



T.C.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM STRESİ DÜZEYİ İLE
ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

GÖRKEM TURAÇ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

KAHRAMANMARAŞ 2017

T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU
ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM STRESİ DÜZEYİ İLE
ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Görkem TURAÇ

DANIŞMAN

Yrd.Doç.Dr. ÜNAL TÜRKÇAPAR

Jüri Üyesi

Prof.Dr. Ö.ALPAŞLAN GENÇAY

Jüri Üyesi

Yrd.Doç.Dr. ÜMİT YETİŞ

KAHRAMANMARAŞ-2017

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Görkem TURAÇ tarafından hazırlanan **“Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi”**adlı bu tez,jürimiz tarafından 12.10.2017tarihinde oy birliği / oy çokluğu ile Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR (DANIŞMAN)

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı / KSÜ

Prof.Dr. Ökkeş Alpaslan GENÇAY (ÜYE).....

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı / KSÜ

Yrd. Doç. Dr. Ümit YETİŞ (ÜYE).....

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı / ADGÜ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet BOŞNAK

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü.....

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Görkem TURAÇ



Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Son yıllarda üniversite öğrencilerine daha verimli bir eğitim ortamı sunmak adına yapılan araştırmalar artış göstermektedir. Bu anlamda çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda eğitim gören öğrencilerin eğitim stresi düzeyleri ve öğrenmeye ilişkin tutumları ele alınmıştır.

Araştırmam sırasında fikir ve yardımlarıyla çalışmalarımı yönlendiren danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr . Ünal TÜRKÇAPAR'a,

Anketlerin uygulanması aşamasında anketleri doldurarak bu çalışmada büyük pay sahibi olan öğrenci kardeşlerime,

Kıymetli vakitlerini çalışmama ayırarak verilerin toplanmasını mümkün kılan hocalarımıza, şükranlarımı sunarım.

Ve her zaman yanımda olan, eğitim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen Babam Ramazan TURAÇ'a, sabrı ve hoşgörüsüyle beni yalnız bırakmayan Annem Şenel TURAÇ'a, sevgili kardeşlerim Esra SALAN, Turgay TURAÇ ve Eda TURAÇ'a sonsuz teşekkürler.

12.10.2017

Görkem TURAÇ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM STRESİ DÜZEYİ İLE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Görkem TURAÇ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin; cinsiyet, öğrenim görmekte olduğu bölüm, sınıf, anne ve baba mezuniyet durum düzeyi ile ailenin ikamet ettiği yer gibi sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmada betimleyici yöntem modellerinden alan taraması tipi araştırma modeli kullanılmış olup, araştırma grubunu Sütçü İmam Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda okuyan 200 (1.,2.,3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünden 100, Antrenörlük Eğitimi bölümünden 100) öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Kişisel Bilgi Formu” ile Akın (2012) tarafından geliştirilen “Eğitim Stresi Ölçeği (ESÖ) ve Kara (2010) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği (ÖİTÖ)” uygulanmıştır. Verilerin analizinde “SPSS(Statistical Package for Social Sciences) for Windows 24.0” istatistik programından yararlanılmıştır. Demografik bilgilerin belirlenmesinde frekans ve yüzdelik hesaplamalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalar için non-parametrik test grubunda yer alan Mann-Whitney U testi, çoklu karşılaştırmalar için Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde etkisini araştırmak için basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla “Güvenilirlik Analizi” yapılmıştır. Ölçek puanlarında ilişkiyi irdelemek için korelasyon analizi uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Eğitim stresi puanları ile öğrenmeye ilişkin tutum puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuca göre eğitim stresi düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutum seviyelerinin yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Beden Eğitimi, Eğitim Stresi, Öğrenmeye İlişkin Tutum.

Sayfa Adeti: 65

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR

**THE INVESTIGATION OF SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS
STUDENTS' STRESS LEVEL AND ATTITUDES REGARDING LEARNING IN
TERMS OF SOME VARIABLES**

**Master Thesis
GörkemTURAÇ**

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between school of physical education and sports students' stress level and attitudes regarding learning according to some variables such as gender, department, class, parents' education status and some sociodemographic variables like the family's place of residence. Being one of the descriptive method models, field scanning was used in this study and 200 (1.,2.,3. ve 4. class Physical Education and Sportsteacher department 100, coaching education department 100) students studying in Sutcu Imam University School of Physical Education and Sports constitute the research group. "Personal Information Form" prepared by the researcher, "Education Stress Scale" developed by Akin (2012) and "Attitude Scale Regarding Learning" by Kara (2010) were applied to sample group. "SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 24.0" programme was used in the analysis of the data. Frequency and percentage calculations were used in the determination of demographic information. For paired comparison, analysis was carried out by Mann-Whitney U test being in the non parametric test group and for multiple comparisons, analysis was performed by Kruskal Wallis H test. Simple linear regression analyses were done so as to investigate the effect of independent variables on dependent variable. "Reliability Analysis" was done in order to test the reliability of scales. Correlation analysis was applied to scrutinize the relation in scale points. Statistical significance level was accepted as $p < 0.05$. According to the obtained results, it has been concluded that there is a meaningful and positive relation between education stress points and attitude regarding learning points. It is thought that students whose education stress level is low have high level positive attitude regarding learning.

Key Words: Physical Education, Education Stress, Attitude Regarding Learning

PageNumber: 65

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Ünal TÜRKÇAPAR

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
KISALTMALAR	VI
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	1
1.2. Araştırmanın Önemi	1
1.3. Problem Durumu	1
1.4.Sınırlılıklar.....	2
1.5. Tanımlar	3
1.6.Konu İle İlgili Önceki Çalışmalar	3
1.6.1. Eğitim Stresi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	3
1.6.2. Öğrenmeye İlişkin Tutum İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	6
2. GENEL BİLGİLER.....	8
2.1. Stres Kavramı	8
2.2.Stres Türleri	8
2.2.1.Fiziksel Stres.	8
2.2.2.Duygusal Stres.....	9
2.2.3. Zihinsel Stres.	9
2.2.4. Toplumsal Stres.	9
2.2.5.İş yerinde Stres.	9
2.3.Stresin Aşamaları.....	9
2.4.Stres Kaynakları	10
2.5.Stres Belirtileri.....	11
2.6.Stres ile Başa Çıkma.....	12
2.7.Eğitim stresi.....	13
2.8.Stres- Öğrenme İlişkisi	14
2.9.Öğrenme	14
2.10.Öğrenme Kuramları	15
2.11.Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	16

2.12.Öğrenme-Tutum İlişkisi	16
3. GEREÇ VE YÖNTEMLER.....	17
3.1. Araştırmanın Modeli	17
3.2.Çalışma Grubu.....	17
3.3.Verilerin Toplanması.....	17
3.4.Kişisel Bilgi Formu	17
3.5. Eğitim Stresi Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği	17
3.6.Verilerin Çözümlemesi.....	19
4.ARAŞTIRMA BULGULARI	20
4.1.Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	20
5.TARTIŞMA	42
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	46
7.KAYNAKLAR.....	49
8.TABLolar DİZİNİ	54
9.EKLER DİZİNİ.....	57
10.EKLER.....	58
11.ÖZGEÇMİŞ	65

KISALTMALAR

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

Akt:Aktaran

Ark:Arkadaşları

ESÖ: Eğitim Stresi Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N:Kişi Sayısı

ÖİTÖ: Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

P:Anlamlılık Derecesi

Sd: Serbestlik Derecesi

SS:Standart Sapma

X²:Kruskal Wallis

Z: Mann Whitney U Testi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin kavramlara yer verilecektir. Bunlar amaç, önem, problem, sınırlılıklar ve tanımlardır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarının; cinsiyet, öğrenim görmekte olunan bölüm, sınıf, anne ve baba mezuniyet durum düzeyi ile ailenin ikamet ettiği yer gibi bazı sosyodemografik değişkenler arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Stres tamamen olumsuz bir kavram değildir, yaşam boyunca biraz strese ihtiyaç duyulmaktadır, ancak fazla stres insan hayatını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu nedenle, olumlu stresten mümkün olduğunca yararlanmalı, olumsuz stresten ise uzak durup ve bu tip strese karşı dayanıklı olunmalıdır (1).

Yükseköğretimde okumakta olan öğrencilerin sayısının önemli bir kısmı ergenlik yaş sınırlarındadır. Ergenlik dönemi başlı başına bir stres faktörü olabilirken bir de yükseköğretimde öğrenim görmenin gerektirdiği farklı çevre ve daha ileri akademik beklentiler de strese neden olabilmektedir. Bütün bu stres faktörleri ile aynı anda başa çıkmaya çalışan yükseköğretimde öğrenim gören öğrenciler için stres kavramı özellikle ele alınması gereken önemli bir konu haline gelmektedir (2).

Bu araştırmayla, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda öğrenim gören farklı kademelerdeki öğrencilerin eğitim stresi nedeniyle karşılaştıkları problemlerin gündeme getirilmesi umulmaktadır. Her yıl milyonlarca öğrencinin farklı sınavlara girdiği ülkemizde, stres ve öğrenme ilişkisinin bilimsel bir araştırma ile gündeme getirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

1.3. Problem Durumu

1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri okudukları bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları okudukları bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
7. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri babalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları babalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
9. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
11. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ailelerinin yaşadığı yere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
12. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları ailelerinin yaşadığı yere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
13. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri öğrenmeye ilişkin tutumlarını açıklamakta mıdır?

1.4.Sınırlılıklar

1. Çalışmanın evrenini Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören üniversite öğrencileri oluştururken, araştırmanın örneklemini Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Antrenörlük Eğitimi bölümü öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde yapıldığından, elde edilen bulgular diğer üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerle popülasyon benzerliği olarak genellenebilir.
3. Araştırmadan elde edilen bulgular, “Eğitim Stresi Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Envanteri”nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Beden Eğitimi:“Bireylerin bedensel, zihinsel ve fikren gelişimini sağlamak amacıyla yapılan düzenli metotlu çalışmaların tümüne denir” (3).

Eğitim: Akyüz (2013) eğitimi; “ bireyin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin ve davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümü” olarak tanımlamıştır (4).

Stres: Meichenbaum (1993)’a göre stres; “bireylerin başa çıkmaları gereken zorlu durum, çözüm ararken kaynaklarının yeterli olmadığını düşündüklerinde yaşadıkları engellenmişlik duygularını ifade eden bilişsel temelli bir kavramdır” (5).

Öğrenme: Bacanlı (2005)’ya göre öğrenme; “tekrar ya da deneyim yoluyla davranışta meydana gelen kalıcı değişiklikler” olarak ifade edilmiştir (6).

Tutum: Wicker (1969) tutumun “mental ve nöral bir hazırbulunuşluk olduğunu, deneyim aracılığı ile organize edildiğini ve bireylerin nesnelere ve ilgili olduğu durumlara yönelik tepkileri üzerinde yönlendirici bir etkisi bulunduğunu” ifade etmiştir (7).

1.6.Konu İle İlgili Önceki Çalışmalar

Bu bölümde eğitim stresi ve öğrenmeye ilişkin tutum ile ilgili olarak yapılmış olan çalışmalara yer verilecektir.Yapılan araştırmalar incelendiğinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri ile ilgili araştırmalara pek rastlanılmamıştır.

1.6.1. Eğitim Stresi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Pancer, Hunsberger, Pratt, Alisat (2000), üniversite öğrencilerinin üniversiteye ilk başladıkları dönem ile birinci yıllarının sonunu araştırmışlardır. Yükseköğretimden beklentileri daha fazla olan öğrencilerin akademik performans stresini daha az hissettikleri; ancak yükseköğretimden beklenti seviyeleri düşük olan öğrencilerin ise verilen ödevlerde daha çok stres yaşadıkları belirlenmiştir. Ailenin desteği yaşanan bu tür olumsuz duygular ile baş etmek adına önemli bir faktör olarak görülmüştür. Aksi halde ailenin psikososyal desteği olmadığı veya daha az olduğu durumlarda stres ile başetme becerileri de zayıflayabilmektedir (8).

Young (2000), yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan bütün öğrencilerin ilk ödev, sınav veya sunumlarında yüksek oranda stres yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları bu stresin, kişilik yapıları ile direkt ilişkili görülmektedir. Yani aynı şartlar altında verilen ödevde, özgüveni yüksek olan öğrencilerin sorun kaynağını dışsal olarak gördükleri ve sınav sorularını sorgulayıp hakettiklerinden daha az not aldıklarını düşünürken; özgüveni düşük olan öğrencilerin ise aldıkları nota ilişkin öğretim üyelerinin objektif olduklarını, alınan notun sorumlusunun sadece kendileri olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine olan güveni düşükte olsa yüksekte olsa, güveni aşırı uçlarda olduğu belirlenen öğrencilerin duygusal dalgalanmalar gösterdikleri ortaya çıkmaktadır (9).

Kat (2009), bireysel sporcular ile takım sporcularının stres düzeyleri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırmaya Kayseri, Yozgat ve Nigde illerinden 200 takım sporu yapan sporcu ve 200 bireysel spor yapan sporcu gönüllü olarak katılmış, veri toplama aracı olarak ise “Stres Düzeyi Testi”, “Problem Çözme Envanteri” ve “Kisisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; bireysel sporcularla takım sporcularının stres seviyelerinde farklılık görülmezken, bireysel sporcuların takım sporcularına oranla problem çözme konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları ortaya konmuştur (10).

Yan ve Berliner (2009), Amerika’da eğitim alan ve yaşları 22 ile 38 arasında değişen 18 Çinli öğrenci ile yaptığı araştırmasında, bu öğrencilerin akademik yaşamlarındaki en stresli dönemi ele almaya karar vermişlerdir. Yaptıkları araştırma ile katılımcı öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulguları öğrencilerin eğitim stresi düzeyinin yüksek olduğunu, buna sebep olan faktörlerin ise Amerikalı öğrenciler ile aralarındaki kültür ve eğitimin aynı olmaması, dil yetersizlikleri, öğretim üyeleri ile diyaloglarının yeterli olmadığından kaynaklandığını ortaya koymuştur (11).

Balkar, Eşkil, Özgan (2012), Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 110 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada eğitim fakültesi öğrencileri tarafından algılanan stres nedenleri ve kişisel değişkenlerin strese olan etkisini araştırmışlardır. Veriler kişisel bilgi formu ve 20 maddelik ‘sınıfta stres nedenleri ölçeği’ aracılığı ile toplanmış. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet, başarı durumu, ikamet yeri gibi, okudukları bölüm değişkenleri ile sınıftaki stres arasında anlamlı bir ilişki olduğu yaş ve ailenin gelir durumu değişkenlerinin bir etkisi olmadığı görülmüştür (12).

Altıok ve Üstün (2013), hemşirelik bölümü öğrencilerinin stres faktörlerini incelemiştir. Araştırmanın grubunu 2. Sınıf öğrencileri oluşturmuş ve veriler röportaj yaparak katılımcılardan toplanmıştır. Araştırma bulguları sonucunda temel stres kaynaklarının alan uygulaması, teorik bilgi eğitimi, sosyal ve bireysel yaşamları olduğu tespit edilmiştir. Teorik bilgi eğitiminde öğrencilerin yaşadığı stresin kendilerinden, eğitimciden ve diğer öğrencilerden dolayı meydana geldiği belirtilmiştir. Eğitimci kaynaklı stresin sebepleri öğrencilere alaka göstermemeleri ve onları motive etmemeleri, dersi sunma becerilerine sahip olmamaları, kendilerinden kaynaklanan sebepleri ise görev yükünün çok olması, sınav kaygısı yaşamaları, derse katılma hususunda isteksiz olmaları olarak gösterilmiştir. Diğer öğrencilerden kaynaklanan problemler ise iletişim kopukluğu, kız ve erkek öğrencilerin sayısının eşit olmamasından kaynaklanan bir eşitsizlik olduğu, öğrencilerin not odaklı olmaları olarak ifade edilmiştir (13).

Koyuncu (2015), üniversite öğrencilerinden oluşan araştırma grubu ile çalışmış ve bu öğrencilerin eğitim stresi düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, anne babanın eğitim düzeyi ve üniversite hayatı öncesinde ikamet edilen yer değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Bayburt Üniversitesi'nde öğrenim gören din kültürü öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki 295 erkek, 180 kız olmak üzere 485 öğrenci oluşturmuştur. Bulgular doğrultusunda eğitim stresi ile anne- baba eğitim düzeyi, okunan bölüm ve ailenin yaşadığı yer açısından olumlu ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim programı açısından ise olumsuz anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenmeye ilişkin tutum açısından ise bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ikamet edilen yer açısından olumlu, program türü açısından ise olumsuz anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (14).

Persaud ve Persaud (2015), West Indies Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi'nde öğrencilerin algıladığı strese açıklık getirmek ve akademisyenlerin de bu durumun farkına varmasını sağlamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin eğitim stresi yönünden yaz okulu ile ders dönemindeki zaman arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bir dönemde çok ders alınması ve derslerdeki iş yükünün çok fazla olması, grup olarak yapılan çalışmaların rahatsız edici olması, tüm vakitlerini ders çalışmaya ayırmak zorunda olduklarının belirtilmesi strese sebep olan faktörler olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin başa çıkma yollarının ise daha fazla uyukuya zaman ayırmak ve yemek yemek, dua etmek, bir hobiye başlamak veya sessiz bir yerde kısa bir mola vermek olarak görülmüştür (15).

Hussein (2017), stresin, üniversite öğrencilerinin ders içi performansını nasıl etkilediğini araştırmak için Selçuk Üniversitesin’de (75) üniversite hocası ve (600) öğrenciden oluşan bir gruba anket uygulamıştır. Uygulanan anket, stres kaynağı ölçek soruları, ders içi performansı ölçek soruları ve demografik bilgi soruları olmak üzere toplamda 56 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin stres dağılımı cinsiyet, yaş, doğduğu şehir, bölümleri ve uyruklarına göre uygulanmış ve uygulanan bu gruplara göre öğrencilerin performansı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, stres kaynaklarının ders içi performansını olumsuz yönde etkilediği görülmüş, ayrıca üniversiteden kaynaklanan stres öğrenciler arasında en çok görülen stres çeşididir (16).

1.6.2. Öğrenmeye İlişkin Tutum İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Jonassen ve Grabowski (1993)’ye göre öğrencilerin, tüm şartlar aynı olduğu halde; ortam, materyal, ısı ışık gibi farklı güçlük derecelerinde değerlendirmeleri, eşit seviyede öğrenememeleri öğrencilerin kişisel birçok özelliğinin farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır. En başta öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları, istekleri, tercihleri ve stilleri birbirlerinden çok farklı olabilmektedir. Bu tür farklılıklar her öğrencinin öğrenme sürecini farklı doğrultuda yönlendirmekte ve sonuç olarak farklı seviyelerde öğrenmeler meydana gelmektedir. Öğrenilen konunun içeriği de öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenmeyi etkilemekte, sonuçlarını farklılaştırmaktadır. Kişiler genel yetenekleri, tutumları, bilgiyi işleme süreçleri, bu bilgilerden anlam çıkarma yetenekleri ve bunları yeni durumlara adapte edebilme becerileri de birbirinden farklılık göstermektedir. Dış dünyada veya okuldaki öğrenme ortamlarında değişik performanslar sergileyebilmekte ve farklı öğrenme ürünleri verebilmektedirler. Bütün öğrenme durumu aynı beceriyi gerektirmemekte, öğrenilen konuların değişiklik göstermesi farklı yetenekleri, tutumları ve tercihleri ortaya koymaktadır. Bu genel beceriler ve tercihler öğrencinin öğrenme seviyesini farklılaştırmaktadır. Çünkü öğrenme yeteneği aynı zamanda öğrenme durumlarını ortaya koyma yeteneği ile ilişki halindedir (17).

Yang ile Lau’nun (2003), Merisuo-Storm’un (2007) ve Watters ve Watters (2007)’nin çalışmalarının sonuçlarına göre ise, öğrenciler öğrenecekleri konuların kariyerlerinde ve kişisel gelişimlerinde etkili olacağına inandıkları konuları öğrenmek için daha fazla çaba sarfettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, öğrenilecek bilginin işlevsel yönüne odaklanarak gerçek yaşama ne kadar uygun olup olmadığına, fayda sağlayıp sağlamayacağına

göre kategorilere ayırdıklarını ve gelecekte de faydalı olacağına inandıkları bilgileri öğrenmek için daha istekli olduklarını ifade etmişlerdir (18).

Murathan (2014), bu çalışmayı ile spor eğitimcilerinin Bilgisayar Destekli Eğitime ilişkin algı düzeyleri, öğrenmeye ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek, karşılaştırmak ve incelemek amacıyla yapmıştır. Buna göre araştırma sonucunda spor eğitimcilerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin algı düzeyleri ortaya çıkartılarak, risk faktörleri ve öğrenmeye ilişkin tutumları belirlenmiş, bilgisayar destekli eğitim ile öğrenmeye ilişkin tutumlarına etki edecek değişkenler saptanmıştır. Araştırmanın evreni, Türkiye'deki spor eğitimcilerini kapsamaktadır. Örneklem grubu ise 2012-2013 eğitim öğretim yılında görev yapan 616 erkek 278 kadın spor eğitimcisinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre spor eğitimcilerinin bilgisayar destekli eğitime olan algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenmeye ilişkin tutumlarında alt boyutlarda anlamlı farklar olduğu ve spor eğitimcilerinin bilgisayar destekli eğitim algılarının, öğrenmeye ilişkin tutumları açısından aralarındaki ilişkinin ortanın üzerinde, pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu ve anlamlı olduğu görülmüştür (19).

Genç (2016), Eğitim Fakültesi'nde ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelemesini farklı değişkenler ışığında araştırmıştır. Araştırmaya Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 164 ve FenEdebiyat Fakültesi'nde öğrenim gören 100 öğrenci katılmıştır. Örneklem grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Üstüner (2006) tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırma öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçme sebeplerinde de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkilediği, mesleği sevdiği için seçen öğrencilerin daha fazla tutum puanlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur (20).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Stres Kavramı

Stres (stress) sözcüğü Latince “estricia” fiilinden türetilmiştir. Sözlüklerde fiil olarak, “baskı yapmak, bastırmak, germek, önem vermek, yüklemek ve zorlamak”; isim olarak, “baskı, basınç, gerilim, güç, kuvvet, önem, şiddet, vurgu, yük, zarar ve zor” anlamında kullanılmaktadır. Stresin Türkçe sözcük olarak anlamı, “yüklenme ve zorlanmadır”. Stres, tıp alanında ilk defa 19. yüzyılın ikinci yarısında ünlü Fransız fizyoloğu Claude Bernard tarafından kullanılmıştır. Bernard stresi, “organizmanın dengesini bozan uyaranlar” olarak ifade etmiştir (21).

Çok eski bir olgu olan stres, adı yeni olsa bile içeriği antik çağlara kadar dayanabilmektedir. Stres, “vücuda yüklenen özel olmayan herhangi bir isteme karşı, vücudun tepkisi” olarak tanımlanabilir (22). Stres kelimesini herkesin bilmesine rağmen stresin ne olduğu, ne anlama geldiği tam olarak bilinmemektedir. Çünkü bu kelime farklı insanlar için farklı anlama gelebilmektedir. Bu durum stresin tanımını anlamamızı zorlaştırmaktadır. Selye’ye (1973) göre stres, “sadece sinir gerilimi değildir, stres tepkisi sinir sistemi olmayan hayvanlarda, hatta bitkilerde bile oluşmaktadır. Stres bir hasarın, hoş ya da hoş olmayan bir olayın spesifik olmayan sonucu değildir. Stres kaçınılabilen bir şey değildir. Rahat bir durumdayken veya uyku halindeyken bile organizma bir parça stres altındadır: Kalp kan pompalamaya devam eder, kaslar solunum için göğsü hareket ettirir, rüyadayken beyin bile tam bir dinlenme halinde değildir. Stresten tamamen kurtulmak ölüm ile aynı anlama gelebilmektedir” (23). Psikolojik Terimler Sözlüğü’nde stres: ‘Bir organizmanın, üstesinden gelmesi gereken yeni koşullar karşısında verdiği tepkidir.’ şeklinde açıklanmaktadır (24).

Stres, kişisel farklar ve psikolojik süreçler yoluyla çevresel ve toplumsal faktörlere karşı uyum sergileme davranışı olup kişi üzerinde psikolojik ve fiziksel baskı yapan herhangi bir dış çevresel hareket, durum veya olayın organizmaya yansması sonucu meydana gelir (25).

2.2. Stres Türleri

2.2.1. Fiziksel Stres: “Fiziksel stres belirtileri arasında hipertansiyon, taşikardi, takipne, baş ağrısı, göz bozuklukları, astım, grip, soğuk algınlığı, polisitemi, kasların gerilmesi, kilo kaybı, midriyazis, dermatit, eklem artritleri yer almaktadır” (26).

2.2.2.Duygusal Stres:“Duygusal stres belirtileri arasında endişe, korku, depresyon, çabuk ağlama, gerginlik, öz güven azalması, aşırı hassasiyet, öfke patlamaları, saldırganlık ve düşmanlık, tükenmişlik, yorgunluk, umutsuzluk, konsantrasyon bozukluğu, uyku bozukluğu, iştahsızlık veya aşırı yeme yer almaktadır” (26).

2.2.3. Zihinsel Stres:“Zihinsel stres belirtileri arasında karar vermede güçlük, unutkanlık, zihin karışıklığı, hafızada zayıflık, aşırı derecede hayal kurma, mizah anlayışı kaybı, düşük verimlilik, hatalarda artış yer almaktadır” (26).

2.2.4. Toplumsal Stres: Kişilerin toplumla kurduğu diyaloglar ile ilgili olarak yaşadığı stres halidir. Toplumun ortaya koyduğu tepki ya da dayattığı bir takım temel ritüeller bireyin stresle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır.

2.2.5.İş verinde Stres:“Bireyin çalışma ortamı ile bağlantılı olarak motivasyonunun, çalışma arkadaşlarıyla iletişiminin, iş yapma biçiminin, çalışma düzeninin, ast-üst ilişkilerinin, zaman yönetiminin etkilenmesi ve stres nedeni haline gelmesi durumunda oluşur. Zira,motivasyonun dört temel ayağı vardır ve bunların karşılanması gerekir; Gereksinme, Uyarılma, Davranış ve Doyum (Amaç)” (27).

2.3.Stresin Aşamaları

Hans Selye 1936 yılında, “vücudun stres tepkisinin belirli bir zaman içerisinde gerçekleştiğini belirterek, ortaya çıkan tüm bu fizyolojik değişimleri kapsayan mekanizmaya Genel Uyum Sendromu (General Adaption Syndrome)” adını vermiştir (28). Hans Selye tarafından ortaya atılan genel uyum sendromu teorisine göre alıştığı çevre koşulları farklılaştığında organizma bu duruma uyum sağlamaya çabalar. Uyum ise belli miktarda bir güç-enerjiye ihtiyaç duyar. Selye'nin kuramına göre, uyum mekanizmasının (adaptasyon) işlenmesi ve bunun için enerji-güç harcanması bedeni zorlar ve zamanla bedenin yıpranmasına neden olur (29).

Genel uyum sendromu, “tehlike olarak görülen stresörlere karşı bir savunma tepkisidir.”Selye, bu savunma tepkisini “genel” olarak tanımlamıştır. Çünkü stresörler vücudun farklı bölgeleri üzerinde etki etmektedirler. Selye’ye göre genel uyum sendromu üç aşamadan oluşur:

- Alarm tepkisi (The alarm reaction): Bu aşama “organizmanın dış uyarımı, tehdit veya stres olarak algıladığı durumdur. Organizma öncelikle şoka girer, şok döneminde vücut ısısı ve kan basıncı düşer, kalp atımı yavaşlar, yarı bilinçlilik hali yaşanır. Bu durum dengenin bozulduğu ve gerilimin yaşandığı dönemdir” (30). Alarm tepkisinde “insan vücudu stresörle ilk karşılaştığı anda ani tepkisini verir. Birkaç dakikadan birkaç saate kadar sürebilecek olan alarm reaksiyonu esnasında stres yaratan durum (stresör) ortadan kalkarsa organizma normale döner. Eğer strese neden olan durum devam ediyorsa direnç dönemine girilir” (31).
- Direnç aşaması (The resistance stage), Bu aşamada, “organizma yapmış olduğu alarm tepkisini ortadan kaldırmakta ve stresli ortama bir tür uyum sağlamaktadır. Organizma, sanki normal koşullar altında işliyormuş izlenimi vermektedir. Gerçekte ise, organizma yorulmaktadır ve direncini yavaş yavaş kaybetmektedir ” (32).
- Tükenme aşaması (The exhaustion stage). Bu aşamada “organizmanın direnmek için gerekli olan enerjisi tükenir. İnsanlar stresle savaşılabilmek için sınırlı enerji kaynağına sahiptirler ve çözüm sağlayamadan uzun süre stres kaynaklarına maruz kaldıklarında bu durum onları tükenme aşamasına getirmektedir” (33).

2.4.Stres Kaynakları

Yaşadığımız çevre, bulunduğumuz şartlar, olaylar, kişiler, çevre devamlı bir stres kaynağı yaratmaktadır. Zamanla insanlar sürekli karşı karşıya kaldıkları bu uyarıcıları zamanla kendileriyle başa çıkması gereken bir problem olarak algılamaya başlar. İşte algılanan bu stres etkisini oluşturan uyarıcılar stres vericileri (stresör) olarak tanımlanır (34).Bireyin etkileşimde olduğu çevre ile ilişkisinde söz konusu olan, gözle görülebilen veya görülemeyen, kişide önemli düzeyde strese neden olanöğelerdir (35). Fiziksel stres faktörlerinden bazıları şunlardır; “gürültü, sıcaklık ve soğukluk, kalabalık, hava kirliliği, radyasyon, toz, kötü çalışma şartları ve donanım, yangın, trafik, şiddet.” (36).

2.5. Stres Belirtileri

İnsanlar karşılaştıkları stresörler sonrasında bir takım belirtiler meydana getirirler. Bunlar bireyde yaşanan stresin kendine has tepkilerdir. Kişi gözlenebilen ya da dışarıdan farkedilemeyen bu belirtiler sayesinde stres oluşturan bir durumla karşılaştığını farkeder. Kısa süreli dahi yaşansa bireyde stresin belirtileri gözlemlenebilir. Stres belirtileri “fiziksel, duygusal, zihinsel ve davranışsal olmak üzere dört kategoride toplanabilir”.

Fiziksel Belirtiler

- Baş ağrılarının sıklığı ve şiddeti artar.
- Özellikle, başta, ensede, sırtta ve omuzlarda kas sertleşmesi ortaya çıkar. Kaslar iyice gerginleşir.
- Mide bozulması, hazımsızlık ya da ülser başlangıcı gibi sindirim sistemi sorunları ortaya çıkar.
- Cildin kuruması, ciltte lekeler oluşması ve kızarıklar stresin klasik belirtileridir.
- Kalp çarpıntılarının ve kalp ağrısının ortaya çıkması.

Duygusal Belirtiler

- Kolayca sinirlenme ve öfkelenmek kendinizi baskı altında hissettiğinizin belirtisidir.
- Hayata bakışınızı etkileyen stresin bir doğal sonucu da depresyon ve genel bir isteksizlik halinin ortaya çıkması.
- Üstünüzdeki baskı, karşılama kapasitenizden fazla ise kontrolü kaybettiğinizi düşünürsünüz, kendinize güveniniz azalır.
- Heyecanınızı kaybettiyseniz ve kendinizi güçsüz hissediyorsanız, üzerinizde çok fazla baskı var demektir.
- Hiçbir şey yapmak istememek, her şeye düşman olmak.
- Aşırı hayal kurmak, sık sık düşünceye dalıp gitmek,

Zihinsel Belirtiler

- Stres hafızaya olumsuz etki yapar. Genel olarak hatırlamanız gereken olayları, sayıları, kişileri ve yerleri unutmanıza neden olur.
- Karşınıza çıkan en basit konularda bile karar alamama stres belirtisidir.
- Konsantrasyon bozukluğu genellikle kafanızda bir problemin varlığını gösterir.

- Stres, doğru karar verme yeteneğinizi etkiler, yanlış karar almanıza, hata yapmanıza neden olur.
- Kendiniz ve durumunuz hakkında sürekli olumsuz düşünmek, baskıları karşılayamadığınızın belirtisidir.
- Önemli veya önemsiz daha önceden kolaylıkla verilebilen kararları vermekte güçlük,
- Değersizlik, yetersizlik, güvensizlik ve terkedilmişlik duyguları,

Davranışsal Belirtiler

- Alışılmış davranış biçimlerinde önemli değişiklik,
- İster uykusuzluk, ister çok uyumak isteği uyku düzenindeki bir bozukluktur. Stresin altında olan bir birey sürekli uyumak ister ve kendisini hep uykusuz hisseder.
- Her zamankinden çok içki ve sigara içmek, genellikle strese kısa dönemde çözüm bulma arayışı.
- Dostlarınızı, ailenizi ve arkadaşlarınızı görmek istememek, yalnız kalma isteği.
- Kendini çok gergin hissetmek, rahatlayamamak ve sürekli hareket etmek.
- Cinsel faaliyetlerde durgunluk, stresin belirtilerindedir. Sıkıntılarınız artar, eşinizin desteğinden uzaklaşırsınız.

Ayrıca bu stres belirtilerinin dışında stresli olduğumuz zamanlarda çevremizdeki insanlara karşı bir güvensizlik hissederiz. Meydana gelen her hangi bir hatada suçu başkalarına yükleriz. Çevremizdeki insanlara verdiğimiz sözleri yerine getirmemek, insanlara hep kırıcı davranışlarda bulunmak ve onlarla sürekli alay ederek ya da kızarak konuşmak etrafımızdaki bu insanlarla bir süre konuşmamak ve her durumda kendimizi sürekli savunmak da stresin sosyal belirtilerinden olarak kabul edilebilir (37).

2.6. Stres ile Başa Çıkma

Ruhsal ve bedensel sağlığın korunmasını başarabilmek ve verimli bir hayat sürdürebilmek adına stresle başa çıkabilme önemlidir. Stresle baş etme, stresin tamamen ortadan kaldırılması anlamına gelmez. Amaç, bireyin yaşamını ve verimini olumsuz yönde etki eden stres seviyesini düşürmektir. Yani stresle başa çıkma stres faktörlerinin ortaya çıkardığı duygusal gerilimi en aza indirme, yok etme veya gerilime dayanabilme amacıyla ortaya konulan davranış ya da duygusal tepkileri güçlendirmektir. Stresle baş etmenin üç ana amacı vardır. Bunlar;

- Kısa vadeli amaçlar: “Stresin yapısı, sebepleri ve etkisini öğrenip, daha etkin baş edebilmek için ilgili kural ve yöntemleri öğrenmek.”
- Orta vadeli amaçlar: “Zarar veren stres nedenlerini öğrenip, stresin uyarıcı belirtilerini önceden fark edip, stresin ortaya çıkmasına engel olacak bir yaşam biçimi oluşturmak, olumlu stres kaynaklarını algılamak, duygusal ve fiziksel stresi tepkilerini kontrol altına almak, gerekli görüldüğünde stresi harekete geçirmek”.
- Uzun vadeli amaçlar: “Huzurlu, sağlıklı, düzenli, verimli yaşayabilmek” (38).

İnsanlar stresle başa çıkabilmek için birçok bireysel yöntemlere başvurmaktadır. Bunu yaparak psikolojik, fiziksel ve davranışsal yapıları üzerinde kontrol oluşturmayı amaçlamaktadırlar. Yaşanan stres bireye zarar verecek seviyede ise kullanılan yöntemler şöyle sıralanabilir: “Fiziksel hareketler, nefes egzersizleri, meditasyon, biyolojik geri bildirim, gevşeme, beslenme, sosyal destek, spor faaliyetlerinde bulunma ve zaman yönetimidir” (39).

2.7.Eğitim stresi

Eğitim stresi, akademik stres şeklinde de ifade edilebilir. Aynı zamanda akademik öğrenme hayatının çeşitli zorluklarının getirdiği huzursuzluk, endişe hali olarak da adlandırılabilir.

Her insan stresi farklı bir sebepten dolayı yaşayabilir. Ayrıca eğitim stresi ailelerden, diğer öğrenci arkadaşlardan, okul yönetiminden, hatta devlet yönetiminden bile etkilenebilir.

Gudrun ve diğerlerine (2012) göre, maddi kazanç elde etmek için yarı zamanlı bir işte çalışmak durumunda olan öğrenciler ders çalışmak için yetersiz vakit ayırabilmektedirler. Bu durum da öğrencilerin stres altında hissetmelerine sebep olmaktadır (40).

Aşırı ödev yükü öğrencilerin okul dışında aileleri, arkadaşları ya da kendilerine ayıracakları zaman kalmadığı için mutsuz hissetmelerine sebep olmaktadır (41).

Öğrenciler için en önemli stres nedenlerinden biri sınav kaygısıdır (42). Sınav kaygısı hem aileler hem de çevre tarafından öğrencilerin yüksek not almaları için baskı oluşturabilir. Bundan dolayı da öğrencilerde sınavdan önce soruları bulmaya çalışma gibi girişimler olabilir. Hatta bazı araştırmacılar en çok da okulda yüksek dereceye sahip öğrencilerde görüldüğünü iddia etmektedirler (43).

Üniversite öğrencileri, öğretim elemanlarının yaşanan eğitim stresini önemsemediğini ve öğrencileri yıpratıcı kurallardan oluşan uygulamalarla karşı karşıya bıraktıklarını ifade etmektedirler (44). Bu çatışmalar öğrencilerin stres seviyesini arttırmaktadır (45). Wilks'e (2008) göre pozitif iletişim kurulduğunda ise öğrencilerin çalışma arzusu artmaktadır. Öğretmenlerinden saygı ve ilgi gören öğrencilerin eğitim stresini daha az yaşadığı belirlenmiştir (46).

Öğrencilerin eğitim gördüğü ortamın aydınlanma, havalandırma ve dışarıdan gelen gürültüden yalıtılmış olması da öğrencilerin dikkatine tesir etmektedir (47). Bu şartlar sağlanmadığında öğrencilerdeki eğitim stresi düzeyinin arttığı gözlemlenmiştir (48).

Eğitim stresinin nedenleri, görev yükünün fazlalığı, zamanın verimsiz kullanımı, aile, öğretmenler ve çevre ile yetersiz iletişim, beklentinin çok yüksek tutulması, yetememe hissi olarak özetlenebilir (42).

Eğitim stresi yaşayan öğrenciler özgüven sahibi olmadıklarını ve fiziksel olarak da kendilerini hasta hissettiklerini söylemektedirler (49).

2.8. Stres- Öğrenme İlişkisi

Yapılan araştırmalara baktığımızda, bilişsel bir yetenek olarak öğrenme de stres yaşantısından etkilenmektedir. Bireyden bireye değişmekte olan bu etkilenebilirlik seviyesi öğrenme hayatında, öğrenme sürecinin doğasını bozacak seviyeye erişebilmektedir veya öğrenme gerçekleşikten sonra da öğrenmeyi gerçekleştirenin yaşadığı stres, öğrendiklerini tekrar anımsayabilme, bilgiyi işleyebilme, dikkatini toplayabilme gibi bilişsel konularda güçlük yaşayabilmektedirler. Stres seviyeleri arttıkça öğrenmeye ilişkin motivasyonları azalabilirken; stres algıları azalınca öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının arttığı gözlenmektedir (50).

2.9. Öğrenme

Smith (1983)'e göre öğrenme, beyinde meydana gelen bir değişim süreci; davranış farklılaşmasına neden olan içsel bir süreç; kişilerin bir olaya verdiği anlam ve ilgisiyle şekillenen ve değişim gösteren bir süreç; kişinin büyümesinden etkilenmeyen, doğuştan var olan değişiklikler veya beceriler ve sezgilerin, bakış açısının, beklentilerin, değerlendirme, düşünme kalıplarının değişim sürecidir. Öğrenme aracılığıyla davranışını şekillendiren birey edindiği bilgi, yetenek, tutum ve davranışları ile psikolojik, fizyolojik ve davranışsal ihtiyaçları karşılayacak şekilde tekrar düzenler (51).

2.10.Öğrenme kuramları

Eğitimde en çok kullanılan öğrenme kuramı yirminci yüzyılın başından itibaren davranışçı kuramdır. Davranışçı kuramda öğrenme, uyarıcı-tepki (U-T) ilişkisiyle açıklamaya çalışılır ve çevresel etki belirleyicidir. Öğrenenin bilişsel süreçlerinin temel olmadığı bu görüşe göre, öğrenmenin alanına giren davranışların gözlenebilir, ölçülebilir özellikte olması beklenir. Benzer uyarıcılara benzer tepkilerin gösterileceği varsayılır (52).

Davranışçı kuram için öğrenmede uygulama esas alınır. Öğrenmelerin gerçekleşmesi için tekrar ve motivasyon üzerinde oldukça sık vurgu yapılır (53).

Bilişsel öğrenme kuramları genel olarak zihinsel süreçleri inceler. Bu zihinsel süreçler birçok farklı durumlarda kullanılmaktadır. Basit gündelik işlerden güçlük derecesi bakımından karmaşık durumlara kadar günlük yaşamımızda rastladığımız her şey örnek verilebilir. Mesela bir denklemi çözmek, günlük sosyal hayatın dengesini bozacak kadar stres oluşturan bir durum ile başa çıkmak, daha önceden tanıştığımız bir kişi ile karşılaştığımızda adını hatırlamak, devamlı kullandığımız eşyaların konulduğu yeri bulmak zordan kolayca veya kolaydan zora doğru günlük hayat akışımızda karşımıza çıkan ve zihinsel bir eylem yaptığımız her şey buna örnek gösterilebilir. Gündelik yaşantımızı kolay hale getirmek için de gün geçtikçe bilişsel öğrenmeye, öğrenmeyi açıklamaya ve öğrenme üzerine araştırmalar yapmak üzere ilgi artmaktadır (54). Bilişsel kuramcılara göre öğrenmenin, insanın zihinsel yapılarındaki değişme şeklinde ifade edilmekte ve bu zihinsel yapılardaki değişmeyi de insanın davranışlarında değişme ya da yeni davranışlar kazanma olarak ifade etmektedirler. Bilişsel yaklaşıma göre; öğrenme gözlemlenebilen davranışların ötesinde zihinsel süreçleri bünyesinde bulundurmaktadır. Öğrenme durumu bu zihinsel işlemlerden sonra meydana gelmektedir (55).

Sosyal öğrenme kuramına göre, cezalandırma ve pekiştirme temel özelliklerdir. Toplumun en küçük birimi oluşturan insan seyrederek, gözler ve hangi davranışın ödüllendirildiğini hangi davranışın cezalandırıldığını öğrenir. Bu sebeple sosyal öğrenme toplum içinde toplumun bir bireyi olarak öğrenme ya da başkalarına bakarak öğrenme olarak tanımlanabilir (56).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı ise, öğrenen merkezli bir yaklaşım olarak tanımlanabilen ve bilginin mutlakliğinin söz konusu olduğu bir kuramdır. Bilgiyi öğrenen kendi geçmiş tecrübeleri, inancı, sosyokültürel seviyesi gibi bazı demografik değişkenler doğrultusunda yapılandırır. Yani öğrenen birey pasif bir alıcı durumunda değil, aktif bir katılımcı durumundadır (57).

Nörofizyolojik kurama göre de nesnelere karmaşık nöron gruplarını uyarmaktadır ve bununla birlikte organizmaya duyu çeşitliliği sağlanmaktadır. Organizma bu duyu çeşitliliği ile gerçekleşecek olan yeni öğrenmelerde bu sinirsel bölümlerden faydalanmaktadır. Bu sebeple Hebb'e göre, bilişsel gelişimin sağlanmasında zengin uyarıcı çevre düzenlemesinin büyük önemi vardır (58).

2.11.Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi etkileyen faktörleri genel ve özel olarak iki şekilde tanımlayabiliriz. Genel özelliklere göre; türe özgü hazır bulunmuşluk durumu, yeterli biyolojik etkenlere sahip olma, uyarılma seviyesi, canlılardan beklenen davranışları sergileyebilmeleri gibi faktörler öğrenme yaşantıları için bireyde önemli bir ölçüttür. Bireysel faktörlere bakıldığında ise, bireyin doğduğu ve büyüdüğü aile, fiziksel çevre, sosyokültürel seviye, geçmişteki yaşantılar, ilgi, istek, gereksinim, motivasyon gibi özelliklerin etkileri oldukça önem kazanmaktadır. Bütün bu genel ve özel faktörler bireyde öğrenmeyi kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir (59).

2.12.Öğrenme-Tutum İlişkisi

“Bireyin, kişi ya da kişilere, nesne ya da olaylara yönelik olarak düşünce, his ve davranışlarını oluşturan istikrarlı ve tutarlı eğilimleri tutum olarak tanımlanır” (60). Tutumlar üç boyutta açıklanır. Bunlar bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak üç boyutta incelenebilir. Bilişsel boyut düşünceleri, duygusal boyut duygu ve hisleri, davranışsal boyut ise eylemleri kapsar (61).

3. GEREÇ VE YÖNTEMLER

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma öğrencilerin eğitim stres düzeyi ve öğrenmeye ilişkin tutumları konusunda bilgiler sunmaktır. Araştırmada betimleyici yöntem modellerinden alan taraması tipi araştırma modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da devam etmekte olan bir durumu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan bir yaklaşımlardır (62).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırma, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi öğrenim gören toplam 200 üniversite öğrencisinden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünden 100 öğrenci, Antrenörlük Eğitimi bölümünden 100 öğrenci olmak üzere toplam 200 üniversite öğrencisinden oluşmuştur.

3.3.Verilerin Toplanması

Örnekleme grubunda yer alan öğrencilere araştırmanın amaçlarına yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış “Kişisel Bilgi Formu” ile Akın (2012) tarafından geliştirilen “Eğitim Stresi Ölçeği (ESÖ) ve Kara (2010) tarafından geliştirilen “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği (ÖİTÖ)” uygulanmıştır. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde 100 öğrenci, Antrenörlük Eğitimi bölümünde 100 olmak üzere 1.,2.,3. ve 4. sınıflarda 25'er örnekleme eşit sayılarda yapılmıştır.

3.4.Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgilerin toplandığı bu bölüm öğrencilerin cinsiyet, bölüm, sınıf, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin ikamet ettiği yer gibi yedi sorudan oluşmuştur.

3.5. Eğitim Stresi Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin eğitim stres düzeylerini belirlemek için Akın (2012) tarafından geliştirilen Eğitim Stresi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, (1) Hiç Katılıyorum ile (5) Tamamen Katılıyorum arasında değişen 5 dereceli Likert tipi bir ölçek olup, 5 alt boyut

ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Çalışma Baskısı” adlı alt boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Ölçeğin “İş Yükü” adlı ikinci alt boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Ölçeğin “Not Kaygısı” adlı üçüncü alt boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Öz-Beklenti adlı dördüncü alt boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Ölçeğin Umutsuzluk adlı beşinci alt boyutunda ise 3 madde bulunmaktadır. Ayrıca ters puanlama bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 3.1’de verildiği gibidir.

Araştırmada diğer ikinci ölçek ise, üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemek için ise Kara (2010) tarafından geliştirilen Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğidir. Ölçek, (1) Hiç Katılmıyorum ile (5) Tamamen Katılıyorum arasında değişen 5 dereceli Likert tipi bir ölçek olup, 4 alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Öğrenmenin Doğası” adlı alt boyutunda 6’sı olumlu, 1’i olumsuz toplam 7 madde bulunmaktadır. Ölçeğin “Beklenti” adlı ikinci alt boyutunda 8’i olumlu 1’i olumsuz 9 madde bulunmaktadır. Ölçeğin “Açıklık” adlı üçüncü alt boyutunda 6’sı olumlu 5’i olumsuz 11 madde bulunmaktadır. Ölçeğin “Kaygılanma” adlı dördüncü alt boyutunda ise 9’u olumlu 4’ü olumsuz toplam 13 madde yer almaktadır. Öğrenmenin doğasına ilişkin en düşük puan 7, en yüksek puan 35, öğrenmeye ilişkin duyulan kaygı durumlarını yansıtan tutumlarda ise en düşük puan 13, en yüksek puan 65; öğrenmeden beklentileri yansıtan tutumların en düşük puanı 9 en yükseği ise 45 puandır. Öğrenmeye ilişkin açıklık konusunda alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55’tir. 4., 8., 11., 13., 16., 20., 24., 28., 32., 36. ve 38. Maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları Tablo 3.1’de verildiği gibidir.

Tablo 3.1.ESÖ ve Alt Boyutlarının, ÖİTÖ ve Alt Boyutlarının Güvenilirlik Katsayıları

	Madde sayısı	Güvenilirlik Katsayısı
İş yükü	3	0.43
Çalışma baskısı	4	0.50
Not kaygısı	3	0.42
Öz beklenti	3	0.60
Umutsuzluk	3	0.50
ESÖ	16	0,74
Öğrenmenin doğası	7	0.72
Kaygılanma	13	0.83
Beklenti	9	0.83
Açıklık	11	0.75
ÖİTÖ	40	0.82

Katılımcıların güvenilirlik katsayıları “iş yükü” ESÖ alt boyutu (0.43), “çalışma baskısı” ESÖ alt boyutu (0.50), “not kaygısı” ESÖ alt boyutu (0.42), “öz beklenti” ESÖ alt boyutu (0.60), “umutsuzluk” ESÖ alt boyutu (0.50), güvenilirliği düşük çıkmış olup, eğitim stresi ölçeğinin alt boyutları düşük güvenilirlik yüzünden analizlere dahil edilmemiştir. Eğitim Stresi Ölçeği (0.74) güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. ÖİTÖ ve alt boyutlarına baktığımızda ise “öğrenmenin doğası” ÖİTÖ alt boyutu (0.72), “kaygılanma” ÖİTÖ alt boyutu (0.83), “beklenti” ÖİTÖ alt boyutu (0.83), “açıklık” ÖİTÖ alt boyutu (0.75), Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği (0.82) güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.6.Verilerin Çözümlemesi

Ankete katılanlardan alınan cevaplar toplanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve “SPSS (Statistical Package for Social Sciences)” programı kullanılarak yorumlamaları yapılmıştır. Demografik bilgilerin belirlenmesinde frekans ve yüzdeler hesaplamalar yapılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce Kolmogorov- Smirnov testi ile normal bir dağılımın olup olmadığını bakılmış ve bu dağılımların normal bir dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu yüzden ikili karşılaştırmalar için non-parametrik test grubunda yer alan Mann-Whitney U testi, çoklu karşılaştırmalar için Kruskal Wallis H testi ile analiz yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde etkisini araştırmak için basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla “Güvenilirlik Analizi” yapılmıştır. Ölçek puanlarında ilişkiyi irdelemek için korelasyon analizi uygulanmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

4.ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1.Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili; cinsiyet, öğrenim görmekte olunan bölüm, sınıf, yaş, anne mezuniyet durumu, baba mezuniyet durumu ve ailenin ikamet ettiği yer ile ilgili elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak aşağıdaki tablolar yardımıyla gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Cinsiyetlere Göre Dağılım

Cinsiyet	Kişi sayısı	Oran (%)
Kadın	95	47.5
Erkek	105	52.5
Toplam	200	100,0

Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet durumları incelendiğinde, %47.5'inin kadın ve %52.5'inin erkek olduğu görülmektedir (Tablo 4.1). Anket yapılan öğrencilerin cinsiyet dağılımının oran olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğrenim Görmekte Olduğu Bölüme Göre Dağılım

Bölüm	Kişi sayısı	Oran (%)
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	100	50.0
Antrenörlük	100	50.0
Toplam	200	100,0

Ankete katılan öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu bölüme göre incelendiğinde, öğrenim görülen bölümlere göre eşit oranda dağıldığı görülmektedir (Tablo 4.2).

Tablo 4.3. Öğrenim Görmekte Olduğu Sınıf Göre Dağılım

Sınıf	Kişi sayısı	Oran (%)
1.sınıf	50	25.0
2.sınıf	50	25.0
3.sınıf	50	25.0
4.sınıf	50	25.0
Toplam	200	100,0

Ankete katılan öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu sınıfa göre durumları incelendiğinde, öğrenim görülen sınıflara göre eşit oranda dağıldığı görülmektedir (Tablo 4.3).

Tablo 4.4. Yaşa Göre Dağılım

Yaş	Kişı sayısı	Oran (%)
18-20 yaş	48	24.0
21-23 yaş	120	60.0
24 yaş ve üzeri	32	16.0
Toplam	200	100,0

Ankete katılan öğrencilerin yaş durumları incelendiğinde, yaşa göre 18-20 yaş öğrencilerin %24.0, 21-23 yaş öğrencilerin %60.0 ve 24 yaş ve üzeri öğrencilerin %16.0 olduğu görülmektedir (Tablo 4.4).

Tablo 4.5. Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılım

Eğitim Durumu	Kişı sayısı	Oran (%)
Okur-yazar değil	23	11.5
İlköğretim	121	60.5
Ortağğretim	47	23.5
Yükseköğretim	9	4.5
Toplam	200	100,0

Ankete katılan öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde, annelerin %60.5'inin ilköğretim mezunu oldukları, %23.5'inin ortağğretim mezunu olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.5).

Tablo 4.6. Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılım

Eğitim Durumu	Kişı sayısı	Oran (%)
Okur-yazar değil	12	6.0
İlköğretim	86	43.0
Ortağğretim	85	42.5
Yükseköğretim	17	8.5
Toplam	200	100,0

Ankete katılan öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde, babaların %43.0'nın ilköğretim mezunu oldukları, %42.5'inin ortağğretim mezunu olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.6).

Tablo 4.7. Ailenin İkamet Ettiği Yere Göre Dağılım

İkamet Yeri	Kişi sayısı	Oran (%)
İl merkezinde	106	53.0
İlçede	58	29.0
Kasabada	4	2.0
Köyde	32	16.0
Toplam	200	100,0

Ankete katılan öğrencilerin aile ikamet yeri incelendiğinde, ailelerin %53.0'nun il merkezinde yaşadıkları, %29.0'nun ilçede yaşadıkları, %16.0'nun ise köyde yaşadıkları tespit edilmiştir (Tablo 4.7).

Tablo 4.8. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
ESÖ	Kadın	95	98.75	4821.000	-0.410	0.682
	Erkek	105	102.09			

Araştırmaya katılanların ESÖ'nün cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyete göre eğitim stresi ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo4.8).

Tablo 4.9. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
ÖİTÖ	Kadın	95	99.02	4846.500	-0.346	0.729
	Erkek	105	101.84			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyete göre öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo4.9).

Tablo 4.10. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Öğrenmenin Doğası	Kadın	95	101.33	4909.000	-0.194	0.846
	Erkek	105	99.75			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu öğrenmenin doğasının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyete göre öğrenmenin doğasının sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.10).

Tablo 4.11. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kaygılanma	Kadın	95	100.78	4960.500	-0.066	0.947
	Erkek	105	100.24			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu kaygılanmanın cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyete göre kaygılanmanın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.11).

Tablo 4.12. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Beklenti	Kadın	95	95.18	4482.500	-1.243	0.214
	Erkek	105	100.24			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu beklentinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyete göre beklentinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.12).

Tablo 4.13. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Açıklık	Kadın	95	94.97	4462.500	-1.290	0.197
	Erkek	105	105.50			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu açıklığın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Cinsiyete göre açıklığın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.13).

Tablo 4.14. Araştırma Grubunun Bölüm Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
ESÖ	Beden Eğitimi ve Spor Öğr.	100	100.06	4956.000	-0.108	0.914
	Antrenörlük Eğitimi	100	102.09			

Araştırmaya katılanların ESÖ'nün bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bölüme göre eğitim stresi ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.14).

Tablo 4.15. Araştırma Grubunun Bölüm Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
ÖİTÖ	Beden Eğitimi ve Spor Öğr.	100	92.41	4191.000	-1.985	0.047*
	Antrenörlük Eğitimi	100	108.59			

* $p<0.05$;

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bölüme göre öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuca göre bölümü Antrenörlük Eğitimi olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumunun daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.15).

Tablo 4.16. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Bölüm Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Bölüm	N	Sıra	U	Z	p
			Ortalaması			
Öğrenmenin Doğası	Beden Eğitimi ve Spor Öğr.	100	95.21	4471.000	-1.305	0.192
	Antrenörlük Eğitimi	100	99.75			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu öğrenmenin doğasının bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bölüme göre öğrenmenin doğasının sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.16).

Tablo 4.17. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Bölüm Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Bölüm	N	Sıra	U	Z	p
			Ortalaması			
Kaygılanma	Beden Eğitimi ve Spor Öğr.	100	87.88	3737.500	-3.096	0.002*
	Antrenörlük Eğitimi	100	100.24			

* $p<0.05$;

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu kaygılanmanın bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bölüme göre kaygılanmanın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuca göre bölümü Antrenörlük Eğitimi olan öğrencilerin kaygılanma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.17).

Tablo 4.18. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Bölüm Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Bölüm	N	Sıra	U	Z	p
			Ortalaması			
Beklenti	Beden Eğitimi ve Spor Öğr.	100	102.34	4816.000	-0.452	0.651
	Antrenörlük Eğitimi	100	100.24			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu beklentinin bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bölüme göre beklentinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.18).

Tablo 4.19. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Bölüm DeğişkenineGöre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Açıklık	Beden Eğitimi ve Spor Öğr.	95	94.97	4462.500	-1.290	0.197
	Antrenörlük Eğitimi	105	105.50			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu açıklığın bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bölüme göre açıklığın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.19).

Tablo 4.20. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
ESÖ	1.sınıf	50	103.28	1.044	3	0.791
	2.sınıf	50	100.89			
	3.sınıf	50	104.21			
	4.sınıf	50	93.62			

Araştırmaya katılanların ESÖ'nün sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Sınıfa göre eğitim stresi ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.20).

Tablo 4.21. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
ÖİTÖ	1.sınıf	50	110.19	7.623	3	0.054
	2.sınıf	50	87.60			
	3.sınıf	50	113.08			
	4.sınıf	50	91.13			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Sınıfa göre öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.21).

Tablo 4.22. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Öğrenmenin Doğası	1.sınıf	50	102.02	4.141	3	0.247
	2.sınıf	50	96.72			
	3.sınıf	50	112.88			
	4.sınıf	50	90.38			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu öğrenmenin doğasının sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Sınıfa göre öğrenmenin doğasının sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.22).

Tablo 4.23. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Kaygılanma	1.sınıf	50	113.51	6.729	3	0.081
	2.sınıf	50	91.50			
	3.sınıf	50	108.22			
	4.sınıf	50	88.77			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu kaygılanmanın sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Sınıfa göre kaygılanmanın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.23)

Tablo 4.24. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Beklenti	1.sınıf	50	105.29	2.995	3	0.392
	2.sınıf	50	91.11			
	3.sınıf	50	108.99			
	4.sınıf	50	96.61			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu beklentinin sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Sınıfa göre

beklentinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.24).

Tablo 4.25. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Açıklık	1.sınıf	50	93.94	2.290	3	0.514
	2.sınıf	50	94.76			
	3.sınıf	50	106.13			
	4.sınıf	50	107.17			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu açıklığın sınıfa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Sınıfa göre açıklığın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.25).

Tablo 4.26. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
ESÖ	18-20	48	94.84	0.719	2	0.698
	21-23	120	103.07			
	24 ve üzeri	32	99.33			

Araştırmaya katılanların ESÖ'nün yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yaşa göre eğitim stresi ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.26).

Tablo 4.27. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Çoklu karşılaştırma
ÖİTÖ	18-20	48	119.80	16.135	2	0.000*	1>3
	21-23	120	101.67				2>3
	24 ve üzeri	32	67.17				

* $p<0.05$;

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yaşa göre öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$).Bu

sonuca göre 18-20 yaş grubunda yer alan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumunun diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. 24 yaş ve üzerinde olan grubun diğer yaş gruplarına göre öğrenmeye ilişkin tutum düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (Tablo 4.27).

Tablo 4.28. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Öğrenmenin Doğası	18-20	48	107.35	5.876	2	0.053
	21-23	120	103.69			
	24 ve üzeri	32	78.25			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu öğrenmenin doğasının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yaşa göre öğrenmenin doğasının sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.28).

Tablo 4.29. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Çoklu karşılaştırma
Kaygılanma	18-20	48	119.11	8.337	2	0.015*	1>3
	21-23	120	97.82				
	24 ve üzeri	32	82.63				

* $p<0.05$;

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu kaygılanmanın yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yaşa göre kaygılanmanın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuca göre 18-20 yaş grubunda yer alan öğrencilerin kaygılanma düzeyinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. 18-20 yaş olan grubun 24 yaş ve üzeri yaş grubuna göre kaygılanma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (Tablo 4.29).

Tablo 4.30. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	P	Çoklu karşılaştırma
Beklenti	18-20	48	108.66	7.450	2	0.024*	1>3
	21-23	120	103.92				2>3
	24 ve üzeri	32	75.45				

*p<0.05;

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu beklentinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yaşa göre beklentinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir (p<0.05). Bu sonuca göre 18-20 yaş grubunda yer alan öğrencilerin beklenti düzeyinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. 24 yaş ve üzerinde olan grubun diğer yaş gruplarına göre beklenti düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (Tablo 4.30).

Tablo 4.31. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Açıklığın	18-20	48	105.38	2.965	2	0.227
	21-23	120	102.79			
	24 ve üzeri	32	84.61			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu açıklığın yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yaşa göre açıklığın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (p>0.05) (Tablo 4.31).

Tablo 4.32. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
ESÖ	Okur-yazar değil	23	102.76	1.775	3	0.620
	İlköğretim	121	101.92			
	Ortaöğretim	47	92.53			
	Yükseköğretim	9	117.22			

Araştırmaya katılanların ESÖ'nünanne eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Anne eğitim durumuna göre eğitim stresi ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.32).

Tablo 4.33. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
ÖİTÖ	Okur-yazar değil	23	111.63	7.705	3	0.053
	İlköğretim	121	103.96			
	Ortaöğretim	47	81.74			
	Yükseköğretim	9	123.50			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün anne eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Anne eğitim durumuna göre öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.33).

Tablo 4.34. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Öğrenmenin Doğası	Okur-yazar değil	23	100.70	1.771	3	0.621
	İlköğretim	121	101.19			
	Ortaöğretim	47	94.54			
	Yükseköğretim	9	121.83			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu öğrenmenin doğasının annenin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi

yapılmıştır. Annenin eğitim durumuna göre öğrenmenin doğasının sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.34).

Tablo 4.35. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Çoklu karşılaştırma
Kaygılanma	Okur-yazar değil	23	112.63	9.295	3	0.026*	1>3
	İlköğretim	121	103.67				2>3
	Ortaöğretim	47	80.72				
	Yükseköğretim	9	130.17				

* $p<0.05$;

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu kaygılanmanın annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Annenin eğitim durumuna göre kaygılanmanın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuca göre yükseköğretim grubunda yer alan öğrencilerin kaygılanma düzeyinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ortaöğretim mezunu olan grubun okur-yazar olmayan ve ilköğretim gruplarına göre kaygılanma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (Tablo 4.35).

Tablo 4.36. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Beklentinin	Okur-yazar değil	23	108.00	2.178	3	0.536
	İlköğretim	121	101.53			
	Ortaöğretim	47	91.39			
	Yükseköğretim	9	115.00			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu beklentinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Annenin eğitim durumuna göre beklentinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.36).

Tablo 4.37. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Açıklık	Okur-yazar değil	23	101.78	0.203	3	0.977
	İlköğretim	121	101.25			
	Ortaöğretim	47	97.32			
	Yükseköğretim	9	103.72			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu açıklığın annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Annenin eğitim durumuna göre açıklığın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.37).

Tablo 4.38. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
ESÖ	Okur-yazar değil	12	108.29	0.819	3	0.845
	İlköğretim	86	97.16			
	Ortaöğretim	85	103.53			
	Yükseköğretim	17	96.74			

* $p<0.05$;

Araştırmaya katılanların ESÖ'nün baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Baba eğitim durumuna göre eğitim stresi ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.38).

Tablo 4.39. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
ÖİTÖ	Okur-yazar değil	12	99.88	0.557	3	0.906
	İlköğretim	86	97.27			
	Ortaöğretim	85	103.84			
	Yükseköğretim	17	100.62			

*p<0.05;

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Baba eğitim durumuna göre öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (p>0.05) (Tablo 4.39).

Tablo 4.40. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Öğrenmenin Doğası	Okur-yazar değil	12	89.17	0.707	3	0.872
	İlköğretim	86	99.26			
	Ortaöğretim	85	103.26			
	Yükseköğretim	17	100.97			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu öğrenmenin doğasının babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Babanın eğitim durumuna göre öğrenmenin doğasının sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (p>0.05) (Tablo 4.40).

Tablo 4.41. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Kaygılanma	Okur-yazar değil	12	105.63	1.732	3	0.630
	İlköğretim	86	100.62			
	Ortaöğretim	85	96.55			
	Yükseköğretim	17	116.06			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu kaygılanmanın babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Babanın eğitim durumuna göre kaygılanmanın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.41).

Tablo 4.42. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Beklentinin	Okur-yazar değil	12	116.38	1.785	3	0.618
	İlköğretim	86	96.85			
	Ortaöğretim	85	103.48			
	Yükseköğretim	17	92.88			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu beklentinin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Babanın eğitim durumuna göre beklentinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.42).

Tablo 4.43. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Açıklık	Okur-yazar değil	12	99.46	3.920	3	0.270
	İlköğretim	86	93.51			
	Ortaöğretim	85	109.68			
	Yükseköğretim	17	90.68			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu açıklığın babanın eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Babanın eğitim durumuna göre açıklığın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.43).

Tablo 4.44. Araştırma Grubunun Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Ailenin Yaşadığı Yer	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
ESÖ	İl merkezi	106	101.87	0.129	3	0.988
	İlçede	58	98.90			
	Kasabada	4	99.13			
	Köyde	32	99.03			

* $p<0.05$;

Araştırmaya katılanların ESÖ'nün ailenin yaşadığı yere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Ailenin yaşadığı yere göre eğitim stresi ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.44).

Tablo 4.45. Araştırma Grubunun Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları

Ölçek	Ailenin Yaşadığı Yer	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
ÖİTÖ	İl merkezi	106	101.78	1.963	3	0.580
	İlçede	58	92.86			
	Kasabada	4	100.38			
	Köyde	32	110.13			

*p<0.05;

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün ailenin yaşadığı yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Ailenin yaşadığı yere göre öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (p>0.05) (Tablo 4.45).

Tablo 4.46. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Ailenin Yaşadığı Yer	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Öğrenmenin Doğası	İl merkezi	106	98.59	2.186	3	0.535
	İlçede	58	101.97			
	Kasabada	4	66.38			
	Köyde	32	108.44			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu öğrenmenin doğasının ailenin yaşadığı yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Ailenin yaşadığı yere göre öğrenmenin doğasının sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (p>0.05) (Tablo 4.46).

Tablo 4.47. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Ailenin Yaşadığı Yer	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Kaygılanma	İl merkezi	106	104.23	4.494	3	0.213
	İlçede	58	87.81			
	Kasabada	4	124.13			
	Köyde	32	108.20			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu kaygılanmanın ailenin yaşadığı yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Ailenin yaşadığı yere göre kaygılanmanın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.47).

Tablo 4.48. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Ailenin Yaşadığı Yer	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Beklentinin	İl merkezi	106	101.75	2.162	3	0.539
	İlçede	58	96.73			
	Kasabada	4	66.50			
	Köyde	32	107.45			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu beklentinin ailenin yaşadığı yere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Ailenin yaşadığı yere göre beklentinin sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.48).

Tablo 4.49. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Ailenin Yaşadığı Yer	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Açıklık	İl merkezi	106	97.27	1.249	3	0.741
	İlçede	58	100.87			
	Kasabada	4	103.00			
	Köyde	32	110.20			

Araştırmaya katılanların ÖİTÖ'nün alt boyutu açıklığın ailenin yaşadığı yere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Ailenin yaşadığı yere göre açıklığın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.49).

Tablo 4.50. Eğitim Stresi, Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Alt Boyutları Arası Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
ESÖ	1					
ÖİTÖ	0.223**	1				
Öğrenmenin Doğası	0.185**	0.692**	1			
Kaygılanma	0.007	0.522**	-0.031	1		
Beklenti	0.293**	0.718**	0.689**	-0.025	1	
Açıklık	0.145*	0.455**	0.547**	-0.385**	0.646**	1

** $p<0.01$; * $p<0.05$;

Tablo 4.50'deki araştırmanın değişkenlerinin korelasyon katsayılarına bakıldığında ESÖ ile ÖİTÖ arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0.223$; $p<0.05$), ESÖ ile öğrenmenin doğası arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0.185$; $p<0.05$) bir ilişki vardır. ESÖ ile kaygılanma arasında istatistiksel olarak anlamlı ($r=0.007$; $p>0.05$) bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. ESÖ ile beklenti arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0.293$; $p<0.05$), ESÖ ile açıklık arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0.145$; $p<0.05$), ÖİTÖ ile öğrenmenin doğası arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0.692$; $p<0.05$), ÖİTÖ ile kaygılanma arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0.522$; $p<0.05$), ÖİTÖ ile beklenti arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0.718$; $p<0.05$) bir ilişki vardır. ÖİTÖ ile açıklık arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0.455$; $p<0.05$), öğrenmenin doğası ile kaygılanma arasında istatistiksel olarak anlamlı ($r=-0.031$; $p<0.05$) bir ilişkinin olmadığı

tespit edilmiştir. Öğrenmenin doğası ile beklenti arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0.689$; $p<0.05$), öğrenmenin doğası ile açıklık arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0.547$; $p<0.05$) bir ilişki vardır. Kaygılanma ile beklenti arasında istatistiksel olarak anlamlı ($r=-0.025$; $p<0.05$) bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Kaygılanma ile açıklık arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü ($r=-0.385$; $p<0.05$), beklenti ile açıklık arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r=0.646$; $p<0.05$) bir ilişki vardır.

Tablo 4.51. ESÖ, ÖİTÖ ve ÖİTÖ Alt Boyutlarının Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart sapmaları (n=200)

ESÖ, ÖİTÖ ve ÖİTÖ alt boyutları	Ortalama	Standart sapma
ESÖ	2.85	0.56
ÖİTÖ	2.25	0.40
Kaygılanma	2.81	0.65
Beklenti	1.77	0.68
Açıklık	2.10	0.60
Öğrenmenin doğası	1.77	0.69

Eğitim stresi ölçeği, öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği ve alt boyutlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrencilerin ESÖ ortalama puanlarının ortalaması ($2,85\pm0,56$), ÖİTÖ ortalama puanlarının ortalaması ($2,25\pm0,40$), kaygılanma alt boyutu ortalama puanlarının ortalaması ($2,81\pm0,65$), beklenti alt boyutu ortalama puanlarının ortalaması ($1,77\pm0,69$), açıklık alt boyutu ortalama puanlarının ortalaması ($2,10\pm0,60$), öğrenmenin doğası alt boyutu ortalama puanlarının ortalaması ($1,77\pm0,69$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.52. Araştırma Grubunun Eğitim Stresinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Üzerinde Etkisini Açıklamak Üzere Analiz Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Öğrenmeye ilişkin tutum	Sabit	1.798	12.419	0.000	10.315	0.002	0.050
	Eğitim stresi	0.160	3.212	0.002			

Tablo 4.52 incelendiğinde öğrenmeye ilişkin tutum (bağımlı değişken) ile eğitim stresi (bağımsız değişken) arasında kurulacak regresyon modeli 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F= 10,315; p<0.05). Eğitim stresi değişkeni, öğrenmeye ilişkin tutum değişkenindeki değişimin %5.0'ını açıklamaktadır. Ayrıca öğrenmeye ilişkin tutum değişkeni ile eğitim stresi değişkeni arasında pozitif bir ilişki vardır (0,160) ve bu ilişki istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır. (t= 3,212; p<0.05). Basit doğrusal regresyon modeli şu şekilde oluşmuştur: Öğrenmeye İlişkin Tutum= 1,798+0,160* Eğitim Stresi

5.TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ve öğrenmeye ilişkin tutumları arasında ilişki olup olmadığı ve cinsiyet, öğrenim görmekte olunan bölüm, sınıf düzeyi, anne ve babalarının eğitim düzeyi ailenin ikamet ettiği yer değişkenlerine göre bir farklılık olup olmadığının tartışması yapılmıştır. Ayrıca eğitim stresi ve öğrenmeye ilişkin tutumlarını açıklama ve yordamanın yanı sıra öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarına yönelik bulgular da tartışılmıştır. Araştırma bulgularını destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar mevcuttur.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguların Tartışması:

Cinsiyete göre “Eğitim Stresi Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” maddelerindeki sıra ortalamaları istatistiksel olarak incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Cohen ve Kamarack ve Mermeistein (1983)’in yapmış olduğu araştırma, kadınların algılanan stres ortalamalarının, erkeklerin ortalamalarından genel olarak daha yüksek olsa da bu farklılığın genele bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmesi bu bulguyu desteklemektedir (63).

Özgan ve Balkar (2008), Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada ise cinsiyet, akademik stres ve kaygı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmaya göre kız öğrencilerin stres düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ve bu durumun akademik yaşam performanslarına yansıdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçların ise araştırmamızın bulgularını desteklemediği görülmektedir (12).

Cinsiyete göre öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklık alt boyutlarına bakıldığında sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Okunan Bölüme İlişkin Bulguların Tartışması:

Bölüme göre “Eğitim Stresi Ölçeği” maddelerindeki sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” maddelerindeki sıra ortalamalarının ise, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuca göre bölümü Antrenörlük Eğitimi olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumunun daha yüksek olduğu görülmüştür.

Antrenörlük Eğitimi öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bulunmasının olası nedenlerinden birinin, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilere göre kaygılanma düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Aktürk (2012)'ün yaptığı çalışma, öğretmenlik mesleğini kişisel nedenlerden dolayı seçen öğretmen adaylarının öğrenmeye daha eğilimli, öğrenmeye yönelik beklentilerinin daha yüksek seviyede ve öğrenmeye ilişkin kaygılarının ise daha düşük seviyede olduğunu göstermektedir (64).

Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında, bölüme göre öğrenmenin doğasının, beklentinin, açıklığın, sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Bölüme göre kaygılanmanın sıra ortalamalarının ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuca göre bölümü Antrenörlük Eğitimi olan öğrencilerin kaygılanma düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yaş ve Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışması:

Sınıf düzeyine göre “Eğitim Stresi Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” maddelerindeki sıra ortalamaları istatistiksel olarak incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Koyuncu, N. (2015), öğrencilerin üniversitedeki sınıf düzeyleriyle öğrenmeye ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu açıklarken; eğitim stresi düzeyi ile anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar mevcuttur (14).

Sınıf düzeyine göre öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklık alt boyutlarına bakıldığında sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Yaşa göre “Eğitim Stresi Ölçeği” maddelerindeki sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0.05$), “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” maddelerindeki sıra ortalamalarının ise, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre 18-20 yaş grubunda yer alan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumunun diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. 24 yaş ve üzerinde olan grubun diğer yaş gruplarına göre öğrenmeye ilişkin tutum düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında, yaşa göre öğrenmenin doğasının, açıklığın sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Yaşa göre kaygılanmanın ve beklentinin sıra ortalamalarının ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuca göre 18-20 yaş grubunda yer alan öğrencilerin beklenti ve kaygılanma düzeylerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. 24 yaş ve üzerinde olan grubun diğer yaş gruplarına göre beklenti ve kaygılanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Anne ve Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışması:

Anne ve baba eğitim düzeyine göre “Eğitim Stresi Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” maddelerindeki sıra ortalamaları istatistiksel olarak incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında, anne eğitim düzeyine göre öğrenmenin doğasının, beklentinin, açıklığın, sıra ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Anne eğitim düzeyine göre kaygılanmanın sıra ortalamalarının ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre yükseköğretim grubunda yer alan öğrencilerin kaygılanma düzeyinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaöğretim mezunu olan grubun okur-yazar olmayan ve ilköğretim gruplarına göre kaygılanma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Baba eğitim düzeyine göre öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklık alt boyutlarına bakıldığında sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Anne ve baba eğitim düzeyinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, eğitim düzeyleri arasında önemli fark olduğunu gösteren araştırmalar ile karşılaşılmaktadır (55), (65). Ökten (2012), yedinci sınıf öğrencilerinin SBS başarı puanlarını incelemiş ve anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Baba eğitim düzeyine göre, öğrencilerin SBS başarı puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür (66).

Fakat Özü (2004) araştırmasında anne ve babaların eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin problemlerinin üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmiştir (67).

Ailenin Yaşadığı Yer İlişkin Bulguların Tartışması:

Ailenin yaşadığı yere göre “Eğitim Stresi Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” maddelerindeki sıra ortalamaları istatistiksel olarak incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yaşadığı çevredeki değişimlerin ya da öğrencilerin çevre değiştirmesinin onların eğitim stresi düzeylerini ve öğrenmeye ilişkin tutumlarını fazla etkilemediği söylenebilir.

Koyuncu, N. (2015), yaptığı araştırmada öğrencilerin, üniversite öğrenimine başlamadan önce yaşadıkları yer ile eğitim stresi ve öğrenmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında, ailenin yaşadığı yere göre öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklığın sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi ile gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen korelasyon değerine bakıldığında eğitim stresi puanları ile öğrenmeye ilişkin tutum puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Elde edilen sonuca göre eğitim stresi düzeyi düşük olan öğrencilerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutum seviyelerinin yüksek olabileceği düşünülmektedir..

Cinsiyet değişkenine göre Eğitim Stresi Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).Öğrenmeye İlişkin tutum Ölçeğinin alt boyutları olan öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklığın cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Bölüm değişkenine göre Eğitim Stresi Ölçeğinin sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0.05$), Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$).Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından öğrenmenin doğası, beklenti ve açıklığın bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0.05$), kaygılanma alt boyutunun ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Sınıf değişkenine göre Eğitim Stresi Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).Öğrenmeye İlişkin tutum Ölçeğinin alt boyutları olan öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklığın sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Yaş değişkenine göre Eğitim Stresi Ölçeğinin sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0.05$), Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin ise anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$).Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından öğrenmenin doğası ve açıklığın yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0.05$), kaygılanma ve beklenti alt boyutlarının ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Anne Eğitim Durumu değişkenine göre Eğitim Stresi Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin alt boyutlarından öğrenmenin

doğası, beklenti ve açıklığın anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0.05$), kaygılanma alt boyutunun ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Baba Eğitim Durumu değişkenine göre Eğitim Stresi Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenmeye İlişkin tutum Ölçeğinin alt boyutları olan öğrenmanın doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklığın baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Ailenin Yaşadığı Yer değişkenine göre Eğitim Stresi Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrenmeye İlişkin tutum Ölçeğinin alt boyutları olan öğrenmanın doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklığın ailenin yaşadığı yer değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Bu konuda yapılabilecekler gözden geçirildiğinde eğitim stresinin en önemli kaynaklarından biri okul olduğu için, akademik baskının olumsuz sonuçları ile ilgili okul yönetimlerinde farkındalık oluşturulmalıdır.

Sınavda alınan notlar yerine öğrenme ve anlamaya önem verilmeli, eğitimcilerin bu konudaki sorumluluklarını yerine getirebilmeleri ve öğrencilere eğitim stresi ile ilgili kendilerini ifade etme fırsatı sunmaları konusunda seminerler düzenlenebilir.

Akademisyenlerin öğrenciye karşı ilgisinin ve olumlu yönlendirmelerinin öğrencilerin yaşadığı eğitim stresini önemli ölçüde azaltacağı için danışmanlık hizmetleri belirli plan ve program dahilinde yapılabilir.

Ebeveynlerin çocuklarını yüksek prestijli ve gelir seviyesi yüksek mesleklere yönlendirmek yerine, çocuklarının sevdikleri ve mutlu olacakları işlere yönlendirmeleri hususunda aileler akademisyenler tarafından verilecek seminer ve eğitimler ile bilinçlendirilebilir.

Planlamalar yapmak ve bu planların tarihlerini not almak zamanı kontrollü ve verimli kullanmayı sağlayacaktır. İyimser insanların problemleri daha kolay atlattıkları ortaya konmuştur bu yüzden de öğrencilere iyimser olmaları tavsiye edilmektedir

Öğrenciler psikolojik olarak rahatlamak adına kendileri için okul dışında yapabilecekleri, ilgilerine göre seçtikleri aktiviteler planlayabilirler.

Yapılan araştırma, sadece Sütçü İmam Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulunda okuyan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile Antrenörlük Eğitimi bölümü öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırma, diğer üniversitelerde Spor Yöneticiliği ve Rekreasyon bölümü okuyan öğrencileri de kapsayacak şekilde yapılabilir.

Ayrıca, aktif spor yapan öğrenciler ile aktif spor yapmayan öğrencilerin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlara etki düzeyleri karşılaştırılabilir.



7.KAYNAKLAR

1. Yurtsever, H. (2009). Kişilik Özelliklerinin Stres Düzeyine Etkisi Ve Stresle Başa Çıkma Yolları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma.
2. Özgan, H., Balkar, B. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencileri Tarafından Sınıfta Algılanan Stres Nedenleri ve Kişisel Değişkenlerin Strese Olan Etkisi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,7, 337–350.
3. Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Sayı: 28758, 2013.
4. Akyüz, Y. (2013), Türk Eğitim Tarihi, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık
5. Meichenbaum, D. (1993). Changingconceptions Of Cognitive Behaviour Modification: Retrospect and Prospect. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61(2), 202-204.
6. Bacanlı, H. (2005). Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel Basımevi.
7. Wicker, A. W. (1969). AttitudesVersus Actions: The Relationship Of Verbal and Overt Behavioral Responses To Attitude Objects. Journal Of Social issues, 25(4), 41-78
8. Pancer, S.M.,Hunsberger, B., Pratt, M.W. and Alisat, S. (2000). Cognitive Complexity Of Expectations and Adjustment To University İn The First Year. Journal of Adolescent Research, 15, 38–57.
9. Young, P. (2000). I Might as Wellgiveup: Self Esteem and Mature Students' Feelings About Feedback on Assignments. Journal of Further and Higher Education, 24, 409–418.
10. KAT, H. (2009), Spor Yapan ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Stres ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi (Burdur İli Örneği)
11. Berliner, D. C. and Yan, K. (2011). An Examination Of Individual Level Factors in Stress and Coping Processes: Perspectives of Chinese International Students in The United States. Journal of College Student Development 52(5), 523-542.
12. Balkar, B. ve Özgan, H. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencileri Tarafından Sınıfta Algılanan Stres Nedenleri ve Kişisel Nedenlerin Stres Olan Etkisi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(24), 337-350
13. Altıok, H. Ö. ve Üstün, B. (2013). The Stress Sources Of Nursing Students. Educational Sciences: The oryand Practice, 13(2), 760-766.
14. Koyuncu, N. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyi ile Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi, Konya

15. Persaud, I. And Persaud, N.(2016).The Relationship Between Socio Demograpics And Stress l EVELS, National Journal of Higher Education, 5(1), 11-27
16. Hussein, Y. S. (2017). Stresin Üniversite Öğrencilerin Ders İçi Performansı Üzerinde Etkisi (Selçuk Üniversitesinde Bir Alan Çalışması)
17. Jonassen, D.H.,Grabowski B. L. (1993). Handbook of İndividual Differences, Learning, an İstruction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publeshers.
18. Kara, A (2010). Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi.
19. Murathan, T. (2014), Spor Eğitimcilerinin Bilgisayar Destekli Eğitim Algılarının Öğrenmeye İlişkin Tutumları Açısından Değerlendirilmesi Doktora Tezi
20. Doğan Genç, K. (2016). Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde Okuyan Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (Kocaeli Örneği)
21. Köknel, Ö. (1994).Zorlanan insan: Kaygı Çağında Stres. (4. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
22. Büyükbeşe, T. (2011). “Stres ve Stres Yönetimi”, Çağdaş Yönetim Yaklaşımları İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar (Ed. İ. Bakan), İstanbul, s. 35.
23. Selye, H. (1973). The evolution of the Stres Concept: The originator of the Concept Tracesits Development from the Discovery in 1936 of the Alarm Reactionto Modern the Rapeutic Applications of Syntoxicand Catatoxic Hormones. American Scientist. 61(6), 692-699.10 Mayıs 2013, JSTOR.
24. Erkuş, A. (1994). Psikolojik Terimler Sözlüğü. Doruk Yayınları, Ankara.
25. Ebrinç,S. Açıkkel,C. Başoğlu,C. ve diğ.,(2002) “Yanık Merkezi Hemşirelerinde Anksiyete, Depresyon, İş doyumu, Tükenme ve Stresle Başa Çıkma: Karşılaştırmalı Bir Çalışma”, Anadolu Psikiyatri Dergisi, Cilt (C):3, Sayı (S): 3, İstanbul, s. 163.
26. Çakır, A.(2017).“Acıbadem Sağlık Grubunda Çalışan Klinik Eğitim Hemşirelerinin Stres Kaynaklarının Ve Stres İle Baş Etme Yollarının Belirlenmesi”, www.acibademhemsirelik.com/edergi/yeni.../files/bil_2.pdf, s. 3, (14.05.2017).
27. Söylemez Bayram, G.(2010). İbn-i Sina Hastanesi”nde Çalışan Hemşirelerin Stres ve Motivasyon Durumları, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (SABE)Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (YYLT), Ankara, s. 15.
28. Eroğlu, F. (2004). Davranış bilimleri. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
29. Ceylan, M. (2006). Stresle Başa Çıkmada Bilişsel Stratejilerin Kullanılmasında Cinsiyet ve Kişilik Değişkeninin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, İzmir.

30. Sızan, B. (2006). İş Başarımını Etkileyen Örgütsel Stres Kaynakları ve Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
31. Arık, İ. A. (1996). Motivasyon ve Heyecana Giriş. İstanbul: Çantay Kitapevi.
32. Cüceloğlu, D. (1998). İnsan ve Davranışı: İstanbul: Remzi Kitapevi.
33. Coffey, R. E., Curtis, W. C., & Philip L. H. (1994). Management and Organizational Behavior. USA: Austen Press.
34. Işıkhani, V., (2001). Çalışma Hayatında Stres Olgusu ve Başa Çıkma Yolları. İşveren Dergisi, 39, 27-30. Kumaş, V. (2008) Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri ile Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi Topal, M.,(2011) Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stilleri ile Pozitif ve Negatif Duygu Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
35. Aslan, M., (1995). Öğretmenlerin ,Örgütsel Stres Kaynakları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
36. Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2008). Stres ve Stresle Başa Çıkma Yolları. 25 Baskı, İstanbul, RemziYayınevi. Baltaş, A., (1996). Stres ile Başa Çıkma Yolları ve İş Hayatında Stres. 9. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar. B.U. İstanbul Türk Psikologlar Derneği yayınları no:15.
37. Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2008). Stres ve Stresle Başa Çıkma Yolları. 25 Baskı, İstanbul, Remzi Yayınevi.
38. Yaşar, G. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okulla İlgili Sorunları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana
39. Luzumlu, U. (2013). Cinsiyetleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Aleksitimi Düzeylerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
40. Gudrun G.,Janous, G., Simbrunner, P. And Venegas, C. B. (2012). Impact of Stress Factors On Part-Time College Students. International Journal For Cross-Disciplinary Subjects in Education., 3(2), 692-698.
41. Conner, J.,Galloway, M. And Pope, D. (2009). Success with Less Stress. Educational Leadership, 67(4), 54-58.
42. Balamurugan, M. And Kumaran, D. (2008). Development and Validation of Students's Stres Scale. Online Submission, 7(1), 35-42

43. Garnett, K. (1984). Some of The Problems Children Encounter in Learning A School'sHidden Curriculum. *Journal of Reading*, I, 5-10.
44. Oswalt, S. B. And Riddock, C. (2007). What To Do About Being Overwhelmed: Graduate Students, Stress and University Service, *The College Student Affair Journal*, 27(1), Texas: University of Texas At San Antonio
45. Awino, J. O. And Agolla, J. E. (2008). A Quest For Sustainable Quality Assurance Measurement For Universities: Case of Study of The University of Botswana. *Educational Research Review*, 3(6), 213-218. ISSN- 1990-3839.
46. Pope, D. (2010). Beyond Doing School From Stressed-Out To Engaged in Learning. *Canadian Education Association*, 50(1), 5-8.
47. Schneider, M., (2002). Do School Facilities Affect Academic Outcomes? Washington, DC: National Clearing House For Educational Facilities. Retrieved 2009 From [Http://Www.Edfacilities.Org/Pubs/Outcomes.Pdf](http://www.edfacilities.org/pubs/outcomes.pdf)
48. Copeland, E. P. (2008). Stress in Children and Adolescents: Tips For Parents. *National Association of School Psychologists Communiqué*, 37(3). Retrieved From [Http://Www.Nasponline.Org/Families/Stress.Pdf](http://www.nasponline.org/families/stress.pdf)
49. Killby, K. (2009). Coping With Stress. Retrieved From [Http://Www.Slideshare.Net/Kkillby/Coping-With-Stress- 1932711](http://www.slideshare.net/kkillby/coping-with-stress-1932711).
49. Hudd S. S, Dumlao J, Erdmann-Sager D, Murray D, Phan E, Soukas N, & Yokozuka N. (2000). Stress at College: Effects on Health Habits, Health Status and Self-esteem. *College Student Journal*, 34 (2), 217-227.
50. Engin A. O., Demirci N., ve Yeni E. (2013). Stres ve Öğrenme Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 290-297
51. Dönmezer, İ. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
52. Stepich, D. A., Newby, T., and James, D. (1996). *Instructional Technology for Teaching and Learning*. New Jersey: Printice Hall.
53. Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-60.
54. Egen, P., D. Kauchak (1992). *Educational Psychology: Class room connections*. New York: Macmillan.
55. Özer, B. (2001). *Bilgi İşleme Kuramı, Gelişim ve Öğrenme*. G. Can (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
56. Ültanır, Y. G. (1997). *Öğrenme Kuramları*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

57. Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 1–26.
58. Senemoğlu, N. (2011). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (19. Baskı).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
59. Bacanlı, H. (2005). Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Nobel Basımevi.
60. Budak, S. (2005). Psikoloji Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
61. Eagly, A. H.,&Chaiken, S. (1998). Attitude Structure and Function.The Hand Book of Social Psychology.Oxford: Oxford UniversityPress 4(2), 269–322
62. Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
63. Cohen, S., Kamarack, T., ve Mermeistein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stres. Journal of Health and Social Behavior, 24, 385-396.
64. Aktürk, A.O. (2012). Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedeni (idealim) Açısından Öğrenmeye İlişkin Tutumlar. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,3 (13), 283-297.
65. İpek, C. (2011). Velilerin Okul Tutumu ve Eğitime Katılım Düzeyleri ile Aileye Bağlı Bazı Faktörlerin İlköğretim Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavları (SBS) Üzerindeki Etkisi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(2).
66. Ökten, Ş. (2012). İlköğretim 7. Sınıf SBS Başarısını Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
67. Özü, Ö. (2004). Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sorunlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

8.TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. ESÖ ve Alt Boyutlarının, ÖİTÖ ve Alt Boyutlarının Güvenilirlik Katsayıları	18
Tablo 4.1. Cinsiyetlere Göre Dağılım	20
Tablo 4.2. Öğrenim Görmekte Olduğu Bölüme Göre Dağılım	20
Tablo 4.3. Öğrenim Görmekte Olduğu Sınıf Göre Dağılım.....	20
Tablo 4.4. Yaşa Göre Dağılım.....	21
Tablo 4.5. Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılım	21
Tablo 4.6. Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılım.....	21
Tablo 4.7. Ailenin İkamet Ettiği yere Göre Dağılım.....	22
Tablo 4.8. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları.....	22
Tablo 4.9. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları.....	22
Tablo 4.10. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	23
Tablo 4.11. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	23
Tablo 4.12. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	23
Tablo 4.13. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	24
Tablo 4.15. Araştırma Grubunun Bölüm Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları	24
Tablo 4.14. Araştırma Grubunun Bölüm Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları	24
Tablo 4.16. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Bölüm Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	25
Tablo 4.17. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Bölüm Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	25
Tablo 4.18. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Bölüm Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	25
Tablo 4.19. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Bölüm Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	26
Tablo 4.20. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları	26
Tablo 4.21. Araştırma Grubunun Sınıf Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları	26
Tablo 4.22. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	27

Tablo 4.23. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	27
Tablo 4.24. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	27
Tablo 4.25. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	28
Tablo 4.26. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları.....	28
Tablo 4.27. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları.....	28
Tablo 4.28. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	29
Tablo 4.29. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	29
Tablo 4.30. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	30
Tablo 4.31. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	30
Tablo 4.32. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları.....	31
Tablo 4.33. Araştırma Grubunun Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları.....	31
Tablo 4.34. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	31
Tablo 4.35. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	32
Tablo 4.36. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	32
Tablo 4.37. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	33
Tablo 4.38. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları.....	33
Tablo 4.39. Araştırma Grubunun Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları.....	34
Tablo 4.40. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	34

Tablo 4.41. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	35
Tablo 4.42. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	35
Tablo 4.43. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	36
Tablo 4.44. Araştırma Grubunun Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre ESÖ Analiz Sonuçları.....	36
Tablo 4.45. Araştırma Grubunun Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre ÖİTÖ Analiz Sonuçları.....	37
Tablo 4.46. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Öğrenmenin Doğasının Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	37
Tablo 4.47. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Kaygılanmanın Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	38
Tablo 4.48. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Beklentinin Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	38
Tablo 4.49. Araştırma Grubunun ÖİTÖ'nin Alt Boyutlarından Açıklığın Ailenin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	39
Tablo 4.50. Eğitim Stresi, Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Alt Boyutları Arası Korelasyon Analizi.....	39
Tablo 4.51. ESÖ, ÖİTÖ ve ÖİTÖ Alt Boyutlarının Aldıkları Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları(n=200).....	40
Tablo 4.52. Araştırma Grubunun Eğitim Stresinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Üzerinde Etkisini Açıklamak Üzere Analiz Sonuçları.....	41

9.EKLER DİZİNİ

1..Kişisel Bilgi Formu	57
2..Eğitim Stresi Ölçeği	58
3..Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği.....	59
4..Etik Kurul Raporu	64



10.EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1.Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
- 2.Öğrenim görmekte olduğunuz bölümünüz:
3. Sınıfınız: ()
- 4.Yaşınız: 18-20 () 21-23() 24-üzeri()
5. Annenizin mezuniyet durumu: ()İlköğretim () Ortaöğretim ()Yükseköğretim
6. Babanızın mezuniyet durumu: ()İlköğretim () Ortaöğretim ()Yükseköğretim
7. Aileniz nerede ikamet ediyor?
() İl Merkezinde () İlçede ()Kasabada () Köyde



EK-2**EĞİTİM STRESİ ÖLÇEĞİ**

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir.						
1	Derslerden aldığım notlarımdan hiç memnun değilim.	1	2	3	4	5
2	Okulda çok fazla yapılacak işim olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5
3	Çok fazla ev ödevim var.	1	2	3	4	5
4	Gelecekteki eğitim ve çalışma yaşantımı düşündüğümde akademik açıdan yoğun baskı hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Ebeveynim ders notlarımla çok fazla ilgileniyor ve bu benim baskı hissetmeme yol açıyor.	1	2	3	4	5
6	Günlük derslerimden ve akademik çalışmalarımın dolaylı yoğun baskı altına giriyorum.	1	2	3	4	5
7	Okulda çok fazla sınav olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	Derslerden aldığım notlar geleceğim için çok önemlidir hatta bütün yaşamımı etkileyebilir.	1	2	3	4	5
9	Sınavlardan düşük not aldığımda ebeveynimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
10	Sınavlardan düşük not aldığımda öğretmenimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
11	Sınıf arkadaşlarım arasında yoğun bir rekabet var ve bu akademik açıdan baskı hissetmeme yol açıyor.	1	2	3	4	5
12	Çoğunlukla derslerden alacağım notlar konusunda kendime güvenemem.	1	2	3	4	5
13	Derslerde dikkatimi toplamakta çok güçlük yaşıyorum.	1	2	3	4	5
14	Kendim için belirlediğim akademik standartlara	1	2	3	4	5

	ulaşamadığımda kendimi gergin hissedirim.					
15	Beklentilerimi karşılayamadığım durumlarda yeteri kadar iyi olamadığımı hissedirim.	1	2	3	4	5
16	Amaçlarıma ulařamayacađımı dűřündüđümde yoğun biçimde endiřelenirim ve çođunlukla uyuyamam.	1	2	3	4	5



EK-3

ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda öğrenmeye ilişkin çeşitli ifadeler verilmiştir. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız, lütfen karşısındaki ilgili sütunu “X” ile işaretleyiniz. Bu araştırma tamamen bilimsel amaç taşımaktadır, vereceğiniz samimi ve eksiksiz cevaplardan dolayı teşekkür ederiz.



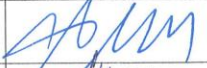


	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1-Zeki olanlar daha rahat öğrenirler					
2- Öğrendiklerimi çabuk unutmam beni tedirgin ediyor					
3- Yeni konular öğrendikçe düşüncelerim farklılaşmaktadır					
4- Çalışmayı sevmediğimden öğrenmek istemiyorum					
5- Öğrenme ömür boyu devam eder					
6- Öğrenmek zor iştir, yeni şeyler öğrenirken zorlanıyorum					
7- Öğrendiklerim hayata bakış açımı değiştiriyor					
8- Zorunlu değilse, öğrenmek istemem					
9- Öğrenmede zeka önemlidir					
10- Öğrenirken çok zaman kaybetmem beni olumsuz etkilemektedir					
11- Şimdiye kadar çok şey öğrendim ama faydasını hiç görmedim					

12- Zor olan konuları öğrenmek bana zevk veriyor					
13- Ne öğrenirsem 30 yaşına kadar öğrenirim					
14- Yeni konular anlatılırken rahatsızlık duyuyorum					
15- Hayatta karşılaşılan problemlerle ilgili etkili ve doğru karar verebilmek için sürekli öğrenmek gerekir					
16- Yeni bir konuyu öğrenirken zorlanmıyorum					
17- Öğrenme ölüme kadar devam eden bir süreçtir					
18- Yeni konular öğrenirken konsantrasyon sorunu yaşıyorum					
19- Yeni şeyler öğrenerek insanlarla iletişimi geliştirmek istiyorum					
20- Sürekli yeni şeyler öğrenmekten yoruldum					
21- Her insanın öğrenme kapasitesi farklıdır					
22- Dikkatimi yoğunlaştıramamam beni rahatsız ediyor					
23- Yeni şeyler öğrenmek yaptığım işlerde başarılı olmamı sağlıyor					
24- Öğrenmeye açık bir insan değilim					
25- Zeki olanlar daha iyi öğrenirler					
26- Yeni konular anlatıldığında canım sıkılır					
27- Öğrendikçe yanlış kararlarımın sayısı azalmaktadır					
28- Şu an sahip olduğum bilgiler benim için yeterlidir					

29- Öğrenmek hep ilgimi çekmiştir					
30- Yeni şeyler öğrenmek işimle ilgili motivasyonumu artırıyor					
31- Daha öğreneceğim çok şey var					
32- Yeni bir konuyu öğrenmeye çalışmak keyiflidir					
33- Öğrendikçe hedeflerim büyüyor					
34-Deneyimlerimden ders almayı bilirim					
35- Yeni konulara başlarken tedirgin olurum					
36- Her türlü konuyu rahatça öğrenebilirim					
37- Yeni konular öğrenmek hoşuma gidiyor					
38- Öğrenmeye karşı tedirgin değilim					
39- Yeni konular öğrenirken başım ağrır					
40-Yeni şeyler öğrenmeye sürekli hazırım					

EK 4**ETİK KURUL RAPORU****KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU**

BAŞVURU BİLGİLERİ	Araştırmanın Başlığı	Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyi ile Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi		
	Sorumlu Araştırmacı	Yrd.Doç.Dr. Ünal TÜRKÇAPAR		
	Başvuru Tarihi	19.09.2016		
	Protokol No	236		
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	- Anket çalışmaları			
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>	ULUSAL <input type="checkbox"/>	ULUSLARARASI <input type="checkbox"/>
KARAR BİLGİLERİ	Oturum No: 2016/16 Karar No: 08 Tarih: 21.09.2016			
	Yukarıda başvuru bilgileri verilen araştırma dosyası; araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığı toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile KABUL EDİLMİŞTİR.			

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU							
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI							
Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Araştırma ile ilişki		Katılım		İmza
Başkan Prof. Dr. Metin KILINÇ	Tıbbi Biyokimya	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Sefa RESİM Üye	Üroloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Hafize ÖKSÜZ Üye	Anestezi ve Reanimasyon	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	KATILMADI
Doç. Dr. Selim BOZKURT Üye	Acil Tıp	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	KATILMADI
Doç. Dr. Mustafa Haki SUCAKLI Üye	Aile Hekimi	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	KATILMADI
Yrd. Doç. Dr. B. Nurten AKKEÇECİ Üye	Fizyoloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	KATILMADI
Yrd. Doç. Dr. Adem DOĞANER Üye	Biyostatistik ve Tıbbi Bilişim	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Murat BAYKARA Üye	Radyoloji	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Burak DOĞAN Üye	Çocuk Cerrahisi	KSÜ Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
ŞERH (VARSA)							

11.ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, soyadı Görkem TURAÇ
Uyruğu T.C.
Doğum tarihi ve yeri 05.05.1989
Medeni hali Bekar
Telefon 0 (---) -----
e-posta gorkemturac@gmail.com

Eğitim Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Yüksek lisans	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2017
Lisans	Erciyes Üniversitesi / Spor Yöneticiliği	2013

İş Deneyimi Yıl	Yer	Görev
2012-2015	Kayseri Büyükşehir Belediyesi Spor Etkinlikleri A.Ş.	İdari Hizmetler Yetkili

Yabancı Dil
İngilizce

Hobiler

Spor Bilimleri, yüzme, tenis, binicilik.