

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDEKİ GELECEK BEKLENTİLERİNİN
AÇIKLANMASINDA OKULA BAĞLILIK VE OKUL YAŞAM
KALİTESİNİN ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nurgül BAŞ

TRABZON
Haziran, 2019

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDEKİ GELECEK BEKLENTİLERİNİN
AÇIKLANMASINDA OKULA BAĞLILIK VE OKUL YAŞAM
KALİTESİNİN ROLÜ

Nurgül BAŞ

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Fatma ALTUN

TRABZON
Haziran, 2019

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 20/06/2019

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Fatma ALTUN

Üye : Prof. Dr. Müge YILMAZ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Serpil REİSOĞLU

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Prof. Dr. Bülent GÜVEN
Enstitü Müdürü**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Nurgül BAŞ
20 / 06 / 2019

ÖNSÖZ

Meslek hayatım boyunca uyguladığım ölçekler ve gözlemlerim sonucunda çalıştığım bölgedeki öğrencilerin gelecekte bir beklentileri olmadığı ve kaderci bakış açısıyla yaşadıkları kanısına vardım. Gelecek beklentisini etkileyen faktörlerin neler olabileceğini araştırırken okul yaşam kalitesi ve okula bağlılık kavramlarının gelecek beklentisiyle ilişkili olabileceğini bana düşündürdü. Gelecek beklentisi kavramı ile ilgili çalışmalar son yıllarda ülkemizde yoğunlaşmıştır. Gelecek beklentisi belli kavramlarla çalışılmış olup okulla ilgili kavramlarla çok fazla çalışılmadığını fark ettim. Bu araştırmanın gelecek beklentisi kavramının daha kapsamlı ve okulla ilgili faktörlerle ele alınacağından literatüre katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Öncelikle onunla çalışma fırsatı bulduğum için, ilgisini her zaman yanımda hissettiğim tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fatma ALTUN hocama, tüm sorduğum sorulara ve hatalarıma rağmen sabırla beni dinleyip bana destek olduğu için teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca ders anlatımlarıyla beni bilgilendiren Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde bulunan tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Tez yazma sürecinde beni cesaretlendiren her zaman desteğini yanımda hissettiğim dostlarım Zeynep PAPAKER ve Yüksel Kübra AKDOĞAN'a çok teşekkür ederim. Bu süreçte her anımda yanımda olan ve bana tez yazmam için fırsatlar yaratmaya çalışan canım ev arkadaşım HüdanurSOYLU'ya; her soruma cevap veren ve yorulduğumda tekrar başlamamı sağlayan canım arkadaşım Emine İŞLEYEN'e ve isimlerini saymadığım tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca destekleriyle hep yanımda olan, her kararına saygı duyan, beni bugünlere getiren canım aileme; dedem Mehmet ÇETİN'e, babam Yakup BAŞ'a, annem Havva BAŞ'A, ağabeylerim Recep ve Mustafa BAŞ olmak üzere tüm aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Haziran, 2019

Nurgül BAŞ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	3
1. 2. Araştırmanın Denenceleri.....	4
1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	4
1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1. 5. Araştırma Varsayımları.....	5
1. 6. Tanımlar	5
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	6
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2. 1. 1. Beklenti.....	6
2. 1. 1. 1. Beklenti Kuramları	6
2. 1. 1. 1. 1. Vroom'un Beklenti Kuramı.....	6
2. 1. 1. 1. 2. Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramı	7
2. 1. 1. 1. 3. Tolman'ın Beklenti Kuramı	7
2. 1. 1. 2. Gelecek Beklentisi.....	7
2. 1. 1. 2. 1. Umutlu ve Umutsuz Gelecek Beklentisi.....	9
2. 1. 1. 2. 1. 1. Umutlu Gelecek Beklentisi.....	9
2. 1. 1. 2. 1. 2. Umutsuz Gelecek Beklentisi	10
2. 1. 1. 2. 2. Gelecek Beklentisinin Temeli (Güdülenme, Planlama, Değerlendirme).....	10
2. 1. 1. 2. 3. Gelecek Beklentisini Etkileyen Faktörler.....	11
2. 1. 1. 2. 4. Ergenlerde Gelecek Beklentisinin İçeriği	14
2. 1. 2. 1. Okul Yaşam Kalitesinin Değişkenleri	16
2. 1. 2. 1. 1. Okula Yönelik Duygular.....	16

2. 1. 2. 1. 2. Statü	18
2. 1. 2. 1. 3. Okul Yönetimi.....	18
2. 1. 2. 1. 4. Öğretmenler	19
2. 1. 2. 1. 5. Öğrenciler	19
2. 1. 2. 1. 6. Öğretim Programı	20
2. 1. 2. 1. 7. Sosyal Etkinlikler	21
2. 1. 3. 1. Okula Bağlılığın Çeşitleri	23
2. 1. 3. 1. 1. Davranışsal Bağlılık	23
2. 1. 3. 1. 2. Duyuşsal Bağlılık	24
2. 1. 3. 1. 3. Bilişsel Bağlılık	24
2. 1. 3. 2. Okul Bağlılığı ile İlgili Kavramlar	25
2. 1. 3. 2. 1. Bağlılık Sağlayamama	25
2. 1. 3. 2. 2. Özdeşleşme	25
2. 1. 3. 2. 3. Okula Yakın Olma	26
2. 1. 3. 2. 4. Adanmışlık	26
2. 1. 3. 3. Okul Bağlılığına Etki Eden Faktörler	26
2. 1. 3. 3. 1. Okul Ortamı	27
2. 1. 3. 3. 2. Sınıfın Yapısı	27
2. 1. 3. 3. 3. Öğretim Yöntemleri	28
2. 1. 3. 3. 4. Öğretilen Konular	28
2. 1. 3. 3. 5. Okul Yöneticisi	28
2. 1. 3. 3. 6. Ders Dışı Sosyal Etkinlikler	29
2. 1. 3. 3. 7. Öğretmen Faktörü	29
2. 1. 3. 3. 8. Akran Grubu Etkisi	30
2. 1. 3. 3. 9. Aile Etkisi	31
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	31
3. YÖNTEM	33
3. 1. Araştırma Modeli	33
3. 2. Araştırma Grubu.....	33
3. 3. Verilerin Toplanması.....	34
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	34
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu	34
3. 3. 1. 2. Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği	35
3. 3. 1. 2. 1. EGBÖ'nün Yapı Geçerliliği	35
3. 3. 1. 2. 2. EGBÖ'nün Güvenirlik Analizleri.....	36
3. 3. 1. 3. Okula Bağlılık Ölçeği	37

3. 3. 1. 4. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği	37
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	38
3. 4. Verilerin Analizi.....	38
4. BULGULAR.....	39
4. 1. Gelecek Beklentisinin Yordanmasına İlişkin Bulgular.....	39
4. 2. Ebeveyn Tutumları ile Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkiler	40
4. 3. Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Farklılıklar	41
4. 4. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Farklılıklar.....	41
4. 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Farklılıklar	43
4. 6. Cinsiyet Değişkenine Dayalı Farklılıklar.....	43
5. TARTIŞMA	45
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	50
6. 1. Sonuçlar	50
6. 2. Öneriler	50
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	50
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	51
7. KAYNAKLAR	53
8. EKLER	65
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	73

ÖZET

Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesinin Rolü

Gelecek beklentisi, bireylerin kendi geçmişlerinden veya tecrübelerinden yola çıkarak oluşturdukları geleceğe dair duygu, düşünce ve endişeleridir. Bireylerin gelecek beklentilerinin oluşmasında ergenlik döneminin ve okul yaşantılarının önemli olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentilerinde okul yaşam kalitesi, okula bağlılık ve akademik başarının yordayıcı rollerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amacın yanında gelecek beklentisinin; cinsiyet, aylık gelir, anne-baba eğitim düzeyi ve ebeveyn tutumları gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan korelasyon ve nedensel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma grubunu Erzurum ili Karaçoban ilçesinde öğrenim gören 701 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Ergen Gelecek Beklentileri, Okul Bağlılığı, Okul Yaşam Kalitesi ölçekleri kullanılmıştır.

Gelecek beklentisinin açıklanması için okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının dahil edildiği çoklu doğrusal regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve okula bağlılık düzeyleri gelecek beklentilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin gelecek beklenti düzeylerinin ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentisinde cinsiyet değişkenine göre "İş ve Eğitim", "Evlilik ve Aile" alt boyutlarında erkeklerin lehine; "Din ve Yaşam" alt boyutunda ise kızların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgulanmıştır.

Ebeveyn tutumlarını "destekleyici ve hoşgörülü" ile "koruyucu" olarak algılayan öğrencilerin "iş ve eğitim" ile "din ve yaşam" alanlarındaki gelecek beklenti puanları ebeveynlerinin tutumlarını "dengesiz" ve "kararsız" olarak algılayanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Gelecek beklentisinin "İş ve Eğitim" alt boyutunda yüksek aylık gelire sahip olanların düşük aylık gelire sahip olanlardan anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin "İş ve Eğitim" ile "Din ve Yaşam" alanlarındaki gelecek beklentilerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda okula ve aileye bağlı değişkenlerin öğrencilerin gelecek beklentileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçların, alanla ilgili bilimsel

sonuçların yanı sıra ergenlerle yapılacak 6nleyici ve problem 6z6c6 rehberlik çalışmalarına anlamlı katkı sağlayacağı d6ř6n6lmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gelecek Beklentisi, Okul Yaşam Kalitesi, Okula Bağlılık, Akademik Başarı.



ABSTRACT

The Role Of theQuality of School Life andCommitmentTo School InExplainingTheFutureExpectations On TheMiddle School Students

The future expectation is emotion, thought and concern individuals have based on their previous lives or experiences. It is known that the puberty and the school lives are important to shape the future expectations of the individuals. The purpose of the study is to examine the predictive role of the quality of school life, commitment to school and the academic success over the future expectation of the middle school students. Besides this purpose, the future expectation related to the different variants like gender, monthly income, the parents' educational level and the parental attitudes was studied.

The correlation and the causal research methods which are among the quantitative research methods are used in this study. The research group consists of 701 middle school students in Karaçoban of Erzurum. The scales of the personal information form, the adolescents' future expectations, commitment to school and the quality of school life were used.

It is seen that the multiple linear regression model including commitment to school, the quality of school life and the academic success is meaning full for explaining the future expectation. According to this result, the quality of students' school life and the level of commitment to school predict the future expectation meaning fully. Besides this event, it is proved that the levels of the middle students' future expectation are very different according to the factor of gender; while the categories of 'job and education', 'marriage and family' are advantage for boys; the category of 'religion and life' is advantage for girls. It is found that in the areas of 'job and education' and 'religion and life'. The score of the future expectation of the students' whose parents' attitudes are 'supportive and tolerant' and 'protector' is very higher than that of the students' whose parents' attitudes are unbalanced and undetermined. It is noticed that the future expectation of people in the dimension of 'job and education' who have high monthly income is very higher than that of people who have low monthly income. It is seen that in the areas of 'job and education' and 'religion and life', the future expectations of the students' whose fathers have high education level are very positive. In the result of the study, it is seen that the variants depending on the school and parent are very effective on the future expectation of the students. It is thought that the results of the study will substantially contribute the

preventive and problem solver guidance works done with the adolescents besides the scientific results.

Keywords: Future Expectation, Quality of School Life, Commitment to School, Academic Achievement.



TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Ortaokul Öğrencilerine Ait Bazı Tanımlayıcı Bulgular	33
2.	EGBÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları	36
3.	EGBÖ'nün Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	37
4.	Gelecek Beklentisi ile Okula Bağlılık, Okul Yaşam Kalitesi ve Geçen Dönem Not Ortalaması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	39
5.	Gelecek Beklentisinin Yordanması.....	39
6.	Çoklu Regresyon Modelinde Gelecek Beklentisini Açıklayan Katsayılar.....	40
7.	Gelecek Beklentisinin Alt Boyutlarının Ebeveyn Tutumlarına Göre İncelenmesi.....	40
8.	Gelecek Beklentisinin Alt Boyutlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre İncelenmesi.....	41
9.	Gelecek Beklentisinin Alt Boyutlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi.....	42
10.	Gelecek Beklentisinin Alt Boyutlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi.....	43
11.	Gelecek Beklentisinin Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	44

KISALTMALAR LİSTESİ

- DSÖ** : Dünya Sağlık Örgütü
EGBÖ : Ergen Geleceği Beklentileri Ölçeği
FESA : FutureExpectationsScaleforAdolescents
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
WHO : World HealthOrganisation



1. GİRİŞ

MEB'e (1961) göre mecburi ilköğretim çağı çocuğun 5 yaşını bitirdiği eylül ayının sonundan başlayarak 14 yaşına girdiği yılın öğretim sonuna kadar devam etmektedir. Bu kapsamda düşünüldüğünde çocuklar 6-14 yaşları arasını okullarda geçirir. Kızmaz (2006), okulu öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanında onların sosyal ve duygusal gelişimlerini tamamlamaktan sorumlu kurum olarak tanımlarken; Bellici ise (2015), okulu öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği, kendini bir sosyal topluluğa ait hissettiği, toplumla iç içe yaşadığı bir kurum olarak tanımlamıştır. Kişilerin yaşamlarında önemli etkileri olan bu kurum, öğrencilere mesleki ve sosyal beceriler kazandırarak onları geleceğe hazırlar ve gelecekle ilgili beklentilerinin oluşmasına yardımcı olur. Çocukluk ve ergenlik dönemleri, zorunlu eğitim sistemi içerisinde geçirilen dönemlerdir.

Kulaksızoğlu'na (2004) göre ergenlik dönemi bireyin çocukluk ve yetişkinliği arasındaki ara dönemdir. Ergenlik dönemi ergenin hızlı bir şekilde değiştiği ve geliştiği dönemdir. Farklı iklim, beslenme ve yetiştirme şartlarına göre bireylerin ergenliğe girme yaşları da farklılık göstermektedir. Genel olarak kızlar 11-12, erkekler 13-15 yaşlarında ergenlik dönemine girebilmektedir. Söz edilen bu durum bazı faktörlere göre değişmekte bu yüzden bu yaş sınırı azalmakta ve artabilmektedir.

Öğrenciler çocukluktan başlayıp ergenlik dönemini ve yetişkinlik dönemini kapsayan süreçte hayatlarının belli bir kısmını okulda tamamlarlar. Ergenlerin hem kişilik oluşumu hem de mesleğe yönelme, toplumsal rolleri üstlenme açısından ergenlik dönemi önemli bir aşamadır. Bireylerin geleceklerinin ve geleceğe dair beklentilerinin temeli ergenlik döneminde atılmaktadır ve ergenlerin geleceğinin şekillenmesinde aileleri, öğretmenleri, okul yöneticileri, arkadaşları ve diğer çevresel faktörlerin etkisi kaçınılmazdır (Uluçay, Özpolat, İşgör ve Taşkesen, 2014). Ergenlik dönemi ergenin geleceğinin şekillenmesinde etkili olan önemli dönemlerden olduğu için gelecek beklentisi üzerine yapılan bu araştırmada ergen bireyler yer almaktadır.

Gelecek beklentisi geçmiş yaşantılardan yola çıkılarak gelecekte olabilecekler hakkında tahminde bulunmaktır. Gelecekle ilgili duygu, düşünce ve pişmanlıkları içeren gelecek beklentisi aynı zamanda bireylerin geçmişindeki tecrübe ve başarıları hakkında da önemli ipuçları verir (Şimşek, 2012). Gelecek beklentisi; öğrencinin aile ortamından, arkadaşlık ilişkilerinden, öğretmenleriyle kurduğu iletişimden etkilenmektedir. Bu faktörlerin yanında okuldaki başarısı, dersleri sevme durumu, okula bakış açısı, okuldaki fiziksel ve sosyal etkinliklerin çeşitliliği ve onlardan yararlanma seviyesi de etkili olmaktadır. Bireylerin gelecek beklentileri, içinde bulunduğu sosyal çevreyle ilişkili olarak

şekillenmektedir. Bu şekillenme, sosyal çevrenin telkin ve yönlendirmeleri sonucu doğrudan olabileceği gibi dolaylı yollarla da gerçekleşebilir (Yavuzer, Demir, Meşeci ve Sertelin, 2005). Yüksek gelecek beklentisine sahip olan bireyler bir karar alınırken söz sahibi olma, çevresindeki olaylara uyum gösterme, olumlu davranışları sergileme ve bu olumlu davranışları hayatlarına aktarma konusunda başarılıdırlar (Catalona, Berglund, Ryan, Lonczak ve Hawkins, 2004). Bu başarıların okul ortamına yansması akademik başarı üzerine olmaktadır. Yüksek gelecek beklentisine sahip olan bireyler bu beklentilerini gerçekleştirebilmek için okulu bir basamak olarak kullanırlar ve okuldan en iyi şekilde istifade etmeye çalışmaktadırlar. Beklentilerine kavuşmak isteyen bireyler akademik yönden başarılı olmak için çaba sarf etmektedirler.

Her yaş aralığındaki insanın gelecekte bir beklentisi bulunmaktadır. Özellikle kişiliğin oluştuğu ve gelecekle ilgili önemli kararların alındığı ergenlik dönemi gelecek beklentisinin en çok şekillendiği dönemdir. Ergenler gelecekle ilgili çeşitli beklentilere sahiptir. Bu beklentiler; sağlıklı bir yaşam sürdürmek, iyi bir eşe sahip olmak, mutlu bir yuva kurmak, statü sahibi olmak, çeşitli gruplara katılmak şeklinde çoğaltılabilmektedir (Uluçay vd., 2014). Ergenlerin okulda geçirdikleri zaman dikkate alındığında, gelecek beklentilerinin çoğunun okulda oluştuğu ve bu beklentilerin okuldaki faktörlerden etkilendiği söylenebilir. Bu kapsamda düşünüldüğünde ergenlerin olumlu beklentiye sahip olabilmeleri için okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri gerektiği ifade edilebilir. Okula karşı olan olumlu tutumlar ergenlerin okula bağlılığını olumlu yönde etkileyebilir.

Finn (1993) okul bağlılığını öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi ve öğrencinin okulun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlamıştır. Okul bağlılığının davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutları bulunmaktadır. Duyuşsal boyut öğrencinin okul, öğretmen ve akranlarına karşı olumlu duygular taşımasıdır. Bilişsel boyut öğrencinin okul, öğretmen ve akranlarına karşı taşıdığı olumlu düşünceler, inanç ve algılarıdır. Davranışsal boyut, öğrencinin okul içinde veya okul dışında yapılan faaliyetlere katılması ve bu durumla ilgili gözlenebilen davranış ile performansını içerir (Jimerson, Campos ve Grief, 2003). Öğrencilerin okula karşı aidiyet duygusunu hissetmeleri ve okulu hedeflerine ulaşmada yol gösterici olarak tanımlamaları okulla özdeşim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Böylece öğrencilerin okula bağlanması daha kolay bir şekilde gerçekleşir (Finn ve Voekl, 1993).

Öğrenciler okulda kabul görme ve onaylanma ihtiyaçlarını doydurduklarında okula karşı olumlu duygular geliştirirken bu ihtiyaçların karşılanmaması okula karşı nefret ve olumsuz duygular doğurabilmektedir (Willms, 2003). Okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okula bağlı güven düzeyleri yüksektir ve olumlu akran düzeyleri yüksek seviyededir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Okul ortamının fiziksel imkanları, akran ilişkileri, öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrencilerin okul yönetimine katılması

gibi etmenler onların okul bağıllığına etki eden faktörlerdendir (Özdemir vd., 2010). Okulun fiziksel yapısının öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması, okulun öğrenciye sunduğu çeşitli sosyal imkanlar, öğrencinin kendini okul içinde güvende hissetmesi okul bağıllığını arttıran faktörlerdendir. Bu faktörler okul bağıllığı üzerinde etkili olduğu kadar okul yaşam kalitesi üzerinde de etkilidir.

Mok ve Flynn (2002) okul yaşam kalitesini, öğrencilerin okul ortamından memnun olması ve kendisini okulda mutlu hissetmesi olarak tanımlamaktadır. Okul yaşam kalitesi bireyin genel iyi olma halinin göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin okul ortamlarının güvenli oluşu, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurması, kendi düşüncelerini rahatça dile getirebilecekleri bir ortama sahip olmaları, sağlıklı ve güven verici arkadaş grubuna kendilerini ait hissetmeleri, okulun fiziki ortamının her türlü gelişime fırsat tanınması, okulda uygulanan programların öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarına katkı sağlayabilmesi öğrencilerin okul bağıllıklarının artmasına yardımcı olabilmektedir (Özdemir vd., 2010).

Başka bir açıdan bakıldığında okul yaşam kalitesinden memnun olan öğrencilerin okula bağıllıklarının da yüksek olabileceği beklenilmektedir. Öğrencinin ailesi, akran grubu, yönetici ve öğretmenleri arasında oluşan görüş birliği öğrencinin okulda kendisini mutlu ve güvende hissetmesini, en üst düzeyde öğrenme gerçekleştirebilmesini ve öğrendiklerinden ve okul ortamından memnun olmasını sağlamaktadır. Okul ortamından memnun olan ve kendini güvende hissedenden öğrencinin akademik başarısı yüksek olur ve kendisini bir bütün olarak geliştirmeye çalışır (Marks, 1998). Öğrencilerin öğretmenleriyle ve akranlarıyla kurduğu iletişim öğrencilerin okula bağıllıklarını etkileyebilmektedir. Öğrenciler akranlarıyla kurdukları olumlu ilişkiler sayesinde kendilerini okula ait hissederler. Öğrenciler aidiyet duygusunu yaşamak için, duygusal destek ve davranışsal normları kazanmak için arkadaş çevresinde bulunmayı tercih etmektedirler ve bir grup içinde olmaktan zevk almaktadırlar (Kızmaz, 2006).

Literatürde akademik başarı, okula bağıllık ve okul yaşam kalitesinin gelecek beklentisi üzerinde etkisinin olup olmadığına dair herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. İlgili kavramlar düşünüldüğünde böyle bir araştırmanın olmaması literatür adına büyük bir eksikliklerdir. Bu eksikliği giderebilmek için bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentilerinde okul yaşam kalitesi, okula bağıllık ve akademik başarının yordayıcı rollerini incelemek amaçlanmaktadır.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentisi düzeyinin okul yaşam kalitesi, akademik başarı ve okula bağıllığın yordayıcı rollerini incelemektir.

Araştırmanın alt amacı:

1. Ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentisi düzeylerinin demografik değişkenler (cinsiyet, aylık gelir, anne ve baba eğitim düzeyi, ebeveyn tutumları) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.

1. 2. Araştırmanın Denenceleri

1. Ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentisi düzeyleri okul yaşam kalitesi, okula bağlılık ve akademik başarı tarafından anlamlı düzeyde yordanmaktadır.
2. Ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentisi düzeyleri çeşitli değişkenler (cinsiyet, aylık gelir, anne ve baba eğitim düzeyi, ebeveyn tutumları) açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Gelecek beklentisi, ergenlerin hedeflerini belirlemelerine ve hayatlarına yön vermelerine yardımcı olabilecek bir etmendir. Ergenlerin gelecek beklentilerini sosyal ortamları, çevresindekilerle kurdukları iletişim biçimi, ailesinin onlardan beklentileri, onların akademik başarıları ile derslere ve okula yönelik tutumları okuldaki fiziksel ve sosyal etkinliklerin çeşitliliği, onlardan yararlanma seviyeleri gibi faktörler etkilemektedir. Beklenti ve performansın karşılıklı olarak birbirlerine etkileri vardır. Başarı beklentisinin yüksek olması iyi bir performansa, iyi bir performans da daha yüksek başarı beklentisinin olmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle ergenlerin gelecek beklentisi ne kadar yüksek olursa ortaya koyacakları başarı da yüksek olup hedefleri de yüksek olacaktır.

Bu çalışmanın ortaokul öğrencileri üzerinde yapılmasının nedeni ortaokul öğrencilerinin ergenlik döneminde olması ve ergenlik döneminin kişilik gelişiminde kritik bir dönem olmasıdır. Ayrıca ortaokul öğrencileri bu süreçte hayatlarını etkileyebilecek bir seçim olan hangi liseyi kazanmak istediklerine karar vereceklerdir. Bu kararlar onların geleceğini ve gelecek beklentilerini etkileyebilecek önemli kararlardandır. Belirledikleri bu liseler sadece eğitim-öğretim yıllarını kapsamamakta lise sonrasındaki hayatlarına da yön vermektedir. Seçimlerin belirlenmesinde en önemli etken birey olsa da bunun yanı sıra aile, akran grubu, öğretmen, okul yöneticileri ve sosyal çevrenin de dolaylı olarak etkisi vardır. Sağlıklı bir karar alınabilmesi için ergenlik döneminde erken tanı ve müdahalenin olması gerekmektedir. Ergenlerin gelecek beklentilerine etki eden unsurların bulunması bu alandaki bilimsel literatürün yanında okullarda yapılacak olan rehberlik uygulamalarına katkıda bulunacaktır.

Literatür incelendiğinde ortaokul öğrencilerinde gelecek beklentisi okulda yaşam kalitesi ve okul bağlılığının birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple yapılan araştırmanın ülkemizdeki mevcut alanyazını zenginleştireceği ve gelecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmanın genellenebilirliği ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Akademik başarı son dönem notlarıyla sınırlı tutulmuştur.

1. 5. Araştırma Varsayımları

1. Ortaokul öğrencilerinin ölçekteki maddeleri içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Örneklemdaki 10-15 yaş aralığındaki öğrencilerin ergenlik döneminde olduğu varsayılmaktadır.

1. 6. Tanımlar

Gelecek Beklentisi: Bireylerin gelecekle ilgili düşünce, veya endişelerini içeren beklenti türüdür (Şimşek, 2012).

Okula Bağlılık: Bireyin kendisini okulun bir parçası olarak hissetmesi ve okula ait görevleri benimsediği için yerine getirmesidir (Finn, 1993).

Okul Yaşam Kalitesi: Öğrencilerin okul yaşamı ve okul ortamı ile olan ilişkilerinin genel iyi olma halidir (Schmidt, 1989).

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. Beklenti

Bireyin, belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü beklenti olarak tanımlanır (TDK, 2018). Beklenti tanımının içerisinde hem öngörü hem de inanç kavramı yer almaktadır (Özçakmak ve Köroğlu, 2015). Beklenti kuramı Edward Chace Tolman tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramın içerisinde bireyin amacına ulaşmak için farklı durumları gözden geçirerek farklı davranışlarda bulunması yer almaktadır (Senemoğlu, 2013).

Bir beklentinin gerçekleşebilmesi tutumun kuvvetinin az olup olmamasına bağlıdır. Bir tutumun kuvveti az olduğunda onun davranışa dönüşme olasılığı da azalacaktır. Kuvvetli olmayan bir tutum engeller karşısında zayıflayacaktır ve davranışa dönüşemeyecektir (Aydın, 2003). Dolayısıyla beklenti ve performans kavramları iç içe olan kavramlardır. Beklenti ne kadar yüksekse performans da o derece yükselir ya da tersi düşünüldüğünde yüksek performans beklentide de yükselmeye sebep olur (Parsons, Kaczala ve Meece, 1982).

2. 1. 1. 1. Beklenti Kuramları

2. 1. 1. 1. 1. Vroom'un Beklenti Kuramı

Kuram ilk olarak Victor Vroom tarafından ortaya koyulmuştur. Bu kuramda, ödül ile performans arasında doğrudan bir ilişki olduğu ve ödül ne kadar büyükse performansın da o derece fazla olduğu belirtilmektedir (Montana ve Charnov, 2008). Bu durum kişinin gelecekle ilgisi ve gelecek kurgusu üzerinden oluşturduğu inançtır. Bu süreçte kişi geçmiş tecrübelerinden faydalanır.

Vroom'un kuramında valans (değerlilik), araçsallık, bekleyiş, motivasyon olmak üzere dört temel kavram vardır (Onaran, 1981). Valans (değerlilik); bireyin sonuca ulaşma isteğinin şiddetidir. Bir sonuca ulaşılacak isteniyorsa valans "+1", ulaşılacak istenmiyorsa valans "-1", sonuca karşı nötr ise valans "0"dır. Valans değeri "-1" ile "+1" arasında değişkenlik gösterir (Erdem, 1998).

Bekleyiş; kişinin belli bir davranışın kendisini belli bir amaca ulaştıracağına ilişkin inancının şiddetidir. Davranışın sonucunda ödüle ulaşılacağına inanılır. Bir davranışın sonucunda amaca ulaşılacağına inanılıyorsa beklenti "+1", davranışın sonucunda belli bir

amaca ulaşılacağına inanılmıyorsa beklenti “0”dır. Beklenti “0” ile “1” arasında değişiklik göstermektedir (Erdem, 1998). Araçsallık; kişilerin sorumluluklarını yerine getirdiklerinde vaat edilen ödölü alacaklarına olan inançlarıdır (Newstrom ve Davis, 1993). Motivasyon; bireyin bir işi olumlu bir şekilde sonuçlandırdığında için sonunda takdir edileceği veya ödöl alacağı beklentisi içinde olmasıdır (Tümgan, 2007).

2. 1. 1. 1. 2. Porter ve Lawler’in Beklenti Kuramı

Bu kuramda Vroom’un yaklaşımı geliştirilerek performans ile doyum arasındaki ilişki vurgulanmıştır (Mirze, 2002). Birey göstermiş olduğu çaba karşısında elde ettiği ödölü diğer bireylerle karşılaştırır (Eren, 1993). Bu kuramda ödölün değerine ve olasılığına göre motivasyonun ve çabanın derecesi dikkate alınmıştır. Motivasyonda ödüllerin çok önemli olduğu üzerinde durulmuştur (Certo ve Certo, 1997). Kurama göre yüksek çaba yüksek performansı, düşük çaba da düşük performansı ortaya çıkaracaktır. Ödöl içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İçsel ödöl kişinin kendi başarıları ile ilgili kazanacağı ödüldür. Dışsal ödöl ise kişinin çevre tarafından elde edeceği ödüllerdir (Onaran, 1981). Birey hak ettiğinden düşük ödöl aldığına inanıyorsa bireyin motivasyonu düşer. Kişinin tatmin olma derecesine göre amacı ve beklentileri de etkilenmektedir (Koçel, 2005).

2. 1. 1. 1. 3. Tolman’ın Beklenti Kuramı

Bu kuramda bütün davranışlar amaca yöneliktir. Tolman’a göre başarılı bir sonucu bireyi tatmin eden bir ödöl takip ettiğinde beklenti ortaya çıkar (Viney ve King, 1998). Tolman’ın beklenti kuramında pekiştiren motivasyonu etkilediği üzerinde durulmuştur. Dolayısı ile pekiştiren ve motivasyon, performans üzerinde etkilidir. Davranışın ardından düzenli olarak ödöl verildiğinde davranış pekişir ve beklenti oluşur. Beklenti bir kez ortaya çıktığında davranışın yön bulmasında ve davranışın kontrolünde etkili rol oynar. (Yeniçeri, 2003).

2. 1. 1. 2. Gelecek Beklentisi

Zaman kavramıyla ilgili literatür çalışmalarına bakıldığında genel olarak dört başlık altında toplandığı görölmüştür. Bu başlıklar; zaman perspektifi, zaman algısı, zamana yönelik ve geleceğe dair beklentilerdir (Atasoy, 2012). Gelecek zaman perspektifi; kişinin ihtiyaçlarını, gelecekte ulaşmak istediği amaçlar ve hedefler şeklinde somutlaştırmasıdır. Literatürde gelecek zaman yönelimi ve gelecek zaman perspektifi terimleri genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır (İmamoğlu ve Edwards, 2007).

Gelecek yönelimi genel olarak “gelecek olayları tahmin etme, onlara kişisel anlam verme ve onlarla birlikte çalışabilme yeteneği” olarak tanımlanabilir. Buna göre gelecek yönelimi, daha önceki deneyimlere dayanan, bireyin çevresinden gelen bilgileri geleceğe yönelik beklenti ve hedefler oluşturmak için ortaya koyan şemalar ya da varsayımların bir topluluğu olarak görülmekte ve gelecekteki olaylara kişisel anlam kazandırmaktadır (Nurmi, 1991). Bireyin yaşam şeklini değiştirecek davranışlar gelecek yöneliminin ortaya çıktığı zihinsel imgelerdir (Seginer, 1992). Gelecek yönelimi hem seçim yapma özgürlüğü hem de kişisel bilgilerden faydalanmayı gerektirir. Bu durum da birey ve toplum arasındaki ilişki, yetişkin rolleri ve içeriğinin nesiller arası sürekliliği ile ilişkilidir (Shweder ve Bourne, 1984).

Gelecek beklentisi, bireylerin gelecekle ilgili görüş, ilgi, endişe ve düşüncelerini içeren bilişsel haritalardır (Nurmi, 1991). Gelecek beklentisinde geçmiş olayları yorumlamak ve inşa etmek aktif olarak rol oynamaktadır. Gelecek beklentisi bireylerin önemli gördükleri yaşam alanlarından oluşur ve bireylerin öznel bir hayat hikayesini anlatır (Seginer, 2003).

Gelecek beklentisinin motivasyonel, bilişsel ve davranışsal yönlerinin olduğu görülmektedir. Bu modelin genel ve hiyerarşik olduğu söylenilebilmektedir. Modelin genel olması farklı yaşam alanlarında uygulanabilirliğini, hiyerarşik olması ise bilişsel ve davranışsal bileşenin motivasyonel bileşenden hem dolaylı hem de doğrudan etkileniyor olmasını göstermektedir. Motivasyonel bileşen; yaşam alanının olası değerleri, planları gerçekleştirme beklentisi, planın gerçekleştirilmesiyle ilgili kontrol inançlarının katkısı ve pozitif etki alanı ile ilgili sorunlara etki etmesi değişkenlerinden oluşmaktadır. Umutlar ve korkular bilişsel bileşeni temsil eder. Davranışsal bileşen iki değişkenden oluşmaktadır: tavsiye alarak gelecekteki seçeneklerin araştırılması, seçenekler hakkında bilgi toplanması ve toplanılan bilgilerin uygunluğunun araştırılmasıdır. Sonuç olarak bu seçenekte bağlılığın sürdürülmesidir (Seginer, 2003).

Geleceğe dair beklentilerin olduğu en belirgin gelişim dönemi ergenliktir. Bu nedenle bu araştırmanın örneklemini ergenler oluşturmakta ve ilerleyen bölümlerde ergenler üzerinde yapılan çalışmalara odaklanılmaktadır. Ergenler, geçmişteki ve şundaki teşviklerle ve olaylardan edinilen tecrübelerle geleceğe yönelik beklentilerini oluşturur (Greene, 1986). Gençlerin doğumlarından bu yana amaç ve beklentilerine yönelik aldıkları ödül ve cezalar, ebeveynlerinin gençlerden beklentileri, gençlerin yaşama dair bir hedef ve beklenti içinde olmasını sağlamaktadır (Hokada ve Fincham, 1995). Bununla birlikte kültürel normlarda ergenlerin geleceğe yönelik beklentilerini, normal ve istenen gelişim hedeflerine yönelik toplum standartlarını belirleyerek etkilemektedir (Greene, 1990). Bu durum aslında karşılıklı etkileşim halindedir. Yani bir yandan bireylerin

geleceğe ilişkin düşünceleri, toplumu ilgilendirir ve toplumun kalkınmasını sağlarken diğer yandan bireyin geleceğe ilişkin düşünceleri toplumun dinamiğini ve çizgisini belirler (Güleri, 1998).

Bu bağlamda gelecek beklentisi, literatürde umutlu ve umutsuz olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. Aşağıda bu beklenti türleri ile ilgili detaylı bilgiler sunulmaktadır.

2. 1. 1. 2. 1. Umutlu ve Umutsuz Gelecek Beklentisi

2. 1. 1. 2. 1. 1. Umutlu Gelecek Beklentisi

Umut, geleceğe olumlu olarak bakmak ve gelecekle ilgili olumlu beklentilere sahip olma duygusunu ve kişilerin gelecekte karşılaşılabileceği olumsuz durumlarla baş edebilmelerini ifade eder (Çelikel ve Erkorkmaz, 2008). Umutlu gelecek, gelecekteki koşullar hakkındaki inançları (bilişleri) içerir. Gelecekteki hedeflerin gerçekleşmesi için umut ve amaç kavramları birbirleriyle ilişkili olmak zorundadır. Umut bireylerin geleceğe dair olan hedeflerini hayata geçirebilmelerinde etkili olmaktadır. Umutları olmayan bireyler amaçlarının gerçekleşeceğine inanmazlar ve gerçekleşmesi için çaba sarf etmezler. Bazı araştırmacılar umutlu gelecek beklentisine sahip bireylerin kişilik özelliklerine odaklanmıştır. Schmid ve Lopez (2011), bu bireylerin daha çok iyimser kişilik yapısında olduğunu belirtmektedir. Gelecekte olumlu beklentileri olan bireyler, geleceğe karşı umutla bakarlar ve gelecekte olumsuz beklentileri olan kişilere göre iyimserdirler. Bu bireyler gelecekte başarıya ulaşmak ve beklentilerini yerine getirmek için daha çok çaba gösterirler ve sorumluluklarını yerine getirmek için daha çok çalışırlar (MacLeod ve Byrne, 1996). Bireylerin hayattan beklentileri ve bu beklentilerine olan olumlu bakış açıları, hem bireylerin hayattan zevk almalarında hem de geleceğe dair amaçları için sorumluluklarını yerine getirmelerinde yarar sağlar. Bu açıdan bakıldığında geleceğe olumlu bakan bireylerin toplumun kalkınmasında da çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Yavuzer vd., 2005).

Geleceğe dair kararların alındığı ve geleceğe yönelik hedeflerin oluşturulduğu temel dönemlerden biri olan ergenlik döneminde, ergenlerin geleceğe dair olumlu beklentilere sahip olması durumu, yüksek benlik saygısı ve baş etme yollarını kullanma becerisiyle ilişkilidir (Lanz ve Rosnati, 2002). Ergenlerin hedefledikleri davranışın gerçekleşeceğine inanmaları, aldıkları kararları hayata geçirmeleri, arkadaş seçimleri, gelecekleriyle ilgili araştırma yapmaları gelecekteki amaçlarına ulaşmalarına ve geleceğe dair umutla bakabilmelerine yardımcı olabilmektedir (Markus ve Nurius, 1986). Geleceğe yönelik olumlu beklentilere sahip ergenler zor şartlar altında bir yaşam planı oluşturur ve başarıya giden yolları belirleyerek hedeflerine ulaşmak için çabalamaktadırlar (Walsh, 1996).

Deprem gibi zor yaşam olayları ile karşılaşan ergenler ile ilgili yapılan bir araştırmada; depremi yaşayan ergenlerin yaşamayanlara göre ilişki ve başarı odaklı hedefler belirlemek yerine yaşamlarını değiştirmeye ilişkin hedefler oluşturdukları tespit edilmiştir (Seginer ve Halabi-Kheir, 1998). Şimşek'in (2012) Güneydoğu bölgesinde bulunan lise öğrencileri üzerinde yaptığı başka bir çalışmada ise ergenlerin en fazla "kişisel ve mesleki gelecek" konusunda umutlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gençlerin geleceğe dair beklentilerinin sorulduğu bir araştırmada da birinci sırada statü ve saygınlık, ikinci sırada huzurlu bir yaşam, üçüncü sırada ise zengin olma beklentisi yer almakta ve bu beklentileri gelecekte hayata dönüştürmek istemektedirler. (Yavuzer vd., 2005). Yapılan araştırmalara bakıldığında bireylerin geleceğe dair beklentileri farklı alanlarda yoğunlaşmaktadır.

2. 1. 1. 2. 1. 2. Umutsuz Gelecek Beklentisi

Umutsuzluk kavramı, bireyin hoşnut olmadığı bir olayla ilgili sınırlı seçeneklere sahip olduğu ve o olaydan kurtulmak için çözüm bulmak yerine, olayı değiştirmeye çalışmadan kabul etmesi olarak tanımlanmaktadır (Öz, 2004). Başka bir ifadeyle umutsuzluk; gelecekte ortaya çıkabilecek durumların var olandan daha kötü olacağı algısına sahip olmaktır (Bayam, Okay, Dilbaz ve Açıkgoz, 2002). Umutsuzluk duygusu, geçmişte yaşanmış olumsuz duyguları veya gerçekleştirilememiş işleri kapsamaktadır. Umutsuzluk, içerisinde geçmişe dair pişmanlık duygusunu da barındırmaktadır. Diğer bir deyişle umutsuzluk bir olayın sonucunda ortaya çıkan olumsuz sonuçlar ve bu sonuçların kişinin kendisini etkilemesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Şahin, 2002). Umutsuz gelecek beklentisi ise bireylerin yaşamış oldukları olumsuz durumlardan yola çıkarak geleceğe daha olumsuz bakmaları ve yaşamlarından kaygı duymaları olarak tanımlanabilmektedir (Şanlı Kula ve Saraç, 2016). Umutsuz gelecek beklentisi, geçmişte yaşanan olumsuz olayların geleceğe yönelik genelleme yapılarak geleceğe atfedilmesidir (Collins ve Cutcliffe, 2003). Beck'in sistemleştirdiği bilişsel terapide bilişsel üçlü modelinde bireyin kendisine, dış dünyaya ve geleceğe umutsuz baktığını ortaya koymuştur (Türkçapar, 2014). Geleceğe umutsuz bakanlarda, hedeflerinden vazgeçme veya yanlış tercihler yapma gibi davranışlar ortaya çıkmaktadır (Koçak ve Çepni, 2017).

2. 1. 1. 2. 2. Gelecek Beklentisinin Temeli (Güdülenme, Planlama, Değerlendirme)

Nurmi (1989) gelecek beklentisini motivasyon, planlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel süreç halinde ele almıştır. Bu süreçlere göre bireyler geleceğe yönelik

amaçlarını; güdüleri, değerleri ve beklentileri doğrultusunda ortaya koyarlar. Kişiler amaçlarına ulaşmak için çözüm yollarını belirler ve planlar oluştururlar. Beklentilerine ne derece ulaşabileceklerini değerlendirirler (Nurmi ve Salmelo-Aro, 2002).

Motivasyon (güdülenme) süreci gelecekte ne yapılması istendiğini ifade etmektedir. Motivasyon sürecinde, gelecek ile ilgili bilgi ile değer ve güdüler kıyaslandığında yaşam amaçları ortaya çıkar (Nurmi, 1989). Motivasyon gelecek beklentisinin önemli bir parçasıdır. Nurmi (1991), genel olan hedeflerin daha küçük alt hedeflere ayrılabilirliğinden motivasyon sistemini karmaşık bir hiyerarşi olarak tanımlamıştır.

İkinci süreç olan planlama süreci ise ilgi ve isteklerin nasıl gerçekleşebileceğini ve hedeflere nasıl ulaşılabilirliğini ifade etmektedir. Bu aşamada ilgi ve isteklerin neler olduğuna karar verilip amaçlara ulaşmak için neler yapılması gerektiği planlanmaktadır (Nurmi, 1989). Nurmi'ye (1991) göre bireylerin hedefleri genellikle gelecekteki meslek ve eğitim hakkında olmaktadır. Nurmi'nin gerçekleştirdiği araştırmaya göre gelecek üzerine yapılan planların yaşla birlikte arttığına ve bu planları yaparken aileden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Planlama sürecinde nedensel yüklemeler, planların sayısı ve zamansal uzaklık gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Buradaki nedensel yüklemeler; bireyin oluşturduğu plan ve hedefleri arasındaki temel bağı verdiği için önemlidir. Zamansal uzaklık ise planlama aşamasındaki bireyin, yakın geleceğinin yanında uzak geleceğini de düşünüp düşünmediği hakkında bilgi verir. Son olarak planların sayısındaki çokluk ise geleceğe dair bireyin ne kadar fazla alternatif plana sahip olduğu dolayısı ile umut ve beklenti düzeyi hakkında fikir verir (Artar, 2003).

Bir diğer süreç olan değerlendirme süreci ise son süreç olarak bilinmektedir. Motivasyon ve planlama süreçlerinin ardından değerlendirme süreci başlamaktadır. Bu süreç bireylerin beklentilerine ne derece ulaşabileceğini ifade etmektedir. Bu süreçte amaçların ve planların gerçekleştirilebileceğine dair karar aşaması başlamaktadır (Nurmi, 1989).

2. 1. 1. 2. 3. Gelecek Beklentisini Etkileyen Faktörler

Gelecek beklentisi üzerinde bireysel farklılıkların etkisinin olması kaçınılmazdır. Bunun yanı sıra bir bireyin yaşam beklentisini ailesi, okulu, çevresi ve kısacası toplumun bireye verdiği tepkiler de etkileyebilir. Ebeveynler ve diğer aile üyeleri, ergenlerin gelecek beklentilerini; model olma, doğrudan beklentilerini aktarma, akademik başarı için kriterler oluşturma, ödül-ceza yöntemleri ile etkilemektedirler (McCabe, Kristen, Barnett ve Douglas, 2000).

Yapılan araştırmalarla gençlerin gelecek beklentilerinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Nurmi,

1989; Nurmi, Poole ve Kalakoski, 1994; Poole ve Cooney, 1987). Cinsiyet kavramını ele aldığımızda literatürde gelecek beklentilerinde cinsiyete dayalı farklılıklar gözlenmektedir. Raffaelli ve Koller'e (2005) göre kız öğrenciler gelecek beklentilerinde daha çok aile ilişkilerini vurgularken erkeklerin mesleki ve eğitim amaçlarına odaklandığı belirtilmektedir. Nurmi (1991) ise kızların genellikle aile hedeflerine odaklanırken erkeklerin iş ve eğitim hedeflerine odaklandıklarını ileri sürmektedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre kızlar erkeklere oranla geleceğe daha kaygılı yaklaşmakta ve gelecekle ilgili olumsuz düşüncelere sahip olmaktadır (İmamoğlu ve Edwards, 2007).

Gelecek beklentisi bazı çalışmalarda ailesel değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Gençler yetişkinleri örnek almakta, yetişkinler de gençleri çeşitli yollarla etkileyebilmektedir (Givvin, 2001). Bireyler çevre tarafından desteklediği ve teşvik edildiği için bireylerin gelecekle ilgili yüksek beklentileri oluşmaktadır (Wehmeyer ve Schwartz, 1998).

Gelecek beklentisini etkileyen önemli bir faktör de ailelerin sosyo-ekonomik durumudur. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının başarıma amaçlarının daha yüksek olduğu, sosyal hayata daha çabuk uyum sağladıkları, geleceğe daha olumlu baktıkları ve olumlu benlik algısına sahip oldukları bulunmuştur (Roberts ve Bengston, 1993). Aynı çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının ise geleceğe daha kadenci ve olumsuz baktıkları, benlik saygılarının ve başarıma güdülerinin daha düşük olduğu belirtilmektedir. Singapur ve Sydney'deki 15 yaşındaki ergenlere yapılan araştırmada düşük sosyo-ekonomik durumda olanlar, işle ilgili olayları daha fazla listelerken; yüksek sosyo-ekonomik durumda olanlar daha fazla eğitimle ilgili olayları listelemiştir (Poole ve Cooney, 1987). Düşük SED, gelecek beklentilerinin yanı sıra bireylerin geleceğe dönük umut düzeylerini de olumsuz etkilemekte ve depresyon gibi duygu durum bozuklukları ile ilişkili bulunmaktadır (Çelikel ve Erkorkmaz, 2008).

Gelecek beklentisini cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, yaş, ailesel faktörler gibi değişkenlerin yanı sıra duygusal durumla ilgili değişkenler de etkilemektedir. Bunlar içerisinde denetim odağı, benlik kavramı, baş etme stratejileri, iyi olma hali gibi değişkenler yer almaktadır. Benlik kavramı; bireyin kendisine ilişkin duygu ve düşüncelerinin toplamı ve kendisiyle ilgili kafasında oluşturduğu görünümdür (Baldwin ve Hoffman, 2002). Benlik kavramı, içerisinde kişinin karakter özelliklerini, ilgilerini, yeteneklerini, çevresindeki kişilerle iletişimini, olaylara bakış açısını ve amaçlarına yönelik algısını barındırmaktadır (King, 1997). Olumlu benlik kavramına sahip kişiler kendisine ve çevresine karşı iyimserdir ve çevresiyle sağlıklı ilişkileri vardır. Bu bireyler kendilerine karşı objektiftirler, uyum ve huzur içinde yaşarlar (VanderZanden, 1985). Olumlu benlik kavramına sahip bireyler kendileriyle ilgili pozitif düşüncelere sahip olduklarından, bu

bireylerin kendi ihtiyaçlarını karşılayıp başkasının ihtiyaçlarına ve duygularına da odaklanabilmesi daha kolaydır (Yüksel, 2009).

Gelecek beklentisiyle ilişkili bir diğer kavram denetim odağıdır. Denetim odağı; kişinin kendisini etkileyen olayları iyi ya da kötü, kendi yetenek, özellik veya davranışlarının sonucu ya da şans, kader gibi kendi dışındaki güçlerin sonucu olarak algılaması eğilimidir (Rotter, 1966). İten denetimlilik, kişinin karşılaştığı olayların sonucunu yönetmesinin kendi elinde olduğuna ilişkin inancıdır. Dıştan denetimlilik ise olayların sonucunun şans, kader gibi dış güçler tarafından yönetildiğine olan inançtır (Yeşilyaprak, 1988).

Gelecek beklentisinin araştırıldığı çalışmaların bir kısmında baş etme stratejilerine odaklanıldığı görölmektedir. Baş etme stratejileri ile ilgili araştırmalarda, umutlu gelecek beklentisine sahip olanların olumsuz olaylarla baş edebileceklerine dair inançlarının daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur (elikel ve Erkorkmaz, 2008). Syneder ve diğerleri (1991) gelecekle ilgili iyimser özellikler taşıyan kişilerin kolay kolay pes etmek yerine istediklerine ulaşmak için abalamları ve zorluklarla yüzleşmeleri beklenmektedir. Bireyin başa çıkma stratejilerine bağlı olarak oluşan duygusal değişikliklerin de bireyin gelecek beklentisinin oluşmasında anahtar rol oynadığı bilinmektedir (Nuttin, 1984). Ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada, geçmiş ve gelecekle ilgili duygu durum bozukluğu olanların bilişsel fonksiyonlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Duygu durum bozukluğuna sahip ergenlerde umutsuz gelecek beklentisinin daha yüksek düzeyde gözlendiği belirtilmektedir (MacLeod, Miles ve Pote, 2004). Gelecekle ilgili kaygıları olan ve olumsuz beklentiye sahip ergenlerin geçmişle ilgili sürekli olumsuz düşünceler içerisinde oldukları belirtilmektedir. MacLeod ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada gelecekle ilgili olumlu ve gerçekçi hedefler oluşturduklarında ise bu durum ergenlerin depresyon ve kaygı durumlarından kurtulmalarına yardımcı olabilmektedir (MacLeod vd., 2004). Geleceğe karşı olumlu bir beklentiye sahip ergenlerde ise öznel iyi oluş düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Eryılmaz, 2011). Yapılan çalışmalarda bireylerin umut düzeyleri yükseldiğinde öznel iyi oluş düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır (Seligman, 2002). Geleceğini iyi planlayan ve beklentilerini gerçekleştirmeye çalışan bireyler hayatlarını daha olumlu olarak algılama eğiliminde oldukları görölmüştür. (Tuncer, 2011). Gelecek zaman odaklı olan bireyler olumlu davranışlar sergilemenin yanında sağlık kontrolü yaptırdıkları ve daha az psikolojik sorunla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kazakina, 1999).

2. 1. 1. 2. 4. Ergenlerde Gelecek Beklentisinin İçeriği

Greene (1986) ve Moore'un (2003) ayrı olarak yaptığı araştırma sonuçlarına göre ergenlerin gelecek beklentileri kariyer, aile ve romantik ilişkiler olmak üzere üç başlıkta yoğunlaşmaktadır. Bazı araştırmacıların ise farklı sınıflandırmalar yaptıkları görülmektedir.

Nurmi'ye (1987) göre ergenlerin gelecek ile ilgili tamamlamak istedikleri bazı görevler bulunmaktadır. Bu görevler eğitim amaçları, iş fırsatları, ilişkiler, içe dönük özellikler ve sosyal/politik inancı içermektedir (Nurmi,1987). Buradan yola çıkarak Nurmi'nin (1991) gençlerin gelecek beklentilerini kariyer, eğitim, aile kurma yönünde yoğunlaştırdığı söylenilebilir. Bayoğlu ve Purutçuoğlu'nun (2011) yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin gelecek beklentileri ile sosyal destek algılarının ele alındığı araştırmada ise ergenlerin beklentilerinin en çok eğitim, iş ve ekonomi alanlarında olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin geleceğe ilişkin beklentilerinde en çok eğitim ve kariyer alanlarına odaklandıkları sonucu elde edilmiştir(McCabe vd., 2000). Yapılan bir başka araştırmada da lise öğrencilerinin gelecek ile ilgili en önemli beklentileri başarılı ve tanınan birey olma, huzurlu bir yaşam sürme, zengin olma olarak sıralanmaktadır (Gönüllü,2003).

Artar'a (2003) göre beklentiler varoluşsal, ilişkisel ve deneysel beklentiler şeklinde sıralanmaktadır. Varoluşsal beklentiler; kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerdir. Deneysel beklentiler ise bireyin yaşamsal durumunu tümüyle değiştirmeye ilişkin beklentilerdir. İlişkisel beklentiler sevgili bulma, eş bulma, çocuk sahibi olma şeklinde sıralanabilmektedir. Ergenlerin okulu bitirmek, statü sahibi olmak, evlenmek, sevgili bulmak, çocuk sahibi olmak gibi planları yaşamsal değişikliklerine oranla daha fazladır. Ergenlerin geleceğe ilişkin planları basit, ayrıntılardan yoksun ve hayat standartlarına uygundur (Artar, 2003).

Ergenlerin buldukları okul ve çevrelerindeki kişilerle olan iletişim biçimleri onların gelecek beklentileri üzerinde etkili olabilmektedir. Özellikle okulda geçirilen nitelikli zaman ve okula dönük olumlu duyguların etkilerinin daha olumlu olacağı düşünülmektedir. Aşağıda okul yaşam kalitesi ve okula bağlılıkla ilgili detaylı bilgiler sunulacaktır.

Okul Yaşam Kalitesi: Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni yaşam kalitesi kavramına dayanmaktadır. Yaşam kalitesi okul yaşam kalitesine göre tanımlanması zor ve daha soyut bir kavramdır. Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) yaptığı yaşam kalitesi tanımına göre yaşam kalitesi bireylerin yaşadıkları kültür içerisindeki hedefleri, beklentileri, endişeleri ve yaşamlarına dönük algılarıdır (World Health Organisation [WHO], 1995). Yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan kavramlardır (Weintraub ve Erez, 2009). Diener'a (1984) göre öznel iyi oluş bireyin hissettiği duygular ve kendi yaşamıyla ilgili hissettiği doyum ile alakalı bilişsel ve kişisel değerlendirmelerdir.

Okul yaşam kalitesi; öğrencilerin okulla ilgili memnuniyet düzeyleri ve sahip oldukları genel mutluluk hali olarak tanımlanmaktadır (Karatzias, Power ve Swanson, 2001). Okul ortamında bulunan kişilerin, yani öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanların, okul ortamından memnun olması ve okul ortamında kendini mutlu hissetmesi durumudur (Mok ve Flynn, 2002). Okul yaşam kalitesi; okul yaşamının bazı alanlarındaki olumlu ve olumsuz yaşantılarla ilgili duyguların birleşimidir. Okul yaşamının alanlarıyla ilgili stres ve tatmin düzeyi öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesini nasıl algıladığının göstergelerindedir (Leonard, 2002).

Olumlu ve sağlıklı iletişimin bulunduğu bir okulda, öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olması ve daha olumlu davranış göstermeleri beklenmektedir (Özdemir vd., 2010). Zamanlarının büyük bir bölümünü okulda geçirmeleri nedeniyle öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarında okul yaşam kalitesinin oldukça önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Mok ve Flynn, 2002). Okul yaşam kalitesinde, öğrencilerin bakış açısı, sistemin ya da okulun güçlülüğü ve zayıflığı vurgulanmaktadır (Karatzias vd., 2001). Okullar yaşam kalitesi açısından değerlendirilirken öğrencilerin bilişsel başarıları ve duygusal boyutları bir arada ele alınmalıdır. Duyuşsal boyut içerisinde; okul iklimi, motivasyon, okul ortamı, okuldaki öğrenci-öğretmen-yönetici ve diğer personel arasındaki ilişki sayılabilmektedir (Linaykla ve Brunell, 1996). Bilişsel boyut da okul memnuniyeti olarak tanımlanan okul yaşamının bilişsel değerlendirmesi olarak değerlendirilmektedir (Huebner, 1994).

Mok ve Flynn'ın (2002) yaptığı araştırmada, okul yaşam kalitesinin akademik başarıyı %20 düzeyinde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek okul yaşam kalitesi düzeyine sahip öğrencilerin okulu daha kolay benimsedikleri ve okulda yaşanan olaylara daha çabuk adapte oldukları, düşük okul yaşam kalitesi düzeyine sahip öğrencilerin ise davranış problemlerinin ve akademik başarılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Karatzias vd., 2001). Okul memnuniyeti yüksek seviyede olan öğrenciler okula gelmeye daha istekli ve okulda daha başarılıdırlar bunun yanında öğretmenleri ile ilgili olumlu düşüncelere sahiptirler (Leonard, 2002). Bunun tersine, okul memnuniyeti düşük öğrencilerin ise okula gitme konusunda isteksiz oldukları ve sürekli bu nedenle bahane uydurdukları düşük akademik başarılarının yanı sıra, öğretmenlerine karşı olumsuz duygular ve düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Okula karşı olumsuz tutum besleyen öğrencide okuldan erken ayrılma, davranış sorunları ve okul devamsızlığı gibi olumsuz sonuçlar da gözlenebilmektedir (Leonard, 2002). Okulda bulunan olumsuz koşullar iyileştirilmeye başlandığında öğretmen ve öğrenciler için okul yaşam kalitesinde artış meydana gelmektedir. Okulla ilgili olumsuz deneyimler yaşandığında öğrencinin okul memnuniyeti düşük olur ve bu durum da öğrencinin okula yabancılaşması ve okulla

ilişğini kesmesi gibi sonuçlara yol açabilir (Fine, 1986). Okul yaşam kalitesi akademik başarı ve motivasyonu etkilerken, akademik motivasyonun da okul yaşam kalitesini aynı ölçüde etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Akademik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okul yaşam kalitesinin akademik motivasyonu düşük olan öğrencilerden daha fazla olması beklenmektedir (Mok ve Flynn, 1998). Okul öğrenciye sadece akademik konuda bir yeterlilik sağlamaz. Bu akademik yeterliliğin yanı sıra okul öğrenciyi sosyal hayata ve geleceğe de hazırlar. Kaliteli bir okul yaşamına sahip olan öğrencilerin geleceğe dair beklentileri olumlu olmaktadır ve içinde buldukları zamandaki yaşamlarından genel olarak doyum almaktadırlar. Okul yaşam kalitesi yüksek olduğunda öğrencilerde şiddet eğiliminin düşük olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcuttur (Birnbaum vd.,2003).

2. 1. 2. 1. Okul Yaşam Kalitesinin Değişkenleri

Okul yaşam kalitesini inceleyen araştırmalar, okul yaşam kalitesinin değişkenlerini farklı adlandırmalarla sınıflandırmışlardır. Karatzias ve diğerleri (2001), okul yaşam kalitesini programlar, devam, bireylerin değerler sistemi, destek, kariyer, ilişkiler, öğretim yöntemleri, öğretim stilleri, öğrenme kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, okul değerlendirme sistemi, nesnel çevresel ve öznel çevresel faktörler başlıkları altında incelemişlerdir. Johnson ve Stevens (2001) öğrenciye sunulan destek, yakın ilişkiler, yenilikler, kaynak yeterliliği ve kararlara katılım olarak sınıflandırmışlardır. Dorman (1999) ise araştırma ve bilimsellik, akademik özgürlük, lisans öğretimine verilen önem, yakın ilişkiler, yetkilendirme, misyonda anlaşma ve iş baskısı değişkenleri altında okul yaşam kalitesini ele almıştır. Farklı başlıklar altında incelenen okul yaşam kalitesinin değişkenleri genel olarak aynı kavram üzerinde odaklanmış olup temel yapıda farklılık yaratmamaktadır. Bağlı bulunulan program ve okulda bulunan kişilerle olan iletişim faktörü ortak faktör olarak ele alınmaktadır.

Bu çalışmada Sarı (2007) tarafından geliştirilen “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanıldığı için okul yaşam kalitesi ele alınırken bu ölçekte yapılan sınıflama benimsenmiştir. Aşağıda okul yaşam kalitesinin “Okula Yönelik Duygular”, “Statü”, “Okul Yönetimi”, “Öğretmenler”, “Öğrenciler” ve “Öğretim Programı” olmak üzere altı boyutu açıklanmaktadır.

2. 1. 2. 1. 1. Okula Yönelik Duygular

Okula yönelik duygular olumlu duygu ve olumsuz duygu olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Olumlu duygu boyutu öğrencinin okul hakkındaki olumlu düşünceleri ve okulla ilgili olumlu deneyimlerini, olumsuz duygu boyutu ise öğrencilerin okulda yaşadıkları

olumsuz deneyimlerin tümünü kapsamaktadır (Mok ve Flynn, 2002). Olumlu duygulara sahip olan öğrencilerin okula gelmede istekli olması ve okula kendini ait hissetmesi beklenirken olumsuz duygulara sahip olan öğrencilerin de okulda aidiyet duygusu yaşamamaları beklenmektedir.

Öğrencilerin okula yönelik duygularının öğrencilerin akademik başarı durumlarını etkilediğini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Fish ve Dane, 2000; Mok ve Flynn, 1997). Okulda kendilerini mutlu hissedenden öğrenciler okulda ders notlarının iyi olduğunu, okulda bulunan kişilerle arasında olumlu iletişim olduğunu ve okulun geleceğinin şekillenmesinde önemli bir rolü olduğunu farkında olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Leonard, 2002). Öğrencilerin okuldan beklentileri, okulla ilgili kararlar alınırken öğrencinin kararlarda etkin rol alması, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim öğrencinin okulla ilgili olumlu tutum geliştirmesini etkilemektedir (Mok ve Flynn, 2002). Okulları öğrencilere uygun hale getirmek ve öğrencilerin okulda kendilerini mutlu hissetmeleri için yapılabilecekler arasında, öğrenciler arasındaki iletişimi artırmak, öğrencilerin sorunu olduğunda çekinmeden ve rahatça okul personeline ve yöneticisine ulaşmasını sağlamak, okulda bulunan fiziksel imkanları geliştirmek, kaynakları yeterli hale getirmek, risk faktörlerini en aza indirmeye çalışmak, öğrenci-öğretmen-yönetici ve diğer personel arasındaki iş birliğini ve iletişimi artırmak, öğrencilerin sosyal etkinliklere yönelmeleri için öğrencilerin ilgilerine göre etkinlikleri öğrencilerin seçimine bırakmak gibi metotlar sıralanabilir (Leonard, 2002). Öğrencinin ailesi, öğretmenleri ve çevresindeki diğer kişilerin öğrenci ile ilgili yüksek beklentilere sahip olmaları, öğrencinin öğretmenlerini sevmemesi ve onları benimsememesi, arkadaşları tarafından dışlanması, arkadaşlarını kabul etmemesi istenmeyen durumlardır. Bu istenmeyen durumlar öğrencinin arkadaşları ile arasında kötü bir iletişim olmasına neden olacak ve okula yönelik bakış açısını olumsuz bir biçimde etkileyecektir (Leonard, 2002).

Okul yaşam kalitesi ile ilgili olumsuz duygular aynı zamanda okul terki ve devamsızlığı ile de ilişkilidir. Leonard'a (2002) göre okuldaki ödevlerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, öğrenciye zor gelmesi, öğretmenlerin sürekli değişmesi, değişen bu öğretmenlere öğrencinin alışma sırasında çektiği zorluklar, öğretmenleri sevmeme, öğretmenlerin anlatma stillerine öğrencinin alışamaması, öğrencilerin korkutulması ve onlara ceza verilmesi gibi faktörler öğrencinin okula devamsızlık yapmasına ve öğrencinin okulu sevmemesine yol açan faktörlerdendir. Bu sorunu yaşayan öğrenciler okulu gelecekleri için önemsiz görebilmekte ve geleceklerinin şekillenmesinde okulun hiçbir etkisinin olmadığı görüşüne sahip olabilmektedirler.

2. 1. 2. 1. 2. Statü

Statü kavramı öğrencinin okulda kendisini ne derece önemli ve değerli hissettiği ile alakalıdır (Mok ve Flynn, 2002). Maslow'un ihtiyaç kuramına göre birey sevgi ve ait olma ihtiyaçlarını başkalarıyla yakın ilişkiler kurarak ve grup tarafından benimsendiğini ve gruba ait olduğunu hissederek gidermektedir (Maslow, 1970). Rogers'ın benlik kuramına göre benlik bilinci bireyin kendisini nasıl gördüğü, kendisiyle ilgili düşünce ve algılamalarını içermektedir (Rogers, 1977). Bu kuramlardan yola çıkarak statü kavramının bu kuramlarla iç içe olabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencinin kendi ilgi, yetenek ve mesleki değerle ilgili kendini iyi tanıması ve net fikirlere sahip olması gerekmektedir, bireyin bu fikirleri çevresinden aldığı dönütlerle oluşmaktadır. Yaptığı davranışlar sonucu olumlu dönütler aldığı anda bireyin kendisiyle ilgili olumlu düşünceleri ortaya çıkar (Kuzgun, 2000). Okul öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımasına ve çevresindeki kişilerle iletişim ortamı kurmasına fırsat tanıdığından; öğrencilere gelecekle ve meslekle ilgili çeşitli yollar gösterdiğinden dolayı öğrencilerin meslek hayatı ve geleceğe yönelik kararlar alınmasında etkin rol oynamaktadır.

2. 1. 2. 1. 3. Okul Yönetimi

Güçlü ve zayıf okul kültürünün birbirinden ayıran en önemli etkenlerden biri okul yönetimidir. Okul yöneticisi okulun içinde bulunduğu ortamın havasını değiştirecek olan kişidir (Bursalıoğlu, 2002). Zayıf bir okul kültüründe okul yöneticisi, öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki iletişim sağlıklıdır, motivasyonları düşüktür, birbirlerine olan beklentileri düşüktür, aralarında sevgi ve saygı kalmamıştır (Genç ,1993). Güçlü bir okul kültürü içerisinde okulun fiziki çevresi güvenli olur, öğrenciler sosyal etkinliklere yüksek derecede katılım gösterir; okul yöneticisi öğrencilerin problemlerine karşı duyarlı olur (Hernandez ve Seem, 2004).

Halawah (2005)'in yaptığı bir araştırmada okul yöneticisinin işlevselliği ve öğretmenlerle kurduğu iletişimin okul iklimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kaliteli bir okul iklimi idarecinin işlevselliğini, öğretmenin performansını, öğrencinin başarısını ve davranışlarını da etkilemektedir (Halawah, 2005).Okul yönetiminden sorumlu kişi okulun iç ve dış ilişkilerini düzenlemekten sorumludur. İç ilişkiler öğretim programı, öğretmen ve öğrencilerle olan etkileşimdir. Müdürlerin öğrenci başarısında doğrudan değil dolaylı bir etkisi vardır. Müdür öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurarsa öğretmenlerin motivasyonu yükselerek öğrencilere bu durumu yansıtır ve öğrenciler bu durumdan dolaylı bir biçimde etkilenebilir (Tezcan, 1996).

2. 1. 2. 1. 4. Öğretmenler

Bir öğrencinin okul yaşam kalitesini etkileyen en önemli faktör öğrencinin öğretmeniyle kurduğu iletişimidir (Jaavall, 2007). Ortaokulda öğrencilerin derslerde karşılaştığı öğretmen sayısının ilkokulda karşılaştığından daha fazla olması ortaokul öğrencisinin ilkokul öğrencisine göre daha karmaşık ilişkiler geliştirmesine neden olmaktadır. (Tezcan, 1996). Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim öğrencilerin sosyal, davranışsal, duyuşsal ve akademik yönden etkilediği görülmektedir. Öğretmenleriyle olumlu diyalog içinde olan, yaptığı davranışlara dönüt ve düzeltmeler verilen ve olumlu davranışları pekiştirilen öğrencinin olumlu davranışlarında artış gözlenir. Böylece öğrenciler sınıf ortamına ve okul yaşamına karşı olumlu bakış açısına ve olumlu tutumlara sahip olacaklardır (Hoşgörür, 2002). Celep ve Erdoğan (2002) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenler tarafından yapılan yıkıcı eleştiriler öğrencilerin kendilerini mutsuz hissetmelerine ve okuldan nefret etmelerine hatta okulu bırakmalarına bile yol açabilir.

Mok ve Flynn'in (2002) yaptığı araştırmaya göre okullardan akademik, kişisel ve mesleki alanda gelişimsel beklenti düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi yüksek olabilmekte; akademik, kişisel ve mesleki gelişim algısı düşük olan öğrencilerin ise okul yaşam kalitesi algısı düşük olabilmektedir. Bir başka deyişle sınıfın ve okulun akademik ve sosyal ikliminin, okul yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin öğretmenleriyle iyi bir iletişiminin olmaması ve okulu sevmemesi öğrencinin okulu bırakma nedenleri arasında gösterilmektedir (Loughrey ve Haris, 1990). Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi artırmak için aralarında işbirliğini ortaya çıkarmak ve bunu sürdürmelerini sağlamak gerekmektedir (Leonard, 2002).

Okul yaşam kalitesi düzeyinin artırılması için okulla ilgili bir karar alınırken bu karara öğrencileri de katmak gerekir. Bu şekilde öğrencilerin mutluluk ve aitlik duygularının artması ve geleceklerinin şekillenmesinde okulun yerinin önemli bir hale gelmesi gibi sonuçların ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Öğrencinin bir problemi olduğunda hiçbir baskı altında kalmadan o problemi gönüllü bir şekilde çözen, duruma göre ödül ve pekiştireçler veren, öğrenci ile ilgili gerçekçi beklentilere sahip olan ve öğrencinin güven duygusunu artıran öğretmenler öğrencinin okul yaşam kalitesinin artmasında önemli bir rol oynamaktadır (Leonard, 2002).

2. 1. 2. 1. 5. Öğrenciler

Ergenlerin sosyalleşmesinde etkili olan faktörlerden biri ergenin akran grubuyla olan etkileşimidir. Ergenlerin günlük yaşam dilimlerinde okula ayırdıkları süre göz önünde bulduğunda akran grubu ile en fazla vakit geçirebildiği yer okul ortamları olmaktadır.

Okul dışında da çoğunlukla okul arkadaşları ile sosyalleştikleri bilinmektedir. Akran grubuyla olan etkileşim samimidir ve yetişkin toplumunda olduğu gibi otoriteye bağlı bir etkileşim bulunmamaktadır. Ergen birey, yetişkinler arasında öğretilmesinden veya konuşulmasından kaçınılan konuları özgürce ve eleştirilmeden kendi aralarında tartışma olanağı bulur. Akran grubunda rahat bir ortam vardır, ailesinden uzakta rahat konuşur ve özgürce hareket eder, kendini ve çevresini daha iyi tanıma fırsatı bulur. Akran grubuyla etkileşim içinde bulunan çocuğun toplumsal olaylarda bakış açısını da genişletir. Akran grubunun bir diğer işlevi de liderlik özelliği bulunan bir ergenin ya da çocuğun liderlik özelliğini ortaya çıkarmasıdır (Tezcan, 1996).

Ergenin akranlarıyla olan olumlu ya da olumsuz iletişimi ergen bireyi etkisi altına alacaktır. Ergenin akranlarıyla sağlıklı bir iletişim kurması ergende aitlik duygusunu ortaya çıkarır. Çevresi tarafından sevilen ve saygı duyulan ergen olumlu yaşantılar edinir, okulda daha mutlu olur, gelecekle ilgili hedeflerine ulaşmak için daha çok çabalamaktadır (Smith ve Sandu, 2004). Olumlu akran ilişkileri geliştiremeyen, sağlıklı iletişim kuramayan bir çocuk; riskli davranışlarda bulunmaya, mutsuz bir çocukluk ve yetişkin yaşamı sürdürmeye, psikolojik problemler yaşamaya, hayatına son vermeye daha meyillidir (Leonard, 2002). Çocuklar yaşitları tarafından dışlanmış ya da reddedilmiş olduklarında özgüvenlerini kaybederler ve duygusal sorunlar yaşayabilirler. Okulu sevmezler, risk içeren davranışlar sergilerler, okulda şiddet, madde bağımlılığı ve çete katılımı gibi sonuçları görülebilir (Doll, 1996). Ailesi, akranı ve okulu tarafından dışlanan çocuk okula yabancılaşıma, okulu terk etme, şiddete meyilli olma, sosyal etkinliklere katılmada isteksizlik gösterme gibi olumsuz davranışlar sergilemektedir (Smith ve Sandu, 2004).

2. 1. 2. 1. 6. Öğretim Programı

Öğretim programının içerisinde dersler, konular, ders araç gereçleri, değerlendirme biçimleri, öğretim yöntemleri yer almaktadır. Öğretim programı öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesini etkilemektedir (Karatzias vd., 2001). Bireyselleştirilmiş, rekabet ortamı az olan, sıkıcı olmayan bir öğretim programı okul yaşam kalitesini artıran faktörlerdendir. Bunun için de öğretmenler öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırdığında, demokratik bir sınıf ortamı oluşturduğunda, öğrenci seviyesine ve hazır bulunuşluğuna bağlı olarak öğrencilerle sağlıklı bir ilişki geliştirdiğinde öğrencilerin okul yaşam kalitesinin artmasında etkili bir rol oynamaktadırlar. Böylece bir ortamda bulunan öğrencinin kendine olan güveni artar ve sınıf ortamında motive olurlar, öğrenmeye kendilerini daha hazır hissederler (Leonard, 2002).

2. 1. 2. 1. 7. Sosyal Etkinlikler

Öğrencinin sosyal etkinliklere katılması sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde rol oynamaktadır. Bu sosyal etkinlikler müzik, güzel sanatlar, izcilik, spor gibi alanlarda sıralanmaktadır (Tezcan, 1996). Sosyal etkinliklerin eğitsel yönden birçok etkisi bulunmaktadır. Sosyal etkinliklere katılan bir öğrenci okula ve derslerine karşı daha ilgili ve gayretli olur, arkadaş ve öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurmaya çaba gösterir ve okula devam etme oranı artar (Holloway, 2002). Öğrencilerin sosyal etkinliklerde başarılı olmaları gelecekte de başarılı olabileceklerini göstermektedir sonucuna ulaşılmaktadır (Silikler ve Quirk, 1997). Sosyal etkinliklere katılan öğrencilerde şiddete meyilli olma, suç işleme ve okulu terk etme davranışlarıyla ilgili azalma görülmektedir (Mahoney, 2004). Okuldaki etkinliklere katılan bir öğrenci bulunduğu ortamda desteklendiğinde, kabul edildiğinde, o ortama kendini ait hisseder. Bu şekilde hisseden öğrenci riskli davranışlardan kendini uzak tutar, okula devam etmeye daha istekli olur, iş birliğine ve kendini geliştirmeye açıktır. Ailesi, öğretmenleri, arkadaşları tarafından dışlanan çocuk suç işlemeye ve okuldan kaçmaya eğilimlidir ve ders başarısı genelde düşüktür (Smith ve Sandhu, 2004).

Silikler ve Quirk (1997) de yaptıkları bir araştırmada ailelerin çocuğun akademik başarısı düşeceği kaygısıyla çocuklarını okuldaki sosyal etkinliklere yöneltmek istemediklerini ortaya koymuşlardır. Gifford ve Dean (1990) da yapmış olduğu araştırmada bu durumun tam tersi görülmektedir. Sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okulun fiziksel imkanları, güvenli bir yer olması, okul yönetimi, akran çevresi, öğretmenler, yapılan sosyal etkinlikler öğrencilerin okulu sevmelerine etki eden faktörler arasındadır. Bu faktörler de öğrencilerin okulu sevmesine ve kendilerini okula ait hissetmelerine yardımcı olabilmektedirler. Okul yaşam kalitesi ve okul bağlılığı birbirini etkileyen kavramlar olduğundan okula bağlılık kavramı ele alınacaktır.

Okula Bağlılık:Bağlılık kavramı; dahil olmak, katılmak, ilgisini çekmek ve hoşuna gitmek olarak ele alınmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Bağlılık kavramı bir işi yapmak için sadece harcanan zaman değildir, o işi yapmak için işe duyulan ilgi ve verilen değerle ilişkilidir. Kişi burada görevi tamamlamak için tamamlamaz, kendine fayda sağladığı için o görevi yerine getirir (Schlechty, 2001).

Okul bağlılığı kavramı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Okul bağlılığı öğrencinin kendisini okulun bir parçası olarak hissetmesi ve okula ait görevleri yapmak için değil de benimsediği için yapması olarak tanımlanmaktadır (Finn, 1993). Sillins ve Mulford'a (2004) göre okul bağlılığı öğrencinin öğretmen ve arkadaşlarıyla olan iletişiminin kalitesi, okula devam etmede istikrarlı olma, sınıfla ve okulla ilgili kararlar alınırken bu kararları almada

etkin katılım sağlama, kendi fikirlerini özgür bir biçimde açıklama, okulda öğrendiklerinin gelecek yaşamında işe yarayıp yaramayacağına ve ona neler katabileceğine ilişkin düşünceleri olarak tanımlamışlardır. Okula bağlılık öğrencinin okulunda kendini güvende hissetmesini ve kendini okulun bir parçası olarak görme durumlarını da içermektedir (Maddox ve Prinz, 2003).

Öğrencinin okula bağlılığı öz-düzenleme ve yıkıcı davranışlar olarak iki boyut halinde ele alınmaktadır. Öz-düzenleme; öğrencinin yaptığı çalışmaların sonucuna bakıp amacına ulaşip ulaşmadığını anlayabilmesi ve ne yapabileceğinin farkına varmasıdır. Yıkıcı davranışlar da yönlendirmeleri takip etmeyip öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı rahatsız edici davranışlarda bulunmayı içermektedir (Libbey, 2004).

Cernkovich ve Giardino (1992) okula bağlılığı dört temel boyuta ayırmışlardır. Bu alt boyutlar okula bağlanma, okul sorumluluğu, okul aktivitelerine katılma, okul personeline bağlanma olarak sıralanmaktadır. Okula bağlanma; öğrencinin okul ortamına ilişkin düşünceleri ve hisleri, okul ortamında kendini ne derece güvende hissettiği ve kendini okula ne kadar ait hissettiği ile ilgilidir. Okul personeline bağlanma; öğrencinin okul öğretmenlerine, okulda bulunan personele, okul yöneticisine karşı duyduğu sevgi, saygı ya da hayranlığıdır. Okul sorumluluğu olan öğrencinin hayatında okulun önemli bir yeri vardır. Okul bağlılığı yüksek olan öğrenciler okulun hedeflerini ve değerlerini benimserler. Okul aktivitelerine katılma; öğrencinin okulda düzenlenen aktivitelerine katılma sıklığını ifade eder (Cernkovich ve Giardona, 1992).

Schlechty (2001), okul bağlılığını öğrencilerin görevlerini içselleştirme bakımından özgün bağlılık, sembolik bağlılık, pasif uyma, geri çekilme ve isyan olarak ayırmıştır. Özgün bağlılık; öğrencinin bir görevi içtenlikle istediği ve ilgisini çektiği için yerine getirmek istemesidir. Öğrenciler uygun araç-gereç ve yöntemleri benimseyip amaçlarına uygun bir biçimde davranırlar. Sembolik bağlılıkta ise; yaptığı görev öğrenciye anlamsız gelse dahi otoriteye karşı gelmemek için görevi yerine getirir. Burada öğrencinin tek amacı görevden kurtulmaktır. Pasif uyma boyutunda; öğrenci görevden kurtulmak için gereken en az şeyi yapar, ayrıntılara yer vermeden üstünkörü verilen görevi yerine getirir. Geri çekilmede ise; öğrenciler verilen görevi tam olarak yerine getiremeyecekleri düşüncesiyle görevden geri çekilme eğilimindedirler. Bu aşamada öğrenciler göreve uygun araç-gereç ve yöntemi reddetmeyi seçerler. Son olarak isyan boyutunda; öğrencilerin verilen görevlerin hiçbirini kabul etmemesi söz konusudur. Bu öğrenciler, bu görevlerin yerine kendilerine yeni amaç ve görevler koyarlar (Schlechty, 2001).

Okula bağlılığın birçok faydası bulunmaktadır. Örneğin okula bağlılığı yüksek olan bir öğrenci okul içinde ve okul dışında bulunan etkinliklere gönüllü olarak katılır, okula karşı pozitif duygular besler, okulu başarıyla bitirme olasılığı daha yüksek olur (Thomsan,

2005). Finn ve Rock (1997) ise okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula devam oranlarına dikkat çekmektedir. Onlara göre okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci, okula devam etmede sorun yaşamaz, ayrıca akademik başarısının da yüksek olması beklenir. Okula bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve okulda bulunan personelle aralarında olumlu bir iletişim vardır, özgüvenleri yüksektir, yalnızlık durumuyla sağlıklı bir biçimde baş edebilmektedirler, devamsızlık oranı düşük, akademik başarı durumu yüksektir (Cemalcılar, 2010). Öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, kendini okulda güvende hissetmesi, hissettiklerini ve düşündüklerini rahat bir biçimde dile getirmesi, öğretmeni ve arkadaşlarıyla olan iletişimi, derslerine ve okula olan ilgisi bir öğrencinin okula bağlılık düzeyini etkilemektedir (Libbey, 2004). Bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenci işini tamamlamak, iyi bir okulu kazanmak, öğretmenin sevgisini ya da takdirini kazanmak amacıyla değil de öğrenmeyi sevdiği ve anlamayı gerçekten istediği için yani içsel motivasyonunu sağladığından dolayı görevlerini tamamlar (Newmann, 1990). Okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler kendilerine psikolojik bir yatırım yaparlar. İyi bir not almak için çabalamak yerine öğrendiklerini tam anlamıyla öğrenip içselleştirirler ve bu öğrendiklerini hayatlarına aktarırlar (Newman, 1990). Öğrencilerin okuldaki aktivitelere katılma oranı fazladır ve öğrenciler öğrenme sürecine odaklanırlar, risk içeren durumlardan uzak kalmaya çalışırlar (Osterman, 2000).

Okula bağlılık düzeyinin düşük olduğu öğrencilerde okula yabancılaşma, okula devam etmeme, okul terki, madde kullanımı, ders başarısında düşüşler, erken yaşta hamilelik, riskli davranışlarda bulunma gibi olumsuz sonuçlar görülebilmektedir (Caraway, Tucker, Reinke ve Hall, 2003). Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmak için öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri bir ortam ayarlanması, akademik başarılarının artırılması için gerekli ortamın ve koşulların ayarlanması, akademik başarının desteklenmesi sağlanabilir (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004).

2. 1. 3. 1. Okula Bağlılığın Çeşitleri

Fredricks ve diğerleri(2004) okula bağlılık kavramını üç tür halinde ele almışlardır. Bu türler davranışsal bağlılık, duyuşsal bağlılık ve bilişsel bağlılıktır (Fredricks vd., 2004). Aşağıda bu türlerle ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

2. 1. 3. 1. 1. Davranışsal Bağlılık

Öğrencinin dersle ilgili etkinliklere ve ders dışı sosyal aktivitelere katılımını ve performansını içerir (Jimerson vd., 2003). Davranışsal bağlılık gözlenebilen davranışları

içerir. Davranışsal bağlılık düzeyi düşük olan bir öğrencinin okulu bırakma oranı azalırken, akademik başarısı yüksek olmaktadır (Fredricks vd., 2004). Sınıf içerisindeki görevleri yerine getirme, ders çalışma alışkanlığı, derste düzenli olarak bulunma, sınıf tartışmalarına katılım, görevleri erteleme, test puanları, notlar, not tutma davranışsal bağlılığa örnek gösterilebilir (Caraway vd., 2003). Öğrencinin davranışlarına bakılarak çaba sarf edip etmediğine, bir iş üzerinde ne kadar zaman geçirdiğine, dikkatini odaklamada sıkıntı çekip çekmediğine, görevini yerine getirme esnasında karşısına çıkan zorluklarla baş edip etmediğine karar verilebilir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Davranışsal bağlılık görevi yerine getirirken geçirilen zamanı, gösterilen çabayı, görev üzerinde yoğunlaşmayı içermektedir.

2. 1. 3. 1. 2. Duyuşsal Bağlılık

Duyuşsal bağlılık öğrencinin okula yönelik, öğretmenlerine, akran grubuna ve okulda bulunan personele karşı olan olumlu ya da olumsuz hisleri ve tepkileridir (Jimerson vd., 2003). Duyuşsal bağlılık kavramının içerisinde öğrencinin sınıfta verdiği tepkiler, okuluna, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olan davranış biçimi, kendini ortama ait hissetmesi, okuldaki akademik etkinliklere karşı olan ilgisi yer almaktadır (Finlay, 2006). Duyuşsal bağlılık öğrencinin okulla ilgili aktivitelere karşı ilgili, hevesli, meraklı olmasını içermektedir. Öğrencilerin duygusal tepkilerinin kaynağı açık değildir. Olumlu veya olumsuz duygularının akademik içeriğe, arkadaşlarına veya öğretmene yönelik olup olmadığı açık olmayabilir (Fredricks vd., 2004).

2. 1. 3. 1. 3. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık; bilişsel strateji kullanımını, dikkati, görev ustalığını ve zorlu görevleri tercih etmeyi içermektedir (Caraway vd., 2003). Öğrencinin okula, öğretmenlerine, akran grubuna ve okulda bulunan personele karşı olan inanç ve algıları bilişsel bağlılık boyutunda ele alınır (Jimerson vd., 2003). Problem çözme becerileri bilişsel bağlılığı yüksek olan öğrencilerde daha yüksektir ve bilişsel bağlılığı yüksek olan öğrenciler bir problemle karşılaştıklarında pes etmek yerine mücadeleye açıktırlar (Fredricks vd., 2004). İçsel motivasyona sahip olanlar bir görevi sadece tamamlamak için tamamlamak yerine o görevi hakkıyla yerine getirmeyi ve o görevde uzmanlaşmayı kendine amaç haline getirirler. Zor olanı seçer ve zorluklar karşısında çabuk pes etmezler (Fredricks vd., 2004).

Bilişsel bağlılığı yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri de yüksek olup farklı stratejiler uygulayabilmektedirler. Zihinsel olarak çaba harcarlar. Ön hazırlık yapma, plan yapma, hatırlamaya çalışma, konuyu derinden anlamaya çalışma gibi zihinsel

stratejiler uygularlar. Bilişsel bağlılığın yüksek olması akademik başarının da yüksek olmasına katkı sağlayabilir (Weistein ve Mayer, 1986).

2. 1. 3. 2. Okul Bağlılığı ile İlgili Kavramlar

Okul bağlılığı ile ilgili bağlılık sağlayamama, özdeşleşme, okula yakın olma ve adanmışlık kavramları bulunmaktadır. Bağlılık sağlayamama kavramından sırasıyla özdeşleşme, okula yakın olma, adanmışlık kavramları takip edildiğinde öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2. 1. 3. 2. 1. Bağlılık Sağlayamama

Finn bağlılık sağlayamama kavramıyla ilgili iki model geliştirmiştir. Bu modeller benlik saygısının engellenmesi ve katılım-özdeşleşme modelidir. Benlik saygısının engellenmesi modeline göre okulda akademik başarısı düşük olan öğrencinin benlik algısının bozulmasına neden olur ve bu durumda öğrencinin kendine ait tüm sorumlulukları kabul etmemesine yol açar. Katılım-özdeşleşme modeline göre ise öğrencinin sınıfta bulunan etkinliklere katılması öğrencinin okula devam etme oranının artmasına yarar sağlar (Finn, 1989). Her iki modelde de katılımın az olması ve akademik başarının düşük olması yer almaktadır. Okula katılımın azalma derecesi arttığında okulu terk etme davranışları da ortaya çıkabilmektedir (Finn, 1989). Newmann'a (1981) göre öğrencilerin okula bağlılık sağlayamamasını engellemek için öğrencilerin etkinliklere gönüllü katılımını, açık ve tutarlı eğitimsel amaçlar ortaya konmasını, okul büyüklüğünün küçük olmasını, öğrencinin alınan kararlara katılımının desteklenmesi, okul ile iş birliğine dayalı ilişkilerin sürdürülmesi ve öğrenciler için anlamlı görevlerin öğrencilere verilmesi sağlanmalıdır.

2. 1. 3. 2. 2. Özdeşleşme

Özdeşleşme öğrencinin kendini okula ait hissetmesi ve kendisini okulun bir parçası olarak görmesi olarak tanımlanmıştır (Finn, 1993). Özdeşleşme tanımlanırken ait hissetme ve değer verme durumları bulunmaktadır (Finn, 1989). Öğrencilerin sınıfta ve okulda yapılan etkinliklere katılımını, öğretmeni dikkatli bir biçimde dinlemeyi, talimatlara, sorulara ve ödevlere uygun şekilde cevap vererek müfredat etkinliklerine katılmayı içerir (Finn ve Voekl, 1993). Öğrenci sınıfta ve okulda yapılan etkinliklere gönüllü bir şekilde katılıyorsa ve performansı sonucu ödüllendirildiğinde öğrencinin okulla özdeşleşmesi kolaylaşabilmektedir (Finn ve Voekl, 1993). Öğrencinin özdeşleşme düzeyi ne derece

yüksek olursa okula bağlanma düzeyinin de o derece yüksek olması beklenir (Osterman, 2000). Okula karşı özdeşleşme duygusu gelişmeyen öğrencilerde okulu terk etme, sürekli devamsızlık yapma, arkadaşlarına ve kendine zarar verici davranışlarda bulunma ve her türlü riskli davranışlarda bulunma eğilimi gösterme oranı yüksektir (Finn, 1989).

2. 1. 3. 2. 3. Okula Yakın Olma

Okula yakın olma ait olma hissi ile tanımlanabilmektedir. Öğrencinin okulla arasında anlamlı bir ilişki varsa öğrencinin kendisini okula yakın hissetmesi beklenebilmektedir. Okula yakın olmada kendini sadece okulun bir parçası olarak değil de toplumun bir parçası olarak görme vardır (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001). Okula yakın olma duygusu hisseden birçok öğrenci sosyal, ders dışı, atletik faaliyetlere, akademik çalışmalara yoğun katılım göstermektedir (Finn, 1989).

Öğrenci öğretmenlerine sorular sorarak diyaloglar başlatabilir, sınıfta daha fazla vakit geçirerek gerekenden daha fazla sınıf çalışması veya ödev yaparak öğrenmeye yönelik hevesini gösterebilir. Okula yakın olma konuyla ilgili kulüplere veya toplumsal faaliyetlere ve akademik çalışmalara yoğun bir şekilde katılımın yanı sıra zaman zaman okulun ders dışı sosyal aktivitelerine katılmayı da içerebilir (Finn, 1989).

2. 1. 3. 2. 4. Adanmışlık

Firestone ve Rosenblum (1988) adanmışlığı okulu ciddiye almak ve ders dışı sosyal etkinliklere katılım olarak ele almışlardır. Okulu ciddiye almak, öğrenmeye adanma; ders dışı sosyal etkinliklere katılım ise öğrencinin bulunduğu yere adanma olarak ele alınmaktadır.

Adanmışlık, öğrenciyi ilgilendiren kısımlarda okul yönetimine bireysel katılımı ifade etmektedir (Finn, 1989). Okula bağlı olma düzeyi dikkat ve adanmışlık düzeyinin yüksek olmasına bağlıdır. Adanmışlık düzeyi ve dikkat düzeyi yüksek olan bir öğrencinin okula bağlı olma düzeyinin de yüksek olması beklenir. Dikkat düzeyi yüksek olup adanmışlık düzeyi düşük olan öğrenciler okula karşı sadece uyum davranışlarını göstermektedirler (Schlechty, 2001).

2. 1. 3. 3. Okul Bağlılığına Etki Eden Faktörler

Okul bağlılığı ve okul yaşam kalitesinin birbirlerine benzeyen yönleri bulunmaktadır. Okul yaşam kalitesi değişkenlerinde okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, öğretim programı, sosyal etkinlikler yer alırken okul bağlılığı içerisinde okul ortamı, sınıfın yapısı, öğretim yöntemleri, öğretilen konular, okul yöneticisi,

ders dışı sosyal etkinlikler, öğretmen faktörü, akran grubu etkisi ve aile etkisi yer almaktadır. Bu değişkenlere bakıldığında okul yönetiminin, akran grubunun, öğretim programının, öğretmenlerle olan iletişiminin, ders dışı sosyal etkinliklerin ortak noktalar olduğu fark edilmiştir. Aile desteği, akran ilişkileri, okul çevresi ya da yaşadığı çevrenin özellikleri bir öğrencinin okula bağlı olma durumunu artırabilmekte ya da engelleyebilmektedir. Algılanan yeterlilik, özerklik ve ilgili olma da okul bağlılığını etkileyen psikolojik faktörlerdendir (Caraway vd., 2003).

2. 1. 3. 3. 1. Okul Ortamı

Stiggins'e (1999) göre iyi bir okul ortamında okul müfredatının kapsamlı olması, kuralların esnek ve uygulanabilir olması, sürecin özgün yöntemlerle değerlendirilmesi gerekmektedir (Stiggins, 1999). Lee ve Smith (1995) öğrencilerin okul bağlılığını sağlamak için öğretmenlerin öğrencilere destek sağlaması, okulun güvenli bir ortam olarak düzenlenmesi, rehberlik faaliyetlerinin desteklenmesi ve rehberlik faaliyetlerine önem verilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Öğrencilerin okuldan memnun olmaları, okula bağlılık düzeylerini artırmaktadır (Özdemir vd., 2010). Okul kuralları esnetilebilir olduğunda öğrencilerin okula devam etme oranında artış, riskli davranışları sergilemede azalma ve akademik başarıda düşüş görülmektedir, riskli davranışları sergileme oranında azalma görülmektedir (Finn ve Voekl, 1993).

2. 1. 3. 3. 2. Sınıfın Yapısı

Finn, Pannoza ve Archilles'e (2003) göre sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça genellikle olumlu öğretim ortamı özellikleri azalmaktadır. Sınıf mevcudu yirminin altında olan sınıflarda öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim iyi olduğunda öğrenciler okulu, sınıfı hoşlandıkları, ortamdan keyif aldıkları bir yer olarak tanımlayabilmektedirler. Sınıf mevcudu az olduğu için öğretmenin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme zamanı artmaktadır. Böylece öğrencilerin motivasyon düzeylerinde, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetme oranında ve akademik başarılarında artış görülmektedir. Mevcudu az olan sınıflarda öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma oranı da fazladır (Finn vd., 2003).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim iyiyse, öğrenme ortamı eğlenceliyse, ceza yöntemlerine çok sık başvurulmuyorsa, öğretmen her öğrenciyi yakından tanıyorsa, öğrenci kendini sınıfa ait hissediyorsa bu durumlar öğrencilerin okula bağlılığını olumlu yönde etkileyecektir (Finn vd., 2003). Bu durum da sınıf mevcudunun az olmasıyla ilgilidir.

Öğrenciler için sınıf ortamındaki yeterli alan, ışıklandırma ve havalandırma da sınıfın yapısını etkileyen faktörlerdendir ve bu durum da okul bağlılığını etkiler (Finn vd., 2003).

2. 1. 3. 3. 3. Öğretim Yöntemleri

Öğretmenler öğrencilere öğrenme fırsatı sağladığında ve öğrencilerin neyi nasıl yaptıklarını bildiklerinde öğrencilerin anlamlı bir şekilde öğrenebilmeleri sağlanılmış olur. Öğrencilerin gerçek bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için öğretmenler liderlik becerilerini kazanmış olmalıdırlar (Schlechty, 2001). Öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi, öğrencilerin dikkatini çekecek etkinliklere yer vermesi, video ve film göstermesi, müzikler dinletmesi, oyunlar ortaya koyması, tiyatro etkinlikleri yapması, hikayeleri analiz etmesi öğrencilerin kalıcı öğrenmesini ve motivasyonlarının artmasını sağlayacaktır. Bu durum da öğrencilerin okul bağlılığı düzeyinin artmasında da etkili rol oynayacaktır (Hootstein, 1994).

2. 1. 3. 3. 4. Öğretilen Konular

Öğretilen konularda öğrencinin bireysel başarısına, toplumun ve kültürün sürekliliğine dikkat edilmelidir. Konular öğrencinin ilgisini çekecek biçimde ve öğrencinin hayatıyla ilişkilendirilerek öğrenciye iletilmelidir (Schlechty, 2001). Öğrenciler kendilerinden beklenen şeyin ne olduğunu bildiğinde, konunun onlar için öneminin ne düzeyde olduğunu fark ettiğinde ve yerine getirmesi beklenen görevin kendilerine neler katabileceğini bildiklerinde çalışmaya daha meyillidirler (Schlechty, 2001). Newmann'a (1990) göre öğretilen konular hayata yakınsa, öğrenciye zevk veriyorsa, bir yetenek kazandırıyorsa, iş birliğini gerektiriyorsa öğrenciler öğrenmeye hevesli olurlar.

Öğrenciler görevin özüne inmeden sadece yapmış olmak için görevi tamamlamak isterlerse konunun tam olarak ne anlatmaya çalıştığını anlamazlar, görevin sıkıcı olduğunu düşünürler, konular arasında bağlantı kuramazlar, konunun mantığını anlamaya çalışmadan konuyu ezberleyip geçerler, öğrendikleri bilgileri kolayca unutacaklardır (Schlechty, 2001). Öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap eden etkinliklere katılma oranı daha yüksektir, öğrenciler bu etkinlikleri yaparken bir engelle karşılaştıklarında yılmadan çalışmasına devam eder, başarıya duygusunu tadarlar ve anlamlı bir şekilde öğrenirler. Akademik çalışmadan keyif alan ve akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlılıklarının da yüksek olması beklenir (Schlechty, 2001).

2. 1. 3. 3. 5. Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi okulda bulunan önemli yetişkin figürlerindendir. Okul müdürleri ya da okul müdür yardımcıları öğrencilerle bire bir ilişki kurmasalar bile okuldaki düzeni

sağlamada rol aldıklarından öğrencilerle dolaylı yoldan iletişim kurabilmektedirler (Cemalcılar, 2010). Okul yöneticisi liderlik yaptığı kurumla ilgili açık ve net varsayımlara sahip olmalıdır ve bu varsayımlar okuldaki kural ve rollerin temelini oluşturur. Öğrencilerin okul bağlılığı düzeyinde okul yöneticisinin davranışları ve tutumları etkili olmaktadır. Okul yöneticisi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varıp onların hangi yöntemlerle öğrenmeyi gerçekleştireceğinin farkına varmalıdır (Schlechty, 2001). Böylece öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının farkına varıldığında öğrenciler öğrenmeye ve okula gelmeye daha hevesli olur öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinde artış meydana gelebilir. Okul yöneticisinin lider özelliğinin öğrencilerin okula bağlılık düzeyinde etkileri bulunmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 2000). Okul yöneticileri öğretmenlerin öz-yeterlilik duygularının artmasında etkili olduğunda öğretmenlerin okula bağlılığı artmakta ve bu durum da öğrencilerin okula bağlılığının artmasında rol oynamaktadır (Silins ve Mulford, 2004).

2. 1. 3. 3. 6. Ders Dışı Sosyal Etkinlikler

Okulda düzenlenen ders dışı faaliyetlere katılan öğrencide okula ve topluma ait olma hissi ortaya çıkar ve kendini değerli hisseder (Finn, 1989). Öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerle ilgilenmeleri onları motive eder. Gösterebilecekleri potansiyeli en yüksek şekilde göstermeye çalışırlar. Engellerin karşısında yılmadan devam ederler (Cemalcılar, 2010).

Ders dışı sosyal etkinlikler öğrencilere liderlik duygusu, kişisel gelişim, topluma ait olma hissi, iş birliği, rekabet duygularını yaşama şansı verir. Öğrenci ders dışı sosyal etkinliklerde öğrendiği kazanımları gerçek hayatına da uygulama fırsatı yaşar. Öğrenci takım çalışması, bireysel ve grup çalışmasını da öğrenir. Ders dışı sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin okul bağlılık düzeyi artmaktadır (Thompson, 2005). Silins ve Mulford'a (2004) göre ders dışı sosyal etkinliklere katılan bir öğrencinin okula bağlılık düzeyinin yüksek olması beklenmektedir. İyi eğitim almış ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bir aile okul dışı sosyal etkinliklerin faydalı olduğunun farkında olup çocuğunu okul dışı sosyal etkinliklere katılması için desteklemektedir (Finn ve Voekl, 1993).

2. 1. 3. 3. 7. Öğretmen Faktörü

Bir öğrencinin öğretmeniyle geçirdiği vakit ailesiyle geçirdiği vakitten daha fazladır (Cemalcılar, 2010). Öğretmenler okuldaki önemli yetişkin figürlerinden biridir. Özellikle ilköğretim okul yıllarında öğretmenler birden fazla rol oynarlar ve okuldaki genel sosyal iklimi etkilerler (Cemalcılar, 2010).

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim öğrencinin okul bağlılığını davranışsal, duygusal ve bilişsel yönden etkilemektedir (Fredricks vd., 2004). Grup çalışmasına yer veren öğretmenler öğrencilerin sosyal etkileşim düzeyini artırarak onların okula bağlılıklarının geliştirilmesinde rol oynamaktadırlar (Schlechty, 2001). Öğrenciler öğretmenleri rol-model alarak kendi yaşantılarına onların davranışlarını yansıtabilirler (Schlechty, 2001). Öğrenci ve öğretmen arasında bulunan sağlıklı etkileşim öğrencilerin okul bağlılığını ve okuldan memnun olma düzeylerini olumlu şekilde etkilemektedirler (Özdemir vd., 2010). Öğretmenlerin çalışmalarına ilişkin olumlu algıları öğrencilerin okula bağlılık düzeyini etkilemektedir (Sillins ve Mulford, 2004).

Öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin de okula bağlılık düzeyini etkileyebilmektedir (Sillins ve Mulford, 2004). Öğretmen öğrenciyi iyi bir şekilde tanıyarak onun ihtiyacının neler olduğunun farkına varıp konuyu öğrenciye ne şekilde ileteceğine karar vermeli ve ona göre plan yapmalıdır (Schlechty, 2001). Öğretmenler öğrencilere görevlerini hangi adımlarla yapacağı ve bu adımların sonucunda nelerle karşılaşacağını bildirirse öğrenciler görevlerini tamamlama ve derse katılım konusunda daha fazla çaba gösterir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olabilecekleri etkinliklere yer verildiğinde öğrenciler daha aktif hale gelir. Öğrenciler bazı girişimler sonucunda başarısız olduklarında öğretmen öğrenciyi kırmadan tekrar deneme şansı verir ve öğrencinin öğrenilmiş çaresizlik yaşamamasına fırsat vermez. Bu durum da öğrencinin başarı fırsatı yakalamasına fayda sağlar. Öğretmen öğrenciye bu şekilde davrandığında öğrencinin sınıf ve okul bağlılığı olumlu bir şekilde etkilenmektedir (Schlechty, 2001).

2. 1. 3. 3. 8. Akran Grubu Etkisi

Öğrencilerin arkadaş çevresiyle kurmuş oldukları iletişim öğrencilerin okula bağlılıklarını etkileyen faktörler arasındadır. Öğrenciler çocuklukta ve ergenlikte okulda arkadaş çevresi tarafından desteklenmediğinde okulu bırakma ve riskli davranışlarda bulunma eğilimindedirler (Fredricks vd., 2004). Güvenli ve destekleyici sosyal ilişkiler öğrenciler için güvenli bir temel sağlar ve bu duygu öğrencilerin kendilerini enerjik hissetmelerini sağlar (Cemalcılar, 2010). Okulu terk etme oranı düşük olan, akademik başarısında artış olan, okula devam etmede sıkıntı yaşamayan öğrencilerin liseyi tamamlama oranlarının yüksek olduğu sonucuna elde etmiştir (Osterman, 2000).

Estell ve Perdue (2013) yaptıkları araştırmada akran ve öğretmenden gelen sosyal desteğin duyuşsal bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Caraway ve diğerleri (2003) de yaptığı araştırmada aile ve akran desteğinin okula bağlılık düzeyi üzerinde etkisi olduğunu bulmuşlardır.

2. 1. 3. 3. 9. Aile Etkisi

Ailesel ve kültürel faktörlerin öğrencilerin okul bağlılığı düzeyinde önemli etkileri bulunmaktadır (Jimerson vd., 2003). Ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyi ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksektir. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça okula bağlılık düzeyinde de artış görülmektedir. Anne ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyi, anne ve babasının ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksektir. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin de okula bağlılık düzeyi artmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısı yüksek olanların okula bağlılık düzeyi, akademik başarısı düşük olan öğrencilere oranla daha yüksektir. Akademik başarı düzeyi arttıkça okula bağlanma düzeyinde de artış görülmektedir (Bellici, 2015).

Arastaman (2006) 9. sınıf öğrencilerinin okula bağlılık düzeyini incelediği araştırmasında ailenin sosyo-ekonomik durumu ve annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinde düşüş görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Finn ve Voelkl (1993) ise yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ve iyi eğitim almış ailelerin çocuklarının okula karşı daha ilgili ve okulda düzenlenen sosyal etkinliklere etkin katılım göstermeye daha istekli olduklarını tespit etmişlerdir. Yine aynı çalışmada, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin daha az devamsızlık yaptıkları, daha az okula geç kalma davranışı gösterdikleri ve görevlerini yerine getirme konusunda daha başarılı oldukları bulgulanmıştır (Finn ve Voelkl, 1993).

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentileri ile okul yaşam kalitesi ve okula bağlılığın arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amacın yanında gelecek beklentilerine etki eden çeşitli sosyo-demografik değişkenler ele alınmaktadır. Literatür taranılarak elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Literatür incelendiğinde gelecek beklentisi ve gelecek yönelimi kavramları birbirlerine yakın olduğundan birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Gelecek beklentisi, geçmiş olaylardan veya tecrübelerden yola çıkılarak geleceğe yönelik tahminlerde bulunulması, geleceğin nasıl olacağına ilişkin düşüncelere, algılara ve görüşlere sahip olunmasıdır. Gelecek yönelimi ise gelecek olaylarla ilgili tahminde bulunma ve gelecek olaylara kişisel anlamlar yükleme olarak açıklanmaktadır. Gelecek beklentisi motivasyon (güdülenme), planlama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Geleceğe dair beklentileri olan bir birey amaçlarını ortaya koyar, bu amaçlara ulaşmak için planlar yapar ve beklentilerine ne derece ulaşabileceğine karar

verir. Bu şekilde birey, geleceğe yönelik beklentilerini oluşturmaktadır. Bir bireyin geleceğe dair düşünceleri oluşurken birey ailesinden, okulundan, çevresinden etkilenmektedir. Literatür tarandığında gelecek beklentisinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, ailenin eğitim durumu, bireyin içerisinde bulunduğu psikolojik durumdan ve iyi olma halinden etkilendiğine dair sonuçlar bulunmuştur.

Araştırmanın bir diğer değişkeni okul yaşam kalitesidir. Yaşam kalitesi okul yaşam kalitesinden daha soyut ve tanımlanması zor bir kavramdır. Yaşam kalitesi kavramı bireylerin yaşadıkları kültür içerisindeki kendi yaşamlarına dönük algılarıdır. Öznel iyi oluş ve yaşam kalitesi kavramları çoğunlukla birbirlerinin yerine kullanılmaktadırlar. Okul yaşam kalitesi öğrencilerin okulla ilgili memnuniyet düzeyleri, öğrencilerin okulda kendilerini mutlu hissetmeleri ve okula ait hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda geçirdikleri için okul yaşam kalitesi öğrenciler için çok önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır. Okul yaşam kalitesi öğrencilerin akademik başarılarında, okula devam etme durumlarında, aitlik duygusu hissetmelerinde, yıkıcı davranışlardan uzak durmalarında etkili olmaktadır.

Araştırmanın son değişkeni olan okula bağlılık, öğrencinin aitlik duygusu hissetmesi ve yapılan görevleri kendi içinden geldiği için yapması olarak açıklanmaktadır. Bağlılıkta harcanan zamandan ziyade o işe duyulan ilgi ve değer önemlidir. Okula bağlılığın davranışsal, bilişsel ve duyuşsal yönleri bulunmaktadır. Davranışsal bağlılık, derse ve ders dışı sosyal etkinliklere katılımıdır. Bilişsel bağlılık, okulda bulunan kişilere olan inanç ve algılardır. Duyuşsal bağlılık ise, okulda bulunan kişilere hissedilen duygulardır. Okul bağlılığı sınıfın yapısı, öğretim yöntemleri, öğretilen konular, okul yöneticisi, ders dışı sosyal etkinlikler, öğretmen, aile, arkadaş faktörlerinden etkilenmektedir.

Gelecek beklentisi ile ilgili literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde sosyo-demografik değişkenlerden cinsiyete göre değişip değişmediğine dair farklı bulgular bulunmaktadır. Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça çocukların geleceğe daha olumlu baktığı görülmektedir. Çocuğun düşüncelerine ve kendisine değer verildiği ailelerde çocukların gelecek beklentisinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça gelecek beklentisi düzeyinde de artış görülmektedir. Gelecek beklentisi kavramı sıklıkla umut-umutsuzluk, kaygı, kötümserlik-iyimserlik gibi değişkenlerle araştırılmaktadır.

Türkiye’de gelecek beklentisi kavramı üzerindeki çalışmalar eskiye oranla artış göstermektedir fakat çalışmalar yine de kısıtlı bir alan oluşturmaktadır. Okul yaşam kalitesi ve okula bağlılık kavramı sıklıkla birlikte kullanılan kavramlardır. Gelecek beklentisi kavramının okul yaşam kalitesinin ele alındığı ve gelecek beklentisiyle okula bağlılık kavramının ele alındığı çalışmaya rastlanılmamıştır.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımına göre düzenlenmiş olup araştırmada korelasyon ve nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Korelasyon araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ilişkisi ile ilgili çıkarımlar yapılabilen araştırmalardır (Frankel, Wallen ve Hyun, 1990). Nedensel karşılaştırma araştırması ise insan grupları arasındaki farklılıkların neden ve sonuçlarının açıklanmasıdır (Frankel vd., 1990).

3. 2. Araştırma Grubu

Bu araştırma grubunda tesadüfi olmayan-amaçlı (nonrandom) örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem; kolayca ulaşılabilen bir örneklemden verilerin toplanmasını ifade etmekte ve güçlü, para ve zamantasarraf etmeyi amaç edinmektedir (Frankel vd., 1990).

Bu araştırma grubunu Erzurum ilinin Karaçoban ilçesinde öğrenim gören 701 (Kadın= 356, %50.8, Erkek= 327, % 46.6, Belirtmeyen= 18, %2.6) ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubuyla ilgili tanımlayıcı bulgular Tablo 1’de özetlenmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyine bakıldığında anne eğitim düzeyinin okuryazar olmama (% 45.5) durumunun en fazla olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyleri incelendiğinde ise babaların çoğunlukla ortaokul (%34.) mezunu olduğu görülmektedir. Ailenin gelir düzeyine bakıldığında da araştırma grubunun çoğunluğunun orta düzeyde (%59.8) aylık gelire sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin son dönem notları 20 ile 100 arasında değişkenlik gösterirken grubun akademik not ortalaması 70.21’dir (SS=16.29). Öğrencilerin 466’sının (%66.5) ebeveynlerinin tutumlarını güven verici, destekleyici ve hoşgörülü olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerine Ait Bazı Tanımlayıcı Bulgular

Değişkenler	F	%
Cinsiyet		
Kadın	356	50.8
Erkek	327	46.6
Belirtmeyen	18	2.6

Tablo 1'in devamı

Değişkenler	F	%		
Anne Eğitim Düzeyi				
Okuryazar değil	319	45.5		
Okuryazar	105	15.0		
İlkokul	130	18.5		
Ortaokul	115	16.4		
Belirtmeyen	32	4.6		
Baba Eğitim Düzeyi				
Okuryazar değil	55	7.8		
Okuryazar	134	19.1		
İlkokul	132	18.8		
Ortaokul	238	34.0		
Lise	88	12.6		
Üniversite	37	5.3		
Belirtmeyen	17	2.4		
Aylık Gelir				
Düşük	90	12.8		
Orta	407	58.1		
Yüksek	184	26.2		
Belirtmeyen	20	2.9		
Ebeveyn Tutumları				
Bakıcı ve Otoriter	18	2.6		
Güven Verici, Destekleyici veHoşgörülü	466	66.5		
Dengesiz ve Kararsız	15	2.1		
İlgisiz ve Kayıtsız	22	3.1		
Koruyucu	164	23.4		
Belirtmeyen	16	2.3		
Geçen Dönem Not Ortalaması	Ortalama	SS	Min.	Mak.
	70.21	16.29	20.0	100.0

3. 3.Verilerin Toplanması

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu, Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ait psikometrik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formda; ortaokul

öğrencilerinin cinsiyeti, anne ve babanın eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik durum, geçen dönemin başarı ortalaması, ebeveyn tutumlarına dönük sorular yer almaktadır.

3. 3. 1. 2. Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği

McWhirter ve McWhirter (2008) tarafından ergenlerin gelecek beklentilerini ölçmek amacıyla geliştirilen FESA (FutureExpectationsScaleforAdolescents) toplam 25 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Ölçek “İş ve Eğitim”, “Evlilik ve Aile”, “Din ve Toplum”, “Sağlık” ve “Çocuklarımla Geleceği” şeklinde 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek madde puanları “Kesinlikle İnanmıyorum” (1) ile “Kesinlikle İnanıyorum” (7) arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Tuncer (2011) tarafından yapılmıştır. “İş ve Eğitim” 11 maddeden, “Evlilik ve Aile” 7 maddeden, “Din ve Toplum” 3 maddeden, “Sağlık ve Yaşam” 4 maddeden oluşup toplam 4 alt ölçek ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı .93 bulunmuştur. Ölçeğin korelasyon sonuçlarına göre bütün faktörler arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu faktörlerden en yüksek ilişki (.67) “İş ve Eğitim” ile “Din ve Toplum” faktörleri arasında, en düşük ilişki (.38) ise “Evlilik ve Aile” ile “Sağlık ve Yaşam” faktörleri arasında bulunmaktadır.

Araştırmanın amaçları bağlamında daha önce Türkçe’ye uyarlanan ve lise düzeyinde uygulanan bu ölçek ortaokul öğrencilerine uygulanarak ortaokul öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik işlemleri yapılmıştır. Uyarlama sürecinde yapılan psikometrik işlemlerin sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

3. 3. 1. 2. 1. EGBÖ’nün Yapı Geçerliliği

EGBÖ’nün yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapıldı. KMO ve Bartlett’s değerlerine bakılarak örneklemin yeterli (KMO= .94) ve ($X^2 = 8471,18$, $sd=300$, $p<.05$) görülmüştür. EGBÖ’nün faktör yapısını belirlemek amacıyla Promax döndürme metodu kullanılarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Toplam varyansın%61.57’sini açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu durumda ilk iki faktör orijinal ölçeğin faktör yapısı ile birebir benzerlik gösterirken son faktör orijinal faktördeki “Din ve Toplum” ile “Sağlık ve Yaşam” faktörlerinin birleşimi şeklinde olduğu görülmüştür. Bu örnekleme test edilen üçüncü faktörün “Din ve Yaşam” olarak adlandırılması uygun görülmüştür.

Tablo 2. EGBÖ'nün Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri		
	I	II	III
Faktör I. İş ve Eğitim			
1	.75		
2	.73		
3	.85		
4	.72		
5	.88		
6	.83		
7	.69		
8	.58		
9	.60		
10	.65		
11	.54		
Faktör II. Evlilik ve Aile			
12		.94	
13		.94	
14		.78	
15		.83	
16		.76	
17		.74	
18		.72	
Faktör III. Din ve Yaşam			
19			.52
20			.49
21			.65
22			.75
23			.81
24			.71
25			.60

3. 3. 1. 2. 2. EGBÖ'nün Güvenirlik Analizleri

Güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı yönteminden yararlanılmıştır. EGBÖ'nün güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi iç tutarlılık katsayısı .94'tür. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa katsayısına bakıldığında iş ve eğitim alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .91, evlilik ve aile alt boyutu .93, din ve yaşam alt boyutu ise .86'dır.

Tablo 3. EGBÖ'nün Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	İç Tutarlık (Cronbach Alfa)
EGBÖ	.94
İş ve Eğitim	.91
Evlilik ve Aile	.93
Din ve Yaşam	.86

3. 3. 1. 3. Okula Bağlılık Ölçeği

Okula Bağlılık Ölçeği Fredriks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) tarafından yapılmıştır. Davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere toplam 3 alt boyuttan oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Ölçeğin toplamı için Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre davranışsal boyut ve duyuşsal boyut arasındaki ilişki .84, davranışsal boyut ve bilişsel boyut arasındaki ilişki .87 düzeyinde bulunmuşken duyuşsal boyut ve bilişsel boyut arasındaki ilişki .76 düzeyinde bulunmuştur.

Okula Bağlılık Ölçeği'nin madde betimsel istatistiklerinde bulunan toplam puanlar 2.89 ve 4.46 arasında değişmektedir. Bu duruma göre en yüksek katılım madde 1'de olurken en düşük katılımın ise madde 12'de olduğu belirlenmiştir.

Okula Bağlılık Ölçeği'nin alt ölçeklerinin test-tekrar test katsayıları .40-.56 arasında, Cronbach alfa katsayıları .68-.80 arasında, McDonald omega katsayıları ise .74-.85 arasında değiştiğine ulaşılmıştır. Ölçek maddelerinin birbiriyle tutarlı ve ölçeğin kararlı bir yapısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. 3. 1. 4. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) Sarı (2007) tarafından geliştirilmiştir. Statü, Okula Yönelik Duygular, Öğretmen-Öğrenci İletişimi, Okul Yönetimi, Öğrenci-Öğrenci İletişimi alt boyutları olmak üzere toplam 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli derecelendirme ölçeği üzerinden puanlanmaktadır. Ölçekte 15 olumsuz ifade (3, 4, 7, 8, 10, 14, 16, 18, 22, 23, 25, 27, 29, 32, 35. madde) yer almaktadır.

Sarı (2012) ölçeği geliştirdikten sonra yaptığı geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasından sonra ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini tekrar test etmiştir. İlk ve ikinci sonuçlar arasında uyumlu veriler olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar toplam varyansın%46.92'sini açıklamaktadır. Statü alt boyutunun .69, okula Yönelik Duygular alt boyutunun .82, Öğretmen-Öğrenci İletişimi alt boyutunun .83, Okul Yönetimi alt boyutunun .77, Öğrenci-Öğrenci İletişimi alt boyutunun ise .80 Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizine göre ise uyum belirteçleri incelenip modelin verilere iyi uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Sarı, 2007).

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırma için öncelikle araştırmada kullanılan ölçeklerin Türkçeye uyarlamasını yapan kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Ardından Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Etik Kurul İzni ve Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alındıktan sonra araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma için 2018-2019 yılında Erzurum ilinin Karaçoban ilçesinde öğrenim gören farklı ortaokullarda bulunan 701 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından çoğaltılıp yaklaşık bir ay içerisinde uygun ders saatleri kullanılarak sınıf ortamında tek oturumda uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere, sorulan sorulara içtenlikle cevap vermeleri, verdikleri cevapların kişisel değerlendirmeye alınmayacağı ve isim yazmamaları konusunda gerekli hatırlatmalar yapılmıştır. Katılımcılar ölçek maddelerini bir ders saatinde yani 40 dakikada cevaplamışlardır.

3. 4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS programının 23.0 versiyonu ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ve basıklık, çarpıklık değerleri ile test edilmiştir. EGBÖ'nün uyarlanması için açımlayıcı faktör analizi ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır. Dağılımın normal olduğu durumlarda parametrik, normal olmadığı durumlarda ise non-parametrik teknikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenlerin birbiri ile ilişkisini tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bağımsız gruplar *t* testi, ANOVA, Çoklu Regresyon Analizi ve bağımlı değişken ile ebeveyn tutumları incelenirken Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

4. 1. Gelecek Beklentisinin Yordanmasına İlişkin Bulgular

Gelecek beklentisinde okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve öğrencilerin geçen dönem not ortalamasının rolü çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizi yapmadan önce değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı problemi olup olmadığını tespit etmek için bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkinin en yüksek. 49 olduğu görülmüştür ve bu durum da kurulan modelde çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığını ortaya koymaktadır. Çoklu doğrusal bağlantı problemi, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin yüksek olması durumunda meydana gelmektedir ve bağımsız değişkenlerin tahmin gücünün azalmasına neden olmaktadır (Eroğlu, 2010).

Tablo 4. Gelecek Beklentisi ile Okula Bağlılık, Okul Yaşam Kalitesi ve Geçen Dönem Not Ortalaması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	1	2	3	4
1. Gelecek Beklentisi	1	.23**	.19**	.1**
2. Okula Bağlılık		1	.49**	.35**
3. Okul Yaşam Kalitesi			1	.23**
4. Geçen Dönem Not Ortalaması				1

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinin ardından çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 5'e bakıldığında çoklu regresyon analizinde kurulan modelin anlamlı olduğu ($F_{3,638}=15.15$, $p < .01$) ve Durbin- Watson testi ile oto korelasyon durumu incelenmiş olup ortaya çıkan değer (1.88), beklenen değerlerin (1.5-2.5) sınırları arasında yer aldığı görülmüştür (Küçülsille, 2010). Yordayıcı değişkenler olarak seçilen geçen dönem not ortalaması, okula bağlılık, okul yaşam kalitesinin ölçüt değişkeni olarak seçilen gelecek beklentisinin açıkladığı varyans %6 ($R^2 = .07$, $\Delta R^2 = .06$).

Tablo 5. Gelecek Beklentisinin Yordanması

Model	R	R ²	ΔR^2	TSH	Değişim İstatistikleri			
					ΔR^2	ΔF	df ₁	df ₂
1	.26	.07	.06	1.23	.07	15.15	3	638

$p < .01$ TSH= Tahmini Standart Hata

Tablo 6 incelendiğinde ise okula bağlılık ($\beta = .16, p < .01$), okul yaşam kalitesi ($\beta = .10, p < .01$) değişkeninin gelecek beklentisini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Geçen dönem not ortalamasının ($\beta = .07, p > .05$) modele anlamlı katkısının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. Çoklu Regresyon Modelinde Gelecek Beklentisini Açıklayan Katsayılar

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p
	B	SH	B		
Sabit	2.78	.39	-	.21	.00
1 Okula Bağlılık	.34	.09	.16	.48	.00
Okul Yaşam Kalitesi	.24	.10	.10	.41	.01
Geçen Dönem Not Ortalaması	.01	.00	.07	.47	.14

SH= Standart Hata

4. 2. Ebeveyn Tutumları ile Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkiler

Gelecek beklentisinin alt boyutlarının ebeveyn tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir. İş ve eğitim alt boyutu ($X^2 = 24.67, p = .000$) ile din ve yaşam alt boyutunun ($X^2 = 14.63, p = .006$) ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Evlilik ve aile alt boyutuna bakıldığında ise evlilik ve aile alt boyutunun ($X^2 = 3.39, p = .495$) ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. Gelecek Beklentisinin Alt Boyutlarının Ebeveyn Tutumlarına Göre İncelenmesi

EGBÖ Alt Faktörleri	Gruplar (Ebeveyn Tutumları)	N	Sıra Ortalaması	X^2	p
İş ve Eğitim	Baskıcı ve Otoriter	18	234.53	24.67	.000
	Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü	456	353.30		
	Dengesiz ve Kararsız	15	175.13		
	İlgisiz ve Kayıtsız	22	235.55		
	Koruyucu	164	355.40		
	Toplam	685			
Evlilik ve Aile	Baskıcı ve Otoriter	18	280.06	3.39	.495
	Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü	456	347.17		
	Dengesiz ve Kararsız	15	341.83		
	İlgisiz ve Kayıtsız	22	294.20		
	Koruyucu	164	345.01		
	Toplam	685			

Tablo 7'nin devamı

EGBÖ Alt Faktörleri	Gruplar (Ebeveyn Tutumları)	N	Sıra Ortalaması	X ²	p
Din ve Yaşam	Baskıcı ve Otoriter	18	259.00	14.63	.006
	Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü	456	356.93		
	Dengesiz ve Kararsız	15	202.07		
	İlgisiz ve Kayıtsız	22	307.48		
	Koruyucu	164	330.30		
	Toplam	685			

4. 3. Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Farklılıklar

Öğrencilerin gelecek beklentisinin alt boyutlarının ailenin aylık gelirin'e göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 8'e bakıldığında "Evlilik ve Aile" ($F_{2,678} = .16, p > .05$) ile "Din ve Yaşam" alt boyutlarının ($F_{2,678} = .19, p > .05$) ailenin aylık gelirin'e göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. "İş ve Eğitim" alt boyutu ($F_{2,678} = 4.75, p < .01$) ailenin aylık gelirin'e göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testine göre yüksek aylık gelire sahip olanların "İş ve Eğitim" alt boyutundan aldıkları puan ($\bar{X} = 5.82, SS = 1.35$) ve düşük aylık gelire sahip olanların aldıkları puan ($\bar{X} = 5.29, SS = 1.49$) sahip katılımcıların "İş ve Eğitim" puanlarında yüksek aylık gelirin lehine bir farklılaşma vardır.

Tablo 8. Gelecek Beklentisinin Alt Boyutlarının Ailenin Aylık Gelirin'e Göre İncelenmesi

		KT	sd	KO	F	p	η^2
İş ve Eğitim	Gruplar Arası	18.25	2	9.12	4.75	.009	0.01
	Gruplar İçi	1303.80	678	1.92			
	Toplam	1322.04	680				
Evlilik ve Aile	Gruplar Arası	1.09	2	.54	.16	.856	
	Gruplar İçi	2382.58	678	3.51			
	Toplam	2383.67	680				
Din ve Yaşam	Gruplar Arası	.76	2	.38	.19	.830	
	Gruplar İçi	1385.76	678	2.04			
	Toplam	1386.51	680				

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

4. 4. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Farklılıklar

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre gelecek beklentilerindeki farklılıklar ANOVA ile test edilmiştir ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir. Yapılan analiz sonucunda

“Evlilik ve Aile” alt boyutunun ($F_{5,678}= 1.95, p>0.05$) baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. “İş ve Eğitim” alt boyutu ($F_{5,678}= 5.23, p<0.01$), “Din ve Yaşam” alt boyutunun ($F_{5,678}= 4.21, p<0.01$) baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur.

İş ve eğitim alanındaki gelecek beklentilerinde farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinde babası okuryazar olan ve lise mezunu olan öğrencilerin gelecek beklentileri “İş ve Eğitim” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Bu fark lise mezunu babası olanların ($\bar{X}= 5.90, SS= 1.11$), babası sadece okuryazar olanlardan ($\bar{X}= 5.21, SS= 1.51$) anlamlı düzeyde yüksek puan almasından kaynaklanmaktadır. Babası lise mezunu olan katılımcıların puanı anlamlı bir şekilde babası sadece okuryazar olan katılımcıların puanlarından yüksektir. Babası üniversite mezunu olan katılımcıların “İş ve Eğitim” alanındaki gelecek beklentisi puanlarının ($\bar{X}= 6.33, SS= .93$) babası okuryazar olmayan ($\bar{X}= 5.21, SS= 1.51$) ve ilkokul mezunu olan öğrencilerden ($\bar{X}= 5.52, SS= 1.53$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Babası ortaokul mezunu olan ve sadece okuryazar olan öğrencilerin gelecek beklentileri “Din ve Yaşam” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Bu fark ortaokul mezunu babası olanların ($\bar{X}= 5.07, SS= 1.55$), babası sadece okuryazar olan öğrencilerden ($\bar{X}= 5.07, SS= 1.55$), anlamlı düzeyde yüksek puan almasından kaynaklanmaktadır. Babası lise mezunu olan ve sadece okuryazar olan öğrencilerin gelecek beklentileri düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu fark babası lise mezunu olan katılımcıların “Din ve Yaşam” alanındaki gelecek beklentisi puanlarının ($\bar{X}= 5.75, SS= 1.18$) babası sadece okuryazar olan katılımcıların puanlarından ($\bar{X}= 5.07, SS= 1.55$) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Babası üniversite mezunu olan katılımcıların “Din ve Yaşam” alanındaki gelecek beklentisi puanlarının ($\bar{X}= 5.92, SS= 1.06$) babası sadece okuryazar olan ($\bar{X}= 5.07, SS= 1.55$) öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 9. Gelecek Beklentisinin Alt Boyutlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

		KT	sd	KO	F	p	η^2
İş ve Eğitim	Gruplar Arası	49.85	5	9.97	5.23	.000	0.03
	Gruplar İçi	1291.89	678	1.91			
	Toplam	1341.74	683				
Evlilik ve Aile	Gruplar Arası	32.24	5	6.85	1.95	.084	0.01
	Gruplar İçi	2378.78	678	3.51			
	Toplam	2413.02	683				
Din ve Yaşam	Gruplar Arası	42.56	5	8.51	4.21	.001	0.03
	Gruplar İçi	1371.51	678	2.02			
	Toplam	1414.08	683				

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

4. 5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Bağlı Farklılıklar

Araştırmaya katılan ergenlerin gelecek beklenti puanlarının anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 10'da görüldüğü gibi "İş ve Eğitim" alt boyutu ($F_{3,665} = 2.03, p > .05$), "Evlilik ve Aile" alt boyutu ($F_{3,665} = 1.56, p > .05$), "Din ve Yaşam" alt boyutunun ($F_{3,665} = 1.11, p > .05$) anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. Gelecek Beklentisinin Alt Boyutlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

		KT	Sd	KO	F	p
İş ve Eğitim	Gruplar Arası	11.91	3	3.97	2.03	.108
	Gruplar İçi	1300.04	665	1.96		
	Toplam	1311.95	668			
Evlilik ve Aile	Gruplar Arası	16.31	3	5.44	1.56	.197
	Gruplar İçi	2312.78	665	3.48		
	Toplam	2329.09	668			
Din ve Yaşam	Gruplar Arası	6.88	3	2.29	1.11	.345
	Gruplar İçi	1375.18	665	2.07		
	Toplam	1382.06	668			

KT= Kareler Toplamı, KO= Kareler Ortalaması

4. 6. Cinsiyet Değişkenine Dayalı Farklılıklar

Kız ve erkek öğrencilerin gelecek beklentisi düzeyleri arasındaki farklılıklar bağımsız t testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 11'de belirtilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre kız ve erkek öğrencilerin gelecek beklentisinin alt boyutları olan "İş ve Eğitim" ($t = -2.84, sd = 681, p < 0.05, d = .30$), "Evlilik ve Aile" ($t = -9.07, sd = 681, p < 0.05, d = .69$) ve "Din ve Yaşam" ($t = -1.99, sd = 681, p < 0.05, d = .21$) alt boyutları puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda "İş ve Eğitim" alt boyutunda erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 5.77, SS = 1.25$) geleceğe yönelik beklentileri kız öğrencilerden ($\bar{X} = 5.48, SS = 1.48$) anlamlı düzeyde yüksektir. "Evlilik ve Aile" alt boyutunda erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 5.40, SS = 1.57$) geleceğe yönelik beklentileri kız öğrencilerden ($\bar{X} = 4.17, SS = 1.93$) anlamlı düzeyde yüksektir. "Din ve Yaşam" alt boyutunda erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 5.56, SS = 1.37$) geleceğe yönelik beklentileri kız öğrencilerden ($\bar{X} = 5.34, SS = 1.47$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 11. Gelecek Beklentisinin Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
İş ve Eğitim	Kız	356	5.48	1.48	-.84	.005	.30
	Erkek	327	5.77	1.25			
Evlilik ve Aile	Kız	356	4.17	1.93	-.07	.000	.69
	Erkek	327	5.40	1.57			
Din ve Yaşam	Kız	356	5.34	1.47	-1.99	.046	.21
	Erkek	327	5.56	1.37			

5. TARTIŞMA

Ortaokul öğrencilerinin gelecek beklenti düzeylerinin açıklanmasına dönük bu çalışmadan elde edilen bulgular okul yaşam kalitesinin ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentisi düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyi arttığında geleceğe dair olumlu beklentilere de sahip olacakları yorumu yapılabilmektedir. Okul yaşam kalitesi ve gelecek beklentisinin birlikte incelendiği çalışmalar kısıtlı bulunmuştur. Okul yaşam kalitesi ile yakından ilişkili olan okula ait hissetme kavramı ile gelecek beklentileri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcuttur (Mok ve Flynn, 2002). Israelashvili (1997) ise öğrencilerin kendilerini okula ait olarak hissetmesi onların okula bağlılık düzeyini etkileyecektir. Ayrıca öğrencilerin okula bağlılık düzeyi ile gelecek beklentisi düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirterek okula karşı aidiyet duygusu hisseden öğrencilerin geleceğe dair olumlu beklentilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencinin okulda kaliteli vakit geçirmesi, kendini okulda mutlu ve okula ait hissetmesini sağlamakta ve bu durumun öğrencinin gelecekteki sosyal hayata hazırlanmasında yardımcı rolü bulunmaktadır. Bu bulgular bizim çalışmamızdan elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir. Örneğin Mok ve Flynn'in (2002) yaptığı araştırmaya göre okul yaşam kalitesi öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamını ve gelecekte ne beklediklerini etkilemektedir. Okulla ilgili negatif tutum ve davranışlar geleceğe ilişkin başarı konusunda öğrencilerin düşük beklentilere sahip olmasına yol açmaktadır (Brier, 1995). Okul yaşam kalitesi puanları azaldığında gelecek endişesinin arttığına dair sonuçlar elde edilmiştir (Karatzias, Power, Flemming ve Swanson, 2002). Olumlu ve sağlıklı bir okul ikliminde öğrenim gören bir öğrencinin gelecek yaşamını daha mutlu bir birey olarak geçirmesi beklenebilir (Özdemir vd., 2010). Israelashvili'nin (1997) yaptığı çalışmada öğrencilerin aidiyet duygusu arttığında gelecek beklentisinin de artacağı sonucu ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman ve okuldan elde ettikleri deneyimler öğrencilerin gelecekteki kariyerleri üzerinde etkilidir (Weston,1998). Ayrıca okuldaki kararların alınmasında öğrencilerin etkin bir biçimde katılımının, okul yaşam kalitesini artırıp onların geleceğe daha iyimser bir şekilde bakabilmelerini sağlamaktadır (Leonard, 2002). Tüm bu bulgular dikkate alındığında öğrencinin okulda kaliteli vakit geçirmesinin kendini okulda mutlu ve okula ait hissetmesini sağlamakta ve bu durumun öğrencinin sosyal hayata hazırlanmasına yardımcı olmakta, geleceğe dair beklentilerini olumlu şekilde etkilediği düşünülmektedir.

Analiz sonucunda anlamlı bulunan bir diğer yordayıcı değişken ise okula bağlılıktır. Adelabu (2007) okula bağlılığın gelecek beklentisini pozitif yönde açıkladığını ortaya koymuştur. Destekleyen bu çalışmaya göre öğrencilerin okula bağlılık duygusu ne kadar yüksekse geleceğe dair beklentileri de daha olumlu olmaktadır. Bazı araştırmacılar ise okula bağlılık düzeyi ile bireylerin geleceğe dönük algılarını etkileyen psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir (Cemalcılar, 2010; Anderman, 2002). Örneğin McGraw, Moore, Fuller ve Bates'in (2008) yaptıkları çalışmaya göre okula bağlılık düzeyi ile kaygı, depresyon, yalnızlık duygularının arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Depresif belirtilerin okula bağlanma puanları üzerinde anlamlı bir düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır (Yıldız ve Kutlu, 2015). Genellikle geleceğe dair beklentisi olmayan, hayattan zevk almayan bireyler intihar girişiminde bulunurlar. Depresif belirtiler yüksek olduğunda bireyin gelecek beklentisinin düşük olabileceği söylenilebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarılarının gelecek beklentilerini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Fakat korelasyonel olarak düşük düzeyde de olsa pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda yapılan önceki çalışmalar incelendiğinde, akademik başarı ve gelecek beklentisi arasında anlamlı ilişki bulunan (Adelabu, 2007; Can, 2008) ve bulunmayan (Şimşek, 2012) araştırmaların olduğu dikkat çekmektedir. Ogurlu (2016) üstün zekalı ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin gelecek beklentisi düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelikel ve Erkorkmaz (2008) ise düşük akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin kaygı ve umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin akademik başarıları arttıkça umutsuz ve depresif belirti düzeylerinin anlamlı bir şekilde azalacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Şimşek (2012) lise öğrencilerinin gelecek beklentisi düzeylerinin akademik başarıları ile anlamlı bir ilişki göstermediğini ortaya koymuştur. Okul yaşam kalitesi içerisinde öğretimsel faaliyetlere de yer verdiğinden dolayı akademik başarıyla ilişkili kavramdır. Okulda yapılan öğretimsel faaliyetleri öğrencilerin nasıl algıladıkları, onları ne kadar faydalı gördükleri ve onların gelecekleri için ne derece önemli olduğunu fark etmeleri öğretimsel faaliyetlerin öğrencilerde okul yaşam kalitesini nasıl etkilediğini göstermektedir (Mok ve Flynn, 2002). Çalışma kapsamında olan öğrencilerin akademik başarıları genel olarak düşük düzeydedir fakat akademik başarıları yüksek olan öğrencilerde ise gelecek beklentisi düşük çıkmıştır. Çalışmaya katılan bireylerin çevrelerinde örnek alabileceği bireylerin de çok fazla gelecekte bir beklentisi olmadığı için gelecekle ilgili çabalamayıp hayatın akışına göre yaşamayı tercih ettikleri söylenilebilir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analizlerde, ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentisi düzeylerinin alt boyutlarından aldıkları puanlar bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenlerden biri olan ebeveyn tutumlarının öğrencilerin gelecek beklentilerinin “İş ve Eğitim” ile “Din ve Yaşam” alt boyutlarında “destekleyici ve hoşgörülü” ile “koruyucu” ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin gelecek beklenti puanları “dengesiz” ve “kararsız” ebeveyn tutumuna sahip olanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Literatürde gelecek beklentisi ve ebeveyn tutumlarının bir arada alındığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Çocuklarıyla iletişim kuran, çocuklarının düşüncelerine saygı duyan, onlara yaşamla ve meslekle ilgili tecrübelerini aktaran ailelerin çocuklarının geleceğe daha olumlu bakması beklenen bir durumdur (Tuncer, 2011). Doğu illerinden Akdeniz bölgesine göç eden çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada (Aybek ve Çelik, 2007) da bu yönde bulgular elde edilmiştir. Örneklemin bulunduğu bölgede ebeveynlerin çocuklarına genellikle daha baskıcı davrandıkları gözlemlenmiştir. Baskıcı, otoriter ebeveyn tutumuna sahip çocuklar ise bağımlı ve kaderine boyun eğen kişilik özelliklerine sahip olmaktadır (Senemoğlu, 2013; Yavuzer, 1993). Öğrencilerin gelecek beklentilerinin “İş ve Eğitim” ile “Din ve Yaşam” alt faktörlerinde ebeveyn tutumlarına dayalı bir farklılık bulunmasının nedeni, örneklemin seçildiği bölgede eğitim ve yaşam koşulları açısından sınırlılığın olması ve dolayısı ile bu boyutların ebeveyn tutumlarından daha az etkilenmesi olabilir.

Yapılan analizlerle ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentisi puanlarının algılanan aylık gelir düzeyine göre “Evlilik ve Aile” ile “Din ve Yaşam” alt boyutlarında farklılaşmadığı fakat “İş ve Eğitim” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek aylık gelire sahip olanların düşük aylık gelire sahip olan öğrencilere göre gelecek beklentisi düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Gelir düzeyi ile gelecek beklentisinin incelendiği çalışmalara bakıldığında bazı araştırmalar anlamlı bir farklılaşma olduğunu öne sürmekte fakat bazıları ise anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmektedir. Lise (Şimşek, 2012) ve üniversite (Tuncer, 2011) örneklemelerinde yapılan çalışmalarda da benzer şekilde gelecek beklentisi ile sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Topaktaş'ın (2015), Moerk ve Becker'in (1971) yaptığı araştırmalar sonucunda ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olması çocuğun gelecek beklentisi düzeyinin de yüksek olacağını ortaya koymuşlardır. Buradan yola çıkarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının gelecekle ilgili hedeflerinin olmadığı ve dolayısıyla gelecekle ilgili çaba harcamadıkları düşünülebilir. Geleceğe daha karamsar baktıkları ve gelecekte bir beklentilerinin olmadığı da söylenilebilir.

Ebeveyn eğitim düzeylerine göre öğrencilerin gelecek beklentileri incelendiğinde baba eğitim düzeylerine göre öğrencilerin “İş ve Eğitim” alt boyutundaki puanlarının

farklılaştığı bulunmuştur. Literatür tarandığında bazı araştırmalar baba eğitim seviyesinin gelecek beklentisini açıklamada anlamlı etkisi olduğunu, bazıları ise etkisi olmadığını ileri sürmüşlerdir. Babaların almış olduğu eğitime bakıldığında Özsarı, Görücü, Altın ve Boyalı (2018) gelecek beklentisini inceledikleri araştırmada baba eğitim seviyesine göre gelecek beklentisi puanlarının “Evlilik ve Aile” alt boyutu ile “Sağlık ve Yaşam” alt boyutuna göre babaları ortaöğretim mezunu olanların yükseköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tuncer’in 2011 yaptığı araştırma sonucunda da öğrencilerin gelecek beklentileri baba eğitim düzeyine göre değişiklik bulunmamıştır. (Tuncer, 2011).

Anne eğitim düzeyine göre ise öğrencilerin gelecek beklentisi puanlarında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Şimşek (2012) ve Tuncer’in (2011) yaptıkları çalışma araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir. Yapılan çalışmada anne eğitim seviyesine göre gelecek beklentisi puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Şimşek, 2012; Tuncer; 2011). Özsarı ve diğerlerinin (2018) yaptıkları araştırmada anne eğitim seviyesine göre “Evlilik ve Aile” alt boyutunda yükseköğretim mezunu olan annelerin ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olan annelere göre gelecek beklentisi puanları düşük bulunmuştur. Yine aynı çalışmada “Din ve Toplum” alt boyutu puanına bakıldığında anne eğitim düzeyi ortaokul ve altında olan ergenlerin anne eğitim düzeyleri lise ve üzerinde olan ergenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikel ve Erkorkmaz (2008) yaptıkları araştırmada ebeveynin düşük eğitim düzeyine sahip olmasının çocuklarının geleceğe daha umutsuz bakmalarına neden olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Öğrencilerin gelecek beklentisi puanları “İş ve Eğitim” alt boyutunda baba eğitim düzeyinden etkilenmekte olup; anne eğitim seviyesine göre hiçbir alt boyutta etkilenmemiştir. Örnekteki öğrenciler ataerki bir toplumda bulunduğundan dolayı öğrencilerin baba eğitim seviyelerinde anlamlı bir farklılaşma bulunup anne eğitim seviyesine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı ifade edilebilir. Ayrıca bölgede bulunan okuma yazma bilmeyen birçok anne vardır. Bu durum da öğrencilerin anne eğitim seviyesine göre gelecek beklentisi puanlarının etkilenmemesinde etkili olduğu söylenilebilir.

Bu araştırmadaki kız ve erkek öğrencilerin gelecek beklentileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Buna göre “İş ve Eğitim”, “Evlilik ve Aile” ile “Din ve Yaşam” alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre puanları daha yüksektir. Literatür incelendiğinde, bazı araştırmaların bu bulguları destekler nitelikte olduğu fakat bazı araştırmaların da desteklemediği görülmüştür. Yapılan araştırmalarda “İş ve Eğitim” alt boyutunda kadın öğrencilerin aldığı puanlar erkek öğrencilerin aldığı puanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Özsarı vd., 2018; Akman, 1992). Bazı araştırmalarda erkek öğrencilerin “Evlilik ve Aile” alt boyutu ile “Din ve Toplum” boyutuna ait puanların kadın

öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Topaktaş, 2015). Bu araştırma bulgularına karşın bazı çalışmalarda erkek ve kadın öğrencilerin gelecek beklentileri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Givvin, 2001; Güleri, 1998). Tuncer (2011) yükseköğretim gençlerinin üzerinde yaptığı araştırmaya göre kızların lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Gelecek beklentisi ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda erkek öğrenciler geleceğe kız öğrencilerden daha olumlu baktığı sonucunu elde etmişlerdir (Apak, 2015; Çelikel ve Erkorkmaz, 2008). Kız ve erkek öğrencilerin farklı alanlarda gelecek beklentilerinin ayrışması, toplumumuzda kız ve erkeğe yüklenen toplumsal rollerden kaynaklanabildiği düşünülmektedir. Doğu bölgesinde bulunan aileler genellikle çocuklarını orataokulu bitirdikten sonra lise öğrenimini tamamlamak için eğitim almasını sağlamak yerine onları küçük yaşta evlendirme taraftarıdır. 2011'de yapılan TÜİK araştırma verilerine göre kız çocuklarının 18 yaş altındaki evlenme oranı %29.2 bulunmuşken, bu oranın doğu bölgelerine doğru gidildikçe arttığı sonucuna ulaşılmıştır (TÜİK, 2011). Ataerkil yapının hakimiyetini devam ettirdiği Doğu Anadolu Bölgesi'nde erkeklerin daha ön planda tutulduğu söylenebilir. Bu durum da erkek öğrencilerin "İş ve Eğitim", "Evlilik ve Aile" ile "Din ve Yaşam" alt boyutlarında geleceğe dair daha umutlu olmalarını etkilemiş olabilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

1. Ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentileri, okul yaşam kaliteleri ve okula bağlılık düzeyleri arttıkça artmaktadır. Akademik başarının ise öğrencilerin gelecek beklentileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Gelecek beklentisinin “İş ve Eğitim” ile “Din ve Yaşam” alt boyutlarında ebeveyn tutumlarını “destekleyici ve hoşgörülü” ile “koruyucu” olarak algılayan öğrencilerin gelecek beklenti puanları ebeveynlerinin tutumlarını “dengesiz” ve “kararsız” olarak algılayanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.
3. Ailelerinin gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin “İş ve Eğitim” alanındaki gelecek beklentilerinin düşük gelir grubunda yer alan akranlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür.
4. Baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin geleceğe dair beklentilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim düzeyinin ise öğrencilerin gelecek beklentileri ile anlamlı ilişki göstermediği bulunmuştur.
5. “İş ve Eğitim”, “Evlilik ve Aile” ile “Din ve Yaşam” alt boyutlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre gelecekte beklenen beklentileri anlamlı düzeyde daha fazladır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Öğrencilerin gelecek beklentisine olumlu katkısı göz önüne alındığında öğrencilerin okul yaşam kalitelerini artıracak uygulamaların planlanması ve okul ortamlarında uygulanması önerilmektedir.
2. Okula bağlılığı artırıcı etmenlerin (fiziksel ortam, öğretmenler ve diğer öğrencilerle ilişkiler) okul rehberlik programlarında ve okulların stratejik planlarında yer alması önerilmektedir.
3. Rehberlik servisi okulda bulunan yönetici, öğretmenle ve öğrencinin ebeveynleriyle iş birliği içinde bulunmalıdır.
4. Bu çalışmada öğrencilerin gelecek beklentileri üzerinde ailesel değişkenlerin etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul rehberlik servislerinin öğrencilerin

aileleri ile de önleyici ve müdahale hizmetlerini içeren çalışmalar planlaması önerilmektedir.

5. “Güvenli Okul Güvenli Gelecek Projesi” gibi projeler çoğaltılarak okulların güvenli bir yer olması sağlanılarak öğrencilerin okula devam etme oranında artışlar olabilmekte ve bu durum öğrencilerin okula bağlılığını artırabilmektedir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik not ortalamasının yordayıcı değişkenlerinin gelecek beklentisini %6 düzeyinde yordadığı sonucu elde edilmiştir. Literatür incelendiğinde gelecek beklentisi genellikle kaygı, umutsuzluk, depresyon gibi kavramlarla ele alınıp okulla ilgili kavramlarla çok fazla ele alınmadığı görülmüştür. Okulun ve okulla ilgili kavramların gelecek beklentisini olumlu düzeyde etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır fakat açıklanan yüzde kısıtlı kalmıştır. Bu yüzden gelecek beklentisi ve okulla ilişkili kavramların ele alındığı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
2. Bireylerin geleceğe ilişkin beklentilerinin hangi yönde olduğuna dair daha ayrıntılı bilgilerin öğrenilmesi ve gelecek beklentisi oluşumunun altında yatan faktörlerin neler olduğuna dair verilerin elde edilmesi için ilerideki çalışmalarda nitel veya karma araştırma desenlerinden yararlanılması önerilmektedir.
3. Bu çalışma ortaokul öğrencileri üzerinde gelecek beklentilerinin araştırıldığı sınırlı araştırmalardandır. Yalnız sadece belirli bir bölgeyi kapsadığı için farklı örneklemelerden ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentilerinin araştırılması önerilmektedir.
4. Öğrencilerin gelecek beklentilerini etkileyen etmenlerden ebeveyn tutumu, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey gibi ortaya konulduğu kesitsel bir çalışma olan bu araştırmaya yaş, sınıf düzeyi, anne ve babanın hayatta olma durumu, öğrencinin devamsızlık durumu gibi değişkenlerin eklenerek zenginleştirilmesi önerilmektedir.
5. Elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin gelecek beklentilerinin artırılmasına yönelik müdahale programlarının hazırlanması ve etkililiklerinin test edilmesine dönük deneysel çalışmaların planlanması önerilmektedir.
6. Bu çalışmada ebeveyn tutumları öğrencilerin algıladıkları tutumların demografik bilgi formunda sorulmasıyla belirlenmiştir, ebeveyn tutumlarının anlamlı etkileri göz önüne alındığında daha detaylı ölçme araçları ile ebeveyn tutumlarının ele alındığı çalışmalar planlanabilir.

7. Bu çalışmanın örnekleme, gelecek beklentisinin toplumsal cinsiyet rollerinin dikkate alınarak incelenebileceği fikrini ortaya çıkarmaktadır.



7. KAYNAKLAR

- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525-538.
- Akman Y. (1992). Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek, evlilik ve geleceğe yönelik beklentileri. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 125-149.
- Anderman, E. M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.
- Apak, H. (2015). Suriyeli göçmenlerin gelecek beklentileri: Mardin örneği. *Birey ve Toplum*, 5(9), 125-142.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Artar, M. (2003). Depremi yaşayan ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği. *Kriz Dergisi*, 11(3), 21-28.
- Atasoy, S. (2012). *Farklı yaş gruplarının merkezi sınavlara hazırlanma sürecindeki durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aybek, B. ve Çelik, M. (2005). Adana ilinde sokakta çalışan çocukların bazı demografik özellikleri açısından incelenmesine yönelik bir araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 16(1), 95-116.
- Aydın, O. (2003). Tutumlar. E. Özkalp (Ed.), *Davranış bilimlerine giriş* içinde (s. 279-296). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Baldwin, S. A. and Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 101-113.
- Bayam, G., Okay, T., Dilbaz, N. ve Açıkgöz, Ç. (2002). Sivil savunma birliği çalışanlarında kaygı, umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve posttravmatik stres bozukluğu sıklığı. *Kriz Dergisi*, 10(1), 1-9.
- Bayoğlu, A. S. ve Purutçuoğlu, E. (2011). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin gelecek beklentileri ve sosyal destek algıları. *Kriz Dergisi*, 18(1), 27-39.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.

- Birnbaum, A. S., Lytle, L. A., Hannan, P. J., Murray, D. M., Perry, C. L. and Forster, J. L. (2003). School functioning and violent behavior among young adolescents: A contextual analysis. *Health Education Research*, 18(3), 389-403.
- Brier, N. (1995). Predicting antisocial behaviour in youngsters displaying poor academic achievement: A review of risk factors. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 16(4), 271-276.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe ğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. and Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. and Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.
- Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002). Ortağretimde olumlu ğretmen-ğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 13-22.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272.
- Cernkovich, S. A. and Giordano, P. C. (1992). School bonding, race and delinquency. *Criminology*, 30(2), 261-291.
- Certo, S. C. and Certo, S. T. (1997). *Modern management: Concepts and skills*. New Jersey: Prentice Hall.
- Collins, S. and Cutcliffe, J. R. (2003). Addressing hopelessness in people with suicidal ideation: Building upon the therapeutic relationship utilizing a cognitive behavioural approach. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 10(2), 175-185.
- elikel, F. . ve Erkorkmaz, . (2008). niversite ğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Nropsikiyatri Arşivi*, 45(4), 122-129.
- engel, M., Totan, T. ve ğmen, S. (2017). Okula bağlılık leğinin Trkeye uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1820-1837.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Doll, E. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25(2), 165-183.

- Dorman, J. P. (1999). The development and validation of an instrument to assess institutional level environments in universities. *Learning Environment Research*, 1, 333-352.
- Erdem, A. R. ve Alkan, V. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 51-57.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi* (4. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 205-233). Ankara: Asil Yayınları.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 209-215.
- Estell, D.B. and Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339.
- Fine, M. (1986). Why urban adolescents drop into and out of public school. *Teachers College Record*, 87(3), 393-409.
- Finlay, K. A. (2006). Quantifying school engagement: Research report. *National Center for School Engagement*, 1-16. Retrieved December 18, 2018, from <http://schoolengagement.org/wp-content/uploads/2013/12/QuantifyingSchoolEngagementResearchReport-2.pdf>.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *Student engagement and student at risk*. Washington, DC: National Center For Education Statistics.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. and Achilles, C. M. (2003). The why's of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321-368.
- Finn, J. D. and Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Finn, J. D. and Voelkl. K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.
- Firestone, W. A. and Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.
- Fish, M. C. and Dane, E. (2000). The classroom systems observation scale: development of an instrument to assess classrooms using a systems perspective. *Learning Environments Research*, 3, 67-92.

- Frankel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (1990). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. and Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Genç, N. (1993). Örgütsel kültürün oluşumu ve bireysel ve örgütsel davranışlar üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 306-316.
- Gifford, V. D. and Dean, M. M. (1990), Differences in extracurricular activity participation, achievement, and attitudes toward school between ninth-grade students attending junior high school and those attending senior high school. *Adolescence*, 25(100), 799-802.
- Givvin, K. (2001). Goal orientations of adolescents, coaches and parents: Is there a convergence of beliefs? *Journal of Early Adolescence*, 21(2), 228-248.
- Gönüllü, M. (2003). Lise öğrencilerinin buldukları liseye göre gösterdikleri toplumsal farklılıklar: Sivas ili merkez ilçe örneği, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyoloji Tartışmaları Dergisi*, 1, 28-50.
- Greene, A. L. (1986). Future time perspective in adolescence: The present of things future revisited. *Journal of Youth Adolescence*, 15, 99-113.
- Greene, A. L. (1990). Great expectations: Constructions of the life course during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 289-306.
- Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik-iyimserlik düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6(1), 55-65.
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-345.
- Hernandez, T. and Seem, S. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *ASCA: Professional School Conseling*, 7(4), 256-262.
- Hokoda, A. and Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation, *Educational Leadership*, 60(1), 80- 81.
- Hootstein, E.W. (1994). Motivating students to learn. *The Clearing House*, 67(4), 213-216.
- Hoşgörür, V. (2002). İletişim. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 65-89). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Huebner, E. S. (1994). Conjoint analyses of the students' life satisfaction scale and the piers-harris self-concept scale. *Psychology in the Schools*, 31(4), 273-277.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership, and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20(5), 525-535.
- İmamoğlu, E. ve Edwards, A. (2007). Geleceğe ilişkin yönelimlerde benlik tipine bağlı farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(60), 115-132.
- Jaavall, I. M. H. (2007). *Quality of school life for working students: A study conducted among working students of 8th grade in a primary school in Addis Ababa, Ethiopia* (Unpublished master's thesis). University of Oslo, Norway.
- Jimerson, R. S., Campos, E. and Greif, L. J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Johnson, B. and Stevens, J. J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the school level environment questionnaire (SELQ). *Learning Environments Research*, 4, 325-344.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. and Elder, G. H. (2001). Student's attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318-340.
- Karatzias, A., Power, K. G. and Swanson, V. (2001). Quality of school life: development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F. and Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction / dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Kazakina, E. (1999). *Time perspective of older adults: Relationships to attachment style, psychological well-being and psychological distress* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, Columbia.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- King A. K. (1997). Self concept and self esteem: Clarification of terms. *Journal of School Health*, 67(2), 68-70.
- Koçak, O. ve Çepni, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin çalışma hayatına dair beklentilerinin değerlendirilmesi: Yalova üniversitesi öğrencileri örneği. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 241-265.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arkan Yayıncılık.

- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi* (6. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Küçüksille, E. (2010). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 257-269). Ankara: Asil Yayınları.
- Lanz, M. and Rosnati, R. (2002). Adolescents' and young adults' construction of the future effects of family relations, self-esteem, and sense of coherence. In T. Trempala & L. E. Malmberg (Eds.), *Adolescents' future orientation theory and research* (pp. 17-34). Frankfurt: Peter Lang.
- Lee V. E. and Smith J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 68, 241-270.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership and Management*, 20(4), 415-434.
- Leonard, C. A. R. (2002). *Quality of school life and attendance in primary schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of Newcastle, Faculty of Education and Arts, Australia.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-247.
- Linnakyla, P. and Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. In M. Binkley, K. Rust & T. Williams (Eds.), *Reading literacy in an international perspective* (pp. 203-217). Washington DC: NCES.
- Linnenbrink, A. E. and Pintrich, R. P. (2003) The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Loughrey, M. E. and Haris, M. B. (1990). A descriptive study of at-risk high school students, *High School Journal*, 73, 187-193.
- MacLeod A. K and Byrne, A. (1996). Anxiety, depression, and the anticipation of future positive and negative experiences. *J Abnorm Psychol*, 105(2), 286-289.
- MacLeod, A. K., Miles, H. and Pote, H. (2004). Retrospective and prospective cognitions in adolescents: anxiety, depression, and positive and negative affect. *Journal of Adolescence*, 27, 691-701.
- Maddox, S. J. and Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Mahoney, J. (2004). Timeless tactics for quality teaching. *The Education Digest*, 69(5), 4-10.

- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *Australian Council For Educational Research, LSAY Research Report, No:5.*
- Markus, H., and Nurius, P. (1986). Possible selves. *The American Psychologist, 41(9), 954-969.*
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper and Row.
- McCabe, C., Kristen, D., Barnett, A. and Douglas, S. (2000). First comes work, then comes marriage: Future orientation among african american young adolescents. *Family Relations, 49(1), 63-70.*
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A. and Bates, G. (2008). Family, peer, and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist, 43(1), 27-37.*
- McWhirter E. H., McWhirter B. T. (2008). Adolescent future expectations of work, education, family, and community development of a new measure. *Youth Society, 40(2), 182-202.*
- MEB, (1961). İlköğretim ve eğitim kanunu. **TC Resmi Gazete**, 3579, Tebliğler Dergisi, Ocak 1961/10705. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf> adresinden 2 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Mirze, K. (2002). *Introduction to business*. İstanbul: Literatür Yayınevi.
- Moerk, E. and Becker, P. (1971). Attitudes of high school students toward future marriage and college education. *National Council on Family Relations, 20(1), 67-73.*
- Mok, M. and Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research, 7(1), 69-86.*
- Mok, M., and Flynn, M. (1998). Effect of Catholic school culture on students' achievement in the higher school certificate examination: A multilevel path analysis. *Educational Psychology, 18(4), 409-432.*
- Mok, M. and Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research, 5, 275-300.*
- Montana, P. J. and Charnov, B. H. (2008). *Management* (4th ed.). Hauppauge, New York: Barron's Educational Series.
- Moore, D. (2003). Perceptions of sense of control, relative deprivation and expectations of young jews and Palestinians in Israel. *The Journal of Social Psychology, 143(4), 521-540.*
- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review, 51(4), 546-564.*

- Newmann, F. (1990). Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.
- Newstrom, J. W. and Davis, K. (1993). *Human behavior at work: Organizational behavior* (9th ed.). NewYork: McGraw Hill.
- Nurmi, J. E. (1987). Age, sex, social class, and quality of family interaction as determinants of adolescents' future orientation: A developmental task interpretation. *Adolescence*, 22(88), 977-991.
- Nurmi, J. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24(2), 195-214.
- Nurmi, J. E. (1991) How do adolescents see their future? A review of the de-velopment of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.
- Nurmi, J. E., Poole, M. E. and Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 471-487.
- Nurmi, J. E. and Salmelo-Aro, K. (2002). Goal construction, reconstruction and depressive symptoms in a life-span context: The transition from school to work. *Journal of Personality*, 70, 385-420.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics (Louvain psychology series studia psychologica)* (R. P. Lorion & J. E. Dumas, Trans.). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Ogurlu, Ü. (2016). Hopelessness and future expectations among gifted middle school students. *Turkish Journal of Education*, 5(1), 4-18.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Özçakmak, H. ve Köroğlu, M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 3(4), 49-58.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özsarı, A., Görücü, A., Altın, M. ve Boyalı, E.(2018). Üniversitelerin spor bilimleri fakültesi özel yetenek sınavlarına hazırlanan bireylerin gelecek beklentileri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10- 22.

- Parsons, J. E., Kaczala, C. M. and Meece, J. L. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Classroom influences. *Child Development*, 53(2), 322-339.
- Poole, M. E. and Cooney, G. H. (1987). Orientations to the future: A comparison of adolescents in Australia and Singapore. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 129-151.
- Raffaelli, M. and Kohler, S., (2005). Future expectations of Brazilian street youth. *Journal of Adolescence*, 28, 249-262.
- Roberts, R. E. L. and Bengston, E. L. (1993). Relationships with parents, self-esteem, and psychological well-being in young adulthood. *American Sociological Association*, 56(4), 263-277.
- Rogers, C. R. (1977). *On personal power: Inner strength and its revolutionary impact*. New York: Delacorte.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımını sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesine" sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul yaşam kalitesi ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the schoolhouse: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Wiley İmprint.
- Schmid, K. L. and Lopez, S. (2011). Positive pathways to adulthood: The role of hope in adolescents' constructions of their futures. In R. M. Lerner, J. V. Lerner & J. B. Benson (Eds.), *Advances in child development and behavior: Positive youth development* (pp. 72-89). London, England: Academic Press.
- Schmidt, L. J. and Lunenburg, F. C. (1989). Pupil control ideology, pupil control behaviour and the quality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 36-44.
- Seginer, R. (1992). Future orientation: Age related differences among adolescent females. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 421-437.
- Seginer, R. and Halabi-Kheir, H. (1998). Adolescent passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age and gender. *International Journal of Intercultural Relationships*, 22(3), 309-328.
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). doi:10.9707/2307-0919.1056

- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: FreePress.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shweder, R. A. and Bourne, E. J. (1984). *Culture Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Silins, H. and Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations: Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Silliker, S. A. and Quirk, J. T. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students. *School Counselor*, 44(4), 288-294.
- Smith, C. and Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive on violence prevention in schools: building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 287-293.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Stiggins, R. J. (1999). Assessment, student confidence and school success. *The Phi Delta Kappan*, 81(3), 191-198.
- Şahin, A. (2002). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Dergisi*, 13, 143-157.
- Şanlı Kula, K. ve Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *AKU, Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 90-109.
- TDK, (2018). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 12 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Thompson, S. (2005). Engaging students with school life. *Youth Studies Australia*, 24(1), 10-15.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi* (10. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Topaktaş, B. (2015). *Adölesanlarda algılanan sosyal desteğin gelecek beklentisi ve ruhsal belirti düzeyleri ile ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim gençliğinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma, *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 933-946.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2011). *Aile Yapısı Araştırması 2011*. Ankara: TÜİK.
- Tümgan, C. (2007). *Kamu örgütlerinde motivasyon ve iş tatmini* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahraman Maraş.
- Türkçapar, H. (2014). *Bilişsel terapi* (7. baskı). Ankara: HYB Basım Yayın.
- Uluçay, T., Özpolat, A. R., İşgör, İ. Y. ve Taşkesen, O. (2014). Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 234-247.
- Vander Zanden, J. W. (1985). *Human development* (A. A. Knoph, Trans.). NewYork: McGraw-Hill Companies.
- Viney, W. and King, D. B. (1998). *A history of psychology: Ideas and context* (2nd ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35, 261-281.
- Wehmeyer, M. L. and Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination, quality of life and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3-12.
- Weinstein, C. and Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. *Handbook of research on teaching and learning*, 3, 315-317.
- Weintraub, N. and Erez, A. B. (2009). Quality of life in school (QoLS) questionnaire: Development and validity. *The American Journal of Occupational Therapy*, 63(6), 724-731.
- Weston, R. (1998). Quality of school life in government, catholic and other private secondary schools. *Family Matters*, 50, 56-62.
- WHO, (1995). *The world health report 1995*. Switzerland: Universal Copyright Convention.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school a sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi* (7. baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H., Demir, İ., Meşeci, F. ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz gençliğinin gelecek beklentileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 93-103.
- Yeniçeri, Z. (2003). Edward Chace Tolman ve bilişsel davranışçılık. *Pivolka*, 2(10), 14-16.

- Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.
- Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 153-165.





8. EKLER

Ek 1. Ölçekler

Değerli öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin gelecek beklenti düzeylerinin çeşitli değişkenlerle incelemektir. Elde edilen bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacak olup kimliğinize ilişkin bilgiler vermemeniz gerekmektedir. Soruları içtenlikle ve boş madde bırakmamaya özen göstererek cevaplamanızı diliyorum. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınız için şimdiden teşekkürler.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.	Cinsiyetiniz	Kız (1) Erkek (2)
2.	Annenizin eğitim düzeyi nedir?	Okuryazar değil(1) Okuryazar(2) (İlkokul(3) Ortaokul(4) Lise(5) Üniversite(6) Lisansüstü(7)
3.	Babanızın eğitim düzeyi nedir?	Okuryazar değil(1) Okuryazar(2) (İlkokul(3) Ortaokul(4) Lise(5) Üniversite (6) Lisansüstü(7)
4.	Ailenizin aylık gelir düzeyi nedir?	Düşük(1) Orta(2) Yüksek(3)
5.	Geçen Dönem Not Ortalaması:
6.	Anne babanızın/ailenizin size karşı davranışlarını genel olarak aşağıdakilerden hangisi ile tanımlarsınız?	(1)- <u>Baskıcı ve otoriter</u> (Anne-baba katı bir disiplin uygular, çocuk her kurala uymak zorunda bırakılır. (2)- <u>Güven verici, destekleyici ve hoşgörülü</u> (Anne-baba, çocuğun duygu ve düşüncelerine saygı duyar.) (3)- <u>Dengesiz ve kararsız</u> (Anne-baba, çocukla ilgili konularda görüş ayrılıklarına sahiptir.) (4)- <u>İlgisiz ve kayıtsız</u> (Anne-baba çocuğu yalnız bırakır ve görmezlikten gelir.) (5)- <u>Gevşek</u> (Aile, çocuğun isteklerine kayıtsız şartsız uyar.) (6)- <u>Koruyucu</u> (Anne-baba, çocuğu gereğinden fazla kontrol eder ve ona aşırı özen gösterir.)a bırakılır.)

Ek 1'in devamı

EGBÖ

Yetişkin Olduğumda	1: Kesinlikle inanmıyorum	2	3	4: Kararsızım	5	6	7: Kesinlikle inanıyorum
1. Hayatımla ilgili başarmak istediğim şeyleri başarmış olacağım.	1	2	3	4	5	6	7
2. İstediğim şeyleri satın alabileceğim.	1	2	3	4	5	6	7
3. İyi bir iş bulacağım.	1	2	3	4	5	6	7
4. Hedeflediğim eğitim düzeyine ulaşacağım.	1	2	3	4	5	6	7
5. Hoşlanacağım bir iş bulacağım.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 1'in devamı

OBÖ

Aşağıdaki maddelerde okul ve sınıfınızla ilgili bazı ifadeler sunulmuştur. Her cümlede söylenenin sizin için ne kadar çok doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o cümle altındaki rakamlardan yalnız bir tanesini daire içine alarak işaretleyiniz.	Hiç doğru değil	Arada sırada doğru	Bazen doğru	Çoğu zaman doğru	Çok doğru
1. Okuldaki kurallara uyarım.	1	2	3	4	5
2. Ödevlerimi, hatasız yaptığımdan emin olmak için kontrol ederim.	1	2	3	4	5
3. Sınıfta işlerimi zamanında tamamlarım.	1	2	3	4	5
4. Sınıfım eğlenceli bir yerdir.	1	2	3	4	5
5. Sınavım olmasa bile evde ders çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek 1'in devamı

OYKÖ

Aşağıdaki maddelerde size okuluzla ilgili bazı ifadeler sunulmuştur ve cevaplarınızı işaretlemeniz için 1'den 5'e kadar rakamlar verilmiştir. Lütfen bu ifadelere ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz veya ne düzeyde katıldığınızı 1 ile 5 arasında dercelendiriniz.		1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Biraz Katılıyorum	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum
1	Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum.	1	2	3	4	5
2	Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
3	Bu okulda öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin görüşlerine değer vermez.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerin çoğu birbirine kırıcı davranmaktadır.	1	2	3	4	5
5	Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.	1	2	3	4	5

Ek 2. Araştırma İzni

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.5771428
Konu : Uygulama İzni ve Bilimsel Çalışma Hk.

20.03.2018

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: a) 01/03/2018 tarihli ve 1800075350 sayılı yazınız,
b) 07/03/2018 tarihli ve 044 sayılı yazınız.

İlgi yazılar gereği, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Yrd. Doç.Dr. Yasemin TAŞ'ın, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumumu (TÜBİTAK)'na sunulmak üzere hazırlamış olduğu, " Öğretmen Seçiminde Yeni Bir Yaklaşım: Durumsal Değerlendirme Testi" başlıklı çalışması ile Karadeniz Teknik Üniversitesi Lisansüstü öğrencisi Nurgül BAŞ'ın, İlimize Bağlı Karaçoban İlçesindeki Ortaokullarda; " Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesinin Rolü" konulu çalışmalarının kabulüne ilişkin, 19/03/2018 tarihli ve 5654163 sayılı Valilik Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Ercan YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Onay ve Ekleri (12 sayfa)

Dağıtım:

- 1- Atatürk Üniversitesi Rektörlüğüne
(Personel Daire Başkanlığı)
- 2- Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğüne ²
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Oliver: Elektronik İmza ile
Aşlı İpe Aydın
21.10.3.2018

Selçuk DİLER
Mémur

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE
Tel: (0 442) 234 48 00
Faks: (0 442) 235 10 32

Ek 2'nin devamı



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235-605.01-E.5654163
Konu : Uygulama İzni ve Bilimsel Çalışma Hk.

19/03/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 01/03/2018 tarihli ve 1800075350 sayılı yazısı,
b) Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğünün 07/03/2018 tarihli ve 044 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Yrd. Doç.Dr. Yasemin TAŞ'ın Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumumu (TÜBİTAK)'na sunulmak üzere hazırlamış olduğu "Öğretmen Seçiminde Yeni Bir Yaklaşım: Durumsal Değerlendirme Testi" başlıklı çalışması ile Karadeniz Teknik Üniversitesi Lisansüstü öğrencisi Nurgül BAŞ'ın, İlimize Bağlı Karaçoban İlçesindeki Ortaokullarda; "Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesinin Rolü" konulu çalışmaları için ekte isimleri belirtilen ilimize bağlı okullarda uygulama ve bilimsel çalışma yapma talebinde bulunulmuş olup, yapılan anket çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi gerekmektedir.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 12/09/2017 tarihli ve 13610717 (2017/25) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ekte isimleri belirtilen okulda yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ercan YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
19/03/2018
Muharrem ELİGÜL
Vali a.
Vali Yardımcısı

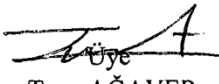
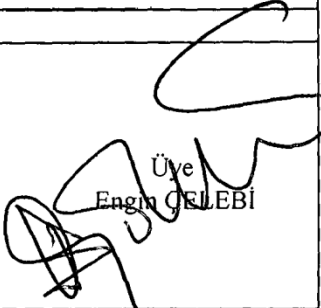
Ek: İlgi Yazılar ve Ekleri (49 Sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3020-b7f2-3c72-8b8c-eeb3 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2'nin devamı

T.C.		FORM:2
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI		
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü		
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU		
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN		
Adı Soyadı	Nurgül BAŞ	
Kurumu / Üniversitesi	Karadeniz Teknik Üniversitesi	
Araştırma yapılacak iller	Erzurum	
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Karaçoban İlçesindeki Ortaokullar	
Araştırmanın konusu	Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesinin Rolü	
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle	
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Tez Önerisi	
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu, Ergen Gelecek Beklentileri Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği	
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.		
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.		
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne	
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı		
KOMİSYON		
14.03.2018 Komisyon Başkanı Müşürü UYANIK Şube Müdürü	 Üye Tunç AĞAVER	 Üye Engin ÇELEBİ

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

16.01.1994 tarihinde Rize'de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim Okulu'nda, lise öğrenimini ise Tefvik İleri Anadolu Lisesi'nde tamamladı. Lisans eğitimini 2012-2016 yılları arasında Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamladı. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine başladı. 2017 yılında Binpınar Ortaokulu'na rehber öğretmen olarak atandı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Binpınar Ortaokulu, Karaçoban/ERZURUM

E-Posta : nurgulbas2@gmail.com

Telefon : 0539 588 38 55