

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI



**KURUM BAKIMI ALTINDAKİ ÇOCUKLARIN OKUL BAŞARI
DURUMLARININ AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, OKUL TÜKENMİŞLİĞİ
VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YAZAR

Anıl PEHLEVAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ömer KARAMAN

ORDU-2023

TEZ KABUL SAYFASI

Anıl PEHLEVAN tarafından hazırlanan “Kurum Bakımı Altındaki Çocukların Okul Başarı Durumlarının Akademik Öz-Yeterlik, Okul Tükenmişliği ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 23.01.2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Ömer KARAMAN Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Şenel ÇITAK Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Anıl PEHLEVAN

ÖZET

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

KURUM BAKIMI ALTINDAKİ ÇOCUKLARIN OKUL BAŞARI DURUMLARININ AKADEMİK ÖZ-YETERLİK, OKUL TÜKENMİŞLİĞİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ANIL PEHLEVAN

Bu çalışmada kurum bakımı altındaki çocukların okul başarı durumları, akademik özyeterlik ve okul tükenmişlikleri incelenmiştir. Ayrıca kurum bakımı altındaki çocukların akademik özyeterlik ve okul tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet, yaş, kurum bakımında kalma süreleri, kurum türü ve sınıf düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma grubunu kurum bakımı hizmetinden yararlanan 213 çocuk oluşturmuştur. Çalışmanın katılımcı grubu "basit seçkisiz örnekleme yöntemi" ile belirlenmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımına dayalı ilişkisel desen kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, Okul Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25.00 paket programından faydalanılmış, katılımcıların demografik özellikleri ve ölçeklerden elde edilen veriler ile ilgili çözümlenmeleri yapmak amacı ile korelasyon analizi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), tukey testi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgulara göre cinsiyet ile akademik özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okul tükenmişliği ve alt boyutlarında ise cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık bulunmamaktadır. Akademik özyeterlik ve okul tükenmişlik düzeyinin kurum bakımı altındaki çocuklarda yaş grupları arasında farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurum bakımı altındaki çocukların akademik özyeterlik düzeyleri ile kurum bakımında kalma süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Akademik özyeterlik ve okul tükenmişlik düzeyinin kurum türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında not ortalamalarının da kurum ve okul türüne göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Akademik özyeterlik düzeyi açısından kurum bakımı altındaki çocukların eğitim gördükleri kademeler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken okul tükenmişliği düzeyi açısından sınıf kademeleri arasında bir farklılık bulunmuştur. Kurum bakımı altındaki çocuklarla yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre akademik özyeterlik arttıkça okul tükenmişliği azalmaktadır. Araştırmanın sonucunda akademik özyeterliğin okul tükenmişliğini anlamlı olarak yordadığı ve toplam varyansının %21'ini açıkladığı bulgusu elde edilmiştir. Bulgular literatürdeki diğer çalışmalar incelenerek tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik özyeterlik, Kurum bakımı, Okul başarısı, Okul tükenmişliği

ABSTRACT

GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING DEPARTMENT

EXAMINING OF SCHOOL SUCCESS OF CHILDREN UNDER INSTITUTIONAL CARE IN TERMS OF ACADEMIC SELF-EFFICIENCY, SCHOOL BURNOUT AND VARIOUS VARIABLES

ANIL PEHLEVAN

In this study, school success, academic self-efficacy and school burnout of children under institutional care were examined. In addition, it was aimed to examine the relationship between the academic self-efficacy and school burnout levels of children under institutional care and the variables of gender, age, length of stay in institutional care, type of institution and grade level. The study group consisted of 213 children benefiting from institutional care services. The participant group of the study was determined by "simple random sampling method". In this study, a relational design based on the quantitative research approach was used. Personal Information Form, Academic Self-Efficacy Scale, School Burnout Scale were used to collect data. The SPSS 25.00 package program was used in the analysis of the data, and correlation analysis, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), tukey test and regression analysis were used to analyze the demographic characteristics of the participants and the data obtained from the scales.

According to the findings, there is a significant relationship between gender and academic self-efficacy. There is no difference in terms of gender variable in school burnout and its sub-dimensions. It was concluded that academic self-efficacy and school burnout levels differ between age groups in children under institutional care. A significant difference was found between the academic self-efficacy levels of children under institutional care and the length of stay in institutional care. It was concluded that academic self-efficacy and school burnout levels differ according to the type of institution. In addition, it was concluded that the grade point averages differed according to the type of institution and school. While there was no significant difference between the levels of education of the children under institutional care in terms of the level of academic self-efficacy, there was a difference between the grades in terms of the level of school burnout. According to the findings obtained as a result of the study conducted with children under institutional care, school burnout decreases as academic self-efficacy increases. As a result of the research, it was found that academic self-efficacy significantly predicted school burnout and explained 21% of its total variance. The findings were discussed by examining other studies in the literature and suggestions were presented in line with the results.

Key Words: Institutional care, School success, Academic self-efficacy, School burnout

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecinde; her anlamda bana yol gösteren, bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlandığım, özverisi ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ömer KARAMAN' a en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez savunma jürimde yer almayı kabul edip yaptıkları değerli katkılar için Dr. Öğr. Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT ve Dr. Öğr. Üyesi Şenel ÇITAK' a teşekkür ederim.

Yüksek lisans ders döneminde bilgilerinden faydalandığım ve bu süreçte bana yol gösteren Ordu Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi' nde görevli hocalarımıza teşekkür ederim.

Veri toplama aşamasında kurum bakımı altında bulunan çocuklara ulaşmamda yardımlarını esirgemeyen Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı' na bağılı kuruluşlarda görev yapan idarecilere ve meslek elemanlarına süreç içerisinde verdikleri destek için teşekkür ederim.

Süreç boyunca samimi arkadaşlıklarıyla yanımda olan, motivasyonumu sürdürmemi sağlayan ve desteklerini her zaman hissettiğim dostlarıma teşekkür ederim.

Tüm hayatım ve eğitim sürecim boyunca en iyisini yapacağıma inanan ve maddi manevi yanımda olan annem Nilgün PEHLEVAN ve babam Cafer PEHLEVAN 'a teşekkürlerimi borç bilirim.

Anıl Pehlevan

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ KABUL SAYFASI	ii
ETİK BEYANI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Araştırmanın Önemi.....	7
1.7. Tanımlar	8
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kurum Bakımı.....	10
2.1.1. Kurum bakımının tanımı	10
2.1.2. Türkiye’de kurum bakımının tarihçesi	11
2.1.3. Türkiye’deki kurum bakımı hizmetleri	12
2.1.3.1. Çocuk evleri	13
2.1.3.2. Çocuk evleri sitesi.....	14
2.1.3.3. Çocuk destek merkezi	14
2.2. Akademik Başarı	15
2.2.1. Akademik başarının tanımı.....	15
2.2.2. Akademik başarıyı etkileyen faktörler	16
2.2.2.1. Kişisel faktörler.....	16
2.2.2.2. Ailesel faktörler	17
2.2.2.3. Okul ve öğretmene bağlı faktörler	18
2.2.3. Okul başarısı	18
2.3. Okul Tükenmişliği	20
2.3.1. Okul tükenmişliğinin tanımı.....	20
2.3.2. Okul tükenmişliğinin nedenleri	21
2.3.3. Okul tükenmişliğinin belirtileri	22
2.3.4. Okul tükenmişliğinin ilişkili olduğu faktörler.....	23
2.3.5. Okul tükenmişliği ile başa çıkma	24
2.3.6. Okul tükenmişliğinin boyutları.....	25
2.3.7. Okul tükenmişliğinin öğrenciler üzerindeki etkileri.....	25
2.4. Akademik Öz-Yeterlik	25
2.4.1. Akademik özyeterliğin tanımı	25
2.4.2. Akademik özyeterliğin özellikleri	26
2.4.3. Akademik özyeterliği etkileyen faktörler.....	27
2.4.4. Akademik özyeterlik inancının başarıdaki rolü.....	27
2.4.5. Akademik özyeterliğin boyutları	28
2.4.5.1. Teknik beceri	28
2.4.5.2. Sosyal statü	29

2.4.5.3. Bilişsel uygulama.....	29
2.5. İlgili Araştırmalar.....	29
2.5.1. Okul başarısı ile ilgili yapılan çalışmalar	29
2.5.2. Akademik özyeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar.....	30
2.5.3. Okul tükenmişliği ile ilgili yapılan çalışmalar	31
3. YÖNTEM	33
3.1. Araştırma Deseni.....	33
3.2. Araştırma Grubu.....	33
3.3. Veri Toplama Araçları	34
3.3.1. Kişisel bilgi formu	34
3.3.2. Akademik öz-yeterlik ölçeği	35
3.3.3. Okul tükenmişlik ölçeği	35
3.4. Veri Toplama Süreci	36
3.5. Verilerin Analizi.....	37
4. BULGULAR.....	38
4.1. Değişkenlere Ait Tanımlayıcı Bulgular	38
4.2. Cinsiyete Yönelik Bulguların İncelenmesi	39
4.3. Yaşa Yönelik Bulguların İncelenmesi	40
4.4. Kurum Bakımı Altında Bulunma Sürelerine İlişkin Bulguların İncelenmesi.....	41
4.5. Kurum Türüne İlişkin Bulguların İncelenmesi	43
4.6. Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguların İncelenmesi	44
4.7. Okul Türü ve Not Ortalamalarına İlişkin Bulguların İncelenmesi.....	45
4.8. Kurum Türü ve Not Ortalamalarına İlişkin Bulguların İncelenmesi	46
4.9. Akademik Öz-Yeterlik ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların İncelenmesi	46
5. TARTIŞMA.....	50
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	58
KAYNAKLAR	61
EKLER	77
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLolar

Sayfa

Tablo 3.1 Araştırma grubunun genel yapısı ve özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	33
Tablo 3.2 Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği faktörleri.....	35
Tablo 4.1 Ölçek düzeylerinin özelliklere ilişkin frekans dağılım tablosu	38
Tablo 4.2 Cinsiyet ve ölçek alt boyutlarına ilişkin t–testi sonuçları.....	39
Tablo 4.3 Yaş ve ölçek alt boyutlarına ilişkin anova testi sonuçları	40
Tablo 4.4 Kurum bakımında kalma süreleri ve ölçek alt boyutlarına ilişkin Anova testi sonuçları	41
Tablo 4.5 Kurum türü ve ölçek alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları	43
Tablo 4.6 Sınıf düzeyi ve ölçek alt boyutlarına ilişkin Anova testi sonuçları	44
Tablo 4.7 Okul türü ve not ortalamalarına ilişkin Anova testi sonuçları.....	45
Tablo 4.8 Kurum türü ve not ortalamalarına ilişkin Anova testi sonuçları	46
Tablo 4.9 Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri.....	46
Tablo 4.10 Değişkenler arasındaki regresyon analizi.....	49

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

Kısaltmalar

ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
AÖYÖ	: Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği
ASHB	: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
ASPB	: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
ÇEKOM	: Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi
Çev.	: Çeviren
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
Ed.	: Editör
OTÖ	: Okul Tükenmişlik Ölçeği
SHÇEK	: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Package for the Social Science)
Vd	: Ve diğerleri

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Aile, toplumların devamını sağlama özelliği ile insanlığın başlangıcından beri var olmuştur. Aile; temelinde sevgi, saygı, hoşgörü ve yardımseverliğe olanak sağlayan toplumsal bir kurumdur. Bunun yanında aile bireyleri için fizyolojik ihtiyaçlar açısından maddi bir garantiye birlikte yaşama duygusundan dolayı ihtiyaç duyulan etkileşim ve duygusal bağ açısından ise manevi bir güvencedir. Toplum içerisinde ailenin ayrı bir yere sahip olmasının nedeni özel ve önemli duyguları sadece kendi üyelerine değil topluma da kazandırıyor olmasıdır (Keten, 2017). Bu yüzden çocukluk döneminin geçirildiği aile yapısı çocukların sağlıklı bir gelişim dönemi geçirmesi noktasında önemli bir işleve sahiptir. Bunun yanı sıra ergenlik döneminden sonra geçiş yapılacak yetişkinlik döneminde ihtiyaç duyulacak fikirler, değerler, bilgiler, beceriler, toplumsal norm ve kurallar aile içerisinde edinilmektedir (Bulut, 2020). Sağlıklı bir toplumda fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel anlamda olumlu bir gelişim geçirmiş çocukların olduğu göz önüne alındığında çocukluk döneminde yaşanabilecek olumsuz deneyimlerin ileriki yaşlara taşındığı ve bunun da toplumda bozulmalara yol açtığı ifade edilebilir (Yavuzer, 2019). Toplumsal bozulmaların önüne geçilmesi açısından çocukların sağlıklı bir aile yapısı içerisinde büyümesi önemlidir.

Günümüzde bütün çocuklar biyolojik anne ve babası ile yaşamını sürdürecektik kadar şanslı değildir. Her çocuk doğumundan sonra aile içerisinde büyüme hakkına sahiptir. Ancak bütün çocuklar bu haktan faydalanamamaktadır. Bazı anne-babaların sağlık problemleri, ekonomik imkanların olmaması, ebeveyn kayıpları ya da anne-babanın tutuklu olması gibi durumlarda çocuklar, biyolojik anne-babalarının yanında değil de devlet korunması altında yaşamlarını sürdürmektedirler (Yurdakul, 2016). Yüzyıllardır kimsesiz ve bakıma muhtaç çocukların toplum tarafından çeşitli örgütler aracılığıyla korunmaya ve desteklenmeye çalışıldığı bilinmektedir. Sanayi inkılabından sonra hızla gelişen ve değişen dünyada kimsesi olmayan çocukların yanı sıra ailesi olmasına rağmen çeşitli sebeplerden (ihmal, istismar, ekonomik sorunlar vb.) dolayı gelişimi tehlikede olan çocukların da korunması gerekliliği ön plana çıkmıştır. Sürekli ve hızlı bir şekilde değişen dünyamızda çocuklara verilen önem ve değer de zamanla artmıştır. Geleceğin güvencesi ve nesillerin devamı olarak görülen çocukların çeşitli kurumlar tarafından korunup

bakılmaları ise bütün devletlerin görevleri arasındadır (Tambulut, 2019). Günümüzde devletler çocuklara farklı korunma ve bakım hizmetleri sunmaktadırlar.

Korunma ihtiyacına yönelik ülkemizde kurulan en önemli kurum 1983 yılında hizmet vermeye başlayan Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK); sosyal hizmet noktasında temel stratejileri oluşturup riskli durumda ve korunması gereken bireylere dönük kapsamlı uygulamalar gerçekleştirmeyi amaçlamaktaydı. Günümüzde merkezi konumda yer alan kurum ise 21.04.2020 tarihinde kurulan Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'dır. Çocuklara ilişkin yürütülen faaliyetler Bakanlığın Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü görev alanı içinde yer almaktadır (Çelik, 2016). Korunmaya muhtaç olan çocuk 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nda "...beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olup; Ana veya babasız, ana ve babasız; Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan; Ana ve babası veya her ikisi tarafından terkedilen; Ana veya babası tarafından ihmal edilip; fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen" şeklinde tanımlanmıştır. Çocuğa yönelik şu anda kullanılan sosyal hizmet modellerinin yer aldığı 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda (2005) ise bir önceki tanımında yer alan çocuğun bedensel, ruhsal ve ahlaki gelişimi ile güvenlik ihtiyacının yanında çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin de tehlikede olmasını, ihmal ya da istismara maruz kalmasını içerecek şekilde bu kavramın boyutu daha kapsayıcı hale getirilmiştir. Kurum bakımında yetişmiş olan çocukların bakım hizmeti sonrasında karşılaşılabileceği güçlüklerin azaltılması için her geçen gün farklı politikalar oluşturulmaktadır. Bu politikalardan biri olan ve kurum bakımı sonrası bireyin iş hakkı elde etmesini hedefleyen 3413 sayılı yasal düzenleme; 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu' na ek madde olarak 1988 yılında konulmuştur (3413 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanununa Bir Ek Madde Eklenmesi Hakkında Kanun, 1988). Korunma ve bakım altındaki çocukların iş hakkı ile ilgili süreci bilmesi, bu durumun "işe yerleşme garantisi" olarak değerlendirilmesine ve eğitim hayatını geri plana atarak eğitimini sürdürememesine ya da bitirmesine neden olabilmektedir. Bunun dışında mahkemeler tarafından haklarında bakım tedbiri verilen çocuklar eğitim, sağlık, danışmanlık gibi alanlarda da desteklenmektedir. Bu açıdan çocukların eğitim hayatlarında desteklenmesi ve yaşadığı sorunların çözülmesi önemlidir. Bireyin eğitim hayatı içerisinde kariyerini planlamaya başlaması, yeteneklerine ve ilgi alanına göre çalışacağı alanı seçmesi profesyonel yaşama adapte olmasında önemli bir

süreçtir (Akoğlan-Kozak ve Dalkıranoğlu, 2013). Bu açıdan çocuğun sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek ve güdüleri geliştirmesinde kendisiyle ilgili yaptığı değerlendirmeler özyeterlik kavramı olarak ifade edilmektedir. Özyeterlik kavramı bireyin kendi kapasitesine ilişkin yaptığı bir değerlendirmenin yanında farklı görev ve sorumluluklar için kişisel inançlarını da kapsayan farklı boyutlu bir yapıdır (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Bu yüzden bireyler her alanda olduğu gibi akademik alanda da özyeterlik inançlarına sahip olabilirler. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda çokça karşımıza çıkan bir kavram olan akademik özyeterlik, öğrencilerin başarılı olabileceklerine ilişkin şahsi düşüncelerini kapsamaktadır. Akademik özyeterlik öğrencinin belirli düzeylerdeki akademik görevlerde ne kadar başarılı olacağına ilişkin inançlarıdır (Schunk, 1991). Akademik özyeterliğin motivasyon seviyeleri ve başarıya ulaşmak için gösterilen çaba üzerindeki etkisi nedeniyle öğrencilerde akademik başarının en baskın yordayıcılarından biri olduğu düşünölmektedir (Maddux ve Gosselin, 2003; Pajares, 1993). Akademik özyeterlik inançları yüksek olan bireyler başarıya ulaşma noktasında kişisel yeteneklerine güvenirlir ve düşük özyeterlik inançlarına sahip yaşıtlarına göre öğrenme konusunda daha isteklidirler. Çalışmaya daha fazla zaman ayırırlar ve hedeflerine ulaşma açısından daha kararlı bir duruş sergilerler. Hayatlarında karşılaştıkları zorluklar karşısında kolayca pes edip karamsarlığa düşmezler. Bu sayede yaşamlarını daha başarılı şekilde sürdürürler (Pajares ve Schunk, 2002). Buradan hareketle bakım altında bulunan çocukların başarıya ulaşmasında önemli bir faktör olan akademik özyeterlik inançlarının araştırılmasının gerekli olduğu değerlendirilmektedir.

Başarıya ulaşma sürecinde karşılaşılan güçlükler bazı anlarda öğrencilerde farklı duygusal durumlar yaratabilmektedir. Bu duygusal durumlardan biri de okul tükenmişliğidir. Öğrencinin eğitim hayatında ders ağırlığı ve stresi ya da diğer psikolojik etkenlerden dolayı duygusal açıdan kendisini tükenmiş, duyarsızlaşmış hissetmesi okul tükenmişliği olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra düşük kişisel başarı hissi okul tükenmişliği ile ilişkili olan bir başka etkendir. Öğrenciler, eğitim öğretim hayatlarında kendilerinden beklenen ve istenenler nedeniyle duygusal tükenmişlik, okuldaki faaliyetlere karşı ilgisizlik gibi tepkiler oluşturabilmektedir. Bu yüzden okul tükenmişliğinin temel nedeni, eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciler ile ilgili problemlerdir (Deniz ve Karbeyaz, 2018). Eğitimin her kademesinde öğrencilerin okula adaptasyonunu zorlaştıran, beklenen amaca yönelik davranışlar geliştirmesini engelleyen okul tükenmişliği, öğrencilerin özellikle akademik gelişimlerini olumsuz

şekilde etkileyebilmektedir. Öğrenciler açısından ödevlerini tamamlamak, sınavlara hazırlanmak, okula gitmek gibi görev ve sorumluluklar, iş dünyasında olduğu gibi öğrenciler açısından da tükenmişlik yaratabilmektedir (Seçer, 2015).

Günümüz toplumlarında aile kavramı anne baba ve çocukların oluşturduğu sosyal bir yapıyı ifade etmektedir. Bu sosyal yapı içerisinde çocuk ailesi tarafından her alanda desteklenmekte ve onları rol model almaktadır. Ancak toplum içerisinde her çocuk bu şekilde ilerleyen bir durumla karşılaşmamaktadır. Ebeveyn kaybı, parçalanmış aile ve özel nedenlerden kaynaklanan birçok etkenden dolayı çocuklar devlet tarafından kurum bakımı altına alınmaktadır. Çocuklar psikososyal gelişimlerinde aileler tarafından kazandırabilecek birçok özelliğten yoksun olarak büyümektedirler. Bunun sonucunda çocuğun hayatında önemli bir yer tutan eğitim öğretim alanında diğer çocuklarla mukayese edildiğinde belirgin şekilde farklılık oluşabilmektedir. Çocuk evlerinde kalan çocukların karşılaştıkları sorunların ve beklentilerinin belirlenmesi amacıyla Aydoğdu (2016) tarafından yapılan çalışmada çocuklar karşılaştıkları sorunlardan biri olarak derslere yardımcı olan öğretmenlerin yetersiz olmasını göstermiştir. Bir başka çalışmada ise Erbay ve Aslan (2017) hizmet verilen çocukların yaşadıkları sorunları bakım elemanlarının ifadeleri ile değerlendirmiştir. Bakım elemanlarının %46,6' sını kurum bakımındaki çocukların çeşitli davranış problemlerinin olduğunu ifade etmiştir. Okul başarısının düşük olması kurum bakımı altındaki çocuklarda görülen ikinci önemli sorun olarak çalışmada yer almıştır. Kurum bakımı altında kalan çocukların gelişiminden sorumlu olan personel tarafından desteklenmeleri bu açıdan önemlidir.

Kurum bakımı çocuğa her ne kadar ihtiyaçlarının karşılandığı iyi bir ortam oluşturursa da ilişkiler genellikle resmi bir şekilde kurulur. Kurum bakımında (yatılı sosyal hizmet kuruluşlarında) ailedeki ortamın oluşturulması çok zordur. Bu da kurumlarda geçirilen süreç içerisinde çocuklar üzerinde çeşitli olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Eğitim öğretim noktasında çocuğun okul veya kurumdan kaynaklı sorunlar yaşaması düşük eğitim kademesinden mezun olmasına, kurum bakımı sonrasında alt hizmet kadrolarına atanmasına, çalışma koşullarına ve çalışma ortamına uyum sağlamada sorunlar yaşamasına neden olabilecektir. Bu saptamalardan yola çıkarak mevcut çalışmada kurum bakımı altındaki çocukların okul başarı durumları farklı değişkenlerle birlikte incelenmiştir.

Kurum bakımında kalmakta olan çocukların eğitim hayatı ile ilgili az sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri Bayoğlu ve Purutçuoğlu (2010) tarafından yapılan

yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin gelecek beklentileri ve sosyal destek algılarının incelendiği araştırmadır. Bu araştırmada ergenlerin en fazla eğitim, iş ve ekonomik alanlarda gelecek beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Arslan (2011) tarafından yürütülen çalışmada ise kurum bakımındaki çocukların korkuları incelenmiş, çocukların en büyük korkusunun %40 oranında hayatta başarılı olamamak ve %20 oranında işe girememek olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında kurum bakımı altında olan çocukların eğitim konusunda beklentilerinin olduğu ve yaşanabilecek sorunların kurum bakımı sonrasındaki hayatlarını da etkileyebileceği görülmektedir. Literatürde bu çocukların mevcut problem alanlarının yeteri kadar ele alınmadığı görülmektedir.

Okul, toplumsal hayatta ve iş yaşamında yer almaları için bireyi gerekli özelliklerle donatan önemli bir kurumdur. Çocuklara birçok alanda gelişim imkanları sağlaması açısından da son derece önemlidir (Aypay, 2017). Okulda geçirilen zaman, çocukların yaşamlarında önemli bir dönemi kapsamaktadır. Eğitimin herhangi bir kademesine devam eden öğrenci günlük zamanının yaklaşık 1/3' ünü okulda geçirmektedir. Okuldaki yaşantı ve tecrübeler ise çocuğun gelişiminde önemli etkiler bırakmaktadır. Sadece akademik değil aynı zamanda sosyal ve duygusal alanda da birçok önemli durumu etkileyebilmektedir. Bu nedenle çocuklar hem akademik sorunlar hem de bilişsel, duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayabilmektedir. Çocukların bireysel özelliklerine uygun şekilde gelişimlerinin devam edebilmesi için okulda veya bulunduğu kurumda yaşadıkları ve iyi oluş durumlarını olumsuz etkileyen sorunların çözümü için gerekli çalışmalarının yapılması önemlidir.

Öğrencinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine yönelik bireysel inancını ifade eden akademik özyeterlik kavramının son yıllarda eğitim alanında çalışmalara konu olduğu görülmektedir. Akademik özyeterliğin yüksek olması akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir. Bunun yanında elde edilen akademik başarılar, akademik özyeterliğin de güçlenmesine neden olmaktadır. Yüksek akademik özyeterliğe sahip öğrenciler öğrenme faaliyetlerine katılmaya daha isteklidir. Bu durum bireyin akademik faaliyetler için sarf edeceği çabayı da olumlu şekilde etkilemektedir (Millburg, 2009). Devlet koruması altında bulunan çocuklar eğitim öğretim hayatlarında aileleri tarafından desteklenememekte ve kurum bakımında yaşamlarını devam ettirmektedirler. Akranlarına göre bu dezavantajlı durumun okul yaşantılarında kendilerine dönük inançlarını etkileyebileceği düşüncesiyle çalışmanın değişkenlerinden biri olarak

akademik özyeterlik belirlenmiştir. Akademik özyeterliğin yanında öğrencilerin okul başarılarını artırmak için tükenmişlik düzeylerini azaltmak adına çeşitli önlemler alınması gerekmektedir. Tükenmişliğin eğitim hayatındaki yansıması olan okul tükenmişliği öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişim süreçleri üzerinde sorunlara sebep olabilmektedir (Yang, 2004). Kurum bakımı altında bulunan çocukların okul tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve sorun yaşadıkları alanlarla ilgili çalışmalar yapılmasının eğitim hayatlarına yansıması olacak ve psikososyal gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Devlet koruması altında bulunan çocuklar mahkemeler tarafından haklarında bakım tedbiri kararı verilerek kurum bakımı hizmetinden yararlandırılır. Çocuklar ilgili mevzuat gereği yaş ve cinsiyetlerine uygun farklı kuruluşlarda kalmaktadırlar. Yaş, cinsiyet ve çocuğun koruma altında olduğu kurum türünün akademik özyeterlik ve okul tükenmişliğini farklı düzeylerde etkileyebileceği düşünüldüğünden bu değişkenler de çalışmada kullanılmıştır. Bunun dışında çocukların kurum bakımında uzun süre kalması aile ve sosyal çevre desteğinden mahrum kalmalarına neden olmaktadır. Bu yüzden kurum bakımında kalma sürelerine de çalışma içerisinde yer verilmiştir.

Ailelerin parçalanmış olması çocukların toplumsal ilişkilerinde ve akademik durumlarında sorunlara neden olmaktadır (Karakuş, 2003). Bu nedenle okul başarısı çocuğun sağlıklı ve güçlü bir yapıya sahip olduğunu gösteren faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul başarısı bireyin hayatında çok önemli bir noktada bulunmaktadır. Konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde, farklı nedenlerle ailesi ile birlikte olamayan çocukların problem yaşama ihtimallerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin okul başarıları buldukları okul türü ve bakım hizmetinden yararlandıkları kurum türü ile birlikte değerlendirilmek istenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

1. Kurum bakımı altındaki çocukların akademik özyeterlikleri ve okul tükenmişlik düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki nasıldır?
2. Kurum bakımı altındaki çocukların akademik özyeterlikleri ve okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

1.3. Alt Problemler

1. Kurum bakımı altındaki çocukların akademik özyeterlikleri düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, bakım altında kalma sürelerine, bakım altında kaldıkları kurum türüne ve

- sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Kurum bakımı altındaki çocukların okul tükenmişliği düzeyleri cinsiyetlerine, yaşlarına, bakım altında kalma sürelerine, bakım altında kaldıkları kurum türüne ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 3. Kurum bakımı altındaki çocukların okul türü ile not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 4. Kurum bakımı altındaki çocukların bakım hizmetinden yararlandığı kurum türü ile okul not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 5. Kurum bakımı altındaki çocukların akademik özyeterlikleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma, örneklem grubunun veri toplama araçlarına vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.
3. Araştırma örneklem grubunu oluşturan kurum bakımı altındaki çocuklarla sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ölçeklerin araştırma konusunu test etmede etkin bir veri toplama aracı olduğu varsayılmıştır.
2. Örneklemde yer alan kurum bakımı altındaki çocukların ölçeklerdeki maddeleri içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
3. Seçilen örneklem grubunun evreni yeterince temsil edeceği ve örneklem üzerinden evrene genelleme yapılabileceği varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Önemi

Çocukların fiziksel ve ruhsal gelişimleri açısından sağlıklı bir aile ortamında yetişmeleri ve eğitim görmeleri son derece önemlidir. Çocukluk dönemi bu anlamda gelişimin kritik olduğu bir dönemdir. Bu dönemin sağlıklı bir biçimde atlatılabilmesi için çocuğun ailesinin yanında olması önem arz etmektedir (Şimşek vd., 2008). Bunun yanında bazı çocuklar çeşitli nedenlerden dolayı biyolojik ailesi ile hayatını devam ettirme imkanına sahip olamamaktadır. Ailevi problemler, imkansızlıklar ve birçok olumsuz nedenden dolayı çocuğun ailesinin yanında bakım ve sorumluluğunun sağlanamadığı durumlarda

devlet bu sorumluluğu yerine getirmektedir. Çocuklar devlet korumasına alınarak sosyal hizmet amaçlı kuruluşlarda yaşamlarına devam etmektedirler. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde yer alan Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce yürütülen hizmetler genel anlamda aile ortamından yoksun olan çocuklarla ilgili süreçleri sosyal hizmet uygulamaları kapsamında sürdürme üzerine kuruludur (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı [ASPB], 2011).

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı' na bağlı kurumlarda korunma ve bakım altında bulunan çocukların, sağlıklı bireyler olabilmeleri için tüm gelişim alanları dikkate alınarak ve desteklenerek ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Erkan, 1998). Kurum bakımı altındaki çocukların okul hayatlarında sorunlar yaşaması ve sorunların çeşitli sosyal hizmet modellerinde karşımıza çıkması böyle bir çalışma yapılması gerekliliğini oluşturmuştur. Literatürde devlet korunmasındaki çocukların okul başarı durumlarının farklı değişkenler ile birlikte değerlendirildiği az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu açıdan yapılan araştırma alana katkı sağlayacaktır. Çalışmada ele alınacak sorun ve çözüm önerileri ile birlikte mevcut durumda devlet korunmasında bulunan çocukların eğitim hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla karşılaşmaları önlenmeye çalışılacak ve daha etkili politikaların oluşturulması yönünden araştırma alana katkı sağlayacaktır.

Çocukların korunma altında buldukları kurumlarda görev yapan personelin eğitim hayatlarında sorun yaşayan çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya çıkarabilecek olması da araştırmaya önem kazandırmaktadır. Bu noktada eğitim sistemimizde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkan akademik başarısızlığa dönük öneri ve uygulamalar geliştirilmesine araştırmacının kısmen de olsa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.7. Tanımlar

Kurum Bakımı: Çocukların bakım ve sorumluluğunun aileler tarafından yerine getirilemediği veya ailenin bulunmadığı durumlarda bakıma muhtaç çocuklar için sunulan geçici veya sürekli hizmetlerdir (Varol, 2017).

Okul Başarısı: Bu araştırmada okul başarısı öğrencilerin yıllar içerisinde elde ettikleri not ortalamaları olarak tanımlanmıştır.

Akademik Öz-Yeterlik: Akademik bir görevi gerçekleştirme konusunda bireyin kendi kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1997).

Okul Tükenmişliği: Okul taleplerine ilişkin öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri ve bunun sonucunda okula karşı olumsuz tutum geliştirmeleri ile birlikte okula aidiyetlerinin azalmasıdır (Salmela-Aro vd., 2009).

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kurum Bakımı

2.1.1. Kurum bakımının tanımı

Çocukların bakım ve sorumluluğunun aileler tarafından yerine getirilemediği veya ailenin bulunmadığı durumlarda bakıma muhtaç çocuklar için sunulan geçici veya sürekli hizmetler kurum bakımı olarak ifade edilmektedir (Varol, 2017). Bu tarz durumlara karşı devlet çeşitli önlemler alarak çocuğu olası risklerden korumaktadır. Kurum bakımı hizmet modeli de bu önlemlerden bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Korunmaya ihtiyaç duyan çocuk; çeşitli sebeplerle duygusal, fiziksel ya da cinsel istismara maruz kalmış, savaş, afet, hastalık gibi nedenlerle bakım ve sorumluluğunu üstlenecek yakınlarından uzak kalmış çocuktur. Bu gibi nedenlerden dolayı çocuklar beslenme, eğitim, giyim ve barınma gibi temel gereksinimlerini karşılayamazlar (Sarıaltın, 2017). Çocuğun kurum bakımına alınması ile çocuğun korunması, gereksinimlerinin karşılanması ve birçok değerin çocuğa aktarılması sürecinin başladığı görülür.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi içeriğinde, anne ve babanın çocuğun yetiştirilmesinde ortak sorumluluk taşıdıkları, bu sözleşmeyi kabul eden devletlerin, bu sorumluluğunun ebeveynler tarafından yerine getirilmemesi halinde sorumluluğu üstlenecekleri yer alır. Sözleşmenin bir başka maddesinde ise, bu sorumluluğun çeşitli sebeplerle yerine getirilememesi durumunda, çocuğun devletten koruma ve yardım alma hakkı olduğu belirtilir (Birleşmiş Milletler [BM], 1989). Ülkemizin de bu sözleşmede taraf devlet olarak yer alması çocuklara ilişkin çeşitli yasal düzenlemelerin oluşturulmasını sağlamıştır. 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nda "Korunma ihtiyacı olan çocuk: Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuğu" olarak tanımlanmaktadır. Korunma ihtiyacı olan çocuklar yargı kararı ile ebeveynlerinden alınır. Sürecin sonunda ise çocuk devlet gözetiminde bir kuruma yerleştirilir (Keten, 2017). İlgili mevzuat ve uluslararası sözleşmeler ile çocuğun korunması devletin görevleri arasında görülmüştür.

Herhangi bir nedenle aileden ayrı, kurum bakımı altında kalan çocukların okul başarılarının okul tükenmişliği ve akademik özyeterlik açısından incelenmesi bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

2.1.2. Türkiye’de kurum bakımının tarihçesi

Kurum bakımı, korunma ihtiyacı olan çocuklara dönük olarak eski çağlardan günümüze kadar geçen sürede sunulmuştur. Bu sayede ailesi ile birlikte yaşama şansı bulunmayan veya bazı nedenlerden dolayı ailesinin yanında kalması risk teşkil eden çocukların, benzer nedenlerle ailesinin yanında olmayan diğer çocuklarla birlikte yaşamaları ve ilgili personel tarafından bakılmalarıdır. Türk tarihine bakıldığında Uygurlar ve Etiler’e dayanan süreçten günümüze kadar korunmaya ihtiyacı olan çocuklara çeşitli hizmetler sunulmuştur. Bu hizmetlere kaynak oluşturabilmesi için devletler veya topluluklar vakıflar kurmuştur. Türklerin Anadolu’ya geçişinden Moğol istilasına kadar geçen süreçte sosyal ihtiyaçların karşılanması için yetimhaneler kurulmuş ve bu kurumlarda çocuklara hizmet verilmiştir. Yine yakın dönemde İlhanlı hükümdarı Gazan Mahmud Han tarafından kimsesiz ve suç işlemiş çocukların ailesinde alınıp çalıştırıldığı özel kurumlar açılmıştır (Çağlar, 1973).

Osmanlı Devleti’nde 1872 yılında, yetim ve öksüz çocukların eğitim görmesini için Darüşşafaka kurumu hizmet vermeye başlamıştır. 1895 yılına gelindiğinde ise İstanbul’daki kimsesiz ve bakıma muhtaç insanların ihtiyaçlarını karşılamak için II. Abdülhamit ve Halil Rıfat Paşa tarafından Darülaceze kurumu oluşturulmuştur. Kışla tipi bakım modeli ile geniş bir alanda 400 kimsesiz çocuğa süreç boyunca hizmet verilmiştir. O dönem bina içerisinde 50 çocuğun birlikte kalabileceği yatakhaneler ve yemek salonları bulunmaktaydı (Koçu, 1974). Yine dönemin padişahı II. Abdülhamid tarafından kimsesiz çocuklarla ilgili organize edilen ilk geniş kapsamlı devlet girişimi Darülhayr-Ali’dir. 1903 yılında Abdülhamid’in tahta çıkış yıldönümünde açılışı yapılmıştır. Kimsesiz insanlar için Darülaceze’yi ve çocuklar için Himaye-i Etfal Hastane-i Ali’yi kuran II. Abdülhamid kimsesiz çocuklar için de böyle bir kurum oluşturmuştur. İlerleyen yıllarda maddi imkanların oluşturulamaması nedeniyle Darülhayr-Ali daha küçük çapta bir kurum olarak faaliyetlerini sürdürmüştür (Okay, 1999).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde 1921 yılında Ankara’da Himaye-i Etfal Cemiyeti kurulmuştur. Cemiyetin adı 1935 yılında Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu olarak değiştirilmiştir. Sonrasında 26.11.1937 tarih ve 1223 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile kamu yararına çalışan dernek olarak faaliyetlerine devam etmiştir (Erguncu, 1991). 1949 yılına gelindiğinde 5387 sayılı 1. Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun yürürlüğe girmiştir. Bu kanun ile birlikte Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı’na çeşitli yasal görev ve sorumluluklar verilmiştir. Çeşitli nedenlerden

dolayı gelişimleri risk altında olan; anne veya babası belirlenemeyen ve Türk Medeni Kanunu' na göre haklarında koruma kararı alınması gerekli görülen çocukların bakımını, mahkeme kararıyla ve reşit oluncaya kadar, ilgili kanun hükümleri uygulanarak meslek sahibi edilmeleri görevini Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, köy ihtiyar heyetleri ve belediyeler üstlenmiştir (Acar, 2005; Çavuşoğlu, 2005). 1983 yılında, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu ile birlikte Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur. Önce Sağlık Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan kurum daha sonrasında 1989 yılında Başbakanlığa bağlanmıştır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun dayanağını oluşturan 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu; sosyal yardım ve sosyal refah hizmetlerini korumaya, bakıma ve yardıma muhtaç aile, sakat, yaşlı, çocuk ve diğer kişilere götüren temel yasal düzenlemelerden birisi olmuştur (Gökçearsan-Çiftçi, 2009).

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının temel olarak aldığı 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu ve 6284 sayılı Ailenin Korunmasına Dair Kanun toplum içerisinde yer alan her bireye yönelmiş olan her şekilde tehlikeyi ve riski önlemeyi hedef olarak tanımlamış ve bu anlamda sorumluluklarını ortaya koymuştur. Ülkemizde çocuk koruma sistemi içerisinde yürütülen iki temel sosyal hizmet modeli bulunmaktadır. Kurum bakımına almak ve aile yanında destek vermek şeklinde hizmet modelleri çocuklara sunulmaktadır. Sosyal Hizmetler Kanunu ve Çocuk Koruma Kanunu' nda öncelikli olarak çocuğun aile yanında desteklenmesi hedefi bulunmaktadır. Kurum bakımı hizmeti son çare olarak görülmektedir. Sunulan hizmetler çocuğun yüksek yararı gözetilerek yürütülmektedir (Özateş ve Atauz, 2011). Çocuğun ailesinin yanında bulunması ihmal ve istismar riski oluşturduğunda ya da suça sürüklenme riskinin bulunması durumunda, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu hükümleri uygulanır. Çocuk hakkında bakım tedbir kararının uygulanmasıyla yaşına, cinsiyetine ve durumuna uygun bir sosyal hizmet kurumuna yerleştirilir. Günümüze kadar geçen süreçte çeşitli kurumlar bu amaçla hizmet sağlamıştır. Mevcut durumda hizmet veren kuruluşlar ise çocuk evleri, çocuk evleri sitesi ve çocuk destek merkezi şeklinde sıralanabilir.

2.1.3. Türkiye'deki kurum bakımı hizmetleri

Kurum bakımı hizmeti, farklı nedenlerden ötürü ailesinin yanında kalması riskli görülen, devlet korumasına alınan ve aralarında akrabalık ilişkisi bulunmayan farklı yaş gruplarındaki çocukların tüm ihtiyaçlarının devlet tarafından ilgili personel aracılığıyla aynı çatı altında yürütülmesi olarak ifade edilmektedir. Özetle kurum bakımı, belirli

binalarda, farklı gruplar halinde çocukların bakımlarının görevli kişilerce sağlanmasıdır (Yazıcı, 2012). Kurum bakım hizmetleri genel olarak çocukların yararı açısından 24 saat esasına göre vardiya usulü ile çalışan personellerle yürütülmektedir. Kurum bakımı, 10 Temmuz 2018 tarihli ve 30474 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi’ne göre Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının sunduğu hizmetlerdir. Bu anlamda çocukların korunmasına yönelik tedbirler alan kurumların başında şu anki durumda Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü gelmektedir. Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından paylaşılan 2021 Aralık ayı verilerine göre Türkiye genelinde 112 çocuk evleri sitesinde 6.160, 1.193 çocuk evinde 5.649, 66 çocuk destek merkezinde 1.493 olmak üzere toplam 13.302 çocuğa bakım hizmeti verilmektedir (ASHB, 2021).

2.1.3.1. Çocuk evleri

Sosyal Hizmetler Kanunu’nda yer alan sosyal hizmet birimlerine haklarında bakım tedbiri bulunan çocukların bakıldığı “çocuk evleri” birimi 2005 yılında ilave edilmiştir (Topgül, 2017). Çocuk Evleri Çalışma, Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik ile birlikte Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezleri oluşturulmuştur. Bu merkezler Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet göstermeye başlamıştır. Yönetmelik de ayrıca çocuk evlerinde görev yapacak bakım personelinin nitelikleri ve çocuk evlerinde uyulması gereken kurallar yer almaktadır (SHÇEK Genel Müdürlüğü, 2008). Bu hizmet modeli, ülkemizde çocukların korunmasına ilişkin belirlenen kamu politikalarından kurum bakımı hizmetlerinde en güncel olandır. Ailesi ile birlikte kalması uygun bulunmayan çocukların aile ve sosyal çevreden ayrılmayarak korunması prensibinden hareketle oluşturulan bu hizmet modelinde, sosyal hayata hazır çocuklar yetiştirilmesi hedeflenmektedir (ASPB, 2013). Çocuk evleri hizmet modeli Sosyal Hizmetler Kanunu’nda “0-18 yaşlar arasındaki korunmaya muhtaç çocukların kaldığı ev birimleri” şeklinde ifade edilmiştir. 0-18 yaş aralığında 5-8 çocuğa bir ev ortamı içerisinde (SHÇEK Genel Müdürlüğü, 2008) korunma ve bakım sağlanarak, çocukların her alanda sağlıklı gelişimleri ile eğitimlerinin tamamlanması amaçlanmaktadır.

İlgili mevzuat gereği çocuk evlerinde kalan çocukların belirlenmesinde yaş ve cinsiyet kriterleri dikkate alınmaktadır. Çocuklar arasında en fazla üç yaş farkı olmasına önem verilmektedir. Kardeş çocuklar genellikle aynı çocuk evinde hizmet almaktadır. Çocuk evlerinin fiziksel şartları çocukların kendilerini rahat ve güvende hissetmesi için

resmiyetten uzak şekilde tasarlanmaktadır. Vardiya usulü üç bakım personelinin çalıştığı çocuk evlerinde hizmetler nöbetleşerek sürdürülmektedir. Ayrıca her çocuk evinden sorumlu meslek elemanı da bulunmaktadır. Ev sorumluları, çocuk evleri koordinasyon merkezleri bünyesinde çalışmakta ve sorumlusu olduğu çocuk evleriyle ilgili çalışmalarını yürütmektedirler. Genellikle her çocuk evinde üç bakım elemanı ve bir ev sorumlusu olmak üzere dört personel görev yapmaktadır. Çocuk evlerinde kesintisiz bakım hizmeti bu personel aracılığıyla sağlanmaktadır.

2.1.3.2. Çocuk evleri sitesi

Çocuk evleri sitesi hizmet modeli, Sosyal Hizmetler Kanunu'nda "Korunma ihtiyacı olan çocukların bakımlarının sağlandığı aynı yerleşkede bulunan birden fazla ev tipi sosyal hizmet biriminden oluşan kuruluş" olarak yer almaktadır. İlk çocuk evleri sitesi Ankara Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü bünyesinde uygulama amaçlı 2000 yılında açılmıştır. Süreç içerisinde çocuklar izlenmiş ve olumlu sonuçlar görülünce uygulama ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır. Çocuk evleri siteleri içerisinde genellikle iki katlı villa tipi evler bulunmaktadır. Her bir evde 10-12 çocuğun yer almakta ve çocukların yaşlarına göre 0-12 ve 13-18 şeklinde gruplandırılmaktadır. Çocuklara bakım personelleri ile birlikte yatılı olarak hizmet sunulmaktadır (Sosyal Hizmetler Kanunu, 1983). Çocuk evleri siteleri aynı kampüs içerisinde yer alan 4-5 ev biçiminde oluşturulmuştur. Bakanlığa bağlı kuruluşlarda çocukların toplu şekilde bakım altında bulunması nedeniyle oluşan sorunlardan dolayı çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Sonrasında çocuklara sunulan hizmet modelleri yeniden gözden geçirilmiş ve değerlendirilmiştir. Çocuk evleri siteleri çocuklar ile yakından ilgilenilmesini sağlayacak aile ortamının oluşturulması hedefi ile oluşturulmuştur. Çocuk evleri sitelerinin mevcut durumu genel olarak değerlendirildiğinde; önceki hizmet modellerine alternatif olarak geliştirilen bu modelde aile ortamının oluşturulması hedef olsa da hizmetin çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarının izlerini büyük oranda taşıdığı ve sosyalleşmeye olanak sağlamadığı görülmektedir (Nalbant, 2016). Ülkemiz genelinde çocuk evleri sitesi sayısı 2010 yılında 74 iken (SHÇEK, 2010), 2021 yılı itibarıyla çocuk evleri sitesi sayısı 112'ye çıkmıştır (ASHB, 2021).

2.1.3.3. Çocuk destek merkezi

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile çocukları etiketlemesi ve mağduriyet durumlarını belirtmesi

nedeniyle koruma bakım ve rehabilitasyon merkezlerinin adı çocuk destek merkezi olarak 2014 yılında değiştirilmiştir. Çocuk destek merkezleri, suça sürüklenen veya suç mağduru olan çocuklara yönelik bir sosyal hizmet modelidir. Haklarında korunma ve bakım tedbiri verilen ve psikososyal desteğe gereksinim duyan çocuklara geçici süreliğine çocuk destek merkezlerinde hizmet sunulmaktadır (Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği, 2015). Çocuk destek merkezleri kurulduğunda en önemli hedef olarak 11-18 yaş aralığında cinsel istismara mağduru çocuklar üzerinde uzmanlaşmak belirlenmiştir. Bir meslek elemanının en fazla 10 çocukla çalışması çocuk destek merkezlerinin hedeflerinden bir diğeridir. Kuruluştaki kalmakta olan çocuğun psikolojik ve sosyal desteğinin tamamlanmış olduğu ile ilgili karar komisyon ile birlikte alınmaktadır. Çocuktan sorumlu meslek elemanı ve kuruluştaki çalışan tüm meslek elemanlarının katılımıyla oluşturulan “Vaka Tartışma ve Değerlendirmesi” komisyonu ile bu karar verilmektedir (Resmi Gazete, 2015). Çocuk destek merkezlerinde literatürde ağır vaka şeklinde yer alan cinsel istismar mağdurluğunun etkisinin azaltılması, suç ve madde bağımlılığı davranışlarının rehabilitasyonu gibi hizmetler 11-18 yaş arası çocuklara yatılı şekilde verilmektedir. Çocuklarla en az 6 ay boyunca rehabilitasyon uygulamaları yürütülmektedir. Süreç içerisinde yürütülen hizmetlerde çocuğun düşüncesi ve talepleri temel alınmaktadır (ASPB, 2015).

2.2. Akademik Başarı

2.2.1. Akademik başarının tanımı

Akademik başarı kavramı bireyin duyuşsal ve psikomotor gelişiminin dışındaki tüm alanlarındaki davranış değişmelerini ifade etmektedir. Aynı zamanda bilgi, beceri ve başarı gibi bilişsel davranışların belirlendiği hedefleri içinde barındırır. Bunun yanında karakter, davranış ve ilgi gibi bilişsel olmayan davranışların belirlendiği hedefler de akademik başarının içerisinde yer alır. Eğitimde hayatı içerisindeki başarı ise derslerle geliştirilen ve öğretmenler tarafından belirlenen notlar, sonuçlar veya ikisiyle ortaya konan yeteneklerden edinilen bilgileri akademik açıdan ifade etmektedir (Gürdal, 2011). Başarı kavramıyla bireyin gerçek anlamda karşılaştığı ilk yer okuldur. Okulun eğitim ile ilgili hedefleri veya kendi içerisindeki düzeni bölgenin şartlarına, ebeveynlerin kültürel ve mali imkanlarına, çevreyle birlikte öğrencilerin yeteneklerine, öğrenme ve düşünme şekillerine, akademik motivasyon düzeylerine göre farklılık gösterebilir. Günümüzde eğitim anlayışı öğretmeni, öğrenmeyi en yüksek düzeyde oluşturacak öğretim tarzını seçme ve bunu doğru bir şekilde kullanma zorunluluğu ile karşı karşıya bırakmaktadır.

Öğrencilerin derslerdeki akademik başarısının düzeyi aktif şekilde derslere dahil edildikleri yöntemlere göre farklılık gösterebilmektedir (Yılmaz, 2001).

Öğrencinin akademik başarı düzeyi, kendisi ve etrafındaki bireyler açısından fazlasıyla önemlidir. Toplumun kalkınması açısından akademik başarının ve nitelikli iş gücünün en temel öğeler olduğu düşünülmektedir. Okul yaşamında görülen başarısızlıklar ve okulu bırakma gibi durumlar bireyin özgüvenini düşürmekte ve iş gücüne zamanında dahil olmasını engellemektedir. Bu durum toplumsal kalkınmayı da olumsuz yönde etkilemektedir (Yıldırım, 2000).

2.2.2. Akademik başarıyı etkileyen faktörler

Akademik başarı eğitimin her kademesinde üzerinde durulması gereken bir konudur ve akademik başarısızlık da her dönemde çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilecek bir problemdir. Akademik başarısızlığın nedenleri kişisel, ailesel ve eğitim ile ilgili faktörlerden kaynaklı olabilir. Aşağıda bu faktörlere ilişkin açıklamalar yer verilmiştir.

2.2.2.1. Kişisel faktörler

Başarıya bireyin mevcut durumu çeşitli şekillerde etki etmektedir. Öğrenim faaliyetinin gerçekleştirilmesindeki temel koşullarından biri, öğrencinin yaşıyla orantılı zeka düzeyinde olmasıdır. Zeka seviyesi olarak normal olan öğrencilerde de başarısızlık ve öğrenmede güçlük görülebilmektedir. Normal düzeyde zeka seviyesine sahip olan öğrencilerde okul başarısını olumsuz etkileyecek farklı ruhsal problemler şu şekilde sıralanabilir (Gürbüz, 2005):

- Öğrencinin zeka seviyesinin yaşlarına göre daha az olması,
- Öğrenme zorluğu,
- Okul korkusu,
- Davranış ve uyum sorunları,
- Depresyon etkisi,
- Empati kuramama,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite sonucunda bilişsel olgunluk yetersizliği,
- Fiziksel bir engel veya hastalık,
- İşitme ve görme gibi duyuşsal yetersizlikler,
- Duyguları ifade etmede ve anlamada zorluk,
- Kişiler arası uzlaştırma yeteneğinde eksiklik,

- Çevresel nedenlerden kaynaklı uyum sorunu,
- Nezaket ve saygı gibi duygusal durum eksiklikleri.

2.2.2.2. Ailesel faktörler

Ailenin öğrencinin eğitimine olan ilgisi öğrencinin başarısını doğrudan etkilemektedir. Öğrencinin başarılı olması ve eğitimini iyi bir şekilde sürdürmesi öncelikle ebeveynleri ile sağlıklı bir iletişim kurmasına bağlıdır. Öğrenme ve başarıma isteğini öğrenciler ilk olarak aile içinde hissederler. Çocuklar ebeveynleriyle iyi bağlar kurmak isterler, onları örnek görür ve onlar gibi olmak için çaba gösterirler. Ailesi tarafından sorduğu sorular cevaplandırılıp merakı giderilen öğrenci, daha fazla öğrenmek için çaba gösterecektir. Ailesi tarafından ilgi gösterilmeyen, soruları yanıtlanmayan çocuğun ise öğrenme isteği düşecek ve bir süre sonra yok olacaktır. Öğrencinin, anne ve babasından aldığı sevgi, ilgi ve uyarılma sayesinde öğrenme isteği doğal olarak artacaktır (Leitwood vd., 2010).

Aileyle ilişkili başarıya etki eden faktörleri Öztürk (2002) şu şekilde sıralamıştır:

- Aile içi ilişkilerin dengesiz ve düzensiz kurulması,
- Ailenin öğrenciden yapabileceğinin üzerinde bir başarı istemesi,
- Çocuğun ihtiyaç duyduğu sevgi, şefkat ve ilgiden yoksun kalması veya çocuğa çok fazla ilgi ve sevgi gösterilmesi,
- Anne ve babanın eğitim düzeylerinin benzer olmaması, eğitim görüşlerinde farklar bulunması,
- Aşırı koruyucu ebeveyn tutumları,
- Huzursuz ev ortamı veya ebeveynlerin aralarında sorun yaşamaması,
- Otoriter bir tutum gösteren ebeveynler,
- Psikolojik sorunları bulunan ebeveynler,
- Kardeş kıskançlığı ve geçimsizliği,
- Öğrencinin kendine ait bir çalışma odasının bulunmaması,
- Ebeveynlerin okula ilişkin tutumları,
- Ailenin sosyoekonomik durumu,
- Evdeki sorumlulukları çocuğun üstlenmesi veya bir işte çalışması,
- Ailenin bütçesi ve eğitim için harcadıkları tutar,
- Çocukları adına ebeveynlerin hedefledikleri ders başarısı.

2.2.2.3. Okul ve öğretmene bağlı faktörler

Çevresel faktörler bağlamında başarıyı değerlendiren Yavuzer (2003); arkadaş, öğretmen ve okul konuları üzerinde durmaktadır. Eğitim ve öğrenim sürecinde yer alan tüm öğrenciler rahat, huzurlu, sosyal anlamda kendilerini güvenli hissedebilecekleri bir okula ihtiyaç duyarlar. Bu kurumlarda, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin devam ettirilebilmesi ile ilgili öğretmenlerin ve okul idarecilerinin rolü önemlidir. Okul içerisinde idare tarafından sosyal huzur ortamı sağlanmalı, sınıflarda ise ders veren öğretmenler eğitim ortamını oluşturmaktadır. Çünkü okulun sağladığı sosyal ortam ve olanaklar, eğitime yaklaşım ve derslerdeki başarı açısından öğrencileri etkiler. Bu durum akademik başarıyı artırır veya azaltır.

Bunlar dışında okula ve öğretmene bağlı olarak akademik başarıya etki eden faktörler şunlardır (Sebastian ve Allensworth, 2012):

- Öğrencinin oturma düzenindeki konumu,
- Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması,
- Sınıfın fiziksel imkanlarındaki eksiklikler,
- Okulun disiplin tutumu,
- Okul değişikliği sonucunda diğer okula uyum sağlayamama,
- Öğretmen değişikliği neticesinde öğretmene adapte olamama,
- Öğrencinin devamsızlık durumu,
- Sabit ders programları ve farklı zeka seviyesindeki öğrencilere standart programın uygulanması,
- Öğretmenin sınıf idaresi ve ders anlatma yeteneği.

Bu faktörlerden yola çıkarak öğrencinin okulda aldığı dersleri etkileyen birçok durum olduğu gibi, günümüzde internet kullanımının artmasıyla birlikte sosyal medyanın bilinçsiz şekilde kullanımı da öğrencilerin ders başarıları üzerinde etki oluşturmaktadır.

2.2.3. Okul başarısı

Başarıyı genel anlamda uyumlu ve doyumlu yaşamak şeklinde ifade edebiliriz. Başarılı olabilmek için çok çalışmak değil etkili çalışmak önemlidir. Zamanı hedefler ve öncelikler yönünden programlı olarak kullanabilmek etkili çalışmaktır. Hedefin açık ve net bir şekilde tanımlanması ve bu hedefe yönelik programların yapılması başarıya ulaşmada temel şart olarak karşımıza çıkmaktadır (Baltaş, 2012). Başarılı olan bireyler,

buldukları mevcut koşullar ve konumlarından şikayet etmezler. Aksine önlerine çıkan problemi nasıl çözeceklerine odaklanırlar. Problemlerin sebeplerini dış etkenlerde değil kendi içlerinde ararlar. Çözemedikleri problem durumlarında farklı çözüm yolları bulmak için çaba gösterirler (Suner, 2000).

Başarı için belirli şartların bulunduğu ve bu şartlar yerine getirildiğinde başarının geleceği belirtilmektedir. Gerekli koşulları şu şekilde değerlendirmek mümkündür (Morris, 2000):

- Bireyin ne istediğine ilişkin açık bir düşünceye, canlı bir görüş gücüne, zihinde güçlü bir şekilde canlandırılmış güçlü bir hedef veya hedefler dizisine,
- Hedeflere ulaşabilmesine katkı sağlayacak güçlü bir güvene,
- Hedeflere ulaşmak için, yapılması gerekenler üzerine yoğunlaşmış bir dikkate,
- Geleceğe ilişkin amaçlara dönük düşünce ve eylemde kararlı bir direnç, inatçı bir tutarlılığa,
- Yapılan şeyin önemi ile ilgili ve o şeyi birlikte yapan bireye karşı duygusal bir bağlılığa,
- Bize rehberlik edecek ve bizi doğru bir yönde tutacak iyi bir karaktere,
- Süreç boyunca bireye fayda sağlayacak zevk alma seviyesine gereksinim vardır.

İnsanın mutlu olması, hayatını başarılı bir şekilde sürdürmesine bağlıdır. Belirli alanlarda elde edilen başarılar insanı yaşamı içerisinde mutlu etmeyebilir. Hayatın farklı yönleri birbiriyle ilişkili olduğu için her biri diğerini etkiler. İnsanın mutlu olabilmesi, bunları bir uyum içinde ilerletmesine bağlıdır. Okul hayatı ve ders başarısı da bu zincirin ilk halkasını oluşturmaktadır (Elmacıoğlu, 2004). Başarı kişinin isteyerek, arzu ederek, yapabileceğine kendisini inandırarak, motive olarak ve emek vererek istediği amaca varması olarak tanımlanırken (Başar, 2001) okul başarısı ise akademik yönden gösterilen üstünlük ile belirlenen bir gösterge olarak tanımlanmaktadır. Okul başarısı genellikle öğrencinin akademik başarısı ile bir tutulur. Ders notları yönünden değerlendirme yapılarak yüksek okul başarılı düşük notlar ise başarısız olarak kabul edilir. Öğrencinin okul başarısına ulaşabilmesinin ana koşulu, sınavlarda başarılı olmasıdır. Öğrencilerin mevcut sınavlardan elde ettikleri sonuçların yüksek ya da düşük olması, okul başarısını ya da başarısızlığını ifade eder (Keskin ve Yapıcı, 2008).

Yetenek, zeka, kişilik ve ailesel özellikler, mezun olunan veya okunmakta olan okulun özellikleri, çalışma alışkanlıkları, sınav kaygısı ve özsaygı okul başarısını etkileyen faktörlerden bazılarıdır (Yıldırım, 2006). Öğrencinin başarılı olabilmesi için, kendi

şartları ile uyumlu bir çalışma sistemine ve çalışma ortamına, verimli bir şekilde çalışmasına, dikkatini geliştirmesine, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesine, belirli kurallara uyulmasına gereksinimi vardır (Elmacıoğlu, 2004). Okul başarısını etkileyen faktörler Razon (1987) tarafından üç ana başlıkta toplanmıştır. Bunlar:

- Öğrenci Boyutu: Bedensel gelişim, zeka düzeyi, duygusal ve psikolojik özellikler, sosyal erişkinlik seviyesi
- Okul Ortamı Boyutu: Öğretmenin tutum ve davranışları, ders programı ve öğretim yöntemleri
- Aile Boyutu: Ebeveynlerin davranış ve tutumları, okuma ve öğrenme motivasyonu, eğitim ve disiplin anlayışı olup okul başarısını etkilemektedir.

Yukarıda yapılan açıklamalar çerçevesinde; başarı kavramı, bireylerin ve öğrencilerin hayatının önemli bir konumunda yer alır. Özellikle öğrenciler için okul başarısı, mesleki başarının ve yaşam başarısının ön şartı olarak görülmektedir. Hayatın merkezindeki bu kavramı etkileyen birçok etken ile birlikte öğretmen de önemli bir faktördür. Okul başarısına etki düzeyleri aynı olmasa da bu başarıyı etkileyen farklı değişkenlerden bahsedilebilir. Bu çalışmada ise okul başarısını doğrudan etkilediği düşünülen akademik özyeterlik ile okul tükenmişliğinin ilişkisi araştırılmıştır. Okul başarısını konu alan çalışmalar olduğu halde; ilgili alanyazında okul başarısının akademik özyeterlik ve okul tükenmişliği ile ele alındığı bir araştırmaya rastlanamamıştır. Literatürdeki bu boşluktan dolayı çalışmanın konusunu okul başarısı ve söz diğer değişkenler oluşturmuştur.

2.3. Okul Tükenmişliği

2.3.1. Okul tükenmişliğinin tanımı

Günümüzün en önemli problemlerinden biri olarak karşımıza çıkan tükenmişlik kavramı ilk kez 1961 yılında Greene tarafından kaleme alınan “Bir Tükenmişlik Olayı” adlı romanda yer almıştır. Romanda tükenmişlik kavramı aşırı miktarda bitkinlik duygusu ve bireyin mesleğine dönük öfkesi ile idealizminin kaybolması olarak ifade edilmiştir. 1970’li yıllara gelindiğinde ise meslek yaşantısında bireylerle çalışan kişilerin yaşadığı stresi belirtmek için kullanılmıştır (Maslach vd., 2001). Psikoloji bilimi içerisinde bir sendrom olarak değerlendirilen tükenmişlik ise ilk kez 1974 yılında Freudenberger tarafından bireylerin kişisel kaynaklarını (güç, enerji vb.) yüksek düzeyde kullanmaları

ile meydana gelen yıpranma, bitkinlik ve başarısızlık halinin ifade edilmesi amacıyla kullanılmıştır (Maslach vd., 2001; Seidman ve Zager, 1991).

Sosyal, siyasal ve teknolojik konularda yaşanan değişimler, insanların günlük hayatını etkilemekte, birçok sorun alanıyla ve günümüzün önemli kelimelerinden biri olan tükenmişlik durumu ile karşılaşmasına sebep olmaktadır (Çapri vd., 2011). Tükenmişlik olarak isimlendirilen durum enerjinin aşırı istekler nedeniyle tükenmesi, giderek artmakta olan bir stres süreci ve ideallerin yok olması şeklinde özetlenebilir (Oğuzberk ve Aydın, 2008). Yukarıda da belirtildiği üzere tükenmişlik kavramının farklı tanımları literatürde yer almaktadır. Tanımlarda yer alan ortak noktalar, tükenmişliğin her insanda farklı seviyede olabileceğini, tükenmişliğin iş hayatındaki beklentileri karşılama düzeyiyle ilişkili olduğunu ve bireyde negatif yaşantılar oluşmasına neden olabileceğini göstermektedir (Baysal, 1995). Tükenmişlik kavramı, 1970'li yıllardan günümüze kadar gelen süreçte genelde iş hayatı ile ilgili olarak kullanılmıştır. Çalışmada yer alan okul tükenmişliği kavramı ise son yıllarda literatürde yer almaya başlamıştır. Öğrenciler ile ilgili durum göz önüne alındığında, öğrencilerin birçok sorumluluğu olan, gününün büyük bir bölümünü okulda ve okula hazırlıkta geçiren, aldığı eğitim sonucunda hedefleri olan kişiler olduğu değerlendirilmektedir. Öğrencilerin bu yüzden eğitim yaşantıları da iş olarak değerlendirilebilir. Okul tükenmişliği ile ilgili bir başka tanımda Salmela-Aro vd. (2009) öğrencilerin okulun taleplerine karşı tükenmiş hissetmesi, okula karşı alaycı bir tavır takınması ve yetersizlik duygusuna içerisine girmesi olarak değerlendirme yapmıştır. Öğrencilerin kendilerinden istenen yoğun çalışmaların sonucunda bezginliği ve duyarsızlaşması, görev ve sorumluluklarına dönük ilgi kaybı ve akademik başarının düşük olması ile gelişen yetersizlik duygusu Schaufeli ve diğerlerinin (2002) okul tükenmişliğine ilişkin tanımını oluşturmaktadır.

2.3.2. Okul tükenmişliğinin nedenleri

Okul tükenmişliğinin nedenleri birçok farklı etkenle ilişkili olarak ele alınmaktadır. Nedenler arasında dışsal etkenler bulunduğu gibi öğrencilerden kaynaklı içsel etkenler de bulunmaktadır. Kişisel beklentiler, motivasyon ve mükemmeliyetçilik içsel etkenlere örnek olarak gösterilebilir. Okul tükenmişliği kişisel özelliklerine göre herkeste aynı etki oluşturmayabilir. Benzer imkanlarda eğitim gören öğrencilerden bazıları tükenmişlik yaşarken bazıları yaşamayabilir (Şıklar ve Tunalı, 2012).

Öğrencilerde tükenmişlik yaşanmasının nedenleri olarak artan akademik başarı beklentisi, mükemmeliyetçi yaklaşım, fizyolojik anlamda sağlık sorunları, özgüven ve empati becerisinin eksikliği, depresyon gösterilebilir (Dyrbye vd., 2009; Salmela-Aro ve Parker 2011; Seçer ve Gençdoğan, 2012). Çocukların tükenmişliği, cinsiyetleri, başarıları, okul dışında takviye ders alma durumları ve sınıf düzeylerine göre değişim göstermektedir (Aypay ve Sever, 2011). Bunların yanında sosyal destek eksikliği de öğrencilerin yaşadıkları tükenmişliğin nedenlerinden biridir. Sosyal desteğin yetersiz kalması akademik isteklerin oluşturduğu kaygı seviyesini yükselteceğinden öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarında önemli bir etken olarak görülmektedir (Çam vd., 2014). Bu nedenlerin dışında lise öğrencilerinde derse katılımı ile okul tükenmişliği arasında ilişki bulan Seçer ve Gençdoğan (2012) dinlenme ve eğlenmeye zaman ayıran öğrencilerin süreç sonrasında derslere daha fazla katıldığını ve tükenmişlik ile karşı karşıya kalma olasılıklarının düştüğünü ifade etmiştir.

2.3.3. Okul tükenmişliğinin belirtileri

Okul tükenmişliği ile ilgili belirtileri Seçer (2015) akademik görevleri yerine getirmede yetersizlik hissi, öğrencilerin yaşadığı bıkkınlık, okula karşı duyarsızlık oluşması, umursamazlık ve bunların sonucunda başarısızlık şeklinde sıralarken; Salmela-Aro ve Parker (2011) kaygı seviyesinde yükseliş, suçluluk duygusu, benlik saygısında azalma, umutsuzluk, enerji kaybı ve görevlere yönelik ilgide azalma şeklinde sıralamıştır. Ayrıca öğrencilerde görülen depresif belirtilerin okul tükenmişliğini yordadığını belirtmiştir. Bir başka çalışmada Eker (2007) okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin gösterdiği belirtileri; özgüvende azalma, yetersizlik hissetme, asosyal davranışlarda bulunma, rol çatışmaları yaşama, derslere geç kalma, okul kurallarına uyum sağlamama, okuldan kaçma veya okula gelmeme, derslerde görülen başarısızlık, verilen görevleri yerine getirememe, görev ve sorumluluktan kaçma ve görevlerde genelde yanlışlar yapma gibi durumlar olarak ifade etmiştir.

Literatür incelendiğinde okul tükenmişliği belirtilerinin üç ana başlık altında ele alındığını görmek mümkündür. Duygusal, davranışsal ve bedensel olarak üç kategoride okul tükenmişliğinin belirtileri sınıflandırılmıştır. Bu açıdan yoğun bir şüphe durumu, değersizlik duygusu, kaygı, zihinsel karmaşalar, çaresizlik, özgüven eksikliği, motivasyon seviyesinin düşmesi ve bilişsel becerileri kullanmada yaşanan zorluklar gibi belirtiler duygusal belirtileri; vaktini yapılması gerekenler haricinde kullanma, ani tepkiler, alınganlık, sosyal çevre ile sorunlar gibi belirtiler davranışsal belirtileri; kronik

yorgunluk, mide sorunları, uyku problemleri, nefes darlığı gibi belirtiler ise bedensel belirtileri oluşturmaktadır (Sweeney ve Summers, 2002).

2.3.4. Okul tükenmişliğinin ilişkili olduğu faktörler

Eğitim hayatı boyunca sosyal ve akademik açıdan karşılaşılan engeller, problemler erkeklerin kızlara oranla daha az sosyal destek arayışında olmasına sebep olabilmekte ve bu durumun erkeklerin daha yüksek tükenmişlik yaşamasına neden olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında erkek öğrencilerin akademik görev ve sorumluluklarda daha isteksiz olması ve daha fazla zorlanması (Deniz ve Karbeyaz, 2018) değerlendirmeler üzerinden ilerleyen eğitim sürecini erkek öğrencilerin daha olumsuz anlamaları ve bu durumların erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla tükenmişlik sendromu yaşamalarına neden olabileceğini düşündürmektedir (Çapri ve Sönmez, 2013). Öğrenim süreci devam ederken öğrencilerin sınıf kademelerinin yükselmesi birçok sorumluluğu da devamında getirmektedir (Koçak, 2016). Bunun yanında sınıf kademesinin yükselmesi öğrencileri hayat ile ilgili bazı sorumluluklar almaya da mecbur bırakmaktadır (Gündoğmuş, 2017). Özellikle ödevin, ders yükünün ve çalışma baskısının zamanla artabileceğini değerlendirdiğimizde buna bağlı olarak üst sınıfların okul tükenmişlik düzeylerinin yüksek çıkması doğal olacaktır. Bunun yanında alt sınıf düzeylerinde yaşanabilecek okul tükenmişliği ile yeterli şekilde çalışılmadığı durumda, üst sınıflara doğru bu durum aktarılabilir ve diğer sorunlarla birlikte düzeyi artarak okul tükenmişliği uzun yıllar sürebilir (Deniz ve Karbeyaz, 2018).

Eğitim hayatı içerisinde öğrencilere yakın çevresindeki bireyler tarafından sağlanan sosyal destek öğrencilere sosyal ve psikolojik açıdan yardımcı olmaktadır. Sosyal destek ihtiyacı karşılanan öğrenciler okul tükenmişliğine ve diğer sorunlara daha iyi karşı koyabilmektedir (Koçak, 2016). Okul tükenmişliği ile karşı karşıya kalan öğrenciler yaşadıkları bu durumu çözmek için yardım arayışı içerisinde bulunma veya bu durumu görmezden gelme davranışında bulunabilirler. Görmezden gelme davranışını benimseyen öğrenciler ders, okul, ödev ve sorumluluklar hakkında konuşmaktan çekinirler, sosyal ortamlarda bulunmak istemezler ve bunun sonucunda yalnız kalırlar. Öğrenci sosyal ortamdan uzak kaldığı için ihtiyaç duyduğu sosyal destek kanallarına da ulaşamaz ve bu noktada istediği desteği bulamaz. Bu yüzden de uygun olmayan başa çıkma stratejilerini kullanarak tükenmişlik seviyesini daha da arttırır (Özgen, 2016).

Öğrencinin kapasitesi ve kendisinden istenenler arasındaki dengesizlikler sebebiyle okula ve derslere yönelik ilgi kaybı şeklinde ifade edilebilen okul tükenmişliği ile ilişkili bir diğer kavram ise akademik başarıdır. Okul tükenmişliği yaşayan öğrenci mevcut yeterlilik durumunu sorgular ve yeterli olduğuna dair inancı zayıflar. Başaramayacak olmaya yönelik oluşturulan işlevsel olmayan inançlar neticesinde öğrenci çeşitli olumsuz davranışlar sergileyebilir. Kendisine verilen görev ve sorumluluklardan kaçma veya okula gelmeme gibi davranışlar zaman içerisinde oluşabilir. Başarısız olduğuna inanan öğrenci süreç ilerledikçe öğrenme motivasyonunu kaybedebilir ve başarısız olmak sadece inanç düzeyinde kalmayabilir. Bir kısır döngü olan yetkinlik algısının azalması, başarısızlık algısı, görev sorumluluklardan kaçınma ve nihayetinde başarısız olma gibi nedenler öğrenciyi tükenmişliğe sürükleyebilir (Ulaş, 2018).

2.3.5. Okul tükenmişliği ile başa çıkma

Okul hayatında tükenmişlik ile baş etmenin ilk yolu zamanı etkin bir şekilde kullanabilmek ve bu organizasyonu sağlayabilme becerisine sahip olmaktır. Zamanı etkin kullanma becerisi, öğrencilerin verilen ödevlerini zamanında bitirmesi ve sınavlara hazırlanmasını sağladığından tükenmişlik yaşama riskleri de bu nedenle düşmektedir (Deniz ve Karbeyaz, 2018). Okul tükenmişliği ile başa çıkabilmek açısından önemli olan bir diğer nokta da uygun hedefler belirlemek ve belirlenen hedeflere ulaşmak için çaba göstermektir. Öğrencinin kendisine uygun hedefler belirlememesi stres düzeyini yükseltebilmektedir (Alarcon vd., 2011). Okul tükenmişliği ile başa çıkmada sağlığına dikkat etmek ve kişisel gereksinimlere saygı göstermek de önemlidir. Spor yapmak, sağlıklı beslenmek, gerekli olduğu kadar uyumak, sağlıklı bir vücuda sahip olmak, oluşan stresin tükenmişliğe neden olmaması için gereken şartlardır. Ayrıca stresi azaltacak fiziksel aktiviteler ve hobilere zaman ayırmak gibi durumlar da tükenmişlik hissinin azalmasında etkili rol oynayacaktır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda tükenmişlik düzeyi ile sosyal medyanın ilişkili olduğu görülmüştür. Sosyal medyada bilinçsiz olarak vakit geçirmek de tükenmişliğe neden olabilir. Gerçeklik algısından kopulması sürekli mutluluk pozları, yapılan her faaliyetin paylaşılması, bireylerin yetersizlik duygularını etkileyerek tükenmişliğe neden olabilmektedir. Okul yaşamına ara verilmesi durumunda, verilen süreyi sosyal medyada geçirmek ve fazla uyarının etkisi altında kalmak, stres seviyesini yükseltebilmektedir (Pamuk vd., 2016).

2.3.6. Okul tükenmişliğinin boyutları

Öğrencilerin eğitim yaşamı boyunca yapması gerekenlerle ilgili kişisel kaynaklarının yetersiz olması ve öğrencilerin talepleri, istekleri ile öğretmenlerinin ve çevresindeki diğer bireylerin beklentileri arasındaki dengesizliğin yarattığı yetersizlik duygusuna bağlı akademik stres okul tükenmişliğine neden olmaktadır. Diğer bir deyişle akademik stres okul tükenmişliğinin tükenme boyutunun en önemli sebebidir. Okul tükenmişliği yaşayan öğrenci, inancını kaybetme ile karşı karşıya kalır ve başarılı olamayacağı düşüncesiyle, eğitsel faaliyetlerden de kendisini uzak tutar (Schaufeli vd., 2002). Kiuru ve diğerlerine (2008) göre ise okul tükenmişliğinde, inancını kaybetme durumu öğrenme güdüsünün düşük düzeyde olmasına işaret ederken, düşük özyeterliğin ise düşük akademik özalgıyla birlikte görüldüğü ifade edilmiştir. Öğrencilerin eğitim yaşamı içerisinde yaşadıkları baskı ve stres, öğrencilerde tükenmişliğin standart boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissini görülmeye sebep olmaktadır (Yang ve Farn, 2004).

2.3.7. Okul tükenmişliğinin öğrenciler üzerindeki etkileri

Okul tükenmişliği çeşitli nedenlerle ortaya çıkan ve öğrenciler üzerinde bazı sonuçlarının olması ihtimali bulunan bir durumdur. Okul tükenmişliğinin en belirgin sonuçların öğrencilerde okula yönelik alaycı ve isteksiz tutumlar ile bitkinlik ve yorgunluk olduğu söylenebilir (Aypay, 2012). Bu konuda Aypay ve Eryılmaz (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik tükenmişlik alt boyutları olarak ele alınan ödev yapmaktan tükenme ve okula karşı ilgi kaybının tükenmişlik düzeyini arttırdığını ve derse motive olma düzeylerinin azaldığını bulmuşlardır. Okul tükenmişliğin sonuçlarından bir diğeri ise okulda zorba davranışlarda bulunmak veya zorbalık ile karşı karşıya kalmaktır. İlgili çalışmaların bulgularında okul etkinliklerinden, aileden ve okuldaki yetersizlikten kaynaklanan tükenmişlik arttıkça zorbalık yapma ve zorbalık mağduru olmanın arttığı sonucu yer almaktadır. Bunun yanında okula yönelik ilgi kaybından kaynaklanan tükenmişlik düzeyi yükseldikçe fiziksel zorbalık mağduru olma ve eşyalara dönük saldırı biçimindeki zorbalıkları yapma düzeyleri azalmaktadır (Aypay vd., 2016).

2.4. Akademik Öz-Yeterlik

2.4.1. Akademik özyeterliğin tanımı

Özyeterlik ile ilgili ilk düşünceler Bandura tarafından 1977 yılında ortaya atılmıştır. Bu kuramsal düşünce eğitim psikolojisi alanında, farklı sınıf kademeleri, konu başlıkları ve

öğrencilerin yetenek düzeylerine ilişkin araştırmalara konu olmuştur. Yapılan çalışmalar ile kişisel ve çevresel öğelerin özyeterlik üzerindeki etkisi ve özyeterliğin öğrenme, güdülenme ve başarı üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Schunk, 1995). Özyeterlik bireyin belirli bir görevi tamamlayabileceğine olan güveni şeklinde ifade edilirken, akademik özyeterlik ise bireylerin akademik sorumlulukları istenilen seviyede ve başarıda gerçekleştirebileceğine dönük inancını ortaya koymaktadır (Gore, 2006). Akademik özyeterlik, bireylerin kişisel yetenek ve tutumlarına olan inancının dışında verilen akademik görevleri başarabilmelerine olan inancını ifade etmektedir (Millburg, 2009).

Akademik özyeterlik ile ilgili Goddard vd. (2004) bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekenleri ne derecede iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarının bulunduğunu ifade etmiştir. Akademik özyeterlik inançları ile ilgili günümüzdeki çalışmalar sağlık ve eğitim ile ilgili alanlarda yapılmıştır. Bir başka tanımda Bıkmaz (2004) akademik özyeterliği; kişinin yeteneği ile ilgili düşüncesi ve benlik saygısına ilişkin öz değerlendirmesi olarak ortaya koymuştur. Benlik saygısının bireyin kendisi ile ilgili değerlendirmesini de içine alan genel bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Akademik özyeterlik ise kişinin yapabileceklerine olan inancı ve kapasitesidir. Bunun dışında benlik saygısı sabitken akademik özyeterlik değişkenlik gösterebilir. Bireyin kişisel özellikleri hakkındaki değerlendirmelerine dayanır. Ancak akademik özyeterlik yeni bilgi ve deneyimlerle zaman içerisinde değişen dinamik bir kavramdır.

Öğrencilerin akademik özyeterliklerini geliştirmenin birçok faydası vardır. Akademik özyeterlik ve akademik başarı arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanında akademik özyeterliği yüksek olan öğrenciler daha az riskli davranışlarda bulunmakta ve zor durumlara daha kolay karşı koyabilmektedirler (Millburg, 2009). Akademik özyeterliği yüksek öğrenciler, akademik özyeterliği düşük olan öğrencilere göre daha kararlı bir yapıya sahiptirler ve başarısızlık durumunda pes etmeden kendi inançları doğrultusunda çaba göstermektedirler. Akademik özyeterlik inançları olumsuz olan öğrenciler akademik başarısızlık yaşamakta ve okula bağlanma konusunda sorunlar yaşamaktadır (Bandura, 1977).

2.4.2. Akademik özyeterliğin özellikleri

Bıkmaz (2004), Öncü (2012) ve Zimmerman'dan (1995) hareketle akademik özyeterliğin başlıca özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Özyeterlik kişinin dış görünüşünü veya kişisel özelliklerini değil, belirli bir eylemi başarma konusundaki algılarını kapsar. Bir eylemi kendi algısına göre yapabilmesini ifade eder.
- Özyeterlik inancı; birbiriyle bağlantılı olup, bu bağlantı olumlu ve olumsuz yönde farklılık gösterir. Bu inanç kişinin ilgi ve yeteneğine göre değişir.
- Özyeterlik bulunduğu ortamın özelliklerini yansıtır. Bulduğu ortam ne kadar destekleyici ise kişinin akademik özyeterliği de o kadar yükselir.
- Bireylerin dış etkenler tarafından motivasyonları, kendilerine olan inançları özyeterlikte neleri başarıp başaramayacağına dair bir rehberdir. Bireyin yaşamındaki başarılı tecrübeler sonraki yaşantılarında başarılı olmalarında olumlu bir özyeterliğin oluşmasına fayda sağlar (Bıkmaz, 2004).

2.4.3. Akademik özyeterliği etkileyen faktörler

Bandura' nın (1977) tanımı incelendiğinde akademik özyeterliği bireylerin hayatlarındaki tecrübelerle bağlı olarak, zorluklarla baş etme stratejilerine sahip olması olarak belirtir. Yaşantıların artması ve zamanın ilerlemesiyle birlikte bireyler kendilerini geliştirir. Bu sayede zorluklarla baş edebilme becerisine sahip olurlar. Bundan dolayı özyeterlik inancı bireyleri psikolojik ve sosyal yönden mutlu kılar. Bunun sonucunda birey kendi yeteneklerine ilişkin yanlış yorumları doğru yorumlarla değiştirir. Bireyin kişisel kapasitesine olan inancı artar.

Akademik özyeterlilik bireyin genel yetenek ve yaşantıları ile doğrudan ilişkilidir (Schunk vd., 1986). Özellikle, okul ortamında öğrencilere verilen dönütlerin, onların özyeterliği üzerinde pozitif bir etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle insan işlevselliğini etkileyen durumların özyeterliği de etkilediği düşünülmüştür. Yetenekli şekilde değerlendirilen bireylerin aslında ön yaşantıları ve güvenleri açısından üst düzeylerde oldukları ve bu durumun sonucunda da özyeterliklerinin güçlü olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik özyeterlik kaynakları öğretmenleri tarafından belirlendiğinde etkili öğrenme ile ilgili özyeterlik inançları daha fazla geliştirilebilir.

2.4.4. Akademik özyeterlik inancının başarıdaki rolü

Akademik özyeterlik öğrencilerin akademik anlamda beklentileri ve amaçları doğrultusunda performanslarına etki etmektedir. Öğrenciler bütün akademik faaliyetlere veya derslere süreç tamamlandığında ne düzeyde başarılı olabileceklerine yönelik tahmin veya beklentileriyle başlarlar (Lee vd., 2014). Akademik özyeterlik inançları öğrencilerin

istekleri ve seçimleri ile birlikte belirledikleri amaçlar nedeniyle de performanslarına etki etmektedir. Akademik performanslarını eksik gören öğrenciler kendilerine ulaşılabilir, basit hedefler koyarken yüksek akademik özyeterliğe sahip olan öğrenciler kendilerine daha yüksek hedefler koyarlar. Sonrasında bu hedeflere ulaşmak için daha çok çalışırlar. Bundan dolayı akademik performans ve becerileri daha da gelişir (Zimmerman vd., 1992).

Akademik özyeterlik inançları öğrencilerin güçlükler karşısında daha kararlı durmasına ve kolayca vazgeçmemelerine yardımcı olur. Bu noktada Multon ve diğerlerinin (1991) 68 çalışmayı inceleyerek yaptıkları meta analizde akademik özyeterlik inançlarının öğrencilerin başarılarının yanında direnç göstermeleri üzerinde de önemli etkisin olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda akademik özyeterlik inançları öğrencilerin duygusal reaksiyonları aracılığıyla başarılarını da etkilemektedir. Öğrencilerin akademik başarısızlık durumları veya güçlükler karşısında nasıl duygusal tepki göstereceği büyük ölçüde özyeterlik inançlarıyla ilgilidir. Akademik yetkinlikleri ile ilgili inançları güçlü olmayan öğrenciler yeteneğin doğuştan geldiğini ve değiştirilemeyeceğini düşünürler. Bunun yanında akademik yeteneklerine güvenen öğrenciler, yeteneğin değişebileceğine ve çalışarak daha iyi bir noktaya getirilebileceğine inanırlar (Komarraju ve Nadler, 2013).

2.4.5. Akademik özyeterliğin boyutları

Akademik özyeterlik boyutları üç ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlar teknik beceri, sosyal statü ve bilişsel uygulama olarak adlandırılmaktadır.

2.4.5.1. Teknik beceri

Teknik kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğünde beceri, yol ve yöntem şeklinde tanımlanmaktadır. Beceri ise kişinin, yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi gerçekleştirme ve bir işlemi amaca uygun olarak sonlandırma yeteneği olarak yer almaktadır (TDK, 2018). Beceri kavramı psikomotor davranışların doğru, birbiriyle bağlantılı, hızlı ve otomatik olarak yapılmış şeklini ifade eder (Cevizci, 2010).

Teknik beceri, bireyin bir işi başarılı bir şekilde tamamlayabilmesi için gerekli bilgiyi, yöntem ve teknikleri doğru, birbiriyle koordineli bir şekilde kullanma yeteneğini kendisinde bulundurmasıdır. Okul ortamında öğrencinin edinmiş olduğu bilgiyi, kendi iş alanına uygulayabilme yeteneğidir. Bir başka ifadeyle bireyin öğrenilmiş kazanımını

fiziksel ve zihinsel bir emek göstererek bir işe kolaylıkla ve ustalıkla aktarabilmesidir (Biricik, 2015).

2.4.5.2. Sosyal statü

Statü kavramı kişilerin sosyal hayattaki yeri olarak tanımlanabilir. Sosyal statü kavramı ise kişinin etrafındaki bireylerin ona uygun gördüğü nesnelere ve farklı mevkilerdir. Sosyal statü kavramı başarılı ve sahip olunan statü olmak üzere iki şekilde incelenir. Başarılı statü kavramı bireyin kendi yaptıkları ve başardıkları ile kazandığı değer olarak tanımlanır. Sahip olunan statü kavramı ise bireyin doğuştan sahip olduğu kimliği ifade eder. Bireyin davranışları durağan olmadığı için toplum içindeki statüsü de sürekli değişim göstermektedir (Biricik, 2015).

2.4.5.3. Bilişsel uygulama

Biliş, bireyin kendi iç şartları ve içinde bulunduğu ortam ile ilgili olarak işlediği bir bilgi, inanç ya da düşünce olarak ifade edilebilir. Biliş algılanan veya bilinen her şey olabilir. Bilişsel kuram, insanın çevresini nasıl algıladığını, buna ilişkin bilgileri nasıl edindiğini, bu tür bilişler ile birlikte çevresi içinde nasıl davrandığını ve çevresi üzerinde nasıl etkili olduğunu araştırır (Biricik, 2015). Bütün bu süreçler içerisinde toplumsallaşma aşamasında olduğu gibi birey, kendisini hayata hazırlayacak olan farklı yeni bilgiler edinmektedir (Dever, 2010).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmada yer alan değişkenlere uygun olarak literatürde bulunan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Okul başarısı ile ilgili yapılan çalışmalar

Okul başarısı ile ilgili Bransford vd. (1999) ve Cizek (2001) tarafından yapılan araştırmalarda beklentilerin yüksek olmasının öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olabileceğiyle ilgili bulgulara ulaşıırken bütün öğrenciler için aynı hedeflerin kazandırılabilmesiyle ilgili önemli gerekçeler elde edilememiştir. Bir başka çalışmada ise Liu ve Lynn (2015) öğrencilerin cinsiyetleri, kişisel özellikleri ve algılarının akademik başarıya etkisini incelemiştir. Zeka ve akademik başarı açısından cinsiyet değişkeninin bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda Glasser (1999) tarafından yapılan çalışmada akademik başarıları düşük olan çocukların büyük

çoğunluğunun yeterli ilkokul eğitimini almadıkları ortaya koymuştur. Çocuklar okul öncesi dönemde ve ilkokulda yeterli eğitimi almadığı için ilerleyen yıllarda da akademik başarı oranı düşüş göstermiştir. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren iyi bir eğitim verilmesi gelecek yıllar için akademik başarının güvencesi olacaktır. Akademik başarı, çalışma alanı ilgisi, sınav endişesi ve öz saygı kavramları değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik başarısı ile yeterlik düzeyleri arasında olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur (Aydın, 2010).

2.5.2. Akademik özyeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar

Akademik özyeterlik ile ilgili literatürde rastlanan ilk çalışma Lalonde (1980) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada bireylerin akademik özyeterliklerini belirlemek amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Bunun yanında öğrencilerde akademik özyeterlik ve akademik ortalamalar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda akademik özyeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik ortalamalarının da yüksek olduğunu görülmüştür. Bir başka çalışmada ise Zajacova vd. (2005) tarafından öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin akademik performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ortaöğretim düzeyindeki öğrencileri ile yapılan çalışmada akademik özyeterlik inancının, akademik başarıyı önemli seviyede yordadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinin akademik performansları üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Lise müfredatında fen dersi alan öğrenciler ile Lodewyk ve Winne (2005) tarafından yürütülen çalışmada öğrenme stilleri ile başarı arasındaki ilişki ve akademik özyeterliklerin değişimi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları üzerinde akademik özyeterlik inancının herhangi bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bassi vd. (2007) tarafından 130 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada; okulda verilen ödevler için daha fazla vakit harcayan, iyimser olan ve öğrenme faaliyetlerine katılan öğrencilerin akademik özyeterliği yükselmektedir. Sonuç olarak akademik özyeterlik inançları güçlü olan öğrencilerin akademik başarıları da yükselmektedir. Akademik özyeterlik alanındaki bir başka çalışmada Lane vd. (2004) özyeterlik ve benlik kavramının, önceden elde edilmiş olan akademik başarı ve akademik davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre özyeterlikle benlik kavramı arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Özyeterliğin akademik başarı ile akademik davranış arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde Ekinci (2011) tarafından yürütülen araştırmada; cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri ile erkek öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Bacchini ve Magliulo'nun (2003) yaptığı çalışmada, kızların akademik özyeterliklerinin erkeklerin akademik özyeterliklerinden daha yüksek olduğunu gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul türleri ile akademik özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada Aksu (2015) akademik özyeterliğin okul türüne göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Sınıf düzeyi ile akademik özyeterliğin ele alındığı çalışmada Yardımcı ve Başbakkal (2011) öğrencinin okuduğu sınıf düzeyi yükseldikçe akademik özyeterlik inancının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun dışında öğrencinin bulunduğu sınıf ortamının akademik özyeterlik inancını etkilediği ortaya konmuştur. Liselerde öğrenim gören öğrencilerin düşünceleri doğrultusunda Güldü (2015) tarafından yapılan çalışmada okul metaforları, akademik özyeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Akademik özyeterlik ile istenmeyen mekan faktörü arasında negatif yönde ve anlamlı; yaşam kaynağı, özlenen yer faktörleri ile akademik özyeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.3. Okul tükenmişliği ile ilgili yapılan çalışmalar

Tükenmişlik kavramının işe yönelik geliştirilen bir durum olarak tanımlanması bu anlamda eğitim alanında da çalışılıp çalışılmayacağı üzerine tartışmalara neden olmuştur. Öğrencilik bir meslek değildir fakat çoğu okul faaliyetleri de iş olarak tanımlanabilmekte ve iş ile aynı anlamda kullanılabilir. Bu yüzden tükenmişliğin öğrenciler için risk olarak kabul edilmesi normal bir durumdur (Çapri vd., 2011; Öztan, 2014). Öğrencilerin tükenmişlik yaşama nedenlerinin ve bunun öğrenciler üzerindeki etkilerinin farklı öğretim kademelerinde yapılacak araştırmalarla ortaya konulmasının öğrencilerin başarılı ve sağlıklı bir akademik geleceğe sahip olmasına önemli faydalar sağlayacağını söylemek doğru olacaktır. Bu açıdan bakıldığında ilk ve ortaöğretim öğrencilerinde görülebilecek okul tükenmişliğinin araştırıldığı az sayıda çalışma literatürde yer almaktadır. Okul tükenmişliği ile ilgili Aypay ve Eryılmaz (2011) tarafından 337 lise öğrencisi ile yürütülen araştırmada öğrencilerin derse katılma motivasyonu ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre derse katılmaya motive olma ile okul tükenmişliği arasında istatistiksel olarak negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Okula karşı ilgi kaybı ve ödev yapma nedenlerinden dolayı tükenmişlik düzeyleri arttıkça derse katılmaya motive olma

düzeylelerinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında dinlenme ve eğlenme ihtiyacını karşılama isteği arttıkça derse katılmaya motive olma seviyelerinin yükseldiği ortaya konmuştur. Araştırmadan sonuçlarından biri de derse katılmaya motive olmanın lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin %19' unu açıkladığıdır. Ortaokul öğrencilerinin özyeterlik algısı, okula bağlanma, akademik başarı, arkadaş desteği, sınıf düzeyi, aile gelir durumu ve dershaneye gitme ya da gitmemesinin okul tükenmişliğini ne derece yordadığını tespit etmek amacıyla 438 öğrenci ile Şahan ve Duy (2017) tarafından çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmene bağlanma ve sınıf düzeyinin genel tükenmişliği ve tükenmişliğin alt boyutlarını yordadığı görülmüştür.

Meier ve Schmeck (1985) yaptığı çalışmada derslerdeki rutin faaliyetlerin öğrencileri önemli anlamda sıkarak bir süre sonra tükenmişlikle birlikte okula devamsızlık, dersler için motivasyonun düşmesi, okul bırakma oranının yükselmesi gibi bir takım sonuçlara neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mc Carthy vd. (1990) okul yaşantısında dersler nedeniyle oluşan stres, derslerin fazla sayıda olması ile diğer psikolojik sorunların duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük akademik başarıya sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Schaufeli vd. (2002) tarafından Portekiz' de okuyan 727, İspanya' da okuyan 623 ve Hollanda' da okuyan 311 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada akademik performans ve okul bağlılığı düzeyiyle tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda tükenmişlik ve okula bağlılık alt boyutları ile öz yeterlik arasında negatif bir ilişki olduğu, tükenmişliğin akademik başarı ile negatif; akademik başarının okula bağlılık ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Kurum bakımı altındaki çocukların okul başarı durumlarının akademik özyeterlik, okul tükenmişliği ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaç olarak belirlendiği bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımına dayalı ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desen, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri test etmek ve ilişkilerin derecesini belirlemek için kullanılan bir analiz yöntemidir (Creswell, 2012). Mevcut çalışmada amaç bağımsız değişkenlerin (akademik özyeterlik ve okul tükenmişliği) bağımlı değişken (okul başarısı) üzerindeki rolünü belirlemektir.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2022 yılında Trabzon, İstanbul, Rize, Giresun, Samsun, Muğla, Artvin, Ankara, Bayburt, Gümüşhane ve Erzurum şehirlerindeki Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı kuruluşlarda bakım altında bulunan 213 çocuk oluşturmaktadır. Bu çalışmanın katılımcı grubu "basit seçkisiz örnekleme yöntemi" ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, seçkisizlik örnekleme temel alınan birimlerin seçilme olasılıklarının eşit olması olarak ifade edilmektedir (Özen ve Gül, 2010). Araştırma grubunda yer alan çocukların yaşları 14 ile 17 arasındadır ($\bar{X}=15.13$; $Ss=0,82$). Araştırma grubunun genel yapısı ve özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırma grubunun genel yapısı ve özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri (n=213)

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	107	50,23
	Erkek	106	49,77
Yaş	14	42	19,72
	15	120	56,34
	16	33	15,49
	17	18	8,45
Kurum Bakımında Kalma Süresi	0-2	82	38,50
	2-4	54	25,35
	4-6	33	15,49
	6+	44	20,66
Kurum Türü	Çocuk Evleri Sitesi	120	56,34
	ÇEKOM	93	43,66

Tablo 3.1'in devamı

Bulunduğu Kurumda Kalma Süresi	0-2	104	48,83
	2-4	78	36,62
	4-6	19	8,92
	6+	12	5,63
Okul Türü	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	42	19,72
	Anadolu Lisesi	12	5,63
	İmam-Hatip Lisesi	12	5,63
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	81	38,03
	Diğer	66	30,99
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	88	41,31
	10.Sınıf	40	18,78
	11.Sınıf	53	24,88
	12.Sınıf	32	15,02
Not Ortalaması	Ort.= 68,40 Min. =55 Max.=84	ss.=7,52	

Tablo 1' e göre araştırmaya katılan çocukların özellikleri incelendiğinde, %50,23' ünün kadın, %49,77' sinin erkek olduğu, %19,72' sinin 14, %56,34' ünün 15, %15,49' unun 16 ve %8,45' inin 17 yaşında olduğu, %38,50' sinin 0-2 yıl, %25,35' inin 2-4 yıl, %15,49' unun 4-6 yıl ve %20,66' sının 6 yıldan fazla süredir kurum bakımında kaldığı, %56,34' ünün çocuk evleri sitesinde, %43,66' sının çocuk evlerinde olduğu, %48,83' ünün 0-2 yıldır, %36,62' sinin 2-4 yıldır, %8,92' sinin 4-6 yıldır ve %5,63' ünün 6 yıldan fazla süredir bulunduğu kurumda kaldığı, %38,03' ünün çok programlı Anadolu lisesinde okuduğu, %41,31' inin 9.Sınıf, %18,78' inin 10.Sınıf, %24,88' inin 11.Sınıf ve %15,02' sinin 12.Sınıfta okuduğu, Not ortalaması incelendiğinde 55-84 değerleri arasında ortalama 68,40 ve 7,52 standart sapma ile dağıldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği (Ek-5) ve Okul Tükenmişlik Ölçeği (Ek-6)' nin yanında çocukların demografik özelliklerini görmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (Ek-4) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından çalışmaya katılan çocukların demografik özelliklerini açıklamak amacıyla hazırlanan formda; cinsiyet, yaş, okul türü, sınıf düzeyi, kurumlarda kalma süresi, not ortalaması gibi sorularına yer verilmiştir.

3.3.2. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, Owen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, soruları cevaplama, not alma, yazma ve sınıfa devam konularında öğrencilerin kendilerine olan güven düzeylerini ölçmektedir. Ölçek 33 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipindedir. Ölçeğin orijinal formu, sekiz hafta arayla eğitim ve psikoloji bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. İki uygulamanın iç tutarlık düzeyleri .90 ve .92' dir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Kemer (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi' nde görev yapan ve hem iyi düzeyde İngilizce bilen hem de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanına hâkim üç hakeme verilmiştir. İki akademisyenin uzman görüşüne üç farklı çeviri için başvurulmuştur. Araştırmacı ve danışmanı, farklı Türkçe çevirilerden maddeleri belirlemiştir. Sonrasında Kılıçarslan Lisesi' nde pilot uygulama yapılmıştır. Bu işlemlerin sonucunda ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan altı faktör Tablo 2' de gösterilmiştir. Her alt boyut ayrı ayrı puanlanabilmektedir. Altı faktörün çözümlenmesi, toplam varyansın %47' sini açıklamaktadır (Kemer, 2006).

Tablo 3.2 Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği faktörleri

Faktörler	Madde Numaraları
Akademik Öz-Yeterlik	5, 6, 8, 12, 13, 26, 28, 30, 31, 32, 33
İyi Bir Öğrencinin Özellikleri	1, 7, 16, 17, 18, 19, 29
Sosyal Öz-Yeterlik	2, 3, 14, 15, 25, 27
Kavrayış	4, 11, 20, 21
Akademik Yardım Yeterliği	9, 10
Sayısal Öz-Yeterlik	22, 23, 24

Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı yardımıyla hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .87' dir. Akademik özyeterlik için .81, iyi bir öğrencinin özellikleri için .70, sosyal özyeterlik için .71, kavrayış için .54, akademik yardım yeterliği için .88 ve sayısal özyeterlik için .52' dir (Kemer, 2006). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Akademik özyeterlik için .71, iyi bir öğrencinin özellikleri için .64, sosyal özyeterlik için .70, kavrayış için .56, akademik yardım yeterliği için .77 ve sayısal özyeterlik faktörü için .70 olduğu görülmüştür.

3.3.3. Okul Tükenmişlik Ölçeği

Kurum bakımı altında kalan çocukların okul tükenmişliği düzeylerini ölçmek için "Okul Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Salmela-Aro vd. (2009) tarafından geliştirilen ölçek

öğrencilerin okul tükenmişlik düzeylerini belirlemektedir. Kişisel bildirim dayalı bir ölçme aracı olan ölçek üç alt boyut ve dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçek tipi (1- Hiç katılmıyorum, 5- Tamamen katılıyorum) beşli likert türündedir. Alt boyutlar duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissinden oluşmaktadır. Maddelerden alınabilecek puanlar 1 ile 5 arasında değiştiği için ölçekten alınabilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9'dur. Ölçekten alınan puanların yüksek olması okul tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması orijinal ölçek için 1418 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Bunun sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .88, duygusal tükenme için .80, duyarsızlaşma için .80 ve düşük kişisel başarı hissi için ise .67 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Seçer vd. (2013) tarafından yapılmıştır. 210 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisi ile açımlayıcı faktör analizi çalışması yürütülmüştür. İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören 90 öğrenci üzerinde ölçeğin güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Çalışmalar sonucunda toplam okul tükenmişliğinin iç tutarlılık katsayısının .75, iki yarı güvenirlik katsayısının .72 ve test tekrar test güvenirliğinin .80 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Duygusal tükenmişlik için .72, duyarsızlaşma için .61, düşük kişisel başarı hissi için .70 olduğu görülmüştür.

3.4. Veri Toplama Süreci

Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu' nun 24.03.2021 tarih ve 2021-57 sayılı kararı ile çalışmanın yapılması etik yönden uygun bulunmuştur. Araştırma kapsamında ölçme araçlarının sahiplerinden uygulama için gerekli izinler (Ek – 3) alınmıştır. Daha sonrasında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı' ndan alınan izinde yer alan Trabzon, İstanbul, Rize, Giresun, Samsun, Muğla, Artvin, Ankara, Bayburt, Gümüşhane ve Erzurum şehirlerindeki kuruluşlarda kurum bakımı altında bulunan çocuklara ölçekler uygulanmıştır. Bakanlık tarafından çocuk destek merkezinde bulunan çocuklarla çalışma yapılmasına izin verilememesinden dolayı ölçekler çocuk evleri sitesi ve çocuk evleri koordinasyon merkezlerine bağlı kuruluşlarda bakım altında bulunan çocuklarla ölçek uygulaması yapılmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda analiz edilecek veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 25.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken çarpıklık ve basıklık katsayılarından yararlanılmıştır. Tabachnik ve Fidell'e (2013) göre skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin -1.50 ile +1.50 arasında olması değişkenlerin normal dağılım gösterdiğini belirtir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde tüm ölçek ve alt ölçeklerden alınan puanların ± 1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Bu yüzden ölçeklerden alınan puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Verileri analiz ederken parametrik testler kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmeleri nedeniyle t ve ANOVA testinden yararlanılmıştır. T testinde etki büyüklüklerinin belirlenmesinde Cohen's d kullanılmıştır. Buna göre 0.2 ile 0.49 arasındaki değerler küçük etki büyüklüğüne, 0.5 ile 0.79 arasındaki değerler orta etki büyüklüğüne ve 0.8'den büyük değerler büyük etki büyüklüğüne işaret etmektedir. ANOVA testinde farklılık olması durumunda varyansların homojenliği varsayımı dikkate alınarak Tukey testi ile farklılıklar hesaplanmıştır. Sürekli değişkenler arası ilişkiye bakılırken pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizinde etki büyüklüklerinin belirlenmesinde Cohen's r kullanılmıştır. Buna göre 0.10 ile 0.29 arasındaki korelasyon katsayıları küçük etki büyüklüğüne, 0.30 ile 0.49 arasındaki korelasyon katsayıları orta etki büyüklüğüne, 0.50 ile 0.69 arasındaki korelasyon katsayıları büyük etki büyüklüğüne, 0.70 üzerindeki korelasyon katsayıları çok büyük etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 1988). Bunun yanında bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni açıklama oranını ortaya çıkarmak amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır.

Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ifade edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubundan elde edilen verilerin analizi tablolarıyla birlikte yer almaktadır.

4.1. Değişkenlere Ait Tanımlayıcı Bulgular

Tablo 4.1 Ölçek düzeylerinin özelliklere ilişkin frekans dağılım tablosu

Değişkenler	Ort.	Min.	Max.	ss
Akademik Öz-Yeterlik	33,67	16	52	6,48
İyi Bir Öğrencinin Özellikleri	23,09	10	34	4,58
Sosyal Öz-Yeterlik	17,89	6	29	4,47
Kavrayış	12,17	4	20	3,42
Akademik Yardım Yeterliği	6,04	3	10	1,48
Sayısal Öz-Yeterlik	9,75	4	15	2,79
Akademik Öz-Yeterlik Toplam	102,61	52	160	19,07
Duygusal Tükenmişlik	10,62	4	16	2,76
Duyarsızlaşma	8,19	3	13	2,7
Düşük Kişisel Başarı Hissi	5,23	2	9	1,73
Okul Tükenmişlik Toplam	24,04	10	36	5,81

Ölçek düzeyleri incelendiğinde, akademik özyeterlik düzeyinin 16-52 değerleri arasında ortalama $33,67 \pm 6,48$, iyi bir öğrencinin özellikleri düzeyinin 10-34 değerleri arasında ortalama $23,09 \pm 4,58$, sosyal özyeterlik düzeyinin 6-29 değerleri arasında ortalama $17,89 \pm 4,47$, kavrayış düzeyinin 4-20 değerleri arasında ortalama $12,17 \pm 3,42$, akademik yardım yeterlik düzeyinin 3-10 değerleri arasında ortalama $6,04 \pm 1,48$, sayısal özyeterlik düzeyinin 4-15 değerleri arasında ortalama $9,75 \pm 2,79$ ve akademik özyeterlik düzeylerinin 52-160 değerleri arasında ortalama $102,61 \pm 19,07$ ile dağıldığı; duygusal tükenmişlik düzeyinin 4-16 değerleri arasında ortalama $10,62 \pm 2,76$, duyarsızlaşma düzeyinin 3-13 değerleri arasında ortalama $8,19 \pm 2,70$, düşük kişisel başarı hissi düzeyinin 2-9 değerleri arasında ortalama $5,23 \pm 1,73$ ve okul tükenmişlik düzeyinin 10-36 değerleri arasında ortalama $24,04 \pm 5,81$ ile dağıldığı görülmektedir.

4.2. Cinsiyete Yönelik Bulguların İncelenmesi

Tablo 4.2 Cinsiyet ve ölçek alt boyutlarına ilişkin t–testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort.	ss	sd	t	p
Akademik Öz-Yeterlik	Kadın	107	35,08	7,09	211	3,267	0,001*
	Erkek	106	32,25	5,49			
İyi Bir Öğrencinin Özellikleri	Kadın	107	23,70	4,96	211	1,974	0,051
	Erkek	106	22,47	4,09			
Sosyal Öz-Yeterlik	Kadın	107	18,36	4,37	211	1,555	0,121
	Erkek	106	17,42	4,54			
Kavrayış	Kadın	107	12,50	3,76	211	1,443	0,15
	Erkek	106	11,83	3,02			
Akademik Yardım Yeterliği	Kadın	107	6,25	1,63	211	2,145	0,033*
	Erkek	106	5,82	1,29			
Sayısal Öz-Yeterlik	Kadın	107	10,04	2,84	211	1,535	0,126
	Erkek	106	9,45	2,72			
Akademik Öz-Yeterlik Toplam	Kadın	107	105,94	20,75	211	2,605	0,010*
	Erkek	106	99,24	16,62			
Duyusal Tükenmişlik	Kadın	107	10,71	3,01	211	0,455	0,649
	Erkek	106	10,54	2,5			
Duyarsızlaşma	Kadın	107	8,03	2,74	211	-0,866	0,387
	Erkek	106	8,35	2,67			
Düşük Kişisel Başarı Hissi	Kadın	107	5,09	1,74	211	-1,161	0,247
	Erkek	106	5,37	1,71			
Okul Tükenmişlik Toplam	Kadın	107	23,83	6,47	211	-0,531	0,596
	Erkek	106	24,25	5,07			

* $p < 0,05$

Akademik özyeterlik düzeyleri açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kadınların akademik özyeterlik düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Akademik yardım yeterliği düzeyleri açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kadınların akademik yardım yeterliği düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Akademik özyeterlik toplam düzeyleri açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kadınların akademik özyeterlik toplam düzeyleri anlamlı derecede yüksektir.

Duyusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi alt boyutları ve okul tükenmişlik düzeyleri açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

4.3. Yaşa Yönelik Bulguların İncelenmesi

Tablo 4.3 Yaş ve ölçek alt boyutlarına ilişkin anova testi sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	Ort.	ss	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	sd	ANOVA		
								F	p	Fark**
Akademik Öz-Yeterlik	14	42	33,31	8,03	163,180 8749,82	54,39 51,87	3 209 212	1,299	0,276	-
	15	120	33,69	5,69						
	16	33	32,64	5,67						
	17	18	36,28	8,50						
İyi Bir Öğrencinin Özellikleri	14	42	21,36	2,47	401,66 4043,65	133,89 19,35	3 209 212	6,920	0,001*	1<2 1<4
	15	120	23,63	3,95						
	16	33	21,64	7,07						
	17	18	26,17	4,46						
Sosyal Öz-Yeterlik	14	42	18,02	4,81	315,84 3920,68	105,28 18,76	3 209 212	5,612	0,001*	1<2 1<4
	15	120	17,62	3,18						
	16	33	16,67	5,54						
	17	18	21,67	6,79						
Kavrayış	14	42	12,14	2,81	52,35 2425,57	17,45 11,61	3 209 212	1,503	0,215	-
	15	120	11,88	2,65						
	16	33	12,42	5,03						
	17	18	13,67	5,17						
Akademik Yardım Yeterliği	14	42	5,81	1,29	3,97 462,01	1,23 2,21	3 209 212	0,557	0,644	-
	15	120	6,07	1,46						
	16	33	6,24	1,58						
	17	18	6,00	1,88						
Sayısal Öz-Yeterlik	14	42	8,83	3,31	90,55 1557,78	30,18 7,45	3 209 212	4,050	0,008*	1<2 1<4
	15	120	9,94	2,13						
	16	33	9,33	3,94						
	17	18	11,33	2,03						
Akademik Öz-Yeterlik Toplam	14	42	99,48	20,36	3673,07 73386,79	1225,39 351,13	3 209 212	3,490	0,017*	1<2 1<4
	15	120	102,83	13,09						
	16	33	98,94	27,05						
	17	18	115,11	27,23						
Duygusal Tükenmişlik	14	42	9,93	2,18	225,66 1392,29	75,22 6,66	3 209 212	11,29	0,001*	4>1
	15	120	11,24	2,45						
	16	33	10,88	2,67						
	17	18	7,67	3,88						
Duyarsızlaşma	14	42	8,33	2,89	23,49 1525,01	7,83 7,30	3 209 212	1,073	0,362	-
	15	120	8,23	2,62						
	16	33	7,52	2,61						
	17	18	8,83	2,94						
Düşük Kişisel Başarı Hissi	14	42	4,52	2,05	33,41 598,32	11,16 2,86	3 209 212	3,89	0,010*	1<2
	15	120	5,43	1,46						
	16	33	5,61	1,85						
	17	18	4,83	1,92						
Okul Tükenmişlik Toplam	14	42	22,79	5,7	286,75 6861,87	95,58 32,83	3 209 212	2,911	0,035*	1<2
	15	120	24,9	5,36						
	16	33	24	5,78						
	17	18	21,33	7,81						

* $p < 0,05$, ***Tukey Testi*

İyi bir öğrencinin özellikleri düzeyleri açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Yaşları 14 olan çocukların iyi bir öğrencinin özellikleri düzeyleri 15 ve 17 yaşında olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Sosyal özyeterlik ve sayısal özyeterlik düzeyleri açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Yaşları 14 olan çocukların ilgili alt boyutlardaki düzeyleri 15 ve 17 yaşında olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Akademik özyeterlik toplam düzeyleri açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Yaşları 14 olan çocukların akademik özyeterlik düzeyleri 15 ve 17 yaşında olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Duygusal tükenmişlik düzeyi açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Yaşları 17 olan çocukların duygusal tükenmişlik düzeyleri 14, 15 ve 16 yaşındakilere göre anlamlı derecede yüksektir. Duyarsızlaşma düzeyi açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Düşük kişisel başarı hissi düzeyleri açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Yaşları 14 olan çocukların düşük kişisel başarı hissi düzeyleri 15 ve 16 yaşındakilere göre anlamlı derecede düşüktür. Okul tükenmişlik düzeyi açısından yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Yaşları 14 olan çocukların okul tükenmişlik düzeyleri 15 ve 16 yaşındakilere göre anlamlı derecede düşüktür.

4.4. Kurum Bakımı Altında Bulunma Sürelerine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Tablo 4.4 Kurum bakımında kalma süreleri ve ölçek alt boyutlarına ilişkin Anova testi sonuçları

Değişkenler	Kurum Bakımında Kalma Süresi	n	Ort.	ss	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	sd	ANOVA		
								F	p	Fark**
Akademik Öz-Yeterlik	0-2	82	33,73	6,85	1204,72 7708,27	404,57 36,88	3 209 212	10,89	0,001*	1>2,1>3
	2-4	54	36,67	3,11						
	4-6	33	34,00	2,87						
	6+	44	29,64	8,53						
İyi Bir Öğrencinin Özellikleri	0-2	82	23,07	5,31	484,12 3961,18	161,37 18,95	3 209 212	8,514	0,001*	1<2,1<3
	2-4	54	24,06	2,62						
	4-6	33	25,06	4,34						
	6+	44	20,45	4,06						
Sosyal Öz-Yeterlik	0-2	82	17,85	5,56	237,001 3999,52	79,00 19,14	3 209 212	4,128	0,007*	1<2,1<3
	2-4	54	19,43	2,12						
	4-6	33	17,55	2,73						
	6+	44	16,34	4,87						

Tablo 4.4'ün devamı

Kavrayış	0-2	82	12,37	4,40	192,064 2285,85	64,02 10,94	3 209 212	5,854	0,001*	1<2,1<3
	2-4	54	13,46	2,40						
	4-6	33	10,85	1,44						
	6+	44	11,20	2,82						
Akademik Yardım Yeterliği	0-2	82	5,63	1,79	27,56 438,14	9,19 2,10	3 209 212	4,382	0,005*	1<2,1<3
	2-4	54	6,48	1,09						
	4-6	33	6,36	0,78						
	6+	44	6,00	1,49						
Sayısal Öz-Yeterlik	0-2	82	9,91	3,16	80,51 1567,80	26,84 7,50	3 209 212	3,578	0,015*	1<2,1<3
	2-4	54	10,24	1,86						
	4-6	33	10,09	2,31						
	6+	44	8,57	3,07						
Akademik Öz-Yeterlik Toplam	0-2	82	102,57	23,27	8040,93 69021,9	2680,31 330,25	3 209 212	8,116	0,001*	1<2,1<3
	2-4	54	110,33	8,66						
	4-6	33	103,91	7,97						
	6+	44	92,20	21,10						
Duygusal Tükenmişlik	0-2	82	11,44	3,29	93,21 1524,75	31,07 7,30	3 209 212	4,259	0,006*	1>2
	2-4	54	9,89	2,28						
	4-6	33	10,3	1,74						
	6+	44	10,25	2,53						
Duyarsızlaşma	0-2	82	9,21	2,82	166,09 1382,39	55,36 6,61	3 209 212	8,37	0,001*	1>2
	2-4	54	7,31	2,5						
	4-6	33	7,09	2,82						
	6+	44	8,18	1,87						
Düşük Kişisel Başarı Hissi	0-2	82	5,44	1,83	9,16 622,57	3,05 2,98	3 209 212	1,024	0,383	-
	2-4	54	5,07	1,71						
	4-6	33	4,88	1,85						
	6+	44	5,3	1,41						
Okul Tükenmişlik Toplam	0-2	82	26,09	6,14	618,11 6530,51	206,04 31,25	3 209 212	6,594	0,001*	1>2
	2-4	54	22,28	5,34						
	4-6	33	22,27	5,63						
	6+	44	23,73	4,7						

* $p < 0,05$, ***Tukey Testi*

İyi bir öğrencinin özellikleri, sosyal özyeterlik, kavrayış, akademik yardım yeterliği, sayısal öz yeterlik ve akademik özyeterlik toplam düzeyleri açısından kurum bakımında kalma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kurum bakımında 0-2 yıldır kalanların ilgili boyutlardaki düzeyleri kurum bakımında 2-4 ve 4-6 yıldır zamandır kalanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Bunun yanında akademik özyeterlik alt boyutunda kurum bakımında 0-2 yıldır kalanların düzeyleri 2-4 ve 4-6 yıldır kalanlara göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır.

Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve okul tükenmişliği düzeyleri açısından kurum bakımında kalma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Kurum bakımında 0-2 yıldır kalanların duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve okul tükenmişliği düzeyleri 2-4 yıldır kurum bakımında kalanlara göre anlamlı derecede

yüksektir. Kişisel başarı hissi düzeyleri açısından kurumda kalma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.5. Kurum Türüne İlişkin Bulguların İncelenmesi

Tablo 4.5 Kurum türü ve ölçek alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları

Değişkenler	Kurum Türü	n	Ort.	ss	sd	t	p
Akademik Öz-Yeterlik	Çocuk Evleri Sitesi	120	32,03	7,64	211	-4,726	0,001*
	ÇEKOM	93	35,78	3,65			
İyi Bir Öğrencinin Özellikleri	Çocuk Evleri Sitesi	120	22,90	5,72	211	-0,748	0,456
	ÇEKOM	93	23,33	2,42			
Sosyal Öz-Yeterlik	Çocuk Evleri Sitesi	120	16,93	5,40	211	-4,029	0,001*
	ÇEKOM	93	19,14	2,34			
Kavrayış	Çocuk Evleri Sitesi	120	12,00	4,15	211	-0,882	0,379
	ÇEKOM	93	12,39	2,13			
Akademik Yardım Yeterliği	Çocuk Evleri Sitesi	120	5,75	1,75	211	-3,536	0,001*
	ÇEKOM	93	6,41	0,92			
Sayısal Öz- Yeterlik	Çocuk Evleri Sitesi	120	9,95	3,48	211	1,325	0,187
	ÇEKOM	93	9,48	1,46			
Akademik Öz-Yeterlik Toplam	Çocuk Evleri Sitesi	120	99,56	23,84	211	-2,965	0,003*
	ÇEKOM	93	106,54	8,64			
Duygusal Tükenmişlik	Çocuk Evleri Sitesi	120	11,25	2,86	211	3,876	0,001*
	ÇEKOM	93	9,82	2,42			
Duyarsızlaşma	Çocuk Evleri Sitesi	120	9,45	2,57	211	9,48	0,001*
	ÇEKOM	93	6,56	1,88			
Düşük Kişisel Başarı Hissi	Çocuk Evleri Sitesi	120	5,8	1,87	211	6,227	0,001*
	ÇEKOM	93	4,49	1,18			
Okul Tükenmişlik Toplam	Çocuk Evleri Sitesi	120	26,5	5,68	211	8,283	0,001*
	ÇEKOM	93	20,87	4,24			

* $p<0,05$

Akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, akademik yardım yeterliği ve akademik özyeterlik toplam düzeyleri açısından kurum türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Kurumu ÇEKOM olanların ilgili alt boyutlardaki düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. Diğer düzeyler açısından kurum türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve okul tükenmişliği düzeyleri açısından kurum türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Kurumu ÇEKOM olan çocukların ilgili boyutlarda düzeyleri anlamlı derecede düşüktür.

4.6. Sınıf Düzeyine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Tablo 4.6 Sınıf düzeyi ve ölçek alt boyutlarına ilişkin Anova testi sonuçları

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	n	Ort.	ss	Kareler Toplamı	Kareler Ort.	sd	ANOVA		
								F	p	Fark **
Akademik Öz- Yeterlik	9.Sınıf	88	31,84	7,20	545,56 8367,44	181,85 40,04	3 209 212	4,554	0,578	-
	10.Sınıf	40	34,53	2,89						
	11.Sınıf	53	35,64	7,67						
	12.Sınıf	32	34,38	3,88						
İyi Bir Öğrencinin Özellikleri	9.Sınıf	88	22,53	2,92	250,83 4194,47	83,61 20,07	3 209 212	3,184	0,347	-
	10.Sınıf	40	24,93	4,64						
	11.Sınıf	53	22,04	6,96						
	12.Sınıf	32	24,06	1,70						
Sosyal Öz- Yeterlik	9.Sınıf	88	17,58	3,97	70,36 4166,16	23,45 19,93	3 209 212	2,878	0,247	-
	10.Sınıf	40	18,23	3,01						
	11.Sınıf	53	17,43	6,20						
	12.Sınıf	32	19,09	3,80						
Kavrayış	9.Sınıf	88	11,72	2,84	32,57 2445,34	10,86 11,70	3 209 212	3,877	0,177	-
	10.Sınıf	40	12,43	2,34						
	11.Sınıf	53	12,62	4,77						
	12.Sınıf	32	12,34	3,33						
Akademik Yardım Yeterliği	9.Sınıf	88	5,66	1,40	29,28 436,41	9,76 2,09	3 209 212	2,997	0,247	-
	10.Sınıf	40	6,60	1,06						
	11.Sınıf	53	6,30	1,92						
	12.Sınıf	32	5,94	1,01						
Sayısal Öz- Yeterlik	9.Sınıf	88	10,16	2,66	94,22 1554,09	31,41 7,44	3 209 212	3,578	0,178	-
	10.Sınıf	40	10,30	2,39						
	11.Sınıf	53	8,62	3,55						
	12.Sınıf	32	9,78	1,43						
Akademik Öz- Yeterlik Toplam	9.Sınıf	88	99,49	16,32	1913,28 75149,5	637,76 359,56	3 209 212	1,774	0,153	-
	10.Sınıf	40	107,00	10,87						
	11.Sınıf	53	102,66	28,52						
	12.Sınıf	32	105,59	12,78						
Duygusal Tükenmişlik	9.Sınıf	88	11,43	2,5	253,55 1364,39	84,52 6,53	3 209 212	12,95	0,001 *	4<1
	10.Sınıf	40	10,8	1,86						
	11.Sınıf	53	10,64	2,86						
	12.Sınıf	32	8,16	2,91						
Duyarsızlaşma	9.Sınıf	88	9,4	2,31	266,79 1281,69	88,93 6,13	3 209 212	14,5	0,001 *	1>2
	10.Sınıf	40	7,48	2,61						
	11.Sınıf	53	6,7	2,85						
	12.Sınıf	32	8,22	2,04						
Düşük Kişisel Başarı Hissi	9.Sınıf	88	5,59	1,63	19,87 611,85	6,63 2,93	3 209 212	2,263	0,082	-
	10.Sınıf	40	4,9	1,72						
	11.Sınıf	53	5,02	1,95						
	12.Sınıf	32	5	1,48						
Okul Tükenmişlik Toplam	9.Sınıf	88	26,42	4,73	905,71 6242,91	301,9 29,87	3 209 212	10,11	0,001 *	1>2
	10.Sınıf	40	23,18	5,07						
	11.Sınıf	53	22,36	6,73						
	12.Sınıf	32	21,38	5,5						

* $p < 0,05$, **Tukey Testi

Akademik özyeterlik, iyi bir öğrencinin özellikleri, sosyal özyeterlik, kavrayış, akademik yardım yeterliği, sayısal özyeterlik ve akademik özyeterlik toplam düzeyleri açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Duygusal tükenmişlik düzeyi açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çocukların 12. sınıfta okuyanlarının duygusal tükenmişlik düzeyleri 9, 10 ve 11. sınıfta okuyanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Duyarsızlaşma düzeyi açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çocukların 9. sınıfta okuyanlarının duyarsızlaşma düzeyleri 10 ve 11. sınıfta okuyanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Düşük kişisel başarı hissi düzeyleri açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okul tükenmişliği düzeyi açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çocukların 9. sınıfta okuyanlarının okul tükenmişlik düzeyleri 10, 11 ve 12. sınıfta okuyanlara göre anlamlı derecede yüksektir.

4.7. Okul Türü ve Not Ortalamalarına İlişkin Bulguların İncelenmesi

Tablo 4.7 Okul türü ve not ortalamalarına ilişkin Anova testi sonuçları

Okul Türü	n	Ortalama Not		Kareler Toplamı	Kareler Ort.	sd	ANOVA		
		Ort.	ss				F	p	Fark**
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	42	65,06	7,85	3587,67 8398,58	896,92 40,37	4 208 212	22,21	0,001*	4>1
Anadolu Lisesi	12	66,75	3,17						4>2
İmam-Hatip Lisesi	12	57,50	2,61						4>3
Çok Programlı Anadolu Lisesi	81	72,83	5,21						4>5
Diğer	66	67,38	7,36						

* $p<0,05$,**Tukey Testi

Okul not ortalamaları açısından okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Çok programlı anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin ortalama notları mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu lisesi, imam-hatip lisesi ve diğer liselerde okuyan öğrencilerin not ortalamalarına göre anlamlı derecede yüksektir.

4.8. Kurum Türü ve Not Ortalamalarına İlişkin Bulguların İncelenmesi

Tablo 4.8 Kurum türü ve not ortalamalarına ilişkin Anova testi sonuçları

Kurum Türü	n	Ortalama Not		sd	t	p
		Ort.	ss			
Çocuk Evleri Sitesi	120	63,77	6,43	211	-15,29	0,001*
ÇEKOM	93	74,38	3,57			

Okul not ortalamaları açısından kurum türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). ÇEKOM’ da olan öğrencilerin not ortalamaları anlamlı derecede yüksektir.

4.9. Akademik Öz-Yeterlik ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların İncelenmesi

Tablo 4.9 Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri

		Duygusal Tükenmişlik	Duyarsızlaşma	Düşük Kişisel Başarı Hissi	Okul Tükenmişlik Toplam
Akademik Öz-Yeterlik	r	-,257**	-,426**	-,297**	-,409**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
İyi Bir Öğrencinin Özellikleri	r	-,233**	-,202**	-,183**	-,259**
	p	0,001	0,003	0,007	0,000
Sosyal Öz-Yeterlik	r	-,391**	-,420**	-,461**	-,519**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Kavrayış	r	-,399**	-,448**	-,511**	-,550**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Akademik Yardım Yeterliği	r	-,145*	-,373**	-,147*	-,286**
	p	0,034	0,000	0,032	0,000
Sayısal Öz-Yeterlik	r	-0,015	-,219**	-0,013	-0,113
	p	0,829	0,001	0,847	0,100
Akademik Öz-Yeterlik Toplam	r	-,320**	-,433**	-,358**	-,460**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000

* $p < 0,05$, **korelasyon katsayısı

Akademik özyeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r = -0,257$, $p < 0,05$). Akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Akademik öz yeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r = -0,426$, $p < 0,05$). Akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça duyarsızlaşma düzeyi azalmaktadır. Akademik öz yeterlik düzeyi ile düşük kişisel başarı hissi düzeyi

arasında istatistiksel olarak ters yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,297$, $p<0,05$). Akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça düşük kişisel başarı hissi düzeyi azalmaktadır. Akademik öz yeterlik düzeyi ile okul tükenmişliği düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,409$, $p<0,05$). Akademik öz yeterlik düzeyi arttıkça okul tükenmişliği düzeyi azalmaktadır.

İyi bir öğrencinin özellikleri düzeyi ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,233$, $p<0,05$). İyi bir öğrencinin özellikleri düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. İyi bir öğrencinin özellikleri düzeyi ile duyarsızlaşma düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,202$, $p<0,05$). İyi bir öğrencinin özellikleri düzeyi arttıkça duyarsızlaşma düzeyi azalmaktadır. İyi bir öğrencinin özellikleri düzeyi ile düşük kişisel başarı hissi düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,183$, $p<0,05$). İyi bir öğrencinin özellikleri düzeyi arttıkça düşük kişisel başarı hissi düzeyi azalmaktadır. İyi bir öğrencinin özellikleri düzeyi ile okul tükenmişliği düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,259$, $p<0,05$). İyi bir öğrencinin özellikleri düzeyi arttıkça okul tükenmişliği düzeyi azalmaktadır.

Sosyal özyeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,391$, $p<0,05$). Sosyal özyeterlik düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Sosyal özyeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,420$, $p<0,05$). Sosyal özyeterlik düzeyi arttıkça duyarsızlaşma düzeyi azalmaktadır. Sosyal özyeterlik düzeyi ile düşük kişisel başarı hissi düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,461$, $p<0,05$). Sosyal özyeterlik düzeyi arttıkça düşük kişisel başarı hissi düzeyi azalmaktadır. Sosyal özyeterlik düzeyi ile okul tükenmişliği düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,519$, $p<0,05$). Sosyal özyeterlik düzeyi arttıkça okul tükenmişliği düzeyi azalmaktadır.

Kavrayış düzeyi ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,399$, $p<0,05$). Kavrayış düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Kavrayış düzeyi ile duyarsızlaşma düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,448$, $p<0,05$). Kavrayış düzeyi arttıkça duyarsızlaşma düzeyi azalmaktadır. Kavrayış düzeyi

ile düşük kişisel başarı hissi düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,511$, $p<0,05$). Kavrayış düzeyi arttıkça düşük kişisel başarı hissi düzeyi azalmaktadır. Kavrayış düzeyi ile okul tükenmişliği düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,550$, $p<0,05$). Kavrayış düzeyi arttıkça okul tükenmişliği düzeyi azalmaktadır.

Akademik yardım yeterliği düzeyi ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,145$, $p<0,05$). Akademik yardım yeterliği düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Akademik yardım yeterliği düzeyi ile duyarsızlaşma düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,373$, $p<0,05$). Akademik yardım yeterliği düzeyi arttıkça duyarsızlaşma düzeyi azalmaktadır. Akademik yardım yeterliği düzeyi ile düşük kişisel başarı hissi düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,147$, $p<0,05$). Akademik yardım yeterliği düzeyi arttıkça düşük kişisel başarı hissi düzeyi azalmaktadır. Akademik yardım yeterliği düzeyi ile okul tükenmişliği düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,286$, $p<0,05$). Akademik yardım yeterliği düzeyi arttıkça okul tükenmişliği düzeyi azalmaktadır.

Sayısal özyeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$). Sayısal özyeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma düzeyleri arasında istatistiksel olarak ters yönlü zayıf dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,219$, $p<0,05$). Sayısal özyeterlik düzeyi arttıkça duyarsızlaşma düzeyi azalmaktadır. Sayısal özyeterlik düzeyi ile düşük kişisel başarı hissi düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$). Sayısal özyeterlik düzeyi ile okul tükenmişliği düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Akademik özyeterlik toplam düzeyi ile duygusal tükenmişlik düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,320$, $p<0,05$). Akademik özyeterlik toplam düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Akademik özyeterlik toplam düzeyi ile duyarsızlaşma düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,433$, $p<0,05$). Akademik özyeterlik toplam düzeyi arttıkça duyarsızlaşma düzeyi azalmaktadır. Akademik özyeterlik toplam düzeyi ile düşük kişisel başarı hissi düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,358$, $p<0,05$). Akademik özyeterlik toplam düzeyi arttıkça düşük kişisel başarı hissi düzeyi azalmaktadır. Akademik özyeterlik toplam düzeyi ile

okul tükenmişliği düzeyi arasında istatistiksel olarak ters yönlü orta dereceli bir ilişki bulunmaktadır ($r=-0,460$, $p<0,05$). Akademik özyeterlik toplam düzeyi arttıkça okul tükenmişliği düzeyi azalmaktadır.

Tablo 4.10 Değişkenler arasındaki regresyon analizi

	B	Sh.	Beta	t	p	R	R²	F	p
Sabit	38,43	1,94	-	19,78	0,001	0,46	0,21	56,01	0,001*
Akademik Öz-Yeterlik	-0,140	0,019	-0,460	-7,531	0,001				

Bağımlı Değişken: Okul Tükenmişliği

Akademik özyeterlik düzeylerini okul tükenmişlik düzeyine göre yordamak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu sonuca göre akademik özyeterlik okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=56,01$; $p<0,05$). Akademik özyeterlik okul tükenmişliğinin %21' ini açıklamaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular konuyla ilgili literatürde yer alan benzer çalışmalar ışığında araştırma amaçlarına göre tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Cinsiyete İlişkin Korelasyonel Bulguların Tartışılması

Araştırmada cinsiyet ile akademik özyeterlik ve okul tükenmişliği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Akademik özyeterlik, akademik yardım yeterliği alt boyutlarında ve akademik özyeterlik toplam düzeyinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre kız çocukların akademik özyeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde benzer ve farklı sonuçları rapor eden çalışmaları görmek mümkündür. Benzer olarak Telef ve Karaca (2011) ergenlik dönemindeki öğrencilerin özyeterliklerini ve psikolojik belirtilerini inceledikleri çalışmalarında, bu araştırmayla benzer bulgular elde etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal özyeterlik boyutlarında kızlar lehine önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin akademik özyeterlikleri, erkek öğrencilerin akademik özyeterliklerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedenleri olarak kızların erkeklere göre daha planlı çalışmaları, ödevlerini düzenli yapmaları, sınavlara daha iyi hazırlanmaları gösterilmiştir. Bir başka çalışmada ise Yiğit vd. (2012) ortaokul öğrencileri üzerinde özyeterlik düzeyini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Konya’ da farklı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin özyeterlik puanları, erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Cinsiyetler açısından ilköğretim öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin kızlar lehine farklılaşmasının nedenleri geleneksel kadın rollerinin değişmesi, kadınların da toplumda akademik başarıları ile ön plana çıkmaları ve ülkemizde cinsiyetler açısından bir sınırlamanın olmaması olarak sıralanmıştır. Kurum bakımı altında bulunan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik özyeterliklerinin yüksek olması buldukları kurum içerisinde birbirlerini olumlu yönde desteklemeleri, kendilerine hedefler belirlemeleri ve öznel iyi oluşlarının yüksek olmasına bağlanabilir.

Araştırma sonuçlardan farklı bulguları rapor eden çalışmada Ekinci (2011), araştırmaya katılan öğrencilerin akademik özyeterlik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulmuştur. Bir başka araştırmada ise akademik özyeterlik

ölçeğinin bütününden ve alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirtmiştir (Keleşoğlu, 2011). Üstün yetenekli çocuklarla yapılan çalışmada Altun ve Yazıcı (2012) üstün yetenekli kızlar ile erkeklerin benlik kavramları ve akademik öz yeterlik inançları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada okul tükenmişliği ve duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi alt boyutlarında cinsiyetler arasında bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan okul tükenmişliğinin cinsiyete göre durumunun incelendiği çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Cinsiyet ve okul tükenmişliği arasında ilişki bulunduğu ile ilgili Özdemir (2015), Salmela-Aro vd. (2017) ve Herrmann ve diğerlerinin (2019) çalışmaları bulunmaktadır. Ancak okul tükenmişliği ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını belirten çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Fank vd., 2012; Sevensan vd., 2011). Bunun yanında Kara (2014) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada okul tükenmişliği ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar arasındaki bu tutarsızlık farklı örneklem gruplarıyla çalışılması, cinsiyet rolleri, kültürel farklılıklar ve sağlanan sosyal destek gibi nedenlerle açıklanabilir. Kurum bakımı altında bulunan çocukların farklı okul türlerinde eğitim görmeleri, çeşitli kültürlerden gelmeleri ve kurum personeli tarafından gördükleri sosyal desteğin değişmesinden dolayı cinsiyetler arasında okul tükenmişliği açısından bir farklılık ortaya çıkmamış olabilir. Araştırma grubunda yer alan çocuklar cinsiyetlerine göre ayrı kurumlarda kalmaktadırlar. Bu durumun da okul tükenmişliğinin cinsiyete göre farklılaşmamasın nedenlerinden biri olabilir.

5.2. Yaşa İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada kurum bakımı altındaki çocukların yaşları ile akademik özyeterlik ve okul tükenmişliği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. İyi bir öğrencinin özellikleri, sosyal özyeterlik, sayısal özyeterlik alt boyutları ve akademik özyeterlik toplam düzeyinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaşları 14 olan çocukların ilgili alt boyutlardaki düzeylerinin 15 ve 17 yaşında olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde benzer ve farklı bulguların yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Benzer çalışmada Telef ve Karaca (2011) ergenlerin sosyal, duygusal, akademik ve genel özyeterliklerinde yaşa göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Çalışmanın bulgularında ergenlerin yaşları artıkça özyeterliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Keskin ve Orgun (2006) tarafından yapılan çalışmanın

bulgularında ise yaşla birlikte özyeterlik düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş düzeyinin artmasıyla, bireyin akademik görevleri yerine getirmede kendini yeterli hissetmesi ve geleceğe yönelik beklentilerinin oluşması akademik özyeterlik düzeyinin yükselmesinin nedenleri olarak ifade edilmiştir. Kurum bakımı altındaki çocukların yaşları arttıkça akademik özyeterliklerinin artması bilgi ve deneyimlerinin fazlalaşması, işe yerleşme sürecine yaklaşmaları ve bunu garanti görmeleri, sunulan imkanları hedeflerine uygun şekilde kullanabilmeleri ile ilişkili olabilir.

Okul tükenmişliğinin alt boyutları olan duygusal tükenmişlik ve düşük başarı hissinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaşları 17 olan çocukların duygusal tükenmişlik düzeyleri diğer yaş gruplarına göre yüksek çıkmıştır. Yaşları 14 olan çocukların düşük kişisel başarı hislerinin diğer yaş gruplarına göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında okul tükenmişlik düzeyinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaşları 14 olan çocukların okul tükenmişlik düzeyleri diğer yaş gruplarına göre düşüktür. Literatüre ilişkin veriler incelendiğinde, okul tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkeni açısından incelendiği az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada yaş değişkeninin okul tükenmişliği üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, 2015). Buna yanında Addis'in (2006) üniversite öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve yaşın okul tükenmişliği üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelendiği bir çalışmada, yaş ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirtilmiştir (Maraşlı, 2005). Bu çalışmada ise yaşı büyük olan kurum bakımı altındaki çocukların daha fazla okul tükenmişliği yaşadığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun eğitim hayatında yaş ilerledikçe sorumlulukların ve gelecek kaygısının artmasından, işe başlama sürecinin yaklaşmasından ve öğrencilerin üzerlerindeki baskının giderek ağırlaşmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşın ilerlemesiyle beraber toplumsal görevlerin değişmesi, artık çocuğun daha fazla sorumluluk sahibi olması gerektiği düşüncesi ve dinlenme ve eğlenmeye fazla zaman ayıramaması da bireyde tükenmişliğe neden olabilir.

5.3. Kurum Bakımı Altında Bulunma Sürelerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada kurum bakımı altında bulunma süreleri ile akademik özyeterlik ve okul tükenmişliği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. İyi bir öğrencinin özellikleri, sosyal özyeterlik, kavrayış, akademik yardım yeterliği, sayısal öz yeterlik ve akademik özyeterlik toplam düzeyleri açısından kurum bakımında kalma süreleri arasında anlamlı

bir farklılık bulunmuştur. Kurum bakımında 0-2 yıldır kalanların özyeterlikleri kurum bakımında 2-4 ve 4-6 yıldır zamandır kalanlara göre düşüktür. İlgili literatür incelendiğinde kurum bakımında kalan çocuklar ile akademik özyeterlik konusunda çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Kurum bakımında kalma süresinin artmasıyla akademik özyeterlik düzeyinin yükselmesi çocuğun sürece uyum sağlaması ve kurum personeli tarafından zaman içerisinde desteklenmesi ile açıklanabilir.

Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve okul tükenmişliği düzeyleri açısından kurum bakımında kalma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kurum bakımında 0-2 yıldır kalanların duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve okul tükenmişliği düzeyleri 2-4 yıldır kurum bakımında kalanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuca ilişkin literatür incelendiğinde kurum bakımında kalan çocuklar ile okul tükenmişliği konusunda çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Kurum bakımında kalma süresinin artmasıyla okul tükenmişlik düzeyinin düşmesi çocuğun mevcut dezavantaj durumuna uyum sağlaması ile açıklanabilir. Bunun yanında ilk yıllarda daha fazla okul tükenmişliği yaşanması okula ilişkin görev ve sorumlulukların yerine getirilememesi ve kurum bakımına alınmanın getirdiği olumsuz durumlar ile ilgili olabilir. Okulda verilen akademik görevlerin yerine getirilememesi ve bunun yarattığı baskı kurum bakımı altındaki çocuklarda tükenmişlik yaşanmasını etkileyebilir.

5.4. Kurum Türüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada kurum türü ile akademik özyeterlik ve okul tükenmişliği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Akademik özyeterlik, sosyal özyeterlik, akademik yardım yeterliği ve akademik özyeterlik toplam düzeyleri açısından kurum türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kurumu ÇEKOM olanların ilgili alt boyutlardaki düzeyleri anlamlı derecede yüksektir. İlgili alanyazın incelendiğinde devlet korumasındaki çocukların buldukları kurum türü ile akademik özyeterliğin çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aykul (2019) tarafından yapılan benzer çalışmada 3413 sayılı yasa ile korunma ve bakım altında bulunan çocuklara tanınan iş hakkından yararlanma şartları, adaletsizliği gibi nedenlerle çocukların eğitim motivasyonunun olumsuz etkilendiği, ders ve etüt imkanlarının iyileştirilmesi için çalışma yapılması gerektiği, MEB bursunun başarı endeksli olarak verilmemesinin akademik başarıyı olumsuz etkilediği gibi bulgulara ulaşılmıştır. Benzer imkanlar çalışmaya katılan her çocuğa sağlanmaktadır. Çocukların bireysel özellikleri, psikolojik durumları ve akademik başarılarına göre farklı kurum bakımı hizmetinden

yararlandırılması bu farklılığın nedeni olabilir. ÇEKOM' a bağlı evlerde kalan çocukların çocuk evleri sitesinde kalan çocuklara göre hem davranışsal hem akademik yönden daha iyi düzeyde olmaları bu durumu ortaya çıkarabilir.

Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve okul tükenmişliği düzeyleri açısından kurum türleri arasında bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurumu ÇEKOM olan çocukların okul tükenmişlikleri daha düşüktür. İlgili literatür incelendiğinde devlet korumasındaki çocukların buldukları kurum türü ile okul tükenmişliği değişkeninin çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bakım altında bulunan kurum türü ve not ortalaması arasındaki ilişki incelendiğinde ÇEKOM' da kalan çocukların not ortalamalarının çocuk evleri sitesinde kalanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Akademik başarıları yüksek olan çocukların okul tükenmişliğini daha az düzeyde yaşamaları araştırmanın sonuçları açısından beklenen bir durumdur. Kurum kültürü içerisinde başarıya teşvik edici uygulamaların yer alması, kuralların belirlenmesi ve mevcut düzenin sürdürülmesi ÇEKOM' da kalmakta olan çocukların akademik yönden daha başarılı, özyeterlikleri yüksek ve tükenmişlikleri düşük bireyler olmalarını sağlamış olabilir.

5.5. Sınıf düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada kurum bakımı altındaki çocukların sınıf düzeyleri ile akademik özyeterlik ve okul tükenmişliği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Akademik özyeterlik, iyi bir öğrencinin özellikleri, sosyal özyeterlik, kavrayış, akademik yardım yeterliği, sayısal özyeterlik ve akademik özyeterlik toplam düzeyleri açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde farklı bulguların yer aldığı çalışmaların olduğu görülmüştür. Kaleli (2016) tarafından yapılan araştırmada daha küçük sınıf grubunun özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yılmaz vd. (2012) araştırmalarında öğrencilerin özyeterlik puanlarında sınıflar düzeylerine göre farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğrencilerden 6. ve 7. sınıfta eğitim görenlerin özyeterlik düzeyleri, 8. sınıfta eğitim görenlere göre daha düşük bulunmuştur. Ekinci (2011) tarafından yapılan çalışmada, akademik özyeterlik düzeyleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın ise 9. sınıf öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin, 12. sınıf öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yaşla birlikte akademik özyeterliğin arttığına ilişkin çalışmalar yer alırken

kurum bakımı altındaki çocuklarda sınıf düzeyleri açısından bir farklılığın bulunmaması sınıf tekrarı yapan öğrencilerden kaynaklı olabilir.

Duygusal tükenmişlik düzeyi açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çocukların 12. sınıfta okuyanlarının duygusal tükenmişlik düzeyleri 9, 10 ve 11. sınıfta okuyanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Duyarsızlaşma düzeyi açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çocukların 9. sınıfta okuyanlarının duyarsızlaşma düzeyleri 10 ve 11. sınıfta okuyanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Düşük kişisel başarı hissi düzeyleri açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul tükenmişliği düzeyi açısından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çocukların 9. sınıfta okuyanlarının okul tükenmişlik düzeyleri 10, 11 ve 12. sınıfta okuyanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf düzeyinin artmasına bağlı olarak tükenmişlik hissinde de azalış olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularından farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Koçak (2016) ve Demir (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da 12. sınıf öğrencilerinin duyarsızlaşma düzeyinin 9. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça okul tükenmişliğinin azalması durumun ortaokuldan liseye geçişte yaşanan uyum sorunlarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ortaokuldan liseye geçiş sürecini kapsayan ilk yılda farklı bir okul ve sosyal çevre öğrencide tükenmişlik oluşmasına neden olabilir. Sonrasında okula uyum sağlanması ve sosyal desteğin bu doğrultuda artması okul tükenmişliğinin azalmasına etki edebilir.

5.6. Okul türü ve Not Ortalamalarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada kurum bakımı altındaki çocukların eğitim gördüğü okul türleri ile not ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul not ortalamaları açısından okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Çok programlı anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin ortalama notları mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu lisesi, imam-hatip lisesi ve diğer liselerde okuyan öğrencilerin not ortalamalarına göre anlamlı derecede yüksektir. Literatür incelendiğinde farklı okul türlerinde eğitim gören öğrencilerin not ortalamalarının daha yüksek olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı verileri, başarı puanları bakımından okul türleri arasında büyük farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri ortalamasının üzerinde puanlar alırken; anadolu

liseleri, imam hatip liseleri, mesleki ve teknik anadolu liseleri ortalamasının altında puanlar almaktadır. Geçmiş uluslararası sınavlardan elde edilen veriler okul türleri arasındaki başarı farklılaşmasının en yüksek olduğu ülkenin Türkiye olduğunu göstermektedir (EARGED, 2004). Çalışmaya katılan çocuklardan önemli bir kısmının (%38.03) çok programlı anadolu liselerinde eğitim gördüğü ve not ortalamalarının diğer okul türlerine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurum bakımı altındaki çocukların daha başarılı olabildikleri liselere yönlendirilmesi not ortalamalarının yüksek olmasının nedeni olabilir. Çocuklar arkadaşlarının başarılı olduğu okulları tercih ediyor olması veya kurumlarındaki meslek elemanları tarafından bu şekilde yönlendiriliyor olmaları ve farklılığı ortaya çıkarmış olabilir.

5.7. Akademik Özyeterlik ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmada kurum bakımı altındaki çocukların akademik özyeterlikleri ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sayısal özyeterlik alt boyutu dışında akademik özyeterliğin tüm alt faktörleri ile okul tükenmişliğinin tüm alt faktörleri arasında ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre akademik özyeterlik arttıkça okul tükenmişliği azalmaktadır. Sosyal bilişsel teori için önemli bir kavram olan özyeterlik inancı, özellikle okul tükenmişliği ile ilgili eğitim araştırmalarında fazlaca çalışılmıştır. Araştırmalar yüksek akademik özyeterliğe sahip öğrencilerin daha az okul tükenmişliği yaşadığını göstermektedir (Arlinkasari ve Akmal, 2017; Fariborz vd., 2019). Akademik özyeterliği yüksek seviyede olan öğrenciler zorlu görevler seçebilir ve bu görevleri tamamlamak için daha fazla çaba gösterebilir. Bu öğrenciler engellere rağmen akademik görevleri yerine getirme noktasında kararlılıdır. Ancak olumsuz değerlendirilme kaygısı yaşadıklarında kendilerini motive etmede zorluk yaşayacaklarından daha düşük akademik özyeterliğe sahip olabilirler (Kurtovic ve Baborac, 2017).

Akademik özyeterlik düzeyi yüksek öğrenciler hangi derse ne kadar çalışacağını, okuldaki sorumluluklar karşısında uzun vadede neler yapması gerektiğini bilerek yaşamını bu yönde düzenleyebilir. Sorumlu olduğu dersleri geniş bir zamana yayarak, hangi derse ne kadar zaman ayıracağı noktasında kendi davranışlarını kontrol edebilir. Çocukların bakım altında buldukları kurumlarda uygun ders çalışma ortamlarının oluşturulması, yaşam programlarının bunu uygun şekilde oluşturulması ve akademik anlamda sorunlar yaşanan noktalarda ilgili personel tarafından desteklenmeleri önemlidir.

Akademik özyeterliğin yüksek ve okul tükenmişlik düzeyinin düşük olması eğitimde yaşantısında istenilen bir durumdur. Bu sayede çocuklar okulda daha az sorun yaşayacak ve bu sorunların bakım altında bulunduğu kuruma yansıması fazla olmayacaktır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Araştırmada kurum bakımı altındaki çocukların okul başarı durumları ile akademik özyeterlikleri ve okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler aracılığıyla incelenmiştir. Literatüre bakıldığında kurum bakımı altında bulunan çocuklarla benzer bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Mevcut çalışmanın literatürdeki bu eksikliği gidererek, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde sonuçlar ve bu sonuçların değerlendirilmesiyle ortaya çıkan öneriler yer almaktadır.

1. Araştırma sonucunda kurum bakımındaki kız çocukların akademik özyeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul tükenmişliği, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi düzeylerinde cinsiyetler arasında bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Yaşları 14 olan çocukların akademik özyeterliklerinin 15 ve 17 yaşında olanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında yaşları 14 olan çocukların okul tükenmişlik düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğu görülmüştür.
3. Kurum bakımında 0-2 yıldır kalan çocukların akademik özyeterliklerinin kurum bakımında daha fazla kalanlara göre düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kurum bakımında 0-2 yıldır kalan çocukların okul tükenmişlik düzeylerinin daha uzun süre kalanlara göre yüksek olduğu görülmüştür.
4. ÇEKOM' da bakım altında olan çocukların akademik özyeterliklerinin çocuk evleri sitesinde kalanlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında kurumu ÇEKOM olan çocukların okul tükenmişliklerinin çocuk evleri sitesinde kalan çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Kurum bakımı altındaki çocukların 9. sınıfta okuyanlarının okul tükenmişlik düzeyleri; 10, 11 ve 12. sınıfta okuyanlara göre daha yüksektir.
6. Araştırmada kurum bakımı altındaki çocukların eğitim gördüğü okul türleri ile not ortalamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çok programlı anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin not ortalamaları; mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu lisesi, imam-hatip lisesi ve diğer liselerde okuyan öğrencilerin not ortalamalarına göre daha yüksektir.

7. ÇEKOM' da olan çocukların not ortalamaları çocuk evleri sitesinde kalan çocuklara göre daha yüksektir.
8. Kurum bakımı altındaki çocuklarla yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre akademik özyeterlik arttıkça okul tükenmişliği azalmaktadır.
9. Akademik özyeterliğin okul tükenmişliğini anlamlı olarak yordadığı ve toplam varyansının %21 'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

1. Kurum bakımındaki çocukların okul başarısını arttırmak için ilgi ve yetenekleri, davranışsal durumları vb. değerlendirilerek ilgili bakanlıklar, kamu kurum ve kuruluşları ile iş birliği yapılmalıdır. Akademik başarılarına etki eden unsurlarla birlikte içinde buldukları psikososyal durum göz önüne alınarak kuruluş bünyesinde bireylerle ve gruplarla mesleki çalışmalar gerçekleştirilmelidir.
2. Aile bireyleri ile iletişim halinde olan çocukların eğitim gördükleri okullarda yaşadıkları sorunların çözümü noktasında kuruluş - aile arasındaki iş birliğinin geliştirilmesi önemlidir. Çocukların okul başarılarının artmasında ebeveynlerinin farkındalık kazanması ve bu sayede olumsuz etkilerinin azaltılabileceği göz ardı edilmemelidir.
3. Kurum bakımı altındaki çocukların faydalandığı sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetler çocukların beklenti ve talepleri dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Bu etkinlikler diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde akademik başarıya olumlu etki edecek şekilde gerçekleştirilmelidir.
4. Kurum içerisinde veya çocuk evinde uyum sorunu yaşayan çocukların psikososyal durumuna uygun alternatif hizmet modelinden yararlanması sağlanmalıdır. Bu şekilde ev düzeni korunabilir ve çocuklarla yapılacak çalışmalar okul başarısına olumlu katkı sağlayabilir.
5. Çocukların buldukları kurumda görevli personelin motivasyonlarının artırılmasına ve çocuklara yüksek düzeyde fayda sağlanmasına dönük hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programların çocuklara verilebilecek eğitsel ve sosyal desteğe katkı sağlayacağı göz ardı edilmemelidir.
6. Çocukların eğitim gördükleri okuldaki idareci ve öğretmenler korunma ve bakım altında olan çocukları tanımalı, çocukların özelliklerini bilmeli ve çocukların özel durumlara hassasiyetle yaklaşmalıdır. Bu noktada okul - kuruluş iş birliği

çerçevesinde çalışmalar ve görüşmeler yapılmalıdır.

7. Çocuklara sağlanan burs, özel okul ve kurslardan yararlanma, işe yerleştirilme ve okul devamsızlığı gibi pozitif haklar korunmalıdır. Ancak doğrudan elde etmek yerine adil bir sistem oluşturmak amacıyla korunma altında olan çocuklar için bu haklar akademik başarılarına olumlu katkı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
8. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde okul başarısını göz önünde bulunduran kuruluş bakım modelleri geliştirmelidir. Çocuklara sunulan bakım hizmeti modelleri çocukların özellikleri, ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirilmeli ve uygulamaların da bu doğrultuda geliştirilmelidir. Bunun akademik başarıya olumlu anlamda katkı sağlayacağı önemli bir gerçektir.
9. Kurum bakımı altında bulunan çocukların akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla kurumda yürütülen hizmetler çerçevesinde, akademik özyeterlik inançlarını geliştirmeye yönelik müdahale programları uygulanabilir. Bu programlarda özellikle okul başarısı yüksek olmasına karşın düşük yeterlik inançları geliştirmiş çocuklar üzerinde durulabilir. Akademik özyeterlik inançları büyük oranda okul içerisindeki etkileşim süreçleri ve yaşantılar yoluyla şekillenmektedir. Bu açıdan öğretmenler, okul rehberlik servisleri ve idare ile iş birliği yapılarak öğrencilerin akademik özyeterliklerini destekleyen uygulamalar gerçekleştirilmelidir.
10. Kurum bakımı altındaki çocukların eğitim gördükleri okullardaki rehber öğretmenlerin tükenmişlik yaşayan öğrencilerin tespiti açısından çalışmalar yapmaları ve okul tükenmişliği yaşadığı belirlenen öğrencilerle psikoeğitim gruplarının oluşturmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çocuklar ile okul tükenmişliği, tükenmişliğin nedenleri ve sonuçları hakkında görüşülebilir. Ayrıca başa çıkma stratejileri ile ilgili bilgilendirme görüşmeleri de yapılabilir.
11. Sosyal desteğin okul tükenmişliği yaşama noktasında önemli bir rolü olduğu gerçeğinden hareketle kurum bakımı altındaki çocukların sosyal destek kaynaklarını güçlendirici ve var olan kaynakları etkili kullanmaya ilişkin çalışmaların yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.
12. Bu araştırma farklı demografik değişkenler dikkate alınarak ve çocukların eğitim gördükleri okullar da süreç içerisine dahil edilerek genişletilebilir. Çalışma belirli şehirlerde kurum bakımında kalan çocuklarla sınırlıdır. Araştırmanın daha geniş bir örneklem grubuyla tekrar yapılması ve farklı hipotezler ilave eklenerek çalışmanın detaylandırılması alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Acar, H. (2005). *Cumhuriyet'in çocuk refahı politikasını yapılandıran bir sivil toplum örgütü: Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu (1921-1981)*. Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı Yayını.
- Addis, R. S. (2006). *Burnout among undergraduate athletic training students. Dissertation* (Yayın No. 1023) [Yüksek lisans tezi, California University]. Libweb. <https://libweb.calu.edu/thesis/umi-cup-1023.pdf>
- Akoğlan Kozak, M. ve Dalkıranoğlu, T. (2013). Mezun öğrencilerin kariyer algılamaları: Anadolu Üniversitesi örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 41-52.
- Aksu, N. (2015). *Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik, sosyal ilişki unsurları ile suça eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 439982) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/-TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tIQXKICfd7QpLY6GFTJ9BLf0qnmO7_GDtgrQBkUqz_TvMUWw
- Alarcon, G. M., Edwards, J. M. ve Menke, L. E. (2011). Student burnout and engagement: A test of the conservation of resources theory. *The Journal of Psychology*, 145(3), 211-227. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.555432>
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 319-334.
- Arlinkasari, F. ve Akmal, S. Z. (2017). Hubungan antara school engagement, academic selfefficacy dan academic burnout pada Mahasiswa. *Humanitas*, 1(2), 81-102. <https://doi.org/10.28932/humanitas.v1i2.418>
- Arslan, Y. (2011). *Çocuk koruma kanunu kapsamında korunmaya muhtaç çocukların gelecek kaygılarının incelenmesi (Afyonkarahisar örneği)* (Tez No. 296382) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI_ZOq-b18GC2rT9c2JGqkN53_odjFAupmerqMKtLdi8Fq-0fzeYrmyZxD89nBX
- ASPB (2011). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü teşkilat ve görevlerine ilişkin yönerge.

- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı* (Tez No. 265178) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/-TezGoster?key=ZeTyprYuef2HkaF3xt4wYIZFUpiSnZxXprhgv21hPIT7wGRJ601wgsjK7jSkVfOX>
- Aydoğdu, F. (2016). Çocuk evinde kalan çocukların karşılaştıkları sorunların ve beklentilerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1), 63-71. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000057
- Aykul, M. (2019). *Korunmaya ihtiyacı olan çocukların sosyal gelişiminde çocuk evlerinin rolü: Sakarya örneği*. (Tez No. 555619) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=Mir2IXQK1dkmQ9Ige3PZbiKdJ5kNoeXwuvMD3k8f-MzNT-GWc1_Oj0_gwgsyNXTa
- Aypay, A. (2011). İlköğretim 2. Kademe Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12(2), 782-787.
- Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational sciences. Theory and Practice*, 17(4), 1345-1359. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0173>
- 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. <https://doi.org/10.26466/opus.552366>
- Aypay, A. ve Sever, M. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Bildiri]. XI. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi, İzmir.
- Aypay, A., Durmuş, E. ve Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1389-1396. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164317709>
- Bacchini, D. ve Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth And Adolescence*. 32(5), 337-350. <https://doi.org/10.1023/A:1024969914672>

- Baltaş, A. (2012). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological*, (84), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercises of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A. D. ve Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, (36), 301-312. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9069-y>
- Başar, M. (2001). Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 115-124.
- Bayoğlu A. S. ve Purutçuoğlu, E. (2010). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin gelecek beklentileri ve sosyal destek algıları. *Kriz Dergisi*, 18(1), 27-39. https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000316
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler* (Tez No. 41372) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=WY5CM7tPNE2z_YM6pBu0t1hUsQIONT_g7JTYmnBdVBIOEpGha-KsA5BE4Z6dG9pj
- Bıkmaz, F. (2004). *Öz yeterlik inançları, eğitimde bireysel farklılıklar*. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Biricik, Y. S. (2015). *Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 397578) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/Tez-Goster?key=WBC656i315e2eV6EZV1ogTgsnPMw4Mn0gc3Q8QatuISxvFAqjvb0F_g5aHo4kGQ
- Bransford, J. D., Brown, A. L. ve Cocking, R. R. (Ed.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy of Sciences, National Academy Press.
- Bulut, M. (2020). *Evden kaçan ve Ankara ilinde kurum bakımında olan ergenlerin evden kaçma öykülerinin incelenmesi* (Tez No. 443133) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi-/TezGoster?key=Eb5EkakJlp3olBdo_wNEGdUkLfcFg8gvFDEKB11PhjYaR96SkcuS00uge-wRyGHh
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say Yayınları.

- Cizek, G. J. (2001). Cheating to the test. *Education Matters Journal*, 1(1), 40-47.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Pearson Education Inc.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018). *Resmi Gazete* (Tarih: 10 Temmuz 2018, Sayı:30474).
- Çağlar, D. (1973). Türkiye’de korunmaya muhtaç çocuklar ve eğitimlerine genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 59-112. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000397
- Çam, Z., Deniz, K. ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312-327.
- Çapri, B. ve Sönmez, G. Y. (2013). Investigation of burnout scores of high school students according to socio-demographic variables, psychological symptoms and attachment styles. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 195-218.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul turu ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24.
- Çavuşoğlu, T. (2005). *Sosyal hizmetlerin yakın tarihinden sayfalar: Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu yapıları 1917-1983*. SABEV Yayınları.
- Çelik, C. (2016). *Komşuların çocuk evlerine ilişkin değerlendirmeleri* (Tez No. 434338) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=IJAorHfmlmdH1vI7Oypaw&no=jqqxvQbg7pysnJQQK7y43Q>
- Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği (2015).
- Demir, M. (2015). *Okul tükenmişliğinin yordanmasında sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi* (Tez No. 433852) [yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOX-H84ZayrLjc0tI-QXKih7ZmusZYIIP-CyRrpScc4ysfCCK_W5-nRpcMh5ktjC

- Deniz, L. ve Karbeyaz, A. S. (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 735-755.
- Dever, A. (2010). *Spor sosyolojisi*. Başlık Yayınları.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Harper, W., Massie, F. S., Jr, Power, D. V. ve Eacker, A. (2009). The learning environment and medical student burnout: A multicentre study. *Medical Education*, (43), 274-282. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03282.x>
- EARGED (2004). *Öğrenci başarısını belirleme programı ulusal ön rapor*. MEB.
- Eker, G. (2007). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri* (Tez No. 201595) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG3IIWRlC0Igv5VjhOCBOGXcZtIK0fpNwj4IM8NwSkjGK67
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü* (Tez No. 296469) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zqI_ZOq-b18GC2rT9c2JGk7fmd1DSj9bbTNSlcL21yNXPqDQJY5EtMOHwMM1kYVU
- Elmacioğlu, T. (2004). *Hayatın bütününde başarı* (4. Baskı). Hayat Yayınları.
- Erbay, E. ve Aslan, E. (2017). Ankara Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı çocuk evlerinde çalışan bakım elemanları ve çocuk evi sorumlularının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2), 535-556.
- Erguncu, H. (1991). *Cumhuriyetten günümüze sosyal hizmetler alanındaki yasal değişme ve gelişmeler ışığında korunmaya muhtaç çocuklar* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). TODAİE.
- Erkan, G. (1995). *Korunmaya muhtaç çocuklar: Çocuk yuvalarında bir araştırma*.
- Erkan, G. (1998). Yuvalardaki çocukların aileleri ve yakınları ile yaşantısı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 1(8).
- Fank, D. Z., Young, C. B., Golshan, S., Moutier, C. ve Zisook, S. (2012). Burnout in premedical undergraduate students. *Academic Psychiatry*, 36(1), 11-16. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.10080125>

- Fariborz, N., Hadi, J. ve Ali, T. N. (2019). Students' academic stress, stress response and academic burnout: Mediating role of self-efficacy. *Pertanika J. Soc. Sci. Humanit*, (27), 2441-2454.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul* (T. Kıvılcım, Çev.). Beyaz Yayınları.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.2307/1163531>
- Gore, P.A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, (14), 92-115. <https://doi.org/10.1177/1069072705281367>
- Gökçearslan Çiftçi, E. (2009). Türkiye’de ve Dünya’da korunmaya ihtiyacı olan çocuklara yönelik hizmetlerin tarihsel gelişimi. *Aile ve Toplum*, 5(19), 53-65.
- Güldü, S. (2015). *Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforları, akademik öz yeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 439884) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84-ZayrLjc0tI-QXKhy2-Z_uC3ygDZ0-QvvuB3-1YTmVjWFdNjUdfpnSGeEO
- Gündoğmuş, G. (2017). *Yalnızlık düzeyinin yordanmasında anne baba tutumları ve okul tükenmişliği* (Tez No. 469139) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3d9QtLoVA2OMExHskJpf9XRfzk7glCGAvTQXx_KZ5oVWoNX1aDbe6lNw2X0Afj
- Gürbüz, N. (2005). *5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının ve benlik saygılarının okul sonrası kültürel – sportif etkinliklere katılmalarına ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 250861) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?-key=NtBAevXNhYaNqJFoAcdBdpT3XbYgfIs5gKkCVOAUtUMG9E9e5IFY1dnxnGP7OY0x>
- Gürdal, M. (2011). *Duyusal zeka ile akademik başarı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Herrmann, J., Koeppen, K. ve Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective.

Learning and Individual Differences, (69), 150-161.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011>

- Kaleli, F. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin özyeterlilik düzeyleri ile akademik başarıya güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 430602) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tI-QXKrkHU14UIzb_YJgnzPmoc4dg99kwu6_J1vJDO9l-pu7m
- Kara, S. (2014). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 385884) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=sY7m19PfcL6F1NUw-cr80Mibqd-XxGmv5rhiKsPXhOxYSevJ6N1TjfyURuRBDwsV>
- Karakuş, S. (2003). *Anne babası boşanmış ve boşanmamış çocukların depresyon düzeylerinin incelenmesi ve okul başarısına yansımaları* (Tez No. 128156) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=TJtEy13GBWgytfBisjf715dzF4op2xHVFiYOZRoniZE0H6tTB5Ma7Dj6dAXJ6SdE>
- Keleşoğlu, Ş. (2011). *Öğrenme stilleri, akademik özyeterlilik, seviye belirleme sınavı puanları ve öğrenci özellikleri değişkenlerinin lise 1. sınıf akademik başarısını yordama gücü üzerine bir araştırma* (Tez No. 302035) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=EEdeQgIdFRxX5NbvVau-Akh_NEyN3dHC6xt7MmnaIMQ-3jIKZSG23SYMZDrJnKXR
- Kemer, G. (2006). *Öz-yeterlilik, umut ve kaygının onbirinci sınıf öğrencilerinin üniversite giriş sınavı puanlarını yordamadaki rolü* (Tez No. 205085) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=ePX_SaJ0b35Gq45swKG3lMBQZPhpOEQ74Zs0WkSosP_X-dev_QxulYRtCHJdaibi
- Keskin, G. ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(2), 92-99.
- Keskin, H. K. ve Yapıcı, S. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 1(1), 20-32.

- Keten, D. (2017). *Korunmaya muhtaç çocuklar: Ankara çocuk evleri üzerine niteliksel bir araştırma* (Tez No. 461253) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3d9Qt-LoVA2OMExHskJpbghzJVuja__QUa2FjpI1nr3cZCBa4b4hGTV9uvU7G57
- Kırış, B. F. (2016). *Gelişimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 6-12 yaş grubu çocukların davranış problemlerine etkileri* (Tez No. 485528) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/ulusaltezmerkezi/tezgoster?key=rrı-krk3a-rkf4yfh-ofuk6osr0rszcom4utkkkj7aavrb11xz_oaerps8t45qme
- Kiuru, N., Aunolo, K., Nurmi, J.E., Leskinen, E. ve Salmelo-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescent's school burnout. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>
- Koçak, L. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 433847) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?-key=cbOXH84ZayrLjc0tIQXks9LpzxQ9XJZNpBppqB4yUqCgp70KGqRzOOedBznT26H>
- Koçu, E. R. (1974). *Darülaceze*. İnkılap ve Aka Basımevi.
- Komaraju, M. ve Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, (25), 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Kurtovic, A. ve Baborac, J. (2017). The role of perfectionism and self-efficacy in explaining test anxiety in university students. *Primenjena Psihologija*, 10(2), 147-163. <https://doi.org/10.19090/pp.2017.2.147-163>
- Lalonde, B. (1980). *The construction and validation of a measure of academic selfefficacy* [Bildiri]. The National Council of Measurement in Education, Boston, Ma. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=7277468>
- Lane, J., Lane, A. M. ve Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 12(3), 247-256. <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247>
- Lee, W., Lee, M. J. ve Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002>

- Leitwood, K., Patten, S. ve Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Liu, J. ve Lynn, R. (2015). Chinese sex differences in intelligenc. *Some New Evidence. Personality and Individual Differences*, (75), 90-93. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.002>
- Lodewyk, K. R. ve Winne, P. H. (2005). Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 3-12. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.3>
- Maddux, J. E. ve Gosselin J. T. (2003). *Self-efficacy*. M. R. Leary ve J. P. Tangley (Ed.), *Handbook of self and identy* içinde (s. 218-239). Guildford Press.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki ve Sağlık Dergisi*, 27-33.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mccarthy, M. E., Pretty, G. M. ve Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, (31), 211-216.
- Meier, S. T. ve Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, (25), 63-69.
- Millburg, S.N. (2009). *The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy* (Yayın No. ucin1243353903). [Doktora tezi, University of Cincinnati]. Ohio. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=ucin1243353903
- Morris, T. (2000). *Gerçek başarı, mükemmellik üzerine yeni bir felsefe* (2. Baskı) (A. Önder, Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Multon, K. D., Brown, S. D. ve Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, (38), 30-38. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>

- Nalbant, Ş. (2016). *Korunmaya muhtaç çocuklarda çocuk evleri bakım modelinin toplumsallaşmaya ilişkin rolü: Kayseri örneği*. (Tez No. 436814) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tI-QXKkMoC5a_Ex5DArY3NZXxDUy1OZZjScysgSRcxeeMANhX
- Oğuzberk, M. ve Aydın, A. (2008). Ruh sağlığı çalışanlarında tükenmişlik. *Klinik Psikiyatri*, 11(4), 167-179.
- Okay, C. (1999). *Belgelerle Himaye-i Etfal Cemiyeti:1917-1923*. Şule Yayınları.
- Owen, S. (1988). *Development of a college academic self-efficacy scale*. The Annual Meeting of The National Council on Measurement in Education, New Orleans. <https://eric.ed.gov/?id=ED298158>
- Öncü, H. (2012). Akademik Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Özateş Ö. S. ve Atauz S. (2011). Sosyal hizmet uzmanlarının aileye dönüş ve aile yanında destek projesine ilişkin değerlendirmeleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, (22),102-112.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2010). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özgen, H. (2016). *Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik yardım ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 433839) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=cbOXH84ZayrLjc0tI-QXKkZ9AaKm-j8-LLEHnJx12qW0CuhXKTMYzJUo_ljbA5Jm
- Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin okul tükenmişliklerinin yaşam doyumları ve benlik kurguları açısından incelenmesi* (Tez No. 364721) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=gyLHMouPes-CvnhRcjQsKVLGoMNOavCHEZ0xdix_nOhE6KkqTg2DYiQwSlrMkafu

- Öztürk, G. F. (2002). Öğrencilerin gelişiminde müziğin etkisi. *Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetlerinde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi* (s. 152-155). Gazi Üniversitesi.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). *Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective*. J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* içinde (s. 5-22). Academic Press.
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15(2), 45-54. <https://doi.org/10.1080/01626620.1993.10734409>
- Pamuk, M., Kutlu, M. ve Kuloğlu, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinde cep telefonunun problemlili kullanımı ve öğrenci tükenmişliği*. International Academic Research Congress. Antalya.
- Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 11(63).
- Salmela-Aro, K. ve Parker, P. D. (2011). Developmental processes in school burnout: a comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, (21), 244-248. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.005>
- Salmela-Aro, K. Savolainen, H. ve Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10). <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. ve Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkinen, J., Kinnunen, J. M. ve Rimpela, A. (2017). Immigrant status, gender and school burnout in finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 225-236. <https://doi.org/10.1177/0165025417690264>
- Sarıaltın, D. M. (2017). *Kurum bakımındaki çocuklara ilişkin sistemin sosyal refah çalışanları gözüyle değerlendirilmesi uyumları* (Tez No. 463240) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3d9QtLoVA2OMExHskJpZwOKUbaz-i3BeV9fPdu3XgH6ESOV0HFvFX5IbCDLlrQ>

- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. ve Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Study*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V. ve Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H. (1995). *Self-Efficacy and education and instruction*. J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Plenum Press.
- Schunk, D. H. ve Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 238-244. <https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885684>
- Sebastian, J. ve Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436273>
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.
- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.19128/turje.181045>
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F. ve Ateş, B. (2013). Okul Tükenmişlik Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-24. <https://doi.org/10.19128/turje.181057>
- Seidman, S. A. ve Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress*, 5(3), 205-216. <https://doi.org/10.1080/02678379108257019>
- Sevencan, F., Uzun, N., Yücel, E., Erdem, A. ve Üner, S. (2011). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ve etkileyen faktörler. *Hacettepe Tıp Dergisi*, (42), 42-48.

- SHÇEK Genel Müdürlüğü (2008). Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik.
- SHÇEK, T. B. (2010). *2009 yılı faaliyet raporu*.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu (1983).
- Suner, F. E. (2000). *Farklı liselerdeki ergenlerine benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki* (Tez No. 99785) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=KOGdn9H3uVnWeb15j2W4h8uI0lmEgegZBNlqyBntVSqg826HyFmQoMhS1fzP_Irc
- Sweeney, J. ve Summers, S. (2002). The effect of the busy season workload on public accountants job burnout. *behavioral research in accounting*, 14(1), 223-245. <https://doi.org/10.2308/bria.2002.14.1.223>
- Şahan, B. ve Duy, B. (2017). Okul tükenmişliği: öz-yeterlik, okula bağlanma ve sosyal desteğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3),1249-1270. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.297590>
- Şıklar, E. ve Tunalı, T. (2012). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Eskişehir örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 75-84.
- Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D. ve Özer Özcan, Ö. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi. *Ulusal Örnekleme Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Türk Psikiyatri Dergisi*, 235-246.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Allyn and Bacon.
- Tambulut, A. (2019). *Kurum bakımı hizmeti veren bakıcı annelerin ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı, psikolojik dayanıklılık ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 588917) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/-TezGoster?key=vjszP7PzV0HebcjFEvDfwJczZkwBIL4MctvDYKWlbo00T5m4wmANGKGecuKz2TRX>
- TDK (2018). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin özyeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.

- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 169-187
- Topgül, F. Ç. (2017). *Kurum bakımı altındaki çocukların yaşam alanlarının ev kazaları, mobilya ve donatı elemanları ilişkisi açısından değerlendirilmesi: Ankara Çocuk Evleri örneği*. (Tez No. 469227) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3-d9QtLoVA2OMExHskJpbWpEushMVgQ6W3jp0PncS-X_2JEKw9S9-hqzg1VFyin
- Ulaş, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik olarak geliştirilen bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim uygulamasının etkililiğinin karma yöntem ile incelenmesi* (Tez No. 533598) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=as2oTjW5jfr9IKSvmCdJYpb-IFefzKtY4peQ93pX3blsQyPSjss_edbrp0NCitAJ
- Varol, B. (2017). *Kurum bakımı deneyimi olan yetişkinlerin iş yaşamına uyumları* (Tez No. 464226) [Yüksek lisans tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=q3-d9QtLoV-A2OMExHskJpZe9xGStWho_jXCDp1BtMtXD_3neh9xhw1WyuSi3i8
- Yang, H. J. ve Farn, C. K. (2004). An investigation the factors affecting mis students burnout in technical -vocational college. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.001>
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27(2), 19-33.
- Yavuzer, H. (2019). *Çocuk psikolojisi*, (44. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, E. (2012). Korunmaya muhtaç çocuklar ve çocuk evleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), S.499-525.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (18), 167- 176.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 371-388.

Yılmaz, N. (2001). *Öfke ile başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın ergenlerin öfke ile başa çıkabilmeleri üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yurdakul, A. (2016). *Aile ve sosyal politikalar bakanlığına bağlı kurum bakımında kalan çocuklarla koruyucu aile yanında kalan çocukların benlik saygısı ve psikososyal gelişimleri arasındaki farklılıkların incelenmesi* (Tez No. 443133) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/ulusaltezmerkezi/tezdetay.jsp?id=101xxq9vqrcnjecf46q3g&no=diy-1qhrhaaysu8xoxiraw>

Zajacova, A., Lynch, S. M. ve Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*, A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

Elektronik Kaynaklar

ASHB (2021). 2021 yılı faaliyet raporu. Erişim: 10 Temmuz 2022, <https://www.aile.gov.tr/media/100242/2021-yili-faaliyet-raporu.pdf>

ASPB (2013). 2013 yılı faaliyet raporu. Erişim: 10 Temmuz 2022, <https://www.aile.gov.tr/Uploads/sgb/uploads/pages/arge-raporlar/2013-yili-faaliyet-raporu.pdf>

ASPB (2015). 2015 yılı faaliyet raporu. Erişim: 10 Temmuz 2022, <https://www.aile.gov.tr/Uploads/sgb/uploads/pages/arge-raporlar/2015-yili-idare-faaliyet-raporu.pdf>

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989). Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2022, <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dairs%C3%-B6zle%C5%9Fme>

Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu (MTE-ÖF)' nun Türkçe' ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2022, <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/121058/>

EKLER

EK – 1. Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kararı

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
24/03/2021	03	2021-57

KARAR NO: 2021-57

Doç. Dr. Ömer KARAMAN'ın "Kurum Bakımı Altındaki Çocukların Okul Başarı Durumlarının Akademik Öz – Yeterlik, Okul Tükenmişliği ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Doç. Dr. Ömer KARAMAN'ın "Kurum Bakımı Altındaki Çocukların Okul Başarı Durumlarının Akademik Öz – Yeterlik, Okul Tükenmişliği ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

EK – 2. Ölçek Kullanım İzinleri



Anıl Pehlevan

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

2 ileti

Anıl Pehlevan

14 Ocak 2021 16:00

Alıcı:

Sayın Gülşah Hocam,

Ben Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Anıl PEHLEVAN. “Kurum bakımı altındaki çocukların okul başarı durumlarının akademik öz-yeterlik, okul tükenmişliği ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” konulu tez çalışmam için Türkçeye uyarlamasını yaptığınız ‘Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğini’ kullanmak istiyorum. Ölçme aracının kullanımı noktasında izninizi ve daha detaylı incelemek için ölçme aracının maddelerini tarafınızdan rica ediyorum. Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

Kemer, Gulsah

20 Ocak 2021 22:38

Alıcı: Anıl Pehlevan

Merhabalar Anıl,

Umarım iyisindir. Hem ölçeğe hem de ölçeğe dair bilgilere ekteki tezinden ulaşabilirsin.

Çalışmalarında başarılar ve kolaylıklar diliyorum.

gk

--

Gulsah Kemer, Ph.D., NCC, ACS

Associate Professor

Doctoral Graduate Program Director

Old Dominion University

Counseling and Human Services

[She/Her/Hers](#)

[Pronouns and Why They Matter](#)

Educating the mind without educating the heart is no education at all.

Aristotle

[Alınntıanan metin gizlendi]

[gulsah_kemer_tez.pdf](#)
645K



Anıl Pehlevan

Okul Tükenmişlik Ölçeği Kullanım İzni

3 ileti

Anıl Pehlevan

22 Şubat 2021 06:45

Alıcı:

Sayın Doç. Dr. İsmail Seçer,

Ben Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Anıl PEHLEVAN. "Kurum bakımı altındaki çocukların okul başarı durumlarının akademik öz-yeterlik, okul tükenmişliği ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" konulu tez çalışmam için Türkiye'ye uyarlamasını yaptığınız 'Okul Tükenmişlik Ölçeğini' kullanmak istiyorum. Ölçme aracımın kullanımını noktasında izninizi ve daha detaylı incelemek için ölçme aracımın maddelerini tarafınızdan rica ediyorum. Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Saygılarımla.

Doç. Dr. İsmail SEÇER

15 Mart 2021 11:59

Alıcı: Anıl Pehlevan

Anıl Bey Merhaba,
Okul Tükenmişlik Ölçeğini ekte gönderiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Görüşmek dileğiyle

Doç. Dr. İsmail SEÇER
Atatürk University, Faculty of Education
Counselling and Guidance
Erzurum, Turkey

----- 22 Şub 2021 tarihinde, 7:45 saatinde, Anıl Pehlevan · şunları yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

OKUL TÜKENİŞLİK ÖLÇEĞİ.docx
15K

EK – 3. Uygulama İzni



T.C.
AİLE VE SOSYAL HİZMETLER BAKANLIĞI
Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı

Sayı : 844529573-605.01- 164
Konu : Veri Toplama(Anıl PEHLEVAN)

22/06/2022

BAKANLIK MAKAMINA

Trabzon Valiliği Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü'nün 06/05/2022 tarihli ve 348615-1 sayılı yazısı ile Trabzon Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğünde Öğretmen olarak görev yapan Anıl PEHLEVAN'ın Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı öğrencisi olduğu belirtilerek "Kurum Bakımı Altındaki Çocukların Okul Başarı Durumlarının Akademik Öz-Yeterlilik, Okul Tükenmişliği ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırması kapsamında Trabzon, İstanbul, Rize, Giresun, Samsun, Muğla, Artvin, Ankara, Bayburt, Gümüşhane ve Erzurum illerinde bulunan çocuk kuruluşlarında anket uygulayabilme talebi bildirilmiştir.

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 14/06/2022 tarihli ve 3848979 sayılı yazısı ile olumlu değerlendirilen söz konusu araştırmanın İl Müdürlüklerinin koordinasyonunda, kuruluş müdürlüklerinin gözetim ve denetiminde, yapılacak araştırmaya ankete katılma zorunluluğu olmaksızın gönüllülük esasına dayalı olarak, uygulamalarda çocukların psiko-sosyal ve fiziksel gelişimlerine özen gösterilerek, elde edilecek kimlik bilgilerinin ve özel hayatın gizliliğine riayet edilerek, ses ve görüntü kaydı alınmaksızın ve fotoğraf çekimine izin verilmeksizin, kişisel özgürlükleri ve kişilik hakları korunacak ve güvenliklerine zarar gelmeyecek şekilde gerekli tedbirler alınarak, kuruluş işleyişini aksatmayacak şekilde mesai saatleri içerisinde, kuruluşlarımızda kalan çocuklarımızın günlük yaşantılarını olumsuz etkileme olasılığı bulunan herhangi bir işlemin gerçekleştirilmemesi (Çocuk Destek Merkezlerinde koruma ve bakım altında olan çocuklar hariç) koşulu ile araştırma sonuçlarının herhangi bir yerde yayınlanmadan önce kurum izni alınması ve araştırma bitiminde bir örneğinin Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığına gönderilmesi ve taahhütname imzalatılması koşulları ile uygulanabilmesi hususunda;

Olurlarınızı arz ederim.

OLUR
21/06/2022

EK: 1 - Taahhütname (1 Sayfa)
2 - 06/05/2022 tarihli ve 3486154 sayılı yazı.
3- 14/06/2022 tarihli ve 3848979 sayılı yazı.

21/06/2022 Sosyal Çalışmacı :
21/06/2022 Şb.Md. V. :

Eskişehir Yolu Söğütözü Mah. 2177. Sok. No: 10/ A Kat: 27 Posta Kodu: 06510 Çankaya/ Ankara

(0312)705 57 00

EK- 4. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma bir yüksek lisans tezi çalışması kapsamında Doç. Dr. Ömer KARAMAN danışmanlığında Anıl PEHLEVAN tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın konusu “*Kurum Bakımı Altındaki Çocukların Okul Başarı Durumlarının Akademik Öz-Yeterlik, Okul Tükenmişliği ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*“ dir. Sizden istenen; her bölümde yer alan maddelere tek bir cevap vermeniz ve eksiksiz bir biçimde yanıtlamanızdır. Maddelere vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak, başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya verdiğiniz değerli katkılar için teşekkür ederim. Eğitim hayatınızda başarılar dilerim.

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Yaşınız

3. Kaç yıldır kurumlarda kalıyorsunuz?

0-2 2-4 4-6 6+

4. Bakım hizmetinden yararlandığınız kurum hangisidir?

Çocuk Evleri Sitesi ÇEKOM

5. Ne kadar zamandır bu kurumda kalıyorsunuz?

0-2 2-4 4-6 6+

6. Eğitim öğretimizi sürdürdüğünüz okul türü hangisidir?

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Anadolu Lisesi
 İmam Hatip Lisesi Çok Programlı Anadolu Lisesi
 Açık Öğretim Lisesi Diğer

7. Sınıf Düzeyiniz

9 10 11 12

8. Geçmiş Eğitim Öğretim Yıllarına Ait Not Ortalamalarınız

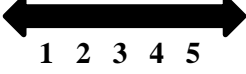
9.Sınıf..... 10.Sınıf..... 11.Sınıf..... 12.Sınıf.....

9. Geçmiş Eğitim Öğretim Yıllarına Ait Devamsızlık Gün Sayılarınız

9.Sınıf..... 10.Sınıf..... 11.Sınıf..... 12.Sınıf.....

EK – 5. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyunuz ve herbir maddede verilen durumda kendinize ne ölçüde güvendiğinizi, herbir maddenin yanında verilen seçeneklerden size uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.

Oldukça Az Güvenirim  Çok Fazla Güvenirim

- 1 2 3 4 5 1. Ders sırasında düzgün ve düzenli not tutma.
- 1 2 3 4 5 2. Derste yapılan tartışmalara katılma.
- 1 2 3 4 5 3. Kalabalık ve büyük bir sınıfta bir soruyu yanıtlama.
- 1 2 3 4 5 4. Küçük ve tenha bir sınıfta bir soruyu yanıtlama.
- 1 2 3 4 5 5. Test türü sınavları yapma.
- 1 2 3 4 5 6. Yazılı sınavları yanıtlama.
- 1 2 3 4 5 7. Üstün nitelikli bir dönem ödevi hazırlama.
- 1 2 3 4 5 8. Zor bir konunun anlatıldığı bir dersi, ders süresince dikkatle dinleme.
- 1 2 3 4 5 9. Başka bir öğrenciye ders anlatma.
- 1 2 3 4 5 10. Bir kavramı başka bir öğrenciye açıklama.
- 1 2 3 4 5 11. Öğretmeninizden, anlamadığınızı bir konuyu tekrar anlatmasını isteme.
- 1 2 3 4 5 12. Derslerin çoğundan iyi not alma.
- 1 2 3 4 5 13. Konuyu eksiksiz bir şekilde anlayamaya yetecek kadar çalışma.
- 1 2 3 4 5 14. Öğrenci temsilcisi olmak için çalışmak.
- 1 2 3 4 5 15. Ders dışı etkinliklere (spor etkinlikleri, kulüpler) katılma.
- 1 2 3 4 5 16. Öğretmenlerinizin saygısını kazanma.
- 1 2 3 4 5 17. Derslere düzenli olarak devam etme.
- 1 2 3 4 5 18. Sıkıcı bir derse bile sürekli olarak devam etme.
- 1 2 3 4 5 19. Öğretmeninizin dersi dikkatle izlediğinizi düşünmesini sağlama.
- 1 2 3 4 5 20. Okuduğunuz metinlerdeki fikirlerin çoğunu anlama.
- 1 2 3 4 5 21. Sınıfta ortaya konulan fikirlerin çoğunu anlamak.
- 1 2 3 4 5 22. Basit matematik işlemlerini yapma.
- 1 2 3 4 5 23. Bilgisayar kullanma.
- 1 2 3 4 5 24. Matematik dersinin içeriğindeki konuların çoğuna hakim olma.
- 1 2 3 4 5 25. Öğretmeninizi daha yakından tanımak için onunla özel olarak konuşma.
- 1 2 3 4 5 26. Bir dersin içeriğini başka bir dersin konularıyla ilişkilendirme.
- 1 2 3 4 5 27. Sınıfta, öğretmeninizin ileri sürdüğü düşünceyi sorgulayacak fikirler ileri sürme.

- 1 2 3 4 5 28. Bir derste öğrenileni uygulamada kullanma.
- 1 2 3 4 5 29. Kütüphaneyi iyi bir şekilde kullanma.
- 1 2 3 4 5 30. İyi notlar alma.
- 1 2 3 4 5 31. Konuları biriktirip çalışmak yerine zamana yayarak çalışma.
- 1 2 3 4 5 32. Ders kitaplarındaki zor kısımları anlama.
- 1 2 3 4 5 33. İlginizi çekmeyen bir dersin içeriğindeki konulara hâkim olma.

EK – 6. Okul Tükenmişlik Ölçeği

Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadeleri okuyarak ne ölçüde katıldığınızı sağ taraftaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz. Lütfen verilen ifadeleri aklınıza ilk geldiği şekliyle işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1. Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Derslerde yaşadığım problemler arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Anıl PEHLEVAN
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0000-0002-6564-2923
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10389721
Lise	Trabzon Merkez Fen Lisesi
Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi / Fatih Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Mesleki Deneyim	Trabzon Çocuk Evleri Sitesi, Öğretmen, 2020-
Akademik Çalışmalar	

