



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME DÜZEYLERİ VE
EĞİTİM STRESLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BÜŞRA KANIKIRMIZI

DANIŞMAN

PROF. DR. NURİYE SEMERCİ

BARTIN-2023



**T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME DÜZEYLERİ VE EĞİTİM
STRESLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra KANIKIRMIZI

BARTIN-2023

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

31.03.2023

Büşra KANIKIRMIZI



ÖNSÖZ

Öğretmenlik görevimin ilk günlerinden itibaren öğrencilerimde gözlemleyip anlamlandırmaya çalıştığım sorularımdan birine cevap aramak için çıktığım bu yolu tez çalışmam ile tamamlıyorum. Soru sormaktan ve sorulara cevap aramaktan vazgeçmemek ümidiyle...

Bu tez çalışmamda lise öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme düzeyleri ve deneyimledikleri eğitim stresleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedefledim. Bu amaçla başta benim gibi liselerde görev yapan eğitimciler olmak üzere velilere ve öğrencilere ışık tutarak bilime katkı sağlamaya çalıştım.

Yüksek lisans eğitimim süresince benden yardımlarını esirgemeyen, eşsiz akademik bilgisi ve engin tecrübesiyle bana rehberlik eden, tez çalışmamın başlangıcından sonuna kadar her aşamasında sabırla bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ' ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılan sevgili öğrencilerimize teşekkür ederim. Ayrıca, araştırma sürecinde öğrencilere ulaşmamda kolaylık sağlayan okul müdürlerine ve öğretmen arkadaşlarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecimde bana destek olan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Emin DEMİR'e ve Ayşenur ELBİR'e katkıları için çok teşekkür ederim. Hayatım boyunca benden sevgi ve desteğini esirgemeyen canım aileme ve yüksek lisans sürecim boyunca beni destekleyerek yol gösteren, birçok fedakarlıkta bulunarak her daim yanımda olan sevgili eşim Ahmet Miraç KANIKIRMIZI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Büşra KANIKIRMIZI

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME DÜZEYLERİ VE EĞİTİM STRESLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Büşra KANIKIRMIZI

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Bartın-2023, sayfa:104

Bu araştırmanın genel amacı, lise öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme düzeyleri ve deneyimledikleri eğitim stresleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin eş zamanlı toplanıp ayrı ayrı analiz edildiği karma yöntem desenlerinden yakınsayan desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli, nitel boyutunda ise olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmada nicel verilerin toplandığı evren, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz’de yer alan bir ildeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencileri oluştururken örneklemi küme örnekleme yöntemiyle seçilen 1.393 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı çalışma grubu ise nicel verilerin toplandığı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencilerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen 22 öğrencidir. Nicel veri toplama aracı olarak araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği ve Eğitim Stresi Ölçeği ile toplanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Toplanan nicel verilerin SPSS paket programı aracılığıyla normallik testleri neticesinde normal dağılım gösterdiği görüldüğünden t-testi, ANOVA, Pearson Korelasyon ve Regresyon testleri; nitel veriler ise MAXQDA programı kullanılarak içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Öz düzenleme düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, Fen Lisesi öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre, meslek hedefi bulunan öğrencilerin bulunmayan öğrencilere göre öz düzenleme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitim stresine ilişkin bulgular incelendiğinde; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre, başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre ve 9. Sınıfların diğer sınıf düzeylerine göre eğitim streslerinin daha yüksek olduğu raporlanmıştır.

Öğrencilerin eğitim hayatlarını hedeflerine yönelik, ders çalışma programlarına uygun, ilgileri doğrultusunda hedefler oluşturarak çeşitli yöntemlerle düzenledikleri tespit edilmiştir. Düzenli eğitim hayatının başarı sağlamada, öğrenmeyi kolaylaştırmada, duygularını düzenlemede, zaman yönetiminde, disiplin kazanmada, sosyal hayatı düzenlemede ve öğretmenden azar işitmeme katkı sağladığı belirlenmiştir. Hedefledikleri bölüm ve mesleğe ulaşmada; bu doğrultuda çalışma, hedef mesleğe sahip kişileri gözlemleme, hedef mesleğin getirdiği şartlara yönelik çalışma, hedef mesleği yapıyormuş gibi düşünme, dershaneye gitme, çok çalışma, sınavlara hazırlanma çabası içerisinde olanlar var olduğu gibi hiçbir şey yapmayan öğrencilerinde olduğu saptanmıştır. Eğitim hayatlarında öğrencilere endişe veren duygusal faktörlerin çoğunlukta olduğu, sınav ve derslere ilişkin faktörlerin de bulunduğu saptanmıştır. Eğitim hayatında karşılaşılan stres durumlarını engellemek için öğrencilerin bakış açılarını değiştirdikleri, çeşitli hobi ve etkinliklerde bulunup spor yaptıkları, bu durumları başkalarıyla paylaştıkları görülmektedir. Başarısız olma durumunda öğrencilerin daha çok çalışmaya ağırlık verdikleri bunun yanında başarısız olma nedenlerini araştırmak, sonraki sınav için hazırlık yapmak, kendi kendilerini motive etmek gibi çabalar sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etmede; düzenli tekrar ve çalışma, nefes egzersizleri, güzel not alma düşüncesi, çevredekilerle sohbet etme, su içme başta olmak üzere birçok baş etme yöntemi kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri ile eğitim stresleri arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca öz-düzenleme puanına ilişkin toplam varyansın % 0,05'inin eğitim stresi puanı ile açıklandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda öz düzenlemenin eğitim stresine etkisi incelenmesinde deneysel bir çalışma tercih edilmesi başta olmak üzere bulgulara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim stresi, öz düzenleme, öz düzenlemeli öğrenme, ortaöğretim.



ABSTRACT

M. Sc. Thesis

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-REGULATION AND ACADEMIC STRESS

Büşra KANIKIRMIZI

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Bartın-2023, pp: 104

The general purpose of this research is to reveal the relationship between high school students' self-regulation levels and the educational stress they experience. In the research, the convergent design, which is one of the mixed method designs in which quantitative and qualitative data are collected simultaneously and analyzed separately, was used. In the quantitative dimension of the research, the relational survey model was preferred, and in the qualitative dimension, the phenomenology design was preferred. The universe in which the quantitative data were collected in the study consisted of high school students studying in secondary education institutions in a province located in the Western Black Sea Region in the 2021-2022 academic year, while the sample consisted of 1,393 high school students selected by cluster sampling method. The study group in which the qualitative data of the research was collected is 22 students selected through easily accessible sampling from high school students studying in secondary education institutions where quantitative data were collected. As a quantitative data collection tool, research data were collected with Personal Information Form, Perceived Self-Regulation Scale and Educational Stress Scale. Semi-Structured Interview Form was used as a qualitative data collection tool. Since it was seen that the collected quantitative data showed normal distribution as a result of normality tests

via SPSS package program, t-test, ANOVA, Pearson Correlation and Regression tests; qualitative data were analyzed using content analysis using the MAXQDA program.

When the findings on self-regulation levels are examined; It was determined that female students had higher self-regulation levels than male students, Science High students compared to Vocational and Technical Anatolian High School students, students with a high level of success compared to students with a low level of achievement, students with a vocational goal compared to students who did not have a higher level of self-regulation. When the findings related to educational stress are examined; It has been reported that educational stress is higher for female students than for male students, for Science High and Anatolian High School students for Vocational and Technical Anatolian High School and Imam Hatip High School students, for students with a low level of success compared to students with a high level of achievement, and for the other grades of the 9th grade.

It has been determined that students organize their education life in various ways by creating goals in line with their goals, in line with their study programs, and in line with their interests. It has been determined that regular education life contributes to success, facilitating learning, regulating emotions, time management, gaining discipline, arranging social life and not hearing from the teacher. In reaching the targeted department and profession; It has been determined that there are students who do nothing, as there are those who work in this direction, observe people with the target profession, work towards the conditions brought by the target profession, think as if they are doing the target profession, go to the classroom, work hard, and prepare for the exams. It has been determined that the emotional factors that worry the students in their education life are in the majority, and there are also factors related to exams and lessons. It is seen that students change their perspectives, engage in various hobbies and activities, do sports, and share these situations with others in order to prevent stress situations encountered in education life. In case of failure, it has been determined that students focus on working harder, as well as making efforts to investigate the reasons for failure, to prepare for the next exam, and to motivate themselves. In coping with students' test anxiety; It has been determined that they use many coping methods, such as regular repetition and study, breathing exercises, the idea of taking good notes, chatting with the people around, and drinking water.

According to the findings obtained from the research, it was concluded that there is a weak negative relationship between high school students' perceived self-regulation skills and educational stress. In addition, it was determined that 0.05% of the total variance regarding the self-regulation score was explained by the educational stress score. In this direction, various suggestions were made regarding the findings, especially preferring an experimental study in examining the effect of self-regulation on educational stress.

Keywords: Academic stress, self regulation, self regulation learning, secondary education.



İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
EKLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Öz Düzenleme	7
2.1.1.1.Öz Düzenlemenin Önemi ve Eğitime Katkısı.....	8
2.1.1.2. Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri	11
2.1.1.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri.....	12
2.1.2. Eğitim Stresi.....	13
2.1.2.1. Eğitim Stresini Azaltan ve Arttıran Faktörler	16
2.1.3. Öz Düzenleme ve Eğitim Stresi İlişkisi	17
2.2. İlgili Araştırmalar	18
2.2.1. Öz Düzenleme ile İlgili Çalışmalar.....	18
2.2.2. Eğitim Stresi ile İlgili Çalışmalar	22
2.2.3. Öz Düzenleme ve Eğitim Stresi İlişkisi ile İlgili Çalışmalar	26
3. YÖNTEM	31
3.1. Araştırmanın Modeli.....	31
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	34
3.3.2. Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği.....	34
3.3.3. Eğitim Stresi Ölçeği.....	35
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	35
3.4. Verilerin Analizi	36
4. BULGU VE YORUMLAR	38

4.1. Nicel Bulgular	38
4.1.1. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeyleri	38
4.1.1.1. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	38
4.1.1.2. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	39
4.1.1.3. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre İncelenmesi	41
4.1.1.4. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	42
4.1.1.5. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Meslek Hedefi Değişkenine Göre İncelenmesi	44
4.1.2. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri	45
4.1.2.1. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	45
4.1.2.2. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	46
4.1.2.3. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre İncelenmesi	49
4.1.2.4. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeylerinin Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	51
4.1.2.5. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeylerinin Meslek Hedefi Değişkenine Göre İncelenmesi	53
4.1.3. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeyleri ile Eğitim Stresi Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.....	54
4.2. Nitel Bulgular.....	56
4.2.1. Lise Öğrencilerinin Öz Düzenlemeye ilişkin Görüşlerinin İncelenmesi.....	56
4.2.2. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	62
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	69
5.1. Sonuç ve Tartışma	69
5.2. Öneriler	83
KAYNAKLAR.....	86
EKLER	98

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
4.1: Öğrencilerin eğitim hayatı planlama durumu tema modeli.....	57
4.2: Düzenli eğitim hayatının katkıları tema modeli.....	59
4.3: Hedeflenen bölüm ya da meslek durumu tema modeli	61
4.4: Hedef meslek tema modeli.....	62
4.5: Eğitim hayatında endişe veren durumlar tema modeli.....	63
4.6: Eğitim hayatında stresi engelleme yolları tema modeli	65
4.7: Eğitim hayatında başarısız olma durumunda yapılanlara ilişkin tema modeli	67
4.8: Öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme yöntemlerine ilişkin tema modeli.....	67

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
3.1: Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri	32
3.2: Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri	32
4.1: Öğrencilerin algılanan öz-düzenleme sonuçları	38
4.2: Öğrencilerin cinsiyete göre öz-düzenleme ölçeği t testi sonuçları.....	38
4.3: Devam edilen okul türüne göre öğrencilerin algılanan öz-düzenleme aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	39
4.4: Öğrencilerin okul türüne göre öz-düzenleme ölçeği anova testi sonuçları	40
4.5: Sınıf düzeyine göre öğrencilerin algılanan öz-düzenleme aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.....	41
4.6: Öğrencilerin sınıf düzeyine göre öz-düzenleme ölçeği anova testi sonuçları	42
4.7: Başarı düzeyine göre öğrencilerin öz-düzenleme aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	42
4.8: Öğrencilerin başarı düzeyine göre öz-düzenleme ölçeği anova testi sonuçları	43
4.9: Öğrencilerin hedeflediği meslek durumuna göre öz-düzenleme ölçeği t testi sonuçları	44
4.10: Öğrencilerin eğitim stresi sonuçları	45
4.11: Öğrencilerin cinsiyete göre eğitim stresi ölçeği t testi sonuçları	45
4.12: Devam edilen okul türüne göre öğrencilerin eğitim stresi aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları.....	46
4.13: Öğrencilerin okul türüne göre eğitim stresi ölçeği anova testi sonuçları.....	48
4.14: Sınıf düzeyine göre öğrencilerin eğitim stresi aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	49
4.15: Öğrencilerin sınıf düzeyine göre eğitim stresi ölçeği anova testi sonuçları.....	50
4.16: Başarı düzeyine göre öğrencilerin eğitim stresi aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları	51
4.17: Öğrencilerin başarı düzeyine göre eğitim stresi ölçeği anova testi sonuçları	52
4.18: Öğrencilerin hedeflediği meslek durumuna göre eğitim stresi ölçeği t testi sonuçları	54
4.19: Öğrencilerin algılanan öz-düzenleme ve eğitim stresleri korelasyon sonuçları.....	55
4.20: Eğitim stresi puanlarının öz-düzenleme puanlarını yordamasına ilişkin regresyon	

analizi sonuçları.....	56
------------------------	----



EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	97
EK 2. Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği.....	98
EK 3. Eğitim Stresi Ölçeği.....	99
EK 4. Görüşme Soruları.....	100
EK 5. Ölçme Araçlarının Uygulanma İzinleri.....	101
EK 6. Etik Kurul Onay Belgesi.....	102
EK 7. Araştırma İzni	103

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

N	: Toplam öğrenci sayısı
t	: t değeri
sd	: Serbestlik derecesi
p	: Anlamlılık değeri
r	: Korelasyon katsayısı
$\bar{x}$	: Aritmetik ortalama

KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis of Variance
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
İHL	: İmam Hatip Lisesi

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim faaliyetlerinin ilk basamaklarından başlayarak yüksek öğretime kadar devam eden süreçte; bağımsız, bilinçli, edindiği bilgi ve becerilerini geliştirebilmenin yanında kendini yönetebilen bireylerin yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu becerilerden biri de Nilson'ın (2013) yaşanan çağın isteklerini karşılamada hayati derecede önemli olarak nitelediği öz düzenleme becerisidir. Nitekim araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda, bireylerin farklı gelişim alanlarında okul öncesinden yetişkinliğe tüm yaşam boyu öz düzenleme becerilerini öğrenmesi ve geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Zeidner, Boekaerts ve Pintrich, 2000). Zeidner, Boekaerts ve Pintrich (2000), öz düzenleme ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi bireyin, stresini yönetebilmesi, strateji kullanabilmesi ve kendisini gözlemleyebilmesinin yanında kendi sağlığını düzenleyebilmesini içeren yapı olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda öz düzenleme kavramı, bireyin kendisini birçok yönde düzenleyebilme becerisini içermektedir.

Eğitimsel açıdan yaklaşıldığında Ader (2020), eğitimin ana hedefinin bilginin öğrenilmesinden ziyade öğrencilerin en etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilecek beceriler kazanmasını sağlamak başka bir deyişle öğrencilere öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırmak olarak ifade etmektedir. Öz düzenlemenin etkisiyle öğrenme sürecinde öğrencilerin kendilerini düzenleyebilmesi eğitimde istenen bir durum olarak görülmektedir (Çiltaş, 2011). Öğrenciler, öz düzenlemeyle birlikte uygun amaç belirlemekte, yeni stratejiler oluşturabilmekte ve duygu, düşünce ve davranışlarını hedeflerine ulaşmada kullanabilmektedirler (Yüksel, 2003). Ayrıca zamanını planlama, ihtiyaç duyulan alanda öğrenme ortamını düzenleme ve akademik konularda karar ve inisiyatif alma gibi beceriler öz düzenleme yapan öğrencilerin özellikleri arasında yer almaktadır (Montalvo ve Torres, 2004). Bu becerilerin zayıf olması ulaşılabilir amaç belirleme, İşlerini planlama ve organize etme, sürece odaklanma, kendilerine uygun strateji seçme, motivasyon ve zaman yönetimi noktalarında güçlük çekmelerine sebep olabilir (Montalvo ve Torres, 2004; Zimmerman, 2002; Zimmerman 1998). Buradan hareketle öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin zayıf

olması eğitim süreçlerini yöneterek çalışmalarına odaklanıp işlerini zamanında tamamlanmalarını zorlaştıracığından bu konulara ilişkin stres ve kaygı yaşamalarına neden olabilir. Bu bilgiler doğrultusunda öz düzenlemenin öğrencilerin akademik yaşamlarında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin eğitim yaşantılarında öğrenme süreçlerini etkileyen bir başka önemli faktörde eğitim stresidir. Bireylerin rahatını bozmakla birlikte baş etmesini zorlaştıran olay ve durumlara karşı verilen tepki stres olarak adlandırılmaktadır (Santrock, 2012). Eğitimsel alanda görülen strese ise akademik stres veya eğitim stresi adı verilmektedir. Bu çalışmada bütünlüğü sağlamak adına eğitim stresi kavramı kullanılmaktadır. Okul ile eğitim faaliyetleri öğrencilerin olumsuz olarak etkileneceği stresörler barındırmaktadır. Başarılı olma, yüksek performansa ulaşmayla birlikte öğrenciye yönelik beklentiler ve gelecek kaygısı öğrencide baskı oluşturabilmektedir (Akbulut, 2016). Akademik başarı beklentisi en önemli stres kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır (Shieh ve Demirkol, 2014). Dolayısıyla akademik alanda öğrenciyi etkileyen önemli bir güçlük olan eğitim stresi kavramının göz ardı edilmemesi ve üzerinde durulması gerekmektedir. Bireyin akademik alanda karşılaştığı eğitim stresi vb. zorluklarla mücadelesinde sahip olması gereken önemli bir becerilerden birisinin öz düzenleme olduğu söylenebilir.

Öz düzenleme ile ilgili yapılan tanımlardan bireyin sağlığını düzenlemesinde ve stresini yönetmesinde (Zeidner, Boekaerts ve Pintrich, 2000) öz düzenlemenin önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, eğitim alanında karşılaşılan akademik stresle baş etme de öz düzenleme becerisiyle ilişkilidir denilebilir. Burada bireylerin stres düzeylerini dengelemesinde veya stresini olumlu olarak yönetebilmesinde öz düzenleme becerisini etkili kullanabilmesinin bireye yarar sağlayabileceği çıkarılabilir. Bedensel ve ruhsal olarak huzursuzluğa neden olan eğitim stresi, öğrencinin sağlığını bozabilmesinin yanında akademik olarak başarısızlığı da yanında getirecektir. Bu sebeple öğrencinin öz düzenleme becerisini verimli kullanması ve bu olumsuz süreci bir an önce atlatması sağlanmalıdır. Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde öğreticilerin verimli etkinliklerle öğrencilere destek vermesi ve öğrencilerin öz düzenleme becerilerini etkin kullanabilmelerini sağlayacak çalışmalar yapılması oldukça önem kazanmaktadır.

Yapılan araştırmalarda stresörlere maruz kalan öğrencilerin akademik notlarının düşük olduğu tespit edilmiştir (Engin, Aksakal, Seven ve Sayan, 2016). American College Health Association'ın 2006 yılında gerçekleştirdiği lise öğrencilerine yönelik çalışmasında ise akademik performansı olumsuz etkileyen en büyük zorluk olarak akademik stres görölmektedir (Kadapatti ve Vijayalavmi, 2012). Birçok etken arasında ilk sıraya yerleşen eğitim stresinin üzerinde durulması gerekmektedir. Akademik alanda öğrencinin performansının artması için stresini kontrol edebilmesi şarttır (Engin ve ark., 2016). Burada öz düzenleme devreye girmelidir. Öz düzenlemenin kapsadığı bireyin kendini bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak düzenleyebilme (Pintrich, 2000) becerisi, akademik stresle baş etmede eğitsel stresörlere karşı yardımcı olacaktır. Bu bakımdan bu iki kavram arasında ilişkinin irdelenmesi gerekli görölmektedir.

Elde edilen verilere bakıldığında eğitimde yaşanan stres olay ve durumlarıyla baş etmede öz düzenleme becerisine sahip olmanın önemli bir faktör olduğuna ulaşılmaktadır. Bireylerin gerek akademik gerekse kişisel gelişimleri açısından eğitim stresi ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin detaylı olarak mercek altına alınmasının olumlu etkilere neden olabileceği tahmin edilmektedir. Ayrıca öz düzenleme ve eğitim stresi arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalarda ergenlik döneminde bulunan lise öğrencilerinin eğitim stresleri ile baş etmede sahip oldukları öz düzenleme becerisine ilişkin çalışmaya ölkemizde rastlanmamasından dolayı bu döneme yönelik araştırmaların artması literatüre katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bunun yanı sıra öğrencilerin öz düzenleme ve eğitim stresine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırma aşağıdaki alt amaçlar ile incelenecektir:

1. Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri ne düzeydedir? Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeylerinin cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, başarı düzeyi ve hedeflediği meslek faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinin eğitim stresleri ne düzeydedir? Lise öğrencilerinin eğitim stres düzeylerinin cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, başarı düzeyi ve hedeflediği meslek faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri ile eğitim stresleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Lise öğrencilerinin öz düzenlemeye ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Lise öğrencilerinin eğitim stresine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaş aralıklarıyla ifade edilen gelişim dönemleri arasında lise yılları, ergenliğin yer aldığı döneme denk gelmektedir. Ergenlerin yaşadığı streslerin kaynakları farklı olmakla birlikte ergenler, strese hâkim olmak ya da stresi azaltmak için de farklı, kendilerine has yöntemler tercih edebilmektedirler (Santrock, 2012). Önemli gelişim görevleri ve kendine has özellikleriyle ergenlikle birlikte lise yaşamında deneyimlenen stresli yaşantılar ve ergen öğrencilerin bu stresli yaşantılarla nasıl baş ettikleri oldukça önemlidir (Wassef ve Collins, 1995). Ergenlerin karşılaştığı bu stres kaynaklarından biri olan eğitim stresini azaltmada sahip olunması gereken önemli bir beceri olarak öz düzenleme görülebilir. Eğitsel stresörlere karşı baş etme becerisi ile bireyin kendini bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak düzenleyebilmesi arasında ilişkinin üzerine düşülmesi oldukça önem arz etmektedir. Bu iki kavram arasındaki ilişkinin irdelenmesi bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Öz düzenleme ve eğitim stresi ile ilgili araştırmalara bakıldığında genel olarak öz düzenleme becerisine sahip olan ya da olmayan bireylerin stres durumlarındaki tepkileriyle birlikte duygu ve davranışları incelenmiştir. Bunun yanında öz düzenlemeli öğrenmeye sahip bireylerin eğitim yaşantılarındaki akademik başarı durumları ele alınmıştır. Bunlara ek olarak öz düzenlemenin eğitim stresi ile ilişkisiyle birlikte stres yönetimi, akademik başarı, etkin strateji kullanımı, öz denetim, öz yeterlik, farkındalık vb. konulara değinildiği de görülmektedir. İlgili araştırmalara bakıldığında lise öğrencilerini kapsayan öz düzenleme ve eğitim stresi ilişkisine değinilen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ergenlik dönemini yaşayan lise öğrencilerinin akademik alanda deneyimlediği eğitim stresleri ve bu stresi yönetmede öz düzenleme becerisine sahip olmaları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması literatüre önemli katkılar sağlayabilir. Öz düzenleme ve eğitim stresi ilişkisine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde araştırmaların, çalışma grubunu daha çok lisans öğrencilerinden oluşturduğu, lise dönemindeki öğrencilere yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunduğu gözlemlenmektedir. Aynı zamanda öz düzenleme ve eğitim stresi arasındaki

ilişkinin ortaya çıkarılmasıyla daha sonra yapılacak olan araştırmalara referans oluşturmak istenmektedir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulguların, akademik stres yaşayıp öz düzenleme becerilerini geliştirerek bu stresi dengelemeleri noktasında öğrencilere, velilere ve eğitimcilere ışık tutacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda elde edilen bulguların alana yönelik önemli bir teorik katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ergenlik dönemini yaşayan lise öğrencilerinin akademik alanda deneyimlediği eğitim stresleri ve bu stresi yönetmede öz düzenleme becerisine sahip olmaları arasındaki ilişkinin aydınlatılmasıyla eğitimcilere yol gösteren bir çalışma olması öngörülmektedir. Çalışma sonucunda öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin eğitim stresinin azaltılmasındaki öneminin ortaya çıkarılacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sorulara içtenlikle doğru olacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Veri toplamada kullanılan ölçek ve görüşme sorularının araştırmanın amacına ulaşmada yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmadan elde edilen veriler;

1. Batı Karadeniz'de bulunan bir ilde 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi
2. Çalışma grubundaki nitel veriler 22; nicel veriler 1393 öğrenci
3. 'Algılanan öz düzenleme' ölçeği, 'eğitim stresi' ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler

ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öz düzenleme: "Kişisel hedeflere ulaşmak için birey tarafından geliştirilmiş, planlı ve döngüsel olarak ortaya konan düşünceler, duygular ve davranışlar" (Zimmerman, 2000).

Eğitim stresi: Akademik ğrenme ortamlarında karşılaşılan farklı glklerin meydana getirdiği huzursuzluk, endişe durumları (Sun, Dunne, Hou ve Xu, 2011).

z düzenlemeli öğrenme: Öğrencilerin ğrenmeye yönelik kendi bilişlerini, güdülenmelerini ve davranışlarını düzenlemek için uğraştıkları; öğrenme hedeflerinin belirlendiği, hedefler ve çevresel etmenlerle yönlendirilen ve sınırlandırılan etkin, yapıcı bir süreç (Pintrich, 2000).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, kuramsal çerçeveyi oluşturabilmek için öz düzenleme ve eğitim stresi ile ilgili alan yazın taramasına yer verilmektedir. Öz düzenleme ve eğitim stresi arasındaki ilişkiye yönelik bilgiler sunulmaktadır. Ayrıca öz düzenleme ve eğitim stresine ilişkin olarak gerçekleştirilen yerli ve yabancı araştırmalara da yer verilmektedir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Öz Düzenleme

Öz düzenleme kavramı, geçmişten günümüze birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu kavramın çeşitli kuramlar açısından farklı tanımlamalarla ifade edildiği de görülmektedir. Bu tanımlamalar araştırmacıların benimsedikleri düşünce, kuram ve çalışma alanları çerçevesinde oluşturulmuştur. Temeli daha da geçmişe dayanmasına rağmen literatürde 1980'li yıllarda Albert Bandura ve Sosyal Bilişsel Kuram aracılığıyla öz düzenleme kavramından söz edilmektedir. Bandura öz düzenleme kapasitesiyle, bireyin davranışlarını etkileyebilecek yeteneği ve kapasitesi üzerinde kafa yormasının öneminden bahsetmektedir (Çiltaş, 2011). Ortaya çıkışından itibaren öz düzenleme kavramına yönelik çeşitli tanımlamalar (Zimmerman ve Risemberg, 1997; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Schunk ve Ertmer, 2000) yapılmıştır.

Sosyal Bilişsel Kuram perspektifinden bakıldığında Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi, bireyin kişisel hedeflerine ulaşması için geliştirdiği, planlı ve belli bir döngüde ifade edilen duygu, düşünce ve davranışlar olarak tanımlamaktadır. Kuramda ifade edilenlere göre öz düzenleme, bireyin içinde bulunduğu durum ve çevreye bağlı olarak değişebilmekle beraber kendine has özellikleri barındırmamaktadır (Schunk, 2001).

Öz düzenlemenin öğrenme sürecindeki görevine dikkat çeken tanımlamalarda bulunmaktadır. Bir tanıda öz düzenleme, öğrencilerin öğrenmeye yönelik kendi bilişlerini, güdülenmelerini ve davranışlarını düzenlemek için uğraştıkları; öğrenme hedeflerinin belirlendiği, hedefler ve çevresel etmenlerle yönlendirilen ve sınırlandırılan etkin, yapıcı bir süreç olarak ifade edilmektedir (Pintrich, 2000). Schunk ve Ertmer (2000) ise öz düzenlemeyi, bireyin öğrenme ve güdülenme gereksinimine yönelik olarak duygu ve düşünceler ortaya çıkardığı ve bireyin eylemlerini sistematik olarak oluştururken ortaya çıkan bu duygu ve düşüncelere göre hareket

ettiği kavram olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanımlamayla öz-düzenleme; gerçekçi hedefler oluşturma, oluşturulan hedeflerin tamamlanmasına yönelik hedefler belirleme ve strateji uygulayarak bireyin kendisini değerlendirmesini kapsayan süreç olarak ifade edilmektedir (Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Öz düzenlemeli öğrenmeyi sosyal bir süreç olarak ele alan sosyal kültürel kurama göre ise öz düzenleme, bireylerin kontrol mekanizmalarındaki değişimin ve gelişmesine sebep olan faktörlerin belirlenmesiyle anlaşılabilir. Bu bakış açısına göre öz düzenlemenin gerçekleşmesi ve ilerlemesi bireylerin sosyal, kültürel ve kurumsal çevrelere katılımlarıyla söz konusu olabilir (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2020).

Öz düzenleme ile ilgili tanımlamalara bakıldığında öz düzenlemenin bireyin gerçekçi hedefler belirleyerek strateji belirlemesi, hedeflerine ulaşması, kendini güdülemesi, öğrenme sürecine yönelik bilişlerini ve davranışlarını düzenlemesi, kendini değerlendirmesini kapsayan planlı, etkin, yapıcı süreci olan duygu, düşünce ve davranışlardır. Bazı tanımlar bireyin bilişsel yönüne odaklanırken bazıları sosyal ve kültürel yönüne dikkat çekmektedir. Tanımlamalar ışığında öz düzenlemenin bireyin merkezinde olduğu aktif yapıcı bir süreç olduğu görülmektedir. Bireyin merkezde olduğu tanımlamalarda çevrenin ve bireyin süreç içinde yaşadığı durumlarında bireye etkisi olduğu unutulmamalıdır.

2.1.1.1.Öz Düzenlemenin Önemi ve Eğitime Katkısı

Eğitimle ilgili araştırmalarda öz düzenlemenin öğrenme sürecindeki etkisine ağırlık verilerek öz düzenlemeli öğrenme, bazı kaynaklarda ise akademik öz düzenleme olarak adlandırılmaktadır (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2020). Bu ilgili araştırmaların birinde Zimmerman (2001) öz-düzenleyici öğrenme ile öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirmeleri için sistemli olarak kendilerince ortaya çıkardıkları düşünce ve davranışlarla neticelenen öğrenmeye dikkat çekmektedir. Bir başka araştırmada ise Zimmerman ve Pons (1986) akademik öz düzenleme stratejileri ile; hedef belirleme, çevreyi biçimlendirme, öz değerlendirme, yapılan eylemin neticelendirilmesini sağlama, organize etme, bilgi ve becerileri farklı alana taşıma, yararlı olanları belirleme, tekrar etme, zihinde tutma ve sosyal destek alma stratejilerini ifade etmektedir.

Eğitim alanında öz düzenlemenin etkilediği bireylerden biri öğrencilerdir. Öz düzenleme, bilişsel yetenek veya akademik olarak başarı anlamına gelmemekle birlikte öğrencinin gözlem, değerlendirme ve stratejiler ile bilişsel potansiyelini akademik performansına çevirme süreci olarak görülmektedir (Arseven, 2020). Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, kendileri için elverişli amaçlar seçip yeni stratejiler geliştirebilirken aynı zamanda kendilerine ait olan duygu, düşünce ve davranışlarından yararlanarak hedeflerine varabilirler. Özetlemek gerekirse burada öz düzenleme ile anlatılmak istenen öğrencinin, kendi öğrenmesiyle ilgili sorumluluğa sahip olarak kendi eksikliklerinin nasıl tamamlanacağını farkında olmasıdır (Yüksel, 2003).

Derry ve Murphy'e (1986) göre, öz düzenlemeyi strateji olarak kullanan öğrencilerin öğrenmeye yönelik kendi belirledikleri hedeflerini seçmesi, bunları çözümlemesi, çalışmalarını bunlara göre planlayarak uygulaması ve sonuçlarını değerlendirmesidir. Nitekim Kauffman'a (2004) göre öz düzenleme, öğrenen bireyin karmaşık olan öğrenme faaliyetlerini yönetmeye ve denetlemeye dönük gayreti olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim alanında birçok araştırmacı öz düzenleme ve öğrenme ilişkisi üzerine çalışmalar yapmıştır. Literatür incelendiğinde öz düzenlemeye yönelik çeşitli modeller geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen bu öz düzenlemeli öğrenme modellerinin ortak varsayımları şöyledir (Pintrich, 2000):

- ✓ Öğrenenlerin öğrenme sürecini yapılandıran aktif katılımcılar olmaları
- ✓ Öğrenenlerin gözlemleyebilir, kontrol edebilir ve düzenleyebilir potansiyelde olmaları
- ✓ Öğrenenlerin amaçlarını belirleyerek bu doğrultuda süreç takibi ve ilgili düzeltmeleri yapabilir olmaları
- ✓ Öğrenenlerin başarı ve öğrenme sürecini etkileyen etmenler arasında öğrenenin biliş, motivasyon ve davranışlarını öz düzenleyebilmesinin de olması olarak sıralamaktadır.

Yukarıda belirtilen öz düzenlemeli öğrenme modellerinin ortak özellikleri incelendiğinde; öğrenme sürecinde öğrenenlerin kontrol edilebilir, gözlenebilir, nitelikte olmalarının yanında öğrenenlerin amaç seçtikten sonra sürece etkin katılım göstermeleri ve süreç içerisinde kendi

biliş, motivasyon ve davranışlarını izleyip düzenlemeler yapabilmeleri belirtilmektedir (Pintrich, 2000).

Literatürde yer alan her modelde öz düzenlemeli öğrenmenin bazı farklı noktalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu modeller arasında kişisel, çevresel ve davranışsal etmenleri içeren Zimmerman'ın Modeli, bilişsel ve motivasyonel süreçleri ele alan Pintrich'in Modeli, bireylerin bilişsel ve etkileşimsel niteliklerinin değerlendirmelerini inceleyen Boekaerts'ın Modeli, üst biliş etkinliklerine değinen Barkowski'nin Modeli, bireylerin öğrenme göreviyle ilgili çevresel koşullar, bilişsel ve üstbilişsel kapasitelerini kapsayan Winne ve Hadwin'in Modelleri mevcuttur (Aydın ve Demir Atalay, 2015). Literatürde sıkça karşılaşılan farklı noktalara temas eden modellerden iki tanesi sosyal öğrenme kuramına dayanan Zimmerman ve Pintrich'e ait olan yaklaşımlardır.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme modellerinden biri olan Zimmerman'ın (1998) döngüsel modeli; hedef seçme, strateji planlama, beklenti ve öz yeterlik inançlarını kapsayan "Öngörü", kendini denetleme, dikkate odaklanma ve öz gözlemi kapsayan "Performans Kontrolü" ve öz değerlendirmeye kendine tepki vermeyi kapsayan "Öz Yansıtma" aşamalarından meydana gelmektedir. Bu aşamalar devamlı olarak bir döngüyle gelişmektedir.

Bir diğer öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli ise Pintrich (2000) tarafından geliştirilen dört aşama ve biliş, güdülenme, davranış ve koşullar olarak 4 alanı içeren öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelidir. Dinamik bir yapıya sahip olan bu aşamalardan birincisi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik kendilerini bilmelerini ve hedeflerini seçmelerini; öğrenme süreçlerini, zamanlarını ve gayretlerini planlamalarını kapsayan "Ön düşünce, planlama ve harekete geçirme" aşamasıdır. Bu aşamanın ardından öğrencilerin kendi performansları, öğrenmeleri, koşullara bağlı değişimleri, öğrenmeye dönük destek alıp almamalarına yönelik üst biliş farkındalıklarının öne çıktığı "İzleme" aşaması gelmektedir. Öğrenmeyi sağlayacak öğrenme stratejilerinin belirlenerek süreç içerisinde uygulanması "Kontrol" aşaması ile gerçekleşmektedir. "Tepki-Yansıtma" aşaması ile öğrencilerin öğrenmeye yönelik hedefleri ve sonuçları arasındaki farkı değerlendirip ilgili düzeltmeleri yapmalarını kapsayan aşamadır. Literatürde yer alan öz düzenleme modelleri incelendiğinde Zimmerman'ın döngüsel modeli ve Pintrich' in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinin yanında Winne' nın öz-düzenleme modeli, Borkowski'nin süreç odaklı bilişsel modeli, Boekaerts'in uyarlanabilir öğrenme

modeli ve Kanfer'ın üç aşamalı öz-düzenleme modeli de dikkat çekmektedir. Eker (2014) bu öz düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir yaklaşım sergileyerek gerçekleştirdiği araştırmasında bu öz düzenlemeli öğrenme modelleri süreçlerinde farklılıklar bulunduğu fakat öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere benzer noktalara dikkat çekildiğini belirtmektedir.

2.1.1.2. Öz Düzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

Risemberg ve Zimmerman (1992) öz düzenlemeyi, bireyin amaç belirlemesi, amaçlarını gerçekleştirmek için strateji geliştirmesi ve stratejilerin bireye kazandırdığı kendini denetleyebilmesi olarak tanımlamaktadır. Öz düzenlemeye sahip birey, kendisine yönelik hedefler koyarak bu hedeflerine yönelik uygun stratejiler belirler ve uygular, performansını izleyerek değerlendirir (Schunk, 1996; Yürük, 2020'den).

Zimmerman (2002) öz düzenleme becerisiyle donatılmış olan bireylerin kendilerine özgü olan başlıca özelliklerini; öğrenmeye ilişkin davranışlar açısından etkin katılım gösterme, üst bilişsel ve güdülenme konularında aktif katılım olarak ifade etmektedir. Öz düzenlemeye ilişkin verilen becerilerle donatılan bireyler, üst bilişsel perspektiften öğrenmeye yönelik bütün aşamaları planlama, düzenleme, aşamaları ilerletme, gözlemlleme ve değerlendirmekte; kendini yeterli, etkili ve bağımsız olarak görmenin yanında davranışsal olarak seçme ve öğrenmesinin gerçekleşmesi için en elverişli çevreyi oluşturabilmektedirler (Özmenteş, 2008).

Montalvo ve Torres (2004) öz düzenleme becerisine sahip öğrencilerin ortak özellikleri olarak; öğrencilerin bilişsel stratejileriyle ilgili farkındalığa sahip olarak hedeflerine ulaşabilmede pozitif duygular, yüksek öz yeterlik ve güdülenmeye sahip olarak zihinsel süreçleri planlayarak yön verebildiklerini belirtmektedir. Bunların yanında öğrencilerin öğrenme ortamında gerek görülen değişiklikleri yapabildikleri, zamanlarını nasıl değerlendireceklerini iyi planladıkları, hedeften çıkaran ve dikkat dağıtan faktörlerden olumsuz olarak etkilenmemek için farklı stratejiler tercih ettikleri, akademik çalışmalarda karar ve yönlendirme gibi konularda inisiyatif kullanmak için fazla gayret gösterdikleri de ifade edilmektedir.

Ayrıca Zimmerman (1998) geliştirmiş olduğu öz düzenlemeye dayalı öğrenme modelinin aşamalarına göre açıkladığı yüksek öz düzenlemeye sahip öğrenenlerin özellikleri incelendiğinde;

- ✓ Ön düşünce evresinde; belirgin aşamalı hedefler belirleyen, öğrenme hedeflerine odaklanan, yüksek öz yeterliğe sahip ve içsel olarak ilgi duyan,
- ✓ Performans evresinde; performans üzerine odaklanan, kendi kendine öğrenen, süreç boyunca öz izleme yapabilen,
- ✓ Öz yansıtma evresinde; öz değerlendirmeyi araştıran, strateji ve uygulamalara nedensel yüklemde bulunan, olumlu tepkiler geliştiren, uyum sağlama özelliklerine sahip olan bireyler oldukları görölmektedir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi öz düzenleme becerisini iyi kullanan bireylerin; öğrenme sürecinde kendilerine hedef belirledikleri, hedeflerine ve performanslarına odaklanabildikleri, öz yeterlikle birlikte içsel ilgiye sahip oldukları, kendilerini izleyebildikleri, kendi kendine öğrenebildikleri, stratejilere neden atfedebildikleri, uyum sağlayabildikleri ve olumlu tepkiler ortaya çıkarabildikleri belirtilmektedir.

2.1.1.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri

Öz düzenleme stratejilerini Zimmerman (1989) bir becerinin kazanılması veya sunulması amaçlı süreç ve davranışlar olarak adlandırmaktadır. Kişisel ve çevresel değişimler sebebiyle stratejilerin seçiminde ve planlanmasında sürekli olarak düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmektedir (Zimmerman, 2000). Ayrıca bir öz düzenleme stratejisinin tüm bireyler için eşit düzeyde çalışmayacağını, gerekirse birkaç stratejinin birey için iyi sonuçlar verebileceğini ve beceriler geliştikçe tercih edilmesi gereken stratejilerin farklılaşabileceğini aktarmaktadır. Zimmerman ve Pons (1986) lise öğrencilerinin okul içi ve dışında kullandıkları öz düzenleme stratejilerini belirlemek için yaptıkları görüşmeler sonucunda öğrencinin çalışmasının süreci veya niteliğine ilişkin değerlendirmeler yapması Öz değerlendirme; öğretim materyallerini daha farklı biçimde yeniden düzenlemesi Organizasyon ve Dönüştürme; eğitim hedeflerini belirleyip bunlara yönelik her türlü planlamaları Hedef belirleme ve Planlama; üstlendiği göreve ilişkin bilgiler elde etmek için sarf ettiği çaba Bilgi arama; süreci ve sonuçları kaydetmek için sarf ettiği çaba Kayıtlar tutma ve izleme; öğrenmeyi kolaylaştırmak için fiziksel ortamını seçmesi veya düzenlemesi için sarf ettiği çaba Çevreyi düzenleme; başarı veya başarısızlık durumları için kendisine yönelik ödüllendirme veya cezalandırma

düzenlemesini veya hayalini öz-sonuçlar; materyali ezberlemek için gösterdiği çaba Prova yapma ve ezberleme; akranlarından, öğretmenlerinden ve yetişkinlerden yardım almak için sarf ettiği çaba Sosyal çevreden yardım alma; sınavları, notları ve ders kitaplarını tekrardan çalışması Kayıtları gözden geçirme; son olarak da öğretmeni veya ailesi gibi diğer kişiler aracılığıyla başlatılan öğrenme davranışlarını içeren diğer öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullandıklarını saptamışlardır.

Öğrencilerin eğitim alanında çeşitli stratejiler kullanarak düzenlemeler yapması beklenmektedir. Öğrencilerin kendilerine uygun stratejiler belirleyip uygulayabilmeleri için aileleri ve çevreleri başta olmak üzere okulda da öğretmenleri tarafından desteklenerek öz düzenleme becerileri geliştirilmelidir (Aydın ve Demir Atalay, 2015; Ader, 2020). Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath-yan Ewijk ve Klieme (2010) eğitim ortamlarında öz düzenlemeli öğrenmenin teşvikine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin öğrencilere açık ve örtük biçimde olmak üzere öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini öğretmelerine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda öğrenciye bir stratejiyi kullanmayı, takip etmeyi, değerlendirmeyi gerek doğrudan açık bir anlatımla gerekse dolaylı olarak bir öğrenme ortamı hazırlayıp stratejiyi kullanmayı örtük biçimde öğrenmelerine fırsat vererek gerçekleştirilir.

2.1.2. Eğitim Stresi

İnsanoğlu var olduğundan beri stresin evrensel olarak kabul gören ortak bir tanımı yapılamamıştır. Günümüzde sıkça kullanılan anlamıyla stresin tanımı ilk olarak Hans Selye tarafından yapılmıştır. Hans Selye (1973) stresi; bedenin bir ihtiyaca yönelik vermiş olduğu nedeni belirsiz olan tepkiler olarak tanımlamaktadır. Stresin daima olumsuz etkilerinin bulunmadığını belirten Selye, stresin olumlu taraflarının da varlığına dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Selye, stresi kendi içinde farklı kavramlarla ifade etmektedir. Selye, yaratıcılığı geliştiren, bir işi yapmada sonucun daha iyi olması için daha fazla gayret edilmesini sağlayan, bireyi olumlu olarak etkileyen yapıcı stresi “Eustress”, bireyleri stresli uzun bir süreçten geçiren, fiziksel ve ruhsal hastalıklara neden olabilen zarar verici stresi “Distress” olarak tanımlamıştır. Özetle olumlu sonuçları içeren strese “Eustress (Pozitif) Stres” denilirken, insan fizyolojisinde istenilmeyen sonuçlara (gerginlik, huzursuzluk vb.) yol açan, toplumda stresin bilinen karşılığı olarak olumsuz sonuçları içeren kötü olarak bilinen strese de “Distress (Negatif) Stres” denilmektedir (Uğur, 2005).

Selye'nin dışında da stresi tanımlayan başka araştırmacılar bulunmaktadır. Tomruk (2014) stresi, bireylerin algıladıkları olumlu ve olumsuz olaylara verdikleri psikolojik ve bedensel tepkiler olarak tanımlamaktadır. Cüceloğlu (2003) ise stresi tanımlarken; bireyin uyumlu olmayan koşullarla fiziksel ve psikolojik seviyesinin üzerinde bir gayretle mücadele etmesi olarak ifade etmektedir.

Stres ile ilgili olan kavramlardan biri de stresörlerdir. Stresin sebep olabileceği muhtemel olaylar “Stresörler” olarak adlandırılırlar (Şahin, 1998). Selye (1973) ise stresörü, günlük hayatta zaman sınırı olmaksızın strese sebep olan etkenler olarak tanımlamaktadır. Stres kaynakları olarak da bilinen bireylerde stres oluşumuna neden olan stresörler, bireyin kişiliğinden ve sosyal çevresinden etkilenebilmektedir. Bununla beraber bireylerin stres kaynağını algılama biçimi, stres kaynağının strese neden olabilmesiyle de ilişkilidir. Diğer bir ifadeyle strese neden olan bir durum bireyden bireye farklılaşabilmektedir. Bu bireyler arası farklılaşma aynı zamanda stresörlerin türü ve şiddetinde de görülebilmektedir (Gökgöz, 2013).

Bireyler, yaşamlarının belirli dönemlerinde eğitim faaliyetlerine dâhil olabilmektedir. Eğitim yaşantıları ise bireyleri stres kaynakları bakımından etkileyebilmektedir. Eğitsel stres, akademik yaşamın tabiatına uygun olarak süregelen stres kaynağı olarak ifade edilmekle beraber akademik faaliyetler ve eğitsel stres birbiriyle ilişkili kavramlar olarak görülmektedir (Agolla ve Ongori, 2009). Dolayısıyla öğrencinin hayatının tamamına etki eden (akademik) stres, öğrencinin akademik faaliyetlerini sürdürmesinde engelleyici bir faktör olarak göze çarpmaktadır (Akgün ve Ciarrochi, 2003). Kısaca özetlemek gerekirse eğitim stresi, akademik faaliyetleri etkileyen değişkenlerden biri olarak görülmekte ve incelenmesi gereken bir kavram olarak dikkat çekmektedir.

Akademik stres olarak da bilinen eğitim stresi, akademik öğrenme ortamlarında karşılaşılan farklı güçlüklerin meydana getirdiği huzursuzluk, endişe durumları olarak ifade edilmektedir (Sun, Dunne, Hou ve Xu, 2011). Diğer bir ifadeyle eğitim stresi, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yüksek bir performansa ve başarıya ulaşma, bireylerden beklenenlerin yerine getirilmesi, gelecek endişesi, verilen ödevler vb. gibi konuların öğrencilerin üzerine oluşturduğu baskılar neticesinde öğrencide fiziksel veya psikolojik sonuçlara yol açan kavram olarak tanımlanmaktadır (Akbulut, 2016).

Sarita (2015) akademik stresi; Öğrencinin anne, baba, diğer aile bireyleri, öğretmenleri, akranları tarafından eğitim yönünden beklenti oluşturmaları, öğrenciye akademik olarak başarılı olmaya yönelik baskı kurmalarının yanında hali hazırda var olan eğitim ve sınav sistemi vb. nedenlerle oluşan iyi olmayan psikolojik durum olarak tanımlarken; Lal (2014), düşük akademik performans ve bu performansın beklentisinin oluşturduğu hayal kırıklığı ve başaramama olasılığının yarattığı zihinsel sıkıntıyı akademik stres olarak nitelendirmiştir. Bu zihinsel sıkıntının sebebi olarak; öğrenciye verilen ödevlerin aşırılığından, her zaman kurulan ders çalışma baskısından, diğer öğrencilerle girilen yarışmalardan, eğitim ve sınav sisteminden, başarısız olmaktan, başarısız olma korkusundan, ebeveynlerle birlikte öğretmenleri kapsayan çevrenin gelecek beklentilerinden, güçlü olmayan öğretmen-öğrenci ilişkisinden olmak üzere pek çok sebep görülebilmektedir (Ang ve Huan, 2006; Sarita, 2015). Öğrencilerin öğrenme başarısı ve deneyimlediği stresleri arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde; öğrenme başarısı ve stres arasında önemli bir ilişkinin bulunduğu; Stres seviyeleri artan öğrencilerin öğrenme başarılarının azaldığı; stres seviyeleri azalan öğrencilerin de öğrenme başarılarının arttığı (Engin, Demirci ve Yeni, 2013), öğrencilerde akademik başarı beklentisinin en önemli stresör olduğu (Shieh ve Demirkol, 2014), dünya genelindeki öğrencilerin yaşadığı stresin bir sebebi olarak akademik başarısızlığı gördüğü (Çelik, Akın ve Sarıçam, 2014) ifade edilmektedir.

Çocukların hayatlarındaki ilk sosyal kurum olan okullar, çocukların hayatları için gerekli bilgi ve değerlerle kuşatılması ve topluma uyumlarının kolaylaştırmasıyla birlikte sosyalleşme becerileri kazandırmaktadır. Okulların öğrencilere olumlu etkisinin yanında olumsuz etkisi de bulunabilmektedir. Bunlardan biri de önemli bir stresör olan okullardaki sınavlardır. Sınavlara yönelik ailelerin öğrencilerden yüksek beklentilerinin oluşması, sınavlardan önce derslerin yığılması gibi durumlar öğrencilerde önemli baskılar yapabilmektedir. Sınavlar ile öğrencilerin kişilikleri değerlendirilmez ancak öğrencilerin bilgi ve birikimlerinin değerlendirilmesi söz konusu olabilmektedir. Sınavların öğrencileri strese sokmasının nedeni, öğrencilerin sınavlara yüklediği yüksek değer oluşturduğu başaramama düşüncesinin bireyde yarattığı baskıdan kaynaklanmaktadır.

Sınavlar, eğitim sisteminde sıkça tercih edilen öğrenci başarısının puan ve sayısal ifadelerle değerlendirildiği başarı belirleme yollarından biridir. Hayatın birçok alanında lise, üniversite,

devlet memurluğu ve kariyer planlanan okulda sınavlarla karşılaşmaktadır. Yapılan bu sınavlarda sınavlara başvuran ve sınavlarda kabul edilecek bireylerin farkının gittikçe yükselmesi sınavın yarışma, seçme, eleme vb. anlamlara gelmesi veya devam edinilen eğitim kurumunda yapılan yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olamama endişesi önemli stres sebepleri olarak belirtilmektedir (Yöndem, 2011).

Sınav stresinin bireyler üzerine etkileri birçok açıdan incelenmektedir. Bu araştırmalardan birinde sınav stresini fazla yaşayan ve belli düzeylerde strese sahip öğrencilerin beyinlerindeki hormonal değişiklikler gözlenmiştir. Sınav stresi fazla olan öğrencilerin beyinleri incelendiğinde, beyinde salgılanan stres hormonlarının etkisiyle öğrenme yeteneği azalmakta, öğrencinin başaramama ihtimali yükselmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin belirli seviyeler arasında strese maruz kalması, sınavlarda ve derslerde öğrencinin motivasyonunu sağlayarak başarısını arttırabilmektedir (Bozkurt, Uluğ, Çelik, Oktuğ, İçellioğlu, Özden ve Soysal, 2010).

2.1.2.1. Eğitim Stresini Azaltan ve Arttıran Faktörler

Stresle ilgili yaptığı çalışmalarda Elkind (1986)'e atfen Cicchetti ve Toth (1997), ergenlerin karşılaştığı 3 çeşit stres kaynağı bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar; madde kullanımı ve kurallara karşı gelinmesini içeren “Görülebilir ve Önlenebilir Stresörler”; hayatın içerisinde ani olarak ortaya çıkan ve bireyin hayatında ciddi değişimlere sebebiyet veren, bireyin yakınına kaybetmesi, kaza, yaralanma, doğal afetler vb. durumları içeren “Görülemez ve Önlenebilir Stresörler”; bireyin eğitim alanında karşılaştığı sınavlar vb. durumların yer aldığı “Görülebilir; fakat Önlenebilir Stresörler” olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir çalışmada eğitim stresine neden olan durumlar; öğrenciye verilen görevin ağır gelmesi, zamanın verimli kullanılamaması, öğrenciden beklentinin çok fazla olması, öğrencinin yetememe duygusu, aile, öğretmenler ve çevreyle yeterli iletişimin kurulamaması olarak belirtilmektedir (Balamurugan ve Kumaran, 2008). Wilks'e (2008) göre öğrencilerle kurulan olumlu iletişim öğrencilerin çalışma isteklerini arttırmakta; öğretmeninden saygıyla birlikte alaka gören öğrencinin eğitim stresinin azaldığına ulaşılabilmektedir.

Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda birçok faktörün incelendiği görülmektedir. Bu faktörlerden anlamlı farklılık gösterenler başlıca; cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü (Yetim, 2014; Turaç, 2017; Koyuncu, 2015) olarak karşımıza çıkarken ilgili literatürde bazı

araştırmalarda bu faktörlerin anlamlı bir farklılık içermediği (Akbulut, 2016) de göze çarpmaktadır. Ayrıca Polat ve Özdemir'in (2018) 652 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada ise öğrenciler, orta düzeyde eğitim stresine sahipken öğrencilerin 1/5'nden çoğu başarı kaygısı kaynaklı stres yaşamaktadır.

2.1.3. Öz Düzenleme ve Eğitim Stresi İlişkisi

Zeidner, Boekaerts ve Pintrich (2000), öz düzenleme ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi bireyin, kendi sağlığını düzenleyebilmesi ve stresini yönetebilmesi; bunun yanında strateji kullanma, öz gözlem ve otomatikleşme gibi düşük seviyedeki uygulamaları içeren üst yapı olarak adlandırmaktadır. Tanımda da ifade edildiği gibi öğrencilerin karşılaştıkları yaşam güçlükleriyle yani stres yaratan olay ve durumlara karşı baş etme stratejileri geliştirmesi ve yaşadığı stresi yönetebilmesi öz düzenleme becerisini kapsamaktadır. Demirtaş (2019) öz düzenleme becerisiyle donatılmış bireylerin çözüm odaklı stresle baş etme stratejilerini tercih ettiklerini belirtmektedir. Eğitsel açıdan bakıldığında akademik alanda stresörlerle mücadele eden öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olmalarıyla eğitim stresine karşı mücadeleleri arasında bir ilişkinin varlığının incelenmesi oldukça önemlidir.

Bir başka tanımlamada öz-düzenleme, bireyin gerçekçi hedefler belirleme ve strateji uygulamasının yanında öz değerlendirme de yaptığı süreç olarak ifade edilmektedir (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Burada ifade edilen gerçekçi hedefler belirleme, strateji kullanma ve öz değerlendirme gibi önemli beceriler aynı zamanda eğitim faaliyetleriyle de ilişkilidir. Yapılan bir çalışmada lise öğrencilerinin 14 adet değişik öz düzenleme stratejisi kullandıklarına ulaşılması bu bilgiyi destekler niteliktedir (Zimmerman ve Pons, 1986). Akademik alanda öğrencilerin kullandığı bu öz düzenleme becerileri aynı zamanda karşılaşılan akademik stresle baş etmede, akademik başarısızlıkla mücadelede, öğrencinin okulda karşılaştığı diğer stresörlere karşı kendini duygusal, davranışsal ve güdülenme konularında düzenleyebilmesinde etkili olabilmektedir.

Öğrenme ortamlarında, öğrenenler tarafından deneyimlenerek öğrenme üzerinde etkileri bulunan duygular, akademik duygular olarak ifade edilmektedir. Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002) tarafından gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda öğrenenlerin, öğrenme ortamlarında negatif ve pozitif olmak üzere birçok akademik duygu deneyimlediklerinden bahsedilmektedir. Bu duygulardan en sık rastlanan duygunun akademik endişe olduğu

belirlenmektedir. Sakız'a (2020) göre içerisinde akademik endişenin de olduğu negatif akademik duyguların öz düzenlemeli öğrenme sürecine zarar verirken pozitif akademik duyguların bu süreci desteklemektedir. Bu doğrultu da akademik stresin kapsadığı huzursuzluk ve endişe durumları (Sun vd. 2011) negatif akademik duygular içerisinde ele alınabilmektedir.

Öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarında sahip oldukları pozitif ve negatif akademik duyguların farkında olarak, öğrenmelerini en üst düzeye ulaştırabilecek biçimde onları düzenlemesi gerekir (Ben-Eliyahu ve Linnenbrink-Garcia, 2013). Duygusal düzenleme olarak da adlandırılan bu becerileri iyi olan ergenlerin, daha az etkili duygu düzenleme becerileri olan akranlarına göre kaygı ve depresyon geliştirme olasılıklarının daha düşük olduğu bulunmuştur (McLaughlin ve Hatzenbuehler, 2009). Kadzikowska-Wrzosek (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, stresli durumun zihinsel ve fiziksel sağlığa zararlı etkisini en aza indirmede öz-düzenleme yeterliliklerini geliştirmenin önemi ortaya koyulmaktadır. Bu çalışmalar ile öğrencilerin eğitim süreçlerindeki streslerini en aza indirebilmek için öz düzenlemeden yararlanılabileceği öngörülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Öz Düzenleme ile İlgili Çalışmalar

Bozdağ (2022), 9-18 yaşları arasındaki 437 özel yetenekli çocuk ile gerçekleştirdiği araştırmasında, ebeveyn akademik başarı baskısı arttıkça öğrencilerin öz düzenlemelerinin azaldığı; ebeveyn akademik başarı desteği arttıkça öğrencilerin öz düzenlemelerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada özel yetenekli çocukların öz düzenleme düzeyleri arttıkça akademik motivasyonlarının da yükseldiği belirlenmiştir.

Abdi Zarrin ve Gracia (2020) tarafından başarısızlık korkusu ve öz düzenlemenin akademik erteleme ile ilişkisini incelemek amacıyla 198 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları incelendiğinde; başarısızlık korkusu ile akademik erteleme arasında pozitif yönde bir ilişki görülürken öz-düzenleme alt boyutları ile akademik erteleme arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Arseven'in (2020) lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi yordamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaya, farklı türde liselerde öğrenim gören 319 öğrenci katılmıştır. Dijital Bağımlılık Ölçeği ve Algılanan Öz düzenleme Ölçeği ile araştırma verileri toplanmıştır. Analiz edilen verilere göre dijital bağımlılık düzeyleri ile öz düzenleme arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu da çalışmada belirtilen hususlar arasındadır.

Akgün ve Kölemen (2020) tarafından 88 ön lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada, e-portfolyo oluşturma öğrencilerin akademik öz düzenleme becerileri üzerinde etkisi araştırılmıştır. Solomon dördü grup modelinin kullanıldığı çalışmada, Akademik Öz Düzenleme Ölçeği ile veriler toplanmış, iki deney ve iki kontrol grubunun öntest ve son test puanları karşılaştırılarak sonuçlar yordamıştır. Sonuçlar incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Güngör Seyhan (2020) tarafından 590 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin kimya dersine yönelik motivasyon, tutum ve öz yeterlik seviyeleri ile öz düzenleme stratejilerinin; cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi faktörlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kimya dersine yönelik motivasyonları arttıkça öz düzenleme stratejileri de artmıştır.

Tümen Akyıldız'ın (2020) üniversite öğrencilerinin çevrimiçi ortamlarda öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin cinsiyet ve sınıf seviyesi açısından incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, katılımcı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin düşük seviyeye yakın olarak orta seviyede olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmada cinsiyet değişkenine göre; erkek öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeyi kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Sınıf seviyesi değişkeni açısından incelendiğinde ise sınıf seviyesi yükseldikçe öz düzenlemeli öğrenme düzeyi de artmıştır.

Baysal ve Özgenel (2019), ortaokullarda eğitim gören 374 öğrencinin katılımıyla bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi yordamak istemişlerdir. Bunun için

verileri Kişisel Bilgi Formu, Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği ve Algılanan Öz düzenleme Ölçeği ile elde etmişlerdir. Verilerin analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile öz düzenleme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin; cinsiyet açısından kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksek çıktığı, okul türü bazında ise devlet okullarında eğitim gören öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin özel okullarda eğitim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlter (2019) beden eğitimi ve spor yüksekokulunda eğitim gören 350 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ile akademik erteleme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri arttıkça akademik erteleme eğilimlerinin azaldığı belirtilmiştir. Ayrıca öz düzenleme becerileri açısından bakıldığında; kadın öğrencilerin, alt sınıfta eğitim gören öğrencilerin, düzenli spor yapan öğrencilerin ve ders başarı algısı yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çokçalışkan (2019) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli fen öğretiminin öz düzenleme becerileri, bilimsel süreç becerileri ve başarıları üzerine etkisini incelemek amacıyla karma desenli bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öz düzenlemeli fen öğretiminin ilgili grup üzerinde öz düzenlemeli öğrenme becerileri, bilimsel süreç becerileri, fen bilimleri başarı düzeyleri ve bilgilerin kalıcılığı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğuna varılmıştır.

Çetin ve Ceyhan (2018) tarafından lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının çeşitli yordayıcılarla ilişkisine yönelik yapılan çalışmada, öz düzenlemenin güçlü bir yordayıcı olduğu; öz düzenleme düzeyinin artmasıyla birlikte akademik ertelemenin azaldığı ortaya çıkarılmıştır.

Eberhardt (2013) tarafından tamamıyla çevrimiçi ve harmanlanmış ortamdaki derslerde öz düzenleme stratejileri kullanmaya yönelik tez çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerden kızların ve yaşları daha büyük olan öğrencilerin öz düzenleme stratejilerinden

görev stratejisini kullandıkları ve öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, öz-düzenlemenin; problem çözme ve yardım arama gibi olumlu başa çıkma stratejisi ile pozitif yönde ilişkili olduğu; buna karşın, suçlama, hayal kurma, geri çekilme gibi olumsuz stratejiler ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur (Ma, 2011).

Cheng (2011) tarafından 6524 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada öz düzenleme düzeyleri ile öğrenme performansları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öz düzenleme becerilerinin öğrenme performanslarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Öğrenme performansını arttırmada öz düzenlemeli öğrenmenin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sun (2009) tarafından gerçekleştirilen “uzaktan eğitimde motivasyonel etkiler: ilgi, öz yeterlik ve öz düzenlemenin rolü” başlıklı tez çalışması, öz düzenlemeyle ilgili önemli verileri barındırmaktadır. İncelenen çalışmada en dikkat çekici bulgulardan biri öz düzenleme değişkeni ile davranışsal, duygusal, bilişsel katılım türlerinden bilişsel katılımın en güçlü ilişki düzeyine sahip olduğu ve analizler sonucunda da öz düzenlemenin bilişsel katılımın güçlü bir yordayıcısı olduğudur.

Üredi ve Üredi (2005) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim 8. Sınıfta eğitim gören öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücünü araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda bilişsel strateji kullanımı ile öz düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı olarak matematik başarısını yordadığı; erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla öz düzenleme stratejilerini kullanmaya daha çok motive oldukları dolayısıyla bu durumda başarıyı daha çok etkilediği sonucuna varılmıştır.

Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002) araştırmalarıyla olumlu akademik duyguların öğrencilerin öz düzenlemelerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında çalışmada olumsuz akademik duyguların kişinin kendi dışındaki düzenleyicilerin rehberliğine güvenmesine sebep olduğu da belirlenmiştir.

Özetle öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, ön lisans ve lisans düzeylerinde araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda öz düzenleme ile; demografik özellikler, akademik erteleme, bağlanma stilleri, dijital bağımlılık düzeyleri, motivasyonel inançlar, e-portfolyo oluşturma, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve başarıları, öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri, öğrencilerin kimya dersine yönelik motivasyon, tutum ve öz yeterlik seviyeleri olmak üzere birçok açıdan inceleme yapıldığı saptanmıştır. Bu araştırmaların dışında öğrenci, öğretmen ve diğer bireyleri kapsayan birçok çalışmanın yapıldığı da literatürde görülmüştür.

2.2.2. Eğitim Stresi ile İlgili Çalışmalar

Laras, Aryani, Kurniawan, Sutanti ve Amat (2022) PDR öğretmenlerine akademik stresin ne olduğu, belirtileri, sebepleri, azaltılması için yapılması gerekenler vb. bilgileri içeren bir psikoeğitim planlanarak uygulanmıştır. Eğitim sonucunda öğretmenlerin akademik stresin belirtilerini analiz etmekte %27 düzeyinde bir artış sağladığı raporlanmıştır.

Kennett, Quinn-Nilas ve Carty (2020) tarafından 586 lisans öğrencisiyle bir çalışma yapılmıştır. Bu gerçekleştirilen çalışmada, akademik stres düzeyi yüksek olan öğrencilerin yılmazlık ve üniversiteye uyumlarının düşük olduğu saptanmıştır.

Keshari Dash (2020) tarafından ergenlik dönemindeki erkek ve kız çocuklarının akademik stres düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada cinsiyet grupları arasında gözle görülür bir fark olmasına karşın anlamlılık düzeyince kanıtlanamadığı tespit edilmiştir.

Macit (2017) tarafından üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla 752 üniversite öğrencisinin katılımıyla yapılan çalışma, alan taraması modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kişisel bilgi formu, eğitim stresi ölçeği ve öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin; cinsiyetleri, yaşları, öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokulları ile eğitim stresi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca üniversite öğrencilerinin; cinsiyetleri, öğrenim gördükleri fakülte/yüksekokulları, sınıf düzeyleri ve spor yapma durumları ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Liu (2017), Çin, Shenzhen'deki ergenler arasında akademik stres ve ruh sağlığı başlıklı yüksek lisans araştırmasında sınıf düzeyi yüksek olan, düşük akademik performans gösteren, ailelerine ait konutlarda yaşayan ve daha az harçlık alan katılımcıların daha yüksek düzeyde akademik stres yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları arasında cinsiyetin ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin akademik stresi önemli düzeyde ölçmediğine de ulaşılmıştır.

Turaç (2017) beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin; cinsiyet, öğrenim görülmekte olan bölüm, sınıf, anne ve baba mezuniyet durumu düzeyi ile ailenin ikamet ettiği yer gibi sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin eğitim stresi düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaya ve Sezgin (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma, 411 ortaokul öğrencisinin eğitim stresleri ve okul yaşam kalitelerinin öğrencilerin okul ortamındaki mutluluklarına etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın eğitim stresi ile ilgili sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin üzerindeki çalışma baskısının artmasıyla birlikte ailelerin yüksek beklentileri ve öğrencilerin başarılı olamayacaklarına ilişkin umutsuzlukları artmış bu da ortaokul öğrencilerinin mutsuzluğuna sebep olmuştur.

Akbulut (2016), örtük program algılama düzeyi ile eğitim stresi algılama düzeyi arasındaki ilişkiyle bu iki yapı arasında cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılıklar olup olmadığını incelemiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, örtük program algılama düzeyi ile eğitim stresi algılama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve eğitim stresi algılama düzeyinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Özdemir ve Özdemir (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin eğitim stresleri ve benlik saygılarının öğrencilerin okul tükenmişlikleri üzerine etkilerinin incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmada, eğitim stresinin hem benlik saygısı ile hem de okul tükenmişliği ile doğrudan anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

Koyuncu (2015), üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelemesi amacıyla eğitim fakültesinde öğrenim gören 475 öğrenci ile araştırma yapmıştır. Çalışmada kişisel bilgi formu, eğitim stresi ölçeği ve öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği tercih edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin eğitim stresi düzeyleri ile okudukları bölüm, anne ve baba eğitim düzeyleri, ailenin yaşadığı yer açısından pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim stresi düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğretim programı türü arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu da ifade edilmiştir.

Yetim (2014) lise öğrencilerinden oluşan 643 öğrenci ile çalışmış ve bu öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri, akademik stres düzeyleri ve yabancı dil dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyerek akademik stres düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı bir fark içerip içermediğini araştırmıştır. Araştırmanın akademik stres ile ilgili sonuçları incelendiğinde, lise öğrencilerinin akademik stres düzeylerinin; yaş arttıkça yükseldiği, kız öğrencilerin akademik streslerinin erkeklerden yüksek olduğu, akademik stresin en yüksek olduğu okul türünün ise meslek lisesi olduğu saptanmıştır. Ayrıca akademik stres düzeyi ile akademik başarı arasında da negatif yönde zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur.

Demircioğlu (2014) 192 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, dokuz ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kullandıkları stresle baş etme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Elde edilen veriler ışığında, kız öğrenciler hayal etme stratejisini erkek öğrencilere kıyasla daha çok kullanmıştır. Ayrıca 12. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejisini dokuzuncu sınıf öğrencilerine göre daha fazla tercih ettikleri; dokuzuncu sınıf öğrencilerinin de sosyal destek arama stratejisini 12. sınıf öğrencilerine göre daha çok kullandıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Lin ve Yusoff (2013) gerçekleştirdiği çalışmada lise öğrencilerinde psikolojik sıkıntı, stresörler ve başa çıkma stratejilerinin yaygınlığı ile öğrencilerin psikolojik sıkıntılarının neden olan faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaklaşık yarısının (%47,6) psikolojik sıkıntısının bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları ilk 10 faktörün akademik konulara ilişkin olduğu, en çok belirtilen stres kaynağının ise üniversiteye yerleşememe korkusu olduğu saptanmıştır. Son olarak da lise

öğrencilerinin dikkat dağıtma, araçsal destek alma, odaklanma ve duyguyu dışa vurma, kendini suçlama, inkâr gibi başa çıkma stratejilerini sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir.

Sharma ve Kaur (2011) tarafından akademik erteleme ve akademik stresteki cinsiyet farklılıklarını incelemek üzere gerçekleştirilen araştırmada, erteleme davranışı gösteren öğrenciler daha fazla akademik stres yaşamışlardır. Araştırmada cinsiyet bazında anlamlı bir fark bulunmazken kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla akademik streste daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Özgan, Balkar ve Eskil'in (2008) öğrencilerde strese neden olan sebepleri belirlemek ve stres ile cinsiyet, yaş, gelir durumu, başarı düzeyi, ikamet yeri, okunan bölüm değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Eğitim Fakültesinde eğitim gören 110 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada elde edilen veriler sınıfta kişisel bilgi formu ve stres nedenleri ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin sonucunda; öğrencilerin stresleri ile cinsiyet, ikamet ettikleri yer, başarı durumları ve okudukları bölüm arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Misra ve McKean (2000) araştırmalarında 249 lisans öğrencisi ile yaş ve cinsiyet değişkenlerinin akademik stres, kaygı, zaman yönetimi ve boş zaman tatmini ile ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Kadın öğrencilerin, erkeklere göre daha etkili zaman yönetimine sahip oldukları ve bunun yanında akademik stres ve kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla strese daha yüksek tepki verdiklerini saptanmıştır. Anksiyete, zaman yönetimi ve boş zaman tatmininin akademik stresin yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

Young (2000) yükseköğretimde eğitim gören bütün öğrencilerin ilk olarak deneyimledikleri ödev, sınav, sunum yapma vb. durumlarda yüksek düzeyde stres yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin maruz kaldığı bu stresin kendi kişilik yapılarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Şartların eşit olduğu bir ödevde alınan düşük notlarda; yüksek özgüvene sahip öğrenciler sorunu dışsal görerek sınavla ilgili soruları sorgularken, düşük özgüvene sahip öğrenciler ise sınavı hazırlayanları objektif görerek düşük notun kaynağı olarak sadece kendilerini görmüştür. Öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek veya düşük olması fark etmeksizin aşırı uçlarda bulunmasının öğrencilerde duygusal dalgalanmalara neden olduğu belirlenmiştir.

Özetle eğitim stresi ile ilgili yerli ve yabancı birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu araştırmalarda eğitim stresinin ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerindeki öğrenciler üzerinde etkisi ve diğer bazı kavramlarla ilişkisi incelenmiştir. Eğitim stresi ile birlikte yılmazlık, uyum sağlama, cinsiyet, yaş, gelir durumu, ikamet yerine göre farklılık, yansıtıcı düşünme becerileri, akademik başarı, stresle baş etme stratejileri, öğrenmeye yönelik tutumlar, sosyodemografik değişkenler, akademik erteleme, benlik saygısı, okul tükenmişliği, örtük program algılama düzeyi, okul yaşam kaliteleri, okul ortamındaki mutluluk ve kişilik yapıları ele alınan diğer kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.3. Öz Düzenleme ve Eğitim Stresi İlişkisi ile İlgili Çalışmalar

Nurfitriani ve Setyandari'nin (2022) Endonezya'da yüksek öğrenim gören 50 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin hem öz düzenlemeli öğrenme hem de akademik streslerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca ilgili öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme ile akademik stresleri arasında anlamlı negatif yönlü güçlü bir ilişki olduğu da ortaya çıkarılmıştır.

Nursalisa'nın (2022) yapmış olduğu tez çalışması, çevrimiçi ders alan 251 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin öğrenmeye ilişkin öz düzenleme ve akademik stresleri arasındaki ilişki arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yovega ve Pratikto'nun (2021) Covid-19 salgını sırasında çevrimiçi öğrenmeye katılan 51 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerdeki öz düzenleme ve akademik stresi arasındaki ilişkinin anlamlı negatif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna dayanarak öğrencilerin düşük öz düzenleme düzeylerinin daha şiddetli akademik stres hissetmelerine sebebiyet vereceği ifade edilmiştir.

Intan Fajriyah (2021), yapmış olduğu, “Covid-19 pandemisi döneminde çevrimiçi öğrenme sırasında SMA Negeri 1 Paciran öğrencilerinde kendinden denetleyen öğrenme ile akademik stres arasındaki ilişki” başlıklı tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, SMA Negeri 1 Paciran'da öğrenim gören 10., 11. ve 12. sınıftan 120 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik stres ve öz düzenlemeli öğrenme düzeylerinin her ikisinin de orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca

öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve eğitim stresleri arasında önemli negatif bir ilişki olduğu da raporlanmıştır. Nitel veriler; katılımcıların mülakatlar ve günlüklerinin değerlendirilmesi ile elde edilmiştir. İngilizce öğretmen adaylarının ifadelerinde dijital okuryazarlığın bazı ana unsurlarından yoksun oldukları tespit edilmiş ve araştırmaya katılan aday öğretmenlerin teknolojik ve teknolojik pedagojik bilgilerini geliştirmelerinin gerektiği de belirtilmiştir.

Febriana ve Simanjuntak'ın (2021) 134 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmalarında, öğrencilerin öz düzenleme ve akademik stresleri arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan analizler sonucunda öz düzenlemeli öğrenmenin akademik strese etkili katkısının %14,1 olduğu saptanmıştır.

Nurcahyani ve Prastuti'nin (2020), lisans tezi üzerinde çalışan 43 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada çalışmaya katılan öğrencilerin öz düzenlemelerinin düşük ve akademik streslerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Akademik stres ile öz düzenleme arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu belirlenerek öz düzenlemenin akademik stres üzerindeki etkisinin % 21,3 olduğu raporlanmıştır.

Wulandari'nin (2018) hazırlamış olduğu, “tıp öğrencilerinde öğrenmede öz-düzenleme ile akademik stres arasındaki ilişki” başlıklı lisans tez çalışması, Endonezya İslam Üniversitesi'nde öğrenim gören 220 tıp öğrencisinden anketlerle veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrenmede öz düzenleme ile akademik stres arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Qalbu (2018) tarafından lisede öğrenim gören 162 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada, öz düzenlemeli öğrenme ve hedef yönelimin akademik stresle ilişkisinin incelenmesi için nicel yöntem tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda ilgili öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme ile akademik stresleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer sonuçları incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme ve akademik stres ile hedef yönelimi arasında düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öz düzenleme, öz düzenlemeli öğrenme ve eğitim stresi ile ilgili kavramlara ilişkin ayrı ayrı birçok araştırma bulunmasına rağmen öz düzenleme ve eğitim stresi arasındaki ilişkiye yönelik az sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Bulunan bu çalışmalar daha çok yurtdışında

gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde öz düzenleme ve eğitim stresinin ilişkisini lise öğrencilerinde inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öz düzenleme ve eğitim stresi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar milenyumun başından itibaren literatürde yer almaya başlamıştır.

Literatür incelendiğinde stres yönetiminde etkili öz düzenlemenin önemi Winterbach (2007) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ortaya çıkmıştır. Çalışmada lisans öğrencileri içerisinde yüksek stres düzeyine sahip öğrenciler ile düşük stres düzeyine sahip öğrenciler arasındaki stres yönetiminin öz düzenlemesindeki farklılıklarının belirlenmesi amacıyla Algılanan Stres Ölçeği ve öz-düzenleme aşamalarını içeren bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde düşük stres düzeyine sahip öğrencilerin daha iyi öz düzenleyiciler olduğu görülmüştür. Ayrıca algılanan stres nedenleri açısından öğrencilerin; daha dikkatli, daha yüksek öz yeterlik inançlarına sahip oldukları ve içsel olarak motive edilmiş hedefleri bulunduklarına ulaşılmıştır. Stres seviyesi düşük olan bireylerin aynı zamanda içsel güdülenmeye sahip bireyler olması, bireyin kendince belirlediği hedeflerinin çevre tarafından dayatılan hedeflere kıyasla daha güdüleyici ve canlandırıcı etkide olduğu genellemesini doğrular niteliktedir. Yapılan bir diğer araştırmada Baumann, Kaschel ve Kuhl (2005) tarafından stresin yarattığı etkilere karşılık vermede öz düzenlemenin elverişli olan önlemleri sağlamada etkili olabileceği ve stresin olumsuz etkilerine karşı koruyucu olabileceği ifade edilmiştir.

Farkındalıkla ilişkili olarak öz düzenlemenin eğitsel alanda stresi azalttığı ile ilgili çalışmalara da rastlanabilmektedir. Trevisani (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada farkındalık, öz düzenlemeli öğrenme ve algılanan stres arasındaki ilişki araştırılmıştır. Londra’da 108 lisans öğrencisiyle gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda farkındalığı özendirmenin öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyebileceği ve lisans öğrencilerinin sahip olduğu stresi azaltabileceği ihtimali üzerindeki sonuçların etkilerinin tartışıldığı görülmüştür. Hj Ramli, Alavi, Mehrinezhad ve Ahmadi (2018) tarafından lisans öğrencileri ile gerçekleştirilen diğer bir çalışmada akademik stres, öz düzenleme ve farkındalığın etkisi araştırılarak farkındalığın akademik stres ile öz düzenlemeyi açıklamadaki rolü araştırılmıştır. 384 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada akademik stres, öz düzenleme ve farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde akademik stres ile öz düzenleme arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejileriyle strese maruz kaldıkları duygular arasındaki ilişkisini ele alan araştırmalar da bulunmaktadır. Kesici, Baloğlu ve Deniz (2011) tarafından gerçekleştirilen üniversitedeki İstatistik derslerindeki araştırmada, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini tercih eden öğrencilerin İstatistik derslerinde endişe duygusunu daha düşük yaşadıkları görülmüştür. Araştırmacılar; tekrarlama, derinleştirme, organize etme, yardım arama, zaman yönetimi ve öğrenme gayreti ve ortamının düzenlenmesi vb. bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin tercih edilmesinin öğrencilerde var olan akademik endişe duygusunu düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında; akademik duygular, öz düzenlemeli öğrenme davranışlarını desteklemiştir. Bununla beraber karşılıklı belirleyicilik ilkesi baz alınarak öz düzenlemeli öğrenme davranışlarının da akademik duyguları etkilediği belirtilmiştir. de la Fuente, Amate, González-Torres, Artuch, García-Torrecillas ve Fadda (2020) tarafından yapılan bir başka çalışma, öğrencilerin kendi kendini düzenleme düzeylerinin, öğretimde teşvik edilen düzenleme düzeyi ile birlikte, öğrencilerin akademik stresle başa çıkmak için kullandıkları strateji türlerini belirleyip belirlemeyeceğine yönelik olarak 944 üniversite öğrencisiyle birlikte gerçekleştirildi. Çalışmada öz düzenleme ve dış düzenleme seviyelerinin öğrencinin baş etme stratejilerinin türünü öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öz düzenlemeyle ilişkili olan öz yeterlik, öz denetim gibi bireyin düzenlemesi gereken davranışlar ve eğitim alanında yaşanan stres arasındaki çalışmalar da literatürde yer edinmektedir. Villavicencio ve Bernardo (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, akademik başarı ve öz yeterlik arasındaki güçlü pozitif ilişkinin öğrencilerin olumsuz duygularının düşük olduğu zaman görüldüğü; öğrencilerin yaşadıkları olumsuz duygular arttığı zaman ise akademik başarı ve öz yeterlik arasında ilişkinin azaldığı veya tamamen bittiği belirtilmiştir. Akademik yaşantıda öğrencilerle birlikte stresle karşılaşan kişilerden biri de öğretmenlerdir. Li, Leung ve Li (2021) tarafından göreve yeni başlayan anaokulu öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada öz denetimi geliştirmenin iş stresini azaltmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öz düzenleme ve eğitim stresi ile ilgili araştırmalara bakıldığında genel olarak öz düzenleme becerisine sahip olan ya da olmayan bireylerin stres durumlarındaki tepkileriyle birlikte duygu ve davranışları incelenmiştir. Bunun yanında öz düzenlemeli öğrenmeye sahip bireylerin eğitim yaşantılarındaki akademik başarı durumları ele alınmıştır. Bunlara ek olarak öz

düzenlemenin eğitim stresi ile ilişkisiyle birlikte stres yönetimi, akademik başarı, etkin strateji kullanımı, öz denetim, öz yeterlik, farkındalık vb. konulara değinildiği de görölmüştür. İlgili araştırmalara bakıldığında özellikle lise öğrencilerini kapsayan öz düzenleme ve eğitim stresi ilişkisine değinerek farklı değişkenlerle ele alınan çalışmaların sınırlı olduğu ve ölkemizde gerçekleştirilmediği göz önünde bulundurulmalıdır. Ergenlik dönemini yaşayan lise öğrencilerinin akademik alanda deneyimlediği eğitim stresleri ve bu stresi yönetmede öz düzenleme becerisine sahip olmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi literatüre önemli katkılar sağlayabilir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ile eğitim stresi arasındaki ilişkinin incelenmesi için nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmacıların sağlık ve sosyal bilimlerde tercih ettiği bu araştırma yöntemi, araştırma problemini anlamlandırmak amacıyla nitel ve nicel verileri toplayarak bu iki veriyi bütünleştirdiği bir yöntemdir (Creswell, 2021). Nitel ve nicel araştırmaların güçlü yönlerinin birleştirilerek zayıf yönlerinin en aza indirilmesi karma yöntem araştırmalarının en büyük gücü iken yürütülmesinin zorluğu, fazla zaman gerektirmesi ve daha pahalı olması önde gelen zayıflıklarıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu araştırmada karma desene yer verilmesinin sebebi; bu yöntemin nitel ve nicel araştırma yöntemlerini tek başına kullanmaya kıyasla araştırma problemini anlamada daha avantajlı olmasıdır (Creswell, 2021).

Steckler, McLeroy, Goodman, Bird ve McCormick (1992), nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bütünleştirilmesine dört olası yaklaşım sunmaktadır. İlk olası yaklaşım, nitel yöntemler kullanılarak nicel ölçümlerin geliştirilmesini içermektedir. İkinci olası yaklaşımda, nicel yöntem ağırlıklı olan çalışmanın bulgularını açıklamak için nitel yöntem kullanılmaktadır. Üçüncü olası yaklaşımda, nitel yöntem ağırlıklı olan çalışmayı desteklemek için nicel yöntem kullanılmaktadır. Dördüncü olası yaklaşımda ise, araştırmada nitel ve nicel yöntemlere eşit ağırlık verilerek ayrı ayrı bulgular toplanıp analiz edilir. Elde edilen sonuçların birbiri ile örtüşüp örtüşmediği kontrol edilerek gerekçeleri belirlenir.

Bu araştırmada nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak toplanıp ayrı ayrı analiz edildiği ve sonrasında elde edilen bulguların birleştirildiği eş zamanlı tasarım olarak da adlandırıldığı görülebilen yakınsayan paralel karma desen (Fetters, Curry ve Creswell, 2013) tercih edilmiştir. Bu doğrultuda nicel ve nitel veriler aynı anda toplanarak bağımsız biçimde analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli, nitel boyutunda ise olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeylerinin ve ardından eğitim stresi düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, başarı düzeyi ve hedeflediği meslek) açısından nasıl bir farklılık gösterdiğini ve lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeyleri ile eğitim stresleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişkiyel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modelleri geçmişteki bir durumu halihazırdaki şekliyle betimleyen modellerdir. Araştırma konusu olan birey, olay veya nesne olduğu gibi ve içinde bulunduğu koşullarla beraber tanımlanır (Karasar, 2012). Bu doğrultuda bu çalışmanın nicel boyutu için tarama modelinde betimsel bir çalışma uygun görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutunda lise öğrencilerinin öz düzenleme ve eğitim stresine dair görüşlerinin belirlenmesi amacıyla olgubilim deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji olarak adlandırılan olgubilim deseni, araştırmaya katılan katılımcıların olguya ilişkin kendi yaşantılarına odaklanarak deneyimlerini kendi cümleleriyle ifade etmesini içerir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). Araştırmada öz düzenleme ve eğitim stresi kavramları birer olgu olarak ele alınarak bu doğrultuda hazırlanmış sorularla lise öğrencilerinin bu olgulara ilişkin deneyimleri ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmının çalışma evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz’de yer alan bir ildeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 28.419 lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma, il merkezi ve ilçelerde eğitim veren 71 ortaöğretim kurumu evreninden okul türüne göre küme örnekleme yöntemiyle seçilen liseler çalışmaya dahil edilip veli izinleri sonucu 868 kız, 525 erkek olmak üzere 1.393 lise öğrenciye ulaşılmıştır. Krejcie ve Morgan (1970) tarafından ortaya konan evren büyüklüğünden örneklem büyüklüğü belirleme tablosuna göre evren büyüklüğü 28.419 kişi olduğundan %95 güven aralığında %5 kabul edilebilir hata payı ile ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüğü 339 kişi olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan 1.393 örneklem sayısının araştırma için oldukça yeterli olduğu ve evreni temsil edebileceği söylenebilir. Katılımcıların %42,9’u (598) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, %39,6’sı (552) Anadolu Lisesi, %9’u (126) Fen Lisesi, %8,4’ü (117) ise İmam Hatip Lisesi öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi incelendiğinde %31,2’sinin (434) 10. sınıfta, %27,4’ünün (381) 9. sınıfta, %24,1’nin (336) 11.

sınıfta ve %17,4'ününse (242) 12. sınıfta olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %76,7'si (1069) kendisinin orta düzeyde başarıya sahip olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın örnekleminin demografik bilgileri Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	868	62,3
	Erkek	525	37,7
Okul Türü	Fen lisesi	126	9,0
	Anadolu Lisesi	552	39,6
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	598	42,9
	İmam Hatip Lisesi	117	8,4
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	381	27,4
	10. Sınıf	434	31,2
	11. Sınıf	336	24,1
	12. Sınıf	242	17,4
Başarı Durumu	Yüksek	260	18,7
	Orta	1069	76,7
	Düşük	64	4,6
Meslek Hedefi	Var	1088	78,10
	Yok	305	21,9
Toplam		1393	100

Araştırmanın nitel kısmının çalışma grubunu nicel verilerin toplandığı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören lise öğrencilerinden amaçlı örnekleme yollarından olan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri

Değişken	Frekans
Cinsiyet	
Kız	13
Erkek	9
Sınıf Düzeyi	
9. Sınıf	3
10. Sınıf	7
11. Sınıf	6
12. Sınıf	6
Okul Türü	
Fen Lisesi	3

Anadolu Lisesi	5
İmam Hatip Lisesi	4
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9
Başarı Durumu	
Yüksek	9
Orta	9
Düşük	4
Meslek Hedefi	
Var	21
Yok	1
Toplam	22

Tablo 3.2'ye göre; çalışma grubunun çoğunluğu 13 kişi ile kız öğrenciler, 7 kişi ile 10. sınıf öğrenciler, 9 kişi ile mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrenciler, 9 kişi ile kendini yüksek ve orta başarı durumuna sahip olduğunu düşünen öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Güvenli dijital form (Google Formlar) kullanılarak araştırma verileri dijital ortamda toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği (EK 1) ve Eğitim Stresi Ölçeği (EK 2) ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 3) ile elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturularak katılımcıların cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, algıladıkları başarı durumu ve hedeflediği meslek faktörleri gibi genel bilgilerine yönelik hazırlanan beş sorudan oluşan bir formdur. Soruların hazırlanmasında öz düzenleme ve eğitim stresi konularının literatür bilgileri ve araştırmanın amacı dikkate alınmıştır.

3.3.2. Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği

Arslan ve Gelişli (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinden toplanan veriler ile geliştirilen ölçek 16 maddeden oluşmakla öğrencilerin öz düzenleme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek açık olma ve arayış olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek sonucunda 16 ile 80 puan aralığında bir değer alınabilecek olup yüksek puan, öğrencilerin öz düzenleme düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçek “hiçbir zaman” ve “her zaman” uçları arasında 5’li likert derecelendirme ile

ölçeklendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayıları açık olma alt boyutu için 0.84, arayış alt boyutu için 0.82 olmak üzere ölçeğin tamamı için 0.90 olarak belirtilmiştir. Bu çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri 0.88 olarak bulunmuştur.

Algılanan öz düzenleme ölçeği Arslan ve Gelişli (2015) tarafından ortaokul öğrencileri ile geliştirilmiştir. Ancak Bozdağ (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yeniden yapılan geçerlilik ve güvenirlik analizleri, ortaokul öğrencilerinin verilerinden geliştirilen Algılanan Öz Düzenleme Ölçeğinin 9-18 yaş arasındaki öğrenciler için uygulanabilir ($\chi^2/sd = 3.62$, RMSEA = .078, SRMR = .058, GFI = .90, CFI = .89) olduğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca, literatür incelendiğinde ilgili ölçeğin lise öğrencileri ile yürütülen çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir (Arseven, 2020). Bu doğrultuda liselerde genel olarak 14-18 yaş arası öğrencilerin öğrenim görmesi sebebiyle Algılanan Öz Düzenleme Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Eğitim Stresi Ölçeği

Sun, Dunne, Hou ve Xu (2011) tarafından geliştirilen; Çelik, Akın ve Sarıçam (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, öğrencilerin eğitim streslerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek 16 madde ve çalışma baskısı, iş yükü, not kaygısı, öz beklenti ile umutsuzluk olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek “hiç katılmıyorum” ve “tamamen katılıyorum” uçları arasında 5’li likert derecelendirme ile ölçeklendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları çalışma baskısı alt boyutu için 0.87, iş yükü alt boyutu için 0.93, not kaygısı alt boyutu için 0.90, öz beklenti alt boyutu için 0.90, umutsuzluk alt boyutu için 0.91 olmak üzere ölçeğin tamamı için 0.86 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri de 0.86 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir görüşme formudur. Bu form, öz düzenleme ve eğitim stresi konularının literatür bilgileri ve araştırmanın amacı dikkate alınarak hazırlanan 11 maddeden oluşan havuzdan; Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalından 2 profesör, Rehberlik ve Psikolojik

Danışmanlık anabilim dalından 1 doçent ve Psikolojik Danışman olup okullarda rehberlik servisinde görev yapan iki öğretmenin geri dönütleriyle gerekli düzenlemeler yapılarak öz düzenleme ve eğitim stresi olmak üzere iki alt boyut ve sekiz soru olarak tamamlanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Görüşme formunun, Öz düzenleme alt boyutu ilk dört soruyu, eğitim stresi alt boyutu ise 5. -8. arası soruları içermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen demografik bilgiler, öz düzenleme ve eğitim stresi nicel verilerinin analizleri SPSS 23.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Dijital ortamda toplanan araştırma verileri Microsoft Excel ortamından SPSS 23.0 programına aktarıldı. Değerlendirme analiz sonuçları doğrultusunda, ölçeklerden alınan toplam puanların basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Büyüköztürk'e göre (2011), ulaşılan puanların dağılımına bakıldığında mod, medyan, ortalama değerlerinin birbirine yakın çıkması ve Skewness (Çarpıklık) – Kurtosis (Basıklık) değerlerinin -1 ile +1 arasında bulunması durumunda puanların normal dağılımda olduğu ifade edilebilir ve parametrik testler tercih edilebilir. Bu doğrultuda uygulanan normallik testleri neticesinde ölçekle toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş olup analizlerde parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Bu doğrultuda ikili karşılaştırmalar için bağımsız t-testi, üç ve daha fazla grupları bulunan değişkenler için ANOVA testi, hangi grupların farklı olduğunu belirlemek için post-hoc testi ve öz düzenleme ile eğitim stresi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testleri kullanılmıştır.

Lise öğrencilerinin öz düzenleme ve eğitim stresine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcı lise öğrencilerinin görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin yanıtları içerisinde belli kelime ve kavramların varlığı tespit edilerek görüşleri tespit edilmek istenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Sistematiik biçimde nitel verilerin çözümlenmesinde bilgisayar destekli nitel veri analiz programı MAXQDA yazılım programı kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler ilgili yazılım programına aktarılmıştır. Verilerin kodlanması, tekrarlanan temaların bulunarak kodların ve temaların düzenlenmesi ve elde edilen bulguların yorumlanması basamaklarıyla içerik analizi gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada analiz sonucunda oluşan tema ve kodlar görseller ile sunularak ilgili kodlara ilişkin

katılımcıların yanıtlarından doğrudan alınan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılara yer verilirken katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli kalması amacıyla K1 (katılımcı 1), K2 (katılımcı 2) biçiminde kodlama ve kısaltmalar yapılmıştır.



4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişkiyi incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1. Nicel Bulgular

Bu başlıkta Algılanan Öz-Düzenleme Ölçeği ve Eğitim Stresi Ölçeğinden elde edilen bulgular sırasıyla yer almaktadır.

4.1.1. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeyleri

Öğrencilerin algılanan öz-düzenleme sonuçları tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğrencilerin algılanan öz-düzenleme sonuçları

Boyutlar	$\bar{x}$	Standart sapma	Minimum	Maksimum
Açık olma	30,46	4,89	13	40
Arayış	27,99	6,70	8	40
Öz-düzenleme genel	58,46	10,70	24	80

Tablo 4.1 incelendiğinde açık olma alt boyutunun ortalama puanının $30,46 \pm 4,89$ olduğu görülmüştür. Arayış alt boyutu ortalama puanının $27,99 \pm 6,70$ olduğu saptanmıştır. Öz düzenleme genel puanının ise ortalama $58,46 \pm 10,70$ olduğu belirlenmiştir. Algılanan öz düzenleme ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan (80) dikkate alındığında öz düzenleme genel puanının ortalaması olan 58,46 değeri ölçekte “Arasıra” ile “Sık sık” düzeyleri arasında “sık sık” düzeyine daha yakın bulunmuştur.

4.1.1.1. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 4.2’de öğrencilerin cinsiyetine göre öz-düzenleme testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.2: Öğrencilerin cinsiyete göre öz-düzenleme ölçeği t testi sonuçları

	Levene		n	$\bar{x}$	ss	t	p
	F	p					
Açık Olma	0,183	0,669				3,905*	0,000
Kız			868	30,86	4,86		
Erkek			525	29,81	4,87		
Arayış	0,008	0,929				1,304	0,193
Kız			868	28,17	6,71		

Erkek		525	27,69	6,68		
Öz-düzenleme genel	0,053	0,818			2,599*	0,009
Kız		868	59,04	10,68		
Erkek		525	57,50	10,67		

*p<0,05

Tablo 4.2 incelendiğinde açık olma alt boyutu (t=3,905, p=0.000) ile öz-düzenleme genel (t=2,599, p=0.009) puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Açık olma alt boyutu için kız öğrencilerin ortalamaları 30,86 iken erkek öğrencilerin ortalamasının 29,81 olduğu görülmektedir. Öz-düzenleme genel puanı için kız öğrencilerin ortalaması 59,04 iken erkek öğrencilerin ortalaması 57,50 olarak belirlenmiştir. Ortalamalar karşılaştığında kız öğrencilerin, öz düzenleme beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun sebebi kız öğrencilere biçilen toplumsal cinsiyet rollerinden sıyrılıp kendi ayaklarının üzerinde duran bireyler olmak istemeleri sebebiyle planlı, amacına ulaşmak için çabalayan, kendisini ve hayatını düzenleyebilen bireyler olma gereklilikleri olabilir.

4.1.1.2. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin devam edilen okul türüne göre algılanan öz-düzenleme sonuçları tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Devam edilen okul türüne göre öğrencilerin algılanan öz-düzenleme aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Okul türü	$\bar{x}$	Standart sapma	Minimum	Maksimum
Açık olma			13	40
Fen lisesi	31,56	4,58	19	40
Anadolu lisesi	30,57	4,53	18	40
Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	30,13	5,22	13	40
İmam Hatip lisesi	30,50	4,96	14	40
Arayış			8	40
Fen lisesi	27,92	6,45	12	40
Anadolu lisesi	27,50	6,25	9	40
Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	28,30	7,01	8	40
İmam Hatip lisesi	28,79	7,26	9	40
Öz-düzenleme genel			24	80
Fen lisesi	59,48	10,09	36	80
Anadolu lisesi	58,07	9,92	31	80
Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	58,44	11,39	24	80
İmam Hatip lisesi	59,29	11,25	24	80

Tablo 4.3'te Açık Olma alt boyutu için Fen lisesi ($31,56 \pm 4,58$), Anadolu lisesi ($30,57 \pm 4,53$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($30,13 \pm 5,22$) ve İmam Hatip Lisesi ($30,50 \pm 4,96$) olduğu belirlenmiştir. Arayış alt boyutu için Fen lisesi ($27,92 \pm 6,45$), Anadolu lisesi ($27,50 \pm 6,25$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($28,30 \pm 7,01$) ve İmam Hatip Lisesi ($28,79 \pm 7,26$) olduğu saptanmıştır. Öz-düzenleme genel puanı için Fen lisesi ($59,48 \pm 10,09$), Anadolu lisesi ($58,07 \pm 9,92$), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($58,44 \pm 11,39$) ve İmam Hatip Lisesi ($59,29 \pm 11,25$) olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sırasıyla Fen ve İmam Hatip lisesi öğrencilerinin diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

Aşağıda verilen tablo 4.4'te Açık Olma alt boyutu, Arayış alt boyutu ve Öz-düzenleme genel puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre değişimini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.4: Öğrencilerin okul türüne göre öz-düzenleme ölçeği ANOVA Testi sonuçları

Okul türü	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Açık olma				3,121*	0,025	A>C
Gruplararası	223,52	3	74,50			
Gruplariçi	33159,37	1389	23,87			
Toplam	33382,89	1392				
Arayış				1,995	0,113	
Gruplararası	268,28	3	89,42			
Gruplariçi	62259,66	1389	44,82			
Toplam	62527,95	1392				
Öz-düzenleme genel				0,863	0,459	
Gruplararası	296,82	3	98,94			
Gruplariçi	159173,52	1389	114,59			
Toplam	159470,34	1392				

*p<0,05 A: Fen lisesi B: Anadolu lisesi C: Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi D: İmam Hatip lisesi

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün Arayış ($F=1,995$, $p=0,113$) ve Öz-düzenleme genel ($F=0,863$, $p=0,459$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Açık Olma boyutu için ($F=3,121$, $p=0,025$) anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş olup yapılan post-hoc testi ile Fen Lisesi öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) öğrencilerine göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda açık olma boyutunda Fen lisesi öğrencilerinin MTAL öğrencilerine göre anlamlı düzeyde öz düzenleme becerilerinin yüksek

olduğu söylenebilir.

4.1.1.3. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre algılanan öz-düzenleme sonuçları tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Sınıf düzeyine göre öğrencilerin algılanan öz-düzenleme aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Sınıf düzeyi	$\bar{x}$	Standart sapma	Minimum	Maksimum
Açık olma			13	40
9. Sınıf	30,18	4,61	18	40
10. Sınıf	30,34	5,06	13	40
11. Sınıf	30,55	4,73	18	40
12. Sınıf	31,00	5,21	16	40
Arayış			8	40
9. Sınıf	27,50	6,54	9	40
10. Sınıf	27,88	6,70	8	40
11. Sınıf	28,51	6,65	10	40
12. Sınıf	28,23	6,97	8	40
Öz-düzenleme genel			24	80
9. Sınıf	57,69	10,28	31	80
10. Sınıf	58,22	10,86	24	80
11. Sınıf	59,07	10,41	33	80
12. Sınıf	59,24	11,38	24	80

Tablo 4.5'te Açık Olma alt boyutu için 9. Sınıf (30,18±4,61), 10. Sınıf (30,34±5,06), 11. sınıf (30,55±4,73) ve 12. Sınıf (31,00±5,21) olduğu belirlenmiştir. Arayış alt boyutu için 9. Sınıf (27,50±6,54), 10. Sınıf (27,88±6,70), 11. sınıf (28,51±6,65) ve 12. Sınıf (28,23±6,97) olduğu saptanmıştır. Öz-düzenleme genel puanı için 9. Sınıf (57,69±10,28), 10. Sınıf (58,22±10,86), 11. sınıf (59,07±10,41) ve 12. Sınıf (59,24±10,41) olduğu görülmüştür. Öz düzenleme genel puanları incelendiğinde sırasıyla sınıf düzeyleri arttıkça öz düzenleme becerilerinin de arttığı görülmektedir. Bu durumunun sebebi öğrencilerin yaşlarının artması olabileceği gibi sınıf seviyesi arttıkça üniversiteye ve meslek hayatına bir adım daha yaklaşmaları da olabilir.

Tablo 4.6'da Açık Olma alt boyutu, Arayış alt boyutu ve Öz-düzenleme genel puanlarının öğrencilerin sınıf düzeyine göre değişimini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.6: Öğrencilerin sınıf düzeyine göre öz-düzenleme ölçeği ANOVA Testi sonuçları

Sınıf düzeyi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Açık olma				1,510	0,210
Gruplararası	108,53	3	34,16		
Gruplariçi	33274,35	1389	23,93		
Toplam	33382,89	1392			
Arayış				1,483	0,217
Gruplararası	199,67	3	66,55		
Gruplariçi	62328,27	1389	44,87		
Toplam	62527,95	1392			
Öz-düzenleme genel				1,511	0,210
Gruplararası	518,73	3	172,91		
Gruplariçi	158951,60	1389	114,43		
Toplam	159470,34	1392			

p<0,05

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeylerinin Açık Olma (F=1,510, p=0,210), Arayış (F=1,483, p=0,217) ve Öz-düzenleme genel (F=1,511, p=0,210) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

4.1.1.4. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin başarı düzeyine göre algılanan öz-düzenleme sonuçları tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Başarı düzeyine göre öğrencilerin öz-düzenleme aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Başarı düzeyi	$\bar{x}$	Standart sapma	Minimum	Maksimum
Açık olma			13	40
Yüksek	33,09	4,19	21	40
Orta	30,12	4,73	13	40
Düşük	25,54	4,74	16	40
Arayış			8	40
Yüksek	30,65	5,82	13	40
Orta	27,67	6,56	8	40
Düşük	22,46	7,75	8	40
Öz-düzenleme genel			24	80
Yüksek	63,74	9,28	36	80
Orta	57,80	10,39	24	80
Düşük	48,01	10,62	24	80

Tablo 4.7 incelendiğinde Açık Olma alt boyutu için yüksek ($33,09 \pm 4,19$), orta ($30,12 \pm 4,73$) ve düşük ($25,54 \pm 4,74$) olduğu belirlenmiştir. Arayış alt boyutu için yüksek ($30,65 \pm 5,82$), orta ($27,67 \pm 6,56$), ve düşük ($22,46 \pm 7,75$) olduğu saptanmıştır. Öz-düzenleme genel puanı için yüksek ($63,74 \pm 9,28$), orta ($57,80 \pm 10,39$) ve düşük ($48,01 \pm 10,62$) puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Açık olma, arayış ve öz düzenleme genel puanları incelendiğinde başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin, başarı düzeyi düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4.8’de Açık Olma, Arayış ve Öz-düzenleme genel puanlarının öğrencilerin başarı düzeyine göre değişimini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.8: Öğrencilerin başarı düzeyine göre öz-düzenleme ölçeği ANOVA Testi sonuçları

Başarı düzeyi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Açık olma				80,67*	0,000	A>B
Gruplararası	3471,98	3	1735,92			A>C
Gruplarıçi	29910,90	1389	21,51			B>C
Toplam	33382,89	1392				
Arayış				46,15*	0,000	A>B
Gruplararası	3893,22	3	1946,96			A>C
Gruplarıçi	58634,03	1389	42,18			B>C
Toplam	62527,95	1392				
Öz-düzenleme genel				70,60*	0,000	A>B
Gruplararası	14707,36	3	7353,68			A>C
Gruplarıçi	144762,97	1389	104,14			B>C
Toplam	159470,34	1392				

*p<0,05 A: Yüksek B: Orta C: Düşük

Tablo 4.8 incelendiğinde öğrencilerin başarı düzeylerinin Açık Olma ($F=80,67$, $p=0,000$), Arayış ($F=46,15$, $p=0,000$) ve Öz-düzenleme genel ($F=70,60$, $p=0,000$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan post hoc testi sonucunda başarı düzeyi yüksek olanların orta ve düşük başarıya sahip olanlardan, orta düzeyde başarı düzeyine sahip olanların ise düşük başarıya sahip olanlardan farklılaştığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda başarı düzeyi yükseldikçe öz düzenleme düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Bu durumun başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin hedef belirleme, bu hedefe ulaşmak için plan yapma, çaba gösterme ve bu doğrultuda kendilerini düzenleyebilme gibi öz düzenleme

becerilerine sahip olmasıyla açıklanabilir.

4.1.1.5. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Meslek Hedefi Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 4.9’da öğrencilerin meslek hedefleme durumlarına göre öz-düzenleme testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.9: Öğrencilerin hedeflediği meslek durumuna göre öz-düzenleme ölçeği t testi sonuçları

Meslek hedefleme durumu	Levene		n	$\bar{x}$	ss	t	p
	F	p					
Açık Olma	0,066	0,797				-8,777*	0,000
Yok			305	28,35	4,74		
Var			1088	31,06	4,77		
Arayış	0,792	0,374				-7,565*	0,000
Yok			305	25,47	6,85		
Var			1088	28,69	6,48		
Öz-düzenleme genel	0,019	0,891				-8,786*	0,000
Yok			305	53,82	10,47		
Var			1088	59,76	10,40		

*p<0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde açık olma alt boyutu ($t=-8,777$, $p=0,000$), arayış alt boyutu ($t=-7,565$, $p=0,000$) ile öz-düzenleme genel puanlarının ($t=-8,786$, $p=0,000$) meslek hedefleme durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Açık olma alt boyutu için hedefi olmayan öğrencilerin ortalamaları 28,35 iken hedefi olan öğrencilerin ortalamasının 31,06 olduğu görülmektedir. Arayış alt boyutu için hedefi olmayan öğrencilerin ortalamaları 25,47 iken hedefi olan öğrencilerin ortalamasının 28,69 olduğu görülmektedir. Öz-düzenleme genel puanı için hedefi olmayan öğrencilerin ortalamaları 53,82 iken hedefi olan öğrencilerin 59,76 olarak belirlenmiştir. Ortalamalar karşılaştırdığında hedeflediği meslek bulunan öğrencilerin, hedeflediği bir mesleği bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle meslek hedefi bulunan öğrencilerin, meslek hedefi bulunmayan öğrencilere göre öz düzenleme becerileri daha yüksektir.

4.1.2. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeyleri

Öğrencilerin eğitim stresi sonuçları tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Öğrencilerin Eğitim Stresi Sonuçları

Boyutlar	$\bar{x}$	Standart sapma	Minimum	Maksimum
Çalışma baskısı	12,48	4,12	4	20
İş yükü	9,57	2,98	3	15
Not kaygısı	11,30	3,06	3	15
Özbeklenti	11,33	3,10	3	15
Umutsuzluk	9,57	3,16	3	15
Eğitim stresi genel	54,27	12,13	16	80

Tablo 4.10 incelendiğinde Çalışma baskısı alt boyutunun ortalama puanının $12,48 \pm 4,12$ olduğu görülmüştür. İş yükü alt boyutu ortalama puanının $9,57 \pm 2,98$ saptanmıştır. Not kaygısı alt boyutu ortalama puanının $11,30 \pm 3,06$ saptanmıştır. Özbeklenti alt boyutu ortalama puanının $11,33 \pm 3,10$ saptanmıştır. Umutsuzluk alt boyutu ortalama puanının $9,57 \pm 3,16$ saptanmıştır. Eğitim stresi genel puanının ise ortalama $54,27 \pm 12,13$ olduğu belirlenmiştir. Eğitim stresi ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan (80) dikkate alındığında eğitim stresi genel puanının ortalaması olan 54,27 değeri ölçekte “Kararsızım” ile “Katılıyorum” düzeyleri arasında “Kararsızım” düzeyine daha yakın bulunmuştur. Bu durum ise lise öğrencilerinin eğitim streslerinin orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2.1. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 4.11’de öğrencilerin cinsiyetine göre Çalışma Baskısı, İş yükü, Not kaygısı, Özbeklenti, Umutsuzluk alt boyutu ve Eğitim stresi genel puanları sunulmuştur.

Tablo 4.11: Öğrencilerin cinsiyete göre eğitim stresi ölçeği t testi sonuçları

	Levene F	p	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Çalışma baskısı	2,09	0,148				3,787*	0,000
Kız			868	12,80	4,00		
Erkek			525	11,94	4,27		
İş yükü	0,57	0,449				1,655	0,098
Kız			868	9,67	2,99		
Erkek			525	9,40	2,95		
Not kaygısı	8,733	0,003				5,258*	0,000
Kız			868	11,64	2,91		
Erkek			525	10,74	3,21		

Özbeklenti	8,334	0,004			10,732*	0,000
Kız			868	12,01	2,85	
Erkek			525	10,20	3,16	
Umutsuzluk	8,817	0,003			3,741*	0,000
Kız			868	9,81	3,23	
Erkek			525	9,17	3,01	
Eğitim stresi genel	2,109	0,147			6,796*	0,000
Kız			868	55,96	11,60	
Erkek			525	51,48	12,48	

*p<0,05

Tablo 4.11 incelendiğinde Çalışma Baskısı ($t=3,787$, $p=0,000$), Not kaygısı ($t=5,258$, $p=0,000$), Özbeklenti ($t=10,732$, $p=0,000$), Umutsuzluk ($t=3,741$, $p=0,000$) alt boyutu ve Eğitim stresi genel ($t=6,796$, $p=0,000$) puanlarının cinsiyetlere göre farklılaştığı belirlenirken İş yükü ($t=1,655$, $p=0,098$) alt boyutunun farklılaşmadığı saptanmıştır. Farklılaşmaların tamamının kızların lehine olduğu görülmektedir. Ortalamalar karşılaştırdığında kız öğrencilerin, eğitim streslerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun sebebi kız öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarının eğitim süreçlerinin devamlılığını sağlamada ve mesleki hayatlarının etkilenmesinde önemli bir faktör olarak görülmesidir. Bu da kız öğrencilerde hem özbeklentileri hem de çevrelerinin beklentilerinin baskı oluşmasına bununla birlikte kız öğrencilerde çalışma baskısına, not kaygısına, beklentilerin oluşturduğu hoşnutsuzluğa ve umutsuzluğa sebep olabilir.

4.1.2.2. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 4.12’de eğitim stresi ölçeği alt boyutları ve genel puanlarını devam edilen okul türlerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4.12: Devam edilen okul türüne göre öğrencilerin eğitim stresi aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Okul türü	$\bar{x}$	Standart sapma	Minimum	Maksimum
Çalışma baskısı			4	20
Fen lisesi	13,65	3,82	4	20
Anadolu lisesi	13,33	3,97	4	20
Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	11,67	4,12	4	20
İmam Hatip lisesi	11,36	4,07	4	20
İş yükü			3	15
Fen lisesi	10,16	2,76	3	15
Anadolu lisesi	9,97	2,94	3	15
Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	9,21	3,02	3	15

İmam Hatip lisesi	8,90	2,86	3	15
Not kaygısı			3	15
Fen lisesi	11,08	3,16	3	15
Anadolu lisesi	11,23	2,97	3	15
Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	11,35	3,10	3	15
İmam Hatip lisesi	11,50	3,15	3	15
Özbeklenti			3	15
Fen lisesi	11,89	2,88	3	15
Anadolu lisesi	11,91	2,85	3	15
Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	10,68	3,23	3	15
İmam Hatip lisesi	11,31	3,09	3	15
Umutsuzluk			3	15
Fen lisesi	9,53	3,21	3	15
Anadolu lisesi	9,75	3,20	3	15
Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	9,45	3,13	3	15
İmam Hatip lisesi	9,35	3,04	3	15
Eğitim stresi genel			16	80
Fen lisesi	56,33	11,66	24	80
Anadolu lisesi	56,23	11,51	22	80
Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi	52,39	12,42	16	80
İmam Hatip lisesi	52,44	12,31	16	78

Tablo 4.12 incelendiğinde Çalışma Baskısı alt boyutunun en yüksek ortalama puanının Fen Liselerinde ($13,65 \pm 3,82$) olduğu görülmüştür. İş yükü alt boyutunun en yüksek ortalama puanının Fen Liselerinde ($10,16 \pm 2,76$) olduğu görülmüştür. Not kaygısı alt boyutunun en yüksek ortalama puanının İmam Hatip Liselerinde ($11,50 \pm 3,15$) olduğu görülmüştür. Özbeklenti alt boyutunun en yüksek ortalama puanının Fen Liselerinde ($11,89 \pm 2,88$) olduğu görülmüştür. Umutsuzluk alt boyutu alt boyutunun en yüksek ortalama puanının Anadolu Liselerinde ($9,75 \pm 3,20$) olduğu görülmüştür. Eğitim stresi genel en yüksek ortalama puanının Fen Liselerinde ($56,33 \pm 11,66$) olduğu görülmüştür. Eğitim stresi puanlarının sırasıyla Fen lisesi, Anadolu lisesi, İmam Hatip lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi okul türlerine ait olduğu belirlenmiştir. Eğitim stresini en yüksek yaşayan öğrenci grubunun Fen lisesinde öğrenim gören öğrenciler olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13'te Çalışma Baskısı, İş yükü, Not kaygısı, Özbeklenti, Umutsuzluk alt boyutları ve Eğitim stresi genel puanlarının öğrencilerin okul türüne göre değişimini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.13: Öğrencilerin okul türüne göre eğitim stresi ölçeği ANOVA Testi sonuçları

Okul türü	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Çalışma baskısı						A>C
Gruplararası	1104,69	3	368,23	22,62*	0,000	A>D
Gruplariçi	22611,22	1389	16,27			B>C
Toplam	23715,91	1392				B>D
İş yükü						A>C
Gruplararası	259,51	3		9,90*	0,000	A>D
Gruplariçi	12134,74	1389				B>C
Toplam	12394,26	1392				B>D
Not kaygısı						
Gruplararası	13,63	3	4,54	0,48	0,693	
Gruplariçi	13046,91	1389	9,39			
Toplam	13060,55	1392				
Özbeklenti						A>C
Gruplararası	478,60	3	159,53	17,16*	0,000	B>C
Gruplariçi	12908,81	1389	9,29			B>D
Toplam	13387,42	1392				
Umutsuzluk						
Gruplararası	33,23	3	11,07	1,10	0,346	
Gruplariçi	13911,33	1389	10,01			
Toplam	13944,56	1392				
Eğitim stresi genel						A>C
Gruplararası	5161,75	3	1720,58	11,96*	0,000	A>D
Gruplariçi	199778,39	1389	143,82			B>C
Toplam	204940,14	1392				B>D

*p<0,05 A: Fen lisesi B: Anadolu lisesi C: Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi D: İmam Hatip lisesi

Tablo 4.13 incelendiğinde öğrencilerin okul türünün Not Kaygısı (F=0,48, p=0,693) ve Umutsuzluk toplam (F=1,10, p=0,346) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Çalışma Baskısı (F=22,62, p=0,000) alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiş olup Fen Liseleri ve Anadolu liselerinin Mesleki Teknik Anadolu Liselerine ve İmam Hatip Liselerine (İHL) göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. İş yükü (F=9,90, p=0,000) alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiş olup Fen Liseleri ve Anadolu liselerinin Mesleki Teknik Anadolu Liselerine ve İmam Hatip Liselerine göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Özbeklenti (F=17,16, p=0,000) alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiş olup Fen Liselerinin Mesleki Teknik Anadolu Liselerine göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüş olup Anadolu liselerinin Mesleki Teknik Anadolu Liselerine ve İmam Hatip Liselerine göre daha yüksek puana sahip olduğu saptanmıştır. Eğitim stresi genel (F=11,96, p=0,000) puanı açısından bakıldığında çalışma baskısı ve iş yükü alt boyutlarına benzer

şekilde Fen Liseleri ve Anadolu liselerinin, Mesleki Teknik Anadolu Liselerine ve İmam Hatip Liselerine göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Fen lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerinin, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek eğitim stresi hissetmektedirler. Bu durumun sebebi Fen ve Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer liselerde öğrenim görenlere kıyasla kendilerini üniversiteyi kazanıp okumak zorunda hissetmeleri olabilir.

4.1.2.3. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 4.14'te eğitim stresi ölçeği alt boyutları ve genel puanlarını sınıf düzeyine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4.14: Sınıf düzeyine göre öğrencilerin eğitim stresi aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Sınıf düzeyi	$\bar{x}$	Standart sapma	Minimum	Maksimum
Çalışma baskısı			4	20
9. Sınıf	12,49	4,09	4	20
10. Sınıf	12,64	4,03	4	20
11. Sınıf	12,58	4,31	4	20
12. Sınıf	12,03	4,07	4	20
İş yükü			3	15
9. Sınıf	9,78	2,96	3	15
10. Sınıf	9,76	3,03	3	15
11. Sınıf	9,64	2,86	3	15
12. Sınıf	8,80	2,99	3	15
Not kaygısı			3	15
9. Sınıf	11,55	2,80	3	15
10. Sınıf	11,73	2,98	3	15
11. Sınıf	11,11	3,04	3	15
12. Sınıf	10,38	3,40	3	15
Özbeklenti			3	15
9. Sınıf	11,27	3,06	3	15
10. Sınıf	11,27	3,04	3	15
11. Sınıf	11,39	3,00	3	15
12. Sınıf	11,46	3,36	3	15
Umutsuzluk			3	15
9. Sınıf	9,83	3,04	3	15
10. Sınıf	9,84	3,18	3	15
11. Sınıf	9,47	3,10	3	15
12. Sınıf	8,81	3,28	3	15
Eğitim stresi genel			16	80
9. Sınıf	54,93	11,62	16	80
10. Sınıf	55,26	11,90	16	80
11. Sınıf	54,23	12,10	16	80
12. Sınıf	51,50	12,99	16	80

Tablo 4.14 incelendiğinde Çalışma Baskısı alt boyutunun en yüksek ortalama puanının 10. sınıflarda (12,64±4,03) olduğu görülmüştür. İş yükü alt boyutunun en yüksek ortalama puanının 9. sınıflarda (9,78±2,96) olduğu görülmüştür. 9. Sınıf öğrencilerinin farklı bir akademik programla karşılaşmış olmasından kaynaklı olarak iş yükü hissetmiş olabilir. Not kaygısı alt boyutunun en yüksek ortalama puanının 10. Sınıflarda (11,73±2,98) olduğu görülmüştür. Özbeklenti alt boyutunun en yüksek ortalama puanının 12. Sınıflarda (11,46±3,36) olduğu görülmüştür. Umutsuzluk alt boyutu alt boyutunun en yüksek ortalama puanının 10. Sınıflarda (9,84±3,18) olduğu görülmüştür. Eğitim stresi genel en yüksek ortalama puanının 10. Sınıflarda (55,26±11,90) olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyine göre en yüksek eğitim stresini hisseden 10. Sınıf öğrencileridir.

Tablo 4.15'te Çalışma Baskısı, İş yükü, Not kaygısı, Özbeklenti, Umutsuzluk alt boyutları ve Eğitim stresi genel puanlarının öğrencilerin sınıf düzeyine göre değişimini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.15: Öğrencilerin sınıf düzeyine göre eğitim stresi ölçeği ANOVA Testi sonuçları

Sınıf düzeyi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Çalışma baskısı				1,264	0,285	
Gruplararası	64,56	3	21,522			
Gruplariçi	23651,35	1389	17,028			
Toplam	23715,918	1392				
İş yükü				6,653*	0,000	A>D
Gruplararası	175,58	3	58,529			B>D
Gruplariçi	12218,67	1389	8,797			C>D
Toplam	12394,26	1392				
Not kaygısı				11,716*	0,000	A>D
Gruplararası	322,32	3	107,443			B>C
Gruplariçi	12738,22	1389	9,171			B>D
Toplam	13060,55	1392				C>D
Özbeklenti				0,286*	0,835	
Gruplararası	8,27	3	2,759			
Gruplariçi	13379,14	1389	9,632			
Toplam	13387,42	1392				
Umutsuzluk				6,672*	0,000	A>D
Gruplararası	198,09	3	66,031			B>D
Gruplariçi	13746,46	1389	9,897			C>D
Toplam	13944,56	1392				
Eğitim stresi genel				5,599*	0,001	A>D
Gruplararası	2448,62	3	816,210			B>D
						C>D

Grupları	202491,51	1389	145,782
Toplam	204940,14	1392	

*p<0,05 A:9.Sınıf B:10.Sınıf C:11.Sınıf D:12.Sınıf

Tablo 4.15 incelendiğinde öğrencilerin okul türünün Çalışma Baskısı (F=1,264, p=0,285) ve Özbeklenti toplam (F=0,286, p=0,835) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. İş yükü (F=6,653, p=0,000) alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiş olup 9. Sınıfların diğer sınıflara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Liseye yeni başlamış 9. Sınıf öğrencilerinin yeni bir akademik programla karşılaşmış olması, yeni birçok ders müfredatına bağlı olması gibi sebeplerden iş yüklerini fazla hissedebilirler. Not Kaygısı (F=11,716, p=0,000) alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiş olup 9. Sınıfların 12. Sınıflara göre, 10. Sınıfların 11. Sınıflara göre, 10. ve 11. Sınıfların 12. Sınıflara göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Sınıf seviyesi arttıkça not kaygısının azaldığı söylenebilir. Umutsuzluk (F=6,672, p=0,000) alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiş olup 9., 10. ve 11. Sınıfların 12. sınıflara göre daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Lise öğrenimini tamamlayacak olan 12. Sınıf öğrencilerinin diğer kademelere kıyasla daha umutlu oldukları söylenebilir. Benzer şekilde Eğitim stresi genel (F=5,599, p=0,001) puanı açısından bakıldığında 9., 10. ve 11. Sınıfların 12. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür. Bu durum 9., 10. ve 11. Sınıfta öğrencilerinin 12. Sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek eğitim stresi yaşadıkları anlamına gelmektedir.

4.1.2.4. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeylerinin Başarı Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin başarı düzeyine göre eğitim stresi sonuçları tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16: Başarı düzeyine göre öğrencilerin eğitim stresi aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Başarı düzeyi	$\bar{x}$	Standart sapma	Minimum	Maksimum
Çalışma baskısı			4	20
Yüksek	12,11	4,22	4	20
Orta	12,50	4,08	4	20
Düşük	13,64	4,08	4	20
İş yükü			3	15
Yüksek	9,45	3,02	3	15
Orta	9,55	2,99	3	15
Düşük	10,35	2,57	3	15
Not kaygısı			3	15

Yüksek	10,85	3,21	3	15
Orta	11,40	3,01	3	15
Düşük	11,50	3,17	3	15
Özbeklenti			3	15
Yüksek	11,04	3,19	3	15
Orta	11,36	3,06	3	15
Düşük	12,10	3,24	3	15
Umutsuzluk			3	15
Yüksek	7,56	3,03	3	15
Orta	9,92	2,98	3	15
Düşük	11,92	2,83	3	15
Eğitim stresi genel			16	80
Yüksek	51,02	12,68	16	80
Orta	54,75	11,82	16	80
Düşük	59,53	12,03	28	80

Tablo 4.16 incelendiğinde Çalışma Baskısı alt boyutu için yüksek (12,11±4,22), orta (12,50±4,08) ve düşük (13,64±4,08) olduğu belirlenmiştir. İş yükü alt boyutu için yüksek (9,45±3,02), orta (9,55±2,99), ve düşük (10,35±2,57) olduğu saptanmıştır. Not kaygısı alt boyutu için yüksek (10,85±3,21), orta (11,40±3,01), ve düşük (11,50±3,17) olduğu saptanmıştır. Özbeklenti alt boyutu için yüksek (11,04±3,19), orta (11,36±3,06), ve düşük (12,10±3,24) olduğu saptanmıştır. Umutsuzluk alt boyutu için yüksek (7,56±3,03), orta (9,92±2,98), ve düşük (11,92±2,83) olduğu saptanmıştır. Eğitim stresi genel puanı için yüksek (51,02±12,68), orta (54,75±11,82), ve düşük (59,73±12,03) puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Çalışma baskısı, iş yükü, not kaygısı, özbeklenti, umutsuzluk ve eğitim stresi genel puanları incelendiğinde başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere kıyasla daha yüksek eğitim stresine sahip oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda başarı düzeyi azaldıkça eğitim stresi artar olarak düşünülebilir.

Tablo 4.17’de Çalışma Baskısı, İş yükü, Not kaygısı, Özbeklenti, Umutsuzluk alt boyutları ve Eğitim stresi genel puanlarının öğrencilerin başarı düzeyine göre değişimini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.17: Öğrencilerin başarı düzeyine göre eğitim stresi ölçeği ANOVA Testi sonuçları

Başarı düzeyi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Çalışma baskısı				3,577*	0,028	C>B C>A
Gruplararası	121,42	2	60,71			
Grupları içi	23594,49	1390	16,97			
Toplam	23715,91	1392				
İş yükü				2,459	0,086	
Gruplararası	43,69	2	21,84			
Grupları içi	12350,56	1390	8,88			

Toplam	12394,26	1392				
Not kaygısı				3,491*	0,031	B>A
Gruplararası	65,26	2	32,63			
Gruplariçi	12995,28	1390	9,34			
Toplam	13060,55	1392				
Özbeklenti				3,206*	0,041	C>A
Gruplararası	61,47	2	30,74			
Gruplariçi	13325,94	1390	9,58			
Toplam	13387,42	1392				
Umutsuzluk				86,045*	0,000	C>B
Gruplararası	1536,22	2	768,11			C>A
Gruplariçi	12408,33	1390	8,92			
Toplam	13944,56	1392				
Eğitim stresi genel				16,530*	0,000	C>B
						C>A
Gruplararası	4761,03	2	2380,51			
Gruplariçi	200179,10	1390	144,01			
Toplam	204940,14	1392				

*p<0,05 A: Yüksek B: Orta C: Düşük

Tablo 4.17 incelendiğinde başarı düzeyine göre İş yükü (F=2,459, p=0,086) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Çalışma Baskısı (F=3,577, p=0,028) alt boyutu incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık belirlenmiş düşük akademik başarıya sahip olanların orta ve yüksek başarıya göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Not kaygısı (F=3,491, p=0,031) alt boyutu incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık belirlenmiş orta akademik başarıya sahip olanların yüksek başarıya göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Özbeklenti (F=3,206, p=0,041) alt boyutu incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık belirlenmiş düşük akademik başarıya sahip olanların yüksek başarıya göre daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Umutsuzluk (F=86,045, p=0,000) alt boyutu ve Eğitim Stresi genel (F=16,530, p=0,000) puanı incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık belirlenmiş düşük akademik başarıya sahip olanların orta ve yüksek başarıya göre daha yüksek puanlara sahip olanlara göre eğitim streslerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.2.5. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresi Düzeylerinin Meslek Hedefi Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 4.18’de öğrencilerin hedeflerinin var olma durumuna göre eğitim stresi testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.18: Öğrencilerin hedeflediği meslek durumuna göre eğitim stresi ölçeği t testi sonuçları

Meslek hedefleme durumu	F	Levene p	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Çalışma baskısı	0,409	0,522				0,553	0,581
Yok			305	12,60	4,22		
Var			1088	12,45	4,10		
İş yükü	6,685	0,010				2,828*	0,005
Yok			305	9,98	2,76		
Var			1088	9,46	3,03		
Not kaygısı	0,156	0,693				-2,386*	0,017
Yok			305	10,93	3,14		
Var			1088	11,40	3,03		
Özbeklenti	0,005	0,946				-2,847*	0,004
Yok			305	10,89	3,14		
Var			1088	11,46	3,07		
Umutsuzluk	0,236	0,627				3,740*	0,000
Yok			305	10,17	3,06		
Var			1088	9,40	3,17		
Eğitim stresi genel	0,370	0,543				0,491	0,624
Yok			305	54,57	12,36		
Var			1088	54,19	12,07		

*p<0,05

Tablo 4.18 incelendiğinde çalışma baskısı (t=0,553, p=0,581) alt boyutu ile eğitim stresi genel (t=0,491, p=0,624) puanlarının hedef olma durumuna anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. İş yükü (t=2,828, p=0,005), Not kaygısı (t=-2,386, p=0,017), Özbeklenti (t=-2,847, p=0,004) ve Umutsuzluk (t=3,740, p=0,000) alt boyutlarında ise meslek hedefi olma durumuna göre farklılaşma olduğu saptanmıştır. İş yükü ve umutsuzluk alt boyutlarının hedefi olmayan öğrencilerde yüksek olduğu görülmekle birlikte not kaygısı ve özbeklenti puanlarının hedefi olan öğrencilerde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda daha yüksek iş yükü ve umutsuzluk hisseden öğrencilerin hedefi olmayan öğrenciler olduğu söylenebilir. Daha yüksek not kaygısı yaşayan ve özbeklentisi olan öğrencilerin hedefi olan öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.1.3. Lise Öğrencilerinin Algılanan Öz Düzenleme Becerileri Düzeyleri ile Eğitim Stresi Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.19’da Öğrencilerin algılanan öz düzenleme ve eğitim stresleri korelasyon sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.19: Öğrencilerin algılanan öz düzenleme ve eğitim stresleri korelasyon sonuçları

Öz düzenleme / Eğitim Stresi		Çalışma Baskısı	İş Yüğü	Not Kaygısı	Özbeğlenti	Umutsuzluk	Genel
Açık Olma	Korelasyon	-0,023	0,012	0,083**	0,047	-0,276**	-0,044
	P	0,389	0,644	0,002	0,077	0,000	0,104
	N	1393	1393	1393	1393	1393	1393
Arayış	Korelasyon	-0,057*	-0,006	0,067*	-0,056*	-0,256**	-0,085**
	P	0,033	0,827	0,012	0,035	0,000	0,001
	N	1393	1393	1393	1393	1393	1393
Genel	Korelasyon	-0,046	0,002	0,080**	-0,014	-0,286**	-0,073**
	P	0,083	0,941	0,003	0,610	0,000	0,006
	N	1393	1393	1393	1393	1393	1393

**p<0,01

*p<0,05

Tablo 4.19 incelendiğinde Öz düzenleme testi “Açık Olma” alt boyutu ile eğitim stresi ölçeği “Not Kaygısı” alt boyutu ile pozitif ve çok zayıf anlamlı ($r=0,083$) ilişki olduğu belirlenmiştir. “Umutsuzluk” alt boyutu ile zayıf negatif anlamlı ($r=-0,276$) bir ilişki saptanmıştır. Öz düzenleme testi “Arayış” alt boyutu ile eğitim stresi ölçeği “Çalışma Baskısı” alt boyutu ile negatif ve orta düzeyde anlamlı ($r=-0,057$) ilişki olduğu belirlenmiştir. Öz düzenleme testi “Arayış” alt boyutu ile eğitim stresi ölçeği “Not Kaygısı” alt boyutu ile pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı ($r=0,067$) ilişki olduğu belirlenmiştir. Öz düzenleme testi “Arayış” alt boyutu ile eğitim stresi ölçeği “Özbeğlenti” alt boyutu ile negatif ve zayıf düzeyde anlamlı ($r=-0,256$) ilişki olduğu belirlenmiştir. Öz düzenleme testi “Arayış” alt boyutu ile eğitim stresi ölçeği “Umutsuzluk” alt boyutu ile negatif ve zayıf düzeyde anlamlı ($r=-0,256$) ilişki olduğu belirlenmiştir. Öz düzenleme testi “Arayış” alt boyutu ile “Eğitim Stresi Ölçeği Genel” boyutu ile negatif ve çok yüksek düzeyde anlamlı ($r=-0,085$) ilişki olduğu belirlenmiştir. “Öz düzenleme Testi Genel” boyutu ile eğitim stresi ölçeği “Not Kaygısı” alt boyutu ile pozitif ve çok yüksek düzeyde anlamlı ($r=0,080$) ilişki olduğu belirlenmiştir. “Öz düzenleme Testi Genel” boyutu ile eğitim stresi ölçeği “Umutsuzluk” alt boyutu ile negatif ve zayıf düzeyde anlamlı ($r=-0,286$) ilişki olduğu belirlenmiştir. “Öz düzenleme Testi Genel” boyutu ile “Eğitim Stresi Ölçeği Genel” boyutu ile negatif ve çok zayıf düzeyde anlamlı ($r=-0,073$) ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri yükseldikçe eğitim stresleri düşeceği söylenebilir.

Tablo 4.20’de öğrencilerin eğitim stresi puanlarının öz düzenleme puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.20: Eğitim Stresi Puanlarının Öz düzenleme puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	T	p
Sabit	61,972	1,312	–	47,240*	0,000
Eğitim Stresi	-0,065	0,024	-0,073	-2,471*	0,006
R: 0,073 R ² :0,005 F: (1, 1391) p<0,05					

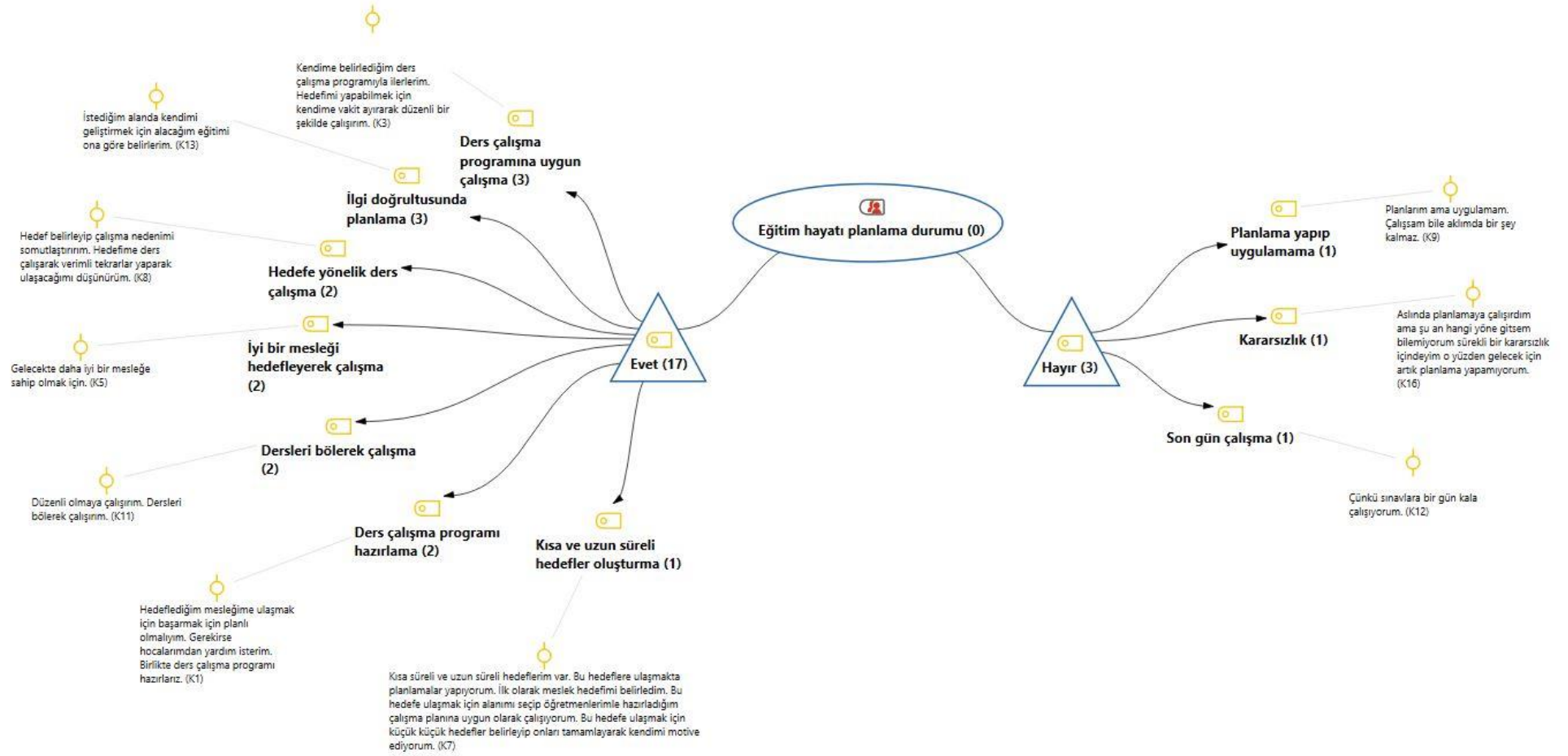
Tablo 4.20 incelendiğinde eğitim stresi puanlarının öz düzenleme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R^2 :0,005, $p<0,05$). Öz düzenleme puanına ilişkin toplam varyansın % 0,05'i eğitim stresi puanı ile açıklanmaktadır. Bu sonuç, öz düzenlemeye ilişkin değişkenliğin % 0,05'i eğitim stresinden kaynaklanırken geri kalan kısmının araştırmada yer almayan değişkenlerden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda eğitim stresine yapılan müdahalelerin öz düzenlemeyi de etkileyeceği söylenebilir.

4.2. Nitel Bulgular

Bu başlıkta görüşme formundan elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Lise Öğrencilerinin Öz Düzenlemeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Aşağıda verilen şekil 4.1'de öğrencilerin eğitim hayatı planlama durumu tema modeli için oluşturulan alt tema, kodlar ve frekanslar yer almaktadır.



Şekil 4.1: Öğrencilerin eğitim hayatı planlama durumu tema modeli

Araştırma bulgularına göre 17 öğrenci eğitim hayatını planlarken 3 öğrencinin eğitim hayatını planlamadığı görülmektedir. Eğitim hayatını planlayan 17 öğrenciden alınan yanıtlarla ders çalışma programına uygun çalışma (f=3), ilgi doğrultusunda planlama (f=3), hedefe yönelik ders çalışma (f=2), iyi bir mesleği hedefleyerek çalışma (f=2), dersleri bölerek çalışma (f=2), ders çalışma programı hazırlama (f=2), ve kısa ve uzun süren hedefler oluşturma (f=1) altı temaları belirlenmiştir. Eğitim hayatını planlamayan 3 öğrencinin planlama yapip uygulamama (f=1), kararsızlık (f=1) ve son gün çalışma (f=1) alt temaları oluşturulmuştur. Oluşan alt temalara ait alıntılarının bir kısmı görselde sunulmakla birlikte bazıları metin olarak aşağıda yer almaktadır.

Ders çalışma programına uygun çalışma alt temasına yönelik paylaşımlara bakıldığında K3 *“Kendime belirlediğim ders çalışma programıyla ilerlerim. Hedefimi yapabilmek için kendime vakit ayırarak düzenli bir şekilde çalışırım”*, K10 *“Eğitim hayatımı, yaptığım plana göre düzenliyorum ve bu planın dışına çıkmamaya çalışıyorum”* K15 *“Hayallerim ve planlarım olmazda başarıyı elde etmekte zorluk çekiyorum. Planlı programlı çalışarak. Belirli zamanlarda belirli dersler vererek plan yapıyorum”* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

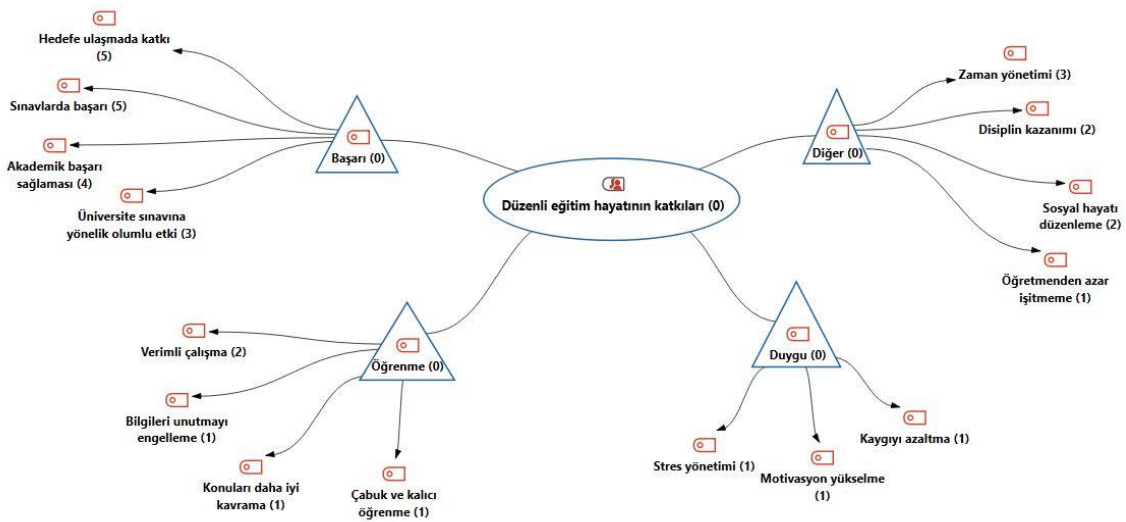
İlgi doğrultusunda planlama alt temasına yönelik paylaşımlara bakıldığında K13 *“İstediğim alanda kendimi geliştirmek için alacağım eğitimi ona göre belirlerim”*, diyerek düşüncelerini belirtirken K20 *“Liseden mezun olunca PMYO sınavına girip polisliğe girmeyi planladım. Buna ulaşıncaya kadar çalışacağım. Liseden mezun olmak için çalışıyorum”* ifadesini kullanmıştır.

Hedefe yönelik ders çalışma temasına yönelik olarak K8 *“Hedef belirleyip çalışma nedenimi somutlaştırırım. Hedefime ders çalışarak verimli tekrarlar yaparak ulaşacağımı düşünürüm”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer şekilde K14 *“Çalışılması veya yapılması gerekenleri hedeflerim doğrultusunda belirli zamana bölerek düzenlerim”* diyerek fikrini belirtmiştir. İyi bir mesleği hedefleyerek çalışma temasına yönelik olarak çalışma alt temasına yönelik olarak K5 *“Gelecekte daha iyi bir mesleğe sahip olmak için”* ifadesini kullanırken K7 *“İlk olarak meslek hedefimi belirledim”* şeklinde ifade etmiştir.

Dersleri bölerek çalışma alt temasına yönelik olarak K11 *“Düzenli olmaya çalışırım. Dersleri bölerek çalışırım”* ifadesini kullanmıştır. Ders çalışma programı hazırlama temasına yönelik olarak K1 *“Hedeflediğim mesleğime ulaşmak için başarmak için planlı olmalıyım. Gerekirse*

hocalarımdan yardım isterim. Birlikte ders çalışma programı hazırlarız”, K19 “Eve gidiş, dinlenme, ödevleri yapma, kitap okuma gibi. Hedefim var” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Kısa ve uzun süreli hedefler oluşturma temasına yönelik olarak K7 “Kısa süreli ve uzun süreli hedeflerim var. Bu hedeflere ulaşmakta planlamalar yapıyorum. İlk olarak meslek hedefimi belirledim. Bu hedefe ulaşmak için alanımı seçip öğretmenlerimle hazırladığım çalışma planına uygun olarak çalışıyorum. Bu hedefe ulaşmak için küçük küçük hedefler belirleyip onları tamamlayarak kendimi motive ediyorum” diyerek ifade etmiştir. Bunun yanında 3 öğrenci eğitim hayatında planlama yapmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin planlama yapmama nedenleri incelendiğinde K9 “Planlarım ama uygulamam. Çalışsam bile aklımda bir şey kalmaz”, K12 “Çünkü sınavlara bir gün kala çalışıyorum”, K16 “Aslında planlamaya çalışırdım ama şu an hangi yöne gitsem bilemiyorum sürekli bir kararsızlık içindeyim o yüzden gelecek için artık planlama yapamıyorum” diyerek fikirlerini belirtmiştir. Öğrencilerin eğitim hayatlarını planlama durumlarına yönelik cevapları incelendiğinde cevapların daha çok ders çalışma planına/programına yönelik verildiği dikkat çekmiştir. Bunun yanında bir öğrenci dışında daha çok kısa süreli hedeflere yönelik çalışmalardan söz ettikleri söylenebilir. Ayrıca eğitim hayatlarını planlamadıklarını belirten öğrencilerin bu yöndeki farkındalıklarının düşük olması sebebiyle açıklanabilir.

Aşağıda verilen şekil 4.2’de öğrencilere göre düzenli eğitim hayatının katkıları tema modeli için oluşturulan alt tema, kodlar ve frekanslar yer almaktadır.



Şekil 4.2: Düzenli eğitim hayatının katkıları tema modeli

Düzenli eğitim hayatının katkılarına ilişkin cevaplar incelendiğinde; başarı (f=17), öğrenme

(f=5), duygu (f=3) ve diğer (f=8) olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır. Oluşan alt temalara ait alıntılarının bazıları metin olarak aşağıda yer almaktadır. Başarı alt teması incelendiğinde hedefe ulaşmada katkı, sınavlarda başarı, akademik başarı sağlaması ve üniversite sınavına yönelik olumlu etki kodları elde edilmiştir. Hedefe ulaşmada katkı koduna yönelik olarak K1 “*Gerçekten çok istediğim bir meslek var. Başarmak istediğim için planlı olmalıyım*”, K2 “*Düzenli ders çalışmak geleceğim ile ilgili olumlu bir sonuç vereceğini düşünüyorum. Düzenli ders çalışmanın ilerideki mesleğim için kolaylık olacağını düşünüyorum*”, K9 “*Planlara ulaşabilmeye yarar*”, K11 “*Hedefe ulaşmamı sağlar*” şeklinde ifade etmiş.

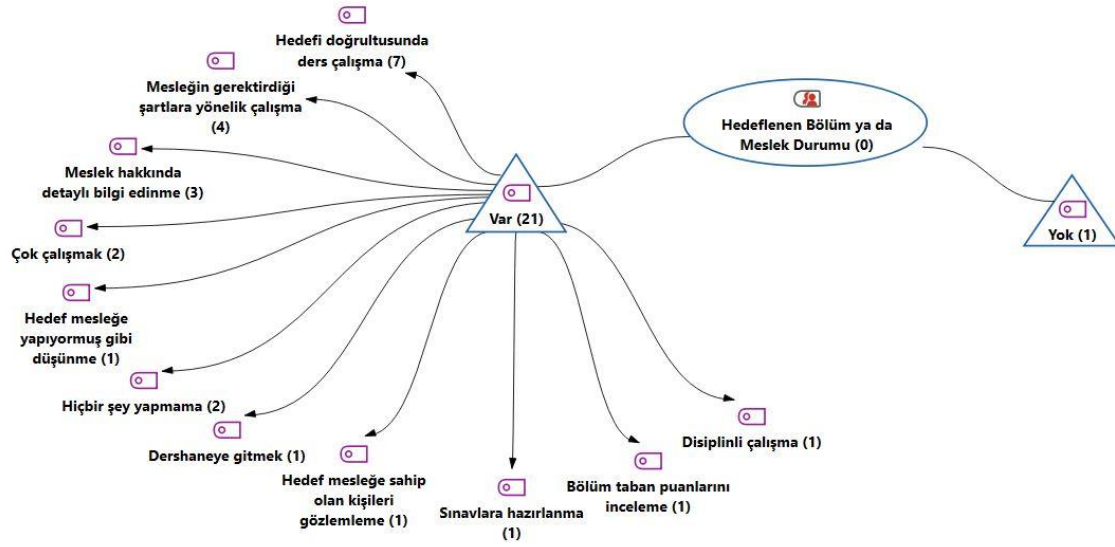
Öğrenme alt temasına yönelik olarak verimli çalışma, bilgileri unutmayı engelleme, konuları daha iyi kavrama ve çabuk ve kalıcı öğrenme kodları elde edilmiştir. K14 “*Eğitim hayatındaki düzen ile çalışmadaki verimin arttığını düşünüyorum*”, K18 “*Daha verimli olabiliriz*”, K1 “*Bu sayede paslanmamızı önüyor. Sınavlar geldiğinde ne yapacağımı biliyorum*”, K4 “*Konuları daha iyi anlayıp kavramamı sağlıyor*”, K22 “*Dersleri daha çabuk ve kalıcı öğrenmemizi sağlar*” şeklinde ifade etmiştir.

Duygu alt teması incelendiğinde stres yönetimi, motivasyon yükseltme ve kaygıyı azaltma kodları elde edilmiştir. Stres yönetimi koduna yönelik olarak K10 “*Planlı olduğum için boş vaktim oluyor. Bu boş vakitlerde kendime vakit ayırabiliyorum. Çünkü plansız çalışmak sıkıntılı oluyor. Bunun için stres atacağımız boş vakte ihtiyaç vardır*” şeklinde düşüncelerini ifade ederken motivasyon koduna yönelik olarak K11 “*İlerideki hayatımda, mesleğim bana kolaylık sağlar. Ders çalışmam gereken durumlarda daha istekli çalışırım. Bana bu şekilde kolaylık sağlar*” diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Kaygıyı azaltma koduna yönelik olarak K6 “*Düzenli olmadığım zamanlarda kaygılanmama ve başarımın düşmemesine neden olur*” şeklinde fikirlerini sunmuştur.

Diğer alt teması incelendiğinde zaman yönetimi, disiplin kazanımı, sosyal hayatı düzenleme ve öğretmenden azar yememe kodları elde edilmiştir. Zaman yönetimi koduna yönelik olarak K7 “*Neyi ne zaman yapacağımı biliyorum. Bu sayede hem konuları yetiştiriyorum*”, K10 “*Bu boş vakitlerde kendime vakit ayırabiliyorum. Çünkü plansız çalışmak sıkıntılı oluyor. Bunun için stres atacağımız boş vakte ihtiyaç vardır*”, K13 “*Bize sağlayacağı yarar vakit yöntemini iyileştirebilir*” şeklinde ifade etmiştir. Disiplin kazanımına yönelik olarak K2 “*Disiplin*

kazandıracaktır”, K16 “Düzenli olarak ders çalışabiliyor olsaydım daha disiplinli olurdu galiba, şu an illa bir hedefim olurdu diye düşünüyorum mesela” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Sosyal hayatı düzenleme koduna yönelik olarak ise K4 “Sosyal hayatımı daha iyileştiriyor” şeklinde düşüncelerini ifade ederken K7 “hem de sosyal hayatıma zaman ayırabiliyorum” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin eğitim hayatlarında düzenli olmanın yararlarına yönelik cevapları incelendiğinde çoğu öğrencinin düzenli eğitim hayatının başarıya katkısı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bununla birlikte öğrenme, duygu ve zaman yönetimi gibi katkıları da sıralanmıştır. Bu doğrultuda eğitim hayatını düzenleyen öğrencilerin başarılarına katkı sağlamak istedikleri sonucu çıkarılabilir.

Aşağıda verilen şekil 4.3’te hedeflenen bölüm ya da meslek durumu tema modeli için oluşturulan alt tema, kodlar ve frekanslar yer almaktadır.

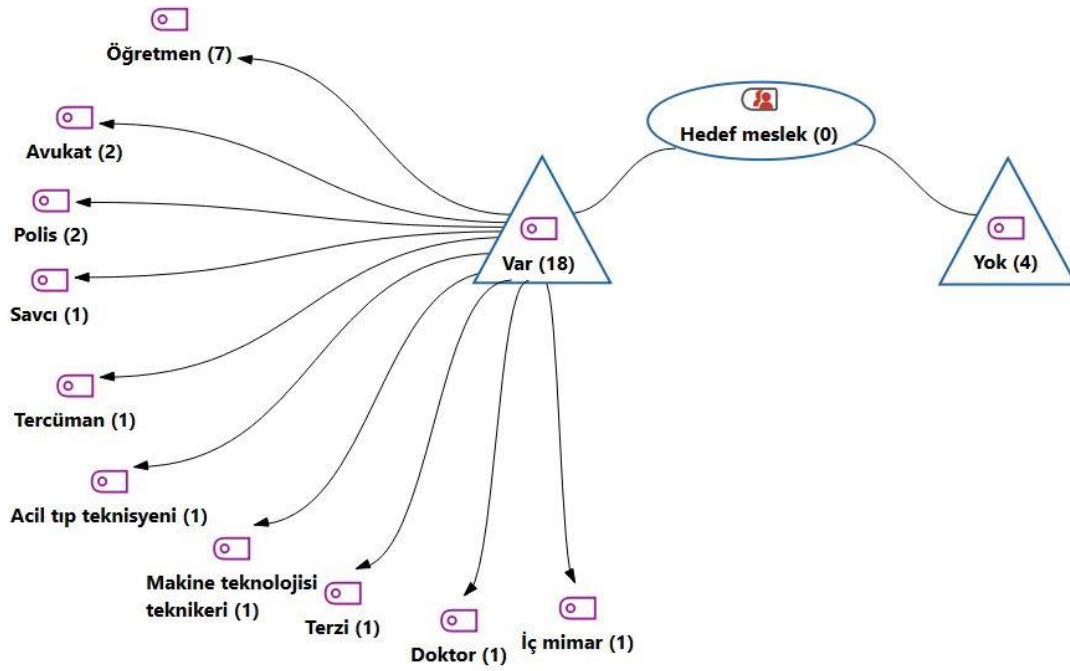


Şekil 4.3: Hedeflenen bölüm ya da meslek durumu tema modeli

Öğrencilerden hedeflediği bölüm ya da meslek olanların hedeflere yönelik olan yaptıkları etkinlikler sorulduğunda hedefi doğrultusunda çalışma (f=7), mesleğin getirdiği şartlara yönelik çalışma (f=4), meslek hakkında bilgi edinme (f=3), çok çalışmak (f=2), hedef mesleği yapıyormuş gibi düşünme (f=1), dershaneye gitme (f=1), hedef mesleğe sahip olan kişileri gözlemleme (f=1), sınavlara hazırlanma (f=1), bölüm taban puanlarını inceleme (f=1) ve disiplinli çalışma (f=1) alt temaları elde edilmiştir. Bunun yanında 2 öğrenci hedeflediği bölüm ya da meslek olmasın rağmen hiçbir şey yapmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin

hedefledikleri bölüm veya meslek durumuna ilişkin cevapları incelendiğinde çoğu öğrencinin hedeflerine yönelik çeşitli çalışmalarda bulunurken; hedefi olan iki öğrencinin ve hedefi olmadığını belirten bir öğrencinin bu yönde bir çalışmasının olmadığı söylenebilir.

Aşağıda verilen şekil 4.4'te öğrencilerin hedef meslek tema modeli oluşturulan alt tema, kodlar ve frekanslar yer almaktadır.

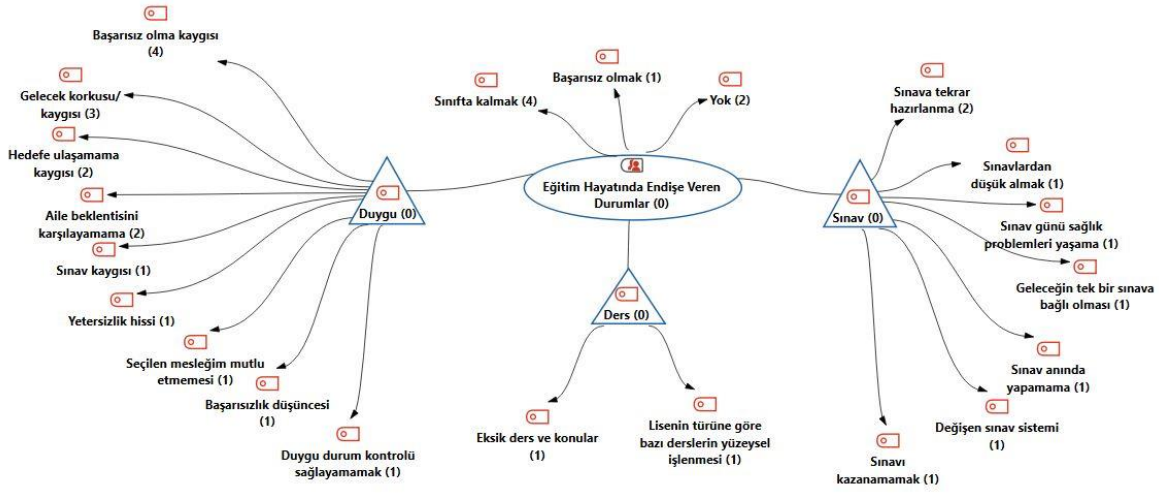


Şekil 4.4: Hedef meslek tema modeli

Öğrencilerin hedefledikleri meslekler incelendiğinde en sık öğretmen ($f=7$) olma isteği görülmektedir. Bunun yanında avukat ($f=2$), polis ($f=2$), savcı ($f=1$), tercüman ($f=1$), Acil tıp teknisyeni ($f=1$), makine teknolojisi teknikeri ($f=1$), terzi ($f=1$), doktor ($f=1$) ve iç mimar ($f=1$) gibi hedeflerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hedefledikleri meslek gruplarına yönelik cevapları incelendiğinde en çok tercih edilen meslek öğretmen olurken dört öğrencinin de hedef meslek seçmediği saptanmıştır.

4.2.2. Lise Öğrencilerinin Eğitim Stresine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Aşağıda verilen şekil 4.5'te öğrencilere göre eğitim hayatında endişe veren durumlar tema modeli için oluşturulan alt tema kodlar ve frekanslar yer almaktadır.



Şekil 4.5: Eğitim hayatında endişe veren durumlar tema modeli

Eğitim hayatında endişe veren durumlara ilişkin katılımcı görüşleri duygu (f=16), ders (f=2), sınav (f=8), sınıfta kalmak (f=4), başarısız olmak (f=1) ve eğitim hayatında endişe veren bir durum yok (f=1) alt temalarından oluşmaktadır. Oluşan alt temalara ait alıntılarının bir kısmı görselde sunulmakla birlikte bazıları metin olarak aşağıda yer almaktadır.

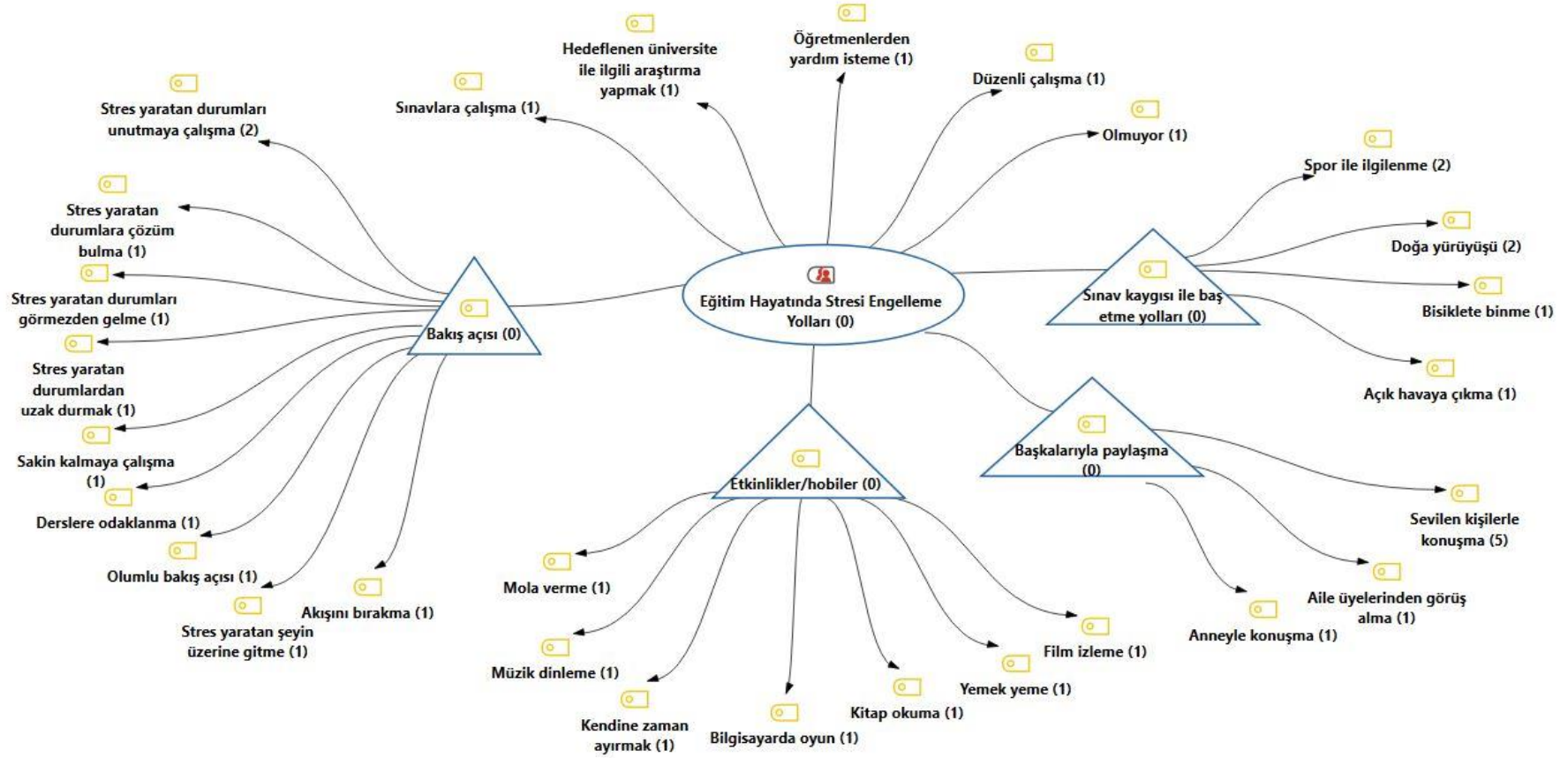
Duygu alt temasına yönelik olarak başarısız olma kaygısı (f=4), gelecek korkusu/kaygısı (f=3), hedefe ulaşamama kaygısı (f=2), aile beklentilerini karşılayamama (f=2), sınav kaygısı (f=1), yetersizlik hissi (f=1), seçilen mesleğin mutlu etmemesi (f=1), başarısızlık düşüncesi (f=1) ve duygu durum kontrolü sağlayamamak (f=1) kodları elde edilmiştir. Başarısız olma koduna yönelik olarak K1 “Bazen yapamazsam olmazsa, başaramazsam diye düşünüyorum. Bu endişe ve korkumdan yapamadığımda çok üzülüyorum. Çok çalışmama rağmen istediğim sonucu alamadığımda neden olmuyor diye çok düşünüyorum. Bu da sonraki sınavlarda tekrardan olmayacak endişesine sebep oluyor”, K7 “Başarısız olmaktan, hedeflerime ulaşamamaktan, çalıştığımın karşılığını alamamaktan, ailemin beklentilerini karşılayamamaktan endişelenirim. Aslında notlar açıklandığında ya da üniversite sonucu açıklandığında ben elimden geleni yaptım, sonucumla mutluyum diyememekten korkuyorum”, K10 “Üniversiteye giriş sınavında istediğim başarıyı elde edememekten endişeleniyorum” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Gelecek korkusu/kaygısına yönelik olarak K16 “Gelecekte çok korkuyorum ilerde her şey daha zor olacak diye endişeliyim bizden önce okuyup gidenler bir şekilde zor olsa da bir yerlere vardılar. Ama bizim için her şey daha da zor maalesef”, K8 “Gelecek korkusu var” şeklinde belirtmiştir. Hedefe ulaşamama kaygısına

yönelik olarak ise K7 düşüncelerini *“Başarısız olmaktan, hedeflerime ulaşamamaktan, çalıştığımın karşılığını alamamaktan, ailemin beklentilerini karşılayamamaktan endişelenirim. Aslında notlar açıklandığında ya da üniversite sonucu açıklandığında ben elimden geleni yaptım, sonucumla mutluym diyememekten korkuyorum”* şeklinde belirtmiştir.

Ders alt temasına yönelik olarak ise eksik ders ve konular (f=1) ve lisenin türü nedeniyle bazı derslerin yüzeysel işlenmesi (f=1) kodları elde edilmiştir. Eksik ders ve konular koduna yönelik olarak K6 *“Matematiğimin yeterli olmadığını düşünüyorum. Bunun yanında bazen eksik konularımı yetiştiremeyeceğimi düşünüyorum”* şeklinde düşüncelerini belirtirken lisenin türü nedeniyle bazı derslerin yüzeysel işlenmesi koduna yönelik olarak K12 *“Meslek lisesinde olduğum için dersleri işlerken kültür derslerinde yeteri kadar ayrıntıya girmeden işliyoruz”* şeklinde fikrini sunmuştur.

Sınav alt temasına yönelik olarak sınava tekrar hazırlanma (f=2), sınavlardan düşük almak (f=1), sınav günü sağlık problemi yaşamak (f=1), geleceğin tek bir sınava bağlı olması (f=1), sınav anında yapamama (f=1), değişen sınav sistemi (f=1) ve sınavı kazanamamak (f=1) kodları elde edilmiştir. Elde edilen alt temalara ek olarak sınıfta kalmak (f=1) ve başarısız olmak (f=1) kodları elde edilirken bazı öğrenciler (f=2) kendilerini endişelendiren bir durum olmadığını söylemiştir. Öğrencilerin eğitim hayatında endişe veren durumlara yönelik cevapları incelendiğinde cevapların büyük çoğunluğunun duyguya ilişkin nedenler olduğu görülmektedir. Bunu sınav ve derse ilişkin nedenler takip ederken iki öğrencide eğitim hayatlarında endişe veren bir durum olmadığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda duyguya ilişkin nedenlerin eğitim hayatında endişe veren en büyük faktör olduğu düşünülebilir.

Aşağıda verilen şekil 4.6’da öğrencilere göre düzenli eğitim hayatında stresi engelleme yolları tema modeli için oluşturulan alt tema, kodlar ve frekanslar yer almaktadır.



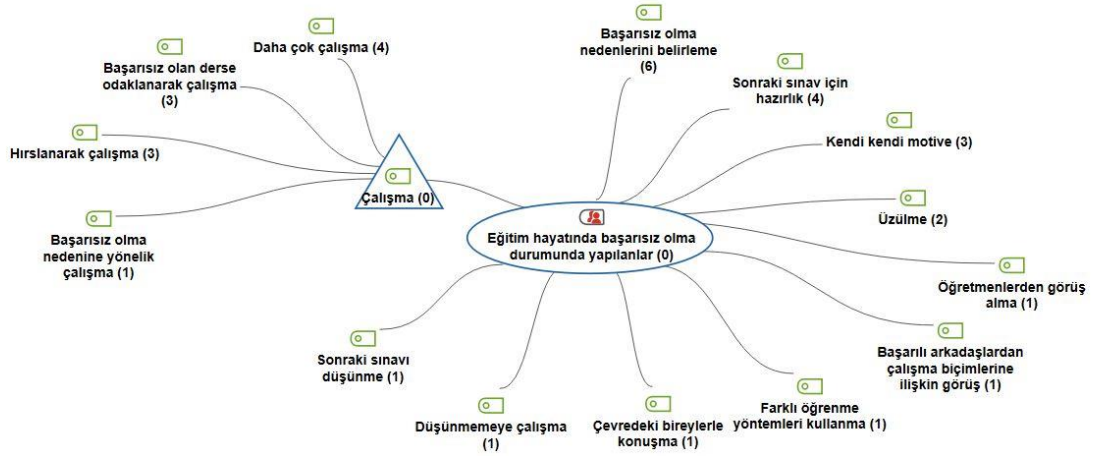
Şekil 4.6: Eğitim hayatında stresi engelleme yolları tema modeli

Eğitim hayatında stresi engelleme yolları teması bakış açısı (f=10), etkinlik/hobiler (f=7), başkalarıyla paylaşma (f=7) ve spor (f=6) alt temaları ile sınavlara çalışma (f=1), hedeflenen üniversite ile ilgili araştırma yapma (f=1), öğretmenlerden yardım isteme (f=1), düzenli çalışma (f=1) ve olmuyor (f=1) kodlarından oluşmaktadır. Oluşan alt temalara ait alıntıların bazıları metin olarak aşağıda yer almaktadır.

Eğitim hayatında stresi engelleme yolları teması bakış açısı alt teması incelediğinde stres yaratan durumları unutmaya çalışma (f=2), stres yaratan durumlara çözüm bulma (f=1), stres yaratan durumları görmezden gelme (f=1), stres yaratan durumlardan uzak durmak (f=1), sakın kalmaya çalışmak (f=1), derslere odaklanma (f=1), olumlu bakış açıcı (f=1), stres yaratan şeylerin üzerine gitme (f=1) ve akışına bırakma (f=1) kodlarının yer aldığı görölmektedir.

Etkinlik/hobiler alt teması incelendiğinde mola verme (f=1), müzik dinleme (f=1), kendine zaman ayırma (f=1), bilgisayarda oyun oynamak (f=1), kitap okuma (f=1), yemek yeme (f=1) ve film izleme (f=1) kodları yer almaktadır. Başkalarıyla paylaşma alt teması incelendiğinde sevilen kişilerle konuşma (f=5), aile üyelerinde görüş alma (f=1) ve anneyle konuşma (f=1) kodları yer almaktadır. Spor alt teması incelendiğinde sporla ilgilenme (f=2), doğa yürüyüşü (f=1), bisiklete binme (f=1) ve açık havaya çıkma (f=1) kodları yer almaktadır. Öğrencilerin eğitim hayatında stresi engelleme yollarına ilişkin cevapları incelendiğinde sırasıyla bakış açısını değıştirme, etkinlik/hobilerde bulunma, başkalarıyla paylaşma ve sportif aktivitelerde bulunma ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bir öğrencin eğitim hayatında stresi engelleyemediğini belirtmektedir. Birçok engelleme yolu olması ve stresi engelleyemediğini belirten öğrenci bulunması öğrencilerin eğitim hayatlarında stresi engellemeye çokça çalıştıklarını gösterebilir.

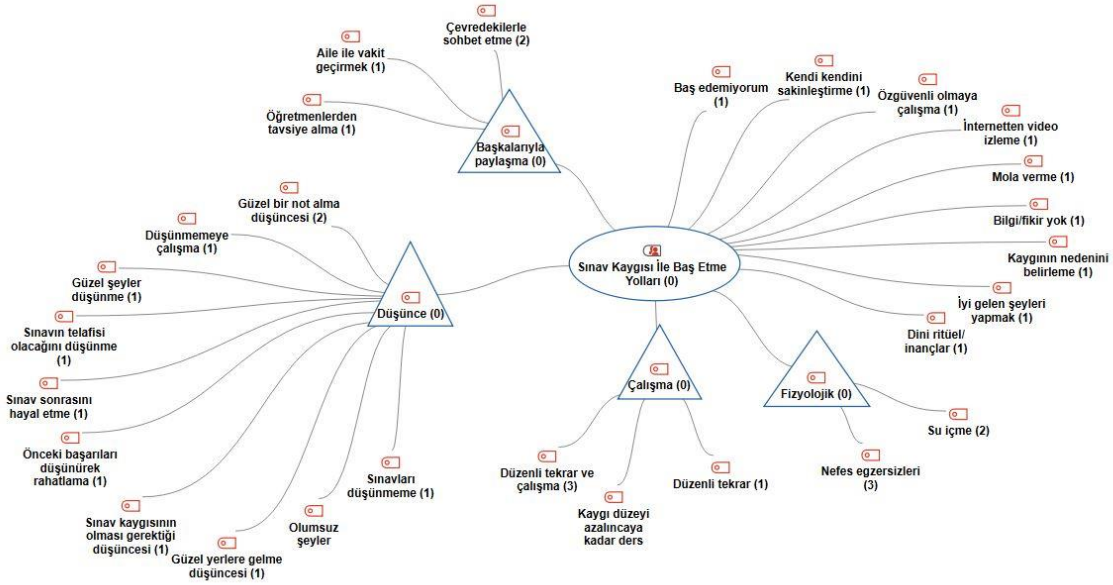
Aşağıda verilen şekil 4.7’de eğitim hayatında başarısız olma durumunda yapılanlara ilişkin tema modeli için oluşturulan alt tema, kodlar ve frekanslar yer almaktadır.



Şekil 4.7: Eğitim hayatında başarısız olma durumunda yapılanlara ilişkin tema modeli

Eğitim hayatında başarısız olma durumunda yapılanlara ilişkin çalışma ($f=11$) alt teması elde edilmekle birlikte başarısız olma nedenlerini belirleme ($f=6$), sonraki sınav için hazırlık ($f=4$), kendi kendine motive ($f=3$), üzülme ($f=2$), düşünmemeye çalışma ($f=1$), sonraki sınavı düşünme ($f=1$), farklı öğrenme yöntemlerini kullanma ($f=1$), çevredeki bireylerle konuşma ($f=1$), başarılı arkadaşlardan çalışma biçimlerine ilişkin görüş ($f=1$) ve öğretmenlerden görüş alma ($f=1$) kodları elde edilmiştir. Eğitim hayatında başarısız olma durumunda yapılanlara yönelik cevaplar incelendiğinde öğrencilerin en fazla çalışmaya yöneldikleri görülmektedir. Bu doğrultuda eğitim hayatında başarısız olan öğrencinin bu durumu telafi etmek için çalışmaya yöneldiği söylenebilir.

Aşağıda verilen şekil 4.8’de öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme yöntemlerine ilişkin tema modeli için oluşturulan alt tema, kodlar ve frekanslar yer almaktadır.



Şekil 4.8: Öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme yöntemlerine ilişkin tema modeli

Şekil 4.8 incelendiğinde düşünce (f=11), çalışma (f=5), fizyolojik (f=5) ve başkalarıyla paylaşma (f=4) gibi alt temalar bulunduğu görülmektedir. Bunun yanında Özgüvenli olmaya çalışma (f=1), Kaygının nedenini belirleme (f=1), Kendi kendini sakinleştirme (f=1), İyi gelen şeyleri yapmak (f=1), Dini ritüel/inançlar (f=1), İnternette video izleme (f=1), Mola verme (f=1) olarak baş etme yöntemini kullandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca Bilgi/fikir yok (f=1) ve Baş edemiyorum (f=1) yanıtlarını veren öğrencilerde bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme yöntemlerine ilişkin alınan cevaplar incelendiğinde çok çeşitli baş etme yöntemlerine başvurdukları sonucuna ulaşılabilir. Bu çeşitliliğin sebebi ve birçok yöntemin tercih ediliyor olması öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar açıklanarak ilgili literatürle tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde “Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri ne düzeydedir? Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeylerinin cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, başarı düzeyi ve hedeflediği meslek faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır. Araştırmaya katılan lise öğrencilerin algılanan öz düzenleme genel puanının ortalaması olan 58,46 değeri ölçeğe “Arasıra” ile “Sık sık” düzeyleri arasında “sık sık” düzeyine daha yakın bulunmuş olup orta değerin üzerindedir. Ekşi, Okan ve Ayhan (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada imam hatip lisesi öğrencilerinin algılanan öz düzenleme ortalama puanları 57,90 olarak saptanmış olması araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Bozdağ’ın (2022) 9-18 yaş aralığındaki özel yetenekli çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında ise algılanan öz düzenleme puan ortalamaları 62.97 olarak bulunmuştur. Aldan Karademir, Deveci ve Çaylı’nın (2018) gerçekleştirdiği ortaöğretim öğrencilerinin öz düzenlemelerini incelediği çalışmada ise algılanan öz düzenleme genel puan ortalamasının 64.31 ile orta değerin üzerinde olduğu saptanmıştır. Literatürde karşılaşılan bazı araştırmalarda öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin düşük iken bazı araştırmalarda yüksek düzeyde (İpek, 2019) olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ayrıca lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme ölçeğinin “arayış” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken ölçeğin “açık olma” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin algılanan öz düzenleme düzeyleri, erkek öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinden daha yüksektir. Geleneklerin kariyerden önce evlenme ve ev kızı/kadını rolünü uygun gördüğü (UNICEF, 2005) kız öğrenciler; toplum içerisinde ekonomik bağımsızlık kazanma, istedikleri meslekleri tercih etme ve mesleki kariyerlerinde ilerleme

konularında engellerle (Saraç, 2013; UNDP, 2022) karşılaşmaktadır. Bundan dolayı başarılı olabilmek için planlı olmaları, kendilerini düzenlemeleri ve motive olmalarının gerekliliği kız öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla olmasının nedenleri arasında olabilir. Karahan'ın (2012) “fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarının incelenmesi” üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öz düzenlemeli öğrenmeye daha fazla sahip olması, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ergin (2022) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada algılanan öz düzenleme düzeyleri açık olma boyutunda erkek öğrencilerden daha yüksek çıkarken arayış ve ölçeğin genelinde anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip olduğunu gösteren birçok araştırmaya literatürde rastlanmıştır (Bouffard, Boisvert, Vezeau ve Larouche, 1995; Chatzistamatiou ve Dermitzaki, 2013; Duman ve Duman Erdemir, 2017; Aldan Karademir, Deveci ve Çaylı, 2018; Gürer, Gür ve Konyaoğlu, 2019; Dede, Keskin, Öztürk ve Keskin, 2021). Ancak Karademir ve Görgün (2019) ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ile cinsiyet bileşenini incelediğinde anlamlı bir farklılık elde edememiştir. Elde ettiğimiz bulguda ölçeğin arayış alt boyutunda anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Karademir ve Görgün'ün (2019) çalışmasında da karşımıza çıkmaktadır. Tümen Akyıldız'ın (2020) “Covid-19 sürecinde uygulanan çevrimiçi derslerde üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyinin incelenmesi üzerine yaptığı araştırmasında erkek üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerinin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile araştırmamızda elde ettiğimiz sonuç çelişmektedir. İlgili çalışma incelendiğinde covid-19 sürecinde olması sebebiyle kadın öğrencilerin çeşitli yükümlülükleri gereği bu sonuç elde edilmiş olabilir.

Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Algılanan öz düzenleme ölçeğinin “arayış” alt boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmazken “açık olma” alt boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Buna göre “açık olma” alt boyutunda Fen Lisesi öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek öz düzenleme düzeylerine sahip olduğu söylenebilir. Meslek liselerindeki öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin düşük olmasının sebepleri arasında; öğrencilerin geleceğe yönelik bir hedefinin olmaması ve bu hedefe yönelik olarak

kendilerine plan yapmamaları, düzenli çalışmamaları ve kendilerini düzenleyememeleri görülebilir. Ayrıca meslek lisesi öğrencilerinin öz düzenleme düzeylerinin fen lisesi öğrencilerinden düşük olmasına, meslek liselerinin puansız alan bölümlerinin olması etki edebilir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin hedefledikleri için değil de yerleşmek zorunda kaldıkları için meslek liselerine yerleştirilmesi; öğrencilerin öz düzenlemeyle ilişkili olan motivasyonlarının düşük olmasına, ileriye dönük hedef oluşturmamasına ve duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyememesine neden olabilir. Güngör Seyhan'ın (2020) çalışmasında öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin Mesleki ve Teknik Anadolu lisesi öğrencilerinde fen ve genel lisedeki öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşılarak bu durumun nedenleri arasında okul programları ve öğrencilerin zihinsel hazırbulunuşlukları gösterilmektedir. Can Yurt (2021), çalışmasında Anadolu lisesi öğrencilerinin meslek ve Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerine göre daha yüksek öz düzenleme beceri düzeylerine sahip olduğunu saptamıştır. Bu durumun Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenmenin sorumluluğunu alarak ders çalışma disiplinine sahip olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Literatür incelendiğinde ortaöğretim düzeyinde okul türü açısından öz düzenleme becerilerinin incelenmesine yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda mezun olunan ortaöğretim düzeyinde okul türü çalışmaları da incelenmiştir. Gürer, Gül ve Konyaoğlu'nun (2019) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada öz düzenleme düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeylerinin, “açık olma” ve “arayış” alt boyutlarının sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak Karahan (2012), fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerden, onbirinci sınıf öğrencilerinin onuncu sınıf öğrencilerine göre daha çok öğretimsel öz düzenleme yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Yanı sıra diğer sınıf düzeylerine ilişkin anlamlı sonuç elde edememiştir. Fakat bir başka çalışmada Can Yurt (2021), dokuz ve onikinci sınıf öğrencileriyle matematik dersine yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmada öz düzenleme düzeyleri açısından dokuzuncu sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı fark elde etmiştir. Ortaokul sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin düştüğünü (Aldan Karademir, Deveci ve Çayır, 2018) gösteren çalışma olduğu gibi üniversitede sınıf seviyesi arttıkça öz düzenleme düzeyinin arttığını gösteren (Tümen Akyıldız, 2020) çalışmalarda mevcuttur. Yapılan çalışmalarda da farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin

sınıf seviyesi değişkenine göre değişimleri incelendiğinde anlamlı sonuç elde edilememiş araştırmalara da rastlanmıştır (Duman ve Duman Erdemir, 2017; Karademir ve Görgün, 2019; Gürer, Gül ve Konyaoğlu, 2019; Dede, Keskin, Öztürk ve Gülcan Öztürk, 2021).

Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeylerinin başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme ölçeğinin “arayış” ve “açık olma” alt boyutlarında da başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Buna göre başarı düzeyi yüksek olanların orta ve düşük başarıya sahip olanlardan; orta düzeyde başarı düzeyine sahip olanların ise düşük başarıya sahip olanlardan farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle başarı düzeyi yükseldikçe öz düzenleme beceri düzeyi de yükselmektedir. Başarılı olmak isteyen öğrencilerin hedefe yönelik plan yapmaları, düzenli çalışmaları, motivasyona sahip olmaları ve amaçlarına yönelik kendilerini düzenleyebilmeleri öz düzenleme düzeyinin yüksek olmasını etkilemiş olabilir. Benzer bir sonuca sahip olan Karademir ve Görgün’ün (2019) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin kendini başarılı bulma düzeyi arttıkça öz düzenleme düzeyinin de arttığının bulunmuş olması, araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Pintrich (2000), akademik konularda kendini yeterli görme ile öz düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişkiyi belirtmektedir. Ayrıca İltar (2019), yüksekokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırma sonucunda ders başarısı yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Lise öğrencilerinin genel ile “arayış” ve “açık olma” alt boyutlarında algılanan öz düzenleme düzeyleri meslek hedefi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre hedeflediği meslek bulunan öğrencilerin, hedeflediği bir mesleği bulunmayan öğrencilere göre daha yüksek öz düzenleme düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Hedef belirleme ve planlama akademik öz düzenleme stratejilerindendir (Zimmerman ve Pons, 1986). Bu stratejide uzun ya da kısa vadeli, genel ya da özel her türlü hedefi belirleyip bu hedefe ulaşabilmek için yapılan her türlü planlamayı içerir. Bu doğrultuda meslek hedefi belirleyen her öğrenci öz düzenleme becerisini kullanma potansiyeline sahiptir. Bu durum bulgumuzu desteklemesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Lise öğrencilerinin algılanan eğitim stresleri ne düzeydedir? Lise öğrencilerinin eğitim stres düzeylerinin cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi,

başarı düzeyi ve hedeflediği meslek faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır. Araştırmaya katılan lise öğrencilerin eğitim stresi genel puanının ortalaması olan 54,27 değeri ölçekte “Kararsızım” ile “Katılıyorum” düzeyleri arasında “Kararsızım” düzeyine daha yakın bulunmuştur. Bu durum ise lise öğrencilerinin eğitim streslerinin orta düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer bir sonuca ulaşan Polat ve Özdemir (2018) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin eğitim streslerinin orta düzeyde olduğunu saptamışlardır. Pekel, Akıncı ve Doğan (2021), proje okullarında öğrenim gören lise öğrencilerinin eğitim stresi ortalama puanlarının 46.226 ile kısmen stresli olduklarını belirtmiştir. Ağaçdiken, Boğa ve Özdelikara’nın (2016) hemşirelik öğrencilerinin hemşirelik eğitimine yönelik yaşadıkları stres düzeyinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında hemşirelik eğitimi stres ölçeğiyle elde edilen verilerle öğrencilerin yüksek düzeyde stres yaşadıkları saptanmıştır.

Araştırma bulgularına göre; lise öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Eğitim stresi ölçeğinin “iş yükü” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken ölçeğin “çalışma baskısı”, “not kaygısı”, “özbeklenti” ve “umutsuzluk” alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin eğitim stres düzeyleri, erkek öğrencilerin eğitim stres düzeylerinden daha yüksektir. Kız öğrencilerin akademik başarılarının eğitimlerine devam etmelerinde önemli bir faktör olması (Bora, 2012) kız öğrencilerin not kaygısı ve çalışma baskısı yaşamasına sebep olabilir. Ayrıca kız öğrencilerin ekonomik bağımsızlığını kazanabilmesi için eğitim sürecini başarılı olarak yönetmesi beklentisi öğrencinin hem kendisine hem de çevresi tarafından çeşitli beklentiler oluşturmaya sebebiyet vermektedir. Öğrencinin bu beklentileri karşılama çabası eğitim stresi oluşmasına kaynak teşkil edebilir. Benzer birçok araştırma sonuçları da araştırmanın bu bulgusu ile örtüşmektedir (Jones, 1993; Misra ve Mckean, 2000; Yumba, 2008; Altunkol, 2011; Yetim, 2014; Alpertonga, Ünsar, Koldere Akın, 2016; Ghosh, 2016; Macit, 2017; Metin, 2019; Dereli, 2021). Fakat literatürde bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin eğitim streslerinin kız öğrencilerin eğitim stres düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Şen (2022), Khan, Lanin ve Ahmad (2015), Bayram (2016) ve Balta Özkan (2019) tarafından yapılan bu araştırmaların sonucu araştırmamızın ilgili bulgusu ile

örtüşmemektedir. Durna (2006), Calaguas (2011), Koyuncu (2015), Izgar (2016), Akbulut (2016), Turaç (2017), Liu (2017), ve Pekel, Akıncı ve Doğan (2021) tarafından yapılan çalışmalarda ise eğitim stresi düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; lise öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmiş olup Fen Liseleri ve Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin, Mesleki Teknik Anadolu ve İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilere göre eğitim stres düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. “Çalışma baskısı” ve “iş yükü” alt boyutlarının da genel eğitim stresi düzeylerine benzer şekilde Fen Liseleri ve Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin, Mesleki Teknik Anadolu ve İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilere göre eğitim stres düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. “Özbeklenti” alt boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiş olup Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Mesleki Teknik Anadolu Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden; Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin ise Mesleki Teknik Anadolu ve İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek eğitim stresi düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Eğitim stresi ölçeğinin “umutsuzluk” ve “not kaygısı” alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencileri üniversite tercihlerinin yanı sıra lise bitiminde ilgili oldukları alana yönelik sınavlara girerek veya bulundukları liselerin sağladığı imkanlardan faydalananarak iş hayatına erken atılabilmektedir. Bu alternatiflere sahip olmayan fen ve Anadolu lisesi öğrencilerinin üniversite okumak dışında seçeneklerinin azlığı eğitim streslerini de arttırabilmektedir. Yetim (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin akademik stres düzeyleri diğer okul türlerinden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Metin (2019) “lise öğrencilerinin akademik streslerinin, matematik kaygılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi” üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde öğrencilerin genel akademik streslerinin okul türü değişkenine göre düşük düzeyde etkilediğini saptamıştır. Ayrıca çalışmasında beklentilerden kaynaklanan akademik stresin Anadolu lisesi ile fen lisesi öğrencileri arasında Anadolu lisesi lehine, meslek lisesi ile fen lisesi öğrencileri arasında ise meslek lisesi lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç araştırmamızın ilgili bulgusunu desteklememektedir. Literatür incelendiğinde ortaöğretim düzeyinde okul türü açısından öz düzenleme becerilerinin incelenmesine yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda mezun

olunan ortaöğretim düzeyinde okul türü çalışmaları da incelenmiştir. Alpertonga, Ünsar ve Koldere Akın (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yüksekokul öğrencilerinin mezun oldukları liseye göre kaygı ve stres düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Lise öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre 9., 10. ve 11. Sınıfların 12. sınıflara göre daha yüksek eğitim stres düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Eğitim stresi ölçeğinin “çalışma baskısı” ve “özbeklenti” alt boyutlarında sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken ölçeğin; “iş yükü”, “not kaygısı” ve “umutsuzluk” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Eğitim stresi ölçeğinin “İş yükü” alt boyutu için sınıf seviyesi değişkenine göre 9. Sınıfların diğer sınıflara göre daha yüksek puana sahip olduğu saptanmıştır. Liseye yeni başlamış, ortaöğretimden daha karmaşık bir akademik programla karşılaşmış olan 9. Sınıf öğrencilerinin iş yükünü hissetmiş olmalarının doğal olduğu, sınıf düzeyi arttıkça ders türlerinin de azalmasıyla akademik stresin azaldığı söylenebilir. Eğitim stresi ölçeğinin “Not Kaygısı” alt boyutu için sınıf seviyesi değişkenine göre 9. Sınıfların 12. Sınıflara göre, 10. Sınıfların 11. Sınıflara göre, 10. ve 11. Sınıfların 12. Sınıflara göre daha yüksek eğitim stresine sahip olduğu bulunmuştur. Kısmen sınıf seviyesi arttıkça not kaygısı azalıyor denebilir. Bunun sebebi sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin bulundukları okuldaki notları değil de üniversite sınavına yönelik düşüncelerin ön plana çıkması olabilir. Eğitim stresi ölçeğinin “Umutsuzluk” alt boyutu için sınıf seviyesi değişkenine göre 9., 10. ve 11. Sınıfların 12. sınıflara göre daha yüksek eğitim stresi düzeyine sahip olduğu görülmüştür. 12. Sınıfların diğer sınıflara kıyasla daha umutlu olarak motive oldukları düşünülebilir. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmada ikinci sınıf öğrencilerinin umutsuzluk alt boyutu puanında dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Temel, 2022). Bu durum iki çalışma içinde alt sınıf düzeylerinin üst sınıf düzeylerine nazaran daha umutsuz oldukları söylenebilir.

Pekel, Akıncı ve Doğan’ın (2021) gerçekleştirdiği araştırmada lise öğrencilerinin yaşlarına göre eğitim stresi genel puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken, iş yükü, not kaygısı ve umutsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İş yükü boyutunda yaş arttıkça eğitim stresi düzeyi de artarken not kaygısı ve umutsuzluk boyutlarında yaş arttıkça eğitim stresi düzeyi azalmaktadır. Araştırma bulgularımızda bulunan not kaygısı boyutunda onikinci sınıfların diğer tüm sınıflardan ve onbirinci sınıfların onuncu

sınıflardan daha düşük eğitim stresi düzeyine sahip olması bu araştırmaya desteklenmektedir. İş yükü boyutunda ise dokuzuncu sınıfların tüm sınıflardan daha yüksek eğitim stresi düzeyine sahip olması bu araştırmaya desteklenmemektedir. Literatür incelendiğinde sınıf seviyesi ya da öğrencilerin yaşları arttıkça eğitim streslerinin de arttığı çalışmalar (Yetim, 2014; Akbulut, 2016; Liu 2017; Bayram, 2016; Balta Özkan, 2019; Şen, 2022) bulunmaktadır. Can Yurt (2021) araştırmasında onikinci sınıfların matematik kaygı puan ortalamalarının dokuzuncu sınıfın ortalamalarından yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca Misra ve McKean, 2000, Koyuncu (2015) Macit (2017) ve Turaç (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda eğitim stresi ile sınıf seviyesi ya da öğrencilerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Lise öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiş olup bu farklılığın eğitim stresi ölçeğinin “Umutsuzluk” ve “Çalışma Baskısı” alt boyutlarıyla benzer olduğu görülmüştür. Buna göre düşük akademik başarıya sahip olan öğrencilerin, orta ve yüksek başarıya sahip olan öğrencilere göre daha yüksek eğitim stres düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencinin iyi bir üniversite kazanıp meslek sahibi olması da düşük bir ihtimaldir. Bu ihtimalde eğitim stresi yaşamasına, daha çok çalışması gerektiği düşüncesine sebep olup; geleceğe umutla bakmasına engel olabilmektedir. Eğitim stresi ölçeğinin sadece “iş yükü” alt boyutunun başarı düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başarı düzeyini düşük, orta veya yüksek olarak belirten öğrencilerin benzer iş yüküne sahip oldukları düşünülebilir. Eğitim stresi ölçeğinin “not kaygısı” alt boyutu için başarı düzeyi değişkenine göre orta akademik başarıya sahip olan öğrencilerin yüksek başarıya sahip olan öğrencilere göre daha yüksek eğitim stresi düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Eğitim stresi ölçeğinin “özbeklenti” alt boyutu için başarı düzeyi değişkenine göre düşük akademik başarıya sahip olan öğrencilerin yüksek başarıya sahip olan öğrencilere göre daha yüksek eğitim stresi düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Düşük akademik başarıya sahip olan öğrencilerin kendilerinden beklediklerini karşılayamama endişesi daha yüksek olduğundan eğitim stresleri de daha yüksek olabilir. Yetim (2014), akademik stres düzeyi ile akademik başarı arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu sonucu destekleyen başka bir çalışmada Şen (2022) tarafından yapıp başarı düzeyinin artmasıyla akademik stres düzeylerinin azaldığını bulunmuştur. Literatürde bu sonuçları desteklemeyen araştırmalarda mevcuttur. Özgan, Balkar ve Eskill

(2008), başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha stresli olduklarını tespit etmişlerdir.

Lise öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin meslek hedefi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Eğitim stresi ölçeğinin “çalışma baskısı” alt boyutunda da meslek hedefi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken “İş yükü”, “Not kaygısı”, “Özbeklenti” ve “Umutsuzluk” alt boyutlarında ise meslek hedefi değişkenine göre farklılaşma olduğu saptanmıştır. Eğitim stresi ölçeğinin “iş yükü” ve “umutsuzluk” alt boyutlarında meslek hedefi olmayan öğrencilerde eğitim stresi düzeyi yüksek olduğu görülmekle birlikte “not kaygısı” ve “özbeklenti” alt boyutlarında meslek hedefi olan öğrencilerde eğitim stresi düzeyi yüksek olduğu belirlenmiştir. Meslek hedefi olan öğrenciler belirlemiş oldukları hedeflerine ulaşmak için belirli bir başarı oranını yakalamaya çalışarak genellikle sınavlardan yüksek not alma çabası içerisinde olabilirler. Bu durum olması gereken düzeyi aşp not kaygısı olarak karşımıza çıkabilir. Öğrenci iş yükü, öğrencinin hedeflenen kazanımlara ulaşabilmek adına yaptığı tüm çalışmalardır. Fakat hedefi olan öğrenci çalışmalarda bulunduğundan bu iş yükünü çalışarak tamamlarken; hedefi olmayan öğrenci bu iş yükünü gerçekleştirmek istemeyebilir. Umutsuzluk “bir hedefi gerçekleştirmede sıfırdan az olan olumsuz beklentiler” olarak ifade edilmektedir (Dilbaz ve Seber, 1993). Bu bağlamda bakıldığında hedefi olmayan öğrencilerin umutsuzluk alt boyutunda yüksek eğitim stresi düzeyine sahip olması oldukça makuldür. Birey var olan performans düzeyi ile hedefine ulaşamayacağını hissettiğinde, ilgili hedefe daha çok çalışarak ulaşacağına inanıyorsa performansını arttıracaktır (Efil, 2006). Bireyin çalışarak hedefine ulaşacağına inanarak oluşturduğu bu özbeklenti araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerileri ile eğitim stresleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorularına cevap aranmıştır. Bu araştırmanın genel amacı ve alt amaçlarından birisi, lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme becerilerinin istatistiksel olarak eğitim stresleri ile arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını belirlemektir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda negatif bir ilişki olduğu belirlenerek bu ilişkinin çok zayıf düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre algılanan öz düzenleme düzeyleri artan lise öğrencilerinin eğitim stresleri düşeceği ya da diğer bir ifadeyle algılanan öz düzenleme

düzeyleri azalan lise öğrencilerinin eğitim stresleri artacağı söylenebilir. Endonezya’da yüksek öğretim gören 50 öğrenci ile Nurfitriani ve Setyandari (2022) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırma sonucunda ilgili öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme ile akademik stresleri arasında anlamlı negatif yönlü güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca Nursalisa (2022) üniversitede çevrimiçi ders alan 251 öğrencide öğrenmede öz düzenleme ile akademik stres arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırladığı araştırmasında negatif bir ilişki olduğunu raporlamıştır. Çevrimiçi öğrenmeye katılan öğrencilerin öz düzenleme ve akademik stres ilişkisini analiz eden başka bir çalışmada da (Yovega ve Pratikto, 2021) anlamlı negatif bir ilişki elde edilmiştir. Bu çalışmalar araştırmanın ilgili bulgusunu destekler niteliktedir.

Lise öğrencilerinin eğitim stresi puanlarının öz düzenleme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Hesaplamalar sonucunda öz düzenlemeye ilişkin faktörlerin %0,05’i eğitim stresi faktörü ile açıklanırken geri kalanının bu çalışmada yer almayan diğer faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde bu konuda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Ulaşılan bilen bir araştırma Nurcahyani ve Prastuti (2020) tarafından lisans tezi üzerinde çalışan 43 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmadır. İlgili çalışmada öz düzenleme ve akademik stres arasında negatif bir ilişki olduğu bulunarak öz düzenlemenin akademik strese katkısı %21,3 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılabilen başka bir araştırma ise Febriana ve Simanjuntak (2021) 134 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği öz düzenleme ve akademik stres arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalıştığı araştırmadır. Araştırma sonucunda öz düzenlemeli öğrenmenin akademik strese etkili katkısı %14,1 olarak raporlanmıştır. Nursalisa (2022) 251 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada ise öz düzenleme, akademik strese %12 düzeyinde katkıda bulunmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutundaki bulgulara yönelik sonuçlar, öz düzenleme ve eğitim stresi konularına yönelik hazırlanmış görüşme formu ile elde edilen bulgulardan oluşmaktadır. Bu bulgular araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemini analiz etmeye yöneliktir. Bu bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Araştırmanın dördüncü alt problemde “Lise öğrencilerinin öz düzenlemeye ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin çoğu eğitim hayatlarını

planladığını ifade ederken, eğitim hayatını planlamadığını belirten de olmuştur. Bu durum öğrencilerin kendi eğitim hayatlarına yönelik karar verme farkındalıklarının düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde rastlanan öğrencilerin eğitim hayatlarını planladığı çalışmalardan biri tekstil alanında okuyan meslek lisesi öğrencileriyle gerçekleştirilen bir araştırmadır. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin %20'sinin kariyer hakkında fikirleri olup alanlarında kendilerini geliştirmeye yönelik planlarının olduğu saptanmıştır (Pınarlık, 2018). Eğitim hayatınızı nasıl planladıklarına ilişkin görüşler incelendiğinde öğrencilerin görüşlerine göre şekillenen temaların; ilgi doğrultusunda planlama yapma, ders çalışma programı kullanma, bir hedef belirleyip buna yönelik çalışma ve dersleri bölerek çalışma başlıklarında toplandığı belirlenmiştir. Eğitim hayatını planlamadığını söyleyen üç öğrenci; planlama yapıp uygulamama, kararsızlık yaşama ve son gün çalışma sebeplerinden dolayı eğitim hayatlarını planlamadıklarını belirtmişlerdir. Ergül ve Saraçbaşı (2009) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin planlı çalışma alışkanlığını yeterince kazanamadığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmada günlük, haftalık, aylık ve dönemlik çalışma planında, plan süreci uzadıkça öğrenciler kendilerini daha az yeterli olarak algılamaktadırlar.

Eğitim hayatında düzenli olmanın yararlarına ilişkin alınan öğrenci cevaplarında en çok hedefe ulaşmada, sınavlarda başarılı olmada, akademik başarı kazanmada ve üniversite sınavına yönelik katkı sağlamada olumlu etkisi olmasından dolayı görüşlerinin oluşturduğu başarı alt temasında yoğunlaşmıştır. Nitekim literatürdeki çalışmalarda bu bulguları destekler niteliktedir. Ergene'nin (2011) lise onuncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında ders çalışma alışkanlıklarının arttıkça akademik başarının da arttığı belirlenmiştir. Verimli çalışma, bilgileri unutmayı engelleme, konuları daha iyi kavrama ve çabuk ve kalıcı öğrenme stres yönetimi, zaman yönetimi, disiplin kazanımı öğrencilerin eğitim hayatında düzenli olmanın yararları olarak verdikleri diğer cevaplardır. Bıyıklı (2017), ders çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olacağını raporlamıştır. Ayrıca araştırmasında başarılı olan ve olmayan öğrencilerin farkından bahsederken öğrencinin nasıl öğreneceğini, nasıl ders çalışacağını ve zamanını nasıl etkili kullanacağını bilmesine dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin çoğu hedeflediği bir üniversite bölümü ya da meslek grubu olduğunu ifade ederken, hedefinin olmadığını belirten (1 öğrenci) de olmuştur. Bazı öğrenciler, bir

üniversiteyi, bölümü ya da mesleği belirlerken hedefleri doğrultusunda değil de “bir üniversite olsun da ne olursa olsun” düşüncesiyle alınan sınav sonucuna göre gidilebilecek yere göre bir tercih yapabilir. Baltacı, Üngüren, Avsallı ve Demirel (2012) araştırmalarına katılan önlisans, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde turizm eğitimi gören öğrencilerin çoğunun ilgili bölümü bilinçsiz, planlamada bulunmadan, sadece bir üniversite okumak için tercih ettiklerini belirtmiş; sınavdan aldıkları puana göre tercih eden öğrencilerinin sayısının yadsınamaz düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğrencilerden hedeflediği bölüm ya da meslek olanların hedeflere yönelik olan yaptıkları etkinliklerin sırasıyla; hedefi doğrultusunda çalışma, mesleğin getirdiği şartlara yönelik çalışma, meslek hakkında bilgi edinme, çok çalışma, hedef mesleği yapıyormuş gibi düşünme, dershaneye gitme, hedef mesleğe sahip olan kişileri gözlemleme, sınavlara hazırlanma, bölüm taban puanlarını inceleme ve disiplinli çalışma olduğu görüldü. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Aydemir’in (2018) üniversite öğrencilerinin meslek tercihlerini belirleyen faktörlere yönelik yaptığı incelemede öğrencilerin mesleğin kolaylıklarını ve zorluklarını içeren araştırmalar yaptıklarını bunun yanında meslek uzmanlarıyla görüşerek deneyimlerinden yararlandıklarını raporlamıştır. Bunun yanında 2 öğrenci hedeflediği bölüm ya da meslek olmasına rağmen hiçbir şey yapmadığını ifade etmiştir. Öğrencinin hedeflediği bölüm ya da mesleki hedefinin düşünce boyutunda kaldığı buna yönelik davranış oluşturmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin hedefleri mesleklere ilişkin en sık öğretmen olma isteği ön plana çıkarken; avukat, polis, savcı, tercüman, Acil tıp teknisyeni, makine teknolojisi teknikeri, terzi, doktor ve iç mimar gibi hedeflerin olduğu görülmüştür. Hedeflediği meslek bulunmayan öğrenciler de (4 öğrenci) bulunmaktadır. Kıyak’ın (2006) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasına katılan her üç öğrenciden birinin öğretmen olmak istediğini saptamıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Lise öğrencilerinin eğitim stresine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenci cevaplarından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin eğitim hayatında endişe veren durumlar duygu, ders, sınav olmak üzere üç alt temanın yanında sınıfta kalmak ve başarısız olmak endişesi üzerinde durulup bazı öğrencilerin ise kendilerini endişelendiren bir durum olmadığını söyledikleri görülmüştür. Akbulut’un (2016) eğitim-öğretim sürecinde başarıya ulaşmada bireyden beklenenlerin

karşılanması, gelecek endişesi, ders ve sınav gibi konuların yol açtığı birey üzerindeki sonuçlar olarak tanımladığı eğitim stresi tanımına paralellik gösteren veriler elde edilmiştir. Literatür incelendiğinde sınava yönelik bir endişe taşımayan öğrencilerin kaygı puanlarının, sınava yönelik hiçbir yeri kazanamama endişesine sahip olan öğrencilerin kaygı puanlarından daha düşük olduğunu belirten araştırmaya rastlanmıştır (Softa, Karaahmetoğlu ve Çabuk, 2015). Ayrıca Omizo, Omizo ve Suziki'nin (1988) lise öğrencileri için stres faktörlerine yer verdikleri araştırmalarında kariyer ve gelecekle ilgili kararlar alma, iyi not alma, ebeveynlerden farklı amaçlara sahip olma gibi stres kaynakları sıralanmıştır. Duygu alt temasına yönelik olarak başarısız olma kaygısı, gelecek korkusu/kaygısı, hedefe ulaşamama kaygısı, aile beklentilerini karşılayamama, sınav kaygısı, yetersizlik hissi, seçilen mesleğin mutlu etmemesi, başarısızlık düşüncesi ve duygu durum kontrolü sağlayamamak kodları elde edilmiştir. Aydın ve Çiftel'in (2013) lise 11 ve 12. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin; istedikleri üniversite ve bölümü kazanmada, istedikleri gelir ve yaşam seviyesine ulaşma, puan sisteminden kaynaklı istedikleri alana yerleşme konularında kaygılı olduklarını saptamışlardır. Abbasoğlu (2018) araştırmasında “çevremdekiler başaracağım konusunda bana güveniyorlar” ibaresinin en yüksek sınav kaygı puanına sahip olduğunu raporlamıştır. Bu durum araştırmanın aile beklentilerini karşılayamama bulgusu ile örtüşmektedir. Ders alt temasına yönelik olarak ise eksik ders ve konular ve lisenin türü nedeniyle bazı derslerin yüzeysel işlenmesi kodları elde edilmiştir. Bu bulguya ilişkin literatür araştırmalarında lise son sınıf öğrencisi olup okul dersleri ve üniversite sınavına yönelik çalışmalarını bir arada sürdürmeye çalışan öğrencilerin okul derslerinden düşük not alma olasılığı da öğrencilerin kaygı yaşama nedenleri arasında gösterilmektedir (Kutlu, 2001). Sınav alt temasına yönelik olarak sınava tekrar hazırlanma, sınavlardan düşük almak, sınav günü sağlık problemi yaşamak, geleceğin tek bir sınava bağlı olması, sınav anında yapamama, değişen sınav sistemi ve sınavı kazanamamak kodları elde edilmiştir. Kutlu (2001), üniversiteye geçiş sınavının tek sınavla yapılmasından dolayı öğrencilerin sınav günü sağlık problemi ya da olumsuz bir durum yaşama ihtimallerinden endişe duyduklarını ve bu durumun üniversite sınavına girecek öğrencilerin kaygı yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir. Bu durum araştırma bulgumuzla benzerlik göstermektedir.

Nitel çalışma sonuçları, eğitim hayatında stresi engelleme yollarının bakış açısını değiştirme, etkinlik/hobilerde bulunma, başkalarıyla paylaşma ve sportif aktivitelerde

bulunma ile sınavlara önceden çalışma, hedeflenen üniversite ile ilgili araştırma yapma, öğretmenlerden yardım isteme, düzenli çalışma olduğunu göstermekteyken bir öğrenci eğitim hayatında stresi engelleyemediğini belirtmiştir. Bakış açısını değiştirme teması incelendiğinde stres yaratan durumları unutmaya çalışma, stres yaratan durumlara çözüm bulma, stres yaratan durumları görmezden gelme, stres yaratan durumlardan uzak durmak, sakin kalmaya çalışma, derslere odaklanma, olumlu bakış açıcı geliştirme, stres yaratan şeylerin üzerine gitme ve akışına bırakma; Etkinlik/hobilerde bulunma incelendiğinde mola verme, müzik dinleme, kendine zaman ayırma, bilgisayarda oyun oynamak, kitap okuma, yemek yeme ve film izleme; başkalarıyla paylaşma incelendiğinde; sevilen kişilerle konuşma, aile üyelerinde görüş alma ve anneyle konuşma; spor incelendiğinde sporla ilgilenme, doğa yürüyüşü, bisiklete binme ve açık havaya çıkma kodları karşımıza çıkmaktadır. Literatürde bu bulguyu destekleyen bilgiler doğrultusunda; araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim hayatlarında stresi engelleme yolları incelendiğinde stres yaratan durumların üzerine gitme, çözüm bulma, bu durumları başkalarıyla paylaşma ve görüşlerini alma gibi yollar bilinçli başa çıkma teknikleri olarak görülüp problem odaklı başa çıkma olarak ele alınabilir (Plotnik, 2009; Santrock, 2012). Stres yaratan durumları görmezden gelme, unutma, inkâr etme, başka işlere odaklanma, akışına bırakma gibi yollar bilinçdışı başa çıkma teknikleri olarak görülüp duygu odaklı başa çıkma olarak ele alınabilir. Bunun yanında olumlu düşünme, olumsuz düşüncelerden kaçma da stresi engellemek için kullandığımız yollar arasındadır.

Öğrencilerin eğitim hayatında başarısız olma durumunda yapılanlara ilişkin cevapları incelendiğinde en çok çalışarak tepki verdikleri görülmüştür. Başarısız olma nedenlerini belirleme, sonraki sınav için hazırlık, sonraki sınavı düşünme, kendi kendine motive etme, üzülme, düşünmemeye çalışma, farklı öğrenme yöntemlerini kullanma, çevredeki bireylerle konuşma, başarılı arkadaşlardan çalışma biçimlerine ilişkin görüş ve öğretmenlerden görüş alma gibi tepkilerde bulundukları görülmüştür. Özellikle lise eğitiminin son yıllarında öğrencilerin başarısızla karşılaştıklarında başarılı olabilmeleri için destek eğitim kurslarına veya dershanelere gittikleri görülebilmektedir. Buralarda sınavlara yönelik yoğun çalışmalarda bulundukları, branş öğretmenlerinden özel etütler aldıkları, rehberlik hizmetleriyle motivasyon çalışmaları, psikolojik destek aldıkları, arkadaş ortamıyla bilgi alışverişinde bulunma ortamları bulunabilir. Çavuşoğlu Deveci'nin (2020) araştırmasında lise öğrencilerinin eğitim hayatlarında başarısızla mücadele ederken

dershane ve özel kurslara gitmek, özel ders almak, özel okullara geçiş yapmak, internetten ders anlatım videoları ve soru çözümleri izlemek, tanıdık birilerinden akademik anlamda destek almak gibi yöntemler kullandıklarını tespit etmiştir.

Öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin nitel sonuçlar şunlardır: öğrenciler sıklıkla düzenli tekrar ve çalışma, nefes egzersizleri, güzel bir not alma düşüncesi, çevredekilerle sohbet etme, su içme, özgüvenli olmaya çalışma, olumsuz şeyler düşünmeme, kendi kendini sakinleştirme, kaygının nedenini belirleme, sınavları düşünmeme, iyi gelen şeyleri yapmak, aile ile vakit geçirmek, sınav sonrasını hayal etme, öğretmenlerden tavsiye alma, internetten video izleme, baş edemiyorum, düzenli tekrar, sınav kaygısının olması gerektiği düşüncesi, sınavın telafisi olacağını düşünme, dini ritüel/inançlar, düşünmemeye çalışma, mola verme, kaygı düzeyi azalınca kadar ders çalışma, güzel yerlere gelme düşüncesi, güzel şeyler düşünme, önceki başarıları düşünerek rahatlama şeklindedir. Roskies (1998)'e atfen Kocaboz (2016); öğrencilerin karşılaştıkları stres durumuyla baş etmede; zihinde olumlu anların düşünülmesi, gülümsenmesi, egzersiz ile beden hareketlerinin yapılması, stresörler üzerinde farkındalık geliştirilmesi, çevredekilerle iletişim becerilerinin geliştirilmesi, yeni hobiler edinilmesi, tatil dönemlerinin rahatlamak için kullanılması ve eğitim sürecinin zenginleştirilmesi gibi yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmektedir.

5.2. Öneriler

Öneriler araştırma bulgularına ve araştırmacılara yönelik öneriler olarak iki kısımda incelenmiştir;

Araştırma bulgularına yönelik öneriler:

Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme ve eğitim stresi düzeyleri orta seviyede olduğundan öğrencilere öz düzenleme becerilerini arttırmaya, eğitim streslerini ise azaltmaya yönelik seminer ve çalıştaylar düzenlenebilir. Öz düzenleme ve eğitim stresi konuları için Millî Eğitim Bakanlığı eğitim politikaları kapsamında okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin yürüteceği program ya da eğitimler geliştirilerek başta liselerde görev alan öğretmenler olmak üzere tüm eğitimciler için eğitim stresinin tespiti,

bu durum karşısında neler yapılabileceği, öz düzenleme becerisinin geliştirilmesi, eğitim stresi ile baş etmede öz düzenleme becerisinin kullanılması hakkında seminerler ve çalıştaylar düzenlenebilir. İlgili konuya yönelik ailelerde farkındalık oluşturularak öz düzenleme ve eğitim stresine ilişkin aileden kaynaklı faktörler konusunda bilgilendirmelerde bulunulabilir.

Kız öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri erkek öğrencilerden yüksektir. Bu durumun nedenleri araştırılarak erkek öğrencilerin öz düzenleme düzeylerini arttırmaya yönelik çalışmalar yürütülebilir. Fen Lisesi öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden yüksektir. Okul türleri arasındaki bu farklılık sebebiyle tüm okullara gerçekleştirilecek bilgilendirme çalışmalarında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi başta olmak üzere diğer lise türlerine daha itinalı olunarak öz düzenleme düzeylerinin Fen Lisesi öğrencileri gibi yükselmesine olanak sağlanabilir. Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin öz düzenleme düzeylerinin başarılı öğrencilere oranla daha düşük olması sebebiyle başarı düzeyi düşük öğrencilerin tespit edilerek öz düzenlemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Meslek hedefi bulunan öğrencilerin öz düzenleme düzeyleri bulunmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu için öğrencilere meslek hedefi belirlemeye yönelik rehberlik çalışmalarında bulunulabilir.

Kız öğrencilerinin eğitim stresi erkek öğrencilerden yüksektir. Bu durumun nedenleri araştırılarak kız öğrencilerin eğitim streslerini azaltmaya yönelik çalışmalar yürütülebilir. Özellikle 9. Sınıfların eğitim stresi seviyelerinin yüksek olması sebebiyle lise eğitimine yeni başlayacak olan bu öğrencilere uyum çalışmaları üzerinde çalışılmasına dikkat edilebilir. Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi okul türlerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi okul türlerine kıyasla daha yüksek eğitim stresine sahiptir. Bu durum üzerine Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin eğitim stresi nedenleri araştırılarak stres düzeyinin düşürülmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin eğitim streslerinin başarılı öğrencilere oranla daha yüksek olması sebebiyle başarı düzeyi düşük öğrencilerin tespit edilerek eğitim stresini düşürmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Öğrencilere eğitim hayatının planlanmasına yönelik bilgilendirmeler yapılarak rehberlik edilebilir. Öğrencilerin eğitim hayatında endişe veren durumların dikkate alınarak eğitim

programlarının gözden geçirilmesi, eğitimcilerin eğitim öğretim sürecinde bu hususlara dikkat etmeleri sağlanabilir. Öğrencilerin eğitim hayatıyla ilgili stres yaratan durumların önüne geçmek için yaptıklarını diğer öğrenciler ile paylaşımları akran desteği sağlanması için önem arz edebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

Lise öğrencilerinin algılanan öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişki incelenirken ilgili ölçeklere (Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği ile Eğitim Stresi Ölçeği) verilen cevaplardan yola çıkılarak ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Sonraki çalışmalarda deneysel bir çalışma tercih edilerek öz düzenlemenin eğitim stresine etkisi irdelenebilir. Araştırmanın nicel boyutu Batı Karadeniz’de yer alan bir ilde farklı liselerde öğrenim gören 1.393 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonraki çalışmalarda bu sayı artırılarak Türkiye genelinde veriler toplanıp gerçekleştirilebilir. Araştırmanın nitel boyutu 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu sayı artırılabilir. Araştırma lise öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Yapılacak araştırmalarda farklı kademelerden (okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) planlanarak öz düzenleme ve eğitim stresleri arasındaki ilişki ele alınabilir.

Çalışmada lise öğrencilerinin öz düzenleme ve eğitim stres düzeyleri arasındaki ilişki incelenirken; cinsiyet, okul türü, sınıf seviyesi, başarı düzeyi ve hedeflediği meslek faktörlerine göre farklılık gösterip göstermedi araştırılmıştır. Sonraki araştırmalarda öz düzenleme ve eğitim stresi farklı değişkenlerle incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Abbasoğlu, E. (2018). Lise öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısı ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Abdi Zarrin, S. ve Gracia, E. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20 (3), 34-43.
- Ader, N. E. (2020). Akademik özdüzenlemede strateji gelişimi. İçinde G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme öğretmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (ss: 53-78). 2. basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Agolla, J. E. and Ongori, H. (2009). An assessment of academic stress among undergraduate students: the case of university of botswana. *Educational Research and Review*, 4(2), 63-70.
- Ağaçdiken, S., Boğa, N. M. ve Özdelikara, A. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin hemşirelik eğitimine yönelik yaşadıkları stres düzeyinin belirlenmesi. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 25-41.
- Akbulut, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akgün, E. ve Kölemen, C. Ş. (2020). E-portfolyo oluşturma öğrencinin akademik öz düzenleme becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), 117-140.
- Akgün, S. ve Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23 (3), 287-294.
- Aldan Karademir, Ç., Deveci, Ö., ve Çaylı, B. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Öz-Düzenlemeleri ve Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 14-29.
- Alpertonga, H., Ünsar, A. S., ve Akın, Y. K. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin kaygı ve stres düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (32), 71-83.
- Altunkol, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ang, R. P. ve Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child psychiatry and human development*, 37 (2), 133-143.
- Arseven, İ. (2020). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 82, 173-196.

- Arslan, S. ve Gelişli, Y. (2015). Algılanan özdüzenleme ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5 (3), 67-74.
- Aydemir, L. (2018). Üniversite öğrencilerinin meslek tercihlerini belirleyen faktörlere yönelik bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 713-723.
- Aydın, O., ve Çiftel, N. (2013). Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin akademik ve mesleki gelecek kaygılarının incelenmesi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 129-166.
- Aydın, S. ve Demir Atalay, T. (2015). Öz düzenlemeli öğrenme (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balamurugan, M. ve Kumaran, D. (2008). Development and validation of students's stres scale. *Online Submission*, 7 (1), 35-42.
- Balta Özkan, A. (2019). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık ve akademik stres düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Rize.
- Baltacı, F., Üngüren, E., Avsallı, H. ve Demirel, O.N. (2012), "Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Eğitim Memnuniyetlerinin ve Geleceğe Yönelik Bakış Açılarının Belirlemesine Yönelik Bir Araştırma", *Uluslararası Alanya İşlete Fakültesi Dergisi*, 4, (1),17-25.
- Baumann, A. N. D., Kaschel, R. ve Kuhl, J. (2005). Striving for unwanted goals: stress dependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-being and increase psychosomatic symptoms. *Personality and Social Psychology*, 89 (5), 781-799.
- Bayram, S. B. (2016). Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve akademik alanda arzuların ertelenmesi ile akademik stres arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, A. ve Özgenel, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (2), 142-152.
- Ben-Eliyahu, A. ve Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Extending self-regulated learning to include self-regulated emotion strategies. *Motivation and Emotion*, 37, 558-573.
- Bıyıklı, C. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42 (42), 59-73.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. ve Larouche, C. (1995). Üniversite öğrencileri arasında öz düzenleme ve performansın hedef yöneliminin etkisi. *İngiliz Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 65 (3), 317-329.
- Bozdağ, S. (2022). Özel yetenekli çocuklarda ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği

ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiler: öz düzenlemenin aracı rolü. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bozkurt, T., Uluğ, M., Turpoğlu Çelik, A., Oktuğ, Z., İçellioğlu, S., Özden, M. S. ve Soysal, Ö. (2010). *Stres*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Bora, V. (2012). Kız çocuklarının zorunlu eğitim sonrası ortaöğretime devam etmeme nedenleri. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17 baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calaguas, G. M. (2011). College academic stress: differences along gender lines. *Journal of Social and Development Sciences*, 1(5), 194-205.
- Can Yurt, E. (2021). Özbelirlleme kuramı çerçevesinde lise öğrencilerinin matematik öğrenen özerkliği: bir karma desen araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Chatzistamatiou, M. ve Dermitzaki, I. (2013). Teaching mathematics with self-regulation and for self-regulation: Teachers' reports. *Hellenic Journal of Psychology*, 10(3), 253-274.
- Cheng, C. K. E. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6 (1), 1-16.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. The USA: Pearson Education.
- Cicchetti, D. ve Toth, S. L. (1997). *Developmental perspectives on trauma: theory, research and intervention*. Rochester: Rochester University Press.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı* (12. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çavuşoğlu Deveci, C. (2020). Eğitimde başarısızlık: sosyo ekonomik etkenler çerçevesinde lise öğrencileri üzerine nitel bir analiz. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Çelik, I., Akın, A. ve Sarıçam, H. (2014). A scale adaptation study related to the examination of adolescents' levels of educational stress. *Üniversitepark Bülten*, 3 (1-2), 44-55.
- Çetin, N. ve Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2): 460-479.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1-11.

- Çokçalışkan, H. (2019). Özdüzenlemeli fen öğretiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin özdüzenleme becerilerine, bilimsel süreç becerilerine ve başarılarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev Ed. M. Sözbilir). 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- de la Fuente J., Amate J., González-Torres M. C., Artuch R., García-Torrecillas J. M. ve Fadda S. (2020). Effects of levels of self-regulation and regulatory teaching on strategies for coping with academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*. 11 (22), 1-16.
- Dede, N., Keskin, A., Öztürk, E., ve Keskin, M. G. (2021). COVID-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (39).
- Demircioğlu, H. (2014). Lise öğrencilerinin stresle başatme stratejileri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 7, 385-392.
- Demirtaş, A. S. (2019). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejileri: bilişsel esneklik ve öz-düzenlemenin rolü. *Social Sciences*, 14 (3), 447-464.
- Derry, S. ve Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- Dereli, M. (2021). Üniversite öğrencilerinde akademik stres: belirsizliğe tahammülsüzlük, akademik öz-yeterlik, akademik sorumluluk ve cinsiyet değişkenlerinin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Dilbaz, N. ve Seber, G. (1993). Umutsuzluk kavramı: depresyon ve intiharda önemi. *Kriz Dergisi*, 1(3), 134-138.
- Duman, B. ve Duman Erdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. 26-28 Ekim 2017. Muğla.
- Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1).319-343.
- Eberhardt, E. L. (2013). Students' use of self-regulation strategies in fully online and blended courses. Doctoral Dissertation, Piedmont College.
- Efil, İ. (2006). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (8. Baskı). Alfa Akademi Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., İstanbul.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies*, 9 (8). 417-433.
- Ekşi, H., Okan, N. ve Ayhan, A. S. (2018). İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin karakter gelişiminin yordayıcısı olarak öz düzenleme becerisi ve okul iklim algısı. *Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 2, 209-241.

- Engin A. O., Demirci N. ve Yeni E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 290-297.
- Engin, A. O., Aksakal, İ., Seven, M. A. ve Sayan, A. (2016). Öğrenme ve stres arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, (66), 107-128.
- Ergene, T. 2011. The Relationships among Test Anxiety, Study Habits, Achievement, Motivation, and Academic Performance among Turkish High School Students. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 320-330.
- Ergin, G. (2022). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik, kaygı, tutum ve algılanan öz düzenlemeler arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
- Ergül, D. ve Saraçbaşı, T. (2009). İngiliz dilbilimi öğrencilerinin akademik çalışma becerilerinin öz değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 17-29.
- Febriana, I., ve Simanjuntak, E. (2021). Self regulated learning dan stres akademik pada mahasiswa. *EXPERIENTIA: Jurnal Psikologi Indonesia*, 9(2), 144-153.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., ve Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs principles and practices. *Health services research*, 48(6pt2), 2134-2156.
- Ghosh, S. M. (2016). Academic stress among government and private high school students. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(2), 119-125.
- Gökgöz, H. (2013). Stresin çalışanların performansı üzerine etkisi: öğretim elemanları üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Güngör Seyhan, H. (2020). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Motivasyon, Tutum ve Öz Yeterlik Seviyeleri ile Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sivas İli Örneği. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 1 (1), 32-56 .
- Gürer, M. D., Gül, D. ve Konyaoğlu, C. (2019). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 517-529.
- Hj Ramli N. H., Alavi M., Mehrinezhad S. A. ve Ahmadi A. (2018). Academic stress and self-regulation among university students in malaysia: mediator role of mindfulness. *Behavioral Sciences*. 8 (1), 1-9.
- Izgar, H. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim stresi ve öğrenmeye karşı tutumları üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 385-399.
- Intan Fajriyah, D. (2021). The relationship of self regulated learning with academic stress in sma negeri 1 paciran students during online learning in the covid-19 pandemic. Thesis. Faculty of Psychology, State Islamic University of Maulana Malik Ibrahim Malang.

- İlter, D. G. (2019). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- İpek, H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarının matematik öz yeterlik inançlarının ve matematik dersine yönelik öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Jones, R. W. (1993). Gender-specific differences in the perceived antecedents of academic stress. *Psychological Reports*, 72(3), 739-743.
- Kadapatti, M. G. ve Vijayalaxmi, A. H. M. (2012). Stressors of academic stress-a study on pre-university students. *Indian Journal of Scientific Research*, 3 (1), 171-175.
- Kadzikowska-Wrzonek, R. (2012). Perceived stress, emotional ill-being and psychosomatic symptoms in high school students: The moderating effect of self-regulation competences. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 14 (3), 25-33.
- Karademir, Ç. A. ve Görgün, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 292-313.
- Karahan, O. (2012). Fen lisesi öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip olma durumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24 baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kauffman, D. F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *Journal of Educational Computing Research*, 30, 139-161.
- Kaya, A. ve Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41), 245-264.
- Kennett, D. J., Quinn-Nilas, C. ve Carty, T. (2020). The indirect effects of academic stress on student outcomes through resourcefulness and perceived control of stress. *Studies in Higher Education*, 1-13.
- Keshari Dash, M. S. A study on academic stress among adolescents boys and girls. *Odisha Journal of Social Science*, 7 (1), 22-28.
- Kesici, Ş., Baloglu, M. ve Deniz, M. E. (2011). Self-regulated learning strategies in relation with statistics anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 472-477.
- Khan, Z., Lanin, A. B., ve Ahmad, N. (2015). The Level of Stress in Male and Female School Students. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 166-168.
- Kıyak, S. (2006). Genel lise öğrencilerinin meslek seçimi yaparken temel aldığı kriterler.

Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., ve Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and learning*, 5(2), 157-171.
- Kocaboz, E. (2016). Lise öğrencilerinin stresle baş edebilme becerileri ve affedicilik özelliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koyuncu, N. (2015). Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlâna Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Kutlu, Ö. 2001. Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26 (121), 12-23.
- Lal, K. (2014). Academic stress among adolescent in relation to intelligence and demographic factors. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 5 (1), 123-129.
- Laras, P. B., Aryani, E., Kurniawan, L., Sutanti, N., ve Amat, S. (2022). Pelatihan psikoedukasi untuk mereduksi stres akademik peserta didik. *Jmm. Jurnal Masyarakat Mandiri*, 6(1), 141-151.
- Li, J. B., Leung, I. T. Y. ve Li, Z. (2021). The pathways from self-control at school to performance at work among novice kindergarten teachers: The mediation of work engagement and work stress. *Children and Youth Services Review*, 121, 105881.
- Lin, H. J. ve Yusoff, M. S. B. (2013). Psychological distress, sources of stress and coping strategy in high school students. *International Medical Journal*, 20(6), 672-676.
- Liu, F. (2017). Academic stress and mental health among adolescents in Shenzhen, China. Master's Thesis, Queensland University of Technology Faculty of Health, Shenzhen.
- Ma, Z. Q. (2011). Research on the relationship between college student's self-regulation and coping styles. Master's Thesis, Xiamen University, People's Republic of China.
- Macit, O. (2017). Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeylerinin ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi (Ağrı ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Metin, Ö. F. (2019). Lise öğrencilerinin akademik streslerinin, matematik kaygılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- McLaughlin, K. A. ve Hatzenbuehler, M. L. (2009). Mechanisms linking stressful life events and mental health problems in a prospective, community-based sample of adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 44 (2), 153-160.
- Misra, R. ve McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*. 16(1), 41-51.
- Montalvo, F. T. ve Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: current and future direction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Nilson, L. B. (2013). *Creating self-regulated learners: strategies to strengthen students' self-awareness and learning skills*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Nurcahyani, D. I., ve Prastuti, E. (2020). Regulasi diri sebagai prediktor stres akademik mahasiswa bekerja paruh waktu. *Psikovidya*, 24(2), 94-101
- Nurfitriani, T. S., ve Setyandari, A. (2022). Hubungan Regulasi Diri Dalam Belajar Terhadap Stres Akademik Mahasiswa KMPKS Yogyakarta. *Solution: Journal of Counselling and Personal Development*, 4(1), 1-11.
- Nursalisa, E. (2022). Hubungan antara regulasi diri dalam belajar dan stres akademik pada mahasiswa yang menjalani kuliah daring (skripsi). Fakultas Psikologi Universitas Islam Negeri Sultan Syarif Kasim Riau Pekanbaru.
- Omizo, M. M., Omizo, S. A. ve Suzuki, L. A. (1988). Children and stress: an exploratory study of stressors and symptoms. *The School Counselor*, 35(4), 267-274.
- Özdemir, D. ve Özdemir, M. (2015). Eğitim stresi ve benlik saygısının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 1-10.
- Özgan, H., Balkar, B., ve Eskil, M. (2008). Eğitim fakültesi öğrencileri tarafından sınıfta algılanan stres nedenleri ve kişisel değişkenlerin strese olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (24), 337-350.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde özdüzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 157-175.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. İçinde M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (ss: 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pekel, A., Akıncı, A. Y., ve Doğan, E. (2021). Lise öğrencilerinin eğitim stresi düzeyleri: ısparta ili örneği. *ROL Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 112-122.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pınarlık, G. (2018). Tekstil bölümlerinde mesleki eğitim alan lise öğrencilerinin beklentilerinin incelenmesi; Uşak ili örneği. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, 7(2),

- Plotnik, R. (2009). Psikolojiye Giriş (Çev: T. Geniş). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Polat, Ş. ve Özdemir, M. (2018). Ortaokul öğrencilerindeki eğitim stresi, okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1395-1406.
- Qalbu, M. M. M. (2018). Hubungan antara self regulated learning dan goal orientation dengan stres akademik. *Psikoborneo*, 6(2), 180-187.
- Risemberg, R. ve Zimmerman B.J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15 (2), 98-101.
- Sakız, G. (2020). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: kuramsal bakış. İçinde G. Sakız (Ed.). *Özdüzenleme öğretmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (ss: 1-26) 2. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sakız, G. ve Yetkin Özdemir, E. İ. (2020). Özdüzenlemeli öğrenmede duyuşsal bir boyut: akademik duygular. İçinde G. Sakız (Ed.). *Özdüzenleme öğretmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (ss: 80-117) 2. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (Çev. Ed. D. M. Siyez). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarita, S. (2015). Academic stress among students: role and responsibilities of parents. *International Journal of Applied Research* 1(10), 385-388.
- Saraç, S. (2013). Toplumsal Cinsiyet. İçinde Gültekin, L., Güneş, G., Ertung, C. ve Şimşek, A. (Ed.). *Toplumsal cinsiyet ve yansımaları* (ss: 27-32). Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. İçinde B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (ss: 125-151). 2. Basım. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. ve Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. İçinde M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (ss: 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept. *American Scientist*, 61 (6), 692-699.
- Sharma, M. ve Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(1-2), 122-127.
- Shieh, C.J. ve Demirkol, M. (2014). Evaluation of the effectiveness of social networks and their usage by high school students. educational process: *International Journal*, 3 (1-2), 7-18.
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U., ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin

sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.

Steckler, A., McLeroy, K. R., Goodman, R. M., Bird S. T. ve McCormick, L. (1992). Toward integrating qualitative and quantitative methods: an introduction. *Health Education Quarterly*, 19(1), 1-8.

Sun, C. Y. J. (2009). Motivational influences in distance education: The role of interest, self-efficacy, and self-regulation. University of Southern California.

Sun, J., Dunne, P. M., Hou, X. ve Xu, X. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26 (2), 534-546.

Şahin, N. H. (1998). *Stresle başa çıkma: Olumlu bir yaklaşım*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Şen, N. (2022). Lise öğrencilerinin akademik stres düzeylerinin mutluluk ve sosyal kaygı durumuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Temel, M. (2022). Hemşirelik öğrencilerinin eğitim stresi ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Tomruk, Z. (2014). Akademisyenlerde stres kaynakları, stres durumunda ve stresle başa çıkmada gösterilen davranışların ilişkisi (Yakın Doğu Üniversitesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Trevisani, C. (2015). A correlational study of self-regulated learning, stress and mindfulness in undergraduate students. Undergraduate Thesis, King's University College, London, UK.

Turaç, G. (2017). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Tümen Akyıldız, S. (2020). Covid-19 sürecinde uygulanan çevrimiçi derslerde üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme düzeyinin incelenmesi. İçinde E. Yeşilyurt (Ed.). *Eğitim Sosyal ve Beşerî Bilimlerine Multidisipliner Bakış* (ss: 134-156). İstanbul: Güven Plus Grup Danışmanlık A.Ş. Yayınları.

Uğur, M. (2005). Stres kavramı ve psikiyatrik hastalıklar. *İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Medikal Açısından Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi*, 47, 13-33.

UNDP (2022). Kadın dostu dijital yol: Türkiye’de turizm ve imalat sektörlerinde dijitalleşme ve kadın iş gücü araştırması raporu 2022. UNDP Türkiye, Ankara.

UNICEF (2005). Kız çocuklarının eğitimi 06 Temmuz 2005. UNICEF Türkiye

- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.
- Villavicencio, F. T. ve Bernardo, A. B. I. (2013). Negative emotions moderate the relationship between self-efficacy and achievement of Filipino students. *Psychological Studies*, 58(3), 225–232.
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: the moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, 9 (2), 106-125.
- Winterbach, L. (2007). Self- regulation and stress management in undergraduate students. Master's Thesis, North-West University (Potchefstroom Campus), Potchefstroom, South Africa.
- Wulandari, D. (2018) Relationship between self-regulation in learning and academic stress in medical students. Universitas Islam Indonesia Fakultas Psikologi Dan Ilmu Sosial Budaya, Yogyakarta.
- Yetim, N. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerisi, akademik stres düzeyi ve yabancı dil dersi akademik başarı ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 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.
- Yovega, M. F., ve Pratikto, H. (2021). Regulasi diri dan stres akademik mahasiswa yang mengikuti pembelajaran daring di masa pandemi covid-19. *INNER: Journal of Psychological Research*, 1(3), 92-102.
- Yöndem, Z. D. (2011). *Kişilik dinamikleri ve stresle baş etme*. Ankara: Efil Yayınevi Yayınları.
- Yumba, W. (2008). Academic stress: a case of the undergraduate students. Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning. Linköping University, Faculty of Arts and Sciences. Linköping.
- Yüksel, G. (2003). İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler; bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: kurumsal bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 159(3), 41-59.
- Yürük, N. (2020). Öz düzenlemede üstbiliş. İçinde G. Sakız (Ed.). *Öz düzenleme öğretmeden öğretime öz düzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (ss: 28-52) 2. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Zeidner, M., Boekaerts, M. ve Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: directions and challenges for future research. İçinde M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (ss: 749-768). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. İçinde D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Ed.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (ss: 1-19). Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. İçinde M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (ss: 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. İçinde B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. 2. Basım. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1986). Developmente of structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.
- Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: a social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 115-122.
- Wassef, A. ve Collins, M. L. (1995). Critique of school-and community-based programs. *Adolescence*, 30 (120), 757-777.

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma, lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra KANIKIRMIZI tarafından yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir.

Çalışmaya katılım 7-10 dakika sürmekte ve tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bartın Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır. Vereceğiniz yanıtlar, tamamen gizli tutulacak ve araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırma katılımcılar için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Uygulama, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda akademik başarınız, okul ve öğretmenlerinizle olan ilişkileriniz etkilenmeyecektir. Araştırmanın tamamlanması için bütün soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplandırmanız büyük önem arz etmektedir.

Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

Büşra KANIKIRMIZI
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
2. Okulunuzun Türü:
() Fen Lisesi
() Anadolu Lisesi
() Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
() İmam Hatip Lisesi
3. Sınıf Düzeyiniz:
() 9. Sınıf
() 10. Sınıf
() 11. Sınıf
() 12. Sınıf
4. Başarı Durumunuz:
() Yüksek
() Orta
() Düşük
5. Hedeflediğiniz Meslek:
() Yok
() Var. Varsa yazınız.

EK 2: Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği

	ALGILANAN ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Arasıra	Sık sık	Her zaman
1	Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim	1	2	3	4	5
2	Belirlediğim hedefler doğrultusunda çalışmalarımı yapabilirim	1	2	3	4	5
3	Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim	1	2	3	4	5
4	Bir konuyu anlamadığım zaman arkadaşlarımdan yardım isterim	1	2	3	4	5
5	Bir konuyu öğrenirken yenilikleri kolaylıkla fark edebilirim	1	2	3	4	5
6	Bir şeyler istemediğim şekilde giderse bu durum beni rahatsız eder	1	2	3	4	5
7	Hatalarımdan öğrenebilirim	1	2	3	4	5
8	Bir konuyu öğrenirken o dersteki notlarıma bakarak başarıyı sorgularım	1	2	3	4	5
9	Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım	1	2	3	4	5
10	Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm	1	2	3	4	5
11	Hedeflerime doğru ilerleme sürecimi takip edebilirim	1	2	3	4	5
12	Bir konuyu öğrenirken karşılaştığım problemlerin çözümü için farklı yollar geliştiririm	1	2	3	4	5
13	Bir konuyu öğrenirken yapmış olduğum plana uyarım	1	2	3	4	5
14	Bir konuyu öğrenirken başka yöntemler kullanmaya çalışırım	1	2	3	4	5
15	Çoğu zaman bir konuyu öğrenirken neler yaptığıma dikkat ederim	1	2	3	4	5
16	Yanlış öğrendiğimi fark ettiğim bir şeyi değiştirmek için birçok farklı yolu deneyebilirim	1	2	3	4	5

EK 3: Eğitim Stresi Ölçeği

Eğitim Stresi Ölçeği						
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 yanıtları 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 aldığım ebeveynimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5
10	Sınavlardan düşük not aldığım 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: Görüşme Soruları

1. Eğitim hayatınızı planlar mısınız? Nasıl planlarsınız?
2. Eğitim hayatınızın düzenli (ev ödevi yapma, ders çalışma, tekrar yapma, kitap okuma, sınava çalışma vb.) olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Eğitim hayatınızda düzenli (ev ödevi yapma, ders çalışma, tekrar yapma, kitap okuma, sınava çalışma vb.) olmanın size sağlayacağı yararlar nelerdir?
4. Okumak istediğiniz üniversite ya da tercih etmek istediğiniz mesleğe yönelik bir hedefiniz var mı? Varsa bu hedefi gerçekleştirmek için neler yapıyorsunuz?
5. Eğitim hayatınızda sizi endişelendiren durumlar var mı? Varsa bu durumlar nelerdir?
6. Eğitim hayatınızla ilgili stres yaratan durumların önüne geçmek için neler yaparsınız?
7. Eğitim hayatınızda (sınav, ders vb.) başarısız olduğunuzda neler yaparsınız?
8. Sınav kaygısı ile nasıl baş edersiniz?

EK 5: Ölçme Araçlarının Uygulanma İzinleri

Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği Kullanım ve Lise Öğrencilerinde Uygulama İzni

3 Mar

Alicilar: deni ^

Gönderen

Alici

Tarih 20 Mar 2021 22:36

🔒

Eğitim Stresi Ölçeği Kullanım ve Lise Öğrencilerinde Uygulama İzni

Gönderen

Alici

Tarih 11 Mar 2021 13:14

🔒

EK 6: Etik Kurul Onay Belgesi



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2100121710
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Onay Belgesi

07.12.2021

Protokol No:	2021-SBB-0472
Araştırmanın Başlığı:	Lise Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeyleri ve Eğitim Stresleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Proje Yürütücüsü:	Büşra KANIKIRMIZI
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	25.11.2021
Karar Tarihi:	06.12.2021
Toplantı No:	17

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 06.12.2021 tarihli ve 17 numaralı toplantıda 2021-SBB-0472 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Kurul Başkanı

Başkan yardımcısı

Üye

Üye

Üye

Üye

Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



EK 7: Araştırma İzni



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-605.01-43606664
Konu : Araştırma İzni (Büşra KANIKIRMIZI)

16/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 11/02/2022 tarihli ve E-44030360-302.14.01-2200017337 sayılı yazısı ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Büşra KANIKIRMIZI'nın, "**Lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi**" adlı tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan tüm Liselerde eğitim öğretim görmekte olan öğrencilere 2021 - 2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasını uygulamak istediğini Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Büşra KANIKIRMIZI'nın, "**Lise öğrencilerinin öz düzenleme düzeyleri ve eğitim stresleri arasındaki ilişkinin incelenmesi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan tüm Liselerde eğitim öğretim görmekte olan öğrencilere 2021 - 2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasının uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın "21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama (2020/2 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlükleri'nin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlükleri'nin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Vali V.

16.02.2022
Güvenli Elektronik İmza
Başlı ile Avustur

