



T.C.

GAZİ OSMAN PAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS

PROGRAMI

**BENLİK SAYGISI, SINAV KAYGISI, TÜKENMİŞLİK VE CİNSİYETİN
8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINI YORDAMASINDA
OTOMATİK DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinan YURTTAŞ

TOKAT

Eylül, 2018



T.C.

GAZİ OSMAN PAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**BENLİK SAYGISI, SINAV KAYGISI, TÜKENMİŞLİK VE CİNSİYETİN
8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINI YORDAMASINDA
OTOMATİK DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinan YURTTAŞ

Danışman: Prof. Dr. Gülşah BAŞOL

TOKAT

Eylül, 2018

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

(28/09/2018)


Sinan YURTTAŞ

İmzası

JÜRİ ONAY SAYFASI

BENLİK SAYGISI, SINAV KAYGISI, TÜKENMİŞLİK VE CINSİYETİN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINI YORDAMASINDA OTOMATİK DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜ

Yukarıda başlığı verilen Yüksek Lisans/Doktora tezi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarihli yazısı ile/...../..... tarihinde toplanan jüri tarafından kabul edilerek başarılı bulunmuştur.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan: Dr. Öğr. Üy. Kemal BAYTEMİR

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Gülşah BAŞOL

Üye : Dr. Öğr. Üy. Ahmet ERDEM

Üye :

Üye :

.....
.....
.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç.Dr. Uğur AKIN
Enstitü Müdürü: Enstitü Müdür V....



TEŞEKKÜR

Öncelikle çalışmam boyunca karşılaştığım zorluklarda zengin deneyimleri ve alternatif çözüm yolları ile ufkumu aydınlatan, sabrı, motive edici söz ve davranışlarıyla bana yol göstermekle kalmayıp, istatistiksel analizlerim konusunda destek olan ve sonuçları yazmam konusunda da yardımlarını esirgemeyen, cümle cümle tezimi okuyup metin üzerinde düzelten değerli hocam sayın Prof. Dr. Gülşah BAŞOL'a çok teşekkür ederim. Danışman hocamın destek ve katkıları olmadan bu tez mümkün olmazdı.

Tez jürimde bulunan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üy. Kemal BAYTEMİR ve Dr. Öğr. Üy. Ahmet ERDEM'e tezimi detaylı bir şekilde okuyup inceledikleri için, kıymetli görüşleriyle emeğime sağladıkları katkıdan dolayı çok teşekkür ederim. Bunun yanısıra akademik gelişimimde emeği geçen burada adını sayamayacağım tüm öğretmenlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Maddi ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, dünyanın en değerli varlıkları başta eşim Ayşe Burcu KACI YURTTAŞ olmak üzere bütün aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu araştırmanın yapılmasına destek veren araştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarında görev yapan tüm meslektaşlarıma ve araştırmaya katılan öğrencilere yardımlarından dolayı minnettarım.

Sinan YURTTAŞ

Eylül, 2018

ÖZET

Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı, Tükenmişlik ve Cinsiyetin 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısını Yordamasında Otomatik Düşüncelerin Aracı Rolü

YURTTAŞ Sinan

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gülşah BAŞOL

Eylül-2018, x+88 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı kız ve erkek sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarılarını açıklamada otomatik düşüncelerin aracı rolünün etkisini araştırmaktır. Araştırmada ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma deseninden faydalanılmıştır. Araştırma evreni Karadeniz bölgesinde ortaokullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Örneklem Orta Karadenizde bir ilde ortaokul öğrencileri arasından küme örnekleme yoluyla ulaşılan 403 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 216'sı kız, 187'si ise erkektir. Bu araştırmanın verilerini toplayabilmek için Kişisel Bilgi Formu, Otomatik Düşünceler Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde istatistiksel program olarak SPSS 22 programı, istatistiksel analizlerde ise Hiyerarşik Çoklu Regresyon, faktöriyel ANCOVA (üç yönlü kovaryans) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerinin akademik başarıyı açıklamada anlamlı yordayıcı değişkenler olduğu bulunmuştur. Benlik saygısı değişkeninin ise tek başına anlamlı bir yordayıcıyken, sınav kaygısı ve tükenmişlikle birlikte incelendiğinde anlamlılık düzeyine ulaşamadığı tespit edilmiştir. Cinsiyete göre bakıldığında her iki grup için de tükenmişlik ve sınav kaygısı başarıyı yordayan değişkenlerdir.

Diğer yandan otomatik düşünceler sabit tutulduğunda, her iki cinsiyet türü için de sınav kaygısı, tükenmişlik ve sınav kaygısı & tükenmişlik etkileşimine göre akademik başarıda farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna göre sınav kaygısı ve

tükenmişlikle birlikte değerlendirildiğinde cinsiyet ve akademik başarı arasında bir etkileşim söz konusu değildir.

Araştırma sonuçları cinsiyete göre incelendiğinde otomatik düşünceler sabit tutulduğunda kız öğrenciler için tükenmişliğin akademik başarıda bir etken olduğunu ortaya koymuştur. İkili ilişkilerin negatif olması otomatik düşünceler ve tükenmişlik düzeyi arttıkça akademik başarının düştüğü şeklinde yorumlanabilir. İlginç bir bulgu olarak erkek öğrenciler için tükenmişlik otomatik düşüncelerin varlığında akademik başarıda bir etken olarak bulunmamıştır. Erkek öğrencilerin başarı notu otomatik düşüncelere göre farklılaşmaktayken, kız öğrencilerin de başarı notu otomatik düşüncelere göre farklılaşmaktadır.

Akademik başarı çok yönlü bir değişkendir. Otomatik düşünceler, sınav kaygısı ve tükenmişliğin yanı sıra özyeterlik, özdenetim becerisi gibi değişkenlerle ilişkisi incelenebilir. Sonuçlar göz önünde bulundurularak akademik başarıyı artırma konusunda öğrencilere seminerler, grup rehberliği, psiko-eğitim ve grupla psikolojik danışma hizmetleri verilmesi öngörülmüştür. Bunlar pozitif benlik algısı oluşturmaya dönük bir eğitim, sınav kaygısını düşürme yönünde öğrencinin ve ailesinin bilinçlendirilmesi ve ergenlerde tükenmişliğin azaltılmasına dönük önlemlerin alınması şeklinde özetlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet, Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı, Tükenmişlik, Otomatik Düşünceler, Akademik Başarı

ABSTRACT

The mediating role of automatic thoughts on the predictive power of self-respects, test anxiety, gender and burnout levels on academic success.

YURTTAŞ Sinan

Psychological Counseling and Guidance Area

Advisor: Prof. Dr. Gülşah BAŞOL

September-2018, x+88 page

The main purpose of this research is to investigate the effect of mediating role of automatic thinking in explaining the academic achievement of the eighth graders by gender according to their self-esteem, test anxiety and burnout levels. Correlational screening and causal comparative screening methods were used in the study. The population of the study is middle school students in Black sea region of Turkey. The sample consists of 403 eighth graders, selected through cluster sampling method among the secondary school students in a province in the Central Black Sea region. The sample consisted of 216 girls and 187 males. Personal Information Form, developed by the researcher, Automatic Thinking Scale, Maslach Burnout Scale, Coopersmith Self-Esteem Scale and Monthly Awareness Scale were used as data collection tools. The validity and reliability of the scales were established in the previous studies. SPSS 22.00 was used in the data analysis to conduct Hierarchical Multiple Regression and a factorial ANCOVA.

As a result of the research, it was found that test anxiety and burnout levels were significant predictors of academic achievement in the eighth-grade students. It was seen that while self-esteem was a significant predictor of academic achievement, it was not effective considered along with burnout and test anxiety. According to gender, burnout and test anxiety were significant predictors of academic achievement for both sexes.

On the other hand, when automatic thinking was held constant, there was no difference in academic achievement according to test anxiety, burnout and test anxiety & burnout interaction. Accordingly, when evaluated together with test anxiety and burnout, there is no interaction between gender and academic achievement.

When the results of the research are analyzed by gender, it was seen that the automatic thinking is held constant, burnout for the girls was a factor, explaining academic achievement. The negative bivariate relationships among the variables suggested that as automatic thoughts and burnout level increases, academic achievement decreases. As an interesting finding, male students' burnout levels did not surface as a factor explaining academic achievement in the presence of automatic thoughts.

Academic achievement is a multifaceted variant. Its relations with self-control and self-regulation can be considered as well as its relations with test anxiety, burnout, and automatic thoughts as considered in the current study. According to the findings of the current research, seminars, group guidance, psycho-education and group psychological counseling services can be provided to the students in improving their academic achievement through rooting positive self-thoughts, skills to reduce test anxiety and also measures to prevent burnout in adolescents.

Key Words: Gender, Self-Respect, Test Anxiety, Burnout, Automatic Thoughts, Academic Success

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.
TEŞEKKÜR.....	İ
ÖZET	İİİ
ABSTRACT.....	V
İÇİNDEKİLER	Vİİ
TABLolar LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR LİSTESİ.....	Xİ
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Sınırlılıklar	7
Sayıtlar	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Akademik Başarı.....	9
Tükenmişlik	13
Maslach Tükenmişlik Modeli	15
Kişisel Başarı	16
Duygusal Tükenme	16
Duyarsızlaşma.....	16

Benlik Saygısı	19
Otomatik Düşünceler	22
Sınav Kaygısı	26
BÖLÜM III	29
YÖNTEM.....	29
Araştırmanın Yöntemi.....	29
Evren Ve Örneklem	29
Ölçme Araçları	34
Kişisel Bilgi Formu	34
Otomatik Düşünceler Ölçeği.....	35
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	35
Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği	36
Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği	37
Veri Toplama Süreci	37
Verilerin Analizi	37
BÖLÜM IV	39
BULGULAR.....	39
BÖLÜM V	51
TARTIŞMA	51
BÖLÜM VI.....	56
SONUÇ VE ÖNERİLER	56
Sonuç.....	56
Öneriler	57
KAYNAKÇA.....	59

EKLER..... 77



TABLOLAR LİSTESİ

TABLO 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okula Göre Dağılımları	30
TABLO 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	30
TABLO 3.3. Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Aylık Gelir Dağılımı.....	31
TABLO 3.4. Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Anne Eğitim Durumunun Dağılımı.....	31
TABLO 3.5. Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Anne Eğitim Durumunun Dağılımı.....	32
TABLO 3.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayısı Dağılımı	32
TABLO 3.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumunun Dağılımı.....	33
TABLO 3.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Desteği Dağılımı	33
TABLO 3.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Ders Alma Durumunun Dağılımı	33
TABLO 3.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Ders Aldığı Derslerin Dağılımı .	34
TABLO 4.1. Yordayıcı Ve Yordanan Değişkenler Arasında Korelasyon Katsayıları Matrisi.....	40
TABLO 4.2. Bağımsız Değişkenler Arasında Korelasyon Katsayıları Matrisi.....	42
TABLO 4.3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Not Ortalamalarının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	43
TABLO 4.4. Sekizinci Sınıf Kız Öğrencilerin, Not Ortalamalarının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	44
TABLO 4.5. Sekizinci Sınıf Erkek Öğrencilerin, Not Ortalamalarının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	45
TABLO 4.6. Otomatik Düşünceler Ortak Değişken Olarak Alındığında Sınav Kaygısı Ve Tükenmişlik Değişkenlerine Göre Kız Öğrencilerin Not Ortalaması Puanlarının Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları.....	47
TABLO 4.7. Otomatik Düşünceler Ortak Değişken Olarak Alındığında Sınav Kaygısı Ve Tükenmişlik Değişkenlerine Göre Erkek Öğrencilerin Not Ortalaması Puanlarının Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları	48
TABLO 4.8. Otomatik Düşünceler Ortak Değişken Olarak Alındığında Cinsiyet Ve Tükenmişlik Değişkenlerine Göre Erkek Ve Kız Öğrencilerin Not Ortalaması Puanlarının Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları	48
TABLO 4.9. Otomatik Düşünceler Ortak Değişken Olarak Alındığında Tükenmişlik Değişkenine Göre Kız Öğrencilerin Not Ortalaması Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	49
TABLO 4.10. Otomatik Düşünceler Ortak Değişken Olarak Alındığında Tükenmişlik Değişkenine Göre Erkek Öğrencilerin Not Ortalaması Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	50

KISALTMALAR LİSTESİ

ODÖ	Otomatik Düşünceler Ölçeği
MTÖ	Maslach Tükenmişlik Ölçeği
CBSÖ	Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği
ASKÖ	Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın amacı ve önemine değinilmiştir. Çalışmanın sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmalarına da yer verilmiştir.

Problem Durumu

Türkiyede öğrencilerin akademik başarılarını artırmak yönünde ve düşük başarının ardında yatan sebeplerin ortaya çıkarılmasına dönük araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar sayesinde başarı değişkeni anlaşılabilir ve buna göre tedbirler alınması mümkün olacaktır. Toplumlar eğitim sistemlerini ihtiyaçlarına göre düzenleme eğilimindedirler. Uluslararası düzeyde eğitim hakkı kişilere tanınmıştır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. Maddesinin 1. Bendine göre: “Herkes eğitim hakkına sahiptir”. Ülkeler bu hakkı insanlarına verebilmek ve diğer ülkelerle etkileşim halinde olabilmek için çeşitli kuruluşları (UNESCO, UNICEF) bu konuda aracı olarak kullanmışlardır (Avrupa Birliği Konseyi, 2003). Kavak’a (2010) göre uluslararası düzeyde ölçme ve değerlendirme yapılarak ülkelerin akademik başarı durumları ortaya çıkaracaktır. Bu sayede problemler büyümeden, fazla gecikmeden gerekli düzenlemelere gidilebilir.

2000 yılından itibaren Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) aracılığıyla üç yılda bir Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) yapılmaktadır (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016). PISA 2003 ve 2006 raporuna göre Türkiye; okuma becerileri, fen okuryazarlığında ve matematik okuryazarlığında OECD ülkelerinin ortalamalarının altında bir puana sahiptir. PISA 2009 raporuna göre ise 2003 ve 2006 yıllarındaki PISA sonuçlarına göre üç alanda da artış görülmektedir fakat okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında Türk öğrencilerin not ortalaması OECD ülkelerinin altında kalmıştır. Ayrıca 2009 raporuna göre ülkelerinde her alanda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin ortalaması %4 iken ülkemizde %1'in altındadır. PISA 2012 ve 2015 raporlarına göre Türkiye üç alanda da OECD ülkelerinin not ortalamasının altında kalmıştır (www.pisa.meb.gov.tr/).

Akademik başarının tanımına bakıldığında; Özgüven'e (1998) göre akademik başarı öğrencilerin derslerden aldığı notların ortalamasıdır. Benson'a (1989) göre ise not ortalaması düşük olan öğrenciler başarısızdır ve bu durum doğrudan öğrencilerin dersi zor veya kolay olarak algılamasıyla alakalıdır. Dentlinger'e (2003) göre ise öğrencilerin okullardaki başarı sıralaması, not ortalaması, standart sınavlardan aldığı puanlar ve okulda bir yarıyıldaki başarı notu akademik başarıyı oluşturan önemli kriterlerdendir. Akademik başarı pek çok bilişsel ve duyuşsal değişkenle ilişkilidir; tükenmişlik (Kutsal ve Bilge, 2012; Demir, 2015), benlik saygısı (Çankaya, 1997; Güloğlu 1999; Balkıs ve Duru, 2010;), otomatik düşünceler (Schniering ve Rapee, 2004), sınav kaygısı (Culler ve Hollahan, 1980; Başarır, 1990), cinsiyet (Burnbaum, 2010) akademik başarı ile ilişkilendirilen değişkenlerden birkaçıdır.

Tükenmişlik insanların çalıştığı iş yerlerinde ortaya çıkan bir kavramdır (McCormack ve Cotter, 2013). Sarıgöz ve Çermik'e (2012) göre hayattaki hedeflerine ulaşamamış bir bireyde ya da sınavdan istediği notu alamamış bir öğrencide tükenmişlikten bahsedilebilir. Seçer ve Gençdoğan'a (2012) göre öğrencilerin okulda yaptıkları; ders takibi, devam/devamsızlık, sınavları girme ve geçme, öğrenci davranışını sergileyebilme, okuldaki derslerde verilen gerekli bilgileri alarak bu bilgilerle mesleki donanım oluşturabilme gibi davranışlar "iş" gibi düşünebilir. Son zamanlarda ülkemizde tükenmişlik ve öğrenciler üzerine araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Kutsal ve Bilge 2012, Palabıyık, 2014; Demir, 2015;). Dolayısıyla tükenmişlik sadece iş kurumunda ya da meslek çalışanlarında görülmez öğrencilerde de görülebilir.

Akademik başarı ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye bakıldığında; ikideğişken arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu söylenebilir (Balkıs, Duru, Buluş, Duru, 2011; Balkıs, 2013; Demir, 2015). Okul tükenmişliği ve akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki bulan araştırmalarda mevcuttur (Seçer ve Gençdoğan, 2012; Demir ve Gençdoğan, 2017) ve bu araştırmalara göre okul tükenmişliği ve akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Benlik saygısı, bireyin özünü nasıl değerlendirdiği ve değerlendirme sonucunda ne kadar tatminkâr olduğuyula alakalı öznel bir çıkarımdır (Oktan ve Şahin, 2010). Bir başka ifadeyle benlik saygısı bireyin kendisine yönelik beğendiği ya da beğenmediği

tutumlardır (Yaylacı, 2013). DeSimone, Murray ve Lester'e (1994) göre öğrencilerin benlik saygıları gündelik hayatlarını da olumsuz etkileyebilecek bir etmen olmakla birlikte öğrencilerde notların düşük olması, alkol kullanımı, depresyon ve intihar gibi olumsuz davranışlar benlik saygısı ile ilişkilidir. Sanford ve Donovan'a(1984) göre benlik saygısı bireyin kendisi ile ilgili olan inançlardır ve benlik saygı düzeyi kişinin yaptığı herşeyi etkileyebilir. Glazer'e (1997) göre öğrencilerin benlik saygısının artması önem verilmesi gereken bir konudur. Akademik başarı ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit eden araştırmalar vardır (Çankaya, 1997, Güloğlu, 1999; Balkıs ve Duru, 2010). Bu araştırmalar (Çankaya, 1997, Güloğlu, 1999; Balkıs ve Duru, 2010) incelendiğinde benlik saygısı yüksek öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olması beklenmektedir.

Ellis'e (2001, s.16) göre otomatik düşünceleri eskilere dayandırmak mümkündür. Epictetus'un insanların bir duruma karşı oluşturduğu izlenimlerle ilgili sözünden yola çıkılabilir. Ellis bu sözden yola çıkarak insanların kendilerini nasıl rahatsız ettiklerini gözlemlemeye ve araştırmaya başlamıştır. Bununla birlikte düşüncelerin duygu ve davranışları etkilediğini tespit etmiştir. Beck'e (2001) göre otomatik düşünceler, kişinin duygu ve davranışını etkileyen olayı yaşarken düşündükleridir. Akademik başarı ve otomatik düşünceler arasındaki ilişkiye bakıldığında; Schniering ve Rapee'e (2004) göre otomatik düşünceleri olan bireylerin akademik başarılarının düşük olması beklenmektedir. Kapkıran'a (2013) göre ise olumsuz otomatik düşünceler öğrencilerin başarısını düşürebilir. Beck 'e (2014) göre insanların başarısız olmalarının sebebi, insanların kendi tarafından geliştirilen otomatik düşüncelerdir.

Eğitim sisteminin getirdiği ve öğrencinin geleceğini şekillendiren sınavlar öğretimde büyük rol oynamaktadır, bu sınavların sonuçlarından öğrenciler her zaman sorumlu tutulmakla beraber, geniş ölçekli bu sınavlar öğrencilerde sınav kaygısı ve endişeye neden olabilir (Mcmillan, 2015). Sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki araştırmalara bakıldığında; bu araştırmaların çoğunluğunda anlamlı bir ilişki tespit edilmişse de (Culler ve Holahan, 1980; Başarı, 1990; Gündoğdu, 1994; Brown, 1999; Ergene, 2011; Tartar, 2014) bu yönde bulgular vermeyen, anlamlı bir ilişki ortaya koymayan, araştırmalar da mevcuttur (Çakmak ve Hanedan, 2005; Güleç, Kahraman ve

Sezer, 2013). Yani akademik başarı ve sınav kaygısı arasında bulunan sonuçlar farklılaşma göstermektedir. Bu durum da sınav kaygısının seviyesi ile açıklanabilir. Moyer'e göre (2008) kaygı başarı ilişkisi Yerkes-Dodson Yasası'na göre çan eğrisine benzer; belirli bir seviyeye kadar kaygı başarıyı olumlu etkilerken, o noktanın ötesinde kaygı artışı başarıda düşüş olacağına işaret eder (Akt. Başol, 2017).

Akademik başarıyı etkileyen etkenlerden biri de cinsiyettir, kadınların erkeklerden daha başarılı olduğu bilinmektedir (Büyüköztürk ve Deryakulu, 2002; Coşkun, 2004; Postsecondary Education Opportunity, 2009). DeBerard, Speilmans ve Julka'nın (2004) araştırma bulgularına göre erkeklerin yarıyıl not ortalamaları kadınlara göre daha düşük bulunmuştur. Leppel'e (2001) göre kadınların başarıları evrensel değildir ve her zaman geçerli olmamakla beraber erkekler ekonomi ve mühendislik gibi alanlarda kadınlardan daha büyük başarıya sahip olma eğilimindedirler (Leppel, 2001). Aktan (2012) erkek öğrencilerin matematik başarısının kız öğrencilere göre ileri düzeyde olduğunu fakat bazı konularda da kızların başarısının erkeklerden daha iyi olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalardan yola çıkarak cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkide net bir ayırım olmadığı söylenebilir.

Beck'e (2014, s.37) göre otomatik düşünceler kişinin duygusal olarak yaşadığı bir sıkıntıya aracılık eden düşünceleridir. Ayrıca Beck (2014) otomatik düşüncelerin yaşamda yapılan tüm davranışlara aracılık ettiğini belirtmiştir. "Yetersizim" temel inancına sahip bir bireyin "yapamayacağım" otomatik düşüncesine sahip olması ve yaptığı işte başarısız olması beklenen kişinin düşüncesi aracı roledir (Beck, 2014). Otomatik düşünceleri aracı olarak alan çalışmalar (Kaysen, Scher, Mastnak ve Resick, 2005; Van Harmalen, Jong, Glashouwer, Spinhoven, Penninx ve Elzinga, 2010; Kaya, 2015) mevcuttur. Ayrıca Rice (2014) pozitif otomatik düşüncelerin pozitif duygu ve davranışların gerçekleşmesine aracılık ettiğini bulmuştur. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda otomatik düşüncelerin aracı bir değişken olarak kullanılabileceği düşünülebilir.

Türkiyede sınavlar derslerden geçmek, ortaöğretime geçiş, üniversiteye geçiş ya da memuriyete herhangi bir işe girebilmek için yapılmaktadır vesınavlarda yüzbinlerce aday geçebilmek yani başarılı olabilmek için başarıya etkisi olan her etmen önemsenmeli ve dikkate alınmalıdır (Şahin, 2010). Bu akademik başarıya etkisi olduğu

düşünülen; not ortalamaları (Allen, 1999; Kahn ve Nauta, 2001; Pike ve Saupe, 2002; Dentlinger, 2003; Adebayo, 2008), öğrencinin sınav kaygısı (Culler ve Holahan, 1980; Gündoğdu, 1994; Brown, 1999; Ergene, 2011), benlik saygısı (Çankaya, 1997; Güloğlu, 1999; Balkıs ve Duru, 2010) ve tükenmişlik (Balkıs, Duru, Buluş, Duru, 2011; Demir, 2015) gibi etmenler araştırılmıştır.

Öğrencilerin sınav kaygısı, benlik saygısı, tükenmişlik düzeyleri gibi pek çok duyuşsal ve bilişsel özellik alanyazında yerini bulmuştur (Gündoğdu, 1994; Fletcher, 2008; Balkıs ve Duru, 2010; Sarıcı, 2010; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Ergene, 2011; Kutsal ve Bilge, 2012; Eker, 2016; Jenefer, 2016). Mevcut çalışmada kız ve erkek sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarılarını açıklamada otomatik düşüncelerin aracı rolü incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kız ve erkek sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarılarını açıklamada otomatik düşüncelerin aracı rolünü ortaya koymaktır. Araştırmanın problem cümlesi "Kız ve erkek sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerine göre temel eğitimden ortaöğretime geçiş puanlarındaki farkları açıklamada otomatik düşüncelerin aracı rolü nedir?" şeklindedir.

Araştırmanın sekiz alt problemi aşağıda sıralanmıştır:

- 1- Sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeyleri akademik başarılarını yordamakta mıdır?
- 2- Sekizinci sınıf kız öğrencilerinin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeyleri akademik başarılarını yordamakta mıdır?
- 3- Sekizinci sınıf erkek öğrencilerin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeyleri akademik başarılarını yordamakta mıdır?
- 4- Sekizinci sınıf kız öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabit tutulduğunda sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarıları farklılaşma göstermekte midir?
- 5- Sekizinci sınıf erkek öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabit tutulduğunda sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarıları farklılaşma göstermekte midir?

- 6- Sekizinci sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabit tutulduğunda cinsiyet ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarıları farklılaşma göstermekte midir?
- 7- Sekizinci sınıf kız öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabitlendiğinde tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarılarında fark var mıdır?
- 8- Sekizinci sınıf erkek öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabit tutulduğunda tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarıları farklılaşma göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

2000'li yıllardaki küreselleşme ile gelen yenilikler ve düşünceler öğrenci başarısına verilen önemi artırmıştır. Böylece akademik başarı daha da ön plana çıkmaya başlamıştır. Teknoloji çağıyla birlikte gelen bilgiye kolay ulaşma imkanı akademik başarı seviyesini yükseltmiştir. Bu yüzden öğrenciler başarılı/başarısız diye ayrılmaya başlamıştır. Ülkeler bu kriterleri göz önünde bulundurup önlemlerini ve eğitim politikalarını oluşturmaya başlamıştır (Borman, Hewes, Overman ve Brown, 2003).

Okulda yapılan faaliyetlerin temel amacı öğrencilerin akademik başarısını artırmaktır. Akademik başarıyı hangi faktörlerin etkilediğini araştırmak ve bulmak çok önemlidir (OECD, 2010). Akademik başarıyı önemseyen ve geliştirmeye çalışan birçok ülke vardır. Bu ülkeler devamsızlık sorunu, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarıları gibi konularla ilgilenmektedirler. Akademik başarının düşük olmasının ülkenin ekonomisini de olumsuz etkileyeceği öngörülmektedir. Akademik başarı, nitelikli eğitim ve iş gücünün belirleyicisidir. Ülkeler eğitim politikalarını bu iki değişkene göre düzenlemektedirler (Chapman ve Harris, 2004; Tomlinson, 2005).

Derslerden alınan notların öğrencileri nasıl etkilediği ile ilgili rehberlik ve psikolojik danışma alanında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, benlik saygısı, tükenmişlik ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkilerin incelenerek, öğrencilerinin başarılarının ya da başarısızlıklarının nedenlerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Alanyazında sınav kaygısı, benlik saygısı, tükenmişlik ve otomatik düşünceler değişkenleri arasında ilişkilerin incelendiği araştırmalar mevcuttur; bu araştırmada bahsi geçen değişkenlerin bir çatı altında toplanmasıyla alanyazına yeni bir katkı getirilecektir. Mevcut araştırma aynı zamanda okul psikolojik danışman ve rehberlerine

akademik başarı etkenlerinden bazılarını görmeleri yönünde katkı getirerek başarının artması için önleyici rehberlik kapsamında tedbir almalarına yardımcı olabilir.

Okullarda bulunan psikolojik danışma ve rehberlik servislerine akademik başarı problemi ile gelen öğrencilerin sayısının arttığı düşünülmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik servislerine gelen öğrencilerin akademik başarı konusunda olumsuz otomatik düşüncelerinin olduğu ve bu düşüncelerin; öğrencilerin sınav kaygısı, tükenmişlik düzeyini artırdığı ve benlik saygısını etkilediği düşünülmektedir. Türkiyede akademik başarı kavramına verilen değerin her geçen gün arttığı düşünülmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik servisine gelen veliler tarafından çoğunlukla danışılan konunun akademik başarı olduğu görülmektedir. Gelen veliler çocukları başka çocuklarla kıyaslayıp baskı oluşturabilmektedirler.

Sınırlılıklar

Araştırma aşağıdaki sınırlılıklara sahiptir.

- 1-Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
- 2-Araştırma Karadeniz Bölgesindeki bir ildeki belirli okullara devam eden öğrencilerin verileri ile sınırlıdır.

Sayıtlar

1- Öğrencilerin, bu araştırmada kullanılan Otomatik Düşünceler Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği ve Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği'ne içtenlikle ve yansız olarak cevap verdikleri kabul edilmiştir.

2- Sekizinci sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceler, benlik saygısı, tükenmişlik ve sınav kaygısı gibi etmenlerin bu araştırmada ele alınan ölçeklerle ölçüldüğü varsayılmıştır.

Tanımlar

Sınav Kaygısı: Bilişsel, duygusal, davranışsal ve bedensel yönleri içeren karmaşık durumdur (Sarason, 1988).

Otomatik Düşünceler: Otomatik düşünceler, kişinin kendisiyle olan konuşması olarak düşünülebilir; kişi tarafından 'mantıklı' ya da 'mantıksız' olmadığını incelenmeden kabul edilen düşüncelerdir (Beck,2001).

Benlik Saygısı: Benlik saygısı, bireyin özünü nasıl değerlendirdiği ve değerlendirme sonucunda ne kadar tatminkâr olup olmadığıyla alakalı öznel bir çıkarımdır (Oktan ve Şahin, 2010).

Tükenmişlik: Tükenmişlik uzun süreli strese maruz kalmanın sonucu olarak tanımlanabilir (Ankarlo, 1998).

Akademik Başarı: Okul başarısı öğrencinin sınavlardan elde ettiği notların ortalaması olarak kabul edilebilir (Özgüven, 1998).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümünde araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerin kavramsal çerçevesine yer verilmiştir. Araştırmanın değişkenleri; akademik başarı, tükenmişlik, benlik saygısı, otomatik düşünceler ve sınav kaygısıdır.

Akademik Başarı

Eğitim öğretimde istenilen amaçlar birey tarafından gerçekleştirilmişse başarılı, gerçekleştirilmemişse başarısız olarak değerlendirilir, öğrencinin bilgisini ölçmek ve değerlendirmek için kullanılan yöntemler aynı zamanda başarı göstergesi olarak kabul edilmektedir (Özgüven, 1998). Carter ve Good (1973)'a göre başarı, kişinin almış olduğu dersten ne ölçüde faydalandığıdır. Benson'a (1989) göre öğrenciler dersi zor olarak algıladıklarında, bu ders için test ve değerlendirmeler bir tehdit ve potansiyel bir başarısızlık olarak algılanır.

Akademik başarıyı anlayabilmek için gözden geçirilmesi gereken dört yaklaşım vardır. Farklar psikolojisi yaklaşımı, zeka ve zihinsel işlevlerin akademik başarıyı doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Davranışçı yaklaşım, bireyin daha önceki öğrendikleri ile akademik başarıyı ilişkilendirmişler ve bireyin sahip olduğu bilgi birikiminin önemli olduğunu söylemişlerdir. Bilişsel yaklaşıma göre akademik başarı bireyin bilgi ve yetenek seviyesi ile ilgili olmakla beraber, birey bilgiyi akıl yürüterek farklı biçimlerde kullanabilmektir. Son olarak durumsal yaklaşıma baktığımızda akademik başarı bireyin elde ettiği bilgileri gündelik yaşamda gösterebilme düzeyiyle alakalıdır (akt. Aktan, 2012).

Akademik başarı alanyazında birçok kişi tarafından araştırılmıştır (Taylor, 1964; Coleman, 1966; Kasatura, 1991; Tinto, Russu ve Kadel, 1994; Tarhan, 1995; Dentlinger, 2003; Adebayo, 2008; Üstünel, 2008). Pike ve Saupe'ye (2002) göre akademik başarıyı etkileyen durumlardan biri de geçmiş akademik başarının bugünkü akademik başarıya olan etkisidir yani geçmiş akademik başarının, gelecekteki akademik başarıyı etkileyeceğini, ortaokulda notları iyi olan bir kişinin lisede ve üniversitede de notlarının iyi olacağını belirtmişlerdir. Son zamanlardaki yapılan araştırmalar bunu

desteklemektedir (Allen, 1999; Kahn ve Nauta, 2001). Kahn ve Nautaya'ya (2001) göre ise kişilerin derslerden aldıkları notlar akademik başarının göstergesidir ve bununla birlikte geçmiş notları akademik başarılarını yordamada en önemli etmendir.

Not ortalaması ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Adebayo (2008) 147 öğrenciyle yaptığı araştırmasında lise mezuniyet not ortalamasının üniversitedeki başarının en güçlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ve ayrıca araştırmada lisede başarısı iyi olan öğrencinin üniversitede başarılı olduğu görülmüştür. Dentlinger'e göre (2003) not ortalaması akademik başarıyı ölçmede önemli bir değişken olmakla birlikte üniversitede ilk yarıyılıda alınan notların ortalaması öğrencinin üniversiteye devam edip etmeyeceğinin güçlü bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine (<http://www.resmigazete.gov.tr>) göre ülkemizde öğrencilerin notu değerlendirilirken 100 üzerinden puan verilir ve 5'li not sistemine göre öğrenciler "takdir", "teşekkür belgesi" alabilmektedir. Bununla birlikte hiç belge alamayan öğrenciler de mevcuttur. Akademik başarı puanları 85-100 arasında olanlar pekiyi ve takdir belgesi alırken, 70-84 arası iyi ve teşekkür belgesi alırlar. Notu 45-69 arasında olan öğrenciler sınıfı geçebilir ama belge alamazlar, 44' ün altındaki öğrenciler ise başarısız olarak nitelenirler.

Kasatura'nın (1991) akademik başarının önemi tespit etmek için yaptığı araştırmasında; akademik başarının ve hayat başarısı arasında ilişkiyi bulmak için liseden mezun olan kişileri yirmi yıl sonra değerlendirilmiştir. Sonuç olarak akademik başarı arttıkça hayat başarısının arttığı ortaya konulmuştur. Ayrıca Kasatura (1991) akademik başarının hayatı yönlendirdiğini ve birçok kişi tarafından bu yüzden önemsendiği belirtmiştir. Taylor'a (1964) göre akademik başarının önemli bir konu olmasının sebeplerinden birisi velilerin çoğunun akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin özelliklerini kendi çocuklarında görmek istemeleridir ve ayrıca Taylor (1964) akademik başarısı yüksek çocukların özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- 1- Yüksek özgüven, derslere karşı ilgi ve merakının yüksek olması, bilinçli hareket etme, yüksek sorumluluk duygusu gibi özelliklere sahiptirler.
- 2- Düzenli ders çalışma özelliğine sahip olup kolay kolay pes etmezler.

3- Zamanı nasıl değerlendireceğini iyi bilirler ve en verimli şekilde kullanmaya çalışırlar.

4- Karşılaştıkları problemleri çözebilme, çevreyle sağlıklı iletişim kurabilme.

Akademik başarıyı etkileyen birçok değişken alanyazında incelenmiştir; bilgisayar oyunu (Üstünel, 2008), beden imajı (Tarhan, 1995), çalışma düzeyi (Strommen, 1981), yaratıcı drama kullanımı (Öztürk ve Sarı, 2018), okuma performansı (Canlı, Ersöz, Özmutlu ve Koçak, 2018), öğrenme stilleri (Sidekli ve Akdoğdu, 2018), öz-düzenleme becerisi (Dönmez ve Gündoğdu, 2018) ve iş birlikçi öğrenme (Kaldırım ve Tavşanlı, 2018) çalışılan konulardan birkaçıdır.

Mevcut araştırmanın değişkenlerinden olan akademik başarı ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye bakıldığında; Ringering (2000) hayatta yapılan tüm işlerde başarısı düşük olan kişilerin tükenmişlik seviyelerinin yüksek olabileceğini belirtmiştir. Sperling'e (1988) göre tükenmişlik bir öğrencinin akademik başarısını düşürmekte iken, çalışan bir insanın iş başarısını da olumsuz etkilemektedir. Balkıs ve arkadaşları (2011) ise iki değişken arasında negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Demir (2015) araştırmasında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin tükenmişliğinin de üst seviyede olduğunu tespit etmiştir. Balkıs'ın (2013) akademik erteleme eğitimi ve öğrencilerin tükenmişlik düzeyi arasında yaptığı araştırmanın bulguları akademik erteleme ile tükenmişlik arasında pozitif bir ilişki ortaya koymuştur, ayrıca akademik erteleme ile tükenmişliğin alt boyutları olan kişisel başarı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Akademik başarı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında; Güloğlu (1999) benlik saygısı ve akademik başarı arasında güçlü bir bağ olduğunu belirtmiştir. Kabalcı (2008) akademik başarı ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Balkıs ve Duru (2010)'nun araştırma bulguları, öğrencilerin benlik saygısı seviyelerine göre akademik erteleme eğilimi ve akademik başarıları değiştiğini ortaya koymuştur. Bachman ve O'Malley (1977) benlik saygısı ve akademik başarıyla ilişkili olduğunu ve bu iki değişkenin kişilerin gelecekteki eğitim hayatını da etkileyebileceğini tespit etmişlerdir. Kunnes-Connel'e (1992) göre benlik saygısı ve başarı arasında bir ilişki bulunmamaktadır; ayrıca benlik saygısı seviyelerinin benlik saygısını etkilemediğini belirtilmiştir. Guadry ve Spielberger'e (1971) göre düşük benlik saygısı

okuldaki başarıyı olumlu yönde etkileyebilir. Guadry ve Spielberger (1971) bunun sebebini şöyle açıklamışlardır; düşük benlik saygısına sahip biri yüksek benlik saygısına sahip birine göre kendini daha objektif bir şekilde değerlendirebilecektir. Benlik saygısı ve akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulan araştırmalar (Bachman ve O'Malley, 1977; Güloğlu, 1999; Kabalcı,2008; Balkıs ve Duru, 2010) mevcut olsa da iki değişken arasında ilişki olmadığını (Kunnes-Connel, 1992) bulan ve negatif yönde de sonuçlar ortaya koyan araştırmalar da (Guadry ve Spielberger,1971) mevcuttur.

Akademik başarı ve sınav kaygısı ilişkisine bakıldığında; Başarır (1990) sekizinci sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmasının sonucunda akademik başarının sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu bulmakla beraber, düşük kaygıya sahip öğrencilerin yüksek kaygıya sahip öğrencilere göre daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Ergene (2011) göre de sınav kaygısı ile akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Ergene'nin (2011) sonuçlarına göre sınav kaygısı ve akademik başarı arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır ve yüksek sınav kaygısının öğrenciler için olumlu sonuçlar doğurmadığı anlaşılmaktadır. Gündoğdu (1994) sınav kaygısı ve akademik başarı arasında anlamlı; ama zayıf bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Tartar (2014) sınav kaygısı ve akademik başarı arasında anlamlı ve negatif ilişki bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyen Culler ve Holahan'ın (1980) araştırmasında lise öğrencilerinin kaygı seviyesi yüksek olanların, kaygı düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha zayıf akademik performans gösterdiklerini bulmuşlardır. Brown'ın (1999) sonuçlarının paralel yönde olduğu söylenebilir; lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri arttıkça akademik başarı testlerinden aldıkları puanların düştüğünü tespit etmiştir.

Akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; Yıldırım (2006) cinsiyet değişkeninin akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Graham'a (2015) göre akademik başarı cinsiyete göre değişmektedir; araştırmasında kız öğrencilerin not ortalamasının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu bulmuştur. Yapılan diğer araştırmalarda (Büyüköztürk ve Deryakulu, 2002; Coşkun, 2004; Dilekmen, Ercoşkun ve Nalçacı, 2005) kız öğrencilerin erkek öğrencilerden başarılı olduğunu destekler niteliktedir. Ortaokul çağında geç ergenliğe giren erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha başarısız olduğu tespit edilirken,

ergenliğin sonlarına doğru erkek öğrencilerin kızlardan daha başarılı olduğu bulunmuştur (Davies ve Brember,1999; Olszewski-Kubilius ve Turner, 2002). Akademik başarı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi biraz daha özele indirgediğimizde Novell ve Hedges' e (1998) göre sözel alanda kız öğrencilerin daha başarılı olduğunu, erkek öğrencilerin ise sayısal alanda daha başarılı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca Valeski (2000) öğrencilerin akademik başarılarının cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Akademik başarı ve otomatik düşünceler arasındaki ilişkiye bakıldığında; Bozanoğlu'na (2005) göre otomatik düşüncelerin başarıyla ilişkilidir. Shniering ve Rapee (2004) ve Kapkıran'a (2013) göre akademik başarısı yüksek olan öğrencilerde otomatik düşünceler az olacaktır, akademik başarısı düşük öğrencilerde otomatik düşünceler fazla olmakla birlikte, bu olumsuz düşünceler öğrencileri başarısız yapacaktır. Siemanowski'e (1999) göre olumlu düşünmeyi öğrenmek öğrencilerin akademik başarılarını artıracaktır.

Tükenmişlik

"Tükenmişlik" kavramını ilk olarak Freudenberg (1974) sağlık çalışanlarının fiziksel ve psikolojik yorgunluklarını tanımlamak için kullanmıştır. Pines'a (1993) göre tükenmişlik stresli olarak tanımlanan duygusal açıdan zorlayıcı durumlara uzun süre maruz kalmanın sonucudur. Tükenmişlik sadece tükenme kavramı ile açıklanamaz, tükenmişlik çok boyutlu kronik bir stres reaksiyonu olarak açıklanabilir (Schaufeli ve Enzmann, 1998). Tükenmişliğin tanımlarına bakıldığında stres en büyük etken olarak görülürken, tükenmişliğin gerçekleşmesi için belli bir zaman diliminin geçmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Glicken ve Janka'ya (1983) göre tükenmişlik, işe gösterilen benzersiz adaptasyon ve işten kaynaklı diğer faktörlerle alakalı, klinik olarak gözlemlenebilen bir olgudur fakat çoğunlukla stres ya da iş memnuniyetinden farklıdır. Filipczak ve Picard'a (1993) göre tükenmişlik insanın yorgun, sinirli, gergin, üzüntülü ve erteleme davranışlarıyla beraber yüksek alkol ve uyuşturucu kullanımı belirtilerinden anlaşılır, bu belirtilerin yükselmesi insanların hayatlarını olumsuz etkilemekle beraber profesyonel ve kişisel ilişkilerini de önemli derecede olumsuz etkilemektedir.

McCormack ve Cotter'a (2013) göre tükenmişlik insanların çalıştığı iş yerlerinde ortaya çıkan bir kavramdır ve depresyon ve moral bozukluğu gibi kavramlarla karıştırılmamalıdır. Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) tükenmişliğin işle alakalı olduğunu, depresyonun yaşamın her alanını etkilediğini ifade etmişlerdir fakat nevrotik bireyler veya depresyonda olan bireylerin tükenmişliğe daha yatkın olduğunu da belirtmişlerdir. Çalışanların yaptığı işten zevk almaması, sürekli sızlanması ve uyumsuz davranmaları moral bozukluğunun göstergeleridir (McCormack ve Cotter, 2013). Modic'e (1989) göre tükenmişliğin ne kadar ciddi bir şey olduğu konusunda yanlış anlaşılmalarda mevcuttur ve tükenmişlik kelimesi iş sektöründe moda olmuş ve ciddiyetinin anlaşılması zorlaşmıştır.

Glicken ve Janka (1983) tükenmişliğin nedenleri olarak aşırı çalışma, yapılan işin önemsizliği ya da beğenilmemesi, kişisel problemler, kişinin işe olan uyumsuzluğu ve düşük üretkenlik seviyesi olarak sıralamışlardır. Adams'a (1995) göre tükenmişliğin var olduğunu gösteren beş aşamadan bahsedilebilir ve bu aşamalar şunlardır:

- 1- Psikoloji aşaması; bu aşamada iştahın azalması artması, aşırı yorgunluk, yaptığımız hatalar tükenmişliğin göstergeleri arasında yer almaktadır.
- 2- Sosyal aşama; öfke döngüsü, hareketsizlik ve yıkım bu aşamadaki tükenmişlik belirtileridir. İnsanın bu aşamada diğer insanlarla olan ilişkileri zedelenir, aile ve sosyal çevreyle olan ilişkilerin kötüye gitmesi tükenmişliğe işaret etmektedir.
- 3- Entellektüel aşama; bıkkınlık, dikkatsizlik ve kişisel özellikler bu aşamadaki tükenmişlik göstergeleridir. İnsanlar bu aşamada işin bir an önce bitmesi için saati gözler konumunda beklemektedirler.
- 4- Duygusal aşama; bu aşamada birey insanlıktan geri çekilme durumundadır. Tüm insanlara karşı yayılmış bir can sıkıntısı bu aşamada kendini göstermektedir ve kişinin mesleki açıdan üretiminin çok düşük olması bu aşamada tükenmişliğin göstergelerindedir.
- 5- Maneviyat aşaması; kişi bu aşamada temel inançlarından ve doğrulardan şüphe duymaya başlar. Kişi tükenmişliği üst seviyede yaşarsa depresyon, hafıza kayıpları ve intihar durumları kendini gösterebilir.

Sarıgöz ve Çermik'e (2012) göre hayattaki hedeflerine ulaşamamış bir bireyde ya da sınavdan istediği notu alamamış bir öğrencide tükenmişlikten bahsedilebilir. Seçer ve Gençdoğan'a (2012) göre ise öğrencilerin okulda yaptıkları; ders takibi, devam/devamsızlık, sınavları girme ve geçme, öğrenci davranışını sergileyebilme, okuldaki derslerde verilen gerekli bilgileri alarak bu bilgilerle mesleki donanım oluşturabilme gibi davranışlar "iş" gibi düşünebilir. Erturgut ve Soyşekerci'ye (2010) göre öğrencilerde tükenmişliğin belirtilerini öğrencinin devamsızlık yapması, okuldan kaçması ve derslere katılımının azalması gibi davranışlar olabileceğini belirtmişlerdir ayrıca iş ortamında yaşanan tükenmişliğin aynısının okulda da yaşandığını vurgulamışlardır. Son zamanlarda tükenmişlik ve öğrenciler üzerine araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee, 2010; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Kutsal ve Bilge 2012; Salmela-Aro ve Tynkkynen, 2012; Palabıyık, 2014).

Tükenmişlik ile ilgili alanyazın incelendiğinde birçok farklı model karşımıza çıkmaktadır. Maslach Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli bunlardan birkaçıdır. Tüm bu tükenmişlik modelinin tartışılması yerine araştırmamızın kuramsal temelini oluşturması ve aynı zamanda araştırmamızda kullanılan ölçek "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" olduğu için Maslach Tükenmişlik Modeli üzerinde durulacaktır.

Maslach Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliğin en çok kabul gören ve en çok bilinen üç aşamalı modelidir. Maslach ve Jackson, tükenmişlik konusunu alanyazına kazandırmışlardır ve teorik bilgilerle destekleyerek önemini artırmışlardır (Cordes ve Dougherty, 1993). Bu modelin temeli mantığı; iş ortamında insanların karşılaştığı duygusal tükenme ve duyarsızlaşma durumunu, düşük seviyede kişisel başarının takip etmesidir. Bir işte çalışan insanın, duygusal açıdan kendini kötü hissetmesi, çevresel faktörlere karşı duyarsız ve kişisel başarısının düşük olmasıdır. Bu durum kişilerde gözüken bir sendromdur. Tükenmişlik kişisel başarı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma olmak üzere üç kategoriye ayrılır (Maslach ve Jackson, 1981).

Kişisel Başarı

Sıkıntısız bir şekilde problemin üstesinden gelme kişisel başarı olarak adlandırılırken, kişisel başarısızlık kişinin yaptığı işte kendisini verimsiz bulmasıdır. Bu boyutta mutsuzluk duygusu hakimdir, ayrıca birey yaptığı işten haz almaz. Yaptığı işte kendinin yeterli donanıma sahip olmadığını düşündüğünden karşısındaki kişiye herhangi bir katkısının olamayacağına karar verir (Maslach ve Jackson, 1981). Bu durum kişinin kendini değersiz görmesi olarak da tanımlanabilir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Kişisel başarı kişinin kendisi ile ilgili görüşüdür, kişi kendisinden memnunsa kişisel başarıdan söz edilebilir.

Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme; gerilim, kaygı, yorgunluk ve uykusuzlukla alakalı kişinin kendini gergin hissetmesi durumudur (Lee ve Ashforth, 1990). Kahill'e (1988) göre tükenmişliğin can alıcı noktası duygusal tükenmedir ve duygusal tükenme alt boyutlar arasında üzerinde en çok durulması gerektir. Tükenmişliği bize gösteren en net alt boyuttur (Maslach ve diğerleri, 2001). İnsanların iş hayatlarının stresli ve yoğun oluşu sonucunda duygusal tükenme ortaya çıkmaktadır ve kendini çaresiz hisseden bu insanlar yaptıkları işte verimli olmadıklarını düşünmektedirler (Maslach ve Jackson, 1981). Cordes ve Dougherty'e (1993) göre insanların yaptığı işten memnun olmaması ve iş yükünün insana fazla gelmesi tükenmişliğin en önemli göstergelerinden olan duygusal tükenmeyi işaret etmektedir, kişinin bu boyutta olduğunu gösteren en iyi işaret ise işe gitmeme isteğidir.

Duyarsızlaşma

Bireylerin istemediği işleri yapması, yaptığı işlerde algıladığı tehditlere karşı oluşturduğu savunma mekanizması duyarsızlaşma olarak tanımlanabilir (Lee ve Ashforth, 1990). Duygusal tükenme aşamasından sonra duyarsızlaşma bir çıkış noktası olarak görülebilir ve kişilerarası ilişkilerde meydana gelen sıkıntılardan oluşur (Maslach ve Jackson, 1981). Duyarsızlaşmada birey insanlarla arasına mesafe koymayı tercih eder, aslında bu boyut kişinin kendisini korumaya yönelik sergilediği bir savunmadır (Maslach ve Goldberg, 1998). Kişinin benzer olaylarla tekrar tekrar karşılaşması sonucu duygusal tepkinin azalarak bireyin kendini koruma çabasıdır.

Cordes ve Dougherty'e (1993) bu kategoride olan bireylerde görülen davranışlardan bazıları şunlardır; kırıcı hitaplarda bulunma, mantığa bürüne, mola süresini uzatarak işten uzaklaşmaya çalışma, işten kaçmak için iş arkadaşlarıyla olan sohbetin dozunu kaçırmadır bununla birlikte bu insanlar sorunları halletmek yerine, resmi işlere takılarak çözüm sürecini geciktirmektedirler. Birey yaptığı işte muhatabına karşı ilgisiz davranış sergileyerek yok saymaya çalışır ve duyarsızlaşma boyutunda olan bir insan yapılan işlerde, insani boyutun tamamen devre dışı bırakılmasını ister böylelikle işlerin daha kolay bir şekilde hallolacağına inanır (Maslach, Schaufelive Leiter, 2001). Cordes ve Dougherty'e (1993) göre belli basamaklardan geçerek oluşan tükenmişliğin ilk adımı duygusal tükenmedir, akabinde duyarsızlaşma basamağı kendini gösterir ve son olarak kişi kendini mesleki yeterliliği konusunda sorgulamaya başlar ve olumsuz kişisel bir çıkarımda bulunur.

Mevcut araştırmanın değişkenlerinden olan tükenmişlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında; iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulan araştırmalar mevcuttur (Kutsal,2009; Balkıs, Duru, Buluş ve Duru, 2011; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Lee, Puig, Kim, Shin, Lee ve Lee (2010) lise öğrencilerinin okul tükenmişliklerini belirlemeyi amaçlamıştır ve araştırma da okul tükenmişliğinin akademik taleplerden dolayı olduğunu tespit etmişlerdir. Meriläinen ve Kuittinen (2014) öğrencilerin tükenmişliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır ve sonuç olarak akademik başarı ve tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kutsal'a (2009) göre akademik başarısı yüksek öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri daha azdır. Aypay ve Sever'e (2015) göre akademik başarısı düşük öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Filipcak ve Picard'a (1993) göre çalışan kişilerin benlik saygısı ve tükenmişliği birbirini etkilediği gibi aynı zamanda tükenmiş kişiler duygu ve düşünceleri aşırı olduğu için sağlıklı benlik saygısı oluşturamadığını belirtmişlerdir. Tükenmişlik kişinin benlik saygısına zarar vermektedir ve kişinin harekete geçmesini engellemektedir (Johnson, 1990). Ross, Boss, Johnson ve Crown'a (1991) göre benlik saygısı ve tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ve benlik saygısının düşük olması tükenmişliğin bir göstergesi olabilir. McMullen ve Krantz'a (1988) göre benlik saygısı tükenmişliğin öncüllerindendir ve çalıştığı işe düşük benlik saygısı ile başlayan

bir kişinin tükenmişliğe yakalanma ihtimali vardır. Ross ve diğerleri (1991) tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ile benlik saygısı arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir, ayrıca cinsiyete göre bakıldığında benlik saygısı ile duygusal tükenme arasındaki ilişkinin kadınlarda daha fazla çıktığını tespit etmişlerdir. Polok'a (1990) göre düşük benlik saygısına sahip kişiler; insan ilişkilerinde kötü, işlerinde sıkıntı yaşayan, depresyona ve tükenmişliğe yatkın bireylerdir.

Tükenmişlik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında; Lawson (1992) matematik dersinde kaygılı olan öğrencilerin sınavlara girmek istemediklerini ve tükenmişlik belirtisi gösterdiğini söylemiştir. Yılmaz (2017) araştırmasında Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıklarını araştırdığı çalışmada; aday öğretmenlerin sınav kaygısı düzeyleri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarında artış olduğu saptamıştır. Benzer şekilde Demir (2015) sınav kaygısı ve tükenmişlik arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur.

Balkıs, Duru, Buluş ve Duru'ya (2011) göre tükenmişlik ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur. Salmela-Aro, Kiuru ve Nurmi'nin (2008) yaptığı araştırmaya göre cinsiyet ile okul tükenmişliği akademik başarıyı yordamaktadır. Başol ve Altay (2009) tarafından eğitim yöneticisi ve öğretmenler üzerine yapılan araştırmada, erkek yöneticilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur. Başol (2013) araştırmasında tükenmişlik düzeylerinde cinsiyete göre farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Kutsal (2009) cinsiyetin tükenmişliği orta düzeyde yordadığını tespit etmiştir.

Aypay ve Sever'e (2015) göre erkek öğrencilerin tükenmişlik düzeyi kızlara göre daha yüksektir. Yang (2004) erkek öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin kız öğrencilerden yüksek olduğu aynı zamanda akademik başarıları yüksek öğrencilerin tükenmişlik seviyelerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Salmela-Aro ve Tynkkynen (2012) kız öğrencilerin tükenmişliğinin erkeklerden daha fazla olduğunu bulmuşlardır. Farklı olarak, Palabıyık (2014) erkek öğrencilerin tükenmişlik seviyelerinin kız öğrencilerden yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yandan Palabıyık (2014) erkek öğrencilerde tükenmişliğin kızlar üzerinde olduğundan daha etkili olduğunu da belirtmiştir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) alt boyutlarına göre cinsiyet değişkenine bakıldığında; Tansel (2015) duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında erkeklerin kızlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Ören ve Türkoğlu'nun (2006) araştırmasında erkek öğrencilerin tükenmişliği kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutunda kız öğrencilerden daha fazla iken, duygusal tükenme boyutunda kız öğrencilerin daha yüksek tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Fletcher'e (2008) göre duygusal tükenmişlik kadınlarda daha yüksek bulunmuştur. Duyarsızlaşma alt boyutunda kadınlar erkeklere göre yüksek seviyedeysen, kişisel başarı alt boyutunda kadınların tükenmişlik seviyeleri daha düşüktür. Yılmaz (2017) cinsiyetlere göre gruplar arasında duygusal açıdan tükenme, duyarlılığı kaybetme ve tükenmişlik ölçeklerinin puanları açısından anlamlı bir fark bulmuş, erkeklerin kadınlara göre daha çok duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir.

Araştırmanın iki değişkeni olan tükenmişlik ve otomatik düşünceler ile ilgili ülkemizde yapılan bir araştırmada (Gül, Keskin ve Bozkurt, 2014) duyarsızlaşma ve duygusal tükenme ile otomatik düşünceler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur ve bu araştırmaya göre olumsuz otomatik düşünceler ve tükenmişlik arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Ohue, Moriyama ve Nakaya (2011) olumsuz otomatik düşüncelerin insanlarda kaygı ve stres gibi olumsuz düşünceleri tetiklediğini ve bu gibi olumsuz duyguların insanı tükenmişliğe götürdüğünü belirtmişlerdir. Pirbaglou'ya (2013) göre bu iki değişken ilişkilidir ve etkileşim halindedir ayrıca olumsuz otomatik düşünceler insanları depresyona götürür ve tükenmişlik yaşayan kişilerde depresyonda olma ihtimali yüksektir. Bu durumda bu iki değişkenin ortak noktası depresyon gibi düşünülebilir.

Benlik Saygısı

Sanford ve Donovan'a (1984) göre ilk çocukluk yılları benlik saygısı için kritik bir dönemdir; bu dönemdeki sevgi, dokunma ve yiyecek gibi etmenler benlik saygısı oluşturmada önemli rol oynar ve dil gelişimi geliştikçe duygular ve düşüncelerle birey kendisi hakkında yavaş yavaş görüşler geliştirir bununla birlikte benlik saygısı oluşmaya başlar ve gelişir. Yaylacı'ya (2013, s.260) göre günümüzde psikolojide çok kullanılan bir terim olan benlik saygısı bireyin kendisine değer verme duygusu olarak

da tanımlanabilir. Oktan ve Şahin'e (2010) göre benlik saygısı kişinin kendini nasıl gördüğüyle ilgili bir değerlendirmedir.

Coopersmith (1967, s.48) insanların benlik saygısı seviyelerini düşük, yüksek ve orta olarak ayırdığımızda farklı benlik seviyesine sahip kişilerin farklı dünyalarda yaşadığını söylemiştir. Whitley'e (1983) göre erken dönemdeki alanyazında yüksek benlik saygısı klinisyenler tarafından sağlıklı ve istenen bir özellik olarak görülmektedir. Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmaya göre (Crocker ve Park, 2004) yüksek benlik saygısının patolojik davranışları artıracaklarını ve benlik değerinin, fiziksel ve psikolojik duruma zarar verebileceğini belirtmişlerdir. Leary'e (1999) göre yüksek benlik saygısı narsist kişilik teşhisinde tanısal bir unsur olmuştur.

Yaylacı'ya (2013) göre Maslow'un kuramına göre de insanlar saygıya gereksinim duymaktadırlar ve Maslow'a göre saygıyı oluşturan iki değişken vardır. İlki bireyin kendini yeterli ve başarılı olarak algılaması, ikincisi ise beğenilme ve saygı duyulma değişkenidir. Adler (2005) benlik saygısının, aşağılık duygusundan kurtulmayla alakalı olduğunu ve çocukluk döneminde hissedilen aşağılık duygusunun benlik saygısını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Sullivan'a (1953) göre bebeklikten itibaren aile üyeleriyle olan ilişkiler ve diğer insanlarla olan ilişkiler benlik saygısını belirlemektedir.

Atkinson, Atkinson ve Ernest'e (1990) göre her insanın kafasında nasıl bir kişi olmak istediğiyle ilgili düşünceler mevcuttur ve nasıl bir insan olunacağını düşünmek ideal benliği oluşturur ayrıca insanların gerçekte olduğu benlik ile olmak istediği benlik arasında bir uyum olması gerekmektedir. Bandura'ya (1982) göre benlik saygısı kişinin kendi özünün değerlendirilmesi ile ilgilidir. Virginia Satir'in hümanist kuramına göre en önemli kavramlar benlik saygısı ve olgunluktur bununla beraber kişinin benlik saygısı düşükse, o kişiden olgunluk beklenemeyeceğini belirtmiştir (Kalk, 1985). Nazlı'ya (2014) göre yaşantısal bir görüşü benimseyen Whitaker'ın kullandığı ana tekniklerden birisi benliktir ve benliğini açan danışmanlar, kendisini bilir ve buna göre hareket eder.

Rosenberg'e (1965) göre benlik saygısında toplumsal yapı ve bu yapının getirdiği statü, aile ve kimlik gibi değişkenler önemlidir. Coopersmith'e (1974) göre kişinin kendini nasıl gördüğü ve değerlendirdiği çok önemlidir ve kişi kendini

değerlendirdiğinde yüksek veya düşük benlik saygısı olduğunu düşünüyorsa, kendi yaşam kalitesi ile ilgili çıkarımlarda bulunmaktadır. Hudhananda'ya (2008) göre yanlış düşüncelerle baş etmeyi öğrenen bir insan "yenilmez" bir benlik saygısına sahip olacaktır ve benlik saygısının geliştirilmesi düşüncelerden geçer. Glazer'e (1997) göre öğrenciler yaptıkları işlerde iyi olmaya teşvik edilirse, kendileri hakkındaki bilgileri artırılırsa, risk alıp sorumlulukları yerine getirmeleri sağlanırsa öğrencilerin benlik saygısı daha güçlü olacaktır. Ayrıca benlik saygısının artmasında bireyin kendi yeteneklerini iyi bilmesi ve günlük olarak öz değerlendirme yapmaları da önem taşır.

Mevcut araştırmanın değişkenlerinden olan benlik saygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında; Yenidünya (2005) akademik başarı ve benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Hansford ve Hattie'nin (1982) 128 araştırmayı baz alarak yaptığı meta analiz çalışmasına göre akademik başarı ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çankaya'nın (2007) araştırmasına göre benlik saygısı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki mevcuttur. Rosenberg'e (1965) göre benlik saygısı düşük kişiler, benlik saygısı yüksek kişilere göre daha başarısızdır. Kabalcı (2008) öğrencilerin genel benlik saygısının akademik başarıyı yordamadığını bulmuştur.

Slivar (2001) benlik saygısı ve tükenmişlik arasında ilişki olduğunu bulmuştur, ayrıca benlik saygısı ve tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Rollins'e (2016) göre çocukların benlik saygısı yükseldikçe tükenmişlik seviyesi düşmektedir, bununla beraber benlik saygısı düştükçe de tükenmişlik seviyesi yükselmektedir. Rosenblum (2016) kişilerin yaşı arttıkça benlik saygısının ve tükenmişliğin arttığını, yani 10 yaşındaki bir öğrencinin benlik saygısının 15 yaşındaki bir öğrencinin benlik saygısına göre daha düşük olacağını, bununla birlikte tükenmişlik seviyesinin 15 yaşındaki bir öğrencide 10 yaşındaki bir öğrenciye göre daha fazla olabileceğini belirtmiştir.

Many ve Many (1975) benlik saygısı ve sınav kaygısı arasında anlamlı negatif bir ilişki bulmuştur. Çankaya (1997) lise son sınıf öğrencileri örneğinde benlik saygısı, sınav kaygısı ve akademik başarı konulu araştırmasında; yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin düşük benlik saygısına sahip olanlara göre daha düşük sınav kaygısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Levy ve Baumgardner (1991) benlik

saygısının öğrencilerin sınav kaygılarını ve akademik başarılarını etkilediğini belirtmişlerdir. Diğer yandan Hart (1985) benlik saygısı ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur.

Benlik saygısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında; Uyanık, Balat ve Akman'ın (2004) araştırma sonuçlarına göre benlik saygısı ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki vardır. Skaalvik'e (1986) göre erkekler kızlara göre daha yüksek bir benlik saygısına sahiptir. Küçükali (2016) kız öğrencilerin benlik saygısı tutumunun daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kurşun (1998) kız öğrencilerin benlik saygılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu belirtmiştir. Moksnes ve Espnes (2013) benlik saygısı ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulduğu araştırmasında erkeklerin tükenmişlik düzeyinin kızlardan yüksek olduğunu tespit etmiştir. Usta'ya (2017) göre ise benlik saygısı ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Benlik saygısı ve otomatik düşünceler arasındaki ilişkiye bakıldığında; Jagyasi'ye (2016) göre benlik saygısını yükseltmek için düşünceler üzerine odaklanılması gerekmektedir ve bir ergenin benlik saygısını yükseltmek için olumsuz düşüncelerinin, yetişkinler tarafından olumluya çevrilmesi gerekir. Holmbeck, Crossman, Wandrei ve Gasiewski (1994) ergenlerin bilişsel yapısı ve benlik saygısı arasında bir ilişki mevcut olmakla birlikte bilişsel yapı akademik başarıyı da etkilediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Çakar (2014) otomatik düşünceler ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Yılmaz ve Duy (2013) benlik saygısı ve akılcı olmayan inançların birbiriyle etkileşim halinde olduğunu ve ayrıca benlik saygısını yükseltmek için akılcı olmayan inançların azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Otomatik Düşünceler

Otomatik düşünceler Bilişsel Davranışçı Terapinin (BDT) bir terimidir ve BDT'nin temellerini Albert Ellis ve Aaron T. Beck atmışlardır (Corey, 2008 s.295). Ellis'e (2001, s.16) göre bugünkü bilişsel davranışçı terapinin temelinde Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) vardır. Ellis (1994, 1999) ADTT biliş ve davranışa odaklanmıştır ve düşünce, duygu ve davranışlar birbiriyle önemli bir etkileşim içindedir. Ayrıca Ellis (1997) insanlar hem "mantıklı" bir şekilde hem de "mantıksız" bir şekilde düşünme potansiyeline sahip olduğunu, içsel konuşmanın

mevcut olduğunu ve bu iç konuşmalarla kişinin sürekli kendini değerlendirdiğini ve bu değerlendirmeler sonucunda davranışının etkilendiğini belirtmiştir.

Datillo (2000) Aaron T. Beck'in Bilişsel Terapisini (BT) ise depresyon ile ilgili gözlemlerle oluşturduğunu ve depresyondaki kişilerin bir olayı yorumlarken hep olumsuz şekilde yorumladıklarını fark ettiğini belirtmiştir. Weishaar'a (1993) göre BT olumsuz düşünceleri ve inançları değiştirmeye odaklanmıştır. Beck, Rush, Shaw ve Emery (1979) duygusal yönden sıkıntı yaşanan bir olayın ya da ruhsal bir rahatsızlığın sebebinin kişinin bilişsel şemaları olduğunu ve bu şemalara ulaşmak içinse otomatik düşüncelere ulaşmak gerektiğini belirtmişlerdir.

Beck'e (2001) göre otomatik düşünceler, kişinin o an aklından geçen saf düşüncelerdir. Türkçapar'a (2014, s.23-24) göre olumsuz düşünceler hayatta kanıksamış ve hayata o kadar yerleşmiş ki bu olumsuz düşünceler artık otomatikleşmişler. Burns'e (2011 s.6) göre olumsuz otomatik düşünceler mantıkdışı ya da hatalıdır. Ayrıca Türkçapar (2007) otomatik düşüncelerin bazı özellikleri olduğunu belirtmiştir. Buna göre otomatik düşünceler refleks gibidir, tüm otomatik düşünceler mantıklı gibi gelir, ancak çoğu kişi bu düşüncelerin farkında değildir.

BDT'de ilk yapılan işlemlerden biri otomatik düşüncelerin değiştirilmeye çalışılmasıdır (Atkinson, Atkinson, Smith, Daryl ve Haeksoma, 1999; Türkçapar, 2014 s. 255). Hackney ve Cormier'e (2008 s.179) göre yararlı olmayan olumsuz otomatik düşüncelerin değiştirilmesi ve yerine belirli bir süreç içerisinde olumlu ve yararlı düşünceyi koymak gerekmektedir. Varol, Karakaş ve Bedel (2015) araştırmalarında öğrencilere stresle başa çıkma eğitimi verilmişlerdir ve bu eğitimin otomatik düşünceleri azalttığını tespit etmişlerdir, bu sonuca göre otomatik düşünceler değiştirilebilir.

Son zamanlarda alanyazında ülkemizde otomatik düşünceleri aracı olarak alan araştırmalar mevcuttur (Kaya, 2015; Eriş, 2017; Yıldırım, 2017; Gürkan, 2018). Yurtdışında da otomatik düşüncelerin aracı olarak alındığı çalışmalar bulunmaktadır (Kaysen, Scher, Mastnak ve Resick, 2005; Van Harmalen, Jong, Glashouwer, Spinhoven, Penninx ve Elzinga, 2010; Chang, Lu, Chyi, Hsu, Chan ve Wang, 2017). Eriş (2017) çalışmasındaki değişkenler arasında otomatik düşüncelerin kısmi olarak

aracı olduğunu ortaya koyarken; Gürkan (2018) ve Yıldırım (2017) çalışmalarındaki değişkenlerle, otomatik düşüncelerin dolaylı ve doğrudan aracı olduğunu tespit etmişlerdir. Chang, Lu, Chyi, Hsu, Chan ve Wang, (2017) otomatik düşüncelerin, stres ve tükenmişlik arasında aracı rolü olduğunu tespit etmişlerdir. Van Harmalen, Jong, Glashouwer, Spinhoven, Penninx ve Elzinga'ya (2010) olumsuz duygulara olumsuz otomatik düşünceler aracı etmektedir. Kaysen, Scher, Mastnak ve Resick'e (2005) göre ise olumsuz otomatik düşünceler şiddetin ortaya çıkmasında aracı rol oynamaktadır. Tüm bu araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda otomatik düşüncelerin aracı olarak alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Mevcut araştırmanın değişkenlerinden olan otomatik düşünceler ve akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında; Bozkurt'a (1998) göre akademik başarı ve otomatik düşünceler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Pekdemir'e (2015) göre otomatik düşünceler ve başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Gökdağ'a (2014) göre olumsuz otomatik düşünceler öğrenciyi engeller ve öğrencilerin akademik başarılarını düşürür. Çivitçi'e (2006) göre "başarılı olamayacağım" gibi olumsuz otomatik düşüncelere sahip bir öğrencinin akademik başarısı olumsuz yönde etkilenir ve öğrencide akademik başarısızlığa yol açar. Kapkıran'ın (2013) araştırmasına göre otomatik düşünceler genel akademik başarıyı düşürmektedir.

Camacho (2017) araştırmasında öğretmenlerin olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ve bu yüzden tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir ayrıca öğretmenlerin otomatik düşüncelerden ve tükenmişlikten kaçınmaları için kullandıkları yöntemlerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kokkinos, Panayiotou ve Davazoglou'ya (2005) göre tükenmiş bir kişinin düşüncelerinde aşırılık olarak görülür ve olumsuz otomatik düşünceler devreye girer. Ayrıca Camacho (2017) otomatik düşünceler yoluyla tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmenin tekrar aktif hale gelebileceğini belirtmiştir.

Otomatik düşünceler ve benlik saygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında; Çörüş'e (2001) göre bireydeki otomatik düşünceler benlik saygısını olumsuz etkiler. Usta'ya (2017) göre benlik saygısı ve otomatik düşünceler arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur ve benlik saygısı yüksek olan öğrencinin otomatik düşüncelerinin daha az olduğu bulunmuştur. Hiçdurmaz, İnci ve Karahan (2017) benlik saygısı ile otomatik düşünceler

arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuş ve bu iki değişkenin öğrencilerin zihinsel sağlığını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Hiçdurmaz ve diğerleri (2017) olumsuz otomatik düşüncelerin düşük benlik saygısının oluşmasına sebebiyet verdiğini vurgulamış ve bununla birlikte insanların kendilerine atfettikleri negatif bilişlerin benlik saygılarını belirleme de önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Pekdemir'e (2015) göre otomatik düşünceler ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Güler ve Çakır (2013) akılcı olmayan inançların sınav kaygısını yordadığını bulmuştur. Bozanoğlu'na (2005) göre otomatik düşünceler sınav kaygısını artırır ve artan bu kaygı öğrencinin başarısız olmasına sebebiyet verir. Boyacıoğlu ve Küçük'e (201) göre sınav kaygısının oluşumunda olumsuz otomatik düşüncelerin büyük rolü vardır ve bu düşünceler sınavın tehlikeli olarak algılanmasını sağlayarak öğrencileri olumsuz yönlendirebilir. Ortaçkale'ye (2008) göre sınav kaygısı durumunda öğrenciler "başarılı olmalıyım en azından yapabildiğimi yapmalıyım, yoksa değersiz biriyim" gibi düşünceler geliştirebilir ve bu düşünceler sınav kaygısını tetikler. Uşaklı ve Yapıcı (2001) sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde bazı aracı düşüncelerin olduğu söylenebilir; bunlar "odaklanamıyorum", "okuduklarımı anlamakta zorlanıyorum", "bu sınavdan iyi yapmalıyım notlarımı düzeltmem gerek", "annem ve babam ne derler" gibi olumsuz iç konuşmalardır.

Öztütüncü (1996) ve Bozkurt (1998) otomatik düşünceler ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu, ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olumsuz otomatik düşüncelere sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Koçkan'a (2015) göre cinsiyete göre otomatik düşünceler arasında fark bulunmamaktadır. Benzer şekilde Güloğlu ve Aydın'ın (2007) araştırması da cinsiyete göre otomatik düşüncelerde fark olmadığını ortaya koymuştur. Kurtoğlu (2009) çalışmasında ise erkek öğrencilerin otomatik düşüncelerinin kız öğrencilerden daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Çivitçi'ye (2006) göre de erkek öğrencilerin mantıkdışı inançları kız öğrencilerden daha fazladır. Gül, Keskin ve Bozkurt'a (2014) göre kadınların otomatik düşünceleri erkeklere göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ve kadınlarda olumsuz otomatik düşünceler daha fazla olduğu bulunmuştur. Usta (2017) araştırmasında kız öğrencilerde otomatik düşüncelerin erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu tespit

etmiştir. Kurtoğlu (2009) erkek öğrencilerde olumsuz otomatik düşüncelerin kız öğrencilere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

Sınav Kaygısı

Son zamanlarda gündemde olan ve üzerinde durulması gereken konulardan birisinin de sınav kaygısı olduğunu söylenebilir (Korkut, 2007 s.97). Schwarzer, Van Der Ploeg ve Spielberger'e (1987) göre sınav kaygısı, öğrencinin akademik başarısına göre yapılan bir değerlendirme olarak da düşünülebilir. Covington'a (1985) göre ise sınav kaygısı daha önce zayıf performansla neden olan duyguların uyanışıdır. Clawson'a (1981) göre sınav kaygısının nedeni ve nasıl tedavi edileceği psikolog ve eğitimciler tarafından uzun yıllar boyunca araştırılmıştır. Sınav kaygısı konusundaki araştırmaların artmasında sınav kaygısını ölçen ölçeklerin yaygınlaşmasının önemli bir payı olduğu da vurgulanmalıdır.

Kişiler sınavda yaşadığı kaygıyı tanımlarken belirtiler üzerinden giderek “baş ağrısı, düzensiz nefes alıp verme ve terleme “olarak açıklamışlardır (Kuzucu, 2008 s.93). Fernandez ve Allen'e (1989) göre sınav kaygısı göstergeleri fiziksel olmakla beraber, duygusal ve bilişsel anlamda da kişiyi etkilemektedir. Zeidner ve Mathew'e (2005) göre sınav kaygısının bilişsel yönüne bakıldığında kişinin kendisi hakkındaki olumsuz düşüncelerinin fazla olduğu anlamına gelir ve kişinin bu kaygıları ile ilgili olumsuz düşüncelerine müdahale edilmelidir; çünkü bu düşünceler onun performansını büyük ölçüde olumsuz yönde etkileyecektir.

Kuzucu'ya (2008 s.93) göre günümüzde öğrenciler başarılı olmaları gereken pek çok sınava girmek durumundadır ve bu durumda öğrenciler arasında sınav kaygısı yaygınlaşmıştır. Korkut (2007 s.97) öğrencilerin sınava girmeden önce kaygı düzeylerini minimuma indirmenin önemli olduğunu belirtmiştir (Korkut, 2007 s.97). Sarason, 1963; King, Oliendick ve Gullone'nin (1991) yaptığı araştırmaya göre aynı yeteneğe sahip öğrencilerin aldıkları puanların sınav kaygılarına göre değiştiği ve sınav kaygısı seviyesi yüksek olanların daha düşük not aldıkları bulunmuştur. Ülkemizde yapılan bir diğer araştırmada Baltaş (1998) öğrencilerin üniversite giriş sınavına hazırlanırken ki kaygı düzeylerinin ameliyata alınacak hastaların kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Campbell'a (1986) göre sınav kaygısının getirdiği olumsuzluklara bakıldığında öğrencilerin okuma-anlamada zorluk çektikleri, geribildirimde zorlandıkları ve araç-gereçleri organize etmede sıkıntılar yaşadığı bulunmuştur. Cüceloğlu'na (2006 s.292) göre bu olumsuzlukları yenmek için; öğrencinin kaygı düzeyini artırıcı davranışlardan kaçınma konusunda aile ve eğitimcilere büyük işler düşmekle beraber bu konuda sınav kaygısıyla başa çıkmada en önemli yardımcı okul rehberlik çalışanlarıdır, ailelerin ve öğrencilerin bu çerçevede okul rehberlik çalışanlarıyla iş birliği içinde olması gerekmektedir.

Mevcut araştırmanın değişkenlerinden akademik başarı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında; Hancock'e (2001) göre sınav kaygısı akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Hunsley'in (1987) sınavdan iki hafta önce öğrencilere ölçek uygulamış ve daha sonra sınavdan aldığı notları karşılaştırmıştır, yaptığı bu çalışmada sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Deruyck (2006)'un yaptığı araştırmasıyla sınav kaygısının bilişsel, duygusal ve akademik değerlerle ilişkisi olduğunu bulmuştur ayrıca sınav kaygısının performansı engellediğini ve duygusal durumu zayıflattığını tespit etmiştir.

Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) tükenmişlik ve sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Çapulcuoğlu (2012) sınav kaygısı ve tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Ayan (2015) sınav kaygısı yüksek olan öğrencinin tükenmişlik seviyesinin de yüksek olduğunu tespit etmiştir. Köse, Diken ve Gül (2017) tükenmişlik ve sınav kaygısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve tükenmişlik sınav kaygısı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuşlardır. Demir ve Gençdoğan (2017) okul tükenmişliği ve sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır, ayrıca okul tükenmişliği sınav kaygısı ve akademik başarı arasında pozitif yönde bulgular tespit etmişlerdir.

Sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında, Hembree (1988) sınav kaygısı kişilerin hayatlarını ve benlik saygılarını etkilediğini, bireylerin doğrudan kendilerini olumsuz değerlendiğini belirtmiş; sınav kaygısı ile benlik saygısını ters ilişkilendirmiştir. Cunha ve Paiva (2012) sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin özgüvenleri düşük, özeleştirileri fazla ve benliklerini olumsuz değerlendirdiklerini tespit etmişlerdir. Küçük (2010) müzik öğretmenleri adaylarının sınav kaygısı ve benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Başoğlu (2007) da sınav kaygısı ile benlik saygısı arasında negatif bir ilişkinin var olduğunu saptamıştır.

Sınav kaygısı ve cinsiyet ilişkisi incelendiğinde, Güneri (2003) sınav kaygısı ve cinsiyet arasında etkileşim olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyete göre bakıldığında bazı araştırmalara göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde sınav kaygısına sahiptirler (Hembree, 1988; Çankaya, 1997; Baltaş, 1998; Zeidner ve Schleyer, 1999; Cassady ve Johnson, 2002; Hong ve Karstensson, 2002; Burnbaum, 2010; Ergene, 2011). Çankaya (1997), araştırmasında başarısı yüksek olan kızların, başarısı yüksek olan erkeklere göre daha fazla sınav kaygısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zeidner ve Schleyer (1999) ve Cassady ve Johnson (2002) kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu, ayrıca sınav kaygısının erkek öğrencilerde kuruntu ve düşük başarı ile ilişkiliyken, kız öğrencilerde duyusallık boyutuyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Burnbaum (2010) kadınlarda daha yüksek sınav kaygısının olduğunu ve erkeklere göre daha iyi akademik performans sergilediklerini tespit etmiştir. Ergene (2011) araştırmasında cinsiyete göre kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde kaygılı olduğunu saptamıştır. Baltaş (1998) da kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla kaygılandıklarını tespit etmiştir. Diğer yandan Genç (2013) sınav kaygısını ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Sınav kaygısını yenebilmek için öğrencinin olumsuz ve işlevsiz olan düşüncesini değiştirmek ve yerine olumlu düşüncüyü koyarak kişiyi hazır hale getirmek gerekmektedir (Kuzucu, 2008 s.103). Sınavla ilgili olumlu düşünce tarzı geliştirilmesi önemlidir (Kurt, 2011). Hancock (2001) olumsuz otomatik düşüncelerin, sınava ilişkin olumsuz düşüncelerin ve öğretmenin değerlendirmesinin sınav kaygısını etkilediğini söylemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren-örneklemin tanımlanması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde izlenen yöntem ve teknikler özetlenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişliğin not ortalamalarını yordamasında otomatik düşüncelerin aracı rolünü ortaya koymak üzere ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Metin'e (2014) göre ilişkisel tarama yöntemi değişkenler arasında bulunan ilişkileri tespit etmek için kullanılır. Bu yöntemde elde edilen nicel veriler çoğunlukla aralık ya da oran ölçeğinden analize tabi tutulur. Büyüköztürk (2011) ilişkisel tarama yöntemini bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin tahmin edilmesine yönelik istatistiki işlemler için uygun olduğunu belirtmiştir. Bu yöntem, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki istatistiksel anlamlılığa bakma ve ilişkinin yönüne dair yorum yapma imkanı sağlar. Araştırmanın ilk dört sorusu ilişkisel tarama desenine uygunken, son dört sorusu da nedensel karşılaştırmalı tarama yöntemine göre gruplar arası farklar ele alınmıştır (Başol, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Orta Karadeniz bölgesi ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Tarhan'a (2015) göre araştırmacının detaylı bilgi toplayabilmesi için araştırmanın amacı doğrultusunda zengin içeriğe sahip örneklemin seçilmesine amaçlı örnekleme denilmektedir. Büyüköztürk (2011) bu örnekleme türünde belli kriterlere sahip kişiler seçildiğini ve araştırmacı bu örnekleme türünde toplum olaylarını açıklamaya çalıştığını dile getirmiştir.

2016-2017 eğitim öğretim yılının bahar dönemi itibariyle Orta Karadenizde bulunan bir ilin ortaokullarında öğrenim görmekte olan 450 sekizinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Küme örnekleme yoluyla ulaşılan örnekleme, geriye dönen 403 ölçek formu veri setini oluşturmuştur. Araştırmanın analizinde

kullanılacak regresyon analizindeki bağımsız değişken sayısı dikkate alınarak en az 400 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiş ve 403 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeklerin yanıtlanma oranı %92.4 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okula göre dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin okula göre dağılımları

Okullar	Öğrenci Sayısı	Geçerli Ölçek Sayısı
Hürriyet Ortaokulu	90	83
İmam Hatip Ortaokulu	30	28
Toki Ortaokulu	30	27
Atatürk Ortaokulu	20	15
Süleymaniye Ortaokulu	20	13
Aydoğan Ortaokulu	30	27
Karahasan Ortaokulu	10	10
Sakarya Ortaokulu	30	28
Merkez Ortaokulu	70	62
Bolaman Ortaokulu	30	24
Vakıfbank Ortaokulu	60	56
Karşıyaka Ortaokulu	30	30
Toplam	450	403

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı ve dağılım yüzdesi Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kız	216	53.6
Erkek	187	46.4
Toplam	403	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin 216’sı kız, 187’si erkektir. Buna göre öğrencilerin %53.6’sı kız ve %46.4’ü erkektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aylık gelirinin dağılımı ve dağılımın yüzdesi ise Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Aylık Gelir Dağılımı

Aylık gelir dağılımı	<i>f</i>	%
1400 tl ve altı	60	14.9
1401 tl -2000 tl	101	25.1
2001 tl -3000 tl	111	27.5
3001 tl ve üstü	131	32.5
Toplam	403	100

(Not:2016 yılında asgari ücret 1400 tl civarında olduğu için bu durum göz önünde bulundurularak bu tablo oluşturulmuştur.)

Araştırmaya katılanların aylık gelir tablosuna baktığımızda; 1400 lira altında geliri olan 60 aile bulunmaktadır. Araştırmaya katılan ailelerin 101'i 1401 lira ile 2000 lira arasında aylık gelire sahipken, araştırmaya katılanların 111'i 2001 lira ile 3000 lira arasında aylık gelire sahiptir. Araştırmaya katılanların çoğunluğu ise yani 131 kişi 3001 lira ve üstü gelire sahiptir. 1400 lira ve altı gelire sahip olan kişiler %14.9, 1401 lira ile 2000 lira arasında geliri olanlar %25.1, 2001 lira ile 3000 lira arasında aylık geliri olanlar %27.5, 3001 lira ve üstü geliri olanlar ise %32.5'lik bir dilime sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumu dağılımı ve dağılımın yüzdesi ise Tablo 3.4'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Anne Eğitim Durumunun Dağılımı

Anne eğitim durumu	<i>f</i>	%
Okuryazar değil	10	2.5
İlkokul	76	18.9
Ortaokul	101	25.1
Lise	115	28.5
Üniversite	93	23.1
Lisansüstü/Doktora	8	2
Toplam	403	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumunu incelediğimizde; en büyük dilimin 115 kişi ile lise mezunu olduğu görülmektedir. 8 kişi ise doktora/lisansüstü mezunu iken, 10 kişi okuryazar değildir. Yetmiş altı kişi ilkokul mezunu iken, 101 kişi de ortaokul mezunudur. Eğitim durumunda en düşük yüzde lisansüstü/doktora (%2) da iken, en yüksek yüzde 28.5'lik bir oranla lise mezunlarına

ait olduğu görülmektedir. Ortaokul mezunları %25.1 iken, ilkokul mezunları %18.9'luk bir dilime sahiptir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumu dağılımı ve dağılımın yüzdesi ise Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5.Araştırmaya Katılan Öğrenci Ailelerinin Anne Eğitim Durumunun Dağılımı

Baba eğitim durumu	<i>f</i>	%
Okuryazar değil	1	0.2
İlkokul	44	10.9
Ortaokul	72	17.9
Lise	125	31.0
Üniversite	144	35.7
Lisansüstü/Doktora	17	4.2
Toplam	403	100

Baba eğitim durumuna göre incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun babalarının lise ve üniversite mezunu (144 üniversite mezunu ve 125 lise mezunu) oldukları görülmüştür. En düşük dilim bir kişi ile okuryazar olmayan babalara aittir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı dağılımı ve dağılımın yüzdesi ise Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6.Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısı dağılımı

Kardeş sayısı	<i>f</i>	%
Tek çocuk	42	10.4
1 kardeş	177	43.9
2 kardeş	97	24.1
3 kardeş	59	14.6
4 kardeş	17	4.2
5 ve üstü	11	2.7
Toplam	403	100

Tablo 3.6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerde kardeş sayısı 5 ve üstü olan 11 kişi bulunmaktadır. Dört kardeşi olan 17 öğrenci, üç kardeşi olan 59 öğrenci bulunmaktadır. İki kardeşi olan 97 kişi, bir kardeşi olan 177 kişi varken, tek çocuk olan 42 öğrenci bulunmaktadır. En yüksek dilim %43.9 ile bir kardeşi olanlara aittir. Beş ve üstü kardeşi olanlar (%2,7) en düşük dilimde kalmışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne baba birliktelik durumunun dağılımı ve dağılımın yüzdesi ise Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumunun Dağılımı

Anne baba birliktelik durumu	<i>f</i>	%
Birlikteler	371	92.1
Boşandılar	23	5.7
Annem hayatta değil	3	0.7
Babam hayatta değil	6	1.5
Toplam	403	100

Anne babası birlikte olan 371 kişi, anne babası boşanmış olan 23 kişi, annesini kaybeden 3 kişi, babasını kaybeden 6 kişi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun anne babasının birlikte (%92.1) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile desteği dağılımı ve dağılımın yüzdesi ise Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aile Desteği Dağılımı

Aile desteği	<i>f</i>	%
Destekledi	367	91.1
Desteklemedi	36	8.9
Toplam	403	100

Tablo 3.8 incelendiğinde aile desteği alan 367 öğrenci bulunmaktadır. Aile desteği alamayan 36 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu (%91.1) aile desteği aldığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özel ders alma durumunun dağılımı ve dağılımın yüzdesi ise Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Ders Alma Durumunun Dağılımı

Özel ders alıp almama durumu	<i>f</i>	%
Evet	60	14.9
Hayır	343	85.1
Toplam	403	100

Özel ders alan 60 kişi bulunmaktadır ve %14.9'luk bir yüzdeye sahiptir. Özel ders almayan 343 kişi bulunmaktadır ve %85.1'lik bir yüzdeye sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%85.1) özel ders almamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi derslerden özel ders aldığı Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Özel Ders Aldığı Derslerin Dağılımı

Dersler	<i>f</i>	%
Matematik	59	67.8
Fen	14	16.1
Din kültürü	0	0
Türkçe	5	5.8
İnkılâp	0	0
Yabancı dil	9	10.3
Toplam	87	100

Matematik dersinden 59 kişi özel ders almıştır, Fen bilimleri dersinden ise 14 kişi özel ders almıştır, beş kişi Türkçe dersinden özel ders almıştır, dokuz kişi ise yabancı dilden özel ders almıştır. Din kültürü ve İnkılâp derslerinden özel ders alan öğrenci yoktur. Matematik (%67.8) en fazla özel ders alınan alan olmuştur.

Ölçme Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş kişisel bilgi formu ve ek olarak başka araştırmacılar tarafından geliştirilmiş Otomatik Düşünceler Ölçeği (Hollon ve Kendal, 1980), Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach ve Jackson, 1981), Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (Coopersmith, 1967) ve Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği (Başol, 2017) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda cinsiyet, ailenin demografik özellikleri, özel ders alıp almama, not ortalaması, ebeveynin eğitim geçmişi ve yıllık geliri, öğrencinin ailesinin olumlu ve olumsuz tutumları, kardeş sayısı ve kardeş sırası gibi demografik ve sosyal değişkenlere yer verilmiştir.

Otomatik Düşünceler Ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin otomatik düşüncelerini ölçmek amacıyla Hollon ve Kendal (1980) tarafından geliştirilen Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ) kullanılmıştır. Beşli Likert (1 Hiç, 2 Ender, 3 Ara sıra, 4 Sık sık, 5 Her zaman) tipi tasarlanan ölçeğin amacı bireylerin kendilerine yönelik olumsuz düşüncelerin düzeyini belirlemektir. Ölçek 30 maddeden oluşmakta olup puan aralığı 30-150 arasındadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması olumsuz düşüncelerin fazla olduğunu göstermektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Ölçek Aydın ve Aydın (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için faktör analizi kullanılmıştır ve ölçeğin faktör sayısı beş olarak bulunmuştur. Bu faktörler şaşkınlık/kaçma fantezileri, kişinin kendine yönelik negatif duygu ve düşünceleri, yalnızlık/izolasyon, kişisel uyumsuzluk ve değişme istekleri ve ümitsizliktir. Şaşkınlık ve kaçma fantezileri faktörü (13, 14, 15, 19, 20, 22) altı maddeden, kişinin kendine yönelik negatif duygu ve düşünceleri (2, 3, 7, 8, 17, 18, 21, 23, 24, 27) on maddeden, yalnızlık ve izolasyon (1, 4, 10, 28) dört maddeden, kişisel uyumsuzluk ve değişme istekleri (9, 26, 29) üç maddeden ve ümitsizlik (6, 11, 12, 25) dört maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 (N. Şahin ve Şahin, 1992) olarak bulunurken Aydın ve Aydın da (1990) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .95 olarak bulmuştur. Faktörlere ait Cronbach Alpha katsayısı .38 ile en düşük ümitsizlik faktöründe bulunurken, kişinin kendine yönelik negatif duygu ve düşünceleri faktörü .84 ile en yüksek bulunmuştur. Mevcut çalışmada ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .98 olarak hayli yüksek düzeyde bulunmuştur.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin üç alt boyutu mevcuttur. Yirmi iki maddelik ölçek beşli Likert (1 Hiçbir zaman, 2 Çok nadir, 3 Bazen, 4 Çoğu zaman, 5 Her zaman) tipi derecelemededir. Kişisel başarı alt boyutu (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) sekiz maddeden, duygusal tükenme alt boyutu (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) dokuz maddeden ve duyarsızlaşma boyutu (5, 10, 11, 15, 22) beş maddeden oluşmaktadır. Kişisel başarı alt boyutu diğer iki alt boyutla ters ilişkilidir ve maddelerin puanlama karşılığı bu alt boyut için 0 her zaman, 1 çoğu zaman, 2 bazen, 3 çok nadir ve 4 hiçbir zaman şeklindedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda; 1 hiçbir

zaman, 1 çok nadir, 2 bazen, 3 çoğu zaman ve 4 her zaman'a karşılık gelmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında yüksek puan tükenmişliğin göstergesiyken, kişisel başarı alt boyutunda ise düşük puan tükenmişliğin göstergesidir. Ölçek Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları Ergin (1992) tarafından faktör analizi yapılarak incelenmiştir ve ölçeğin özgün halinde bulunan üç faktör elde edilmiştir. Ergin (1992) yaptığı iç tutarlık güvenilirlik çalışmasında kişisel başarı .72, duygusal tükenme .83, duyarsızlaşma .65 ve test tekrar test güvenilirlik sonuçları kişisel başarı .61, duygusal tükenme .83, duyarsızlaşma .72 olarak bulunmuştur. Maslach ve Jackson (1981) ise alt boyutlara ait Cronbach Alpha katsayısı .75 ile en düşük duyarsızlaşma için ve en yüksek .88 ile duygusal tükenme alt boyutu için bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına göre test tekrar test güvenilirlik puanları kişisel başarı .80, duygusal tükenme .82, duyarsızlaşma .60 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı .96 ile hayli yüksek düzeyde bulunmuştur.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

1967 yılında Coopersmith tarafından geliştirilen ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “evet” ya da “hayır” şeklinde cevaplanır. Yüksek puan alan bireyin yüksek benlik saygısına sahip olduğu, düşük puan alan bireyin ise düşük benlik saygısına sahip olduğu şeklinde yorumlanır. Ölçekteki maddeler kişinin hayata bakış açısı, aile ve sosyal ilişkisi, kendisi hakkındaki değerlendirmesi, kendini nasıl gördüğü ile ilgilidir. Ölçeğin ilk uyarlaması Onur (1981) tarafından yapılmıştır.

Ölçeği puanlarken, 1, 4, 5, 8, 9, 14, 19 ve 20. Maddeler “evet” olarak işaretlenirse “1” puan, “hayır” olarak işaretlenirse “0” puan olarak hesaplanmaktadır. 2, 3, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24 ve 25. maddeler “hayır” işaretlenirse “1” puan, “evet” olarak işaretlenirse “0” puan olarak hesaplanmaktadır. Hesaplamaadan elde edilen toplam ham puanın 4 ile çarpılmasıyla bireyin gerçek puanı ortaya çıkar. Dolayısıyla ölçekten alınabilecek puanlar 0-100 arasında değişmektedir.

Tufan ve Turan (1987) ölçeğin geçerlik çalışmasında Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ile 200 kişilik gruba uygulanmış ve korelasyonu $r = .62$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısını test tekrar test yöntemi ile .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Kuder-Richardson güvenilirlik katsayısı erkekler için .80, kızlar için .91 olarak tespit edilirken, Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısını .86 olarak bulunmuştur (Pişkin,

1997). Mevcut çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha içitutarlılık katsayısı .77 olarak yeterli düzeyde bulunmuştur.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği, Başol (2017) tarafından sınav kaygısını ölçmek üzere geliştirilmiş iki boyutlu bir ölçektir. Bilişsel ve fizyolojik kaygıyı ortaya koyan ilk alt boyut dokuz maddeden (1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 14), iki maddesi ters olmak üzere, altı maddelik (3, 5, 7, 10, 13, 15) ikinci alt boyut sınav sonrasına ilişkin çevre kaynaklı kaygıyı ifade eder. Toplamda 15 madde varyansın %53,27'sini açıklamaktadır. Maddeler beşli Likert (1 Hiçbir zaman Doğru Değil, 2 Doğru Değil, 3 Nadiren Doğru, 4 Doğru ve 5 Her zaman Doğru) derecelemesindedir. İlk alt boyut olan bilişsel ve fizyolojik kaygı toplam varyansın %41'ini, ikinci alt boyut olan sınav sonrasına ilişkin sosyal çevre kaynaklı kaygı ise toplam varyansın %12'sini açıklar.

Ölçeğin ölçüt dayanaklı geçerliği Westside Sınav Kaygısı ve Spielberger sınav kaygısı ölçekleri ile sağlanmıştır. Bilişsel ve fizyolojik kaygı alt boyutu için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .88 ve ikinci alt boyut olan sınav sonrasına ilişkin sosyal çevre kaynaklı kaygı içinse .82'dir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri ise .89 şeklindedir. Mevcut çalışmada ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha içitutarlılık katsayısı .86 olarak, yeterli düzeyde bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Veriler 8. Sınıf öğrencilerine sınıf ortamında bizzat araştırmacı tarafından uygulanan ölçeklerle toplanmıştır. Uygulama ortamı sınıftır, her bir grupla uygulama oturumu 30 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci toplamda 14 gündür.

Verilerin Analizi

Çalışmada, bağımsız değişken sayısı tek ise tek faktörlü analizler yapılmalıdır (tek faktörlü ANOVA, basit regresyon analizi, t-testi vb.). Bağımlı değişken üzerinde birden fazla bağımsız değişkenin etkisi incelendiğinde ise çok faktörlü analizlerin yapılması uygundur (çoklu regresyon analizi, iki faktörlü ANOVA vb.). Bazı analizlerde kontrol altına alınmak istenen değişken veya değişkenler vardır. Bu değişkenler istatistiksel sonucu etkiler. Kontrol edilen değişkenle yapılan işlemler kovaryans analizidir. Örneğin iki farklı metotla derse giren öğrencinin matematik ders

başarısının ölçüleceği bir çalışmada, matematik başarısı ile ilişkisi olan ancak kontrol edilemeyen bir değişken olan sayısal yetenek seviyesi, istatistiksel olarak kontrol altına alınabilir. Bu tür değişkenlere ortak değişken denir. Matematik başarı düzeyleri bu değişkene göre düzeltildikten sonra analiz yapılır (Büyüköztürk, 2011 s.8-9). Mevcut çalışmada bağımlı değişkenle ile yani akademik başarı ile ilişkisi olduğunu düşündüğümüz otomatik düşünceler değişkeni ortak değişken olarak alınmıştır.

Araştırmada, sekizinci sınıf kız ve erkek öğrencilerinin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerinin akademik başarılarını yordamada otomatik olumsuz düşüncelerin aracı rolünü ortaya koymak üzere Hiyerarşik Çoklu Regresyon (Hierarchical Multiple Regression) analizi yapılmıştır. Otomatik düşünceler ortak değişken olarak alınıp kız ve erkek öğrencilerde sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerinin akademik başarıya olan ilişkisini tespit etmek içinde çok faktörlü kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonuçları alt problemlere göre sırasıyla verilmiştir.

Çoklu hiyerarşik regresyonun önkoşulları olan doğrusallık (linearity), ikili ve çoklu değişkenlik (collinearity/multicollinearity), tek boyutlu ve çok boyutlu durumlar için bağımlı değişkenin normalliği (normality), varyansların homojenliği (homoscedasticity) ve hata varyanslarının sabitliği (constant error variance) incelenmiştir.

Regresyon analizinde değişkenler birbiriyle doğrusal bakımdan ilişkili olmalıdır. Doğrusallığı incelemek için regresyon analizinde bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren parçalı regresyon grafikleri incelenmiş ve doğrusallığı tehdit eden ek bir duruma rastlanmamıştır. Sonuçlar Tablo 4.1'de sunulduğu şekildedir.

Tablo 4.1. Yordayıcı ve Yordanan Değişkenler Arasında Korelasyon Katsayıları Matrisi

Değişkenler	Tükenmişlik Düzeyi	Kişisel başarı	Duygusal tükenme	Duyarsızlaşma	Benlik saygısı	Sınav kaygısı	Not ortalaması
Tükenmişlik	1	.824**	.953**	.936**	-.736**	.640**	-.568**
Kişisel Başarı		1	.641**	.641**	-.567**	.578**	-.537**
Duygusal Tükenme			1	.907**	-.721**	.614**	-.514**
Duyarsızlaşma				1	-.703**	.533**	-.496**
Benlik saygısı					1	-.572**	.440**
Sınav kaygısı						1	-.518**
Notortalaması							1

*p<.05 ** p<.01

Tablo 4.1 değişkenler arası ilişkileri göstermektedir ve yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında beklenen doğrultuda ilişkili olduğu görülmektedir. Yirmi bir korelasyonun hepsinin istatistiksel bakımdan anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuç olarak yordayıcı değişken ile yordanan değişkenler arasında doğrusal ilişki bulunmaktadır.

Varyansların homojenliği bir diğer sayıdır. Bu sayılda hata varyanslarının homojen olması gerekmektedir. Eğer modelimiz uygun değilse ikili saçılım grafiği belli bir eğilim gösterirdi. ZRESID'in ZPRED ile saçılım diyagramına bakıldığında belirgin

bir yapı göze çarpmamaktadır. Sonuç olarak hata varyansların homojen olduğuna karar verilmiştir (Bakınız EK 1: Şekil 2, 3).

Ayrıca bağımlı değişkenin de normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Bunun için bağımlı değişkene ait histogram grafiği incelenmiştir ve dağılımın normal olduğu görülmüştür (Bakınız EK 1: Şekil 1, 4, 5). Standartlaştırılmış değerlerin -2.24 ve 1.95 arasında olduğu, Çarpıklık (Çarpıklık= .11) ve Basıklık (Basıklık=-.83) katsayılarının normal sınırlarda seyrettiği bulunmuştur.

Yordayıcı değişkenlerin ikisi arasında mükemmel yakın bir ilişki olduğunda birlikte değişkenliğe, ikiden çok yordayan değişken arasında bu durum söz konusu olduğunda ise çoklu değişkenliğin göstergesidir; cinsiyet, benlik saygısı, tükenmişlik, sınav kaygısı ve otomatik düşünceler değişkenleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere Pearson Korelasyon katsayıları incelenmiştir. Tablo 4.2'den de görüleceği üzere .80 üzeri bir korelasyon katsayısı olmadığından çoklu değişkenlik (Multicollinearity) sorununun söz konusu olmadığına karar verilmiştir. Ayrıca VIF (Varyans Şişmesi) ve Tolerans değerleri incelenmiş ve tolerans değerlerinin .312 ile .973 arasında olduğu görülmüştür. VIF değerlerinin ise 1.028 ile 3.203 arasında olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla VIF ve tolerans değerlerinde herhangi bir sıkıntı olmadığına kanaat getirilmiştir.

Tablo 4.2. Bağımsız Değişkenler Arasında Korelasyon Katsayıları Matrisi

Değişkenler	Cinsiyet	Benlik saygısı	Tükenmişlik	Sınav kaygısı	Otomatik düşünceler
Cinsiyet	1	.026	.024	-.108	-.016
Benlik saygısı		1	-.736**	-.572**	-.629**
Tükenmişlik			1	.640**	.730**
Sınav kaygısı				1	.584**
Otomatik düşünceler					1

* p<.05 ** p<.01

Tablo 4.2'ye bakıldığında bağımsız değişkenlerin birbiriyle olan ilişkileri görülmektedir. On tane korelasyondan altı tanesinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (p<.05). Dört tane korelasyonda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (p>0.05). bu dört değişkenin cinsiyet bağımsız değişkeni ile diğer bağımsız değişkenler (benlik saygısı, tükenmişlik, sınav kaygısı ve otomatik düşünceler) arasındaki ilişkiler olduğu görülmektedir. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında; Çoklu Hiyerarşik Regresyon yapmaya uygun olduğu sonuca varılmıştır.

1- Sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeyleri akademik başarılarını yordamakta mıdır?

Sekizinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeyleri akademik başarılarını yordayıp yordamadığını göstermek üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.3' de verilmiştir.

Tablo 4.3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Not Ortalamalarının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım Benlik Saygısı		.194**			
Benlik Saygısı	37.526		3.823	.440	9.816**
İkinci Adım Sınav Kaygısı		.299**			
Sınav Kaygısı	-8.139		1.051	-.395	-7.743**
Üçüncü Adım Tükenmişlik		.363**			
Tükenmişlik Düzeyi	-6.471		1.024	-.406	-6.321**

** p<.017

Tablo 4.3’de öğrencilerin not ortalamalarının, benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik tarafından anlamlı şekilde yordanıp yordanmadığı ve bu değişkenlerin başarıyı yordamada göreceli olarak önem dereceleri verilmiştir. Birinci tür hatayı kontrol etmek için Benferroni Ayarlaması (Benferroni Adjustment) yapılarak yapılabilecek olası I. tür hata oranı olarak belirlenen .05 alfa oranı, analiz üç adımda gerçekleşeceği için .0166 olarak alınmıştır (.05/3=.0166). Sırasıyla ilk adımda benlik saygısı, ikinci adımda sınav kaygısı, üçüncü adımda tükenmişlik düzeyi değişkenleri girilmiştir. Bu sıra belirlenirken değişkenlerin akademik başarıyı yordamadaki önem sırası dikkate alınmıştır.

Veri analizlerine göre ilk adımda benlik saygısı değişkeni öğrencilerin not ortalamalarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F_{(1-401)}=96.358$, $p<.017$). Standartlaştırılmış beta değerine bakıldığında benlik saygısı tek başına sekizinci sınıftaki not ortalamasındaki farklılaşmanın %19.4’ünü açıklamaktadır. Ayrıca benlik saygısı ile not ortalaması arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. İkinci adımda analize giren sınav kaygısı ve benlik saygısı not ortalamasındaki farklılaşmayı açıklamada anlamlı bulunmuştur ($F_{(2-400)}=85.241$, $p<.017$). Sınav kaygısı ile not ortalaması arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Not ortalamasındaki farklılaşmanın yaklaşık %30’u benlik saygısı ve sınav kaygısı ile açıklanmaktadır. Son adımda tükenmişlik düzeyi analize dahil edilmiştir. Sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerinin not ortalamalarını

yordamada anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(3-399)}=75.677$, $p<.017$). İlk adımda son derece etkili bulunan benlik saygısı bu iki değişkenle birlikte incelendiğinde anlamlılık düzeyine erişemediği görülmüştür ($t=-.154$, $p>.017$). Sonuç olarak birlikte incelendiğinde sınav kaygısı ve tükenmişliğin akademik başarıyı açıklamada anlamlı yordayıcı değişkenler olduğu, benlik saygısı değişkeninin ise anlamlılık düzeyine ulaşamadığı tespit edilmiştir.

2- Sekizinci sınıf kız öğrencilerin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeyleri akademik başarılarını yordamakta mıdır?

Sekizinci sınıf kız öğrencilerin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeyleri akademik başarılarını yordayıp yordamadığını test etmek üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4’ de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Sekizinci Sınıf Kız Öğrencilerin, Not Ortalamalarının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım Benlik Saygısı		.163**			
Benlik Saygısı	33.582		5.196	.404	6.463**
İkinci Adım Sınav Kaygısı		.284**			
Sınav Kaygısı	-8.082		1.347	-.396	-6.000**
Üçüncü Adım Tükenmişlik		.366**			
Tükenmişlik Düzeyi	-6.898		1.316	-.445	-5.240**

**p=.017

Tablo 4.4’de kız öğrencilerin not ortalamasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde yordanıp yordamadığı ve etkili iseler bu değişkenlerin başarıyı yordamada göreceli olarak önem dereceleri verilmiştir. Birinci tür hatayı kontrol etmek için Benferroni Ayarlaması (Benferroni Adjustment) yapılarak yapılabilecek olası I. tür hata oranı olarak belirlenen .05 alfa oranı, analiz üç adımda gerçekleşeceği için .0166 olarak alınmıştır ($.05/3=.0166$). İlk adımda kız öğrencilerin benlik saygısının not ortalamasını anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F_{(1-214)}=41.767$, $p<.05$). Not ortalamasındaki farklılaşmanın yaklaşık %16’sı benlik saygısı

ile açıklanmaktadır. Kız öğrencilerin benlik saygısı ile not ortalaması arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. İkinci adımda da sınav kaygısı ve benlik saygısının not ortalamasını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F_{(2-213)}=42.302$, $p<.017$). Not ortalamasındaki farklılaşmanın yaklaşık %28'i benlik saygısı ve sınav kaygısı ile açıklanmaktadır. Kız öğrencilerin sınav kaygısı ile not ortalaması arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Son adımda ise kız öğrencilerin sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerinin not ortalamalarını yordamada anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(3-212)}=40.857$, $p<.017$). Diğer yandan son adımda benlik saygısının, not ortalamasını yordamada anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t=-.519$, $p>.017$). Sonuç olarak kız öğrencilerde sınav kaygısı ve tükenmişliğin akademik başarıyı açıklamada anlamlı yordayıcı değişkenler olduğu bulunmuştur. Kız öğrenciler için benlik saygısı anlamlı bir yordayıcı değildir.

3- Sekizinci sınıf erkek öğrencilerin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeyleri akademik başarılarını yordamakta mıdır?

Sekizinci sınıf erkek öğrencilerin benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeyleri akademik başarılarını yordayıp yordamadığını göstermek üzere Çoklu Hiyerarşik Regresyon yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5' de verilmiştir.

Tablo 4.5. Sekizinci Sınıf Erkek Öğrencilerin, Not Ortalamalarının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	R ²	Standart Hata	B	t
Yordayıcı Değişkenler					
Birinci Adım Benlik Saygısı		.234**			
Benlik Saygısı	42.198		5.618	.483	7.511**
İkinci Adım Sınav Kaygısı		.333**			
Sınav Kaygısı	-8.948		1.709	-.427	-5.236**
Üçüncü Adım Tükenmişlik		.370**			
Tükenmişlik Düzeyi	-5.332		1.639	-.326	-3.253**

**p=.017

Tablo 4.5'de erkek öğrencilerin not ortalamasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde yordanıp yordamadığı ve etkili iseler bu

değişkenlerin başarıyı yordamada göreceli olarak önem dereceleri verilmiştir. Birinci tür hatayı kontrol etmek için Benferroni Ayarlaması (Benferroni Adjustment) yapılarak yapılabilecek olası I. tür hata oranı olarak belirlenen. 05 alfa oranı, analiz üç adımda gerçekleşeceği için .0166 olarak alınmıştır (.05/3=.0166). İlk adımda erkek öğrencilerin benlik saygısının not ortalamasını anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F_{(1-185)}=56.409$, $p < 0.017$). Not ortalamasındaki farklılaşmanın yaklaşık %23'ünü benlik saygısı ile açıklanmaktadır. Erkek öğrencilerin benlik saygısı ile not ortalaması arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. İkinci adımda da sınav kaygısı ve benlik saygısının not ortalamasını anlamlı şekilde yordamaktadır ($F_{(2-184)}=45.942$, $p < 0.017$). Not ortalamasındaki farklılaşmanın yaklaşık %33'ü benlik saygısı ve sınav kaygısı ile açıklanmaktadır. Erkek öğrencilerin sınav kaygısı ile not ortalaması arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Son adımda ise erkek öğrencilerin sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerinin not ortalamalarını yordamada anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(3-183)}=35.751$, $p < 0.017$). Benlik saygısı, not ortalamasını yordamada anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t=.36$, $p > 0.017$). Sonuç olarak erkek öğrencilerde sınav kaygısı ve tükenmişliğin akademik başarıyı açıklamada anlamlı yordayıcı değişkenler olduğu bulunmuştur. Kız öğrencilerde olduğu gibi erkek öğrenciler için de benlik saygısı anlamlı bir yordayıcı değildir.

Bir sonraki araştırma sorusuna cevap aramak için yapılacak Kovaryans Analizinde bazı koşulların sağlanması gerekmektedir. Öncelikle bağımlı değişken ile ortak değişken arasında bir ilişkinin olması gerekmektedir. İki değişken arasında Pearson Korelasyon Katsayısına bakılmıştır ve $r=-.538$ olarak bulunmuştur yani her iki değişken arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca saçılma diyagramı da incelenmiştir ve görsel olarak da iki değişken arasında ilişki olduğuna kanaat getirilmiştir (Bakınız EK 1: Şekil 6).

Kovaryans Analizi yapabilmek için bir diğer koşul ise bağımsız değişkenlerin ve ortak değişkenin regresyon eğimlerinin eşit olması gerekmektedir. Değişkenler arasında varsayım testi yapılmıştır. Bağımsız değişkenler ile ortak değişken arasındaki ilişkiye bakılmış ve değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($p < .05$). Bu sonuçta regresyon eğimleri eşitliğinin bozulmadığını göstermektedir. Normal dağılım göstermesi bir diğer önkoşuldur, bu önkoşula daha önce çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılırken bakılmıştır.

4- Sekizinci sınıf kız öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabit tutulduğunda sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarıları farklılaşma göstermekte midir?

Sekizinci sınıf kız öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabit tutulduğunda sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarılarının farklılaşma gösterip göstermediğini test etmek üzere Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.6' da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Otomatik Düşünceler Ortak Değişken Olarak Alındığında Sınav Kaygısı ve Tükenmişlik Değişkenlerine Göre Kız Öğrencilerin Not Ortalaması Puanlarının Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları

	F	sd	p	η^2
Otomatik Düşünceler	2.071	1	.181	.172
Sınav Kaygısı	.819	46	.769	.300
Tükenmişlik	.906	72	.666	.426
Sınav Kaygısı*Tükenmişlik	.177	86	.177	.936

Tablo 4.6'da kız öğrenciler için bakıldığında akademik başarı otomatik düşüncelere göre farklılaşmamaktadır ($F_{(1-402)}=2.071$, $p>0.017$, $\eta^2=.172$). Kız öğrenciler için akademik başarı, sınav kaygı düzeyine göre de farklılaşmamaktadır ($F_{(1-402)}=.819$, $p> 0.017$, $\eta^2=.300$). Benzer şekilde kız öğrencilerde akademik başarı, tükenmişlik düzeyine göre de farklılaşmamaktadır ($F_{(1-402)}=.906$, $p> 0.017$, $\eta^2=.426$). Benzer şekilde sınav kaygısı ve tükenmişlik değişkenlerinin etkileşiminin akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıklamadığı görülmüştür ($F_{(1-402)}=.177$, $p> 0.05$, $\eta^2=.936$). Sonuç olarak otomatik düşünceler ortak değişken olarak alındığında kız öğrencilerde; otomatik düşünceler sabit tutulduğunda sınav kaygısına ya da sınav kaygısı ve tükenmişlik etkileşimine göre akademik başarı farklılaşma göstermemektedir.

5- Sekizinci sınıf erkek öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabit tutulduğunda sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarıları farklılaşma göstermekte midir?

Sekizinci sınıf erkek öğrencilerin otomatik düşünceleri sabit tutulduğunda sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarılarının farklılaşma gösterip göstermediği ANCOVA ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.7' de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Otomatik Düşünceler Ortak Değişken Olarak Alındığında Sınav Kaygısı ve Tükenmişlik Değişkenlerine Göre Erkek Öğrencilerin Not Ortalaması Puanlarının Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları

	F	sd	p	η^2
Otomatik Düşünceler	.301	1	.601	.041
Sınav Kaygısı	.933	45	.593	.397
Tükenmişlik	.904	67	.658	.496
Sınav Kaygısı*Tükenmişlik	.688	63	.800	.861

Tablo 4.7’de erkek öğrenciler için bakıldığında akademik başarı otomatik düşüncelere göre farklılaşmamaktadır ($F_{(1-402)}=.301$, $p>0.017$, $\eta^2=.041$). Erkek öğrenciler için akademik başarı sınav kaygı düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($F_{(1-402)}=.933$, $p>0.017$, $\eta^2=.397$). Erkek öğrencilerde akademik başarı tükenmişlik düzeyine göre farklılaşmamaktadır ($F_{(1-402)}=.904$, $p>0.017$, $\eta^2=.496$). Sınav kaygısı ve tükenmişlik değişkenlerinin etkileşimi de akademik başarıyı anlamlı düzeyde etkilememektedir ($F_{(1-402)}=.688$, $p>0.017$, $\eta^2=.861$). Sonuç olarak otomatik düşünceler ortak değişken olarak alındığında erkek öğrencilerde; otomatik düşünceler, sınav kaygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik etkileşimine göre akademik başarı farklılık göstermemektedir.

6- Sekizinci sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabit tutulduğunda cinsiyet ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarıları farklılaşma göstermekte midir?

Sekizinci sınıf öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabit tutulmak üzere cinsiyet ve tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere ANCOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.8’ de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Otomatik Düşünceler Ortak Değişken Olarak Alındığında Cinsiyet ve Tükenmişlik Değişkenlerine Göre Erkek ve Kız Öğrencilerin Not Ortalaması Puanlarının Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları

	F	sd	p	η^2
Otomatik Düşünceler	20.837	1	.000**	.075
Cinsiyet	2.296	1	.133	.023
Tükenmişlik	1.716	83	.016**	.715
Cinsiyet*Tükenmişlik	.878	59	.721	.167

**p=.017

Tablo 4.8’de kız ve erkek öğrenciler için bakıldığında akademik başarı otomatik düşüncelere göre farklılaşmaktadır ($F_{(1-402)}=20.837$, $p < 0.017$, $\eta^2=.075$). Kız ve erkek öğrenciler için bakıldığında akademik başarı tükenmişlik düzeyine göre farklılaşmaktadır ($F_{(1-402)}=1.716$, $p < 0.017$, $\eta^2=.715$). Cinsiyet ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($F_{(1-402)}=2.296$, $p > 0.017$, $\eta^2=.023$). Cinsiyet ve tükenmişlik değişkenlerinin etkileşimi de akademik başarıyı anlamlı düzeyde açıklamamaktadır ($F_{(1-402)}=.878$, $p < 0.017$, $\eta^2=.167$). Analizin sonucu olarak otomatik düşünceler ortak değişken olarak alındığında, akademik başarı tükenmişlik düzeyine göre farklılaşma göstermektedir. Fakat cinsiyete göre farklar anlamlı bulunmamıştır. Benzer şekilde tükenmişlik cinsiyet etkileşimi de anlamlı bulunmamıştır. Etki değerleri incelendiğinde otomatik düşüncelerin tek başına akademik başarıyı %8 açıkladığı, cinsiyet tükenmişlik etkileşimi içinse bu değer %17 olduğu görülmüştür.

7- Sekizinci sınıf kız öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabitlendiğinde tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarılarında fark var mıdır?

Sekizinci sınıf kız öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabit tutulmak üzere tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere ANCOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.9’ da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Otomatik Düşünceler Ortak Değişken Olarak Alındığında Tükenmişlik Değişkenine Göre Kız Öğrencilerin Not Ortalaması Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	F	sd	p	η^2
Otomatik Düşünceler	8.949	1	.003**	.059
Tükenmişlik	1.421	72	.039	.419

**p=.017

Tablo 4.9’ a göre kız öğrencilerin başarı notu otomatik düşüncelere göre farklılaşmaktadır ($F_{(1-72)}=8.949$, $p < .01$, $\eta^2=.059$). Benzer şekilde tükenmişlik düzeylerine göre kız öğrencilerin akademik başarıları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F_{(1-72)}=1.421$, $p > .05$, $\eta^2=.419$). Otomatik düşünceler sabit tutulduğunda kız öğrencilerin tükenmişlik düzeyine göre not ortalamaları farklılaşma göstermemektedir. Etki değerleri incelendiğinde otomatik düşüncelerin akademik başarıyı %6 açıkladığı, tükenmişlik içinse bu değer %42 olduğu görülmüştür.

8- Sekizinci sınıf erkek öğrencilerinin otomatik düşünceleri sabit tutulduğunda tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarıları farklılaşma göstermekte midir?

Sekizinci sınıf erkek öğrencilerin otomatik düşünceleri sabit tutulduğunda tükenmişlik düzeylerine göre akademik başarılarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek üzere ANCOVA yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.10' da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Otomatik Düşünceler Ortak Değişken Olarak Alındığında Tükenmişlik Değişkenine Göre Erkek Öğrencilerin Not Ortalaması Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

	F	sd	p	η^2
Otomatik Düşünceler	13.726	1	.000**	.107
Tükenmişlik	1.103	70	.318	.402

**p=.017

Sonuçlara göre erkek öğrencilerin başarı notu otomatik düşüncelere göre farklılaşmaktadır ($F_{(1-70)}=13.726$, $p<.01$, $\eta^2=.107$). Ancak tükenmişlik düzeyine göre erkek öğrencilerin akademik başarıları anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemektedir ($F_{(1-70)}=1.103$, $p> 0.05$, $\eta^2=.402$). Sonuçlara göre otomatik düşünceler ortak değişken olarak alındığında erkek öğrencilerin tükenmişlik düzeyi not ortalamalarını açıklamada anlamlı bir faktör değildir. Etki değerleri incelendiğinde otomatik düşüncelerin akademik başarıyı %11 açıkladığı görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde bulgular ve alanyazındaki geçmiş araştırmalar sonuçlarıyla birlikte tartışılmıştır. Alt problemler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Ayrıca araştırma bulgularının ne anlama geldiği açıklanmıştır.

Mevcut araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve tükenmişlik değişkenlerinin akademik başarıyı açıklamada anlamlı yordayıcı değişkenler olduğu bulunmuştur. Benlik saygısı değişkeninin ise anlamlılık düzeyine ulaşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerde tükenmişlik ve sınav kaygısı düzeyi arttıkça akademik başarı düşmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerde akademik başarının düşük olma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Aynı şekilde sınav kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin de akademik başarıları düşük seyretmektedir. Demir (2015) okul tükenmişliği, sınav kaygısı ve akademik başarı değişkenleri arasında yaptığı araştırmasında bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Mevcut araştırmaya benzer olarak Demir ve Gençdoğan (2017) tükenmişlik, sınav kaygısı ve akademik başarı arasında pozitif yönde bulgular tespit etmişlerdir, bu bulgular mevcut çalışmayı desteklemektedir. Ancak Köse, Diken ve Gül'e (2017) göre tükenmişlik, sınav kaygısı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır bu bulgu mevcut çalışma ile çelişmektedir. Kabalcı'nın (2008) öğrencilerin genel benlik saygısının akademik başarıyı yordamadığını bulgusu mevcut araştırmayı desteklese de benlik saygısının akademik başarıyı anlamlı şekilde yordadığını (O'Malley,1977; Güloğlu, 1999; Bachman ve Çankaya, 2007) tespit eden araştırmalar da mevcuttur. Ayrıca Kunnes-Connel'in (1992) bulgularına göre benlik saygısı ile akademik başarı arasında ilişki bulunmamaktadır bu bulgu da mevcut araştırmayı destekler yöndedir. Alanyazında bu konudaki farklı sonuçlar bu konuda bir genelleme yapılmasını zorlaştırmaktadır.

Mevcut çalışmada akademik başarı ve benlik saygısı arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ancak benlik saygısı, otomatik düşünceler, sınav kaygısı ve tükenmişlik değişkenleri ile birlikte ele alındığında akademik başarıyı açıklamada etkili bir faktör olmadığı görülmüştür. Akademik başarı ile araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiler alanyazın göz önünde bulundurularak

değerlendirildiğinde; mevcut araştırmadaki gibi tükenmişlik ve akademik başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu destekleyen araştırmalar (Sperling, 1988; Ringering, 2000; Balkıs ve arkadaşları, 2011) bulunduğu fakat diğer bağımsız değişkenlerle birlikte ele alındığında bu değişkenlerin akademik başarıyı yordamadığı tespit edilmiştir. Demir'in (2015) bulgularına göre akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin tükenmişlik seviyeleri daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu mevcut araştırma ile çelişmektedir.

Mevcut araştırmada akademik başarı ile benlik saygısı arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Güloğlu (1999) ise iki değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ki bu sonuç da mevcut araştırma ile çelişmektedir. Ayrıca Kabalcı'ya (2008) göre benlik saygısı ve akademik başarı arasında bir ilişki mevcut değildir. Alanyazında yüksek benlik saygısını olumlu bulan araştırmalar bulunmaktadır (Rosenberg, 1965; Bachman ve O'Malley, 1977; Yenidünya, 2005) fakat yüksek benlik saygısını olumlu değerlendirmeyen araştırmalar da (Guadry ve Spielberger, 1971; Leary, 1999; Crocker ve Park, 2004) mevcuttur. Buna göre alanyazında farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Benlik saygısının hassas bir konu olduğu düşünülürse (Dodgson, 2017) yapılan çalışmalarda farklı sonuçların çıkması anlaşılır kabul edilebilir.

Alanyazına göre akademik başarı ve sınav kaygısı arasında negatif yönde ilişki bulan mevcut araştırmayı destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Culler ve Holahan, 1980; Başarır, 1990; Brown, 1999; Ergene, 2011; Tartar, 2014). Gündoğdu'nun (1994) bu iki değişken arasındaki bulgusu mevcut araştırmaya ile çelişmektedir ve zayıf bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca akademik başarı ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulmayan araştırmalar da mevcuttur (Çakmak ve Hanedan, 2005; Yıldırım, Gençtarım, Yalçın ve Baydan, 2008; Güleç ve ark., 2013). Sınav kaygısı ve akademik başarı arasında araştırmaların çoğunluğu anlamlı bir ilişki tespit etse de (Culler ve Holahan, 1980; Başarır, 1990; Gündoğdu, 1994; Brown, 1999; Ergene, 2011; Tartar, 2014) alanyazında bu yönde bulgular vermeyen araştırmalar da yer almaktadır (Çakmak ve Hanedan, 2005; Güleç ve ark., 2013).

Akademik başarı ve otomatik düşünceler arasında Bozanoğlu (2005) anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir bu bulgu mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Schniering ve Rapee (2004) akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin otomatik düşüncelerinin de düşük olacağını belirtmişlerdir ve mevcut araştırma ile bu sonuç uyuşmaktadır. Otomatik düşünceler ve akademik başarı arasında araştırmaların çoğunluğu anlamlı bir ilişki bulmuştur (Bozkurt, 1998; Siemanowski, 1999; Schniering ve Rapee, 2004; Bozanoğlu, 2005; Çivitçi, 2006; Kapkıran, 2013; Gökdağ, 2014) fakat anlamlı ilişki bulmayan (Pekdemir, 2015) araştırma da mevcuttur. Çankaya (1997) lise son sınıf öğrencilere benlik saygısı, sınav kaygısı ve akademik başarı üzerine yaptığı araştırmasında; yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin düşük benlik saygısına sahip olanlara göre daha düşük sınav kaygısına sahip olduğunu bulmuştur. Görüldüğü üzere değişkenler arasında alanyazında farklı sonuçlar olduğu görülmektedir, bu sonuçların ve mevcut araştırmanın farklı sonuçlar vermesinin nedenleri araştırma dizaynları ile ilişkili ölçekler olabilir.

Mevcut araştırmada cinsiyeti kız ve erkek olarak ayırıp benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerinin akademik başarıyı yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Sonuç olarak; kız ve erkek öğrencilerin her biri için sınav kaygısı ve tükenmişliğin akademik başarıyı açıklamada anlamlı yordayıcı değişkenler olduğu bulunmuştur. Diğer yandan her iki grup için de benlik saygısı anlamlı bir yordayıcı değildir. Köse, Diken ve Gül (2017) tükenmişlik ve sınav kaygısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve tükenmişlik, sınav kaygısı ve akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulmuşlardır ve bu bulgu mevcut çalışma ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Demir ve Gençdoğan'ın (2017) bulguları da mevcut araştırma ile paralellik göstermemektedir. Demir ve Gençdoğan (2017) araştırmalarında okul tükenmişliği ve sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır, ayrıca okul tükenmişliği, sınav kaygısı ve akademik başarı arasında pozitif yönde bulgular tespit etmişlerdir. Demir ve Gençdoğan'ın (2017) bulguları mevcut çalışma ile çelişmektedir. Sonuç olarak alanyazında farklı sonuçların olduğu görülmektedir.

Mevcut araştırmanın bulgularında otomatik düşünceler ortak değişken olarak alındığında kız ve erkek öğrencilerde; sınav kaygısı ve tükenmişlik etkileşimi akademik başarıyı anlamlı şekilde yordamamaktadır. Mevcut araştırmanın değişkenleriyle yapılan benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır fakat değişkenlerin kendi aralarında tek tek (sınav

kaygısı/tükenmişlik, sınav kaygısı/akademik başarı, tükenmişlik/akademik başarı) bakıldığında alanyazında mevcut araştırmalar olduğu görülmektedir.

Otomatik düşünceler aracı olarak yapılan çalışmalarda, otomatik düşüncelerin duygu ve düşünceleri negatif yönde etkilediği bulunmuştur (Kaysen, Scher, Mastnak ve Resick, 2005; Van Harmalen, Jong, Glashouwer, Spinhoven, Penninx ve Elzinga, 2010; Chang, Lu, Chyi, Hsu, Chan ve Wang, 2017; Yıldırım, 2017; Gürkan, 2018). Ayrıca Chang, Lu, Chyi, Hsu, Chan ve Wang (2017) olumsuz düşünceleri aracı aldıkları araştırmalarında otomatik düşüncelerin dört alt boyutunun stres ve tükenmişlik arasında aracı rolü olduğunu tespit etmişlerdir ve bu bulgular mevcut araştırma ile çelişmektedir. Alanyazında mevcut araştırmanın tüm değişkenleriyle yapılan bir çalışma olmaması genelleme yapmayı zorlaştırdığı düşünülmektedir.

Mevcut çalışmada otomatik düşünceler ortak değişken olarak alındığında, tükenmişlik düzeyi akademik başarıya anlamlı şekilde etki etmektedir; fakat cinsiyet, tükenmişlik ve cinsiyet tükenmişlik etkileşiminin açıklayıcı bir faktör olmadığı tespit edilmiştir. Otomatik düşünceleri aracı olarak alınıp, tükenmişlik, cinsiyet ve tükenmişlik/cinsiyet etkileşimini araştıran benzer bir araştırma olmamasına rağmen, otomatik düşüncelerin, akademik başarıyı olumsuz etkilediğini bulan, (Çivitçe, 2006; Gökdağ, 2014; Pekdemir, 2015), cinsiyet ile arasında anlamlı ilişki bulan, (Öztütüncü, 1996; Bozkurt, 1998; Kurtoğlu, 2009) tükenmişlik arasında anlamlı ilişki bulan (Kokkinos, Panayiotou ve Davazoglou, 2005; Camacho, 2017) araştırmalar mevcuttur. Bu bulgulara bakıldığında cinsiyet ile otomatik düşünceler mevcut araştırmalar ile çelişmektedir.

Mevcut çalışmanın sonuçlarından biri de otomatik düşünceler ortak değişken olarak alındığında kız öğrencilerin tükenmişlik düzeyi akademik başarılarını etkilediği yönündedir. Kız öğrencilerin başarı notu otomatik düşüncelere göre farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre tükenmişlik düzeyi, kız öğrencilerin akademik başarısını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ayrıca aralarında negatif bir ilişki bulunmuştur. Yani otomatik düşünceler ve tükenmişlik düzeyi arttıkça akademik başarı düşmektedir. Mevcut araştırmanın bir diğer bulgusu da bu bulguyla benzerlik göstermektedir ve erkek öğrenciler için de aynı sonuca ulaşılmıştır. Yani tükenmişlik düzeyi erkek öğrencilerin akademik başarısını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ayrıca aralarında negatif bir ilişki

bulunmuştur. Yani otomatik düşünceler ve tükenmişlik düzeyi arttıkça akademik başarı düşmektedir. Mevcut çalışmanın bulguları alanyazındaki bulgular ile paralellik göstermektedir. Otomatik düşünceler arttıkça akademik başarının düştüğünü bulan araştırmalar (Siemanowski, 1999; Schniering ve Rapee, 2004; Kapkıran, 2013) mevcut iken tükenmişlik düzeyi arttıkça akademik başarının düştüğünü bulan araştırmalar da (Sperling, 1988; Ringering, 2000; Balkıs ve arkadaşları, 2011) mevcuttur.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmayla ilgili nelere ulaşıldığına ve nelerin bulunduğuna yer verilmiştir. Sonuçlar, araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek verilmiştir. Ardından bulgular göz önünde bulundurularak önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Mevcut araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları; benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeyleri ile birlikte değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları birlikte incelendiğinde sınav kaygısı ve tükenmişliğin akademik başarıyı açıklamada anlamlı yordayıcı değişkenler olduğu, benlik saygısı değişkeninin ise anlamlılık düzeyine ulaşamadığı tespit edilmiştir. Sınav kaygısı ve tükenmişlik akademik başarıyı negatif yönde yordayan bir değişkenken, benlik saygısı, tükenmişlik ve sınav kaygısı birlikte ele alındığında akademik başarıyı açıklamada etkili bir değişken olmadığı tespit edilmiştir.

Kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı akademik başarılarının; benlik saygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Sonuç olarak; kız öğrencilerde sınav kaygısı ve tükenmişliğin akademik başarıyı açıklamada anlamlı yordayıcı değişkenler olduğu bulunmuştur. Kız öğrenciler için benlik saygısı anlamlı bir yordayıcı değilken, erkek öğrencilerde sınav kaygısı ve tükenmişlik akademik başarıyı açıklamada anlamlı yordayıcı değişkenlerdir. Kız öğrencilerde olduğu gibi erkek öğrenciler için de benlik saygısı anlamlı bir yordayıcı değildir. Bu sonuçlar benlik saygısının yordayıcı bir değişken olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte sınav kaygısı ile akademik başarı arasında negatif ilişkili olduğu, her iki grup için de sınav kaygısı ve tükenmişliğin akademik başarıyı açıklamada önemli değişkenler olduğu bulunmuştur. Diğer yandan akademik başarı üzerinde tek başına etkili bulunan benlik saygısı, tükenmişlik ve sınav kaygısı ile birlikte ele alındığında başarı üzerinde etkili görülmemiştir.

Otomatik düşünceler ortak değişken olarak alındığında sınav kaygısı ve tükenmişlik değişkenlerine göre kız öğrencilerin akademik başarılarının değişip değişmediği araştırılmıştır. Otomatik düşünceler sabit tutulduğunda kız öğrencilerde;

otomatik düşünceler, sınav kaygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik etkileşimi akademik başarıda farklılık ortaya koymamıştır. Benzer şekilde erkek öğrencilerde de otomatik düşünceler sabitlendiğinde, sınav kaygısı, sınav kaygısı ve tükenmişlik etkileşimine göre akademik başarı farklılaşma göstermemektedir.

Otomatik düşünceler sabit tutulduğunda, akademik başarıyı tükenmişlik düzeyi anlamlı şekilde yordamaktadır; fakat cinsiyet anlamlı bir yordayıcı değildir. Benzer şekilde tükenmişlik cinsiyet etkileşimi de anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak kız öğrencilerin başarı notu otomatik düşüncelere göre farklılaşmaktadır. Tükenmişlik düzeyi kız öğrencilerin akademik başarısını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ayrıca aralarında negatif bir ilişki bulunmuştur. Yani otomatik düşünceler ve tükenmişlik düzeyi arttıkça akademik başarının düştüğü görülmüştür. Otomatik düşünceler sabitlendiğinde kız öğrencilerin tükenmişlik düzeyi not ortalamalarını etkilemektedir. Erkek öğrencilerin de başarı notu otomatik düşüncelere göre farklılaşmaktadır. Ancak tükenmişlik düzeyi akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmamıştır. Ayrıca otomatik düşünceler ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğu dikkate değerdir. Yani otomatik düşünceler arttıkça akademik başarı düşmektedir. Sonuçlara göre otomatik düşünceler sabitlendiğinde erkek öğrencilerin tükenmişlik düzeyine göre not ortalamalarında fark olduğu bulunmuştur.

Öneriler

- Sınav kaygısı konusunda öğrencilere, öğretmenlere ve velilere seminerler verilebilir. Sınav kaygısı konusunda birçok çalışma olmasına rağmen alanyazında farklı bulgular mevcuttur; bu bağlamda verilecek olan eğitimlerin uzmanlar tarafından gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Araştırmanın sonucunda otomatik düşünceler değişkeninin önemli olduğunu düşünüldüğünde; bilişsel davranışçı terapi yöntemlerinin kullanılmasının isabetli olacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırma sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin otomatik düşüncelerinin bilinmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda yaş aralığı geniş tutularak daha kapsamlı bir araştırma uygun olabilir.

- Bu araştırma not ortalaması baz alınarak yapılmıştır. Yapılan geniş ölçekli sınavların değiştiği düşünüldüğünde; benzer bir araştırma, geniş ölçekli sınavlar baz alınarak yapılabilir. Bu sınavlarda da öğrencilerin yaşadığı sorunlar tespit edilebilir. Özyeterlik ve özdenetim becerisi gibi farklı değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırılabilir. Bu sayede akademik başarı daha da kapsamlı olarak ele alınmış olacaktır.
- Otomatik düşüncelerin öğrencileri anlamak için önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Bilişsel Davranışçı Terapi uygulayıcı sayısı artırılarak otomatik düşüncelerle ilgili eksiklikleri giderme yönünde çalışmalar yapılabilir.
- Okullarda kapsamlı rehberlik planı hazırlanırken; sınav kaygısı, tükenmişlik ve otomatik düşüncelere daha fazla yer verilebilir. Bu konular hakkında etkinlik sayısı artırılabilir. Bu sayede öğrencilerin sınav kaygısı azaltılabilir, otomatik düşünceleri kontrol altına alınabilir ve tükenmişlik seviyesi azaltılabilir.
- Öğrencilerin düzenli periyotlarla otomatik düşünceleri, sınav kaygıları, tükenmişlik düzeyleri ölçülebilir. Bu ölçümlerde akademik başarıyı etkileyen değişkene müdahale edilebilir. Bu müdahale ile öğrencilerin psikolojik donanımları ve psikolojik iyi oluşları arttırılabilir. Psikolojik donanımları artan öğrenciler karşılaştıkları problemlere daha etkili çözümler üretebilir.
- Ülkemizde okullarda tükenmişlik, otomatik düşünceler ve sınav kaygısı konularında okul psikolojik danışmanlarına büyük görevler düşmektedir. Bu konularda okul psikolojik danışmanlarına bir anket uygulanabilir ve eksik olduğunu düşündüğü konularda uzmanlar tarafından eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerle kendini geliştiren psikolojik danışman daha iyi bir şekilde hizmet verebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. (1995). Burnout five stages. *Incentive*, 26.
- Adebayo, B. (2008). Cognitive and non-cognitive factors affecting the academic performance and retention of conditionally admitted freshman. *Journal of College Admission*, 200, 15-21.
- Adler, A. (2005). *Kusursuzluk çabası yetersizlik duygusu*. (çev. A. Aydoğan). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in Higher Education*, 40(4), 461-485.
- Ankarlo, M. G. (1998). *Moderating effects of social support and social orientation on stress and burnout*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin-Madison, Wisconsin.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., & Ernest, H. R. (1990). *Introduction to Psychology*. San Diego: Tenth Edition, Copyright.
- Atkinson, R. C., Atkinson, R., Smith, E.E., Bem, D. J., & Hoeksema, S. N. (1999). *Psikolojiye giriş* (çev. Y. Alogan). İstanbul: Arkadaş Yayınevi.
- Avrupa Birliği Konseyi, (2003). *Council conclusions on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks)*. EDUC 83, 8981/03, 2003. 5-6 M Brussels.
- Ayan, M. (2015). Lisans Yerleştirme Sınavına (LYS) hazırlanan öğrencilerin stres, sınav kaygısı ve tükenmişlik durumlarının beslenme alışkanlıkları ile ilişkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Aydın, G., ve Aydın, O. (1990). Otomatik Düşünceler Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(24), 51-55.
- Aypay, A., ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.

- Aypay, A. ve Sever, M. (2015). Bir iş yeri gibi okul: lise öğrencileri arasında tükenmişliğin keşfi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 460-472.
- Bachman, J. G. & O'Malley, P. M. (1977). Self esteem in young man: a longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality And Social Psychology*, 35(6), 365-379.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 151-165.
- Balkıs, M., ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Balkıs, M. (2013). Akademik erteleme eğilimi ve öğrencilerin tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 28(1), 68-78.
- Baltaş, A. (1998). *Üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 41, 586-598.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başoğlu, S. T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. Kılıç, O. Cinoğlu, M. (Editörler). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* 113-143. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Başol, G., ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Başol, G. (2013). Algılanan sosyal destek kontrol edilerek okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 3-18.
- Başol, G. (2017). Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 173-193.

- Beck, A. T., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: temel ilkeler ve ötesi*. (çev. N. H. Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beck, J. S. (2014). *Bilişsel davranışçı terapi ve ötesi*. (çev. ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Yayınları.
- Benson, J. (1989). Structural components of statistics test anxiety in adults: An exploratory model. *The Journal of Experimental Education*, 57, 247-261.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125-230.
- Boyacıoğlu, E. N. ve Küçük, L. (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 40-45.
- Bozanoğlu, İ. (2005). The effect of a group guidance program based on cognitive-behavioral approach on motivation, self-esteem, achievement and test anxiety levels. *Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 38(1), 17-42.
- Bozkurt, N. (1998). *Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan, depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıpları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir.
- Brown, M. M. (1999). *The effects of test anxiety on the achievement test scores of high school students as measured by the preliminary scholastic assessment test*. Unpublished doctoral dissertation. South Carolina State University, California.
- Burnbaum Anne, J. (2010). *A study of how test anxiety moderates the predictive value of high school entrance exams on academic performance*. Unpublished doctoral dissertation. Fielding Graduate University, California.
- Burns, D. (2011). *İyi hissetmek*. (çev. H. A. Karaosmanoğlu). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. ve Deryakulu, D. (2002). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 187-204.
- Campbell, S. B. (1986). Developmental issues in childhood anxiety. In R. Gittleman (Ed.). *Anxiety Disorders of Childhood*, (pp. 24-57). New York: Guildford.

- Canlı, U., Ersöz, G., Özmutlu, İ. ve Koçak, Ç. V. (2018). Ortaokul öğrencilerinde akademik başarı, okuma performansı ve motoric beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 209-218.
- Carter, V., & Good, E. (1973). *Dictionary of education*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Cassady, C. J., & Johnson. E. R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Chang, K., Lu, F. H., Chyi, T., Hsu, Y., Chan, S., & Wang, E. W. (2017). Examining the stress-burnout relationship: the mediating role of negative thoughts. *Peerj*, 5, 41-81. Doi:10.7717/peerj.4181
- Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228.
- Clawson, T. W., Firment, C. K., & Trower, T. L. (1981). Test anxiety: Another origin for racial bias in standardized testing. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13(4), 210-215.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Coopersmith, S. (1974). The antecedents of self-esteem, san fransisco: W.H. Freeman and company burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Coşkun, L. (2004). *Yatılı, taşınmalı ve normal eğitim yapılan ilköğretim okulu öğrencilerinde akademik başarı, okula ilişkin tutum, algılanan sosyal destek ve davranış-uyum sorunları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Covington, M. V. (1985). Test anxiety: Cause and effects over time. In van der Ploeg H. M., Schwarzer R., & Spielberger C. D. (Eds.). *Advances in test anxiety research* (pp. 55-68). The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Culler, R. E., & Holahan, C.J. (1980). Test anxiety and academic performance: the effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16-20.

- Cunha, M., & Paiva, J. M. (2012). Text anxiety in adolescents: the role of self-criticism and acceptance and mindfulness skills. *The Spanish Journal Of Psychology*, 15(2), 533-543.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar, S. F. (2014). Otomatik düşüncelerin umutsuzluk üzerindeki etkisinin incelenmesi: Benlik saygısının aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5) 1673-1687
- Çakmak, Ö., ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi(www.e-sosder.com)*, 4(14), 115-127.
- Camacho, D. A. (2017). *Applying a cognitive-behavioral model to conceptualize burnout and coping for teachers in urban schools. Unpublished Doctoral Dissertation.* Loyola University, Chicago.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çankaya, Ö. (1997). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çankaya, B. (2007). Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çivitci, A. T. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(12), 27.
- Çörüş, G. (2001). *Son ergenlikte öz-değeri etkileyen ailesel değişkenler: bilişsel kuram açısından bir değerlendirme.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Davies, J., & Brember, I. (1999). Boys outperforming girls: An 8-year cross-sectional study of attainment and self-esteem in year 6. *Educational psychology, An International Journal O F Experimental Educational Psychology*, 19(1), 5-16.
- DeBerard, M. S., Speilmans, G. I., & Julka, D. L. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*. 38(1), 66-81.
- Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğini yordamada sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, M., ve Gençdoğan, B. (2017). Okul tükenmişliğini yordamada sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20), 111-126.
- Dentlinger, N. (2003). *Academic self-efficacy, prior academic success, demographic variables, and academic success in first semester associate degree nursing coursework*. Unpublished doctoral dissertation. University of Oklahoma, Health Sciences Center, Oklahoma City.
- Deruyck, A. K. (2006). *Relationships of intelligence, academic achievement, and emotional symptoms with debilitating and facilitating test anxiety among elementary school students*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Psychology and Research in Education and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas, Kansas.
- DeSimone, A., Murray, P., & Lester, D. (1994). Alcohol use, self-esteem, depression, and suicidality in high school students. *Adolescence*, 29(116), 939-942.
- Dilekmen, M., Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretmen adaylarının akademik ve kpss başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 304-315.
- Dodgson, L. (2017). A psychologist with 20 years of experience says there are 5 simple ways to improve your self-esteem. The Independent. Web: <https://www.independent.co.uk/life-style/psychologist-20-years-experience-5-simple-ways-improve-your-self-esteem-a7616606.html> adresinden alınmıştır.
- Dönmez, B. B. ve Gündoğdu, K. K. (2018). 7. Sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının akademik başarıya, öz-düzenleme becerisi, tutum,

- eriş ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 959-983. Doi: 10.17051/İlkonline.2018.419348
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy revised*. New York: Kensington.
- Ellis, A. (1997). The evolution of Albert Ellis and rational emotive behavior therapy. In K. Zeig (Ed.) *the evolution of psychotherapy: the third conference* (pp. 69-82). New York: Brunner/Mazel.
- Ellis, A. (1999). *How to make yourself happy and remarkably less disturbable*. Atascadero, CA: Impact.
- Ellis, A. (2001). *Feeling better, getting better and staying better*. Atascadero, CA: Impact.
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320-330.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uygulanması*. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi'nde sunuldu, Ankara.
- Eriş, K. (2017). *Otomatik düşüncelerin irrasyonel inanışların obsesif kompulsif belirtiler ve depresyon arasındaki aracı değişken rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Erturgut, R., ve Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1399-1404.
- Fernandez, D., & Allen, G. J. (1989). Test anxiety, emotional responding under guided imagery and self- talk during an academic examination. *Anxiety Research*, 2(11), 15-26.
- Filipczak, B., & Picard, M. (1993). How to avoid burnout. *Training*, 30(2), 15-16.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 5(9), 159-165.
- Fletcher, M. D. V. (2008). *The impact of stress and social support on burnout*. Unpublished doctoral dissertation. North Carolina State University, North Carolina.

- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-95.
- Glazer, M. S. (1997). To build self-esteem, know thyself. *Teaching Pre-K-8*, 27(5), 102-103.
- Glicken, D. M., & Janka, K. (1983). Executives under fire: The burnout syndrome. *California Management Review*, 24(3), 67-68.
- Gökdağ, C. (2014). *Otomatik düşünceler, fonksiyonel olmayan tutumlar ve mizaç ve karakter arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Ankara.
- Graham, M. V. (2015). *Types of relationships and college student academic success*. Unpublished Master Thesis. University Of Central Arkansas, Arkansas.
- Gül, A., Keskin, D., ve Bozkurt, G. (2014). Tükenmişlik sendromu ile otomatik düşünceler arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15(2), 93-98.
- Güleç, S., Kahraman Bağçeli, P., ve Sezer Onur, G. (2013). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin akademik başarılarına göre incelenmesi. *Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 343.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Güloğlu, B. (1999). *Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Güloğlu, B. ve Gül, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 157 – 168.
- Gündoğdu, M. (1994). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinde öğrenilmiş çaresizliğe karşı açıklama biçimi, sınav kaygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneri, Y, O. (2003). The effect of school level and gender on test anxiety. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 3.

- Gürkan, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin aracı rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (çev. T. Ergene ve S. Aydemir Sevim). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hancock, D. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284–292.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review Of Educational Research*, 52(1), 123-142.
- Hart, J. G: (1985). LAWSEQ: Its' relation to other measures of self esteem and academic ability. *British Journal Of Education Psychology*, 55, 167-169.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hiçdurmaz, D., İnci, F. ve Karahan, S. (2017). Predictors of mental health symptoms, automatic thoughts, and self-esteem among university students. *Psychological Reports*, 120(4), 650–669.
- Hollon, S. D., & Kendall, P. C. (1980). Cognitive self-statements in depression; Development of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive Therapy Research*, 4, 383-395.
- Holmbeck, N. G., Crossman, E. R., Wandrei, L. M., & Gasiewski, E. (1994). Cognitive development, egocentrism, self-esteem, and adolescent contraceptive knowledge, attitudes and behavior. *Journal of Youth And Adolescence*, 23, 2; Pg. 169
- Hong, E., & Karstensson, L. (2002). Antecedents of state test anxiety. *Contemporary Education Of Psychology*, 27, 348-367.
- Hudhananda, S. (2008). *Benliğinizin gücünü keşfedin & irade gücünüzü geliştirin*. İstanbul: Hiperlink.
- Hunsley, J. (1987). Cognitive processes in mathematics anxiety and test anxiety: the role of appraisals, internal dialogue, and attributions. *Journal Of Educational Psychology*, 79(4), 388-392.
- Jagyasi, P. (2016). Helping your teen with self-esteem. Instablogs; Shimla.

- Jenefer, M., K. (2016). A study on self esteem and adjustment problem among children of alcoholic and non alcoholic. *Indian Social Science Journal*, 5(2), 26-46.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel nitel ve karma yaklaşımlar* (çev. ed. S. B. Demir), Ankara: Eğiten Kitap.
- Kabalcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahn, J. H., & Nauta, M. M. (2001). Social-cognitive predictors of first-yearcollege persistence: The importance of proximal assessment. *Research in Higher Education*, 42(6), 633-652.
- Kaldırım, A. A. ve Tavşanlı, Ö. O. (2018). İş birlikli öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin Türkçe derslerindeki akademik başarılarına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 185-205. Doi:10.15390/EB.2018.7553.
- Kalk, C. (1985). *Introduction to group counselling and psychotherapy*. Colombus: Howel Company.
- Kasatura, İ. (1991). *Okul başarısından hayat başarısına*. İstanbul: Altın.
- Kaya, İ. (2015). *Ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlıklıları arasında ilişkinin incelenmesinde otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaysen, D., Scher, C. D., Mastnak, J., & Resick, P. (2005). Cognitive mediation of childhood maltreatment and adult depression in recent crime victims. *Behavior therapy*, 36(3), 235.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. (1. Baskı). Türk Sanayici ve İşadamları Derneği ve Birleřmiř Milletler Nüfus Fonu. İstanbul: TÜSİAD.
- Kaysen, D., Scher, C. D., Mastnak, J., & Resick, P. (2005). Cognitive mediation of childhood maltreatment and adult depression in recent crime victims. *Behavior Therapy*, 36(3), 235-244
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Doęuř Matbaası.
- King, N. J., Oliendick, T. H., ve Gullone, E. (1991). Test anxiety in children and adolescents. *Australian Psychologist*, 26(1), 25-32.

- Koçkan, S. Y. (2015). *Evli çiftlerde otomatik düşüncelerin ve bilişsel çarpıtmaların evlilik doyumuna etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in The Schools*, 42, 79–89.
- Korkut, F. (2007). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kunnes-Connel, V. M. (1992). *Towards an occupational self-esteem model for psychiatric nurses*. Unpublished Doctoral Thesis. University Of Nebraska, Nebraska.
- Kurt, İ. (2011). Sınav kaygısını aşmanın yolları. N. Taylan (Editör). İstanbul: Bizim Kitaplar.
- Kurşun, M., (1998). *Elazığ'daki iki farklı lisedeki öğrencilerin aile sorunlarının benlik saygısı üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Kurtoğlu, E. (2009). *Lise öğrencilerinde gözlenen saldırganlık düzeylerinin otomatik düşünceler, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 283-297.
- Kuzucu, Y. (2008). *Küçükler için büyüklere çocuk ve ergen ruh sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, P. D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(3), 37-50.
- Küçükali, E. (2016). *Kolejde eğitim gören lise öğrencileri ile devlet okulunda eğitim gören lise öğrencilerinin kişisel uyum, benlik saygısı ve liderlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Lawson, V. J. (1992). *Mathematics anxiety, test anxiety, instructional methods, and achievement in a developmental mathematics class*. Unpublished Doctoral Dissertation. Howard University: Washington.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 743.
- Lee, J., Puig, A., Kim, Y. B., Shin, H., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2010). Academic burnout profiles in Korean adolescents. *Stress And Health*, 26(5), 404-416.
- Leppel, K. (2001). The impact of major on college persistence among freshman. *Higher Education*, 41, 327-342.
- Levy, E. P., & Baumgardner, H. A. (1991). Effects of self esteem and gender on goal choice. *Journal Of Organizational Behavior*, 12(6), 529.
- Many, M. A., & Many, W. A. (1975). The relationship between self-esteem and anxiety in grades four through eight. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 1017-1021.
- Maslach, C., & Jackson S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C., Schaufeli W. B., & Leiter M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- McMullen, M. B., & Krantz, M. (1988). Burnout in day care workers: the effect of learned helplessness and self-esteem. *Child and Youth Care Quarterly*, 17, 275-280.
- Meriläinen, M., & Kuittinen, M. (2014). The relation between Finnish university students' perceived level of study-related burnout, perceptions of the teaching-learning environment and perceived achievement motivation. *Pastoral Care in Education*, 32(3), 186-196.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Modic, J. S. (1989). Surviving burnout the malady of our age. *Human Resources*, 238(4), 29.

- Moksnes, K. U., & Espnes, A. G. (2013). Self-Esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Qual Life Res*, 22, 2921–2928.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme: etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar*. (Çev. Asım Arı), Hiperlink.
- Nazlı, S. (2014). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Novell, A., & Hedges, L. V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994: an analysis of differences in mean, variance, and extreme scores. *Sex Roles*, 39(1/2), 21-43.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: what students know and can do- student performance in reading, Mathematic and Science .www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf adresinden alınmıştır.
- Ohue, T., Moriyama, M., & Nakaya, T. (2011). Examination of a cognitive model of stress, burnout, and intention to resign for japanese nurses. *Japan J Nurs Sci*, 8, 76-86.
- Office Of Education and Coleman, J. S. (1966). *Supplemental appendix to the survey on equality of educational opportunity*. US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(7), 543-556.
- Olszewski-Kubilius, P., & Turner, D. (2002). Gender differences among elementary school-aged gifted students in achievement, perceptions of ability, and subject preference. *Journal for The Education of The Gifted*, 25(3), 233-268.
- Onur, E. P. (1981). *Self-esteem in children and its antecedents*. Unpublished Master Thesis. Boğaziçi University: İstanbul.
- Ortaçkale Y. (2008). *Akılcı davranış eğitimi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü; Adana.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 65-74.
- Özgüven, İ. E. (1998). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özgüven, İ.E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Öztürk, T. ve Sarı, D. (2018). Sosyal bilgilerde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 586-605.

- Öztütüncü, F. (1996). *Liseli ergenlerdeki irrasyonel / olumsuz otomatik düşüncelerin ana-baba tutumları ve aile içi ilişkiler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Palabıyık, Y. P. (2014). A study of Turkish high school students' burnout and proficiency levels in relation to their sex. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 8(2), 169-177.
- Pekdemir, Ü. (2015). *Dokuz ve onuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile matematik kaygıları, benlik saygıları, akademik öz-yeterlik inançları ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Pike, G. R., & Saupe, J. L. (2002). Does high school matter? An analysis of three methods of predicting first-year grades [Electronic version]. *Research in Higher Education*, 43(2), 187-207.
- Pines, A. M. (1993). Burnout occupational stress. In L. Goldberg, and S. Breznitz (Eds.), *Handbook of Stress* (2nd ed.) New York: The Free Press.
- Pirbaglou, M. (2013). *Perfectionism cognitions, anxiety, and depressive distress: evidence for the mediating role of negative automatic thoughts and anxiety sensitivity*. Unpublished Master Thesis. York University. Toronto, Ontario
- Pisa 2015 Ulusal Raporu (2015). http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden alınmıştır.
- Pişkin, M. (1997). *Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması*. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Kitabı. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları.
- Polok, N. A. (1990). *Burnout in a high technology firm: the contribution on self-esteem and selected situational factors*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Colorado: Colorado.
- Postsecondary Education Opportunity (2009). <http://postsecondaryopportunity.blogspot.com/> adresinden alınmıştır.
- Rice, L.E. (2014). *Always on my mind: The role of automatic thoughts in the experience and development of passions*. Unpublished master thesis. University Department of Psychology, North Carolina.
- Ringering, R. (2000). Beyond Burnout. *Piano & Keyboard*, 204, 16.

- Rollins, R. (2016). Self-esteem and kids. Dayton Daily News; Dayton, Ohio
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*, Princeton: Princeton University Pres.
- Rosenblum, G. (2016). Gaps in self-esteem. Star Tribune: Minneapolis
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal Of Adolescence*, 35(4), 929-939.
- Sanford, L. T., & Donovan, M. E. (1984). *Women and self esteem: Understanding and improving the way we think and feel about ourselves*. New York: Penguin Books.
- Sarason, I. G. (1963). Test anxiety and intellectual performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 73-75.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research*, 1, 3-7.
- Sarıcı, B. S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 325-356.
- Sarıgöz, O. ve Çermik, Y. (2012). Maslow'un Tükenmişlik Ölçeği ile MYO öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenerek değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 116-122.
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice acritical analysis*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Schniering, C. A., & Rapee, R. M. (2004). The relationship between automatic thoughts and negative emotions in children and adolescents: a test of the cognitive content-specificity hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(3), 464-470.
- Schwarzer, R., Ploeg, H. M. van der, & Spielberger, C. D. (Eds.). (1987). *Advances in test anxiety research*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.

- Sidekli, S. S., ve Akdoğdu, E. E. (2018). Öğrenme stillerinin sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarılarını yordama gücü. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(2), 503-517. Doi:10.16986/HUJE.2017027919.
- Siemanowski, S. R. (1999). *An examination of learned optimism in the community college setting*. Unpublished Doctoral Thesis. Wilmington College.
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image and anxiety with grammar school students. *Horizons Of Psychology*, 10(2), 21-2.
- Sperling, J. (1988). Burnout Causes And Cures. *Chemical Engineering*, 8(95), 152.
- Spielberger, C. D. (1971). Anxiety as an emotional state. C. D. Spielberger (Ed.). *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press.
- Strommen, C. (1981). *The relationship of noncognitive variables to the degree of academic achievement of foreign graduate students at the University of Houston*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston, Texas.
- Sullivan, H. S. (1953). *Conception of modern psychiatry*. New York: W. W. Norton & Company.
- Şahin, N. H. ve Şahin, N. (1992). Reliability and validity of the Turkish version of the automatic thoughts questionnaire. *Journal of Clinical Psychology*, 48, 334-340.
- Şahin, H. (2010). *Kim galip gelecek, sınav mı sen mi?* İstanbul: Hiperlink.
- Tansel, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 44(2), 241-262.
- Tarhan, S. (1995). *Lise öğrencilerinin beden imajlarından hoşnut olma düzeylerinin özsaygıları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 649-669.
- Tartar, N. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile başarıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Taylor, R. G. (1964). Personality traits and discrepant achievement. *A Review Journal of Counseling Psychology*, 11, 76-82.
- Tomlinson, S. (2005). *Education in a Post-Welfare Society*. United Kingdom: Open University Press.

- Tinto, V., Russo, P., & Kadel, S. (1994). Constructing educational communities: Increasing retention in challenging circumstances. *Community College Journal*, 64(4),26-29.
- Turan, N. ve Tufan, B. (1987). *Coopersmith Benlik Saygısı Envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. 23. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi'nde sunuldu, İstanbul.
- Türkçapar, H. (2007). *Bilişsel terapi temel ilke ve uygulamalar*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Türkçapar, H. (2014). *Bilişsel terapi*. Ankara: HYB Basın Yayın.
- Usta, K. H. (2017). *Ergenlerde benlik saygısının algılanan anne baba tutumları ve olumsuz otomatik düşüncelerle yordanması: Samsun ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uşaklı, H. ve Yapıcı, Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 101-14.
- Uyanık, B. G. ve Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 175-183.
- Üstünel, H. (2008). *Üstün zekalı öğrencilerin pc oyun tercihlerinin akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Valeski, N. T. (2000). *Young children's social competence and relationships with teachers: pathways to early academic success*. Unpublished Doctoral Thesis. University Of California; Los Angeles.
- Varol, R., Karakaş, S. ve Bedel, A. (2015). Stresle başa çıkma eğitiminin üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarına ve otomatik düşüncelerine etkisi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 76-91.
- Yang, L. U. (2004). Human being's all-round development being to sublimate alienation. *Journal of Inner Mongolia University For Nationalities (Social Sciences)*, 3, 1-17.
- Yaylacı, F. (Editör). (2013). *Davranış bilimleri*. Konya: Hiperlink.
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yıldırım, B. (2017). *Çocukluk çağı travmaları ve romantik ilişki doyumu arasındaki ilişkide; otomatik düşüncelerin aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, İ., Gençtarım, D., Yalçın, İ. ve Baydan, Y. (2008). Academic achievement, perfectionism and social support as predictors of test anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 34, 287.
- Yılmaz, Ş. B. ve Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 68-81
- Yılmaz, F. (2017). *Kamu personeli seçme sınavına (kpss) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Weishaar, M. E. (1993). *Aaron T. Beck*. London: Sage.
- Whitley, B. E. Jr. (1983). Sex role orientation and self-esteem: A critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 765-778.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The effects of educational context on individual difference variables, self-perceptions of giftedness, and school attitudes in gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 687-703.
- Zeidner, M., & Mathew, G. (2005). Evaluation anxiety. In A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. London: Guilford Press.

EKLER
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz nedir?	<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek
2. Ailenizin aylık gelir durumu nedir?	<input type="checkbox"/> 1400 TL ve altı <input type="checkbox"/> 1401-2000 TL <input type="checkbox"/> 2001-3000 TL <input type="checkbox"/> 3001 TL ve üstü
3. Annenizin eğitim durumu nedir?	<input type="checkbox"/> Okur-yazar değil <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Lisansüstü
4. Babanızın eğitim durumu nedir?	<input type="checkbox"/> Okur-yazar değil <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Lisansüstü
5. Kaç kardeşiniz var?	Tek çocuk <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 ve üstü <input type="checkbox"/>
6. Kaçınıcı çocuksunuz?	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 ve üstü <input type="checkbox"/>
7. Anne babanız birlikte mi yaşıyor?	<input type="checkbox"/> Birlikteler <input type="checkbox"/> Boşandılar <input type="checkbox"/> Annem hayatta değil <input type="checkbox"/> Babam hayatta değil
8. TEOG hazırlık sürecinde özel ders aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
9. Düzenli olarak özel ders aldysanız haftada kaç ders saati aldığınızı yazınız.	<input type="checkbox"/> Matematik- Saat <input type="checkbox"/> Türkçe- Saat <input type="checkbox"/> Fen Bilimleri- Saat <input type="checkbox"/> İnkılap Tarihi- Saat <input type="checkbox"/> Din Kültürü- Saat <input type="checkbox"/> Yabancı Dil- Saat
10. Derslere hazırlık sürecinde ailenizin desteğini nasıl değerlendirirsiniz ?	
11. Derslere hazırlık sürecinde ailenizin olumlu veya olumsuz tutumları nelerdir? Yazınız.	
12. Not Ortalamanız	

AYDA SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,

Aşağıda verilen ifadeleri okuyunuz. Maddelere konu olan sınav KPSS, LYS, YGS gibi ÖSYM'nin yaptığı geniş ölçekli sınavlardır. Her ifadeyi okuduktan sonra görüşünüzü Asla Doğru Değil (1), Doğru Değil (2), Ara sıra Doğru (3), Doğru (4), ve Her Zaman Doğru (5) seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz. Eğer bir ifade sizin için bazen doğru bazen doğru değilse 3'ü işaretleyiniz.

Maddeler	Asla Doğru Değil	Doğru Değil	Ara sıra Doğru	Doğru	Her Zaman Doğru
1) Sınav yaklaştıkça heyecandan ya bildiklerimi karıştırırsam endişesi yaşarım.					
2) Sınav günü yaklaştıkça kaydırma yaparsam, gerginlikten bildiklerimi karıştırırsam gibi düşünceler zihnimi kurcalar.					
3) Sınavda kötü sonuç alırsam çevremdekilerin tepkisi ne olur vb. tarzı endişeler zihnimi yorar.					
4) Sınav yaklaştıkça daha çok çalışsaydım, daha farklı hazırlansaydım, ya başaramazsam tarzı kuruntularım artar.					
5) Sınavım kötü geçerse ailem ne der (sitem etme, kızma, kıyaslama, suçlama, ayıplama) tarzı endişeler taşımam.					
6) Sınav günü yaklaştıkça çözemediğim konu/soruların artmasıyla sınava ilişkin endişelerim artar.					
7) Sınavda kötü sonuç alırsam sevdiğim insanların gözünde değersizleşeceğim düşüncesi beni yorar.					
8) Sınav esnasında fizyolojik sorunlar (kalp atışlarının hızlanması, baş ağrısı, ellerin buz kesmesi, terleme vb. gibi) yaşarım.					
9) Öncesinde çok çalışmama rağmen sınav günü hazır olduğuma kendimi ikna edemem.					
10) Başarısız olursam olacakları (ailenin üzülmesi, başkaları hayatına yön verirken yerinde saymak, geride kalmak) düşünmek zihnimi yorar.					
11) Sınava fiziken bitkin girmek (stresten uyuyamamak, yorgun, bitkin, gergin olmak) sınav günü moralimi alt üst eder.					
12) Başarısız olacağım endişesi sınav günü üzerimde büyük bir baskı oluşturur.					
13) Sınavda başarılı olamazsam çevreden alacağım tepkileri düşünmek bile istemiyorum.					
14) Sınav yaklaştıkça, başka bir şey düşünemediğim için kaygılarım gittikçe artar.					
15) Ailem ve arkadaşlarım için sınavdaki başarı veya başarısızlığım çok anlam ifade etmez.					

OTOMATİK DÜŞÜNCELER ÖLÇEĞİ

Aşağıdakişilerin zaman zaman aklınagelen bazı düşüncelerini sıralanmıştır. Lütfen her birini okuyarak, bu düşüncelerin SON BİR HAFTA içinde aklınızdan ne kadar sıklıkla geçtiğini işaretleyiz. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve maddelerin yanındaki uygun sayıyı aşağıdaki şıkları dikkate alarak işaretleyiniz.

Ne kadar aklınızdan geçti?	Hiç	Ender	Ara-Sıra	Sık Sık	Her Zaman
1. Tüm dünya bana karşıymış gibi	1	2	3	4	5
2. Hiçbiri şey aramıyorum	1	2	3	4	5
3. Neden hiç başarılı olamıyorum	1	2	3	4	5
4. Beni hiçkimse anlamıyor	1	2	3	4	5
5. Başkalarını düşkırıklığına uğrattığım	1	2	3	4	5
6. Devam edebileceğimi sanmıyorum	1	2	3	4	5
7. Keşkedaha iyi bir insan olsaydım	1	2	3	4	5
8. Öyle güçsüzümki ...	1	2	3	4	5
9. Hayatım istediğim gibi gitmiyor	1	2	3	4	5
10. Kendimi düşkırıklığına uğrattım	1	2	3	4	5
11. Artık hiçbir şeyin tadı kalmadı	1	2	3	4	5
12. Artık dayanamayacağım	1	2	3	4	5
13. Bir türlü harekete geçemiyorum	1	2	3	4	5
14. Neyim var benim	1	2	3	4	5
15. Keşke başka bir yerde olsaydım	1	2	3	4	5
16. Hiçbir şeyin iki ucunu biraraya	1	2	3	4	5
17. Kendimden nefret ediyorum	1	2	3	4	5
18. Değersiz bir insanım	1	2	3	4	5
19. Keşke birden yok olabilseydim	1	2	3	4	5
20. Ne zorum var benim	1	2	3	4	5
21. Hayatta hep kaybetmeye mahkûmum	1	2	3	4	5
22. Hayatım karmakarışık	1	2	3	4	5
23. Başarısızım	1	2	3	4	5
24. Hiçbir zaman başaramayacağım	1	2	3	4	5
25. Kendimi çok çaresiz hissediyorum	1	2	3	4	5
26. Birşeylerin değişmesi gerek	1	2	3	4	5
27. Bende mutlaka bir bozukluk olmalı	1	2	3	4	5
28. Geleceğim kasvetli	1	2	3	4	5
29. Hiçbir şey için uğraşmaya değmez	1	2	3	4	5
30. Hiçbir şeyi bitiremiyorum	1	2	3	4	5

COOPERSMITH BENLİK SAYGISI ENVANTERİ

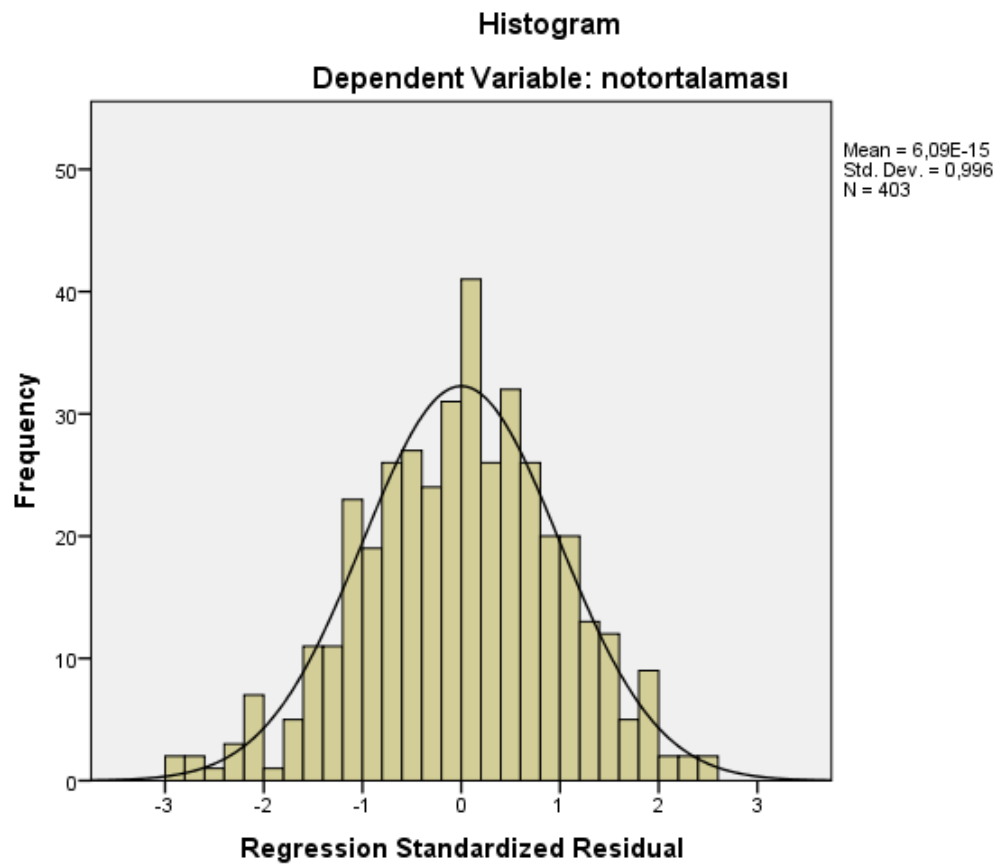
Aşağıdaki cümlelerden size uygun olan ve benim gibi diyebileceklerimize “evet”, size uygun olmayan ve sizi ifade etmeyenlere ise “hayır” diye cevap veriniz.

	Evet	Hayır
1- Sık sık keşke birisi olsam diye düşünüyorum	()	()
2- Başkalarının önünde konuşmak bana zor geliyor	()	()
3- Eğer elimde olsaydı kendimdeki birçok şeyi değiştirmek isterdim.	()	()
4- Karar vermede fazla zorluk çekmem	()	()
5- İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar	()	()
6- Evde kolayca moralim bozulur	()	()
7- Yeni şeylere kolayca alışamam	()	()
8- Yaşıtlarım arasında sevilen birisiyim	()	()
9- Genellikle ailem benden birçok şey bekler	()	()
10- Ailem genellikle duygularıma önem verir	()	()
11- Başkalarının söylediğini kolaylıkla kabul ederim	()	()
12- Benim yerimde olmak oldukça zordur	()	()
13- Hayatımın karmakarışık olduğuna inanıyorum	()	()
14- Genellikle başkaları düşüncelerimi kabul ederim	()	()
15- Kendimi yetersiz buluyorum	()	()
16- Sık sık evden uzaklaşmayı düşünüyorum	()	()
17- Yaptığım işten çoğunlukla memnun olmam	()	()
18- Başkaları kadar yakışıklı/güzel değilim	()	()
19- Söylenecek sözüm varsa onu söylemekten çekinmem	()	()
20- Ailem benim duygularımı anlar	()	()
21- Çok sevilen bir kimse değilim	()	()
22- Genellikle ailemin beni dışladığını sanıyorum	()	()
23- Yaptığım şeyler genellikle cesaretimi kırar	()	()
24- Çevremde olup bitenlerden rahatsız olmam	()	()
25- Güvenilir bir kişi olmadığımı düşünüyorum	()	()

MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen maddelerde size en uygun gelen duruma “X” işareti koyarak işaretleyiniz.

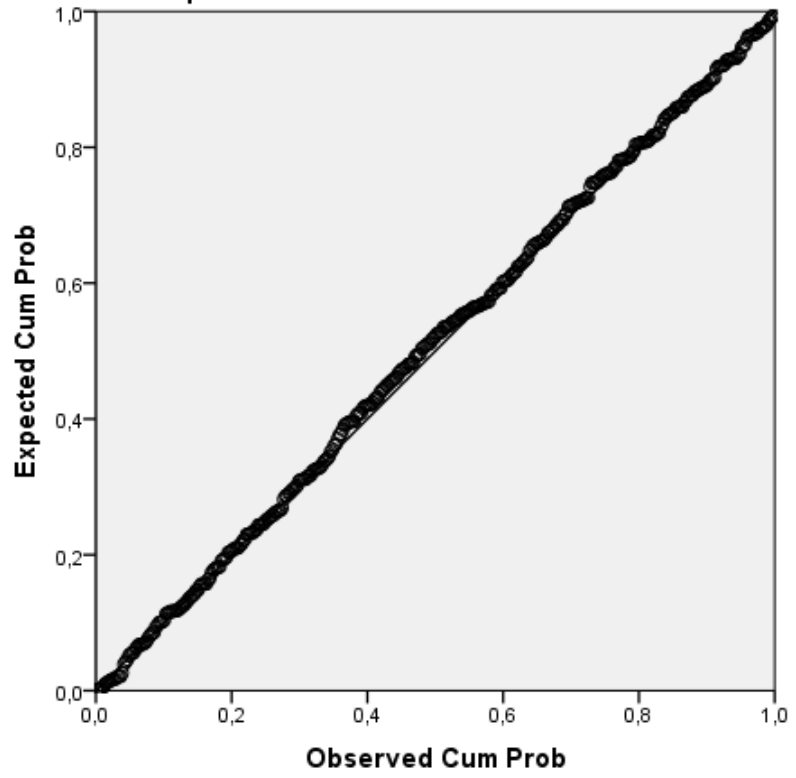
Madde No	Madde	Hiçbir zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum					
2	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4	İşim gereği insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5	İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı hissediyorum.					
6	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7	İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en iyi çözüm yollarını bulurum.					
8	Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9	Yaptığım iş sayesinde insanlara katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13	İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.					
14	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.					
18	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim.					
19	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.					
20	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım					
22	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemleri sanki ben yaratmışım gibi.					



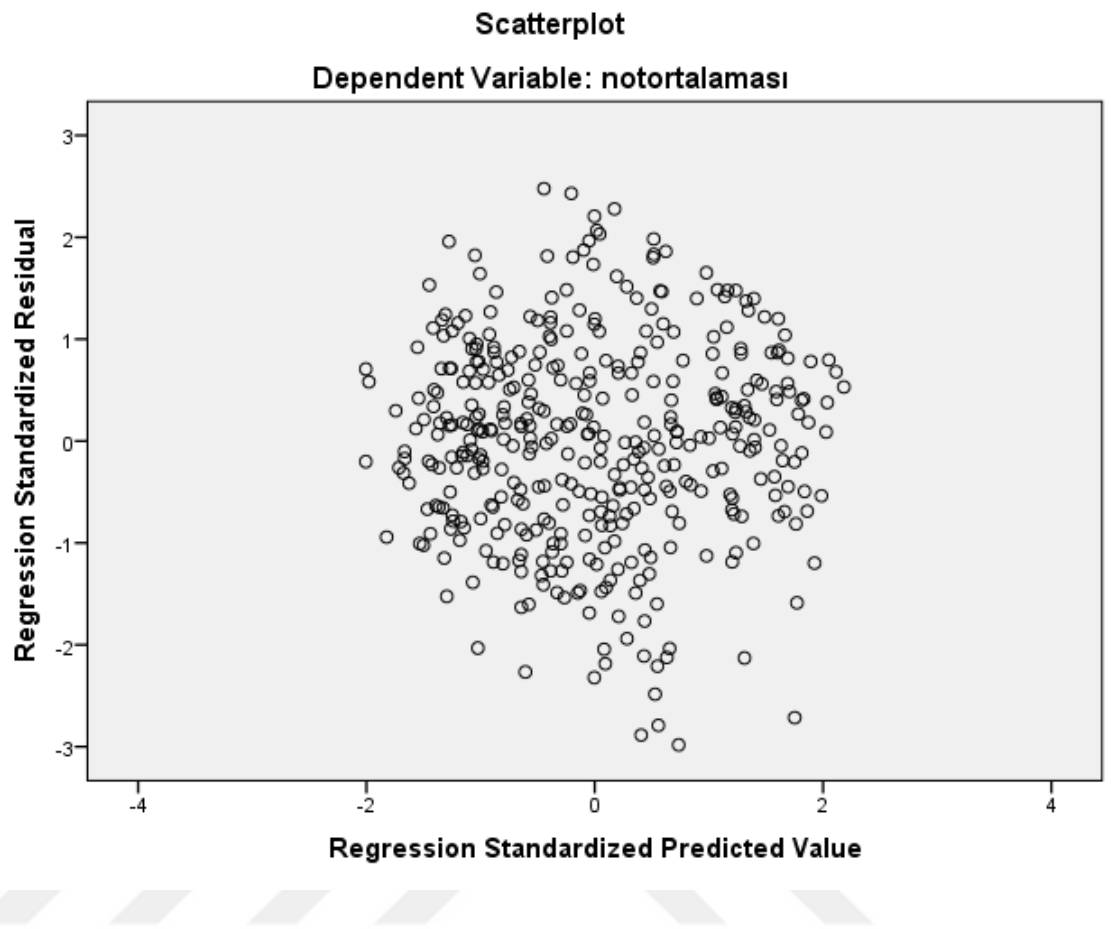
Şekil 1. Not Ortalaması standartlaştırılmış puanlar Histogramı

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

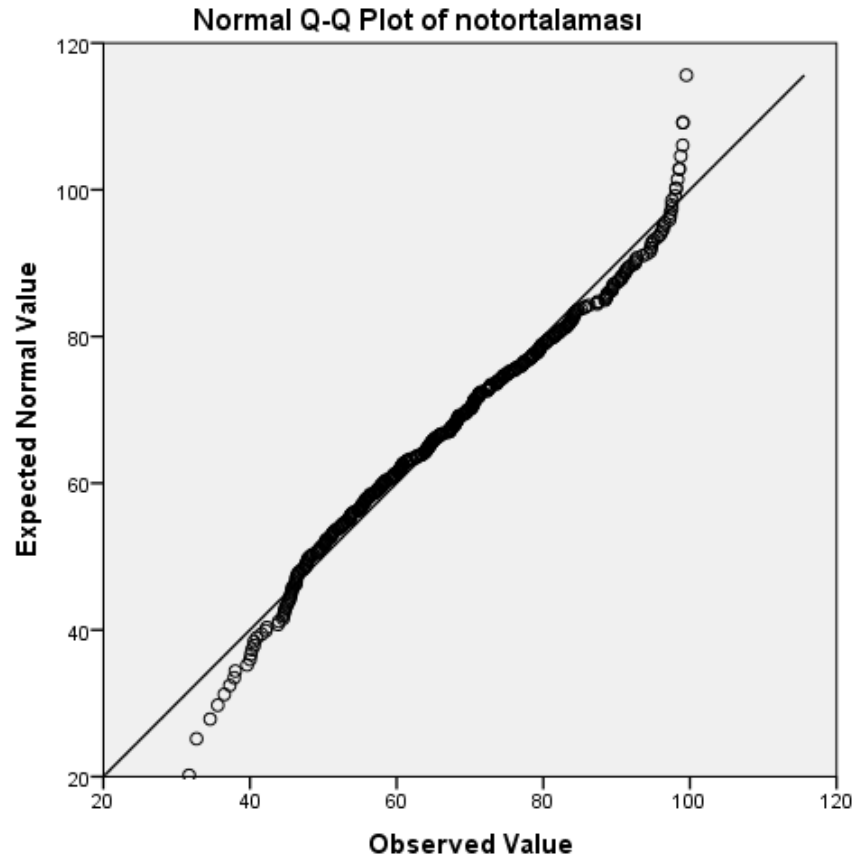
Dependent Variable: notortalaması



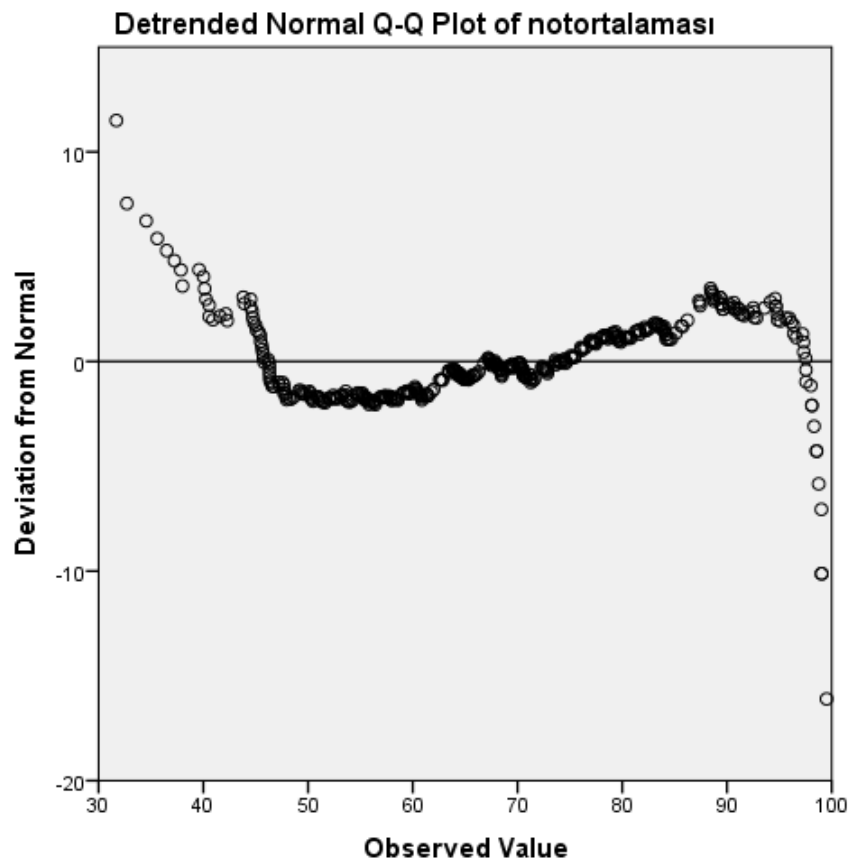
Şekil 2. Sekizinci Sınıf Not Ortalama Puanları Normal P-P Grafiği



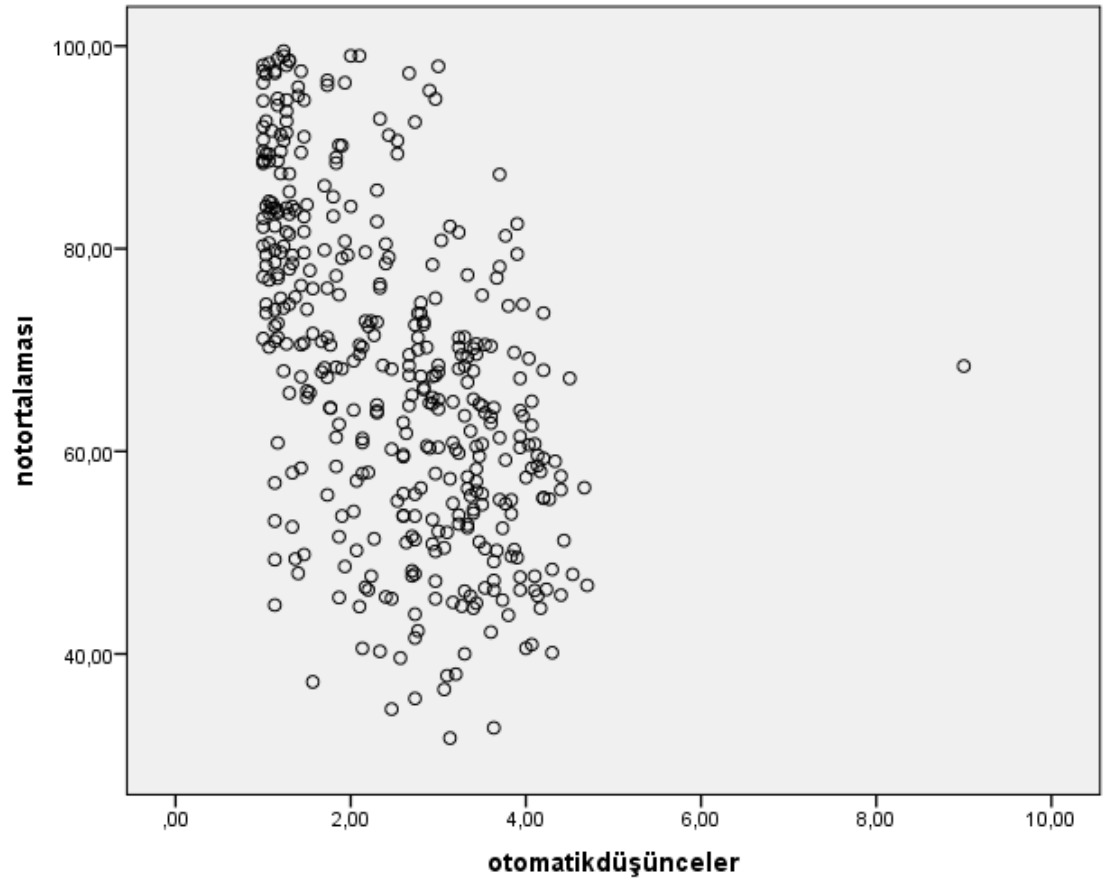
Şekil 3. Not Ortalaması Saçılım Diyagramı



Şekil 4. Sekizinci Sınıf Puanları Normal Q-Q Grafiği



Şekil 5. Sekizinci Sınıf Puanları Detrended Normal Q-Q Grafiği



Şekil 6. Not ortalaması ve otomatik düşünceler saçılma diyagramı

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Sinan YURTTAŞ
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum tarihi ve yeri: 12.05.1991/Ordu
İletişim Bilgileri	Tel: 0535 798 92 67 E-posta: sinanyurttas0@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 2005-2009 Fatsa Anadolu Öğretmen Lisesi Lisans: 2009-2013 Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Yüksek Lisans: 2014-2018 Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı
İş Deneyimi	2013-2015: Milli Eğitim Bakanlığı Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü Zile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Rehber Öğretmeni 2015-halen: Milli Eğitim Bakanlığı Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Gököy Toki Şehit Hikmet Mert Ortaokulu Rehber Öğretmeni
