



THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE EMOTION REGULATION AND EDUCATIONAL STRESS

Zehra ALPARSLAN*

*İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi
zehraalparslan@stu.aydin.edu.tr

Received Date: 12.01.2022 Revised Date:02.02.2022 Accepted Date:10.03.2022

Copyright © 2022 Zehra ALPARSLAN. This is an open access article distributed under the Eurasian Academy of Sciences License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effect of cognitive emotion regulation strategies on educational stress in university students. In addition, it was also examined whether emotion regulation strategies and educational stress differ according to demographic characteristics. The questionnaire form prepared to collect data within the scope of the research was shared on the internet. T-test, ANOVA test and regression analysis were performed with the data obtained from 116 students who answered the questionnaire. As a result of the difference analysis, it was found that cognitive emotion regulation strategies do not differ according to gender, besides, educational stress differs according to education level. As a result of the regression analysis, it was found that cognitive emotion regulation strategies have significant effects on workload stress, self-expectation stress, and hopelessness stress.

Key Words: Cognitive Emotion Regulation, Educational Stress

BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME İLE EĞİTİM STRESİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ÖZET

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında duygu düzenleme stratejileri ve eğitim stresinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanan anket formu internet üzerinden paylaşılmıştır. Ankete cevap veren toplam 116 öğrenciden elde edilen veriler ile t-testi, ANOVA testi ve regresyon analizleri yapılmıştır. Fark analizleri sonucunda bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, bunun yanında eğitim stresinin eğitim seviyesine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Regresyon analizleri sonucunda bilişsel duygu düzenleme stratejilerin iş yükü stresi, öz-beklenti stresi ve umutsuzluk stresi üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Duygu Düzenleme, Eğitim Stresi

1. Giriş

Üniversite hayatı, lisans öğrencilerinin akademik, kişisel ve sosyal yaşam deneyimlerinin gelişmesi için önemli bir süreçtir. Üniversite hayatında öğrenciler, yeni akademik ve sosyal ortama uyum sağlama, akademik beklenti ve talepleri karşılama, bağımsızlık kazanma, kendileriyle ve karşı cinsle ilişkilerini sorgulama, geleceğe yönelik



mesleki fırsatları sorgulama gibi birçok problem durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Ayrıca yeni üniversite öğrencileri yeni çevrelerine uyum sağlamaya, yeni arkadaşlar edinmeye, ailelerinden ayrı yaşamaya alışmaya, beklenen “başarı” görevini yerine getirmeye çalışırken, diğer yandan mezuniyet aşamasında olan öğrenciler geleceklerini planlama aşamalarında belirli bir düzeyde strese maruz kalmaktadırlar (Aşçı vd., 2015). Eğitim performansının maksimum düzeyde olması için öğrencilerdeki stresi en aza indirmek için gerekli tedbirlerin zamanında alınması büyük önem taşımaktadır. Çünkü stres ve strese neden olan durumlar öğrencilerin öğrenme yeteneklerini olumsuz etkilemeye devam edecektir (Demirci vd., 2013). Bilişsel duygu düzenleme stratejileri ise bireyin tehdit edici ya da stresli yaşam olayları karşısında kullandığı başa çıkma yöntemleri olarak düşünülebilir (Garnefski vd., 2001). Ancak literatürde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresi üzerindeki etkilerini inceleyen yeterli sayıda çalışmanın olmadığı görülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresi üzerindeki etkilerini incelemektir. Ayrıca duygu düzenleme stratejilerinin ve eğitim stresinin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi de hedeflenmektedir. Araştırma sonuçları çerçevesinde geliştirilen önerilerin öğrencilere, okul yöneticilerine, çalışanlara, kurum yöneticilerine ve araştırmacılara faydalı olabileceği düşünülmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Bilişsel Duygu Düzenleme

“Duygu”, tipik olarak, öznel deneyimlerimiz, davranışlarımız ve fizyolojik tepkilerimiz üzerinde kendini gösteren ve devam eden olaylara ilişkin değerlendirmelerimizi yansıtan kısa vadeli ve biyolojik temelli bir tepkidir (Richards, 2002). Duygu düzenleme ise, bireylerin amaçlarına ulaşmak için duygusal tepkilerini düzenlemek, değerlendirmek ve duygularını ayarlamakla sorumlu olan tüm iç ve dış süreçleri harekete geçirmektedir (Thompson, 1994).

Psikolojik, davranışsal ve bilişsel tepkilerin düzenlenmesinde önemli bir motivasyon kaynağı olan duygular, bireylerin sosyal ve psikolojik işleyişi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte, uygun stratejilerle uygun zamanda kontrol edilmediklerinde bireylerin yaşamlarını zorlaştırabilmekte ve işlevselliğini bozabilmektedir (Gross ve Thompson, 2006).

Araştırmacılar, mevcut duygusal tepkilerin duygu düzenleme yoluyla azaltılabileceğini, sonlandırılabilceğini veya değiştirilebileceğini belirtmektedir. Duygu düzenleme süreci otomatik veya kontrollü, bilinçli veya bilinçsiz olabilir. Duygu düzenleme kavramını değerlendirirken üç özelliği gözden kaçırmamak önemlidir. Bu özellikler şunlardır: (1) İnsanlar olumlu veya olumsuz duygularını düzenleyebilir ve bu duyguları artırabilir veya azaltabilir. (2) Duygu düzenleme ile ilgili süreçler genellikle bilinçli gibi görünse de bilinçli farkındalık olmadan da devam edebilirler (3) Duygu düzenleme tek başına iyi veya kötü bir süreç değildir. Bu süreç, bağlama göre daha iyi veya daha kötü şeyler yapmak için kullanılabilir (Gross ve Thompson, 2007).

Bilişsel duygu düzenleme, duygu düzenlemenin bilişsel bileşenlerini dikkate alır. Bilişsel duygu kuramlarına göre, bir duygunun yaşanıp yaşanmayacağını belirleyen kişinin bilişsel değerlendirmesidir. Bu teorilere göre duyguları düzenlemenin ilk yolu biliştir (Joormann vd., 2010). Özellikle stresli bir olay sırasında veya sonrasında, bilişler



veya bilişsel süreçler, bireye duygu ve duygularını düzenlemede, yönetmede, kontrol etmede veya kişinin “mahvolmasını” önlemede yardımcı olabilir (Garnefski vd., 2001).

Bilişsel duygu düzenleme, bireyler tarafından sergilenen uyumlu ve uyumsuz başa çıkma stratejileridir. Kabullenme, plana yeniden odaklanma, olumlu yeniden odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme ve bakış açısını değiştirme stratejileri uyumlu başa çıkma stratejileri olarak tanımlanmaktadır. Kendini suçlama, başkalarını suçlama, ruminasyon ve felaketleştirme stratejileri uyumsuz başa çıkma stratejileri olarak tanımlanmaktadır (Garnefski vd., 2001). Bu stratejiler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Kendini suçlama: Olanlar için suçu kendinde aramak.

Diğer suçlama: Olanlar için çevreyi veya başka birini suçlamak.

Ruminasyon: Yaşanan olumsuz olayla ilgili duygu ve düşünceleri düşünmek.

Felaketleştirme: Olayı son derece korkunç hale getirmek.

Plana yeniden odaklanmak: Olumsuz olayla nasıl başa çıkılacağına ve bundan sonra ne yapılacağına odaklanmak.

Kabul: Olanların kabulü.

Olumlu yeniden değerlendirme: Yaşanılan olumsuz olayın, iyileştirme sağlayan bir fırsat olarak değerlendirilmesi

Olumlu Yeniden Odaklanma: Olumsuz olay yerine mutlu şeyleri düşünmek.

Bakış Açısı Değiştirme: Yaşanılan olumsuz olayı diğer olaylarla kıyaslayarak hayatta daha kötü şeyler olduğunu düşünerek bir bakış açısına sahip olmaya çalışmak.

2.2. Eğitim Stresi

İlk kez Selye (1976) tarafından kullanılan stres kavramı, “vücudun herhangi bir dış talebe spesifik olmayan tepkisi” olarak tanımlanmıştır (Çelik ve Turunç, 2009). Lazarus (1985) ise stresi “bireysel dayanıklılığı aşan ve bireye göre onu tehdit eden ilişkilerin toplamı” olarak tanımlamıştır. Stres, bireyi olumlu yönde etkiliyor ve hedeflere ulaşmaya aracılık ediyorsa “olumlu stres”, hastalık yapıcı etkileri ve zararlı yönlerini ortaya çıkarıyorsa “olumsuz stres” olarak adlandırılabilir (Aktaş, 2001).

Bireyde strese neden olan faktörler, stres kaynakları veya stresörler olarak adlandırılır. Bireylerin stres kaynakları çeşitlidir ve her birey problemle baş etmeye çalışır. İşten, dış çevreden ve kişinin kendi kişiliğinden kaynaklanan stresörler, bireyi en fazla strese maruz bırakan stres kaynaklarıdır. Stres kaynakları, bireysel ve örgütsel stres kaynakları olarak iki kısımda incelenebilir. Kişilik yapısı, yetenekler, yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi gibi faktörler bireysel stres kaynakları olarak tanımlanabilir. İş tatmini, bireyin örgütteki rolü, kişilerarası ilişkiler, örgütün yapısı ve iklimi gibi faktörler örgütsel stres kaynakları olarak tanımlanabilir (Gümüştekin ve Gültekin, 2009). Bir stres kaynağının strese neden olup olmadığı, bireylerin bu stres etkenini nasıl algıladıklarına bağlıdır. Başka bir deyişle, bir kişi için stres yaratan bir durum, başka bir kişi için strese neden olmayabilir. Stresörlerin türü ve şiddeti kişiden kişiye değişir (Gökgöz, 2013).

Eğitim stresi, öğrenciler üzerinde eğitim hayatında başarılı olma, yüksek performans gösterme, kendinden bekleneni yerine getirme düşüncesi, gelecek kaygısı, ev



ödevi vb. baskılar sonucu ortaya çıkan fiziksel veya psikolojik sonuçları olan bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Akbulut, 2016).

Öğrenci, eğitim etkinliğinin en temel ögesidir. Her öğrenci günlük yaşamda stres yaratan birçok durumla karşı karşıya kalmaktadır. Duygu, zeka ve yeteneklere sahip olan öğrencinin kaygı düzeyi öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Öğrencide stres oluşması, beyin strese tepki vermeye çalışırken, öğrenme ve hafıza ile ilgili sinir sistemlerinin işleyişinde bozulmalara neden olarak bilişsel performans kayıplarına neden olur (Demirci vd., 2013).

2.3. Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Öngen (2010), bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin etkilerini cinsiyete göre incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, erkekler ve kadınlar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmıştır. Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı bir başka çalışmada ise kadınların erkeklere göre ruminasyon, felaketleştirme ve olumlu yeniden odaklanma stratejilerini daha fazla kullandıkları belirtilmiştir. Her iki cinsiyette de kendini suçlama, ruminasyon ve felaketleştirme stratejilerinin depresyon ile pozitif, pozitif yeniden odaklanma ile negatif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur (Garnefski vd., 2004). Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma düzeyini belirlemek amacıyla yapılan başka bir çalışmada (Yokuş vd., 2013), kardeş sayısı ve anne-baba eğitim durumuna göre sadece felaketleştirmenin farklılaştığı, diğer stratejilerin farklı olmadığı, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin hiçbir bilişsel duygu düzenleme stratejisinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda geliştirilen hipotez aşağıda sunulmuştur.

H1: Bilişsel duygu düzenleme seviyesi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Her bireyin bilişsel değerlendirme ve başa çıkma becerilerine göre stres seviyesinin değişebileceği belirtilmektedir (Lazarus, 1966). Rice (1999) çalışmasında bir olay ya da durumu stres olarak algılamanın bireye özgü olduğunu ve stresli uyaranlara verilen tepkinin insanların algılama ve yorumlama biçimlerine göre değişebileceğini ifade etmiştir. Kuyuncu (2015) araştırmasında, öğrencilerin eğitim stresi ile akademik bölüm, anne-baba eğitim düzeyi ve ailenin yaşadığı yer arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, eğitim stresi ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında negative ve anlamlı ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bu bağlamda geliştirilen hipotez aşağıda sunulmuştur.

H2: Eğitim stresi seviyesi eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Duyguları kontrol etme ve düzenlemenin stresli yaşam olaylarına uyum sağlamada önemli bir rol oynadığı araştırmalarda açıkça belirtilmektedir (Thompson, 1994). Ataman (2011), stresli yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve stres üzerindeki etkilerini incelemiştir. Kabullenme ve olumlu yeniden odaklanmanın stresi azaltmada, ruminasyon ve felaketleştirmenin ise stresi artırmada rolü olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada, Kahriz vd. (2012), stres ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolünü incelemiştir. Araştırmacılar, üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, stres ve bilişsel duygu düzenleme arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymuş ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin önleyici bir işlevi olabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda geliştirilen hipotez aşağıda sunulmuştur.



H3: Duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

4. YÖNTEM

Katılımcıların demografik bilgileri ile bilişsel duygu düzenleme ve eğitim stresi düzeylerini belirlemek amacıyla anket yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Bu çerçevede online anket formu hazırlanmış ve bağlantı adresi üniversitesi öğrencileri ile paylaşılmıştır. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılan toplam 116 üniversite öğrencisi bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırmada üç bölümden oluşan beşli Likert tipi anket kullanılmıştır. Anket formunun ilk bölümünde, katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Anket formunun ikinci bölümünde Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001) tarafından geliştirilen ölçek Onat ve Otrar (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 36 madde ve 9 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; kendini suçlama, kabullenme, ruminasyon, pozitif yeniden odaklanma, plana yeniden odaklanma, pozitif yeniden değerlendirme, bakış açısını değiştirme, felaketleştirme ve diğerlerini suçlamadır. Ölçek faktörlerinin Cronbach alfa katsayıları .67 ile .81 arasında değerler almaktadır (Onat ve Otrar, 2010). Anket formunun üçüncü bölümünde ise Eğitim Stresi Ölçeği kullanılmıştır. Sun vd. (2011) tarafından geliştirilen ölçek, Seçer vd. (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 16 maddelik ölçekte 5 faktör yer almaktadır. Bu faktörler çalışma stresi, iş yükü stresi, öz beklenti stresi, umutsuzluk stresi ve ders notu stresidir. Ölçek faktörlerinin Cronbach alfa katsayıları .66 ile .81 arasında değerler almaktadır (Seçer vd., 2015).

Çalışmada verilerini analiz etmek için SPSS v26 kullanılmıştır. Çalışma kapsamında tanımlayıcı istatistiksel analizler, güvenilirlik analizi, korelasyon analizi, t-testi, ANOVA ve regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

5. BULGULAR

5.1. Tanımlayıcı İstatistiksel Analizler

Araştırma anketini yanıtlayan katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Değer	N	%
Cinsiyet	Kadın	56	48,28
	Erkek	60	51,72
Yaş	22 ve altı	59	50,86
	23-26	51	43,97
	27 ve üstü	6	5,17
Eğitim Durumu	Lisans	95	81,90
	Yüksek Lisans	16	13,79
	Doktora	5	4,31

Tablo 1'de katılımcıların %48'inin kadın (n=56), %51'inin erkek olduğu görülmektedir. Örneklemin %50'si (n=59) 22 yaşın altında, %43'ü (n=51) 23-26 yaş arasında ve %5'i (n=6) 27 yaşın üzerindedir. Katılımcıların eğitim düzeyleri



incelendiğinde %81'inin (n=95) üniversite eğitimi, %13'ünün (n=16) yüksek lisans ve %4'ünün (n=5) doktora eğitimi aldığı anlaşılmaktadır.

5.2. Tanımlayıcı İstatistiksel Analiz, Güvenilirlik ve Korelasyon Analizi

Katılımcıların bilişsel duygu düzenleme ölçeği ve eğitim stresi ölçeğine verdikleri yanıtların tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları ile ölçeklerin güvenilirlik ve korelasyon katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 Ölçeklerin Tanımlayıcı Değerleri ile Güvenilirlik ve Korelasyon Katsayıları

Değişken	Ort	ss	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği	1.Kendini suçlama	3,48	0,86	0,70	1													
	2.Kabullenme	3,58	0,80	0,78	0,680**	1												
	3.Ruminasyon	3,80	0,80	0,72	0,667**	0,611**	1											
	4.Olumlu odaklanma	3,56	0,82	0,75	0,559**	0,662**	0,642**	1										
	5.Planla odaklanma	3,79	0,73	0,76	0,389**	0,517**	0,681**	0,635**	1									
	6.Olumlu değerlendirme	3,74	0,82	0,77	0,457**	0,516**	0,652**	0,695**	0,793**	1								
	7.Bakış açısını değiş	3,60	0,89	0,77	0,587**	0,648**	0,617**	0,740**	0,633**	0,692**	1							
	8.Felaketleştirme	3,39	1,01	0,82	0,715**	0,625**	0,535**	0,575**	0,287**	0,335**	0,678**	1						
	9.Diğerlerini suçlama	3,41	0,92	0,79	0,676**	0,614**	0,657**	0,575**	0,320**	0,397**	0,653**	0,841**	1					
Eğitim Stresi Ölçeği	10. Çalışma stresi	3,65	1,04	0,83	0,365**	0,256**	0,375**	0,271**	0,218*	0,209*	0,304**	0,324**	0,306**	1				
	11. İş yükü stresi	3,69	1,07	0,83	0,353**	0,267**	0,412**	0,351**	0,179*	0,226*	0,288**	0,353**	0,385**	0,709**	1			
	12. Ders notu stresi	3,56	1,20	0,85	0,392**	0,219**	0,318**	0,244**	0,111*	0,201*	0,320**	0,408**	0,425**	0,731**	0,575**	1		
	13. Öz beklenti stresi	3,77	1,08	0,85	0,269**	0,125**	0,301**	0,055*	0,202*	0,061*	0,162*	0,175*	0,202*	0,697**	0,497**	0,563**	1	
	14. Umutsuzluk stresi	3,41	1,17	0,79	0,445**	0,268**	0,262**	0,276**	0,096*	0,105*	0,339**	0,499**	0,432**	0,749**	0,681**	0,730**	0,631**	1

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tablo 2'de yer alan tanımlayıcı istatistiksel analiz sonuçları incelendiğinde, bilişsel duygu düzenleme ölçeğinde en yüksek seviyeye ruminasyon faktörünün ($\bar{x}=3.80$; $ss=0.80$) sahip olduğu, en düşük seviyenin ise felaketleştirme faktöründe ($\bar{x}=3.39$; $ss=1.01$) olduğu görülmektedir. Eğitim stresi ölçeğinde ise öz beklenti stresi faktörünün en yüksek ($\bar{x}=3.77$; $ss=1.08$), umutsuzluk stresi faktörünün ($\bar{x}=3.41$; $ss=1.17$) ise en düşük seviyeye sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa (α) değerleri hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilebilmesi için güvenilirlik değerinin 0.70'den büyük olması beklendiği belirtilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Tablo 2'de görülen sonuçlara göre, güvenilirlik katsayılarının tamamının 0.70'den büyük olduğu görüldüğünden çalışmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu ifade edilebilmektedir.

Araştırmada incelenen değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde değişkenlerin tamamına



yakınının birbirleri ile anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmektedir. Ayrıca en güçlü ilişkinin felaketleştirme ile başkasını suçlama ($r=0.841$; $p<0.01$) arasında olduğu, en zayıf ilişkinin ise olumlu yeniden değerlendirme ile ders notu stresi ($r=0.201$; $p<0.05$) arasında olduğu görülmektedir.

5.3. Fark Testleri

Çalışmanın birinci hipotezi “H1: Bilişsel duygu düzenleme seviyesi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklindedir. Katılımcıların bilişsel duygu düzenleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3 Bilişsel Duygu Düzenleme Seviyesinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	sd	p
Kendini suçlama	Kadın	56	3,500	0,862	0,181	114	0,856
	Erkek	60	3,470	0,872			
Kabullenme	Kadın	56	3,647	0,766	0,757	114	0,450
	Erkek	60	3,533	0,848			
Ruminasyon	Kadın	56	3,830	0,817	0,396	114	0,692
	Erkek	60	3,770	0,798			
Olumlu yeniden odaklanma	Kadın	56	3,495	0,825	-0,848	114	0,397
	Erkek	60	3,625	0,817			
Plana yeniden odaklanma	Kadın	56	3,812	0,686	0,243	114	0,807
	Erkek	60	3,779	0,779			
Olumlu gözden geçirme	Kadın	56	3,794	0,767	0,586	114	0,558
	Erkek	60	3,704	0,884			
Bakış açısını değiştirme	Kadın	56	3,651	0,851	0,561	114	0,575
	Erkek	60	3,558	0,934			
Felaketleştirme	Kadın	56	3,348	1,080	-0,429	114	0,668
	Erkek	60	3,429	0,947			
Diğerlerini suçlama	Kadın	56	3,357	0,930	-0,634	114	0,527
	Erkek	60	3,466	0,927			

Tablo 3’te katılımcıların bilişsel duygu düzenleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>0.05$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre H1 hipotezi reddedilmiştir.

Çalışmanın ikinci hipotezi “H2: Eğitim stresi seviyesi eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklindedir. Bu kapsamda öncelikle katılımcıların eğitim seviyeleri (1=Lisans, 2=Yüksek Lisans, 3=Doktora) olarak gruplara ayrılmıştır. Eğitim stresi seviyesinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen ANOVA analizleri ve farklılıkların anlamlı olduğu grupları belirlemek için yapılan post-hoc analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4** Eğitim Stresi Seviyesinin Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Değişken	Eğitim Seviyesi	N	Ort.	ss	F	P	Farklı Gruplar
Çalışma stresi	(1) Lisans	95	3,686	0,990	4,25	0,016	2<3
	(2) Yüksek Lisans	16	3,171	1,267			
	(3) Doktora	5	4,650	0,335			
İş yükü stresi	(1) Lisans	95	3,757	1,000	3,24	0,049	2<3
	(2) Yüksek Lisans	16	3,145	1,419			
	(3) Doktora	5	4,333	0,353			
Ders notu stresi	(1) Lisans	95	3,557	1,194	3,16	0,046	2<3
	(2) Yüksek Lisans	16	3,208	1,264			
	(3) Doktora	5	4,733	0,365			
Öz beklenti stresi	(1) Lisans	95	3,807	1,038	3,07	0,051	
	(2) Yüksek Lisans	16	3,312	1,296			
	(3) Doktora	5	4,600	0,434			
Umutsuzluk stresi	(1) Lisans	95	3,400	1,150	2,44	0,092	
	(2) Yüksek Lisans	16	3,166	1,293			
	(3) Doktora	5	4,466	0,691			

ANOVA analizi sonucunda; çalışma stresi ($F=4.25$; $p<0.05$), iş yükü stresi ($F=3.24$; $p<0.05$) ve ders notu stresinin ($F=3.16$; $p<0.05$) eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Posthoc analiz sonucunda; doktora grubunun çalışma stresi seviyesinin ($\bar{x}=4,650$; $ss=0,335$) yüksek lisans grubundan ($\bar{x}=3,171$; $ss=1,267$); doktora grubunun iş yükü stresi seviyesinin ($\bar{x}=4.333$; $ss=0.353$) yüksek lisans grubundan ($\bar{x}=3,145$; $ss=1.419$); doktora grubunun ders not stresi seviyesinin ($\bar{x}=4.733$; $ss=0.365$) yüksek lisans grubundan ($\bar{x}=3.208$; $ss=1.264$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla doktora grubunun çalışma stresi, iş yükü stresi ve ders notu stresinin yüksek lisans grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öz beklenti stresi ($F=3.07$; $p>0.05$) ve umutsuzluk stresinin ($F=2.44$; $p>0.05$) eğitim seviyesine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre H2 hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

5.4. Regresyon Analizleri

Çalışmanın üçüncü hipotezi “H3: Duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır” şeklindedir. Bu çerçevede duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresinin her bir boyutu üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla sırasıyla regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresinin çalışma stresi boyutu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5** Duygu Düzenleme Stratejilerinin Çalışma Stresi Üzerindeki Etkileri

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken: Çalışma Stresi					
	β	t	p	F	Adj.R ²	P
Kendini suçlama	0,211	1,15	0,255	2,63	0,113	0,080
Kabullenme	-0,122	-0,68	0,501			
Ruminasyon	0,419	1,89	0,061			
Olumlu yeniden odaklanma	0,027	0,14	0,887			
Plana yeniden odaklanma	-0,038	-0,16	0,873			
Olumlu yeniden değerlendirme	0,145	-0,68	0,497			
Bakış açısını değiştirme	0,158	0,79	0,434			
Felaketleştirme	0,136	0,67	0,503			
Diğerlerini suçlama	-0,138	-0,65	0,519			

Tablo 5'te yer alan analiz sonucuna göre modelin anlamlı olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresinin iş yükü stresi boyutu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 Duygu Düzenleme Stratejilerinin İş Yükü Stresi Üzerindeki Etkileri

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken: İş Yükü Stresi					
	β	t	p	F	Adj.R ²	P
Kendini suçlama	0,057	0,31	0,756	3,52	0,165	0,008
Kabullenme	-0,139	-0,77	0,445			
Ruminasyon	0,515	2,32	0,022			
Olumlu yeniden odaklanma	0,310	1,59	0,116			
Plana yeniden odaklanma	-0,284	-1,17	0,243			
Olumlu yeniden değerlendirme	-0,034	-0,16	0,872			
Bakış açısını değiştirme	-0,044	-0,22	0,827			
Felaketleştirme	0,099	0,49	0,624			
Diğerlerini suçlama	0,055	0,26	0,798			

Analiz sonuçlarına göre modelin anlamlı olduğu ($F=3.52$; $p<0.01$) ve iş yükü stresindeki varyansın %16,5'ini açıkladığı görülmektedir. Katsayılar incelendiğinde ruminasyonun iş yükü stresi üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir ($\beta=0.515$; $p<0.05$).

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresinin ders notu stresi boyutu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7** Duygu Düzenleme Stratejilerinin Ders Notu Stresi Üzerindeki Etkileri

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken: Ders Notu Stresi					
	β	t	p	F	Adj.R ²	P
Kendini suçlama	0,295	1,43	0,155	3,61	0,167	0,060
Kabullenme	-0,296	-1,46	0,148			
Ruminasyon	0,170	0,69	0,493			
Olumlu yeniden odaklanma	-0,067	-0,31	0,756			
Plana yeniden odaklanma	-0,242	-1,01	0,317			
Olumlu yeniden değerlendirme	0,140	0,59	0,559			
Bakış açısını değiştirme	0,163	0,72	0,470			
Felaketleştirme	0,140	0,62	0,535			
Diğerlerini suçlama	0,251	1,05	0,295			

Tablo 7’de yer alan analiz sonucuna göre modelin anlamlı olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir.

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresinin öz beklenti stresi boyutu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 Duygu Düzenleme Stratejilerinin Öz Beklenti Stresi Üzerindeki Etkileri

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken : Öz Beklenti Stresi					
	β	t	p	F	Adj.R ²	P
Kendini suçlama	0,345	1,83	0,071	2,92	0,131	0,003
Kabullenme	-0,200	-1,07	0,286			
Ruminasyon	0,386	1,70	0,092			
Olumlu yeniden odaklanma	-0,322	-1,61	0,109			
Plana yeniden odaklanma	0,490	1,98	0,051			
Olumlu yeniden değerlendirme	-0,500	-2,29	0,024			
Bakış açısını değiştirme	0,201	0,97	0,332			
Felaketleştirme	-0,069	-0,33	0,739			
Diğerlerini suçlama	0,059	0,27	0,788			

Analiz sonuçlarına göre modelin anlamlı olduğu ($F=2.92$; $p<0.01$) ve öz beklenti stresindeki varyansın %13,1’ini açıkladığı görülmektedir. Katsayılar incelendiğinde olumlu yeniden değerlendirmenin öz beklenti stresi üzerinde olumsuz yönde ve anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir ($\beta=-0.500$; $p<0.05$).

Bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresinin umutsuzluk stresi boyutu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9** Duygu Düzenleme Stratejilerinin Umutsuzluk Stresi Üzerindeki Etkileri

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken : Umutsuzluk Stresi					
	β	t	p	F	Adj.R ²	P
Kendini suçlama	0,425	2,21	0,029	4,96	0,237	0,000
Kabullenme	-0,256	-1,36	0,178			
Ruminasyon	-0,071	-0,31	0,758			
Olumlu yeniden odaklanma	0,102	0,50	0,615			
Plana yeniden odaklanma	0,032	0,13	0,898			
Olumlu yeniden değerlendirme	-0,272	-1,23	0,222			
Bakış açısını değiştirme	0,172	0,82	0,415			
Felaketleştirme	0,336	1,60	0,113			
Diğerlerini suçlama	0,076	0,34	0,733			

Analiz sonuçlarına göre modelin anlamlı olduğu ($F=4.96$; $p<0.01$) ve umutsuzluk stresindeki varyansın %23,7'sini açıkladığı görülmektedir. Katsayılar incelendiğinde kendini suçlamanın umutsuzluk stresi üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir ($\beta=0.425$; $p<0.05$).

Bilişsel duygu düzenleme faktörlerinin eğitim stresi boyutları üzerindeki etkilerini incelemek için gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçlarına göre H3 hipotezi kısmen kabul edilmiştir.

6. SONUÇ

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin eğitim stresi üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca duygu düzenleme stratejilerinin ve eğitim stresinin demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi de hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında bilişsel duygu düzenleme ölçeğinde ruminasyon faktörünün en yüksek, felaketleştirme faktörün en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim stresi ölçeğinde ise öz beklenti faktörünün en yüksek, umutsuzluk faktörünün ise en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, katılımcıların bilişsel duygu düzenleme açısından nispeten yüksek ruminasyon ve nispeten düşük felaketleştirme yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca katılımcıların eğitim stresi açısından görece yüksek öz beklenti stresi ve nispeten düşük umutsuzluk stresi yaşadıkları söylenebilir. Bilişsel duygu düzenleme açısından düşük düzeyde felaketleştirme deneyimleyen örneklem eğitim stresi açısından da düşük düzeyde umutsuzluğa sahip olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan t-testleri sonucunda katılımcıların bilişsel duygu düzenleme düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kavramsal çerçeve bölümünde de belirtildiği gibi, literatürde bilişsel duygu düzenleme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği çalışmalara (Garnefski vd., 2004; Öngen, 2010; Yokuş vd., 2013) rastlamak mümkündür. Çalışma sonuçları arasındaki bu farklılıkları çalışmaların bağlamlarından kaynakladığı değerlendirilmektedir.

Katılımcıların eğitim stresi seviyelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre doktora grubunun çalışma stresi, iş yükü stresi ve ders notu stresinin yüksek lisans grubuna göre



daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki benzer çalışmalara (Kuyuncu, 2015) paralel olarak, doktora eğitim grubunda yer alan katılımcıların nispeten daha yaşlı olmaları, daha fazla sorumluluk sahibi olmaları ve daha zorlu bir eğitim almaları nedeniyle yüksek lisans grubundan farklılaştığı düşünülmektedir.

Bilişsel duygu düzenlemenin eğitim stresi üzerindeki etkisini incelemek için yapılan regresyon analizleri sonucunda; ruminasyonun iş yükü stresi üzerinde olumlu, olumlu yeniden değerlendirmenin öz beklenti stresi üzerinde olumsuz, kendini suçlamanın umutsuzluk stresi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; yaşanan olayla ilgili düşüncelere odaklanıldıkça iş yükü stresinin artacağı, yaşanan olay olumlu bir şekilde gözden geçirilirse öz beklenti stresinin azalacağı, yaşanan olayda kendini suçlama düzeyi arttıkça umutsuzluğun da artacağı söylenebilir. Elde edilen bulguların, kavramsal çerçevede belirtilen ilişkiler ve literatürde bulunan daha önce yapılmış çalışmaların (Ataman, 2011; Kahriz vd., 2012) sonuçlarıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre bilişsel duygu düzenlemenin genel olarak eğitim stresi üzerinde etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Örgütler için stresin birçok olumsuz etkisinin olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla yöneticiler için çalışanlarının stresi üzerinde etkisi olabilecek bilişsel duygu düzenlemenin de dikkate alınması gerektiği sonucuna varılabilecektir. Bu kapsamda adayların işe alım sürecinde bilişsel duygu düzenleme düzeylerinin belirlenmesi ve stresi daha düşük olması muhtemel adayların işe alınmasının bu bağlamda örgüte fayda sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bunun yanında kurum içi eğitimler kapsamında duygu düzenleme ve stres yönetimi eğitimlerinin verilmesinin de organizasyona olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin öğrenciler için benzer önlemleri almalarının eğitime olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, üniversite öğrencisi katılımcılardan toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların genellenebilmesi için çalışmanın farklı bir örnekleme yapılması önemlidir. Ayrıca, bu çalışmada bilişsel duygu düzenlemenin eğitim stresi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Farklı bir çalışmada eğitim stresi üzerinde etkisi olabilecek farklı değişkenler incelenebilir veya bu çalışmadaki modele farklı değişkenler eklenerek daha açıklayıcı sonuçlara ulaşılabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca bu kesitsel çalışmadan farklı olarak boylamsal bir çalışma da yapılabileceği düşünülmektedir.

REFERENCES

- Akbulut, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin örtük program algılama düzeyleri ile eğitim stresi algılama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aktaş, A. M. (2001). Bir kamu kuruluşunun üst düzey yöneticilerinin iş stresi ve kişilik özellikleri. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 56(04), 25-42.
- Aşçı, Ö., Hazar, G., Kılıç, E. & Korkmaz, A. (2015). Üniversite öğrencilerinde stres nedenlerinin ve stresle başa çıkma biçimlerinin belirlenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(4).



- Ataman, E. (2011). Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, M. & Turunç, Ö. (2009). Aile-iş çatışması, iş stresi ve örgütsel sadakatin iş performansına etkisi: Savunma sektöründe ampirik bir çalışma. Savunma Bilimleri Dergisi, 8(2), 217-245.
- Demirci, N., Engin, A. O., Bakay, Ş. & Yakut, Ö. (2013). Stres ve stresi ortaya çıkaran durumların öğrenci üzerindeki etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(3).
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. Personality and Individual Differences, 30(8), 1311-1327.
- Gökgöz, H. (2013). Stresin çalışanların performansı üzerine etkisi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. In Gross, J. J. (Ed.), Handbook of Emotion Regulation, (pp.1-49). New York: Guilford Press.
- Gümüştekin, G. E. & Gültekin, F. (2009). Stres kaynaklarının kariyer yönetimine etkileri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 23(2), 147-158.
- Gürbüz, S. & Şahin F. (2014). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Joormann, J., Yoon, K. L., & Siemer, M. (2010). Cognition and emotion regulation. In A. M. Kring & D.M. Sloan (Eds.) Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach To Etiology And Treatment, pp. 174-203. New York: Guilford Press.
- Kahriz, B. M., Khodapanahi, M. K. & Dehghani, M. (2012). Positive thoughts coping strategy as a mediator variable between perfectionism and depression. Psychology Research, 2(9), 499-505.
- Kuyuncu, N. (2015). Üniversite öğrencilerinin eğitim stresi düzeyi ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Lazarus, A. A. (1985). Setting the record straight. American Psychologist, 40(12), 1418-1419.
- Lazarus, R. S. (1966). Psychological Stress and the Coping Process. New York: McGraw- Hill.
- Öngen, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: Gender and grade level differences in Turkish adolescents. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 1516-1523.
- Rice, P. L. (1999). Stress and Health (3th Ed.). New York: Brooks/Cole Publishing Company.
- Richards, J. M. (2002). Emotion, emotion regulation, and hopeful thinking. Psychological Inquiry, 13, (4). 308-311.
- Seçer, İ., Veyis, F., & Gökçen, R. A. (2015). Eğitim stres ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. Elementary Education Online, 14(1), 216-229.



- Selye, H. (1976). Further thoughts on stress without distress. *Med.Times*, 104, 124–132.
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X., & Xu, A. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534–546.
- Thompson, R. A. (1994). *Emotion regulation: a theme in search of definition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Yokuş, T., Yokuş, H., & Kalaycıoğlu, Ş. G. (2012). The analysis of cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers in terms of different variables. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 27-36.