

T.C.
MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM STRESİ DÜZEYİ İLE
ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nadire KOYUNCU

KONYA
OCAK, 2015

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM STRESİ DÜZEYİ İLE
ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Nadire KOYUNCU


**Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce kabul
edilen yüksek lisans tezidir.**


**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ömer ÜRE**


**KONYA
Ocak, 2015**

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 27 / 01 / 2015


Tez Danışmanı : Prof. Dr. Ömer ÜRE... 

Üye : Doç. Dr. Erkan IŞIK... 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Emine GÜMÜŞ... 

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.


Doç. Dr. İsmail Özgür ZEMBAT

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Yapmış olduğum akademik çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ele alarak düzenlediğim yüksek lisans tezimin etik davranış ve akademik kurallara dikkat edilerek hazırlanıp sunulduğunu, tezimin tez yazım kurallarına uygunluğunu, tezimde kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, tezimi sadece Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne verdiğimi ve bu beyanımın aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.


Nadire KOYUNCU

27/01/2015

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	V
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VIII
TABLolar LİSTESİ	X
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV
1. GİRİŞ	1
1.1 Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Varsayımlar.....	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.5. Tanımlar.....	8
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ...	10
2.1. Stres nedir?	10
2.1.1. Stres Faktörleri	12
2.1.2. Stresin Evreleri	13
2.1.3. Stres Tepkileri.....	13
2.1.4. Stres Belirtileri.....	13
2.1.5. Stresi Değerlendirme	14
2.1.6. Eğitim ve Stres.....	15
2.1.7. Stres ve Öğrenme.....	16
2.2. Öğrenme	17
2.2.1. Öğrenmenin Belirtileri.....	18
2.2.2. Öğrenme Kuramları	18
2.2.3. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	24
2.2.4. Öğrenme ve Tutum.....	26
2.3. Eğitim Stresi İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar	26
2.4. Öğrenmeye İlişkin Tutum İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar	28
3. YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın Modeli.....	30
3.2. Evren ve Örneklem	30
3.3. Veri Toplama Araçları	30

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	31
3.3.2. Eğitim Stresi Ölçeği.....	31
3.3.3. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği	31
3.4. Verilerin Analizi	32
4. BULGULAR.....	33
4.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	33
4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	36
5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	46
6. ÖNERİLER.....	52
7. KAYNAKLAR	54
8. EKLER	63
9. ÖZGEÇMİŞ	69

ÖNSÖZ

Bu araştırma birçok kişinin özverili katkılarıyla gerçekleştirilmiştir.

Yüksek lisans öğrenimim süresince engin mesleki bilgi ve becerilerinden istifade ettiğim sayın hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ömer ÜRE'ye teşekkür ederim. Bu araştırmanın her aşamasında değerli bilgileriyle katkı sağlayan, kıymetli zamanlarını ayırarak sabırla ve ilgiyle bana yol gösteren sayın hocam Doç. Dr. Hüseyin IZGAR'a teşekkür ederim. Kendisini tanıdığım günden beri "hocaların en profu" olarak tabir ettiğim, Sayın Prof. Dr. Şerafettin ÂŞIK hocama yansıttığı ışık, verdiği sevgi ve güven için teşekkür ederim. Araştırmanın analizleri için değerli zamanlarını ayıran istatistik uzmanı Sayın Emre YÜREKLİ'ye teşekkür ederim.

Hayat arkadaşım, eşim Şemmi KOYUNCU'ya tanıştığımız günden bu güne her zaman ümidim olduğu için, saygısı ve emekleri için teşekkür ederim.

Teşekkürün en özel halini sunmak istediğim sevgili kızım Beyza Nur'a müteşekkirim.

Uzun, zor ve bir o kadar da keyifli akademik yaşamımda her zaman olduğu gibi desteklerini esirgemeyen kıymetli annem Ayşe ŞAKAR, babam Mehmet ŞAKAR ve ağabeyim Kadir ŞAKAR'a teşekkürü bir borç bilirim. Varlığınızla güçlükler kolaylaştı teşekkür ise anlamını daha derin bir duyguya bıraktı.

Ergenlikten anneliğe uzanan zahmetli yolu birlikte yürüdüğümüz, sevgi ve desteklerini her zaman hissettiğim sevgili yol arkadaşlarım, Aslı YILDIRIMGİL ve Başak ALKAN'a teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca emeği geçen bütün öğretmenlerime teşekkür ederim.

Araştırmanın bilim dünyasına katkı sağlamasını dilerim.

Nadire KOYUNCU

ÖZET

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin, cinsiyet, öğrenim görmekte olunan bölüm, sınıf düzeyi, okula devam edilen öğretim programı türü, anne ve babanın en son mezun oldukları okul ve üniversite öğrenimi öncesinde ikamet edilen yere göre değişip değişmediğini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma, Bayburt Üniversitesinin 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Din Kültürü Öğretmenliği bölümlerine devam eden 475 öğrenci; 295 erkek (%62) ve 180 kız (%38) ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin demografik nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için Kişisel Bilgi Formu, eğitim stresi düzeylerini ölçmek için Eğitim Stresi Ölçeği ve öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçmek için de Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 17 kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde; Pearson Korelasyon katsayısı, Bağımsız Gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel farklılık elde edilmesi durumunda ise hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Çoklu Karşılaştırma testi (Post-Hoc Test) uygulanmıştır ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında tüm veriler için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda; öğrencilerin eğitim stresi ile okunan bölüm, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, ailenin yaşadığı yer ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki; cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim programının türü arasında ise negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenmeye ilişkin tutum alt boyutu ile cinsiyet, okunan bölüm, sınıf düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, ailenin ikamet ettiği yer ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki; öğretim programı türü arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma sonuçları literatürde yer alan diğer araştırmalar ışığında tartışılıp yorumlanarak araştırma bulgularına ilişkin, araştırmacılar ve psikolojik danışmanlar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Stres, eğitim stresi, öğrenme, tutum

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the relationship between education stress level of university students and their attitude against learning and whether those two variables change depending upon gender, the department being studied, class level, curriculum type, the last graduated school of parents and the place where the student lived before university.

The research was conducted in 2013-2014 academic year of Bayburt University, with 475 student of which is 295 male (62%) and 180 female (38%) who study in the departments of Classroom Teaching, Science Teaching and Religious Culture Teaching of Education Faculty.

Personal Information Form is used to get information related to the demographic characteristics of university students attended to research and Education Stress Scale is used to measure their education level and Attitude Scale for Learning is used to learn their attitude for learning.

SPSS 17 is used for statistical analysis of data collected in research. Pearson Correlation coefficient, Independent Groups t test, single side variance analysis (ANOVA) are used variance analysis for statistical analysis of data, in case of statistical difference is determined between the groups as a result of variance analysis, Tukey Multiple Comparison Test (Post-Hoc Test) is conducted to specify which group is different from which group and regression analysis is used. Significance level is adopted as .05 for all data within research.

As a result of conducted research, positive and significant relationship is found between education stress level of students and department being studied, father education level, mother education level, the place where family lived; negative and significant relationship is found between education stress level of students and gender, class level and curriculum type. Positive and significant relationship is found attitude sub-dimension for learning and gender, department being studied, classroom level, father education level, mother education level and the place where the family lived;

negative and significant relationship is found between attitude sub-dimension for learning and curriculum type.

Suggestions related to research findings are presented for researchers and psychological counselors by discussing and interpreting research results in the light of other researches in literature.

Key Words: Stress, education stress, learning, attitude.

TABLOLAR LİSTESİ

No	Tablo Adı	Sayfa No
1	Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	37
2	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	37
3a	Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Okudukları Bölüme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	37
3b	Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Okudukları Bölüme Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	38
4a	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri Puan Ortalamalarının Okudukları Bölüme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	38
4b	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Okudukları Bölüme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları	38
5	Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	39
6	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	39
7	Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Okudukları Öğretim Programına Göre Karşılaştırılması.....	39
8	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Okudukları Öğretim Programına Göre Karşılaştırılması.....	40

9a	Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	40
9b	Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	40
10a	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	41
10b	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	41
11a	Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	41
11b	Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	42
12a	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	42
12b	Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları.....	43
13a	Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	43

- 13b Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları..... 44
- 14a Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 44
- 14b Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri Puan Ortalamalarının Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları..... 45
- 15 Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Öğrenmeye İlişkin Tutumlarına Göre Yordanması 45

GRAFİKLER LİSTESİ

No	Grafik Adı	Sayfa No
1	Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	30
2	Cinsiyete ilişkin frekans dağılımı.....	33
3	Okunan bölüme ilişkin frekans dağılımı	34
4	Sınıf düzeyine ilişkin frekans dağılımı.....	34
5	Öğretim Programına İlişkin Frekans Dağılım	35
6	Anne öğrenim düzeyine ilişkin frekans dağılımı	35
7	Baba öğrenim düzeyine ilişkin frekans dağılımı.....	36
8	Ailenin ikamet ettiği yere ilişkin frekans dağılımı.....	36

KISALTMALAR LİSTESİ

Kısaltma	Anlamı
ANOVA	: Tek yönlü varyans analizi
C	: Cilt
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
KO	: Kareler ortalaması
N	: Örnekleme yer alan birim sayısı
No.	: Numara
s.	: Sayfa
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
SD	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı
ss	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
X	: Aritmetik ortalama
YDT	: Yayınlanmamış Doktora Tezi
YYLT	: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

1. GİRİŞ

İnsan, gelişim evresinin hangi basamağında olursa olsun, o döneme özgü sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Günümüzde hemen hepimizin yakından tanıdığı ve olumsuz duygu durumumuzun ifadesinde sıklıkla başvurduğumuz stres kavramı fiziksel ve ruhsal sağlığı korumaya yönelik alanlarda çokça kullanılmakla birlikte günümüz siyasi yaşamında, işletme iktisat gibi iktisadi idari alanlarda, eğitim öğretimin çeşitli kademelerinde, ekonomik yaşam gibi birçok alanda da karşımıza çıkmaktadır (Eryılmaz, 2009).

Günümüzde yaşamın her anında karşı karşıya kaldığımız stres her gelişim döneminde olduğu gibi ergenlik döneminde de bireyi etkilemektedir. Ergenler, değer yargıları ve beklentileri çeliştiğinde ve içinde buldukları akademik ve sosyal ortam ile uyum sağlamadığında birtakım ruhsal sorunlar yaşayabilmektedirler (Ekşi, 1990).

Ergenler, birçok stres veren durumla mücadele ederler. Psikolojik, fizyolojik ve duygusal stres yaşantılarının bazı nedenleri; içinde buldukları dönemin bir özelliği olması nedeniyle önem verdikleri akranlarıyla ilişkileri, gelişim görevleri, geleceğe yönelik kaygılar, artan akademik yük, engel durumu, aile içi ilişkilerin niteliği, anne babanın boşanması, sevilen bir yakının kaybı ya da her tür kayıp diyebiliriz (Eryılmaz, 2009; McNamara, 2000).

Strese neden olan kaygı, depresif duygu durumu hissi ya da gerginliğin psikosomatik belirtilerinin eşlik ettiği, gelecekteki tehlike ya da olası sorunları tedirginlikle beklemek olarak ifade edilmektedir. Beklenen tehlike odağı kişinin kendisi ile ilgili nedenlerden ya da fiziki çevresinden kaynaklanıyor olabilir (American Psychiatric Association [APA], 2000). Organizma içinde yaşadığı çevreye uyum sağlama durumuyla sürekli karşı karşıyadır. Kişinin dış odaklı faktörler diyebileceğimiz fiziki koşulları ve içinde yaşadığı sosyal ortamdaki psikolojik faktörler uyumu kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Uyum sağlaması güçleşen insan bedensel ve psikolojik olarak yorulmaya başlar. Fiziki koşullara bir örnek vermek gerekirse işe gitmek üzere olan bir kişinin aracının çalışmadığını fark etmesi örnek verilebilir. Kişi, işe başlama saati yaklaştıkça çözüm bulma zorunluluğu duyar. Psikolojik koşullara örnek olarak da eğitim fakültesinden mezun olacak son sınıf öğrencisini düşünelim. Bu öğrenci mezuniyet yaklaştıkça atanma için merkezi bir sınav niteliğinde olan KPSS ye hazırlanmaya yönelik hissedebileceği kaygı, belirsizlik durumu ve artan akademik yük kişide gerginliğe neden olabilir. Bireyin fiziki ve sosyal çevreden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle,

bedensel ve psikolojik olarak oldukça yüksek bir enerji harcar ki biz buna stres deriz. Örneklerde gördüğümüz üzere stres yaşantısını, büyük ölçüde stres kaynağı belirler. Stres kaynakları ise bireyin algılama ve anlamlandırma süreçlerinin farklılıklarından kaynaklanır. Stresi değerlendirmede kişisel farklılıklar olmakla birlikte, stresi anlamlandırmada bilişsel değerlendirme, söz konusudur. Bilişsel değerlendirme, bireyin yaşadığı stres verici durumu ne derece tehdit edici bulduğuna yönelik atfettiği bireysel yargıdır (Folkman ve Lazarus, 1987). Stresten etkilenmenin zeka ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde zeka ve stres arasındaki ilişki çift yönlü ele alınır. Birbirini etkileyen ve tamamlayan bu süreçler; stres seviyesi arttıkça zihinsel yeteneklerin zayıflayabileceğini düşündürür. Çünkü kişi stres veren olay ile öyle meşgul olur ki bilişsel fonksiyonlarını kullanması gereken alanlarda daha düşük bir zihinsel kapasite kullanılır (Baltaş ve Baltaş, 2004). Günümüzde bilim ve bilmenin öneminin arttığı aynı zamanda da sosyal yaşamda da kişilerin cinsiyet rollerinin gittikçe zorlaştıran koşulların stres kavramı ve eğitim dünyası için son derece önemli olan öğrenmenin doğası ile ilişkisinin ortaya konması araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

İnsan sosyal bir varlıktır ve insanı diğer tüm canlılardan ayıran bu özellik kuşkusuz öğrenme yeteneğine sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bebek dünyaya henüz gözlerini açtığı anda bilinçli davranış sergileyemez; fakat büyüdükçe çevresini gözlemleyerek, taklit ederek, model alarak yaşamını sürdürmesi için gereksinim duyduğu tüm davranışları zamanla öğrenir (Fidan, 1996). Yaşadıkça öğrenme süreci devam eden insanoğlu için öğrenme aktif bir süreçtir. İnsan, bulunduğu gelişim evresi gereğince devam etmekte olduğu akademik birim, sosyal çevresi, içine doğup büyüdüğü ailenin sosyokültürel gereklilikleri ve kendi istekleri arasındaki uyumu sağlamaya yönelik sürekli bir şeyler öğrenir. Öğrendikçe uyum yeteneği gelişebilen bireyin çatışması azalır ve öğrenmeden önceki halinden farklı biri olur. Öğrendikçe farklılaşan bireyin olaylara karşı bakış açısı, algısı, yüklediği anlam, etkilenebilirlik düzeyi gibi kişiliğinin yapı taşlarını oluşturan özelliklerin farklılaşması dikkat çeker (Rogers, 1983). Tüm bu değişimin farkına varan insanoğlu için öğrenme bir fark etmedir aynı zamanda. Böylece doğumdan ölüme kadar, yaşamının tüm evrelerini kapsayan bir öğrenme sürecinde olduğunu fark eder insan. Bu süreç yaşadığımız zaman gibi dinamik bir süreçtir. Bu sebeple ve günümüz dünyası için bilginin hızlı bir ivme kazanması nedeniyle öğrenmenin sürengiği, önemi ve etkileyen faktörlerin bilinmesi gerekliliği de açıkça görülmektedir (Gündoğan, 2003).

İnsanlar arasındaki farklılıklar gelişim evrelerini etkilediği gibi bilişsel işlev fonksiyonlarını da etkiler. Kişinin geçmiş yaşam deneyimleri, zeka düzeyi, algıda seçicilik, uyaranları algılama düzeyi, tepki verme biçimi, gereksinimleri gibi birçok kişisel farklılık insanların öğrenme süreçlerini etkiler. Öğrenmeye ilişkin tutum da kişisel farklılıklardan biri olarak karşımıza çıkar (Otrar, 2006)

Akademik birimlerde, öğrenmeyi olumsuz etkileyen stresin azaltılması için gerekli önlemlerin zamanında alınması, eğitim öğretimin kalitesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerde stres oluştuğunda beyin o an duygusal, fiziksel ve psikolojik cevap üretirken, öğrenme ve hafızayla bağlantılı yürütücü işlev fonksiyonlarının işleyişinde olası performans azalmasını önlemeye çalışmaktadır. Bu durum öğrenen için öğrenmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi açısından da önemli eğitim sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenmeye sürekli açık olan insan, öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar geliştirirse öğrenme süreci devam ettikçe karşılaşılabileceği olası sorunların daha çabuk çözebilir ve kaygı düzeyi de bu yolla azalabilir. Hemen her durumda tutumlarımızın davranışlarımızı ve sonuçlarını etkileyebileceği gibi öğrenmeye ilişkin yaklaşım da öğrenmenin sürecini ve sonucunu etkiler. Yapılan araştırmalara bakıldığında öğrenmeye ilişkin olumlu tutumları olan bireylerin öğrenmeye yönelik performanslarının daha iyi olduğu gözlenmiştir (Duarte, 2007; Braten ve Stromso, 2006). Öğrenmeye ilişkin geliştirilen olumlu tutumlar, öğrencilerin akademik gerekliliklere kendilerini daha çabuk hazırladıklarını ve yerine getirilmesi gereken görevlerde duygusal, davranışsal ve psikomotor açıdan hazır bulunma düzeylerinin akranlarına göre daha erken olduğu sonucuna varılmıştır (Kara, 2010).

Öğrenme ve stres birbiri ile yakından ilgili ve örtüşen nörofizyolojik kavramlardır. İki kavram arasında doğrudan ve dolaylı olarak her iki bağlamda da neden sonuç ilişkisi vardır. Bu nedenlerden yola çıkarak bu çalışmada, üniversite öğrenimine devam etmekte olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bazı demografik bilgilerine dayanarak eğitim stresi ve öğrenmeye ilişkin tutumları hakkında ölçülebilir bilgiler elde etmek amaçlanmıştır.

Bu bağlamda eğitim öğretim görmekte olan üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Eğitim stresi düzeyinin öğrenmeye ilişkin tutumlarını etkileyip etkilemediğini araştırmak bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarını; cinsiyet, öğrenim görmekte olunan bölüm, sınıf düzeyi, öğretim programı, anne ve baba öğrenim düzeyi ile ailenin ikamet ettiği yer gibi bazı sosyodemografik değişkenlerin yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri okudukları bölüme göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları okudukları bölüme göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
7. Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri okudukları öğretim programına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları okudukları öğretim programına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
9. Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri babalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları babalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

11. Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
12. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
13. Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ailelerinin yaşadığı yere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
14. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları ailelerinin yaşadığı yere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
15. Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri öğrenmeye ilişkin tutumlarını açıklamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Sağlıklı yaşam için bir miktar strese ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir. Sağlığın korunması için gerekli miktarı aşan stresin de kişileri fizyolojik, psikolojik, sosyal ve davranışsal olarak olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Bireysel özelliklerin; yaş, zeka, kalımsal özellikler, algı, içine doğup büyüdüğü aile, sosyokültürel düzey gibi faktörlerin stres yaşantısında belirleyici olduğu düşünülmektedir. Stres ve öğrenme birbiri ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişki içindedir. Öğrenmenin doğasında da bireysel faktörlerin önemli olduğunu görmekteyiz. Bu bağlamda stres ve öğrenme birbiri ile yakından ilişkili görülmektedir.

Doğuştan öğrenme güdüsüyle dünyaya gelen insanın öğrenme yaşantısı da belirli düzeyi aşan stresten olumsuz olarak etkilenmekte; aşırı stresin öğrenmeye ilişkin tutumun doğasını bozabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada bazı bireysel özelliklerin; eğitim stresi düzeyinin, öğrenmeye ilişkin tutumları açıklamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim de, bireyin akademik yaşantısı devam ettiği sürece içinde bulunduğu aynı zamanda bir öğrenme sürecidir. Bu süreç bireylere çeşitli kazanımlar sağlar. Kazanımların başında öğrenilen bilgi, bilginin işlenişi olarak hayatımızı kolaylaştıran becerilerimiz, bir duruma yönelik davranışlarımızı etkileyen tutum ve değerlerin kazanılmasının yanı sıra bireyin davranışlarında da belirgin değişikliklere zemin hazırlar. Kişinin davranışlarının değişiminde en etkili neden yine kendisidir ki bu davranış değişikliği profiline baktığımızda

önceki yaşantılarının izlerini görmek mümkündür. Bu nedenle dışsal kaynaklarla edinilen bilgi nazarıyla bakılan eğitim, kişinin daha önceki yaşantıları yoluyla davranışlarında meydana gelen değişiklik olarak ifade edilebilir (Erden, 2007). Örneğin öğrencinin, sınav öncesi işlevselliği bozacak düzeyde bir stres yaşamaması, çalıştığı halde sınav esnasında kaygılanmasına ve kaygısından dolayı zamanı yetiştiremeyip başarısız olmasına neden olabilir ve öğrenci başka bir sınavda yine çalıştığı halde başarısız olacağına inanabilir veya aynı örneği hafif düzeyde bir stres yaşayan öğrenci için düşünersek bu durum öğrenci için motive eden bir güç haline gelebilir ve öğrencinin sınav başarısının arttığı da gözlenebilir. Bu durumdan da anlaşılacağı üzere kişide belli bir eşiği geçen stres, kişinin ders çalışmasını, sınav sırasında bildiği soruları yanıtlanamamasını engelleyebildiği gibi bir başka kişi için motive edici bir güç haline gelebilir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere bu durum da kişiden kişiye değişkenlik gösterir. Masuda ve Holmes (1978)' a göre de herkesin, stresle karşılaştığında rahatsız edici duyguları aynı düzeyde yaşamayabileceği; çünkü herkesin stresi farklı şekilde algılayacağı ve bu algılamının kişinin yaşına, cinsiyetine ve kültürel yaşamışlıklarına göre değişiklik göstereceğini bildirmişlerdir. Yapılan bir başka çalışmada öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi sonucunda bir konunun öğrenilmesinde kişinin o konuya dair duygu, düşünce, istek, ihtiyaç, merak ve güdü gibi bazı kişisel özelliklerinin önemli olduğu bulunmuştur. Öğrenci öğrendiği konuya olumlu bir tutumla yaklaşıyorsa o konuyu daha çabuk öğrendiği ve öğrendiği konuyla ilgili görev ve yönelimlerde bulunarak konu hakimiyetini arttırdıkları görülmüştür (Kara, 2010).

Kişiden kişiye farklılık gösteren bu süreçler üst bir akademik birim olan yükseköğretimdeki öğrencileri de etkilemektedir. Yükseköğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilerin önemli bir kısmı ergenlik yaş sınırlarındadır. Ergenlik süreci başlı başına bir stres kaynağı olabilirken bir de yükseköğretimin gerektirdiği farklı çevre ve daha ileri akademik beklentiler de strese neden olabilmektedir. Tüm bu stres kaynakları ile aynı anda başetmeye çalışan yükseköğretimdeki öğrenciler için stres kavramı ayrıca ele alınmasını gerektiren önemli bir konu haline gelmektedir (Özgan ve Balkar, 2008).

Öğrencilerin eğitim sürecinde kaygı yaratan stresin öğrenmeye ilişkin tutumları olumsuz yönde etkileyebildiğini bilmeleri de bireylerin öğrenmenin doğasını daha iyi anlamalarına ve hangi durumlarda kaygının öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini fark etmelerine katkı sağlayacağı ve daha sağlıklı öğrenme yaşantılarının gerçekleşmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Depresyon, kaygı ve intihar eğilimli davranış gibi ruhsal ve davranışsal bozukluklar açısından akademik stres önemli bir etkidir. Uluslararası çalışmalara bakıldığında öğrencilerin stres kaynaklarının, kendilerinden beklenen akademik gereklilikleri yerine getirememek olduğu görülmüştür. Akademik başarısızlığın etkisi arttıkça sınav kaygılarının arttığı ve duygu durumlarının bozulması ile ilişkilendirilmiştir (Akin, 2012).

Eğitim stresi ve öğrenmeye ilişkin tutumların bireysel nedenlere bağlı olarak değişebileceğinin bilinmesine yönelik alandaki uzmanların yapabileceği önemli katkılar şu şekilde özetlenebilir:

- Bireylerin stres yaşantısını ve öğrenmenin doğası ile öğrenmeye ilişkin tutumları kavramasına yardımcı olmak
- Öğrencilerin, eğitimcilerin, alandaki uzmanların ve öğrenme sürecinde bulunan bireylerin öğrenme yaşantılarında karşılaştıkları sorunları tanımlamalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin eğitim stresinin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirleyebileceği ve tutumların öğrenmenin doğasını etkilediği konusunda bilgilendirmek,
- Bireysel değerlendirmenin, stres ve öğrenme konusunda doğrudan etkisini kavramalarını sağlamak,
- Öğrenme sürecinde bir miktar stresin gerekli ve yararlı olduğu sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturmak için projeler üretmek,
- Öğrencilerin yıkıcı stres nedeniyle sınavlarında karşılaştıkları sorunları tanımlamalarına yardımcı olmak,

Bu araştırmayla, çeşitli öğrenim kademelerindeki öğrencilerin eğitim stresi nedeniyle yaşadıkları sorunların gündeme getirilmesi umulmaktadır. Ayrıca bu araştırma, her yıl binlerce öğrencinin çeşitli sınavlara girdiği ülkemizde, stres ve öğrenme ilişkisinin bilimsel bir çalışma ile gündeme getirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Buna ek olarak bu araştırmanın, ülkemizde henüz çok yeni bir çalışma alanı olan kariyer danışmanlığı alanında görev yapan psikolojik danışmanların çalışmalarına da ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şöyle sıralanabilir:

- Veri toplama araçlarının, araştırma için gerekli verileri sağlayacak nitelikte olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan bireylerin Kişisel Bilgi Formunu, Eğitim Stresi Ölçeğini ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Envanterini içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Örneklemin, popülasyon benzerliği nedeniyle diğer yükseköğretim kurumundaki öğrencileri temsil ettiği varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıklarını şöyle sıralamak mümkündür:

- Bu araştırma, Bayburt Üniversitesinde yapıldığından, elde edilen bulgular diğer üniversitelerde öğrenim gören bireylerle popülasyon benzerliği ölçüsünde genellenebilir.
- Çalışma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan Eğitim Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır
- Araştırmadan elde edilen bulgular, “Eğitim Stresi Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Envanteri”nin içerdiği alanlardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Eğitim: Eğitim, kişinin bulunduğu akademik birim içinde ve dışında, yaşamı süresince bilgi yoluyla edindiği öğrenmelerinin tümünü içerir. Öğrenim bireysel olarak ifade edilirken; eğitim kavramı ile birlikte anılan öğretim ise süreç içinde istenen davranışların gerçekleşmesi hedefiyle uygulanan akademik süreçtir (Varış, 1988).

Stres: Meichenbaum (1993), stresi; bireylerin başa çıkmaları gereken zorlu durum, çözüm ararken kaynaklarının yeterli olmadığını düşündüklerinde yaşadıkları engellenmişlik duygularını ifade eden bilişsel temelli bir kavram olarak tanımlamıştır.

Öğrenme: Bacanlı (2005), öğrenmeyi; tekrar ya da deneyim yoluyla davranışta meydana gelen kalıcı değişiklikler olarak tanımlamıştır.

Tutum: İnsan davranışlarının en önemli yordayıcılarından biridir. Tutum, psikolojik bir eğilimle öznelere, objelere, yerlere, olaylara, düşüncelere olumlu veya olumsuz olarak gerçekleştirilebilir (Eagly ve Chaiken, 1993).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma probleminin bağımsız ve bağımlı değişkenleri ile ilgili kavramlar ve bu konuda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Stres nedir?

Stres kavramı, tarihsel gelişimde farklı tanımlarla gündeme gelmiştir. On dördüncü yüzyılda stres; hayatımızdaki zorluklar, talihsizlikler ve üstesinden gelmekte güçlük çekilen durumlar anlamında kullanılmıştır (Ercan, 2002). On yedinci yüzyılda, esneyebilen bir nesne ile bir dış kuvvet arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirtmek üzere fizikçi Robert Hooke tarafından kullanılmıştır. On sekizinci yüzyılda ise Thomas Young adlı bir başka fizikçi stresi, “maddenin kendi içinde olan bir güç ya da direnç” olarak tanımlamıştır (Ethel, 1994). On dokuzuncu yüzyılda ise stresin, birçok hastalığın etiyolojisinde yer aldığı görülmektedir (Ercan, 2002). Bu durumu destekleyen bir başka tanımda da stresin, bazı etkenlerin organizmada, iç organlarda ve metabolizmada oluşturduğu bozukluklar; sıkıntı ise bu bozukluğun sebep olduğu etkili ve sürekli yorgunluk, meşakkat, mihnet olarak açıklandığını görürüz (Türk Dil Kurumu, 1988).

Stres Latince'den türemiş, Fransızca'da "estrec" olarak, İngilizcede "straisse" olarak kullanılan zorlanma, sıkıntı, gerileme anlamlarına gelen bir sözcüktür (Baltaş ve Baltaş, 1999; Graham, 1999). Bu tanıma destekleyen bir başka tanımlama da Selye (1976)' den gelmiş ve stresi, “bedenin, kendisine yapılan herhangi bir baskıya verdiği tepki” olarak tanımlamıştır.

En yaygın olarak kullanılan stres tanımlarından biri McGrathe ait olan stres tanımıdır (Hobfoll, 1988). McGrath (1970)'e göre, organizma (birey, grup veya organizasyon) ile çevre (fiziksel sosyal sistem) arasında bir ilişki vardır. Stres ise bir organizmanın çevreden gelen taleplerle baş etme mekanizmaları arasında bir dengesizlik olduğu zaman ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin yaşamda karşılaştıkları bazı zorlayıcı durumlarla başa çıkarken, çözüm arayışları için kullanabilecekleri kaynakların yeterli olmadığını düşündüklerinde yaşadıkları çaresizlik duygularını kapsayan bilişsel temelli bir kavram olarak da literatürde yer almaktadır (Meichenbaum, 1993).

Stres kavramı yüzyıllardır yaygın olarak kullanılsa da tek ve herkes için yeterli bir anlam ifade eden tanımı yapılamamıştır. Bugünkü manada stresi ilk tanımlayan kişi Hans Selye'dir. İlk kez Hans Selye tarafından kullanılan "stres" kavramı, bedenin herhangi bir ihtiyaca karşı gösterdiği nedeni belli olmayan yaygın tepki olarak tanımlanmıştır (Selye, 1973).

Stresin farklı tanımlarında öne çıkan iki kavram vardır: Baskı ve gerilim (Rice, 1999).

Stres kişinin aşırı uyarıcı olarak algıladığı bir durumla karşılaşmasıdır ki (Folkman ve Lazarus, 1988) böyle bir durumla karşılaştığı takdirde duygusal düzeyde huzursuzluk, gerginlik, kaygı, öfke, depresyon gibi rahatsız edici duygular yaşar (Çoruh, 2003).

Cüceloğlu (2003)'na göre stres; kişinin fiziksel ve psikolojik kapasitesinin üstünde bir çaba ile uyumsuz koşullarla mücadele etmesidir.

Stres, çevrede olup biten bir takım dışsal uyarıcılarla fizyolojik ya da psikolojik kökenli içsel uyarıcılar tehdit olarak algılandığında vücudun kendini korumak için verdiği otomatik tepkilerdir (Barut, Özkamalı ve Tıngır, 2010). Bugün sağlık alanında yapılan çalışmalara bakıldığında stresin içsel uyarıcılar ve tepkileri arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalara her gün yenileri eklenmektedir. Örneğin önceden migrene sebep olan faktörlerin uyku düzeninin bozulması, yağlı ve şekerli besinlerin tüketimi olarak bilinirken bugün stresin migreni ortaya çıkaran faktörlerin artmasına sebebiyet verdiği bulunmuştur. Üst solunum yollarına karşı stresin hassasiyeti arttırdığı, kalp hastalıkları için de doğrudan olmasa da dolaylı yoldan risk faktörü olduğu kronik stresin etkisi altındayken kalp atışlarının hızlanması, tansiyonun yükselmesi, yağ asitlerinin kana karışması ve vücutta yağlanmanın başlaması ve tüm bu faktörlerin varlığının ise kalp hastalıklarına sebebiyet verdiği biliniyor. Soğuk algınlığı, astım, bel ağrısı, kilo alma, egzama, kısırlık, vajinal enfeksiyon gibi hastalıklar için de stresin bir risk faktörü olduğu, diğer faktörlerin etkisini arttırdığı ve hastalıkların oluşmasını tetiklediği bugün yapılan araştırmalar neticesinde ulaşılan sonuçlardır.

Stres olgusu ile psikoloji, sosyoloji, fizyoloji, biyokimya, immünoloji, endokrinoloji gibi birçok bilim dalı uzun yıllardır ilgilenmektedir ve yapılan çalışmalar ile bu bilim dallarının verilerine odaklanılmıştır. Stres sonucunda kişinin yaşayabileceği performans kaybı, yürütücü işlev fonksiyonlarındaki zorluklar, sosyal ve duygusal anlamda yaşayabileceği olası sorunlar ile bunlarla nasıl başa çıkılacağı, olumsuz etkilerini azaltmak ve

kurtulmak için psikoterapi ve önleme çalışmaları psikolojik ve sosyal olgular üzerinde durulmuştur (Steinberg ve Ritzmann, 1990).

Görüldüğü gibi alan yazında stres kavramıyla ilgili yapılan tanımlar, kavrama olan bakış açısına ve/veya yaklaşıma göre değişmektedir; ancak stresin doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen bir faktör olduğu bilinmektedir. Tarihsel süreç içerisinde bu yaklaşımlardan bazıları daha fazla benimsenmiş ve kavramın gelişimine daha fazla katkıda bulunmuştur.

2.1.1. Stres Faktörleri

Stres gündelik yaşamımızda sıkça karşılaştığımız bir duygu durum ifadesidir. Strese neden olabilecek potansiyel taşıyan olaylara genelde “stresörler” denilmektedir (Şahin, 1998). Stres kaynağı ise zaman sınırlaması yapılmaksızın günlük yaşam akışımızda her an strese neden olan etkidir (Selye, 1976).

Alanyazını incelediğimizde stresin her zaman dışsal faktörlerin neden olmadığını bireylerin etkilenebilirlik ve başa çıkma yeteneği gibi kişisel özelliklerine de bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (Kaya ve Kaya, 2007). Özellikle, strese neden olan faktörlerin, zarar vereceği gibi bilişsel bir değerlendirmede bireysel özelliklerin ve baş etme becerilerinin önemli olduğu ileri sürülmektedir (Yöndem, 2000). Kişisel faktörler algılama, anlama, anlamlandırma ve değerlendirme de öyle önemlidir ki kişinin bir amacına ulaşamaması hayal kırıklığı yaşamasına neden olurken, ihtiyaç duyduğu birden çok şeyin doyurulması da yine aynı bireyde bir çatışmaya neden olabilir. Psikolojik ve çevresel faktörlere bağlı olarak stres faktörleri değişkenlik gösterirken aynı zamanda bu faktörlerin çokluğu da stresin şiddetini belirler (Öner, 1988).

Cüceloğlu (1994) da strese yol açan olayların ikiye ayrılabilirliğini belirtmektedir; birinci grup bedeninin içinde veya dışında olan uyaranları, ikinci grup ise bedensel veya psikolojik uyaranları kapsamaktadır. Cüceloğlu, kişinin ne kadar stres yaşadığı ve bu yaşadığı ile de nasıl başa çıkacağına bireyin anlamlandırma tarzı ve deneyimleri ile bağlantılı ve bunu etkileyen bir faktör olduğunu söylemektedir.

Yurdakoş (2001)'a göre stres faktörlerine; çevresel faktörler neden oluyorsa fiziksel; bireyin çevre ile ilişkisinden kaynaklanıyorsa sosyal; fiziksel ve sosyal faktörlerin bir sonucu olarak veya bireyin kendisinden kaynaklanan, travma, hayal kırıklığı, ümitsizlik, sosyal ilişkilerde aktif olamama gibi nedenlerden kaynaklanıyorsa psikolojiktir. Literatüre

baktığımızda ise stres faktörleri olarak da ele alınan bu olayların genel olarak üç grupta toplandığı görülmektedir. Bunlar; (1) bireyin kişilik yapısı ile ilgili stres faktörleri, (2) bireyin yaşadığı genel çevreden kaynaklanan faktörler, (3) bireyin iş çevresinin neden olduğu faktörler olarak özetlenebilir (Pehlivan, 2000; Westen, 1996). İlgili çalışmalarda, kişinin içinde bulunduğu gelişim döneminin, cinsiyetin, toplumsal çevresinin, yaşadığı zaman dilimi gibi pek çok faktörün, bireyin farklı stres verici yaşam olaylarıyla karşı karşıya kalmasına neden olabileceği görülmektedir.

2.1.2. Stresin Evreleri

Stresin organizmanın bir tepkisi olarak görüldüğü yaklaşımda Selye (1976), stres yaşantısının üç evreden oluştuğunu ifade eder. Birinci evre alarm evresidir. Otonom sinir sistemi aktif haldedir. Salgı bezlerini uyaran otonom sinir sistemi kana bol miktarda adrenalin ve başka birçok biyokimyasal göndererek vücudu alarm durumuna geçirerek ortaya çıkacak ani durumlarla uğraşmaya hazır hale getirirken stres durumu devam ederse ikinci evre olan direnç evresi ortaya çıkar. Alarm tepkisi ortadan kalkar ve kişi uyum geliştirir. Uyum geliştirmeye devam ederken direncini kaybeder ve vücut yorulur. Yorulan vücut stresin verdiği baskıya dayanamayarak direncini yitirir ve tükenme evresine girerek alarm evresine benzer belirtiler göstermeye başlar.

2.1.3. Stres Tepkileri

Bedensel ve ruhsal olarak canlının kendisini tehlikede hissettiği ve başa çıkmakta zorlandığı durumlarda kişide psikolojik ve bedensel pek çok değişiklik meydana gelmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1999). Stres tepkisinin nedenleri daha önce değindiğimiz üzere fiziki çevre, psikosoyal özellikler ve kişinin yaptığı iş ile ilgili olabilecek sebeplerden kaynaklanır; ancak burada üzerinde duracağımız temel husus kişinin daha ziyade kendi psikolojik gücünden kaynaklanan gündelik stres algısı, içinde bulunduğu gelişim basamağının getirdiği stres ve hemen hepimizin hayatında aniden ortaya çıkan kriz niteliğinde streslerdir (Baltaş, 2008)

2.1.4. Stres Belirtileri

Stres, kişinin olağan düzeninin bozucu bir etkiye sahip olan nöropsikolojik bir durumdur. Psikofizyolojik, ve davranışsal birtakım etkileri vardır (Tengilimoğlu ve Okutan, 2002).

Stres her zaman olumsuz bir etkiye sahip değildir. Olumlu ve olumsuz iki yönü vardır. Selye'nin "eustress" olarak tanımladığı yapıcı stresin, insanları hayatlarında olumlu etkileri bulunduğu gibi örneği iş yaşamında, artan iş yükü karşısında makul derecede bir stresin, daha fazla gayret gösterilmesine yardımcı olabilmesi ve yaratıcılığı geliştirebilmedir. Zararlı stres (distress) ise genel olarak uzun yaşanan strestir ve bireyler üzerinde sebep olduğu fiziksel ve ruhsal çöküntü, ciddi hastalıklara yol açabilir (Schermerhorn, Buddinger, Sarich ve Wang 2000).

2.1.5. Stresi Değerlendirme

Araştırmacılar stres kavramına farklı anlamlar atfetmektedir. Herkesin aynı anlamı yüklediği bir stres kavramı olmadığı için aynı ifadelerle stresi tanımlamak güçtür. Bazı araştırmacılar stres kaynaklarına vurgu yaparken bazıları da psikolojik ve davranışsal sonucuna odaklanmışlardır. Stres kavramına yapılan temel vurgu ise her insanda bulunduğu ve fark eşikleri farklı olduğu için kimi insan için işlevsel olan stresin bir başka kişi için bir tehdit olarak algılanmasıdır.

İnsandaki düşünme yeteneği ve problem çözme becerileri ile stresle daha etkin başa çıkabilmeleri mümkündür. Zeka ile ilişkili olduğu kabul edilen stresle başa çıkma ve yaşanan stres durumundan etkilenmenin zeka ile ilişkilendirilmesi stres zeka ilişkisinin iki yönlü olabileceğini düşündürmektedir. Bu varsayım ile yapılan araştırma bulgularında, stres seviyesinin arttıkça zihinsel yeteneklerin zayıfladığı görülmüştür. Bu durumun, zihinsel kapasitenin belirli bir bölümünün stresörle baş edebilmek için ayrılması ve onunla meşgul olması nedeniyle diğer yaşam olayları için daha düşük bir zihinsel kapasitenin kullanılmasından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2004).

Stres ile ilgili yapılan araştırmalara incelendiğinde stresin her zaman bozucu bir etkisinin olmadığını; etkili bir güdüleyici de olabileceğini görmekteyiz. Stresi kaynaklarını tanıyarak; motivasyonel güce dönüştürebilen kişilerin streslerini yönetme becerilerinin daha kuvvetli olabileceğini söyleyebiliriz.

Kişide stresin yaşanması için yaşadığı çevredeki değişimlerin onu etkilemesi gerekir. Eğer çevrede meydana gelen değişim ya da kişinin çevre değiştirmesi kişi üzerinde bir etki bırakıyorsa o zaman kişi, strese girer. Ayrıca kişilik özellikleri de, strese girmede etkilidir. Kimi kişilik özellikleri, kişiyi strese oldukça duyarlı kılarken kimi kişilik özellikleri de, strese duyarlılığı azaltır (Çoruh, 2003).

Bireylerin algıladıkları stres incelenirken psikolojik özelliklerinin de dikkate alındığını görmekteyiz. Algılanan stresöre verilen tepkiler de bireysel özellikler olduğu kadar fiziki koşullar da önemlidir. Kişinin içinde bulunduğu duruma göre stres tepkileri de değişebilir. İnsan değişken bir varlık olduğu için aynı duruma değişken tepkilerin verilebileceği umulur. Bir olay birey için stres verici bulunmazken; başka bir birey için stres verici olabilir.

Değerlendirme teorileri incelendiğinde, değerlendirme sürecini kişisel ve durumsal faktörlerin etkilediği görülmektedir. Kişisel faktörlerin; geçmiş deneyimler, başa çıkma becerilerine olan inancı ve iradesi olarak gruplanmıştır. Durumsal faktörlerin ise o duruma aşına olunması, psikososyal desteğin var olup olmaması ve durumun belirsizliği gibi kapsadığı görülmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984).

2.1.6. Eğitim ve Stres

Bir ülkenin kalkınması, çağdaş toplumlar arasında yer alması ve çağdaş dünyada varlığını sürdürebilmesi yetiştirdiği insan gücüyle mümkün olmaktadır. Ülkenin gereksinim duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi ise, eğitimin temel işlevidir. Bu nedenle, teknolojik ve bilimsel gelişmeye hizmet edecek insan gücünü yetiştirmek amacıyla eğitime duyulan gereksinim her gün katlanarak artmaktadır (Bilen, 1999).

Eğitim sürecine giren kişinin davranışlarındaki değişme, yeni davranışlar dizisi kazanması biçiminde olabileceği gibi, kendisinde önceden var olan istenmeyen nitelikteki davranışları terk etmesi biçiminde de olabilir ve de bu davranış değişikliği ancak bir öğrenme sonucu oluşur. (Fidan, 1996).

Eğitim için başka bir bakış açısı ve tanımda ise kişinin, öğrenme potansiyelini fark etmesidir. Üst bilişsel fonksiyonlarının farkına varıp bu fonksiyonların geliştirilmesi ile uyum yeteneğinin de yeni değişimlere bilgi, beceri ve uyum açısından uygun olması için öğrenme koşullarının oluşturulmasıdır (Hesapçioğlu, 2001).

Yaşanılan aşırı strese tepkiyi belirleyen bazı zihinsel süreçler de bulunmaktadır. Dikkatsizlik, karar vermede güçlük, ilgi ve motivasyonun azalması, olumsuz değerlendirme, organizasyon sorunları, basit işlemsel hatalar (Özmen, 2008).

Stres bazı bilişsel ve duygusal tepkilere yol açmaktadır. Dikkat süreci, kısa ve uzun süreli bellek sorunları gibi bilişsel tepkiler ile yaşanan stres durumu ile başa çıkılmaya

çalışılması sırasında yaşanabilecek tehdit algısı, korku, kaygı gibi duygusal tepkiler ortaya çıkmaktadır. Bu duygusal tepkiler kişi tarafından yaşam alanına bir müdahale olarak değerlendirildiği takdirde öfke, karamsarlık ve depresyon gibi duygu durumları yaşanabilir (Şahin, 1998).

Kaygı bir tür belirsizlik ve çaresizlik yaşantısı olarak düşünülebilecek olan stres yaşantılarından bir tanesidir. Stresin evrelerinden genel uyarılmışlık durumunun sonucunun kaygı duygusu oluşturup oluşturmayacağını belirleyen temel faktör kişinin temel sistem bilişsel sistemimizdir (Uçar, 2004).

Beck (1991), her patolojinin kendine özgü bir bilişsel görünüşü olduğunu, kaygının temelinde de özgül bilişsel içeriklerin yattığını bunların da “tehlike” ve “tehdit” olduğunu belirtmiştir.

Öğrenci, sınav öncesinde hafif düzeyde stres yaşıyorsa öğrenmeye yönelik motivasyonunu arttıracakı düşünülür. Bu da sınavda başarılı olmasını sağlayacaktır; ancak belli bir eşiği geçerek öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen stresin öğrencilerin bireysel özelliklerine bağlı olarak değişiklik göstereceği düşünülebilir. Bazı öğrenciler stresten daha az etkilenip sınav skorunu etkilemiyorken; bazı öğrencilerin de sınavda cevaplayabilecekleri soruları dahi yapamamalarına neden olabilir. Her öğrenciyi aynı derecede etkilemeyen bu durumun bireysel farklılıklardan kaynaklandığını söyleyebiliriz. Kişinin yaşına, cinsiyetine ve bazı demografik faktörlere bağlı olarak değişiklik gösteren algı, güdülenmeyi de etkileyerek kişisel tutum geliştirilmesine neden olabilmektedir.

2.1.7. Stres ve Öğrenme

Stres faktörleri ve tepkilerini incelediğimizde bireysel özelliklerin yatkınlık ve başa çıkma becerilerinde önemli bir rol oynadığını görmekteyiz. Yapılan çalışmalara baktığımızda, bilişsel bir yetenek olan öğrenme de stres yaşantısından etkilenmektedir. Kişiden kişiye değişmekte olan bu etkilenebilirlik düzeyi öğrenme yaşantısında, öğrenme sürecinin doğasını bozacak boyuta ulaşabilmektedir veya öğrenme gerçekleşikten sonra da öğrenenin yaşadığı stres, öğrendiklerini hatırlayabilme, bilgiyi işleyebilme, dikkatini yoğunlaştırabilme gibi bilişsel konularda zorluk yaşayabilmektedirler. Stres düzeyleri arttıkça öğrenmeye ilişkin motivasyonları düşebilirken; stres algıları azalınca öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının yükseldiği gözlenmektedir.

Yapılan bir çalışmada, öğrencilerin stres düzeyleri ile okul öğrenme başarıları arasında önemli bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin stres düzeyleri yükseldikçe okul öğrenme başarılarının düştüğü ve stres düzeyleri azaldıkça okul öğrenme başarılarının yükseldiği gözlenmiştir (Engin, Demirci, Yeni, 2013).

2.2. Öğrenme

Öğrenme, bir bireyin kendi yaşantısı sonucunda kendinde oluşan bilgi, tutum ve davranış değişikliği olarak tanımlanabilir (Saban, 2005).

Öğrenme, deneyimin bir kişinin bilgi ya da davranışında meydana getirdiği kalıcı değişimle ortaya çıkar (Hoy ve Miskel, 2010).

Smith (1983)' e göre öğrenme, beyinde oluşan bir değişim süreci; davranış değişikliğine yol açan içsel bir süreç; bireyin bir olaya yüklediği anlam ve ilgisiyle yapılan ve değişim gösteren bir süreç; bireyin büyümesinden etkilenmeyen, doğuştan gelen değişiklikler veya yetenekler ve sezgilerin, bakış açısının, beklentilerin, düşünme kalıplarının değişim sürecidir.

Öğrenme sürecinde birey bir değişim süreci yaşarken çevresiyle etkileşimi ile aynı zamanda aktif bir inşa süreci yaşar. Şöyle ki: birey bir durum ile ilgili olarak bakış açısını, anlayışını, anlamlandırmasını ve bunların doğal bir sonucu olarak davranışını biçimlendirir (Charlesworth, 1996).

Öğrenme yoluyla davranışını biçimlendiren birey edindiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile fizyolojik, psikolojik ve davranışsal gereksinimleri karşılayacak şekilde yeniden düzenler (Dönmezer, 1997).

Öğrenmenin tanımı, kapsamı ve özellikleri de uzun yıllardır araştırma konusu olmuştur. Bireyin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda öğrenme gerçekleşir ve bu öğrenme davranışlarında nispeten daha az değişkenlik gösteren bir davranış olur (Senemoğlu, 2005). Bireyin, istenilen davranışa göre bir öğrenme içinde olması belli bir plan, program ve etkinlikler sonucu gerçekleşir (Bilen, 2006).

Güngör (2006)'e göre, de öğrenme; duygu, düşünce ve davranış boyutunda deneyim ve yaşananların tekrarı sonucunda oluşan yine nispeten kalıcı değişiklik olarak ifade edilir.

Bir başka tanıma göre öğrenmede olgunlaşma oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu düzeye göre, eski davranışlar değiştirilir ve daha istenen niteliklere uygun davranışlar kazanılır (Schunk, 2009).

Öğrenmenin ilgili disiplinlerin tümü tarafından kabul edilmiş ortak bir tanımı henüz yapılmamıştır.

Tanımları incelediğimizde öğrenme için vurgulanan temel noktaları görürüz. Bunlardan ilkinde davranışta bir değişim var mı ona bakılır. Davranışta bir değişiklik varsa davranışın yaşanarak istenilen düzeyde bir etki oluşturması ve oluşan bu istendik etkinin kalıcı hale getirilmesi olduğunu basamaklar halinde görürüz (Açıkgöz, 2000).

2.2.1. Öğrenmenin Belirtileri

Öğrencinin öğrenme sürecinde dinamik bir rol alması gerekir. Bu şekilde doğrudan bilgi elde etme sürecinde araştırma yapılırken varolan kavramlar ile yeni öğrenilen kavramlar arasında ilişki kurmak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebilir (Regis, Albertazzi, Roletto, 1996). Öğrenmenin kalıcı olup olmadığını ise öğrenende gerçekleşen bazı değişimler ile görmek mümkündür. Senemoğlu (2007), yaptığı bir araştırmada bir davranışın öğrenme olup olmadığının anlaşılabilmesi için; gözlenen bir değişim, değişimdeki nispeten kalıcı değişiklik, değişikliğin de yaşantının bir parçası olarak ve yeni yaşantılara olanak tanınması ile oluştuğunu ancak; gelişim evresinin doğal bir sonucu ve kişinin biyopsikososyal özellikleri nedeniyle gerçekleşmeyeceğini ifade eder.

2.2.2. Öğrenme Kuramları

Öğrenme günümüzde yaşam akışının çok doğal bir parçası ve gerekliliği haline gelmiştir. Öğrenme bir süreçtir ve bu süreci anlamak için yurt içi ve yurt dışında oldukça fazla çalışma yapılmakta ve bu sürecin tanımı, öğrenmeyi etkileyen biyolojik, psikolojik, çevresel faktörlerin çeşitliliğini anlatmak üzere çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır. Senemoğlu (2011)'nin yaptığı bir araştırmaya göre yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan öğrenme kuramları, öğrenme için gerekli koşulları ve etkili unsurları açıklamaktadır.

Öğrenme için birçok tanım yapılmıştır. Öğrenmeye yönelik multidisipliner bilimsel bakış açıları ile farklı tanımlar yapılması bir yandan da farklı kuramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğrenmenin çeşitliliği kadar öğrenenin çeşitliliği de öğrenme sürecinin doğasını,

sürecini ve işleyişi hakkında bize bilgi verir; ancak tüm bu farklılıklar nedeniyle öğrenmenin tüm disiplinler tarafından kabul edilen ortak ve tek tanımı henüz yapılmamıştır. Ortak bir kuram ve tanım olmasa da öğrenme kuramlarını incelediğimizde her bir kuramın öğrenmeyi farklı bir bakış açısıyla ele aldığını görmekte fakat öğrenme ile ilgili diğer kuramları tümünden reddetmediklerini görmekteyiz. Bozdoğan (2001)'a göre farklı bakış açıları ile ortaya atılan kuramlar ve tanımların içeriği, açılımları ile eğitim bilimlerine katkı sunulmaktadır.

Öğrenmeyi temel olarak dört kuram açıklamaya çalışmıştır. Bunlar; Davranışçı Kuram, Bilişsel Kuram, Yapılandırmacı Kuram, Nörofizyolojik Kuram'dır. Bu kuramlar genel çerçevede kısaca aşağıda açıklanmıştır.

Davranışçı Kuram:

Yirminci yüzyılın başından itibaren eğitimde en çok kullanılan öğrenme kuramı davranışçı kuramdır. Öğrenmeyi uyarıcı-tepki (U-T) ilişkisiyle açıklamaya çalışan davranışçı kuramda çevresel etki öğrenme için belirleyicidir. Öğrenenin bilişsel süreçlerini temele almayan bu görüşe göre, öğrenmenin kapsamına giren davranışların gözlenebilir, ölçülebilir nitelikte olması beklenir. Benzer uyarıcılara benzer tepkilerin verileceği varsayılır (Stepich, Newby, James, 1996). Davranışlardaki dışsal olayların etkileri üzerinde duran Watson, Skinner, Pavlov gibi davranışçı psikologlar da içsel davranışların gözlenemeyeceğini bu sebeple de bireyin dışında gerçekleşen olayların davranışları üzerindeki etkileri dikkate alırlar. Bu sayede isteyerek gerçekleşecek olan davranıştaki değişme öğrenme olarak değerlendirilir (Schwartz ve Reisberg, 1991).

Davranışçı kuram için öğrenmede uygulama esas alınır. Öğrenmelerin gerçekleşmesi için tekrar ve motivasyon üzerinde oldukça sık vurgu yapılır (Ekici, 2004).

Davranışçı kuramda dikkate alınan bu konularda çevrenin rolü üzerinde durulur özellikle de uyarıcıların organizasyonu yani nasıl düzenlendiği, sunulduğu ve tepkilerin nasıl pekiştirildiğine dikkat edilir

Dikkate alınan bu öncelikler neticesinde öğrenenin davranışlarında gözlenebilir bir değişimin olması beklenir (Gropper, 1987; Jonassen, 1991a; Jonassen, 1991b). Hoy ve Miskel (2010)'in yaptıkları bir çalışma da bu durumu destekler niteliktedir. Şöyle ki; Davranışçı teorilerin, davranış, beceri (yeti) ve alışkanlıklarda gözle görülür değişikliklere vurgu yapıldığı sonucuna varmışlardır.

Davranışçı yaklaşımda uyarıcı-tepki bağımlılığını oluşturan süreçlerin ihmal edilmesi ve karmaşık bilişsel süreçleri açıklamada yetersiz kalınması, bilişselcilikçi geçiş dönemini gerçekleştirmiştir. Bu süreçte algı, öğrenme, düşünme gibi süreçlerin nasıl gerçekleştiği araştırılmaya, içsel yapı ve süreçlerle ilgilenilmeye başlanmıştır (Açıkgöz, 2000; Senemoğlu, 2002).

Bilişsel Kuram:

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren dünyayı anlamaya çalışır ve bu anlama çabası olan öğrenme, zihinsel bir dizi eylem ile gerçekleşir. Bu bilişsel eylemleri bilişsel temelli perspektiflerle oluşturulan kuramlar ile açıklamak mümkündür. Öğrenme kuramlarının ortaya atan tüm uzmanların hemfikir olduğu tek bir öğrenme tanımı olmasa da öğrenmenin uyarıcı tepki ilişkisinden çok daha fazla bileşeni içeren bilişsel bir süreç olduğu konusunda hemfikirdirler (Cullingford, 1990).

Bilişsel öğrenme kuramları genel olarak zihinsel süreçleri inceler. Bu zihinsel süreçler çok çeşitli durumlarda kullanılmaktadır. Basit gündelik işlerden zorluk derecesi bakımından kompleks durumlara kadar günlük yaşamımızda karşılaştığımız her şey buna örnek verilebilir. Örneğin birkaç bilinmeyenli bir denklemi çözmek, normal sosyal yaşam dengesini bozacak kadar stres veren bir durum ile başa çıkmak, tanıdığımız bir kişi ile karşılaştığımızda ismini hatırlamak, sürekli kullandığımız eşyaların yerini bulmak zordan kolayca veya kolaydan zora doğru günlük yaşam akışımızda karşılaştığımız ve zihinsel bir eylem gerçekleştirdiğimiz her şey buna örnek verilebilir. Gündelik yaşamımızı kolaylaştırmak için de her geçen gün bilişsel öğrenmeye, öğrenmeyi açıklamaya ve üzerinde çalışmalar yapmak üzere ilgi artmaktadır. Egen ve Kauchak (1992)'in öğrenme ile ilgili yapıları çalışma da alandaki çalışmalarını destekler niteliktedir. Bilişsel kuramcılara göre öğrenmenin, bireyin zihinsel yapılarındaki değişim olarak tanımlanmakta ve bu zihinsel yapılarındaki değişimi de bireyin davranışlarında değişim ya da yeni davranışlar edinimi olarak ifade etmektedirler. Güven (2004)'de öğrenmenin gözle görülebilen davranışların ötesinde bütün zihinsel süreçleri de kapsadığını; Bilişsel yaklaşıma göre ise öğrenmenin bu karmaşık zihinsel süreçlerden sonra gerçekleşmekte olduğunu ifade etmektedir.

Bilişsel kuramcılar, davranışın gözlenen boyutu ile birlikte öğrenenin zihninin içindeki işleyiş yani içsel süreçleri ile de ilgilenmektedirler. Bu çalışma ile çağdaş bilişsel öğrenme

kuramlarının öğrenenin zihinsel süreçleri, bu süreçlerin özellikleri, özelliklerini belirleyen etmenleri, teorileri, yasaları ortaya koyduğunu görürüz (Senemoğlu, 2007).

Bilişsel teorilerde, öğrencilerin bilgiyle neler yapacakları, nasıl ulaşacakları, tekrarlayacakları, değiştirecekleri, kodlayacakları, depolayacakları ve yeniden oluşturacakları önemlidir (Schunk, 2009)

Bilişsel yaklaşıma göre; öğrenme gözle görülebilir davranışların ötesinde zihinsel süreçleri içerisinde bulundurmaktadır. Öğrenme bu zihinsel işlemlerden sonra gerçekleşmektedir (Özer, 2001).

Davranışçı kuramlarda öğrenmenin gözlenebilirlik ve ölçülebilirlik ölçütleri dikkate alındığı için soyut bazı kognitif süreçler dikkate alınmamıştır; ancak bilişsel kuramcılar ise zihinsel süreçleri içeren yürütücü işlev fonksiyonlarından hafıza, dikkat, fark etme, ayırtma, bütünleştirme, kavrama, soyutlama, planlama, ilgi, motivasyon, problem çözme gibi işlevlerin önemi üzerinde durmuşlardır (Bacanlı, 2001).

Öğrenme kuramlarına baktığımızda her birinin öğrenmeye farklı bir açıdan ele aldığını ve birbirlerini tamamlayıcı birer fonksiyonları olduğunu anlıyoruz. Öğrenmenin doğasına ilişkin olarak bozucu faktörlerin kişinin kendisinden kaynaklandığını ortaya koyan bilişsel kuramın, bireysel farklılıkları ele alması açısından araştırma için önemlidir. Aynı zamanda davranışçı kuramın açıklamalarında bireylerin kültürel çevresinden etkilenerek öğrenmeye ilişkin bir tutum geliştirdiğini anlıyoruz. Bozdoğan'ın öğrenme ile ilgili yaptığı bir araştırma bu görüşümüzü destekler niteliktedir.

Öğrenme kuramlarını incelediğimizde kuramların öğrenmeyi farklı nitelikleri açısından ele aldıklarını fakat tamamıyla birbirlerini reddetmediklerini anlıyoruz. Buradan yola çıkarak kuramların bize kattığı bakış açısı ve öne çıkardıkları nitelikler açısından kavramların eğitim bilimlerine geçmişte olduğu gibi bugün de katkı sağladığını görmekteyiz (Bozdoğan, 2001).

Sosyal Öğrenme Kuramı:

Sosyal öğrenme kuramı, Davranışçı kuramın köklerinden filizlenmiş, 1950 yıllarının ortalarında Rotter tarafından ortaya atılmıştır. Bandura ve Mischel de kurama büyük katkılar sağlamışlardır (Hogben ve Byrne, 1998).

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 da tanımlanabilir (Ültanır, 1997).

Gözlem yoluyla öğrenme seyrederek ve taklit yoluyla edinilen öğrenme kadar basit bir kavram değildir. Çeşitli işlevleri vardır bunlardan bir tanesi de öğreneni bilgilendirir. Gözlemci tarafından edinilen her yeni öğrenme kişinin yarar sağlayabileceği durumlarda kullandığı varsayılır. Öğrenilen kavramın, öğrenen tarafından çeşitli durumlara entegre edilmesi, gerektiği zaman ve yerde kullanılması sosyal öğrenmenin de bilişsel yönüne vurgu yapmaktadır (Erden, Akman, 1998). Ergün (2004), sosyal öğrenme kuramının içsel ve dışsal yani bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleştiğini savunmaktadır (Ergün, 2004).

Sosyal öğrenme kuramına göre insan gözlem yolu ile davranış edinse de sadece seyretmekle yetinmemekte yaşam akışlarında aktif bir rol almaktadırlar. Yaşam gayelerini başarmak ve bir yön vermek için duyuşsal, motor ve beyin ile ilgili sistemleri kullanırlar (Bandura, 1999).

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı:

Yapılandırmacı öğrenme kuramının temeli bilginin doğası ve öğrenmeye dayanır (Brooks ve Brooks, 1993). Günümüzde bilginin yorumlanarak edinildiği, temellendirildiği, şekillendirildiği yani oluşturulduğu fakat ortaya çıkarılmadığı esas alınmaktadır (Saban, 2002).

İnsanlar öğrendikleri şeylere kendileri için ifade eden anlamları yükler ve bu sayede anlamlı öğrenmenin gerçekleşeceğine inanılır (Bannstette, 1970).

Yapılandırmacı yaklaşım, içinde birçok bakış açısını barındırır. Gelişim basamaklarına göre insanı tanımak için; gelişimsel yaklaşım, sosyal bir varlık olan insanı anlamlandırmak için; sosyal ve kültürel yaklaşım ele alınırken ise hümanistik yaklaşım da doğal olarak bu yaklaşımlar içinde yerini almaktadır. İnsanların bilgiyi sadece çevresel etkilerle edinmediği aynı zamanda zihinsel süreçlerin etkileşiminin de önemini vurgular (Uğurlu, 2009). Bilişsel

yaklaşımın görüşlerinden yola çıkarak bireyin nasıl öğrendiği sorusuna cevap bulmaya çalışırlar (Deliveli, 2006).

Öğrenen merkezli bir yaklaşım olarak da ifade edilebilen yapılandırmacı öğrenme kuramında, bilginin mutlakiyeti söz konusu değildir. Bilgiyi öğrenen kendi geçmiş deneyimleri, inancı, sosyokültürel düzeyi gibi bazı kişisel değişkenlere doğrultusunda yapılandırır. Yani öğrenen pasif bir alıcı değil aktif bir katılımcıdır (Fer ve Cırık, 2006).

İlgili literatür incelendiğinde yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Yapılandırmacı öğrenme modelinin önceki deneyimler ve varolan bilgiler doğrultusunda bir anlam verme süreci olarak tanımlanabilir. Öyle ki önceden var olan bilgiler daha sonra öğrenilecek bilgiler için bir hazırlayıcı neden olarak da kabul edilmektedir. Bu model aynı zamanda, öğrencileri bilgilerin aktif yapılandırıcısı olarak görmektedir. Bilgi kazanımında ve yapılandırılmasında kişinin bizzat kendisi sorumlu tutulur (Regis, Albertazzi ve Roletto, 1996).

Tüm yapılandırmacılar bireyin bilgiyi aktif olarak yaşadığı deneyimlerden oluşturduğunu iddia etmektedir. Bu durumda öğrenme işlemi öğrenen bireyden ve deneyimlerinden bağımsız olarak düşünülemez. Öğrenci, sunulan tüm materyalleri var olan bilişsel yapıları doğrultusunda değerlendirip yorumlayacaktır (Muğaloğlu, 2001).

Öğrencilerin yorumlama, anlamlandırıp öğrenme sürecinde öğretmenler hem algısal hem çağrışımsal rehberlik etmek suretiyle öğrenme sürecini kolaylaştırırlar (Griffin, 2003; Açıkgöz, 2003; Titiz, 2001). Özden (2000)'e göre her öğrenci öğrenirken, anlamı, bireysel ve sosyal olarak yapılandırır. Esas olarak, öğrenme dediğimiz şey, bu anlamlandırma ya da anlam oluşturma sürecidir.

Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı:

Öğrenmenin nörofizyolojik boyutundan 1900'lü yılların yarısına kadar söz edilmemiştir. O zamana değin davranışsal/uyaran-tepki, bilişsel ve duyuşsal (güdülenme, kişilik, sosyal psikoloji gibi) kuramlar olarak üç ana başlık altında gruplandırılırdı. Nörofizyolojik kuram ile öğrenmenin nörofizyolojik boyutu da incelenmeye başlanmıştır (Özden, 2000, Sönmez, 2000).

Öğrenme ile ilgili bir kuram olan nörofizyolojik veya beyin temelli öğrenme kuramını sistematik hale getiren D.O. Hebb'dir. Bu kuram teoriden pratiğe her geçen gün önemi artan bir yaklaşımdır (Peker, 2003).

Nörofizyolojik ya da bir diğer deyişle beyin temelli kuram, öğrenmeyi biyokimyasal bir değişme olarak açıklayan yaklaşımdır (Soylu, 2004).

Nörofizyolojik kurama göre objeler karmaşık nöron gruplarını uyarmaktadır ve bu uyarılma ile organizmaya duysal çeşitlilik sağlanmaktadır. Organizma bu duysal çeşitlilik ile yeni öğrenmelerde bu sinirsel devrelerden faydalanmaktadır. Bu nedenle Hebb'e göre, bilişsel gelişim için zengin uyarıcı çevre düzenlemenin önemi büyüktür (Senemoğlu 2002).

2.2.3. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

İnsanoğlunun en büyük kabiliyetlerinden biri olan öğrenme, insanın doğumuyla başlar ve insanın yaşamı boyunca devam eder. Hatta son yıllarda yapılan doğum öncesi öğrenme çalışmalarında bebeğin anne karnından itibaren öğrenmeye başladığını gösteren bazı çalışmalara rastlanmaktadır.

İnsanoğlunun hayatı boyunca devam eden bu sürecin her insanda farklı değişkenlerden etkilenmesi ve farklı yollarla gerçekleşmesi şüphesiz olağan bir durumdur. Bu nedenle öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini sorgulayan araştırmalar yüzyıllardır devam etmektedir. Günümüzde yapılan eğitim araştırmalarında kabul gören en temel yaklaşımlardan biri oluşturmacı yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre bilgi, bireyin kendi gözlem yeteneği, deneyimleri ve deneyimleri nasıl yorumladığı ile doğrudan ilişkilidir. Özne olup, kişisel yönü ön plana çıkmaktadır (Kılıç, 2001).

Öğrenmeyi etkileyen faktörleri kısaca özetlemek gerekirse öğrenme için; öğrenen, öğreten, öğrenme ortamı, öğrenme metodu, öğrenilen şey yani malzeme gereklidir. Öğrenmeyi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen faktörler vardır. Öğrenen, öğrenme metodu ve öğrenilen şey öğrenmeyi doğrudan etkileyen ve aynı zamanda etkilenen faktörlerken, öğreten ve öğrenme ortamı dolaylı faktörlerdir. Bir öğretenin varlığında öğrenme kolaylaşabilir veya zorlaşabilir. Örneğin öğrenenin öğrenmeye hazır hale gelmesini sağlayabilir veya öğrenmeye hazır olan bireyin niteliklerini göz önünde bulundurmaz ise öğrenmesini güçleştirebilir. Bir diğer dolaylı faktör olan ortamdaki ısı, ışık, ses, uygun araç gerecin yer aldığı öğrenme ortamı da öğrenmeye yardımcı olmak veya zorlaştırmak gibi bir

etkiye sahip olabilir. Bacanlı (1999)'ya göre öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak öğrenen ile ilgili, öğrenme stratejileri ile ilgili ve öğrenme malzemesi ile ilgili olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. Öğrenme öğretmensiz de gerçekleştirilebilmekte, hatta öğrenme ortamına bağımlı olmaksızın da gerçekleştirilebilmektedir.

Öğrenmeyi Etkileyen Kişisel Faktörler:

Bireysel farklılıklar öğrenme filtreleridirler. Bireyler öğrenirken, bireysel farklılıkları bir dizi filtre veya mercek görevi görürler. Bazen bu farklılıklar fikirlerin zihinsel olarak özümseme ve yerleştirmesine engel olabilir veya öğrenilen konunun içeriği ve kabiliyetleri de öğrenmeyi etkileyebilir (Jonassen ve Grabowski, 1993).

Zeka, öğrenme için temel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğrenme için zihinsel açıdan yeterli olgunluğa sahip olmak yani zeka seviyesi kişinin yaşından daha önemli bir faktör olarak kabul edilir (Bacanlı, 1999).

Zihinsel süreçlerin varlığı ve bilişsel yeterlilik ile duyuşsal özelliklerin kavranmasının kolaylaşacağı varsayılır. Burada zihinsel yeterlilik anlama, anlamlandırma, ilişkilendirme, ayırıştırma, bütünleştirme, yorumlama, yordama, kavrama olarak kabul edilir. Bunlardan hareketle zeka, bilişsel eylemlerimizi etkileyen, yönlendiren kompleks bir kavram olarak kabul edilir (Aydın, 2000).

Öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaları incelediğimizde öğrenmenin kalıcı hale gelebilmesi için organizmanın o bilgiyi öğrenmeye hazır olması beklenir. Burada genel ve özel bazı faktörlerden söz etmek daha da açıklayıcı olabilir. Genel özelliklere baktığımızda; türe özgü hazır bulunmuşluk hali, yeterli biyolojik donanıma sahip olma, uyarılma düzeyi canlılardan beklenen davranışları sergileyebilmeleri ve öğrenme yaşantıları için önemli bir ölçüttür. Bireysel faktörlere baktığımız zaman kişinin içine doğup büyüdüğü aile, fiziksel çevre, sosyokültürel düzey, geçmiş yaşantılar, ilgi, istek, ihtiyaç, motivasyon gibi özelliklerin etkileri önem kazanmaktadır. Tüm bu genel ve özel faktörler öğrenmeyi kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Bacanlı (1999)'ya göre, kişinin bilgi sahibi olabilir; ancak bu bilgileri yeni bilgi edinimini zorlaştırabilir. Sahip olduğu yanlış bilgi nedeniyle kişi bilgi edinemez. Öğretmenin, öğrencinin dikkatini canlı tutması, motivasyonunu arttırması, ilgisini çekmesi, konunun önemine vurgu yapması gibi bazı yollarla da öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

2.2.4. Öğrenme ve Tutum

İnsan davranışını belirleyen en etkili etmenlerden biri de tutumlardır. Tutum bireyin psikolojik bir eğilimi olarak kabul edilir. İnsanlara, olaylara, fikirlere, yerlere, nesnelere yönelik olumlu veya olumsuz bir eğilim diyebiliriz (Eagly ve Chaiken, 1993).

Tutum, davranışın önemli bir yordayıcısıdır. Davranışın önemli bir yordayıcısı olarak görülen tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutundan söz edilebilir (Anderson, 1988).

2.3. Eğitim Stresi İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

İnsanın stres kaynakları incelendiğinde; cinsiyeti, zekası, gelişimsel basamakları ve bu basamakların sağlıklı yaşanıp yaşanmaması, genetik özellikleri, içine doğup büyüdüğü aile ve sosyokültürel yapı, kişilik özellikleri, ilgileri, ihtiyaçları, strese neden olan durumun hangi anlamı ifade ettiği, değer algısı, inanç sistemi, algılama yeteneği, geçmiş yaşantıları, eğitim ve bilgi birikimine bağlı zihinsel kaynakları, kontrol odağı gibi faktörler karşımıza çıkmaktadır (Partlak, 2003).

Çocuk ya da gençlerin stres kaynaklarına baktığımızda da, günlük telaşlar, ebeveyn beklentileri, akran ilişkileri, baskılar, ayrılıklar, boşanmalar, ekonomik etmenler, okul stresi, istismarlar, gelişimsel mücadeleler gibi pek çok şey olabilmektedir (Korkut, 2007).

Gençlerin kaygı ve korkularıyla ilgili olarak Türkiye’de yapılmış bir araştırma ilginç sonuçlar vermektedir. 15-17 yaşlarında 359 liseli genç arasında yürütülen bu ankete (Özkan, 1984) göre gençlerin yüzde 20’sinden çoğunu sürekli kaygılandırıan konular sıklık sırasına göre şöyle sıralanmıştır: İş bulma, acı çekerek ölme, ölümden sonra ne olacağı korkusu, hayvanlardan korkma, üniversiteye girememe korkusu, meslek seçme kaygısı, başarısızlık korkusu (Yörükoğlu, 1986)

Genç nüfusun çoğunlukta olduğu ülkemizde gençlerin en önemli sorunlarından biri de sınav stresidir. Akkan (2011)’e göre sınav stresi, eğitim öğretime devam etmekte olan öğrencilerin, girecekleri sınavlardan elde edecekleri başarı ve başarısızlığı yaşam başarısı veya başarısızlığı olarak yorumlamaları sonucu verdikleri duygusal ve fizyolojik tepkilerdir.

Bu stres, Türk toplumunun çok büyük bir kesimini ilgilendirmektedir. Her yıl bir milyon dolayında öğrenci ortaokul veya üniversiteye girmek için sınava girmektedir. Bu

sınavlara hazırlığın da en az iki yıllık bir süreyi içine aldığı düşünülürse her yıl iki milyon aile doğrudan ve dolaylı olarak sınavın ve sınav kaygısının doğurduğu sonuçlardan etkilenmektedir (Baltaş, 2008).

Sınav stresi için yapılan çalışmalara bakıldığında sürekli stres ortamı ve algısının zihinsel işlevleri en iyi şekilde sürdürebilmeyi doğrudan ve dolaylı yollarla engellediği görülmektedir. Aynı zamanda bireyin duyguları üzerinde özgüvenini, davranışları üzerinde de daha hırçın olup davranışlarının sorumluluğunu karşısındakini suçlamak veya kendini suçlamak suretiyle tahrip edici olumsuz bir etkisi bulunmaktadır.

Yurtdışında yapılan bir çalışmada da benzer bir sonuca rastlamaktayız. Young (2000), yükseköğretim görmekte olan tüm öğrencilerin ilk akademik görevlerinde (ilk ödev, sınav veya sunumlarında) yüksek miktarda stres yaşadıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları stres, kişilik yapıları ile doğrudan ilişkili bulunmaktadır. Şöyle ki aynı koşullar altında verilen ödevde yönelik özgüveni yüksek olan öğrencilerin sorun odağını dışsal olarak buldukları ve sınav sorularını sorgulayıp hakettiklerinden daha az not verildiğini düşünürken; özgüveni düşük olan öğrencilerin ise aldıkları nota ilişkin öğretim üyelerinin objektif olduklarını, notun sorumlusunun yalnız kendileri olduğunu düşündükleri görülmüştür. Kendilerine yönelik güveni düşükte olsa yüksekte olsa, güveni aşırı uçlarda olan öğrencilerin duygusal dalgalanmalar sergiledikleri ortaya çıkmaktadır.

Pancer, Hunsberger, Pratt, Alisat (2000), üniversite öğrencilerinin üniversiteye ilk girdikleri dönem ile birinci yıllarının sonunu incelemişlerdir. Yükseköğretimden beklentileri daha çok olan öğrencilerin akademik performans stresini daha az yaşadıkları; ancak yükseköğretimden beklenti düzeyleri düşük olan öğrencilerin ise verilen ödevlerde daha çok stres yaşadıkları görülmüştür. Yaşanan bu tür olumsuz duygular ile baş etmek için ailenin desteği önemli görülmüştür. Zira ailenin psikososyal desteği olmadığı veya az olduğu durumlarda başetme becerileri de zayıflayabilmektedir.

Ergenlerin gelecek endişesine kapılmasında anne babalarının da etkisi söz konusudur. Anne babanın yüksek düzeyde başarı beklentisi gençlerin sınavı başarmaya yönelik kaygı ve endişelerini artırmaktadır (Abalı, 2006).

2.4. Öğrenmeye İlişkin Tutum İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

Öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecinde yer alması öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için esas alınır. Araştırma yapmak, henüz öğrenilen kavramlar ile mevcut kavramlar arasında ilişki kurmak ile mümkündür (Regis, Albertazzi ve Roletto, 1996).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için her zaman bir öğretene olması beklenmez. Çünkü öğrenci aktif olarak öğrenendir dolayısıyla öğrenerek yaşamlarını yapılandıran, biçimlendiren öğrenci, öğrenme sürecinde edilgen değil etkindir (Korkmaz, 2000).

Öğrencilerin, tüm koşullar aynı tutulduğu halde; ortam, materyal, ısı ışık gibi farklı zorluk derecelerinde değerlendirmeleri, eşit düzeyde öğrenememeleri öğrencilerin bireysel birçok özelliğinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Öncelikle öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları öğrenme istekleri öğrenme tercihleri ve stilleri birbirlerinden oldukça farklı olabilmektedir. Bu farklılıklar her bir öğrencinin öğrenme sürecini farklı şekilde etkilemekte ve sonuçta farklı seviyelerde öğrenmeler gerçekleşmektedir. Öğrenilen konunun doğası da öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenmeyi etkilemekte, ürünlerini farklılaştırmaktadır. Bireyler genel yetenekleri, tutumları, bilgi işleme süreçleri, bu bilgilerden anlam çıkarma ve bunları yeni durumlara adapte edebilme becerileri de birbirinden farklılık göstermektedir. Dış dünyada veya okuldaki öğrenme ortamlarında farklı performanslar gösterebilmekte ve değişik öğrenme ürünleri verebilmektedirler. Her öğrenme durumu aynı yeteneği gerektirmemekte, öğrenilen konuların farklılaşması farklı yetenekleri, tutumları ve tercihleri gündeme getirmektedir. Bu genel yetenekler ve tercihler öğrencinin öğrenme düzeylerini farklılaştırmaktadır. Çünkü öğrenme becerisi aynı zamanda öğrenme durumlarını gerçekleştirme yeteneği ile ilişki içerisindedir (Jonassen ve Grabowski, 1993).

Öğrenciler, olumlu tutum geliştirirse derse ilişkin olumlu davranış sergileyebilir, verilen ödevlere yönelik sorumluluk alabilir, öğrenmeye ilişkin daha çok çaba sarfedebilirler. Bu sayede öğrencilerin, problem çözme ve günlük yaşamda yararlı olan bilgi ve becerileri öğrenmeye daha çok gayret ettikleri, böylece dersin gereklerini yerine getirmeye davranışsal, duygusal ve psikomotor açıdan hazır oldukları sonucuna varılmıştır. Uzmanlara göre öğrencinin motivasyonu öğrenilecek konuya göre değişkenlik göstermektedir. Herhangi bir konuyu öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar ilgili konuda akademik başarıyı olumlu

etkilemektedir, çünkü olumlu tutumlar insanların işlerine ve görevlerine ilişkin motivasyonlarını tetiklemektedir. Yapılan çalışmaların sonuçlarına göre bir konuya ya da bir derse ilişkin olumlu tutumlar öğrencilerin derse ve konuya ilişkin motivasyonlarını artırmakla birlikte, akademik başarıyı da olumlu yönde etkileyerek öğrenmeyi gerçekleştirdiği sonucuna varılmıştır.

Fen öğrenmeye ilişkin istek ve beklentiler konusunda yapılan bir başka çalışmada Tsai ve Kuo (2008), öğrencilerin öğrenmeyi, not korkusundan dolayı istediklerini, bilgiyi hatırlama, testlere hazırlanma, problem çözme ve hesaplama işlemine yardımcı olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir.

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 sarf ettikleri 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 (Kara, 2010).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

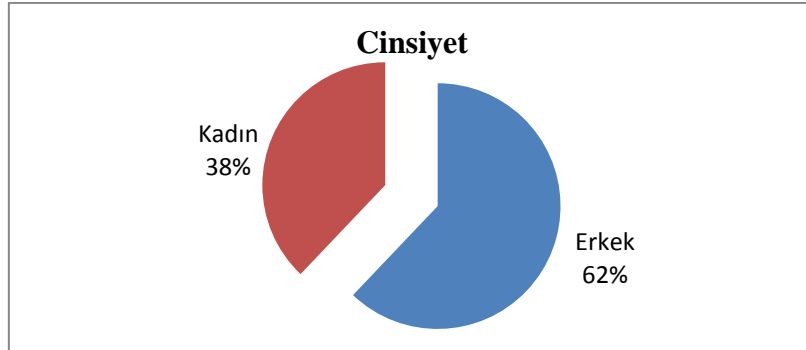
Çalışmada tanımlayıcı (betimleyici) yöntem modellerinden alan taraması (survey) tipi bir araştırma modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bayburt Üniversitesi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, eğitim fakültesinin farklı bölümlerine devam eden öğrenciler oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklemini; sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve din kültürü öğretmenliği bölümlerinin birinci ve ikinci öğretime devam etmekte olan 475 öğrenci; 295 erkek (% 62) ve 180 kız (% 38) üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Örnekleme giren öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılım

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin demografik nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için kişisel bilgi formu, eğitim stresi yaşıyıp yaşamadıklarının belirlenmesi için Eğitim Stresi Ölçeği ve öğrenmeye ilişkin tutumlarını öğrenmek için de Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerin; cinsiyetleri, öğrenim görmekte oldukları bölüm, sınıf düzeyleri, öğrenim görmekte oldukları öğretim programı, anne ve babalarının en son mezun oldukları okul, üniversite öğreniminden önce ikamet edilen yer ile ilgili bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2. Eğitim Stresi Ölçeği

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin eğitim stresi 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. Ters puanlanan madde bulunmayan ölçekten alınan en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır. Ölçek alt boyutlara ilişkin puan vermektedir. Açımlayıcı faktör analizinde toplam varyansın%63,6’sını açıklayan beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin çalışma baskısı alt ölçeği için .54 ile .77, iş yükü alt ölçeği için .59 ile .91, öz beklenti alt ölçeği için .52 ile .84, umutsuzluk alt ölçeği için .51 ile .68 arasında sıralandığı görülmüştür. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .81, çalışma baskısı alt ölçeği için .74, iş yükü alt ölçeği için .75, not kaygısı alt ölçeği için .71, öz beklenti alt ölçeği için .66, umutsuzluk alt ölçeği için .66 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemek için Kara (2010) tarafından geliştirilen Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 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 test tekrar test güvenirliği 87’dir. Her bir alt boyutun Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 72 ile 81 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları birinci alt boyut için 77, ikinci alt boyut için 72, üçüncü alt boyut için 78, dördüncü alt boyut için 81’dir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise 73’tür.

3.4. Verilerin Analizi

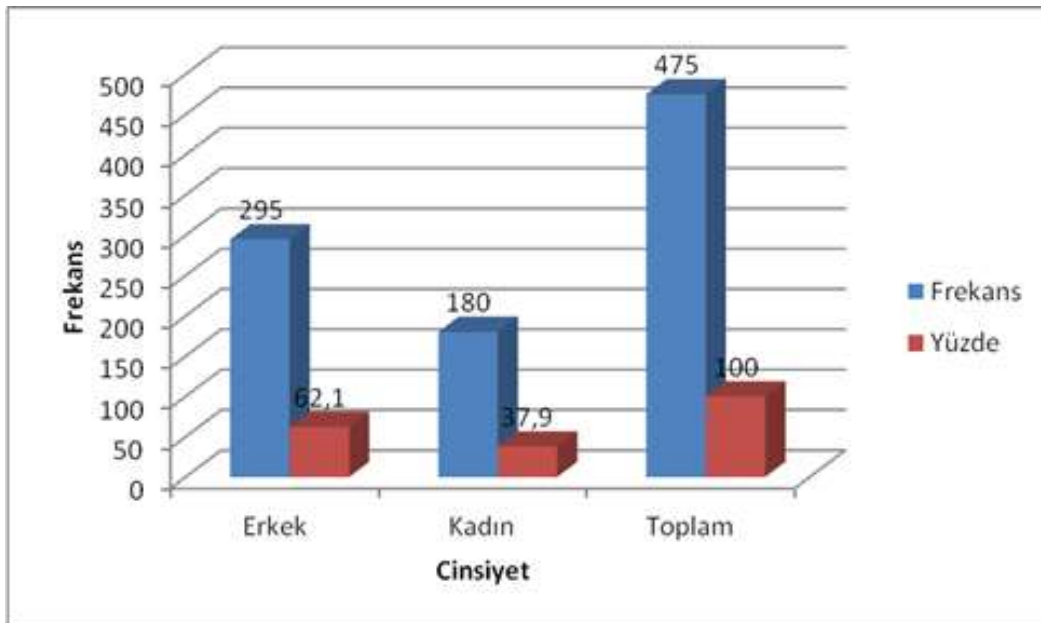
Çalışmada toplanan verilerin analizi, SPSS istatistik paket programı 17.0 versiyonu ile yapılmıştır. Verilerin analizinde sosyo-demografik formda yer alan beş soruya göre öğrencilerin dağılımının sayı ve yüzde dağılımları, ölçek ve alt ölçek toplam puanları olan bağımlı değişkenlerin betimleyici istatistikleri, ölçek ve alt ölçeklerin madde ve güvenirlik analizleri, ölçek ve alt ölçek toplam puanlarının birbirleri ile olan korelasyonları Basit Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. İki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığı Bağımsız Gruplar t Testi ile incelenmiştir. Çalışmada son olarak bağımsız değişkenlerin grup ve kategorileri, ölçek ve alt ölçek toplam puanları açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel farklılık elde edilmesi durumunda ise hangi grubun hangi gruptan farklı olduğunu belirlemek amacıyla Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi (Post-Hoc Test) uygulanmıştır. Tüm istatistiksel analizler için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Sonuçlar, yukarıda belirtilen sıra ile aşağıda sunulmuştur.

4. BULGULAR

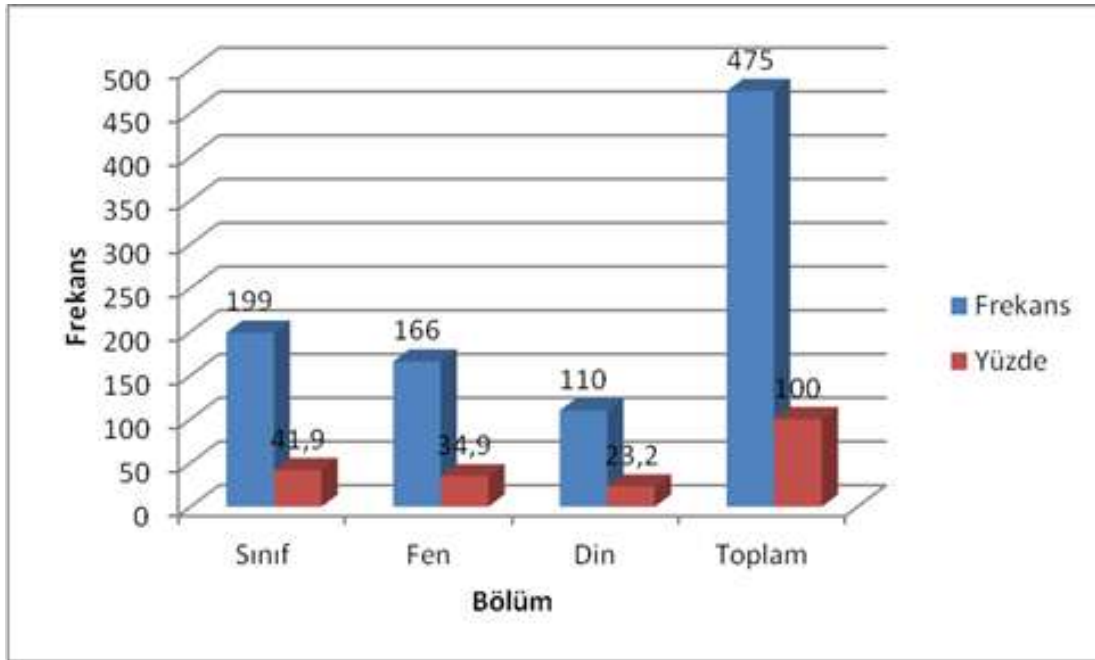
Bu bölümde alt problemlerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analizinde önce bağımsız değişkenleri oluşturan sosyo-demografik formda yer alan sorular ve öğrencilerin okudukları bölümlere dağılımının sayısı ve yüzde dağılımları verilmiştir. Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ve öğrenmeye ilişkin tutum puanlarının; cinsiyet, öğrenim görmekte olunan bölüm, sınıf düzeyi, öğrenime devam edilen öğretim programı, anne babanın en son mezun olduğu okul, ailenin ikamet ettiği yer değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Daha sonra eğitim stresi düzeyinin öğrenmeye ilişkin tutumu açıklama gücü incelenmiştir.

4.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

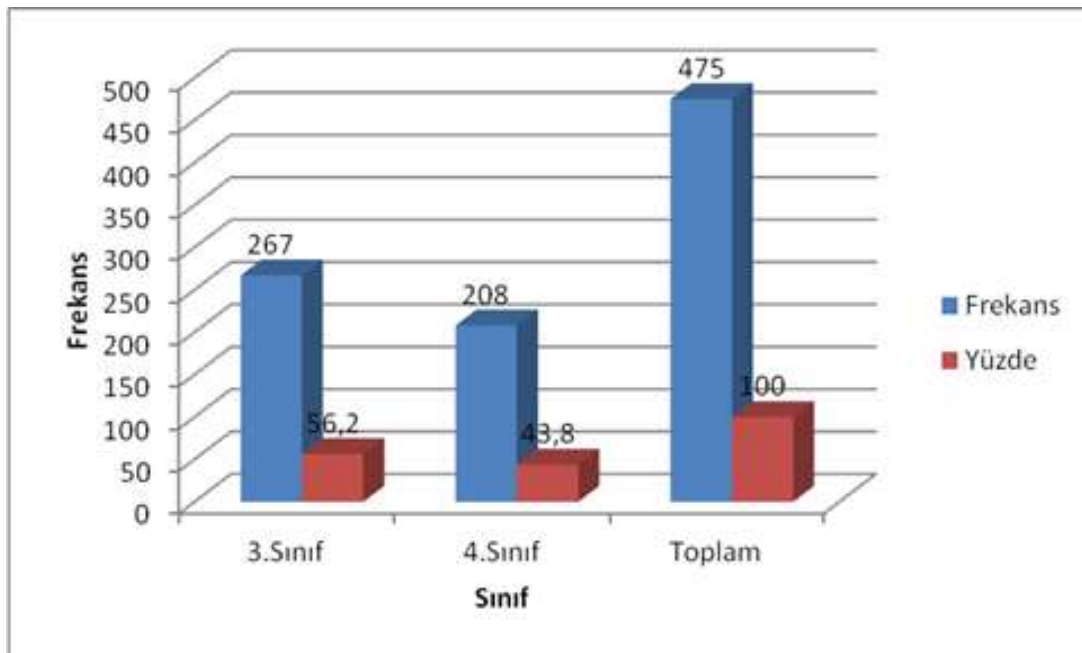
Bağımsız değişkenleri oluşturan sosyo-demografik değişkenlere ilişkin frekans dağılımları Şekil 2- 12’de verilmiştir.



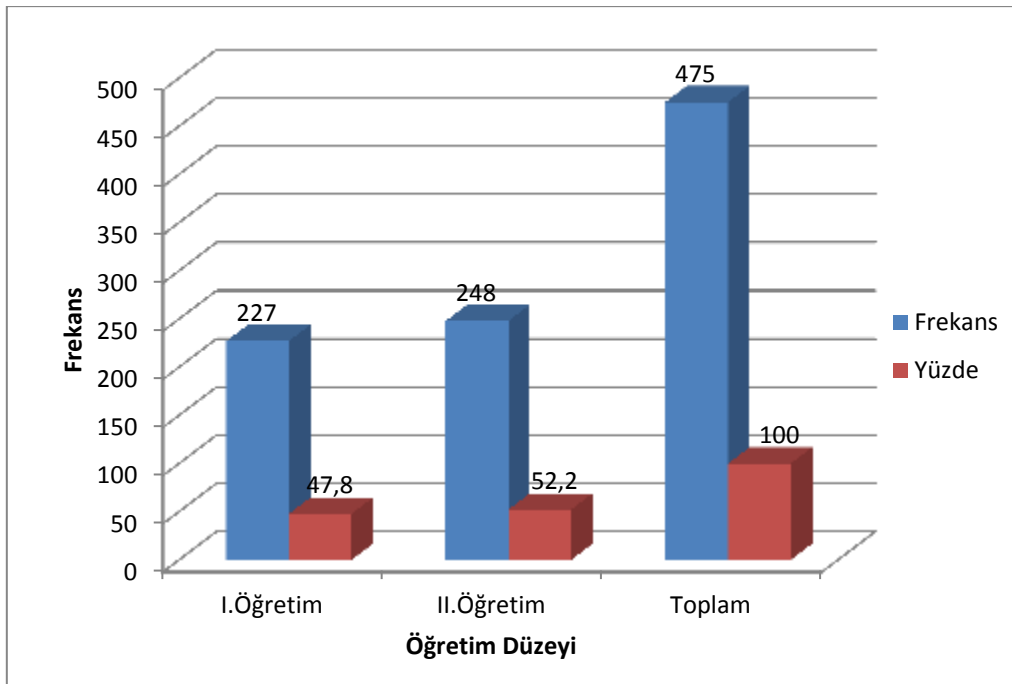
Grafik 2. Cinsiyete ilişkin frekans dağılımı



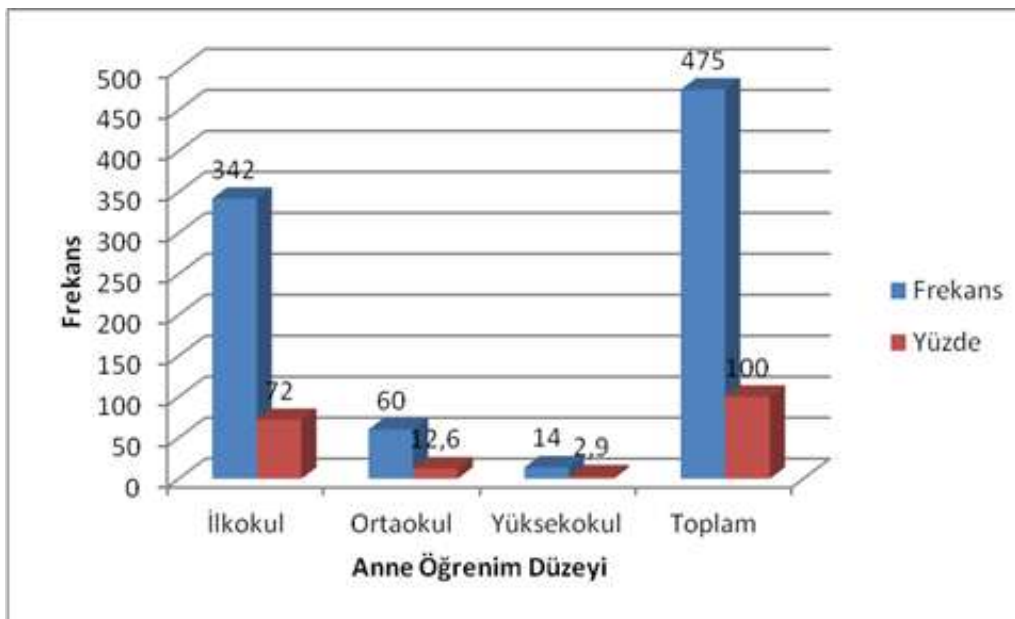
Grafik 3. Okunan bölüme ilişkin frekans dağılımı



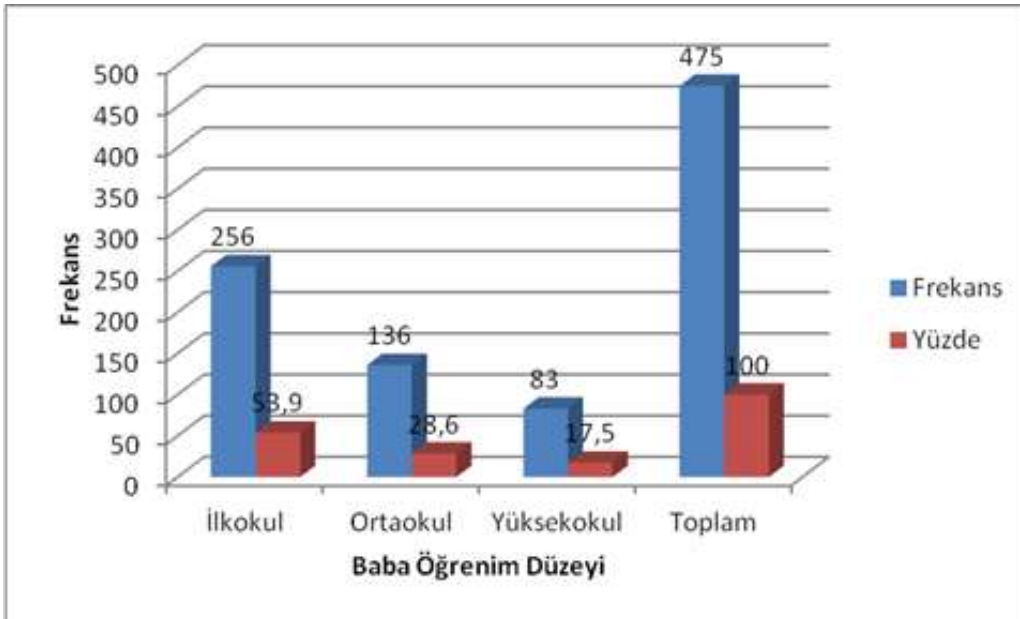
Grafik 4. Sınıf düzeyine ilişkin frekans dağılımı



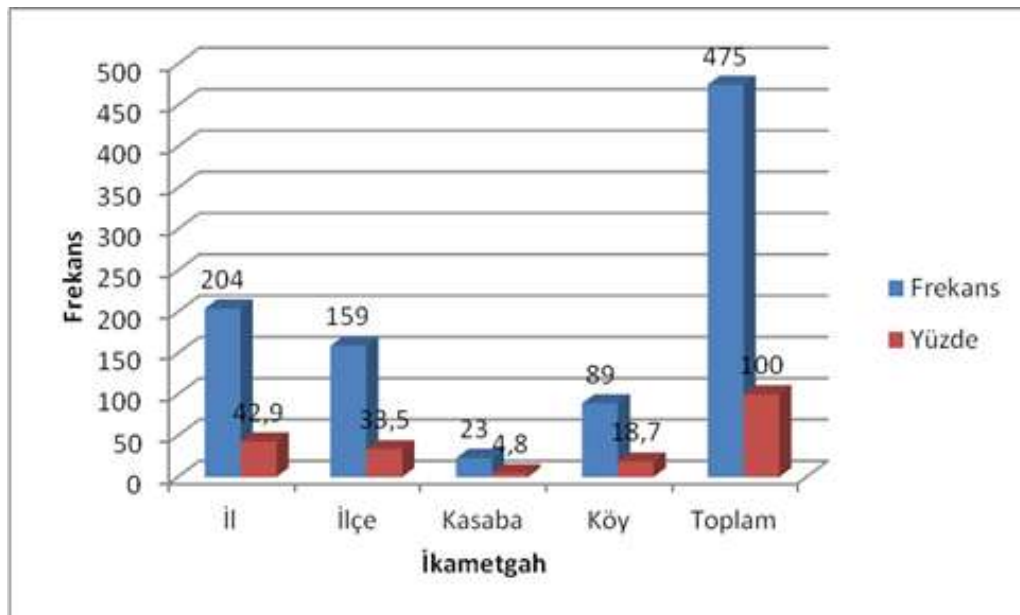
Grafik 5. Öğretim Programına İlişkin Frekans Dağılımı



Grafik 6. Anne öğrenim düzeyine ilişkin frekans dağılımı



Grafik 7. Baba öğrenim düzeyine ilişkin frekans dağılımı



Grafik 8. Ailenin ikamet ettiği yere ilişkin frekans dağılımı

4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin, eğitim stresi düzeylerinin öğrenmeye ilişkin tutumlarını açıklayıp açıklamadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiş ve sonuçlar alt problemlerin sırasına uygun olarak Tablo 1-15'te verilmiştir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Eğitim Stresi	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	SD	t	P
	Erkek	295	2,2761	0,59077	0,03440	473	-1,340	0,181
	Kız	180	2,3936	0,68384	0,05097			

Tablo 1 incelendiğinde, erkek öğrencilerin stres düzeyi puan ortalamalarının 2,2761 kız öğrencilerin stres düzeyi puan ortalamalarının ise 2,3936 olduğu ve aralarındaki bu farkın 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir (P=0,181).

Araştırmada yer alan eğitim stresi düzeyleri puan ortalamaları, 1,7 ve aşağısı “Düşük”; 1,8-3,4 arası “Orta” ve 3,5 ve yukarısı “Yüksek” olarak kabul edilmiştir. Bu sınıflandırmaya göre erkek ve kız öğrencilerin orta düzeyde stres yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Öğrenme Düzeyi	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	SD	t	P
	Erkek	295	2,9912	0,30567	0,01780	473	-4,048	0,000
	Kız	180	3,0736	0,33567	0,02502			

Tablo 2 incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği puan ortalamasının, erkek öğrencilerde 2,9912 ve kız öğrencilerde ise 3,0736 olduğu ve aralarındaki bu farkın 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir (P=0,000). Bu durum, kız öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumunun erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 3a. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Okudukları Bölüme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bölüme Göre		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Eğitim Stresi	Guruplar arası	6,744	2	3,372	8,826	0,000
	Guruplar içi	180,328	472	0,382		
	Toplam	187,072	474			

Tablo 3a incelendiğinde eğitim stresi düzeyleri puan ortalamalarının okudukları bölüme göre 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (P=0,000).

Tablo 3b. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Okudukları Bölüme Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Std. Hata	P
Eğitim Stresi	Tukey HSD	Sınıf Öğrt.	Fen	0,08555	0,08682	0,586
			Din	0,44239*	0,09813	0,000
		Fen B. Öğrt.	Sınıf	-0,08555	0,08682	0,586
			Din	0,35685*	0,10155	0,001
		Din K. Öğrt.	Sınıf	-0,44239*	0,09813	0,000
			Fen	-0,35685*	0,10155	0,001

Tablo 3b incelendiğinde eğitim stresi düzeyleri yönünden Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümü öğretmenliği ile diğer bölümler arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel yönden anlamlı fark olduğu, diğer bölümlerin ise kendi aralarında bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 4a. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri Puan Ortalamalarının Okudukları Bölüme Göre Farklaşmış Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Bölüme Göre		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenmeye İlişkin Tutum	Guruplar arası	1,509	2	0,755	6,991	0,001
	Guruplar içi	50,954	472	0,108		
	Toplam	52,463	474			

Tablo 4a incelendiğinde öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri puan ortalamalarının okudukları bölüme göre 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (P=0,001).

Tablo 4b. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Okudukları Bölüme Göre Farklaşmış Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Std. Hata	P
Öğrenmeye İlişkin Tutum	Tukey HSD	Sınıf Öğrt.	Fen	0,09327	0,05194	0,172
			Din	-0,10553	0,05870	0,001
		Fen Öğrt.	Sınıf	-0,09327	0,05194	0,172
			Din	-0,19880*	0,06074	0,003
		Din Öğrt.	Sınıf	0,10553	0,05870	0,001
			Fen	0,19880*	0,06074	0,003

Tablo 4b incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin tutumları yönünden Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri ile diğer bölüm öğrencileri arasında istatistiksel yönden anlamlı fark olduğu, diğer bölümlerin öğrencilerinin ise kendi aralarında bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Eğitim Stresi	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	SD	t	P
	3.Sınıf	267	2,2906	0,60309	0,3691	473	0,325	0,741
	4.Sınıf	208	2,3592	0,66041	0,4579			

Tablo 5 incelendiğinde eğitim stresi düzeyi puan ortalamasının, 3.sınıf öğrencilerinde 2,2906 ve 4.sınıf öğrencilerinde ise 2,3592 olduğu ve aralarındaki bu farkın 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir (P=0,741).

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Öğrenme Düzeyi	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	SD	t	P
	3.sınıf	267	3,0141	0,29727	0,01819	473	-2,201	0,031
	4.sınıf	208	3,0330	0,34849	0,02416			

Tablo 6 incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin tutum ölçek puan ortalamasının, 3.sınıf öğrencilerinde 3,0141 ve 4.sınıf öğrencilerinde ise 3,0330 olduğu ve aralarındaki bu farkın 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel açıdan önemli olmadığı görülmektedir (P=0,031). Bu durum, 4. sınıf öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin 3. sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Okudukları Öğretim Programına Göre Karşılaştırılması

Eğitim Stresi	Öğretim	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	SD	t	P
	1.Öğretim	227	3,0485	0,89854	0,05964	473	-1.133	0,258
	2.Öğretim	248	3,0968	0,78878	0,05009			

Tablo 7 incelendiğinde eğitim stresi düzeyi puan ortalamasının, 1.öğretim öğrencilerinin 3,0485 ve 2.öğretim öğrencilerinin ise 3,0968 olduğu görülmektedir. Aralarındaki bu farkın 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel açıdan önemli olmadığı görülmektedir (P=0,258). Bu durum, 2. öğretim öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin 1. öğretim öğrencilerinden daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Okudukları Öğretim Programına Göre Karşılaştırılması

Öğrenme Düzeyi	Öğrenim	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	SD	t	P
	1.Öğretim	227	3,8634	0,47395	0,03146	473	0,133	0,894
	2.Öğretim	248	3,9073	0,52030	0,03304			

Tablo 8 incelendiğinde öğrenmeye ilişkin tutum ölçek puan ortalamasının, 1. öğretim öğrencilerinin 3,8634 ve 2. öğretim öğrencilerinin ise 3,9073 olduğu görülmektedir. Aralarındaki bu farkın 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel açıdan önemli olmadığı görülmektedir (P=0,894). Bu durum, 2. öğretim öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin 1. öğretim öğrencilerinden daha fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 9a. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Baba Öğrenimi		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Eğitim Stresi	Guruplar arası	1,760	2	0,880	2,241	0,04
	Guruplar içi	185,313	472	0,393		
	Toplam	187,072	474			

Tablo 9a incelendiğinde eğitim stresi düzeyleri puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (P=0,04).

Tablo 9b. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		(I) Baba Eğitim	(J) Baba Eğitim	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Std. Hata	P
Eğitim Stresi	Tukey HSD	İlkokul	Ortaöğretim	0,13879	0,08931	0,047
			Yüksekokul	-0,02316	0,10631	0,974
	Ortaokul	İlkokul	-0,13879	0,08931	0,047	
		Yüksekokul	-0,16194	0,11723	0,351	
	Yüksekokul	İlkokul	0,02316	0,10631	0,047	
		Ortaöğretim	0,16194	0,11723	0,351	

Tablo 9b incelendiğinde, eğitim stresi düzeyleri yönünden, ilkokul mezunu babalar ile diğer okul mezunu babalar arasında istatistiksel yönden 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı

fark olduğu, ortaokul ve yüksekokul mezunu babalar arasında ise bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 10a. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Baba Öğrenimi		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenmeye İlişkin Tutum	Guruplar arası	17,204	2	8,602	4,471	0,012
	Guruplar içi	902,251	469	1,924		
	Toplam	919,456	471			

Tablo 10a incelendiğinde öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri puan ortalamalarının baba öğrenim durumuna göre 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (P=0,012).

Tablo 10b. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri Puan Ortalamalarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Hangi Alt Guruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		(I) Baba Eğitim	(J) Baba Eğitim	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Std. Hata	P
Öğrenmeye İlişkin Tutum	Tukey HSD	İlköğretim	Ortaöğretim	-0,01379	0,05298	0,034
			Yüksekokul	0,04725	0,06306	0,034
		Ortaöğretim	İlköğretim	0,01379	0,05298	0,034
			Yüksekokul	0,06104	0,06954	0,055
		Yüksekokul	İlköğretim	-0,04725	0,06306	0,034
			Ortaöğretim	-0,06104	0,06954	0,055

Tablo 10b incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin tutum yönünden, ilkokul mezunu babalar ile diğer okul mezunu babalar arasında istatistiksel yönden 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı fark olduğu, ortaokul ve yüksekokul mezunu babalar arasında ise bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 11a. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anne Eğitim		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Eğitim Stresi	Guruplar arası	12,904	2	6.452	3,931	0,037
	Guruplar içi	774,770	472	1,641		
	Toplam	787,674	474			

Tablo 11a incelendiğinde eğitim stresi düzeyleri puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (P=0,037).

Tablo 11b. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		(I) Anne Eğitim	(J) Anne Eğitim	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Std. Hata	P
Eğitim Stresi	Tukey HSD	İlköğretim	Ortaöğretim	0,06130	0,19321	0,058
			Yüksekokul	-0,43544	0,38709	0,039
		Ortaöğretim	İlköğretim	-0,06130	0,19321	0,058
			Yüksekokul	-0,49674	0,41964	0,037
		Yüksekokul	İlköğretim	-0,43544	0,38709	0,039
			Ortaöğretim	-0,49674	0,41964	0,037

Tablo 11b incelendiğinde, eğitim stresi düzeyleri yönünden, yüksekokul mezunu annelerle diğer okullardan mezun anneler arasında istatistiksel yönden anlamlı fark olduğu, ilkokul ve ortaokul mezunu anneler arasında ise bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 12a. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anne Öğrenimi		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	12,256	2	6.128	3.930	0,044
	Gruplar içi	736,134	472	1,559		
	Toplam	748,390	474			

Tablo 12a incelendiğinde eğitim stresi düzeyleri puan ortalamalarının anne öğrenim durumuna göre 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (P=0,044).

Tablo 12b. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri Puan Ortalamalarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		(I) Anne Eğitim	(J) Anne Eğitim	Ortalama Farklılıkları (I-J)	Std. Hata	P
Öğrenmeye İlişkin Tutum	Tukey HSD	İlköğretim	Ortaöğretim	0,47059	0,18627	0,069
			Yüksekokul	0,04202	0,36277	0,052
		Ortaöğretim	İlköğretim	-0,47059	0,18627	0,069
			Yüksekokul	-0,42857	0,39483	0,041
		Yüksekokul	İlköğretim	-0,04202	0,36277	0,052
			Ortaöğretim	0,42857	0,39483	0,041

Tablo 12b incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri yönünden, yüksekokul mezunu annelerle ortaöğretim mezunu anneler arasında istatistiksel yönden anlamlı fark olduğu, ilköğretim ve ortaöğretim mezunu anneler arasında ise bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 13a. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ailenin Yaşadığı Yer		Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Eğitim Stresi	Guruplar arası	3,120	3	1,040		
	Guruplar içi	183,952	471	0,391	2,663	0,047
	Toplam	187,072	474			

Tablo 13a incelendiğinde eğitim stresi düzeyleri puan ortalamalarının ailelerinin yaşadığı yere göre 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (P=0,047).

Tablo 13b Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		Yaşadığı Yer (I)	Yaşadığı Yer (J)	Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	P
Eğitim Stresi	Tukey HSD	İl	İlçe	-0,17962	0,08865	0,001
			Kasaba	0,20759	0,18433	0,074
			Köy	-0,17834	0,10646	0,088
		İlçe	İl	0,17962	0,08865	0,001
			Kasaba	0,38720	0,18695	0,064
			Köy	0,00127	0,11094	0,001
		Kasaba	İl	-0,20759	0,18433	0,074
			İlçe	-0,38720	0,18695	0,064
			Köy	-0,38593	0,19602	0,064
		Köy	İl	0,17834	0,10646	0,088
			İlçe	-0,00127	0,11094	0,001
			Kasaba	0,38593	0,19602	0,064

Tablo 13 incelendiğinde, eğitim stresi düzeyleri yönünden, illerde yaşayanlarla ilçelerde yaşayanlar ve ilçelerde yaşayanlarla köyde yaşayanlar arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel yönden anlamlı fark olduğu, diğer yerler arasında ise bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 14a. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ailenin Yaşadığı Yer		Kareler toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P
Öğrenmeye İlişkin Tutum	Gruplar arası	0,141	3	0,047	0,424	0,036
	Gruplar içi	52,322	471	0,111		
	Toplam	52,463	474			

Tablo 14a incelendiğinde öğrenmeye ilişkin tutum puan ortalamalarının ailelerinin yaşadığı yere göre 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (P=0,036).

Tablo 14b. Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri Puan Ortalamalarının Ailelerinin Yaşadığı Yere Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		Yaşadığı Yer (I)	Yaşadığı Yer (J)	Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	P
Öğrenmeye İlişkin Tutum	Tukey HSD	İl	İlçe	-0,03801	0,05289	0,001
			Kasaba	-0,04540	0,10996	0,076
			Köy	-0,01999	0,06351	0,089
		İlçe	İl	0,03801	0,05289	0,001
			Kasaba	-0,00738	0,11153	0,090
			Köy	0,01802	0,06618	0,093
		Kasaba	İl	0,04540	0,10996	0,076
			İlçe	0,00738	0,11153	0,090
			Köy	0,02540	0,11694	0,096
	Köy	İl	0,01999	0,06351	0,089	
		İlçe	-0,01802	0,06618	0,093	
		Kasaba	-0,02540	0,11694	0,096	

Tablo 14b incelendiğinde, öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği düzeyleri yönünden, illerde yaşayanlarla ilçelerde yaşayanlar arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel yönden anlamlı fark olduğu, diğer yerler arasında ise bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 15. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri Puan Ortalamalarının Öğrenmeye İlişkin Tutumlarına Göre Yordanması

	β	t	P	R^2	F	P
Regresyon Katsayısı	1,44	4,602	0,000	0,412	331,335	0,000
Eğitim Stresi	0,642	18,203	0,000			

Tablo incelendiğinde öğrenmeye ilişkin tutum (bağımlı değişken) ile eğitim stresi (bağımsız değişken) arasında kurulacak regresyon modeli 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak önemli olduğu görülmektedir (F= 331,335; P= 0,000). Ve eğitim stresi (bağımsız değişken) değişkeni, öğrenmeye ilişkin tutum (bağımlı değişken) değişkenindeki değişimin %41,2'sini açıklamaktadır. Ayrıca öğrenmeye ilişkin tutum değişkeni ile eğitim stresi değişkeni arasında pozitif bir ilişki vardır (0,642) ve bu ilişki istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde önemlidir (t= 18,203; P= 0,000). Ve bu verilere göre basit doğrusal regresyon modeli şu şekilde verilebilir: ***Öğrenmeye İlişkin Tutum = 1,44 + 0,642 * Eğitim Stresi***

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguların Tartışması:

Bu bölümde, araştırma örneklemini oluşturan üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ve öğrenmeye ilişkin tutum puanları ilgili değişkenler (cinsiyet, öğrenim görmekte olunan bölüm, sınıf düzeyi, okula devam edilen öğretim programı, anne ve babalarının en son mezun oldukları okul ve ailenin ikamet ettiği yer) ile incelenmiş, eğitim stresi ve öğrenmeye ilişkin tutumlarını açıklama ve yordama gücüne yönelik alt problemlere ait bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın alt amaçları dahilinde üniversite öğrencilerinin eğitim stres düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu hedeflerden ilki eğitim stresi düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının bulunmasıdır. Sonuçlara göre araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetlere göre eğitim stresi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaz iken öğrenmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu yönündedir. Bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar mevcuttur.

Cohen ve Kamarack ve Mermeistein (1983)'e göre, kadınların algılanan stres ortalamaları, erkeklerin ortalamalarından genel olarak daha yüksek olsa da bu farklılık genellikle istatistiksel olarak anlamlı olmamaktadır. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar olduğu gibi (Birks ve McKendree, Watt, 2009; Yerlikaya 2009) desteklemeyen bulgular da söz konudur (Ptacek ve Smith, Zanas, 1992; Hogan, Carlson ve Dua, 2002; Yahyagil ve Deniz, 2004; Gentry, Chung, Aung, 2007; Mikolajczyk, Maxwell, Naydenova, 2008). Nitekim Altunkol (2011), Çukurova Üniversitesinin 2009–2010 eğitim - öğretim yılında, farklı bölümlerine devam eden 484 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında, bireylerin cinsiyetlerine göre stres puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, kız öğrencilerin stres düzeylerinin, erkek öğrencilerin stres düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmamızda eğitim stresinin cinsiyetler arası değişiklik göstermemesi araştırma için yapılan uygulamaların aynı yer ve zamanda, aynı sınıf içindeki bölümün öğrencilerine yapılarak tüm koşulların eşit sunulması olası bir performans kaygısını önlemiş olabileceğini düşündürmüştür.

Özgan ve Balkar (2008), Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yürüttükleri bir araştırmada cinsiyet, akademik stres ve kaygı arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Kız öğrencilerin stres seviyelerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ve bunun akademik performanslarına yansıdığını bulmuşlardır. Yaşadıkları kaygı ise kendisini oldukça değişken olan duygulanmalar şeklinde göstermektedir.

Türkiye’de yapılmış olan diğer çalışmalarda da benzer şekilde kız öğrencilerin daha çok akademik stres yaşadıkları ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Gerek Çakmak ve Hevedanlı (2005), gerekse Bilgel (2007), tarafından yapılan çalışmalar sonucunda kız öğrencilerin kaygı, akademik stres ve depresyon düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmaktadır.

Okunan Bölüme İlişkin Bulguların Tartışması:

Araştırmanın başka bir alt amacı, üniversite öğrencilerinin okudukları bölümler ile eğitim stresi ve öğrenmeye ilişkin tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Öğrencilerin üniversitede öğrenim görmekte oldukları bölümün, öğrenmeye ilişkin tutumları ve eğitim stresi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar mevcuttur. Aktürk (2012)’ün yaptığı çalışmaya göre, öğretmenlik mesleğini kişisel faktörlerin etkisi ile tercih eden öğretmen adaylarının öğrenmeye daha açık, öğrenmeye ilişkin beklentilerinin daha yüksek düzeyde ve öğrenmeye ilişkin kaygılarının ise daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı bulunmasının olası nedenlerinden birisi de öğrenmenin doğasının gereğinden fazla miktardaki stresten olumsuz anlamda etkilenecek; öğrenmenin doğasını bozabileceği söylenebilir.

Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışması:

Araştırmanın başka bir alt amacı, üniversite öğrencilerinin, sınıf düzeyleri ile eğitim stresi ve öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Öğrencilerin üniversitedeki sınıf düzeyleriyle öğrenmeye ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var iken; eğitim stresi düzeyi ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar mevcuttur.

Araştırma bulgularını desteklemeyen çalışmalar da vardır. Batıgün ve Kayış (2014)'ın yaptıkları bir araştırmaya göre, ikinci öğretime devam eden öğrenciler “akademik sorunlar” alt ölçeğinden, birinci öğretime devam eden öğrencilere göre daha fazla sorun bildirmektedirler. Ülkemizde yapılan bir başka çalışmada da benzer bulguya rastlanmıştır (Dedeoğlu, 2007). Bu durum, ikinci öğrenime kayıtlı olan öğrencilerin üniversiteye giriş puanlarının daha düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Düşük puanlarla üniversiteye giren öğrencilerin, derslerde daha çok zorlanıyor olmaları olasıdır. Ayrıca, II. öğretim derslerinin akşam saatlerinde yapılması ve öğrencilerin II. Öğretim programı sebebiyle günlük yaşam düzenlerinin (uyuma, yeme-içme, dinlenme vs.) farklılık göstermesinin de başarılarını etkiliyor alabileceği düşünülebilir. Bu durum, eğitimde II. öğretimin etkinliğinin araştırılmasına bir vurgu yapabilir.

Anne ve Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışması:

Öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumları ve eğitim stresi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguları destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur.

Ökten (2012)' de yaptığı çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin SBS başarı puanları, anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulmuştur. Baba eğitim durumuna göre, öğrencilerin SBS başarı puanları anlamlı olarak değişmektedir. Anne ve baba eğitim durumu değişkeninin öğrenci başarısına olan etkisi ilgili alanyazın incelendiğinde, eğitim düzeyleri arasında manidar fark olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Şahin, 2011; İpek, 2011; Anıl, 2009; Sezgin ve Keskin, 2009; Özer, 2009; Akyüz ve Pala, 2008).

EARGED (2010) tarafından açıklanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 Ulusal Ön Raporu'nda ebeveynlerin eğitim düzeyiyle, öğrencilerin başarısı arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çoğunlukta yer aldığı ülkeler, eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çoğunlukta olduğu ülkelere göre daha avantajlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. EARGED (2007) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi Raporu'nda anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin mutlak başarı yüzdeleri de buna paralel olarak artma eğilimi göstermektedir. Bu çalışmada literatürü destekleyen nitelikte anne ve baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin başarısında manidar olarak etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Engin, Demirci ve Yeni (2013), yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; ebeveynlerin çoğunun eğitim durumlarının üniversite düzeyinin altında olması, çok arzu edilen bir durum olmaması gerekir. Çünkü anne ve babanın eğitim durumları ve seviyeleri yükseldikçe çocukların yetiştirilmeleri konusunda vurgulanan sorunların azaldığı bilinmektedir. Hatta yapılan araştırmalar anne ve babası öğretmen olan çocukların başarı düzeylerinin genelde oldukça yüksek olduğu anlaşılmıştır. Özellikle ileride anne adayı olacak kız öğrencilerin yüksek düzeyde eğitim almalarının önüne konulan engellerin sonuçta o toplumun geleceği olan çocuklara kadar ulaşan önemli sorunlara kaynaklık etmiş olduğu düşünülmelidir.

Fakat Özü (2004)' nün yapmış olduğu araştırmaya göre anne babaların eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin sorunları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

İkamet Edilen Yere İlişkin Bulguların Tartışması:

Araştırmanın başka bir alt amacı üniversite öğrencilerinin, üniversite öğreniminden önce yaşanan yer ile öğrenmeye ilişkin tutumları ve eğitim stresi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Öğrencilerin, üniversite öğreniminden önce yaşadıkları yer ile eğitim stresi ve öğrenmeye ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar mevcuttur.

Nitekim Çoruh (2003) da yaptığı çalışmada, üniversite öğreniminden önce yaşanan yer ile stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olabileceğini söylemiştir. Kişide stresin yaşanması için yaşadığı çevredeki değişimlerin onu etkilemesi gerekir. Eğer çevrede meydana gelen değişim ya da kişinin çevre değiştirmesi kişi üzerinde bir etki bırakıyorsa o zaman kişi, strese girer (Çoruh, 2003). Fakat Esentürk-Ercan'ın (1998)'de yapmış olduğu araştırmanın bulguları, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim biriminin, öğrencilerin sorunları üzerinde herhangi bir etki yaratmadığını göstermektedir.

Üniversite öğrenimi görmek için her yıl binlerce öğrenci ikamet ettikleri yerlerden farklı yerlere gitmektedirler. Bu süreçte ailesinden ve yaşadığı çevreden uzaklaşmak zorunda kalan genç bazı uyum sorunları yaşayabilmektedir. Bu uyum sorunları da kişinin doğal bir duygusal tepki olarak stres yaşantısının artmasına ve öğrenmenin doğal yapısının bozulmasına neden olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın genel amacı ve alt amaçlarından birisi de, üniversite öğrencilerinin eğitim stresi puanlarıyla öğrenmeye ilişkin tutum düzeyi puanları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmektir. Bu şekilde, öğrenmeye ilişkin tutum ve eğitim stresi gibi, kuramsal açıklamalarda oldukça vurgulanan bir ilişkinin varlığını yürütülen araştırma ile ortaya koymak mümkün olmuştur. Bu amaçla gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen korelasyon değeri incelendiğinde eğitim stresi puanları ile öğrenmeye ilişkin tutum puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre eğitim stresi düzeyi düşük olan bireylerin öğrenmeye ilişkin olumlu tutum düzeyleri yüksek olabilecektir. Bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen araştırmalar mevcuttur

Engin ve arkadaşları tarafından (2013), 70 ilkokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmada stres düzeyleri ile öğrenme başarıları arasında araştırma yapmışlardır. Yapılan bu araştırmaya göre öğrencilerin stres düzeyleri ile okul öğrenme başarıları arasında önemli bir ilişkinin olduğu söylenmelidir. Öğrencilerin stres düzeyleri yükseldikçe okul öğrenme başarılarının düştüğü ve stres düzeyleri azaldıkça okul öğrenme başarılarının yükseldiği gözlenmiştir.

Nitekim araştırmanın eğitim stresi düzeyinin öğrenmeye ilişkin tutumları ile ilgili bulgusu Erdoğan ve arkadaşlarının (2009), 141 çalışan üzerinde yaptıkları çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermemektedir. Bireylerin öğrenim düzeyi yükseldikçe kendini yorumlamalarından kaynaklanan stres yaşantılarından, işin yapısından kaynaklanan stres vericilerden ve fiziki çevreden kaynaklanan stres faktörlerinden öğrenim düzeyi daha düşük olan bireylere göre daha çok etkilendikleri bulunmuştur.

İnsan ve davranışı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bireyin tutumlarının davranışlarının yönünü belirlediği varsayılır. Gelişimsel psikoloji çalışmaları dikkate alındığında döllemeden ölüme kadar bir öğrenme sürecini de yaşadığımızı görmekteyiz; ancak bu süreç içinde güdülenmek için yeterli miktarı aşan stres algısının da zihinsel yeteneklerimizi zayıflatabilir. Zihnin bir bölümü bu yaşam olayı sırasında karşısına çıkan stresle baş etmeye çalışırken, bir yandan da diğer yaşam olayları ile yeteri kadar ilgilenemiyor. Kişi, için yeterli miktarın üzerinde olan stresin, baş edebilme kapasitesini kullanamamasına neden olmakla birlikte, yaşanan stresin ketleyici bir nitelik kazanması da kaçınılmaz olabiliyor. Literatürü incelediğimizde çalışmamızı desteklemeyen araştırmalar da karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Şahin (1994), strese verilen bilişsel tepkiler incelendiğinde merkezi sinir sistemi daha gelişmiş olan canlıların stres sırasında beyinlerinin bazı bölgelerinde hareketlenmenin arttığı görülmektedir. Dikkat keskinleşmekte, uzun ve kısa

sürelî bellek hızlanarak bilgi işlemeye çalışmakta, stres yaratan uyarının ve çözüm yollarının ne olduğu anlaşılmaya çalışılmaktadır.

Araştırmamız ışığında kişi stres faktörlerinin neler olduğunu bilirse; tutumlarını daha sağlıklı belirleyebileceği ve öğrenme yaşantısını olumlu yönde etkileyebileceği varsayılır. Hayatın karşısına çıkardığı zorluklarla başa çıkarken daha iyimser bir bakış açısıyla tutumlarını belirleyebilir. İşlevselliğini bozabilecek olumsuz stres yaşantısı azalır. Yine bilişsel fonksiyonlarını olumsuz yönde etkileyen strese nelerin sebep olabileceğini bilirse aşına olmadığı durumlarla karşılaştığımızda stres yaşantısını işlevsel hale getirmeye çalışmakla birlikte yaşamımızı sağlıklı sınırlar içinde idame ettirebilmesini sağlamaya yardımcı olur; öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlar geliştireceği umulur.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Ulaşılan genel sonuçlar araştırmanın bağımlı değişkenleri olan demografik bazı özelliklere göre ele alınmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılabilir:

İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler:

Bu çalışmada eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlara etkisi incelenmiştir. Eğitim stresi alt boyutları olan iş yükü, not kaygısı, öz beklenti, umutsuzluk alt ölçeklerine bakılmış; öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin; öğrenmenin doğası, kaygılanma, beklenti ve açıklık alt ölçeklerine bakılmamıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda, bu alt ölçeklere de bakılabilir.

Eğitim stresi bu araştırmada, nicel veri toplama araçlarıyla ölçülmüştür. Yapılacak yeni araştırmalarda eğitim stresi kavramı ile ilgili daha kapsamlı veri elde edilebilmesi ve Eğitim Stresi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğini desteklemek amacıyla bu ölçüm nitel araştırma yöntemleriyle (gözlem, görüşme, günlük tutma, akran değerlendirmesi) yapılabilir. Elde edilen nicel veriler, nitel verilerle desteklenebilir.

Eğitim Stresi Ölçeği sadece eğitim fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf arasındaki üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Yani araştırma, yaş grubu ve eğitim düzeyi ile sınırlandırılmıştır. Özellikle eğitim stresi ve öğrenmeye ilişkin tutum ile ilişkisinin belirlenebilmesi için yaş ranjının biraz daha geniş tutulduğu araştırmalar yapılabilir.

Kullanılan ölçekler Eğitim Stresi Ölçeği ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği farklı eğitim düzeyindeki ve yaş grubundaki kimselere uygulanarak geçerlik ve güvenilirliği tekrar sınanabilir.

Alanda Çalışan Psikolojik Danışmanlara ve Diğer Uzmanlara Yönelik Öneriler:

Eğitim Stresi ve Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği farklı eğitim öğretim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere de uygulanabilir; ancak bu alanda çalışan uzmanların,

stres yaşantısı ve öğrenmenin doğası ile ilgili kuramsal yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir.

Özellikle, ülkemizde çok yeni bir alan olan kariyer danışmanlığı alanında stres ve öğrenme sorunlarının giderek daha fazla anlaşılması sağlanmalıdır. Eğitim öğretim kurumlarında sunulacak olan her türlü psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin daha profesyonel ve daha sağlıklı bir şekilde plânlanması ancak bu yolla mümkün olabilir.

7. KAYNAKLAR

- Abalı, O. (2006). *Ergenlik dönemi ve sorunları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akkan, A. (2011). *Sınav kaygısından nasıl kurtulabiliriz?*. 15 Mart 2012 tarihinde <http://www.psikoloji.com.tr> adresinden alınmıştır.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni (idealim) açısından öğrenmeye ilişkin tutumlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (13), 283-297.
- Akyüz, G., Pala, N. M. (2008). *PISA 2003 Sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi*. VIII. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- American Psychiatric Association (2000). *Appendix C glossary of technical terms*. Diagnostic and statistical manual of mental disorders IV text revision (DSM IV TR) (820). Washington D.C.: American psychiatric asociation.
- Anderson, L. W. (1988). Attitudes and their measurement. In Keeves, J. P. (Ed.). *Educational research, methodology and measurement: an international handbook* (pp. 421-426). New York: Pergamon Press.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152), 87-100.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

- Aysan, F. (1993). Strese ilişkin farklı açıklama modelleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi* (4) 82- 83.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*, Ankara: Nobel Basımevi.
- Baltaş, Z., Baltas, A. (2008), *Stres ve başa çıkma yolları* (25. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Barut, Y., Özkamalı, E., ve Tıngır, S. (2010). Çalışan kadınlarla çalışmayan kadınların stresle başa çıkma yolları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (14), 120-130.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy: A 30-year retrospective. *American Psychologist*, 46(4), 368-375.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7.bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgel, N., Kabataş, B., Atalar, G., ve Gündüz, Y. (2007). Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Duygu Durum Araştırması.
- Birks, Y., McKendree, J., ve Watt, I. (2009). Emotional intelligence and perceived stress in healthcare students: A multi-institutional, multi-professional survey. *BMC Medical Education*, 9(61), 1-8.
- Braham, B. J. (1998). *Stres Yönetimi: Ateş altında sakin kalabilmek*. Vedat G. Diker (Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Brooks, J. G., Brooks, M.G. (1993). In search of understanding: *the case for constructivist classrooms. alexandria*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Charlesworth, R. (1996). *Understanding child development* Albany, NY: Delmar Publishers.
- Cohen, S., Kamarack, T., ve Mermeistein, R. (1983). A global measure of perceived stres. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.

- Cullingford, C. (1990). *The nature of learning: Children, teachers, and curriculum*. London: Cassell.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı* (12. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 115-127.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çoruh, Y. (2003). *Denetim odağı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dönmezer, İ. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Duarte, A. M. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, 54(6), 781-794.
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- EARGED. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Egen, P., D. Kauchak (1992). *Educational Psychology: Classroom connections*. New York: Macmillan.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50–60.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ana babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Engin A. O., Demirci N., ve Yeni E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 290-297

- Ercan, Ö. (1998). *İlköğretim okulu öğrencilerinin aile özellikleri, öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri ve stresle başa çıkma yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M., Akman, Y. (1998). *Gelişim-öğrenme-öğretme, eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (2004). Sınıfta motivasyon (Ed. Karip, Emin). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37.
- Esentürk, E. L. (1998). *Yabancı uyruklu ve Türk üniversite öğrencilerine ait sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Ankara.
- Ethel, R. (1994). Stresle başa çıkmada kendimizle olumlu diyalog. İçinde: Şahin, N. H. (Ed.). *Stresle başa çıkma*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- 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.
- Fidan, N. (1996). Eğitim psikolojisi. *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gentry, L. A., Chung, J. J., Aung, N., Keller, S., Heinrich, K. M., and Maddock J. E. (2007). Gender differences in stress and coping among adults living in Hawai'i. *Californian Journal of Health Promotion*, 5(2), 89-102.
- Griffin, M. (2003). *Application of constructivism erath science*.

- Gropper, G. L. (1987). A lesson based on a behavioral approach to instructional design. C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional theories in action. Lessons illustrating selected theories and models* (s. 45–112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2).
- Hesapçıoğlu, M. (2001). Postmodern / küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan (Der.). *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (s. 39–80). İstanbul: Sedar Yayınları.
- Hogan, J. M., Carlson, J. G., and Dua, J. (2002). Stressors and stress reactions among university personnel. *International Journal of Stress Management*, 9, 289-310.
- Hogben, M., Byrne, D. (1998). Using Social Learning Theory To Explain Individual Differences In Human Sexuality. *Journal of Sex Research*. 35 (1).
- Hoy, W.K., Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- <http://web.inonu.edu.tr/~eisemp8/bildiri-pdf/bilgelkabatas-atalar-gunduz.pdf> [20.05.2014].
- İpek, C. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (SBS) üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2).
- Jonassen, D.H., Grabowski B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kara, A (2010). *Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. 50-62
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, G., Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10).
- Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Folkman, Susan Company.

- Masuda, M., Holmes, T. H. (1978). Life events: perceptions and frequencies. *Psychosomatic medicine*, 40, 236-261.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and psychological factors in stres*. Illinois: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Meichenbaum, D. (1993). Changing conceptions of cognitive behaviour modification: Retrospect and prospect . *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 202-204.
- Mikolajczyk, R. T., Maxwell, A. E., Naydenova, V., Meier, S., and El Ansari, W. (2008). Depressive symptoms and perceived burdens related to being a student: survey in three european countries. *Clinical Practice Epidemiology Ment Health*, 4(19), 1-9.
- Muğaloğlu, E. Z. (2001). *Radical constructivism in science education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Felsefe Anabilim Dalı, İstanbul.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ökten, Ş. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf SBS başarısını yordayan değişkenlerin belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Öner, N. (1989). *Stres ve dinî inanç* (4. Baskı). Ankara: TDV Yayınevi
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve öğretme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Özer, B. (2001). *Bilgi işleme kuramı, gelişim ve öğrenme*. G. Can (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, Y. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre Türk öğrencilerin matematik ve fen bilimleri başarıları ile ilişkili faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- 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.
- Özmen, İ. (2008). *Hayatın baskısına karşı sağlıklı tepki stres*. İstanbul: Lamia Yayınları.
- Öztürk, N. (1995). *İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıladıkları ile gerilim (stres) düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İzmir.
- Özü, Ö. (2004). *Ege üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin sorunlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M.W. and Alisat, S. (2000). cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38–57.
- Partlak, N. (2003). *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ve intihar olasılıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, DEÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pehlivan, İ. (2000). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 185–192.
- Pertev, E. (2006). *A Tipi ve B Tipi kişilik özellikleri ile stres arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ptacek, J. T., Smith, R. E. and Zanas, J. (1992). Gender, appraisal, and coping: A longitudinal analysis. *Journal of Personality*, 60, 477.
- Regis, A., Albertazzi, P.G. and Roletto, E. (1996). Concept Maps in Chemistry Education. *Journal of Chemical Education*, 73(11), 1084–1088.
- Rice, P. L. (1999). *Stress and health brooks*. USA: Cole Publishing Company.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn*. Columbus: Bell, Howell Company.

- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schoenemann, P. T., Buddinger, T. F., Sarich, V. M., and Wang, W. S. Y. (2000). Brain size does not predict general cognitive ability within families. *Pnas*, 97 (9), 4932–4937.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. Çev. Muzaffer Şahin. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schwartz, B., Reisberg, D. (1991). *Learning and memory*, New York: W.W. Nortonand Company.
- Selye H. (1976.) *Stress in health and disease*. Woburn, Mass.: Butterworth.
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61 (6), 692-699.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Smith, R. M. (1983). *Learning how to learn: Applied theory for adults*. Milton Keynes: Open University Press.
- Soylu, H. (2004). *Keşif yoluyla öğrenme: Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steinberg, A., Ritzmann, R. A. (1990). A living system approach to understanding the concept of stress. *Behaviral Science*, 35(2), 138-146.
- Stepich, D. A., Newby, T., and James, D. (1996). *Insructional technology for teaching and learning*. New Jersey: Printice Hall.
- Şahin, M. D. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin seviye belirleme sınavı (SBS) 2010 fen ve teknoloji alt test başarılarına etki eden bazı faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Şahin, N. H. (1994). *Stresle başa çıkma*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, N. H. (1998). *Stresle başa çıkma: Olumlu bir yaklaşım*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- TDK Türkçe Sözlük (1988). *Komisyon* (Cilt 2). Ankara: TDK Yayınları
- Tengilimoğlu, D., Okutan, M. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: Bir alan uygulaması. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 3, 14-42.
- Titiz, M. T. (2001). *Ezbersiz eğitim yol haritası*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tuğrul, C. D. (2000). Stres ve depresyon. *Psikiyatri Dünyası*, 4, 12-17.
- Uçar, F. (2004). Streste zihnin rolü ve strese bağlı zihinsel/ruhsal hastalıklar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 85-102.
- Ültanır, Y. G. (1997). *Öğrenme Kuramları*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Varış, F. (1988). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: A.Ü. E.B.F. Yayınları.
- Westen, D. (1996). *Psychology: Mind, brain and culture*. New York: John Wiley and Sons.
- Yahyagil, M.Y., Deniz, Y. (2004). Bir sağlık kuruluşu çalışanlarının örgüt iklimi ile stres unsurlarını algılamaları ve işi bırakma niyetleri. *Sağlık Yöneticileri Derneği Yayını 2.Ulusal Sağlık Kuruluşları Yönetimi Kongresi, Kongre Bildirileri*, 58-73.
- Yerlikaya, E. E., İnanç B. Y. (2007). Algılanan stres ölçeği'nin Türkçe çevirisinin psikometrik özellikleri. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Young, P. (2000). I might as well give up: Self esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24, 409-418.
- Yöndem, Z. D. (2000). Hükümlü kadınların stresle baş etme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 185-199.
- Yörükoğlu, A. (1986), *Gençlik Çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları
- Yurdakoş, E. (2001). *Lecture notes on neurophysiology*. Nobel Tıp Kitapları.

8. EKLER

EK 1

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Mevlana Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Ömer ÜRE danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Nadire Koyuncu tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, örgün öğretime devam eden Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemektir.

Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük temelindedir. Ölçekte, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Ölçek, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir; ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda ölçeği uygulayan kişiye, ölçeği tamamlamadığınızı söylemek yeterli olacaktır. Ölçek sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Mevlana Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı Başkanı sayın Prof. Dr. Ömer Üre (oure.mevlana.edu.tr) ya da Psikolog Nadire Koyuncu (nadire.koyuncu@hotmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

EK 2

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu form, T.C Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik tezli yüksek lisans öğrencisi Nadire Koyuncu'nun yürüttüğü "Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyi ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelemesi" konulu araştırma için hazırlanan kişisel bilgi formudur.

Soruların eksiksiz yanıtlanması araştırma bulgularını anlamlandırmada yararlı olacaktır. Bu çalışma gizlilik esasına dayanmakta olup öğrencilerin bilgileri araştırma içinde yer almayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İlginiz ve bilime göstermiş olduğunuz hassasiyetiniz için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2.Öğrenim görmekte olduğunuz bölüm nedir?

A. Sınıf Öğretmenliği

B. Fen Bilgisi Öğretmenliği

C. Din Kültürü Öğretmenliği

3. Sınıf düzeyiniz nedir?

A. 3. Sınıf

B. 4. Sınıf

4. Okula devam ettiğiniz öğretim programı nedir?

A. 1. Öğretim

B. 2. Öğretim

5. Annenizin en son mezun olduğu okul nedir?

A. İlköğretim

B. Ortaöğretim

C. Yükseköğretim

6. Babanızın en son mezun olduğu okul?

A. İlköğretim B. Ortaöğretim C. Yükseköğretim

7. Aileniz nerede ikamet ediyor?

A. İl Merkezinde B. İlçede C. Kasabada D. Köyde

EK 3

EĞİTİM STRESİ ÖLÇEĞİ

Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtı vereceğinizi ümit eder katkılarınız için teşekkür ederim.						
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 ulaşamadığımda kendimi gergin hissedirim.	1	2	3	4	5
15	Beklentilerimi karşılayamadığım durumlarda yeteri kadar iyi olamadığımı hissedirim.	1	2	3	4	5
16	Amaçlarıma ulaşamayacağımı düşündüğümde yoğun biçimde endişelenirim ve çoğunlukla uyuyamam.	1	2	3	4	5

EK 4

ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Acıklama: 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.

Yrd. Doç. Dr. Ahmet KARA

	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 yaşarım					
19- Yeni şeyler öğrenerek insanlarla iletişimi geliştirmek istiyorum					
20- Sürekli yeni şeyler öğrenmekten yoruldu					
21- Her insanın öğrenme kapasitesi farklıdır					
22- Dikkatimi yoğunlaştıramam 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					

9. ÖZGEÇMİŞ

Genel Bilgi

Adres : Şingah mah. 1291 Sok. İbn-i Sina Cad. Hastane Lojmanı K:5 Bayburt

Tel : 05418072901

E-mail : nadire.koyuncu@hotmail.com

Eğitim ile İlgili Bilgiler

Y. Lisans 2013-2015 Mevlana Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü

Üzerinde Çalışılan Alan

Eğitim Psikolojisi “Üniversite öğrenimi gören eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi”.

Lisans 2005-2009 Ufuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü

Lise 2001-2004 Yamanlar Malhun Hatun Lisesi, İzmir

İş Deneyimi

2014 – 2015 Öğretim Görevlisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Bayburt Üniversitesi

2010-2014 Psikolog, Psikoaktif Psikoterapi & Psikolojik Danışma Merkezi, İzmir

2009-2010 Psikolog, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, İzmir