederek ayrıca kızlarda ortaya çıkan sınav kaygısının erkeklere oranla daha yüksek olduğuna dair bulgulara ulaşmıştır. Plass ve Hill (1986; akt. Akpınar, 2016: 61), ilkokul öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, zaman baskısının olduğu sınavlarda düşük sınav kaygısı olan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla performans düzeylerinin yüksek olduğu, zaman baskısının olmadığı sınavlarda ise sınav kaygı düzeyleri dikkate alındığında sınav performansında gözlemlenen herhangi bir farklılığın olmadığı, erkek çocukların zaman baskısının olmadığı sınavlarda performans düzeylerinde artış gözlenirken, kız çocukların performanslarında herhangi bir değişiklik

gözlenmediği, araştırmada yer alan tüm deneklerin zaman baskısının olmadığı sınavlarda doğru yanıt verme oranları, yani performans düzeyleri % 62 iken, zaman baskısının olduğu sınavlarda ise bu rakamın % 56'ya düştüğü şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

1.4.2.2.2. Aile Yapısı ve Çevre Özellikleri

Toplumunu oluşturan ailelerin özellikleri ve ailenin öğrencilere yaklaşımı ile tutumları kadar, öğrencinin yaşadığı çevresindeki kişilerin de okul içi başarı durumunda rol oynadıkları görülmüştür. Kara'nın (2009) çalışmasında, eğitim süreci esnasında stres oluşturan faktörler ve ailelerinin özelliklerine göre öğrencilerin yaşanan stresle baş etme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin eğitim süreçlerinde onlarda en çok strese sebep olan durumlar arasında birinci sırada geleceğe dair kaygının olduğu, bu oranı ekonomik problemler ile sınav ve ölçme değerlendirme sisteminin takip ettiği bulgusuna ulaşılmıştır (akt. Akpınar, 2016: 61). Bu çalışmanın sonucunda, ailenin yapısı ve özellikleri ile öğrencinin stresle baş etme durumu arasında anlamlı ilişkiler bulunması sebebiyle bundan sonraki çalışmalarda da bu faktörün göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmüştür.

1.4.2.2.3. Başarı Durumu

Günümüz eğitim sisteminde öğrencinin bilgiyi edinip edinmeme durumlarının ölçümü sınavlar aracılığıyla yapılmaktadır. Dolayısı ile başarılı olmak isteyen öğrencinin sınav anında kaygısı da artacağından, bu durum başarı durumunu da etkileyecektir. Börü (2000), sınavdan sonra öğrencilerde gözlenen kaygı düzeyinde sınav öncesine oranla önemli bir azalma olduğuna ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Bu da akademik kaygının sınav esnasında arttığını ve başarı düzeyinin akademik stresi etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucunu doğrulamaktadır. Ancak bunun aksini iddia eden araştırmalar da mevcuttur. Bunlardan birisi Arda'nın (1991) ilköğretim 8.sınıf erkek öğrencilerinde incelediği kaygı düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sonuçları kaygı düzeyi ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı yönündedir (akt. Akpınar, 2016: 62)

1.4.2.3. Akademik Stresin Öğrenci Üzerinde Oluşturduğu Etkiler

Öğrenciler yüksek not alma kaygısı, ebeveynlerin mükemmeliyetçi beklentileri, başaramayacağım hissiyle oluşan özgüven kaybı gibi nedenlerden dolayı azımsanamayacak derecede akademik strese maruz kalmaktadır. Bu durum öğrenciyi birçok açıdan etkilemekte ve organizmanın birbirine bağlı olarak çalışan pek çok bölümünde değişiklikler yaratmaktadır. Bunlar psikolojik / duygusal, fiziksel ve davranışsal açıdan üç bölümde incelenebilir.

Anand'a (2013: 10) göre öğrencilerin sınavlara karşı verdiği tepkiler Şekil 2'de belirtilmiştir.

Fiziksel	Psikolojik / Duygusal	Davranışsal
<ul style="list-style-type: none">-Uyku bozukluğu-İştah değişikliği-Soğuk algınlığı ve diğer solunum enfeksiyonları-Sırt ağrısı, boyun ağrısı-Baş ağrısı ve migren-Uyuşukluk-Hızlı ve derin olmayan nefes alma-Alerji-Kas gerginliği-İdrara sık çıkma-Baş dönmesi-Bulantı-Hazımsızlık	<ul style="list-style-type: none">-Anksiyete veya korkaklık-Çekingen veya huzursuz-Düşük benlik algısı-Depresyon / Hüzün-Kendine zarar vermede risk artışı-Sinirlilik-Hayal kırıklığı ve saldırganlık-Konsantrasyon olamama-Rahatlayamama-Zihinsel tükenmişlik hissi-Huzursuz, karamsar ve şüpheli olma-Sürekli korkmuş veya sinirli olma	<ul style="list-style-type: none">-Alkol kullanımı-Sigara-Uyuşturucu ilaç kullanımı-İlaç bağımlılığı-Yeme bozuklukları-İlişki sorunları-Akran baskısı-Derslere katılmama-Erteleme-Kısa süreli konsantrasyon-Dikkatin kolay dağılması-Kendini geri çekme

Şekil 2. Öğrencilerin Sınav Stresine Karşı Verdiği Tepkiler (Anand, 2013)

Tüm bu tepkilerin yaşanması, öğrencilerin hayata karşı tükenmişlik durumuyla neticelenerek, gitgide başaramayacağı düşüncesiyle hedefi olmayan bireylere dönüşmesine neden olacaktır.

1.4.2.4. Akademik Stresle Başa Çıkma

Strese neden olan durumların sonucunda oluşan duygu ve psikolojik uyarılma bireyi rahatsız etmektedir. Birey, bu rahatsızlığı azaltmak için bir şeyler yapmaya güdülenir. Bir kişinin stres yaratan durumlarla uğraşma sürecine başa çıkma denir (Atkinson vd., 1996).

Akademik stresin yarattığı baskı, baş etme düzeyini aştığında olumsuz sonuçlar verecektir. Bu bağlamda öğrenciler akademik strese maruz kaldıkları durumlarda bununla başa çıkmayı öğrenmelidir. Aksi takdirde öğrenci başarısızlıkla beraber okulu terk etme eğilimi içine girecektir. Lee, Kang ve Yum'a (2005) göre öğrencilerin stres durumları ile başa çıkma davranışları, stresin sağlıkla ilişkisi ve stres yönetimi gibi belirli alanlarda araştırma yapılmasının fayda vereceği yönündedir.

1.5. İlgili Araştırmalar

1.5.1. Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde duygusal okuryazarlık kavramı ile ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmaların azlığından dolayı yurt dışında yapılan çalışmalara daha fazla değinilmiştir.

1.5.1.1. Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Tuyan (2003), *“Bir eylem araştırma çalışması: Eğitimdeki hümanistik bakış açısıyla öğretmenlerin duygusal okur-yazarlığını geliştirme programı”* adlı çalışmasını iki amaçla yürütmüştür. Birincisi hizmet içi eğitim verilerek günümüzde önem kazanan duygusal okuryazarlık kavramının gelişmesi için nasıl bir programın hazırlanıp uygulanacağı şeklindedir. Bu amaç için Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Eğitim Merkezi'nde (YADİM) çalışan İngilizce öğretmenleri uygun görülmüştür. İkincisi ise belirlenen 17 İngilizce öğretmenin hem kendi hem karşısındaki bireyin duygusal farkındalığını geliştirerek, buna uygun davranış sergilemelerini sağlamak şeklindedir. Çalışmanın sonucunda hizmet içi eğitimin öğretmenlerin duygusal okuryazarlık düzeyinde artış sağladığı görülmüştür.

Aygün Cengiz (2007), *“Empatik yaklaşımla sanal terapidde duygusal okuryazarlık”* adlı çalışmada empati, empati kurma becerisi ve duygusal okuryazarlık ilişkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışma sonucunda sanal ortamdan danışmanlık yapan terapistin yüzyüze danışmanlık yapan terapistten daha ileri düzeyde gelişmiş bir duygusal zekaya sahip olması gerektiği saptanmıştır.

Kandemir ve Dündar (2008), “*Duygusal okuryazarlık ve duygusal öğrenme ortamları*” adlı derleme şeklinde hazırladıkları çalışmada, empati duygusu gelişmiş, toplumla uyum halinde yaşayan, birbirine karşı saygılı ve içten olması istenen bireylerin oluşturduğu sınıf ortamının sağlanabilmesi için, duygusal okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi yönünde bir eğitimin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Saltalı (2010), hazırladığı duygu eğitimi programının okul öncesi öğrencileri üzerindeki etkisini incelediğinde iki grup arasında sosyal ve duygusal beceriler bakımından anlamlı bir fark bulmamıştır. Fakat duyguları tanıyıp anlama, duyguları ifade etme ve toplam duygusal beceri açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark deney grubunun lehinedir.

Arda ve Ocak (2012), PATHS programını Türkçe’ye uyarlamayı hedef edinen ve bu amaçla uyarladıkları 9 haftalık programın etkisini görmek için yürüttükleri çalışma sonunda problem çözme, uyum sağlama, iş birliği yapabilme gibi becerilerinin arttığı görülmüştür.

Alemdar’ın (2014) “*Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi*” adlı tez çalışmasının sonucunda öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi yüksek ve orta düzeyli olarak çıkmıştır. Kız öğrencilerin ve yüksek puanla girilen okullardaki öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Palancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat (2014), “*Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması*” adlı çalışmalarında duygusal okuryazarlık ile ilgili yeni bir ölçek geliştirmeyi amaç edinmiştir. Ölçek üç farklı boyutta ele alınarak hazırlanmıştır. Ölçek insanlar ve kişilerarası ilişkilerle ilgili maddeler içermektedir. Böylece ölçeğin kullanım alanı geniş tutulmuştur. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen ölçeğin kullanımıyla duygusal okuryazarlık kavramının daha iyi anlaşılacağı tespit edilmiştir.

Coşkun (2015), “*İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ düzeyine etkisi*” adlı çalışmasının bulguları sonucunda deney grubunda duygusal zekâ düzeyinin anlamlı şekilde arttığını gözlemlemiştir.

Bozkurt Yükçü’nün (2017) “*Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile*

ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı tez çalışmasının bulgularına göre çocuğun duygu düzenleme becerisinin çocuğun cinsiyeti, yaş düzeyi, kardeş sayısı, anne çalışma durumu, babanın yaşı ve babanın eğitim durumuna göre değişmediğini görürken, annenin eğitim durumu ile aylık gelire göre bir farklılaşma görülmüştür. Çocukların sosyal problem çözme becerileri çocuğun yaş düzeyine göre farklılık göstermiştir. Çocukların duygu düzenleme becerisi ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında, çocuklardaki sosyal problem çözme becerisi ilişkisinin aksine anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

1.5.1.2. Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Liau, Liau, Teoh ve Liau (2003), araştırmalarında 203 öğrenciyle çalışarak, duygusal okuryazarlık programının problemleri davranışlar üzerindeki etkisini incelediğinde duygusal okuryazarlık becerisi düşük olan öğrencilerde olumsuzlukları içselleştirmenin olduğu, bu durumun ise öğrencide strese, suç işlemeye ve depresyona sebep olduğu görmüştür.

Kelly, Longbottom, Potts ve Williamson’un (2004) *“Alternatif düşünce stratejilerini geliştirme duygusal zekâ eğitimi programının (Promoting alternative thinking strategies-PATHS) etkisini araştırdıkları çalışmalarında yapılan nitel ve nicel analizlerde programın organize edilerek planlı şekilde uygulanması sonucunda öğrencilerin duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda PATHS programının öğrenciler üzerinde akademik anlamdaki olumlu etkileri, okuma- yazma- anlatım beceri düzeylerindeki artışla da gözlemlenmiştir.*

Haddon, Goodman, Park ve Deakin Crick (2005), *“Okullarda duygusal okur-yazarlığın değerlendirilmesi: Öğrenme açısından okullarda duygusal ortamın araştırılması”* isimli çalışmalarında ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde kullanılacak ve duygusal okuryazarlık düzeyini ölçebilecek bir ölçme aracı ortaya çıkarmıştır. Ayrıca duygusal okuryazarlık programının kişilerarası ilişki üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışma sonunda iletişimde açık ve samimi olmanın öğrenci-öğretmen açısından gerekliliği görülmüştür. İyi bir dinleyici

olma gerekliliğinin de dışsal baskılar sebebiyle yeterli düzeye ulaşmadığı görülmüştür.

Nemec ve Roffey (2005), “*Duygusal okuryazarlık ve eğitimde yeniliğin sürdürülebilmesi için sağlıklı okul (Whole School) yaklaşımı*” isimli duygusal okuryazarlığın ayrıntılı olarak incelendiği çalışmalarında, duygusal okuryazarlığın sınıf ortamına olumlu etkiler bırakacağı ve öğrenciler arasında kuvvetli bir bağ oluşturacağını belirtmiştir. Bunun sağlanması için ise “*Sağlıklı Okul Yaklaşımı*”nın uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.

Stone (2005), “*Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerliğinin incelenmesi*” adındaki tez çalışmasında duygusal okuryazarlık öğretmen ölçeğinden aldıkları puanlar ile Connors öğretmen derecelendirme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında negatif korelasyon olduğunu görmüştür. Diğer alt amaçlar değerlendirildiğinde ise yaş değişkeninin etki etmediği fakat cinsiyet açısından bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Coppock (2007), duygusal okuryazarlık beceri programının öğrenciler üzerindeki etkisini araştırdığı çalışma sonucunda her birinin bu program sayesinde daha iyi iletişim kurarak davranışlarda iyileşmeyi sağladığını görmüştür.

Cornwell ve Baker (2007), İngiltere’nin Wrexham bölgesinde yaptıkları çalışmalarında problemlili davranış sergileyen öğrencinin uygulanan program sonrasında düzelme sağladığını, fakat sonrasında eski davranışlarına geri döndüğünü gözlemlemişlerdir.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg’in (2007) PATHS programının anasınıfı düzeyindeki öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterlilikleri üzerinde yarattığı etkiyi inceledikleri çalışmalarında programın öğrencilerde sosyal beceri ve duygusal beceriler anlamında kalıcı etki bıraktığına dair sonuçlar elde etmişlerdir.

Hallam’ın (2009) SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) duygusal okuryazarlık programının etkisini incelediği çalışmasının sonunda programın olumlu etkileri görülmüştür. Katılımcıların olumsuz durumlarla baş edebilme düzeylerinin ve iletişimin kalitesinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gillum (2010), çalışmasında öğretmenlerin duygusal okuryazarlık ile duygusal zekâ kavramlarını birbirine karıştırdığını, duygusal okuryazarlığın gelişmesi için yapılan uygulamaların okul iklimine ve ortamına olumlu etkilerde bulunduğunu belirtmiştir.

Camilleri, Caruana, Falzon ve Muscat (2011), yaptıkları “*Kişisel ve sosyal gelişim aracılığıyla duygusal okuryazarlığın yükselmesi: Malta tecrübesi*” adlı çalışmada duygusal okuryazarlığın duygusal zekâ kavramından daha ön plana alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda “sağlıklı okul” uygulamasının da müfredata konmasının gerekliliği görülmüştür.

O’Hara (2011), “*Akran danışmanlığının duygusal okuryazarlık becerileri üzerine etkisi*” adındaki çalışmasında düşük duygusal okuryazarlık becerisi sergileyen 7 yaş grubundaki öğrencilerin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinde artış meydana geldiğini ortaya koymuştur.

Gunter, Caldarella, Korth ve Young (2012), “*Sosyal duygusal öğrenme programı*”nın okulöncesi düzeydeki çocukların duygusal ve sosyal becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarının bulgularına göre program sonrasında öğrencilerin öğretmene düşünce ve duygularını açık bir dille ifade etmesinden dolayı daha kaliteli bir iletişim sağladığını gözlemlemiştir.

Hagelskamp, Brackett, Rivers ve Salovey (2013), “*RULER duygusal okuryazarlık programı*” başlıklı ve 5 ile 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 62 okulda bulunan 164 sınıfla beraber 90 öğretmenle yürüttükleri 2 yıllık çalışmalarının bulgularında, RULER programının uygulandığı sınıflarda daha kaliteli bir öğretim alanı, duygusal birliktelik ve destek olduğu kanısına varmıştır.

Knowler ve Frederickson (2013), “*Zorbalık davranışı sergileyen öğrenciler için duygusal okuryazarlık müdahale programının etkileri*” adlı çalışmasında uygulanan müdahale programının etkililiğinin duygusal okuryazarlık beceri düzeyiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Duygusal okuryazarlık beceri düzeyi daha yüksek olanlarda program olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Uygulama sonucunda duygusal okuryazarlık programının zorbalık içeren davranışlarda azalmayı sağladığı ve öğrencilerde duygusal zekâyı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

1.5.2. Akademik Stres İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akademik stres ile ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurtdışındaki çalışmalara yer verilmiştir. Bu alanda yapılan yurt içi çalışmaların azlığından dolayı, daha çok yurt dışındaki çalışmalara değinilmiştir.

1.5.2.1. Akademik Stres İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Kelecioğlu ve Bilge (2009), Ang ve Huan (2006) tarafından hazırlanmış olan “*Akademik beklentilere ilişkin stres envanteri*”ni yeniden uyarlamıştır. Aile/öğretmen beklentileri ve kendine ilişkin beklentileri olmak üzere iki boyutta ele alınan ölçek, Türkiye’deki lise düzeyindeki öğrencilere uyarlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bulunduğundan araştırmacılar, öğretmenler ve danışmanlar için yararlı olacağı ortaya konmuştur.

Aydın, Üçüncü ve Taşdemir’in (2011) öğretim görevlileri üzerinde yürüttüğü “*Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması*” isimli çalışmanın sonucunda, öğretim görevlilerinin stres kaynaklarının ışık, ses, gürültü gibi fiziksel etkenler olmadığı, stres düzeylerinin bireysel ve örgütsel faktörlerden etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Yetim (2014), “*Ortaöğretim öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersi akademik başarı ilişkisi*” adlı çalışmasında yaş arttıkça akademik stresin de arttığını, cinsiyet faktörünün kızlar üzerinde erkeklere göre daha fazla akademik strese neden olduğunu, akademik stres düzeyinin meslek liselerinde daha yüksek olduğunu ve akademik stres düzeyi ile akademik başarı arasında zayıf bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Akpınar (2016), “*Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*” adlı ergenler üzerinde yaptığı çalışmasında akademik stres, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler saptamıştır.

Bayram (2016), ilişkisel tarama modeli kullandığı “*Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi*” başlıklı çalışmasının sonucuna göre öğrencilerin akademik stres düzeylerini aile tutumları, cinsiyet ve sınıf düzeyleri etkilemektedir düşüncesine varmıştır.

1.5.2.2. Akademik Stres İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Struthers, Perry ve Menec (2000), çalışmalarında akademik stres arttıkça derslerdeki başarı puanlarında düşüş meydana geldiğini görmüştür.

Dalaviras'ın (2001) sporcu olan ve sporcu olmayan üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında baş etme mekanizmaları ile ırk, yaş ve kişinin atletik durumu ile ilgili farklar görülmüştür.

Hussain, Kumar ve Husain (2008), gerçekleştirdiği çalışmaları sonucunda devlet liselerindeki öğrencilerin uyum düzeylerinin daha yüksek, kamu liselerindeki öğrencilerin de akademik stres düzeylerinin yüksek çıktığını saptamıştır. Aynı zamanda akademik stres ile genel uyum düzeyleri arasında ters ama anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Yan ve Berliner (2009), çalışmalarında öğrencilerin akademik stres düzeylerinin çok fazla çıkmasında kültür ve eğitim farklılıkları, Çinli öğrencilerin dil yetersizlikleri, Amerikalı öğretim üyeleri ile yeterli olmayan etkileşim durumları ve motivasyonu yüksek tutma çabası etkili olmuştur.

Leung, Yeung ve Wong (2010), "*Çocuklarda akademik stres ve kaygı: anne-baba desteğinin rolü*" başlıklı çalışmalarında, akademik stresin öğrencilerde kaygı düzeyini artırmış olduğu, anne ve babaların çocuğa destekleyici bir tutumla yaklaştıklarında ise akademik stresin önüne geçilerek daha sağlıklı bir ruh yapısına sahip çocukları ortaya çıkardığı sonucunu elde etmiştir.

Nandamuri ve Gowthami (2011), çalışmalarında yönetim bölümünde yüksek lisans yapmakta olan öğrencilerdeki en büyük akademik stres kaynağının öğretim programı ve öğretim olduğunu belirlemiştir.

Nangia ve Sareen (2011), "*Ergenler arasında akademik ve sosyal stres azaltılmasında gevşeme teknikleri eğitim programının etkililiği*" adındaki çalışmalarında gevşeme tekniklerinin akademik ve sosyal stresi azaltmada her iki cinsiyette de etkili olduğunu görmüştür.

Sharma ve Kaur'un (2011) yürüttüğü çalışma sonucunda erteleme yapan öğrencide akademik stres düzeyinin daha fazla çıktığını, cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmasa da kız öğrencilerde stres düzeyinin daha fazla artırdığını saptamıştır.

Manjula, Kadapatti ve Vijayalaxmi (2012), stresin akademik performansı etkilediği düşüncesiyle üniversitede okuyan öğrencilerde akademik strese neden olan etkenleri araştırdığında elde edilen bulgulara göre akademik strese sebep olarak yüksek beklenti, kötü çalışma alışkanlıkları, öğretim ortamının durumu ve düşük sosyo-ekonomik koşullar olduğunu tespit etmiştir.

Sharma ve Jagdev'in (2012) 280 ergenle yürüttüğü "*Ergenlerde algılanan sosyal destek ile akademik stresin rolü*" adlı çalışmalarında elde edilen bulgulara göre destek arttıkça ergenlerin akademik stresle baş ederek bu süreci daha iyi yönetebildiğini gözlemlemiştir. Bu bağlamda sosyal desteğin akademik stresi yönetebilme açısından büyük önem taşıdığı ortaya konulmuştur.

1.5.3. Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

1.5.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Duygusal okuryazarlık ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde var olan çalışmaların az sayıda olması, bu kavramın Türkiye'de araştırmacılar tarafından çok fazla üzerine düşülmediğini göstermektedir. Var olan çalışmalarda toplumda yaşayan bireylerin ilişkilerini birebir etkileyen duygusal okuryazarlık becerisinin daha çok öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki durumlarının incelendiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda duygusal okuryazarlık kavramının eğitim alanında daha fazla hissedildiği görülmektedir. Bu alanda kullanılabilecek ölçeklerin geliştirilmesinin daha fazla araştırma yapılmasına katkısı olacağı saptanmıştır.

Akademik stres ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye'de bu kavramın yeteri kadar öneminin farkına varılmadığı görülmektedir. Bu sonuca ulaşılmasının en büyük nedeni günlük hayatta maruz kalınan stres kavramının daha geniş kapsamına yer verilerek alt boyutlarının araştırılmamasıdır. Yurt içinde akademik stres kavramı literatürde son zamanlarda yapılmış olan çalışmalarda yer aldığı için Türkiye'de yeni yeni yer edinmektedir; bu bağlamda henüz alana hâkim olunamadığından bu alanda kullanılabilecek bir ölçek geliştirmede zayıf kalınmıştır. Çalışmalar genellikle ergenlik döneminde bulunan gençler üzerinde yürütülmüştür.

1.5.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi

Duygusal okuryazarlık kavramıyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu konuya dünya ülkeleri genelinde önem verildiği görülmüştür. Araştırmacılar daha çok eğitim alanında bu kavramı incelerken, öğrenci öğretmen davranışlarının yanı sıra sonuca etki edebilecek diğer faktörleri de göz önünde bulundurmışlardır. Duygusal okuryazarlık kavramına dikkat çekmek adına verilebilecek olan eğitimlerin bireyler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu alanda yeni bir ölçek geliştirmenin yanı sıra var olan mevcut ölçeğe katkılar da sağlanmıştır. Tüm bunlara bakarak duygusal okuryazarlık kavramıyla ilgili yurt dışındaki çalışmaların diğer çalışmalara katkı sağlayacağı öngörülmüştür.

Akademik stres üzerine yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ülkemize göre daha fazla araştırma yapılarak veriler elde edildiği görülmüştür. Araştırmacılar daha çok yaş, cinsiyet, aile durumu gibi belli kriterleri baz alarak ve karşılaştırarak çalışmalarını yürütmüşlerdir. Fakat başka araştırmalarda kullanılacak akademik stresi ölçen yeni bir ölçek tasarlama çalışmasında zayıf kalınmış, akademik stres kavramına yeteri kadar önem vermedikleri düşünülmüştür.

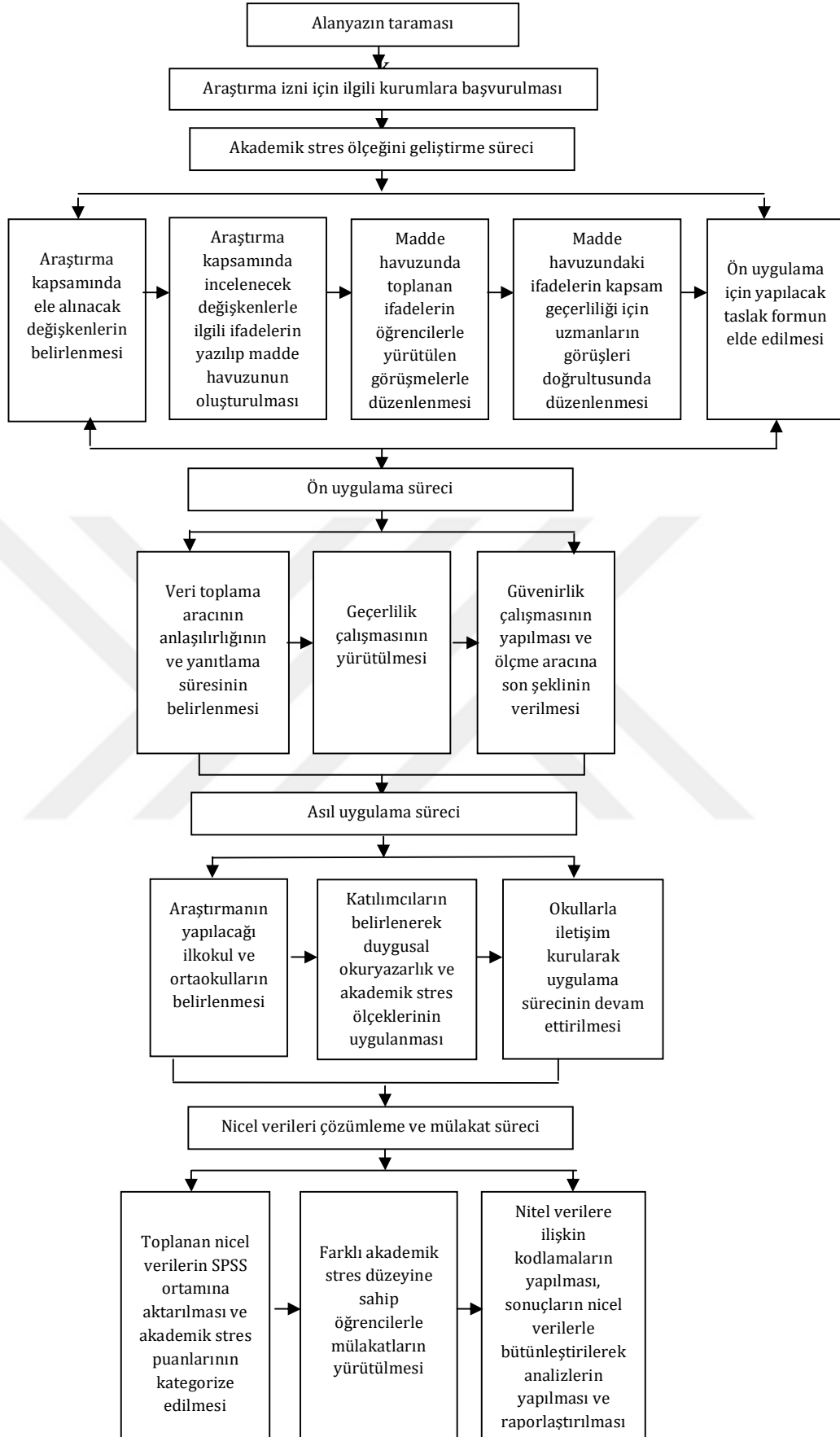
İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Tarama türünde karma bir çalışma olan bu araştırmada özel durum çalışması yöntem olarak kullanılmıştır. Özel durum çalışmalarının en temel özelliği bir ya da bir kaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Diğer bir deyişle duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alınır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine yoğunlaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77). Genel tarama modellerinden ise tekil tarama ve ilişkisel tarama yapılmıştır. Çünkü araştırmada iki odak değişkeni (akademik stres ve duygusal okuryazarlık) ile çalışmaya katılım gösterenlerin demografik özellikleri dikkate alınmaktadır. Tekil tarama modeli; değişkenlerin tek tek incelenmesi, tür ya da miktar olarak oluşumlarının saptanması amacı ile yapılır (Karasar, 2002). Bu araştırmada örneklemin, cinsiyet, sınıf düzeyi, yerleşim birimi ve anne-baba öğrenim durumu tek tek saptanmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar. Eğitim alanındaki araştırmacılar sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde bir şeyler yapmak isterler. Örneğin; başarı konusundaki farklılıkların, öğretmenin davranışı, öğrencinin alışkanlığı, öğrencinin ilgileri ya da ebeveynlerin tutumları ile ne şekilde ilişkili olduğunu öğrenmek isterler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu araştırmada ise örneklemin duygusal okuryazarlık ile akademik stres düzeyleri ve çeşitli demografik değişkenler ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen verilerin özelliği bakımından çalışma karma araştırma (mixed) modelindedir. Çalışmada hem nicel hem de nitel veriler elde edilmiş ve iki fenomen sayılarla değerlendirilmenin yanı sıra kapsamlı biçimde analizler yürütebilmek amacıyla kategorik açıklamalarla belirtilmiştir.

Araştırmanın yürütülmesinde izlenen süreç Şekil 3' de belirtilmiştir.



Şekil 3. Araştırmanın Yürütülmesinde İzlenen Süreç

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Bitlis ilindeki ilkokul ve ortaokulların 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerdir. Tablo 1'e göre araştırmanın yapıldığı 2017-2018 öğretim yılında bahar döneminde 962 öğrenci çalışmanın örneklemini meydana getirmiştir. Nitel veri toplamak için ayrıca öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla 962 öğrenci içerisinde seçilen ve çalışma grubunu meydana getiren 15 öğrenci görüşmelere dâhil edilmiştir. Görüşmelere katılacak öğrencilerin belirlenmesinde akademik stres ölçeğinden aldıkları puanlara bağlı olarak Tablo 2'de ön görülen ölçütler kapsamında ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde örnekleme seçilecek bireyler, araştırmacının kişisel görüşüne göre belirlenir (İşçil, 1977). Bireyler, evrenin her yerinden, temsil gücü yüksek, ulaşılması ve bilgilerin toplanması kolay olduğu umulanlar arasından seçilir. Bu nedenle görüşmelere katılacak öğrenciler, araştırmacının birebir görüşmeleri ve çalışmaya katılma izni alınarak belirlenmiştir. Duygusal okuryazarlık ve akademik stres ölçeklerini cevaplandıran öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Ölçeklerini Cevaplandıran Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	F	%
Kız	500	52,0
Erkek	462	48,0
Sınıf düzeyi	F	%
4. sınıf	118	12,3
5. sınıf	136	14,1
6. sınıf	159	16,5
7. sınıf	286	29,7
8. sınıf	263	27,3
Sınıf mevcudu	F	%
10-15 öğrenci	59	6,1
16-20 öğrenci	166	17,3
21-25 öğrenci	356	37,0
26-30 öğrenci	246	25,6
31-35 öğrenci	114	11,9
36 ve daha fazla	21	2,2
Annenin eğitim düzeyi	F	%
Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	147	15,3
Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	137	14,2

Tablo 1 (Devam) Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Ölçeklerini Cevaplandıran Öğrencilerin Demografik Özellikleri

İlkokul	471	49,0
Ortaokul	155	16,1
Lise	40	4,2
Üniversite	12	1,2
Annenin mesleği	F	%
Ev hanımı	924	96,0
Çalışan	38	4,0
Babanın eğitim düzeyi	F	%
Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	81	8,4
Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	51	5,3
İlkokul	317	33,0
Ortaokul	281	29,2
Lise	153	15,9
Üniversite	79	8,2
Babanın mesleği	f	%
İşsiz	49	5,1
Öğretmen	7	,7
Devlet memuru	82	8,5
Özel çalışan	643	66,8
Diğer	181	18,8
Okul yerleşim birimi	f	%
Köy	304	31,6
İlçe Merkezi	483	50,2
İl Merkezi	175	18,2
Ailenin çocuk sayısı	f	%
1 çocuk	9	,9
2 çocuk	66	6,9
3 çocuk	175	18,2
4 çocuk	186	19,3
5 çocuk	135	14,0
6 ve daha fazla çocuk	391	40,6
Kaçıncı çocuk olduğu	f	%
İlk çocuk	221	23,0
2. çocuk	202	21,0
3. çocuk	189	19,6
4. çocuk	108	11,2
5. çocuk	84	8,7
6. ve daha üstü çocuk	158	16,4
Ailenin aylık geliri (Tahmini)	f	%
0-500 TL	155	16,1
501-1000 TL	179	18,6
1001-1500 TL	343	35,7
1501-2000 TL	99	10,3
2001-2500 TL	41	4,3
2501-3000 TL	145	15,1
Toplam	962	100,0

Araştırma kapsamında görüşmelere dâhil edilen öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2

Görüşmelere Dâhil Edilen Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Sınıf	Çalışma grubuna dâhil edilmesinin gerekçesi
Ö1	Erkek	4. sınıf	Düşük düzeyde akademik strese sahip olması
Ö2	Kız	4. sınıf	Orta düzeyde akademik strese sahip olması
Ö3	Erkek	4. sınıf	Yüksek düzeyde akademik strese sahip olması
Ö4	Kız	5. sınıf	Düşük düzeyde akademik strese sahip olması
Ö5	Erkek	5. sınıf	Orta düzeyde akademik strese sahip olması
Ö6	Erkek	5. sınıf	Yüksek düzeyde akademik strese sahip olması
Ö7	Kız	6. sınıf	Düşük düzeyde akademik strese sahip olması
Ö8	Kız	6. sınıf	Orta düzeyde akademik strese sahip olması
Ö9	Kız	6. sınıf	Yüksek düzeyde akademik strese sahip olması
Ö10	Erkek	7. sınıf	Düşük düzeyde akademik strese sahip olması
Ö11	Kız	7. sınıf	Orta düzeyde akademik strese sahip olması
Ö12	Erkek	7. sınıf	Yüksek düzeyde akademik strese sahip olması
Ö13	Erkek	8. sınıf	Düşük düzeyde akademik strese sahip olması
Ö14	Kız	8. sınıf	Orta düzeyde akademik strese sahip olması
Ö15	Kız	8. sınıf	Yüksek düzeyde akademik strese sahip olması

Akademik stres yaşantısı ile ilgili ayrıntılı veri toplamak için ilgili fenomeni yaşayan kişilerle doğrudan derin görüşmeler yapılmalıdır (Patton, 2002: 104). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğrenme ortamlarında akademik stres durumları belirlenerek yüksek, orta ve düşük düzeyde stresin temel etkenlerinin ne olduğunu öğrencilerin algı, yeterlik, duygu ve deneyimlerinden yola çıkarak ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada tesadüfi örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada akademik stres ve duygusal okuryazarlık ölçekleri, Bitlis ilinde 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan öğrenciler arasından random yoluyla (tesadüfi) seçilen bireylere uygulanmıştır. Buna karşın mülakat uygulamalarında ise ölçüt örnekleme başvurulmuştur. Ölçüt örneklemede bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır. Ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından önceden belirlenebilir veya ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada kullanılan ölçüt, öğrencilerin akademik streslerinin farklı düzeylerde olmasıdır. Bu görüşler doğrultusunda Bitlis ilinde öğrenim gören

4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan 3'er öğrenci (yüksek, orta ve düşük düzeyde akademik stres), 7'si erkek ve 8'i de kız olmak üzere toplam 15 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Tüm öğrenciler, devlet okulunda öğrenim görmektedir. Katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Akademik Stres Ölçeği

Araştırmaya katılan bireylerin değer, inanç, eğilim ve tercihleri sınanmak istendiğinde yaygın olarak kullanılan ölçme araçları, ölçeklerdir (Balaban Salı, 2012). Bu çalışmada da araştırmacı tarafından araştırma konusunun amaç ve kapsamı doğrultusunda ilk olarak 'Akademik Stres Ölçeği'nin geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu kapsamda ölçek geliştirme sürecinin tanıtıldığı bazı temel kaynakların incelenmesi neticesinde (DeVellis, 2012; Murphy ve Davidshofer, 1994; Tavşancıl, 2006; Tezbaşaran, 1997) araştırmacı tarafından, "Akademik Stres Ölçeği"nin geliştirilmesi için üç aşama belirlenmiştir. Bu aşamalar;

1. Ölçekte yer alacak ifadelerin yazılması ve ön incelemesi,
2. Ölçeğin deneme formunun hazırlanması ve uygulanması ve
3. Deneme uygulamasından elde edilen verilerin işlenmesi, analizi ve nihai ölçek formunun oluşturulmasıdır. Verilerin analizi ve nihai ölçek formunun oluşturulması sürecinde atılan adımlar Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3

Verilerin Analizi ve Nihai Ölçek Formun Oluşturulması Sürecinde Atılan Adımlar

Atılan Adımlar	Yapılan İş ve İşlemler
1. Adım: Madde analizi	1. Madde ölçek korelasyonuna dayalı madde analizi. 2. Alt-Üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi. 3. Faktör analizi. (Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi)
2. Adım: Madde seçimi	Belirtilen üç madde analizi yönteminde de nitelikli görünüm sergileyen maddelerin seçilmesi.
3. Adım: Nihai ölçek formunun oluşturulması	Nitelikli görünüm sergileyen maddeleri esas alarak oluşan nihai ölçek formunun oluşturulması.
4. Adım: Nihai ölçeğin güvenilirlik kanıtlarının sunulması	1. İç tutarlılık güvenilirliği (Cronbach alfa) 2. Test-tekrar test güvenilirliği
5. Adım: Nihai ölçeğin geçerlik kanıtlarının sunulması	1. Yapı geçerliği 2. İç ölçüte dayalı geçerlik

İlgili puanlama ve paket programa işleme işlemlerinin yapılmasından sonra, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik streslerini tespit etmeyi sağlayacak, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış, nitelikli maddelerden oluşan bir ölçek geliştirmek için gerekli olan adımlar atılmıştır. Belirtilen amaçla ilişkili olarak atılan adımlar sırasıyla Tablo 3’te verilmiştir.

2.3.1.1. Ölçek Geliştirme Çalışması: Ön Uygulama

Akademik Stres Ölçeği’nin geliştirme sürecinin ilk basamağını alanyazın taraması oluşturmaktadır. Yapılan tarama sonucunda, akademik stres konusu üzerine ulusal alanyazında herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüş, yurtdışında yapılan çalışmalar kaynak alınmış ve akademik stres teorileri incelenmiştir. Bu teorilerin üzerinde en çok durduğu açıklama, akademik stresin yükselmesine ‘okul, öğretmen, aile, arkadaşlar, dersler ve ödev veya sınav’ gibi ortamların yol açtığıdır (Antidote, 2003; Killick, 2006; Steiner, 2003; Weare, 2004). Belirlenen bu boyutlara ait özellikleri ifade eden maddeler yazılmıştır. İlk aşamada beş boyutta yazılan maddeler tek tek incelenmiş ve binişik olanlar çıkarılmıştır. Elde edilen maddeler, Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans yapan dört öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılarak incelenmiştir. Maddelerin ifade ediliş biçimleri ve ait oldukları boyutu yansıtma bakımından değerlendirilmiş, binişik özellik gösteren maddeler madde havuzundan çıkarılmış ve form uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir. Kapsam geçerliliğini doğrulamak amacıyla hazırlanan form Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi’nde görevli üç öğretim elemanı (Ölçme, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Türkçe Öğretimi alanında uzman) tarafından incelenmiştir. İncelenen forma bir öğretim elemanının tavsiyeleri doğrultusunda iki madde eklenmiş ve 56 madde ile taslak form son biçimini almıştır.

Pilot uygulama verilerinde yapılan analizler bir ön yordama niteliğinde (Şencan, 2005) olduğu için elde edilen taslak form, pilot uygulama yapılmak üzere Rize ili Çayeli ilçesinde öğrenim gören 396 adet öğrenciye dağıtılmıştır. 355 form geri dönmüş, ancak Tablo 4’de dağılımı verilen 342 öğrenciden tam ve eksiksiz doldurulmuş şekilde geri dönüt alınmıştır.

Tablo 4

Ön Uygulamada Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Sınıf	Cinsiyet				Toplam	
	Kız		Erkek		f	%
	F	%	f	%		
4. sınıf	33	20.37	43	23.89	76	22.22
5. sınıf	27	16.67	39	21.67	66	19.30
6. sınıf	26	16.05	29	16.11	55	16.08
7. sınıf	39	24.07	35	19.44	74	21.64
8. sınıf	37	22.84	34	18.89	71	20.76
Toplam	162	47.37	180	52.63	342	100

2.3.1.2. Geçerlik Çalışması

Araştırmacının geliştirdiği ölçeğin çok boyutlu olduğunu alan yazındaki kuramsal bilgilerden bildiği, amacın karmaşık kavramsal yapıları ölçen çok boyutlu bir ölçek geliştirmek olduğu durumlarda güvenirlik analizi değerlendirmelerinden önce faktör analizi yöntemi uygulanmalıdır (Şencan, 2005). Faktör analizi, birbiriyle ilişkisi olduğu düşünülen çok sayıdaki değişkenler arasındaki ilişkinin yapısına dönük ipuçları sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (DeVellis, 2012), açıklayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007; Rasch, Kubinger ve Yanagida, 2011). Bu araştırmada, elde edilen verilerin hangi boyutlara dağıldığını görebilmek amacıyla öncelikle açıklayıcı faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde faktörleştirme tekniği olarak sosyal bilimlerde yoğunlukla kullanılan temel bileşenler faktör analizi (Principle Component Analysis) istatistik yönteminden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2002; Kurt, 2001).

2.3.1.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açıklayıcı faktör analizi için öncelikle örneklemin faktör analizi açısından uygunluğuna, yani örneklem büyüklüğüne bakılmıştır. Şencan (2005) her bir madde için en az beş katılımcı olması gerektiğini, Field (2005) ise faktör analizi için toplamda 300 kişinin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşler dikkate alınarak 342 kişilik örneklem grubunun faktör analizi için uygun olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, seçilen örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olduğunun belirlenmesi için gerekli olan Kaiser Meyer Oklin=.81 ve Bartlett ($p<.01$) test analizleri sonucunda da toplanan verilere faktör analizi

yapılabileceği anlaşılmıştır. Temel bileşenler analizinde faktör çıkarma yöntemi olarak döndürme (varimax) yaklaşımı temel alınmaktadır. Bu yaklaşım kısaca varyans maksimizasyonu olarak adlandırılmaktadır. Döndürme sonunda değişkenleri temsil eden uzaydaki noktalar faktörü temsil eden regresyon doğrusuna daha yakın bir konuma gelmiş olur. Öte yandan varyansın en yüksek değerine getirilmesi gizli değişkenlerin veya faktörün varyansını (değişkenliğini) artırma anlamına gelir (Şencan, 2005). Bu bilgiler doğrultusunda Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yükü .30'un altında olan ve birden fazla faktöre yükleme yapan 6 madde çıkarılarak analiz birkaç kez tekrarlanmıştır.

Faktör analizi sonucunda, akademik stresin beş faktör altında özetlendiği görülmüştür. Belirlenen bu faktörlere alanyazın ve maddelerin özellikleri doğrultusunda sırasıyla “Öğretmen”, “Okul”, “Aile”, “Arkadaşlar” ve “Ödev/Sınav” isimleri verilmiştir. Öğretmen boyutuna ait dört madde çıkartılmış, diğer iki maddenin de okul boyutuyla ilişkilendiği görülmüştür. Ancak okul boyutu ile doğrudan bağlantısı olduğu düşünülen bu iki madde, ilgili boyutta benzer amacı ölçen maddelerin bulunmasından dolayı dâhil edilmeden çıkarılmıştır.

Tablo 5'e göre elde edilen maddelerin faktör yüklerinin .732 ile .412 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca faktörlerin özdeğerleri 1.186 ile 4.216 arasında değişmektedir. Belirlenen ölçütler göz önünde bulundurularak yapılan temel bileşenler (principal components) analizi sonucunda özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 10 faktör belirlenmiştir. Ancak faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği (scree graph/plot) incelendiğinde grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı, faktör sayısının beş olduğu, beşinci faktörden sonraki faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla maddelerin “Scree plot” sonuçlarına ve beş faktörlü oluşum beklentisine dayalı olarak maddelerin beş faktörde toplanması yönünde varimax rotasyonu uygulanmıştır. Maddeler “Scree plot” bulgularına dayalı olarak varimax dönüşümü kullanılarak beş faktörlü oluşuma zorlandığında 50 maddenin toplam varyansın % 49'unu açıkladığı gözlenmiştir. Eğitime ilişkin alanyazında, faktör analizinde faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama yüzdesi 40'ın

üzerinde olması kabul edilir bulunmaktadır (Baloğlu ve Karadağ, 2008; Kurt, 2001). Açımlayıcı faktör analizine ilişkin değerler Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Değerler

Faktörler	Faktör Yükleri				
	Öğretmen	Arkadaş	Aile	Okul	Ödev/sınav
Madde 1	.732				
Madde 2	.708				
Madde 3	.663				
Madde 4	.657				
Madde 5	.642				
Madde 6	.640				
Madde 7	.604				
Madde 8	.561				
Madde 9	.532				
Madde 10	.526				
Madde 11		.685			
Madde 12		.668			
Madde 13		.564			
Madde 14		.549			
Madde 15		.548			
Madde 16		.546			
Madde 17		.542			
Madde 18		.539			
Madde 19		.486			
Madde 20		.447			
Madde 21			.716		
Madde 22			.667		
Madde 23			.657		
Madde 24			.645		
Madde 25			.643		
Madde 26			.639		
Madde 27			.631		
Madde 28			.627		
Madde 29			.540		
Madde 30			.459		
Madde 31				.688	
Madde 32				.593	
Madde 33				.582	
Madde 34				.546	
Madde 35				.532	
Madde 36				.518	
Madde 37				.500	
Madde 38				.477	
Madde 39				.469	
Madde 40				.412	
Madde 41					.721
Madde 42					.654
Madde 43					.651
Madde 44					.617
Madde 45					.568
Madde 46					.539
Madde 47					.522
Madde 48					.489
Madde 49					.473
Madde 50					.451
Açıklanan varyans	18.981	12.103	10.088	8.460	8.093

KMO Örneklem Yeterliliği Ölçüsü = 0.909

Bartlett Test of Sphericity = 10739.321; p<.01

Akademik Stres Ölçeğine ilişkin hesaplanan madde yük değerleri incelendiğinde; “Öğretmen” boyutunun (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10), “Okul” boyutunun (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20), “Aile” boyutunun (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30), “Arkadaşlar” boyutunun (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 ve 40) ve “Ödev/Sınav” boyutunun (41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 ve 50) onar maddeden oluştuğu görülmektedir. Maddelerin faktörlerle ilişkisini açıklayan bir katsayı ifadesi olan faktör yük değerlerinin 0.30 sınır değerinin üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Field, 2005; Şencan, 2005). Bu görüşler doğrultusunda her bir maddeye ilişkin faktör yükleri .40 değerinin üzerinde olduğu ve binişik madde bulunmadığı için faktör yapıları uygun bulunmuştur.

2.3.1.2.2. Madde Ayırt Edicilik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin geçerliğinin test edilmesinde kullanılan bir başka yöntem de madde ayırt ediciliğidir. Madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla öncelikle ölçekten elde edilen puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanarak % 27 alt, % 27 üst olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Oluşturulan bu grupların puan ortalamaları bağımsız grup t-testi ile karşılaştırarak puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda alt ve üst grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulgulanmıştır ($p < .01$). Sonuç olarak, ölçekten elde edilen yüksek ve düşük puan arasındaki anlamlı fark ölçeğin amaçlanan özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Tablo 6’da tüm maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6

Alt-Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Değerler

Maddeler		N	X	SS	t	p	Maddeler		N	X	SS	t	P
Madde 1	ALT %27	92	3.51	0.96	6.230	.00	Madde 26	ALT %27	92	3.25	.92	5.90	.00
	ÜST %27	92	4.70	0.46				ÜST %27	92	3.98	.77		
Madde 2	ALT %27	92	2.96	0.94	4.790	.00	Madde 27	ALT %27	92	2.87	0.82	-10.17	.00
	ÜST %27	92	4.03	0.79				ÜST %27	92	3.72	0.60		
Madde 3	ALT %27	92	2.96	0.92	4.994	.00	Madde 28	ALT %27	92	3.55	.98	8.80	.00
	ÜST %27	92	3.93	1.14				ÜST %27	92	4.58	.56		
Madde 4	ALT %27	92	2.96	1.22	7.761	.00	Madde 29	ALT %27	92	3.68	.95	7.65	.00
	ÜST %27	92	4.77	0.42				ÜST %27	92	4.52	.50		
Madde 5	ALT %27	92	2.70	1.46	5.394	.00	Madde 30	ALT %27	92	2.27	.84	8.04	.00
	ÜST %27	92	4.32	0.79				ÜST %27	92	3.40	1.06		
Madde 6	ALT %27	92	1.96	0.87	7.255	.00	Madde 31	ALT %27	92	3.46	.85	7.00	.00
	ÜST %27	92	4.00	1.29				ÜST %27	92	4.20	.56		
Madde 7	ALT %27	92	3.19	1.16	5.398	.00	Madde 32	ALT %27	92	2.63	1.01	10.29	.00
	ÜST %27	92	4.45	0.56				ÜST %27	92	4.02	.82		
Madde 8	ALT %27	92	2.12	1.14	6.591	.00	Madde 33	ALT %27	92	2.70	1.01	11.34	.00
	ÜST %27	92	3.87	0.92				ÜST %27	92	4.20	.79		
Madde 9	ALT %27	92	2.64	1.08	9.210	.00	Madde 34	ALT %27	92	3.41	.84	6.20	.00
	ÜST %27	92	4.61	0.49				ÜST %27	92	4.15	.79		
Madde 10	ALT %27	92	2.64	0.91	7.104	.00	Madde 35	ALT %27	92	3.24	.94	9.77	.00
	ÜST %27	92	3.35	0.71				ÜST %27	92	4.35	.58		
Madde 11	ALT %27	92	2.41	1.47	3.491	.00	Madde 36	ALT %27	92	2.96	1.02	8.94	.00
	ÜST %27	92	3.58	0.71				ÜST %27	92	4.22	.90		
Madde 12	ALT %27	92	2.13	0.96	-9.04	.00	Madde 37	ALT %27	92	3.30	.84	10.66	.00
	ÜST %27	92	3.29	0.86				ÜST %27	92	4.42	.56		
Madde 13	ALT %27	92	2.26	0.95	-10.09	.00	Madde 38	ALT %27	92	3.08	1.11	6.55	.00
	ÜST %27	92	3.46	0.73				ÜST %27	92	4.02	.845		
Madde 14	ALT %27	92	2.40	0.83	-10.66	.00	Madde 39	ALT %27	92	2.81	.89	10.05	.00
	ÜST %27	92	3.61	0.58				ÜST %27	92	3.98	.69		
Madde 15	ALT %27	92	2.55	0.87	-10.40	.00	Madde 40	ALT %27	92	3.63	.83	9.08	.00
	ÜST %27	92	3.61	0.55				ÜST %27	92	4.55	.50		
Madde 16	ALT %27	92	2.49	0.89	-8.92	.00	Madde 41	ALT %27	92	3.18	1.00	9.07	.00
	ÜST %27	92	3.51	0.74				ÜST %27	92	4.37	.76		
Madde 17	ALT %27	92	2.10	0.85	-8.20	.00	Madde 42	ALT %27	92	3.14	1.03	6.54	.00
	ÜST %27	92	3.35	0.70				ÜST %27	92	4.04	.85		
Madde 18	ALT %27	92	2.53	1.03	-8.41	.00	Madde 43	ALT %27	92	2.54	.80	12.57	.00
	ÜST %27	92	3.62	0.72				ÜST %27	92	3.99	.77		
Madde 19	ALT %27	92	2.64	0.99	-5.96	.00	Madde 44	ALT %27	92	3.78	.95	7.87	.00
	ÜST %27	92	3.57	0.62				ÜST %27	92	4.66	.48		
Madde 20	ALT %27	92	3.11	0.26	-8.02	.00	Madde 45	ALT %27	92	3.27	1.00	6.81	.00
	ÜST %27	92	4.26	0.16				ÜST %27	92	4.16	.77		
Madde 21	ALT %27	92	4.05	1.12	2.928	.00	Madde 46	ALT %27	92	2.66	.93	10.42	.00
	ÜST %27	92	4.83	0.37				ÜST %27	92	4.02	.86		
Madde 22	ALT %27	92	2.25	0.62	7.201	.00	Madde 47	ALT %27	92	3.87	1.31	5.150	.00
	ÜST %27	92	4.45	1.22				ÜST %27	92	4.45	0.85		
Madde 23	ALT %27	92	3.61	1.25	3.914	.00	Madde 48	ALT %27	92	2.67	1.19	9.409	.00
	ÜST %27	92	4.61	0.66				ÜST %27	92	4.80	0.40		
Madde 24	ALT %27	92	3.74	1.12	5.555	.00	Madde 49	ALT %27	92	2.83	1.46	5.802	.00
	ÜST %27	92	4.90	0.30				ÜST %27	92	4.45	0.50		
Madde 25	ALT %27	92	3.74	1.12	3.451	.00	Madde 50	ALT %27	92	3.59	0.82	3.960	.00
	ÜST %27	92	4.35	0.66				ÜST %27	92	4.48	0.76		

2.3.1.2.3. Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular

Elde edilen beş faktör ve 50 maddeden oluşan form güvenirlilik analizine tâbi tutulmuştur. Cronbach Alpha değeri araştırma maddelerinin varyans değerlerini dikkate alır ve katılımcıya ait cevapların ölçeğin kendi içinde tutarlı olup olmadığını görmek için kullanılır (Bryman, 2008). Aynı zamanda, güvenirlilik

ölçümü öğrencilerin tutumlarıyla ilgili bir değer vermemekte, sadece araştırmacıya üzerinde anlamlı bir şekilde çalışacağı, katılımcıların maddelere ne derece tutarlı cevaplar verdiğini gösteren bir form sunmaya yardımcı olmaktadır (Vogt, 2007). Hazırlanan akademik stres ölçeğinin toplam Cronbach Alpha değeri .78 olarak belirlenmiştir. İdeal olarak bir ölçeğin güvenilirliğinin .70'in üzerinde olması gerektiği koşulu taşımaktadır (Bryman, 2008; DeVellis, 2012). Ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu verilerin düşük çıkmasının ana nedeni, ölçülen özelliğin soyut bir yapı taşıması ve faktörlerdeki madde sayısının azlığıdır. Tablo 3.7.'de güvenilirlik analizine ilişkin değerler sunulmuştur.

Tablo 7
Güvenirlik Analizine İlişkin Değerler

Faktörler	n	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
1- Öğretmen	342	10	.81
2- Arkadaş	342	10	.71
3- Aile	342	10	.77
4- Okul	342	10	.74
5- Ödev/Sınav	342	10	.76
Toplam	342	50	.82

Yapılan alanyazın taraması ve ölçek geliştirme çalışması verilerinin analizinden elde edilen bulgular yardımıyla araştırma amaç ve kapsamına yönelik olarak “Akademik Stres Ölçeği” oluşturulmuştur. Elde edilen veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ortaokula devam eden öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek için 15 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, öğrencilerin akademik stres düzeylerini belirlemek amacıyla beşli Likert maddesi olarak hazırlanmış 50 eylem cümlesi bulunmaktadır. Likert seçenekleri “Hiç rahatsız olmam /olumsuz etkilenmem”, “Biraz rahatsız olurum / olumsuz hissederim”, “Stresli olurum / heyecanlanırım”, “Üzülürüm / sıkılırım” ve “Çok sıkılırım / perişan olurum” şeklindedir. Ölçek yardımıyla hesaplanan akademik stres puanına göre öğrencilerin genel akademik stres düzeyleri hakkında değerlendirme yapılabilmekte ve belirlenen puan aralıklarına göre öğrenciler akademik streslerine göre kategorize edilebilmektedir. Ölçek beşli likert tipinde tasarlandığından 50 maddeden alınabilecek en düşük puan ve en yüksek puanlar alt-üst % 27'lik gruplamaya uygun olarak hesaplanmıştır. Akademik stres

ölçeğinin toplamından alınan puanların ortalamasına göre; 1.0-2.3 aralığı düşük düzeyi, 2.4-3.7 aralığı orta düzeyi ve 3.8-5.0 aralığı ise yüksek düzeyi göstermektedir. Asıl uygulama öncesi uzman görüşleri doğrultusunda öğrencilerin aldıkları dersleri belirten 8 madde dâhil edilmiştir. Bu boyutun amacı öğrencilerin farklı değişkenlere göre hangi derse yönelik akademik streslerinin daha yüksek olduğunu belirlemektir. Dolayısıyla bu boyut kendi içerisinde değerlendirilmiş, önceki yapılan işlemlere ilave edilmemiştir. Bir başka deyişle akademik stres toplam puanı hesaplamasında bu son boyut göz önünde bulundurulmamıştır.

2.3.1.3. Akademik Stres Ölçeğinin Asıl Uygulaması

Veri toplama aracının uygulanması öncesinde gerekli izin için bağlı bulunulan Bitlis İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve izin dilekçeleri Valilik ve MEB onayına gönderilmiştir. Veri toplama aracı, 1000 nüsha çoğaltılmış ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde araştırma kapsamında okul türleri temel alınarak örneklenmiş ilk ve ortaöğretim kurumlarına gidilerek uygulamaya başlanmıştır. Tüm okullarda uygulama işlemi yaklaşık dört hafta sürmüştür. Örneklenen okullarda uygulama öncesinde, uygulanacak öğrencilere akademik stres ve duygusal okuryazarlık ölçekleri hakkında gerekli ön bilgi verilmiş, formu doldurmanın yaklaşık olarak 20-30 dakika alacağı belirtilmiş ve eksiksiz doldurmaları rica edilmiştir. Tüm okullardan geri dönütler elde edildikten sonra verilerin çözümlenmesi için istatistiksel hazırlıklar yapılmaya başlanmıştır.

2.3.1.4. Elde Edilen Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesi işleminden önce elde edilen formlar incelenmiştir. Bu formları dolduran öğrencilerden bir kısmının soruları okumadan işaretleme yaptığı anlaşılmış, toplamda 18 form analiz dışında tutulmuştur. Daha sonra eksiksiz doldurulan tüm formlar 1'den başlayarak 962'ye kadar numaralandırılarak SPSS Paket Programı'na girilmiştir. Öğrencilerin akademik stres ölçeği maddelerinde işaretledikleri "Hiç rahatsız olmam /olumsuz etkilenmem" seçeneğine 1, "Biraz rahatsız olurum / olumsuz hissederim" seçeneğine 2, "Stresli olurum / heyecanlanırım" seçeneğine 3, "Üzülürüm /

sıkılırim” seçeneğine 4, “Çok sıkılırim / perişan olurum” seçeneğine 5 puan verilerek kodlama yapılmıştır. Veriler eksiksiz olarak paket programa girildikten sonra, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi’nde elde edilen faktör yapısının elde edilen verilerle uyumuna bakmak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır ve Tablo 8’de gösterilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi, daha önce yapılmış bir araştırma ve ona ait teorinin faktör ve yapısına karar vermek için yapılmaktadır (Keith, 2006; Rasch, Kubinger ve Yanagida, 2011).

Tablo 8

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline İlişkin Uyum Parametreleri

Uyum Parametresi	Katsayı
GFI	0.87
AGFI	0.85
PGFI	0.72
CFI	0.86
RMSEA	0.03
Df	985
χ^2	1709.172
χ^2/df	1.7352

Tablo 8’de Doğrulayıcı Faktör Analizi’ne ilişkin uyum indeksleri gösterilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre hesaplanan χ^2/df oranı 1.7352’dir. Ki Kare ($\chi^2=1709.172$) testi örneklem büyüklüğüne duyarlıdır ve örneklem büyüklüğü 200’den fazla olduğunda sonuçlar genelde güvenilir çıkmamaktadır. Uygulanan katılımcı sayısının 962 olması nedeniyle, elde edilen bu değer örneklem büyüklüğünden kaynaklandığı düşünülmektedir. Modele ait diğer uyum indeksleri de [CFI=0.86, GFI=0.87, AGFI=0.85, PGFI=0.72, RMSEA=0.03] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Keith, 2006).

Çalışmanın asıl uygulamasında ortaya çıkan güvenilirlik analizine ilişkin değerler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Asıl Uygulamada Güvenirlik Analizine İlişkin Değerler

Faktörler	n	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
1- Öğretmen	962	10	.89
2- Arkadaş	962	10	.82
3- Aile	962	10	.88
4- Okul	962	10	.76
5- Ödev/Sınav	962	10	.84
Toplam	962	50	.89

Çözümlemeye geçilmeden önce 962 katılımcıdan elde edilen ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile yapısı doğrulanan veri seti güvenirlilik analizine tâbi tutulmuştur. Tablo 9’da güvenirlilik analizine ilişkin değerler verilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları verilmiştir. Pilot uygulama sonrası Akademik Stres Ölçeği’ne yapılan güvenirlilik analizleri esas uygulamaya ait veriler ile tekrarlanmıştır. Tablo 9’da sunulan verilere bakıldığında toplam güvenirliliğin .89 olarak belirlendiği görülmektedir. İdeal olarak bir ölçeğin güvenirliliğinin .70’in üzerinde olması gerektiği koşulunu taşımaktadır (Pallant, 2011).

Tüm bu işlemlerden sonra, çözümlemenin ilk basamağını verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin yapılan analizler oluşturmaktadır. Elde edilen değişkenlerin frekans ve grafik dağılımları incelenmiş normale yakın dağılım gösterdikleri görülmüştür (Noruşiş, 2002). Aynı zamanda, değişkenler için çarpıklık ve basıklık değerleri ile homojenlik testleri hesaplanmış, verilerin parametrik testlerin yapılabilmesi için uygun özellik taşıdığı görülmüştür.

Akademik stres değişkeni ile ilgili araştırma sorularının çözümlenmesi bağlamında yararlanılan istatistiksel hesaplamalar şu şekildedir:

➤ Birinci araştırma sorusunun çözümlenmesinde, araştırmaya katılan tüm ilk ve ortaokul öğrencilerinin genel akademik stres durumunu betimlemek amacıyla frekans ve yüzde hesaplamasından yararlanılmıştır.

➤ İkinci araştırma sorusunun çözümlenmesinde, öğrencilerin demografik bilgilerini irdeleyen cinsiyet ve annenin çalışma durumu değişkenleri 2 kategorili olduğu için parametrik istatistiklerden olan bağımsız örneklem t-testinden (Independent Samples t-test) yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, 3 ve daha fazla düzeyi bulunan öğrenim görülen sınıf, anne-babanın eğitim durumları, babanın mesleği, öğrenim görülen sınıf mevcudu, okulun yerleşim yeri, ailedeki çocuk

sayısı, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi kategorik değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin akademik stres puanlarının derslere göre dağılımı için öncelikle ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmış, ardından 2 kategorili değişken olan cinsiyete göre farklılık için t-testi yapılmış; öğrenim görülen sınıf düzeyi ve anne-babanın eğitim durumuna göre karşılaştırma için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ardından akademik stresin alt boyutlarının duygusal okuryazarlık ile ilişkisini ortaya koymak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, anlamlı farklılığın bulunması halinde, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi tercih edilmiştir. Yapılan istatistiksel hesaplamalardaki sonuçların yorumlanması aşamasında, anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir. İstatistiksel hesaplamalar için SPSS 18.0 Paket Programı ve doğrulayıcı faktör analizi için LISREL Programı kullanılmıştır.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan taslak formda 8 soru bulunmaktadır. Bu sorularda ayrıntılı bilgi elde etmeyi sağlayan 17 tane ek soru da bulunmaktadır. Soruların belirlenmesinde alanyazın taramasından elde edilen bilgilerin yanı sıra uzman görüşünden yararlanılmıştır. Form hazırlandıktan sonra 3 uzmanın (Ölçme, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Sınıf Öğretmenliği alanı) formla ilgili görüşleri alınmış ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Formda bulunan sorular, yapılandırmacı anlayışta yürütülen öğrenmelerin akademik stresi nasıl etkilediği, akademik stresin gelişiminde öğretmen, aile, arkadaş ve yönetimin rolü, kullanılan materyaller, değerlendirme, akademik stresin olumsuz yönleri, farklı düzeylerde strese sahip öğrencilerin kendilerince öğrenmelerini değerlendirmeleri, uygulamada okuldan kaynaklanan sorunlar ile genel algı, duygu, deneyim ve önerilerini içermektedir. Uzman görüşlerinin ardından 22 tane sorudan oluşturulan form, akademik stres düzeyleri belirlenerek 3 farklı kategoriye (düşük, orta, yüksek) ayrılan öğrencilere uygulanmıştır.

2.3.3. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

Bu çalışmada Alemdar (2014) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik uygulamaları yerine getirilmiş “Duygusal Okuryazarlık Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için Alemdar’ın görüş ve onayına başvurulmuştur. Alemdar’ın (2014) çalışmasında ilk aşamada dört boyutta yazılan maddeler tek tek incelenmiş ve tekrarlı olanlar çıkarılmıştır. Elde edilen maddeler Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans veya doktora yapan sekiz öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılarak incelenmiştir. Maddelerin ifade ediliş biçimleri ve ait oldukları boyutu yansıtma bakımından değerlendirilmiş, binişik özellik gösteren maddeler madde havuzundan çıkarılmış ve form uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir.

Kapsam geçerliliğini doğrulamak amacıyla, en az doktora tez çalışmasını tamamlamış, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde görevli beş öğretim elemanı tarafından hazırlanan form incelenmiştir. İncelenen forma, bir öğretim elemanının tavsiyeleri doğrultusunda 3 madde eklenmiş ve 23 madde ile taslak form son biçimini almıştır. Faktör analizi sonucunda, duygusal okuryazarlığın dört faktör altında özetlendiği görülmüştür. Belirlenen bu faktörlere alanyazın ve maddelerin özellikleri doğrultusunda sırasıyla “Motivasyon”, “Empati”, “Duygusal Farkındalık” ve “Toplumsal Beceriler” isimleri verilmiştir. Öz-düzenleme boyutuna ait iki madde çıkartılmış, diğer iki maddenin de motivasyon boyutuyla ilişkilendiği görülmüştür. Bu bağlamda uygulamanın yürütüldüğü örneklemden öğrencilerin geçerli maddeleri öz-düzenleme stratejilerinden motivasyonel süreçler ile ilişkilendirdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla motivasyon boyutunda araştırma kapsamına alınmıştır. Elde edilen maddelerin faktör yüklerinin .721 ile .447 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca faktörlerin özdeğerleri 1.245 ile 4.037 arasında değişmektedir ve 4 faktörün açıkladığı toplam varyans % 41’dir. Duygusal Okuryazarlık Ölçeğine ilişkin hesaplanan madde yük değerleri incelendiğinde; “Motivasyon” boyutunun yedi maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7), “Empati” boyutunun altı maddeden (8, 9, 10, 11, 12, 13), “Duygusal farkındalık” boyutunun beş maddeden (14, 15, 16, 17 ve 18) ve “Toplumsal Beceriler” boyutunun 3 maddeden (19, 20 ve 21) oluştuğu belirlenmiştir. Maddelerin faktörlerle ilişkisini açıklayan bir katsayı ifadesi olan faktör yük değerlerinin .30

sınır değerinin üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Şencan, 2005). Bu görüşler doğrultusunda, her bir maddeye ilişkin faktör yükleri .40 değerinin üzerinde olduğu ve tekrarlı madde bulunmadığı için faktör yapıları uygun görülmüştür. Aynı zamanda hazırlanan Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin toplam Cronbach Alpha değeri .78 olarak belirlenmiştir. Maddelerden 18 tanesi olumlu yargı, 3 tanesi olumsuz yargı olarak yazılmıştır. Likert seçenekleri 'bana hiç uygun değil', 'bana uygun değil', 'bana uygun' ve 'bana tamamen uygun' şeklindedir. Ölçek yardımıyla hesaplanan duygusal okuryazarlık puanına göre öğrencilerin genel duygusal okuryazarlık düzeyleri hakkında değerlendirme yapılabilmekte ve belirlenen puan aralıklarına göre öğrenciler duygusal okuryazarlıkları bağlamında kategorize edilebilmektedir. Ölçek beşli likert tipinde tasarlandığından 21 maddeden alınabilecek en düşük puan ve en yüksek puanlar alt-üst % 27'lik gruplamaya uygun olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmada ilk aşamada Bitlis ilinde öğrenim gören ilkokul ve ortaokul öğrencilerine ulaşılarak duygusal okuryazarlık ve akademik stres ölçekleri uygulanmıştır. Bu ölçeklerden alınan puanlar çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Bu çerçevede akademik stres ölçeğinden alınan puanlar düşük, orta ve yüksek düzey şeklinde kategorize edilerek her gruptan farklı sınıf düzeylerinde beşer öğrenci olmak üzere toplam 15 öğrenci belirlenmiştir.

Veri toplamanın 2. aşamasında bu 15 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında literatür taranmış ve iç geçerliği artırmak amacıyla üç uzmanın görüşlerine başvurarak görüşme formu yapılandırılmıştır. Görüşmeler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Mayıs ayında tamamlanmıştır. Özel durum çalışmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 74).

Görüşme öncesinde, gönüllü katılım gösteren öğrenciler, araştırmacının amacı ve niteliği hakkında bilgilendirilmiş ve elde edilen bulguların yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı ve kimliklerinin kesinlikle gizli tutulacağı ifade

edilmiştir. Bu çalışmada bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu görüşmelerde aşamalılık ilkesi benimsenmiştir; diğer deyişle görüşmenin ilk aşamasında konunun genel boyutları ele alındıktan sonra diğer zamanlarda kavram ve ilgili temalar değerlendirilmiştir, görüşmenin son aşamasında ise kapsam ve derinlik daha geniş düzeyde ele alınmıştır. Öğrenciler, stres düzeylerine göre gruplandırılmış ve her düzeydeki 5 öğrenci ile ayrı zamanlarda görüşmeler yürütülmüştür. Her bir öğrenci için görüşmeler yaklaşık 60-80 dakika sürmüştür. Görüşme esnasında video kayıt cihazı kullanılmıştır.

Bireysel görüşmelerde araştırmacı çalışma ile ilgili olarak katılımcıya bir dizi soru sorar. Bireyin rahat biçimde cevap verebileceği bir ortamda görüşmeye katılımı sağlanmalıdır. Görüşmeyi yürüten araştırmacı kesinlikle verilen yanıtlara müdahale etmemeli, yönlendirmemeli, eleştirmemeli ve değerlendirmemelidir. Böylece katılımcı birey, kendi görüşlerinin dışında serbestçe ek yorum da yapabilirler. Bu sayede daha derinlemesine ve ayrıntılı veriler elde edilebilir (Freankel ve Wallen, 2006). Görüşmelerde öğrencilere yöneltilen sorular Ek-1’de verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmada toplam 962 öğrenciye ölçme araçları uygulanmıştır. Nicel verilerin analizinde, ölçeklere ait ortalama puanlar, bunlara ait standart sapmalar ve gruplar arası puan farklılıklarını gözlemlemek amacıyla istatistik teknikler kullanılmıştır. Duygusal okuryazarlık ve akademik stres ölçeğinden alınan puanların normal dağılıma uygunluğuna bakıldığında Kolmogorov-Smirnov sonuçlarına göre her iki ölçekte de istatistiki bakımdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu nedenle, öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeylerinde kişisel özellikleri bakımından farklılık olup olmadığını ve farklılıkların hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla veriler parametrik testlerle değerlendirilerek t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca duygusal okuryazarlık ve akademik stres arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla toplam puanlar üzerinden korelasyon hesabı yapılmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel anlamlılık değeri $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmada 15 öğrenci ile yürütülen görüşmelerle elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, insan davranışlarının dolaylı bir şekilde araştırılmasına olanak sağlayan bir tekniktir. İçerik analizi görüşme ve gözlem verilerini analiz etmede kullanışlı bir araçtır (Freankel ve Wallen, 2006). Metinleri ve çözümlenmeleri ele alan içerik analizinin amacı bir teori test etmek ya da üretmek amacıyla ortaya çıkan temaların ve önceden var olan kategorilerin kullanımını sayesinde verileri özet biçimine dönüştürmektir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007: 476). Görüşme yapılan öğrencilerin isimleri belirtilmeden cinsiyetlerine göre kodlamalar yapılmıştır (örneğin; erkekler için E1, E2, E3; kızlar için K1, K2, K3 gibi). Verilerin analizi, araştırmacı ve danışmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, analiz sürecinde birbirinden bağımsız olarak sözcük, cümle ve paragraf birimlerine göre kodlamaları gerçekleştirmiştir. Daha sonra uzmanların birbirinden bağımsız olarak ulaştığı kod ve temalar bir araya getirilerek tutarlılık ve çelişkilere dayalı olarak tema ve alt temalara son hali verilmiştir.

2.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada iç geçerliliği artırmak amacıyla başlangıçta akademik stres için yazılan maddeler ve sorular ile literatürden hazır alınan duygusal okuryazarlık ölçeğinin araştırılan olguyu ortaya koyup koyamayacağını saptamak için konu ile ilgili üç uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda çalışma araçlarına son şekli verilmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini artırmak amacıyla verilerin analiz sürecinde bir başka uzmanın da görüşlerine başvurularak tutarlılıklar ve çelişkilere dayalı temalar ortaya konmuştur. Araştırma konusu hakkında bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri ile ilgili uzmanlığı olan kişilerden araştırmayı çeşitli boyutlarda incelemelerini istemek, araştırmanın inandırıcılığı konusunda alınabilecek bir önlemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Daha sonra dış geçerliliği artırmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca araştırma süreci ile ilgili ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Creswell ve Miller'a (2000) göre bir araştırmada güvenirliliği (inandırıcılık) sağlamanın yollarından birisi de araştırılan durumu, katılımcıları ve nitel araştırmanın temalarını ayrıntılı bir şekilde betimlemektir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular, çeşitli değişkenler bakımından ilk ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres ölçeklerinin alt boyutlarında meydana gelen farklılaşma, duygusal okuryazarlık ve akademik stres arasındaki ilişkiler, farklı akademik stres düzeylerine sahip olan öğrencilerin görüşleri olmak üzere 3 bölümde sunulmuştur.

İlk bölümde ilk ve ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu, annenin çalışma durumu ve babanın mesleği, öğrenim görülen sınıf mevcudu, okulun yerleşim yeri, aile çocuk sayısı, ailede kaçınıcı çocuk olması ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının değişip değişmediği ile ilgili bulgular yer almaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin aldıkları derslere göre çeşitli değişkenler bakımından akademik stres puanları karşılaştırılmıştır. Üçüncü bölümde ise duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanları arasındaki ilişkilerin değerlendirildiği korelasyon hesaplamaları verilmektedir. Araştırmanın son bölümünde ise akademik stres bakımından üç farklı düzeyde kategorize edilen öğrenciler arasından belirlenen 15 öğrencinin akademik stres faktörlerine ilişkin görüşlerinin ele alındığı bulgular bulunmaktadır.

3.1. Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Ortalama Puanlarının Öğrencilerin Çeşitli Özellikleri Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Değişken	Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	Kız	500	4.0771	.71940	4.902	.000**
		Erkek	462	3.8129	.94463		
		Toplam	962	3.9502	0.8451		
	Empati	Kız	500	3.6903	.70588	2.639	.008**
		Erkek	462	3.5505	.92960		
		Toplam	962	3.6231	0.8235		
	Duygusal Farkındalık	Kız	500	3.3676	.87292	.388	.698
		Erkek	462	3.3450	.93094		
		Toplam	962	3.3567	0.9008		
	Toplumsal Beceriler	Kız	500	2.7000	.91391	-3.354	.001**
		Erkek	462	2.9113	1.03892		
		Toplam	962	2.8014	0.9811		
Toplam Puan	Kız	500	3.6010	.57435	3.710	.000**	
	Erkek	462	3.4977	.73060			
	Toplam	962	3.5513	0.6557			
Akademik Stres	Öğretmen	Kız	500	2.2357	.57670	1.104	.270
		Erkek	462	2.2758	.54914		
		Toplam	962	2.2565	0.5626		
	Arkadaş/Akran	Kız	500	2.3069	.60267	1.824	.068
		Erkek	462	2.3748	.55159		
		Toplam	962	2.3422	0.5773		
	Aile	Kız	500	2.2578	.64332	1.096	.273
		Erkek	462	2.3024	.61838		
		Toplam	962	2.2809	0.6305		
	Okul	Kız	500	2.1465	.67466	1.722	.085
		Erkek	462	2.2178	.60894		
		Toplam	962	2.1835	0.6419		
	Ödev/Sınav	Kız	500	2.4784	.71252	5.940	.000**
		Erkek	462	2.7466	.68783		
		Toplam	962	2.6177	0.7121		
	Toplam Puan	Kız	500	2.1940	.49642	2.448	.015*
		Erkek	462	2.2690	.45403		
		Toplam	962	2.2329	0.4760		

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 10 incelendiğinde cinsiyetlerine göre öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanları duygusal farkındalık hariç tüm alt boyutlar arasında ve toplam puanda anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Buna göre kız öğrencilerin motivasyon ve empati puanları erkek öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Ancak toplumsal beceriler alt boyutunda ise erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Duygusal okuryazarlık toplam puanına bakıldığında ise kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilere göre istatistiki bakımdan anlamlılık gösterecek şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik stres puanları sadece ödev/sınav alt boyutunda anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre erkek öğrencilerin ödev/sınavla yönelik akademik stres puanları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca akademik stres toplam puanları da cinsiyete göre anlamlı biçimde değişiklik göstermektedir. Buna bağlı olarak erkek öğrencilerin akademik stres puanlarının kız öğrencilere göre istatistiki bakımdan anlamlı olacak şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Değişken	Boyut	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	4. sınıf	118	4.0353	.77390	1.305	.266	-
		5. sınıf	136	3.9766	.74281			
		6. sınıf	159	3.9528	.95147			
		7. sınıf	286	3.8871	.79388			
		8. sınıf	263	3.8855	1.06463			
	Empati	4. sınıf	118	3.7754	.92460	3.817	.004**	1-4, 3-4, 4-5
		5. sınıf	136	3.6996	.66871			
		6. sınıf	159	3.6771	1.09591			
		7. sınıf	286	3.5539	.71085			
		8. sınıf	263	3.4930	.76392			
	Duygusal Farkındalık	4. sınıf	118	3.5695	1.02336	2.420	.046*	1-3
		5. sınıf	136	3.3691	.89571			
		6. sınıf	159	3.3620	.88261			
		7. sınıf	286	3.3168	.86843			
		8. sınıf	263	3.2516	.88022			
	Toplumsal Beceriler	4. sınıf	118	2.8785	1.08662	.786	.534	-
		5. sınıf	136	2.8616	.94898			
		6. sınıf	159	2.8276	.97893			
		7. sınıf	286	2.7525	.93492			
		8. sınıf	263	2.7354	.97789			
Toplam Puan	4. sınıf	118	3.6574	.82590	2.410	.048*	1-4, 4-5	
	5. sınıf	136	3.6066	.58230				
	6. sınıf	159	3.5591	.67299				
	7. sınıf	286	3.5060	.66224				
	8. sınıf	263	3.4742	.62045				
Akademik Stres	Öğretmen	4. sınıf	118	2.2297	.72705	.166	.956	-
		5. sınıf	136	2.2346	.54329			
		6. sınıf	159	2.2616	.53973			
		7. sınıf	286	2.2660	.57001			
		8. sınıf	263	2.2682	.51169			

Tablo 11 (Devam) Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşım Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Akademik Stres	Arkadaş	4. sınıf	118	2.3534	.62206	2.240	.063	-
		5. sınıf	136	2.3824	.54852			
		6. sınıf	159	2.4434	.59815			
		7. sınıf	286	2.3168	.53495			
		8. sınıf	263	2.2829	.59711			
	Aile	4. sınıf	118	2.2081	.61053	1.288	.273	-
		5. sınıf	136	2.2280	.62291			
		6. sınıf	159	2.2764	.63214			
		7. sınıf	286	2.3553	.70645			
		8. sınıf	263	2.3003	.59462			
	Okul	4. sınıf	118	2.2669	.63233	2.725	.028*	1-5, 2-5, 3-5
		5. sınıf	136	2.2509	.66102			
		6. sınıf	159	2.2228	.60918			
		7. sınıf	286	2.1864	.61712			
		8. sınıf	263	2.0821	.66873			
	Ödev/Sınav	4. sınıf	118	2.5665	.69427	.895	.466	-
		5. sınıf	136	2.6038	.66824			
		6. sınıf	159	2.6186	.81890			
		7. sınıf	286	2.6625	.68777			
		8. sınıf	263	2.6887	.75356			
Toplam Puan	4. sınıf	118	2.1983	.47896	.751	.558	-	
	5. sınıf	136	2.2222	.51783				
	6. sınıf	159	2.2372	.43545				
	7. sınıf	286	2.2486	.48644				
	8. sınıf	263	2.2774	.50112				

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı
1: 4. sınıf; 2: 5. sınıf; 3: 6. sınıf; 4: 7. sınıf; 5: 8. sınıf

Tablo 11 incelendiğinde öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanları empati ve duygusal farkındalık alt boyutları arasında ve toplam puanda anlamlı bir farklılaşım belirlenmiştir. Buna göre 4. sınıfta okuyan öğrencilerin empati ve duygusal farkındalık puanları diğer sınıftaki öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Anlamlı farklılığın görülmediği motivasyon ve toplumsal beceriler alt boyutunda da 4. sınıf öğrencilerinin puanları daha yüksektir. Duygusal okuryazarlık toplam puanına bakıldığında ise yine 4. sınıf öğrencilerinin puanları diğer öğrencilere göre istatistiki bakımdan anlamlılık gösterecek şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bir başka deyişle sınıf düzeyi arttıkça ya da 4. sınıftan bir üst sınıfa geçildikçe öğrencilerin motivasyon, empati, duygusal farkındalık, toplumsal beceriler ve genel itibariyle duygusal okuryazarlık puanlarında azalma söz konusudur.

Öğrencilerin akademik stres puanları sadece okul alt boyutunda anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre 4, 5 ve 6. sınıfta okuyan öğrenciler ile 8. sınıfta okuyan öğrencilerin okul boyutuna yönelik akademik stres puanları anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Bir başka deyişle öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okula yönelik akademik stres puanları düşmektedir. En çok 4. sınıfta okuyan öğrencilerin okula karşı akademik stres puanları yüksektir. Ancak akademik stres toplam puanları ele alındığında anlamlı olmasa da sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin puanlarının arttığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Annelerin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Değişken	Boyut	Anne eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	147	3.7250	.82965	4.331	.001**	1-4, 1-5, 1-6
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	137	3.8686	.84853			
		İlkokul mezunu	471	3.9891	.86775			
		Ortaokul mezunu	155	4.0516	.72440			
		Lise mezunu	40	4.0286	.85848			
		Üniversite mezunu	12	4.5476	.91945			
	Empati	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	147	3.5896	.82859	.805	.546	-
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	137	3.5657	1.11077			
		İlkokul mezunu	471	3.5167	.80490			
		Ortaokul mezunu	155	3.6301	.83166			
		Lise mezunu	40	3.6486	.71357			
		Üniversite mezunu	12	3.9583	.94582			
	Duygusal Farkındalık	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	147	3.2204	.89404	3.795	.002**	1-6, 2-6, 3-6, 4-6
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	137	3.2350	.90907			
		İlkokul mezunu	471	3.3873	.85801			
		Ortaokul mezunu	155	3.4103	.94134			
		Lise mezunu	40	3.4450	1.03229			
		Üniversite mezunu	12	4.2333	1.02632			
	Toplumsal Beceriler	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	147	2.6848	1.00666	1.867	.097	-
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	137	2.7032	.89084			
		İlkokul mezunu	471	2.8535	.98139			
		Ortaokul mezunu	155	2.8129	1.01439			
		Lise mezunu	40	2.7333	.95243			
		Üniversite mezunu	12	3.3889	1.11766			

Tablo 12 (Devam) Annenin Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Duygusal Okuryazarlık	Toplam Puan	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)			4.145	.001**	1-6, 2-6, 3-6
		147	3.4176	.67920			
Akademik Stres	Toplam Puan	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)			1.499	.187	-
		137	3.4647	.69643			
		İlkokul mezunu					
		471	3.5583	.68558			
		Ortaokul mezunu					
		155	3.5863	.62930			
	Lise mezunu						
	40	3.6015	.61264				
	Üniversite mezunu						
	12	4.1389	.89950				
	Öğretmen	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)			2.917	.013*	2-5, 2-6
		147	2.2687	.57084			
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)					
		137	2.3044	.53631			
		İlkokul mezunu					
		471	2.2522	.57300			
	Ortaokul mezunu						
	155	2.2606	.54612				
	Lise mezunu						
	40	2.2025	.55815				
	Üniversite mezunu						
	12	1.8583	.49810				
	Arkadaş	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)			2.279	.045*	1-6, 2-4, 2-6
		147	2.4048	.57592			
Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)							
137		2.4781	.56604				
İlkokul mezunu							
471		2.2924	.58614				
Ortaokul mezunu							
155	2.3445	.55644					
Lise mezunu							
40	2.2775	.53325					
Üniversite mezunu							
12	2.1667	.54828					
Aile	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)			2.220	.050*	1-6, 2-3, 2-4, 2-6	
	147	2.3327	.68748				
	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)						
	137	2.3460	.61033				
	İlkokul mezunu						
	471	2.2879	.63945				
Ortaokul mezunu							
155	2.2000	.57321					
Lise mezunu							
40	2.2350	.55818					
Üniversite mezunu							
12	1.8333	.52107					
Okul	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)			1.239	.289	-	
	147	2.2299	.65317				
	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)						
	137	2.2978	.69509				
	İlkokul mezunu						
	471	2.1662	.66725				
Ortaokul mezunu							
155	2.1484	.51627					
Lise mezunu							
40	2.0725	.51738					
Üniversite mezunu							
12	1.8167	.50422					
Ödev/sınav	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)			2.754	.018*	1-6, 2-6	
	147	2.2739	.50689				
	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)						
	137	2.3126	.46555				
	İlkokul mezunu						
	471	2.2176	.48133				
Ortaokul mezunu							
155	2.2044	.43244					
Lise mezunu							
40	2.2151	.46055					
Üniversite mezunu							
12	1.8534	.40244					

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

1: Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok); 2: Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var); 3: İlkokul mezunu; 4: Ortaokul mezunu; 5: Lise mezunu; 6: Üniversite mezunu

Tablo 12'ye bakıldığında anne eğitim durumuna göre öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanları motivasyon ve duygusal farkındalık alt boyutları arasında ve toplam puanda anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Buna göre okula hiç gitmemiş ve okuma-yazması bulunmayan annenin çocuklarının motivasyon ve duygusal farkındalık puanları ile ortaokul, lise ve üniversite mezunu annenin çocuklarının puanları istatistiki bakımdan anlamlılık göstermiştir. Bir başka deyişle okula hiç gitmemiş ve okuma-yazması olmayan annenin çocuklarının motivasyon ve duygusal farkındalık puanları diğer gruplara göre düşüktür. Buna karşın üniversite mezunu annenin çocuklarının motivasyon ve duygusal farkındalık puanları ise diğer gruplara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bağlamda annenin eğitim durumu arttıkça çocuklarının motivasyon ve duygusal farkındalık puanları da artış göstermektedir. Duygusal okuryazarlık toplam puanına bakıldığında ise yine üniversite mezunu annenin öğrencilerinin puanları diğer öğrencilere göre istatistiki bakımdan anlamlılık gösterecek şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bir başka deyişle annenin eğitim durumu arttıkça ya da annenin eğitim durumu üniversiteye geçildikçe öğrencilerin motivasyon, empati, duygusal farkındalık, toplumsal beceriler ve genel itibariyle duygusal okuryazarlık puanlarında artış söz konusudur.

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin akademik stres puanları arkadaş, aile ve okul alt boyutunda ve toplam puanda anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre okula hiç gitmemiş ama okuma-yazması olan annenin öğrencilerinin arkadaş, aile ve okul kaynaklı akademik stres puanları ile diğer gruplar arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla okuma-yazması olup okula hiç gitmemiş annenin çocuklarının arkadaş, aile ve okul kaynaklı stres puanları diğer gruplara göre daha yüksektir. Diğer deyişle annenin eğitim durumu arttıkça bu boyutlardaki akademik stres puanlarında azalma söz konusudur. Akademik stres toplam puanları ele alındığında okula hiç gitmemiş annenin çocuklarının puanları ile üniversite mezunu annenin çocuklarının puanları arasında istatistiki farklılık belirlenmiştir. Üniversite mezunu annenin çocuklarının akademik stres puanlarının diğer grupların puanları ile kıyaslandığında daha düşük olduğu söylenebilir. Bu bağlamda annenin eğitim

durumunun öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarını etkileyici role sahip olduğu öne sürülebilir.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının babalarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Değişken	Boyut	Baba eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	81	3.6737	.84553	4.905	.000**	1-4, 1-5, 1-6, 2-4, 2-5, 2-6
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	51	3.6218	.91822			
		İlkokul mezunu	317	3.9288	.81414			
		Ortaokul mezunu	281	3.9969	.92242			
		Lise mezunu	153	4.0794	.68764			
		Üniversite mezunu	79	4.1157	.80295			
	Empati	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	81	3.4115	.76562	2.581	.025*	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	51	3.6776	.69398			
		İlkokul mezunu	317	3.6625	.96053			
		Ortaokul mezunu	281	3.6601	.75413			
		Lise mezunu	153	3.6203	.76467			
		Üniversite mezunu	79	3.3529	.72850			
	Duygusal Farkındalık	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	81	3.4405	.94700	1.160	.327	-
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	51	3.4401	.90273			
		İlkokul mezunu	317	3.3350	.89919			
		Ortaokul mezunu	281	3.3744	.89757			
		Lise mezunu	153	3.2741	.89858			
		Üniversite mezunu	79	3.1451	.84482			
	Toplumsal Beceriler	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	81	2.7595	1.08989	.620	.684	-
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	51	2.7843	.78266			
		İlkokul mezunu	317	2.7466	.97287			
		Ortaokul mezunu	281	2.8078	.94755			
		Lise mezunu	153	2.8649	1.03339			
		Üniversite mezunu	79	2.9259	1.03682			
Toplam Puan	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	81	3.3968	.66253	3.152	.008**	1-4, 1-5, 1-6, 2-4, 2-5, 2-6	
	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	51	3.3119	.60048				
	İlkokul mezunu	317	3.5424	.69442				
	Ortaokul mezunu	281	3.5826	.64608				
	Lise mezunu	153	3.6197	.65720				
	Üniversite mezunu	79	3.6390	.57612				
Akademik Stres	Öğretmen	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	81	2.2886	.56910	1.423	.213	-
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	51	2.3765	.54317			
		İlkokul mezunu	317	2.2502	.56795			
		Ortaokul mezunu	281	2.2654	.55343			
		Lise mezunu	153	2.2261	.55379			
		Üniversite mezunu	79	2.1405	.54831			

Tablo 13 (devam) Babanın Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Akademik Stres	Arkadaş	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	81	2.3753	.56624			
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	51	2.4294	.55328			
		İlkokul mezunu	317	2.3612	.58605	.545	.742	-
		Ortaokul mezunu	281	2.3240	.56869			
		Lise mezunu	153	2.3046	.60004			
		Üniversite mezunu	79	2.3304	.57073			
	Aile	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	81	2.2819	.66857			
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	51	2.3686	.64420			
		İlkokul mezunu	317	2.2959	.62243	.428	.829	-
		Ortaokul mezunu	281	2.2704	.65868			
		Lise mezunu	153	2.2320	.58091			
		Üniversite mezunu	79	2.2671	.58720			
	Okul	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	81	2.1827	.64105			
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	51	2.5510	.82979			
		İlkokul mezunu	317	2.1811	.67932	3.826	.002**	2-4, 2-5, 2-6
		Ortaokul mezunu	281	2.1676	.62580			
		Lise mezunu	153	2.1353	.52509			
		Üniversite mezunu	79	2.1076	.55024			
	Ödev/sınav	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	81	2.6569	.67850			
		Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	51	2.7569	.68359			
		İlkokul mezunu	317	2.5937	.70376	.818	.537	-
		Ortaokul mezunu	281	2.5296	.81416			
		Lise mezunu	153	2.6278	.72527			
		Üniversite mezunu	79	2.6038	.67148			
Toplam Puan	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok)	81	2.2465	.49477				
	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var)	51	2.3972	.44656				
	İlkokul mezunu	317	2.2232	.47848	1.577	.164	-	
	Ortaokul mezunu	281	2.2275	.52679				
	Lise mezunu	153	2.1938	.42281				
	Üniversite mezunu	79	2.1997	.45019				

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

1: Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok); 2: Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var); 3: İlkokul mezunu; 4: Ortaokul mezunu; 5: Lise mezunu; 6: Üniversite mezunu

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin motivasyon puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Diğer deyişle babanın eğitim durumu öğrencilerin motivasyon puanlarını etkilemiştir. Buna göre babanın eğitim durumu arttıkça öğrencilerin motivasyon puanlarının da yükseldiği söylenebilir. Öğrencilerin empati puanları da babanın eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin duygusal okuryazarlık toplam puanları da anlamlı farklılaşma göstermiştir. Diğer deyişle babanın eğitim durumu duygusal okuryazarlık üzerinde belirleyici role sahiptir. Buna göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin duygusal

okuryazarlık puanları diğer gruplara göre daha yüksektir. Babasının eğitim durumu okula hiç gitmemiş “okuma-yazma bilen ya da bilmeyen” olan çocukların duygusal okuryazarlıkları en düşük puana sahiptir.

Akademik strese bakıldığında baba eğitim durumuna göre sadece okul alt boyutunda öğrencilerin puanları anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre babasının eğitim durumu okula hiç gitmemiş “okuma-yazma bilen” olan çocukların okula yönelik stres puanları diğer gruptaki öğrencilere göre daha yüksektir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okul kaynaklı akademik stres puanları en düşük değere sahiptir, ancak bu fark anlamlı değildir. Babanın eğitim durumu genel itibarıyla öğrencilerin akademik stres puanları üzerinde etkileyici role sahip değildir. Ancak anne eğitim durumunda olduğu üzere babanın da eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik stres puanlarında azalma söz konusudur.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının annenin çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 14’te belirtilmiştir.

Tablo 14

Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Değişken	Boyut	Annenin çalışma durumu	N	\bar{X}	Ss	t	p
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	Ev hanımı	924	3.8647	.73742	.637	.524
		Çalışan	38	3.9538	.84942		
	Empati	Ev hanımı	924	3.6109	.76385	-2.280	.023*
		Çalışan	38	3.9211	1.72150		
	Duygusal Farkındalık	Ev hanımı	924	3.3541	.90026	-.449	.654
		Çalışan	38	3.4211	.92507		
	Toplumsal Beceriler	Ev hanımı	924	2.7456	.89521	.358	.721
		Çalışan	38	2.8038	.98488		
	Toplam Puan	Ev hanımı	924	3.5488	.64617	-.613	.540
		Çalışan	38	3.6153	.86528		
Akademik Stres	Öğretmen	Ev hanımı	924	2.2575	.56277	.250	.803
		Çalışan	38	2.2342	.56582		
	Arkadaş/Akran	Ev hanımı	924	2.3460	.58181	1.004	.315
		Çalışan	38	2.2500	.45307		
	Aile	Ev hanımı	924	2.2811	.63504	.020	.984
		Çalışan	38	2.2789	.51631		
	Okul	Ev hanımı	924	2.1852	.64397	.380	.704
		Çalışan	38	2.1447	.59851		
	Ödev/Sınav	Ev hanımı	924	2.6203	.71191	.552	.581
		Çalışan	38	2.5553	.72511		
	Toplam Puan	Ev hanımı	924	2.2338	.47801	.278	.781
		Çalışan	38	2.2119	.43197		

*p<.05 düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının annenin çalışma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 14’te verilmiştir. Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin sadece empati puanlarında annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Buna göre çalışan annelerin çocuklarının empati puanları çalışmayan annenin çocuklarının puanlarına göre daha yüksektir. Annenin çalışıp çalışmaması genel itibariyle öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanları üzerine etkide bulunmamıştır. Buna rağmen tüm alt boyutlarda ve toplam puan dikkate alındığında anlamlı fark bulunmasa da çalışan annelerin çocuklarının puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik stres puanları ise hiçbir boyutta anlamlı farklılaşma göstermemiştir. Başka bir deyişle annenin çalışma durumu öğrencilerin akademik stres puanlarını anlamlı biçimde değiştirmemiştir. Buna karşın tüm alt boyutlarda ve toplam puan ele alındığında çalışmayan annelerin çocuklarının akademik stres puanları diğer çocuklara göre anlamlı olmasa da daha yüksektir.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının babanın mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Babanın Mesleğine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Değişken	Boyut	Babanın mesleği	N	\bar{X}	Ss	F	P	Farkın kaynağı
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	İşsiz	49	3.7026	.79744	2.953	.019*	1-3
		Öğretmen	7	4.0612	1.36740			
		Devlet memuru	82	4.2003	1.08562			
		Özel çalışan	643	3.9431	.81521			
		Serbest	181	3.9250	.79633			
	Empati	İşsiz	49	3.6190	.71119	.459	.766	-
		Öğretmen	7	3.6429	1.23013			
		Devlet memuru	82	3.6260	.62392			
		Özel çalışan	643	3.6436	.86908			
		Serbest	181	3.5497	.74782			
	Duygusal Farkındalık	İşsiz	49	3.3469	.84437	.767	.547	-
		Öğretmen	7	3.8000	1.42361			
		Devlet memuru	82	3.4610	.87584			
		Özel çalışan	643	3.3481	.91806			
		Serbest	181	3.3260	.84251			

Tablo 15 (Devam) Babanın Mesleğine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Duygusal Okuryazarlık	Toplumsal Beceriler	İşsiz	49	2.8639	.90502			
		Öğretmen	7	3.3333	1.49071			
		Devlet memuru	82	2.6667	1.03306	1.269	.280	-
		Özel çalışan	643	2.8269	.97392			
		Serbest	181	2.7348	.97798			
	Toplam Puan	İşsiz	49	3.4742	.58941			
		Öğretmen	7	3.7755	1.31527			
		Devlet memuru	82	3.6411	.58767	.992	.411	-
		Özel çalışan	643	3.5564	.66971			
		Serbest	181	3.5051	.61716			
Akademik Stres	Öğretmen	İşsiz	49	2.3102	.42732			
		Öğretmen	7	2.1714	.82808			
		Devlet memuru	82	2.1817	.51307	2.494	.042*	1-2,2-5
		Özel çalışan	643	2.2325	.56910			
		Serbest	181	2.3646	.57210			
	Arkadaş	İşsiz	49	2.4612	.51227			
		Öğretmen	7	2.1000	.63246			
		Devlet memuru	82	2.3366	.55833	1.841	.119	-
		Özel çalışan	643	2.3165	.57655			
		Serbest	181	2.4133	.59753			
	Aile	İşsiz	49	2.3110	.65377			
		Öğretmen	7	2.1571	.49952			
		Devlet memuru	82	2.2878	.51826	.467	.760	-
		Özel çalışan	643	2.2649	.63642			
		Serbest	181	2.3276	.63378			
	Okul	İşsiz	49	2.2755	.76500			
		Öğretmen	7	2.0000	.60553			
		Devlet memuru	82	2.1878	.59179	.556	.695	-
		Özel çalışan	643	2.1700	.64717			
		Serbest	181	2.2122	.61289			
Ödev/sınav	İşsiz	49	2.6939	.75594				
	Öğretmen	7	2.3000	.47258				
	Devlet memuru	82	2.5245	.61999	1.337	.254	-	
	Özel çalışan	643	2.5991	.72277				
	Serbest	181	2.6873	.68004				
Toplam Puan	İşsiz	49	2.2625	.35602				
	Öğretmen	7	2.0172	.45268				
	Devlet memuru	82	2.2163	.48398	1.295	.270	-	
	Özel çalışan	643	2.2347	.46220				
	Serbest	181	2.2918	.48105				

*p<.05 düzeyinde anlamlı

1: İşsiz; 2: Öğretmen; 3: Devlet memuru; 4: Özel çalışan; 5: Diğer

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının babanın mesleğine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ‘Tek yönlü

varyans analizi' uygulanmıştır. Tablo 15 incelendiğinde sadece motivasyon alt boyutunda farklılaşma bulunurken, diğer boyutlarda ve toplam puanda anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Babası devlet memuru olan öğrencilerin motivasyon puanları ile hiçbir mesleği bulunmayan babanın çocuklarının puanları farklılık göstermiştir. Buna göre babası devlet memuru ve öğretmen olan öğrencilerin motivasyon puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Hiçbir işi bulunmayan ve serbest çalışan babanın çocuklarının motivasyon puanları ise grup içinde düşük değere sahiptir. Toplumsal beceriler boyutuna bakıldığında anlamlı fark bulunmasa da babası devlet memuru olan öğrencilerin puanları diğer öğrencilere göre daha düşüktür. Ancak diğer boyutlar ve genel puan dikkate alındığında babanın işsizliği ya da serbest çalışması anlamlı düzeyde olmasa da öğrencilerin duygusal okuryazarlığını düşürmektedir.

Akademik strese gelindiğinde bunlardan sadece öğretmen boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Scheffe testi sonuçlarına göre öğretmen babanın çocuklarının puanları ile işsiz olan ve serbest çalışan babanın çocuklarının öğretmen kaynaklı akademik stres puanları arasındaki fark anlamlıdır. Diğer deyişle işsiz olan ve serbest çalışan babanın çocuklarının öğretmen boyutundaki puanları diğer gruplara göre daha yüksektir, ayrıca öğretmen babanın çocuklarının da bu boyuta ilişkin puanları diğer gruplara göre daha düşük bulunmuştur.

Genel olarak akademik stres puanlarına bakıldığında ortaya çıkan puanlar istatistiki bakımdan farklılık göstermemektedir. Bir başka deyişle babanın mesleği öğrencilerin akademik stres puanları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın babası öğretmen ya da devlet memuru olan çocukların akademik stres puanları diğer gruplara göre daha düşüktür. Bununla birlikte babası işsiz olan ya da serbest çalışan öğrencilerin akademik stres puanları ise daha yüksektir.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının öğrenim görülen sınıf mevcuduna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrenim Görülen Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Değişken	Boyut	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	10-15 öğrenci	59	3.9355	.82397	.383	.860	-
		16-20 öğrenci	166	3.9588	.65253			
		21-25 öğrenci	356	3.9627	.94301			
		26-30 öğrenci	246	3.9524	.78473			
		31-35 öğrenci	114	3.9687	.75372			
		36 ve daha fazla	21	3.7075	.93621			
	Empati	10-15 öğrenci	59	3.6836	.72957	1.032	.397	-
		16-20 öğrenci	166	3.6506	.65655			
		21-25 öğrenci	356	3.6470	.80146			
		26-30 öğrenci	246	3.6091	1.00631			
		31-35 öğrenci	114	3.5731	.66409			
		36 ve daha fazla	21	3.2698	1.00620			
	Duygusal Farkındalık	10-15 öğrenci	59	3.3559	.85667	.050	.998	-
		16-20 öğrenci	166	3.3458	.87619			
		21-25 öğrenci	356	3.3624	.92346			
		26-30 öğrenci	246	3.3707	.92606			
		31-35 öğrenci	114	3.3368	.84699			
		36 ve daha fazla	21	3.2952	.90911			
	Toplumsal Beceriler	10-15 öğrenci	59	2.9831	.90216	1.860	.099	-
		16-20 öğrenci	166	2.9160	.96993			
		21-25 öğrenci	356	2.8032	.93713			
		26-30 öğrenci	246	2.7125	1.00985			
		31-35 öğrenci	114	2.7719	.96885			
		36 ve daha fazla	21	2.6032	1.12851			
Toplam Puan	10-15 öğrenci	59	3.5973	.59472	.597	.703	-	
	16-20 öğrenci	166	3.5678	.67833				
	21-25 öğrenci	356	3.5519	.58281				
	26-30 öğrenci	246	3.5510	.69367				
	31-35 öğrenci	114	3.5343	.59066				
	36 ve daha fazla	21	3.3265	.78813				
Akademik Stres	Öğretmen	10-15 öğrenci	59	2.3169	.50724	1.789	.112	-
		16-20 öğrenci	166	2.2464	.56832			
		21-25 öğrenci	356	2.2287	.59974			
		26-30 öğrenci	246	2.3280	.55841			
		31-35 öğrenci	114	2.1632	.46435			
		36 ve daha fazla	21	2.3095	.48467			
	Arkadaş	10-15 öğrenci	59	2.2712	.55088	1.634	.148	-
		16-20 öğrenci	166	2.3482	.53820			
		21-25 öğrenci	356	2.3020	.57431			
		26-30 öğrenci	246	2.4142	.57740			
		31-35 öğrenci	114	2.3132	.63155			
		36 ve daha fazla	21	2.4905	.64877			
Aile	10-15 öğrenci	59	2.2102	.60734	3.341	.005**	1-4, 2-4, 3-4, 4-5	
	16-20 öğrenci	166	2.2386	.60208				
	21-25 öğrenci	356	2.2284	.58460				
	26-30 öğrenci	246	2.4138	.69245				
	31-35 öğrenci	114	2.2325	.62166				
	36 ve daha fazla	21	2.4143	.76960				

Tablo 16 (Devam) Öğrenim Görülen Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşım Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Akademik Stres		10-15 öğrenci		16-20 öğrenci		3.412	.005**	1-5, 4-5, 5-6
		n	Ortalama	n	Ortalama			
Okul	10-15 öğrenci	59	2.2085	166	.86748	2.307	.043*	4-5, 4-6
	16-20 öğrenci	166	2.1795	356	.59884			
	21-25 öğrenci	356	2.1688	246	.61777			
	26-30 öğrenci	246	2.2878	114	.66377			
	31-35 öğrenci	114	1.9930	21	.54427			
	36 ve daha fazla	21	2.2095	21	.68623			
Ödev/sınav	10-15 öğrenci	59	2.6797	166	.57589	3.360	.005**	2-4, 3-4, 4-5
	16-20 öğrenci	166	2.5934	356	.70986			
	21-25 öğrenci	356	2.6169	246	.73169			
	26-30 öğrenci	246	2.7061	114	.72899			
	31-35 öğrenci	114	2.4825	21	.65273			
	36 ve daha fazla	21	2.3524	21	.73527			
Toplam Puan	10-15 öğrenci	59	2.2390	166	.48118	3.360	.005**	2-4, 3-4, 4-5
	16-20 öğrenci	166	2.2284	356	.48596			
	21-25 öğrenci	356	2.1995	246	.44961			
	26-30 öğrenci	246	2.3260	114	.50054			
	31-35 öğrenci	114	2.1313	21	.43420			
	36 ve daha fazla	21	2.2808	21	.60071			

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

1: 10-15 öğrenci; 2: 16-20 öğrenci; 3: 21-25 öğrenci; 4: 26-30 öğrenci; 5: 31-35 öğrenci; 6: 36 ve daha fazla

Tablo 16'da da görüldüğü üzere öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanları öğrenim görülen sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer deyişle öğrenim görülen sınıf mevcudu, öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanları üzerinde belirleyici etkiye sahip değildir. Bu bulgu, sınıf mevcudu ile duygusal okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Akademik stres dikkate alındığında, öğretmen ve arkadaş boyutu hariç diğer boyutların puanı ve toplam puan öğrenim görülen sınıf mevcudu açısından anlamlı biçimde değişmektedir. Buna göre sınıf mevcudu 26-30 olan derslikte öğrenim gören öğrencilerin aile, okul, ödev/sınav boyutundaki stres puanları ve toplam puanları ile diğer grupların puanları arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Aile boyutu değerlendirildiğinde 26-30 öğrenci ile 36 ve daha fazla öğrencinin öğrenim gördüğü derslikte olan öğrencilerin bu boyuttaki puanları anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Okul boyutuna bakıldığında 10-15 öğrenci, 26-30 öğrenci ve 36 ve daha fazla sınıf mevcudu ile 31-35 öğrencinin yer aldığı sınıf mevcudu arasında anlamlı değişme söz konusudur. Buna göre 31-35 öğrencinin yer aldığı derslikte öğrenim gören öğrencilerin okul kaynaklı

akademik stres puanları en düşük iken; 26-30 öğrencinin bulunduğu derslikte yer alan öğrencilerin puanları ise en yüksek değerdedir. Ödev/sınav boyutunda ise 36 ve daha fazla öğrencinin bulunduğu derslikteki öğrencilerin puanları en düşüktür ve bu puanlar 26-30 öğrencinin yer aldığı derslikte öğrencilerin puanları ile istatistiki bakımdan farklılaşmıştır. Akademik stres toplam puanları da öğrenim görülen sınıf mevcuduna göre anlamlı şekilde değişmiştir. 26-30 öğrencili derslikteki öğrencilerin akademik stres puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bağlamda sınıf mevcudunun akademik stres üzerinde etkileyici role sahip olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının okulun yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Okulun Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Değişken	Boyut	Yerleşim Yeri	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	Köy	304	3.7979	.85185	7.354	.001**	1-2, 1-3
		İlçe merkezi	483	4.0151	.82193			
		İl merkezi	175	4.0359	.86606			
	Empati	Köy	304	3.6618	.90008	2.127	.120	-
		İlçe merkezi	483	3.6562	.59857			
		İl merkezi	175	3.5428	.80428			
	Duygusal Farkındalık	Köy	304	3.4190	.94792	3.481	.031*	1-3
		İlçe merkezi	483	3.3760	.82580			
		İl merkezi	175	3.2467	.85692			
	Toplumsal Beceriler	Köy	304	2.8316	.98405	1.910	.149	-
		İlçe merkezi	483	2.8289	.97040			
		İl merkezi	175	2.6705	.98649			
Toplam Puan	Köy	304	3.6032	.68918	4.921	.007**	1-3	
	İlçe merkezi	483	3.5752	.54177				
	İl merkezi	175	3.4554	.65259				
Akademik Stres	Öğretmen	Köy	304	2.2697	.54465	1.659	.191	-
		İlçe merkezi	483	2.2273	.58124			
		İl merkezi	175	2.3143	.53827			
	Arkadaş	Köy	304	2.3539	.55023	.257	.773	-
		İlçe merkezi	483	2.3290	.60023			
		İl merkezi	175	2.3583	.56123			

Tablo 17 (Devam) Okulun Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Akademik Stres	Aile	Köy	304	2.2678	.61329			
		İlçe merkezi	483	2.2817	.56964	.106	.899	-
		İl merkezi	175	2.2890	.66253			
	Okul	Köy	304	2.1523	.57946			
		İlçe merkezi	483	2.1905	.68386	.652	.521	-
		İl merkezi	175	2.2189	.62692			
	Ödev/sınav	Köy	304	2.5990	.71081			
		İlçe merkezi	483	2.6066	.74427	.857	.425	-
		İl merkezi	175	2.6811	.61797			
	Toplam Puan	Köy	304	2.2229	.50221			
		İlçe merkezi	483	2.2394	.46720	.245	.783	-
		İl merkezi	175	2.2498	.41526			

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı
1: Köy; 2: İlçe merkezi; 3: İl merkezi

Tablo 17 ele alındığında okulun yerleşim yerine göre öğrencilerin duygusal okuryazarlığın motivasyon, duygusal farkındalık alt boyut puanları ile toplam puanları anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Buna göre köyde öğrenimini sürdüren öğrencilerin motivasyon puanları ile ilçe ve il merkezinde öğrenimini devam ettiren öğrencilerin puanları istatistiki bakımdan anlamlıdır. İl merkezinde okuyan çocukların motivasyon puanları diğer gruplara göre daha yüksek iken, köyde öğrenim gören çocukların puanları ise daha düşüktür. Duygusal farkındalık alt boyut puanları da okulun bulunduğu yerleşim yerine göre istatistiki farklılık göstermektedir. Ancak motivasyondan farklı olarak köyde öğrenimini sürdüren çocukların duygusal farkındalık puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel itibariyle duygusal okuryazarlık puanına bakıldığında köyde öğrenimini sürdüren öğrencilerin puanları ile il merkezinde öğrenimini sürdüren çocukların puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre köyde okul hayatını devam ettiren öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanlarının ilde eğitim alan öğrencilere daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik stres puanları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı şekilde değişmemektedir. Buna karşın anlamlı fark bulunmasa da tüm alt boyutlarda ve toplam puan bakımından ilde yaşayan öğrencilerin akademik stres puanları diğer gruptaki öğrencilere göre daha yüksektir.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Değişken	Boyut	Ailedeki çocuk sayısı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	1 çocuk	9	4.4127	.54137	3.893	.000**	1-6, 2-6
		2 çocuk	66	4.1169	.62038			
		3 çocuk	175	4.1069	.75289			
		4 çocuk	186	4.0061	.75357			
		5 çocuk	135	4.0709	1.05281			
		6 ve daha fazla	391	3.7731	.85325			
	Empati	1 çocuk	9	3.6111	.55277	1.536	.176	-
		2 çocuk	66	3.5480	.60466			
		3 çocuk	175	3.5524	.93721			
		4 çocuk	186	3.6407	.78063			
		5 çocuk	135	3.7160	.79984			
		6 ve daha fazla	391	3.7200	.67501			
	Duygusal Farkındalık	1 çocuk	9	3.7556	.79232	1.820	.106	-
		2 çocuk	66	3.4758	.90725			
		3 çocuk	175	3.4411	.91332			
		4 çocuk	186	3.4089	.92361			
		5 çocuk	135	3.3720	.85061			
		6 ve daha fazla	391	3.2645	.90681			
	Toplumsal Beceriler	1 çocuk	9	2.8148	1.05556	.124	.987	-
		2 çocuk	66	2.7374	.95812			
		3 çocuk	175	2.8210	1.01820			
		4 çocuk	186	2.8244	.95621			
		5 çocuk	135	2.8222	.99817			
		6 ve daha fazla	391	2.7852	.97776			
Toplam Puan	1 çocuk	9	3.7989	.50495	3.710	.002**	1-6, 2-6	
	2 çocuk	66	3.6541	.59810				
	3 çocuk	175	3.6046	.49268				
	4 çocuk	186	3.6335	.68936				
	5 çocuk	135	3.5819	.60831				
	6 ve daha fazla	391	3.4478	.70380				
Akademik Stres	Öğretmen	1 çocuk	9	2.2185	.59766	1.549	.172	-
		2 çocuk	66	2.1379	.53716			
		3 çocuk	175	2.2377	.56797			
		4 çocuk	186	2.2317	.55694			
		5 çocuk	135	2.2333	.47958			
		6 ve daha fazla	391	2.3105	.55416			
	Arkadaş	1 çocuk	9	2.1222	.51181	1.399	.222	-
		2 çocuk	66	2.2091	.54736			
		3 çocuk	175	2.3074	.56120			
		4 çocuk	186	2.3839	.59762			
		5 çocuk	135	2.3467	.59573			
		6 ve daha fazla	391	2.3639	.57298			

Tablo 18 (Devam) Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Akademik Stres	Aile	1 çocuk		2 çocuk		1.119	.348	-
		n	Ortalama	SD	Ortalama			
Akademik Stres	Aile	9	2.1894	.48362				
		66	2.2444	.50525				
		175	2.2320	.61392				
		186	2.2578	.64327				
		135	2.2656	.60135				
		391	2.3345	.66926				
	Okul	9	1.8000	.21794				
		66	2.1121	.55595				
		175	2.1383	.68897				
		186	2.1780	.62376	1.283	.269		-
		135	2.1985	.71205				
		391	2.2223	.62112				
	Ödev/sınav	9	2.5711	.71933				
		66	2.5864	.70228				
		175	2.6446	.66795				
		186	2.6097	.74174	.239	.945		-
		135	2.7000	1.08743				
		391	2.6292	.70987				
	Toplam Puan	9	2.1303	.40168				
		66	2.1513	.43959				
		175	2.1978	.44266				
		186	2.2288	.48574	1.362	.236		-
		135	2.2083	.49319				
		391	2.2754	.48594				

**p<.01 düzeyinde anlamlı

1: 1 çocuk; 2: 2 çocuk; 3: 3 çocuk; 4: 4 çocuk; 5: 5 çocuk; 6: 6 ve daha fazla çocuk

Tablo 18 incelendiğinde ailedeki çocuk sayısına göre öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanları sadece motivasyon alt boyutunda ve toplam puanda anlamlı biçimde farklılık göstermiştir. Buna karşın diğer boyutlarda puanlar anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Motivasyon alt boyutu ve toplam puan için Scheffe testi sonuçlarına göre 1 ve 2 çocuğa sahip ailelerin çocuklarının motivasyon puanları ile 6 ve daha fazla sayıda çocuğu olan ailelerin çocukların puanları arasındaki fark anlamlıdır. Diğer deyişle tek çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarının motivasyon ve genel duygusal okuryazarlık puanları diğer gruptaki öğrencilerin puanlarına göre daha yüksektir. Bu bağlamda ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve duygusal okuryazarlıklarının azaldığı ileri sürülebilir. Diğer boyutlara bakıldığında empati puanlarının 6 ve daha fazla sayıda çocuğu olan ailelerin çocuklarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Duygusal farkındalık puanları ise tek çocuğu olan ailelerin

çocuklarında daha yüksektir. Toplumsal beceriler alt boyut puanları 4 ve 5 çocuğu olan ailelerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak bu puanlar arasındaki fark anlamlı değildir.

Akademik strese gelindiğinde ailedeki çocuk sayısı öğrencilerin puanlarında anlamlı farklılığa yol açmamıştır. Diğer deyişle ailedeki çocuk sayısı öğrencilerin akademik stres puanları üzerinde belirleyici ve etkileyici bir role sahip değildir. Ancak tüm boyutlara bakıldığında çocuk sayısının fazla olduğu ailelerde çocukların akademik stres puanlarının daha yüksek olduğu öne sürülebilir.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının ailenin kaçınıcı çocuğu olmasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olmasına Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Değişken	Boyut	Ailenin kaçınıcı çocuğu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	1. çocuk	221	3.9055	.86548	3.676	.003**	2-6, 3-6, 5-6
		2. çocuk	202	4.0481	.77654			
		3. çocuk	189	3.9761	.73267			
		4. çocuk	108	4.1650	1.10445			
		5. çocuk	84	3.9233	.81316			
		6. ve daha üstü	158	3.7468	.87899			
	Empati	1. çocuk	221	3.7302	.66259	1.058	.382	-
		2. çocuk	202	3.6750	.69762			
		3. çocuk	189	3.6510	.75027			
		4. çocuk	108	3.5935	.83745			
		5. çocuk	84	3.5741	.76913			
		6. ve daha üstü	158	3.5274	1.11825			
	Duygusal Farkındalık	1. çocuk	221	3.4185	.89882	1.401	.221	-
		2. çocuk	202	3.4163	.89692			
		3. çocuk	189	3.4059	.87756			
		4. çocuk	108	3.3228	.92883			
		5. çocuk	84	3.3690	.96866			
		6. ve daha üstü	158	3.2025	.85927			
	Toplumsal Beceriler	1. çocuk	221	2.7654	1.05056	.563	.729	-
		2. çocuk	202	2.7690	.90113			
		3. çocuk	189	2.8658	.99979			
		4. çocuk	108	2.8827	1.00395			
		5. çocuk	84	2.8056	.83947			
		6. ve daha üstü	158	2.7384	1.02643			
Toplam Puan	1. çocuk	221	3.4549	.59143	2.470	.031*	1-6, 2-6	
	2. çocuk	202	3.4771	.60066				
	3. çocuk	189	3.4747	.69238				
	4. çocuk	108	3.4910	.67319				
	5. çocuk	84	3.4180	.63402				
	6. ve daha üstü	158	3.3037	.74235				

Tablo 19 (Devam) Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olmasına Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaş Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Akademik Stres	Öğretmen	1. çocuk	221	2.1688	.55051	1.698	.132	-
		2. çocuk	202	2.2574	.52516			
		3. çocuk	189	2.3048	.58965			
		4. çocuk	108	2.2685	.64990			
		5. çocuk	84	2.2536	.56791			
		6. ve daha üstü	158	2.3139	.51765			
	Arkadaş	1. çocuk	221	2.3884	.61771	.759	.579	-
		2. çocuk	202	2.2946	.57022			
		3. çocuk	189	2.3048	.55230			
		4. çocuk	108	2.3852	.66161			
		5. çocuk	84	2.3530	.54116			
		6. ve daha üstü	158	2.3304	.53427			
	Aile	1. çocuk	221	2.3833	.76811	1.384	.228	-
		2. çocuk	202	2.3198	.61765			
		3. çocuk	189	2.2050	.58272			
		4. çocuk	108	2.2704	.64112			
		5. çocuk	84	2.2905	.64427			
		6. ve daha üstü	158	2.2753	.58153			
	Okul	1. çocuk	221	2.2843	.72423	1.753	.120	-
		2. çocuk	202	2.2510	.68380			
		3. çocuk	189	2.0988	.59950			
		4. çocuk	108	2.1190	.64505			
		5. çocuk	84	2.1836	.62492			
		6. ve daha üstü	158	2.1639	.55053			
Ödev/sınav	1. çocuk	221	2.7037	.79742	2.795	.016*	1-6, 2-6, 3-6	
	2. çocuk	202	2.6832	.67744				
	3. çocuk	189	2.6570	.67554				
	4. çocuk	108	2.6561	.71088				
	5. çocuk	84	2.5276	.70730				
	6. ve daha üstü	158	2.4274	.72300				
Toplam Puan	1. çocuk	221	2.3183	.59223	2.444	.033*	1-5, 1-6, 4-5, 4-6	
	2. çocuk	202	2.2509	.49463				
	3. çocuk	189	2.2498	.42682				
	4. çocuk	108	2.2672	.44336				
	5. çocuk	84	2.1700	.44561				
	6. ve daha üstü	158	2.1567	.46199				

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

1: 1. çocuk; 2: 2. çocuk; 3: 3. çocuk; 4: 4. çocuk; 5: 5. çocuk; 6: 6. ve daha üstü

Tablo 19 incelendiğinde ailedeki çocukların doğum sırası öğrencilerin motivasyon ve duygusal okuryazarlık puanlarında anlamlı değişimlere yol açmıştır. Buna göre ailenin 2. ve 4. çocuğu olan öğrencilerin motivasyon puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Bununla beraber ailenin ilk ya da 6. ve sonrası çocuğu olan öğrencilerin puanları ise daha düşük bulunmuştur. Duygusal okuryazarlık genel puan ele alındığında ise benzer şekilde yine ailenin 2. ve 4. çocuğu olan öğrencilerin duygusal okuryazarlıkları yüksek değerdedir. Buna karşın ailenin 5., 6. ve sonrası sırada doğmuş çocukların ise duygusal okuryazarlıkları diğer öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik stres puanları da ödev/sınav boyutunda ve toplam puanda anlamlı bir şekilde değişmektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre ödev/sınav boyutunda ailenin ilk ve 2. çocuğu olan öğrencilerin puanları, ailede 6. ve sonrasında doğmuş çocuklara göre daha yüksektir. Toplam puanlarda da benzer sonuç söz konusudur. Diğer deyişle ailede ilk ya da 2. sırada doğmuş çocuklarının akademik stres puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek seviyede olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşıp Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Değişken	Boyut	Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Duygusal Okuryazarlık	Motivasyon	0-500 TL	155	3.7880	.95587	2.045	.070	-
		501-1000 TL	179	3.9553	.77661			
		1001-1500 TL	343	3.9933	.73703			
		1501-2000 TL	99	3.8860	.83797			
		2001-2500 TL	41	3.9129	.83475			
		3000 TL ve daha üstü	145	4.0700	1.01577			
	Empati	0-500 TL	155	3.6633	.76820	.577	.718	-
		501-1000 TL	179	3.6574	.70550			
		1001-1500 TL	343	3.6424	.90800			
		1501-2000 TL	99	3.5430	.90470			
		2001-2500 TL	41	3.6241	.71680			
		3000 TL ve daha üstü	145	3.5163	.73011			
	Duygusal Farkındalık	0-500 TL	155	3.3265	.96646	1.919	.089	-
		501-1000 TL	179	3.3989	.88343			
		1001-1500 TL	343	3.3528	.85456			
		1501-2000 TL	99	3.3596	.95318			
		2001-2500 TL	41	2.9756	.99317			
		3000 TL ve daha üstü	145	3.4524	.87845			
	Toplumsal Beceriler	0-500 TL	155	2.7978	1.00826	2.407	.035*	2-5, 3-5
		501-1000 TL	179	2.8529	.97283			
		1001-1500 TL	343	2.8844	.99930			
		1501-2000 TL	99	2.7747	.99294			
		2001-2500 TL	41	2.6094	.94406			
		3000 TL ve daha üstü	145	2.4553	.66565			
Toplam Puan	0-500 TL	155	3.3939	.77109	1.681	.136	-	
	501-1000 TL	179	3.4661	.57721				
	1001-1500 TL	343	3.4682	.62627				
	1501-2000 TL	99	3.6105	.65315				
	2001-2500 TL	41	3.2805	.69173				
	3000 TL ve daha üstü	145	3.3730	.63861				

Tablo 20 (Devam) Ailenin Sosyo-Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Puanlarının Farklılaşım Farklılaşmadığı İle İlgili Bulgular

Akademik Stres	Öğretmen	0-500 TL	155	2.2400	.62018	.355	.879	-
		501-1000 TL	179	2.2564	.51972			
		1001-1500 TL	343	2.2770	.53390			
		1501-2000 TL	99	2.2091	.62386			
		2001-2500 TL	41	2.3122	.48384			
		3000 TL ve daha üstü	145	2.2428	.59695			
	Arkadaş	0-500 TL	155	2.3348	.61492	1.175	.320	-
		501-1000 TL	179	2.3620	.54196			
		1001-1500 TL	343	2.3822	.57155			
		1501-2000 TL	99	2.2576	.58886			
		2001-2500 TL	41	2.3756	.55578			
		3000 TL ve daha üstü	145	2.2793	.58830			
	Aile	0-500 TL	155	2.2723	.71483	.684	.636	
		501-1000 TL	179	2.2877	.58364			
		1001-1500 TL	343	2.3227	.62759			
		1501-2000 TL	99	2.2232	.60048			
		2001-2500 TL	41	2.2122	.65314			
		3000 TL ve daha üstü	145	2.2421	.61403			
	Okul	0-500 TL	155	2.2561	.73724	1.412	.217	-
		501-1000 TL	179	2.1369	.55524			
		1001-1500 TL	343	2.2254	.67989			
		1501-2000 TL	99	2.1424	.58329			
		2001-2500 TL	41	2.1195	.52451			
		3000 TL ve daha üstü	145	2.1110	.60186			
Ödev/sınav	0-500 TL	155	2.6290	.77123	.418	.836	-	
	501-1000 TL	179	2.6073	.70782				
	1001-1500 TL	343	2.6501	.70025				
	1501-2000 TL	99	2.6040	.72982				
	2001-2500 TL	41	2.6195	.66076				
	3000 TL ve daha üstü	145	2.5510	.68821				
Toplam Puan	0-500 TL	155	2.2570	.55818	1.064	.379	-	
	501-1000 TL	179	2.2199	.42204				
	1001-1500 TL	343	2.2676	.47036				
	1501-2000 TL	99	2.1771	.47440				
	2001-2500 TL	41	2.2204	.38979				
	3000 TL ve daha üstü	145	2.1832	.47968				

*p<.05 düzeyinde anlamlı; **p<.01 düzeyinde anlamlı

1: 0-500 TL; 2: 501-1000 TL; 3: 1001-1500 TL; 4: 1501-2000 TL; 5: 2001-2500 TL; 6: 3000 TL ve daha üstü

Tablo 20 dikkate alındığında öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanları sadece toplumsal beceriler alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre ailesinin gelir düzeyi 500-1500 TL arasında olan öğrencilerin toplumsal beceri puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Bu düzeyden sonra ailenin geliri arttıkça öğrencilerin toplumsal beceri puanlarında azalma söz konusudur. Buna karşın diğer boyutlara bakıldığında motivasyon alt boyutunda

ailenin geliri 1500 TL'ye kadar çocukların motivasyonun yükseldiği, ancak bir düzeyde düşüp ardından gelir arttıkça tekrar motivasyon puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Empati boyutunda ise ailenin geliri arttıkça öğrencilerin puanlarında azalmalar belirlenmiştir. Duygusal farkındalık boyutunda ailenin geliri arttıkça öğrencilerin puanlarında artışlar gözlenmiştir. Duygusal okuryazarlık toplam puana bakıldığında ise ailenin geliri 2000 TL'ye kadar öğrencilerin puanları artış göstermiş, ancak bu düzeyde sonra gelir arttıkça puanda azalmalar tespit edilmiştir. Bununla beraber elde edilen bu değerler anlamlılık göstermemiştir.

Akademik stres puanlarına bakıldığında ise bu değişkenle ilgili olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Diğer deyişle ailenin aylık gelir miktarı öğrencilerin akademik stres puanları üzerinde belirleyici etkiye sahip değildir. Buna karşın öğretmen, arkadaş ve ödev/sınav boyutlarında ailenin geliri arttıkça kısmen de olsa stres düzeyinin arttığı belirtilebilir.

3.2. Öğrencilerin Akademik Stres Puanlarının Derslere Göre Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması

Öğrencilerin akademik stres puanlarının öğrenim gördükleri çeşitli derslere göre betimsel istatistiki puanları Tablo 21'de belirtilmiştir.

Tablo 21

Öğrencilerin Akademik Stres Puanlarının Derslere Göre Genel Dağılımı

Dersin adı	N	\bar{X}	Ss
Matematik	962	1.6881	1.12508
Fen Bilimleri	962	1.5208	.96994
Sosyal Bilgiler	962	1.6071	1.03401
Türkçe	962	1.5291	.99932
Bilgisayar (Teknoloji vb.)	962	1.5301	.98460
Yabancı Dil	962	1.6279	1.06636
Görsel Sanatlar	962	1.5530	1.01487
Müzik	962	1.6455	1.12308

Tablo 21'e bakıldığında ilk ve ortaokul öğrencilerin aldıkları derslere göre akademik stres puanları verilmiştir. Buna göre öğrencilerin akademik stres puanı bakımından Matematik dersinde en yüksek; Fen ve Türkçe derslerinde ise en

düşük nicel değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin en çok Matematik dersinde akademik stres yaşadıkları belirtilebilir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik stres puanlarının dağılımı Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Stres Puanlarının Dağılımı

Dersin Adı	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Matematik	Kız	500	1.6880	1.07563	-.004	.997
	Erkek	462	1.6883	1.17744		
Fen Bilimleri	Kız	500	1.5320	.97101	.373	.709
	Erkek	462	1.5087	.96968		
Sosyal Bilgiler	Kız	500	1.6060	1.02609	-.033	.973
	Erkek	462	1.6082	1.04361		
Türkçe	Kız	500	1.4320	.88484	-3.150	.002**
	Erkek	462	1.6342	1.10135		
Bilgisayar (Teknoloji vb.)	Kız	500	1.5180	.95682	-.398	.691
	Erkek	462	1.5433	1.01468		
Yabancı Dil	Kız	500	1.5240	.92690	-3.157	.002**
	Erkek	462	1.7403	1.19001		
Görsel Sanatlar	Kız	500	1.5260	.99161	-.859	.391
	Erkek	462	1.5823	1.03975		
Müzik	Kız	500	1.6020	1.07792	-1.251	.211
	Erkek	462	1.6926	1.16934		

**p<.01

Tablo 22’de öğrencilerin aldıkları derslere ilişkin akademik stres puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Buna göre Türkçe ve Yabancı Dil derslerinde öğrencilerin puanları cinsiyetleri bakımından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Türkçe ve Yabancı Dil derslerinde erkeklerin akademik stres puanları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak diğer derslere de bakıldığında Fen dersi hariç tüm derslerde anlamlı olmasa da erkeklerin akademik stres puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında akademik stres puanlarındaki dağılım Tablo 23’te belirtilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Stres Puanlarının Dağılımı

Dersin adı	Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farkın kaynağı
Matematik	4. sınıf	118	1.5678	.95612	1.244	.290	-
	5. sınıf	136	1.6838	1.12020			
	6. sınıf	159	1.7799	1.19412			
	7. sınıf	286	1.7622	1.19917			
	8. sınıf	263	1.6084	1.06767			
Fen Bilimleri	4. sınıf	118	1.4322	.82149	1.244	.290	-
	5. sınıf	136	1.6765	1.12139			
	6. sınıf	159	1.5409	1.05388			
	7. sınıf	286	1.5035	.94311			
	8. sınıf	263	1.4867	.91989			
Sosyal Bilgiler	4. sınıf	118	1.4153	.86059	3.348	.010**	1-4
	5. sınıf	136	1.5874	1.04515			
	6. sınıf	159	1.5094	.92687			
	7. sınıf	286	1.7833	1.16016			
	8. sınıf	263	1.5882	.96969			
Türkçe	4. sınıf	118	1.4407	.93865	1.113	.349	-
	5. sınıf	136	1.6397	1.03045			
	6. sınıf	159	1.4591	1.00469			
	7. sınıf	286	1.5000	.96154			
	8. sınıf	263	1.5856	1.04448			
Bilgisayar (Teknoloji vb.)	4. sınıf	118	1.6610	1.03956	2.890	.021*	1-5, 2-5
	5. sınıf	136	1.6912	1.06468			
	6. sınıf	159	1.5594	1.02682			
	7. sınıf	286	1.4449	.93480			
	8. sınıf	263	1.3836	.84042			
Yabancı Dil	4. sınıf	118	1.5932	.96288	3.457	.008**	2-3
	5. sınıf	136	1.8015	1.12098			
	6. sınıf	159	1.3711	.84609			
	7. sınıf	286	1.6713	1.07459			
	8. sınıf	263	1.6616	1.16711			
Görsel Sanatlar	4. sınıf	118	1.3729	.80380	4.826	.001**	1-4
	5. sınıf	136	1.5147	.92684			
	6. sınıf	159	1.4151	.85907			
	7. sınıf	286	1.7587	1.19113			
	8. sınıf	263	1.5133	.99177			
Müzik	4. sınıf	118	1.4407	.84269	1.569	.180	-
	5. sınıf	136	1.7206	1.13328			
	6. sınıf	159	1.5849	1.06320			
	7. sınıf	286	1.6573	1.09612			
	8. sınıf	263	1.7224	1.27623			

* p<.05; **p<.01

1: 4. sınıf; 2: 5. sınıf; 3: 6. sınıf; 4: 7. sınıf; 5: 8. sınıf

Tablo 23'te öğrencilerin aldıkları derslere ilişkin akademik stres puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Buna göre Sosyal Bilgiler, Bilgisayar (Teknoloji vb.), Yabancı Dil ve Görsel Sanatlar derslerinde öğrencilerin puanları sınıf düzeyleri bakımından anlamlı farklılıklar göstermiştir. Sosyal Bilgiler ve Görsel sanatlar derslerinde 4. sınıfta okuyan öğrenciler ile 7. sınıfta okuyan öğrencilerin

puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Her iki ders için de 7. sınıfta okuyan öğrencilerin puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgisayar ve benzeri teknoloji içerikli derslerde 4. ve 5. sınıfta okuyan öğrencilerin puanları 8. sınıfta okuyan öğrencilerin puanları ile anlamlılık göstermiştir. 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerin puanları 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. 8. sınıfta okuyan öğrencilerin bilgisayar derslerine yönelik akademik stres puanları daha düşüktür. Yabancı dil dersinde ise 5. sınıftaki öğrencilerin puanları ile 6. sınıfta okuyan öğrencilerin puanları arasında istatistiki farklılık tespit edilmiştir. Buna göre 5. sınıfta okuyan öğrencilerin Yabancı Dil dersi ile ilgili akademik stres puanları daha yüksek iken, 6. sınıf öğrencilerin puanları ise daha düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre akademik stres puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Stres Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Dersin Adı	Anne eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farklılığın görüldüğü gruplar
Matematik	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	147	1.9184	1.28484	2.574	.025*	1-6
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	137	1.6934	1.06109			
	İlkokul mezunu	471	1.6794	1.11907			
	Ortaokul mezunu	155	1.5871	1.05552			
	Lise mezunu	40	1.5250	1.08575			
	Üniversite mezunu	12	1.0000	.00000			
Fen Bilimleri	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	147	1.5238	1.00909	.765	.575	-
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	137	1.6131	.98703			
	İlkokul mezunu	471	1.5244	.97791			
	Ortaokul mezunu	155	1.4452	.89835			
	Lise mezunu	40	1.5500	1.06096			
	Üniversite mezunu	12	1.1667	.38925			
Sosyal Bilgiler	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	147	1.5646	1.03413	2.045	.070	-
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	137	1.7956	1.15133			
	İlkokul mezunu	471	1.5924	1.01240			
	Ortaokul mezunu	155	1.5419	.96186			
	Lise mezunu	40	1.7250	1.19802			
	Üniversite mezunu	12	1.0000	.00000			

Tablo 24 (Devam) Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Akademik Stres Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Türkçe	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	147	1.5850	1.02599	1.940	.085	-
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	137	1.5620	.96909			
	İlkokul mezunu	471	1.5648	1.02082			
	Ortaokul mezunu	155	1.3548	.85084			
	Lise mezunu	40	1.6250	1.31437			
	Üniversite mezunu	12	1.0000	.00000			
Bilgisayar (Teknoloji vb.)	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	147	1.6054	1.12602	.709	.617	-
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	137	1.5985	1.06729			
	İlkokul mezunu	471	1.4756	.91031			
	Ortaokul mezunu	155	1.5484	.95478			
	Lise mezunu	40	1.6250	1.12518			
	Üniversite mezunu	12	1.4167	.90034			
Yabancı Dil	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	147	1.7211	1.05844	1.416	.216	-
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	137	1.6934	1.05414			
	İlkokul mezunu	471	1.6115	1.09922			
	Ortaokul mezunu	155	1.5161	.96265			
	Lise mezunu	40	1.8250	1.21713			
	Üniversite mezunu	12	1.1667	.38925			
Görsel Sanatlar	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	147	1.6054	1.08891	1.524	.180	-
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	137	1.6496	1.10873			
	İlkokul mezunu	471	1.5287	.98646			
	Ortaokul mezunu	155	1.4452	.85388			
	Lise mezunu	40	1.8250	1.31826			
	Üniversite mezunu	12	1.2500	.62158			
Müzik	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	147	1.7687	1.27713	1.186	.314	-
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	137	1.7007	1.14638			
	İlkokul mezunu	471	1.6093	1.06603			
	Ortaokul mezunu	155	1.6129	1.15313			
	Lise mezunu	40	1.7250	1.10911			
	Üniversite mezunu	12	1.0833	.28868			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlı

1: Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok); 2: Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var); 3: İlkokul mezunu; 4: Ortaokul mezunu; 5: Lise mezunu; 6: Üniversite mezunu

Tablo 24’te öğrencilerin aldıkları derslere ilişkin akademik stres puanlarının anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Buna göre sadece Matematik dersinde öğrencilerin puanları anne eğitim durumu bakımından anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık okuma-yazması olmayan annelerin çocukları ile üniversite mezunu annelerin çocukları arasındadır. Diğer deyişle okuma-yazması olmayan ve okula hiç gitmemiş annelerin çocuklarının matematiğe ilişkin akademik stres puanları daha yüksektir.

Bununla beraber üniversite mezunun annelerin çocukları ise Matematik dersi için en düşük akademik stres puanlarına sahiptir. Genel itibariyle tüm derslere bakıldığında anlamlı farklılık söz konusu olmasa da okula hiç gitmemiş ancak okuma-yazması olmayan veya okuryazar olan anneler ile lise mezunu annelerin çocukları diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde akademik stres puanlarına sahiptirler.

Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre akademik stres puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Stres Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Dersin Adı	Baba eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Farklılığın görüldüğü gruplar
Matematik	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	81	1.7778	1.12916	.573	.721	-
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	51	1.7843	1.02594			
	İlkokul mezunu	317	1.7098	1.17906			
	Ortaokul mezunu	281	1.7011	1.12898			
	Lise mezunu	153	1.5752	1.00455			
	Üniversite mezunu	79	1.6203	1.18000			
Fen Bilimleri	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	81	1.5185	1.03816	1.352	.240	-
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	51	1.8039	1.09580			
	İlkokul mezunu	317	1.4543	.87978			
	Ortaokul mezunu	281	1.5516	1.00268			
	Lise mezunu	153	1.4771	.93952			
	Üniversite mezunu	79	1.5823	1.08140			
Sosyal Bilgiler	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	81	1.5926	1.09291	1.887	.094	-
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	51	1.8235	1.19509			
	İlkokul mezunu	317	1.6215	1.00721			
	Ortaokul mezunu	281	1.6477	1.08253			
	Lise mezunu	153	1.3987	.85332			
	Üniversite mezunu	79	1.6835	1.08065			
Türkçe	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	81	1.5802	1.02304	2.998	.011*	2-5
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	51	1.8235	1.24428			
	İlkokul mezunu	317	1.4953	.91617			
	Ortaokul mezunu	281	1.6299	1.10115			
	Lise mezunu	153	1.3203	.85574			
	Üniversite mezunu	79	1.4684	.93144			

Tablo 25 (Devam) Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Akademik Stres Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bilgisayar (Teknoloji vb.)	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	81	1.6296	1.08909			
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	51	1.7255	1.11496			
	İlkokul mezunu	317	1.4858	.94331	.819	.536	-
	Ortaokul mezunu	281	1.5516	.99553			
	Lise mezunu	153	1.4967	.98758			
	Üniversite mezunu	79	1.4684	.90349			
Yabancı Dil	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	81	1.6914	1.05643			
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	51	1.8431	1.12022			
	İlkokul mezunu	317	1.5457	.97531	2.204	.052	-
	Ortaokul mezunu	281	1.7153	1.15453			
	Lise mezunu	153	1.4641	.91065			
	Üniversite mezunu	79	1.7595	1.28318			
Görsel Sanatlar	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	81	1.5432	1.08454			
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	51	1.6471	1.07375			
	İlkokul mezunu	317	1.5394	1.00120	1.401	.221	-
	Ortaokul mezunu	281	1.5943	1.03121			
	Lise mezunu	153	1.3922	.83694			
	Üniversite mezunu	79	1.7215	1.18686			
Müzik	Okula hiç gitmemiş (okuma-yazma yok)	81	1.6296	1.14504			
	Okula hiç gitmemiş (okuryazar)	51	1.7647	1.05049			
	İlkokul mezunu	317	1.6435	1.14006	.510	.769	-
	Ortaokul mezunu	281	1.6335	1.12321			
	Lise mezunu	153	1.5686	1.06230			
	Üniversite mezunu	79	1.7848	1.20545			

* $p < .05$ düzeyinde anlamlı

1: Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması yok); 2: Okula hiç gitmemiş (okuma-yazması var); 3: İlkokul mezunu; 4: Ortaokul mezunu; 5: Lise mezunu; 6: Üniversite mezunu

Tablo 25'te öğrencilerin aldıkları derslere ilişkin akademik stres puanlarının baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Buna göre sadece Türkçe dersinde öğrencilerin puanları baba eğitim durumu bakımından anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık okula hiç gitmemiş ancak okuma-yazması olan babaların çocukları ile lise mezunu babaların

çocukları arasındadır. Diğer deyişle okuma-yazması olan ve okula hiç gitmemiş babaların çocuklarının Türkçe dersine ilişkin akademik stres puanları daha yüksektir. Bununla beraber lise mezunu babaların çocukları ise Türkçe dersi için en düşük akademik stres puanlarına sahiptir. Genel itibariyle Görsel Sanatlar hariç tüm derslere bakıldığında anlamlı farklılık söz konusu olmasa da okula hiç gitmemiş ancak okuma-yazması olan babaların çocukları diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde akademik stres puanlarına sahiptirler. Görsel Sanatlar dersinde ise üniversite mezunu babaların çocuklarının akademik stres puanları daha yüksek bulunmuştur.

3.3. Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

Korelasyon analizleri iki değişken arasındaki ilişkinin yönü ve derecesinin belirlenmesi için kullanılır. İki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin derecesi, “r” simgesiyle gösterilen korelasyon katsayısıyla ölçülür. Korelasyon katsayısının işareti pozitifse, değişkenlerden birinin değeri artarken (azalırken) diğerinin de arttığını (azaldığını) gösterir. Korelasyon katsayısının işareti negatifse, değişkenlerden birinin değeri artarken (azalırken), diğerinin değerinin azaldığını (arttığını) gösterir. Korelasyon katsayısının alabileceği en küçük değer -1 en büyük değerse +1 olur. $r = +1$ kusursuz pozitif korelasyon, $r = -1$ negatif korelasyon anlamına gelmektedir. $r = 0$ durumundaysa değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin bulunmadığı söylenebilir. Değişkenler arasındaki ilişki kuvvetlendikçe ± 1 'e, zayıfladıkça da sifıra yaklaşan bir korelasyon katsayısı elde edilir (Yüzer vd., 2006:269). Bir ilişkinin güçlü sayılabilmesi için korelasyon katsayısının 0,71-0,80 olması gerekmektedir (Nakip, 2006:343). Bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin, faktörleri oluşturan maddelere verdikleri cevaplar arasındaki ilişki Tablo 26’da korelasyon analizi ile test edilmiştir.

Tablo 26

Öğrencilerin Akademik Stres ve Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları ile Toplam Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Öğretmen (1)	R	1										
	p											
Arkadaş (2)	R	.503**	1									
	p	.000										
Aile (3)	R	.557**	.584**	1								
	p	.000	.000									
Okul (4)	R	.559**	.481**	.555**	1							
	p	.000	.000	.000								
Ödev / sınav (5)	R	.508**	.490**	.521**	.560**	1						
	p	.000	.000	.000	.000							
Akademik Stres Toplam (6)	R	.767**	.750**	.802**	.798**	.774**	1					
	p	.000	.000	.000	.000	.000						
Motivasyon (7)	R	-.377*	-.373*	-.378*	-.540**	.032	-.528**	1				
	p	.017	.023	.016	.000	.326	.000					
Empati (8)	R	-.136	-.046	-.063	-.503**	-.007	-.604**	.591**	1			
	p	.263	.153	.053	.001	.827	.001	.000				
Duygusal Farkındalık (9)	R	-.154	-.055	-.053	-.059	-.034	-.790**	.795**	.731**	1		
	p	.092	.088	.102	.069	.298	.005	.000	.000			
Toplumsal Beceriler (10)	R	.033	.024	.057	-.081*	-.032	-.048	.488**	.710**	.785**	1	
	p	.313	.453	.076	.012	.317	.141	.007	.000	.000		
Duygusal Okuryazarlık Toplam (11)	R	-.157	-.161	-.161	-.499**	-.607	-.711**	.822**	.831**	.791**	.420**	1
	p	.078	.059	.059	.002	.833	.001	.000	.000	.000	.000	

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı; ** $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı

Tablo 26 incelendiğinde ilkökul ve ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre akademik stres alt boyutlarından öğretmen boyutundaki puanlar, arkadaş ($r=.503$, $p<.01$), aile ($r=.557$, $p<.01$), okul ($r=.559$, $p<.01$) ve ödev/sınav ($r=.508$, $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişki; akademik stres toplam puanı ($r=.767$, $p<.01$) ile yüksek düzeyde olumlu yönde ve anlamlı ilişki göstermiştir. Öğretmen boyutundaki puanlar duygusal okuryazarlıkla ilgili olarak sadece motivasyon boyutu ($r=-.337$, $p<.01$) ile orta düzeye yakın seviyede negatif yönde ve anlamlı ilişki ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin öğretmen kaynaklı akademik stresleri arttıkça arkadaş, okul, ödev/sınav boyutlarındaki stres puanları da artmaktadır, bununla beraber motivasyon puanları da düşmektedir.

Akademik stres alt boyutlarından arkadaş boyutundaki puanlar, öğretmen ($r=.503$, $p<.00$), aile ($r=.584$, $p<.01$), okul ($r=.481$, $p<.01$) ve ödev/sınav ($r=.490$, $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişki; akademik stres toplam puanı ($r=.750$, $p<.01$) ile yüksek düzeyde olumlu yönde ve anlamlı ilişki

göstermiştir. Arkadaş boyutundaki puanlar da duygusal okuryazarlıkla ilgili olarak sadece motivasyon boyutu ($r=-.373$, $p<.01$) ile orta düzeye yakın seviyede negatif yönde ve anlamlı ilişki ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin arkadaşlarından kaynaklı akademik stresleri arttıkça öğretmen, aile, okul ve ödev/sınav boyutlarındaki stres puanları artmakta, motivasyon puanları da düşmektedir.

Akademik stres alt boyutlarından aile boyutundaki puanlar, öğretmen ($r=.557$, $p<.01$), arkadaş ($r=.584$, $p<.01$), okul ($r=.555$, $p<.01$) ve ödev/sınav ($r=.521$, $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişki; akademik stres toplam puanı ($r=.802$, $p<.01$) ile yüksek düzeyde olumlu yönde ve anlamlı ilişki göstermiştir. Aile boyutundaki puanlar duygusal okuryazarlıkla ilgili olarak sadece motivasyon boyutu ($r=-.378$, $p<.01$) ile orta düzeye yakın seviyede negatif yönde ve anlamlı ilişki ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin aile kaynaklı akademik stresleri arttıkça öğretmen, arkadaş, okul, ödev/sınav boyutlarındaki stres puanları da artmaktadır, bununla beraber motivasyon puanları azalmaktadır.

Akademik stres alt boyutlarından okul boyutundaki puanlar, öğretmen ($r=.559$, $p<.01$), arkadaş ($r=.481$, $p<.01$), aile ($r=.555$, $p<.01$) ve ödev/sınav ($r=.560$, $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişki; akademik stres toplam puanı ($r=.798$, $p<.01$) ile yüksek düzeyde olumlu yönde ve anlamlı ilişki göstermiştir. Okul boyutundaki puanlar duygusal okuryazarlıkla ilgili olarak motivasyon ($r=-.540$, $p<.01$), empati ($r=-.503$, $p<.01$) boyutları ve duygusal okuryazarlık toplam puanı ($r=-.499$, $p<.01$) ile orta düzeyde negatif yönde; duygusal farkındalık ($r=-.059$, $p<.01$) ve toplumsal beceriler ($r=-.081$, $p<.01$) ile düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin okul kaynaklı akademik stresleri arttıkça öğretmen, arkadaş, aile, okul, ödev/sınav boyutlarındaki stres puanları da artmakta; motivasyon, empati, duygusal farkındalık ve toplumsal beceri puanları azalmaktadır.

Akademik stres alt boyutlarından ödev/sınav boyutundaki puanlar, öğretmen ($r=.508$, $p<.01$), arkadaş ($r=.490$, $p<.01$), aile ($r=.521$, $p<.01$) ve okul ($r=.560$, $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişki; akademik stres toplam puanı ($r=.774$, $p<.01$) ile yüksek düzeyde olumlu yönde ve anlamlı ilişki göstermiştir. Ödev/sınav boyutundaki puanlar ile duygusal okuryazarlık puanları

arasında ise anlamlı ilişki bulunmamıştır. Buna göre öğrencilerin ödev ve sınav kaynaklı akademik stresleri arttıkça öğretmen, arkadaş, aile ve okul boyutlarındaki stres puanları artmakta, buna karşın duygusal okuryazarlık puanlarında ise anlamlı değişim olmamaktadır.

Duygusal okuryazarlığın kendi alt boyutları içindeki anlamlı değişimlere bakıldığında; motivasyon boyutu, empati ($r=.591$, $p<.01$) ve toplumsal beceriler ($r=.488$, $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif yönde; duygusal farkındalık ($r=.795$, $p<.01$) ve duygusal okuryazarlık toplam puanı ($r=.822$, $p<.01$) ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Empati boyutu, toplumsal beceriler ($r=.710$, $p<.01$), duygusal farkındalık ($r=.731$, $p<.01$) ve duygusal okuryazarlık toplam puanı ($r=.831$, $p<.01$) ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Duygusal farkındalık alt boyutunda ise toplumsal beceriler ($r=.785$, $p<.01$) ve duygusal okuryazarlık toplam puanı ($r=.791$, $p<.01$) ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür.

Buna göre duygusal okuryazarlık alt boyutlarında meydana gelen pozitif değişim kendi içinde diğer boyutları da olumlu yönde etkilemekte, dolayısıyla duygusal okuryazarlığın tümel artışına da yol açmaktadır. Buna karşın akademik stres alt boyutlarında meydana gelen değişim ise kendi grubu içindeki diğer alt boyutları da negatif yönde etkilemekte ve dolayısıyla akademik stres puanlarında artışa neden olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin akademik stres puanları arttıkça duygusal okuryazarlık puanlarında negatif yönde anlamlı değişimler gerçekleşmektedir.

3.4. Akademik Strese Yönelik Yapılan Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde 15 öğrenci ile yürütülen görüşme bulgularına yer verilmiştir. Bu kapsamda okulun farklı akademik stres düzeylerine sahip öğrenciler açısından hangi anlamlara geldiğini gösteren bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

"Okul sence ne anlama gelmektedir?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Ders	E1	1
	Başarı	K1	1
	Ev	K2	1
	Öğrenme	E2	1
	Gelecek	E3	1
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Ders	K3, K4 K5	3
	Çalışma ortamı	E4	1
	Gelecek	K6	1
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Ders	E5, E6	2
	Öğretim	E7, K7	2
	Ev	K8	1
	Toplam		5

Tablo 27 incelendiğinde "Okul sence ne anlama gelmektedir?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin "ders", "başarı", "ev", "öğrenme" ve "gelecek" kodları altında cevaplar verdikleri; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ders, çalışma ortamı, gelecek ve yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise ders, öğretim ve ev kodları şeklinde cevaplamış olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin okul kavramını farklı biçimlerde algıladıkları, baskın bir imaja sahip olmadıkları; buna karşın orta ve yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise daha çok ders ve öğretim sürecinin geçtiği ortam olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Değinilen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ders: "Ders ve çalışkanlık geliyor" (K5)

Başarı: "Bizim başarılı olmamız" (K1)

Ev: "Okul evimiz, öğretmenler ise annemiz ve babamızdır" (K7)

Gelecek: "Geleceğimize giden bir basamaktır" (E3)

Okulda görülen derslerin öğrenciler açısından önemli olup olmadığı sorularak neden önemli ya da önemsiz görüldüğüne ilişkin bulgular Tablo 28'de belirtilmiştir.

Tablo 28

"Okulda gördüğünüz dersler sence önemli midir, önemliyse neden ve hangi ders daha önemlidir, / değilse neden?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Tema	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Önemli	Meslek edinme	K2	1
		Başarılı olma	K1	1
		Matematik	E2	1
		Kültür	E3	1
		Sevilmeye değer	E1	1
	Önemsiz	-	-	-
Toplam				5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Önemli	Meslek edinme	E4, K4	2
		Matematik	K3	1
	Önemsiz	Belirsiz	K5	1
		Kısmen	-	K6
	Toplam			
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Önemli	Tümü	E5	1
		Günlük yaşam	E6	1
		Eğitim	E7	1
	Önemsiz	-	-	-
		Kısmen	Fen, Matematik, Türkçe	K7, K8
Toplam				5

Tablo 28'e bakıldığında "Okulda gördüğünüz dersler sence önemli midir, önemliyse neden ve hangi ders daha önemlidir, / değilse neden?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin tümünün önemli gördükleri; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin üçünün önemli gördüğü; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise ikisinin önemli gördüğü şeklinde cevaplanmış olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin meslek edinme, başarılı olma, kültür, sevilmeye değer ve matematik temaları altında algıladıkları; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin meslek sahibi olma ve matematik temaları altında algıladıkları ve yüksek akademik stres düzeyindeki iki öğrencinin ise tüm dersleri, günlük yaşamla bağlantılı olarak ve eğitim açısından okulu önemli gördüğü anlaşılmaktadır. Yüksek akademik stres düzeyindeki iki öğrenci ise okuldaki dersleri Fen, Matematik ve Türkçe bakımından kısmen önemli görmektedir. Orta akademik stres düzeyindeki önemsiz algılayan bir öğrenci ise nedenini

belirtmemiştir. Değınilen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Meslek edinme: “Evet önemlidir. Çünkü o derslerle girdiğimiz sınavlara kazanıp meslek sahibi oluyoruz ve tüm dersler bence önemli” (K2)

Matematik: “Matematik dersi önemlidir çünkü bir yere gittiğimizde matematik sorusu sorulduğunda bilemediğimizde utanırız. Onun için önemlidir” (E2)

Eğitim: “Okulda gördüğümüz dersler önemlidir. Nedeni ise daha iyi eğitim almak için” (E7)

Fen, Matematik, Türkçe: “Bazıları önemli, bazıları önemsizdir. Önemli olanlar çünkü hayatta işimize yarıyor. Mesela Fen, Matematik, Türkçe daha önemli. Hayatımızda konuşurken Türkçeyi çok kullanıyoruz. Ama Müzik, Resim gibi dersler gereksiz geliyor, lazım olmuyor” (K8)

Okulda görülen derslerde öğretmen, sınıf düzeni, ders kitapları, araç-gereç ve materyaller açısından öğrencilerin beklentilerine ilişkin bulgular Tablo 29’da belirtilmiştir.

Tablo 29

"Okuldaki derslerinden (öğretmenden, sınıf düzeninden, ders kitapları ve araç-gereç, materyallerden vb.) beklentilerin nedir?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Teknolojiye bağlı olmama	E1	1
	Araç-gereç niteliği	K1	1
	Öğrenme	K2	1
	Titizlik	E2	1
	Araç-gereç çeşitliliği	E3	1
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Araç-gereç çeşitliliği	K3, E4	2
	Beklentisiz	K4, K6	2
	Titizlik	K5	1
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Beklentisiz	E7, K8	2
	Öğretmen baskınlığı	E5	1
	Gelişim	E6	1
	Sınıf mevcudu	K7	1
	Toplam		5

Tablo 29 ele alındığında "Okuldaki derslerinden (öğretmenden, sınıf düzeninden, ders kitapları ve araç-gereç, materyallerden vb.) beklentilerin nedir?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrenciler teknolojiye bağlı kalmama, araç-gereç niteliği, titizliği ve çeşitliliği ile öğrenme kodları altında cevapladıkları; orta akademik stres düzeyindeki öğrenciler araç-gereç çeşitliliği ve titizliği kodları içinde cevap verdikleri ve yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise öğretmen baskınlığı, gelişim ve sınıf mevcudu kodu altında cevap verdikleri görülmektedir. Bunun dışında orta ve yüksek akademik stres düzeylerindeki 2'şer öğrenci olmak üzere toplam 4 öğrencinin hiçbir beklenti içinde olmadığı belirlenmiştir. Değınilen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Teknolojiye bağlı olmama: "Öncelikle akıllı tahtalardan çok şey beklememeliyiz. Tüm elektronik aletleri bir ödev için kullanmamalıyız. Kendi düşüncelerimizle yapmalıyız" (E1)

Araç-gereç niteliği: "Araç gereçlerin daha iyi olmasını isterim" (K1)

Araç-gereç çeşitliliği: "Derslerden; dersler aklımda kalıyor. Öğretmen; bir şeyler öğretsin istiyorum. Sınıf düzeni; 23 Nisan gibi bayramlarda süslü püslü olmasını istiyorum. Kitapların düzenli olmasını istiyorum. Sıra örtülerinin düzenli olmasını istiyorum. Ders kitapları; düzenli olsun istiyorum, kolay şeyler olsun istiyorum. Sevdiğim şiirler olsun. Resim çok olsun. Araç- gereçler; cetvel, boyalar olsun. Kitaplar olsun. Kalem, kalemtıraş, boya çok olsun" (K3)

Öğretmen baskınlığı: "Öğretmenler çalışmazsan sıfır verir. Akıllı tahta ders anlatıyor, oyunlar oynatıyor" (E5)

Beklentisiz: "Araç, gereç beklentim yok" (K4)

Okulda görülen derslerde en çok hangi uygulamaların görüldüğüne ve başka hangi beklentilerin olduğuna ilişkin bulgular Tablo 30'da belirtilmiştir.

Tablo 30

"Okuldaki derslerinde en çok hangi uygulamalar (yöntem, teknikler, aktiviteler vb.) yapılmakta; istemediğin ve olmasını daha çok istediğin etkinlikler nelerdir?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Canlandırma	E1, E3	2
	Anlatım	K1	1
	Beklentisiz (olumlu)	K2	1
	Bayram kutlama	E2	1
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Canlandırma	K3	1
	Beklentisiz (olumlu)	E4	1
	Turnuvalar (olumsuz)	K4	1
	Akıllı tahta yerine yazma	K5	1
	Eğlenceli dersler	K6	1
Toplam		5	
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Beklentisiz (olumsuz)	E7, K8	2
	Anlatım	E5	1
	Ders tercihi	E6	1
	Turnuvalar (olumlu)	K7	1
Toplam		5	

Tablo 30'a göre "Okuldaki derslerinde en çok hangi uygulamalar (yöntem, teknikler, aktiviteler vb.) yapılmakta; istemediğin ve olmasını daha çok istediğin etkinlikler nelerdir?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerden ikisi öğretmenlerin canlandırarak ya da örnek olaylar üzerinden konuyu aktardıklarını, birisi konuyu öğretmenin anlatmasını istediğini, bir diğeri milli bayramlara yer verilmesi beklentisinde olduğunu, diğer öğrenci de her türlü aktivitenin yerine getirildiğini, dolayısıyla beklenti içinde olmadığını belirtmiştir. Orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerden sadece biri öğretmenlerin canlandırarak konuyu aktardıklarını, birisi derslerin eğlenceli olduğunda zevk aldığını aksi takdirde sıkıldığını, bir diğeri her türlü şekilde memnun olduğunu belirtmiştir. Bir öğrenci tahtaya sürekli yazı yazılmasından dolayı konuyu anlayamadığını, diğer öğrenci de devamlı turnuvalar yapılmasından sıkıldığını ifade etmiştir. Yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerden birisi derste daha çok resim çizmekten hoşlandığını belirtirken aynı kategorideki bir öğrenci de

resim yerine fen dersini tercih ettiğini öne sürmüştür. Bunun dışında iki öğrenci yapılmasını istediği bir etkinliğin olmadığını, sadece yapılanların eğlendirici olması gerektiğini önerirken bir öğrenci de turnuvaların yapılmasından hoşlandığını ifade etmiştir. Değınilen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Canlandırma: “*Trafik kurallarını canlandırıyoruz. Resim, yarışmalar yapıyoruz. Daha çok resim yapmak istiyorum. İngilizce yapmak istiyorum*” (K3)

Beklentisiz (olumlu): “*Aktiviteler vb. Her istediğim şey var istemediğim aktiviteler yok*” (K2)

Beklentisiz (olumsuz): “*Yok ki, çok da etkilemiyor*” (K8)

Turnuvalar (olumlu): “*Ben en çok turnuvalar yapılmasını isterim*” (K7)

Turnuvalar (olumsuz): “*Ben en çok turnuvalar yapılmasından sıkılıyorum*” (K4)

Okulda görülen derslerde en çok hangi durumların strese yol açtığına ilişkin bulgular Tablo 31’de belirtilmiştir.

Tablo 31

"Okuldaki derslerinde seni en çok strese sokan şeyler nelerdir? Hiçbir güçlük yoksa nedeninizi açıklayınız." Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
	Yok	E1, K2	2
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Arkadaşlar	E2, E3	2
	Soruların güçlüğü	K1	1
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Soruların güçlüğü	K3	1
	Anlama güçlüğü	E4	1
	Okuma	K4	1
	Arkadaşlar	K5	1
	Yok	K6	1
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Anlama güçlüğü	E6	1
	Arkadaşlar	K8	1
	Sınav notu kaygısı	K7	1
	Yazı yazma	E7	1
	Yok	E5	1
Toplam		5	

Tablo 31’de "Okuldaki derslerinde seni en çok strese sokan şeyler nelerdir?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerden ikisi hiçbir güçlük bulunmadığını, ikisi arkadaşlarından kaynaklı derste stres yaşadığını, birisi ise sorulan soruya cevap veremediğinde strese girdiğini; orta akademik stres düzeyindeki öğrenciler ise soruların güçlüğü, anlama güçlüğü, okuma problemi ve arkadaş kaynaklı durumlarda stres yaşadığını, sadece bir öğrenci hiçbir güçlük yaşamadığını; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrenciler ise dersi anlama güçlüğü, arkadaş kaynaklı, sınav notu kaygısının varlığı, yazı yazmanın yoğunluğu gibi durumlarda stres yaşadığını belirtirken bir öğrenci güçlük ileri sürmemiştir. Değinen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Anlama güçlüğü: “Zorlanmak. Arada sırada dersleri yapamamak. Anlayamıyorum, yapamıyorum çünkü” (E4)

Arkadaşlar: “Arkadaşlarımın derste çok konuşması ve sakız çiğnemesi” (E2)

Soruların güçlüğü: “Zor sorular rahatsız ediyor. Dalga geçilmesin istiyorum” (K3)

Okuma: “Beni en çok rahatsız eden şey bazen kitap okuyunca başımın dönmesi” (K4)

Yazı yazma: “En çok rahatsız eden şeyler ikide bir hocaların yazı yazdırması” (E7)

Sınav notu kaygısı: “Okuldaki derslerimde ben sınavda düşük alınca benimle alay edilmesi. Aaa K7 bu notu mu aldı diye” (K7)

Akademik stres bakımından okulda görülen derslerde yazılı kitapların (test kitapları, yaprak testler, deneme kitapçıkları vb.) temin edilemediği durumlara ilişkin bulgular Tablo 32’de belirtilmiştir.

Tablo 32

"Okuldaki dersinde yazılı kitapları (test kitapları, yaprak testler, deneme kitapçıkları vb.) temin edemediğin durumlarda stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	K1, K2	2
	Kısmen	E1, E3	2
	Hayır	E2	1
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K3, K4, K5, K6	4
	Kısmen	-	-
	Hayır	E4	1
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	E5, E6, K7	3
	Kısmen	-	-
	Hayır	E7, K8	2
	Toplam		5

Tablo 32'ye bakıldığında "Okuldaki dersinde yazılı kitapları (test kitapları, yaprak testler, deneme kitapçıkları vb.) temin edemediğin durumlarda stres yapar mısın?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ikisinin; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin dördünün; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise üçünün evet cevabını verdiği görülmektedir. Bunun yanında düşük akademik stres düzeyindeki iki öğrencinin ise kısmen stres yaşadığı belirtilmiştir. Bu bulgulara göre orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin dersindeki yazılı kitapları temin edemediği durumlarda daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden ikisinin; 8 kız öğrenciden ise yedisinin bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Kız öğrencilerin bu sorunda daha çok stres yaşadıkları belirtilebilir. Değınilen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: "Evet, derslerden geri kalabilirim diye düşünüyorum" (K6)

Kısmen: "Pek değil ama üzgün hissederim. Ben de daha çok çalışıp almaya çalışırım" (E1)

Hayır: "Başlarda rahatsız oluyordum ama çalışma isteğim yok. Ondan etkilemiyor artık" (K8)

Öğrencilerin akademik stres bakımından bir ders için verilen ev ödevini yaptığı halde sınıfa getirmediği durumlara ilişkin bulgular Tablo 33'te belirtilmiştir.

Tablo 33

"Bir ders için verilen ev ödevini yaptığın halde sınıfa getirmediğinde stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	K1, K2, E2, E3	4
	Kısmen	-	-
	Hayır	E1	1
Toplam			5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	E4, K4, K5, K6	4
	Kısmen	-	-
	Hayır	-	-
	Belirsiz	K3	1
Toplam			5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	E5, K7, E7, K8	4
	Kısmen	E6	1
	Hayır	-	-
Toplam			5

Tablo 33 dikkate alındığında "Bir ders için verilen ev ödevini yaptığın halde sınıfa getirmediğinde stres yapar mısın?" sorusuna her düzeyden 4'er öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrencinin stres yaşadığı belirlenmiştir. Düşük akademik stres düzeyindeki bir öğrenci bu sorunda stres yaşamadığını belirtmiştir. Ayrıca orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerden birisinin cevabı ise belirsizdir. Bunun yanında yüksek akademik stres düzeyindeki bir öğrencinin ise kısmen stres yaşadığı anlaşılmıştır. Bu bulgulara göre ev ödevini sınıfa getirmeme durumu öğrencilerde daha çok stres yaşanmasına yol açabilmektedir. Ayrıca 7 erkek öğrenciden dördünün; 8 kız öğrenciden ise altısının bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Kız öğrencilerin bu sorunda daha çok stres yaşadıkları belirtilebilir. Değinen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: "Stres yaparım. Çünkü öğretmenim yalan söylediğimi düşünür"
(K1)

Kısmen: “Rahatsız olurum ama stres yapmam” (E6)

Hayır: “Kötü hissetmem. Öğretmenime her şeyi anlatırım. Öğretmenim derse yarın getirebilirsin derse yarın getiririm” (E1)

Öğrencilerin akademik stres bakımından derslerinden düşük not alması veya başarısızlık yaşaması durumlarına ilişkin bulgular Tablo 34’te belirtilmiştir.

Tablo 34

"Derslerinden düşük not aldığında / veya başarısızlık yaşadığında stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	K1, K2, E2, E3	4
	Kısmen	E1	1
	Hayır	-	-
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K3, E4, K4, K5, K6	5
	Kısmen	-	-
	Hayır	-	-
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	E5, E6, K7, E7, K8	5
	Kısmen	-	-
	Hayır	-	-
	Toplam		5

Tablo 34 incelendiğinde "Derslerinden düşük not aldığında / veya başarısızlık yaşadığında stres yapar mısın?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin dördünün; orta ve yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin tümünün evet cevabını verdiği görülmektedir. Bunun yanında düşük akademik stres düzeyindeki bir öğrencinin ise kısmen stres yaşadığı belirtilmiştir. Bu bulgulara göre sınavdan düşük not alma kaygısı öğrencilerde daha çok stres yaşanmasına yol açmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden altısının; 8 kız öğrencinin ise tümünün bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Değinen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: “Evet, rahatsız olurum. Diğer arkadaşlarımla yarışma içinde olduğum için” (K2) ve “Çoook. Bazı derslerde çalıştığım halde düşük alınca oturup ağlayasım geliyor. Çok kötü” (K6)

Kısmen: “Biraz üzülürüm, sonra soruyu tekrar okurum, bir dahakine yapmaya çalışırım. Üzülürüm ama bunu hayatıma yansıtmam” (E1)

Öğrencilerin akademik stres bakımından derslerde sınıf arkadaşları tarafından alay edilmesi durumuna ilişkin bulgular Tablo 35’te belirtilmiştir.

Tablo 35

"Derslerde sınıf arkadaşların seninle alay ettiğinde stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	K1	1
	Kısmen	E1	1
	Hayır	K2, E2, E3	3
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K3, K4, K5, K6	4
	Kısmen	-	-
	Hayır	E4	1
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	K7, E7	2
	Kısmen	-	-
	Hayır	E5, E6, K8	3
	Toplam		5

Tablo 35’e bakıldığında "Derslerde sınıf arkadaşların seninle alay ettiğinde stres yapar mısın?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerden birisinin evet, birisinin kısmen, üçünün hayır; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerden dördünün evet, birisinin hayır; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerden ise ikisinin evet, üçünün hayır cevabını verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin derste arkadaşları tarafından alay edilmesi durumunda daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden sadece birisinin; 8 kız öğrenciden ise altısının bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Kız öğrencilerin bu sorunda daha çok stres yaşadıkları belirtilebilir. Değinen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: “Stres yaparım, çünkü küçük düşürdüklerini hissederim beni” (K1) ve “Evet. En sevmediğim şey. Çok rahatsızım bundan. Eşyaların yok, bizim aldıklarımızı almıyorsun, getirdiklerimizi getirmiyorsun diyorlar” (K5)

Kısmen: “Zaten biraz alay ediyorlar çözemediğim sorularda. Ama ben görmezden gelmeye çalışıyorum. Arkadaşlarıma kızmıyorum” (E1)

Hayır: “Rahatsız olmam. Çünkü onlara yüz vermezsem alay geçmezler” (E6) ve “Onları önemsemem” (K8)

Öğrencilerin akademik stres bakımından derslerinde konuyu anlayamaması durumuna ilişkin bulgular Tablo 36’da belirtilmiştir.

Tablo 36

"Derslerinde konuyu anlamadığında stres yapar mısınız?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	E1, K1, K2	3
	Kısmen	-	-
	Hayır	E2, E3	2
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K3, K5, K6	3
	Kısmen	-	-
	Hayır	E4, K4	2
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	E6, K7, E7	3
	Kısmen	-	-
	Hayır	E5, K8	2
	Toplam		5

Tablo 36 ele alındığında "Derslerinde konuyu anlamadığında stres yapar mısınız?" sorusuna tüm düzeylerdeki öğrencilerin eşit bir dağılımla 3 evet ve 2 hayır cevabını verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre konunun anlaşılabilmesi öğrencilerin daha çok stres yaşamasına yol açmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden ikisinin; 8 kız öğrenciden ise altısının bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Kız öğrencilerin bu sorunda daha çok stres yaşadıkları belirtilebilir. Değerlenen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: “Stres yaparım. Çünkü sınavda düşük alırım diye düşünürüm” (K1), “Evet stres yaparım, rahatsız olurum. Başarısız oldum diye, derslerimden düşük alacağım diye” (K3) ve “Stres yaparım, çünkü anlamazsam derse hiç katılamam” (K7)

Hayır: “Öğretmenime sorarım ve yine bana anlatmasını isterim” (E2), “Yok. Arada arkadaşlarıma yanına gidip bana bu konuyu anlatsana diyorum” (E4) ve “Hayır, biraz anlarsın” (E5)

Öğrencilerin akademik stres bakımından derslerde verilen proje/ev ödevlerini zamanında yetiştiremediği durumlara ilişkin bulgular Tablo 37’de belirtilmiştir.

Tablo 37

"Derslerde verilen proje/ev ödevlerini zamanında yetiştiremediğinde stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	E1, E2, K2, E2, E3	5
	Kısmen	-	-
	Hayır	-	-
Toplam			5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K3, E4, K4, K5, K6	5
	Kısmen	-	-
	Hayır	-	-
Toplam			5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	E6, K7, E7, K8	4
	Kısmen	E5	1
	Hayır	-	-
Toplam			5

Tablo 37 göz önünde bulundurulduğunda "Derslerde verilen proje/ev ödevlerini zamanında yetiştiremediğinde stres yapar mısın?" sorusuna düşük ve orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin tümünün; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin dördünün evet, birinin kısmen cevabını verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre düşük ve orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin derslerde verilen proje/ev ödevlerini zamanında yetiştiremediği durumlarda daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden altısının; 8 kız öğrencinin ise tümünün bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Kız öğrencilerin bu sorunda kısmen daha çok stres yaşadıkları belirtilebilir. Değinen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: “Öğretmenime mahcup olurum. Öğretmen sorarsa niye getirmediğin diye, öğretmenim anlamadım ama tekrar anlatırsanız yapabilirim derim. Sonuçta zamanı idareli kullanmadım, bu durumda üzülürüm” (E1), “Evet, rahatsız olurum, stres yaparım, üzülürüm kötü not alacağım diye” (K3), “İçim kötü oluyor,

huzursuzluk oluyor” (K6) ve “Zaten bir kere böyle bir olay yaşandı. Stres de yaptım, rahatsız da oldum” (K7)

Kısmen: *“Üzgün olurum, mahcup olmam. Çalışmazsam düşük alırım. Din Kültürü dersinden 15 aldım, ama diğerinden 100 aldım, telafi ettim” (E5)*

Öğrencilerin akademik stres bakımından derste yeni bir konuya geçilmesi durumuna ilişkin bulgular Tablo 38’de belirtilmiştir.

Tablo 38

"Derste yeni bir konuya geçildiğinde stres yapar mısınız?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	E1	1
	Kısmen	-	-
	Hayır	K1, K2, E2, E3	4
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K5, K6	2
	Kısmen	-	-
	Hayır	K3, E4, K4	3
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	-	-
	Kısmen	-	-
	Hayır	E5, E6, K7, E7, K8	5
	Toplam		5

Tablo 38’e bakıldığında "Derste yeni bir konuya geçildiğinde stres yapar mısınız?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin birinin evet, üçünün hayır; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ikisinin evet, üçünün hayır; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise tümünün hayır cevabını verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre derste yeni bir konuya geçilmesi kısmen de olsa düşük ve orta akademik stres düzeyindeki öğrencileri etkilemektedir. Özellikle K6’nın görüşüne göre matematik dersi açısından problem yaşandığı belirtilebilir. Ayrıca 7 erkek öğrenciden sadece birinin; 8 kız öğrenciden ise ikisinin bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Değerlenen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler şu şekilde sunulmuştur:

Evet: *“Strese kapılıyorum. Öğretmen anlatınca kolay geliyor. Üstümdeki stres akıup gidiyor” (E1), “Evet. Stresli olurum çünkü bilmediğim bir konu. Arkadaşlarım önceden internetten tekrar yapar, bizde yok internet*

yapamayabilirim” (K5) ve “Evet, özellikle matematikte. Fazla aram iyi değil, anlamadığım konular oluyor, o konular da birbirine bağlı olunca kötü oluyor” (K6)

Hayır: “Hayır, yeni konuları severim” (E2), “Hayır, çünkü daha çok konu öğrenirim” (E6) ve “Rahatsız olmam, stres de yapmam. Yeni konuya geçmişim niye stres yapayım ki?” (E7)

Öğrencilerin akademik stres bakımından derslerde öğretmenler tarafından beklenmedik bir anda soru sorulması ya da tahtaya kaldırılması durumuna ilişkin bulgular Tablo 39’da belirtilmiştir.

Tablo 39

"Derslerde öğretmenlerin beklemediğin bir anda soru sorduğunda ya da tahtaya kaldırdığında stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	K1	1
	Kısmen	E2, E3	2
	Hayır	E1, K2	2
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K3, E4, K5, K6	4
	Kısmen	-	-
	Hayır	K4	1
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	K7, E7, K8	3
	Kısmen	-	-
	Hayır	E5, E6	2
	Toplam		5

Tablo 39’a göre "Derslerde öğretmenlerin beklemediğin bir anda soru sorduğunda ya da tahtaya kaldırdığında stres yapar mısın?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin birinin; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin dördünün; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise üçünün evet cevabını verdiği görülmektedir. Bunun yanında düşük akademik stres düzeyindeki iki öğrencinin ise kısmen stres yaşadığı belirtilmiştir. Bu bulgulara göre orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin öğretmenleri tarafından beklenmedik bir anda soru sorulduğunda ya da tahtaya kaldırıldığında daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden ikisinin; 8 kız öğrenciden ise altısının bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Kız

öğrencilerin daha çok stres yaşadıkları belirtilebilir. Değinilen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: “*Stres yaparım. Çünkü yapamazsam öğretmenim bana kızar sanarım*” (K1), “*Evet, bilemeyeceğim mi bilecek miyim diye düşünüyorum. Bilemediğimde hoca bir şey der mi kaygısı oluyor*” (K6) ve “*Aniden kalktığımda stres yaparım.*” (K7)

Kısmen: “*Biraz heyecanlanırım. Ama sonra soruyu yaparım.*” (E2) ve “*Konuyu bilmiyorsa biraz stres yaparım. Çünkü sınıf arkadaşlarım tarafından küçümsenmek istemem.*” (E3)

Hayır: “*Sevinirim. Öğretmenimin sorduğu soruya cevap veririm. Doğru cevap verirsem öğretmenim de ben de mutlu oluruz. Yapamayacağım korkusu da az olur bende*” (E1), “*Mutlu olurum. Soru zor olursa doğru yaparsam çok mutlu olurum, öğretmen de çok mutlu olur. Sınavdan 100 alırsam babam da mutlu olur*” (E5) ve “*Hayır, stres yapmam*” (E6)

Öğrencilerin akademik stres bakımından derslerde öğretmenleri tarafından arkadaşlarına daha çok söz hakkı verilmesi durumuna ilişkin bulgular Tablo 40’ta belirtilmiştir.

Tablo 40

"Öğretmenin arkadaşlarına senden daha çok söz hakkı verdiğinde stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	K1, K2, E3	3
	Kısmen	-	-
	Hayır	E1, E2	2
Toplam			5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K3, E4, K5, K6	4
	Kısmen	-	-
	Hayır	K4	1
Toplam			5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	E5, K7, E7, K8	4
	Kısmen	-	-
	Hayır	E6	1
Toplam			5

Tablo 40 ele alındığında "Öğretmenin arkadaşlarına senden daha çok söz hakkı verdiğinde stres yapar mısın?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin üçünün; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin dördünün; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin de dördünün evet cevabını

verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre orta ve yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin öğretmenlerinin arkadaşlarına daha fazla söz hakkı verdiği durumlarda daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden dördünün; 8 kız öğrenciden ise yedisinin bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Kız öğrencilerin daha çok stres yaşadıkları belirtilebilir. Değinilen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: “*Rahatsız olurum. Çünkü öğretmenin beni sevmediğini düşünürüm*” (E3), “*Üzülürüm ve stres yaparım. Soruyu daha çok soruyorsa, herkese eşit davranılsın istiyorum*” (K3) ve “*Evet, Beyaz hoca birkaç kişiye daha çok okuma hakkı veriyor, acaba neden beni kaldırmadı, okumam kötü mü diye düşünüyorum.*” (K6)

Hayır: “*Sorarım öğretmenime. Niye kaldırmıyorsunuz beni diye. Öğretmen sen bu konuyu anlamadın sen derse, bir dahakine çalışıp yeniden doğru cevap verirsem, öğretmenim de beni arada bir kaldırmaya başlar*” (E1), “*Hayır. Daha çok mutlu olurum*” (K4) ve “*Hayır*” (E6)

Öğrencilerin akademik stres bakımından derste iken arkadaşları içerisinde öğretmenleri tarafından uyarılması durumuna ilişkin bulgular Tablo 41’de belirtilmiştir.

Tablo 41

"Öğretmenin derste iken arkadaşlarının içerisinde seni uyardığında stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	E1, K1, K2	3
	Kısmen	E3	1
	Hayır	E2	1
Toplam			5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K3, K4, K5, K6	4
	Kısmen	-	-
	Hayır	E4	1
Toplam			5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	E5, E6, K7, E7, K8	5
	Kısmen	-	-
	Hayır	-	-
Toplam			5

Tablo 41'e göz atılırsa "Öğretmenin derste iken arkadaşlarının içerisinde seni uyardığında stres yapar mısın, neden?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin üçünün; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin dördünün; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise tümünün evet cevabını verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin derste iken arkadaşları içerisinde öğretmenleri tarafından uyarıldığında daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden dördünün; 8 kız öğrencilerin ise tümünün bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Kız öğrencilerin daha çok stres yaşadıkları belirtilebilir. Değinilen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: “*Utanç duyarım. Öğretmenimden özür dilerim. Bir daha yapmayacağıma söz veririm*” (E1), “*Rahatsız olurum, üzülürüm. Bana kötü davranırsa, kötü şeyler söylese üzülürüm. Arkadaşlarımdan bana kötü şeyler söyleyeceğini düşünürüm*” (K3) ve “*Rahatsız olurum, stres yaparım. Nedeni ise herkesin içinde azar yediğim için*” (E7)

Kısmen: “*Biraz utanırım. Arkadaşlarıma karşı mahcup olurum*” (E3)

Hayır: “*Demek ki ben hatalıyım, ondan uyarılmıştır*” (E2) ve “*İyi hissediyorum. Yok yere kızıyor, çünkü haklı*” (E4)

Öğrencilerin akademik stres bakımından derslerde çok fazla ödev verilmesi durumuna ilişkin bulgular Tablo 42’de belirtilmiştir.

Tablo 42

"Derslerde çok fazla ödev verildiğinde stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	K1	1
	Kısmen	-	-
	Hayır	E1, K2, E2, E3	4
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	E4, K5	2
	Kısmen	-	-
	Hayır	K3, K4, K6	3
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	K7, E7, K8	3
	Kısmen	-	-
	Hayır	E5, E6	2
	Toplam		5

Tablo 42'ye göre "Derslerde çok fazla ödev verildiğinde stres yapar mısın?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin sadece birisinin; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ikisinin; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise üçünün evet cevabını verdiği görülmektedir. Bunun yanında düşük akademik stres düzeyindeki dört öğrenci tarafından stres yaşamadığı belirtilmiştir. Bu bulgulara göre yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin derslerde çok fazla ödev verildiğinde daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden ikisinin; 8 kız öğrenciden ise dördünün bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Kız öğrencilerin bu sorunda daha çok stres yaşadıkları belirtilebilir. Değinen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: “*Stres yaparım çünkü nasıl yapacağım diye düşünürüm*” (K1), “*Verilmemeli, oluyor. Yetiştiremiyorum, olmuyor o yüzden*” (K5) ve “*Rahatsız olmam, ama stres yaparım nasıl yapacağım diye*” (K7)

Hayır: “*Hayır, mutluluk duyarım. Ödevlerin hepsini yetiştirmeye çalışırım*” (E1), “*Hayır. Çünkü ödevlerin bizim için gerekli olduğunu bilirim*” (E3) ve “*Hayır. Ödevleri yaparım. Dersler çok önemli*” (E5)

Öğrencilerin akademik stres bakımından derslerde verilen görevlerin arkadaşları tarafından daha özenli ve düzenli yapılması durumuna ilişkin bulgular Tablo 43'te belirtilmiştir.

Tablo 43

"Derslerde verilen görevleri (ev ödevi, proje ödevi vb.) arkadaşların senden daha özenli ve düzenli yaptıklarında stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	K1, E3	2
	Kısmen	-	-
	Hayır	E1, K2, E2	3
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K3, E4, K5, K6	4
	Kısmen	-	-
	Hayır	K4	1
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	E6, K8	2
	Kısmen	E5	1
	Hayır	K7, E7	2
	Toplam		5

Tablo 43'e bakıldığında "Derslerde verilen görevleri (ev ödevi, proje ödevi vb.) arkadaşların senden daha özenli ve düzenli yaptıklarında stres yapar mısın?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ikisinin; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin dördünün; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise ikisinin evet cevabını verdiği görülmektedir. Bunun yanında yüksek akademik stres düzeyindeki bir öğrencinin ise kısmen stres yaşadığı belirtilmiştir. Bu bulgulara göre orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin derslerde verilen görevleri arkadaşlarının kendilerinden daha özenli ve düzenli yaptıklarında daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden üçünün; 8 kız öğrenciden ise beşinin bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Kız öğrencilerin daha çok stres yaşadıkları belirtilebilir. Değinilen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: “*Stres yaparım çünkü başarılarımın olmadığını düşünürüm*” (K1), “*O kadar çok emek vermişim, onlarınkini hoca seçiyor, benimkisi kalır, kötü hissederim. Arkadaşlarım sevinirken ben üzülürüm*” (K5) ve “*Çok uğraştığım halde düşük veriyorsa diğeri sadece bir günde yapmışsa üzülürüm*” (K6)

Kısmen: “*Biraz üzgün olurum. Bir dahakine iyi yaparım. Geçen sene ben güzel yaptım, öğretmen bana yüksek puan verdi*” (E5)

Hayır: “*Üzülmem. Arkadaşlarıma sorarım: “Nasıl yaptın bana da yardım eder misin?” diye. Projemi arkadaşlarla birlikte yapınca güzel olur, öğretmenim de iyi puan verir*” (E1), “*Hayır, niye rahatsız olacağım? Benim hatam, ben güzel yapmamışım*” (E2) ve “*Hayır, rahatsız da olmam, stres de yapmam. Çünkü görevin hakkını vererek yapıyorsa diyecek hiçbir şey yok*” (K7)

Öğrencilerin akademik stres bakımından aileleri tarafından ders çalışmaya zorlanması durumuna ilişkin bulgular Tablo 44'te belirtilmiştir.

Tablo 44

"Ailen seni ders çalışmaya zorladığında stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	E1	1
	Kısmen	E2	1
	Hayır	K1, K2, E3	3
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K3, E4, K5	3
	Kısmen	-	-
	Hayır	K4, K6	2
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	E7, K8	2
	Kısmen	-	-
	Hayır	E5, E6, K7	3
	Toplam		5

Tablo 44 değerlendirildiğinde "Ailen seni ders çalışmaya zorladığında stres yapar mısın?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin sadece birisinin; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin üçünün; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise ikisinin evet cevabını verdiği görülmektedir. Bunun yanında düşük akademik stres düzeyindeki bir öğrencinin ise kısmen stres yaşadığı belirtilmiştir. Bu bulgulara göre orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin aileleri tarafından ders çalışmaya zorlandığında daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden üçünün; 8 kız öğrenciden de üçünün bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Değinen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: "Öncelikle babam hep ödevleri yap, ödevleri yap diyor. Ben bundan bunaltıyorum. Babama diyorum yeni geldim, dinleneyim, sonra yapacağım" (E1), "Evet rahatsız olurum, stres yaparım. Ben yemek yemeden kalk ders çalış diyor annem" (K3) ve "Veli toplantılarından sonra ailem baskı yapıyor. Üst üste söylediklerinde sinirleniyorum" (K8)

Kısmen: "Evet, biraz üzülürüm" (E2)

Hayır: "Olmam. Çünkü iyi bir meslek için çalışmam gerektiğini biliyorum" (E3), "Zorlamıyor. Babam bazen zorlar. Bazen iyi oluyor, bazen çalışmanın insanın içinden gelmesi gerekiyor" (K6) ve "Evet, bunu ailem söyledi"

diye çalışacak değilim zaten. Ben çalışmak istersem çalışıyorum ve hırslandığımda çalışıyorum” (K7)

Öğrencilerin akademik stres bakımından okulda bir derste yaşadıkları olumsuz veya uygun olmayan davranışlarının ailelerine iletilmesi durumuna ilişkin bulgular Tablo 45’te belirtilmiştir.

Tablo 45

"Okulda bir derste yaşadığın olumsuz veya uygun olmayan davranışların ailene söylendiğinde stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	K2, E2, E3	3
	Kısmen	-	-
	Hayır	E1, K1	2
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K5	1
	Kısmen	-	-
	Hayır	K3, E4, K4, K6	4
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	E5, E6, K7, E7, K8	5
	Kısmen	-	-
	Hayır	-	-
	Toplam		5

Tablo 45 dikkate alındığında "Okulda bir derste yaşadığın olumsuz veya uygun olmayan davranışların ailene söylendiğinde stres yapar mısın?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin üçünün; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerden sadece birisinin; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise tümünün evet cevabını verdiği görülmektedir. Bu bulgulara göre yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin okulda bir derste yaşadıkları olumsuz veya uygun olmayan davranışlarının ailelerine söylendiği durumlarda daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 7 erkek öğrenciden beşinin; 8 kız öğrenciden ise dördünün bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin bu durumda daha çok stres yaşadıkları belirtilebilir. Değinen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: “Evet, benden beklenen şeyler var, onların gözünden düşerim” (K2), “O kadar çok emek vermişim, onlarınkini hoca seçiyor, benimkisi kalır, kötü

hissederim. Arkadaşlarım sevinirken ben üzülürüm” (K5) ve “Zaten ben her şeyi kendi içimde yaşıyorum. Aileme okulda olan hiçbir şeyi söylemiyorum ama zoruma gidince söylerim. Bunun karşılığında stres yaparım, rahatsız da olurum” (K7)

Hayır: *“Olmam. Çünkü davranışım ne bilmek isterim. Eve gelince aileme bunu yansıtmam bile annem bunu bilir” (E1), “Hayır olmam. Ben arkadaşlarımla sorun yaşadığımda ilk özür dilerim. Ailem kızacağı için” (K3) ve “Yok, haklılar çünkü. Çalışarak düzeltirim. Sadece ders çalışmıyorum, başka da sıkıntı olmaz” (E4)*

Öğrencilerin akademik stres bakımından derste yaptıkları küçük bir hatada öğretmenleri ya da aileleri tarafından cezalandırılması durumuna ilişkin bulgular Tablo 46’da belirtilmiştir.

Tablo 46

"Derste yaptığın küçük bir hatanda öğretmenin ya da ailen tarafından cezalandırıldığında stres yapar mısın?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Evet	E1, K1, E2, E3	4
	Kısmen	-	-
	Hayır	K2	1
Toplam			5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Evet	K3, K5	2
	Kısmen	-	-
	Hayır	E4, K4, K6	3
Toplam			5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Evet	E6, K7, E7, K8	4
	Kısmen	E5	1
	Hayır	-	-
Toplam			5

Tablo 46’ya bakıldığında "Derste yaptığın küçük bir hatanda öğretmenin ya da ailen tarafından cezalandırıldığında stres yapar mısın?" sorusuna düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin dördünün; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ikisinin; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise dördünün evet cevabını verdiği görülmektedir. Bunun yanında yüksek akademik stres düzeyindeki bir öğrencinin de kısmen stres yaşadığı belirtilmiştir. Bu bulgulara göre yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin derste yaptıkları küçük bir hatalarında öğretmenleri ya da aileleri tarafından cezalandırıldığında daha çok stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca 7 erkek

öğrencinin beşinin; 8 kız öğrencinin de beşinin bu soruya evet cevabını verdikleri belirlenmiştir. Değınilen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Evet: “*Mutsuzluk duyarım. Aileme söylerim ne yaptım niye beni cezalandırdınız diye. Sorunumu söylerlerse düzeltmeye çalışırım çünkü*” (E1), “*Kötü hissederim, çünkü okulda cezalandırılmayı hiç sevmem. Arkadaşlarıma rezil olurum. Evde de yani kalabalık falan olunca çok fena kötü hissederim. Hiç sevmem öyle şeyleri*” (K5) ve “*Zaten aileme notlarımı söylemiyorum. Ceza alsam bundan üzüntü duyarım*” (K8)

Kısmen: “*Biraz üzgün olurum. Annem bana çok kızarsa döverse üzüürüm. Ama dövmüyor*” (E5)

Hayır: “*Haklılar çünkü rahatsız olmam*” (E4), “*Hayır*” (K4) ve “*Yok, olmuyor*” (K6)

Öğrencilerin okulda en çok stres yapmalarına neden olan durumlara ilişkin bulgular Tablo 47’de belirtilmiştir.

Tablo 47

"Okulunda senin en çok stres yapmana neden olan şey nedir?" Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Sınavlar	E2, E3	2
	Yok	K1, K2	2
	Sorular	E1	1
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Sınavlar	K4, K6	2
	Ödevler	K3, K5	2
	Yok	E4	1
	Toplam		5
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Sınavlar	E6	1
	Müdahale	K7	1
	Ödevler	E7	1
	İlgisizlik	K8	1
	Yok	E5	1
Toplam		5	

Tablo 47 incelendiğinde "Okulunda senin en çok stres yapmana neden olan şey nedir?" sorusuna, düşük akademik stres düzeyine sahip öğrencilerin sınavlar (f=2), hiçbir sorun bulunmadığı (f=2) ve ders içi sorular (f=1); orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin sınavlar (f=2), ödevler (f=2) ve hiçbir

sorun bulunmadığı (f=1) ve yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise sınavlar (f=1), çevresel müdahale (f=1), ödevler (f=1), ilgisizlik (f=1) ve hiçbir sorun bulunmadığı (f=1) şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre düşük ve orta akademik stres düzeyindeki öğrenciler için sınavların daha önemli olduğu; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrenciler için ise sınavlara ek olarak ödevler, ilgisizlik ve aile baskısının akademik stres üzerinde önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Değerlenen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler şu şekilde sunulmuştur:

Sınavlar: “Sınavlardır. Çünkü sınavlarda çok heyecanlı olurum” (E3) ve “Sınavlar. Yapamayacağım korkusu oluyor çünkü. LGS var sonuçta” (K6)

Sorular: “Sorulara cevap verememek. Bu benim çok canımı sıkıyor” (E1)

Ödevler: “Zor dersler, çok ödev. Ödevi yetiştiremeyeceğim için. Zor dersten de düşük alacağım diye” (K3) ve “Öğretmenlerin çok yazı yazdırması, aşırı ödev vermesi” (E7)

Müdahale: “Çevremdekilerin benim hayatıma karışmaları” (K7)

İlgisizlik: “Öğretmenler diğer sınıflarla daha ilgili. Bütün öğretmenlere sinir oluyorum” (K8)

Öğrencilerin okulda görülen dersler içinde en çok stres yaşadıkları derse ilişkin bulgular Tablo 48’de belirtilmiştir.

Tablo 48

“Okulda gördüğün dersler içinde en çok hangi derste stres yaparsın?” Sorusuna Verilen Cevapların Dağılımı

Akademik Stres Durumu	Kod	Katılımcı	f
Düşük Akademik Stres Düzeyi	Tüm dersler	E1	1
	Türkçe	K1	1
	Matematik	E2	1
	İnkılap Tarihi	E3	1
	Hiçbiri	K2	1
	Toplam		5
Orta Akademik Stres Düzeyi	Matematik	K3, E4, K5, K6	4
	Fen Bilimleri	K6	1
	Tüm dersler	K4	1
	Toplam		6*
Yüksek Akademik Stres Düzeyi	Matematik	E5, E7	2
	İngilizce	K8, E7	2
	Türkçe	K7	1
	Belirsiz	E6	1
	Toplam		6*

*Bir öğrenci birden fazla ders belirtmiştir.

Tablo 48 göz önünde bulundurulduğunda "Okulda gördüğün dersler içinde en çok hangi derste stres yaparsın?" sorusuna, düşük akademik stres düzeyine sahip öğrencilerin tüm dersler (f=1), Türkçe (f=1), Matematik (f=1), İnkılap Tarihi (f=1) ve hiçbir ders (f=1); orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin Matematik (f=4), Fen Bilimleri (f=1) ve tüm dersler (f=1); yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise Matematik (f=2), İngilizce (f=2)ve Türkçe (f=1) şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre tüm düzeylere bakıldığında özellikle Matematik dersinin öğrencilerde akademik stresin artışına yol açan ders olduğu anlaşılmaktadır. Değinilen kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara örnekler aşağıda sunulmuştur:

Matematik: “*Matematik Uygulamaları dersinde stres yaparım*” (E2), “*Matematik. Çünkü matematikten notlarım düşük. Bunu fazla anlamadığım için*” (E4) ve “*Matematik. O kadar çalışıyorum ama yapamıyorum. Bir de Fen bilgisi, sayısal ya çünkü*” (K6)

Tüm dersler: “*Tüm derslerim iyi ama hepsinde azcık zorluk çekiyorum. Strese kapılmamaya çalışıyorum. Derin derin nefesler alıp 10'a kadar sayıyorum*” (E1) ve “*Tüm derslerde*” (K4)

Türkçe: “*Türkçe dersinde*” (K1) ve “*Türkçe dersinde, çünkü söz hakkı almak istiyorum ama söz hakkı verilmiyor*” (K7)

İngilizce: “*2. Dönem İngilizce dersinde Yasemin Hoca gelmeye başladı, ödevleri yapmayınca eksi puan veriyor. Bu beni üzüyor*” (K8) ve “*Matematik ve İngilizce*” (E7)

İnkılap Tarihi: “*İnkılap dersinde stres yaparım. Çünkü bana çok zor geliyor*” (E3)

Hiçbiri: “*Hiçbiri stres yapmaz beni*” (K2)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, ilk ve ortaokulda öğrenimini sürdüren öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri ele alınmıştır. Bu bölümde ilk olarak duygusal okuryazarlık ile ilgili olarak öğrencilerin çeşitli demografik özelliklerine göre yürütülen istatistik testlerden elde edilen sonuçlara değinilmiştir. Ardından akademik strese yönelik yine aynı demografik özellikler dikkate alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Üçüncü bölümde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi değerlendiren sonuçlar ele alınmıştır. Son bölümde ise akademik stres hakkında öğrencilerle yürütülen mülakatlar sonucunda elde edilen bulgular tartışılmıştır. Tüm sonuçlar literatürle ilişkilendirilmiş ve çalışmalar arası benzerlik ya da farklılıklardan yola çıkılarak akademik stres ile duygusal okuryazarlığa ilişkin önemli yargılarda bulunulmuştur.

4.1.1. Duygusal Okuryazarlık Değişkeninde Ortaya Çıkan Sonuçlar ve Tartışma

Bu tez çalışmasında duygusal okuryazarlığı etkileyebileceği öngörülen birtakım değişkenlere göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre duygusal okuryazarlık düzeyi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine, anne ve babanın eğitim durumlarına, anne ve babanın çalışma durumlarına, yaşanan yerleşim yerine, ailedeki çocuk sayısına, doğum sırasına ve ailenin aylık gelir miktarına göre farklılaşmalar göstermiştir. Buna karşın öğrenim görülen sınıftaki öğrenci sayısının ise duygusal okuryazarlık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Kız öğrencilerin motivasyon ve empati puanları, erkek öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Ancak toplumsal beceriler alt boyutunda ise erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Duygusal okuryazarlık toplam puanına bakıldığında ise kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilere göre istatistik bakımından anlamlılık gösterecek şekilde daha yüksek bulunmuştur. Köse (2009), 7-13 yaşları arasında bulunan kız çocuklarının

duygusal zekâ düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yine Kırtıl (2009), yaşları 11-14 arasında olan kız çocuklarının duygusal zeka puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews, Roberts (2005) yaş aralığı 13-16 olan kız çocuklarının duygusal zeka puanlarının erkek çocuklardan daha fazla olduğunu bulmuştur. Mavroveli, Petrides, Sangareau ve Furnham (2009) çalışmalarında 8-12 yaş arasındaki kız çocuklarının erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek duygusal zekâyâ sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından ele alınan literatür taramasında Alver (2005) de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla empatik beceri düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada ortaya çıkan bu sonucu destekleyen diğer bir çalışma da Yaman ve Dede'nin (2007) öğrenci motivasyon düzeylerini incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmanın sonucunda da kız öğrencilerin çoğu motivasyon türünde erkeklere oranla daha fazla yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir.

Çalışmamızda toplumsal beceriler alt boyutunda erkek öğrencilerin daha yüksek puan alması, belirtilen çalışmadaki birkaç motivasyon türünde erkek öğrencilerin daha yüksek puana sahip olmasını destekler niteliktedir. Toplumsal alandaki bu fark erkeklerin geçmişte daha fazla toplum içinde yer alması ve kadının toplumsal alana yeni yeni girmesi olarak düşünülebilir. Yine bunun sonucunda çalışmanın yapıldığı coğrafi konum düşünüldüğünde ataerkil toplum yapısından dolayı kadınların daha hassas ve düşünmesi gereken taraf olmaları gerektiğinden empati düzeylerinin daha yüksek çıktığı düşünülebilir. Duygusal okuryazarlık kavramını barındıran motivasyon ve empati düzeyinin belirlenmesi için Şenol, Akça, Çümen (2012), kız öğrencilerin kıldığı birinden özür dileme yetisinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bu da kız öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu destekler niteliktedir. Yaman (2013) tarafından yapılan çalışmada kızlar erkeklere göre okula karşı daha olumlu duygular beslemektedir. Bu çalışma sonucunun tam aksini ortaya koyan Korkmaz, Şahin, Kahraman ve Öztürk (2001), kız ve erkekler arasında empati becerisi bakımından anlamlı bir farka ulaşmamıştır. Yine çalışmamızdan farklı bir sonuca ulaşan Mavroveli, Petrides,

Rieffe ve Bakker (2007) de 11-15 yaşlarındaki kız ve erkek öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının eşit düzeylerde olduğunu belirtmişlerdir.

4. sınıfta okuyan öğrencilerin empati ve duygusal farkındalık puanları ile duygusal okuryazarlık toplam puanı diğer sınıftaki öğrencilere göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Sınıf düzeyi arttıkça ya da 4. sınıftan bir üst sınıfa geçildikçe öğrencilerin motivasyon, empati, duygusal farkındalık, toplumsal beceriler ve genel itibariyle duygusal okuryazarlık puanlarında azalma söz konusudur. Çalışmada böyle bir sonucun elde edilmesi ilerleyen sınıflarda derslerin öğrencileri daha fazla zorlayıcı nitelikte olmasından dolayı öğrencideki bilişsel alanın ön plana çıkararak, duygusal alanın geri planda kalması olarak düşünülebilir. Karagöz Bolat'ın (2007) çalışmasında öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça motivasyon düzeylerinin azaldığı belirtilmiştir. Alemdar (2014), çalışmasında sınıf kademesini göz önünde bulundurduğunda lise 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha düşük düzeyde motivasyona sahip olduklarını gözlemlemiştir. Aynı araştırmada bu durumun 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamının akademik ağırlığına daha aşina olmalarından dolayı ortaya çıktığı öne sürülmüştür. Ayrıca en düşük empati seviyesi lise 4. sınıflarda görülmüştür. Bu sonuç ortaokul kademesi boyutunda sınıf kademesi arttıkça motivasyonda azalma oluyor şeklinde düşünülebileceğinden çalışmayı destekler yöndedir. Yaş gruplarının gelişimlerine yönelik değişimler ve içinde buldukları şartlar da çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasına neden olabilir. Balak'ın (2017) yaptığı çalışmada ise ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı öne sürülmüştür. Aynı çalışmada toplam duygusal zekâ puanlarında dördüncü sınıf öğrencileri lehine küçük bir fark olmakla birlikte bu farkın anlamlı olmadığı ifade edilmiştir.

Okula hiç gitmemiş ve okuma-yazması bulunmayan annenin çocuklarının motivasyon ve duygusal farkındalık puanları ile duygusal okuryazarlık toplam puanı diğer gruplara göre daha düşüktür. Buna karşın üniversite mezunu annenin çocuklarının motivasyon ve duygusal farkındalık puanları ise diğer gruplara göre anlamlı şekilde daha yüksektir. Bir başka deyişle annenin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin motivasyon, empati, duygusal farkındalık, toplumsal beceriler ve genel itibariyle duygusal okuryazarlık puanlarında artış söz konusudur. Çalışmada

böyle bir sonuca ulaşılması, eğitim alan annenin çocuklarına dersler boyutunda kendine güvenmesi ve akademik bilgisiyle çocuğa yardımcı olarak olumlu etki etmesiyle ilişkilendirilebilir. Yine annenin eğitim seviyesinin düşmesiyle annenin kendini dersler anlamında yeterli bulamamasından kaynaklı yaşadığı endişe, çocuğuna motivasyon boyutunda olumsuz etkide bulunmuş olabilir. Taner Derman'ın (2013) yaptığı çalışmada annesi yüksek lisans mezunu olan çocukların empati beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası doktora mezunu olan çocukların empati beceri düzeylerinin diğerlerine göre yüksek olduğu fakat istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Dereli ve Aypay (2012) tarafından yapılan çalışmada da anne eğitim düzeyinin empatik eğilim üzerinde etkili olduğu; baba eğitim düzeyinin ise etkili olmadığı saptanmıştır. Bu sonucun ortaya çıkması çocukla ilgilenen kişinin daha çok anne olmasından kaynaklı annenin etki düzeyinin daha fazla olması ile ilişkilendirilebilir.

Bu tez çalışmasında babanın eğitim durumu arttıkça öğrencilerin motivasyon ve duygusal okuryazarlık toplam puanlarının da yükseldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin empati puanları da babanın eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Diğer deyişle babanın eğitim durumu duygusal okuryazarlık üzerinde belirleyici role sahiptir. Buna göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanları diğer gruplara göre daha yüksektir. Babasının eğitim durumu okula hiç gitmemiş “okuma-yazma bilen ya da bilmeyen” olan çocukların duygusal okuryazarlıkları en düşük puana sahiptir. Çalışmanın yapıldığı yörenin Bitlis olmasından kaynaklı aile içinde erkeklerin daha ön planda olması sonucu babanın baskın olan etkisinden dolayı rol model olması ile ilişkilendirilebilir. Alemdar (2014) çalışmasında bu çalışmanın aksine bir sonuca ulaşmış, anne ve babanın mezuniyet durumunu esas alarak motivasyon düzeylerine baktığında mezuniyet derecesinin artması halinde öğrencideki motivasyonun düştüğünü öne sürmüştür. Tahsilli ebeveynlerin çocuklar üzerindeki akademik baskısı buna sebep görülebilir. Zira anne ve babanın eğitim durumu arttıkça çocuklarından beklentileri de artış göstermektedir. Fakat en yüksek empati kurma becerisi mezuniyet derecesi düşük hatta hiçbir mezuniyeti olmayan annelere sahip öğrencilerden gelmesi günümüz nesli açısından oldukça

manidardır. Diğer deyişle anne ve babanın eğitim durumu artıka evin geliri de artış gösterebileceğinden çocuklara sağlanan imkânlar aşırı miktara ulaşabilmekte, bu da hiçbir şekilde güçlük yaşamayan çocukların çevresi ile bu yönde bağlantılar kurmasını da oldukça zorlaştırmaktadır. Bu çalışmayı destekler yönde Balak (2017), anne ve babası yüksekokul/üniversite mezunu olan öğrencilerin duygusal zekâ toplam puanlarının, anne ve babası okuma-yazma bilmeyen veya okur-yazar olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum anne ve babanın çocuğuna rehberlik etmede ve onun duygularını yönlendirmede ilerleyen eğitim yaşantıları içinde edindikleri kuramsal çerçeveyi kullanmalarına bağlanabilir. Goodman, Crouter, Lanza, Cox ve Vernon-Feagans (2011) tarafından babalar ile yapılan bir araştırmada babaların eğitim düzeyi arttığında çocuklarına çok daha hassas ve ilgili yaklaştıkları ancak babalık sorumluluklarındaki zayıflığın ise yoğun iş stresi ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017), babaların eğitim düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerilerinin arttığını öne sürmüştür.

Çalışan annelerin çocuklarının empati puanları çalışmayan annenin çocuklarının puanlarına göre daha yüksektir. Annenin çalışıp çalışmaması genel itibariyle öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanları üzerine etkide bulunmamıştır. Buna rağmen tüm alt boyutlarda ve toplam puan dikkate alındığında anlamlı fark bulunmasa da çalışan annelerin çocuklarının puanının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evde annenin daha az zaman geçirmesiyle çocuğa da evle ilgili pek çok sorumluluğun düşmesi sonucunda çocuk duygusal alandaki birçok davranışı edinmek durumunda kalmış olabilir. Birbirine daha anlayışlı yaklaşan çocuk ve annede bu bağlamda empatik beceriler gelişmiş olabilir. Coşkun (2017)'un yaptığı çalışmada ise çalışan ve düşük gelir bildiren annelerin çocuklarının benlik saygısı puanlarının anlamlı ölçüde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Balak (2017) ise öğrencilerin annelerinin çalışma durumlarının duygusal zekâ düzeylerinde anlamlı bir farka neden olmadığını ileri sürmüştür. Aynı şekilde Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) çocukların duygu düzenleme becerisinin çocuğun yaşına, çocuğun cinsiyetine, çocuğun kardeş sayısına, babanın eğitim düzeyine, babanın yaşına ve anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken anne yaşına, anne

eğitim düzeyine, baba çalışma durumuna ve ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Babası devlet memuru ve ğretmen olan öğrencilerin motivasyon puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Hiçbir işi bulunmayan ve serbest çalışan babanın çocuklarının motivasyon puanları ise grup içinde en düşük değere sahiptir. Toplumsal beceriler boyutuna bakıldığında anlamlı fark bulunmasa da babası devlet memuru olan öğrencilerin puanları diğer öğrencilere göre daha dşktir. Babanın işsizliği ya da serbest çalışması anlamlı düzeyde olmasa da öğrencilerin duygusal okuryazarlığını düşürmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin eğitim süreçlerinde sistemli bir kariyer planlaması yaparak sürekliliği gösteremeyeceği kaygısını yaşadığından özellikle motivasyonlarının bu olguya bağlı olarak olumsuz yönde değişim göstermesi ile ilişkilendirilebilir. Yine eğitimci olan ebeveynin çocuğunun eğitim hayatına bilinçli katkılar sağlaması da öğrencinin motivasyon puanlarını artırmış olabilir. Aynı zamanda devlet memuru olan babanın aylık gelir anlamında geçim kaygısının daha az olması bağlamında rahat bir kafa yapısıyla evde çocuğuyla vakit geirebileceğinden bu durumun çocuğuna da olumlu anlamda katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Bunun da öğrencinin motivasyonun düzeyinin yükselmesine yardımcı olacağı düşünülebilir. Erken çocukluktan ortaöğretime kadar her düzeydeki öğrenciler, akademik taleplerle ilgili stres yaşayabilir ve aşırı akademik stresin olumsuz etkilerine yatkın olabilirler. Bozkurt Yükü ve Demircioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada anne ve babanın çalışma durumunun çocuğun duygu düzenleme becerisine göre farklılığı incelendiğinde annenin çalışma durumuna göre çocukların duygu düzenleme becerileri anlamlı bir farklılık göstermediği fakat babanın çalışma durumuna göre çocukların duygu düzenleme alt ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babası kamu görevlisi olarak çalışan çocukların duygu düzenleme becerisi, babası işçi olarak ve serbest meslekte çalışan çocukların duygu düzenleme becerisinden daha yüksektir.

ğrenim görülen sınıftaki ğrenci sayısı, öğrencilerin duygusal okuryazarlık puanları üzerinde belirleyici etkiye sahip değildir. Bu bulgu, sınıf mevcudu ile duygusal okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

İl merkezinde okuyan çocukların motivasyon puanları diğer gruplara göre daha yüksek iken, köyde öğrenim gören çocukların puanları ise daha düşüktür. Buna karşın köyde öğrenimini sürdüren çocukların duygusal farkındalık puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel itibariyle duygusal okuryazarlık puanına bakıldığında köyde okul hayatını devam ettiren öğrencilerin puanlarının ilde eğitim alan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İl merkezinde öğrenim gören çocukların bilinç ve imkanlarının daha fazla olması sonucunda kaygılarının daha az olmasından kaynaklı motivasyon puanlarında artış yaşanmış olabilir. Buna karşın literatürde genelde farklı yönde sonuçların elde edildiği belirlenmiştir. Şen ve Özbey (2017) tarafından yapılan çalışmada yerleşim yerlerine göre ilçede yaşayan çocukların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Arı ve Seçer (2004) ile Karayılmaz'ın (2008) yaptıkları araştırmalarda köyde yaşayan çocukların uyarıcı zenginliği, ailelerin eğitim seviyesi, düşük ekonomik gelir gibi etkenler sonucunda ilçede yaşayan çocuklara göre duygusal zekâ becerilerinin daha yetersiz olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

1 veya 2 çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarının motivasyon ve genel duygusal okuryazarlık puanları diğer gruptaki öğrencilerin puanlarına göre daha yüksektir. Ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları ve duygusal okuryazarlıkları azalmaktadır. Çalışmada ulaşılan bu sonucun nedeni çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin ilgisinin ve sunulan olanakların azalmasıyla ilişkilendirilebilir. Buna karşın empati puanlarının 6 ve daha fazla sayıda çocuğu olan ailelerin çocuklarında daha yüksektir. Duygusal farkındalık puanları ise tek çocuğu olan ailelerin çocuklarında daha yüksektir. Toplumsal beceriler puanlarının ise 4 ve 5 çocuğu olan ailelerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışmada bu sonuca ulaşılmasında kalabalık ailedeki çocukların daha çok sosyalleştiği çıkarımında bulunulabilir. Ailenin 2 ve 4. çocuğu olan öğrencilerin motivasyon puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Bununla beraber ailenin ilk ya da 6. ve sonrası çocuğu olan öğrencilerin puanları ise daha düşük bulunmuştur. Duygusal okuryazarlık genel puanı ele alındığında ise benzer şekilde yine ailenin 2. ve 4. çocuğu olan öğrencilerin duygusal okuryazarlıkları yüksek değerdedir. Buna karşın ailenin 5., 6. ve sonrası sırada doğmuş çocukların ise duygusal okuryazarlıkları diğer öğrencilere göre düşük bulunmuştur. Balak'ın

(2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin kardeş sayıları ile duygusal zekânın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna karşın aynı çalışmada öğrencilerin duygusal zekâ toplam puanının ailede kaçınıcı çocuk olduklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuş olup ilk çocukların toplam duygusal zekâ düzeylerinin ikinci ile üçüncü çocuk ve sonrası olan çocuklardan daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu durum ailelerin ilk çocuklarından büyük beklentiler içerisine girmelerinden dolayı onlara önemli görev ve sorumluluklar yüklemelerine bağlanabilir. Taner Derman'ın (2013) yaptığı çalışmada öğrencinin kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu ile empati düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından yürütülen çalışmada da kardeş sayısına göre çocuğun duygu düzenleme becerisinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Ailesinin aylık gelir miktarı 500-1500 TL arasında olan öğrencilerin toplumsal beceri puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Çalışmada elde edilen bu sonucun nedeni çocuğun çevresine kendini kabullendirmek için daha empatik ve sosyal davranışlar sergilemesiyle ilişkilendirilebilir. Yine çalışmanın yapıldığı yörede sosyalleşmek adına vakit geçirilecek olan yerlerin maddi imkân gerektiren yerler olmaması da bu sonuca neden olmuş olabilir. Bu düzeyden sonra ailenin geliri arttıkça öğrencilerin toplumsal beceri puanlarında azalma söz konusudur. Empati boyutunda ise ailenin geliri arttıkça öğrencilerin puanlarında azalmalar belirlenmiştir. Ailenin gelirinin artmasıyla öğrenci pek çok şeye sahip olduğundan yetinmeme duygusuyla duygusal anlamda eksikliklere sebep olunmuş olabilir. Duygusal okuryazarlık toplam puana bakıldığında ise ailesinin geliri 2000 TL'ye kadar olan öğrencilerin puanları artış göstermiş, ancak bu düzeyden sonra gelir arttıkça duygusal okuryazarlık puanında azalmalar tespit edilmiştir. Buna karşın ailesinin geliri oldukça yüksek olan çocukların motivasyon ve duygusal farkındalık puanları da yüksek bulunmuştur. Dursun (2004), ekonomik refah düzeyi yüksek olan öğrencilerin motivasyonunun, özgüveninin ve akademik başarısının da yüksek olduğunu desteklemiştir. Alemdar (2014) çalışmasında, Harrod ve Scheer'in (2004) çalışma sonuçlarındaki gibi ailenin aylık geliri ile duygusal okuryazarlık becerisi arasında herhangi bir ilişki gözlemlenmemiştir. Yine Keskin ve Zengin (2009) yaptıkları çalışmalarında ekonomik düzeyin

öğrencinin motivasyonunu etkilemediği görüşüne ulaşmıştır. Bu sonuçlara göre ailenin yüksek geliri olması öğrencilerin her türlü maddi imkanlara sahip olduklarını düşündüklerinden özgüvenlerini yükselttiği, motivasyonlarını artırdığı, ancak toplumsal beceri ve empati boyutunda puanlarda önemli düzeyde azalmalar gerçekleştiği belirtilebilir. Buna karşın Taner Derman'ın (2013) yaptığı çalışmada üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların empati beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu fakat istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Altan'a (2006) göre sosyo-ekonomik düzey duygu düzenleme becerisinin gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Çünkü çocuğun duygu düzenleme becerisinin gelişiminde en önemli unsurlardan biri ailenin içinde bulunduğu duygusal iklimdir (Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007). Sosyo-ekonomik düzey ise ailenin duygusal iklimi üzerinde önemli bir belirleyicidir. Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu'na (2017) göre ailenin aylık geliri arttıkça duygu düzenleme becerisi de artış göstermektedir. Raver (2004) ise sosyoekonomik düzeyin çocukların duygu düzenleme becerisi üzerinde olumsuz bir etkiye neden olduğunu iddia etmektedir. Garner ve Spears'a (2000) göre aylık gelirin duygu düzenleme becerisi üzerinde olumsuz etkisi söz konusu olsa bile ebeveynler davranışları ile bu etkiyi ortadan kaldıracaktır. Aynı araştırmacılar ayrıca düşük aylık gelire sahip olan bir ailede, ebeveynler tarafından çocuklarına yönelik uygun duygusal ifadeler kullanması durumunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin olumsuz etkilenmediğini ortaya koymuşlardır. Bu durum Kağıtçıbaşı ve Öztürk'ün (2010) "Türk ebeveynlerin çocuklarına karşı göstermiş oldukları yakınlık düzeyi ailenin sahip olduğu gelir düzeyinden bağımsızdır" vurgusu ile uyumludur.

4.1.2. Akademik Stres Değişkeninde Ortaya Çıkan Ortaya Çıkan Sonuçlar ve Tartışma

Tez çalışmasının bu bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerinin akademik stres üzerindeki etkilerine ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre akademik stres düzeyi, ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine, anne ve babanın eğitim durumlarına, babanın çalışma durumuna, öğrenim görülen sınıftaki öğrenci sayısına, yaşanan yerleşim yerine

ve doğum sırasına göre farklılaşmalar göstermiştir. Buna karşın annenin çalışma durumu, ailedeki çocuk sayısı ve ailenin aylık gelir miktarının ise akademik stres üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Erkek öğrencilerin ödev/sınava yönelik akademik stres puanları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Buna bağlı olarak erkek öğrencilerin akademik stres puanlarının kız öğrencilere göre istatistiki bakımdan anlamlı olacak şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonucun elde edilmesinde kız öğrencilerin daha sorumluluk sahibi olmasıyla gerginlik yaratacak ortama zemin hazırlamaya mahal vermemeleri rol oynamış olabilir. Yaşanılan yöre itibarıyla kız öğrencilerin kendi ekonomik gelirlerini elde ederek geçimlerini sağlamak istedikleri yönünde eğitimlerine dört elle sarıldıkları düşünülebilir. Erkek öğrenciler ise daha erteleyici yapıda olabilirler; bu bağlamda verilen görevler erkeklerde daha çok akademik strese neden olmuş olabilir. Buna karşın literatürdeki sonuçlar çoğunlukla kız öğrencilerin daha çok akademik stres yaşadığı yönündedir. Örneğin; Al-Sowygh (2013), Misra ve McKean (2000), Sohail (2013) ve Yetim (2014) çalışmalarında kız öğrencilerin erkeklere oranla çok daha fazla strese maruz kaldıklarını tespit etmiştir. Buna karşın Talib ve Zia-ur-Rehman (2012) ile Liu ve Lu'nun (2011) yaptıkları çalışmalarda ise kız ve erkek öğrenciler arasındaki akademik stres düzeyleri bakımından anlamlı bir farkın olmadığı öne sürülmüştür. Literatürdeki bu farklı sonuçlar, araştırmaya dâhil edilen bireylerin yaş aralıklarının farklı döneme denk gelmesinden kaynaklanabilir.

Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça akademik stres toplam puanının da arttığı belirlenmiştir. Misra ve McKean (2000) çalışmalarında yaş değişkeninin akademik strese etkisini incelerken yaş düzeyinin anlamlı bir fark yaratmadığını görmüştür. Fakat çalışmamızdaki durumun benzerini, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akademik stresinin anlamlı olmasa da üst sınıflardan daha fazla olduğunu saptayarak ortaya koymuştur. Elde edilen sonuç, ilkokuldan sonraki süreçte öğrencilerin yoğun şekilde baskı altında kalmaları, sosyal beklentilere uygun biçimde cevap verebilmek üzere 5. sınıftan itibaren ulusal sınavlara hazırlık yapmaları ve sınav kaygısı yaşayarak olumsuz duyguları da beraberinde taşımalarına bağlanabilir.

Okuma-yazması olup okula hiç gitmemiş annenin çocuklarının arkadaş, aile ve okul kaynaklı stres puanları diğer gruplara göre daha yüksektir. Annenin eğitim durumu arttıkça arkadaş, aile ve okul kaynaklı stres puanlarında azalma söz konusudur. Üniversite mezunu annenin çocuklarının akademik stres puanlarının diğer grupların puanları ile kıyaslandığında daha düşük olduğu söylenebilir. Bu bağlamda annenin eğitim durumunun öğrencilerin akademik stres puanlarını etkileyici role sahip olduğu öne sürülebilir. Bu durum, annenin eğitim alarak daha bilinçli hale gelmesi ile çocuğun derslerine katkı sağlamasıyla ilişkilendirilebilir. Zira okula hiç gitmemiş olan annenin çocuğunun derslerine karşı kendini yeterli hissetmemesi sonucu oluşan yetersizlik hissi çocuğa da yansıyor, öğrencide akademik strese sebep olmuş olabilir.

Babasının eğitim durumu okula hiç gitmemiş “okuma-yazma bilen” olan çocukların okula yönelik stres puanları diğer gruptaki öğrencilere göre daha yüksektir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okul kaynaklı akademik stres puanları en düşük değere sahiptir. Babanın eğitim durumu genel itibariyle öğrencilerin akademik stres puanları üzerinde etkileyici role sahip değildir. Ancak anne eğitim durumunda olduğu üzere babanın da eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik stres puanlarında azalma söz konusudur. Literatürde bu değişkenle ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat aile beklentilerinin öğrencide yarattığı akademik stresle ortaya çıkan baskıcı unsurun öğrencilerde mükemmeliyetçi bir kişilik oluşumunu tetiklediğine dair Hamachek (1978) tarafından yürütülen bir çalışma bulunmaktadır. Buna karşın Yurtsever (2009)’in yaptığı çalışmada babanın eğitim durumu açısından bütün stres ortalamalarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Annenin çalışma durumu öğrencilerin akademik stres puanlarını anlamlı biçimde değiştirmemektedir. Buna karşın çalışmayan annelerin çocuklarının akademik stres puanları diğer çocuklara göre anlamlı olmasa da daha yüksektir.

İşsiz olan ve serbest çalışan babanın çocuklarının öğretmen boyutundaki puanları, diğer gruplara göre daha yüksektir. Öğretmen babanın çocuklarının öğretmen kaynaklı stres puanları, diğer gruplara göre daha düşüktür. Genel itibariyle babanın mesleği öğrencilerin akademik stres puanları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın babası öğretmen ya da devlet memuru

olan çocukların akademik stres puanları diğer gruplara göre daha düşüktür. Çalışmada bu sonucun ortaya çıkması öğretmen ve devlet memuru olan babanın çocuğunun derslerine akademik anlamda rahatlıkla sağladığı destek ve yararları ilişkilendirilebilir.

31-35 öğrencinin yer aldığı derslikte öğrenim gören öğrencilerin okul kaynaklı akademik stres puanları en düşük iken; 26-30 öğrencinin bulunduğu derslikte yer alan öğrencilerin puanları ise en yüksek değerdedir. Ödev/sınav boyutunda ise 36 ve daha fazla öğrencinin bulunduğu derslikteki öğrencilerin puanları en düşüktür ve bu puanlar 26-30 öğrencinin yer aldığı derslikteki öğrencilerin puanları ile istatistiki bakımdan farklılaşmıştır. Bu sonucun elde edilmesinde mevcudun daha az olduğu sınıflarda öğretmen- öğrenci etkileşiminin daha fazla olması ve ödev kontrolünün daha ayrıntılı yapılması etkili olabilir. 26-30 öğrencili derslikteki öğrencilerin akademik stres puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bağlamda sınıf mevcudunun akademik stres üzerinde etkileyici role sahip olduğu belirtilebilir. Literatürde akademik stres bazında sınıf mevcudu ile ilgili değişkenin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat okul türlerine göre akademik stres düzeylerini inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Bu bağlamda Yetim (2014) çalışmasında okul türü değişkenini incelerken meslek lisesi öğrencilerinin daha fazla akademik strese maruz kaldığını belirlemiştir. Alemdar (2014) çalışmasında duygusal okuryazarlık becerisini araştırırken ortaöğretim okul türlerinden meslek liseleri ile Anadolu liselerinde daha fazla duygusal okuryazarlık puanına sahip olduğunu görmüştür. Bunun sebebini bu okullarda öğrenim görenlerin daha çok kız öğrenci olmasına bağlamaktadır.

İlde yaşayan öğrencilerin akademik stres puanları, köydeki ve ilçe merkezindeki öğrencilere göre daha yüksektir. Bunun sebebi büyük şehirde yaşayan ailelerin derslere yönelik daha önemseyici bir tutum sergilemeleri, dolayısıyla öğrencinin üstüne daha fazla düşülmesi olabilir. Öğrenciler üzerinde ailenin sağladığı sosyal destek, öğrencinin akademik başarısını artırarak akademik kaygısını azaltmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Literatürde yaşanan yerden (il-ilçe-köy) daha çok barınma türü (kira-yurt-aile vs.) araştırıldığı görülmüştür. Ailesi ile kalan öğrencilerin baskıya daha fazla maruz kalmasından dolayı okul

tükenmişliği, dolayısıyla akademik stresi daha fazladır (Acar ve Çakır, 2015). Bunun tam tersi sonucuna ulaşılan çalışmalarda (Akpınar, 2013; Bekir, Şahin ve Şanlı, 2012; Tümkeya ve Çavuşoğlu, 2010) barınma türlerine göre okul tükenmişlik düzeylerine bakıldığında öğrenciler arası farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda literatürde bu alanda yapılan araştırmalar noktasında eksiklikler görülmektedir.

Ailedeki çocuk sayısı öğrencilerin akademik stres puanları üzerinde belirleyici ve etkileyici bir role sahip değildir. Ancak tüm boyutlara bakıldığında çocuk sayısının fazla olduğu ailelerde çocukların akademik stres puanlarının daha yüksek olduğu öne sürülebilir. Ayrıca ailenin ilk veya 2. çocuğu olan öğrencilerin akademik stres puanları, ailede 6. ve sonrasında doğmuş çocuklara göre daha yüksektir. Çalışmadaki bu sonuç ailedeki çocuk sayısının artmasıyla beraber çocuk başına düşen ilginin azalması, dolayısıyla çocuk üzerindeki aile baskısının da azalması ile ilişkilendirilebilir. Literatür incelendiğinde bu değişkenlerle ilgili hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ailenin aylık gelir miktarı öğrencilerin akademik stres puanları üzerinde belirleyici etkiye sahip değildir. Bayram (2016) da çalışmasında sosyo-ekonomik düzeye göre akademik stres düzeylerinin farklılaşmadığını gözlemlemiştir. Bunun sebebi çalışmanın yapıldığı grubun ortalama aynı ekonomik düzeye sahip olması olabilir. Buna karşın öğretmen, arkadaş ve ödev/sınav boyutlarında ailenin geliri arttıkça kısmen de olsa stres düzeyinin arttığı belirtilebilir. Hewitt ve Fleet (1991) düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin hatalara aşırı ilgili olduğunu saptamıştır.

Öğrencilerin akademik stres puanlarına bakıldığında en çok Matematik dersinde; en az da Fen ve Türkçe derslerinde akademik stres yaşadıkları belirlenmiştir. Türkçe ve Yabancı Dil derslerinde erkeklerin akademik stres puanları kız öğrencilere göre daha yüksektir. Çalışmada elde edilen bu sonuç kız öğrencilerin dile daha yatkın olarak dil ile ilgili alanlara daha özenli yaklaşmasıyla ilişkilendirilebilir. Çalışmanın yapıldığı yörenin erkeklerinin daha milliyetçi bir yaklaşım sergilemeleri de Türkçe ve Yabancı dile karşı uzak olmalarından kaynaklı strese sebep olmuş olabilir. Ancak diğer derslere de bakıldığında Fen dersi hariç tüm derslerde anlamlı olmasa da erkeklerin akademik

stres puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler ve Görsel sanatlar derslerinde 7. sınıfta okuyan öğrencilerin puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 4 ve 5. sınıftaki öğrencilerin Bilgisayar ve benzeri teknoloji içerikli derslerdeki akademik stres puanları 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. 5. sınıfta okuyan öğrencilerin Yabancı Dil dersi ile ilgili akademik stres puanları yüksek iken, 6. sınıftaki öğrencilerin puanları daha düşük bulunmuştur. Bu sonuç ilkökul kademesinden ortaokul kademesine geçiş yapan 5. Sınıf öğrencisinin yeni derslerle karşılaşmasının yarattığı korku-gerginlik-endişe ve aşına olduğu derslerin içeriğinden kaynaklı olması ile ilişkilendirilebilir. Sadece Matematik dersinde öğrencilerin puanları anne eğitim durumu bakımından anlamlı farklılık göstermiştir. Okuma-yazması olmayan ve okula hiç gitmemiş annelerin çocuklarının matematiğe ilişkin akademik stres puanları daha yüksektir. Tüm derslere bakıldığında anlamlı farklılık söz konusu olmasa da okula hiç gitmemiş ancak okuma-yazması olmayan veya okuryazar olan annelerin daha yüksek düzeyde akademik stres puanlarına sahiptirler. Buna ek olarak Türkçe dersinde öğrencilerin puanları baba eğitim durumu bakımından anlamlı farklılık göstermiştir. Diğer deyişle okuma-yazması olan ve okula hiç gitmemiş babaların çocuklarının Türkçe dersine ilişkin akademik stres puanları daha yüksektir. Genel itibariyle Görsel Sanatlar hariç tüm derslere bakıldığında anlamlı farklılık söz konusu olmasa da okula hiç gitmemiş ancak okuma-yazması olan babaların çocukları diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde akademik stres puanlarına sahiptirler. Görsel Sanatlar dersinde ise üniversite mezunu babaların çocuklarının akademik stres puanları daha yüksek bulunmuştur. Literatür taraması yapıldığında akademik stres düzeylerinin incelenmesinde derslere yönelik bir bulguya rastlanmamıştır.

4.1.3. Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Değişkenleri Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

İlkokul ve ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin duygusal okuryazarlık ve akademik stres puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında akademik stres ölçeğinde alt boyutu oluşturan tüm öğeler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Örneğin; akademik stres alt

boyutlarından öğretmen boyutundaki puanlar, arkadaş, aile, okul ve ödev/sınav ile orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişki; akademik stres toplam puanı ile yüksek düzeyde olumlu yönde ve anlamlı ilişki göstermiştir. Öğretmen boyutundaki puanlar duygusal okuryazarlıkla ilgili olarak sadece motivasyon boyutu ile orta düzeye yakın seviyede negatif yönde ve anlamlı ilişki ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin öğretmen kaynaklı akademik stresleri arttıkça tüm boyutlar yani arkadaş, okul, ödev/sınav boyutlarındaki stres puanları da artmaktadır, bununla beraber motivasyon puanları da düşmektedir. Okul boyutundaki puanlar duygusal okuryazarlıkla ilgili olarak motivasyon, empati boyutları ve duygusal okuryazarlık toplam puanı ile orta düzeyde negatif yönde; duygusal farkındalık ve toplumsal beceriler ile düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki ortaya koymuştur. Buna göre öğrencilerin okul kaynaklı akademik stresleri arttıkça akademik stresin tüm boyutlarındaki puanları artmakla birlikte motivasyon, empati, duygusal farkındalık ve toplumsal beceri puanları azalmaktadır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin eğitim süreçlerinde okul, öğretmen, arkadaş, aile ve ödev/sınav boyutlarında yaşamış oldukları tüm yaşantılar duygusal yapılarını etkilemektedir.

Bu bağlamda duygusal okuryazarlığın kendi alt boyutları içindeki anlamlı değişimlere bakıldığında; motivasyon boyutu, empati ve toplumsal beceriler ile orta düzeyde pozitif yönde; duygusal farkındalık ve duygusal okuryazarlık toplam puanı ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Empati boyutu, toplumsal beceriler, duygusal farkındalık ve duygusal okuryazarlık toplam puanı ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki vardır. Duygusal farkındalık alt boyutunda ise toplumsal beceriler ve duygusal okuryazarlık toplam puanı ile arasında ise yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür.

Buna göre duygusal okuryazarlık alt boyutlarında meydana gelen pozitif değişim kendi içinde diğer boyutları da olumlu yönde etkilemekte, dolayısıyla duygusal okuryazarlığın tümel artışına da yol açmaktadır. Buna karşın akademik stres alt boyutlarında meydana gelen değişim ise kendi grubu içindeki diğer alt boyutları da negatif yönde etkilemekte ve dolayısıyla akademik stres puanlarında artışa neden olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin akademik stres puanları

artıkça duygusal okuryazarlık puanlarında negatif yönde anlamlı değişmeler gerçekleşmektedir. Literatür incelendiğinde, Alemdar (2014) ortaokul öğrencileri üzerine yaptığı çalışmasında akademik başarının duygusal okuryazarlık beceri düzeyiyle doğru orantılı olduğunu belirlemiştir. Bunu destekler nitelikte olan Gumora ve Arsenio (2002) duygusal düzenlemenin not ortalamalarına olan olumlu etkisi ve birbiriyle sıkı ilişki içinde olduklarını saptamıştır. Duygusal zeka ve akademik başarı ile ilgili olan çalışmalar da duygusal zekası yüksek olan öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı oldukları, akademik streslerinin de bu bağlamda daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Agnoli, Mancini, Pozz, Baldaro, Russo ve Surcinelli, 2012; Yazıcı, Seyis ve Altun, 2011). Yine Erdoğan ve Kenarlı (2008) çalışmalarında, kendinin ve başkalarının duygularını anlama puanları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkinin var olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların tam tersi sonucuna ulaşan Newsome, Day ve Catano (2000) duygusal zekâ ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulmamaktadır. Bharti ve Sidana (2012), duygusal zekâsı yüksek olan öğrencilerin, akademik başarılarının ve akademik stres düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

4.1.4. Akademik Strese Yönelik Yürütülen Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin okul kavramını farklı biçimlerde algıladıkları (ders, başarı, ev, öğrenme ve gelecek), baskın bir imaja sahip olmadıkları; buna karşın orta ve yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise daha çok ders ve öğretim sürecinin geçtiği ortam olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Buna göre öğrencilerin akademik stres düzeyleri açısından en yüksek düzeydeki öğrencilerin okulu çoğunlukla dersler boyutunda değerlendirdiği tespit edilmiştir. O halde akademik stres düzeyi yükseldikçe öğrenciler, zihinlerinde okulu bir öğrenme ve geleceklerini hazırlama ortamı şeklinde görmekten çok ders işleniş ortamı olarak biçimlendirmektedirler.

Düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin meslek edinme, başarı, kültürel birikim, sevmeye değer ve matematik temaları altında algıladıkları; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin meslek sahibi olma ve matematik

temaları altında algıladıkları ve yüksek akademik stres düzeyindeki iki öğrencinin ise tüm dersleri ve günlük yaşamla bağlantılı olarak ve eğitim açısından okuldaki derslerini önemli gördüğü belirlenmiştir. Yüksek akademik stres düzeyindeki iki öğrenci ise okuldaki dersleri Fen, Matematik ve Türkçe bakımından kısmen önemli görmektedir. Orta akademik stres düzeyindeki önemsiz algılayan bir öğrenci ise nedenini belirtmemiştir.

Öğretmen, sınıf düzeninden, ders kitapları ve araç-gereç, materyallerden vb. beklentilerini düşük akademik stres düzeyindeki öğrencilerin teknolojiye bağlı kalmama, araç-gereç niteliği, titizliği ve çeşitliliği ile öğrenme kodları altında cevapladıkları; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin araç-gereç çeşitliliği ve titizliği kodları içinde cevap verdikleri ve yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise öğretmen baskınlığı, gelişim ve sınıf mevcudu kodu altında cevapladıkları görülmektedir.

Okuldaki derslerinde uygulanmasını en çok istediği etkinliklere ilişkin düşük akademik stres düzeyindeki öğrenciler, öğretmenlerin canlandırma yapması ya da örnek olaylar üzerinden konuyu aktarması, konuyu öğretmenin anlatması ve Milli bayramlara yer verilmesini önermişlerdir. Orta akademik stres düzeyindeki öğrenciler, öğretmenlerin canlandırma yapması, derslerin eğlenceli hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında tahtaya sürekli yazı yazılmasından dolayı konuların anlaşılmadığı ve sıkıcı hale geldiği öne sürülmüştür. Ayrıca okullarda rutin hale gelen turnuva ve yarışmalardan sıkıldıklarını açıklamışlardır. Bu sonuç öğrencinin zorlandığı ve akademik stres yaşadığı derslerin öğretmen tarafından çoklu zekâ kuramına göre farklı tekniklerle işlenmediğini düşündürmüştür. Yine öğrencilerin okullarda farklı sosyal etkinliklere ihtiyaç duyduğu görülmüştür. Yüksek akademik stres düzeyindeki öğrenciler ise derste daha çok resim çizimi yapılması ile fen dersinin işlenişine önem verilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bunun dışında bu düzeydeki öğrenciler istedikleri bir etkinliğin olmadığını, sadece yapılanların eğlendirici olması gerektiğini önerirken turnuva ve yarışmaların yapılmasından hoşlandıklarını ifade etmişlerdir.

Okuldaki derslerde en çok strese yol açan öğelere ilişkin düşük akademik stres düzeyindeki öğrenciler hiçbir güçlük bulunmadığını ya da çoğunlukla

arkadaş kaynaklı stres yaşadıklarını ve sorulan sorulara cevap veremediklerinde strese girdiklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın bu sonucuna göre arkadaş kaynaklı yaşanan stresin sebebi çocukların gelişim döneminin kişilik arayışı içinde oldukları döneme denk gelmiş olması olabilir. Orta akademik stres düzeyindeki öğrenciler ise soruların güçlüğü, anlama sorunu, okuma problemi ve arkadaş kaynaklı stres yaşadıklarını belirtirken sadece bir öğrenci hiçbir güçlük yaşamadığını ortaya koymuştur. Yüksek akademik stres düzeyindeki öğrenciler ise dersi anlama güçlüğü, arkadaş kaynaklı stres, sınav/not kaygısı ve yazı yazma yoğunluğundan dolayı yoğun akademik stres yaşadıklarını ileri sürmüşlerdir. Bu sonuç okullarda eğitimin not odaklı yapıldığı düşüncesini doğrular.

Derste yeni bir konuya geçiş yapıldığında kısmen de olsa düşük ve orta akademik stres düzeyindeki öğrenciler olumsuz biçimde etkilenmektedir. Özellikle matematik dersi açısından temel problemlerin yaşandığı belirtilmektedir. Öğrencilerin matematik dersinde zorlanma sebebi bu alanın diğer derslere göre daha soyut kalmasından kaynaklı olabilir.

Derslerde verilen proje/ev ödevlerini zamanında yetiştiremediklerinde genellikle düşük ve orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre yüksek düzeyde akademik stres yaşayan öğrencinin bu gerginlikten uzak durmak için ödevini ertelemeden, zamanında yaptığı düşünülebilir. Bu bağlamda sonucu destekler yönde Sharma ve Kaur (2011) da çalışmalarında ev ödevini erteleyen ve tesliminde geç kalan öğrencinin akademik stres düzeyinde artış yaşandığını açıklamıştır. Bu sonuca göre akademik göreve yönelik erteleme yapan öğrencinin erteleme yapmayan öğrenciden daha fazla akademik strese maruz kaldığı belirtilebilir.

Derslerde verilen görevlerin sınıftaki diğer öğrenciler tarafından daha özenli ve düzenli yapıldığında, okuldaki derslerde yazılı kitapların temin edilemediği durumlarda, öğretmenlerin beklenmedik bir anda soru sorması durumunda ya da tahtaya kaldırdığında, derslerde sınıf arkadaşları tarafından alay edildiğinde ve ailesi tarafından ders çalışmaya zorlandığında en çok orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin stres yaşadığı belirlenmiştir.

Okulda bir derste yaşanan olumsuz veya uygun olmayan durum aileye iletildiğinde, derste yapılan küçük bir hatada öğretmen ya da aile tarafından

cezalandırıldığında, derslerde çok fazla ödev verilmesi durumunda ve öğretmen tarafından arkadaşları içerisinde uyarıldığında yüksek akademik stres düzeyindeki öğrenciler daha çok stres yaşamaktadır.

Derslerde konunun anlaşılabilmesi ve ev ödevini yapmasına rağmen sınıfa getirmediğinde her düzeydeki öğrencilerin yoğun stres yaşadığı ortaya konulmuştur. Öğretmenin sınıftaki diğer öğrencilere daha fazla söz hakkı vermesi durumunda ve derslerden düşük not alındığında ise orta ve yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin tümünün stres yaşadığı tespit edilmiştir.

Okulda en çok stres yapılmasına neden olan öğeye ilişkin düşük akademik stres düzeyine sahip öğrencilerin sınavlar ve ders içinde sorulan sorular; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin sınavlar, ödevler; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise sınavlar, çevresel baskı, ödevler ve ilgisizlik şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre düşük ve orta akademik stres düzeyindeki öğrenciler için sınavların ön planda olduğu; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrenciler için sınavlara ek olarak ödevler, ilgisizlik ve aile baskısının akademik stres üzerinde önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

Okulda görülen dersler içinde en çok hangi derste stres yapıldığına ilişkin düşük akademik stres düzeyine sahip öğrencilerin tüm dersler, Türkçe, Matematik, İnkılap Tarihi ve hiçbir ders; orta akademik stres düzeyindeki öğrencilerin Matematik, Fen Bilimleri ve tüm dersler; yüksek akademik stres düzeyindeki öğrencilerin ise Matematik, İngilizce ve Türkçe şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre tüm düzeylere bakıldığında özellikle Matematik dersinin öğrencilerde akademik stresin artışına yol açan başlıca ders olduğu anlaşılmaktadır. Struthers, Perry ve Menec (2000) de yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik stres düzeyleri arttıkça ders puanlarının düştüğünü tespit etmiştir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Öğretmenler İçin Öneriler

- Öğretmenler; birbirini iyi tanıyan ve anlayan, birbirinin görüşlerine ve hislerine saygı duymayı bilen öğrencilerden oluşan duygusal sınıf ortamının zeminini hazırlayarak ve derste yapılacak çalışmalarını önceden planlayarak derse giriş yapmalıdır. Duygusal okuryazarlık ve akademik stres alanında bu koşulları

sağlayabilecek kadar bilgi deneyimi yok ise bu alanlarla ilgili çalışmalarını takip ederek gerekli hizmet içi eğitimlere katılmalıdır. Bu alanda yeteri kadar eğitim verilmediğini düşünüyorsa öğretmenlerin bilgilendirilmesi adına eğitimlerin talep edilebildiği bir ortam geliştirilmelidir.

- Erkek öğrencilerin akademik stres düzeylerinin daha yüksek olmasından dolayı erkek öğrencilere yönelik akademik stresle başa çıkma çalışmaları yapılmalıdır.

- Duygusal okuryazarlığa sahip olması hedeflenen bireylerin, aynı zamanda akademik stresle başa çıkabilmeleri için öğrenme ortamında öğretmenler, gergin ve ses tonunun yükseldiği bir sınıf ortamı oluşturmak yerine karşılıklı konuşmaların yer aldığı samimi bir ortam sağlayacak davranışlarda bulunmalıdır.

- Öğretmenler, MEB tarafından duygusal okuryazarlık ve akademik stres konularında düzenlenecek olan hizmet içi eğitimlere ilgi ve katılım göstererek eğitimlerin daha verimli hale gelmesi için gerekli dönütleri ilgili yerlere vermelidir.

- Duygusal sınıf ortamının sağlanması adına ortaokullarda derslere giren farklı branşlardaki öğretmenlerle ve ilkokullardaki İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine giren öğretmenlerle işbirliği halinde olunmalı, duygusal sınıf ortamının oluşmasını engelleyecek durumlar konuşularak ortak çözümler üretilmelidir.

- Akademik stres düzeyinin gereken düzeyde tutulması adına derslerin daha anlaşılır olması için öğrencinin zekâ türüne yönelik bir anlatımı yakalamak yolunda pek çok öğretim yöntemi sınıf ortamına sokulmalıdır. Öğrencilerin anlamadığı noktalarda öğrenciyi yargılamak yerine öğretmen sabır ve sebat göstermelidir.

- Akademik strese neden olan faktörlerden aileyle ilgili olan kısımlarda öğretmen, veli ile iletişime geçerek veliye uygun yaklaşımı sergilemesini sağlayacak bilinci veren görüşmeler yapılmalıdır.

- Öğretmenler, duygusal sınıf ortamının oluşması için öğrencilerin daha fazla birbirleriyle vakit geçirerek birbirlerini tanıması gerektiği düşüncesini göz

önünde bulundurarak öğrencilerin işbirliğine dayalı topluca bir şeyleri paylaştığı bir sınıf ortamına zemin hazırlayıcı etkinliklere yer vermelidir.

- Okullarda bulunan Rehber öğretmenler öğrenci ve velilerle yapacağı çalışmalarla akademik stresle başa çıkabilmeye yönelik uygulamalar düzenlemelidir. Bunun için öncelikle akademik stres ile ilgili bilgilendirme yapılarak önleyici tedbirler alınmalıdır.

- Öğretmenler rol model alındığı sınıf ortamının dışında da duygusal okuryazarlık becerisine sahip olduklarını kendi hayatlarında insan ilişkileriyle de gösterecek davranış ve yaklaşımlarda bulunmalıdır.

4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırmada ölçek ve görüşme formlarından yararlanılarak veriler toplanmıştır. Bu alanda yapılması amaçlanan benzer çalışmalarda araştırmacılar, bu veri toplama araçları dışında gözlem, doküman analizi gibi tekniklerden yararlanılabilir.

- Bu çalışma, ilkokul kademesinden sadece 4. sınıf öğrencileri ile ortaokul kademesinden 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Lise, üniversite, okul öncesi ve ilköğretim 1-2-3. sınıf öğrencileri gibi diğer eğitim düzeylerinden oluşan öğrenciler üzerinde de araştırma yapılması, bu alanda daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

- Yapılan bu çalışma sadece öğrenciler üzerinden yürütülmüştür. Araştırılan alanın daha çeşitli sonuçlar vermesi için öğrencilerin yanısıra öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri de çalışmalara dahil edilebilir.

- Duygusal okuryazarlık ve akademik stres konusu ile ilgili literatür tarandığında bu alanlardaki ölçek yetersizliği dikkat çekmiştir. Araştırmacılar konuyla ilgili güvenilirliği ve geçerliliği yüksek olan farklı ölçekler geliştirirse literatürdeki bu eksiklik büyük ölçüde tamamlanacaktır.

- Öğretmen adaylarının üniversitede gördükleri eğitim müfredatına duygusal okuryazarlık alanında bilgi sahibi olabilecekleri dersleri eklemeleri, araştırmacılar tarafından yetkililerden talep edilmelidir. Böylece sosyal yaşamın birer parçası olan küçük bireyler, gelecekte yetişkin bireyler olarak empati

duygusuyla birbirini anlayıp ona göre davranışta bulunan ve insan ilişkileri iyi olan bir toplumun temelini atmış olacaktır.

- Akademik stres ve duygusal okuryazarlık becerisinin daha iyi gözlemlenebilmesi açısından çeşitli değişkenler araştırılıp deneysel çalışmalar artırılarak alanyazının zenginleşmesine katkı sağlanmalıdır.



KAYNAKÇA

- Acar, H., & Çakır, M. A. (2015). Lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Yeşilova ilçesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 152-168.
- Agnoli, S., Mancini, G., Pozz, T., Baldaro, B., Russo, P. M., & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53, 660-665.
- Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksiyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 229-241.
- Akpınar, M. (2016). *Okul tükenmişliği ile akademik stres ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Al-Sowygh, Z. H. (2013). Academic distress, perceived stress and coping strategies among dental students in Saudi Arabia. *The Saudi Dental Journal*, 25(3), 97-105.
- Altan, Ö. (2006). *The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation* (Unpublished Master's Thesis). Koç University, İstanbul.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 19-34.
- Anand, K. V. (2013). *Exam stress – tips to help you manage*. Public Domain. Online Resource.
- Anderson, S. A. (1988). Parental stress and coping during the leaving home transition. *Family Relations*, 37, 160-165.
- Ang R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133-143.
- Antidote. (2003). *The emotional literacy handbook: Promoting whole-school Strategies*. London: David Fulton in association with Antidote.
- Arda, T., & Ocak, B. Ş. (2012). Social competence and promoting alternative thinking strategies-PATHS preschool curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2691-2698.
- Arı, R., & Seçer, Z., (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukları duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67-85.
- Atkinson, R., L., Smith, E. E., Fredrickson, B., Bem, D. J., Maren, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1996). *Psikolojiye giriş*. Arkadaş Yayınları, İstanbul.
- Aydın, A., Üçüncü, K., & Taşdemir, T. (2011). Akademik performansı etkileyen stres kaynaklarının belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 387-399. <http://www.insanbilimleri.com> adresinden 02.11.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Aygün Cengiz, S. (2007). Terapötik kişilerarası iletişimde yeni bir açılım: E-terapi. *Yeni Medya Çalışmaları içinde* (s. 347-380). Mutlu Binark (Der.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Aysan, F. (1988). *Lise öğrencilerinde stresle başa çıkma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Balaban Salı, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.) *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balaban Salı, J. (2012). Verilerin toplanması. A. Şimşek (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents. Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*, 17-18.
- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 56*, 571-606.
- Baltaş A. (2001). *Değişimin içinden geleceğe doğru ekip çalışması ve liderlik*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bar-On, R. (2006). The bar-on model of emotional-social intelligence. *Psicothema, 18*, 13-25.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Öğretmen Kitapları Dizisi: 200. Ankara.
- Bayram, S. B. (2016). *Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı, İstanbul.

- Bekir, H. Ş., Şahin, H., & Şanlı, H. S. (2012). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Vocational Education*, 7(2), 18-32.
- Bharti, R., & Sidana, J. (2012). A study of emotional intelligence in relation to academic achievement and academic stress of student-teachers. *Indian Streams Research Journal*, 2(9), 1-6.
- Bozkurt Yükçü, Ş., & Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.
- Börü, A. (2000). *Üniversite giriş sınavlarında öğrencilerin yaşadığı kaygı ve nedenleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bridge, B. (2003). *Zorbalık: Bilinmeyen çeşitleri ve çözümleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. New York: Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimleri için veri analizi el kitabı istatistik araştırma deseni-SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Camilleria, S., Caruana, A., Falzon, R., & Muscat, M. (2012). The promotion of emotional literacy through personal and social development: The Maltese experience. *Pastoral Care in Education*, 30(1), 19-37.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer.

- Colwell, J., & O'Connor, T. (2003). Understanding nurturing practices- a comparison on the use strategies likely to enhance self esteem in nurture groups and normal classroom. *British Journal of Special Education*, 30(3), 119-124.
- Compas, B. E., & Wagner, B. M. (1991). Psychosocial stress during adolescence: Intrapersonal and interpersonal processes. In M. E. Colten & S. Gore (Eds.), *Social institutions and social change. Adolescent stress: Causes and consequences* (pp. 67-85). Hawthorne, NY, US: Aldine de Gruyter.
- Coppock, V. (2007). It's good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children & Society*, 21, 405-419.
- Cornwell, R., & Baker, S., A. (2007). A Qualitative evaluation of a project to enhance pupils' emotional literacy through a student assistance programme. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 33-41.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ düzeyine etkisi*. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun.
- Coşkun, I. (2017). *İlkokul birinci kademe öğrencilerinin anne tutumu, benlik saygısı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.
- Dalaviras, T. J. (2001). Coping with academic stress or among college Athletes and non-athletes. Saint Louis University, *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62(5-B), 2480, US: Univ. Microfilms International.
- Dautenhahn, K., & Woods, S. (2003). *Possible connections between behavior, empathy and imitation*. ERIC Document Reproduction Service No: 9901485.

- DeDeyn, R. (2008). *A comparison of academic stress among australian and international students*. UW-L Journal of Undergraduate Research XI.
- Demirel, Ö. (1987). *İlke, yöntem ve teknikler*. Ankara: USEM Yayınları-6.
- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2005). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 17-26.
- Dereli E., & Aypay, A. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve işbirliği yapma karakterlerinin insani değerlerini yordaması ve bu özelliklerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi (KUYEB), Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı*, 12(2), 1249-1270.
- Devellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool PATHS curriculum, *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Duke, D. L. (1984). *Teacher's guide to classroom management*. New York: Random House.
- Dursun, Ş. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Erdoğan, M. Y., & Kenarlı, Ö. (2008). Duygusal zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 178, 297-310.
- Eroğlu, F. (2006). *Davranış bilimleri*. (7). Baskı, İstanbul: Beta Yayınları
- Faupel, A., Sharp, P., & Herrick, E. (1998). *Anger management: A practical guide*. London: David Fulton Publishing.
- Field, A. (2005). Reliability analysis. In: Field, A., Ed., *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd Edition, Sage, London, Chapter 15.
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life*. Buckingham: Open University Press.

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the ways of coping questionnaire: Research edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York, : McGraw-Hill.
- Gable, R. K., & Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings* (2nd ed.). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Garner, P. W., & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development, 9*(2), 246-264.
- Gillum, J. (2010). *Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: A case study*. The University of Birmingham. The Degree of Doctor.
- Goodman, W. B., Crouter, A. C., Lanza, S. T., Cox, M. J., & Vernon-Feagans, L. (2011). Paternal work stress and latent profiles of father–infant parenting quality. *Journal of Marriage and Family, 73*(3), 588-604.
- Gore, S., & Colten, M. E. (1991). Gender, stress, and distress: Social-relational influences. In J. Eckenrode (Ed.), *The social context of coping* (pp. 139-163). New York: Plenum. Google Scholar, Crossref.
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*(5), 395-413.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth Bryan, B., & Young, K. R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of strong start pre-k. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 151-159.
- Gupta, K., & Khan, B. N. (1987). Anxiety level as a factor in concept formation. *Journal of Psychology Reports. 31*, 187-192.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Milli Eğitim Dergisi, 148*, 156-162.
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J., & Deakin Crick, R. (2005). Evaluating emotional literacy in schools: The development of the school emotional environment for learning survey. *Pastoral Care, 23*(4), 5-16.

- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the ruler approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>.
- Hair, G., Black, B., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2010). *Multivariate data analysis*. 7th Edition, Pearson, Upper Saddle River, New Jersey.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2004). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of abnormal psychology*, 100(1), 98.
- Hussain, A., Kumar, A., & Husain, A. (2008). Academic stress and adjustment among high school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(special issue), 70-73.
- İşçil, N. (1977). *Örnekleme yöntemleri*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Joseph, G. E., Strain, P. S., & Ostrosky, M. M. (2005). *Fostering emotional literacy in young children: Labeling emotions*. Champaign, IL: Center on the Social and Emotional Foundations of Early Learning. What Works Brief, 21. [http://empoweringinc.org/skippingStones/skipping%20stones%20\(emotional%20literacy\).pdf](http://empoweringinc.org/skippingStones/skipping%20stones%20(emotional%20literacy).pdf) adresinden 18.11.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Öztürk, Ş. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Yayınları.
- Kandemir, M. (2006). *İlköğretimde algılanan sınıf içi empatik atmosfer ile benlik algısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kandemir, M., & Dündar, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16,83-90.
- Karagöz Bolat, N. (2007). İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keith, T. Z. (2006). *Multiple regression and beyond*. Boston: Pearson Education Inc.
- Kelecioğlu, H., & Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 148-157.
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: Exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. *Educational Psychology*, 20(3), 221-240.
- Keskin, G., & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10).
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Killick, S. (2006). *Emotional literacy: At the heart of the school ethos*. London: Paul Chapman.
- Knowler, C., & Frederickson, N. (2013). Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 862-883.

- Konrad, S., & Hendl, C. (2001). *Duygularla güçlenmek: Duygusal zekâ sayesinde başarılı bir hayat*. Hayat Yayınları, İstanbul.
- Korkmaz, N. H., Şahin, E., Kahraman, M., Öztürk, F. (2001). *Uludağ Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü öğrencilerinin empatik becerilerinin cinsiyete göre karşılaştırılması*. 2. Uluslararası Spor Psikolojisi Sempozyumu. İzmir.
- Köse, N. (2009). *7-13 yaş çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kurt, A. A. (2001). Tutum ölçeklerinde yapı geçerliliğinin faktör analizi ile incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lee, H. D., Kang, S., & Yum, S. (2005). A qualitative assessment of personal and academic stressors among Korean college students: An exploratory study. *College Student Journal*, 39, 442-448.
- Leung, G. S., Yeung, K. C., & Wong, D. F. (2010). Academic stressors and anxiety in children: The role of paternal support. *Journal of Child And Family Studies*, 19(1), 90-100.
- Liau, A. K., Liau, A. W., Teoh, G. B., & Liau, M. T. (2003). The case for emotional literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Liu, Y. & Lu, Z. (2011). The Chinese high school student's stress in the school and academic achievement. *Educational Psychology*, 31(1), 27-35.
- Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Makin, E. P., & Lindley, P. A. (1995). *Pozitif stres yönetimi*. (Çev. Aysun A.). İstanbul: Rota Yayınları.
- Malmivuori, M. L. (2001). *The dynamics of affect, cognition, and social environment in the regulation of personal learning processes*. Helsinki: University of Helsinki.

- Manjula, G., Kadapatti, & Vijayalakshmi. (2012). Stressors of academic stress: A study on pre-university students. *Indian Journal Science Research.*, 3(1), 171-175.
- Matthews, B. (2006). *Engaging education: Developing emotional literacy, equity and co-education*. Berkshire, England: Open University Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(2), 263-275.
- Mavroveli, S, Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Misra, R. & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*. 16(1), 41-51.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1994). *Psychological testing: Principles and applications*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Nandamuri, P. P., & Gowthami, C. (2011). Sources of academic stress, A study on management students. *Journal of Management and Science*, 1, 31-42.
- Nangia, A., & Sareen, S. (2011). Effectiveness of training programme in relaxation techniques in reducing academic and social stress among adolescents. *International Referred Research Journal*. ISSN-0975-3486, RNI: RAJBIL 2009/30097, 3: 25.
- 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, <http://wellbeingaustralia.com.au/Roffey.pdf> adresinden 18.11.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Noruşis, M. (2002). SPSS 11.0 guide to data analysis. New jersey: SPSS Inc.
- O'Hara, D. (2011). The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 271-291.
- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97, 315-331.
- Özbay, Y., & Şahin, M. (1997). *Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1-3 Eylül, Ankara.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Palancı, M., Kandemir, M., DüNDAR, H., & Özpolat, A.Ö. (2014). Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 11(1), 481-494.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual*. (4th Edition). Australia: Allen & Unwin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rasch, D., Kubinger, K. D., & Yanagi, T. (2011). *Statistics in psychology using R and SPSS*. Chichester: J. Wiley.
- Ripley, K., & Simpson, E. (2007). *First steps to emotional literacy: A programme for children in the Foundation Stage and Key Stage 1 and for older children who have language and/or social communication difficulties*. London: A David Fulton.
- Rubenzler, R. L. (2000). *Why does education spotlight need to be trained on stress management in the schools?* http://www.ed.gov./databases/ERIC_Digests/ed295396.html adresinden 02.11.2017 tarihinde edinilmiştir.

- Salleh, A. L., Bakar, & Keong. (2008). How detrimental is job stress? A case study of executives in the Malaysian furniture industry. *International Review of Business Research Papers*, 4(5), 64-73.
- Saltalı, N. D. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(1-2), 122-127.
- Sharma, M., & Jagdev, T. (2012). Use of music therapy for enhancing self-esteem among academically stressed adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), 53-65
- Sharp, P., & Herrick, E. (2000). *Promoting emotional literacy: Anger management groups*. (N. Barwick, Dü.) London: Routledge.
- Shirley, G. N., & Nes, L. S. (2005). Self-esteem and empathy in sighted and visually impaired preadolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 276-285.
- Sohail, N. (2013). Stress and academic performance among medical students. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 23(1), 67-71.
- Sönmez, V. (2003). Eğitimin tarihsel temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. Sönmez, V.) Ankara: Anı yayıncılık.
- Steiner, C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. California: Personhood.
- Steiner, W. (1979). *Exact resemblance to exact resemblance: The literary portraiture of Gertrude Stein*. Yale University Press.
- Stone, V. M. (2005). *An exploration of the validity of a measure of emotional literacy*. (Unpublished Master's Dissertation), Cardiff University, Wales.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-592.

- Şen, B., & Özbey, Ş. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *NWSA Education Sciences* 12(1), 40-57.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Şenol, V., Akça, R. P., & Çümen, H. (2012). Lise öğrencilerinin duygudaşlık (empati kurma) düzeylerinin belirlenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31.
- Talib, N., & Zia-ur-Rehman, M. (2012). Academic performance and perceived stress among university students. *Educational Research and Reviews*, 7(5), 127-132.
- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1365-1382.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2016). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Turgut, M. F. (1990). Türkiye'de fen ve matematik programlarını yenileme çalışmaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 1-14.
- Tuyan, S. (2003). *Bir eylem araştırma çalışması: Eğitimdeki hümanistik bakış açısıyla öğretmenlerin duygusal okur-yazarlığını geliştirme programı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tümkaya, S., & Çavuşoğlu, Ş. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 468- 481.
- Tyszkowa, M. (1991). The role of grandparents in the development of grandchildren as perceived by adolescents and young adult in Poland. Teoksessa P. K. Smith. (toim.) *The psychology of grandparenthood. An international perspective*. London: Routledge, 50- 67.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

- Vogt, P. W. (2007). *Quantitative research methods for professionals*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman.
- Yaman, B. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okul ortamındaki duygusal durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Tokat.
- Yaman, S., & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 625-638.
- Yan, K., & Berliner, D. C. (2009). Chinese international students' academic stressors in The United States. *College Student Journal*, 43(4), 939-960.
- Yazıcı, H., Seyis, S., & Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319-2323.
- Yetim, N. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersi akademik başarı ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G., & Fer, S. (2003). Çok yönlü zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin görüşleri ve başarıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 235-245.
- Yurtsever, H. (2009). *Kişilik özelliklerinin stres düzeyine etkisi ve stresle başa çıkma yolları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı
İnsan Kaynakları Programı, İzmir.

- Zajonc, A. (2006). Cognitive-affective connections in teaching and learning: the relationship between love and knowledge. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 3(1), 1-9.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.




EKLER

Ek-1: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Uygulama İzin Maili

The screenshot shows a Gmail interface with the following elements:

- Header:** Gmail logo, search bar with "Postalarda arayın", and a notification icon.
- Left Sidebar:** "E-Posta Yaz", "Gelen Kutusu" (55), "Yıldızlı", "Ertelendi", "Gönderilmiş Postalar", "Taslaklar" (16), "Contacts", "Emailed Contacts", "Gönderilmiş Öğeler", "Önemsiz Elektronik Posta", "Silinmiş Öğeler".
- Toolbar:** Back, Forward, Delete, Archive, Snooze, Reply, Reply All, Print, and Settings icons. "3.480 ileti dizisinden 48." is displayed.
- Email Content:**
 - From:** Doç. Dr. Selami YANGIN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çayeli, RİZE
 - Subject:** uygulara seranızınımı neinin...
 - Body:** Hocam merhaba. Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimi "İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Düzeyleri" konusu üzerine yapmak istiyorum. Bunun için sizin geliştirdiğiniz uyarlamasını yapmış olduğumuz ölçeğe ihtiyacım var. Sizde ölçüğü tezimde kullanmak için izin istiyorum. İlginize teşekkür ederim. Saygılarımla.
Aylin BALTA
 - Signature:** İletişim: aylin balta <aylin_balta16@erdogan.edu.tr>
 - Reply:** Melek Alemdar (13 Ara 2018 Per 16:17)
 - Text:** Sayın Selami Yangın hocam, Tezimde geliştirdiğim Duygusal Okuryazarlık Beceri ölçeğinin tarafınızdan bilimsel amaçlı kullanılması beni memnun eder. Öğrencinize başarılar dilerim.
 - Text:** Her türlü soru ve sorun için iletişim içinde olabilir. Saygılar ve selamlar Eskişehir'den.
- Footer:** "Yanıtla", "Tümünü yanıtla", "Yönlendir" buttons.

Ek-2: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Belgesi



T.C.
BİTLİS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 46623667-44-E.19559393
Konu Anket Çalışması

20/11/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 13/11/2017 tarih ve 19064706 sayılı yazı.

İlî.niz Adilcevaz İlçesi Toki Şehit Yusuf Sayan İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapan Aylın BALTA'nın yüksek lisans öğrencisi olmasından dolayı Tez Çalışması kapsamında İlimiz Merkez ve 6 İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Tüm İlkokullar ve ortaokullarda anket çalışması yapmak istemektedir. Söz konusu okullarımızda ekte sunulan anketleri uygulayabilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Emin KORKMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/11/2017

Murat KÜTÜK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 30c6-cb02-300c-a721-ce6f kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3: Öğrenci Bilgi Formu

Yönerge: Aşağıdaki her ifadeyi okuyarak lütfen samimi şekilde cevaplandırınız. Bu araç, bir sınav kâğıdı değildir ve kesinlikle not verilmeyecektir. Teşekkür ederim.

Aylin BALTA / aylin_balta16@erdogan.edu.tr

Adınız Soyadınız:.....

Cinsiyet: () Kız () Erkek

Sınıf Düzeyi: () 4. sınıf () 5. sınıf () 6. sınıf () 7. sınıf () 8. sınıf

Anne eğitim (mezuniyet) durumu:.....

Baba eğitim (mezuniyet) durumu:

Annenizin mesleği:

Babanızın mesleği:

Sınıf mevcudunuz kaçtır?öğrenci

Okulunuzun bulunduğu yerleşim yeri: () Köy () İlçe merkezi () İl merkezi

Ailenizin çocuk sayısı (kendinizle birlikte):

Ailenizin kaçınıcı çocuğunuz?.....

Ailenizin aylık geliri (tahmini)/TL:

Aileniz ev ödevlerinizi/projelerinizi yapmanıza yardımcı olur mu? () Hayır () Evet

Cevabınız evetse en çok kim/kimler yardımcı olmaktadır?.....

En çok sevdiğiniz dersler nedir?:

.....

.....

En çok kaygı/korku duyduğunuz dersler nedir?:

.....

.....

Ek-4: Akademik Stres Ölçeği

No	AKADEMİK STRES ÖLÇEĞİ	Hiç rahatsız olmam /olumsuz etkilenmem	Biraz rahatsız olurum /olumsuz hissedirim	Stresli olurum / Heyecanlanırum	Üzülürüm / Sıkılırım	Çok sıkılırım / perişan olurum
1	Öğretmenim beni tahtaya kaldırdığında					
2	Öğretmenim sınıf içinde ödev kontrolü yaptığında					
3	Öğretmenim ailemle görüşmek istediğinde					
4	Öğretmenim sınıfta bir arkadaşşıma bağıırıp kızdığında					
5	Öğretmenim, derste benimle ilgili olumsuz konuştuğunda					
6	Öğretmenim derste benimle göz teması kurduğunda					
7	Öğretmenim derste anlamadığım şeyi yapmamı istediğinde					
8	Öğretmenim bir etkinlikte hiç ilgilenmediğim rolü bana verdiğinde					
9	Öğretmenimin anlattığı şeyi anlayamadığımda					
10	Öğretmenime soru sormak istediğimde					
11	Derste arkadaşlarım tarafından alay edildiğimde					
12	Derste arkadaşlarım bana baskı yaptığında					
13	Arkadaşıım derste bana dokunduğunda					
14	Arkadaşıım, ilgilenmediğim bir şey hakkında benimle konuştuğunda					
15	Sınıf arkadaşşıım bir şeyin nasıl yapılacağı konusunda bana önerilerde bulunduğunda					
16	Arkadaşıım derste benimle boş boş konuştuğunda					
17	Sınıf arkadaşlarımla grup/küme çalışması yaparken					
18	Sınıf arkadaşşıım benden daha çok başarılı olduğunda					
19	Sınıf/grup arkadaşşıımla aynı fikirde olmadığımda					
20	Arkadaşııma dersle ilgili soru sormak istediğimde					
21	Ailemin yanında ders çalışırken					
22	Ailem ödevime/projeme yardımcı olurken					
23	Ailem yaptığım yanlışşı yüzüme söylediğinde					
24	Ders çalışırken evde birileri beni engellediğinde					
25	Ailemle aynı fikirde olmadığımda					
26	Ailem görüşmek için öğretmenimi aradığında					
27	Aileme dersle ilgili malzeme alınması gerektiğini söylediğimde					
28	Ailem evde başka birisinin başarısından bahsettiğinde					
29	Anlamadığım bir konuyu aileme sormak istediğimde					
30	Ailem arkadaşlarıımın içerisinde beni azarladığında					

No	AKADEMİK STRES ÖLÇEĞİ Zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim. İfadeleri okurken anlamadıysanız lütfen yardım isteyiniz. İfadeleri okuyarak 1'den 5'e kadar olan seçeneklerden birini işaretleyiniz.	Hiç rahatsız olmam /olumsuz etkilenmem	Biraz rahatsız olurum /olumsuz hissedirim	Stresli olurum / Heyecanlanırım	Üzülürüm / sıkılırım	Çok sıkılırım / perişan olurum
31	Okulda genel deneme sınavı yapıldığında					
32	Okulum değişirse					
33	Okul-ders başlangıç zili çaldığında					
34	Okula geç kaldığımda					
35	Okul müdürü ailemle görüşmek istediğinde					
36	Okul müdürü beni odasına çağırdığında					
37	Teneffüs/ders bitiş zili çaldığında					
38	Okul müdürü okula girerken kıyafet kontrolü yaptığımda					
39	Sabah okul kıyafetlerimi giydiğimde					
40	Okulda öğretmenler odasına girdiğimde					
41	Ev ödevlerimi sınıfta yapmaya mecbur kaldığımda					
42	Projeleri/ödevlerimi tek başıma yaptığımda					
43	Dersi iyi anlayamadığımda					
44	Derste üstesinden gelemeyeceğim bir problemle karşılaştığımda					
45	Derste öğrenmeme rağmen yine de başarısız olduğumda					
46	Zamanında ödevimi/projemi tamamlayamadığımda					
47	Derste bir projeye ya da etkinliğe dâhil edilmediğimde					
48	Sınav olurken					
49	Derste sorulan soruya cevap verirken					
50	Derste sıramda uzun süre oturduğumda					
51	Matematik dersinde iken					
52	Fen Bilimleri dersinde iken					
53	Sosyal Bilgiler dersinde iken					
54	Türkçe dersinde iken					
55	Bilgisayar (Teknoloji vb.) dersinde iken					
56	Yabancı Dil dersinde iken					
57	Görsel Sanatlar dersinde iken					
58	Müzik dersinde iken					

Ek-5: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

No	DUYGUSAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ Her bir cümlede ‘uygun ya da uygun olmama’ durumunuzu değerlendiriniz. Doğru ya da yanlış cevap olmadığını unutmayınız. Bütün ifadeleri okuyarak 1’den 5’e kadar olan seçeneklerden sadece birini işaretleyiniz.	1	2	3	4	5
		Bana hiç uygun değil	Bana uygun değil	Fikrim yok	Bana uygun	Bana tamamen uygun
1	Bana bir görev verildiğinde harfi harfine yerine getiririm.					
2	Başarılı olmak için kendime hedefler belirlerim.					
3	Çok çalışmanın bana kaliteli bir yaşam sağlayacağını farkındayım.					
4	Yaptığım her işi, bana bir katkısı olduğunu düşünerek yaparım.					
5	Gelecekte yapacağım işlerde başarılı olacağıma inanıyorum.					
6	Bir işe odaklanmam gerektiğinde kendimi eğlenceye kaptırmam.					
7	Bir iş zor gelse bile denemeye devam ederim.					
8	Bir başkasının kalbini kırdığımda, hissettiğim üzüntüyü ifade edebilirim.					
9	Sahip olduğum şeyleri arkadaşlarımla paylaşmak beni memnun eder.					
10	Mutsuz olduklarında çevremdekilere yardım etmeye çalışırım.					
11	Çevremdeki insanların herhangi bir konuda ne hissettiği beni hiç ilgilendirmez.					
12	Şiddet gören ve zorda kalan birine yardım etmeye çalışırım.					
13	Arkadaşlarımla sorunları beni kendi sorunlarım kadar ilgilendirir.					
14	Duygularımı açıkça ifade edebilirim/belli edebilirim.					
15	Duygularımı davranışlarıma yansıtmam (duygularım ve davranışlarım farklıdır).					
16	Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim.					
17	Endişe duyduğum konuları sözcüklere dökebilirim.					
18	Sevinç, keder, sevgi, nefret, vb. duygusal durumları tanımlayabilirim.					
19	Vaktimin çoğunu yalnız geçiririm.					
20	Kalabalık ortamlarda bulunmaktan keyif alırım.					
21	Yeni arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.					

Ek-6: Görüşme Formu

- 1) Okul ve öğretmen sence ne anlama gelmektedir?
- 2) Okulda gördüğünüz dersler sence önemli midir, önemliyse neden ve hangi ders daha önemlidir, / değilse neden?
- 3) Okuldaki derslerinden (öğretmenden, sınıf düzeninden, ders kitapları ve araç-gereç, materyallerden vb.) beklentilerin nedir?
- 4) Okuldaki derslerinde en çok hangi uygulamalar (yöntem, teknikler, aktiviteler vb.) yapılmakta; istemediğin ve olmasını daha çok istediğin etkinlikler nelerdir?
- 5) Okuldaki derslerinde seni en çok strese sokan şeyler nelerdir? Hiçbir güçlük yoksa nedenini açıklayın.
- 6) Okuldaki dersinde yazılı kitapları (test kitapları, yaprak testler, deneme kitapçıkları vb.) temin edemediğin durumlarda stres yapar mısın?
- 7) Bir ders için verilen ev ödevini yaptığın halde sınıfa getirmedeğinde stres yapar mısın?
- 8) Derslerinden düşük not aldığında / veya başarısızlık yaşadığında stres yapar mısın?
- 9) Derslerde sınıf arkadaşların seninle alay ettiğinde stres yapar mısın, neden?
- 10) Derslerinde konuyu anlamadığında stres yapar mısın?
- 11) Derslerde verilen proje/ev ödevlerini zamanında yetiştiremediğinde stres yapar mısın?
- 12) Derste yeni bir konuya geçildiğinde stres yapar mısın?
- 13) Derslerde öğretmenlerin beklemediğin bir anda soru sorduğunda ya da tahtaya kaldırdığında stres yapar mısın?
- 14) Öğretmenin arkadaşlarına senden daha çok söz hakkı verdiğiinde rahatsız olur musun, stres yapar mısın?
- 15) Öğretmenin derste iken arkadaşlarının içerisinde seni uyardığında stres yapar mısın?
- 16) Derslerde çok fazla ödev verildiğinde stres yapar mısın?
- 17) Derslerde verilen görevleri (ev ödevi, proje ödevi vb.) arkadaşların senden daha özenli ve düzenli yaptıklarında stres yapar mısın?
- 18) Ailen seni ders çalışmaya zorladığında stres yapar mısın?
- 19) Okulda bir derste yaşadığın olumsuz veya uygun olmayan davranışların ailene söylendiğinde stres yapar mısın?
- 20) Derste yaptığın küçük bir hatanda öğretmenin ya da ailen tarafından cezalandırıldığında stres yapar mısın?
- 21) Okulunda senin en çok stres yapmana neden olan şey nedir?
- 22) Okulda gördüğün dersler içinde en çok hangi derste stres yaparsın?

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	Aylin BALTA ÖZKAN		
Doğum Yeri ve Yılı	Fatih – 1991		
Medeni Durumu	Evli		
Bildiği Yabancı Dil ve Düzeyi	Intermediate (Orta Düzey)		
Öğrenim Durumu	Başlama – Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2009	2013	İstanbul Üniversitesi
Yüksek Lisans	2016	2019	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Çalıştığı Kurumlar		Başlama – Ayrılma Yılı	
1. Okyanus Koleji		2014	2015
2. TOKİ Şehit Yusuf Sayan İlkokulu		2015	2018
3. Esenler Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu		2018	2018
4. Fatih Bilim ve Sanat Merkezi		2018	2019
5. Fatsa Bilim ve Sanat Merkezi		2019	-
İletişim (e- posta)	aylin_balta16@erdogan.edu.tr		