



T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MUTLU OKUL
ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Emrullah DEMİR

Mardin 2023

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MUTLU OKUL
ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Emrullah DEMİR

TEZ Danışmanı

Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ

Mardin 2023

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 19762001 numaralı öğrencisi Emrullah DEMİR'in hazırladığı “**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MUTLU OKUL ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**” başlıklı çalışma, 29/11/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavında oybirliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri	Unvanı Adı, SOYADI	İmza
Başkan	Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN	
Danışman Üye	Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ	
Üye	Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN	
Üye		
Üye		

Onay

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20.. tarih ve .../... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../20.....

.....

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Ahmet KAYAOĞLU

ETİK BEYAN

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tez çalışmasının hazırlık, bilgi, belge, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun davrandığımı,
- Tez çalışmada kullanılan tüm eserlere eksiksiz atıf yaptığımı ve kullanılan tüm eserlere kaynaklar/kaynakçada yer verdiğimi,
- Tez çalışmasının özgün olduğunu,
- Tez çalışmasının Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan eder, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabullendiğimi bildiririm.

Emrullah DEMİR

29/11/2023

ÖZET

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MUTLU OKUL ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Emrullah DEMİR

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları okullara ilişkin mutluluk algılarının belirlemek, eğitim-öğretim sürecinde kendilerini huzurlu ve rahat hissedecekleri, içinde bulunmaktan mutlu olacakları okulun sahip olması beklenen temel öğeleri ve nitelikleri ortaya koymaktır. Bununla birlikte öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, mutlu okul niteliklerinin farklılıklar gösterip göstermediğinin de belirlenmesidir. Bu çalışmada veriler karma araştırma yöntemlerinden üçgenleme deseni kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmının örnekleme Mardin ili Artuklu ve Midyat ilçelerinde, ortaokul 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 480 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu için veriler maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak farklı okullardan gönüllü 18 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Okul Mutluluğu Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için SPSS 23 programı aracılığıyla betimsel istatistikler, Mann-Whitney U, bağımsız örneklem t-testi, Kruskal-Wallis H, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin çözümü için içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin mutlu okul algılarının ölçeğin öğretmenlerle ilişkiler ve okula duygusal bağlılık alt boyutlarında çok yüksek, öğrencilerle ilişkiler ve okulun fiziksel yapısı alt boyutlarında yüksek, okuldaki etkinlikler, okulun demokratik ortamı ve okulda iletişim alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul mutluluğu düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre sadece okula duygusal bağlılık alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf değişkenine göre öğretmenlerle ilişkiler, okuldaki etkinlikler ve okulun demokratik ortamı alt boyutlarında 6. - 8. ve 7. - 8. sınıflar arasında 6. ve 7. sınıflar lehine anlamlı fark bulunmuştur. İçerik analizi sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenim görmekte oldukları okullarda mutlu oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin mutlu okulun temel niteliklerine ilişkin görüşlerinin “Mutlu Okul” genel teması altında, “Fiziksel yapı”, “Eğitim-öğretim süreci”, “Ders dışı etkinlikler”, “Öğretmenler”, “Öğrenciler”, “Okul müdürü” ve “Aile” olmak üzere yedi alt tema altında toplandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk, Mutlu Okul, Öğrenciler, Öğrenci Mutluluğu.

ABSTRACT

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

EVALUATION OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF HAPPY SCHOOL

Emrullah DEMİR

The aim of this study is to determine the happiness perceptions of middle school students regarding the schools they study at and to reveal the basic elements and qualities expected to be possessed by the school in which they will feel peaceful and comfortable during the education process and where they will be happy to be in. In addition, it is also aimed to determine whether the qualities of a happy school differ according to the gender and grade variables of the students. In this research, data was collected using triangulation design, one of the mixed research methods. The sample of the quantitative part of the study consists of 480 students studying in the 6th, 7th and 8th grades of secondary school in Artuklu and Midyat districts of Mardin province and selected by simple random sampling method. For the qualitative dimension of the research, data were collected from 18 volunteer students from different schools using the maximum diversity sampling technique. The "Student School Happiness Scale" developed by the researcher and a semi-structured interview form were used as data collection tools in the study. Descriptive statistics, Mann-Whitney U, independent sample t-test, Kruskal-Wallis H, one-way analysis of variance and Scheffe tests were used to analyze the data through the SPSS 23 program. Content analysis was used to analyze the qualitative data. According to the findings obtained as a result of the study, students' happy school perceptions were very high in the sub-dimensions of relations with teachers and emotional attachment to the school, high in the sub-dimensions of relations with students and the physical structure of the school, and moderate in the sub-dimensions of activities at school, democratic environment of the school and communication at school. According to the gender variable, a significant difference was found between students' school happiness levels in favor of female students only in the emotional attachment to school sub-dimension. According to the grade variable, a significant difference was found between 6th-8th and 7th-8th grades in favor of 6th and 7th grades in the sub-dimensions of relationships with teachers, activities at school and democratic environment of the school. As a result of the content analysis, it was determined that the majority of the students were happy in their schools. In addition, it was observed that the students' views on the basic qualities of a happy school were grouped under the general theme of "Happy School" under seven sub-themes: "Physical structure", "Education-teaching process", "Extracurricular activities", "Teachers", "Students", "School principal", and "Family".

Keywords: Happiness, Happy School, Students, Student Happiness.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada “Ortaokul Öğrencilerinin Mutlu Okul Algılarının Değerlendirilmesi” amaçlanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulguların eğitim ve öğretim süreçlerinin gerçekleştiği okulların öğrenciler için “mutlu okul” olmasına katkı sağlaması umulmaktadır.

Tez çalışmasının her aşamasında büyük emeği olan ve desteklerini esirgemeyen, tecrübesiyle ve yardımlarıyla motivasyonumu sürekli en üst düzeyde tutmamı sağlayan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ’ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen ve yardımlarıyla bana desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK hocama çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimim boyunca bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım Doç Dr. M. Ali AKIN, Doç. Dr. Nurettin BELTEKİN ve Doç. Dr. Bünyamin AĞALDAY hocalarıma katkıları için çok teşekkür ederim.

Son olarak çalışmam boyunca bana desteklerini esirgemeyen sevgili hayat arkadaşım eşim Evin DEMİR’E sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Emrullah DEMİR

Mardin - 2023

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
GİRİŞ.....	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
1.1. Mutluluk	6
1.2. Mutlulukla İlgili Kuramlar	9
1.2.1. Tabandan tavana kuramı.....	10
1.2.2. Tavandan tabana kuramı.....	10
1.2.3. Erek kuramı	11
1.2.4. Uyum kuramı	11
1.2.5. Akış kuramı	12
1.2.6. Sosyal karşılaştırma kuramı	12
1.2.7. Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramı	12
1.3. Mutluluk Boyutları.....	13
1.4. Mutluluk Anlayışları	14
1.5. Okul Mutluluğu	15
1.6. İlgili Araştırmalar.....	19
1.6.1. Mutluluk ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	19
1.6.2. Mutluluk ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	22
2. YÖNTEM.....	26
2.1. Araştırmanın Modeli	26
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	27
2.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	31
2.4. Öğrenci Okul Mutluluğu Ölçeğinin Geliştirilmesi	32
2.4.1. Ölçeğin geçerlik - güvenirlik analizleri.....	32
2.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geliştirilmesi	41
2.6. Verilerin Toplanması	41
2.7. Verilerin Analizi	43

3. BULGULAR ve YORUM.....	45
3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Oldukları Okullarda Mutlu Olma Durumlarına İlişkin Bulgular	45
3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre Öğrenim Görmekte Oldukları Okullarda Mutlu Olma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	50
3.3. Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Mutlu Okulun Temel Niteliklerine İlişkin Bulgular	57
SONUÇ	67
KAYNAKÇA	84
EKLER	99
ÖZGEÇMİŞ.....	104



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrenci sayıları	28
Tablo 2.2. Açıklayıcı faktör analizi için kullanılan örneklem özellikleri	29
Tablo 2.3. Doğrulamalı faktör analizi için kullanılan örneklem özellikleri	29
Tablo 2.4. Ana çalışmada kullanılan örneklem özellikleri	30
Tablo 2.5. Nitel çalışma grubunun demografik özellikleri	31
Tablo 2.6. Madde toplam korelasyonu	33
Tablo 2.7. KMO ve Bartlett örneklem yeterliği	34
Tablo 2.8. Faktörlerin varyans açıklama yüzdeleri	35
Tablo 2.9. Faktör yük değerleri	36
Tablo 2.10. Faktör maddeleri, faktörlerin yükleri ve Cronbach Alpha değerleri	37
Tablo 2.11. Faktörler arasındaki korelasyon analizi	38
Tablo 2.12. Model uyum indeksleri	39
Tablo 2.13. Ölçekte kullanılan değer aralıkları	43
Tablo 3.1. Ölçeğin öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ait bulgular	45
Tablo 3.2. Ölçeğin okuldaki etkinlikler alt boyutuna ait bulgular	46
Tablo 3.3. Ölçeğin okula duygusal bağlılık alt boyutuna ait bulgular	46
Tablo 3.4. Ölçeğin öğrencilerle ilişkiler alt boyutuna ait bulgular	47
Tablo 3.5. Ölçeğin okulun demokratik ortamı alt boyutuna ait bulgular	47
Tablo 3.6. Ölçeğin okulda iletişim alt boyutuna ait bulgular	48
Tablo 3.7. Ölçeğin okulun fiziksel yapısı alt boyutuna ait bulgular	48
Tablo 3.8. Öğrencilerin okulda mutlu olma durumlarına ilişkin görüşleri	49
Tablo 3.9. Cinsiyet değişkenine göre normallik testi sonuçları	50
Tablo 3.10. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	51
Tablo 3.11. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları	52
Tablo 3.12. Sınıf değişkenine göre normallik testi sonuçları	52
Tablo 3.13. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	53
Tablo 3.14. Öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ilişkin birinci Mann-Whitney U testi sonuçları	54

Tablo 3.15. Öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ilişkin ikinci Mann-Whitney U testi sonuçları	54
Tablo 3.16. Öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ilişkin üçüncü Mann-Whitney U testi sonuçları	55
Tablo 3.17. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin ANOVA testi sonuçları	55
Tablo 3.18. Okuldaki etkinlikler alt boyutuna ilişkin Scheffe testi sonuçları	56
Tablo 3.19. Okulun demokratik ortamı alt boyutuna ilişkin Scheffe testi sonuçları	57
Tablo 3.20. Öğrencilerin mutlu okulun temel niteliklerine ilişkin görüşleri	58



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Yamaç yığıntı grafiği	36
Şekil 2.2. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi	40



KISALTMALAR DİZİNİ

Bu tez çalışmasında kullanılmış olan kısaltmalar, açıklamalarıyla birlikte aşağıda belirtilmiştir.

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
ÖOMÖ	: Öğrenci Okul Mutluluğu Ölçeği

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıtları yer almaktadır.

Problem Durumu

İnsanlar tarih boyunca mutluluğun peşinden koşmuşlardır. Bu yüzden mutluluk kavramı hedonizm, toplumsal faydacılık, liberalizm, pozitif psikoloji, din ve mistik inanış gibi birçok alanın ilgilendiği başlıca kavramlardan olmuştur. Mutluluğun tanımı, uzun yıllar sorgulanan bir konu olmuştur. Aristippus, mutluluğu insanın haz duyduğu anların toplamı olarak tanımlarken, Aristoteles, mutluluğun sadece haz duyulan anlardan ibaret olmadığını, bir insanın tüm hayatı ile ilgili olan ve kişinin sahip olduğu potansiyeli kullanması ile ilişkili nihai bir değer olduğunu ifade etmiştir (Begum et al., 2014). Bertrand Russell mutlu olmanın yolunun ilgileri olabildiğince artırmaktan geçtiğini belirtirken, Tatarkiewicz ise mutluluğu, insanın yaşamın tümünden haz alması şeklinde tanımlamıştır. Telfer yaptığı tanımda mutluluğun, insanın yaşamı boyunca elde ettiği her şeyin bir bütün olarak ona memnuniyet vermesi olduğunu belirtmiştir (Feldman, 2008).

İnsanlara sorulduğunda hemen hemen hepsi mutlu olma arzularını söylemektedirler (Diener, 2000) ve bu yüzden her zaman kendilerini mutlu edecek araçların peşinden giderler. Bu araçlardan bazıları maddi güç, iyi bir iş, güzel bir evlilik hayatı, farklı yerleri gezip görme ve dini ritüeller olarak sayılabilir. Bundan dolayı mutluluk her daim dikkat çekici bir araştırma konusu olma özelliğini korumaktadır.

Eğitim ve mutluluk birbirine çok yakın iki temel kavramdır. Bu iki kavram birbirinin nedeni olabildiği gibi birbirinin sonucu da olabilir. Bazı durumlarda her iki kavramın da diğerinin amacına hizmet ettiği görülmüştür. Hatta bazı kültürel yapılarda mutluluk ve eğitim kavramları birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bazı bilim çevreleri eğitimin ana amacının mutluluk olduğuna inanırken, bazıları da mutluluğun amacı olarak eğitimi ifade etmektedirler. Eğitimin en temel birimi olan okullar için mutluluk önemli bir kriter olarak ele alındığı için, hem devlet okullarında hem de sayısı son

yıllarda artan özel okullarda mutluluk ve eğitim daha da yakından bağlantılı hale gelmiştir. Kimse mutsuz olduğu bir okulda okumak istemediği için okulların mutluluğa daha fazla önem vermesi kaçınılmazdır (Fidan, 2020).

Eğitim sistemindeki sorunlardan biri de mutlu okulların varlığıdır. Gerçekten eski bir sorun olmasına rağmen bugüne kadar ciddi bir şekilde incelenmemiştir. Okula ilgi duymayan ve bazen okuldan gizli bir kaçış duygusuna sahip pek çok az heyecanlı öğrencinin varlığı bilinen bir gerçektir. Bu tip öğrenciler okuldan kaçıp devamsızlık yapmamakta ancak kayıtsız bir duyguyla derslere katıldıklarından fazla ilerleme kaydedememektedirler (Talebzadeh & Samkan, 2011).

Öğrencilerin akademik başarısı eğitimin en önemli unsurlarından biri olarak kabul görse de okulun tek amacı bu olmamalıdır. Öğrencilerin elde ettiği yüksek akademik sonuçlara rağmen okullarından yeterince memnun olmadıkları ve mutsuz bir profil çizdikleri görülmektedir. Okullarda mutluluğun olmaması pek çok eğitim sisteminin temel sorunudur ve nadiren dikkatli bir şekilde ele alınmaktadır (Guilherme & de Freitas 2017; Salavera et al., 2017). Bu dönemde ortaya çıkan bilişsel, duygusal, kişilik ve sosyal gelişim özellikleri ve becerilerin önemi göz önüne alındığında, mutluluğa mümkün olduğu kadar erken çocukluk döneminde önem verilmesi önemlidir ve bu durum kesinlikle ergenlik döneminden sonraya bırakılmamalıdır (Parker & Asher 1989; Mahon et al., 2010).

Çocuklar mutlu olduklarında hayata dair daha olumlu bir bakış açısına sahip olurlar ve etraflarındaki kişilerle olumlu etkileşim kurma olasılıkları daha yüksektir. Mutluluğun ve yaşam memnuniyetinin azalmasının çocuklarda bazı olumsuz durumlara neden olabildiği ifade edilmektedir. Bu durumlardan bazıları çocukların akademik performanslarının düşük olması, akranlarıyla zayıf ilişkiler, yalnızlık, depresyon ve madde bağımlılığı olarak sıralanabilir (Yucel & Vogt Yuan, 2015). Bireyin özellikle yaşamın ilk yıllarında hayata olumlu bakabilmesi ve gelecek için umut besleyebilmesi açısından mutluluk duygusunun güçlü olması gerekmektedir. (Demiriz ve Ulutaş, 2016).

Son yıllarda Türkiye’de ve dünyada okul mutluluğu ile ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir. Fakat bu çalışmalar genellikle lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarıyla, yaşam doyumları ve okul mutluluğunun farklı değişkenlerle olan ilişkisine odaklanmaktadır (Talebzadeh & Samkan, 2011; Uusitalo-Malmivaara, 2012;

Türkmen, 2012; Gülcan, 2014; Telef, 2014; Yalız-Solmaz, 2014; López-Pérez et al., 2015; Öztürk ve Çetinkaya, 2015; Ünüvar vd., 2015; Demiriz ve Ulutaş, 2016; Asıcı ve İkiz, 2018). Az sayıdaki bazı çalışmalar lise çağındaki ergenler (Çevik, 2010; Çivitçi, 2014; Eryılmaz, 2011; Yıldız, 2014) üzerinde yapılmıştır. İlk ergenlik dönemine karşılık gelen ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmalar ise bahsedilen yaş grupları içinde en az sayıdadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul mutlulukları ve bazı değişkenlerle olan ilişkileri de çalışmalara konu olmuştur (Aelterman et al., 2007; Yıldırım, 2014; Acton & Glasgow, 2015; Collie et al., 2015).

Yılın büyük bölümünde, okullarda çok sayıda öğrenci ve öğretmen eğitim-öğretim işlevlerini yerine getirmektedirler. Bunu yaparken günün büyük bölümünde okulda bulunmaktadırlar. Öğrenci ve öğretmenlerin günün en verimli saatleri olarak kabul edilen zaman dilimlerinde bulundukları okulların huzurlu ve mutlu yerler olması önem arz etmektedir. Böyle bir ortamda herkes mutlu olacak, zevkle ve neşeyle görevlerini yerine getirecektir. Okulunda mutlu olan bir öğrenci daha başarılı olur, mutlu olmayan öğrenci ise başarısız olur ve çeşitli sıkıntılar yaşar (Döş, 2013). Okul mutluluğunun, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılım konusundaki isteklerini artırdığı ve ilerdeki okul hayatlarına karşı pozitif duygular beslemelerini sağladığı kabul edilmektedir (Stiglbauer et al., 2013). Bu yüzden öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif katılımlarının sağlanması ve dolayısıyla da akademik başarılarının artması için onların okula yönelik mutluluk düzeylerinin yüksek tutulması gerekmektedir. Öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerinin artmasının öğrencilerdeki akademik başarı ve motivasyon düşüklüğü, çevreyle zayıf ilişkiler, yalnızlık, depresyon, madde bağımlılığı, okul terki vb. gibi önemli sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları okullara ilişkin mutluluk algılarının belirlenerek, eğitim-öğretim sürecinde kendilerini huzurlu ve rahat hissedecekleri, içinde bulunmaktan mutlu olacakları okulun sahip olması beklenen temel öğeleri ve nitelikleri ortaya koymaktır. Bununla birlikte öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre, mutlu okul niteliklerinin farklılıklar gösterip göstermediğinin de belirlenmesi hedeflenmektedir. Böylelikle eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği temel yer olan okulun bu amacına ulaşmasına katkı

sağlanacağı düşünülmektedir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre öğrenim görmekte oldukları okullarda mutlu olma durumları nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre öğrenim gördükleri okullarda mutlu olma durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre mutlu okulun temel nitelikleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Son yıllarda ülkemizde okul mutluluğu ile ilgili çalışmaların arttığı görülmektedir. Fakat bu çalışmalar genellikle lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarıyla ve yaşam doyumları ile ilgili olmaktadır. Bazı çalışmalarda ise araştırmacılar, okul mutluluğunun farklı değişkenlerle olan ilişkisine odaklanmaktadırlar. İlk ergenlik dönemine karşılık gelen ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmalar ise bahsedilen yaş grupları içinde en az sayıdadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul mutluluklarının bazı değişkenlerle olan ilişkileri de bazı çalışmalara konu olmaktadır. Benzer şekilde konu ile ilgili yapılan uluslararası çalışmalarda da öznel iyi oluş, mutluluk ve başarı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Nihayetinde yapılan literatür taramalarında mutlu okulun nitelikleri ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu ve yapılan araştırmaların da genellikle nicel, çok azının ise nitel yöntemle yapıldığı görülmüştür. Sınırlı sayıdaki çalışmalar arasında, ortaokul öğrencilerinin mutlu okul algılarının araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin okula ilişkin mutlulukları ile ilgili karma yöntemle yapılan bu çalışmanın hem literatüre hem de eğitim-öğretim süreçlerine katkı sunacağı düşünülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin okuldaki mutlulukları arasındaki farklar ve sınıf düzeylerine bağlı değişimler ile ilgili elde edilen bilgilerin öğretim süreçlerinde kullanılabileceği öngörülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın, okullarda yaşanan çeşitli sorunlara (akademik başarı ve motivasyon düşüklüğü, çevreyle zayıf ilişkiler, yalnızlık, depresyon, madde bağımlılığı, okul terki, davranış problemleri, devamsızlık, düşük akademik başarı gibi) yönelik çözümler üretilmesi konusunda yol gösterici olacağı beklenmektedir. Böylelikle bu çalışmada öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin

elde edilen bilgilerin alanda yapılacak yeni araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2021–2022 eğitim– ğretim yılında Mardin ili Artuklu ve Midyat ilçelerindeki resmi ortaokulların 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden, araştırmaya katılanların veri toplamaya araçları kapsamında ifade ettikleri görüşleri ile sınırlıdır.

Sayıtlar

Araştırmada kullanılan ölçekteki maddelere ve görüşme sorularına ortaokul  ğrencilerinin içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Mutluluk

Kavram olarak mutluluk, değişik dillerde farklı anlamlara karşılık gelen kelimelerle ifade edilmektedir. Türkçede “bütün özelemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut, ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik” (TDK, 2023) anlamını alan mutluluğun karşılığı olarak Latince de bolluk ve refah manasındaki “felicitas” (Hançerlioğlu, 1978) kelimesi yer almaktadır. Eski Yunancada iyi bir koruyucu ruha sahip olma dolayısıyla bilinebilir şekilde değerli bir hayata haiz olma anlamına gelen “eudaimonia” (Griffin, 2007) kelimesi kullanılırken, İngilizcede ise mutluluk “happiness” kelimesi ile karşılık bulmaktadır (Cambridge, 2009). Bu kelimenin köklerinin şans ve talih anlamındaki “hap” veya tesadüfen olma anlamındaki “happen” kelimeleri olduğu varsayılmaktadır (Onions, 1966).

Mutluluk üzerinde çalışan araştırmacıların tarihsel süreç içerisinde mutluluğun tanımına ulaşmak için çalıştıkları görölmüştür. Mutluluk kavramı, her bir birey tarafından farklı anlamlandırıldığından dolayı, literatürde farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Mutluluk, Diener (1984) tarafından bireyin olumlu duygu ve hisleri yüksek düzeyde, olumsuz duygu ve hisleri ise düşük düzeyde yaşaması durumu ile birlikte yaşamdan aldığı tatmin ve doyuma ulaşabilme hali olarak tanımlanmıştır. Mutluluk, insanın kendine zorluk veren durumlardan kaçınıp, gerçekleşmesini istediği işlerde başarılı olduğunda hissettiği duygudur (Oatley, 1992, s. 359). Başka bir tanımda ise mutluluk, kişinin hem kendisi hem de başka bireylerle mutlu olabilmesi, yaşantısından memnun olması ve eğlenebilmesi olarak ifade edilmektedir (Beceran, 2012, s. 74).

Birçok tanımı olan mutluluk kavramı iyi oluş, öznel iyi oluş, yaşam kalitesi, bireysel ve sosyal refah kavramlarını kapsamaktadır (Veenhoven, 1997, s. 5). Veenhoven (1984) mutluluğu, kişinin yaşam kalitesini bir bütün olarak değerlendirmesi sonucu ulaştığı olumluluk derecesi olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifadeyle kişinin yaşadığı hayattan aldığı hazzın gerçekleşme derecesidir.

Mutluluk insanların elde etmek istedikleri durumlar için gösterdikleri çaba ve hedeflerin bütünü olarak da tanımlanabilir. Lama et al. (2000) mutluluğun insanların hayatında var olan temel amaçlarından biri olduğunu ve bu amaca ulaşmak için çaba sarf ettiklerini dile getirmişlerdir. Belirli bölgelerde yaşayan toplumlar üzerinde yapılan araştırmalar kapsamında, farklı bölgelerde olan insanların ortak amacının genel olarak mutluluk olduğu çıkarımı yapılmıştır (Diener, 2000). Mutluluk tarih boyunca insanların arzuladığı ve elde etmek istediği bir duygu olmuştur. Bu bağlamda mutluluğu tanımlayan etkenlerin ve amaçlara dair yer alan faaliyetlerin tümünün mutluluk üzerine kurulu olduğu çıkarımını da yapmak mümkündür.

Mutluluk üzerine felsefede de pek çok fikir yürütülmüştür. İlk insanların varlığından bu yana var olan ve bu süreçler içerisinde faaliyetlerde bulunan düşünür ve filozoflar mutluluk üzerine pek çok tanım ve çıkarım yapmışlardır. Sokrates mutluluğun erdemlilik ile bir ilişkisinin olduğunu ifade etmiştir. Sokrates'e göre doğru var sayılan bir bilgi insanı doğrudan iyi bir eyleme teşvik etmektedir. Bunun sonucunda da insan erdemli bir birey olmaktadır. Erdemli olmanın mutlulukla ilişkili olmasından dolayı insan erdemli olduğu sürece mutlu bir insan da olmaktadır (Gökberk, 1996). Platon da aynı şekilde Sokrates gibi düşünmektedir. Mutluluğu erdemli olmak ile ilişkilendirmiştir (Gökberk, 1996). Mutlulukçu filozof olarak tarih içerisinde adından söz ettiren Demokritos'a göre mutluluk, insanın ruhundaki dinginlik ile tanımlanmaktadır. Mutluluğa ulaşmak için öncelikli olarak iyinin ne demek olduğunu kavramak gerektiğine vurgu yapmaktadır (Özgen, 1997). Farabi'ye göre mutluluğun anlamı ise kendiliğinden gelmeyen bir çabanın ve mücadelenin sağlanması sonucu elde edilen bir değerdir. Bu bağlamda mutluluk zorluklar ile mücadele etmeyi de gerektiren bir olgudur. Descartes'e göre mutluluk, insanda sahip olunan iradenin duygular ile değil de akıl ile yönetilerek, bir arayışa girmenin sonucunda elde edilen bir değer olarak tanımlanmaktadır (Tuğcu, 2000). İbni Sina'nın mutluluk hakkındaki düşüncesi ise şu şekildedir: İnsan çok istediği bir şeyi hayatının en temel amacı yapmaktadır. Bu da amaca ulaşma konusunda bir çabayı da gerektirmektedir. Dolayısı ile mutluluğa erişmek için mutluluğun peşinden ilerlemek gerekmektedir (Bircan, 2001).

Mutluluk üzerine yapılan tanım ve araştırmalar eski çağlardan bu yana önem kazanmış ve önemini sürdürmeye devam etmiştir. Bu bağlamda mutluluk üzerine yapılan çalışmalar aynı zamanda günümüzde de önemli bir alanı kapsamaktadır. Özellikle son dönemlerde pozitif psikoloji alanı içerisinde mutluluk konusu üzerinde

yapılan araştırmalar artış sağlamaya başlamıştır (Diener, 1984; Akarsu, 1998; Dost, 2004).

Mutluluk, yapılan araştırmaların kapsam alanlarında pek çok konuya etki etmekte ve farklı alanların da oluşmasına neden olmaktadır. Bunlar ise psikoloji alanında yaşam doyumu, olumlu psikoloji, psikolojide iyi oluş ve iyilik hali olarak tanımlanmaktadır. Bu alanların hepsi de ayrı bir etki alanı olarak kavramsal değerleri de taşımaktadır. Anlam üzerinden de birbirine yakın olan bu kavramlar mutlulukla ilgili olarak birbirleri ile de ilişkili bulunmaktadır (Dost, 2004). Diener (1984), znel iyi oluş halini, bir bireyin olumlu halinin olumsuz halinden daha fazla olması durumu olarak tanımlamaktadır. Kangal (2013) ile Lyubomirsky (2007) mutluluğu, yaşam üzerinden sağlanan olumlu duygular ve yaşam doyumu üzerinden elde edilen bileşenler olarak ifade etmektedirler. Akarsu'ya (1998) göre, bir kişinin hayatında yüksek hedefler koyması ve bu yüksek hedeflerin ise mutluluk ile ölçülmesi olarak tanımlanmaktadır. Mutluluk ile ilgili olarak bir diğer tanımlamayı Sakman (1998) yapmaktadır. Mutluluğu, bir insanın değerlerinin bütününden kaynaklanan duygu durumlarının ölçülmesi olarak ifade etmiştir.

Pozitif psikoloji, kavram olarak İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan bir yaklaşımdır. 2000'li yıllardan itibaren psikolojinin bir alt dalı olarak sürekli araştırmalara dâhil edilmiş ve gelişim göstermiştir. Pozitif psikoloji bileşen olarak iki temel değere dayandırılmaktadır. Bunlar; saf mutluluk ve iyimserlik olarak ele alınmaktadır (Seligman, 1991). Dolayısı ile kişinin elde etmek istediği değerlerin kişinin mutluluğu üzerinden sağlanması gerekmektedir. Özellikle kişinin mutluluğunun ruh sağlığı ile ilişkisinin olduğu Dünya Mutluluk Raporu'na (2013, s.6) göre resmen kanıtlanıştır. İlgili araştırma kapsamında, %10'luk bir nüfusun, klinik psikolojik olarak depresyon ve kaygı bozukluğuna bağlı bulguları gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu durum da doğrudan mutsuzluğa sevk ettiği için pozitif psikolojinin gerekliliğini de ortaya çıkarmıştır (Bulut, 2015).

Pozitif psikoloji, bireylerin hayatları boyunca karşılaştıkları olumsuz süreçlerin engellenmesini kapsamaktadır. Ek olarak da bireylerde güven, adalet, umut gibi olumlu duyguların varlığı ve olumsuz kavramların etkisizleştirilmesinin sağlanması ile mutluluğun kazanılmasını temel almaktadır. Böylece, kazanılan mutluluğa bağlı olarak iş doyumunun kazanılmasına ve çalışanlar arasında da mutlu bir ortamın oluşmasına

katkı sağlamaktadır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Wright & Cropanzano, 2004; Gavin & Mason, 2004; Martin, 2005; Ramlall et al., 2014).

Toplumlar doğu ve batı olarak ele alındığında insanların algıladıkları mutluluğun kavram olarak farklılaştığı görülmektedir. Markus ve Kitayama'nın (1991) yaptıkları bir araştırmada, batı toplumlarında yer alan kişilerin bağımsız bireyler olarak bireysel yaşama isteklerine bağlı olarak bağımsız benlik kurgusu kavramının ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Dolayısı ile batı toplumlarında yaşayan insanların mutluluğu, elde edilen bireysel başarı, bireysel eğlence, haz ve bağımsız düşünce tarzlarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir (Schwartz, 1994). Burada söz edilen bağımsız benlik kurgusu kavramı, batı toplumunda var olan tarım topluluklarının giderek azalması ve sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkan, insanların başka insanlarla kurdukları iletişimdeki düşüklük olarak da düşünülmektedir (Bulut, 2015).

Doğu toplumu içerisinde insan ilişkileri ve aile bağları daha baskındır. Bundan dolayı doğu toplumlarında aile ilişkileri ve yardımlaşma gibi temel değerler daha fazla ön planda olduğundan bireysel menfaatten daha çok toplumsal menfaat kabul görmektedir. Bu durum, Markus ve Kitayama (1991, s. 227) tarafından karşılıklı bağımlı benlik kurgusu olarak ifade edilmiştir. Karşılıklı bağımlı benlik kurgusuna göre, birey toplumdan ayrılamaz ve birey ancak toplumun belirlediği şartlara göre yaşarsa mutlu olabilir. Birey bu duruma karşılık olarak içinde bulunduğu toplumu önemsemekte ve kendi değerlerini toplumun şartlarına göre belirlemektedir. Dolayısı ile birey mutluluğunu içinde yaşadığı toplum içerisinde aramaktadır (Schwartz, 1994).

Batı ve doğu toplumlarının sahip oldukları özellikler açısından, Türk toplumunun, doğu kültürüne bağlı olduğu fakat teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler nedeniyle giderek artan toplumdaki bireyselleşme toplumun iki kültür arasında sıkışmasına yol açmıştır. Özellikle ülkenin batısında yer alan kültür özellikleri bireysel, doğusunda yer alan özellikler ise toplulukçu yapı üzerine kuruludur (Bulut, 2015). Bu durum üzerinden de mutluluğun kültür ile doğrudan ilişkili olduğu çıkarımı yapılabilmektedir.

1.2. Mutlulukla İlgili Kuramlar

Her bireyin özgün bir mutluluk anlayışı ve algısı olmasından dolayı kişilere göre mutluluğun ne anlama geldiği farklılık göstermektedir. Bunun için mutluluğu

değerlendirmek adına değişik kuramlar ortaya çıkmıştır. Bu kuramları şu şekilde ayrı ayrı isimlendirmek mümkündür:

- Tabandan Tavana Kuramı
- Tavandan Tabana Kuramı
- Erek Kuramı
- Uyum Kuramı
- Akış Kuramı
- Sosyal Karşılaştırma Kuramı
- Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı

1.2.1. Tabandan tavana kuramı

Bu kuram aşağıdan yukarı olarak da isimlendirilmektedir ve yaş, cinsiyet, eğitim, iş, aile gibi dış faktör olarak ele alınan özelliklerin mutluluk üzerinde etkin bir rol oynadığını savunmaktadır (Eken, 2010; Malkoç, 2011). Bir kişinin hayatında yer alan ve yapmaktan keyif aldığı etkinlikler ne derece fazla olur ise kişinin de mutluluğu o ölçüde artmaktadır (Dost, 2004). Lyubomirsky ve Dickerhoof'un (2009) ele aldığı tabandan tavana kuramına göre mutlu olan insanlar diğer insanlara oranla daha şanslı ve avantaj sahibi olmaktadır. Dolayısı ile tanımlanmış olan bu kuramın içerisindeki mutluluğu temel alan etmenler; cinsiyet, yaş, sağlık, ırk, fiziksel özellikler ve ekonomik değerler ile aynı seviyede sağlanmaktadır ve duygusal özelliklere de etki edebilmektedir.

1.2.2. Tavandan tabana kuramı

Bu kuram yukarıdan aşağı olarak da isimlendirilmektedir. Bu mutluluk kuramında bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerin mutluluğu etkilediğine vurgu yapılmaktadır (DeNeve & Cooper, 1998). Kişinin günlük hayatı içerisinde var olan mutluluğu hakkında karşılaştığı olaylara verdiği tepkiler üzerinden çıkarımda bulunmaktadır. Yani bireyin bir durum üzerinden gösterdiği tepkiler ile birlikte elde ettiği mutluluk seviyesi ölçülmektedir (Dost, 2004). Malkoç'a (2011) göre, insanların düşünme süreçleri, sahip oldukları inançları ve kişilik yapıları doğrudan mutluluğa etki eden etmenler olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda hayatın sıkıntılı süreçleri içerisinde karşılaştıkları durum üzerinden olaylara ya da olgulara pozitif bir bakış açısı ile

bakabilen bir birey diğer insanlara göre daha mutlu biri olarak yaşamını sürdürmektedir (Malkoç, 2011).

1.2.3. Erek kuramı

Erek kuramı bireylerin ihtiyaçlarından dolayı ortaya çıkan ve bu ihtiyaçların karşılanması sonucunda mutluluğa ulaşılması olarak değerlendirilmektedir (Dost, 2004). İlhan'a (2009) göre insanlar belirli amaçlar kapsamında tutum ve davranışlar geliştirirler ve bu insan psikolojisinde yer alan en önemli etkilerden biridir. Dolayısı ile erek kuramı mutluluğu amaçlar düzeyinde sağlamaktadır. İnsanlar birbirlerinden farklı amaçlara sahip olduklarından elde edilen mutluluk düzeyi de kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bu kuramın genel anlamı itibari ile birey, amaçlarını yerine getirdiği sürece mutlu olmaktadır (Diener et al., 1999). Cantor ve Sanderson'a (1999) göre, insanlar belirledikleri amaçlar doğrultusunda bir yol haritası belirler ve bu yolda da başarı sağlar ise bu süre içerisinde karşılaşılan sorunlarla daha kolay baş edebilme yetileri kazanabilmektedirler.

1.2.4. Uyum kuramı

Uyum kuramında, kişinin günlük yaşam içerisinde karşılaştığı olaylar ile ilgili olarak duyarlılığının azalması nedeniyle verdiği tepkiler de aynı şekilde azalmaktadır (Diener et al., 1999). Bireylerin günlük yaşam içerisinde sağladıkları uyum gücü bu kuram içerisinde açıklık kazanmaktadır. Bu güç sayesinde insanlar yaşadıkları acı veya mutlu hisleri belli sürelerde devam ettirerek hayatlarının dengeye oturmasını sağlamaktadırlar (Dost, 2004). Bu kuram içerisinde mutluluk geçmişte elde edilen mutluluk kavramı üzerinden değerlendirmeye alınmaktadır. Bu bağlamda bir bireyin mutlu olması için, geçmiş yaşamı üzerindeki mutluluk düzeyinden daha iyi durumda olması gerekmektedir (İlhan, 2009).

Mutluluk kuramları içerisinde yer alan değerler ile ilgili olarak insanlar yaşamları üzerindeki etkilere zaman içerisinde uyum sağlamaktadır (Diener et al., 1999). Uyum kuramı içerisinde de bu duruma vurgu yapılmaktadır. İlhan'a (2009) göre elde edilen ve ilk kez gerçekleşen mutluluk üzerindeki etki zaman içerisinde azalım göstermektedir. Suh et al. (1996) araştırmalarında, bireylerin yaşadıkları durumlar ile ilişkili olarak kısa bir süre içerisinde alışkanlık geliştirdiklerini ve bu uyumun zaman içinde azalma gösterdiğini ifade etmektedirler.

1.2.5. Akış kuramı

Akış kuramına göre bir bireyin etrafında olan biten durum ve olaylara karşı bir farkındalık geliştirmesi ve kendi yaptığı işe tamamen odaklanması olarak tanımlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 2005). Akış kuramına göre bireyler genel olarak uyumlu bir süreç içerisinde var olan etkililiklere katılım sağlarlarsa mutluluğa sahip olurlar (Csikszentmihalyi, 1991). Myers ve Diener'e (1995) göre hayatın akışının içerisinde var olmak, içinde bulunulan etkinlikler süreci içerisinde bulunmak ve farklı etkilerin altında olunmaması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda yapılan etkinliklerin birey için de tam manası ile uyumlu olması gerekmektedir. Yapılan etkinliğin, kolay olması bireyde sıkılmaya neden olabilmekte ve gergin bir birey olmasına yol açabilmektedir. Dolayısı ile bir bireyin içerisinde yer aldığı etkinliğin zorluk derecesi de bireydeki mutluluğun seviyesine etki edebilmektedir (Diener, 1984; Diener et al., 1997).

1.2.6. Sosyal karşılaştırma kuramı

Sosyal karşılaştırma kuramı ise bir bireyin yer aldığı toplum ve sosyal alan içerisinde başkaları ile kendisini kıyaslaması olarak ele alınmaktadır. Bu kurama göre bireyin kendisini karşılaştırdığı bireylerle ilgili olarak, karşılaştırma verilerine dayanarak, kendisi hakkında yaptığı değerlendirme, mutluluk ve mutsuzluk düzeylerini etkilemektedir. Mutluluk, karşılaştırma standardı yüksek olduğunda azalma eğilimi gösterirken, karşılaştırma standardı düşük olduğunda artma eğilimindedir. Bu değer tam tersi bir şekilde de ilerleme gösterebilmektedir. Yani standartlar olumsuz bir şekilde düşük ise bu da kişiyi mutsuzluğa sevk etmektedir (Diener, 2000). Birey toplum içerisinde diğer insanlar ile birlikte kendisini karşılaştırmakta ve bu karşılaştırma süresince de olumlu ve olumsuz kazanımları beraberinde getirmektedir (Diener et al. 1999).

1.2.7. Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramı

Ryff ve Keyes (1995), psikolojik iyi oluş kavramına bir tanım getirirken aynı zamanda iyi ve kötü değerleri de birlikte değerlendirmeye dâhil etmektedirler. Ryff'e (1989) göre psikolojik iyi oluş hali, bireyin sorunlarından tamamen arınmış olması ve olumlu bir yapıya sahip olması olarak ifade edilmektedir ve psikolojik iyi oluş halini destekleyen altı bileşen yer almaktadır. Bunlar; özerklik, amaçlı yaşam, kendini kabul etme, diğerleri ile olumlu ilişkiler, çevre üstünlüğü ve bireysel gelişim olarak adlandırılmaktadır.

Özerklik; bir bireyin kendi kararlarını kendisi alabilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Amaçlı yaşam; kişi özgürlük adı altında bireyselliği sağlayan bu bileşen hedeflere göre yaşamayı amaçlamaktadır.

Kendini kabul; bir kişinin sahip olduğu geçmişe ve tutum davranışlarına olan pozitif bakış açısı olarak ele alınmaktadır.

Diğerleriyle olumlu ilişkiler; çevrede var olan kişiler ile ilgili olarak empati, sevgi ve dürüstlük gibi kavramalar ile ilişki kurup olumlu etkiler sağlaması olarak temellendirilmektedir.

Çevresel üstünlük; kişinin kendi psikolojisini dikkate alarak bireyselliği ile çevreye uyum sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır.

Bireysel gelişim; kişilerin sahip oldukları kapasitelerin hünelerlerinin gelişimine destek vermeleri olarak ifade edilmektedir.

1.3. Mutluluk Boyutları

Mutluluk, bir bireyin sahip olduğu değerler ile ilgilidir ve bireyin yaşamı boyunca elde ettiği tecrübeleri ile yaşadığı deneyim süreçleriyle ölçülmektedir. Bu durum kişinin öznel iyi olma hali ile de ilişkilidir. Yapılan çalışmalar sonucunda mutluluğun temellendirildiği pek çok boyuta yer verilmektedir (Seligman, 2002; Kangal, 2013). Mutluluk kavramının dayandırıldığı bu boyutlar duygusal ve bilişsel boyutlar olarak ele alınmaktadır.

Bilişsel Boyut: Bilişsel boyut, bireyin yaşam doyumu üzerinden ele alınması olarak tanımlanmaktadır. Yani kişinin öznel iyi olma halinin bilişsel yönü ile ilgili olarak ele alınması ve değerlendirilmesinin bir boyutudur. Yaşam memnuniyeti denilen kavram ise bireyin yaşamı içerisinde var olan standartlarının sağladığı pozitif durum olarak da adlandırılmaktadır (Ege, 2018). Diğer bir ifadeye göre bireyin yaşamdan sağladığı doyum ile ilgili olarak elde ettiği kazanımlar ve ilerleyen süreçlerde ulaşmak istediği kazanımlar ile ilgili olarak ele alınmaktadır (Bulut, 2015).

Duyuşsal Boyut: Bu boyutta, olumlu olarak elde edilen duygular pozitif duygulara yol açmakta ve buna ek olarak da olumsuz elde edilen duygular da yine eş değer manada negatif duygulara neden olmaktadır. Bu değer ekseninden bakıldığında

olumlu duygulanma bireyde güven, huzur, gurur ve memnun olma durumlarını sağlamaktadır. Olumsuz duygular bireyde üzüntü, stres, sıkıntı ve hayal kırıklıkları gibi etkileri ortaya çıkarmaktadır. Buna ek olarak da yine olumsuz duyguların utanç, kıskançlık, umutsuzluk ve suçluluk gibi duyguların oluşmasına da neden olduğu bilinmektedir (Bulut, 2015).

1.4. Mutluluk Anlayışları

Mutluluk önemli bir duygu olarak insanların hayatında yer almaktadır. Bu bağlamda da kişilerde var olan mutluluk üzerinden farklı anlayışlar ortaya çıkmaktadır. Mutluluk anlayışı üç temel üzerinden değerlendirilmektedir ve bunlar farklı mutluluk düşüncelerinin beyanı olarak da tanımlanmaktadır (Yıldız, 1997, s. 12-13).

Duygucu (Hazcı) Mutluluk Anlayışı: Düşünür ve filozoflara göre bir insanın var olması başlı başına bir mutluluk nedenidir ve insanın mutluluk kaynağı sayılmaktadır (Ege, 2018). Bu bağlamda insanın kazanım sağladığı deneyimler, yaşadığı ve elde ettiği hazlar buna ek olarak da temel aldığı menfaatler tek başına birer mutluluk kaynağı olabilmektedir (Yıldız, 1997, s. 13). Yaşamın amacını hayatta elde edilebilecek en büyük orandaki haz duygusunu yaşamak olarak kabul eden Hedonist düşünceye göre mutluluk, maddi bir değerle ölçülen etmenler aracılığıyla sağlanan haz olarak ifade edilmektedir. Bu haz da elde edilmiş olan mutluluk olarak adlandırılmaktadır (Kandemir, 1979, s. 45).

Faydacı Mutluluk Anlayışı: W. James (1775- 1836) ve J. S. Mill'in (1806-1873) ortaya attıkları mutluluk anlayışına göre ele alınan mutluluk, iyi ve kötü algılar üzerinden kesin sınırları olan ve bu sınırlar üzerinden şekillenen fayda olarak tanımlanmaktadır. Bu sağlanan fayda da aynı şekilde mutluluğu beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda bireye mutluluk veren durumlar iyi olarak algılanmaktadır ve bu duruma ek olarak da mutluluk vermeyen davranışlar ise olumsuz olarak nitelendirilmektedir (Yıldız, 1997, s. 14).

Akılcı Mutluluk Anlayışı: Akılcı olan mutluluk ise tesadüfen rastgele ortaya çıkan, amacı olmadan sadece aklın ve iradenin etkileri ile sağlanacak bir duygu olarak karşımıza çıkmaktadır (Kandemir, 1979, s. 50; Tuncer, 2006, s. 153). Bundan dolayı bir insan eğer hayatta mutluluğu elde etmek ve bu mutluluğu devam ettirmek istiyorsa aklını kullanmalıdır ve mutluluğu sürekli aramalıdır.

1.5. Okul Mutluluğu

Okul, öğrencilerin yaşamlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri, kendi normlarını, değerlerini, inançlarını oluşturup paylaştıkları ve öğrenciler için güçlü bir deneyim oluşturan önemli bir sosyal mekândır (Demir, 2007). Okulda öğrenciler var olan yetenek ve potansiyellerini anlamak, geliştirmek, gerekli bilgi ve becerileri kazanmak için planlı ve proramlı bir takım öğrenme deneyimleri yaşarlar (Ceyhan ve Ceyhan, 2009).

Mutluluk, kavram olarak okul içerisinde var olan ve okulda olması gereken bir olgu olarak ele alınmaktadır. Okulun en temel amaçlarından birisi de okulda mutlu bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır. Okul mutluluğu genel olarak yönetici, öğretmen ve öğrenci ile ortaya çıkan ve bu grupların birleşiminden dolayı bir refahın sağlanması olarak tanımlanan bir durumdur (Engels et al., 2004). Mutlu okul, Döş (2013) tarafından öğrencilerin gittiklerinde kendilerini mutlu hissettikleri okullar olarak ifade edilmektedir.

Okul, mutlu ve başarılı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Okulda mutlu olan öğrencilerin okulda başarılı olma ve olumlu davranışlar gösterme şansları daha yüksektir. Okul, öğrencilerin mutluluğa ulaşmalarına yardımcı olabilecek bilişsel beceriler ve ortamlarla donatılmıştır. Öğrenci mutluluğu ve akademik başarısı, öğrencilerin okula karşı olumlu bakış açılarıyla bağlantılıdır. Dolayısıyla okul ortamlarında yapılacak faaliyetler, sosyal ve kültürel etkinlikler çocukların mutluluğuna katkı sağlayabilir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016). Okul, kişinin düşüncelerinin, davranışlarının ve duygularının gelişimini etkiler. Dolayısıyla okul sadece bir öğrenme kurumu olarak değil, aynı zamanda hem kişisel gelişime hem de sosyal uyuma olanak sağlayan bir ortam olarak hizmet veren bir yer olarak kabul edilebilir (Kırnık vd., 2021). Bu nedenle okul, öğrencilerin toplumsal yaşamda mutlu bireyler olarak yetişmesinde bir araç olarak görülebilir.

Modern eğitim yöntemleri çocukların kendilerini iyi hissetmelerini, hayattan keyif almalarını ve çok yönlü gelişimlerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. İyi bir eğitimin, çocukları, daha tatmin edici bir yaşam sürdürebilmeleri için, ihtiyaç duydukları beceri ve güçlerle donatacağına ve çocukların gelecekte karşılaşacakları olası engellerle baş etmelerini kolaylaştıracağına inanılmaktadır (Özdemir vd., 2021).

Okul çağındaki çocukların mutluluğu, çevresel faktörler, beklentiler ve psikolojik ihtiyaçların karşılanması arasındaki uyumun sonucudur (Engels et al., 2004). Okul çocuklarının mutluluklarını etkileyen ana faktörler şunlardır: Öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul iklimi ve akran ilişkileri gibi sosyal ilişkiler; karar verme, öz saygı ve yaratıcılığı kullanma gibi kendini gerçekleştirme araçları; sağlık durumu ve uygulanan programlar, müfredat, ceza, okul ortamı ve güvenlik gibi okul koşulları (Konu et al., 2002).

Okul ortamında öznel iyi oluş kavramı, öğrencinin eğitim ortamındaki deneyimlerini kişisel olarak değerlendirmesinden kaynaklanan benzersiz bir unsur olarak tanımlanabilir (Asıcı ve İkiz, 2019; Tian, 2008). Okuldaki öznel iyi oluş, okul doyumunu, okulda olumlu duygular ve okulda olumsuz duygular olmak üzere üç alt boyut aracılığıyla daha ayrıntılı olarak incelenmektedir. Bu alt boyutlar içerisinde okul doyumunu, öğrencilerin okul yaşamına, akran ilişkilerine, öğretmen ilişkilerine ve öğrenmeye ilişkin değerlendirmelerini içerir. Okulda olumlu duygular alt boyutu, öğrencinin yaşadığı rahatlama, mutluluk, huzur ve eğlence gibi kendini iyi hissetme ve okulda iyi vakit geçirme gibi duygular ile ifade edilmektedir. Okulda olumsuz duygular alt boyutu ise öğrencinin okul deneyimlerinden dolayı karşılaşılabileceği üzüntü, sıkılma, bunalma ve depresyon duygularını kapsamaktadır (Huebner & Gilman, 2006; Tian, 2008; Stiglbauer et al., 2013). Okul mutluluğu aynı zamanda öğrenci beklentileri ile öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer çalışanların belirli çevresel faktörlere bağlı kişisel ihtiyaçları arasındaki uyumun bir sonucu olan duygusal rahatlama olarak da ortaya çıkmaktadır (Engels et al., 2004).

Bireyin yaşamının şekillenmesinde okul yılları özel bir öneme sahiptir. Araştırmalar mutluluk ile genel yaşam doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Bal ve Gülcan, 2014). Dolayısıyla okul deneyimlerinin kişinin memnuniyet duygusunu büyük ölçüde etkileyebildiğine inanılmaktadır. Karamsarlığın ve başarısızlığın mutsuzluğa katkıda bulunarak küçük çocuklarda uyumsuz düşünce kalıplarının gelişmesine yol açtığı yaygın olarak kabul edilmektedir (Yalçın vd., 2018).

Bir öğrencinin okula karşı mutluluğunu şekillendirmesinde ailenin, çevrenin ve bireysel eğilimin rolü küçümsenemez. Ancak öğrencinin okula karşı tutumu, beklentileri, bakış açısı, okulda geçirdiği süre gibi pek çok faktör öğrencinin okula yönelik mutluluğunu etkileyebilir. Öğrencinin okul mutluluğunu etkileyen psikososyal faktörlerin varlığı göz önüne alındığında, öğrencilerin mutlu olmasını sağlamak

öğretmenlerin, yöneticilerin ve okuldaki diğer paydaşların görevidir ve okul mutluluğunu artırmak için bu paydaşlara önemli sorumluluklar düşmektedir (Fidan, 2020; Özdemir vd., 2021). Günümüz modern eğitim sisteminde amaç, hayata olumlu bir bakış açısı kazandıran ve çocukların refahını artıran kapsamlı bir eğitim yaklaşımı sağlamaktır. Dolayısıyla iyi ve sağlam bir eğitim sistemi çocukların mutluluğunun artmasına da katkıda bulunabilir (Linley et al., 2006; Weintraub & Bar-Haim Erez, 2009). Bu nedenle sağlam ve sağlıklı bir ruh yapısına sahip bireylerin yetişmesi için okulda mutlu bir çevre ortamının olması önemlidir (Sezer & Can, 2019; Özdemir vd., 2021).

Öğrencilerin okul mutluluğunu etkileyen çeşitli faktörler vardır. Akademik başarı mutluluğu etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Akademik başarısı düşük öğrencilerin mutluluk düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilmektedir (Certel vd., 2015). Ayrıca, Aypay ve Eryılmaz'ın (2011) da vurguladığı gibi, okula olan ilginin azalması mutluluk düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Aile üyeleri ve akranlarla olan ilişkiler okul mutluluğu ile ilgili bir diğer etkili değişkendir (Uusitalo-Malmivaara, 2012). Ayrıca öğrencilerin okula ilişkin algıları da mutluluklarıyla bağlantılıdır. Bazıları okulu ev, aile, yuva gibi olumlu bir ortam olarak algılarken (Demir, 2007; Aydoğdu, 2008; Saban, 2008; Özdemir, 2012), bazıları ise okulu olumsuz bir şekilde hapishane, fabrika veya baskı yeri olarak görmektedir (Cerit, 2006; Özdemir 2012).

Okul mutluluğunun, öğrencinin akademik başarısı, okuldaki psikolojik gereksinimlerin karşılanması ve okuldaki öğrenci davranışlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Huebner & Gilman, 2006). Mutlu bir okul ortamında öğrencilerin etkili öğrenme becerilerini ve kişisel yeteneklerini daha rahat gösterecekleri düşünülmektedir (Boehm & Lyubomirsky, 2008). Bird ve Markle (2012) araştırmalarında, okullarında mutlu olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduklarını, sosyal becerileri göstermede, arkadaşlarla ilişkilerde ve duygusal olarak uyum geliştirmekte daha iyi olduklarını ortaya koymuşlardır. Öte yandan okul mutluluğu düzeyindeki düşüşün öğrencilerin akademik performanslarında da düşmeye sebep olduğu, ayrıca yalnızlık, depresyon ve stres gibi olumsuz duygulara da yol açtığı ifade edilmektedir (Yucel & Vogt-Yuan, 2016). Sezer ve Can (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin mutluluğunun onların hayata ve geleceğe daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olması beklenmektedir.

Gable ve Haidt'in (2005) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin duygusal iyi oluşları ile akademik başarıları arasında doğrudan bir ilişkinin bulunduğunu belirtmektedirler. Ne yazık ki pek çok eğitim kurumu öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını göz ardı ederek sadece akademik başarılarına odaklanmakta ve onları büyük bir baskıya maruz bırakmaktadır. Bu da öğrencilerde mutsuzluk duygusuna yol açmaktadır. Bu nedenle, Fullan'ın (2003) savunduğu gibi, okulların yalnızca akademik başarıya değil aynı zamanda öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine de öncelik vermesi zorunludur. 2018'deki PISA araştırmasında da ilk kez öğrencilerin nasıl hissettikleri sorulmuş, öğrencilerin olumlu ve olumsuz duygularının değerlendirilmesi ayrı ayrı yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, kendini mutlu hisseden öğrencilerin oranı arttıkça ülkelerin matematik, fen ve okuma puanlarının arttığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde üzgün öğrencilerin artmasına bağlı olarak ülkelerin aldıkları matematik, fen ve okuma puanlarının düştüğü sonucu görülmüştür (OECD, 2019).

Durmaz'a (2008) göre öğrencilerin okullarından duydukları memnuniyet, onların akademik başarılarını ve eğitime yönelik motivasyon düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin okullarından memnun kalmamaları çeşitli davranış sorunlarına, düşük akademik performansa ve eğitim ortamından kopma hissine yol açmaktadır. Benzer şekilde Döş (2013), öğrencilerin okullarındaki memnuniyetlerinin, okula duydukları sevgi ve mutluluğun önemini vurgulamaktadır; çünkü bu faktörler, bir bütün olarak gerçek bir öğrenme sevgisini geliştirmek için çok önemlidir. Kuşkusuz bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına ve hem sosyal hem de kişisel gelişimlerini kapsayan bütünsel gelişimlerine yadsınamaz olumlu etkisi vardır (Altındağ, 2015). Kalaycı (2005), öğrencilerin okul ve sınıf ortamındaki mutluluk düzeyinin, öğrenme sürecine katılım düzeyleriyle doğrudan ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca Schlechty (2014), öğrencilere istedikleri akademik hedeflere doğru ilerlemelerine olanak tanıyan kaliteli eğitim fırsatları sunulduğunda memnuniyet, başarı, gurur ve mutluluk duygusu deneyimlediklerini ileri sürmektedir. Diğer taraftan, öğrenciler kendilerini mutluluk ve güvenden yoksun, başarı, kabul, sevgi, takdir gibi duyguları yaşayamadıkları bir sınıf ortamında bulurlarsa eğitim çevrelerine karşı olumsuz bir tutum geliştirebilirler. Bu olumsuzluk, genel itibarıyla Altındağ'ın (2015) belirttiği gibi, okula bağlılığın azalmasına yol açabilir.

Tarih boyunca bireyin başarıya ve mutluluğa ulaşabilmesi için kendini güvende hissetmesi ve çevresine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesi gerektiği yaygın olarak

kabul edilmektedir. Bir öğrencinin okulda başarılı olabilmesi için kendisini bu ortama ait mutlu bir birey olarak algılaması gerekir. Öğrenciler, öğretmenler, okulun fiziksel yapısı ve okulun içinde bulunduğu sosyal çevre dâhil olmak üzere okul ortamındaki her unsur, okuldaki yaşamı etkiler ve dolayısıyla ondan etkilenir. Okulun bulunduğu yer, öğrencinin yetiştiği aile ve bu faktörlerin oluşturduğu bilinç ve biliş düzeyi de bireyi etkilemekte, okula karşı tutumunu olumlu ya da olumsuz olarak şekillendirmektedir. Bu tutumlar ve bilişsel yetenekler sonuçta öğrencilerin mutluluk mu yoksa mutsuzluk mu yaşayacaklarını belirler (Yar Yıldırım ve Turaç, 2020).

1.6. İlgili Çalışmalar

Türkiye’de ve yurt dışında mutluluk, mutluluğun farklı boyutları ve mutluluğun farklı değişkenlerle ilişkisini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu bölümde, yurt içi ve yurt dışı kaynaklı literatürde mutluluk ile ilgili yapılan araştırmalara değinilmiştir.

1.6.1. Mutluluk ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Döş (2013) “Mutlu Okul” başlıklı araştırmasında, çocukların eğitim-öğretim gördüğü mekânlar olarak okulların mutlu yerler olması gerektiği düşüncesinden hareket ederek “mutlu okul” olgusunu öne sürmüş ve öğrencilere göre mutlu okulu açıklamayı amaçlamıştır. Örneklemi Kahramanmaraş ili merkez ilçedeki bir anadolu lisesinde öğrenim gören 47 öğrenciden oluşan nitel araştırmanın bulguları yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Bu çalışma ile mutlu okulun kavramsal tanımı yapılmış; mutlu okulda okul paydaşlarına (müdür, öğretmen ve öğrenciye) düşen görevler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, müdür ve öğretmenlerin öğrencilere daha yakın davranışlar sergilemeleri, alanlarına hâkim olmaları, öğrencilere rehberlik ve liderlik etmeleri, ayrıca öğrencilerin okul kurallarına uymaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Duman (2014) tarafından eğitim fakültesinde farklı alanlarda öğrenim gören 651 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada, erkek ve kadın öğretmen adaylarının mutluluk seviyelerinde anlamlı düzeyde fark bulunmadığı bilgisine ulaşılmış olup; mutluluk düzeyinin cinsiyete göre değişkenlik göstermediği sonucuna varılmıştır.

Demiriz ve Ulutaş’ın (2016) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk düzeylerinin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, mizaç gibi faktörlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla okul

öncesi kurumlara devam eden, öğretmenleri ve anneleriyle birlikte toplam 400 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Bulgular çocukların mutluluk düzeylerinin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, mizaç özellikleri gibi faktörlere bağlı olarak değiştiğini göstermiştir. Erkeklerin kızlara göre daha yüksek mutluluk düzeylerine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların öz bildirimleri ve öğretmenlerinin gözlemleri, çocuklar büyüdükçe mutluluk düzeylerinin arttığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, iki kardeşi olan çocuklar öz bildirimlerine göre daha yüksek düzeyde mutluluk bildirirken, kardeşi olmayan çocuklar anneleri ve öğretmenleri tarafından daha mutlu olarak algılanmaktadır.

Duran (2016), Amasya il merkezi ve bağlı bulunan tüm ilçelerinde görevini sürdüren 501 okul yöneticisi ile yaptığı çalışmada, okul idarecilerinin mutluluk algılarının iyi seviyede olduğu belirlenmiştir.

Demir (2017), yaptığı çalışmada, Gaziantep Üniversitesi'ne kayıtlı 687 pedagojik formasyon öğrencisinden oluşan bir gruba anket uygulamıştır. Çalışmadaki amaç, çeşitli demografik faktörlerin etkisini araştırırken, öğretmen adayları arasındaki mutluluk, iyimserlik, yaşam memnuniyeti ve yaşamın anlamı düzeylerini ayırt etmek olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarında mutluluğun farklı demografik özellikler açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bulgular, yaşamın anlamı, yaşam doyumu ve iyimserlik değişkenlerinin bireylerin mutluluk puanlarını tahmin etmede %45'lik bir paya sahip olduğunu göstermiştir.

Moçoşoğlu ve Kaya (2018) tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların örgütsel sessizlik ve mutluluk düzeyleri cinsiyet, okul türü, görev gibi çeşitli demografik özelliklere göre incelenmiştir. Araştırmaya Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde yer alan resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 346 öğretmen ve okul yöneticisi katılmıştır. Elde edilen bulgulara dayanarak örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Yoncalık (2018), azim, mutluluk ve umutsuzluğun lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve akademik başarısı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Veri toplamak amacıyla Ankara'dan 791 lise öğrencisinden oluşan bir örneklem seçilmiş ve yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı nicel araştırma yöntemleri uygulanmıştır. Analiz bulguları, umutsuzluk aracı faktör olarak ele alındığında

mutluluğun öğrencilerin akademik başarısı üzerinde %17'lik bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca mutluluğun yaşam doyumunu %38 oranında etkilediği belirlenmiştir.

Asıcı ve İkiz (2019), yaptıkları çalışmada Tian, Wang ve Heubner (2015) tarafından oluşturulan Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nu (EOÖİÖÖ-KF) Türkiye bağlamına göre değiştirerek 6., 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencileri arasındaki doğruluğunu ve tutarlılığını değerlendirmişlerdir. Ayrıca okul ortamında okul iklimi, öz yeterlilik ve öznel iyi oluş arasındaki potansiyel ilişkileri araştırmayı amaçlamışlardır. EOÖİÖÖ-KF'nin Türkçeye uyarlama çalışmasının genel sonuçlarına bakıldığında, Türk kültürü içerisinde 6., 7. ve 8. sınıftaki ortaokul öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilmiştir. Ulaşılan bulgulara dayanarak öğretmenlerin öğrencilere bireysel ilgi göstermeleri, gerektiğinde yardım sunmaları, öğrencilerin istekleriyle samimi bir şekilde ilgilenmeleri, eğlenceli bir sınıf ortamı yaratmaları ve öğrencileri yeni fikirler üretmeye motive etmeleri önerilmiştir.

Sezer ve Can'ın (2019) yaptıkları, okul mutluluğu niteliklerini belirlemek için veli görüşleri temel alınan çalışma bulgularına göre fiziksel donanım, öğrenme ortamı, okul ortamı, öğretmen nitelikleri, iletişim ve iş birliği, öğrenme etkinlikleri, sosyal aktiviteler, okul yönetimi ve eğitim politikası olmak üzere dokuz ana tema belirlenmiştir.

Fidan (2020), okul paydaşlarının (okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul çalışanları) tamamı ile nitel bir çalışma gerçekleştirmiş olup; okul paydaşlarına göre mutlu okulu açıklamaya çalışmıştır. Buna göre, öğrenciler oyun oynamayı, arkadaşları ve öğretmenleriyle samimi ilişkilere sahip olmayı, eğlenceli ders yapmayı mutlu okul olarak görürken, öğretmenler ise iş arkadaşlarını, öğrencilerini ve mesleklerini icra etmeyi mutlu okul olarak tanımlamışlardır. Okul yöneticileri; liderlik, fiziksel olanaklar, başarı ve iletişim temalarını okul mutluluğu ile tanımlarken, öğrenci velilerine göre okul mutluluğu, çocuklarının mutluluğu ve disiplin üzerinde şekillenmektedir. Son olarak okul çalışanları, temel ihtiyaçlar ile iyi ilişkiler temalarında okul mutluluğunu ifade etmişlerdir.

Sezer ve Can (2020) tarafından 18 öğretmen, 14 okul idarecisi, 13 ebeveyn ve 20 öğrenci ile yapılan nitel araştırmanın sonucunda okul mutluluğu için ortak bileşenler;

fiziksel araçlar, okul çevresi, öğrenme çevresi, iletişim ve iş birliği, eğitim politikası, sosyal aktiviteler ve öğretmen yeterlilikleri olarak tespit edilmiştir. Çalışmada yer alan her bir katılımcı grup için okul mutluluğunu oluşturan temel bileşenlerin önem sırasının farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Okul yönetici ve öğretmenleri okul çevresine önem verirken, öğrenciler öğrenme ortamına daha fazla önem vermektedir. Diğer taraftan aileler fiziksel araç-gereçlere önem vermektedir. Dahası bütün grupların en fazla önem verdiği başlıklar güvenli okul ortamı, yeterli fiziksel ekipman, okul-aile iş birliği, öğrencilerin çok yönlü gelişimleri, beceri eğitimi, adil okul yönetimi, öğretmenlerin alan hakimiyetleri ve yeterli miktarda sosyal aktivite olarak tespit edilmiştir.

Calp'ın (2020) ilkokul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri ile yaptığı nitel araştırmada, evrensel değerlerin mutlu ve huzurlu okul için çok önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Sevgi, saygı ve hoşgörü olmadan huzurlu bir okul oluşturma mümkün olmadığı, bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin benzer ihtiyaç ve beklentileri olduğu belirtilmiştir. Mutlu okulda öğretmenlerin en temel ihtiyacı değer görmek olurken, öğrenciler için ise eğlenceli okul ortamı bulmak en önemli öge olarak belirlenmiştir.

1.6.2. Mutluluk ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar

Diener ve Diener (1995), Türkiye'nin de içinde yer aldığı 5 kıta, 31 ülke ve 49 üniversitede öğrenim gören 17 ile 25 yaşları arasında 13.118 öğrenci ile yaşam doyumunun bağıntılarının kültürler arasında farklılık gösterip göstermediğini ve toplumların özelliklerinin bu farklılıkları tahmin edip edemeyeceğini belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada dört değişkenin (kendinden, aileden, arkadaşlardan ve mali durumdan memnuniyet) bütün ülkelerdeki katılımcılar arasında yaşam memnuniyetiyle ilişkili olduğu ve cinsiyet faktörü açısından da kişilerin benzer yaşam memnuniyeti algıları gösterdikleri saptanmıştır.

Csikszentmihalyi ve Hunter (2003) tarafından yapılan farklı sosyo-ekonomik düzeylerden 6., 8., 10. ve 12. sınıf kademelerinde 828 öğrenci ile mutluluk düzeyini ölçen bir çalışmada, en yüksek mutluluk düzeyinin arkadaşlar ile sohbet ederken, en düşük mutluluk düzeyinin ise okul ödevlerini yaparken ortaya çıktığı görülmüştür. Ergenlerin yalnız kaldığında mutluluk düzeyinin en düşük oranda olduğu tespit edilmiştir. Arkadaş gruplarıyla veya aile üyeleri ile zaman geçirmek, ergenin kendini

mutlu hissetmesini sağlamaktadır. Ayrıca kendini sosyal, heyecanlı, güçlü, aktif ve gururlu hisseden ergenlerin mutluluk seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Talebzadeh ve Samkan (2011) okullarda mutlulukla ilgili araştırmaların yetersiz olduğunu vurgulamış ve İran'daki ilkokullarda mutluluk kavramını araştırmak için bir çalışma yapmışlardır. Mutluluğun gerçek anlamını, etkilerini, farklı unsurlarını, mutlulukta etkili olan faktörleri ve mutlu okulları ele aldıkları çalışmanın sonunda “fiziksel, sosyal-duygusal, öğretimsel ve bireysel” olmak üzere dört temel alanı kapsayan kavramsal bir model ortaya çıkarmışlardır.

Bird ve Markel (2012) ortaokul ve lise öğrencilerinin öznel mutluluğunu inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma bulguları, çocuklarda ve ergenlerde artan mutluluğun, akademik ve sosyal performansın artmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Çocuklarda mutluluk düzeyinin, problem çözme, kişisel hedef belirleme, yaşam koçluğu ve yapılandırılmış mentorluk gibi temel becerilerin gelişiminde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Chen (2012), bireyin dünyayla bağlantısı açısından eğitim ve mutluluk arasındaki potansiyel olumlu bağlantıyı araştırmak amacıyla "Eğitim Mutluluğu Nasıl Geliştirir: Dört Doğu Asya Ülkesinde Aracı Faktörlerin Karşılaştırması" başlıklı bir çalışma yürütmüştür. Çalışma dört Doğu Asya ülkesinde yapılmıştır ve çalışma sonucunda Japonya, Tayvan ve Güney Kore arasında ortak bir ilişki bulunmuştur. Bulgular, hem parasal hem de parasal olmayan faktörlerin, eğitim ile daha yüksek mutluluk düzeyleri arasındaki bağlantıyı açıklamaya katkıda bulunduğunu göstermektedir. Çalışmadaki bulgulara göre, kişilerarası ağlar ve kozmopolitizm gibi faktörler eğitim ve mutluluk arasındaki ilişkiyi açıklamada önemli bir rol oynarken, parasal faktörler nispeten daha az önemlidir. Kişisel gelirin mutluluk üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu Çin'de, istisnai bir durum ortaya çıkmıştır. Özetle, yüksek eğitilmiş bireyler daha geniş sosyal ağlara sahip olma ve daha geniş bir dünyaya daha fazla dâhil olma eğilimindedir ve bu da onların mutluluğunu olumlu yönde etkilemektedir.

Cunado ve Gracia (2012), yaptıkları çalışmada, İspanya'da eğitimin mutluluk üzerindeki potansiyel etkisini araştırmışlardır. Avrupa Sosyal Araştırması'ndan elde edilen birincil verileri kullanarak yaptıkları araştırma bulgularına göre, eğitimin mutluluk üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğu görülmüştür.

Araştırmadan, eğitim düzeyi daha yüksek olan bireylerin, artan gelirleri ve istihdam olanakları nedeniyle daha fazla mutluluk yaşama eğiliminde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Uusitalo-Malmivaara'nın (2012), Finlandiya'da 12 yaşındaki 737 öğrenci ile yaptığı araştırmada, genel mutluluk ile okula ilişkin mutluluk arasında olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır. Çalışmada katılımcılara kendilerini daha fazla mutlu hissettirecek faktörlerin neler olduğu sorulmuş ve güvenli sosyal ilişkilerin mutluluğu temellendiren birincil etken olduğu belirlenmiştir. Öğrencileri daha fazla mutlu hissettirecek diğer etmenler ise okulda başarılı olma, bir hobiye sürdürüp başarılı olma ve daha fazla serbest zamana sahip olma olarak ifade edilmiştir. Dikkat çekici olarak en düşük seviyede mutlu olan öğrencilerin daha iyi fiziksel dış görünüş, daha fazla sayıda arkadaş, daha çok para ve barışçıl aile yaşamı talep eden öğrenciler olmasına karşın mutlu öğrencilerin pek çok hayali olan bireyler olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Stiglbauer et al. (2013) tarafından 215 ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan “Ergenlerin olumlu okul deneyimleri ve mutluluklarının yukarı doğru sarmalı: Zaman içinde karşılıklı etkilerin araştırılması” isimli çalışmada, öz-belirleme teorisi ve Fredrickson'ın (2001) pozitif duyguları genişletme ve inşa etme teorisi doğrultusunda, öğrencilerin okul deneyimleri ve genel psikolojik işlevleri üzerine pozitif bir bakış açısı benimsedikleri belirtilmektedir. Çalışmada olumlu okul deneyimlerinin ve duygusal iyi oluşun bir boyutu olan mutluluğun karşılıklı etkileri bir akademik yıl boyunca incelenmiştir. Bulgular, boylamsal çapraz gecikmeli yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları, olumlu okul deneyimleri ve mutluluğun zaman içinde yukarı doğru bir sarmal oluşturduğu fikrini desteklemektedir. Olumlu okul deneyimlerinin mutluluk üzerinde istikrarlı bir gecikmeli etkiye sahip olduğu ve bunun karşılığında mutluluğun da gelecekteki olumlu okul deneyimleri üzerinde gecikmeli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Backman (2015), 5. – 9. sınıf kademelerinde 200 öğrenciye okuldaki mutluluk algıları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin beş farklı alt boyutta algıladıkları mutluluğun birbiri ile ilişkileri incelenmiştir. Öğrenme, derslerin içeriğinden zevk alma, okula bağlılık, destekleyici sosyal ilişkiler ve okuldaki diğer paydaşların mutluluğu boyutlarında öğrencilerin öznel ifadeleri değerlendirilmiş; arkadaşlardan alınan sosyal destek ve okuldaki diğer öğrencilerin mutluluğu ile okulda hissedilen mutluluk arasında çift yönlü olumlu ilişki bulunmuştur. Mutluluğun öğrenme

sürecini kolay hale getirdiği, okula bağlılığın ve eğlenceli derslerin mutluluk üzerindeki olumlu etkisi de araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir.

Flynn ve MacLeod (2015) tarafından yürütülen "Üniversite Öğrencilerinde Mutluluğun Belirleyicileri" başlıklı çalışmada araştırmacılar, mutluluk ile yaşamın altı farklı yönü arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Bu yönler arasında akademik başarı, finansal güvenlik, aile desteği, yaşam çevresi, kişisel imaj ve sosyal ilişkiler yer almaktadır. Araştırmaya toplam 132 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın amacı, yaşamın hangi alanının öğrenci mutluluğu üzerinde en büyük etkiye sahip olduğunu belirlemektir. Sonuçlara dayanarak, benlik saygısı, akademik başarı ve finansal güvenliğin öğrenci mutluluğuna katkıda bulunan temel faktörler olduğu sonucuna varılmıştır.

Chorro, Fernández ve Corbi (2017), "İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinde Kişisel Kimlik Oluşumunda Mutluluk ve Değerler" başlıklı araştırmalarında ilk olarak öğrencilerin birincil mutluluk düzeylerini tespit etmeyi hedeflemiş; ikincil olarak mutluluk tecrübelerinin kimlik oluşumunu ve sosyal çevre ile olan ilişkisini ne derece etkilediğini ve bu etkileri günlük yaşamlarında nasıl uyguladıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Bulgulara göre, 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin mutluluğu aile, sağlık, arkadaş gibi ölçütlerden kazanılan yaşamın gerekli alanları olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, mutluluk olgusu evde anne, baba ve aileyle birlikte öğrenilir sonucuna ulaşılmıştır.

Badri et al. (2018), ev ve okulun çocukların mutluluğu üzerindeki etkileri üzerine bir çalışma yapmışlardır ve yaptıkları çalışmada okul, ev ve aile gibi önemli yapılar ile Abu Dabi'deki okul çocuklarının mutluluğu arasındaki yapısal ilişkileri analiz etmişlerdir. Anket verileri Abu Dabi'nin üç bölgesindeki okullardaki öğrencilerden toplanmıştır. Toplam 14.837 öğrenciden elde edilen nihai veri setinin analizi sonucunda, varsayımsal modelin uyum iyiliği indekslerinin iyi ve tüm yolların anlamlı olduğu görülmüştür. Aileleriyle ne kadar eğlendikleri, aile üyelerinin nasıl geçindikleri ve ebeveynlerin çocuklarıyla ne kadar zaman geçirdikleri gibi evle ilgili değişkenlerin Abu Dabi'deki okul çocuklarının mutluluğu üzerindeki hem dolaylı hem de doğrudan etkisini içeren geçerli bir model ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, tüm yapılar için öğrenci cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul yeri, okul türü ve uyruk açısından anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

2. YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları okullara ilişkin mutluluk algılarının belirlenerek, eğitim-öğretim sürecinde kendilerini huzurlu ve rahat hissedecekleri, içinde bulunmaktan mutlu olacakları okulun sahip olması beklenen temel öğeleri ve nitelikleri ortaya koymak için yürütülen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemi detaylandırılarak araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının hazırlanıp geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analiz edilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin mutlu okul algılarını ortaya koymak amacıyla yürütülmüş olup, bu kapsamda verilerin öğrencilerden toplanması ve analiz edilerek yorumlanması için nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte çalışıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Genelde karma araştırma yöntemi aynı temel olayı inceleyen tek bir çalışma ya da çalışmalar grubundaki nicel ve nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasını içeren araştırma olarak tarif edilir (Onwuegbuzie ve Leech, 2009). Nicel ve nitel tekniklerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemleri sayesinde kullanılan tekniklerin avantajlı yanları kuvvetlenmektedir. Karma yöntemlerle çalışan araştırmacıların üzerinde çalıştıkları araştırma sorularıyla ilişkili yöntemleri ve yaklaşımları ile ilgili seçim yapma şansları daha çoktur. Bir araştırmacı karma yöntemi uygularken çalışmanın bir safhasında nicel araştırma yöntemlerini kullanırken diğer safhasında da nitel araştırma yöntemlerini kullanabilir. Böylelikle çalışmada her iki yöntem eş zamanlı ya da sırayla uygulanır (Onwuegbuzie ve Leech, 2004). Nicel ve nitel araştırma bileşenlerinin bir arada olduğu karma yöntem araştırmalarının tam amacı, çalışmanın sonuçlarını geliştirip güçlendirmek ve böylelikle basılı literatüre daha kapsamlı ve ilişkilendirilmiş bulgularla katkı sağlamaktır (Schoonenboom ve Johnson, 2017).

Greene et al. (1989), araştırmalarda karma yöntemleri kullanma gerekçelerini “Üçgenleme (triangulation), Tamamlayıcılık (complementarity), Gelişim

(development), Başlangıç (initiation) ve Genişletme (expansion)” olmak üzere beş başlıkta ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada veriler karma araştırma yöntemlerinden üçgenleme deseni kullanılarak toplanmıştır. Eş zamanlı desen veya birleşik desen olarak da adlandırılan üçgenlemede problemi ele almak için en az iki yöntem kullanılır ve bunlar genellikle nitel ve nicel olmaktadır. Bir çalışmada problemi çözmek için tek bir araştırma yöntemi yetersiz kaldığında kapsayıcılığı sağlamak amacıyla üçgenleme kullanılır. Üçgenlemede nitel ve nicel yöntemler eşzamanlı uygulanır ve toplanan veri setlerinin birbirleriyle etkileşimi sınırlı olur. Ancak çalışmanın sonunda araştırma sonuçlarını güçlendiren, teorinin ve bilginin gelişimine katkı sağlayan tamamlayıcı bulgular elde edilir (Morse, 1991).

Araştırma nicel ve nitel veri toplama olmak üzere iki aşamalı tasarlanmıştır. Çalışmanın nicel kısmında, katılımcılardan olabildiğince fazla görüş elde etmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Okul Mutluluğu Ölçeği” uygulanmış ve veriler toplanıp analiz edilirken tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmadaki nitel veriler ise, katılımcılardan daha açık ve detaylı veriler elde etmek amacıyla, yarı yapılandırılmış formun kullanıldığı görüşme tekniği uygulanarak toplanıp değerlendirilmiştir.

Tarama modelinde geçmişte ya da içinde bulunulan zaman diliminde var olan bir durum olduğu şekliyle betimlenirken, araştırmanın konusunu oluşturan olay, birey veya nesne içinde bulunduğu şartlar esas olacak şekilde, var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve bunlar yapılırken hiçbir şekilde değişkenleri etkileme ya da değiştirme çabası güdülmez (Karasar, 2012). Yarı yapılandırılmış formun kullanıldığı görüşme tekniğinde araştırmacı, içinde sorulacak soruların da yer aldığı görüşme protokolünü önceden hazırlar. Sahip olduğu belli ölçüdeki standartlık ve katılımcıya sağladığı esneklik sebebiyle bu tekniğin eğitim bilimi çalışmalarında kullanılması uygun görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı görüşmenin akışına göre farklı, yan ve alt sorular sorarak görüşmenin gidişatını etkileyebilir (Ekiz, 2003).

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Mardin ili Artuklu ve Midyat ilçelerinde 2021–2022 eğitim-öğretim yılında resmi ortaokulların 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören

öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Mardin ili Artuklu ilçesine ilaveten ortaokul ve öğrenci sayısı fazla olan bir ilçenin de evrene dâhil edilmesine karar verilmiş ve araştırmacı için kolay erişebilirlik açısından Midyat ilçesi tercih edilmiştir. İlk yapılan planlamada, çalışma evreninde 2020–2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ortaokul öğrencilerine yer verilmesi kararlaştırılmış fakat Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların uzun süre kapalı kalması ve uzaktan eğitim nedeniyle öğrencilerin okuldan uzak kalmaları nedeniyle çalışmanın 2021–2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerle yürütülmesine karar verilmiştir. Ayrıca benzer nedenlerden dolayı 5. sınıf öğrencilerinin ortaokulda yeteri kadar zaman geçiremedikleri düşünüldüğünden evrende onlara yer verilmemiştir.

Artuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Midyat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre, 2021–2022 eğitim-öğretim yılı için resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrenci sayıları Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrenci sayıları

İlçeler		N	%
Artuklu	6. Sınıf	3.750	35,3
	7. Sınıf	3.461	32,5
	8. Sınıf	3.430	32,2
	Toplam	10.641	100
Midyat	6. Sınıf	2.516	34,7
	7. Sınıf	2.428	33,5
	8. Sınıf	2.305	31,8
	Toplam	7.249	100

Araştırmanın nicel boyutu için veriler toplanırken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme tekniğinde her bir elemana, seçilen eleman yerine konularak ya da konulmadan, eşit seçilme olasılığı verilir. Bu teknikte her bir elemanın örnekleme girmek için eşit ve bağımsız şansı vardır. Bununla birlikte evreni temsil edici geçerli ve en iyi yöntem seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2013).

Araştırma evrenini en iyi şekilde temsil etmesi için yeteri kadar örneklem almak çalışma için oldukça önemlidir. Örneklemen yeterli olması için örneklem sayısının

ölçekteki madde sayısından büyük olması gerektiği ifade edilmektedir (Akgül ve Çevik, 2005). Ayrıca, örneklem grubu için ölçekteki madde sayısının 5 ile 10 katı arasında katılımcıya ulaşmanın yeterli olacağı belirtilmiştir (Kass ve Tinsley, 1979, Akt: Can, 2019). Bu açıdan bakıldığında, araştırmada kullanılan örneklem sayısının oldukça yeterli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın nicel kısmında veriler, Mardin ili Artuklu ve Midyat ilçelerinde bulunan ve kurayla belirlenen 11 farklı ortaokuldan toplanmıştır. Araştırmanın örneklem grubuna ait özellikler Tablo 2.2, Tablo 2.3 ve Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.2. Açımlayıcı faktör analizi için kullanılan örneklem özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	189	51.1
	Erkek	181	48.9
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	126	34.1
	7. Sınıf	123	33.2
	8. Sınıf	121	32.7
Toplam		370	100

Tablo 2.2' de görüldüğü gibi açımlayıcı faktör analizi için veriler 189 kız ve 181 erkek öğrenciden toplanmıştır. Çalışmaya katılanların %51.1'i kız, %48.9'u erkek öğrencidir. Sınıf değişkenine göre katılımcıların %34.1'i 6. sınıf, %33.2'si 7. sınıf ve %32.7'si de 8. sınıf öğrencisidir.

Tablo 2.3. Doğrulayıcı faktör analizi için kullanılan örneklem özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	171	50.4
	Erkek	168	49.6
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	81	23.9
	7. Sınıf	140	41.3
	8. Sınıf	118	34.8
Toplam		339	100

Tablo 2.3 incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizi için veriler 171 kız ve 168 erkek öğrenciden toplanmıştır. Çalışmaya katılanların %50.4'ü kız, %49.6'sı erkek öğrencidir. Sınıf değişkenine göre katılımcıların %23.9'u 6. sınıf, %41.3'ü 7. sınıf ve %34.8'i de 8. sınıf öğrencisidir.

Tablo 2.4. Ana çalışmada kullanılan örneklem özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	245	51.0
	Erkek	235	49.0
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	140	29.2
	7. Sınıf	167	34.8
	8. Sınıf	173	36.0
Toplam		480	100

Tablo 2.4'ten anlaşılabacağı üzere ana çalışma için veriler 245 kız ve 235 erkek öğrenciden toplanmıştır. Çalışmaya katılanların %51'i kız, %49'u erkek öğrencidir. Sınıf değişkenine göre katılımcıların %29.2'si 6. sınıf, %34.8'i 7. sınıf ve %36'sı da 8. sınıf öğrencisidir.

Araştırmanın nitel boyutu için veriler toplanırken amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla 8 farklı okuldan gönüllü 18 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013), maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemini görece olarak küçük bir örneklem oluşturup, bu örneklem içerisinde üzerinde çalışılan problemle ilgili olabilecek bireylerin çeşitliliğini en geniş ölçüde yansıtmak olarak ifade etmektedirler. Bu amaçla çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, okul başarısı ve farklı gelir düzeylerini temsil edecek şekilde çeşitliliğe sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturan ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında resmi ortaokullarda öğrenim gören 18 öğrenciye ait demografik özellikler Tablo 2.5'te verilmiştir. Öğrencilerin isimlerinin yerine etik uygunluk açısından, baştaki harf erkek (E) ve kız (K) belirtecek şekilde ve harflerin yanındaki 6, 7, 8 rakamları sınıf düzeyini göstermek üzere, EÖ6-1, KÖ7-1, EÖ8-1 gibi kodlar verilmiştir.

Tablo 2.5. Nitel çalışma grubunun demografik özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	8	44.4
	Erkek	10	55.6
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	6	33.3
	7. Sınıf	7	38.9
	8. Sınıf	5	27.8
Toplam		18	100

Tablo 2.5 incelendiğinde görüşme gerçekleştirilen öğrencilerin 8’i kız ve 10’u erkek öğrencidir. Kız öğrenciler katılımcıların %44.4’ünü, erkek öğrenciler ise %55.6’sını oluşturmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin %33.3’ü 6. sınıf, %38.9’u 7. sınıf ve %27.8’i 8. sınıf öğrencisidir.

2.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması için Öğrenci Okul Mutluluğu Ölçeği, nitel verilerin toplanması için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Öğrenci Okul Mutluluğu Ölçeği (ÖOMÖ): Öğrencilerin mutlu okul algılarını değerlendirmek için araştırmacı tarafından bu çalışmada kullanılmak amacıyla geliştirilen 5’li likert tipinde, 7 alt boyut ve 27 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin ilk bölümünde katılımcıların cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri gibi demografik bilgileri elde etmeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Ölçekte bulunan maddeler; “Kesinlikle katılıyorum(5)”, “Katılıyorum(4)”, “Kararsızım(3)”, “Katılmıyorum(2)” ve “Kesinlikle katılmıyorum(1)” şeklinde 5’ten 1’e doğru puanlanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmanın nitel bölümünde kullanılmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili literatür taranarak açık uçlu, katılımcılar tarafından kolay anlaşılabilir ve öğrencilerin içinde mutlu olacakları okulun temel niteliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk kısmında kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise sorulara yer verilmiştir.

2.4. Öğrenci Okul Mutluluğu Ölçeğinin Geliştirilmesi

Araştırmacı tarafından “Öğrenci Okul Mutluluğu Ölçeği” hazırlanırken önce ölçeğin amacı ve neleri ölçeceği belirlenmiştir. Daha sonra literatür taranarak madde havuzu hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak ölçek için uzman görüşleri alınmış ve uzmanlardan gelen dönütler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlenen ölçek deneme amaçlı küçük bir öğrenci grubu üzerinde uygulanıp ihtiyaç duyulan ayarlamalar yapılmıştır. En sonunda ilgili kurumlardan izinler alınarak uygulamalar yapılmış ve gerekli analizler uygulanarak ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

Madde havuzunu oluşturma aşamasında önce “Mutlu Okul” ile ilgili literatür taraması yapılmış ve daha önce yapılan araştırmalar incelenmiştir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalardan (Ivens, 2007; Talebzadeh & Samkan, 2011; Döş, 2013; Sezer & Can, 2019; 2020; Calp, 2020; Fidan, 2020) yola çıkarak 47 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliliğini test etmek için madde havuzundaki maddelerden oluşturulan taslak ölçek alanda uzman beş öğretim üyesine gönderilmiştir. Daha sonra onlardan gelen dönütler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış, taslak ölçekteki bazı maddeler çıkarılmış, yeni maddeler eklenmiş ve bazı maddelerin de ölçekteki yeri değiştirilerek ölçeğin beş alt boyut ve 39 maddeden oluşan son hali elde edilmiştir.

Son halini alan taslak ölçek 25 ortaokul öğrencisine deneme amaçlı uygulanmış ve uygulama sonrasında öğrencilerden ölçekteki maddelerin açıklığı ile anlaşılabilirliği hakkında görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen dönütler doğrultusunda ölçek maddeleri üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve geçerlik- güvenirlik analizleri için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.4.1. Ölçeğin geçerlik - güvenirlik analizleri

Araştırmada 370 ortaokul öğrencisinden toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizi için SPSS 23 programı kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde faktör analizi yardımıyla ölçeğin yapı geçerliliği test edilmiştir. Ölçekte madde seçimi yapabilmek için maddelerin toplam korelasyon sayısından yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek maksadıyla hem ölçeğin geneli hem de ölçekteki faktörler için ayrı ayrı Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca faktörler arasındaki ilişkiyi

belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Daha sonra 339 ortaokul öğrencisinden toplanan verilerle ilgili faktörlerin model uyum indeksleri ve birinci düzey yol grafiği çıkartılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz için ise AMOS 24 programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 7 alt boyut ve 27 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu alt boyutlar sırasıyla şu şekilde adlandırılmıştır: 1- Öğretmenlerle İlişkiler, 2- Okuldaki Etkinlikler, 3- Okula Duygusal Bağlılık, 4- Öğrencilerle İlişkiler, 5- Okulun Demokratik Ortamı, 6- Okulda İletişim ve 7- Okulun Fiziksel Yapısı.

Madde toplam korelasyonu, test maddeleri üzerinden alınan puan ve testin hepsinden alınmış toplam puan ile arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Madde ve toplam puan arasındaki ilişkinin .30 ve üzeri çıkması maddelerin birbirini iyi şekilde ayırt ettiğini, benzer davranışları örneklediğini ve testin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu özellikleri karşılamayan ve değeri .30'un altında olan iki madde (M9, M12) ölçekten çıkarılmış, kalan maddelerin madde toplam korelasyon değerleri Tablo 2.6'da gösterilmiştir.

Tablo 2.6. Madde toplam korelasyonu

Madde No	Madde Toplam Korelasyon	Madde No	Madde Toplam Korelasyon	Madde No	Madde Toplam Korelasyon
M1	.300	M16	.446	M28	.435
M2	.330	M17	.439	M29	.518
M3	.345	M18	.373	M30	.598
M4	.305	M19	.366	M31	.564
M5	.371	M20	.319	M32	.390
M6	.339	M21	.363	M33	.424
M7	.396	M22	.484	M34	.393
M8	.439	M23	.546	M35	.509
M10	.419	M24	.531	M36	.409
M11	.388	M25	.418	M37	.388
M13	.420	M26	.427	M38	.365
M14	.337	M27	.416	M39	.481
M15	.428				

Ölçme aracının yapı geçerliliği değerlendirilirken faktör analizinden yararlanılmıştır. Büyüköztürk (2002), faktör analizini “aynı yapıyı ölçen çok sayıda değişkenden, az sayıda ve tanımlanabilir nitelikte anlamlı değişkenler (faktörler) elde etmeye yönelik çok değişkenli bir istatistik” olarak tanımlar. Faktör analiz yapılırken açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmaktadır. Önceden belirlenmiş hipotez yerine, ölçme aracındaki değişkenler vasıtasıyla ölçülen faktörlerle ilgili veri toplamak amacıyla yapılan analize açıklayıcı faktör analizi (AFA), değişkenler ile ilgili önceden oluşturulmuş bir hipotezi test etmeye ya da kuramına uygun olup olmadığını anlamak için yapılan analize doğrulayıcı faktör analizi (DFA) denmektedir (Can, 2019).

Örneklemden elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO değerinin 60’tan yüksek çıkması veri yapısının faktörleşmeye uygun olduğunu gösterirken, hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması ise veri matrisinin uygunluğunu gösterir (Büyüköztürk, 2019). Tablo 2.7’de görüldüğü gibi, yapılan çalışmada KMO değeri 0.857, Bartlett küresellik testi ki-kare değeri 6581.051 ve anlamlı ($p < 0.05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu, kullanılan verilerin normal dağılıma sahip olduğunu ve faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.7. KMO ve Bartlett örneklem yeterliği

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.857
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-kare Değeri	3164.483
	Serbestlik Derecesi(sd)	351
	Anlamlılık Düzeyi(Sig.)	.000

Ölçeğin faktör analizi için uygunluğu belirlendikten sonra, faktör deseninin belirlenmesi amacıyla temel bileşenler analizi ve dik döndürme yöntemlerinden varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte, faktör sayısının belirlenmesi için faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen yamaç-birikinti grafiğinden (çizgi grafiği) yararlanılmıştır.

Faktör analizinde faktör yük değeri, ölçek maddelerinin bir faktörü ne kadar açıkladığını ve ona yaptığı katkıyı açıklamak için kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Maddelerin bulundukları faktörde en az .45 yük değerine sahip olması gerektiği kabul

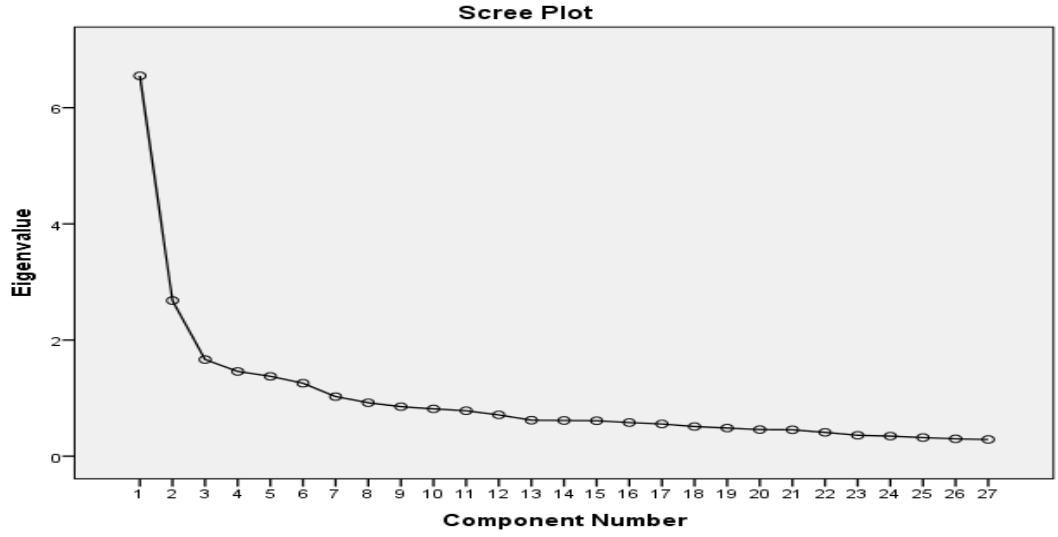
edilmektedir. Ayrıca maddelerin farklı faktörlerdeki en yüksek yük değerleri ile bu değerden sonraki en yüksek değerleri arasında en az .10 fark olmasının aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması açısından önemli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Faktör yüklerine göre maddeleri ayıklamak için uygulanan varimax dik döndürme işlemi sonucunda elde edilen yük değerleri .45'in altında olan ve birden fazla faktörde yük verdiği için binişik kabul edilen 10 madde (M3, M4, M10, M14, M15, M24, M25, M28, M33 ve M34) ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekten maddeler çıkarıldıktan sonra tekrarlanan faktör analizi neticesinde, Tablo 2.8'de görüldüğü gibi, ölçek maddelerinin öz değeri 1'in üzerinde olan yedi faktör altında toplandığı ve bu 7 faktörün toplam varyansa katkılarının da %59.293 olduğu görülmektedir. Faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkılar ise 1.faktör için %24.256, 2.faktör için %9.924, 3.faktör için %6.162, 4.faktör için %5.403, 5.faktör için %5.094, 6.faktör için %4.653 ve 7.faktör için %3.800 olmuştur. Büyüköztürk (2019), çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30'dan büyük olmasının yapı geçerliği açısından yeterli olduğunu belirtmektedir. Buna göre hazırlanan ölçeğin yapı geçerliği açısından uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 2.8. Faktörlerin varyans açıklama yüzdeleri

Faktör	Öz Değer	Varyansa katkısının yuzdeliği	Varyansa katkısının birikimli yuzdeliği
Öğretmenlerle İlişkiler	6.549	24.256	24.256
Okuldaki Etkinlikler	2.680	9.924	34.181
Okula Duygusal Bağlılık	1.664	6.162	40.342
Öğrencilerle İlişkiler	1.459	5.403	45.746
Okulun Demokratik Ortamı	1.375	5.094	50.839
Okulda İletişim	1.256	4.653	55.493
Okulun Fiziksel Yapısı	1.026	3.800	59.293

Ölçekteki faktör sayısını belirlemek için yamaç yığıntı (Scree Plot) grafiği de kullanılmıştır. Şekil 2.1 incelendiğinde, 8. noktadan sonra grafiğin düşüş ivmesinin azalıp düzleştiği görülmektedir. Faktörlerin öz değerleri (eigenvalue) ve açıkladıkları varyans oranları da dikkate alındığında ölçeğin 7 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 2.1. Yamaç yığıntı grafiği

Faktör analizi sürecinde, ölçeğin faktör desenini belirlemek için kullanılan varimax döndürme yöntemi sonucunda ölçekte kalan maddelere ait faktör yük değerleri ve faktör dağılımları Tablo 2.9’da verilmiştir.

Tablo 2.9. Faktör yük değerleri

	Faktörler						
	1	2	3	4	5	6	7
M32	.741						
M22	.717						
M30	.689						
M31	.654						
M23	.629						
M29	.609						
M35		.795					
M39		.728					
M36		.716					
M37		.687					
M38		.623					
M1			.737				
M5			.732				
M2			.695				
M6			.482				
M18				.807			
M19				.799			
M20				.722			
M21					.706		
M16					.702		
M17					.702		
M8						.688	
M26						.573	
M7						.535	
M27						.500	
M11							.788
M13							.769

Tablo 2.9 incelendiğinde, maddelerin 1. faktörden 7. faktöre doğru .609-.741, .623-.795, .482-.737, .722-.807, .702-.706, .500-.688 ve .769-.788 arasında faktör yük değerleri aldıkları görülmektedir.

Ölçekte güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin her bir faktörü ve geneli için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda Öğrenci Okul Mutluluğu Ölçeği’ni oluşturan 27 maddenin hangi faktörler altında yer aldığı, her bir faktörün yük aralığı ile birlikte faktörlerin ayrı ayrı ve ölçeğin genel Cronbach Alpha değerleri Tablo 2.10’da verilmiştir.

Tablo 2.10. Faktör maddeleri, faktörlerin yükleri ve Cronbach Alpha değerleri

Faktörler	Ölçek Maddeleri	Faktörlerin Yük Aralığı	Faktörlerin Cronbach Alpha Değerleri
Öğretmenlerle İlişkiler	22,23,29,30,31,32	.609-.741	.827
Okuldaki Etkinlikler	35,36,37,38,39	.623-.795	.795
Okula Duygusal Bağlılık	1,2,5,6	.482-.737	.663
Öğrencilerle İlişkiler	18,19,20	.722-.807	.735
Okulun Demokratik Ortamı	7,8,26,27	.702-.706	.600
Okulda İletişim	16,17,21	.500-.688	.668
Okulun Fiziksel Yapısı	11,13	.769-.788	.669
Ölçeğin Genel Cronbach Alpha Katsayısı			.865

Tablo 2.10’da, “Öğretmenlerle İlişkiler” faktörünün 6 maddeden oluştuğu, faktör yük aralığının .609-.741 aralığında değiştiği ve Cronbach Alpha değerinin de .827 olduğu; “Okuldaki Etkinlikler” faktörünün 5 maddeden oluştuğu, faktör yük aralığının .623-.795 aralığında değiştiği ve Cronbach Alpha değerinin de .795 olduğu; “Okula Duygusal Bağlılık” faktörünün 4 maddeden oluştuğu, faktör yük aralığının .482-.737 aralığında değiştiği ve Cronbach Alpha değerinin de .663 olduğu; “Öğrencilerle İlişkiler” faktörünün 3 maddeden oluştuğu, faktör yük aralığının .722-.807 aralığında değiştiği ve Cronbach Alpha değerinin de .735 olduğu; “Okulun Demokratik Ortamı” faktörünün 4 maddeden oluştuğu, faktör yük aralığının .702-.706 aralığında değiştiği ve Cronbach Alpha değerinin de .600 olduğu; “Okulda İletişim” faktörünün 3 maddeden oluştuğu, faktör yük aralığının .500-.688 aralığında değiştiği ve Cronbach Alpha

değerinin de .668 olduğu; “Okulun Fiziksel Yapısı” faktörünün 2 maddeden oluştuğu, faktör yük aralığının .769-.788 aralığında değiştiği ve Cronbach Alpha değerinin de .669 olduğu ve ölçeğin genel Cronbach alpha değerinin ise .865 olarak ölçüldüğü görülmektedir. Ölçeklerde güvenirlik için Cronbach Alpha katsayısının $.60 \leq \alpha < .80$ arasında çıkması ölçeğin oldukça güvenilir, $.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında çıkması ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Özdamar, 2004; Kalaycı, 2005). Buna göre hazırlanan ölçeğin hem faktörler boyutunda hem de ölçek genelinde oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

ÖOMÖ ‘nün faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı, değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü açıklar (Büyüköztürk, 2019). Tablo 2.11’de ölçek faktörleri arasındaki korelasyon gösterilmiştir. Tabloda faktörler sırayla F1, F2, F3, F4, F5, F6 ve F7 olarak belirtilmiştir.

Tablo 2.11. Faktörler arasındaki korelasyon analizi

		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
F1	R	1						
	P							
	N	370						
F2	R	.347**	1					
	P	.000						
	N	370	370					
F3	R	.441**	.116*	1				
	P	.000	.026					
	N	370	370	370				
F4	R	.401**	.164**	.335**	1			
	P	.000	.002	.000				
	N	370	370	370	370			
F5	R	.503**	.353**	.344**	.308**	1		
	P	.000	.000	.000	.000			
	N	370	370	370	370	370		
F6	R	.340**	.317**	.214**	.161**	.406**	1	
	P	.000	.000	.000	.002	.000		
	N	370	370	370	370	370	370	
F7	R	.294**	.396**	.127*	.131*	.227**	.335**	1
	P	.000	.000	.015	.011	.000	.000	
	N	370	370	370	370	370	370	370

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Araştırmalarda korelasyon katsayısı değerinin 0.70-1.00 arasında olmasının yüksek, 0.70-0.30 arasında olmasının orta ve 0.30-0.00 arasında olmasının ise düşük düzeyde ilişkiyi ifade ettiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Buna göre Tablo 2.11 incelendiğinde, F1-F2, F1-F3, F1-F4, F1-F5, F1-F6, F2-F5, F2-F6, F2-F7, F3-F4, F3-F5, F4-F5, F5-F6, F5-F7 ve F6-F7 faktörleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. F1-F7, F2-F3, F2-F4, F3-F6, F3-F7, F4-F6 ve F4-F7 faktörleri arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çalışmanın bu aşamasında faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısının test edilmesi için ilgili faktörlerin model uyum indeksleri ve birinci düzey yol grafiği çıkartılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Seçer (2017), doğrulayıcı faktör analizinin ölçek çalışmalarında açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkarılmış bir modelin veya yapının doğruluğunun test edilmesine dayandığını belirtmektedir. Gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayalı gelişmiş bir teknik olan doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla faktör analizi sonucunda belirlenen gizil ve gözlemlenen değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı test edilmeye çalışılır (Çokluk vd., 2018).

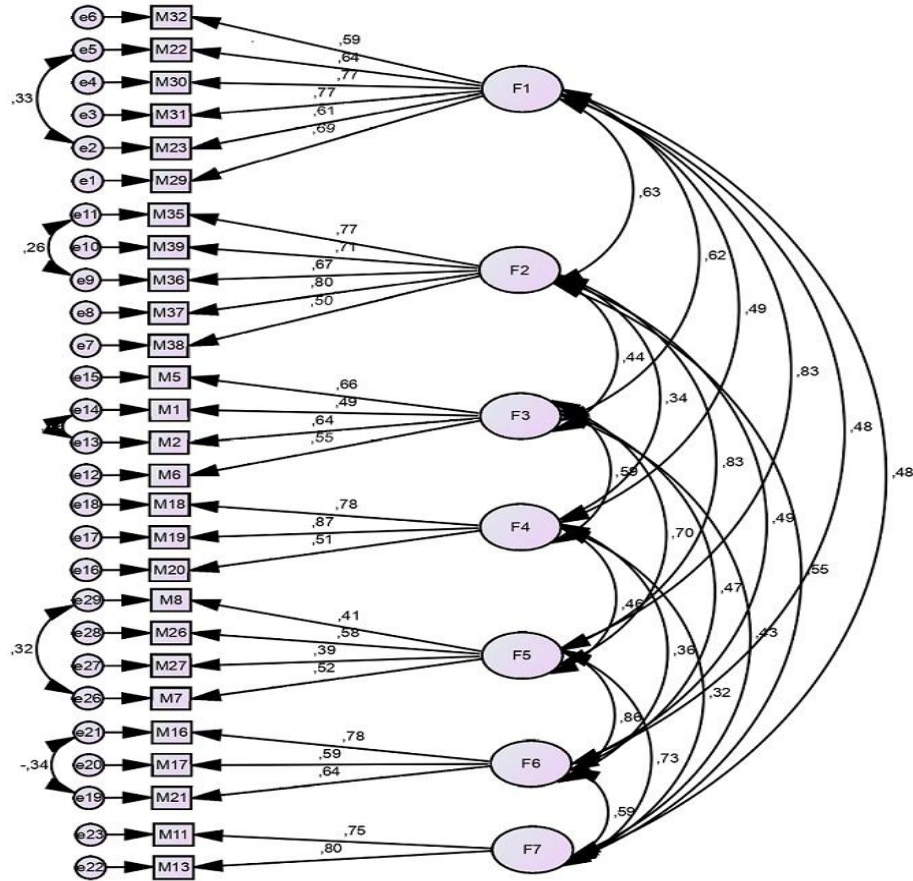
ÖOMÖ için doğrulayıcı faktör analizi yapılırken AMOS 24 programı kullanılmıştır. Ölçeğin belirlenen 7 gizil ve 27 gözlenen değişkenden meydana gelen modeli için uyum indeksleri incelenmiş ve birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Literatürde doğrulayıcı faktör analizi yapılırken model uyumuna yönelik kullanılması gereken uyum indeksleriyle ilgili kesin bir görüş bulunmamaktadır (Meydan ve Şeşen, 2015). Bu çalışmada yaygın olarak kullanılması önerilen χ^2/df (Chi-Square Goodness), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMR (Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve CFI (Comparative Fit Index) uyum indeksleri kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen model uyum indeksleri değerleri Tablo 2.12’de, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen yol grafiği Şekil 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.12. Model uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçek Değerleri	Uyum yorumu
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	1.834	Mükemmel Uyum
RMSEA	$.00 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .08$	.048	Mükemmel Uyum

RMR	.00<RMR<.05	.05<RMR<.08	.068	Mükemmel Uyum
GFI	.90≤ GFI≤ 1.00	.85≤ GFI<.90	.901	Mükemmel Uyum
IFI	.95≤ IFI≤ 1.00	.90≤ IFI<.95	.927	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	.95≤ CFI≤ 1.00	.90≤ CFI<.95	.926	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 2.12 incelendiğinde, ÖOMÖ'nün birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi bulgularına göre elde edilen model uyum indeks değerleri χ^2/df : 1.834, RMSEA: .048, RMR: .068, GFI: .901, IFI: .927 ve CFI: .926 şeklindedir. Bu sonuçlara göre χ^2/df , RMSEA, RMR ve GFI uyum indekslerinin mükemmel uyum, IFI ve CFI uyum indekslerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdikleri görülmektedir (Sümer, 2000; Bayram, 2010; Kline, 2010; Meydan ve Şeşen, 2015).



Şekil 2.2. Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi

Elde edilen bulgular ÖOMÖ'nün yedi alt boyut ve 27 maddelik yapısının uygunluğunu göstermektedir.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin ortaokul öğrencilerinin mutlu okul algılarını ölçmek için kullanılabilir niteliklere sahip olduğunu göstermektedir.

2.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Çalışmanın nitel verilerini elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı kalındığı için, araştırmacıya daha sistematik ve öngörülebilir bilgi elde etmesi konusunda önemli kolaylıklar sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrencilerin içinde mutlu olacakları okulun temel niteliklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular, çalışmanın amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek maddeleri göz önünde bulundurularak ve ilgili literatür taranarak hazırlanmıştır. Bu şekilde altı görüşme sorusundan oluşan form elde edilmiştir. Form hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuş, öğrencilerle ön görüşmeler yapılmış, gelen önerilere göre form üzerinde gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Böylelikle katılımcılar tarafından kolaylıkla anlaşılacak sorulardan meydana gelen formun son hali oluşturulmuştur. Görüşme formunun ilk kısmında kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise sorulara yer verilmiştir.

2.6. Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması için Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 04.06.2021 tarihinde araştırma izni alınmıştır. Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların uzun süre kapalı kalması ve uzaktan eğitim uygulamasıyla öğrencilerin okuldan uzak kalmalarından dolayı, daha geçerli ve güvenilir veriler elde etmek için, verilerin toplanmasına Kasım 2021’de başlanmıştır.

Çalışmanın nicel verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek, Mardin ili Artuklu ve Midyat ilçelerindeki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak kura ile belirlenen resmi ortaokullara dağıtılmıştır. Ölçekler, okullarda idarenin gösterdiği ve her sınıf düzeyinden en az birinin olduğu sınıflarda uygulanmıştır. Dağıtılan ölçeklerden geri dönen ve kullanılabilecek olan 370 tanesi açımlayıcı faktör analizinde kullanılmıştır. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizinde kullanmak için, aynı örnekleme yöntemi vasıtasıyla, ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden 339 ölçek toplanmış ve ölçeğin son hali elde edilmiştir. Bundan sonra ana çalışmada kullanılmak üzere doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan ölçeklerle birlikte, benzer şekilde basit seçkisiz olarak kura

ile belirlenen ortaokullardan 141 ölçek daha toplanmış ve toplam 480 ölçek üzerinde çalışmanın nicel kısmının veri analizleri yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda nesnel doğrulara tam olarak ulaşmak mümkün olmadığından araştırmanın niteliğini artırıcı bazı stratejiler önerilmektedir. Bunun için nicel araştırmalarda kullanılan güvenirlik ve geçerlilik kavramları yerine nitel araştırma olgusuna uygun kavramlar kullanılmaktadır. Bu kapsamda nitel araştırmalarda iç geçerlilik için inandırıcılık, dış geçerlilik için aktarılabilirlik, iç güvenirlik için tutarlılık ve dış güvenirlik için teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılması tercih edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985 Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın inanırılığı (geçerliliği) ve tutarlılığını (güvenirliliğini) sağlamak için, Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği inandırıcılık (uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, katılımcı teyidi, uzman incelemesi), aktarılabilirlik (ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme), tutarlılık (tutarlılık incelemesi) ve teyit edilebilirlik (teyit incelemesi) gibi bazı önlemler alınmıştır.

Çalışmada nitel veriler toplanırken yarı yapılandırılmış form kullanılarak öğrencilerle yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin farklı okullardan ve sınıflardan, farklı başarı düzeylerine sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Görüşmeler okul idaresinin gösterdiği ve öğrencinin kendini rahat hissedeceği uygun bir yerde (boş bir sınıf, idareci odası, rehberlik odası), gönüllülük esas alınarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin yapıldığı ortamda yapılan uygulamayı etkileyebilecek dikkat dağıtıcı herhangi bir öznenin yer almamasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplayabilmeleri için onlara yeterince süre verilmiş ve her bir görüşme ortalama 20-30 dakika arası bir sürede gerçekleşmiştir. Görüşmeler yapılmadan önce öğrenci velilerinden veli onam formu aracılığıyla onay alınmıştır. Görüşmelerde veri kaybının önüne geçmek için ses kayıt cihazı kullanılması yoluna gidilmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra toplanan veriler yazıya geçirelerek düzenlenmiş ve öğrencilere okutularak katılımcı teyidi alınmıştır. Uygulama sonucu toplanan veriler değiştirilmeden kavram ve temalara göre düzenlenerek ve araştırmacının yorumu eklenmeden aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarını mantıklı bir çerçeveye oturtmak için, elde edilen sonuçların toplanan veriler ile sürekli teyit edilmesi yoluna gidilmiştir.

2.7. Verilerin Analizi

Çalışmada nicel ve nitel veriler için farklı analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 23 programından faydalanılmıştır. Program yardımıyla öncelikle verilerin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre verilerin analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle ölçeğin yedi alt boyutundaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılarak incelenmiştir. Verilerin normal dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması gerektiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019; Çokluk vd., 2018; Hair vd., 2013). Yapılan normallik analizi sonucunda her iki değişken açısından öğretmenlerle ilişkiler, okula duygusal bağlılık ve öğrencilerle ilişkiler alt boyutlarındaki verilerin normal dağılmadığı; okuldaki etkinlikler, okulun demokratik ortamı, okulda iletişim ve okulun fiziksel yapısı alt boyutlarındaki verilerin ise normal dağıldığı anlaşılmıştır (Tablo 3.9, Tablo 3.12). Elde edilen veriler doğrultusunda verilerin normal dağılım göstermediği alt boyutlar için non-parametrik, normal dağılım gösterdiği alt boyutlar için parametrik testler uygulanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre, iki grup karşılaştırıldığı için, normal dağılmayan veriler analiz edilirken Mann-Whitney U testi, normal dağılan veriler analiz edilirken ise bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Sınıf değişkenine göre, üç grup karşılaştırıldığı için, normal dağılmayan veriler için Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve test sonucunda aralarında anlamlı fark çıkan sınıfları belirlemek için olası sınıflar arasında ikili olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılan veriler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinden yararlanılmış ve aralarında anlamlı fark çıkan sınıfları belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır.

Çalışmada kullanılan beşli Likert tipindeki ÖOMÖ'ye ait değer aralıkları Tablo 2.13'te verilmiştir.

Tablo 2.13. Ölçekte kullanılan değer aralıkları

Kesinlikle Katılıyorum	4.21-5.00
Katılıyorum	3.41-4.20
Kararsızım	2.61-3.40
Katılmıyorum	1.81-2.60
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80

Çalışmanın nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler için içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde veriler 1- verilerin kodlanması, 2- kod, kategori ve temaların bulunması, 3- kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ile 4- bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilir (Miles & Huberman, 1994; Eysenbach & Köhler, 2002; Baltacı, 2019).

Ortaokul öğrencileriyle yapılan görüşmelerde elde edilen cevaplar benzerliklerine göre gruplandırılmıştır. Bu süreçte öğrencilere, baştaki harf erkek (E) ve kız (K) belirtmek üzere, (birinci altıncı sınıf öğrencisi: EÖ6-1, üçüncü altıncı sınıf öğrencisi: KÖ6-3, birinci yedinci sınıf öğrencisi: KÖ7-1, ikinci yedinci sınıf öğrencisi: EÖ7-2...) şeklinde kodlar verilmiştir.

Veriler kodlandıktan sonra sorulara verilen cevaplar temalara ayrılmış, kod ve temaların düzenlenmesi işlemi gerçekleştirilmiş, ortaya çıkan bulguların tanımlanması ve yorumlanması yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda elde edilen temalar ve bu temalara ait görüşler tablolar halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, Mardin ili Artuklu ve Midyat ilçelerinde 2021–2022 eğitim-öğretim yılında resmi ortaokulların 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Oldukları Okullarda Mutlu Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde birinci alt problem olan “Ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre öğrenim görmekte oldukları okullarda mutlu olma durumları nasıldır?” sorusuna yönelik hem ölçekten hem de öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak, ÖOMÖ kullanılarak elde edilen veriler aracılığıyla öğrencilerin okullarında mutlu olma durumlarına ait bulgular, ölçeğin yedi alt boyutunda yer alan her maddenin aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri kullanılarak tablolar halinde verilmiştir. Daha sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Tablo 3.1’de ÖOMÖ’nün öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3.1. Ölçeğin öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ait bulgular

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
1-Öğretmenlerimi severim.	480	4.59	.723
2-Öğretmenlerimiz bize şefkatle yaklaşır.	480	4.16	1.063
3-Derslerde yaptığımız etkinlikler eğlencelidir.	480	4.26	1.050
4-Öğretmenlerimiz dersi akıcı ve zevkli şekilde işlerler.	480	4.15	1.070
5-Öğretmenlerimiz bizimle yeterince ilgilenirler	480	4.15	1.022
6-Öğretmenlerimden çok şeyler öğrenirim.	480	4.50	.778
Toplam	480	4.30	.715

Tablo 3.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “Öğretmenlerimi severim” maddesine yönelik ($\bar{X}$:4.59) “kesinlikle katılıyorum”, “Öğretmenlerimiz dersi

akıcı ve zevkli şekilde işlerler.” ve “Öğretmenlerimiz bizimle yeterince ilgilenirler.” maddelerine yönelik ise ($\bar{X}$:4.15) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerle ilişkiler alt boyutunun geneli için öğrenciler ($\bar{X}$:4.30) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin öğretmenlerle ilişkiler alt boyutunda mutlu okul algılarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 3.2’de ÖOMÖ’nün okuldaki etkinlikler alt boyutuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçeğin okuldaki etkinlikler alt boyutuna ait bulgular

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
7-Okulumuzda yeterli düzeyde sosyal ve kültürel etkinlikler yapılır.	480	3.03	1.429
8-Okulumuzda sportif etkinlikler düzenlenir.	480	2.99	1.368
9-Okulda etkinliklerimizi yapabilmemiz için gereken ortamı buluruz.	480	3.21	1.349
10-Öğretmen ve arkadaşlarımla okul gezilerine katılırız.	480	2.82	1.533
11-Okulda düzenlenen etkinlikleri beğenirim.	480	3.57	1.364
Toplam	480	3.12	1.106

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “Okulda düzenlenen etkinlikleri beğenirim” maddesine yönelik ($\bar{X}$:3.57) “katılıyorum”, “Öğretmen ve arkadaşlarımla okul gezilerine katılırız.” maddesine yönelik ise ($\bar{X}$:2.82) “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Okuldaki etkinlikler alt boyutunun geneli için öğrenciler ($\bar{X}$:3.12) “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin okuldaki etkinlikler alt boyutunda mutlu okul algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 3.3’te ÖOMÖ’nün okula duygusal bağlılık alt boyutuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3.3. Ölçeğin okula duygusal bağlılık alt boyutuna ait bulgular

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
12-Okula isteyerek gelirim.	480	4.54	.861
13-Okulda vakit geçirmeyi severim.	480	4.43	.897
14-Okulda kendimi daha iyi hissederim.	480	3.92	1.080
15-Okulda kendimi güvende hissederim.	480	3.97	1.096
Toplam	480	4.21	.765

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “Okula isteyerek gelirim.” maddesine yönelik ($\bar{X}$:4.54) “kesinlikle katılıyorum”, “Okulda kendimi daha iyi hissederim.” maddesine yönelik ise ($\bar{X}$:3.92) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Okula duygusal bağlılık alt boyutunun geneli için öğrenciler ($\bar{X}$:4.21) “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin okula duygusal bağlılık alt boyutunda mutlu okul algılarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 3.4’te ÖOMÖ’nün öğrencilerle ilişkiler alt boyutuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3.4. Ölçeğin öğrencilerle ilişkiler alt boyutuna ait bulgular

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
16-Okuldaki arkadaşlarımı severim.	480	4.32	.917
17-Okulda arkadaşlarımla güzel vakit geçiririm.	480	4.31	.929
18-Herhangi bir nedenle arkadaşlarımı okulda görmezsem üzülürüm.	480	3.88	1.198
Toplam	480	4.17	.830

Tablo 3.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “Okuldaki arkadaşlarımı severim.” maddesine yönelik ($\bar{X}$:4.32) “kesinlikle katılıyorum”, “Herhangi bir nedenle arkadaşlarımı okulda görmezsem üzülürüm.” maddesine yönelik ise ($\bar{X}$:3.88) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrencilerle ilişkiler alt boyutunun geneli için öğrenciler ($\bar{X}$:4.17) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin öğrencilerle ilişkiler alt boyutunda mutlu okul algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 3.5’te ÖOMÖ’nün okulun demokratik ortamı alt boyutuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3.5. Ölçeğin okulun demokratik ortamı alt boyutuna ait bulgular

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
19-Okulumda huzurlu bir ortam vardır.	480	3.30	1.242
20-Okulda saygı gördüğümü düşünürüm.	480	3.68	1.228
21-Okulla ilgili karar alınırken fikrimiz sorulur.	480	2.83	1.407
22-Öğrenciler sınıfta ve okulda duygu ve düşüncelerini çekinmeden ifade ederler.	480	3.34	1.258
Toplam	480	3.29	.891

Tablo 3.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “Okulda saygı gördüğümü düşünürüm.” maddesine yönelik ($\bar{X}$:3.68) “katılıyorum”, “Okulla ilgili karar alınırken fikrimiz sorulur.” maddesine yönelik ise ($\bar{X}$:2.83) “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Okulun demokratik ortamı alt boyutunun geneli için öğrenciler ($\bar{X}$:3.29) “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin okulun demokratik ortamı alt boyutunda mutlu okul algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 3.6’da ÖOMÖ’nün okulda iletişim alt boyutuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3.6. Ölçeğin okulda iletişim alt boyutuna ait bulgular

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
23-Bu okulda insanlar güler yüzlüdür.	480	3.32	1.187
24-Bu okulda herkes selamlaşır.	480	2.89	1.224
25-Okulumda öğrenciler kavga etmezler.	480	2.00	1.129
Toplam	480	2.74	.906

Tablo 3.6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “Bu okulda insanlar güler yüzlüdür.” maddesine yönelik ($\bar{X}$:3.32) “kararsızım”, “Okulumda öğrenciler kavga etmezler.” maddesine yönelik ise ($\bar{X}$:2.00) “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Okulda iletişim alt boyutunun geneli için öğrenciler ($\bar{X}$:2.74) “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin okulda iletişim alt boyutunda mutlu okul algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 3.7’de ÖOMÖ’nün okulun fiziksel yapısı alt boyutuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3.7. Ölçeğin okulun fiziksel yapısı alt boyutuna ait bulgular

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS
26-Okulumuzun binası güzeldir.	480	3.59	1.278
27-Okulumun fiziksel ortamı (sınıflar, koridorlar, bahçe, kantin v.b.) güzeldir.	480	3.50	1.286
Toplam	480	3.54	1.167

Tablo 3.7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “Okulumuzun binası güzeldir.” maddesine yönelik ($\bar{X}$:3.59) “katılıyorum”, aynı şekilde “Okulumun fiziksel ortamı (sınıflar, koridorlar, bahçe, kantin v.b.) güzeldir.” maddesine yönelik de ($\bar{X}$:3.50) “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Okulun fiziksel yapısı alt boyutunun geneli için öğrenciler ($\bar{X}$:3.54) “katılıyorum” düzeyinde görüş

bildirmişlerdir. Buna göre, öğrencilerin okulun fiziksel yapısı alt boyutunda mutlu okul algılarının görece yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ortaokul öğrencilerinin okulda mutlu olma durumlarına ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda “Öğrenim görmekte olduğunuz okulda mutlu musunuz?” sorusu için toplanan öğrenci görüşleri incelenmiş ve sonuçlar tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Öğrencilerin okulda mutlu olma durumlarına ilişkin görüşleri

No	Tema	N	Katılımcılar
1	Mutluyum	14	EÖ6-1, EÖ6-2, KÖ6-3, KÖ6-4, EÖ6-5, EÖ6-6, KÖ7-1, EÖ7-2, KÖ7-3, KÖ7-4, EÖ7-5, EÖ7-6, EÖ8-2, KÖ8-3
2	Mutlu Değilim	4	EÖ7-7, EÖ8-1, KÖ8-4, KÖ8-5
Toplam		18	

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin okulda mutlu olma durumlarına ilişkin görüşleri “Mutluyum” (f:14) ve “Mutlu Değilim” (f:4) şeklinde iki temada toplanmıştır. Altı 6. sınıf öğrencisi, altı 7. sınıf öğrencisi ve iki 8. sınıf öğrencisi “Mutluyum” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir 7. sınıf öğrencisi ve üç 8. sınıf öğrencisinin görüşü ise “Mutlu Değilim” şeklinde olmuştur. Buna göre, öğrencilerin okullarında mutlu olma algıları yüksektir denilebilir. Bazı katılımcıların okullarında mutlu olma durumlarına ilişkin görüşleri şu şekilde olmuştur:

“Okulumda mutluyum çünkü öğretmenlerim dersleri güzel anlatıyorlar. Öğrencilerle ve öğretmenlerle birlikte aktiviteler yapıyoruz. Mesela kütüphanemizi, zekâ oyunları odamızı boyuyoruz, şehrimizi geziyoruz. Bu yüzden okulumda muthuyum.” (KÖ7-1)

“Muthuyum. Derslerimi, öğretmenlerimi seviyorum. Sınıfımız güzel, arkadaşlarım güzel, okulum güzel.” (EÖ6-2)

“Okulumda muthuyum. Öğretmenlerimi seviyorum, bize iyi davranıyorlar. Arkadaşlarımı da seviyorum. Okulumun çevresi güzel. Oyun alanları var. Duvarlarda ilgi çekici resimler boyanmış. Bu yüzden okulumu seviyorum.” (KÖ6-3)

“Okulumda pek mutlu değilim. Zaten seneye okulumu değiştireceğim. Müdürümüz çok fazla gereksiz yere atarlanıyor, çok gereksiz fazla disiplin yapıyor. Bir de ayırmıcılık var okulumda. Müdür ve bazı öğretmenler öğrenciler arasında ayırmıcılık yapıyorlar. O yüzden mutlu değilim.” (EÖ7-7)

“Mutlu değilim. Arkadaşlarımdan dolayı. Genelde hep arkamızdan konuşuyorlar. Bir de öğretmenler çalışkan öğrencilerle daha çok ilgileniyorlar. Bize eşit davranmıyorlar.” (KÖ8-5)

3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre Öğrenim Görmekte Oldukları Okullarda Mutlu Olma Durumlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre öğrenim gördükleri okullarda mutlu olma durumlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okullarında mutlu olma durumlarına ilişkin uygulanacak analizi belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, bunun için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) testi kullanılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Cinsiyet değişkenine göre normallik testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenlerle İlişkiler	Kız	-1.191	1.075
	Erkek	-1.314	1.853
Okuldaki Etkinlikler	Kız	-.368	-.624
	Erkek	-.209	-.995
Okula Duygusal Bağlılık	Kız	-1.713	3.613
	Erkek	-1.440	2.982
Öğrencilerle İlişkiler	Kız	-1.457	2.526
	Erkek	-1.171	1.135
Okulun Demokratik Ortamı	Kız	-.285	-.473
	Erkek	-.257	-.452
Okulda İletişim	Kız	-.159	-.490
	Erkek	.021	-.751
Okulun Fiziksel Yapısı	Kız	-.770	-.173
	Erkek	-.597	-.660

Tablo 3.9’da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerle ilişkiler, okula duygusal bağlılık ve öğrencilerle ilişkiler alt boyutlarında hem kız hem de erkek

öğrencilere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için gereken +1 ve -1 değerleri arasında olmadığı görülmektedir. Okuldaki etkinlikler, okulun demokratik ortamı, okulda iletişim ve okulun fiziksel yapısı alt boyutlarında ise kız ve erkek öğrenciler için çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için gereken +1 ve -1 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bundan dolayı, öğretmenlerle ilişkiler, okula duygusal bağlılık ve öğrencilerle ilişkiler alt boyutlarında verilerin cinsiyet değişkenine göre analizi için Mann-Whitney U testi; okuldaki etkinlikler, okulun demokratik ortamı, okulda iletişim ve okulun fiziksel yapısı alt boyutlarında verilerin analizi için ise bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.10 ve Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.10. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Boyut	Kız (N:245)		Erkek (N:235)		U	p
	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı		
Öğretmenlerle İlişkiler	244.91	60003.50	235.90	55436.50	27706.50	.473
Okula Duygusal Bağlılık	254.74	62412.50	225.65	53027.50	25297.50	.020
Öğrencilerle İlişkiler	244.87	59993.50	235.94	55446.50	27716.50	.474

Tablo 3.10’da cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerle ilişkiler ve öğrencilerle ilişkiler alt boyutlarında öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$). Bununla birlikte, okula duygusal bağlılık alt boyutunda öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Buna göre, okula duygusal bağlılık alt boyutu sıra ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin okula duygusal bağlılık düzeylerinin (254.74) erkek öğrencilere (225.65) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.11. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t-test	df	p	Anlamlı Fark
Okuldaki Etkinlikler	Kız	245	3.14	1.06	.435	478	.664	Yok
	Erkek	235	3.10	1.14				
Okulun Demokratik Ortamı	Kız	245	3.31	.828	.697	478	.486	Yok
	Erkek	235	3.26	.952				
Okulda İletişim	Kız	245	2.76	.828	.600	457.99	.549	Yok
	Erkek	235	2.71	.981				
Okulun Fiziksel Yapısı	Kız	245	3.55	1.12	.276	478	.783	Yok
	Erkek	235	3.52	1.21				

Tablo 3.11’de, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, tüm alt boyutlarda öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($p > .05$). Buna göre, okuldaki etkinlikler, okulun demokratik ortamı, okulda iletişim ve okulun fiziksel yapısı alt boyutlarında kız ve erkek öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Aynı şekilde, ortaokul öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda (bkz. tablo 3.8) kız ve erkek öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Çalışmanın bu bölümünde, sınıf değişkenine göre öğrencilerin okullarında mutlu olma durumlarına ilişkin uygulanacak analizi belirlemek için verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış, bunun için çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) testi kullanılmıştır. Bu teste ait bulgular Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Sınıf değişkenine göre normallik testi sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenlerle İlişkiler	6	-2.064	5.959
	7	-1.261	1.453
	8	-.854	.328
Okuldaki Etkinlikler	6	-.524	-.504
	7	-.487	-.685
	8	.090	-.751
Okula Duygusal Bağlılık	6	-1.839	4.520
	7	-1.458	3.263
	8	-1.503	2.675
Öğrencilerle İlişkiler	6	-1.101	1.147
	7	-1.475	2.586
	8	-1.255	1.402

Okulun Demokratik Ortamı	6	-.530	.127
	7	-.302	-.632
	8	-.132	-.314
Okulda İletişim	6	-.130	-.876
	7	-.360	-.448
	8	.203	-.352
Okulun Fiziksel Yapısı	6	-.685	-.656
	7	-.812	-.091
	8	-.578	.445

Tablo 3.12’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerle ilişkiler, okula duygusal bağlılık ve öğrencilerle ilişkiler alt boyutlarında sınıflara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 arasında olmadığı görülmektedir. Böylelikle ilgili boyutlarda verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Okuldaki etkinlikler, okulun demokratik ortamı, okulda iletişim ve okulun fiziksel yapısı alt boyutlarında ise tüm sınıflar için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla ilgili boyutlarda verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Bundan dolayı öğretmenlerle ilişkiler, okula duygusal bağlılık ve öğrencilerle ilişkiler alt boyutlarında verilerin sınıf değişkenine göre analizi için Kruskal-Wallis H testi ve test sonucunda aralarında anlamlı fark çıkan sınıfları belirlemek için olası sınıflar arasında ikili olarak Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Okuldaki etkinlikler, okulun demokratik ortamı, okulda iletişim ve okulun fiziksel yapısı alt boyutlarında verilerin sınıf değişkenine göre analizi için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinden yararlanılmış ve aralarında anlamlı fark çıkan sınıfları belirlemek için ise post-hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda tablolar halinde yer verilmiştir. Tablo 3.13’te sınıf değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.13. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Alt Boyut	Sıra Ortalaması			Kruskal-Wallis H Testi			
	6. Sınıf (N:139)	7. Sınıf (N:167)	8. Sınıf (N:174)	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğretmenlerle İlişkiler	275.69	252.49	200.88	2	24.82	.000	6>8, 7>8
Okula Duygusal Bağlılık	258.62	229.32	236.76	2	3.65	.161	yok
Öğrencilerle İlişkiler	237.11	260.03	224.46	2	5.89	.052	yok

Tablo 3.13'teki sonuçlar incelendiğinde, okula duygusal bağlılık ve öğrencilerle ilişkiler alt boyutlarında öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bununla birlikte, öğretmenlerle ilişkiler alt boyutunda öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin sınıf değişkeni açısından görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Öğrenci görüşlerine dair anlamlı farkın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 3.14, Tablo 3.15 ve Tablo 3.16'da verilen testlere göre, öğretmenlerle ilişkiler alt boyutunda 6. sınıf - 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüş; 6. sınıf - 8. sınıf ve 7. sınıf - 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 3.14'te öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ilişkin birinci Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ilişkin birinci Mann-Whitney U testi sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
6	139	161.51	22450.50	10492.50	.143
7	167	146.83	24520.50		

Tablo 3.14 incelendiğinde, öğretmenlerle ilişkiler alt boyutunda sıra ortalamalarına bakıldığında, 6. sınıf öğrencilerinin (161.51) 7. sınıf öğrencilerine (146.83) göre daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olduğu görülse de, öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında bu fark anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Tablo 3.15'te öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ilişkin ikinci Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.15. Öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ilişkin ikinci Mann-Whitney U testi sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
6	139	184.18	25600.50	8315.50	.000
8	174	135.29	23540.50		

Tablo 3.15 incelendiğinde, öğretmenlerle ilişkiler alt boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$). Buna göre, sıra ortalamaları incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerinin (184.18) 8. sınıf öğrencilerine (135.29) göre

daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 3.16’da öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ilişkin üçüncü Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.16. Öğretmenlerle ilişkiler alt boyutuna ilişkin üçüncü Mann-Whitney U testi sonuçları

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
7	167	189.66	31673.00	11413.00	.001
8	174	153.09	26638.00		

Tablo 3.16 incelendiğinde, öğretmenlerle ilişkiler alt boyutunda 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, sıra ortalamaları incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerinin (189.66) 8. sınıf öğrencilerine (153.09) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 3.17.’de sınıf değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.17. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin ANOVA testi sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	SD	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı fark
Gruplar											
Okuldaki Etkinlikler	6	139	3.43	1.03	arası	39.816	2	19.908	17.385	.000	6>8
	7	167	3.24	1.05	Grup içi	546.214	477	1,145			7>8
	8	174	2.75	1.11	Toplam	586.030	479				
Gruplar											
Okulun Demokratik Ortamı	6	139	3.45	.882	arası	11.830	2	5.915	7.656	.001	6>8
	7	167	3.36	.896	Grup içi	368.543	477	.773			7>8
	8	174	3.08	.859	Toplam	380.373	479				
Gruplar											
Okulda İletişim	6	139	2.82	1.00	arası	2.621	2	1.311	1.600	.203	Yok
	7	167	2.76	.838	Grup içi	390.748	477	.819			
	8	174	2.64	.883	Toplam	393.369	479				
Gruplar											
Okulun Fiziksel Yapısı	6	139	3.57	1.24	arası	5.255	2	2.627	1.938	.145	Yok
	7	167	3.65	1.11	Grup içi	646.532	477	1.355			
	8	174	3.41	1.13	Toplam	651.787	479				

Tablo 3.17’de sınıf değişkenine göre öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları incelendiğinde, okuldaki etkinlikler alt boyutunda öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüş puanlarının aritmetik ortalamaları 6. sınıf için $\bar{X}$: 3.43, 7. sınıf için $\bar{X}$: 3.24 ve 8. sınıf için $\bar{X}$: 2.75 olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark anlamlı

bulunmuştur (F:17.385; $p < .05$). Benzer şekilde okulun demokratik ortamı alt boyutunda öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüş puanlarının aritmetik ortalamaları 6. sınıf için $\bar{X}$: 3.45, 7. sınıf için $\bar{X}$: 3.36 ve 8. sınıf için $\bar{X}$: 3.08 olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark anlamlıdır (F:7.656; $p < .05$). Öğrenci görüşlerine dair anlamlı farkın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için okuldaki etkinlikler ve okulun demokratik ortamı alt boyutları için Scheffe testi uygulanmıştır. Sonuçları Tablo 3.18 ve Tablo 3.19’da verilen testlere göre, 6. sınıf - 8. sınıf ve 7. sınıf - 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bununla birlikte, okulda iletişim alt boyutunda öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüş puanlarının aritmetik ortalamaları 6. sınıf için $\bar{X}$: 2.82, 7. sınıf için $\bar{X}$: 2.76 ve 8. sınıf için $\bar{X}$: 2.64 olarak hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark anlamlı bulunmamıştır (F:1.600; $p > .05$). Aynı şekilde, okulun fiziksel yapısı alt boyutunda öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüş puanlarının aritmetik ortalamaları 6. sınıf için $\bar{X}$: 3.57, 7. sınıf için $\bar{X}$: 3.65 ve 8. sınıf için $\bar{X}$: 3.41 olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu fark anlamlı değildir (F:1.938; $p > .05$).

Tablo 3.18. Okuldaki etkinlikler alt boyutuna ilişkin Scheffe testi sonuçları

Sınıf (I)	Sınıflar (J)	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	p
6	7	.192	.122	.295
	8	.682*	.121	.000
7	6	-.192	.122	.295
	8	.490*	.115	.000
8	6	-.682*	.121	.000
	7	.490*	.115	.000

Tablo 3.18 incelendiğinde, okuldaki etkinlikler alt boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında 6. sınıf lehine, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında da 7. sınıf lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, okuldaki etkinlikler alt boyutunda 6. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerine göre ve 7. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.19. Okulun demokratik ortamı alt boyutuna ilişkin Scheffe testi sonuçları

Sınıf (I)	Sınıflar (J)	Ortalamalar arası fark (I-J)	Standart hata	p
6	7	.096	.100	.636
	8	.369*	.099	.001
7	6	-.096	.100	.636
	8	.273*	.095	.017
8	6	-.369*	.099	.001
	7	-.273*	.095	.017

Tablo 3.19 incelendiğinde, okulun demokratik ortamı alt boyutunda 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında 6. sınıf lehine, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında da 7. sınıf lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, okulun demokratik ortamı alt boyutunda 6. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerine göre ve 7. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, ortaokul öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda (bkz. tablo 3.8) araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin hepsi okulda mutlu olduklarını, 7. sınıf öğrencilerinin sadece bir tanesi okulda mutsuz olduğunu ve 8. sınıf öğrencilerinin üç tanesi okulda mutsuz olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin en mutlu, 7. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha mutlu oldukları söylenebilir.

3.3. Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Mutlu Okulun Temel Niteliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde üçüncü alt problem olan “Ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre mutlu okulun temel nitelikleri nelerdir?” sorusuna yönelik öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ortaokul öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 18 ortaokul öğrencisiyle yapılan yüz yüze görüşmeler neticesinde elde edilen mutlu okulun temel niteliklerine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar tablo 3.20’de sunulmuştur.

Tablo 3.20. Öğrencilerin mutlu okulun temel niteliklerine ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Mutlu Okul	Fiziksel yapı	Sınıf mevcudu az olmalı / çok olmamalı	16
		Okulun rengi güzel / canlı / rengârenk olmalı	15
		Lavabolar temiz olmalı	11
		Spor salonu ve spor sahaları olmalı	10
		Okul binası büyük / geniş olmalı	9
		Büyük / ürün çeşitliliği sunan bir kantin olmalı	8
		Okul binası 2 veya daha çok katlı olmalı	7
		Her dersin bir sınıfı / odası olmalı	7
		Bahçede çiçekler / ağaçlar olmalı	7
		Öğrencilerin sınıfta tableti / bilgisayar olmalı	6
		Okulun büyük bir bahçesi olmalı	5
		Kütüphane olmalı	4
		Laboratuvar olmalı	3
		Duvarlarda resimler olmalı	2
		Okul temiz olmalı	2
		Öğrencilerin sınıfta tableti / bilgisayar olmamalı	2
		Herkesin özel dolabı olmalı	2
		Etkinlikler için alanlar olmalı	2
		Bahçede banklar / masalar olmalı	2
		Sınıfta tekli sıralar olmalı	2
		Çalışma yeri / etüt odası olmalı	2
		Derslik sayısı az olmalı	1
		Yeterli sayıda lavabo olmalı	1
		Okul binası büyük olmamalı	1
		Sınıf geniş ve rahat olmalı	1

Mutlu Okul	Eğitim- öğretim süreci	Günlük ders sayısı daha az olmalı	8
		Ders süresi 30 dakika olmalı	8
		Teneffüs süresi 15 dakika olmalı	8
		Ödev az olmalı	8
		Sevdiğim derslerin süresi daha uzun olmalı	7
		Yazılı kolay olmalı	6
		Dersler eğlenceli / etkinliklerle işlenmeli	6
		Dersler erken başlamamalı / daha geç başlamalı	5
		Günlük ders sayısı daha çok olmalı	4
		Öğrenci başarıları ödüllendirilmeli	4
		Spor, resim ve müzik dersleri daha çok olmalı	3
		Beden eğitimi dersi daha çok olmalı	3
		Ders süresi 40 dakika / daha fazla olmalı	3
		Teneffüs süresi 10 dakika olmalı	3
		Okul her gün erken bitmeli	3
		Ödev olmalı	3
		Ödev olmamalı	3
		Dersler seçmeli olmalı	3
		Kıyafet serbest olmalı	3
		Okul üniforması giyilmeli	2
		Günlük ders sayısı aynı kalmalı	2
		Dersler sabah erken başlamalı	2
		Telefon yasak olmamalı	2
		Telefon yasak olmalı	1
		Yazılı zor olmalı	1
	Ders dışı aktiviteler	Geziler düzenlenmeli	16
		Toplu etkinlikler yapılmalı	7
		Spor turnuvaları yapılmalı	6
		Çeşitli yarışmalar yapılmalı	6
		Satranç turnuvası düzenlenmeli	3
		Pikniğe gidilmeli	2
		Tiyatro gösterisi yapılmalı	1

Mutlu Okul		Dersi iyi anlatmalı	7
		Dersi eğlenceli işlemeli	7
		Öğrencilere kızmamalı	7
		Güler yüzlü olmalı	6
		Öğrencilerle ilgili olmalı	6
		Adaletli olmalı	4
	Öğretmenler	Öğrencilerle arkadaş gibi olmalı	4
		Öğrencilere baskı kurmamalı	4
		Sert olmamalı	4
		Derste etkinlik yaptırmalı	2
		Öğrencilere gerektiğinde kızmalı	2
		Yazılılarda zor sormamalı	1
		Öğrencilere güvenmeli ve sorumluluk vermeli	1
		Aralarında kavga / tartışma olmamalı	15
		Birbirlerini seven / birbirleriyle anlaşılan olmalı	9
		Kurallara bazen uymamalı	8
		Sorumluluklarını bilmeli	5
		Birbirlerine saygılı olmalı	4
		Birlikte oyunlar oynamalı / aktiviteler yapmalı	4
Öğrenciler		Güvenilir olmalı	3
		Kurallara uymalı	3
		Sakin kalmalı	2
		Hoşgörülü olmalı	2
		Aralarında rekabet olmamalı	2
		Güler yüzlü olmalı	2
		Farklı özelliklerde öğrenciler olmalı	2
		Eğlenceli olmalı	1
		Okulu temiz tutmalı	1

Mutlu Okul	Okul müdürü	Okula bir şey yapılacağı zaman öğrencilere danışmalı	9
		Öğrencilerle ilgilenmeli	6
		Disiplinli olmalı	5
		Öğrencilere kızmamalı	5
		Öğrenciler çekinmeden odasına gidebilmeli	5
		Aktiviteler yaptırmalı	3
		Eğlenceli biri olmalı	3
		Güler yüzlü olmalı	2
		Adaletli davranmalı	2
		Öğrencilere baskı yapmamalı	1
	Aile	Okulun eksiklerini gidermeli	1
		Okulun daha iyi olması için çabalamalı	1
		Aileyle işbirliği yapmalı	1
		Öğrenciye baskı yapmamalı	12
		Sert davranmamalı	4
		Destek / yardımcı olmalı	4
		Evde tartışma olmamalı	4
		Başkalarıyla kıyaslama yapmamalı	3
		Okula çok sık gelmemeli	2
		Eğlenceli olmalı	1

Tablo 3.20’de öğrencilerin mutlu okulun temel niteliklerine ilişkin görüşlerinin yedi alt tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar “Mutlu Okul” genel teması altında “Fiziksel yapı”, “Eğitim-öğretim süreci”, “Ders dışı etkinlikler”, “Öğretmenler”, “Öğrenciler”, “Okul müdürü” ve “Aile” olarak kodlanmıştır.

Fiziksel yapı temasında öğrenciler tarafından en çok ifade edilen görüşler, “Sınıf mevcudu az olmalı / çok olmamalı” (f:16) ve “Okulun rengi güzel / canlı / rengârenk olmalı” (f:15) olmuştur. Aynı temada “Lavabolar temiz olmalı” (f:11), “Spor salonu ve spor sahaları olmalı” (f:10) ve “Okul binası büyük / geniş olmalı” (f:9) görüşleri de öğrenciler tarafından yüksek oranlarda bildirilmiştir. Diğer taraftan bu tema altında öğrencilerin en düşük frekansa sahip olan görüşleri ise “Derslik sayısı az olmalı” (f:1), “Yeterli sayıda lavabo olmalı” (f:1), “Okul binası büyük olmamalı” (f:1) ve “Sınıf geniş ve rahat olmalı” (f:1) olmuştur. Tablodaki bulgular incelendiğinde, okulun fiziksel yapısının öğrencilerin okul mutluluğu açısından önemli olduğu görülebilir. Öğrencilerin

kendilerini rahat ve huzurlu hissedecekleri ortamlarda hem eğitim-öğretim çalışmaları daha kolay yürütülebilir hem de öğrencilerin okuldaki mutlu olma düzeyleri artırılabilir. Buna göre, öğrencilerin geniş, ferah, renkli, temiz, spor alanları olan, teknolojik donanımlara sahip ve bahçeli okullarda daha mutlu olacakları söylenebilir. Bazı öğrenciler bu tema ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Sınıfta 36 kişiyiz. Daha az olsun isterdim çünkü çok ses oluyor sınıfta. Öğretmenler ders anlatırken sıkıntı oluyor. Her sınıfta 20 kişi olsun.” (EÖ8-2)

“Sınıf mevcudu 20 -25 olsun. Daha fazla olursa çok ses çıkıyor. Öğretmenleri duymak zorlaşıyor.” (EÖ6-2)

“Hayalimdeki okul binası canlı renklerle boyalı olsun. İçi dışı canlı olsun. Sınıf kapıları da renkli olsun ve hepsine bir bilim insanının ismi yazılsın.” (KÖ7-1)

“Okulumuz rengârenk olsun çünkü gökkuşağını çok seviyorum.” (EÖ6-1)

“Binamız güzel ama spor salonu ve futbol sahası olsaydı daha güzel olurdu. Spor salonu başka amaçlarla kullanılmasın.” (EÖ8-1)

“Lavabolar temiz olsun. Okulumuzun lavaboları çok kirli.” (EÖ7-6)

Eğitim-öğretim süreci temasında öğrencilerin en çok belirttiği görüşler, “Günlük ders sayısı daha az olmalı” (f:8), “Ders süresi 30 dakika olmalı” (f:8), “Teneffüs süresi 15 dakika olmalı” (f:8) ve “Ödev az olmalı” (f:8) şeklindedir. Aynı temada “Sevdiğim derslerin süresi uzun olmalı” (f:7), “Yazılı kolay olmalı” (f:6), “Dersler eğlenceli / etkinliklerle işlenmeli” (f:6) ve “Dersler erken başlamamalı / daha geç başlamalı” (f:5) görüşleri de öğrenciler tarafından yüksek oranda ifade edilmiştir. Diğer taraftan bu tema altında öğrencilerin en düşük frekansa sahip olan görüşleri ise, “Telefon yasak olmalı” (f:1) ve “Yazılı zor olmalı” (f:1) olmuştur. Tablodaki bulgular incelendiğinde, okullarda eğitim-öğretim süreçleri düzenlenirken öğrencilerin isteklerini göz önünde bulundurmanın okul mutluluk düzeyini artıracığı görülebilir. Tabloya göre, öğrenciler genelde mutlu olacakları okullarda günlük ders sayısının az olmasını, ders süresinin daha kısa olup derslerin eğlenceli işlenmesini, kendilerine az ödev verilmesini, teneffüs süresinin daha uzun olmasını ve sabah erken saatlerde okulun başlamayıp geç saatlerde bitmemesini istemektedirler. Bazı öğrenciler bu tema ile ilgili görüşlerini şöyle belirtmişlerdir:

“Daha az ders olsun. Mesela 5 ders olsun. Çünkü saat 3’e kadar okulda kalıyoruz ve çok sıkılıyorum fazla kaldığımızda. Öğlene kadar olsun yeter.” (KÖ7-3)

“Teneffüsler 15 dakika olsun. 10 dakika yetmiyor bize.” (EÖ7-5)

“Dersler 3’ten fazla olmasın. Ders süresi 30 dakika olsun. Teneffüsler de 15 dakika olabilir.” (KÖ6-4)

“Çok fazla ödev veriliyor bize. Ödevler az verilirse daha iyi olur. Çok ödev olunca yapmıyorum ve öğretmenler kızıyor.” (EÖ6-1)

Ders dışı aktiviteler temasında öğrencilerin en çok ifade ettikleri görüş, “Geziler düzenlenmeli” (f:16) olmuştur. Aynı temada “Toplu etkinlikler yapılmalı” (f:7), “Spor turnuvaları yapılmalı” (f:6) ve “Çeşitli yarışmalar yapılmalı” (f:6) ifadeleri de öğrencilerin önemli oranlara sahip görüşleri olmuştur. Bu tema altında öğrencilerin en düşük frekansa sahip görüşleri ise, “Tiyatro gösterisi yapılmalı” (f:1) şeklinde olmuştur. Tablodaki bilgilere göre, okullarda ders dışı aktivitelerin varlığı sayesinde öğrencilerin okulda daha mutlu olacakları sonucuna ulaşılabilir. Buna göre, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimlerini artıracak aktivitelerin yapılmasını istedikleri söylenebilir. Araştırma pandemi sonrasında yapıldığı için öğrencilerin özellikle okul gezilerine gitmek istedikleri cevabını verdikleri düşünülebilir. Bazı öğrenciler bu tema ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Öğretmenlerimiz bizi gezilere götürsünler, sinemaya götürsünler. Okulumuzda satranç turnuvaları ve futbol yarışmaları yapılıyor ama geziler düzenlenmiyor.” (KÖ7-3)

“Okulumuzda turnuvalar, yarışmalar yapılsın istiyorum. Ağızda yumurta taşıma gibi. Yap-boz yarışmaları olsun. Turistik yerlere geziler düzenlense çok iyi olur.” (KÖ6-4)

“Okulda çuval, yoğurt yeme, yumurta taşıma yarışmaları olsun. Öğretmenlerimiz bazen bizi pikniğe götürsünler.” (EÖ6-5)

Öğretmenler temasında öğrenciler tarafından en çok ifade edilen görüşler, “Dersi iyi anlatmalı” (f:7), “Dersi eğlenceli işlemeli” (f:7) ve “Öğrencilere kızmamalı” (f:7) olmuştur. Aynı temada “Güler yüzlü olmalı” (f:6) ve “Öğrencilerle ilgili olmalı” (f:6) görüşleri de öğrenciler tarafından yüksek oranda ifade edilmiştir. Diğer taraftan bu tema altında öğrencilerin en düşük frekansa sahip olan görüşleri ise, “Yazılılarda zor

sormamalı” (f:1), “Öğrencilere güvenmeli ve sorumluluk vermeli” (f:1) olmuştur. Tablodaki ifadeler incelendiğinde, öğrenciler derslerine giren öğretmenlerin alanlarında iyi olmalarının yanısıra derslerdeki etkinliklerin eğlenceli bir şekilde yapılmasını, öğretmenlerin kendileriyle ilgilenmelerini ve güler yüzlü olmalarını istemektedirler. Buna göre, öğretmenlerin öğrencilere ders anlatırken öğretmen, öğrencilerin sorunlarını dinleyip ve onlarla ilgili olurken bazen arkadaş bazen de anne-baba rolünü üstlenmeleri öğrencilerin mutlu okul algılarını artırıcı bir etmen olarak görülebilir. Buna göre öğrenciler, öğretmenlerinden derslerde birşeyler öğrendikleri için onları öğretmenleri, sorunlarını dinledikleri ve onlarla ilgili oldukları için hem arkadaşları hem de anne-babaları gibi görmek istedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu rolleri üstlenmesinin, öğrencilerin mutlu okul algılarını artıracak şekilde bir etki sağlayacağı çıkarımında bulunulabilir. Bazı öğrenciler bu tema ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Öğretmenlerimiz önce dersi anlatıyorlar, sonra bizimle şakalaşıyorlar. Bu çok hoşuma gidiyor. Öğretmenler öğrencilerle arkadaş gibi olurlarsa daha güzel olur. Öğretmenler güler yüzlü olsunlar. Öğretmenlerimle konuşmaya gittiğimde hiç çekinmiyorum.” (EÖ8-2)

“Öğretmenlerimiz dersi iyi anlatsınlar. Dersi eğlenceli hale getirsinler. Arada espri yapsınlar mesela. Fazla yazdırmassınlar. Etkinlik yaptırınsınlar.” (EÖ7-5)

“Öğretmenlerimizle bizim aramızda bağ oluşsun isterdim. Bizim okulumuzda bazen biri rahatsızlandığında kadın hocalar annemiz gibi sarılıyor. Bu bize iyi hissettiriyor, okulda anne babamız varmış gibi.” (KÖ7-1)

Öğrenciler temasında öğrencilerin en çok ifade ettikleri görüş, “Aralarında kavga / tartışma olmamalı” (f:16) olmuştur. Aynı temada “Birbirlerini seven / birbirleriyle anlaşılan olmalı” (f:9) ve “Kurallara bazen uymamalı” (f:8) ifadeleri de öğrencilerin önemli oranlara sahip görüşleri olmuştur. Bu tema altında öğrencilerin en düşük frekansa sahip görüşleri ise, “Okulu temiz tutmalı” (f:1) ve “Eğlenceli olmalı” (f:1) şeklinde olmuştur. Tablodaki bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin kavga ve tartışma olmayan okulda daha mutlu oldukları açıkça görülebilir. Birbirlerini sevip sayan ve arkadaşlarıyla iyi anlaşılan öğrencilerin okul mutluluğuna katkı sunacağı söylenebilir. Ayrıca kurallara bazen uymama görüşünü bildiren öğrencilerin okulda giyim-kuşam, okula telefon götürme vb. konularda daha özgür olmak istedikleri düşünülebilir. Bazı öğrenciler bu tema ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Öğrenciler sorumlu olsunlar. Birbirlerini sevsinler, birbirlerine iyi davransınlar ve kavga etmesinler. Herkes kurallara uyarsa ve çalışkan olursa okul çok sıkıcı olur.” (KÖ6-3)

“Okulda çeşit çeşit, farklı öğrenciler olsun. Sert, yumuşak, büyük, küçük. Bazen kavga olabilir ama öğrenciler güler yüzlü olsun. Sorumluluklarını bilsinler ama bazen kurallara uymasalar da olur.” (KÖ7-4)

“Okulda öğrenciler sorumluluklarını bilsinler, derslerini dinleyen olsunlar. İyi kişiler olsunlar. Birbirleriyle anlaşabilsinler, kavga etmesinler. Küfür etmesinler, serserilik yapmasınlar.” (EÖ6-6)

Okul müdürü temasında öğrencilerin en çok ifade ettikleri görüş, “Okula bir şey yapılacağı zaman öğrencilere danışmalı” (f:9) olmuştur. Aynı temada “Öğrencilerle ilgilenmeli” (f:6), “Disiplinli olmalı” (f:5), “Öğrencilere kızmamalı” (f:5) ve “Öğrenciler çekinmeden odasına gidebilmeli” (f:5) görüşleri de öğrenciler tarafından yüksek oranda ifade edilmiştir. Diğer taraftan bu tema altında öğrencilerin en düşük frekansa sahip olan görüşleri ise, “Öğrencilere baskı yapmamalı (f:1), “Okulun eksiklerini gidermeli” (f:1), “Okulun daha iyi olması için çabalamalı” (f:1) ve “Aileyle işbirliği yapmalı” (f:1) olmuştur. Tabloya göre, öğrenciler okullarında demokratik davranışlara sahip bir müdür görmek istemektedirler. Ayrıca müdürün disiplinli olmasının yanısıra öğrencilerle ilgili ve güler yüzlü olmasının okul mutluluğunu artıracığı söylenebilir. Bazı öğrenciler bu tema ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Müdür sakın, mutlu ve eğlenceli olsun. İsteddiğimiz zaman yanına gidebilelim. Bize çok kızmasın. Bizi seven, yardımcı olan, eğlenceli bir müdürümüz olsun. Okula bir şey yapılacaksa fikrimiz sorulsun. Mesela okulumuz boyanacaksa istediğimiz renge boyansın.” (EÖ6-1)

“Müdür çok iyi olsun. Kızmasın bize. Okul için birşeyler yapılacaksa öğrencilere de sorsunlar. Keşke sorsalar. Müdür ve yardımcısından korkuyorum, istediğim zaman odalarına gidemiyorum.” (KÖ7-3)

“Okul müdürü disiplinli olsun ama çok takıntılı olmasın. Kendini üstün görmesin. Samimi olsun öğrencilerle, onlarla konuşsun ve ilgilensin. Okula bir şey yapıldığında fikrimiz sorulsun.” (KÖ8-3)

Aile temasında öğrencilerin en çok ifade ettikleri görüş, “Öğrenciye baskı yapmamalı” (f:12) olmuştur. “Sert davranmamalı” (f:4), “Destek / yardımcı olmalı” (f:4) ve “Evde tartışma olmamalı” (f:4) ifadeleri de öğrencilerin bu temadaki dikkate değer görüşleri olmuştur. Diğer taraftan bu tema altında öğrencilerin en düşük frekansa sahip olan görüşleri ise, “Eğlenceli olmalı” (f:1) şeklinde olmuştur. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinden baskı görmemelerinin okul mutluluğuna pozitif yönde katkı sağlayacağı görülebilir. Ailenin çocuklarıyla olumlu iletişim kurması, ilişkilerde yapıcı ve destekleyici olmasının yanısıra çocuklarını başka öğrencilerle karşılaştırmaması da öğrencilerin okul mutluluğu algılarını artırıcı öğeler olarak görülebilir. Bazı öğrenciler bu tema ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Ailedeki olaylar bana okulda da etki ediyor. Ailemle kavga ettiğim gün okuldan verim alamıyorum. Ama ailemle iyi vakit geçirip okula gittiğimde daha iyi oluyor.” (KÖ7-1)

“Ailem benimle ilgilenir, sıkıntılarımı dinler. Derslerle ilgili baskı yapmasınlar bana. Yazılıdan az alınca kızmasınlar.” (EÖ6-6)

“Aileler ders konusunda baskı yapmasa güzel olurdu. Mesela benim ailem baskı yapmıyor bana. Derslerine çalış, olursa olacak olmazsa da canın sağ olsun diyorlar.” (EÖ8-1)

“Ailemiz biz eve geç kalınca kızmasın. Başka öğrencilerle beni kıyaslamasınlar. Her öğrenci farklıdır. Evde tartışma olmasın.” (KÖ8-3)

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin mutlu okul algılarına dair elde edilen bulguların sonuçları ve bu sonuçların tartışılması ile birlikte araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler bulunmaktadır. Bu bölümde ilk olarak ortaokul öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları okullarda mutlu olma durumlarına ilişkin elde edilen bulguların sonuçları ve bunlarla ilgili tartışmaya yer verilmiştir. Daha sonra ortaokul öğrencilerinin okullarında mutlu olma durumlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların sonuçları değerlendirilmiş ve bu sonuçlara dair tartışma yapılmıştır. Sonrasında ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre mutlu okulun sahip olması gereken temel niteliklere ilişkin bulguların sonuçlarına ve tartışılmasına geçilmiştir. Bu bölümün son kısmında ise araştırmada ulaşılan sonuçlara göre araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenim Görmekte Oldukları Okullarda Mutlu Olma Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları okullarda mutlu olma durumlarına ilişkin ÖOMÖ kullanılarak elde edilen bulgulardan aldıkları puanlar incelendiğinde, öğrencilerin mutlu okul algılarının öğretmenlerle ilişkiler ve okula duygusal bağlılık alt boyutlarında çok yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mutlu okul algılarının öğrencilerle ilişkiler ve okulun fiziksel yapısı alt boyutlarında yüksek düzeyde; okuldaki etkinlikler, okulun demokratik ortamı ve okulda iletişim alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin okulda mutlu olma durumlarına ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze yapılan görüşmelerde 14 öğrenci okulunda mutlu olduğunu ifade ederken sadece 4 öğrenci okulunda mutlu olmadığını belirtmiştir.

Bu sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları okullarda yüksek düzeyde mutlu okul algılarına sahip oldukları söylenebilir.

Yapılan literatür taramasında, önceki araştırmalarda elde edilen sonuçların bu araştırmada ulaşılan bulguların sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Ness (2013) tarafından yapılan bir araştırmada yaşları 13-18 arasında değişen toplam 1183 ergenle anket yapılmıştır. Betimleyici istatistiklerin bulgularına dayanarak ergenlerin yüksek düzeyde mutluluk algısına sahip oldukları gözlenmiştir. Öztürk (2017), ilköğretim 1. ve 4. sınıflarında okuyan öğrencilerin okul hakkındaki algılarını ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmada öğrencilere “Okuldayken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” sorusunu sormuştur. Bu soruya verdikleri cevaplarda öğrenciler genelde mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Yalçın vd. (2022) çalışmalarında, “İlkokul Çocukları İçin Okul Mutluluğu Ölçeği” verilerinin analizleri sonucunda ilköğretim öğrencilerinin genel olarak yüksek düzey okul mutluluğu rapor ettiklerini belirtmişlerdir. Aydın Elmas ve Demir (2018), 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okulda kendilerini mutlu hissettiklerini ve okulun güzel bir yer olduğu algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir. İlgili çalışmada, öğrencilerden okula yönelik metaforlar üretmeleri istenmiştir. Üretilen metaforlarda okulun mutluluk ve güven veren bir yer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Pala Akbaba ve Erol (2019), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yazıcı (2015), beden eğitimi öğretmeni adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerini incelemiş ve daha önceki araştırma bulgularıyla paralel olarak katılımcıların mutluluk düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna varmıştır. Sarıçam (2014) ise, üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin düşük düzeyde mutluluk algısına sahip olduklarını belirtmiştir. 2018'deki PISA sonuçlarına göre, Türkiye'de öğrencilerin %44'ü (OECD ortalaması: %67) yaşamlarından memnun olduklarını bildirmiştir (10 puanlık yaşam memnuniyeti ölçeğinde 7 ile 10 arasında puan alan öğrenciler). Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık %81'i bazen veya her zaman mutlu hissettiğini, yaklaşık %13'ü ise her zaman üzgün hissettiğini bildirmiştir (OECD, 2019).

Ölçekten elde edilen verilere göre öğrencilerin öğretmenlerle ilişkiler alt boyutunda en yüksek mutlu okul algısına sahip oldukları gözlenmiştir. Asıcı ve İkiz'in (2019) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerle birebir etkileşime geçmesinin, gerektiğinde yardım sunmasının, onların istekleriyle ilgilenmesinin, eğlenceli bir sınıf ortamı yaratmasının ve onları yeni fikirler üretme konusunda motive etmesinin öğrencilerin öznel iyi oluşlarını artırabileceğini ifade etmektedirler. Benzer şekilde, Ayva (2010) yaptığı çalışmada, sosyal bilgiler dersinde kullanılan drama, tiyatro ve

karikatür çizimi gibi öğretim yöntemlerinin öğrencilerin mutluluğuna katkı sunduğunu ifade etmiştir. Öğrenci mutluluğu açısından öğretmenlerin farklı yöntemler kullanarak öğrenciyi derse katmaları beklenmektedir (Temizöz ve Özgün Koca, 2008). Bu bulgular, öğretmenlerin destekleyici eylemlerinin öğrencilerin genel okul algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu öne süren önceki araştırmalarla uyumludur (Vedder et al., 2005; Van Petegem et al., 2008; Casas et al., 2013). Benzer şekilde, Engels et al., (2004) araştırmalarında, çocukların okul mutluluğunun oluşmasında bireysel ihtiyaçlar kadar okulda gördükleri eğitim ve öğretmen tutumlarının da etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Okula duygusal bağlılık alt boyutunda da öğrencilerin mutlu okul algıları çok yüksek bulunmuştur. Literatür incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan bir çalışmada, okulla ilgili konularda öğrencilerden elde edilen verilere göre en yüksek ortalama “Okulumu seviyorum” ve “Bu okula ait olmaktan gurur duyuyorum” ifadelerine ait olmuştur (Badri et al., 2018). Öğrencilerin ideal bir okulun temel rollerini öncelikle bilginin iletilmesi, gelecek neslin yetiştirilmesi, güven aşlamak ve eğlendirmek olarak algıladıkları da yapılan çalışmalar neticesinde tespit edilmiştir (Aydoğdu, 2008; Saban, 2008). Ayrıca diğer araştırmalar öğrencilerin okulu ikinci bir ev veya aile olarak gördüklerini ve bu algının sevgi, güven ve okula yönelik aidiyet duygularından etkilendiğini ortaya koymuştur (Akkaya, 2012; Nalçacı ve Bektaş, 2012). Yüksel ve Hayırsever (2019) çalışmalarında, öğrencilerin büyük bir kısmının okula yönelik olumlu algıya sahip olduklarını ve okulu bilgilendiren ve geliştiren, güven verici, hedefe ulaştıran, vazgeçilmez, eğlendiren ve sevdiren bir yer olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada öğrencilerin mutlu okul algılarının öğrencilerle ilişkiler alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Yapılan literatür incelemesinde benzer bulguların olduğu görülmüştür. Yüksel ve Hayırsever’in (2019) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okulda mutlu olmak için pozitif arkadaşlık ilişkilerine öncelik verdiklerini tespit etmişlerdir. Kızıldağ Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre öğrencilerin arkadaşlarıyla kurdukları ilişkilerin okula bağlılık düzeylerinde önemli rol oynadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, yaptığı araştırmada Özgök (2013), öğrencilerin okula aidiyet duygusu, arkadaşlarına bağlılıkları ve destekleyici sınıf ortamı algıları arasında önemli bağlantılar olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarından aldıkları sosyal desteğin onların problem çözme

becerilerini, özgüvenlerini, ders çalışma motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırabileceğini ve sonuçta daha mutlu bir okul deneyimine götürebileceğini birçok araştırma ortaya koymuştur (Ünüvar, 2003; Yıldırım, 2006; Ergene, 2009). Badri et al. (2018) çalışmalarında, öğrencilerden elde ettikleri verilere göre mutluluk için en yüksek puan ortalamalarının “Çok arkadaşım var” ve “Mutluluğum akranlarıma göre değişir” ifadelerine ait olduğunu gözlemlemişlerdir.

Ölçekten elde edilen verilere göre öğrencilerin okulun fiziksel yapısı alt boyutunda yüksek mutlu okul algısına sahip oldukları gözlenmiştir. Yapılan bir çalışmada, okulun fiziksel yapısının, öğrencilerin okulda bulunmak istemelerini, okulu sevip sevmemelerini, öğretimin faaliyetlerinin kalitesini ve öğretim faaliyetlerinden elde edilen çıktıları oldukça etkilediği görülmüştür (Özata, 2019). Okul binası ve çevresi etkili eğitim-öğretim süreçleri dolayısıyla da öğrencilerin mutlulukları açısından önemlidir. Bu nedenle, okul binası tasarımı binanın etkili kullanımına olanak sağlayacak biçimde olmalıdır. Döş (2013), öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri, fiziksel yapı olarak ferah ve donanımlı olan okullarda mutlu olacaklarını ifade etmektedir. Eğitim kurumlarının fiziksel düzeni ve tasarımı, öğrenciler, öğretmenler, personel ve velilerin yanı sıra genel çevre üzerinde de derin bir etkiye sahiptir. Bu alanların kullanımı ve düzenlenmesi, eğitim camiasındaki çeşitli paydaşlar üzerinde geniş kapsamlı etkilere sahiptir (Demir, 2011). Curtis ve Carter (2014) da öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıracak ve destekleyecek, aynı zamanda öğrenci istekliliğini artıracak şekilde mekânları yaratmanın ve düzenlemenin son derece önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bundan dolayı, öğrencilerin okuldaki mutluluklarına katkı sağlamak için, eğitim-öğretim ortamlarının kullanıcıların ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılayan, yüksek kalitede alanlar olarak optimize edilmesi gerekmektedir.

Okuldaki etkinlikler alt boyutunda öğrencilerin mutlu okul algıları orta düzeyde bulunmuştur. Bu alt boyutta öğrencilerin daha yüksek mutluluk algısına sahip olmaları beklenmektedir. Fakat araştırmanın yapıldığı okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin, okulların bu aktiviteler için yeteri kadar imkanlara sahip olmaması ve öğrenciler üzerindeki ders yükünün fazlalığıyla birlikte öğretmenlerin müfredatı yetiştirememeye kaygısının öğrencilerin mutlu okul algı düzeylerinin yeterince yüksek çıkmamasına sebep olduğu düşünülmektedir. Yapılan literatür taramasında öğrencilerin okulda sosyal ve kültürel etkinliklere katıldıklarında kendilerini daha mutlu hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Hem sınıf içinde hem de sınıf dışında

gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin okula yönelik mutluluklarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca ders dışı sosyal, sportif ve kültürel etkinliklerin öğrencileri heyecanlandığı ve mutluluklarına katkı sağladığı görülmüştür (Yalçın vd., 2022). Ünüvar vd. (2015) tarafından okul mutluluğu üzerine yapılan araştırmaya göre de okul ortamının sosyal ve kültürel etkinliklerle zenginleştirilmesinin çocukların okula yönelik mutluluklarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Başka bir araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler farklı etkinliklerle meşgul olduklarında, aileleri ve arkadaşlarıyla kaliteli zaman geçirdiklerinde mutluluk duygularının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Nairn et al., 2011). Baltacı ve Akbulut (2021), yaptıkları araştırmada daha sık sosyal faaliyetlere katılan ergenlerde mutluluk düzeylerinin yükseldiğini tespit etmişlerdir. Gray et al. (2013), ergen mutluluğunun yordayıcılarını araştırdıkları çalışmada, düzenli olarak ders dışı etkinliklere katılım sağlayan ergenlerin mutluluk düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Ölçekten elde edilen verilere göre öğrencilerin okulun demokratik ortamı alt boyutunda orta düzeyde mutlu okul algısına sahip oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin okulda mutlu olmaları için kendilerini özgürce ifade edecekleri, düşünceleri dinlenen, saygı gördükleri ve huzurlu hissettikleri okulların varlığı önemlidir. Okulların, öğrenciler için bir üyesi olarak kendilerini güvende hissettikleri demokratik yerler olarak düzenlenmesinin (Sarı ve Cenkseven, 2008) okul mutluluğuna katkı sağlayacağı yadsınamaz bir gerçektir. Özdemir ve Akkaya'nın (2013), liselerde yaptıkları bir araştırmaya göre öğrenci ve öğretmenlerin okulun mutluluk kaynağı olması gerektiği algısına sahip oldukları görülmüştür. Ancak mevcut okulların kalkınmayı engellediğini, demokratik bir ortam oluşturmada başarısız olduğunu ve itaati zorunlu kıldığını da düşündükleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğrenci ve öğretmenlerin okulu uzak durulması gereken bir yer olarak algıladıkları tespitinde bulunmuşlardır.

Bu çalışmada öğrencilerin mutlu okul algılarının okulda iletişim alt boyutunda orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Okulda öğrencilerin birbirleriyle, öğretmenleriyle ve diğer tüm paydaşlarla olumlu bir iletişim içinde olmalarının okul mutluluğunu artıracığı bilinen bir gerçektir. Yapılan literatür taramasında okulda olumlu iletişimin okul mutluluğuna katkı sağladığının belirtildiği araştırmalara ulaşılmıştır. Fidan'ın (2020) yaptığı çalışmada, öğrencilerin kendilerini mutlu edecek okula ilişkin verdikleri yanıtlarda arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim halindeyken daha çok mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir araştırmada, öğrencilerin sınıfta ve okulda

öğrenme deneyimlerini engelleyen faktörlerin olmamasının, öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarının ve bir arada olmaktan keyif almalarının onların okula yönelik öznel iyi oluş duygularını artırabileceği ifade edilmektedir (Asıcı ve İkiz, 2019). Benzer şekilde Köse (2015) tarafından yapılan araştırmada, ergenlerin akranlarıyla olumlu iletişim kurmalarının mutluluk düzeyleri üzerinde doğrudan, anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine Göre Öğrenim Görmekte Oldukları Okullarda Mutlu Olma Durumlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin okullarında mutlu olma durumlarına ilişkin ÖOMÖ kullanılarak elde edilen bulgulardan aldıkları puanlar incelendiğinde, öğretmenlerle ilişkiler, öğrencilerle ilişkiler, okuldaki etkinlikler, okulun demokratik ortamı, okulda iletişim ve okulun fiziksel yapısı alt boyutlarında öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Belirtilen alt boyutlarda kız ve erkek öğrencilerin mutluluk algılarının benzer olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, okula duygusal bağlılık alt boyutunda öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Buna göre, okula duygusal bağlılık alt boyutunda kız öğrencilerin mutluluk algıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir denilebilir. Bu alt boyutta kız öğrencilerin daha yüksek düzeyde okul mutluluğu algısına sahip olmalarına, kızların daha duygusal bir yapıda olmalarının neden olduğu düşünülmektedir.

Aynı şekilde, ortaokul öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda 6 kız ve 8 erkek öğrenci okulda mutlu olduklarını belirtmiş, 2 kız ve 2 erkek öğrenci de okullarında mutlu olmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, kız ve erkek öğrencilerin okul mutluluğuna ilişkin benzer algılara sahip oldukları ve bu algıların da pozitif olduğu söylenebilir.

Literatürde konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genelde bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer sonuçların olduğu görülmekle birlikte, farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Yalçın vd. (2022), ilkökul çocukları üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları okul mutluluğu algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna

ulaşmışlardır. Hem kız öğrencilerinin hem de erkek öğrencilerinin okula yönelik mutluluk algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Ireson ve Hallam (2005), Hui ve Sun (2010), López-Pérez ve Fernández-Castilla (2018) ve Telef'in (2014) yaptıkları çalışmalarda, okul mutluluğunun cinsiyete bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Diğer taraftan, literatürde ulaşılan bazı çalışmalarda kız öğrencilerin daha yüksek okul doyumuna sahip oldukları sonucu bulunmuştur. Çivitçi (2009) , Çam ve Artar (2014) ve Liu et al. (2015), kız öğrencilerin okul doyumunun erkeklere göre daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar yapmışlardır.

Farklı olarak Bayram'ın (2016) yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek okul mutluluğu düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, literatürdeki başka çalışmalarda da erkek öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek bulunduğu çalışmalar mevcuttur (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Moksnes & Espnes, 2013; Baltacı ve Akbulut, 2021). Bununla birlikte erkek öğrencilerdeki yaşam doyumunun kız öğrencilere göre daha fazla olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmuştur (Park, 2005; Uusitalo-Malviaara, 2014).

Okul mutluluğunun cinsiyete göre incelendiği çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının değişik nedenleri olabilir. Bu nedenler çalışma gruplarının farklılıkları, nitelikleri ve kullanılan ölçme aracının özelliklerinden kaynaklı olabilir.

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin okullarında mutlu olma durumlarına ilişkin ÖOMÖ kullanılarak elde edilen bulgulardan aldıkları puanlar incelendiğinde, okula duygusal bağlılık, öğrencilerle ilişkiler, okulda iletişim ve okulun fiziksel yapısı alt boyutlarında öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Belirtilen alt boyutlarda 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin mutluluk algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, öğretmenlerle ilişkiler, okuldaki etkinlikler ve okulun demokratik ortamı alt boyutunda öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin sınıf değişkeni açısından görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerle ilişkiler alt boyutunda öğrenci görüşlerine dair anlamlı farkın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için uygulanan testler sonucunda 6. sınıf - 8. sınıf ve 7. sınıf - 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Buna göre, sıra ortalamaları incelendiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerinin (184.18) 8. sınıf öğrencilerine (135.29) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, sıra ortalamaları incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerinin (189.66) 8. sınıf öğrencilerine (153.09) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. 6. sınıf - 7. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerle ilişkiler alt boyutunda sıra ortalamalarına bakıldığında, 6. sınıf öğrencilerinin (161.51) 7. sınıf öğrencilerine (146.83) göre daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olduğu görülse de, öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında bu fark anlamlı bulunmamıştır.

Okuldaki etkinlikler alt boyutunda öğrenci görüşlerine dair anlamlı farkın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için uygulanan testler sonucunda, 6. sınıf - 8. sınıf ve 7. sınıf - 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın hangi sınıfların lehine olduğunu belirlemek için uygulanan testler sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre ve 7. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okulun demokratik ortamı alt boyutunda öğrenci görüşlerine dair anlamlı farkın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için uygulanan testler sonucunda, 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında 6. sınıf lehine, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerine ilişkin görüşleri arasında da 7. sınıf lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, okulun demokratik ortamı alt boyutunda 6. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerine göre ve 7. sınıf öğrencilerinin okul mutluluğu düzeylerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte, ortaokul öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda, araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin hepsi okulda mutlu olduklarını, 7. sınıf öğrencilerinin sadece bir tanesi okulda mutsuz olduğunu ve 8. sınıf öğrencilerinin üç tanesi okulda mutsuz olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre 6. sınıf öğrencilerinin en mutlu, 7. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerine göre daha mutlu oldukları söylenebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında sınıf kademesi arttıkça öğrencilerin okul mutluluğu düzeyinin azaldığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrenciler okula mutlu başlarken, son sınıfa doğru mutluluk düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

Literatürde konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, genelde bu çalışmada ulaşılan sonuçlara paralel sonuçların olduğu görülmektedir. Okulda sınıf kademesi arttıkça öğrencilerin okul mutluluğu düzeyinin azaldığını gösteren birçok çalışma yer almaktadır. Uusitalo-Malmivaara'nın (2014) ergen öğrencilerle ve üç yıl arayla yaptığı çalışmada 15 yaşındaki öğrencilerin mutlu okul düzeylerinin 12 yaşındaki öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucunu bulmuştur. Elmore ve Huebner (2010), yaptıkları çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları okul doyumu düzeyinin 6. sınıf öğrencilerinin sahip olduklarından daha düşük olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bununla birlikte Nickerson ve Nagle (2004), çalışmalarında ortaokulda sınıf kademesi değiştikçe okul doyumu düzeyinin değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Yaptıkları çalışmada 4. ve 6. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları okul doyumu düzeyinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ERG'nin (2016) yayımladığı, “Çocukların Gözünden Okulda Yaşam” isimli çalışmaya katılan 5. sınıfta okuyan öğrencilerin % 67'si okula her zaman severek gittiklerini, % 69'u okulda mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Fakat öğrenciler 7. sınıfa geldiklerinde bu oranların % 50'ler düzeyine indiği görülmüştür. Özdemir'in (2012) çalışmasında lisenin ilk yılında öğrencilerin mekan olarak okul hakkında pozitif algılara sahipken, 10., 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrencilerde bu pozitif algının gittikçe azaldığı ve öğrenciler son sınıfa ulaştıklarında da negatif bir şekle dönüştüğü sonucunu elde etmiştir.

Sınıf kademesi arttıkça öğrenciden beklentiler artmaktadır. Öğrencilerin 8. sınıf sonunda girdikleri LGS'ye hazırlık döneminde de ailelerin ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerin artması beraberinde yüksek stres ve kaygıyı getirmektedir. Bundan dolayı sınıf kademesi arttıkça okula yönelik olumsuz duyguların arttığı söylenebilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Mutlu Okulun Temel Niteliklerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Çalışmada öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve mutlu okulun sahip olması gereken temel nitelikler ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin mutlu okulun temel niteliklerine ilişkin görüşlerinin, “Mutlu Okul” genel teması altında, “Fiziksel yapı”, “Eğitim-öğretim süreci”, “Ders dışı etkinlikler”, “Öğretmenler”, “Öğrenciler”, “Okul müdürü” ve “Aile” olmak üzere yedi alt tema altında toplandığı görülmüştür.

Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında, Döş'ün (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin hayallerindeki okula yönelik verdikleri yanıtlar sınıfın fiziki durumu, okulun yapısı, sosyal etkinlik, eğitim-öğretim, iletişim ve etkileşim olarak beş alt tema altında toplanmıştır. López-Pérez ve Fernández-Castilla (2018), çocuklar ve ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada mutluluğu arkadaşlar, boş zaman aktiviteleri, öğrenme, eğlence, iyi notlar, övülmek ve yardım etmek olarak yedi kategoride toplamışlardır. Fidan'ın (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin kendilerini mutlu edecek okula ilişkin verdikleri yanıtlar iyi ilişkiler, ders içi süreçler, ders dışı süreçler, fiziksel olanaklar, beceri atölyeleri, sosyal aktiviteler, temel ihtiyaçlar ve diğer olmak üzere sekiz tema altında toplanmıştır. Yalçın vd. (2022), ilkokul öğrencilerinin düşünceleri doğrultusunda okul mutluluğu ile ilgili 4 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler; birey ve toplum olarak okul mutluluğu, çevre olarak okul mutluluğu, başarı olarak okul mutluluğu, paydaşlar olarak okul mutluluğudur.

Çalışma bulgularına göre okulun fiziksel yapısının öğrencilerin okulda mutlu olmaları açısından önemli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerine göre geniş, ferah, renkli, temiz, spor alanları olan, teknolojik donanımlara sahip ve bahçeli okulların öğrenciler açısından daha mutlu yerler olacakları sonucuna varılabilir. Öğrencilerin kendilerini rahat ve huzurlu hissedecekleri ortamlarda eğitim-öğretim çalışmalarının daha kolay yürütülebileceği ve öğrencilerin okuldaki mutlu olma düzeylerinin artırılabilceği söylenebilir.

Yapılan literatür taramasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sınıfların yeterince geniş olması, araç-gereçlerin hazır olması, okulun fiziki yapısının öğrencilerin gelişimine ve duygusal refahına uygun olması, kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlaması durumunda okul daha sevilen ve mutlu bir ortam haline gelebilir. Okulun eğitimin etkinliğini her yönüyle artıracak özelliklere sahip olması gerekir. Sadece dersliklerin değil, bahçe, kantin, spor salonu, kütüphane gibi ortak alanların da titizlikle planlanması önemlidir (Işık, 2004). Döş'ün (2013) yaptığı çalışmada da buna benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri, fiziksel yapı olarak ferah ve donanımlı olan okullarda öğrenci mutluluğunun artacağı ifade edilmiştir. Başka çalışmalarda, okul içinde esnek ve uyarlanabilir alanların yanı sıra öğrencilerin sanat ve sosyal çalışmalarına ayrılmış daha geniş odalar ve alanların varlığı, elverişli bir öğrenme ortamı yaratılmasına önemli ölçüde katkıda bulunacağı değerlendirilmektedir (Kıldan, 2007; Karaküçük, 2010; Aksu vd., 2011).

Okul binalarında uygun eğitim ortamlarının oluşturulabilmesi için yalnızca bu binalara yönelik mimari ve mühendislik projelerinin hazırlanmasına odaklanmak yeterli değildir. Hem dış hem de iç kısımdaki renklerin uyumu da çok önemlidir. Eğitim binalarının cephe ve iç mekânlarında renk seçimi yapılırken koyu ve parlak tonlardan kaçınılması, pastel renklerin tercih edilmesi önerilir. Ayrıca dış cephelerde mavi, lacivert, bordo, kırmızı, koyu yeşil gibi renkler kullanılmamalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015).

Eğitim-öğretim süreci temasındaki öğrenci görüşlerine göre günlük ders sayısının az olmasının, ders süresinin daha kısa olup derslerin eğlenceli işlenmesinin, kendilerine az ödev verilmesinin, teneffüs süresinin daha uzun olmasının ve sabah erken saatlerde okulun başlamayıp geç saatlerde bitmemesinin öğrencilerin okul mutluluğunu artıracığı düşünülmektedir. Okullarda eğitim ve öğretim süreçleri düzenlenirken öğrencilerin isteklerini göz önünde bulundurmanın öğrencilerin okul mutluluk düzeylerini artıracığı sonucu çıkarılabilir.

Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun okula ilişkin olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir. Fidan'ın (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin eğlenceli dersleri olduğunda ve beceri atölyelerine katıldıklarında mutlu oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Döş'ün (2013) yaptığı çalışmada, mutlu okulun öğrencilerin bakış açısına göre daha çok arkadaş ilişkileri, eğlenceli derslerin ve etkinliklerin olmasıyla özdeşleştirildiği görülmektedir. Demircioğlu vd. (2004), yaptıkları çalışmada sınıf içinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin ilgilerini artırdığını tespit etmişlerdir. Gelici ve Bilgin (2011), öğrencilerin farklı etkinlikler yapmalarının öğrenmelerini kolaylaştırdığını, derslerin bu şekilde daha eğlenceli geçtiğini ifade ettiklerini belirtmektedirler. Ancak bazı öğrencilerin okula karşı olumsuz görüşlere sahip oldukları da belirtilmesi gereken bir durumdur. Böyle düşünen öğrenciler okulu daha çok erken kalkmayı, ödevleri, sınavları ve gün boyunca tek bir yerde kalmayı gerektiren bir yer olarak görmektedirler (Yüksel ve Hayırsever, 2019).

Okullarda dersler ve ders programları genellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri, önerileri ve istekleri dikkate alınmadan planlanmaktadır. Ülkemizin bazı kısımlarında ikili eğitim birçok nedenden dolayı yaygın olarak uygulanmaktadır. Sonuç olarak teneffüsler genellikle kısa olmakta ve öğrenciler sabahın erken saatlerinde veya loş ışıktaki okula gitmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durumların öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratıp mutsuzluğa neden olabilmektedir (Aksüt, 2006). Benzer şekilde

ders süresinin uzamasının öğrencilerde can sıkıntısına yol açabileceği tahmin edilmektedir. Öğrencilerin derse ilgilerini sürdürebilmeleri ve sıkılmamaları açısından ders sürelerinin belli bir sınırı aşmaması ve teneffüslerin zamanında ve yeteri uzunlukta verilmesi gerekmektedir (Yalar ve Yelken, 2009).

Ders dışı aktiviteler temasındaki öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimlerini artıracak aktivitelerin yapılmasını istedikleri görülmüştür. Öğrenciler, okul gezilerinin ve toplu etkinliklerin düzenlenmesi, çeşitli spor turnuvaları ve yarışmaların yapılması gibi sosyal etkinliklerin okul mutluluğunu artıracaklarını ifade etmektedirler. Araştırma pandemi sonrasında yapıldığı için öğrencilerin özellikle okul gezilerine gitmek istedikleri cevabını verdikleri düşünülmektedir. Buna göre, öğrencilerin mutlu olacağı okullarda sadece eğitim ve öğretim sürecine değil, sosyal etkinliklere de yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yalçın vd. (2022) çalışmalarında, öğrencilerin okula yönelik mutluluğunu etkileyen faktörler arasında yarışmalara ve spor faaliyetlerine katılmanın ağırlığına dikkat çekmektedirler. Böyle etkinliklerde birbirleriyle rekabet etmek yerine birlikte çalışmanın öğrenciler arasında mutluluğu arttırması nedeniyle, işbirliği yapmanın öğrencilere mutluluk vereceği ileri sürülmektedir. Dolayısıyla okullar, öğrenciler için sıkıcı ortamlar yerine yaşam alanlarına dönüştürülebilir ve sonuçta öğrenciler arasında mutluluk artabilir. Ünüvar vd.(2015) tarafından yapılan çalışmada da, okulda sosyal ve kültürel aktiviteleri artırmanın öğrencilerin okul mutluluğu düzeylerini pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Köse'nin (2013) aktardığına göre, okullardaki spor etkinliklerinin akademik başarıya, okula devama, bir üst öğrenimi tercih etmeye, okulu bırakmaları önlemeye, okul kültürünün gelişimine, liderliğin gelişimine olumlu etkide bulunduğu ifade edilmiştir (Berk & Goebble, 1987; Moore, 1995; Chatchaikam, 1998; Suzuki, 1998).

Okul gezilerinin önemi hakkında yapılan literatür araştırmasında gezilerin okul ve sınıf içi çalışmaları geliştiren ve önem kazandıran organize ziyaretler olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin eğitim etkinlikleri yoluyla öğrendikleri davranışların, gerçek yaşamdaki çeşitli durumlarda pekiştirilmedikçe kalıcılığının sağlanması neredeyse imkânsızdır. Öğrenciler günlük yaşamlarını bırakarak okula gidip gelmektedirler, dolayısıyla öğrenmelerini doğal çevreleriyle ilişkilendirmeleri çok

önemlidir. Çevre ve okul gezileri bunu başarmak için faydalı bir yöntemdir (Bilen, 1990).

Öğretmenler temasındaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrenciler derslerine giren öğretmenlerin alanlarında iyi olmalarını, derslerdeki etkinliklerin eğlenceli bir şekilde yapılmasını, öğretmenlerin kendileriyle ilgilenmelerini ve güler yüzlü olmalarını istemektedirler. Öğrenciler, öğretmenlerinden derslerde bir şeyler öğrendikleri için onları öğretmenleri, sorunlarını dinledikleri ve onlarla ilgili oldukları için hem arkadaşları hem de anne-babaları gibi görmek istemektedirler. Öğretmenlerin öğrencilere ders anlatırken öğretmen rolünü, öğrencilerin sorunlarını dinleyip ve onlarla ilgilenirken bazen arkadaş bazen de anne-baba rolünü üstlenmelerinin öğrencilerin okul mutluluğu algılarını artıracak sonucı çıkarılabilir. Bunun için öğretmenlerin okulda ders işlemenin yanında öğrencilerle ilişkilerine de önem vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Literatürde yapılan bazı araştırmalarda öğretmenler hakkında benzer görüşlere rastlanmıştır. Döş (2013), öğrencilerin öğretmenlerden rehberlik yapmalarını, sorunlarının çözümüne yardımcı olmalarını, onları motive etmelerini, dertlerini paylaşarak onlara yakın olmalarını beklediklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerinden bir diğer beklentisi de öğretmenlerinin onlarla ilgilenmeleri ve iletişimlerini sürdürmeleridir. Telli vd. (2008) aynı şekilde benzer bir gözlemde bulunmuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin, öğretmenlerden çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaları ve ders sırasında öğrencilerin aktif katılımını sağlamaları konusunda yüksek beklentileri vardır. Ancak öğretmenler genellikle doğrudan anlatımlara ve soru-cevap tekniklerine başvurumaktadırlar (Temizöz ve Özgün Koca, 2008).

Yalçın vd. (2022), okul ortamında eğitimcilerin gösterdiği davranışların, öğrencilerin mutlu veya mutsuz olmalarında etkili olabileceğinin unutulmaması gerektiğini, dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurması gerektiğini ve böylece öğrencilerin okula olumlu bir bakış açısına sahip olabileceklerini ifade etmektedirler. Benzer şekilde, Bora ve Altınok'un (2021) yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bir bulguda öğretmenlerin etkililik algısının öğrenci mutluluğunu ve bağlılığını doğrudan ve anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadırlar. Ryan ve Powelson (1991) da benzer bir sonuca ulaşmış ve okullarda öğrenciler ve öğretmenler arasındaki güçlü ilişkilerin öğrenci mutluluğuna ve okula bağlılığın düzeyine katkıda

bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Blazar ve Kraft (2017), öğrenci mutluluğunu arttırmada etkili öğretmen davranışlarının önemini vurgulamışlardır.

Öğrenciler temasında yer alan öğrenci görüşlerine göre, öğrencilerin kavga ve tartışma olmayan okullarda daha mutlu olacakları sonucu çıkmaktadır. Birbirlerini sevip sayan ve arkadaşlarıyla iyi anlaşılan öğrencilerin yer aldığı okullarda okul mutluluğunun artacağı söylenebilir. Ayrıca, okulda kurallara bazen uymamanın kendilerini mutlu edeceğini ifade eden öğrencilerin okulda giyim-kuşam, okula telefon götürme vb. konularda daha özgür olmak istedikleri düşünülebilir.

Asıcı ve İkiz (2019) araştırmalarında, öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkilere sahip olmalarının ve birlikte okulda bulunmalarının onların okul mutluluğu düzeyinde artışa katkıda bulunduğunu ifade etmektedirler. Öğrenciler akademik yetenekleri konusunda kendilerine güven duyduklarında ve kendi öğrenme davranışlarını ve duygularını kontrol edebildiklerinde okulla ilgili mutlulukları artmaktadır. Lee ve Han'a (2000) göre akranlarından güçlü destek alan çocuklar daha az sosyal sorunla ve mutsuzluk duygusuyla karşı karşıya kalırken, psikolojik iyilik durumları da iyileşmektedir (akt. Badri et al., 2018). Benzer şekilde Kim et al. (2009) araştırmalarında, arkadaşlarından daha fazla sevgi ve duygusal yardım alan çocukların, sürekli zorbalığa maruz kalan çocuklara kıyasla daha iyi bir yaşam kalitesine sahip olduklarını belirtmektedirler.

Altınsoy'a (2012) göre okul üniformaları bazı ülkelerde ulusal düzeyde tek tip ve zorunlu özellikler taşıyabilirken, bazı ülkelerde ise okulun inisiyatifiyle okul yönetimi veya aile birlikleri tarafından belirlenmektedir. Ayrıca bazı ülkelerde okul üniformalarına ilişkin karar bireysel olarak öğrenciye bırakılmaktadır (akt. Akbaba ve Konak, 2014). Okul kıyafeti konusunda Akbaba ve Konak'ın (2014) yaptıkları çalışmada, tek tip okul kıyafetinin kendilerine güven kazandırdığını, kendilerini disiplinli öğrenci yaptığını ve özgürlüklerini kısıtladığını ifade eden öğrencilerin oranı ile karşı düşüncede olan öğrencilerin oranı birbirine çok yakın çıkmıştır.

Okul müdürü temasında görüş bildiren öğrencilere göre, öğrenciler okullarında demokratik davranışlara sahip bir müdür görmek istemektedirler. Ayrıca müdürün disiplinli olmasının yanı sıra öğrencilerle ilgilenmesini, güler yüzlü davranmasını ve odasına çekinmeden gitmek istediklerini de ifade etmektedirler. Okul müdürünün idari

işlerinin yanında öğrencilerle ilişkilerine de yeteri kadar önem vermesinin okul mutluluğuna katkı sunacağı düşünülmektedir.

Okul yönetiminin sorumluluğu, okulun amaçları doğrultusunda varlığını sürdürmesini sağlamaktır. Bunu başarmak örgütün insan ve malzeme kaynaklarının en verimli şekilde kullanılmasını içermektedir (Ünal ve Ada, 1999). Okul müdürünün öğrencilere yakın olması, öğrencilerle iletişim kurması, onlarla iletişim kurması, onlarla şakalaşarak etkileşim kurması, olumlu bir okul atmosferi oluşturması okulda öğrenci mutluluğunu artırmada etkilidir (Döş, 2013).

Kaya ve Sezgin'in (2017) yaptıkları çalışmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin açıklanmasında okul yönetiminin katılımının anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu anlamlılık eksikliği, okul ortamında hiyerarşik ilişkilerin yaygınlaşmasına, bunun da öğrenciler ile okul yönetimi arasında mesafeli bir ilişkinin kabul edilmesine bağlanabilir. Ancak araştırmalar, ortaokul öğrencilerinin mutluluğunun aslında arkadaşlıklarından ve okul yönetiminin rolünden etkilendiğini göstermektedir (Çevik, 2010; Sarı, 2012; Döş, 2013).

Aile temasındaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrenciler ailelerinden baskı görmek istememektedirler. Baskı görmediklerinde daha mutlu olacaklarını ifade etmektedirler. Ailelerin çocuklarıyla olumlu iletişim kurmaları, ilişkilerde yapıcı ve destekleyici olmalarının yanı sıra çocuklarını başka öğrencilerle karşılaştırmamaları da öğrencilerin okul mutluluğunun artmasına katkı sunabilecek öğeler olarak görülmektedir.

Ailelerin çocuklarına yönelik yüksek beklentilere sahip olmamaları, ders çalışmaya yönelik baskıcı bir tutum sergilemekten kaçınmaları, çocuklarına sürekli olarak değerli ve önemli olduklarını hissettirmeleri önemlidir (Kaya ve Sezgin, 2017). Eryılmaz (2010), ergenlerle yaptığı çalışmada aile içindeki olumlu iletişim ortamının, ergenin karar alma süreçlerine katılma olanağının ve aile kurallarına dengeli yaklaşımın onların mutluluğuna katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca Şahin Baltacı (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre demokratik ebeveyn tutumlarıyla yetiştirilen öğrencilerin, otoriter ve koruyucu anne baba tutumlarıyla yetiştirilen öğrencilere göre yaşam doyumlarının belirgin şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Mert ve Kahraman'ın (2018) ortaokul öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışmada mutluluk

düzeyi ile aile ilişkileri puanlarının orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Rask et al., (2003) tarafından yapılan araştırmaya göre birçok faktörün ergenlerin iyi oluşu üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bu faktörler arasında aile içi iletişimin kalitesi, duygusal alışverişin varlığı, ergenin aile içindeki yerini bulabilmesi, güven ve huzur duygusu yer almaktadır. Benzer şekilde Joronen ve Kurki (2005) tarafından yapılan başka bir araştırmada da evde kendini güvende hissetme, güçlü sevgi bağları, açık iletişim, aidiyet duygusu ve aile içinde değerli hissetme gibi faktörlerin de ergenlerde daha yüksek düzeyde öznel iyi oluşla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmacılara dönük öneriler

1. Mutlu okula dair bu çalışma resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik yürütülmüştür. Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin de yer aldığı araştırmalar yapılabilir.

2. Bu çalışma ortaokul kademesindeki öğrencileri kapsamaktadır. Diğer okul kademelerindeki öğrencileri de kapsayan araştırmalar yapılabilir.

3. Bu araştırmanın evreninde Mardin ili Artuklu ve Midyat ilçelerindeki resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler yer almaktadır. Farklı il ve ilçelerde de araştırmalar yapılabilir.

4. Bu çalışmada okul mutluluğu cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre araştırılmıştır. Velinin sosyo-ekonomik durumu ve okul başarısı gibi başka değişkenler de eklenerek çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara dönük öneriler

1. Okulların fiziksel yapısının öğrencilerin istekleri de göz önünde bulundurularak düzenlenmesi öğrencilerin okul mutluluğunu artırabilir. Bu yüzden okul binaları yapılırken ve sınıflar düzenlenirken diğer paydaşlar gibi öğrencilerin de fikirleri dikkate alınabilir.

2. Günlük işlenecek ders saati sayısının, ders ve teneffüs uzunluğunun, okul-sınıf-ders kurallarının belirlenmesi vb. eğitim-öğretim süreçleri düzenlenirken öğrenci fikirleri alınabilir.

3. Okullara gerekli imkânlar verilerek öğrenci okul mutluluğunu artırıcı etkisi olan sportif, sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi sağlanabilir.

4. Öğrencilerin derse karşı motivasyon ve ilgilerinin artması için, ders içeriklerini çeşitlendirmeyi sağlamak ve öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerini artırmak amacıyla öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimler verilebilir.

5. Okul müdürünün öğrencilerle olan iletişimlerinin geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitimler verilebilir.

6. Öğrencilerin üzerindeki baskıyı ve stres düzeyini azaltmak için, okul psikolojik danışmanları ve öğretmenleri de sürece katarak, okul-aile işbirliğini artırıcı faaliyetler düzenlenebilir.



KAYNAKÇA

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J. P. (2007). The wellbeing of teachers in flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-298.
- Acton, R. & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-115. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Akarsu, B. (1998). *Mutluluk Ahlakı*. İnkılap Yayınevi.
- Akbaba, A. & Konak, M. (2014). Yeni ilk orta ve lise kıyafet yönetmeliğinin veli ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Akgül, A. & Çevik, O. (2005). *İstatistiksel Analiz Teknikleri, SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*. (2. Baskı). Emek Ofset.
- Akkaya, E. (2012). *Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analiz*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Aksu, Ö. V. Demirel, Ö. & Bektaş, N. (2011). Trabzon kenti ilköğretim okul bahçelerinde donatı elemanları üzerine bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(3), 243-254.
- Aksüt, M. (2006). Derslerle İlgili Süre Kullanımı. Zeki Kaya.(Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss.267- 285). Pegem Yayıncılık.
- Altındağ, M. (2015). *İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Asıcı, E. & İkiz, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638.
- Aydın Elmas, S. & Demir, E. (2018). 5. Sınıf öğrencilerinin okul olgusuna yönelik metaforik algıları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51 (3), 45-70. <https://doi.org/10.30964/auebfd.427496>
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi* [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school students' subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational*

- Ayva,Ö.(2010). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri*, s.276-282, International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Badri, M., Al Nuaimi, A., Guang, Y., Al Sheryani, Y. & Al Rashedi, A. (2018). The effects of home and school on children's happiness: a structural equation model. *ICEP* 12, 17. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0056-z>
- Bal, P. N. & Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *E-AJI Asian Journal of Instruction*, 2(1), 41-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17656>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baltacı, Ö. & Akbulut, Ö.F. (2021). Ergenlerin mutluluk ve okulda öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(1), 24-50.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Amos Uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Bayram, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin mutluluğunun yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz-yeterlik*. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Beceran, E. (2012). *Duygusal ve Sosyal Zekâmız*. Postiga Yayınları.
- Begum, S., Jabeen, S. & Awan, A. B. (2014). Happiness: A psycho-philosophical appraisal. *The Dialogue*. 9(3), 313-325.
- Bilen, M. (1990). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (2. Baskı). Sistem Ofset.
- Bircan, H. H. (2001). *İslam Felsefesinde Mutluluk*. İz Yayıncılık.
- Bird, J. M. & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x>
- Blazar, D. & Kraft, M. A. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviours. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39, 146-170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Boehm, J. & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101-116. <https://doi.org/10.1177/1069072707308140>

- Bora, V. & Altınok, V. (2021). Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1839-1868. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/67470/823918>
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması*. [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32), 470–483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (14. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Calp, Ş. (2020). Peaceful and happy schools: How to build positive learning environments?. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311–320.
- Cambridge (2009). *Learner's Dictionary English-Turkish*. Cambridge University Press.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Cantor, N. & Sanderson, C.A. (1999). Life task participation and well-being: The importance of taking part in daily life. In D. Kahneman, E. Diener ve N. Schwarz (Eds.), *Wellbeing: The Foundations Of Hedonic Psychology*, New York: Russell Sage Foundation.
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertran, I. & Gonzalez, M. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111, 665-681. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9>
- Cerit, Y. (2006). School metaphors: The view of students, teachers, and administrators. *Educational Science Theory & Practice*, 6(3), 692-699. https://www.academia.edu/1364888/School_Metaphors_The_Views_of_Students_Teachers_and_Administrators
- Certel, Z. Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S. & Varol, S. R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 307-318. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/32.zehra_certel.pdf
- Ceyhan, A. A. & Ceyhan, E. (2009). Etkili sınıf ortamı: Sınıf yönetimi. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (2. Baskı) içinde (ss.408-445). Pegem.

- Chen, W. C. (2012). How education enhances happiness: comparison of mediating factors in four east asian countries. *Social Indicators Research*, 106(1), 117-131. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-011-9798-5>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology Of Optimal Experience*. New York: Harper ve Collins, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış: Mutluluk Bilimi*, (Çev. Semra Kunt AKBAS), 1. Basım, HYB Yayıncılık.
- Cunado, J. & Gracia, F.P.D. (2012) Does education affect happiness? Evidence for Spain. *Social Indicators Research*, 108, 185-196. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-011-9874-x>
- Curtis, D. & Carter, M. (2014). *Designs For Living And Learning: Transforming Early Childhood Environments*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Çam, Z. & Artar, M. (2014). Ergenlikte yaşam doyumu: Okul türleri bağlamında bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1). 23-46.
- Çevik, N. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordayan bazı değişkenler*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: bazı kişisel ve ailesel özelliklerinin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 29-52.
- Çivitçi, A. (2014). Üniversite öğrencilerinde olumlu duygulanım ve benlik saygısı: Üniversite doyumu ve aidiyetinin düzenleyici rolü. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 102-109.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (5. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Demir, C. (2011). *Eğitim kurumlarında mekân yönetimi*. [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perception of school: A cross cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107.
- Demir, R. (2017). *Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>

- Demircioğlu, G., Özmen, H. & Demircioğlu, H. (2004). Bütünleştirici öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanmasının etkililiğinin araştırılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 21-35.
- Demiriz, S. & Ulutaş, İ. (2016). Çocuklar ne kadar mutlu? Bazı değişkenlere göre çocuklarda mutluluğun belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 16-24.
- DeNeve, Kiristina M. & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta- analysis of personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychological*, 55, 34-43.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dost, M. T. (2004), *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170).
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Ege, N. (2018). *Örgütsel sessizlik ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi: Gediz Elektrik Dağıtım A.Ş. örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Eken, A. (2010). *Ergenlerin anne-babaya bağlanma biçimleri ile öznel iyi oluş durumlarının sosyal yetkinlik beklentileriyle ilişkileri*. [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Elmore, G. M. & Huebner E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships and school engagement behavior. *Psychology in Schools*, 47(6), 525-537.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- ERG (2016). *Çocukların gözünden okulda yaşam*. Baskı İmak Ofset.

- Ergene, T. (2009). Psiko-sosyal gelişim. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (2. Baskı) içinde (s.101-129). Pegem.
- Eryılmaz, D. A. (2010). Aile yapısı ergeni mutlu eder mi?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(22), 21-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21095/227188>
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Dergisi*. 24(3), 209-215.
- Eryılmaz, A. & Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Eysenbach, G. & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.
- Feldman, F. (2008). Whole life satisfaction concepts of happiness. *Theoria*, 74, 219-238.
- Fidan, M. (2020). Mutlu okulun bileşenleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1),107-123. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/55359/661058>
- Flynn, D. M. & MacLeod, S. (2015). Determinants of happiness in undergraduate university students. *College Student Journal*, 49(3), 452–460.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gable, S. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110
- Gavin, J. & Mason, R. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392.
- Gelici, Ö. & Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilim-leri Dergisi*, 1(1), 40-70.
- Gökberk, M. (1996). *Felsefe Tarihi*. Remzi Kitabevi.
- Gray, R. S., Chamrathirong, A., Pattaravanich, U. & Prasartkul, P. (2013). Happiness among adolescent students in Thailand: Family and non-family factors. *Social Indicators Research*, 110(2), 703-719. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9954-y>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *educational evaluation & Policy Analysis*, 11, 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Griffin, J. (2007). What do happiness studies study?. *Journal of Happiness Studies*. 8(1), 139–148. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9007-4>

- Guilherme, A. & de Freitas, A. (2017). Happiness education: A pedagogical-political commitment. *Policy Futures in Education*, 15(1), 6–19.
- Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education.
- Hançerlioğlu, O. (1978). *Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar*. (4. Cilt). Remzi Kitabevi.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150. <https://doi.org/10.1007/s11482-006-9001-3>
- Hui, E. K. & Sun, R. C. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology*, 30(2), 155-172.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297-311.
- Işık, H. (2004). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni, *Sınıf Yönetimi*, (Ed. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan), Pegem A Yayıncılık.
- Ivens, J. (2007) The development of a happiness measure for school children. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice In Educational Psychology*, 23(3), 221-239.
- İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş*. [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Joronen, K. & Kurki, A. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well being. *International Journal of Nursing Practice*, 11(3), 125-133. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2005.00509.x>
- Kalaycı, N. (2005). İlköğretim okulu öğrencileri okullarında hangi durumları problem olarak algılamaktadır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 167-193.
- Kalaycı Ş. (2005) (Editör). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (1. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Kandemir, M. Y. (1979). *İslam Ahlakı*. Nesil Yayınları.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 44(44).

- Karaküçük, S. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel /mekânsal koşullarının incelenmesi (Rehber öğretmenlerin mekânsal algıları bağlamında). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 421-440.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, A. & Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 245-264. <https://doi.org/10.21764/efd.42917>
- Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 501-510.
- Kırnık, D., Özkul R., Dönük, O., Altunhan, Y. & Altunkaynak, Y. (2021). Okul mutluluk-yaşam ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 603-627. <https://doi.org/10.17679/inuefd.841270>
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. & Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6740>
- Kim, J., Kim, E. & Hong, S. (2009). Effects of self-determination on the academic achievement in Korean middle school students. *Korean Journal of Educational Psychology*, 20, 243–264.
- Kline, R. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (3rd.Ed.). New York: Guilfordpress.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the school well-being model. *Health Education Research*, 17(6), 732-742. <https://doi.org/10.1093/her/17.6.732>
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (2) , 336-353. <https://doi.org/10.7884/teke.151>
- Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6.
- Lama, D., Howard C. & Cutler, M. D. (2000). *Mutluluk Sanatı*. (Çev. Güneş Tokcan). Klan Yayınları.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/1743976050037279>
- Liu, W., Mei, J., Tian, L. & Huebner, E. S. (2015). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well being in school among students. *Social Indicators Research*, 125, 1065-1083.

- López-Pérez, B., Sánchez, J. & Gummerum, M. (2015). Children's and adolescents' conceptions of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 17(6), 2431-2455. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9701-1>
- López-Pérez, B. & Fernández-Castilla, B. (2018). Children's and adolescents' conceptions of happiness at school and its relation with their own happiness and their academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 19, 1811-1830. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9895-5>
- Lyubomirsky, S. (2007). *How Of Happiness*. New York: Penguin Press Inc.
- Lyubomirsky, S. & Dickerhoof, R. (2009). A construal approach to increasing happiness. In J. Tangney & J. E. Maddux (Ed.), (pp. 229-245) *Social Psychological Foundations of Clinical Psychology*. New York: Guilford Press.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A. & Yarcheski, T. J. (2010). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14(2), 175-190.
- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implication for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Martin, A. J. (2005). The role of positive psychology in enhancing satisfaction, motivation, and productivity in the workplace. *Journal of Organizational Behavior Management*, 24(1-2), 113-133.
- Mert, A. & Kahraman, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin aile ilişkileri ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1070-1081. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.441437>
- Meydan, C. M. & Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. (2. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı İnşaat Ve Emlak Dairesi Başkanlığı Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu, https://iegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/17032245_2015asgaritasar_mklavuzu.pdf
- Moçoşoğlu, B. & Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili Örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3 (1) , 52-70. <https://doi.org/10.22596/2018.0301.52.70>
- Moksnes, U. K. & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents-gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*. 22(10), 2921-2928. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0427-4>

- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120–123.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-17.
- Nairn, A., Duffy, B., Sweet, O., Swiecicka, J. & Pope, S. (2011). Children's well-being in UK, Sweden, and Spain: The role of inequality and materialism. Retrieved from https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2011/09/IPSOS_UNICEF_ChildWellBeingreport.pdf
- Nalçacı, A. & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 239-258.
- Ness, M. (2013). Happiness, daily stress and resilience in adolescents. Retrieved from https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268005/728834_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Nickerson, A. B. & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Quality-of-Life Research on Children and Adolescents*. Springer.
- Oatley, K. (1992). *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
- OECD (2019), "PISA 2018 Well-being Framework", in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/38a34353-en>.
- Onions, C.T. (1966). *The Oxford Dictionary of English Etymology*. New York: Oxford University Press.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2004). Enhancing the interpretation of significant findings: the role of mixed methods research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792.
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265–275.
- Özata, S. (2019). 21.Yy. okulu olabilmek, *Samsun Eğitim Dergisi*, (2), 12-15. https://samsun.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/19132737_samsun_Dergi_2.pdf
- Özdamar K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I*. (Genişletilmiş 5. Baskı). Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 37(163), 96-109.
- Özdemir S. & Akkaya E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 19(2), 295-322. <http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/968>

- Özdemir, Y., Hiçde, A. Y. & Sağkal, A. S. (2021). İlkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeğinin (İÇİOMÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Millî Eğitim*, 50(231), 111-127. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.745320>
- Özgen, M. K. (1997). *Farabi'de Mutluluk ve Ahlak İlişkisi*. İnsan Yayınları.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Öztabak, M.Ü. (2017). İlkokul 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul algısı. *Yaşadıkça Eğitim*, 31 (1), 103-124.
- Öztürk, A. & Çetinkaya, R. S. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(42), 335-356.
- Pala Akbaba, T. & Erol, D. (2019). Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ile mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 1 (1), 32-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/caless/issue/47370/597584>
- Park, N. (2005). Life satisfaction among korean children and youth, a developmental perspective. *School Psychology International*. 26(2), 209-223.
- Parker, J. & Asher, S. (1989). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Ramlall, S. J., Al-Kahtani, A. & Damanhour, H. (2014). Positive organizational behavior in the workplace: a cross-cultural perspective. *International Journal of Management and Information Systems (Ijmis)*, 18(3), 149-154.
- Rask, K., Kurki, P. A. & Paavilainen, E. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scand J.Caring Sci*, 17, 129-138. <https://doi.org/10.1046/j.0283-9318.2002.00118.x>
- Ryan R. M. & Powelson C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education, *The Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66, <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806579>
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069- 1081.
- Ryff, C.D. & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69(4), 719-727.

- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/844>
- Sakman, S. (1998). *Rasyonel İnsanın Felsefesi*. Akla Çağrı Yayınları.
- Salavera, C., Usán, P., Pérez, S., Chato, A. & Vera, R. (2017). Differences in happiness and coping with stress in secondary education students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 237, 1310–1315.
- Sarı, M. & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Sarı, M. (2012). Empatik sınıf atmosferi ve arkadaşlara bağlılık düzeyinin lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 95-119.
- Sarıçam, H. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlüğün mutluluğa etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8),1-12.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* [Shaking up the school house]. (Y. Özden, Çev.). Nobel. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2001).
- Schoonenboom, J. & Johnson, R.B. (2017). How to construct a mixed methods research design?. *Köln Z Soziol.* 69, 107–131.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4): 19-45.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Anı Yayıncılık.
- Seligman, M. (1991). *Learned Optimism*. NewYork: Knopf Press.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sezer, S. & Can, E. (2019). School happiness: A scale development and Implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 167-190. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.79.8>
- Sezer, S. & Can, E. (2020). School happiness: A grounded theory. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 44-62. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.236.3>
- Stiglbauer, B., Gnambs, T., Gamsjäger, M. & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *J. Sch. Psychol.* 51, 231–242. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.002>

- Suh, E., Diener, E. & Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1091-1102.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazılar*, 3(6), 49-74.
- Şahin Baltacı, H. (2018). Comparison of hope and life satisfaction levels of Turkish and American middle school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74(2018), 99-122. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.74.6>
- Talebzadeh, F. & Samkan, M. (2011). Happiness for our kids in schools: A conceptual model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1462-1471.
- Telef, B. B. (2014). Çocuklar için kapsamlı okul doyumu ölçeği'nin türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 478-490.
- Telli, S., Brok, P. & Çakıroğlu, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129.
- Temizöz, Y. & Özgün Koca, S. A. (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 149(33), 89-103.
- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychological Development and Education*, 24(3), 100-106.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim Tarihi: Ocak 16, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Tuğcu, T. (2000). *Batı Felsefesi Tarihi*. Alesta Yayınları.
- Tuncer, M. (2006). *Aristo ve Farabi'de mutluluk düşüncesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Türkmen, M. (2012). Öznel iyi oluşun yapısı ve ana baba tutumları, özsaygı ve sosyal destekle ilişkisi: bir model sınaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1). 41-73.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, [UNESCO]. (2016). Happy schools! A framework for learner well-being in the Asia-Pacific <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244140?posInSet=2&queryId=3a527f16-c5b3-463d-ab84-0ce82ce1edb9>
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in finnish school children. *Journal of Happiness Studies*, 13, 601-619. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-011-9282-6>
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Happiness decreases during early adolescence – a study on 12 and 15 year old finnish students. *Psychology*, 5, 541-555. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56064>

- Ünal, S. & Ada, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Marmara Üniversitesi Matbaa Birimi.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Ünüvar, D., Çalışandemir, Y. F., Tagay, Y. Ö. & Amini, F. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının mutluluk algısı (Türkiye ve Afganistan örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19407/206378>.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279-291. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7>
- Vedder, P., Boekaerts, M. & Seegers, G. (2005). Perceived Social support and well-being in school; the role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (3), 269-278. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-4313-4>
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions Of Happiness*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Veenhoven, R. (1997). Advances in understanding happiness. *Revue Québécoise de Psychologie*, 18, 29-74.
- Weintraub, N. & Bar-Haim Erez, A. (2009). Quality of life in school (QoLS) questionnaire: Development and validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 724-731.
- Wright, T. & Cropanzano, R. (2004). The role of psychological well-being in job performance: A fresh look at an age-old quest. *Organizational Dynamics*, 33(4), 338-351.
- Yalar, T. & Yelken, T. Y. (2009). Liselerde blok ders uygulamasının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 263-278. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173443>
- Yalçın, S. B., Ak, M., Kavaklı, M. & Kesici, Ş (2018). Mutluluğun önündeki engel: Erken dönem uyumsuz şemalar. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 7-13. <http://www.jcbpr.org/fulltext/77-1498511006.pdf?1590068454>
- Yalçın, A., Ayten, N., Kaya Ayten, S. & Özalp, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin okula yönelik mutluluklarının incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3 (2), 33-47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kaped/issue/74600/1227115>
- Yalız-Solmaz, D. (2014). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş düzeyleri: Anadolu Üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 651-657.

- Yar Yıldırım, V. & Turaç, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin ilk hafta mutluluk düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (17) , 57-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/55652/707564>
- Yazıcı, Ö.F. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6): 153-163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>
- Yıldız, H. (1997). *Kur'an'da mutluluk*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Yıldız, M. A. (2014). *Ergenlerde anne-babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve baş etme yöntemlerinin çoklu aracılık rolü*. [Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Yoncalık, O. (2018). *Lise öğrencilerinde azim, mutluluk ve umutsuzluğun yaşam doyumları ve akademik başarılarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Yüksel, M. & Hayırsever, F. (2019). Lise öğrencilerinin okul kavramına yönelik algıları ve öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının belirlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52 (2), 401-434. <https://doi.org/10.30964/auebfd.526881>
- Yucel, D. & Vogt Yuan, A.S. (2015). Parents, siblings, or friends? Exploring life satisfaction among early adolescents. *Applied Research Quality Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9444-5>

EKLER

Ek-1: Öğrenci Okul Mutluluğu Ölçeği

Sevgili Öğrenci:

Aşağıda, içinde kendinizi mutlu hissedebileceğiniz okulun sahip olması gereken özelliklerle ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen ifadeleri okuyup her bir madde için “**Kesinlikle katılıyorum**”, “**Katılıyorum**”, “**Kararsızım**”, “**Katılmıyorum**”, “**Kesinlikle katılmıyorum**” seçeneklerinden hangisi sizin için doğruysa o seçeneğin altına (X) işareti koyun. Lütfen bütün ifadeler için bir seçenek işaretleyin. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için teşekkürler.

Emrullah DEMİR
Mardin Artuklu Üniversitesi
Eğitim Yönetimi YL Öğrencisi

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Sınıfınız : () 6.sınıf () 7.sınıf () 8.sınıf

No	İFADELER	Kesinlikle katılıyorum(5)	Katılıyorum(4)	Kararsızım(3)	Katılmıyorum(2)	Kesinlikle Katılmıyorum(1)
	Öğretmenlerle İlişkiler					
1	Öğretmenlerimi severim.	5	4	3	2	1
2	Öğretmenlerimiz bize şefkatle yaklaşır.	5	4	3	2	1
3	Derslerde yaptığımız etkinlikler eğlencelidir.	5	4	3	2	1
4	Öğretmenlerimiz dersi akıcı ve zevkli şekilde işlerler.	5	4	3	2	1
5	Öğretmenlerimiz bizimle yeterince ilgilenirler	5	4	3	2	1
6	Öğretmenlerimden çok şeyler öğrenirim.	5	4	3	2	1
	Okuldaki Etkinlikler					
7	Okulumuzda yeterli düzeyde sosyal ve kültürel etkinlikler yapılır.	5	4	3	2	1
8	Okulumuzda sportif etkinlikler düzenlenir.	5	4	3	2	1
9	Okulda etkinliklerimizi yapabilmemiz için gereken ortamı buluruz.	5	4	3	2	1
10	Öğretmen ve arkadaşlarımızla okul gezilerine katılırız.	5	4	3	2	1
11	Okulda düzenlenen etkinlikleri beğenirim.	5	4	3	2	1
	Okula Duygusal Bağlılık					
12	Okula isteyerek gelirim.	5	4	3	2	1
13	Okulda vakit geçirmeyi severim.	5	4	3	2	1
14	Okulda kendimi daha iyi hissedirim.	5	4	3	2	1
15	Okulda kendimi güvende hissedirim.	5	4	3	2	1

No	İFADELER	Kesinlikle katılıyorum(5)	Katılıyorum(4)	Kararsızım(3)	Katılmıyorum(2)	Kesinlikle Katılmıyorum(1)
	Öğrencilerle İlişkiler					
16	Okuldaki arkadaşlarımı severim.	5	4	3	2	1
17	Okulda arkadaşlarımla güzel vakit geçiririm.	5	4	3	2	1
18	Herhangi bir nedenle arkadaşlarımı okulda görmezsem üzülürüm.	5	4	3	2	1
	Okulun Demokratik Ortamı					
19	Okulumda huzurlu bir ortam vardır.	5	4	3	2	1
20	Okulda saygı gördüğümü düşünürüm.	5	4	3	2	1
21	Okulla ilgili karar alınırken fikrimiz sorulur.	5	4	3	2	1
22	Öğrenciler sınıfta ve okulda duygu ve düşüncelerini çekinmeden ifade ederler.	5	4	3	2	1
	Okulda İletişim					
23	Bu okulda insanlar güler yüzlüdür.	5	4	3	2	1
24	Bu okulda herkes selamlaşır.	5	4	3	2	1
25	Okulumda öğrenciler kavga etmezler.	5	4	3	2	1
	Okulun Fiziksel Yapısı					
26	Okulumuzun binası güzeldir.	5	4	3	2	1
27	Okulumun fiziksel ortamı (sınıflar, koridorlar, bahçe, kantin v.b.) güzeldir.	5	4	3	2	1

Ek-2: Görüşme Soruları

Cinsiyet:

Sınıf:

Katılımcıya verilen kod:

Öğrencilerin mutlu okul algılarının değerlendirilmesi için yapılacak görüşmede sorulacak sorular:

1- Öğrenim görmekte olduğunuz okulda mutlu musunuz? Neden mutlusunuz? Neden mutlu değilsiniz?

2- Hayalinizdeki mutlu okulu / mutlu olacağınız okulu tarif edebilir misiniz?

(Fiziksel özellikler, öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi, aileler, okul çevresi, sosyal etkinlikler, iletişim-işbirliği, eğitim-öğretim faaliyetleri vb.)

3- Okulunuzun hayalinizdeki okul gibi olması için neler yapılmalıdır?

(Merkezi yönetim, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, aileler, çevre)

4- Okulda mutlu olmanız için öğretmen ve okul yöneticilerinden beklentileriniz nelerdir? (Davranış, tutum, iletişim, öğretim süreci vb.)

5- Sizi okulda en çok rahatsız eden hususlar (fiziksel, öğretim süreci, ödevler, öğretmenler, okul yöneticileri vb.) nelerdir? Niçin?

6- Konuyla ilgili diğer görüşleriniz ve söylemek istedikleriniz nelerdir?

Ek-3: Veli Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

VELİ ONAY FORMU

Sevgili Anne/Baba,

Bu katıldığınız çalışma bilimsel bir araştırma olup, araştırmanın adı Ortaokul Öğrencilerinin Mutlu Okul Algılarının Değerlendirilmesi'dir. Bu çalışma, Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans öğrencisi Emrullah DEMİR tarafından yürütülen bir çalışmadır. Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin eğitim-öğretim sürecinde kendilerini huzurlu ve rahat hissedecekleri, içinde bulunmaktan mutlu olacakları okulun sahip olması beklenen temel öğeleri ve nitelikleri ortaya koymaktır. Bu çalışmaya eğer çocuğunuz katılırsa çocuğunuzdan çalışma için 20 dakika kadar zaman ayırması istenecektir. Bu çalışmada çocuğunuzdan sorulara içtenlikle cevap vermesi beklenmektedir.

Çocuğunuzun çalışmaya katılımının onun psikolojik gelişimine hiçbir olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden izin istenildiği gibi çalışma öncesinde çocuğunuzun da sözel olarak rızası alınacaktır. Çocuğunuzun dolduracağı testlerde cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra da çocuğunuz katılımıcılıktan ayrılma hakkına sahip olacaktır.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınız için Emrullah DEMİR ile iletişim kurabilirsiniz.

Çocuğunuzun bu çalışmaya katılımı ile ilgili lütfen aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanını imzalayıp çocuğunuzla birlikte okula gönderiniz.

Bu çalışmaya çocuğum.....'un gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum.

Anne/Baba Ad Soyad

Tarih

İmza

.....

....../....../20..

Ek-4: Araştırma İzni



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-63050228-605.01-26016238
Konu : Araştırma İzni (Emrullah DEMİR)

04.06.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Valilik Makamının 03.06.2021 tarih ve 25944393 sayılı Onayı.

Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 28/04/2021 tarih ve 11882 sayılı yazılarına istinaden; Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emrullah DEMİR'in Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ danışmanlığında "Ortaokul Öğrencilerinin Mutlu Okul Algılarının Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla 0706/2021-31/12/2021 tarihleri arasında; Mardin ili Artuklu ve Midyat ilçelerinde bulunan tüm resmi ortaokullarda uygulama yapması ile ilgili talebi incelenmiş olup;

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa, yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına dayalı olarak anket çalışmasını, mühürlü anket örnekleriyle yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat DOĞAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.

Ek: Onay ve Ekleri

Dağıtım:

1-Mardin Artuklu Üniversitesi (Lisans Eğitim Enstitüsü Müd.)
2-Artuklu ve Midyat Kaymakamlığı (İlçe MEM)

Adres : Yenişehir Mahallesi 34.Sokak No:9 Artuklu/MARDİN

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Muazzez SALĞIT (Memur)
Unvan : Memur
İnternet Adresi: www.mardin.meb.gov.tr
Faks:4822121236

Telefon No : 0 (482) 212 12 58
E-Posta: stratejigelistirme47@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5a54-7711-3be4-b896-d207 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Emrullah DEMİR
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0000-0002-7107-3317
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	10339270
Lise	Midyat Lisesi (1992-1995)
Lisans	Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (2010-2014)
Yüksek Lisans	Mardin Artuklu Üniversitesi – Eğitim Yönetimi
Mesleki Deneyim	2012-2014 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Memur. 2014-Halen, Mardin Midyat Anadolu Lisesi, İngilizce Öğretmeni