

**T.C.**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞAM KALİTE  
DÜZEYLERİNİN ÖĞRENCİ ÖZNEL İYİ OLUŞU ÜZERİNDEKİ  
YORDAYICI ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Handan HAN KOCABAŞ**

**BOLU- 2019**

**T.C.**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞAM KALİTE  
DÜZEYLERİNİN ÖĞRENCİ ÖZNEL İYİ OLUŞU ÜZERİNDEKİ  
YORDAYICI ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**

**HANDAN HAN KOCABAŞ**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Ayten EREN ARTAN**

**BOLU, AĞUSTOS- 2019**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Handan HAN KOCABAŞ tarafından hazırlanan “8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalite Düzeylerinin Öğrenci Öznel İyi Oluşu Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (05.08.2019)

**Akademik Unvan ve Adı Soyadı**

**İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Ayten EREN ARTAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yasin AYDIN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Seda ÇOLAK



**Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı**

**Prof. Dr. Türkan ARGON**  
**Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü**

## ETİK UYGUNLUK BEYANI

Yüksek Lisans / Doktora Tezi olarak sunduğum , “**8.Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalite Düzeylerinin Öğrenci Öznel İyi Oluşu Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi**”başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başvurulan kaynaklardan yapılan alıntılarının adlarının bilimsel kurallara uygun olarak metin içinde, dipnotlarda ve kaynaklarda gösterildiğini, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

  
Handan HAN KOCABAŞ

05/08/2019

## TEŞEKKÜR

Öncelikle tez çalışmamın başından beri değerli görüşleriyle çalışmama yön veren, tecrübelerini ve bilgi birikimini benimle paylaşan, desteğini her zaman hissettiren ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tez danışmanım Dr. Ayten EREN ARTAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın gelişiminde sundukları katkılar ve değerli görüşleri için Dr. Nihal ŞIVGIN'a, Arş. Görevlisi İbrahim Uysal'a teşekkür ediyorum.

Tez çalışma sürecinde beni motive eden ve çalışmalarımı destekleyen okul müdürüm Fatih BATMAZ'a, sevgisi ve desteği ile hep yanımda olan sevgili eşim Hilmi KOCABAŞ'a, varlığı ve enerjisi ile bizi sonsuz mutlu eden oğlum Yusuf Hamza'ya ve kızım Zeynep Bilge'ye teşekkür ediyorum.

Tüm hayatım boyunca beni maddi ve manevi yönden destekleyen, sevgi ve desteklerini hep hissettiğim annem ve babam, Kafiye ve Latif HAN'a, kardeşlerim Neslihan YÜKSEL ve Kübra HAN'a teşekkür ediyorum.

Handan HAN KOCABAŞ

## İÇİNDEKİLER

ETİK UYGUNLUK BEYANI.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
TABLolar DİZİNİ.....	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii
I.BÖLÜM.....	1
1.Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.2.1. Araştırma soruları.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Sayıtlılar.....	9
1.6. Tanımlar.....	10
II. BÖLÜM.....	11
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	11
2.1. Okul Yaşam Kalitesi.....	11
2.2. Okul Yaşam Kalite Boyutları.....	13
2.2.1. Okula yönelik duygular.....	14
2.2.2 Okul yönetimi.....	15
2.2.3.Statü.....	16
2.2.4.Öğretmen- öğrenci iletişimi.....	16

2.2.5. Öğrenci- öğrenci etkileşimi .....	18
2.3. Okul Yaşam Kalitesi ile İlgili Araştırmalar .....	19
2.3.1. Okul yaşam kalitesi ile ilgili yurt içindeki ilgili araştırmalar .....	19
2.3.2. Okul yaşam kalitesi ile ilgili yurt dışındaki ilgili araştırmalar .....	23
2.4. Öznel İyi Oluş .....	25
2.5. Öznel İyi Oluş Kuramları .....	27
2.5.1. Erek kuramı.....	27
2.5.2. Etkinlik ve akış kuramı .....	28
2.5.3. Tabandan- tavana ve tavandan- tabana kuramı.....	29
2.5.4. Uyum kuramı .....	30
2.5.5. Çok yönlü uyumsuzluk kuramı .....	31
2.5.6. Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramı .....	32
2.6. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler .....	35
2.6.1. Cinsiyet ve yaş .....	35
2.6.2. Gelir Durumu .....	36
2.6.3. Kişilik.....	37
2.6.4. Anne baba tutumları.....	38
2.6.5. Akademik başarı .....	38
2.6.6. Sosyal ilişki.....	39
2.7. Okul Öznel İyi Oluşu .....	40
2.8. Okul Öznel İyi Oluş İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	41
2.8.1.Öğrenci öznel iyi oluş ile ilgili yurtiçi yapılan araştırmalar .....	41
2.8.2. Öğrenci.öznel iyi oluş ile ilgili yurtdışı yapılan araştırmalar .....	44
III. BÖLÜM .....	47
3. Yöntem.....	47

3.1. Araştırma Deseni .....	47
3.2. Çalışma Grubu .....	47
3.3. Veri Toplama Araçları .....	49
3.3.1. Öğrenci öznel iyi oluş ölçeği .....	50
3.3.2. Okul yaşam kalitesi ölçeği .....	54
3.3.3. Kişisel bilgi formu .....	59
3.4. Verilerin Toplanması .....	59
3.5. Verilerin Analizi .....	59
IV. BÖLÜM.....	66
4. Bulgular .....	66
4.1. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalite ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	66
4.2. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalite ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Kişisel ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	68
4.2.1. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmesi .....	68
4.2.2. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri devamsızlık durumuna göre incelenmesi .....	69
4.2.3 Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri algılanan akademik başarı düzeyine göre incelenmesi.....	71
4.2.4. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri algılanan anne baba tutumuna göre incelenmesi.....	73
4.2.5. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin okul kursuna katılma ve katıldıkları kurs türlerine göre incelenmesine ilişkin bulgular .....	76
4.3. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalite ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	77
4.4 Okul Yaşam Kalitesi Alt Boyutlarının Öznel İyi Oluşu Yordama Durumunun İncelenmesine İlişkin Bulgular .....	78
V. BÖLÜM .....	80



5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	80
5.1. Tartışma .....	80
5.1.1. Öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyet açısından incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması .....	80
5.1.2. Öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeyleri devamsızlık durumuna göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması .....	81
5.1.3. Öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeyleri algılanan akademik başarı durumuna göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması .....	83
5.1.4. Öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeyleri algılanan anne baba tutumuna göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması.....	85
5.1.5. Öğrencilerin okul yaşam kalite algılarının ve öznel iyi oluş düzeylerinin okul kurslarına katılma ve katıldıkları kurs türüne göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması .....	87
5.1.6. Öğrencilerin okul yaşam kalite ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulguların tartışması .....	89
5.1.7. Öğrencilerinin okul yaşam kalite alt boyutlarının, öğrenci öznel iyi oluşu yordama durumuna ilişkin bulguların tartışması .....	90
5.2. Sonuç ve Öneriler .....	92
KAYNAKÇA.....	96
EKLER.....	116
ÖZGEÇMİŞ .....	126

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 3. 1</b> Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri .....	48
<b>Tablo 3. 2</b> Öznel iyi oluş ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri .....	52
<b>Tablo 4. 1</b> Öğrencilerin okul yaşam kalite ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	66
<b>Tablo 4. 2</b> Öğrencilerin öznel iyi oluş ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler.....	67
<b>Tablo 4. 3</b> Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bağımsız örneklem için t testi sonuçları .....	68
<b>Tablo 4. 4</b> Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin devamsızlık durumuna göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	70
<b>Tablo 4. 5</b> Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin algılanan akademik başarı düzeyine yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları.....	72
<b>Tablo 4. 6</b> Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin algılanan anne baba tutumuna yönelik Kruskal Wallis H testi.....	74
<b>Tablo 4. 7</b> Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin okul kursuna katılma ve katıldıkları kurs türlerine yönelik tek yönlü ANOVA .....	76
<b>Tablo 4. 8</b> Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki sonuçları.....	78
<b>Tablo 4. 9</b> Okul yaşam kalitesinin alt boyutlarının öznel iyi oluşu yordama durumu ..	78

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 2. 1</b> Psikolojik İyi Oluşun Temel Boyutları ve Dayandığı Kuramsal Temeller (Ryff, 1995) .....	33
<b>Şekil 3. 1</b> Öznel iyi oluş ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması.....	53
<b>Şekil 3. 2</b> Okul yaşam kalitesi ölçeği ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi yol şeması.....	57
<b>Şekil 3. 3</b> Öznel iyi oluş ile okul yaşam kalitesinin öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü alt boyutlarına ilişkin saçılma diyagramları.....	64
<b>Şekil 3. 4</b> Tahmin edilen standartlaştırılmış değerler ( $Z$ -predicted) ile standartlaştırılmış uç (artık) değerlerin ( $Z$ -residuals) saçılma diyagramı.....	65

## KISALTMALAR DİZİNİ

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı  
Akt. : Aktaran  
YİBO : Yatılı İlköğretim Bölge Okulu  
PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı



## ÖZET

### 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULYAŞAM KALİTE DÜZEYLERİNİN ÖĞRENCİ ÖZNEL İYİ OLUŞU ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Handan HAN KOCABAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayten EREN ARTAN

Ağustos- 2019 (xiii+ 126 Sayfa)

Araştırmanın iki temel amacı bulunmaktadır. İlk olarak, 8.sınıf öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeylerinin; cinsiyet, devamsızlık, algılanan akademik başarı, algılanan anne baba tutumu, okul kurslarına katılma ve katıldıkları kurs türü gibi kişisel ve demografik değişkenler açısından sorgulanması amaçlanmıştır. Araştırmanın diğer amacı ise, 8.sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalite ve öğrenci öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki ve okul yaşam kalite alt boyutlarının öznel iyi oluş yordama durumunun incelenmesidir.

Araştırmada ilişkisel ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada örneklem grubu, 2018-2019 öğretim yılı Kocaeli Darıca ilçesindeki 15 ortaokuldan seçkisiz olarak belirlenmiş 6 okulu kapsamaktadır. Okulların 8.sınıf kademesinde yer alan 268 kız, 319 erkek 587 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (Sarı, 2012), Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği (Renshaw ve Arslan, 2016) ve araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde; kişisel ve demografik değişkenler için; cinsiyete göre öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi ölçeklerinden alınan puanların farklılaşma durumu bağımsız örneklem

için t testi kullanılarak; okula devamsızlık durumu ve algılanan anne baba tutumuna göre öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi ölçeğinden alınan puanların değişimi nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H-Testi aracılığıyla incelenmiştir. Öğrencilerin başarı algısına ve kursa katılma ve katıldıkları kurs türüne göre öznel iyi oluşlarının ve okul yaşam kalitelerinin değişimini görmek için bağımsız örneklemeler için tek yönlü ANOVA, okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla; Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği ve okul yaşam kalitesinin alt boyutlarının öznel iyi oluşu yordama durumu çoklu regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir

Araştırmanın sonucunda, kişisel ve demografik değişkenlerden; cinsiyete göre okul yaşam kalitesi arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış öznel iyi oluş arasında düşük düzeyde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Devamsızlık sürelerine göre 0-5 gün devamsızlığa sahip öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin algıladıkları başarı durumuna göre kendisini başarılı olarak algılayan öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Tutarsız, ilgisiz, demokratik, baskıcı ve koruyucu anne baba tutumlarından demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeylerinin diğer gruplardan yüksek olduğu bulunmuştur. Okul sonrası akademik kurslara katılan öğrencilerin okul yaşam kalite ve öğrenci öznel iyi oluş düzeyleri kurslara katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluşları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü boyutlarının öznel iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yaşam Kalitesi, Öznel İyi Oluş, Okul Yaşam Kalitesi, Öğrenci Öznel İyi Oluşu

## ABSTRACT

### EXAMINING THE PREDICTOR EFFECT OF 8<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS' SCHOOL LIFE QUALITY LEVELS ON THE STUDENT'S SUBJECTIVE WELL-BEING

Handan HAN KOCABAŞ

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Department of Guidance and Psychological Counseling

Thesis Advisor: Ph.D Faculty Member Ayten EREN ARTAN

August- 2019 (xiii+ 126 Pages)

The research aimed at two main objectives. First is to examine the school life quality and subjective well-being levels of 8th-grade students in terms of gender, absenteeism, perceived academic success, perceived parental attitudes, attending school courses and the type of courses in which they participated. The other one is to investigate the relationship between life quality of 8th-grade students and students' subjective well-being, and how the sub-dimensions of school life quality predict the subjective well-being.

In the research, relational and survey model was used. The sample group covers 6 randomly selected schools among 15 secondary schools in Darıca district of Kocaeli in the 2018-2019 academic year. It consists of a total of 587 students, including 268 girls and 319 boys, who are in the 8th grade of the schools. School Quality of Life Scale (Sarı, 2012), Student Subjective Well-being Scale (Renshaw and Arslan, 2016) and Personal Information Form prepared by the researcher were used as data collection tools. When analyzing the data; for personal and demographic variables; differentiation

status of scores obtained from subjective well-being by gender and school quality of life scales were examined by using t-test for independent samples; and the change in the scores obtained from subjective well-being and school life quality scale according to absenteeism and perceived parental attitudes were examined by Kruskal Wallis H-Test which is a nonparametric technique. In order to observe the change in subjective wellbeing and school quality of life according to students' perception of success and attending a course and the type of course they attended, and for independent samples, one-way ANOVA test; to examine the relationship between school life quality and subjective well-being, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient technique; and the predictor status of sub-dimensions of school life quality on subjective well-being, the multiple regression analysis were used and examined.

As a result of the study, among the personal and demographic variables; no significant difference was observed on school quality of life according to gender but observed a low significant difference on subjective well-being. When we examined the absenteeism durations, school life quality and subjective well-being levels of the students who have absenteeism duration between 0-5 days were found to be higher. According to the perceived success of the students, it was found that the students who perceived themselves as successful had higher levels of school life quality and subjective well-being. And among the parental attitudes such as inconsistent, careless, democratic, repressive and protective attitudes, it was found that the school life quality and subjective well-being levels of the students who experienced the democratic attitude have higher scores than the other groups. It was found that the quality of life and subjective well-being of the students who took part in the after-school academic courses were higher than those who did not take part in the courses. And between perceived school life quality and subjective well-being of students, a medium-level positive relationship revealed. Moreover, it was concluded that the school quality of life of the students significantly predicts the subjective well-being in terms of teachers, emotions for school, school management and status dimensions.

**Keywords:** Quality of Life, Subjective Well-being, School Quality of Life, Student Subjective Well-being



# I.BÖLÜM

## 1.Giriş

### 1.1. Problem Durumu

Okul; çocukların fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişmelerini sağlıklı biçimde sürdürebilmelerini sağlamak ve önceden belirlenmiş olan birtakım davranış hedeflerini öğrencilere kazandırmak için oluşturulmuş sosyal bir sistemdir (Croghan ve Johnson, 2004; Özdemir Kalaycı, 2013). Bu sosyal sistem içerisinde bulunan öğrencilerin okulu nasıl tanımladıkları ve ne hissettikleri önemlidir. Çünkü öğrenciler okul hayatları boyunca akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal duygusal gelişimlerini de burada şekillendirmekte ve okullardan edindikleri yaşam deneyimlerini, sosyal yaşama taşımakta beraberinde geleceğini de şekillendirmektedir.

Yaşam kalitesi kavramından hareketle ortaya çıkan okul yaşam kalite kavramı, okul yaşamına yönelik öğrencilerin olumlu ve olumsuz tecrübelerini kapsamakta ve öğrencilerin okul yaşamlarından zevk almaları, okulu benimsemeleri, kendilerini okulun bir parçası gibi hissetmeleri, öğrencilerin okul yaşamına katılımı ve okul ortamına bağlılığı gibi iyi olma hali olarak tanımlanmıştır (Karatzias, Papadioti, Athanasiou, Power ve Swanson, 2001; Leonard, 2002). Okul yaşam kalitesi, okulun benimsenmesi ve kendini okulun bir parçası olarak hissetmesi gibi öğrencide olumlu duygular oluşturabileceği gibi; kendini okula veya ortama ait hissedememek ve okula zorunda olduğu için gelmek gibi tam tersi duygularda oluşturabilir (Mok ve Flynn, 2002; Sarı, 2007). Bu yönüyle okul yaşam kalitesi, öğrenciyi olumlu veya olumsuz birçok alanda etkilemektedir.

Okul yaşam kalite düzeyini yüksek ve düşük algılayan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin akademik, sosyal, psikolojik ve davranışsal olarak etkilendiği görülmektedir. Araştırmacılar okul yaşam kalitesini yüksek algılayan öğrencilerde, akademik olarak daha başarılı olduğunu ve riskli davranışların daha az yaşandığı (Sartori,2001); devamsızlık oranlarının daha düşük olduğunu ( Leonard ,2002);

okulda kendilerini önemli, değerli hisseden bu öğrencilerin madde kullanımı, şiddet, cinsellik gibi riskli davranışlara daha az meyilli olduğunu belirtmişlerdir (McNeely, Nonnemaker ve Blum,2002). Okul yaşam kalitesini düşük algılayanların ise okul kurallarına karşı çıkma, kural dışı davranışlar sergileme ve suç içeren davranışlar göstermeye daha eğimli oldukları görülmüştür (Valois, Paxton, Zullig ve Huebner, 2006). Okul yaşam kalitesini düşük algılayanlarda gelişen okula karşı olumsuz duygular beraberinde okula gelmeme sıklığı, düşük akademik başarı, zorunlu eğitimi bitirdikten sonra eğitime devam etmeme isteği, okula bağlılığın zayıf olması gibi akademik, sosyal ve psikolojik anlamda öğrenciyi etkilediği görülmüştür (Bourke ve Smith, 1989; Gedik, 2014; Leonard, 2002).

Okul yaşam kalite algısı yüksek olan öğrencilerin okulu ve okula yönelik değerleri kabul ettiği ve bununda onları akademik ve sosyal olarak olumlu şekilde etkilediği; diğer taraftan, okul yaşam kalite algısının düşük olması ise davranışsal problemlere ve düşük başarıya sebep olmakta ayrıca okuldan uzaklaşma, okul hayatını yarıda bırakma ya da devam etmeme gibi sonuçlara da yol açtığı ifade edilmiştir. Okulda geçirilen sürenin önemi ve buna dair algısı öğrencinin okul hayatına yönelik olumlu ve olumsuz duygu ve yaşantı barındırması nedeni ile öğrencinin sadece akademik öğrenmeleriyle sınırlı kalmayıp sosyal uyumu da etkileyen önemli bir süreç olduğu belirtilmiştir (Argon ve İsmetoğlu, 2016).

Öğrencilerin okula karşı duygu ve düşüncelerini, memnuniyetlerini belirlemek amacıyla kullanılan okul yaşam kalitesi kavramı dışında bir diğer kavram ise öznel iyi oluş kavramıdır. Bu kavram, bireylerin yaşam doyumlarına ve olumlu olumsuz duygularına yönelik genel bir değerlendirmeyi ifade etmektedir (Diener, 1984). Öznel iyi oluş kavramı, birçok farklı yönü ve boyutuyla tanımlanabilmektedir. En genel haliyle, bireyin yaşamına ilişkin sahip olduğu duygu ve düşüncelerini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Öznel iyi oluşun duygusal değerlendirilmesinde olumlu (mutluluk, neşe, heyecan vb.) ve olumsuz (kaygı, belirsizliğe tahammülsüzlük ve değersizlik gibi.) duygulanımların yer aldığı belirtilmektedir (Ben Zur, 2003). Kişinin içinde bulunduğu olumlu olan ya da olumsuz olan davranışları ve düşünceleri onun bireysel olarak iyi oluş seviyesini ortaya koymaktadır. Olumlu olan düşünceleri daha fazla bulunan kişinin hayat boyu iyi olacağı bunun iyi oluş olarak değerlendirmesi

yapılmaktadır. Diener (1984) öznel iyi oluş kuramından temellenen, özellikle okul bağlamında öğrencilerin öznel olarak yaşamlarını nasıl deneyimlediklerini ve duygusal olarak nasıl yaşadıklarını temsil etmek üzere “okul öznel iyi oluş” kavramını geliştirmiştir. Okul öznel iyi oluşu okuldan elde edilebilecek doyum ve okula yönelik olumlu ve olumsuz duyguları ifade etmektedir. Okul doyumunu okula yönelik alanlarda (öğrenme, öğretmen etkileşimi, öğrenci ilişkisi gibi) öğrencinin bilişsel olarak okul yaşamını kendi standartlarına göre değerlendirmesidir. Okula yönelik olumlu duygulanım ise okulda kendini rahat, keyifli ve mutlu hissetme gibi öğrencilerin okula yönelik olumlu duygularını ifade ederken olumsuz duygulanım ise, okulda bulunmaktan sıkılma, depresyon ve üzüntü gibi bireyin olumsuz duygular yaşaması olarak belirtilmiştir (Tian, 2008).

Brown, Lamborn ve Neumann (1992) yaptıkları araştırmada 7. ve 12. sınıf öğrencilerine, okul hakkındaki en iyi ve en kötü şeylerin neler olduğu sorulduğunda öğrenciler tarafından sıralanan en iyi şeylerin; “arkadaşlarıyla olmak, yeni insanlar tanımak” olduğu görülürken en kötü şeylerin ise; “ev ödevleri, sınavlar ve okulun sıkıcı atmosferi” olarak ifade edildiği bulunmuştur. Okulun sosyal ortamı öğrenciler tarafından cazip algılanmakta, akademik olarak yapılan görev ve sorumluluklar ise sıkıcı bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okula yönelik pozitif duyguları olumlu akademik sonuçlar elde etmesinde, okulla bütünleşmesinde ve okula kendini ait hissetmesinde etkili iken, okula yönelik olumsuz duygular ise depresyon, okuldan uzaklaşma, riskli sosyal davranışlar gösterme gibi negatif sonuçlarla ilişkili bulunmuştur (Millings, Buck, Montgomery, Spears ve Stallard, 2012; Ross, Shochet, Bellair, 2010; Tian 2008). Benzer olarak Hallinan (2008) öğrencilerin okula yönelik duygularına ilişkin yaptığı araştırmada da okula karşı olumlu duyguları olan öğrencilerin okula yönelik olumsuz duyguları olan öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini ve okul kurallarına uymada sorunlar, devamsızlık, okuldan kaçma ve okul terki sorunlarını daha az yaşadıklarını saptamıştır. Öğrencilerin okuldan elde edecekleri doyum düzeyi, memnun olma ve hoşnut olma düzeyleri sadece akademik başarı açısından değil sosyal ve psikolojik olarak da etkilenmektedir.

Devamsızlık süreleri, okuldan kaçma ve akademik başarı durumu hakkında ülkeler arası kıyaslama olanağı sunan uluslararası öğrenci değerlendirme programı

(PISA) ulusal raporuna göre; Türkiye’de akademik başarı sıralamasında 2006 yılında 30 ülke içerisinde 29.sırada, 2009 yılında 34 ülke içerisinde 32.sırada yer alırken 2015 yılında 70 ülke arasından 50.sırada yer almıştır ([pisa.meb.gov.tr](http://pisa.meb.gov.tr), 2019).Başarı sonuçlarının bu kadar düşük olmasının yanında PISA Öğrenci Refah Raporunda da öğrencilerin okula gelmeme süreleri, okulu asma, derse geç gelme ve dersi kırma oranlarına bakıldığında da yine ilk sıralarda yer almaktadır. Ayrıca Türkiye’deki 15 yaş düzeyindeki öğrencilerin yüzde 28,6’sının hayatından hiç memnun olmadıkları ve kaygı-stres ortalamasının da yüzde 50’nin üzerinde olduğu görülmüştür ([www.oecd.org](http://www.oecd.org), 2019).

PISA ve ilgili rapor sonuçlarına bakıldığı zaman, akademik olarak geri kalma öğrencilerin devamsızlık sürelerinin ve kaygı-stresin de yüksek olması onların okuldan memnuniyetsizliğine işaret etmektedir. Bunun altında yatan sebeplerin ve okullarda yapılabilecek çalışmaların gözden geçirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin algıladığı okul yaşam kalitesi ve öğrencilerin öznel iyi oluşu daha da önemli hale gelmektedir. Öğrencinin okulda bulunduğu zamandan hoşnut olmaması ve okuldan kaçma isteği duymasının temel sebeplerinin araştırılması önemlidir. En nihayetinde öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman kadar, bu zamanın nitelikli öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştiren ve güçlendiren bir zaman olması da önemli bir hal almaktadır.

Yurtiçi ve dışı alan yazın tarandığında öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalitesi ile öğrenci öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi araştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır ayrıca öznel iyi oluş çalışmaları bulunmakla birlikte yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı okul odaklı öznel iyi oluş araştırmalarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Okul yaşam kalitesi ve öğrenci öznel iyi oluş düzeyleri öğrencilerin akademik başarıları başta olmak üzere eğitimin diğer çıktıları üzerindeki önemli etkileri nedeniyle araştırma bulgularının eğitim politikacıları ve eğitimciler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Kocaeli ili Darıca ilçesinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerin okul yaşam kalite düzeylerinin ve öznel iyi oluşlarının bazı kişisel ve demografik değişkenler (cinsiyet, algılanan anne baba tutumu, devamsızlık süresi, algılanan başarı düzeyi ve okul kurslarına katılma ve katıldıkları kurs türüne göre) açısından incelenmesi; okul yaşam kalite düzeyleri ve öğrenci öznel iyi oluş ilişkisini incelemektir.

### 1.2.1. Araştırma soruları

#### 1. Öğrencilerin okul yaşam kalite ve öğrenci öznel iyi oluş düzeyleri

- cinsiyet
- okula devam durumu
- akademik başarı durumları
- algılanan anne baba tutumu
- okul kurslarına katılma durumu
- katıldıkları kurs türü

değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalite ile öğrenci öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğrencilerinin okul yaşam kalite alt boyutları, öğrenci öznel iyi oluşunu yordamakta mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öğrencilere salt şekilde bilgi aktarımının yapıldığı fabrika değildir. Öğretim boyutunun yanı sıra öğrencileri hayata hazırlayan, onların fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimi için çaba gösteren ve onları demokratik bir toplumda iyi bir vatandaş olarak yetişmesini sağlama amacı gösteren bir toplum hazırlama merkezidir. Bu

topluma hazırlama merkezlerinin sahip oldukları ortamın iklimi ve yaşam kaliteleri ne kadar tatmin edici boyutlarda olursa, topluma hazırladıkları bireylerde bıraktıkları izlerde o derecede memnuniyet verici olacaktır. Toplumsal yaşamda iyi yetiştirilmiş bireylere her zaman ihtiyaç olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Croghan ve Johnson, 2004; İnal, 2009; Mok ve Flynn, 2002). Okul yaşam kalitesi üzerine yapılan çalışmalar; okulun bütüncül olarak incelenmesini, okuldaki eksikliklerin giderilmesini ya da okula yönelik farkındalığın artmasını sağlayabilir. Okulun var oluş nedeni olan öğrencilerin okul hakkında düşünceleri, okuldan zevk alma düzeyleri, okuldan olumlu deneyimler elde etmeleri, eğitimcilerin önem verdiği konulardandır (Şişman ve Turan, 2001). Çünkü eğitim yaşantısı boyunca binlerce saatini okulda geçiren çocukların okul ortamından zevk alıp almadıkları önemli bir konudur. Öğrenciler yıllar süren bu yaşantılarında birçok bilgi ve davranış kazanırlar ve daha da önemlisi toplumun bir ferdi olarak toplumsal ve sosyal yaşam için bir görüş ve anlayış geliştirirler. Okulda edinilen bilgi ve davranışların yanı sıra duyuşsal ve deneyimsel yaşantıların, öğrencilerin gelecekteki eğitimleri ve yaşam boyu öğrenmeleri için gerekli olan motivasyonlarını da etkilediği görülmektedir (Linnakyla, 1997).

Yapılan araştırmalar sonucunda okul yaşam kalitesi öğrencinin sadece akademik başarısını değil motivasyonunu, okula gelme isteğini, okuldaki işlere ilgi duymasını ve okula olan aidiyetini etkilediği görülmüştür. Bu araştırmalardan birisi olan Keys ve Fernandes (1993)' in çalışmasında da görüldüğü gibi öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayan faktörleri; okulun işlerine ilgi duyma, öğretmene bağlılık, okula değer verme, okulun değerler sistemine yönelik olumlu duygular beslemesi, kişisel yetenek ve azim, okuldaki iyi muamele ve aile desteği şeklinde belirlemiştir.

Okul ortamı, öğrencilerin akademik alanda ve diğer alanlarda kendilerini gerçekleştirdikleri, keşfettikleri, etkinliklerde buldukları, sosyalleştikleri, okullaşma ile ilgili bir kimlik oluşturdıkları yerlerdir. Türkiye'de ve yurtdışında öznel iyi oluşa dair çalışmalara bakıldığında (Akpınar, 2016; Aydoğdu 2017; Pilkauskaite-Valickienea ve Gabrialaviciutea 2015; Proctor, Linley ve Maltby 2009) genel değerlendirmelerde bulunulduğu fakat öğrenciler için önemli bir yer olan okulların bu çalışmalarda özel olarak incelenmediği göz önüne alınırsa okul odaklı öğrenci öznel iyi oluşun öğrenci görüşlerine başvurarak araştırmak önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerde okul yaşam kalitesi ve okul odaklı öznel iyi oluş düzeylerini inceleyen araştırmalarda; cinsiyet, devamsızlık, algılanan akademik başarı, algılanan anne-baba tutumu, okul kurslarına katılma ve katıldıkları kurs türüne göre gibi kişisel ve demografik özelliklerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerini etkileyen değişkenler olarak gözlemlenmektedir. İlgili çalışmalarda kız öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek bulunduğu (Alaca, 2011; Diener, Sandvik ve Larsen, 1985; Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009; Lohre, Lydersen, Vatten, 2010) buna karşın erkeklerin de bu değişkenler açısından yüksek olduğunu (Arıkan, Sarı, 2016; İlhan, 2005; Lucas ve Gohm, 2000) gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Bunlar ile birlikte cinsiyete göre farklılık göstermeyen araştırmalar da (Acock ve Hurlbert, 1990; Andrews ve Withey 1976; Bilgiç, 2009; Bilgiç ve Sarı, 2010; Fujita, 1991; Weintraub, Bar-Haim Erez, 2009) mevcuttur. Bazı araştırmalarda devamsızlık süresine göre okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluşun farklılaştığı (Ainley, 1991; Leonard, 2002; Hallinan, 2008; Zieman ve Benson, 1981) raporlaştırılmıştır. Diğer yandan algılanan akademik başarı durumuna göre okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluşun anlamlı farklılaştığı, akademik başarısını başarılı algılayan öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğunu (Canbay, 2010; Epstein, 1981; Hoge, Smit ve Hanson, 1990; McDonald, 2012; Özen, 2005; Rutter, 1980) gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır. Ayrıca algılanan anne-baba tutumlarının okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş için önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Buna göre anne-baba tutumlarını demokratik olarak ifade eden öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğu (Fletcher, Walls, Cook, Madison ve Bridges. 2008; Petito ve Cummins, 2000; Sastre ve Ferriere, 2000; Shek, 2005) araştırma bulguları ile desteklenmiştir. 2015 yılından itibaren uygulamada olan okul kursları ile ilgili literatürde az sayıda çalışma yapılmış olması yapılacak diğer çalışmalar için fikir vereceği düşünülmektedir. Ayrıca kurslara katılan- katılmayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri açısından farklılığa bakmak yani öğrencilerin devam ettiği kurslar açısından okul odaklı öznel iyi oluşlarının ve algıladıkları okul yaşam kalitelerinin incelenmesi de bu araştırmanın farklılığını oluşturmaktadır.

Öğrencilerin okul yaşam kalite algıları ve öznel iyi oluş düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen ortak sonuç; okul yaşam kalite algısı ve öznel iyi

oluş düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin okuldan tatmin olma, okul aidiyeti, riskli duygu ve davranışlarda azalma (depresyon, stres, okul terki, suç işleme gibi), yüksek akademik başarı, arkadaş ve öğretmen ilişkilerinin olumlu yönde olması (Battistich, Solomon, Kim, Watson ve Schaps, 1995; Çakır, 2015; Katja, Paivi, Morja-Terttu ve Pekka 2002; Proctor, Linley ve Maltby 2009; Tian, Chen ve Huebner, 2014) gibi birçok olumlu sonucu beraberinde getirdiği görülmüştür. Bu sonuçlar göz önüne alındığında öğrencilerin öznel iyi oluşunun ve okul yaşam kalite algılarının çalışılması okul yönetimi, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarının önleyici ve müdahale edici hizmetleri açısından bir yol haritası ortaya çıkaracaktır.

Okullarda önleyici ve müdahale edici hizmetlerden özellikle önleme hizmetleri öğrenciler açısından ciddi önem arz etmektedir. Korkut'un (2003) belirttiği gibi önleme kavramı iyi olma, öznel iyi oluş, sağlığın daha iyi hale gelmesi, psikolojik dayanıklılığın artırılması kavramlarıyla yakından ilgilidir. Okul atmosferinin öğrencilere yansması ile ortaya çıkan sonuçları yeteri düzeyde analiz edebilmek, gerektiği yerde müdahale ve önleme hizmetleri ile var olan ya da ortaya çıkacak olan olumsuzluklar üzerinde çalışmalar yürütmek önemlidir. Öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalite ve okul odaklı öğrenci öznel iyi oluş düzeylerinin ve ilişkili değişkenlerin tespiti bu buna dair önleyici ve müdahale edici rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi öğrencilerin iyi oluşlarını destekleyeceği düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çalışmanın okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin etkililiğini artırmak ve okullarda yer alan rehberlik servislerinin okul ve öğrenci açısından öneminin daha belirgin şekilde diğer çalışanlar tarafından da anlaşılmasına katkı sağlayacağı inanılmaktadır.

Okulda; olumlu bir öğrenme havasının oluşturulmasından, eğitim ortamının her türlü ihtiyacının karşılanmasından, okulun bir bütün halinde uyumlu çalışmasından, öğretmenlerin ve öğrencilerin performanslarından sorumlu olan kişi ve kişiler okulun idari kadrosudur (Bayram ve Aypay, 2012; Sarı, 2007). Okul yönetimi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ders dışı sosyal etkinlikler düzenleyebilir. Arastaman (2006), okul yönetiminin öğrencilerin isteklerine yönelik ders dışı sosyal etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin derslere ve okula karşı ilgi düzeyini ve katılımını arttıracaklarını belirtmiştir. Okul paydaşlarından öğretmenleri konu alan çalışmalarda öğrencilerin okul yaşam kalite algıları ve öznel iyi oluş düzeyleri ile öğretmen desteği



(Baker, 1999; Suldo ve diğeri, 2009; Schmidt, 1992; Tian, Liu, Huang, Huebner, 2013) arasında pozitif yönde bir ilişki görülmüştür. Bu araştırmalarda öğretmeni ile olumlu ilişkiler geliştiren öğrencilerde; okula bağlılık, sınıf işlerine katılma, okul doyumunun yüksek olması gibi birçok alanda olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmadan da elde edilecek sonuçlar ışığında, eğitimcilere ve eğitim politikacılarına öğrenciler için nasıl pozitif okul ortamı oluşturulacağı konusunda fikir verilebilir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Kocaeli ili Darıca ilçesinde bulunan 6 devlet ortaokulunun 8.sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.

2. Okulların yaşam kalitesi düzeyi ve öğrenci öznel iyi oluş düzeyleri hakkında elde edilen bilgiler “ Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” ve “Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği” maddeler ile sınırlıdır.

3. Araştırmada katılımcıların anne baba tutumunu belirlemek için Kişisel Bilgi Formunda yer alan algılanan anne baba tutumları sorusuyla belirlenmeye çalışılmıştır. Kısa tanımlamayla anlatılmaya çalışılan tutumların öğrencilerin kişisel algısına dayalı cevap verdikleri dikkate alınmalıdır.

4. Öğrencilerin algıladığı başarı düzeyini belirlemek için Kişisel Bilgi Formunda katılımcılara “Okuldaki başarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve cevap olarak “başarılı- orta düzey- başarısız” seçenekleri sunulmuştur. Bu madde öğrencilerin somut sayısal veri olarak başarı düzeyinden ziyade kendilerini algıladıkları başarı düzeyini yansıttığı dikkate alınmalıdır.

#### 1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği ve Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeğinin katılımcılar tarafından içten ve samimiyetle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

2. Araştırmada kullanılan her iki ölçeğin araştırma konusu olan özellikleri ölçtüğu varsayılmaktadır

#### 1.6. Tanımlar

Okul Yaşam Kalitesi: Okulun, toplumun istek ve beklentilerini karşılamak amacıyla sosyal, psikolojik ve akademik yönden katkıda bulunma ve yönetici, öğretmen, öğrenci, ve diğer çalışanların bu yaşam alanında kendilerini mutlu, huzurlu ve güvende hissetme düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Mok ve Flynn, 2002).

Okul Odaklı Öğrenci Öznel İyi Oluş: Okul bağlamında öğrencilerin öznel olarak yaşamlarını nasıl deneyimlediklerini ve duygusal olarak nasıl yaşadıklarını temsil etmek üzere kullanılan kavramdır (Tian, 2008).

## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

#### 2.1. Okul Yaşam Kalitesi

Yaşam kalitesi, bireyin içinde bulunduğu kültür ve değerleri çerçevesinde yaşantısını algılama şekli olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2001). Yaşam kalitesinin değerlendirilmesi ise; bireyin yaşamına ilişkin olumlu (mutluluk, haz, hoşlanıtı) ya da olumsuz (öfke, nefret, üzüntü, bıkkınlık, hayal kırıklığı) deneyim ve duyguların yoğunluğu olarak ifade edilmektedir. Yaşam kalitesi ile ilgili ilk çalışmalar iş dünyasında insan kaynakları alanıyla ilişkili iken eğitimde fiziksel ve zihinsel sağlık, entelektüel beceriler, yaşlanma ve aile gibi konulara bütünsel bakabilmek amacıyla yapılmıştır. 1980’li yıllardan itibaren de eğitim sistemindeki sorunlara çözüm olarak gündeme gelmiştir (Bess, 1993; Linnakyla ve Brunell, 1996; Tangen, 2009). Okul yaşam kalitesi kavram olarak temellerini yaşam kalitesi kavramından alır (Land ve Spilerman, 1975; akt. Linnakyla ve Brunell, 1996). Bu çalışma kapsamında ele alınan “okul yaşam kalitesi” okulun toplumun istek beklentileri doğrultusunda öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik yönden katkıda bulunma ve yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların bu yaşam alanında kendilerini mutlu, huzurlu ve güvende hissetme düzeyidir (Mok ve Flynn, 2002). Öğrencilerin okul yaşamında yer almaları ve okul ortamına kaynaşmalarından kaynaklanan genel bir iyi olma halidir. Bu iyi olma hali ise, mutluluk, haz ve tatmin yaratan olumlu yaşantılar aracılığıyla yapılmaktadır (Bilgiç, 2009; Karatzias ve diğerleri, 2001).

Okul yaşam kalitesini etkileyen etmenler birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde değerlendirilmiştir. Johnson ve Stevens (2001), okul yaşam kalitesini etkileyen etmenleri 4 alanda incelemiştir. Bunlar, kararlara katılım ve kaynak yeterliği, yenilikler, öğrenciye sunulan destek ve yakın ilişkililerdir. Karatzias ve diğerleri (2001) okul yaşam kalitesini etkileyen etmenleri devam, program, öğretim yöntemleri, öğrenme,

öğrencilerin öğrenme stillerini karşılayan öğretim stilleri, kişisel ihtiyaçlar, değerlendirme, bireyin ve okulun değerler sistemi, destek, kariyer, ilişkiler (öğrenci, öğretmen, yönetici), nesnel ve öznel çevresel belirleyiciler olarak belirlenmişlerdir. Epstein ve McPartland (1976), okul yaşamının niteliği kavramında okul yaşam kalitesi üzerinde üç faktörün etkili olduğunu belirtmiştir.

Okuldan tatmin; Öğrencilerin okuldan ne kadar hoşnut olduğunu ifade eder. Öğrencilerin yönetici, öğretmen ve akranlarıyla olan ikili ilişkilerini, ders dışı aktivitelere katılım düzeylerini, okulun bulunduğu sosyal çevreye ilişkin algılarını ve genel olarak okula dönük tutumlarını kapsamaktadır.

Sınıf işlerine bağlılık; Öğrencilerin okuldaki görev ve sorumluluklarına dair olan isteğidir. Okuldaki ve sınıftaki görevler, öğrencinin okula kendisinden bir şeyler katmasını sağlayarak okula karşı aidiyet duygusunun gelişmesine olanak sağlar. Bu sayede okul hayatına daha olumlu bakar.

Öğretmene yönelik tepkiler; Sınıf ve okul ortamında öğretmen ile öğrenci ilişkisini içerir. Öğretmenin öğrenciyi desteklemesi, öğrencinin sınıf ortamında ve öğretmen karşısında kendini ifade etme olanağının olması, sınıf ortamında karar verme sürecine katılımının sağlanması gibi birçok ilişkiyi kapsamaktadır.

Okul yaşam kalitesi genel olarak öğrencinin okulundan memnun olma ve tatmin olma düzeyini ifade etmektedir. Strauss (1974), öğrencilerin okul memnuniyetinin; sosyal ve siyasi kurallar, okulun öğretim seviyesi, öğretmenlerin ilgisi, kantin ve kütüphane olanakları, rehberlik servisi, ders müfredatı, okul disiplini ve okul kalitesinden etkilendiğini ve okullarından memnuniyet duyan öğrencilerin okullarına daha az yabancılaştıklarını ifade etmiştir (Akt. Sullivan, 1978). Okul yaşam kalitesi bir bütün olarak öğrenciyi ele alır sadece akademik olarak değil, sosyal ve psikolojik anlamda da mutlu ve memnun bireyler olması istenir yani her anlamda okulda öğrencinin iyi olma halidir.

## 2.2. Okul Yaşam Kalite Boyutları

Okul yaşam kalitesi kavramı olarak ilk kez 1976 yılında tanımlayan Epstein ve McPortland, okul yaşam kalitesinin boyutlarını; ‘okul memnuniyeti’, ‘sınıf çalışmalarına bağlılık’ ve ‘öğretmenlere tepkiler’ başlıkları altında toplamış ve 27 maddeden oluşan okul yaşam kalitesi ölçeğini geliştirmişlerdir. Okul memnuniyeti boyutu; öğrencilerin okula karşı duygularını, sınıf çalışmalarına bağlılık boyutu; öğrencilerin sınıfta ders ya da projelere olan ilgilerini, öğretmene tepkiler boyutu; öğrencilerin öğretmenlere karşı duygu ve düşüncelerini içerir (Epstein ve McPortland, 1976).

Eğitim bilimleri alan yazında büyük ölçüde kabul görmüş ve birçok araştırmacı tarafından kullanılmış Williams ve Batten (1981) tarafından geliştirilmiş “Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği” yedi alt boyut içermektedir. Bu boyutlar; ‘okulun genel etkileri’, ‘negatif etkileri’, ‘statü’, ‘kimlik’, ‘öğretmenler’, ‘fırsatlar’ ve ‘başarı’dır. Okulun genel etkileri; okul hakkındaki pozitif duygularını, okulun negatif etkileri; öğrencilerin okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerini, statü; öğrencilerin okuldaki öz saygı ve önem konusundaki duygularını, kimlik boyutu; öğrencilerin kendileri hakkındaki kimlik bilinci ve başkaları ile bağlantı kurma becerilerini, öğretmenler boyutu; okuldaki öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkilerini, fırsatlar boyutu; öğrencilerin okulda öğrendiklerini gelecek yaşamlarıyla ve kendileri için kariyer fırsatı yaratmak için ne ölçüde ilgili gördüklerinin ölçütüdür. Son olarak başarı boyutu; okul çalışmalarına ilişkin başarı hissini içerir (Williams ve Batten, 1981). Yılmaz (2005) “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında eğitim yaşantısının alt boyutlarını sınıf işlerine bağlılık, okulla tatmin olma ve öğretmenlere olan tepkiler olarak belirlemiştir. İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalite algılarını ölçme amaçlı Sarı (2007) tarafından geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin revize edildiği ölçek formunun (Sarı, 2012) kullanıldığı bu araştırma kapsamında okul yaşam kalitesinin alt boyutları “okula yönelik duygular”, “okul yönetimi”, “statü”, “öğretmen- öğrenci iletişimi”, “öğrenci- öğrenci etkileşimi” açıklanacaktır.

### 2.2.1. Okula yönelik duygular

Gün boyunca okulda pek çok olay yaşayan öğrencilerin okul deneyimleriyle ilgili algıları olumlu ve olumsuz olarak ele alınıp bu algılar da okula yönelik duyguları oluşturmaktadır. Bu duygular olumlu ise öğrencinin okul memnuniyeti artarken olumsuz ise öğrencinin okulu sevmemesine neden olabilir (Gedik, 2014). Okul öğrencilerinin öğrendiği ve sosyalleştiği yerdir. Öğrenciler bu iki boyutta da güçlük çekerlerse; kendilerine olan saygıda, riskli davranışlar göstermede ve okula devam etmede sorunlar gösterebilirler.

Öğrencilerin okula karşı geliştirdiği duyguları onların duygu ve düşüncelerinden kaynaklanmaktadır (Mok ve Flynn, 2002). Karalar (2017), eğitim ortamlarına dair olumlu duygular hisseden bir öğrencinin kendisini okulda değerli gördüğünü kendini başarılı olarak algıladığını diğer taraftan okulda arkadaşları tarafından sevilmediğini ya da okulda keyifli vakit geçirmediğini düşünen öğrencinin ise okula karşı olumsuz duygular besleyeceğini ifade etmiştir.

Okul yaşam kalitesinin ana boyutlarından biri okula yönelik duygular, olumlu ve olumsuz duygu boyutlarını içermektedir. Öğrencilerin okul ortamında yönetici, öğretmenler ve diğer öğrencilerle iletişimi yeterince güçlü değilse, kendini okulda önemli hissetmiyorsa, ders dışı sosyal etkinlikler ilgisini çekmiyorsa bu öğrencinin okul yaşam kalitesine yönelik algısının olumsuzluğunu gösterdiği gibi bu durumda öğrenciler okula dair olumsuz duygular besler (Sarı, 2007). Buradan yola çıkarak okula yönelik duyguların diğer boyutlarla da ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okula yönelik olumlu duygularını artırmak için kullanılabilecek yöntemleri Leonard (2002) şöyle sıralamıştır; öğrenciler arasındaki iletişimi artırmak, okulun fiziki olanaklarını artırmak, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri yönünde etkinlikler seçmelerine olanak sağlamak, öğretmenler, personel ve öğrenciler arasında işbirliği sağlamak, teknoloji de dahil olmak üzere yeterli kaynak temini sağlamak şeklinde sıralamıştır.

### 2.2.2 Okul yönetimi

Okul yaşam kalitesinin alt boyutundan olan okul yönetimi; okul yaşamını tertip eden, bu sürecin sağlıklı bir şekilde yoluna devam etmesini sağlayan ve okul yönetimi olarak uygulamalarının okulda nasıl algılandığını ölçmeye çalışan boyuttur. Okul yönetimi okul yaşam kalitesini belirleyen en önemli etkenlerden biridir. Okul yönetiminde bulunan liderlerin hem kişisel hem de mesleki yönden sahip olduğu özellikler, dolaylı olarak okulun hangi nitelikte bir örgüt olacağına da yön vereceğinden okul yönetimi ve liderin okulun başarısı üzerinde etkisi yadsınamayacak derecededir (Çamur, 2006; Sarı, 2007). Okulun idari kadrosu eğitim ortamının her türlü ihtiyaçlarını karşılamasından, okulun bir bütün halinde uyumlu çalışmasından, öğretmenlerin ve öğrencilerin performanslarından sorumlu olan kişi ya da kişilerdir. Okul yöneticisi; okul işlerini yürütürken okulun diğer paydaşlarından görüş, öneri aldığı sürece okulun verimliliğini ve etkililiğini artıracak düşünülmemektedir. (Bayram ve Aypay, 2012; Karalar, 2017).

Okul yöneticisinde olması gereken görev ve sorumluluklar çeşitli yazarlar tarafından ele alınmıştır; Karalar (2017), okul yaşamının daha kaliteli olabilmesi için okul yöneticilerinin sınıfları gezerek öğrencilerin ilgi ve isteklerinden haberdar olması, öğrencilere zaman ayırarak onlarla vakit geçirmesi varsa sorun ve problemleri bunlara çözüm üretmesi gerektiğini belirtmiştir. Böyle bir okul ortamında öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini, okula ait hissetmelerini sağlayacağı için beraberinde okul yaşamlarının da daha kaliteli olacağını belirtmiştir. Okul yönetiminin görev ve sorumluluklarını başka bir araştırmacı tarafından öğrenme çevresinin oluşturulması, öğrencilerin eğitim öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğrencilere uygun bir programının belirlenmesi, öğretmen ve diğer çalışanların geliştirilmesi, toplumsal kaynaklarla işbirliği sağlama, bina yönetimi ve finans olarak tanımlanmıştır (Çamur, 2006). Kısacası, okulun yaşam kalite algısına olumlu katkı sağlayan ve bu anlamda görev ve sorumluluğu olan okul müdürü etkili iletişim becerileri, öğretmen ve diğer personellerle gerekli işbirliği içerisinde olması, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını belirleyip sorunlarına çözüm üretebilmesi ile olumlu okul iklimi yaratabilir.

### 2.2.3.Statü

Statü boyutu, öğrencinin okulda kendini ne kadar değerli ve önemli hissettiğini ifade etmektedir. Bireylerin güvenli bir şekilde kişiler arası iletişim kurmaya, kendini değerli hissetmeye, toplumun bir üyesi olduklarını hissetmeye, sevmeye ve saygı duyulmaya ihtiyacı vardır. Dolayısıyla öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okulda kendilerini önemli hissetmeye, öğretmenleri ve akranları tarafından takdir edilip sevmeye ihtiyaç hissetmeleri olağandır. Yönetici, öğretmenler ve arkadaşları tarafından bu ihtiyaçları karşılanan çocukların kendilerine olan güvenleri artar. Bu güven duygusu da onların daha güçlü ve pozitif iletişim kurmalarını sağlar. Kendine güven, kişisel mutluluk, başarı ve yaşam kalite düzeyleri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Mok, Flynn, 2002; Sarı, 2006).

Öğrencilerin okullarda kendine olan güvenlerinin artırılması, okula, sınıflarına aitlik duygusunun da artmasını sağlayabilir. Böylece öğrenci bulunduğu okul ortamından tatmin sağlar, mutlu olur. Bunu sağlayabilmek için, öğretmen ve okul idarecilerinin öğrencileri küçük düşürücü davranışlardan kaçınmaları, aksine onları okula motive edici davranışlarda bulunmaları gerekir (Türkoğlu, 2012). Cohen (1994)'e göre okulda statünün üç boyutu (akademik, sosyal ve akran statüsü) vardır. Akademik statü, öğrencilerin sınıf içi ders başarısını ve başarılarına yönelik algılarını ifade etmektedir. Sosyal statü; cinsiyet, dil, din gibi farklılıklar ve bu farklılıklardan doğan ilişkileri ifade eder. Akran statüsü; arkadaşları tarafından bireyin gördüğü ilgi ve saygıyı ifade etmektedir. Öğrencinin okul yaşantısındaki statüsü, kendine yönelik tutumlarını, kendine olan güvenini ve saygısını belirleyeceğinden bu anlamda destekleyen öğretmen ve idari kadronun olması, pozitif arkadaş ortamlarının ve okul yaşantılarının olması okul yaşam kalitesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

### 2.2.4.Öğretmen- öğrenci iletişimi

Toplumsal bir kurum olan okulun, kalitesini sağlayan etmenlerden birisi de okul içindeki iletişim örüntüleridir. İletişim içinde olan öğretmenler, öğrenciler,



yöneticiler, hizmetliler, veliler bu iletişimi sürekli devam ettirmek durumundadırlar. Eğer bu iletişim nitelikli bir iletişim örüntüsüne sahipse yani herkes birbirini doğru anlıyor, birbirlerinin beklentilerini netleştirip açıklığa kavuşturuyorsa iletişim örüntülerindeki kalite sağlanmış olacaktır (Sarı, 2007). Okul ortamının sağlıklı bir atmosfere sahip olabilmesi için öğretmen- öğrenci iletişiminin gücü önemlidir. Zamanın çoğunu okulda geçiren öğretmen ve öğrencilerin olumsuz bir iletişim içinde olmaları öğretmen ve öğrenci içinde olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Bu olumsuzluklar da okul yaşam kalitesini olumsuz bir yönde etkilemektedir (Korkmaz, 2009).

Sartori (2001), okul ortamlarının daha yaşanılır alan olması konusunda öğretmen- öğrenci iletişiminin önemine dikkat çekerken öğrencileri baskı altında tutarak disiplin etmeye çalışmanın öğrenciye ve eğitim sürecine hiçbir faydasının olmayacağı gibi tam tersi okuldan soğumasına sebep olacağını bunun yerine modern eğitim yöntemlerinin öğretmen-öğrenci etkili iletişiminin çare olabileceğini belirtmektedir. Türnüklü (2007), öğretmenin dersi işleyiş yöntemindeki yetersizliği ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin işbirliğine yönelik eksiklikleri öğrenciler arasında çatışma ve anlaşmazlıklara sebep olabileceğinden, öğretmenlerin davranışlarıyla öğrenciler için bir model olduğundan hareketle çok sert olan ya da sınıf düzenini sağlamada etkisiz olan öğretmenlerin öğrencilerin okulu sevmemesine neden olabileceğini ve bu durum da akran zorbalığı gibi saldırgan davranışta bir artışa yol açabileceğini belirtmiştir.

Çınkır (2004)'e göre öğrenciler günlerinin büyük çoğunluğunu okulda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla geçirdiğinden eğitimin niteliği ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde öğretmen- öğrenci ilişkisi diğer ilişkilerden daha önemli görülmüştür. Çocuğun gelişiminde bu iletişimin önemi çocuğun kendine güven ve öğrenme becerilerinin gelişmesinde belirleyici olabileceği ifade edilmiştir. Bayraktutan (2008), etkili iletişimin olabilmesi için öğretmenin etkili konuşması, birden fazla duyuya hitap edebilmesi, öğrencileri etkili ve aktif tutabilmesi ve onların dikkatini çekebilmesini tavsiye etmektedir. Öğretmen öğrenci ilişkisi ve iletişimi akademik başarı ve okula yönelik duygularda yakından ilişkilidir. Sınıf içerisinde öğrenciye ulaşabilen, doğru

iletişim yolu seçebilen ve öğrencisine karşı sıcak ve samimi olan öğretmenin dersinde öğrencinin daha başarılı olabileceği beklenmektedir. (Selimhocaoglu, 2004).

#### 2.2.5. Öğrenci- öğrenci etkileşimi

Öğrencilerin sosyalleşmesinde akran etkileşimi ve iletişimi önemli bir rol oynamaktadır. Öğrenci arkadaşlarıyla yasak konulardan, eleştirildiği ve engellediği davranışlardan bahseder ve kendini bu gruplarda rahatça ve özgürce ifade edebilir. Ayrıca akran grubu, öğrencilerin toplumsal ufkunu ve görüş açısını genişletmesine, farklı deneyimler edinmesine olanak sağlar. Akran gruplarında kurallı ilişkiler geliştiren ve bu kurallara uyan öğrenci aslında birçok öğrenme de gerçekleştirmektedir. Bunlardan ilki aileden bağımsız olma yani özerklik kazanma diğeri ise işbirliği içerisinde olma, işbirliği içerisinde olma gibi birçok yaşantı kazanır (Bursalıoğlu, 2005).

Yaşam kalitesine ilişkin olarak akran durumu bazı öğrenciler adına okul içerisinde bazı sıkıntılar ve streslere neden olmaktadır. Olumlu biçimde geliştirilen arkadaşlık ilişkileri sayesinde birey çevresine uyum geliştirebilir. Gerekli olan akran ilişkilerini geliştirmek için başarı gösterememiş olan çocuklarda özellikle yetişkin olduğu dönemde, mutsuz oldukları, sürekli olarak davranış problemleri geliştirdikleri ve riskli davranışlarda buldukları bahsedilmiştir. (Leonard, 2002). Okulda kurulan olumlu arkadaşlık ilişkileri sadece topluluk duygusu oluşturmaz, aynı zamanda ait olma duygusunu da geliştirir. Arkadaşları arasında belirli saygıyı görmekte olan öğrenciler özellikle okul içerisinde daha mutlu oldukları görülmekte ve bunun yanı sıra okulda alması gereken eğitimi daha iyi aldıkları bilinmektedir. Fakat tam tersi bir okul ortamı yaşayan öğrencilerde ise, olumsuz sosyal ve davranışsal risklere rastlanmaktadır. Bu bağlamda akranlar arasında yaşanan problemler okul yaşantısı içinde ciddi sıkıntılara ve problemlere neden olabilmektedir. (Smith ve Sandhu, 2004). Kinderman (Akt: Arastaman, 2006), yaptığı çalışmada arkadaş ilişkileri kuvvetli olan öğrencilerin okula bağlılık düzeyinin de yüksek olduğunu saptamıştır. Bu araştırmadan yola çıkarak tam tersine akran gruplarıyla ilişkisi ve iletişimi zayıf öğrencilerin de okula bağlılık düzeylerinin düşeceği varsayımında bulunulabilir. Okula bağlılık düzeyi düşük

öğrencilerin de devamsızlık, okul tatmininde düşüklük, okul kurallarına uymama ya da riskli davranışlar geliştirme yönünden risk altında olabilirler.

### 2.3. Okul Yaşam Kalitesi ile İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın kapsamında yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen okul yaşam kalitesi hakkında gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.3.1. Okul yaşam kalitesi ile ilgili yurt içindeki ilgili araştırmalar

Doğanay ve Sarı (2006), Çukurova Üniversitesi Balcalı Kampüsünde bulunan 454 öğrenciye, uyguladıkları Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği ile üniversitede öğrencilerinin yaşam kalite algılarını demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Ayrıca gönüllü 15 öğrenciye üniversitedeki demokratik yaşam kültürü hakkında görüşmeler yapmışlardır. Yapılan araştırmalar kapsamında öğrenciler ile öğretmenler arasında olan iletişim sınıf içerisinde kısıtlı ve basma kalıp şekilde ilerliyor ise öğrencilerin iletişim seviyesi düşük olduğu bunun yanı sıra iletişime açık sınıfta ise öğrencilerin daha istekli ve iletişim becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007), lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarını incelemişlerdir. Araştırmaya Adana İl merkezinde bulunan alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki altı adet genel liseden 478 öğrenci alınmıştır. Veri toplama aracı olarak, Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin okul yaşam kalite algıları orta düzeydedir, üst sosyoekonomik düzeydeki liselerde ve daha küçük sınıflarda okul yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu, cinsiyetin okul yaşam kalitesi, üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilmiştir.

Okul türleri ve demografik değişkenler ile okul yaşam kalitesini inceleyen Durmaz (2008), Kırklareli ili merkez ilçelerinde bulunan 602 lise öğrencisinin okul yaşam kalite algılarına göre, Genel Lise ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden Anadolu Lisesinde eğitim görmekte olan öğrencilerin özellikle okul yaşamlarında ki kalitenin

oldukça yüksek olduğu görülmekte, cinsiyet bakımından bakıldığında bu kalitenin kızlarda daha fazla olduğu, bunun yanı sıra sınıf ya da annelerin ya da babaların eğitim seviyelerinin yaşam kalitesini etkilemediği ortaya çıkmaktadır.

İnal (2008) tarafından Adana ilinde bulunan yatılı bölge ilköğretim okullarında (YİBO) görev yapmakta olan 36 öğretmen ve okullarda öğrenim görmekte olan 643 öğrencinin okul yaşam kalite algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşme ve ölçek sonuçlarına göre; öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalite algılarının orta düzeyin biraz üzerinde olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Görüşme sonuçlarına göre; okul yaşam kalite algıları düşük öğretmenler okulun fiziksel yetersizliğinden, öğrencilerin düşük motivasyonlarından, akademik başarısızlık, disiplin sorunları ve okulun getirdiği görev ve sorumluluklarından bahsetmişlerdir. Okul yaşam kalite algıları yüksek öğretmenlerin ise; arkadaşlık ortamını ve okul idarecilerin olumlu tutumlarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden ise, okul yaşam kalitesini düşük algılayanların, okul yönetimi, öğretmenler ve öğrencilerin bazı davranışlarından rahatsız olduklarını, okul yaşam kalitesini daha yüksek algılayanların ise, arkadaş ortamından, okulundan ve öğretmenlerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Adana ili merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalite algıları ile arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi ilişkisinin keşfedildiği çalışmaya 298 öğrenci katılmıştır (Bilgiç 2009). Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin okul yaşam kalite algılarının olumlu olduğu, alt boyutlarının da ortalamanın üzerinde olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeylerine göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okul yaşam kalite algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenlerinin okul yaşam kalite algıları ile ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yaşam kalitesinin yordayıcıları önem sırasına göre, arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi olduğu tespit edilmiştir.

Okul yaşam kalite algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen İlmen (2010), Van ilinde öğrenim gören 7.sınıf öğrencilerin devam ettikleri okul türüne

göre algıladıkları okul yaşam kalitesinde anlamlı farklılıklar görmüştür. Algılanan okul yaşam kalitesi alt sosyo-ekonomik düzeyden üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullara göre arttığı belirtilmiştir. Bununla birlikte okullarda Seviye Belirleme Sınavı'ndan alınan genel sonuçlar yükseldikçe, o okuldaki öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalitesi daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları okul yaşam kalitesi sonuçlarına bakıldığında, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde çalışan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenlerden okul yaşam kalite algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Türkoğlu (2012), Bursa ili merkez ilçelerinden Yıldırım'daki resmi ilköğretim okullarına devam eden ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; sosyo-ekonomik düzeylerine göre okullarda öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalite algıları arasında üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrencilerin daha yüksek algıya sahip olduğu, cinsiyetlerine göre kız öğrencilerin okul yaşam kalite algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anne baba eğitim düzeylerine göre lise ve dengi okullardan mezun olanların okul yaşam kalite algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf düzeylerine göre okul yaşam kalite algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okula yabancılaşma ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen Gedik (2014), Malatya ili merkezinde bulunan ortaöğretim 10. 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören 21903 öğrenciden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 514 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin okul yaşam kalite algıları ile okula yabancılaşma algıları arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Dönmez (2016), Aydın ili merkez ilçesinde öğrenim gören üç farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmasında okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının cinsiyet, sınıf düzeyi, farklı sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, cinsiyete göre kız öğrencilerin okul iklim algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, sınıf düzeylerine göre üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin daha düşük algıya sahip oldukları, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre orta sosyo-ekonomik düzeye sahip

okullarda öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek algılaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okula bağlılık düzeyi açısından incelendiğinde, cinsiyete göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde bağlılık yaşadığı görülmüştür. Okul yaşam kalitesine göre, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre üst düzey sosyo-ekonomik okulda öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek okul yaşam kalitesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ortaokulda okumakta olan öğrencilerin okul iklimleri, okullara bağlı olma seviyeleri ve yaşam kaliteleri arasında anlam ifade eden pozitif yönlü olan bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır.

Karalar (2017) tarafından yapılan araştırma ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile meslek karar verme yetkinliği arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır. Samsun ili Atakum ilçesinde belirlenen yedinci ve sekizinci sınıf toplam 459 öğrenci üzerinde yapılmış araştırmada, okul yaşam kalitesinde cinsiyet ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuş. Meslek kararı verme yetkinlik düzeyi cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi ve algılanan akademik başarı düzeyine göre incelenmiş ve tüm değişkenler bazında anlamlı farklılığın olduğu ortaya konmuştur. Son olarak okul yaşam kalitesi ile meslek kararı verme yetkinliği arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Okul yaşam kalite düzeyleri ile demografik değişkenler üzerinde yaptığı çalışmada Karabey (2017) Sivas ilinde bulunan 546 lise öğrencisinin araştırma bulgularına göre, öğrencilerin okul yaşam kalitesi orta düzeyde, en yüksek puan ortalaması 'Öğrenci' alt boyutunda, en düşük puan ortalaması 'Statü' alt boyutunda bulunmuştur. Araştırmada kız ve erkek öğrencilerin Okul Yaşam Kalite Ölçeği puan ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine, sınıf düzeyi açısından küçük sınıflar lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okul yaşam kalite ölçeği puan ortalamaları; öğrencinin anne ve babasının eğitim düzeyi, anne mesleği, öğrencinin kardeş sayısı, kronik hastalık durumu, algıladığı ekonomik durumu, kendine ait odasının varlığı ile karşılaştırıldığında farklılık istatistiksel olarak önemsiz bulunurken, öğrencinin anne ve babasının beraber olma durumu, ailesi ile bir arada yaşama durumu, okulda sosyal faaliyetlerin olması, öğrencinin okul başarı durumu önemli bulunmuştur.

Çalışma bulgularına göre sigara içen, disiplin cezası alan ve okula sık devamsızlık yapan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puan ortalamalarının düşük olduğu saptanmıştır.

Okul yaşam kalitesi ve demografik değişkenlerin incelendiği bir başka araştırma ise Ereş ve Bilasa (2017), Ankara merkezde bulunan sekiz ilçede ortaokul son sınıfa devam eden 459 öğrenciye okul yaşam kalitesi ölçeği uygulamışlardır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okul yaşam kalitesiyle ilgili algıları orta düzeydedir. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi alt boyutlara göre değişiklik göstermiştir. Öğrenciler "statü" alt boyutu ile ilgili en yüksek, "okul yönetimi" ile ilgili en düşük puana sahiptirler. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi demografik özelliklerine göre incelendiğinde 10 ile 20 arasında öğrenci mevcudu olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ve kız öğrencilerin okul yaşam kalitesi daha yüksek bulunmuştur.

### 2.3.2. Okul yaşam kalitesi ile ilgili yurt dışındaki ilgili araştırmalar

Karatzias ve arkadaşları (2001); İskoç ve Yunan öğrencilerinin okul yaşam kalitesini karşılaştırmaya yönelik yaptıkları çalışmada, okul yaşam kalitesinin, okulun negatif ve pozitif etkileri, okul stresi, kendine saygı ve iyi olma hali ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini dört, beş ve altıncı sınıfa devam eden 359 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; İskoç öğrencilerinin okul yaşam kalitesi, Yunan öğrencilerine göre daha yüksektir, Yunan öğrencileri okulun negatif etkileri ve okul stresi yönünden, İskoç öğrencileri ise kendine saygı ve iyi olma yönünden daha yüksek puanlar almışlardır. Okul yaşam kalitesi ile okulun olumlu etkileri arasında pozitif bir ilişki bulunurken, okulun olumsuz etkileriyle okul stresi arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Sartori (2001), Teksas'ta öğrenim gören 1342 öğrencinin, akran iletişimini, okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okuldan memnun olmaları, kendilerini okula ait hissetmeleri ve okul yaşam kalitesi arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalite algılarına göre kız öğrenciler

lehine bir sonuç elde edilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeylerine göre okul yaşam kalite algılarına göre bir farklılık bulunmazken, okuldan memnun olma değişkenine göre düşük sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin okuldan memnun olma düzeylerinin de düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim beşinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören 448 öğrenci ve ilköğretimde görev yapan 16 öğretmenin okul yaşam kalite algılarını inceleyen Leonard (2002), öğrencilerin okula devam süreleri ve okul yaşam kalite algılarına göre, okul yaşam kalite algısı düşük öğrencilerin okula devam sürelerinin daha az olduğu ve akademik başarılarının da düşük olduğunu bulmuştur. Ayrıca okulda mutsuz olduklarını belirten öğrencilerin okul yaşam kalitesinin daha düşük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenciler ve öğretmenler için okulun daha az stres ortamı haline getirilmesi, okuldan memnun olunan faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalite düzeylerinin de paralel olarak yükseleceğini belirtmiştir.

Sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul yaşamına ilişkin olumlu ve olumsuz algılarını inceleyen Jaavall (2007), ailelerin ve öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerine de değinen araştırmasında aileleri ve öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştiren öğrencilerin daha olumlu okul yaşam kalitesine sahip olduklarını ve böyle bir ortamda bulunan öğrencilerin okula devam etmekten mutlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Okul yaşam kalitesi ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarda; ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde sıklıkla demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri, akademik başarı ve anne-baba eğitim düzeyi gibi) ele alınmıştır. Bunun yanı sıra arkadaşlara ve okula bağlılık, empatik sınıf atmosferi, okul iklimi, devamsızlık, ebeveyn ve öğretmenlerle ilişkiler değişkenleriyle de çalışmalara yer verilmiştir. Bundan sonraki aşamada araştırmanın diğer değişkeni olan okul odaklı öğrenci öznel iyi oluşu hakkında literatür bilgilerine yer verilecektir.



#### 2.4. Öznel İyi Oluş

Psikoloji alanında yapılan çalışmalarda başlangıçta kaygı ve depresyon gibi bireyin olumsuz duygularına odaklanılırken 1980’li yıllardan itibaren olumlu duygulara yönelinmiştir. Psikoloji biliminin pozitif yönlü çalışmalarının sonucu olarak 2000’li yıllarda öznel iyi oluş kavramı yer almaya başlamıştır (Myers ve Diener, 1995). Yapılan çalışmalarda amaç, bireyin yaşamını daha olumlu algılamasını sağlamak ve olumsuz yaşantılara karşı dayanıklılığını artırmaktır. Bunların sonucunda ise bireyin yaşamını daha olumlu biçimde devam ettirmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Mcknight, Huebner ve Suldo, 2002).

Pozitif psikolojinin literatürde geniş yer bulmasıyla birlikte iyi yaşamın ne olduğu sorusu ve olumlu duygular ya da insanın kendisiyle ilgili farkındalık kazanması gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Öznel iyi oluş konuşma dilinde “mutluluk” olarak da dile getirilmektedir. Mutluluk kavramını bilimsel olarak ilk kez öznel iyi oluş olarak ifade eden bilim adamı ise Wilson’dur. Ancak bu kavramı sistemli olarak ele alan ve geliştiren Diener olmuştur. Diener (2000), öznel iyi oluşun hem duyuşsal hem de bilişsel bir yapıdan oluştuğunu öne sürmüştür. Araştırmacı olan Diener, “öznel iyi oluşu” kişinin kendisinde bulundurduğu olumlu olan ya da olumsuz olan duygulara yaşadığı hayattan elde ettiği doyumlarla ilişkin olarak kişinin bireysel olarak yaptığı değerlendirmelerdir. Bu noktada Diener öznel iyi olmanın üç önemli kavramına dikkat çekmektedir; a) öznel olması, b) pozitif olması, c) kişinin tüm yaşamının genel değerlendirilmesidir. Öznel iyi oluş, bireyin yaşamını değerlendirmesi ve yargı bildirmesi anlamına gelen, tek boyutlu bir yapı değildir. Öznel iyi oluşun üç önemli ögesi vardır; olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumudur.

**Tablo 2. 1.** Öznel İyi Oluş Boyutları

Olumlu Duygulanım	Olumsuz Duygulanım	Yaşam Doyumu	Alan Doyumları
Neşe	Suçluluk ve utanç	Yaşamı	İş
Coşku	Üzüntü	değiştirme isteği	Aile
Hoşnutluk	Kaygı ve endişe	Güncel yaşam doyum	Serbest zaman
Gurur	Öfke	Geçmişten doyum	Sağlık
Şefkat	Stres	Gelecekte	Finans
Mutluluk	Depresyon	doyum	Benlik, Kişinin
Coşkunsuluk	Kıskançlık	Önemli kişilerin bireyin yaşamına ilişkin görüşleri	Grubu Okul*

(Diener, Oishi ve Lucas, 2003)

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, öznel iyi oluşun duyuşsal boyutunu olumlu ve olumsuz duygulanım oluşturmaktadır. Olumlu duygulanım neşe, coşku, mutluluk gibi hoş duyguları içerirken; olumsuz duygulanım ise, üzüntü, kaygı, stres ve depresyon gibi hoş olmayan duyguları içermektedir. Öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturan yaşam doyumunu ise, bireyin yaşamında önemli alanları oluşturan iş, aile, sağlık ve bu araştırmaya konu olan okulun değerlendirilmesini kapsamaktadır (Diener, Oishi ve Lucas, 2003).

Öznel olarak iyi oluş durumu kişinin bilinçli biçimde bilişsel ve duyuşsal olarak yaptığı değerlendirmeleri içinde barındırmaktadır. Öznel iyi oluşun yüksek olan bireyler, yaşantısında ağırlıklı olarak hoş duygular hissederler, ilgi çekici aktivitelerde bulunurlar ve yaşamları hakkında genel olarak memnuniyet belirtirler.

## 2.5. Öznel İyi Oluş Kuramları

Öznel iyi olmayı açıklama yönünde kuramsal çalışmaların temelleri antik Yunan dönemine dayanmakta ve bu dönem çeşitli felsefe ekolleri de mutluluk ölçütleri sunmuştur. 1970’li yıllara kadar yapılan kuramsal açıklamalar dağınık ve sistematik olmayan bir tarzdadır. 1970’li yıllardan itibaren, yaşam kalitesinin artması ile birlikte bireysel öznel iyi oluş ön plana çıkmış ve araştırmaların sayısı artarken kuramsal gelişmelerde ilerlemeler görülmüştür. (İlhan, 2009; Yetim, 2001). Öznel iyi oluşu açıklamakta olan kuramlar aşağıda sunulmuştur.

### 2.5.1. Erek kuramı

Erek kuramına göre mutluluğu etkileyen iki önemli faktör vardır. Bunlar; “amaçlar” ve “ihtiyaçlar” olarak belirlenmiş, ihtiyaçlar karşılandığında ve amaçlara ulaşıldığında kişinin mutlu olacağı söylenmiştir. Bu kuram ilk kez 1960 yılında Wilson tarafından ortaya atılmıştır. Diener ve Diener (2000), bu kurama göre her bireyin amaçlarının farklı olduğu ve bu amaçları doğrultusunda hareket ettiğinde mutlu olacağı ve bu nedenle bireyin amaçlarına ulaştığında olumlu duygular, ulaşamadığında ise olumsuz duygular deneyimleyeceğini ifade etmişlerdir. Omodei ve Wearing (1990) ise, insanların ihtiyaçlarının karşılanmasıyla yaşam memnuniyetlerinin de arttığını belirtmişlerdir. Yeme-içme, barınma gibi temel fizyolojik ihtiyaçların karşılanması belli bir gelir düzeyi gerektirdiği için gelir düzeyi ile mutluluk arasında pozitif bir ilişkinin olmasının şaşırtıcı olmayacağı söylenmiştir.

Bu kuramı açıklamada Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bireyin ihtiyaçlarını karşılaması sonucunda öznel iyi oluş düzeylerinin artması örnek gösterilebilir. Yüksek hiyerarşideki ihtiyaçların karşılanması için alt düzeydeki ihtiyaçların karşılanması gerekir. Yaşam boyunca çoğu birey kendini gerçekleştirme ihtiyacı baskın hale gelene kadar bu hiyerarşide ilerlemeye çalışır (Burger 2006, Diener, 1984). Brunstein (1993) ise kişisel amaçların ve amaçlara bağlılık, amaçların erişilebilirliği ve amaç yönünde ilerleme boyutlarının öznel iyi oluşa etkisini incelediği boylamsal bir çalışmada amaçlara bağlılığın öznel iyi olmaya olumlu katkısı olduğunu

amaçlar yönünde ilerlemenin de öznel iyi oluşta önemli değişmelere yol açtığını bulmuştur.

Kurama göre, öznel iyi oluşu etkileyen ve bireyin hedeflerine ulaşmasına engel olan birçok faktör vardır. Bunlardan ilki, insanların kısa vadede mutluluk getirecek uzun vadede sonuçları zorluk oluşturacak amaçlar edinmeleridir. İkincisi, olması istenilen amaç ile kişinin arzularının çatışması sonucunda ihtiyaçların tam olarak karşılanmamasıdır. Üçüncüsü, mutluluğu ellerinden kaçıran bireylerin kötü koşullarla karşılaşması ve bundan da bireylerin öznel iyi oluşlarının olumsuz etkilendiği bilinmektedir (Diener, 2009). Sonuç olarak bu kuramda mutlu olabilmesi için Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan öncelik sıralaması ile ihtiyaçlarını karşılayabilmesi (Fizyolojik ihtiyaçlar, Güven, Ait Olma ve Sevgi, Saygı, Kendini Gerçekleştirme) ve kişisel amaçlarının ulaşılabilir ve gerçekçi olması gerektiği söylenebilir.

### 2.5.2. Etkinlik ve akış kuramı

Etkinlik kuramları, isminden de anlaşılacağı üzere bireylerin mutluluğunu etkinliklerin sonucu olarak görürler. Kurama göre; bireyler zevk aldıkları etkinlikleri gerçekleştirirken örneğin dağa tırmanmaktan zevk alan birisi zirveye ulaştığında kendini mutlu hisseder. Aristo bireylerin sahip oldukları yeteneklerini, ilgilerini, becerilerini üst düzeyde ortaya koymaları onların mutluluk düzeylerini artırdığını ifade etmiştir. Yaşadığımız günümüzde bu gibi etkinlikleri evrensel bakımdan açıklamak gerekirse; sosyal ilişkiler, çeşitli görevlerimiz bunların arasına girmektedir. Etkinlik kuramını destekleyen kişiler öznel bakımdan iyi olmanın kişinin ortaya koyduğu davranıştan meydana geldiğini söylemektedirler. Sonuçtan daha ziyade süreçte alınan zevk önemlidir. Etkinlik kuramı, amaçlardan çok amaçlara ulaşmak için yapılan faaliyetlerin daha fazla doyum verici olduğunu iddia eder. Bunun yanında birey yeteneklerine uygun etkinlikler belirleyip bu doğrultuda etkinliklerin gerçekleştirilmesi dahilinde daha fazla doyum sağlayacaktır (Canbay, 2010; Tuzgöl Dost, 2005).

Csikzentmihalyi (2005), akış kuramının en önemli temsilcilerinden biri olarak görülmektedir. Akış kuramında etkinlik öznel iyi oluş açısından önemli bir yere sahiptir. Yapılan etkinliğin sonucuna ulaşabilmek için her şeyi göze alabilirler. Bu yaşantılar bireyleri o kadar çok mutlu eder ki bu yaşantılar için bireyler büyük bedeller ödemeye hazırdırlar. Sıradan olmayan aktiviteler, zorluk ve beceri arasında bir denge kuran birey ilginç etkinlikler içerisinde yer alırken mutluluğu da artmaktadır (Csikzentmihalyi, 2005; Diener vd., 1997).

Görüldüğü gibi bu kurama göre mutluluk ve öznel iyi oluş için erek kuramın da bahsedildiği gibi yalnızca amaçlarına yönelik etkinliklerde bulunmak yeterli değildir. Mutluluk için, amaç belirlenirken bu amaçların da bireyin kapasitesine ve yeteneklerine uygun düzeyde olması gerekmektedir. Bu sayede birey yetenekleri doğrultusunda amaçlarına ulaştıran etkinlikleri yapabildiği ve başarabildiği düzeyde mutlu olabilmektedir.

### 2.5.3. Tabandan- tavana ve tavandan- tabana kuramı

Tavandan-tabana ve tabandan-tavana kuramları felsefi kökleri açısından ve öznel iyi oluşa bakışı açısından farklılaşmaktadırlar. Tabandan tavana yaklaşımı, Wilson'un düşüncesiyle oluşmuştur. Bu düşüncenin temelinde insan ihtiyaçları yer alır. Kuram Öznel iyi oluşun ve mutluluğun bu ihtiyaçların (temel ve evrensel ihtiyaçlar) karşılanması ile mümkün olacağını savunur. Feist (1995), bu kuramı açıklarken yaşam koşulları (gündelik sıkıntılar veya kısa süreli coşkular) ve demografik özelliklerin (sosyoekonomik durumu, cinsiyet, gelir, yaş, eğitim düzeyi v.b.) bireylerin mutluluğunu etkileyen önemli faktörler olduğunu söylemiştir. Lyubomirsky, King ve Diener (2009) ise öznel iyi oluşun kökenini sosyo-ekonomik durum, eğitim durumu, fiziksel sağlık, yaş, cinsiyet ve ırk gibi demografik özelliklerin yanında bireyin günlük yaşam olaylarındaki duygusal değişimlerinde aramışlardır. Bu yüzden tabandan tavan kuramının bakışıyla mutlu insanlar şanslı ve ayrıcalıklı olarak tanımlanmıştır.

Diener(1984) tavandan tabana yaklaşımını açıklarken mutluluk durumunun insanların kişilik özelliklerinden etkilendiğini savunur. Bunu da bir örnekle şöyle

açıklar; neşeli mizaca sahip bir birey olayların çoğunu olumlu olarak yorumlayabilir ve bu durum bireyin mutlu olmasını sağlar şeklinde açıklar. Filozoflar da benzer şekilde mutluluğun tutumlardan etkilendiğini söyler. Yine bunu bir örnekle mutlu bir hayatın sadece iyi bir talih ya da gayri nakdi kredi ve yükümlülüklerle değil, daha da genişletilecek olursa bireyin aklının sınırına da bağlı olmadığı düşüncesiyle açıklamıştır. Tabandan tavana yaklaşımını açıklarken filozoflardan ve hedonistlerden (hazcılar) faydalanır. Bireylerin mutluluğunun kişilik, mizaç ve tutumlarla ilgili olduğunu neşeli bir mizaca sahip bir bireyin olaylara karşı tepkilerinin de olumlu olduğundan bahsedilir.

Tavandan tabana kuramını tanımlayan bir başka araştırmacı Brief, Butcher, George (1993), mutluluğun bakış açısıyla farklılaştığını belirtir. Mutlu olan bireylerin iyi ve olumlu düşünme, yaşantılarını olumlu bir bakış açısıyla görme eğilimlerinin olduğunu; mutsuz insanların da kötü ve olumsuz düşünme ve deneyimlerine olumsuz açıdan bakma eğilimindedirler. Bundan kaynaklanan farklılık nedeniyle bazı insanların diğer insanlara göre daha mutlu oldukları öne sürülür. Kişinin mutluluğunu etkileyen bir diğer önemli boyutun ise kişilik özellikleri olduğu belirtilmektedir. Buna göre birey kişilik özelliklerine göre yaşamında karşılaştığı durum ve olayları algılamakta ve yorumlamaktadır. Tabandan tavana yaklaşımında belirtilen yaşam şartları ile tavandan tabana yaklaşımında belirtilen kişilik özellikleri bireyin yaşantısındaki olayları değerlendirmesinde etkindir ve bir bütün olarak bireyin mutluluğunu etkilemektedir.

#### 2.5.4. Uyum kuramı

Uyum kuramı; bireyin yeni durumlar karşısında nasıl uyum sağladığını açıklamaya çalışır. Diener (1984) uyum kuramını, olaylar iyi ya da kötü olsun gerçekleştiği anda kişide mutluluk ya da mutsuzluk oluşturur, ancak zaman geçtikçe bu duygu gücünü kaybetmeye başlar. Birey yaşantısından gelen alışmışlık ile ilk kez karşılaştığı yaşantılara ve duygulara zamanla uyum sağlar şeklinde açıklamıştır.

İnsanın varoluşunun getirdiği özellik, bireyi dış koşullara karşı uyum sağlamak için uyarlanmıştır. İnsanın bu uyum sağlama yeteneği ile büyük acılar yaşayan

bireylerin ya da tam tersi büyük coşkular yaşayan bireylerin bu olaylara karşı duyguları hayat boyu devam etmemektedir. Her ne kadar yeni yaşam olaylarına içten ve güçlü tepki verseler de bu tepkiler zamanla alışılmış olur ve temel haline döner. Bu sebeplerden dolayı kişiler hayatları boyunca karşısına çıkmış olan olumlu ve olumsuz durumlar arasında gerekli dengeleri kurmaya çalışmaktadır. (Özen, 2005; Özer, 2013).

Brickman, Coates ve Janoff Bulman (1978) yaptığı bir araştırmada, piyango kazanan talihliler, kaza kurbanları ve hayatında buna benzer değişiklikler olmayan bireylerin mutlulukları karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre piyango talihlileri kaza kurbanlarından ya da hayatlarında ani değişikliklere maruz kalanlardan daha mutlu değiller ve bu kötü olaylara maruz kalanlar da piyango talihlilerinden daha mutsuz değillerdir. Olay yaşandığı anda zirve deneyimi olarak yaşanan duygudan sonra olaya karşı uyum sağlandığı ve olumlu ya da olumsuz olsun, insanların tüm olaylara alışıp, uyum sağladıklarının göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

Uyum kuramına getirilen eleştiriler ise; bazı olaylar karşısında bireylerin uyum sağlaması mümkün olmayabilir şeklindedir. Yapılan bazı araştırmalar da uyum kuramının bu varsayımlarıyla örtüşmemektedir. Clark, Lucas, Georgellis ve Diener (2004) uzun süreli işsiz kalan bireylerin yaşam doyumlarını incelediğinde yaşam doyumlarının düştüğünü ve bireyler işe başlasa bile işsizlik deneyiminden etkilenip yaşam doyumlarının halen düşük olduğunu görmüşlerdir. Ayrıca başka bir çalışmada ise, bireylerin medeni durumları ve mutlulukları arasındaki ilişkiyi incelemek için 24.000 kişi üzerinde yaptıkları boylamsal çalışmada eşlerini kaybeden kadınların uzun süre yalnızlık duygusundan kurtulamadıkları bulunmuştur. Bu araştırmalardan da yola çıkarak insanların her türlü koşula uyum sağlamasının her zaman mümkün olmayacağını ya da uyumun uzun yıllar alacağını göstermektedir.

#### 2.5.5. Çok yönlü uyumsuzluk kuramı

Bireyin çevresi, geçmişi, istekleri gibi bazı ölçütleri baz alarak kendi yaşam koşullarını kıyasladığı bu kuramda Diener ve diğerleri (1999), yaşamdan ne kadar doyum alındığının ölçüsü bireylerin buldukları şartlar ile standartlarının

karşılaştırılmasına dayandığını öne sürerler. Birey kendi yaşam koşullarının, belirlediği standartların altında olduğuna ilişkin bir kanıya varırsa mutsuz olmaktadır. Gerçek koşullar ile standartlar arasındaki fark, yaşamdan alınan doyumun, göstergesidir. Koşullar ve standartlar ile doyum arasında ters orantı söz konudur. Fark büyükse doyum düşük, küçükse doyum yüksek olmaktadır şeklinde açıklanmıştır.

Kişinin koşullar ve standartları ölçüt aldığı faktörler şunlardır; bireyin yakın çevresindekilerin sahip olduğu şeyler, bireyin geçmişte sahip olduğu, elde etmeyi ümit ettiği, gelecekte ümit ettiği ve sahip olması gerektiğini düşündüğü durumlardır. Bu faktörlere göre birey kendi şu anki yaşantısı ve geçmiş yaşantısını karşılaştırarak kendini önceki halinden daha iyi bir yerde görüyorsa birey mutlu olmaktadır. Ama bu kıyaslama sonucunda şu anki durumundan kendisini daha kötü durumda olduğunu görüyorsa, mutsuz olmaktadır (Andrews ve Robinson, 1991; Eraslan, 2000).

Üzerinde özellikle durulan uyumsuzluk kuramlarından biri, sosyal karşılaştırma kuramıdır. Sosyal karşılaştırma kuramına göre birey çevresinde bulunan diğer kişileri standart olarak almaktadır. Bu kurama göre; birey, kendini diğerleriyle kıyasladığında, koşullarının diğer bireylerden daha kötü olduğu sonucuna varırsa bu onu mutsuz eder. Kişilik özellikleri, bireylerin kendilerini başkalarıyla karşılaştırmalarında etkili bir faktördür. İyimser ve olumlu bireyler, kendilerini çevresiyle kıyasladıktan sonra kendi halinden daha kötü bir halde birilerinin olduğunu düşünmektedirler. Sonuç olarak bu bireyler karşılaştırma yaparken daha olumlu davranma eğilimindedirler. Karamsarlık içinde ve kaygı hisseden kişiler kendilerine göre daha iyi olan kişileri düşünerek kendilerini onlarla yarıştırlar. Böylece olumsuz değerlendirmeler yaparak genellikle mutsuz olurlar (Diener, 1984; Diener ve diğerleri, 1999).

#### 2.5.6. Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramı

Ryff (1995) psikolojik problemlerle ilgili yapılan araştırmaların sayısını göz önüne alarak psikolojik iyi oluş gibi pozitif psikoloji hakkındaki bilgilerin çok az sayıda olduğunu görmüştür. Uzun yıllar psikolojik bir rahatsızlık yaşamamış birisini ruhsal olarak sağlıklı kabul edildiğini fark etmiş ve uzun yıllar hakim olan bu düşüncenin iyi



oluş, iyilik hali, mutluluk gibi kavramların ihmal edilmesine sebep olmuştur. Bu düşünceyle birlikte Ryff psikolojik iyi oluş kavramını ortaya koymuştur. Psikolojik bakımdan iyi olma durumu bireyin kişisel olarak ortaya koyduğu performansına ilişkin olarak farkına varmanın ve diğer kişilerle olan ilişkilerin kalitesini içinde bulundurmaktadır.

Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramı, birçok kuramsal temele dayanmaktadır. Bu kuramsal temeller de kuramın alt boyutlarını oluşturmaktadır.



**Şekil 2.** Psikolojik İyi Oluşun Temel Boyutları ve Dayandığı Kuramsal Temeller (Ryff, 1995)

Şekil 2.1'te, psikolojik iyi oluşun alt boyutları ve bu boyutların hangi kuramsal temellere dayanarak oluşturulduğu görülmektedir. Boyutlar; kendini kabul, olumlu ilişkiler, özerklik, çevre hakimiyeti, yaşam amacı ve kişisel gelişim olarak altı altı boyuttan oluşmaktadır.

Kendini kabul: Öznel iyi oluşun önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bireyin kendine karşı olumlu tutum içinde olmasını değil, aynı zamanda

bireyin olumlu ve olumsuz özellikleriyle kendini kabul etmesini içermektedir (Ryff, 1989; Ryff, 1995).

**Olumlu ilişkiler:** Bireyin diğer bireylerle kaliteli ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurması olarak tanımlanmaktadır. Olumlu ilişkiler kurabilmek kendini gerçekleştirmenin en önemli özelliklerinden birisidir. Olumlu ilişkiler kurabilen bireyler; diğer insanlarla tatmin edici, güvenli ve içten ilişkiler kurabilen, diğer insanların refahını gözetten, diğer insanlarla yakın arkadaşlıklar kurabilen, ilişkilerinde empatik ve şefkatli olabilen ve kişilerarası ilişkilerinde karşısındaki bireylerin ihtiyaçlarına cevap verebilen bireylerdir (Ryff ve Keyes, 1995; Ryff, 1995).

**Özerklik:** Bağımsızlık ve otonomi anlamına da gelen kişinin hayatı ile ilgili kararları bağımsız bir şekilde kendi karar vermesidir. Otonomisi yüksek bireylerin psikolojik uyumunun daha iyi olduğu düşünülmektedir, çünkü bu bireyler diğerlerinin onayını aramamaktadırlar. Bu özellik kişiye, günlük yaşamın normlarından uzak bir özgürlük duygusu sağlamaktadır (Cooper, Okamura ve McNeil, 1995).

**Çevre hakimiyeti:** Bireyin kendi çevresini oluşturabilme ve seçme becerisi anlamına gelmektedir. Ryff (1989), kişinin kendi ruhsal koşullarına göre bir çevre oluşturması ya da seçebilmesinin ruh sağlığı iyi oluşunun göstergelerinden biri olarak göstermektedir. Ayrıca çevre hakimiyeti olan kişiyi tanımlarken, etrafındaki karışık çevreyi kontrol edebilen, çevreye uyum sağlayabilen ve tüm bunların sonucu olarak psikolojik iyi oluşuna olumlu katkıda bulunabilen kişiler olarak tanımlamıştır.

**Yaşam amacı:** Ryff (1989), kişinin yaşamda bir yön ve maksatlılık duygusuna sahip olma olarak tanımlamaktadır. Bireyin geleceğine dair bir amacının olması bireyi üretici, yaratıcı olması, yaşamın anlamı olduğu duygusu ve iyi oluşu gibi birçok anlamda olumlu katkılarının olduğunu ifade etmektedir.

**Kişisel gelişim:** Kişinin amaçları doğrultusunda hedeflerini gerçekleştirebilmesidir. Bireyin gelişmeye devam etme isteği içinde olmasını, potansiyelini kişisel gelişimini devam ettirebilme yönünde ortaya koyabilmesini, yeni yaşantılara açık olmasını, potansiyelinin farkına varmasını, zaman içerisinde

davranışlarında değişimler meydana geldiğini görmesini, kendini daha iyi ifade edebilmesini içermektedir (Ryff, 1995).

Özetle, bireylerin mutluluğunu farklı kuramlar farklı şekilde açıklamıştır. Bireyin geçmiş ve şimdiki yaşamına dair değerlendirmesinin olumlu olması, yaşamda bir amacının olması ve bu amacı gerçekleştirebilecek ilgi ve yeteneğinin olması, çevresiyle olumlu ilişkiler içinde olabilmesi, liderlik ve özerklik özelliklerine sahip olması gibi birçok görüşlerle ifade edilmiştir.

## 2.6. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler

Bireylerin içinde buldukları çevrenin bazı özellikleri bireyin iyi olma düzeyinde farklılıklara yol açmaktadır. Öznel iyi oluşu etkileyen faktörler evrensel olmamakla birlikte bazı faktörler bulunmaktadır. Kişilerin öznel iyi oluşlarındaki farklılıkların nedenleri demografik (cinsiyet, yaş, ekonomik durum, akademik başarı), kişilik ve sosyal değişkenler olmak üzere üç grupta toplanır. Yapılan çalışmalarda konu ile bağlantılı olarak cinsiyet, yaş, kültür, ekonomik durum, sosyalleşme, kişilik yapısı, özsaygı ve akademik başarıya yer verilmiştir (Cihangir Çankaya, 2005; Diener, 1985).

### 2.6.1. Cinsiyet ve yaş

Cinsiyet ve yaş ile ilgili yapılan literatür çalışmasında bulguların farklılık gösterdiği görülmektedir. Batz ve Tay (2018) cinsiyet ve öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmaları incelediklerinde sonuçların değişiklik gösterdiğini cinsiyet ve öznel iyi oluş arasında kesin bir netliğin olmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Fujita (1991) cinsiyet üzerinde yapılan araştırmaların iki paradoksal bulgulara ulaşıldığını fark etmiştir. Bu çalışmasından yola çıkarak üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada cinsiyet ve öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmalar dışında cinsiyet ve öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu söyleyen araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalardan; Clemente ve Saver

(1976), 1000 kişi üzerinde yaptığı çalışmada kadınların yaşam memnuniyetlerinin erkeklerden yüksek olduğunu görmüşlerdir. Wood, Rhodes ve Whelan (1989) 85 uluslar arası araştırma örneklerini incelemiş ve yaşam doyumu açısından erkeklerin daha düşük yaşam seviyelerinde olduklarını görmüşlerdir.

Sonuç olarak, cinsiyet ile ilgili yapılan araştırmaların bazılarında erkeklerin kadınlardan daha mutlu olduğu, bazı araştırmalarda kadınların erkeklerden daha mutlu olduğu, bazı çalışmalarda ise cinsiyetler arasında bir farklılığın olmadığı görülmektedir (Gündoğdu ve Yavuzer, 2012; Katja vd., 2002; Haring Hidore, Stock ve Okun, 1984).

Yaş ve öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda anlamlı bir farklılık görülse de bazı araştırmalarda yaş ile öznel iyi oluş arasında belirgin bir farklılığın görülmediği görülmüştür. Eryılmaz ve Ercan (2011) ülkemizde yaptığı çalışmada; 26-45 yaş grubu erkeklerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Inglehart (2002) 60'dan fazla ülkede yaptığı araştırma sonucuna göre; 18-44 yaş arasındaki kadınların yaşam memnuniyetlerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. 44 üzeri yaş grubunda ise kadınların yaşam doyumunun azaldığı ve erkeklerin yaşam doyumunun arttığını saptamıştır. Bu araştırmaların tersine Myers ve Diener (1995), yaş kriterinin öznel iyi oluş için belirleyici olmadığını ifade etmiştir. Örneğin ergenlik döneminde bireylerin daha mutsuz olması beklenirken ya da yaşın ilerlemesiyle mutsuzluğun azalması beklenirken yapılan araştırmalar, herhangi bir dönemin bir başka dönemden daha mutlu ya da mutsuz olduğunu göstermemektedir.

## 2.6.2. Gelir Durumu

Bireylerin sahip oldukları gelir düzeyleri amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak bir kaynak olduğu için öznel iyi olmanın önemli bir etkeni olabilir fakat bireylerin gelirlerindeki artış her zaman mutluluk getirmeyebilir. Smith ve Razell (1975) İngiliz futbolcuların artan servetleri ile çok mutlu olduklarını ama zamanla başarı hislerinde azalmanın olduğunu ve ilişkilerinde problem yaşadığını ayrıca Thoits ve Hannan (1979), artan gelirin sıkıntıları da artıracığını savunmuştur.

Sonuç olarak, gelirin öznel iyi oluş düzeyi ile ilgili etkili bir değişken olup olmadığı ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Artan gelirin mutluluğu arttırdığı ya da tam tersi azalan gelirin mutluluğu azalttığı yönünde yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Hatta gelirin artması ile başka stres kaynaklarının ortaya çıktığı hatta kişilerarası ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

### 2.6.3. Kişilik

Kişilik kavramı Köknel (1985)'e göre, bireyi diğer bireylerden ayıran fiziksel, zihinsel ve psikolojik özellikler ile daha özel anlamda duygu, düşünce, tutum ve davranışların bir bütünü olarak tanımlanmaktadır. Öznel iyi oluş ve kişilik arasındaki ilişkiyi inceleyen ve ilişkili olduğu sonucuna varan birçok araştırma bulunmaktadır. Tuzgöl Dost (2005), öznel iyi oluşun en önemli yordayıcılarından birisi olarak kişiliği göstermiştir. Kişiliğin öznel iyi oluş üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda hayatından memnun olduğunu ifade eden bireylere belli bir zaman diliminden sonra tekrar memnuniyet düzeyi sorulduğunda benzer cevapları verme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Bu sonuç, öznel iyi oluş ile kişilik ilişkisine işaret etmektedir. Literatürde beş faktörlü kişilik modeli ve öznel iyi oluş ile ilgili yapılmış birçok araştırma mevcuttur. Bu faktörler; duygusallık, sorumluluk, geçimlilik, açıklık ve dışadönüklüktür. Duygusallık (Nörotisizm, Duygusal Denge-Dengesizlik); Chamorro Premuzic, (2007) bireyin duygusal dengesinin olup olmadığını ifade eder. Duygusal dengesizliği deneyimleyen bireylerin olumsuz duyguları (kaygı, nefret, öfke, depresyon) yaşamaya daha meyilli oldukları ifade edilir. Tam tersi duygusal dengeli bireyler ise olumsuz duyguların yerine olumlu duygular yaşarlar ve sakin kişiler olarak tanımlanmışlardır. Sorumluluk (Özdenetim, Yönsüzlük, Dağınıklık); Mete (2006), dış çevreye koşullar el verdiği kadar az bağımlı, kendi kendine yetebilen, özsaygılı ve özgüvenli, farkındalığı yüksek bireyler olarak tanımlamıştır. Geçimlilik (Yumuşak Başlılık); naif özelliklere sahip, iyi huylu, sakin, yardımsever kişiler olarak tanımlanırken bunun tam tersi ise, asabi, merhametsiz, çıkarları doğrultusunda hareket eden bireyler olarak tanımlanmıştır. (Sneed, 2002). Açıklık (Gelişme Açıklık,

Gelişmemişlik); hayal dünyası geniş, dünyaya farklı açılardan bakmayı bilen ve standart insanlardan ayıran bir kişilik boyutudur (Costa ve McCrae, 1992). Dışadönüklük (İçedönüklük); insanlarla olumlu ilişkiler kurabilen, işbirliğine yatkın, iletişim gücü kuvvetli bireyler olarak değerlendirilmektedir (Benet- Martinez, John, 1998; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002).Öznel iyi oluş ile kişilik arasında yapılan çalışmaların genellikle birbiri ile örtüştüğü görülmüştür. Eryılmaz (2014), genetik olarak kişilere annelerinden ya da babalarından bazı aktarımların olduğu, bireyin kişilik özellikleri örneğin duygularını dengeleme ve de dışa dönüklük özellikleri ile özellikle mutluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

#### 2.6.4. Anne baba tutumları

Anne-baba tutumları ile öznel iyi oluş ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin aileleri ile olan iletişim örüntüsünü araştıran Eryılmaz (2012), öznel iyi oluşu yüksek ergenlerin aile desteği aldığını, olumlu iletişim ve etkileşim içerisinde olduklarını, ailelerin ergenlere karşı demokratik bir tutum içerisinde olduklarını belirtmiştir. Anne baba tutumlarını inceleyen bir başka araştırma ise Canbay (2010), öznel iyi oluşu düşük öğrencilerin ilgisiz anne-baba tutumuna sahip olduğu, öznel iyi oluşu yüksek öğrencilerin ise demokratik anne baba tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demokratik ailelerde, her bir fert değerlidir ve fikirleri önemsendir. Bu tutumları bulunduran kişilerin özellikle iyi oluş seviyelerinde de yüksek olması öngörülmektedir.

#### 2.6.5. Akademik başarı

Literatürde, öznel iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda McDonald (2012), ergenlerle yaptığı çalışmada akademik başarı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. On farklı liseden 515 öğrenciden oluşan çalışmada, düşük başarıya sahip olanların yüksek başarıya sahip olanlara kıyasla daha düşük öznel iyi oluşa sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Yapılan birçok araştırmada öznel iyi oluş düzeyi ile algılanan akademik başarı düzeyleri arasında ilişki olduğu gösterilmiştir. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin de düşük olduğu, akademik başarılarını iyi olarak algılayan ergenlerin öznel iyi oluşlarının da daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Aydoğdu, 2017; Canbay, 2010; Özen, 2005; Tuzgöl Dost, 2004).

#### 2.6.6. Sosyal ilişki

Sosyal ilişkiler ve öznel iyi oluş arasında önemli düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Birey olmanın getirdiği özelliklerden birisi olan sosyalleşme ve sosyal ilişkiler bireyin öznel iyi oluşunu olumlu ve olumsuz düzeyde etkilediğini belirten araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan birisi olan sosyal ilişkilerin ve sosyalleşmenin bireyin öznel iyi oluşu üzerindeki etkisini Larsen, Randy ve Prizmic (2008), sosyalleşmenin, olumsuz duyguları azaltmada işe yarayabileceği şeklinde açıklamıştır. Örneğin, kişinin bir sıkıntısını bir başkasına anlatması bilişsel olarak, bir yeniden değerlendirme ve tekrar yorumlama sağlayarak, durumu yeniden yapılandırma fırsatı sağlayabilir. Sonuç olarak, kişinin nasıl hissettiğine dair paylaşımda bulunması ve bir diğerinin çabaları yoluyla pozitif duyguları ortaya çıkarılabileceği öne sürölmektedir.

Sosyal ilişkiler sosyal destek bağlamında da bireylerin öznel iyi oluşlarını belirleyebilmektedir. Bireyin çevresinden anlamlı bir katkı bulabileceğine yönelik beklentisini ifade eden sosyal destek ile bireyler stresli ve sıkıntılı zamanlarda başkalarından yardım görebilmektedirler (Lawler ve diğerleri, 2003). Aile desteği, arkadaş desteği gibi sosyal kaynaklar ve kendine güven, sosyal beceri gibi sosyal ilişki kurmada kullanılan kişisel kaynaklar iyi oluş üzerinde önemli bir güce sahiptir. Bireyin kişisel amaçlarının sosyal kaynaklarıyla ve kişisel kaynaklarıyla uyumlu olmasının öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

## 2.7. Okul Öznel İyi Oluşu

Okullar, okul çağındaki çocuklar ve ergenler için büyük bir yaşam alanını temsil eder. Öğrenciler okuldan elde ettikleri beceri, yetenek ve okullaşma deneyimini muhtemelen ömür boyu kullanacaklardır. Bu nedenle; öğrencilere ilişkin bağlamsal ve sosyal- duygusal faktörler bir bütündür. Okul memnuniyeti, okulda mutlu olma, karşılıklı ilişkiler okul deneyimi için önemlidir fakat literatür incelendiğinde öğrencilerle yapılan çalışmaların genellikle olumsuz psikolojiye odaklandığı görülmüştür. Ergen ve çocukların okuldaki pozitif taraflarını ortaya çıkaran araştırmalar hayli az sayıda olduğu ifade edilmiştir (Huebner ve Gilman, 2006; Larson, 2000; Park, 2004).

Çocuk ve ergenlerde öznel iyi oluşun önemini ülkemizde çarpıcı verilerle açıklayan Eryılmaz (2009), 18 yaşın altındaki çocuk ve ergenlerin %12'si ile %22 sinin ruh sağlığı hizmetine gereksinim duyduğunu ifade etmiştir. Bu yüzdelik rakam sayıya döküldüğünde de yaklaşık olarak 7,5 milyon çocuğun ve ergenin bir ya da daha fazla psikolojik rahatsızlık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ergenlik döneminde olan gençlerin ve özellikle çocukların iyi olmaları ve iyi yetişmeleri için onların ruhsal sağlıklarının korunması ve bu sayede iyi kuşakların meydana geleceğini söylemiştir. Bu çerçevede ülkemizde ergenlere ve çocuklara ilişkin olarak onların iyi olması ve öznel olarak iyi bireyler olması için bu durumun gerçekleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tian ve diğerleri (2015), ergen öznel iyi oluşunu genel anlamda değerlendirmenin önemini belirtirken ayrıca okul gibi daha özel alanlarda ergenlerin öznel iyi oluşunu incelemenin de öneminden bahsetmiştir.

Çalışmalar sonucunda öğrencilerin okulda geçirdiklerin sürenin önemli olduğu görülmüş ve son yıllarda bu çalışmaların sayısı da artmıştır. Diener (1994), öznel iyi oluş kuramından yola çıkarak ve öğrencilerin öznel olarak yaşamlarını nasıl deneyimlediklerini ve duygusal olarak nasıl yaşadıklarını temsil etmek üzere, okul öznel iyi oluş kavramı geliştirmiştir. Bu kavram, öğrencilerin okul doyumunu ve okul duygulanımlarına yönelik öznel algı bildirimlerine (yargılarına) dayanmaktadır. Tian (2008), üçlü bir model ile açıklamıştır. Okul doyumunu, okula yönelik olumlu ve olumsuz duygu durumlarını içerirken okulla ilgili olan farklı alanlarda kendi standartları



çerçevesinde bireyin okuldaki yaşamını bilişsel olarak değerlendirmesidir. Okula ilişkin olarak olumlu olan duygulara bakıldığında ise öğrencinin kendisini rahatlamış hissetmesi ve bu yönde olumlu duygulara kapılmasıdır. Olumsuz bakımdan olan duygular ise bakıldığında öğrencilerin kendilerini okul içinde sıkıntılı hissetmeleri, depresyona girmeleri duygularını tatmalarıdır.

Whitley ve diğerleri (2012), öğrencilerin okula yönelik duygularının önemli olduğunu, okula yönelik duyguları pozitif olan öğrencilerin; akademik başarısının da orantılı olarak yüksek olduğunu negatif duyguları olan öğrencilerin de tam tersi yönde okul ile ilgili olumsuz duygulara sahip olma, okul deneyimlerinden mutsuz olma, okula uyum sorunu yaşama eğilimi göstermekte olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca düşük akademik performans sergilemektedirler. Buna benzer bir araştırma yapan Hallinan (2008), okulu seven ve sevmeyen öğrencileri kıyasladığında akademik başarının da orantılı artıp azaldığını ayrıca, disiplin sorunları, devamsızlık, okuldan kaçma, okulu bırakma gibi olumsuz davranışlarda da farklılıklar olduğunu belirtmiştir.

## 2.8. Okul Öznel İyi Oluş İle İlgili Yapılan Araştırmalar

İlgili alanyazın kapsamında yurt içinde ve yurt dışında öğrencilerin öznel iyi oluşlarını inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.8.1. Öğrenci öznel iyi oluş ile ilgili yurtiçi yapılan araştırmalar

Literatürde öznel iyi oluş ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara bakıldığında; yurtiçi çalışmalarında Eryılmaz'ın çalışmalarına sıkça rastlanılmaktadır. Bu çalışmalarından birisi; Eryılmaz (2010), ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasına, Ankara Keçiören ilçesinden 14-16 yaş arasındaki 236 lise öğrencisi katılmıştır. Yine Eryılmaz'ın (2010) geliştirmiş olduğu Ergenler için Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeği ve Akademik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında içsel ve dışsal motivasyonun, öznel olarak iyi olmayı çoğaltma

stratejilerini kullanma aralarında anlam ifade eden pozitif bir sonucun olduğu anlaşılmaktadır. Eryılmaz (2014), üniversite öğrencileri için geliştirilen öznel iyi oluş programının etkililiğini incelemiştir. Bu çalışmaya 13 deney grubu ve 13 kontrol grubundan olmak üzere 18-22 yaş aralığında 26 üniversite öğrencisi katılmıştır. Aynı zamanda program sonrasında programa alınan kişilerin alınmayan kişilere oranla olumlu olan duygularında ve bunun yanı sıra yaşam doyumlarında çoğalma meydana geldiği, olumsuz olan duygularında ise azalmalar yaşandığı görülmektedir.

Ergenlerde öznel iyi oluş ile sosyal beceri düzeylerinin demografik değişkenler açısından inceleyen Canbay (2010), öznel olarak iyi oluş, akademik olarak elde edilen başarı, cinsiyetler ve kişinin ekonomik gelir seviyelerini incelemek adına 445 lise öğreniminde olan öğrenciler ile bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; sosyal olan beceriler ile iyi oluş aralarında anlam ifade eden pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Sosyal olan beceri seviyeleri cinsiyet kapsamında değerlendirmeye alındığında kızların lehine olduğu anlaşılmıştır. Buna ek olarak ebeveynlere dair değişkenler tutum ve ekonomik durumuna ek olarak öğrencinin akademik başarı durumu ve katıldıkları sosyal faaliyetler iyi oluşlarını ve sosyal becerilerini etkilemiştir.

Ergenlerin anne baba tutumları ile öznel iyi oluşlarını incelemek için Özkan (2014), Karabük ili Safranbolu ilçesinde öğrenim gören 659 lise öğrencisi üzerinde araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonucuna göre; algıladıkları anne baba tutumlarına göre öznel iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne babasını ihmalkar ve otoriter olarak algılayan ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, anne babasını demokratik ve hoşgörülü olarak algılayan ergenlere göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Certel, Bahadır ve Saracaloğlu (2015), yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin öz yeterlilik ile öznel iyi oluş düzeylerini; cinsiyet, başarı ve sportif etkinliklerde bulunma durumu değişkenlerine göre incelemeyi ve öz yeterlilik ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Antalya’da öğrenim gören 420 lise öğrencisine uyguladıkları çalışmada çıkan sonuçlar; erkek öğrencilerin duygusal öz yeterlilikleri istatistiksel olarak yüksek, okul başarısına göre öznel iyi oluş

düzeyi ve öz yeterlilik düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur. Sportif etkinliklerde bulunan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ve öz yeterlilikleri sportif etkinliklerde bulunmayanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak yüksektir. Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyi ile öz yeterlik arasında ise pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Eker (2016), lise öğrencilerinin problemlili akıllı telefon kullanımları ile öznel iyi oluş düzeylerini incelemek için yaptığı çalışmada, problemlili akıllı telefon kullanımı ile öznel iyi oluş düzeyi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Akıllı telefon bağımlılık düzeyi arttıkça öznel iyi oluş düzeyleri azalmakta olduğu sonuna ulaşılmıştır.

Ergenlerde okuldaki olumsuz duygular ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen Akpınar (2016), ergenlerde akademik stres, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemek için 508 lise öğrencisi üzerinde yapmış olduğu araştırma sonucuna göre; akademik stres, okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişki saptadığını ve akademik stres ve okul tükenmişliği arasında pozitif yönde ilişki bulurken okul tükenmişliği ve öznel iyi oluş arasında da negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul tükenmişliğinin aracı rolüne ilişkin bulgularında ise akademik stres ile öznel iyi oluş arasında okul tükenmişliğinin tam aracı role sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca elde edilen bulgulardan bir diğeri ise akademik başarı düzeyi düşük olanların okul tükenmişlik puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Aydoğdu (2017), lise öğrencilerinde akılcı olmayan inançlar ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İstanbul Çatalça ilçesinde öğrenim gören 575 lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre; öznel iyi oluş düzeyleri ile akılcı olmayan inançları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öznel iyi oluş düzeyleri ile akılcı olmayan inançların alt boyutlarından olan onaylanma ihtiyacı, yüksek beklenti ve çaresizlik düzeyleri arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Duygusal özerklik, sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen Güney (2017) Konya ili Meram ilçesinden toplam 530 lise öğrencisi üzerinde çalışmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna bakıldığında; öznel olarak iyi oluş ve bunun yanı sıra verilen aile desteğinin duygusal olarak özerk olmanın alt boyutlarının hepsine

katkısı olduğu bunun yanı sıra verilmiş olan öğretmen desteğinin ise sadece iki konuda destek sağladığı anlaşılmaktadır. Öznel iyi oluş ile ilgili doktora tezinde Büyükcebeci (2017), araştırmada ergenlerin okul öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal dışlanma, yalnızlık ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaşları 14 ile 18 arasında değişen 601 gönüllü öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada ilk olarak ergen okul öznel iyi oluşu demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Okula yönelik duygulanım ve okul doyumunu alt boyutlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim ve okul türlerine göre ilişkisi incelendiğinde cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim ve okul türlerine göre okula yönelik duygulanım ve de okul doyumunda anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ikinci olarak, ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeylerinin empatik eğilimi ve okul öznel iyi oluşlarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

### 2.8.2. Öğrenci öznel iyi oluş ile ilgili yurtdışı yapılan araştırmalar

Ma ve Huebner (2008), erken ergenlerde ebeveyn ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemek için 587 ortaokul öğrencisinin katılımıyla yaptığı çalışmada; hem ebeveyn hem de akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki bulunurken ebeveyne bağlanma öznel oluşun daha güçlü belirleyicisi olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca ebeveyne bağlanma konusunda cinsiyet üzerinde belirgin bir fark olmadığı ancak kızların akranlara bağlanma düzeylerinin erkeklere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada erken ergenlerin annelerine babalarından daha çok bağlandıkları kızlarda ise o oranın daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Proctor, Linley ve Maltby (2010), öznel iyi olma düzeyi çok yüksek olan ergenler üzerinde yapmış oldukları çalışmada 410 ergen üç yaşam doyumuna düzeyine göre gruplandırılıp (çok yüksek, orta düzeyde ve çok düşük ) yüksek olmasının belirleyicilerini incelemiştir. Sonuçlar ise; çok mutlu olan ergenlerin okul, kişiler arası ilişkilerinde ve kişisel olmayan içsel değişkenlerinin hepsinde de mutlu oldukları görülmüştür. Orta düzeyde ve çok düşük olan ergenlere göre; depresyon, olumsuz etkiler ve sosyal stres puanlarının da anlamlı bir şekilde düşük çıktığı görülmüştür. Şükran duygusu, benlik saygısı, yaşamın anlamı, yaşamın olumlu etkisinin çok memnun

olmaktan kaynaklı olarak öznel iyi olma düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucuna göre; orta ve çok düşük öznel iyi olma düzeyine sahip ergenlerde müdahale hizmetleri konusunda planlamaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Tian ve diğerleri (2013), bu çalışmada algılanan sosyal destek (ebeveynler, arkadaşlar ve öğretmenler) ve okul refahı (okul memnuniyeti, okulda olumlu etki ve okulda olumsuz etki) arasındaki ilişkinin benlik saygısının arabuluculuk rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubu ise Çin'den 221 erin (ilk ergenlik) ve 140 ergen (orta ergenlik) olarak belirlenmiştir. Araştırmalar sonucunda ilk ergenlik döneminde olan erinlerde anne baba desteği ve öğretmen desteğinin öznel iyi oluş üzerinde etkili olduğu buna karşılık arkadaş desteğinin öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Hem erin ve hem de ergenler için, özgüven, öğretmen desteği ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolü yaparken, erinler için anne baba desteği ile okul öznel iyi oluş arasındaki ilişkide genel özgüvenin aracılık rolü üstlendiği, buna karşın orta ergenlerde ise özgüvenin arkadaş ilişkileri ve okul öznel iyi oluş arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bir başka çalışmada, ergenlerin okulla ilgili öznel iyi oluşlarında, özellikle okulda deneyimlenen, farklı türlerdeki ihtiyaçların tatmin edici rollerinin araştırılması için 576 öğrenci 6 hafta arayla iki kez aynı araştırmaya tabii tutulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; okula aidiyet duygusu gibi ergenlerin okuldan bekledikleri psikolojik ihtiyaçları giderildiğinde öznel iyi oluş düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Tian ve diğerleri, 2014).

Pilkaukaite-Valickiene ve Gabrielaviciutea (2015), ergenlerin okul bağlılığı ve algılanan öğretmen desteğinin öznel ve sosyal iyi oluş üzerindeki etkisini incelemek için yaptıkları çalışmaya, 15-19 yaş aralığındaki 1741 öğrenci katılmıştır. Çalışmada araştırmacılar, ergenlerin okula bağlılıklarının öğretmen desteğine ve tartışmalara açık sınıf iklimine göre farklılaştığını ayrıca okulu tüm yönleriyle olumlu olarak algılayan öğrencilerin en üst düzeyde öznel iyi oluşa ve sosyal iyi oluşa sahip olduğunu bulmuşlardır. Diğer uçta yer alan düşük bağlanma, düşük öğretmen desteği ve

tartışmalara açık olmayan sınıf ortamının düşük öznel iyi oluş ve sosyal iyi oluşun göstergesi olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Rodriguez-Fernandez, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala, Goni, Esnaola ve Goni, (2016). ergenlerde algılanan sosyal destek, benlik kavramı, esneklik, öznel iyi oluş ve okul katılımı arasındaki ilişkiyi incelemek için 12-15 yaş aralığındaki ortaöğretim öğrencileri üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre; kendine güven üzerinde aile, akran ve öğretmen desteğinin etkisi bulunmuştur. Aile desteğinin, akran desteğinin ve öğretmen desteğinin benlik kavramı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ayrıca bu üçlü desteğin ergen üzerinde öznel iyi oluş üzerinde de doğrudan etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öznel iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların meta analizini gerçekleştiren Bücker, Nuraydın, Simonsmeier, Schneider, Luhmann (2018) toplam 47 çalışmadan elde ettikleri veri sonucunda; aslında bilinen öznel iyi oluş ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişki olmadığı yani düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin düşük öznel iyi oluşa sahip olacağı algısının tersi bir sonuç elde etmişlerdir.

Okul öznel iyi oluşu ile ilgili literatürde yer alan yurtiçi ve yurtdışı kaynaklı çalışmalara bakıldığında demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba tutumları, anne baba gelir düzeyi, akademik başarı ve aktivitelere katılım), akademik motivasyon, akılcı olmayan inançlar, sosyal dışlanma, sosyal destek, benlik kavramı, okul katılımı, okul bağlılığı, algılanan öğretmen desteği, okul beklentileri, ebeveyn ve akarana bağlanma gibi konularda yapılmış olan çalışmalardan örnekler sunulmuştur. Bu çalışmada ise daha önce incelenmemiş olan okul yaşam kalitesi ile ilişkisine bakılacaktır. Yapılmış araştırmalara benzer demografik değişkenler (cinsiyet, devamsızlık, anne baba tutumları, algılanan akademik başarı) ve daha önce incelenmemiş okul kurslarına katılma durumu incelenecektir.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu kısımda araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, bilgilerin toplanması ve bunların değerlendirilmesine ilişkin başlıklara yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluşları ile okul yaşam kaliteleri arasındaki ilişki araştırıldığından ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırma deseni iki ya da daha fazla değişken arasındaki olası ilişkiyi araştırmak için başvurulan bir desendir. Nicel değişkenlerin bulunduğu bu desende değişkenleri etkileyecek bir müdahalede bulunulmamaktadır (Frankel, Wallen ve Hyun, 2015). Öğrencilerin öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi düzeylerini ve öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi düzeylerinin öğrencilerin özelliklerine göre (cinsiyet, devamsızlık, anne-baba tutumu gibi) belirlemek amacıyla ise tarama desenine başvurulmuştur. Nicel araştırmalar arasında yer alan tarama deseni, araştırmacıların bir örneklem veya evren üzerinde yürüttüğü araştırmalarda katılımcıların tutum, görüş, davranış veya özelliklerini belirlemek amacıyla başvurdukları bir desendir. Bu desende üzerinde çalışılan gruplara herhangi bir müdahalede bulunulmadığı gibi değişkenler arasında sebep sonuç ilişkisi kurulmaz (Cresswell, 2012).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ili Darıca ilçe merkezinde 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 587 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler ilçe merkezinde yer alan 15 okulun altısından toplanmıştır. Uygulama yapılan okullar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Tablo 3.1'de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet,

devamsızlık durumu, algılanan anne-baba tutumu, başarı algısı, okul kurslarına katılma durumuna ilişkin dağılımları gösterilmektedir.

**Tablo 3. 1** Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri

		Frekans	Yüzde
<b>Cinsiyet</b>	<b>Kız</b>	268	45,7
	<b>Erkek</b>	319	54,3
<b>Devamsızlık Durumu</b>	0-5 gün	491	83,6
	6-10 gün	73	12,4
	11 gün ve üzeri	23	3,9
	Tutarsız	122	20,8
<b>Algılanan Anne- Baba Tutumu</b>	İlgisiz	13	2,2
	Demokratik	318	54,2
	Baskıcı	45	7,7
<b>Başarı Algısı</b>	Koruyucu	89	15,2
	Başarılı	160	27,3
	Orta düzeyde başarılı	385	65,6
<b>Kursun Türü</b>	Başarısız	42	7,2
	Her iki türdeki kurslara katılmıyorum	227	38,7
	Akademik kurslara katılıyorum	265	45,1
	Sportif ve sanatsal kurslara katılıyorum	55	9,4
<b>Toplam</b>	Her iki türdeki kurslara katılıyorum	40	6,8
		587	100,00

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin %45,7'sinin (n=268) kız ve %54,3'ünün (n=319) erkek olduğu görülmektedir. Devamsızlık durumuna göre dağılım incelendiğinde öğrencilerin %83,6'sının (n=491) 0-5 gün devamsızlığının olduğu, %12,4'ünün (n=73) 6-10 gün devamsızlığı olduğu ve %3,9'unun (n=23) 11 gün ve üzerinde devamsızlığı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin



anne-babalarının onlara ilişkin tutumlarının dağılımı incelendiğinde %20,8'inin (n=122) ailesinin tutumunu tutarsız olarak sınıflandırdığı, %2,2'sinin (n=13) ailesinin tutumunu ilgisiz olarak sınıflandırdığı, %54,2'sinin (n=318) ailesinin tutumunu demokratik olarak sınıflandırdığı, %7,7'sinin (n=45) ailesinin tutumunu baskıncı olarak sınıflandırdığı ve %15,2'sinin (n=89) ailesinin tutumunu koruyucu olarak sınıflandırdığı görülmektedir. Öğrencilerin %27,3'ünün (n=160) kendisini başarılı olarak sınıflandırdığı, %65,6'sının (n=385) kendisini orta düzeyde başarılı olarak sınıflandırdığı ve %7,2'sinin (n=42) kendisini başarısız olarak sınıflandırdığı görülmektedir. Öğrencilerin %38,7'sinin (n=227) akademik ya da sportif ve sanatsal kurslara katılmadığı, %45,1'inin (n=265) akademik kurslara katıldığı, %9,4'ünün (n=55) sportif ve sanatsal kurslara katıldığı ve %6,8'inin (n=40) hem akademik hem de sportif ve sanatsal kurslara katıldığı görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, öğrenci öznel iyi oluş ölçeği ve okul yaşam kalitesi ölçeğinden yararlanılmıştır. Kişisel bilgi formu, öğrencilerin cinsiyet, devamsızlık durumu, algılanan anne-baba tutumu, başarı algısı, okul kurslarına katılma ve katıldıkları kursun türüne ilişkin bilgileri edinmek üzere hazırlanmıştır. Bu değişkenlerin öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve öznel iyi oluşları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrenci öznel iyi oluş, okul yaşam kalitesi ölçekleri ve kişisel bilgi formu ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmektedir. Öğrenci öznel iyi oluş ölçeğinin orijinal formu ve Türk kültürüne uyarlanması ile ilgili bilgilerin ardından bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik kanıtlara yer verilmiştir. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin bilgilerin ardından ise bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik kanıtlara yer verilmiştir.

### 3.3.1. Öğrenci öznel iyi oluş ölçeği

Öğrenci öznel iyi oluş ölçeği Renshaw, Long ve Cook (2014) tarafından geliştirilmiş ve Renshaw ve Arslan (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Renshaw ve Arslan (2016) tarafından gerçekleştirilen ölçek uyarlama çalışması 9.-12. sınıflarda öğrenim gören 548 birey üzerinde gerçekleştirilmiştir. Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin orijinal formuna benzer şekilde 4'lü puanlandığı ve 16 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerden alınan 1 puan hiçbir zaman, 2 puan nadiren, 3 puan bazen ve 4 puan her zaman seçeneklerine karşılık gelmektedir. Ölçekten elde edilen puanların geçerliğine ilişkin kanıt oluşturmak üzere doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Birincil ve ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi için kurulan modelin yeterli uyum gösterdiği belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin öğrenmeden zevk alma, okula bağlılık, eğitimsel amaç ve akademik yeterlik olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğu doğrulanmıştır. Birincil düzey faktörlerden öğrenmeden zevk alma için elde edilen standart faktör yükleri ,54 ile ,77, okula bağlılık için elde edilen standart faktör yükleri ,64 ile ,73, eğitimsel amaç için elde edilen standart faktör yükleri ,59 ile ,81 ve akademik yeterlik için elde edilen standart faktör yükleri ,69 ile ,79 aralığında değişmektedir. İkincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bu dört boyuta etkide bulunan genel bir boyutun var olduğu bulunmuştur. İkincil düzey faktör için elde edilen standart faktör yükleri ,63 ile ,94 aralığında değişmektedir. Birincil düzey faktörler için açıklanan varyans oranları %29 ile %62 aralığında değişmekte iken ikincil düzey faktör için açıklanan varyans oranları %40 ile %88 aralığında değişmektedir.

Yapı güvenirliği öğrenmeden zevk alma için ,80, okula bağlılık için ,79, eğitimsel amaç için ,83 ve akademik yeterlik için ,83 olarak bulunmuştur. Yapı güvenirliği ölçek bütünü için ,92 olarak elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam puan korelasyonlarının ,46 ile ,72 aralığında değiştiği bulunmuştur. Güvenirlik kanıtı elde etmek üzere hesaplanan Cronbach alfa katsayıları ölçek puanlarının güvenilir olarak nitelendirilebileceğini göstermiştir. Cronbach alfa katsayısı öğrenmeden zevk alma için ,77, okula bağlılık için ,78, eğitimsel amaç için ,81 ve akademik yeterlik için ,82 olarak bulunmuştur. Ölçek bütünü için Cronbach alfa

katsayısı ,89 olarak elde edilmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumludur ve ölçekten yüksek puan almak öznel iyi oluş düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. Yakınsak geçerlik sonuçları öznel iyi oluş ölçeğinden alınan puanlar ile gözden geçirilmiş okul tutum değerlendirme ölçeğinden alınan puanlar ve bireyin kendisine ilişkin akademik başarı algısı arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Öznel iyi oluş ölçeği ile gözden geçirilmiş okul tutum değerlendirme ölçeği arasında çoğunlukla orta düzey ile yüksek düzeyde bir ilişkiye, bireyin kendisine ilişkin akademik başarı algısı arasında çoğunlukla düşük düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında öznel iyi oluş ölçeğinden elde edilen verilerin geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla birincil ve ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi önceden belirlenmiş faktör analitik bir yapının doğrulanması için gerçekleştirilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde her bir gizil değişken önceden belirlenmiş gözlenen değişkenle bağlantı göstermektedir, hata terimleri arasında korelasyon kurulabilmektedir ve parametreler sabitlenebilmektedir (Bayram, 2010). İkincil düzey doğrulayıcı faktör analizi birinci düzey faktörlere doğrudan etkisi olan ikincil düzey faktörün tanımlanması için gerçekleştirilmekte olup birincil düzey faktörlerin ilişkisini analiz etmeyen bir modele dayalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Öznel iyi oluşa ilişkin ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda genel faktörün göstergelerinden olan faktörlerden birisi için elde edilen standartlaştırılmış katsayı 1 değerini aşmıştır. Ancak standart katsayıların (korelasyon) alabileceği en yüksek değer 1'dir. Dolayısıyla bu korelasyon katsayısının karesi 1 değerini aşmakta ve bu durum alanyazında ultra Heywood vakası olarak adlandırılmaktadır. Bu nedenle araştırmada sadece birincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kikare/sd, RMSEA, NNFI (Non-normed Fit Index [Normlaştırılmamış Uyum İndeksi] ve CFI gibi uyum indekslerinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Sharma, Mukherjee, Kumar ve Dillon (2005) GFI'nın (Goodness of Fit Index [Uyum İyiliği İndeksi]) örneklem büyüklüğünden etkilenen bir katsayı olduğunu belirttiği için bu indekse ilişkin sonuçlar değerlendirilmemiştir. Kahn'a göre (2006) doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için en az 100 kişiden oluşan bir örneklemin bulunması

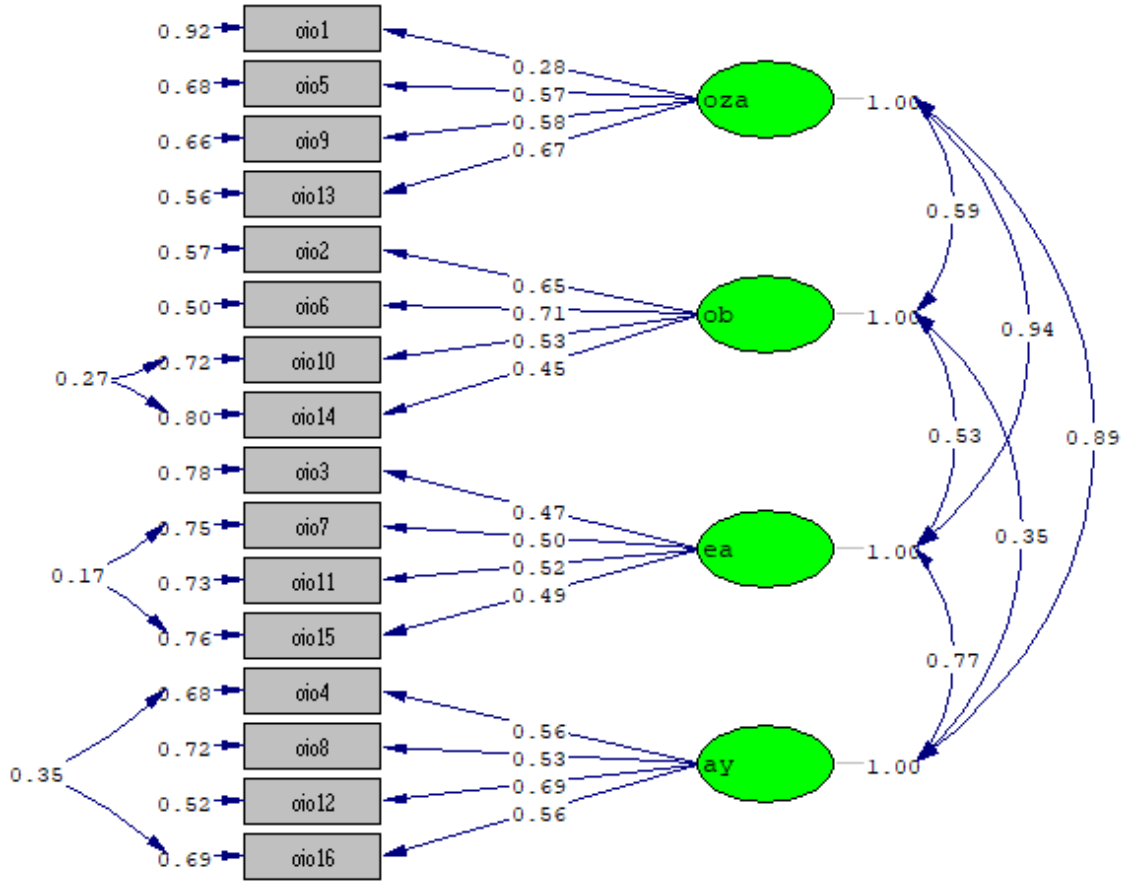
gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında üzerinde araştırma yapılan kişi sayısı bu kriteri sağlar niteliktedir. Kurulan modele ilişkin uyum indeksi sonuçları tablo 3.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öznel iyi oluş ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

Model	$X^2$	sd	$X^2/sd$	RMSEA	NNFI	CFI
İlk Model	557,31	98	5,69	,09	,88	,90
Modifikasyon (10-14, 7-15, 4-16)	363,75	95	3,83	,07	,93	,94

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk ölçme modeline ilişkin faktör yükleri, faktörler arası korelasyonlar ve hata varyansları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. İlk ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2/sd$  değerinin 5,69, RMSEA değerinin ,09, NNFI değerinin ,88 ve CFI değerinin ,90 olduğu görülmektedir. CFI değerinin ,90’ın üzerinde olması ve NNFI değerinin ,90’a yakın olması modelin kabul edilebilir uyum gösterdiğine işaret etmektedir (DiLalla, 2000; Schumacker ve Lomax, 2010; Westland, 2015). Bollen (1989)  $X^2/sd$  değeri için kesin bir kural olmamakla birlikte beşin altındaki değerlerin modelin iyi uyum göstermesi için gerekli olduğunu belirtmektedir. RMSEA değerinin ,08’den küçük olması ise modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Dolayısıyla ilk ölçme modelinin RMSEA ve  $X^2/sd$  indeksleri açısından iyi uyum göstermediği belirtilebilir. İlk ölçme modeli NNFI indeksi açısından kabul edilebilir uyum göstermezken, CFI indeksi açısından kabul edilebilir uyum göstermiştir. Model üzerinde modifikasyonlar yapılarak uyum indeksleri tekrar incelenmiştir. Modifikasyonlar sırasıyla 4. ve 16., 10. ve 14., 7. ve 15. maddelere ait hatalar arasında kovaryans oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen modifikasyonlar sonrası elde edilen ikinci ölçme modeline ilişkin faktör yükleri, faktörler arası korelasyonlar ve hata varyansları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Modifikasyonlar sonucunda bulunan uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2/sd$  değerinin 3,83, RMSEA değerinin ,07, NNFI değerinin ,93 ve CFI değerinin ,94 olduğu görülmektedir. Buna göre  $X^2/sd$ , CFI ve NNFI değerlerinin kabul edilebilir, RMSEA değerinin iyi düzeyde uyum göstermiştir. Sonuçlar öznel iyi oluş

ölçeğinin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Modifikasyonlar sonucunda elde edilen yol şeması şekil 3.1’de gösterilmektedir.



Şekil 3. 1Öznel iyi oluş ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yol şeması

Şekil 3.1’de öznel iyi oluş ölçeğinin faktöryel yapısı ve standartlaştırılmış katsayılar görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış katsayılar ve hata katsayıları kullanılarak öznel iyi oluş ölçeğinin öğrenmeden zevk alma, okula bağlılık, eğitimsel amaç ve akademik yeterlik alt boyutlarının açıklanan varyans oranları ve yapı güvenirliliği değerleri hesaplanmıştır. Açıklanan varyans oranı öğrenmeden zevk alma alt boyutu için %30, okula bağlılık alt boyutu için %35, eğitimsel amaç alt boyutu için %25 ve akademik yeterlik alt boyutu için %35 olarak bulunmuştur. Gizil değişkenlerin iç tutarlılığını ve güvenirliliğini gösteren yapı güvenirliliği öğrenmeden zevk alma alt boyutu için ,61, okula bağlılık alt boyutu için ,68, eğitimsel amaç alt boyutu için ,56 ve akademik yeterlik alt boyutu için ,68 bulunmuştur. Hair (2014) yapı

güvenirligi değerinin ,70'in üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Ölçek alt boyutları için elde edilen katsayılar bu ölçütü sağlamamaktadır. Ölçek puanlarının güvenirligini belirlemek üzere yapı güvenirliginin yanı sıra Cronbach alfa ve tabakalı alfa değerleri hesaplanmıştır. Tabakalı alfa katsayısı Cronbach alfa katsayısının güvenirligin alt sınırını vermesi nedeniyle hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı her bir boyut ve ölçek bütünü için hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı öğrenmeden zevk alma alt boyutu için ,60, okula bağlılık alt boyutu için ,72, eğitimsel amaçalt boyutu için ,59, akademik yeterlik alt boyutu için ,73 ve ölçek bütünü için ,82 olarak bulunmuştur. Cortina'ya göre (1993) ölçekteki madde sayısı ve boyutluluk dikkate alınmak şartıyla Cronbach alfa katsayısının ,70'in üzerinde olması güvenirligi göstermede yeterlidir. Okula bağlılık, akademik yeterlik ve ölçek bütünü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı bu kriteri sağlar niteliktedir. Ancak öğrenmeden zevk alma ve eğitimsel amaç boyutlarında Cronbach alfa katsayısının ,70'in altında olduğu görölmektedir. Bu durum madde sayısının az olmasından kaynaklanmış olabilir. Öznel iyi oluş ölçeğinden alınan puanların güvenirligine ilişkin hesaplanan tabakalı alfa katsayısı ,85 bulunmuştur. Bu değer ölçek puanlarının güvenilir olduğunun bir göstergesidir. Ölçek alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde katsayıların ,35 ile ,94 aralığında değiştiği görölmektedir. Yani ölçek alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Bu yönde ölçek bütünü için toplam puan alınabileceği yorumu yapılmıştır. Ölçek alt boyutlarından alınan puanların bazılarının açıklanan varyans oranının düşüklüğü ve güvenirliginin düşüklüğü bunun yanı sıra ölçek bütününe ait puanların güvenirliginin yüksekliği ve ölçek uyarlama çalışmasında ikincil düzey doğrulamayı faktör analizi sonuçları dikkate alınarak ölçeğin bütün olarak değerlendirilmesinin daha uygun olduğu kanaatine varılmıştır.

### 3.3.2. Okul yaşam kalitesi ölçeği

Okul yaşam kalitesi ölçeği Sarı (2012) tarafından 4.-7. sınıfta öğrenim gören 587 öğrenciye ait veri üzerinde geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Sarı'nın (2007) araştırmasında yer alan madde havuzu kullanılmıştır. Sarı (2012) tarafından gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi, çarpıklık-basıklık katsayısı ve madde-toplam

puan korelasyonları incelemesi sonrasında 46 madde ölçekten çıkarılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler faktör çıkarma yöntemi ve varimax döndürme tekniği kullandığı çalışmada Sarı(2012) ölçekte beş alt boyuttan oluşan ve varyansın %46,92'sini açıklayan bir yapıya ulaşmıştır. Ölçek 35 maddeden oluşmakta olup elde edilen faktörler öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statüdür. Öğretmenler boyutu varyansın %22,86'sını, öğrenciler boyutu varyansın %9,29'unu, okula yönelik duygular varyansın %5,56'sını, okul yönetimi varyansın %4,89'unu ve statü varyansın %4,31'ini açıklamaktadır. Öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü boyutları için bulunan Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla ,83, ,80, ,82, ,77 ve ,69'dur.

Alt %27'lik grup üst %27'lik grubun karşılaştırmasına dayalı olarak madde geçerliği incelenmiş olup sonuçta tüm maddelere ilişkin t değerlerinin anlamlı olduğu ( $p<,001$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre tüm maddelerin ayırt ediciliğinin bulunduğu belirtilebilir. Sarı'nın (2012) araştırmasında yapı geçerliği kanıtı elde etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizine ek olarak bir de doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Sarı (2012) modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmiştir.

Okullardaki yaşam kalitesini ölçmeyi amaçlayan ölçek beşli likert tipinde olup maddeler 1 (hiç katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (biraz katılıyorum), 4 (katılıyorum) ve 5 (kesinlikle katılıyorum) şeklinde 5'li likert tipinde puanlanmaktadır. 35 maddeden oluşan ölçekte yer alan 15 madde olumsuzdur (3, 4, 7, 8, 10, 14, 16, 18, 22, 23, 25, 27, 29, 32 ve 35). Bu maddelerin ters çevrilerek puanlanması gerekmektedir. Alt boyutlardan alınan yüksek puanlar okul yaşam kalitesinin yükseldiğine işaret etmektedir.

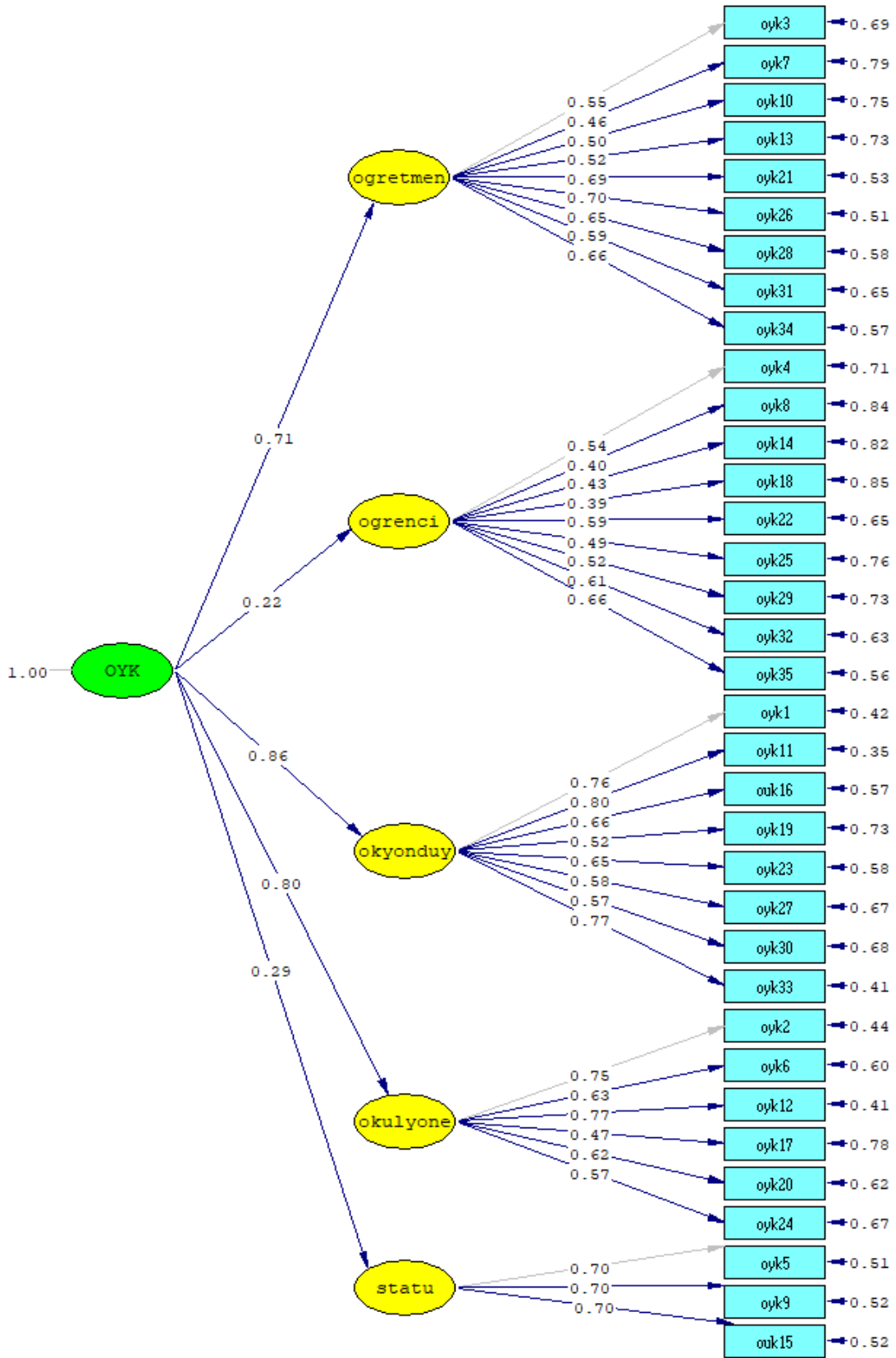
Bu araştırma kapsamında okul yaşam kalitesi ölçeği için birincil ve ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kare/sd, RMSEA, NNFI ve CFI uyum indeksleriyle değerlendirilmiştir. Tablo 3.3'de kurulan model doğrultusunda elde edilen uyum indeksleri görülmektedir.

**Tablo 3. 3.** Okul yaşam kalitesi ölçeği doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri

Model	$X^2$	sd	$X^2/sd$	RMSEA	NNFI	CFI
İlkmodel (birincil düzey doğrulayıcı faktör analizi)	1527,92	550	2,78	,06	,95	,95
İkincimodel (ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi)	1545,96	555	2,79	,06	,95	,95

Birincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçme modeline ilişkin faktör yükleri, faktör korelasyonları ve hata varyansları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. İkincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçme modeline ilişkin faktör yükleri, genel faktör ile alt faktörler arasındaki korelasyonlar ve hata varyansları ,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk modelin uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2/sd$  değerinin 2,78, RMSEA değerinin ,06, NNFI değerinin ,95 ve CFI değerinin ,95 olduğu görülmektedir. İkinci modelin uyum indeksleri incelendiğinde  $X^2/sd$  değerinin 2,79, RMSEA değerinin ,06, NNFI değerinin ,95 ve CFI değerinin ,95 olduğu görülmektedir. CFI değerinin ,95'in üzerinde bulunması modelin iyi uyum, NNFI değerinin ,95'in üzerinde bulunması ise modelin mükemmel uyum gösterdiğine işaret etmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006).RMSEA değerinin ,08'den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993).Bollen (1989)  $X^2/sd$  değeri için kesin bir kural olmamakla birlikte beşin altındaki değerlerin modelin iyi uyum göstermesi için gerekli olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla her iki modelin  $X^2/sd$ , RMSEA ve CFI indeksleri açısından iyi ve NNFI indeksi açısından mükemmel uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar okul yaşam kalitesi ölçeğinin beş faktörlü yapısının doğrulandığını ve bu faktörleri açıklayan genel bir faktörün var olduğunu göstermiştir. Ulaşılan yol şeması şekil 3.2'de gösterilmektedir.





Şekil 3. 20kul yaşam kalitesi ölçeği ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi yol şeması

Şekil 3.2’de okul yaşam kalitesi ölçeğinin faktöryel yapısı, alt faktörler ile genel faktör arasındaki korelasyonlar ve standartlaştırılmış faktör yükleri görülmektedir. Okul yaşam kalitesi ile öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü alt boyutları arasındaki katsayılar sırasıyla ,71 ( $R^2=,50$ ,  $t=10,89$ ), ,22 ( $R^2=,05$ ,  $t=4,09$ ), ,86 ( $R^2=,73$ ,  $t=16,10$ ), ,80 ( $R^2=,65$ ,  $t=14,78$ ) ve ,29 ( $R^2=,08$ ,  $t=5,23$ ) ve anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu değerler öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü alt boyutlarının okul yaşam kalitesini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir.

İkincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükleri ve hata katsayıları kullanılarak okul yaşam kalitesi ölçeğinin öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü alt boyutlarının açıklanan varyans oranları ve yapı güvenirliliği değerleri hesaplanmıştır. Açıklanan varyans oranı öğretmenler alt boyutu için %36, öğrenciler alt boyutu için %27, okula yönelik duygular alt boyutu için %45, okul yönetimi alt boyutu için %41 ve statü alt boyutu için %49 olarak bulunmuştur. Yapı güvenirliliği değeri öğretmenler alt boyutu için ,83, öğrenciler alt boyutu için ,77, okula yönelik duygular alt boyutu için ,86, okul yönetimi alt boyutu için ,80 ve statü alt boyutu için ,74 bulunmuştur. Ölçek bütünü için yapı güvenirliliği ,95 olarak hesaplanmıştır. Hair (2014) yapı güvenirliliği değerinin ,70’in üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Elde edilen katsayılar bu ölçütü sağlar niteliktedir. Ölçek puanlarının güvenirliliğini belirlemek üzere yapı güvenirliliğinin yanı sıra Cronbach alfa ve tabakalı alfa katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı her bir boyut ve ölçek bütünü için hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı öğretmenler alt boyutu için ,83, öğrenciler alt boyutu için ,76, okula yönelik duygular alt boyutu için ,86, okul yönetimi alt boyutu için ,80, statü alt boyutu için ,74 ve ölçek bütünü için ,88 olarak bulunmuştur. Cortina’ya göre (1993) ölçekteki madde sayısı ve boyutluluk dikkate alınmak şartıyla Cronbach alfa katsayısının ,70’in üzerinde olması güvenirliliği göstermede yeterlidir. Ölçek bütünü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı bu kriteri sağlar niteliktedir. Okul yaşam kalitesi ölçeğinden alınan puanların güvenirliliğine ilişkin hesaplanan tabakalı alfa katsayısı ,91 bulunmuştur. Bu değer ölçek puanlarının güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

### 3.3.3. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan katılımcılara dair bilgiler Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Form ile katılımcıların –cinsiyeti anne baba tutumu, anne-baba eğitim düzeyi, algılanan akademik başarı ve kurslara katılım- gibi kişisel ve okul bilgileri toplanmıştır. Ayrıca algılanan anne-baba tutum sorusu için ek bir ölçme aracı kullanılmamıştır. Bunun yerine öğrencilerin soruyu daha iyi anlayabilmeleri ve tutumları birbirinden ayırt edebilmeleri için alan yazından faydalanılarak tutumların kısa bir açıklamasına yer verilmiştir. Anne-baba tutumları; tutarsız, ilgisiz, demokratik, baskıcı-otoriter, koruyucu olarak sıralanmıştır (Kaya, 1997; Sezer, 2010; Yavuzer ve diğerleri, 2011).

### 3.4. Verilerin Toplanması

Veriler gerekli etik ve idari izinler alındıktan sonra ilgili okullardaki 8. sınıf öğrencilerden basılı formlardan yararlanılarak veriler toplanmıştır. Öğrencilerden maddeleri doğru ve eksiksiz bir şekilde yanıtlamaları talep edilmiştir. Öğrencilere sonuçların bir bütün olarak değerlendirileceği, bireysel olarak değerlendirme yapılmayacağı vurgulanmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 20-30 dakika sürmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Veri analizine başlanmadan okul yaşam kalitesi ölçeğinde bulunan olumsuz maddeler (3, 4, 7, 8, 10, 14, 16, 18, 22, 23, 25, 27, 29, 32 ve 35. madde) dönüştürülmüştür. Ardından hatalı veri girişi ve kayıp veri incelemesi yapılmıştır. Hatalı verilerle ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Kayıp verinin ise sadece baba eğitim düzeyi değişkeninde olduğu gözlenmiştir. Babanın kaybı vb. durumlar nedeniyle bu değişkende kayıp veriye rastlanması nedeniyle liste bazında silme yöntemi kullanılmamış bu iki kayıp veri baba eğitim durumu ile ilgili analizlerde kapsam dışında bırakılmıştır. Veride tek değişkenli uç değer bulunup bulunulmadığı z puanlarından yararlanılarak değerlendirilmiştir. Kriter olarak örneklemin 100 kişinin üzerinde olması nedeniyle z puanı -4 ile +4 aralığı dışında kalan bireylerin uç veri olarak yorumlanması

seçilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Sonuçta uç veri bulunmadığı belirlendikten sonra veri hazırlık süreci tamamlanmıştır. Öğrencilerin demografik değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri incelenmiştir. Devamsızlık durumunda 11-15 gün ve 20 gün ve üzerinde devamsızlık yapan öğrenci sayılarının oldukça az olması nedeniyle bu iki kategori birleştirilerek 11 gün ve üzeri devamsızlığa sahip olanlar şeklinde sınıflandırılmıştır.

Ölçeklerden elde edilen verilerin geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla Lisrel 8 programı aracılığıyla öznel iyi oluş ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi ve okul yaşam kalitesi ölçeği için birincil ve ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek üzere SPSS 25 programı aracılığıyla Cronbach alfa ve tabakalı alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca Lisrel 8 programıyla elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri ve hata katsayıları kullanılarak yapı güvenirligi değerleri elde edilmiştir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerini belirlemek amacıyla okul yaşam kalitesi ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları alınmıştır. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin hem alt boyutları hem de ölçek bütünü için ortalamalar incelenmiştir. Yorum yapılırken ortalamaların karşılık geldiği puan aralıkları kullanılmıştır. 1 ile 1,79 aralığındaki ortalamalar kesinlikle katılmıyorum, 1,80 ile 2,59 aralığındaki ortalamalar katılmıyorum, 2,60 ile 3,39 aralığındaki ortalamalar biraz katılıyorum, 3,40 ile 4,19 aralığındaki ortalamalar katılıyorum ve 4,20 ile 5,00 aralığındaki ortalamalar kesinlikle katılıyorum aralığına karşılık gelmektedir.

Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla öğrenci öznel iyi oluş ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları alınmıştır. Öğrenci öznel iyi oluş ölçeğinin hem alt boyutları hem de ölçek bütünü için ortalamalar incelenmiştir. Yorum yapılırken ortalamaların karşılık geldiği puan aralıkları kullanılmıştır. 1 ile 1,75 aralığındaki ortalamalar hiçbir zaman, 1,76 ile 2,50 aralığındaki ortalamalar nadiren, 2,51 ile 3,25 aralığındaki ortalamalar bazen ve 3,26 ile 4 aralığındaki ortalamalar her zaman aralığına karşılık gelmektedir.

Cinsiyete göre öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi ölçeklerinden alınan puanların farklılaşma durumu bağımsız örneklemeler için t testi kullanılarak

incelenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi ölçeklerinden aldıkları puanların çarpıklık katsayısının (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005) ve basıklık katsayısının (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001) normallik varsayımının karşılandığını göstermiştir. Kız ve erkek öğrencilerin öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler sırasıyla ek-1 ve ek-2’de gösterilmektedir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile değerlendirilmiş ve öznel iyi oluş ( $F=,701$ ,  $p=,403>,05$ ) ve okul yaşam kalitesi ( $F=1,721$ ,  $p=,190>,05$ ) için grupların varyansların homojenliğinin karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklükleri  $d$  katsayısı aracılığıyla hesaplanmıştır (Green ve Salkind, 2005).

Devamsızlık durumuna göre 11 ve üzeri günde devamsızlığa sahip öğrenci sayısının 30’un altında olması nedeniyle devamsızlık durumuna göre öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi ölçeğinden alınan puanların değişimi nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H-Testi aracılığıyla incelenmiştir. Devamsızlık durumuna göre öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesinde ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere nonparametrik çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Etki büyüklükleri  $\eta^2$  değeri ile hesaplanmıştır (Green ve Salkind, 2005).

Aile tutumuna göre ilgisiz aileye sahip öğrenci sayısının 30’un altında olması nedeniyle aile tutumuna göre öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi ölçeğinden alınan puanların değişimi nonparametrik bir teknik olan Kruskal Wallis H-Testi aracılığıyla incelenmiştir. Aile tutumuna göre öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesinde ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere nonparametrik çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Etki büyüklükleri  $\eta^2$  değeri ile hesaplanmıştır.

Öğrencilerin başarı algısına göre öznel iyi oluşlarının ve okul yaşam kalitelerinin değişimi bağımsız örneklemeler için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız öğrencilerin öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi ölçeklerinden aldıkları puanların çarpıklık katsayısının (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005) ve basıklık katsayısının (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001) normallik varsayımının karşılandığını göstermiştir. Başarılı, orta düzeyde başarılı ve başarısız öğrencilerin öznel iyi oluş ve okul yaşam

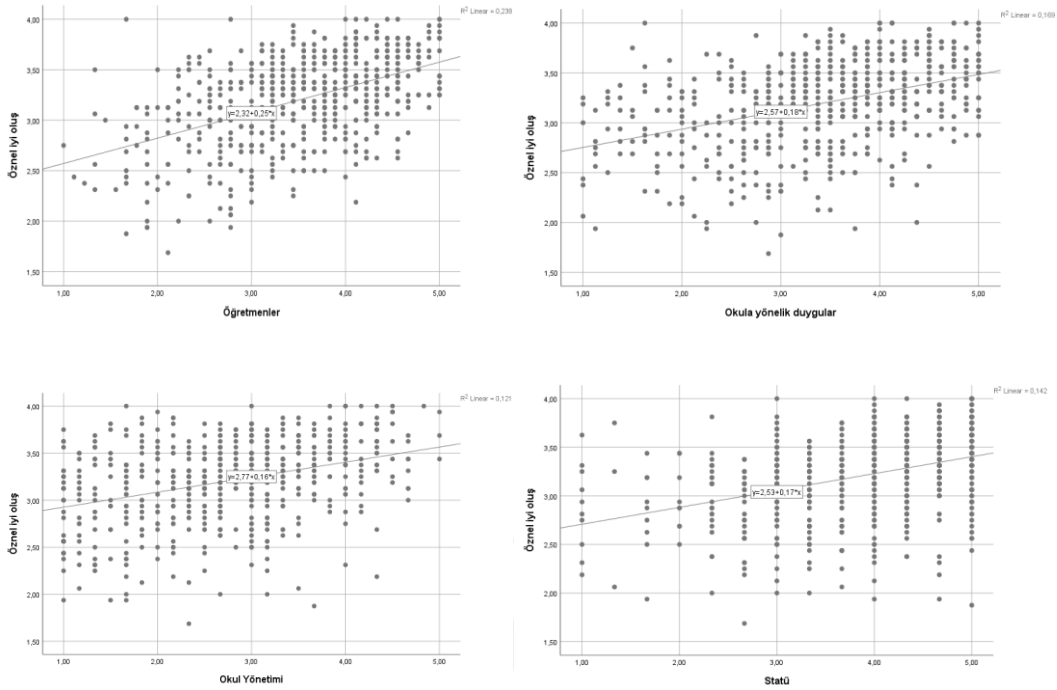
kalitesi ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler sırasıyla ek-1 ve ek-2'de gösterilmektedir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile değerlendirilmiş ve öznel iyi oluş ( $F=1,530$ ,  $p=,217>,05$ ) ve okul yaşam kalitesi ( $F=,476$ ,  $p=,621>,05$ ) için grupların varyansların homojenliğinin karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin başarı algılarının öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi üzerinde ortaya çıkardığı farklılıkların kaynağı gruplarda yer alan kişi sayıları arasında fark olması nedeniyle Scheffe testi aracılığıyla incelenmiştir. Etki büyüklükleri  $\eta^2$  değeri ile hesaplanmıştır.

Öğrencilerin kursa katılma ve katıldıkları kurs türüne göre öznel iyi oluşlarının ve okul yaşam kalitelerinin değişimi bağımsız örneklem için tek yönlü ANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Akademik ya da sportif ve sanatsal kurslara katılmayan, akademik kurslara katılan, sportif ve sanatsal kurslara katılan ve hem akademik hem de sportif ve sanatsal kurslara katılan öğrencilerin öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi ölçeklerinden aldıkları puanların çarpıklık katsayısının (-1) – (1) aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005) ve basıklık katsayısının (-1) – (1) aralığında olması (George, & Mallery, 2001) normallik varsayımının karşılandığını göstermiştir. Akademik ya da sportif ve sanatsal kurslara katılmayan, akademik kurslara katılan, sportif ve sanatsal kurslara katılan ve hem akademik hem de sportif ve sanatsal kurslara katılan öğrencilerin öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler sırasıyla ek-1 ve ek-2'de gösterilmektedir. Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi ile değerlendirilmiş ve öznel iyi oluş ( $F=,827$ ,  $p=,479>,05$ ) ve okul yaşam kalitesi ( $F=,543$ ,  $p=,653>,05$ ) için grupların varyansların homojenliğinin karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kursa katılma ve katıldıkları kursun öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesi üzerinde ortaya çıkardığı farklılıkların kaynağı gruplarda yer alan kişi sayıları arasında fark olması nedeniyle Scheffe testi aracılığıyla incelenmiştir. Etki büyüklükleri  $\eta^2$  değeri ile hesaplanmıştır.

Öznel olarak iyi oluş ve algılanan okul yaşam kalitesi arasındaki ilişki normallik varsayımının karşılanmasıyla Pearson korelasyon tekniği ile incelenmiştir. Tek değişkenli normallik değerlendirmesi çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek yapılmıştır. Öznel iyi oluş ölçeğinin çarpıklık katsayısı  $-,647$ , basıklık katsayısı  $,175$ ; okul yaşam kalitesi ölçeğinin çarpıklık katsayısı  $-,140$ , basıklık katsayısı  $-,297$ ; okul

yaşam kalitesinin öğretmenler alt boyutunun çarpıklık katsayısı  $-,426$ , basıklık katsayısı  $-,322$ ; okul yaşam kalitesinin öğrenciler alt boyutunun çarpıklık katsayısı  $,353$ , basıklık katsayısı  $-,036$ ; okul yaşam kalitesinin okula yönelik duygular alt boyutunun çarpıklık katsayısı  $-,515$ , basıklık katsayısı  $-,358$ ; okul yaşam kalitesinin okul yönetimi alt boyutunun çarpıklık katsayısı  $,007$ , basıklık katsayısı  $-,646$ ; okul yaşam kalitesinin statü alt boyutunun çarpıklık katsayısı  $-,832$ , basıklık katsayısı  $,305$  bulunmuştur. Çarpıklık katsayısının  $(-1) - (1)$  aralığında olması (Leech, Barrett, & Morgan, 2005) ve basıklık katsayısının  $(-1) - (1)$  aralığında olması (George, & Mallery, 2001) bu değişkenlere ilişkin dağılımların tek değişkenli normallik gösterdiğine işaret etmektedir. Öznel iyi oluşun okul yaşam kalitesi durumunu yordama durumunu belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Can'a göre (2017) basit doğrusal regresyon analizini gerçekleştirebilmek için her iki değişkenin tek değişkenli normallik sergilemesi ve değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunması gerekmektedir. Saçılma diyagramı aracılığıyla öznel iyi oluş ile okul yaşam kalitesi arasında var olması gereken doğrusallık test edilmiştir. Şekil 3.3'te saçılma diyagramına yer verilmektedir.

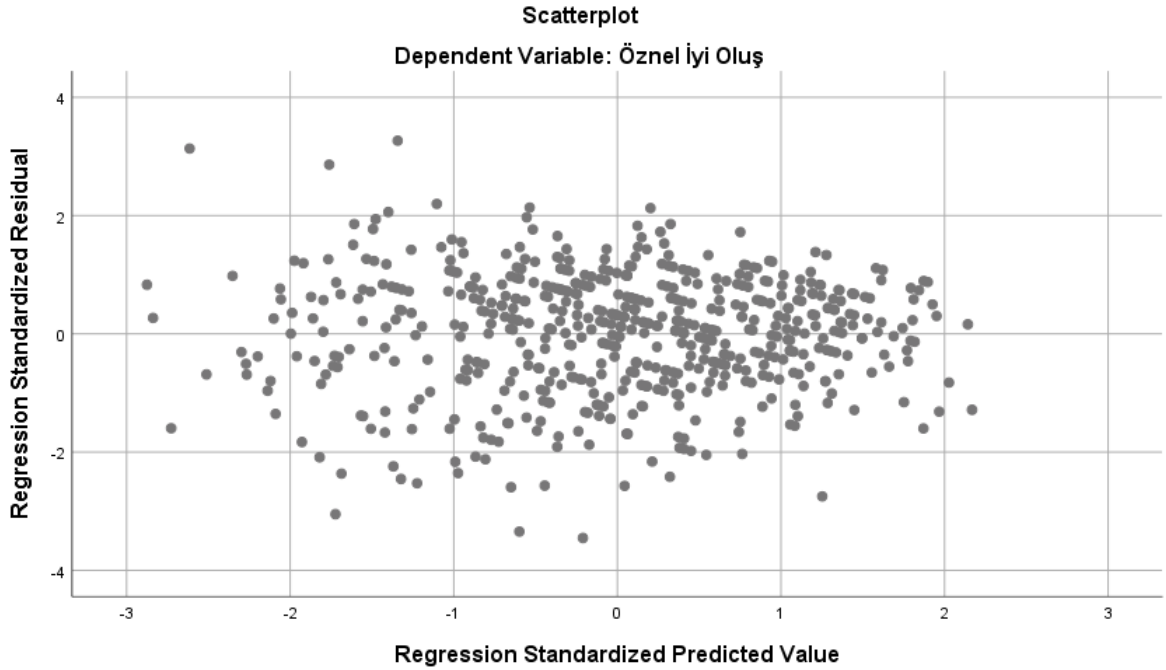
Okul yaşam kalitesinin alt boyutlarının öznel iyi oluşu yordama durumu çoklu regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizinde tüm değişkenler doğrudan modele dahil edilmiştir. Dolayısıyla standart yöntem (enter) kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi yapılabilmesi için değişkenlerin normal dağılım sergilemesi gerekmektedir. Öznel iyi oluş ve okul yaşam kalitesinin alt boyutları için tek değişkenli normal dağılımın sağlandığı belirlenmiştir. Her bir yordayıcı değişkenin yordanan değişkenle doğrusal bir ilişkiye sahip olması varsayımı dikkate alındığında okul yaşam kalitesinin öğrenciler alt boyutunun öznel iyi oluşla doğrusal bir ilişkiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle öğrenciler alt boyutu çoklu regresyon analizine dahil edilmemiştir. Nitekim okul yaşam kalitesinin öğrenciler alt boyutu öznel iyi oluş ile anlamlı olmayan düşük düzeyde bir ilişkiye sahiptir. Okul yaşam kalitesinin öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü alt boyutları ile öznel iyi oluş arasındaki doğrusallığı gösteren saçılma diyagramlarına şekil 3.3'te yer verilmiştir.



**Şekil 3. 3** Öznel iyi oluş ile okul yaşam kalitesinin öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü alt boyutlarına ilişkin saçılma diyagramları

Şekil 3.3 incelendiğinde okul yaşam kalitesinin öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü alt boyutlarının öznel iyi oluş ile doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Çok değişkenli uç değerlerin varlığı Mahalanobis uzaklıkları kullanılarak incelenmiştir. Çok değişkenli uç değer gösteren veriler belirlenirken Field (2005) tarafından 500 örneklem ve 5 değişken için önerilen 25 ve üzerindeki değerlerin çok değişkenli uç değer olarak tanımlanması kriteri dikkate alınmıştır. Bu yönde hiçbir verinin çok değişkenli uç değer olmadığına karar verilmiştir. Tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki farkların (tahmin hatalarının) normal dağılım sergileme varsayımı için tahmin edilen standartlaştırılmış değerler ile artık değerlerin saçılma diyagramı çizilmiştir. Bu saçılma diyagramı şekil 3.4'te gösterilmektedir.





**Şekil 3. 4** Tahmin edilen standartlaştırılmış değerler (Z-predicted) ile standartlaştırılmış uç (artık) değerlerin (Z-residuals) saçılma diyagramı

Şekil 3.4 incelendiğinde noktaların 0 değeri çevresinde rastgele dağılması hatanın normal dağılım sergilediğine ve artık değerlerin varyanslarının sabit kabul edilebileceğini göstermektedir (Can, 2017; Field, 2005). Yordayıcı değişkenlerin kendi arasında yüksek derecede ilişkiye sahip olmaması çoklu doğrusal regresyonun bir diğer varsayımıdır. Bu yönde yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki yüksek ilişkisi yani çoklu bağlantılılık bulunma durumu varyans büyütme faktörü (variance inflation factor [VIF]) değeri ve tolerans değeri ( $1/VIF$ ) kullanılarak incelenmiştir. VIF değerleri okul yaşam kalitesinin öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü alt boyutları için sırasıyla 1,472, 1,619, 1,540 ve 1,069 bulunmuştur. Tolerans değerleri okul yaşam kalitesinin öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü alt boyutları için sırasıyla ,680, ,618, ,649 ve ,935 bulunmuştur. VIF değerinin 10'un altında ve tolerans değerlerinin ,2'nin üstünde olması çoklu bağlantılılık probleminin bulunmadığına işaret etmiştir (Field, 2005).

## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular

Bu alanda bulgular verilirken ilk olarak araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin okulda ki yaşam kaliteleri ve öznel olarak iyi oluş puanları kapsamında betimsel olan istatistikleri rapor haline getirilmiştir. Bu bölümde öncelikle öğrencilerin “okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeylerinin” kişisel ve demografik değişkenlere göre incelenmesi daha sonra bu iki değişken arasındaki ilişki ve son olarak okul yaşam kalitesi alt boyutlarının öznel iyi oluşu yordama durumuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalite ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeyleri ve okul yaşam kalitesinin alt boyutları öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4.1’de gösterilmektedir.

**Tablo 4. 1** Öğrencilerin okul yaşam kalite ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
Okul yaşam kalitesi		3,12	,59	1,51	4,77
Öğretmenler		3,51	,85		
Öğrenciler	587	2,44	,77		
Okula yönelik duygular		3,46	,98	1,00	5,00
Okul yönetimi		2,73	,95		
Statü		3,85	,94		

Tablo 4.1 incelendiğinde öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerinin ortalamasının 3,12, standart sapmasının ,59 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerinin ortalaması ölçeğin biraz katılıyorum aralığı ile örtüşmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Okul yaşam kalitesi puan ortalamalarının minimum 1, maksimum 5 puan olduğu ölçekten öğrenciler en az 1,51 puan, en fazla 4,77 puan almıştır. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi alt boyutları incelendiğinde; öğretmenler boyutu en düşük puan 1 en yüksek puan 5, puan ortalaması 3,51, standart sapması ,85; öğrenciler boyutu en düşük 1 en yüksek 5 puan, puan ortalaması 2,44, standart sapması ,77; okula yönelik duygular boyutu en düşük 1 en yüksek 5 puan, puan ortalaması 3,46, standart sapması ,98; okul yönetimi boyutu en düşük 1 en yüksek 5 puan, puan ortalaması 2,73, standart sapması ,95; statü boyutu en düşük 1 en yüksek 5, puan ortalaması 3,85, standart sapması ,94 olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ve öznel iyi oluşun alt boyutları öğretmenler, öğrenciler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü puanlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4.2’de gösterilmektedir.

**Tablo 4. 2** Öğrencilerin öznel iyi oluş ve alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	$\bar{X}$	Ss	Minimum	Maksimum
Öznel iyi oluş		3,20	,43	1,69	
Öğrenmeden zevk alma		3,11	,58	1,25	
Okula bağlılık	587	3,06	,70	1,00	4,00
Eğitsel amaçlar		3,46	,52	1,50	
Akademik yeterlik		3,18	,54	1,00	

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin ortalamasının 3,20, standart sapmasının ,43 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin ortalaması ölçeğin bazen aralığı ile örtüşmekte en az 1,69 puan, en fazla 4 puan almışlardır. Öğrencilerin öznel iyi oluş alt boyutları incelendiğinde; öğrenmeden zevk alma boyutunda aldıkları en düşük 1,25 en yüksek puan 4, puan

ortalaması 3,11, standart sapmasının ,58; okula bağlılık boyutu en düşük 1,00 en yüksek 4 puan, puan ortalaması 3,06, standart sapması ,70; eğitsel amaçlar boyutu en düşük 1,50 en yüksek 4 puan, puan ortalaması 3,46, standart sapması ,52; akademik yeterlik boyutu en düşük 1,00 en yüksek 4 puan, puan ortalaması 3,18, standart sapması ,54 olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalite ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Kişisel ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğrencilerin ilgili değişkenler açısından okul yaşam kaliteleri bunun yanı sıra öznel iyi oluşlarının farklılık gösterip göstermediğine betimsel analizlerle bakılmıştır.

##### 4.2.1. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğrencilerin yaşamlarının kalitesi ve öznel olarak iyi oluşlarını cinsiyet durumlarına göre incelemek adına t testi kullanılarak incelenmesi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar ise Tablo 4.3'te açık biçimde verilmiştir.

**Tablo 4.3** Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bağımsız örneklem için t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Okul yaşam kalitesi	Kız	268	3,13	,55	585	,58
	Erkek	319	3,11			
Öznel iyi oluş	Kız	268	3,25	2,38	585	,02*
	Erkek	319	3,16			

\*p<.05

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [ $t(585)=-,55$ ,  $p=,58>,05$ ] görülmektedir. Buna göre kız ( $\bar{X}=3,13$ ) ve erkek ( $\bar{X}=3,11$ ) öğrencilerin okul yaşam kaliteleri birbirinden anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi arasındaki farklılığın büyüklüğünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü (d) ,05 bulunmuştur. Green ve Salkind (2014)'e göre ,2 düşük düzeydeki etkiyi göstermektedir. Buna göre cinsiyetin okul yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin oldukça düşük düzeyde olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin öznel iyi oluşlarının cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı [ $t(585)=2,38$ ,  $p=,02<,05$ ] görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin ( $\bar{X}=3,25$ ) öznel iyi oluşlarının erkek öğrencilerinden ( $\bar{X}=3,16$ ) daha yüksek olduğu belirtilebilir. Kız ve erkek öğrencilerin öznel iyi oluşlarında ortaya çıkan farklılığın büyüklüğünü belirlemek üzere hesaplanan etki büyüklüğü (d) ,2 bulunmuştur. Green ve Salkind (2014) ,2'nin düşük düzeydeki etkiyi işaret ettiğini belirtmektedir. Buna göre cinsiyetin öğrencilerin öznel iyi oluşları üzerindeki etkisinin düşük olduğu belirtilebilir.

#### 4.2.2. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri devamsızlık durumuna göre incelenmesi

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin ve öznel iyi oluşlarının devamsızlık durumuna göre değişimi Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4.4'da gösterilmektedir.

**Tablo 4. 4**Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin devamsızlık durumuna göre incelenmesine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Devamsızlık	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	P
Okul yaşam kalitesi	0-5 gün	491	304,48	11,59	2	,00*
	6-10 gün	73	237,07			
	11 gün ve üzeri	23	250,91			
Öznel iyi oluş	0-5 gün	491	309,67	27,69	2	,00*
	6-10 gün	73	227,55			
	11 gün ve üzeri	23	170,35			

\*p<.05

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin devamsızlık durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [ $\chi^2(sd=2)=11,59$ ,  $p<.05$ ]. Devamsızlık durumuna göre okul yaşam kalitesi sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekte en düşüğe sırasıyla 0-5 gün devamsızlığa sahip öğrenciler (sıra ortalaması=304,48), 11 gün ve üzerinde devamsızlığa sahip öğrenciler (sıra ortalaması=250,91) ve 6-10 gün devamsızlığa sahip öğrenciler (sıra ortalaması=237,07) şeklindedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak  $\eta^2$  değeri hesaplanmış olup bu değer ,02 bulunmuştur. Bu değer düşük düzeyin biraz üzerinde bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Devamsızlık durumuna göre okul yaşam kalitesinde ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta devamsızlık durumuna göre okul yaşam kalitesinde ortaya çıkan farklılığın 0-5 gün devamsızlığa sahip öğrenciler ile 6-10 gün devamsızlığa sahip öğrencilerden ( $p=,00<.05$ ) kaynaklandığı bulunmuştur. Buna göre 0-5 gün devamsızlığa sahip öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin (ortanca=3,17), 6-10 gün devamsızlığa sahip öğrencilerin okul yaşam kalitelerinden (ortanca=2,97) yüksek olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin öznel iyi oluşlarının devamsızlık durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [ $\chi^2(sd=2)=27,69$ ,  $p<,05$ ]. Devamsızlık durumuna göre öznel iyi oluş sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekten en düşüğe sırasıyla 0-5 gün devamsızlığa sahip öğrenciler (sıra ortalaması=309,67), 6-10 gün devamsızlığa sahip öğrenciler (sıra ortalaması=227,55) ve 11 gün ve üzerinde devamsızlığa sahip öğrenciler (sıra ortalaması=170,35) şeklindedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak  $\eta^2$  değeri hesaplanmış olup bu değer ,05 bulunmuştur. Bu değer orta düzeye yakın bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Devamsızlık durumuna göre öznel iyi oluşta ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta devamsızlık durumuna göre öznel iyi oluşta ortaya çıkan farklılığın 0-5 gün devamsızlığa sahip öğrenciler ile 6-10 gün devamsızlığa sahip öğrencilerden ( $p=,00<,05$ ) ve 0-5 gün devamsızlığa sahip öğrenciler ile 11 gün ve üzerinde devamsızlığa sahip öğrencilerden ( $p=,00<,05$ ) kaynaklandığı bulunmuştur. Buna göre 0-5 gün devamsızlığa sahip öğrencilerin öznel iyi oluşlarının (ortanca=3,31), 6-10 gün devamsızlığa sahip öğrencilerin öznel iyi oluşlarından (ortanca=3,12) ve 11 gün ve üzeri devamsızlığa sahip öğrencilerin öznel iyi oluşlarından (ortanca=2,75) yüksek olduğu belirtilebilir.

#### 4.2.3 Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri algılanan akademik başarı düzeyine göre incelenmesi

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin ve öznel iyi oluşlarının akademik başarı algılarına göre değişimi varyansların homojenliği ve normallik varsayımlarının karşılanmasıyla bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4.5’de gösterilmektedir.

**Tablo 4. 5**Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin algılanan akademik başarı düzeyine yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplararası	5,36	2	2,68		
Okul yaşam kalitesi	Gruplarıçi	197,00	584	,34	7,95	,00*
	Toplam	202,37	586			
	Gruplararası	17,83	2	8,91		
Öznel iyi oluş	Gruplarıçi	92,87	584	,16	56,06	,00*
	Toplam	110,70	586			

\*p<.05

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin başarı algılarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [ $F_{(2-584)}=7,95$ ,  $p<.05$ ] görülmektedir. Buna göre başarılı ( $\bar{X}=3,17$ ), orta düzeyde başarılı ( $\bar{X}=3,14$ ) ve başarısız ( $\bar{X}=2,78$ ) olduğuna inanan öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin en az iki grupta farklılık gösterdiği belirtilebilir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar Scheffe testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta başarı algısına göre okul yaşam kalitesindeki farklılığın başarılı olduğuna inanan öğrenciler ile başarısız olduğuna inanan öğrencilerden ( $p=.00<.05$ ) ve orta düzeyde başarılı olduğuna inanan öğrencilerle başarısız olduğuna inanan öğrencilerden ( $p=.00<.05$ ) kaynaklandığı bulunmuştur. Kendisini başarılı olarak sınıflandıran öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ( $\bar{X}=3,17$ ), kendisini başarısız olarak sınıflandıran öğrencilerin okul yaşam kalitelerinden ( $\bar{X}=2,78$ ) yüksektir. Ayrıca kendisini orta düzeyde başarılı olarak sınıflandıran öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ( $\bar{X}=3,14$ ), kendisini başarısız olarak sınıflandıran öğrencilerin okul yaşam kalitelerinden ( $\bar{X}=2,78$ ) yüksektir. Başarı algısına göre okul yaşam kalitesine yönelik tek yönlü ANOVA sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.03$ ) düşük düzeyin üzerinde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005). Başarı algısına göre okul yaşam kalitesine ilişkin grup ortalamaları ve frekansları ek-2’de yer almaktadır.



Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin öznel iyi oluşlarının başarı algılarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [ $F_{(2-584)}=56,06$ ,  $p<,05$ ] görülmektedir. Buna göre başarılı ( $\bar{X}=3,43$ ), orta düzeyde başarılı ( $\bar{X}=3,15$ ) ve başarısız ( $\bar{X}=2,76$ ) olduğuna inanan öğrencilerin öznel iyi oluşlarının en az iki grupta farklılık gösterdiği belirtilebilir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar Scheffe testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta başarı algısına göre öznel iyi oluştaki farklılığın başarılı olduğuna inanan öğrenciler ile başarısız olduğuna inanan öğrencilerden ( $p=.00<.05$ ), başarılı olduğuna inanan öğrencilerle orta düzeyde başarılı olduğuna inanan öğrencilerden ( $p=.00<.05$ ) ve orta düzeyde başarılı olduğuna inanan öğrencilerle başarısız olduğuna inanan öğrencilerden ( $p=.00<.05$ ) kaynaklandığı bulunmuştur. Kendisini başarılı olarak sınıflandıran öğrencilerin öznel iyi oluşları ( $\bar{X}=3,43$ ), kendisini orta düzeyde başarılı olarak sınıflandıran öğrencilerin öznel iyi oluşlarından ( $\bar{X}=3,15$ ) ve kendisini başarısız olarak sınıflandıran öğrencilerin öznel iyi oluşlarından ( $\bar{X}=2,76$ ) yüksektir. Ayrıca kendisini orta düzeyde başarılı olarak sınıflandıran öğrencilerin öznel iyi oluşları ( $\bar{X}=3,15$ ), kendisini başarısız olarak sınıflandıran öğrencilerin öznel iyi oluşlarından ( $\bar{X}=2,76$ ) yüksektir. Başarı algısına göre öznel iyi oluşa yönelik tek yönlü ANOVA sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.02$ ) düşük düzeyin biraz üzerinde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005). Başarı algısına göre öznel iyi oluşa ilişkin grup ortalamaları ve frekansları ek-1’de yer almaktadır.

#### 4.2.4. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri algılanan anne baba tutumuna göre incelenmesi

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin ve öznel iyi oluşlarının algılanan anne baba tutumuna göre değişimi Kruskal Wallis H testi aracılığıyla incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4.6’da gösterilmektedir.

**Tablo 4. 6**Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin algılanan anne baba tutumuna yönelik Kruskal Wallis H testi

	Tutum	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Okul yaşam kalitesi	Tutarsız	122	248,87	29,21	4	,00*
	İlgisiz	13	210,42			
	Demokratik	318	327,97			
	Baskıcı	45	257,79			
	Koruyucu	89	265,01			
Öznel iyi oluş	Tutarsız	122	216,32	58,47	4	,00*
	İlgisiz	13	185,12			
	Demokratik	318	339,57			
	Baskıcı	45	288,32			
	Koruyucu	89	256,44			

\*p<.05

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin ailelerinin tutumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [ $\chi^2(sd=4)=29,21$ ,  $p<,05$ ]. Aile tutumuna göre okul yaşam kalitesi sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekten en düşüğe sırasıyla ailesi demokratik öğrenciler (sıra ortalaması=327,97), ailesi koruyucu öğrenciler (sıra ortalaması=265,01), ailesi baskıcı öğrenciler (sıra ortalaması=257,79), ailesi tutarsız öğrenciler (sıra ortalaması=248,87) ailesi ilgisiz öğrenciler (sıra ortalaması=210,42) şeklindedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak  $\eta^2$  değeri hesaplanmış olup bu değer ,05 bulunmuştur. Bu değer orta düzeye yakın bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Aile tutumuna göre okul

yaşam kalitesinde ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta aile tutumuna göre okul yaşam kalitesinde ortaya çıkan farklılığın ailesi demokratik olan öğrenciler ile ailesi tutarsız olan öğrencilerden ( $p=,00<,05$ ) ve ailesi demokratik olan öğrenciler ile ailesi koruyucu olan öğrencilerden ( $p=,02<,05$ ) kaynaklandığı bulunmuştur. Buna göre ailesi demokratik olan öğrencilerin okul yaşam kaliteleri (ortanca=3,38), ailesi koruyucu olan öğrencilerin (ortanca=3,06) ve ailesi tutarsız olan öğrencilerin okul yaşam kalitelerinden (ortanca=2,94) yüksek olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin öznel iyi oluşlarının ailelerinin tutumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirtilebilir [ $\chi^2(sd=4)=58,47, p<,05$ ]. Aile tutumuna göre öznel iyi oluş sıra ortalamaları incelendiğinde grupların sıra ortalaması en yüksekte en düşüğe sırasıyla ailesi demokratik öğrenciler (sıra ortalaması=339,57), ailesi baskıcı öğrenciler (sıra ortalaması=288,32), ailesi koruyucu öğrenciler (sıra ortalaması=256,44), ailesi tutarsız öğrenciler (sıra ortalaması=216,32) ailesi ilgisiz öğrenciler (sıra ortalaması=185,12) şeklindedir. Etki büyüklüğüne yönelik olarak  $\eta^2$  değeri hesaplanmış olup bu değer ,10 bulunmuştur. Bu değer orta düzeyin üzerindeki bir etkiyi göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Aile tutumuna göre öznel iyi oluşta ortaya çıkan farklılığın kaynağını belirlemek üzere tüm gruplar nonparametrik çoklu karşılaştırma testi ile ikili olarak karşılaştırılmıştır. Sonuçta aile tutumuna göre öznel iyi oluşta ortaya çıkan farklılığın ailesi demokratik olan öğrenciler ile ailesi ilgisiz olan öğrencilerden ( $p=,01<,05$ ), ailesi demokratik olan öğrenciler ile ailesi tutarsız olan öğrencilerden ( $p=,00<,05$ ) ve ailesi demokratik olan öğrenciler ile ailesi koruyucu olan öğrencilerden ( $p=,00<,05$ ) kaynaklandığı bulunmuştur. Buna göre ailesi demokratik olan öğrencilerin öznel iyi oluşları (ortanca=3,26), ailesi koruyucu olan öğrencilerin öznel iyi oluşlarından (ortanca=3,19), ailesi ilgisiz olan öğrencilerin öznel iyi oluşlarından (ortanca=3,12) ve ailesi tutarsız olan öğrencilerin öznel iyi oluşlarından (ortanca=3,06) yüksek olduğu belirtilebilir.

#### 4.2.5. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin okul kursuna katılma ve katıldıkları kurs türlerine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin ve öznel iyi oluşlarının okul kursuna katılma ve katıldıkları kursun türüne göre değişimi varyansların homojenliği ve normallik varsayımlarının karşılanmasıyla bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4.7’de gösterilmektedir.

**Tablo 4. 7** Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeylerinin okul kursuna katılma ve katıldıkları kurs türlerine yönelik tek yönlü ANOVA

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Okul yaşam kalitesi	Gruplararası	7,25	3	2,42		
	Gruplariçi	195,12	583	,34	7,22	,00*
	Toplam	202,37	586			
Öznel iyi oluş	Gruplararası		3	1,26		
	Gruplariçi	106,92	583	,18	6,87	,00*
	Toplam	110,70	586			

\*p<.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin kursa katılma ve katıldıkları kursun türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı [ $F_{(3-583)}=7,22$ ,  $p<.05$ ] görülmektedir. Buna göre kursa katılmayan ( $\bar{X}=2,98$ ), akademik kursa katılan ( $\bar{X}=3,22$ ), sportif ve sanatsal kursa katılan ( $\bar{X}=3,18$ ) ve hem akademik hem sportif ve sanatsal kursa katılan ( $\bar{X}=3,15$ ) öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin en az iki grupta farklılık gösterdiği belirtilebilir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar Scheffe testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta kursa katılma ve kurs türüne göre okul

yaşam kalitesindeki farklılığın kursa katılmayan öğrenciler ile akademik kursa katılan öğrencilerden ( $p=.00<.05$ ) kaynaklandığı bulunmuştur. Sadece akademik kursa katılan öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ( $\bar{X}=3,22$ ) kursa katılmayan öğrencilerin okul yaşam kalitelerinden ( $\bar{X}=2,98$ ) yüksektir. Kursa katılma ve kurs türüne göre okul yaşam kalitesine yönelik tek yönlü ANOVA sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.04$ ) düşük düzeyin üzerinde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005). Kursa katılma ve kurs türüne göre okul yaşam kalitesine ilişkin grup ortalamaları ve frekansları ek-2’de yer almaktadır.

Öğrencilerin öznel iyi oluşlarının kursa katılma ve katıldıkları kursun türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı [ $F(3-583)=6,87, p<.05$ ] görülmektedir. Buna göre kursa katılmayan ( $\bar{X}=3,12$ ), akademik kursa katılan ( $\bar{X}=3,28$ ), sportif ve sanatsal kursa katılan ( $\bar{X}=3,13$ ) ve hem akademik hem sportif ve sanatsal kursa katılan ( $\bar{X}=3,29$ ) öğrencilerin öznel iyi oluşlarının en az iki grupta farklılık gösterdiği belirtilebilir. Gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere tüm gruplar Scheffe testi ile ikili şekilde karşılaştırılmıştır. Sonuçta kursa katılma ve kurs türüne göre öznel iyi oluştaki farklılığın kursa katılmayan öğrenciler ile akademik kursa katılan öğrencilerden ( $p=.00<.05$ ) kaynaklandığı bulunmuştur. Sadece akademik kursa katılan öğrencilerin öznel iyi oluşları ( $\bar{X}=3,28$ ) kursa katılmayan öğrencilerin öznel iyi oluşlarından ( $\bar{X}=3,12$ ) yüksektir. Kursa katılma ve kurs türüne göre öznel iyi oluşa yönelik tek yönlü ANOVA sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=.03$ ) düşük düzeyin üzerinde bulunmuştur (Green ve Salkind, 2005). Kursa katılma ve kurs türüne göre öznel iyi oluşa ilişkin grup ortalamaları ve frekansları ek-1’de yer almaktadır.

#### 4.3. Öğrencilerin Okul Yaşam Kalite ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4.8’de gösterilmektedir.

**Tablo 4. 8**Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki sonuçları

	Öznel iyi oluş
Okul yaşam kalitesi	,50*

\*p<,05

Tablo 4.8 incelendiğinde öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ile öznel iyi oluşları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir ( $r=,50$ ,  $n=587$ ,  $p=,00<,05$ ). Büyüköztürk (2011) ,30 ile ,70 arasındaki korelasyon katsayılarının orta düzeyde bir ilişkiyi gösterdiğini belirtmektedir. Buna göre öznel iyi oluş ya da okul yaşam kalitesi değişkenlerinden birisi arttıkça diğerinin de artacağı, birisi azaldıkça diğerinin de azalacağı yorumu yapılabilir.

#### 4.4 Okul Yaşam Kalitesi Alt Boyutlarının Öznel İyi Oluşu Yordama Durumunun İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin alt boyutları öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü puanlarının öznel iyi oluşlarını yordama durumu çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar tablo 4.4'de gösterilmektedir.

**Tablo 4. 9**Okul yaşam kalitesinin alt boyutlarının öznel iyi oluşu yordama durumu

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1,78	,08		21,89	,00*		
Öğretmenler	,17	,02	,34	8,30	,00*	,49	,32
Okula yönelik duygular	,06	,02	,13	2,98	,00*	,41	,12
Okul yönetimi	,04	,02	,09	2,19	,03*	,35	,09
Statü	,13	,02	,28	8,22	,00*	,38	,32

R=,60 R2=,35 Düzeltilmiş R2=,35 (F=79,69, p=,00\*)

\*p<,05

Tablo 4.9’de yer alan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü boyutlarının öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $R=,60$ ,  $R^2=,35$ ,  $F(4-582)=79,69$ ,  $p<,05$ ). Buna göre öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü boyutları öznel iyi oluştaki değişimin %35’ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri dikkate alındığında okul yaşam kalitesinin öğretmenler ( $t=8,30$ ,  $p<,05$ ), okula yönelik duygular ( $t=2,98$ ,  $p<,05$ ), okul yönetimi ( $t=2,19$ ,  $p<,05$ ) ve statü ( $t=8,22$ ,  $p<,05$ ) boyutlarının öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları ele alındığında öznel iyi oluş üzerinde okul yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarının görece önemi sırasıyla öğretmenler ( $\beta=,34$ ), statü ( $\beta=,28$ ), okula yönelik duygular ( $\beta=,13$ ), okul yönetimi ( $\beta=,09$ ) şeklindedir. Yordayıcı değişkenler olan öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statünün öznel iyi oluş ile ilişkisi sırasıyla ,49 (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ,32), ,41 (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ,12), ,35 (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ,09) ve ,38’dir (diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ,32). Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda yazılan denklem aşağıda gösterilmektedir.

$$\text{Öznel iyi oluş} = (0,17 \times \text{Öğretmenler}) + (0,13 \times \text{Statü}) + (0,06 \times \text{Okula yönelik duygular}) + (0,04 \times \text{okul yönetimi}) + 1,78$$

## V. BÖLÜM

### 5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde öncelikle öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeylerinin kişisel ve demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılmasına daha sonra okul yaşam kalitesi ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin tartışılmasına ve son olarak okul yaşam kalitesi alt boyutlarının öznel iyi oluşu yordama durumuna ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

#### 5.1.1. Öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyet açısından incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmada öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalite düzeylerinin, cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Yurtiçi ve yurtdışı yapılan çalışmalar (Bilgiç, 2009; Bilgiç ve Sarı, 2010; Gedik, 2014; Seydooğulları ve Arıdağ, 2012; Weintraub, Bar-Haim Erez, 2009) araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Buna karşın anlamlı farklılık gösteren araştırmalar da mevcuttur. Bu araştırmalar da ise kız öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalite düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Alaca, 2011; İnal ve Sadık, 2011; Karalar, 2017; Lohre, Lydersen, Vatten, 2010; Önder ve Sarı, 2012; Türkoğlu, 2012).

Araştırma sonucuna göre, cinsiyetler arası farklılık olmamasının sebebi olarak, okulların karma yapıda eğitim veriyor olması, sınıfların cinsiyetlere göre homojen dağılıyor olması ve okullarda belli bir cinsiyete ağırlıklı eğitim ve faaliyetlerin verilmemesi olarak gösterilebilir. Bu sonuçta toplumsal cinsiyet eşitliği adına anlamlı bir sonuç olarak düşünülebilir.



Araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Literatürde cinsiyetin bireylerin öznel açıdan iyi oluşlarını daha az mı yoksa çok mu etkiler sorusuna pek çok çalışmada yer verilmiştir. Yapılan araştırmalarda sonuçlar farklılaşsa da yapılan araştırmalardan bu araştırmanın bulgusunu destekleyen (Diener, Sandvik ve Larsen, 1985; Dilmaç ve Bozgeyikli, 2009; Duman, 2016; Nigar, 2014; Reisoğlu, 2014) çalışmaların yanı sıra farklılığın olmadığı (Acock ve Hurlbert, 1990; Andrews ve Withey 1976; Fujita, 1991; Saygın, 2008; Tuzgöl-Dost, 2010) ya da erkeklerin kadınlardan daha yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğu (Eryılmaz ve Ercan, 2011; İlhan, 2005; Lucas ve Gohm, 2000; Tümkeya, 2011) çalışmalar da yer almaktadır.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öznel iyi oluş düzeylerinin biraz daha yüksek çıkmasının sebebi olarak, toplumumuzda erkek ve kızlara yönelik görev ve sorumlulukların farklılaşması, cinsiyet rollerinin yüklediği toplumsal baskı sebebiyle farklılaştığı savunulabilir. İçinde bulunduğumuz toplumun kültürel anlamda cinsiyet rollerine ilişkin farklı beklentilerinin olması, rollere göre sorumlulukların ve yüklerin farklılaşması ile öznel iyi oluş düzeyleri de cinsiyete göre farklılaştığı düşünülebilir. Ayrıca bu çalışma farklı olarak okul odaklı öznel iyi oluşu ele aldığı için kız öğrencilerin akademik motivasyonlarının erkek öğrencilerden yüksek olması ve okula ilişkin olumlu duygu ve düşüncelerinden dolayı öğrenci öznel iyi oluşlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

### 5.1.2. Öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeyleri devamsızlık durumuna göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmada öğrencilerin algıladıkları okul yaşam kalite düzeyleri devamsızlık sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. En yüksek okul yaşam kalite düzeyine sahip öğrenciler 0-5 gün arası okula gelmeyen öğrencilerde görülmüştür. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin okul yaşam kalite algıları ile devamsızlık arasında güçlü bir bağlantı olduğunu göstermiştir (Ainley, 1991; Leonard, 2002; Zieman ve Benson, 1981).

Leonard (2002), öğrencilerin devamsızlık süreleri ile okul yaşam kalite düzeylerini incelemiştir. Sonuca göre, devamsızlık sayıları fazla olan öğrencilerin okul yaşam kalite düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca Leonard ve Bourke (1999) yaptığı bir başka çalışmada stres ve devamsızlığı incelemiştir. Daha az stres hisseden öğrencilerin daha yüksek okul yaşam kalite algılarına sahip olduğu ve devamsızlık sorunlarının daha az olduğu görülmüştür.

Okul hakkında olumlu duygulara sahip olan, okulda kendisine değer verildiğini, önemli olduğunu hisseden, okula karşı aidiyet duygusu yüksek olan öğrencilerin okul yaşam kalite düzeyleri de yüksek olduğu görülmektedir. Bu olumlu duygular karşısında okula istekli geleceklerdir fakat okula karşı olumsuz duygular besleyen, okula gelirken zorunlu olduğu için geldiğini düşünen ve hisseden öğrencilerin de okula isteyerek gelmemesi beklenen bir durumdur ve bu yüzden de öğrencilerin okul yaşam kalitesi de düşük olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile devamsızlık süreleri arasında yapılan analizde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu fark 0-5 gün devamsızlık yapanlarla 6-10 gün devamsızlık yapanlardan ve 0-5 gün devamsızlık yapanlar ile 11 gün ve üzeri devamsızlık yapanlardan kaynaklanmaktadır. 0-5 yapanların sıra ortalamaları 6-10 gün ve 11 gün üzeri devamsızlık yapanların sıra ortalamalarından daha yüksektir.

Hallinan (2008), konuyla ilgili yaptığı çalışmada okulu seven ve okula karşı olumlu duygular barındıran öğrencilerin devamsızlık durumları, okuldan kaçma gibi olumsuz davranışları daha az yaşadıklarını tespit etmiştir. Okulu seven, okulda mutlu olan öğrencilerin okula gelme sürelerinin daha az olduğu ve okula istekli geldikleri görülmüştür. Ayrıca okula karşı bağlılığı yüksek olan öğrencilerin de yüksek akademik başarı, ders dışı sosyal etkinliklere katılım ve okula devam sürelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Klem, Connell, 2004; Simons Morton, Chen, 2009). Okulda başarısızlık, devamsızlık, okulu sevmeme ile okul terki gibi olumsuz akademik yaşantıların okula bağlanamama ve okul hoşnutsuzluğunun en önemli göstergelerindedir. Yapılan çalışmalara göre okula yönelik olumsuz duygulara sahip olan öğrencilerin okula gelme isteğinin olmadığı okula gelse bile ortamdan uzaklaşmak

için yollar aradığı bu da okuldan kaçma gibi yine devamsızlığa sebep olan olumsuz davranışlara sebep olabilmektedir. Fakat tam tersi duygulara sahip olan öğrencilerin okula daha istekli geleceği, okulda geçirdiği süreyi daha kaliteli geçirmeye çalışacağı düşünüldüğünde devamsızlık sürelerinin de daha az olacağı düşünülmektedir.

### 5.1.3. Öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeyleri algılanan akademik başarı durumuna göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması

Öğrencilerin okul yaşam kalite algıları ile algıladıkları akademik başarı arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Okul yaşam kalite düzeyleri yüksek olan öğrencilerden düşüğe doğru sıralandığında, başarılı olduğunu ifade eden öğrencilerin düzeyi, orta düzeyde ve başarısız olduğunu ifade edenlerden daha yüksektir. Ayrıca orta düzeyde başarılı olduğunu ifade eden öğrencilerin okul yaşam kalite düzeyleri başarısız olduğunu ifade edenlerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yurtdışı yapılan çalışmalarda (Bulcock, Whitt, Beebe, 1991; Epstein, 1981; Goodenow, 1993; Goodenow ve Grady, 1993; Hoge, Smit ve Hanson, 1990; Rutter, 1980) benzer bulgular elde edilmiştir. Karalar ve ark. (2017) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalite algıları ile algıladıkları akademik başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kendini akademik olarak iyi algılayan grubun yaşam kalitesi puanlarının, kendisini zayıf ve orta olarak algılayan öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bourke ve Smith (1989) yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin okul yaşam kalitesinin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu ve okul yaşamından memnun olan öğrencilerin zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etmeyi daha fazla istediklerini ortaya koymuşlardır. Yapılan bir başka çalışma ise; Samdal, Wold ve Bronis (1999), Finlandiya, Letonya, Norveç ve Slovakya'da bulunan 11, 13 ve 15 yaşlarındaki yaklaşık 16.000 öğrenci ile yapmış oldukları çalışma sonucunda öğrencilerin algıladıkları akademik başarı düzeyi okul memnuniyeti ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve ailesinden aldığı olumlu dönütler sayesinde başarıma isteği davranışını pekiştirmekte ve başarısı arttıkça okula gelme isteği, okulu sevmesi, okula yönelik memnuniyet duygusu da artacağı düşünülmektedir. Genel olarak, okul yaşam kalitesi öğrencinin akademik olarak kendisini nasıl gördüğünü etkilemektedir ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmakla birlikte akademik başarısı yükseldikçe okul yaşam kalite düzeyinin de yükseleceği söylenebilir.

Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin algıladıkları akademik başarı durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Başarılı olduğunu ifade eden grubun öznel iyi oluş düzeyi, başarısız olduğunu ifade eden grubun öznel iyi oluş düzeyinden daha yüksektir. Orta düzeyde başarılı olduğuna inanan grubun öznel iyi oluş düzeyi, başarısız olduğunu ifade eden öğrencilerden daha yüksektir. Yurtiçi ve yurtdışı literatürdebu araştırmanın bulgusu destekler niteliktedir (Canbay, 2010; Karakoç, Bingöl, Karaca, 2013; McDonald, 2012; Özen, 2005). Üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu farklı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşan Tuzgöl Dost (2004), Tuzgöl Dost (2010); üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin algıladıkları akademik başarı değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kendilerini akademik olarak başarılı algılayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler yoğun bir ders, sınav temposu içerisinde stres ve kaygı yaşamaktadırlar. Bu çabanın karşılığı olarak akademik başarıda elde edilen olumlu sonuçlar öğrencilerin mutluluk düzeylerini olumlu anlamda etkileyebilir. Ayrıca okula bir amaç için gelen öğrenciler amaçları doğrultusunda elde ettikleri başarı sonucunda da mutluluk hissi yaşayabilir ve bu da motivasyonlarını arttırabilir. Sonuç olarak öğrencilerin kendini başarılı olarak algılamaları okul öznel iyi oluşlarını da olumlu anlamda etkilediği düşünülmektedir.

#### 5.1.4. Öğrencilerin okul yaşam kalite ve öznel iyi oluş düzeyleri algılanan anne baba tutumuna göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması

Öğrencilerin okul yaşam kalite algılarının algıladıkları anne- baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin okul yaşam kalite düzeylerinin diğer tutumlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarda da (Petitove Cummins, 2000; Sastre ve Ferriere, 2000; Shek, 2005; Tuzgöl Dost, 2006; Tuzgöl Dost, 2010) benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Literatürde de desteklendiği gibi demokratik anne baba tutumunun diğer tutumlardan daha samimi, derin ve koşulsuz sevgi içermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Demokratik ebeveynler çocuğun ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına karşı ilgili, çocuğunu ayrı bir birey olarak kabul edip özerkliği konusunda teşvik edici davranan tutum sergilerler. Aile içinde esnekliğin yanı sıra kuralların da olduğu bir ortam söz konusudur. Fakat bu kurallar aile üyelerinin görüşleri alınarak konulduğu için sınırlar konusunda sorun yaşanmaz. Bu davranışlar da çocuğun özgüvenine, kimlik oluşumuna olumlu katkıları bulunmaktadır. Diğer ebeveyn tutumlarından otoriter tutuma sahip ebeveynler çocuğun davranışlarını belli kurallar çerçevesinde çizmesini bekler. Kuralları koyarken görüş almaz ve kural dışı davranışlarda ise güç ve ceza kullanırlar. Böyle bir ortamda yetişen çocuk kendini sürekli baskı altında hisseder ve özgüven, özsaygı konusunda eksiklik hisseder. Koruyucu ebeveyn tutumuna sahip aileler çocuklarına karşı aşırı korumacı ve temkinlidirler. Bütün sorumluluklarını üstlenip kendi başlarına bir şey başarma duygusunu tadamayan çocuklar zamanla bağımlı ve kendi kararlarını veremeyen çocuklar ve yetişkinler haline gelirler. (Baumrind, 1966; Parker, 1983; Yavuzer ve diğerleri 2011).

Anne baba tutumları çocuğu psikolojik, sosyal ve davranışsal olarak etkilemektedir. Bu etkiler doğrudan ve dolaylı olarak okul hayatını etkilemektedir. Demokratik ebeveynlere sahip öğrencilerin özgüveni yüksek, kendine saygı duyan özellikleri sayesinde okul hayatında, arkadaş ilişkilerinde, öğretmenleri ile olan ilişkilerinde daha az sorunla karşılaşmakta ve sonuç olarak okul hayatlarından memnun oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin algıladıkları anne-baba tutumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ilgisiz, tutarsız, baskıcı-otoriter ve koruyucu algılayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öznel iyi oluş puanları sıralaması incelendiğinde, aile tutumunu demokratik olarak algılayanların öznel iyi oluş düzeyleri ilgisiz, tutarsız ve koruyucu ailelerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan yurt içi ve yurtdışı çalışmalarında da araştırma bulgularına benzer çalışmalar bulunmaktadır (Çivitçi, 2009; Eken, 2010; Fletcher, Walls, Cook, Madison ve Bridges, 2008).

Farklı kültürlerden üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada Tuzgöl Dost (2010), Güney Afrikalı öğrenciler ile Türk öğrencilerin anne baba tutumlarının kıyaslandığı çalışmada Güney Afrikalı öğrencilerin anne baba tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken, Türk öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumlarından demokratik tutuma sahip öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Canbay (2010), ergenler üzerinde yaptığı çalışmada anne babasını ilgili ve sevecen olarak algılayan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Fletcher ve diğerleri. (2008), 4.sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada demokratik anne-baba tutumuna sahip ailelerde yetişen öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin de daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Ülkemizde ebeveyn tutumları ve davranışları üzerine yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmaların derlendiği bir çalışmada (Sümer, Gündoğdu-Aktürk ve Helvacı, 2010), ebeveyn tutum ve davranışlarında baskı, disiplin ve aşırı koruyuculuğa karşılık gelen davranışların çocuk ve ergenler üzerindeki etkilerini tutarlı olarak olumsuz; demokratik ve kabul edici tutum ve davranışların etkisini ise tutarlı olarak olumlu tespit edilmiştir. Ayrıca demokratik aile tutumuna sahip aile ortamında büyüyen ergenlerde riskli ve olumsuz davranışların daha az görüldüğü, güvenli bağlanma, olumsuz davranışlardan kaçındıkları ve okul hayatlarında da akademik olarak daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde, öznel iyi oluş üzerinde anne-baba tutumunun önemli olduğu görülmektedir. Anne-baba tutum ve davranışlarının sağlıklı aile ortamı oluşturabilmesi için; aile içerisinde açık iletişimin olması, karşılıklı duygusal yakınlığın olması, ergenin kendisini aileden yalıtılmış hissetmemesi, güvenli ve sevgi atmosferine sahip ev ortamının olması, aile içerisinde kişisel önem duygusunun hissedilmesi gerektiği söylenmiştir (Joronen, Kurki, 2005; Rask, Kurki ve Paavlianien, 2003).

Demokratik anne baba tutumu her yaş grubu için en sağlıklı tutum olarak görülmektedir. Demokratik tutumu benimseyen ailelerde her bir üye değerlidir ve fikirleri de eşit derecede önemlidir. Çatışma durumları yaşandığında doğru iletişim yolları ve yeni fikirlere açık olması sayesinde sağlıklı bir şekilde çözümlenebilir. Özellikle ergenlik döneminde çocuğun ilgisinin aileden uzaklaşarak sosyal çevreye yönelmesi ile anne-baba tutumu daha önemli bir hal almaktadır. Her ne kadar aileden uzaklaşmış gibi görünse de hala ergen anne- babanın destek ve rehberliğine ihtiyaç duyar. Bu dönemde anne-baba ergene karşı empatik, kabul edici, sevecen ve açık iletişime sahip olması ergenlik döneminin sağlıklı geçirebilmesine ve mutlu olarak tamamlamasına önemli katkısı olduğu söylenebilir. Ergenlik döneminin ilerleyen gelişim dönemlerini de doğrudan ve dolaylı biçimde etkilediği de düşünülürse bu gelişim dönemini sağlıklı geçiren bireylerin ilerleyen dönemlerini de pozitif anlamda etkileyeceği söylenebilir. Böylece bu tutuma sahip ailelerde yetişen çocukların da öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması beklenen bir durumdur.

5.1.5. Öğrencilerin okul yaşam kalite algılarının ve öznel iyi oluş düzeylerinin okul kurslarına katılma ve katıldıkları kurs türüne göre incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Öğrencilerin okul yaşam kalite algılarının okul kurslarına (akademik ve sanatsal-sportif) katılma durumlarına göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sadece akademik kurslara katılan öğrencilerin okul yaşam kalite düzeyleri kurslara katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sarı (2007), öğrencilerin okul yaşam kalite algılarının okuldaki başarı durumlarıyla ilişkili bulunduğu ve öğrencilerin akademik başarıları ve okul hayatlarına

devam etme isteğini araştıran Bourke ve Smith (1989) ise akademik başarısı yüksek öğrencilerin okul yaşamlarını daha pozitif algıladıkları ve eğitim hayatlarına devam etmek istediklerini saptamıştır.

Akademik olarak başarılı olan ya da akademik olarak gelişim çabası gösteren öğrencilerin aileleri, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından destekleniyor olması okula ilişkin motivasyonlarının artmasını sağlayacaktır. Motivasyon ve akademik başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu araştırmalarla da bilinmektedir (Akbaba, 2006; Lemos ve Verissimo, 2014). Öğrencilerin başarı gösterdiklerinde öğretmenleri tarafından sınıf içerisinde tebrik edilmesi, arkadaşları tarafından olumlu ifadelerin kullanılması ve ailelerinin başarılarını övmesi başarı davranışını pekiştirip daha da istekli olmalarını sağlayacaktır. Okul sonrası kurslarda akademik kursları tercih eden öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin de yüksek çıkması bu açıdan değerlendirilebilir.

Araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin okul kurslarına (akademik, sanatsal- sportif) katılma durumlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşma ise, okul kurslarından akademik kurslara katılan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin kurslara katılmayan öğrencilerden daha yüksek olduğu yönündedir. McDonald (2012), ergenler üzerinde yaptığı araştırmada akademik başarı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, akademik kayıtlar ve gözlemler ile elde edilen veriler sonucunda, düşük başarıya sahip olan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin de düşük olduğu, yüksek başarıya sahip olanların da kendilerini daha iyi hissettiği ve öznel iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Olumlu duyguların birçok alanda etkili olduğu gibi okul yaşamında da özellikle akademik başarı üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Akademik başarı ile öznel iyi oluşun doğrusal ilişkisi olduğunu tespit eden çalışmalardan yola çıkarak akademik kurslara katılım ile akademik başarı isteği arasında ilişki olabileceği bunda öğrenci öznel iyi oluşu etkileyebileceği düşünülebilir. Okul kurslarıyla ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini ele alan araştırmada Nartgün ve Dilekçi (2016) yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formlarıyla elde edilen verilerde öğretmen ve öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarını olumlu buldukları ayrıca bu kursların öğrencilerin motivasyonlarını ve ders



performanslarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Hattie (2015), okul kurslarının öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkilediğini bulmuştur.

Konuyla ilgili yapılan birçok araştırma bulgularında, boş zamanlar ya da okul dışı saatlerini aktiviteler ya da spor ile geçiren ergenlerin hoşnutluk düzeylerinin ve öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Cenkseven ve Akbaş, 2007; Cheng ve Furnham, 2003; Cooper, Okamura ve McNeil, 1992). Okul ortamında akademik başarının öznel iyi oluş düzeyini artıran bir faktör olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin akademik kurslara yönelimi de bu açıdan pekiştirici bir etken olduğu söylenebilir.

#### 5.1.6. Öğrencilerin okul yaşam kalite ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin bulguların tartışması

Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile algıladıkları okul yaşam kalitesi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre öznel iyi oluş düzeyleri arttıkça okul yaşam kalite algıları da artmakta tam tersi şekilde öznel iyi oluş düzeyleri azaldıkça okul yaşam kalite algıları da azalmaktadır. Yapılan alan yazın araştırmalarında da öznel iyi oluş ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gösterilmiştir (Dew ve Huebner, 1994; Petito ve Cumins, 2000; Suldo ve Huebner, 2004).

Diener (2000), öznel iyi oluşun yaşam kalitesiyle ilişkili olabileceğini söylemektedir. Öznel iyi oluşu yüksek bireylerin yaşamlarında az acı çok mutluluk, tatmin edici çok etkinlik, az engellenme, çok fazla hoş daha az nahos duyguların yer aldığı ve hissettikleri yüksek yaşam doyumu olduğunu belirtmektedir. Yani öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerin yaşam kalitesinin de aynı yönde yüksek olacağını belirtmiştir. Psikolojik bir yapı olarak, yaşamın anlamına ilişkin çalışmalar yürüten Damasio, Melo ve Silva (2013), insanın ana motivasyonunun anlam arayışında gizli olduğunu ve psikolojisinin ise öznel iyi oluş ve yaşam kalitesinin bileşenlerinden oluştuğunu belirtmiştir. Öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada; hayatın anlamının öznel iyi oluş ve yaşam kalitesi açısından ele alındığında öznel iyi oluş ve yaşam

kalitesi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Literatürde öğretmenler üzerinde yapılan bir diğer benzer çalışmada ise Sarı ve Cenkseven (2009), öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin okul yaşam kalitesini ve tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını saptamışlardır. Ruh sağlığı yerinde, dengeli bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir konuma sahip olan öğretmenlerin öncelikle kendi ruh sağlığını korumaya ve geliştirmeye yönelik önlemler alması açısından önemli çalışmalardır. Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarda kendilerini daha mutlu, rahat, güvende ve okula ait hissetmelerini sağlayabilmek için değişiklikler yapmak ve önlemler almak gerekmektedir.

Alan yazında öğrencilerle yapılan çalışmalarda da bu araştırmaya benzer sonuçlar elde edilmiştir. He ve Ji (2007) AIDS ebeveynlere sahip yetimhanede kalan çocukların yaşam kalite düzeyleri ile psikolojik öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Yapılan bu araştırmalara göre öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ve okul yaşam kalite düzeylerinin paralel olması yani birisi artarken diğerinin de artması ya da tam tersi birisi azalırken diğerinin de azalması beklenen bir sonuçtur. Çünkü öznel iyi oluş bireyin duyuşsal yönünü (olumlu ve olumsuz duyguları kapsamakta) okul yaşam kalitesi ise öğrencinin bilişsel yönünü ele almaktadır. Öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan öğrencilerin bilişsel boyutta yaşam doyumunu yüksek algılaması, çoğunlukla olumlu duygular içinde olması ve nadiren üzüntü, keder, öfke gibi olumsuz duygular yaşaması beklenen bir durumdur bunun tam tersi olan olumsuz duygulanımda da yaşamdan doyum almayacağı bununla birlikte öznel iyi oluş düzeyinin de düşeceğini söylemek mümkündür.

#### 5.1.7. Öğrencilerinin okul yaşam kalite alt boyutlarının, öğrenci öznel iyi oluşu yordama durumuna ilişkin bulguların tartışması

Öğrencilerin okul yaşam kalitelerinin alt boyutları öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü puanlarının öznel iyi oluşlarını yordama durumu çoklu regresyon analizine göre incelendiğinde; okul yaşam kalite alt boyutlarının öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyutların öznel iyi oluştaki değişiminin %35'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları ele

alındığında öznel iyi oluş üzerinde okul yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarının göreceli önem sırasıyla öğretmenler, statü, okula yönelik duygular, okul yönetimi şeklindedir.

Öğretmen ve öğrenci iletişimi, öğrencilerin okula yönelik duygularını, güdülenmelerini ve başarılarını olumlu biçimde etkiler ve öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar (Bilgiç ve Sarı, 2010). Farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören 1820 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada (Geçer ve Deryakulu, 2004), öğretmenleri ile olumlu yakınlık gösteren ilkökul, lise ve üniversite öğrencilerinin okula yönelik tutumlarını ve güdülenmelerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin öğretmeni ile iyi iletişim halinde olması, derslerine karşı olumlu duygular beslemesi okulda geçirdiği süreden zevk almasını sağlayacağı için öznel iyi oluş düzeyinin de yüksek olacağı öngörülebilir.

Öğrencilerin okulda kendilerini ne kadar değerli ve önemli hissettikleri statü boyutu ile açıklanmaktadır. Öğrenciler zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okullarında özel olduklarını, öğretmenleri ve arkadaşları için önemli olduklarını bilmek ve hissetmek istediklerini belirtmişlerdir (Pelendecioğlu, 2011). Öğrenciler fikirlerinin sorulduğu, kendilerine değer verildiği ve saygı duyulduğunu hissettiğinde bunların dışında öğrenciler kuralların adil olduğuna inandıklarında, okullarına karşı olumlu yakınlık geliştirdikleri ve okul yaşamlarından mutlu oldukları ifade edilmiştir (Hernandez ve Seem, 2004). Öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sevildiğini, değer verildiğini ve önemsendiğini hisseden öğrencilerin sosyal gelişimleri, akademik başarıları, sınıf içinde daha etkili davranışlar sergiledikleri bilinmektedir (Lang, 1960; akt. Jones ve Jones, 1998; Sarı, 2007). Bireyler sevildiğini ve önemsendiğini hissettiği ortamlarda yer almaktan mutluluk duyarlar. Öğrenciler için de okul ortamında en çok etkileşimde buldukları arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sevildiğini ve önemsendiğini hissediyorsa okulda mutlu olduğu söylenebilir.

Okul yaşam kalitesinin okula yönelik duygular boyutu öğrencinin okula karşı olumlu olumsuz bütün duygularını kapsamaktadır. Okula yönelik olumlu ve olumsuz duygular öğrenciyi birçok alanda etkilemektedir. Ainley ve Sheret (1992) yaptıkları çalışmada akademik başarı düzeyleri benzer seviyede olan öğrencilerden okula karşı olumlu duygulara sahip olanların okula devam etme düzeylerinin daha yüksek

olduğunu, okula yönelik olumsuz duygulara sahip olan öğrencilerin ise okulu terk etmeye daha çok meyilli olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca okula yönelik olumlu duygulara sahip öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu (Deci ve Ryan, 1985; Fish ve Dane, 2000; Mok ve Flynn, 1997), bağlılık ve ait olma duygusunun yüksek olduğu (Smith ve Sandhu, 2004) bulunmuştur. Okula karşı olumsuz duygulara sahip öğrencilerin ise depresyon, engellenme, okuldan uzaklaşma ve benzeri anti sosyal davranışlar gibi olumsuz sonuçlarla ilişkili bulunmuştur (Millings, Buck, Montgomery, Spears ve Stallard, 2012; Ross, Shochet, Bellair, 2010; Tian, 2008). Öğrencilerin okula yönelik olumlu ve olumsuz duyguları öznel iyi oluşları ile doğrudan bağlantılı olabileceği belirtilirken birey olumlu duyguları olumsuz duygulardan fazla ve yaşam doyumunu iyi görüyorsa bireyin öznel iyi oluş düzeyi de yüksek olabileceği değerlendirilmektedir (Şirin ve Ulaş, 2015). Aynı şekilde öğrencilerde okula karşı olumlu duygular ifade ediyor ise öznel iyi oluş düzeylerinin de yüksek olacağı düşünülebilir.

Okul yönetimi öğrencilerin memnuniyetinde ve mutluluğunda etken faktörlerdir. Öğrencilerin kendilerini daha rahat hissedecekleri ortamlar, geniş derslikler, araç gereç donanımının olması, okulun fiziksel yapısının öğrencilerin gelişimlerine uygunluğu, okulu daha sevilebilir ve mutlu bir ortam haline getirebilir (Döş, 2013). Yapılan araştırmalarda da öğrencilerin mutlulukları ile okul yönetiminin ilişkili olduğu görülmektedir (Çevik, 2010; Döş, 2013; Sarı, 2012). Okul yöneticilerinin öğrencilerle olan iletişimlerinin niteliği, okulda öğrencilerin sorunlarına yönelik duyarlılık düzeyleri, öğrencilerin ilgi ve isteklerine yönelik etkinlik ve çalışmalar sunmaları öğrencilerin okulu daha çok sevmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

## 5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar özetlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak öncelikle okul çalışanlarına, öğretmenlere, yöneticilere ve okul psikolojik danışmanlarına, ikinci sırada ise yeni yapılacak araştırmalara yönelik bazı öneriler sıralanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

1. Öğrencilerin okul yaşam kalite düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, öznel iyi oluş düzeylerinin ise cinsiyete göre düşük düzeyde anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Öğrencilerin okul yaşam kalite düzeylerinin ve öğrenci öznel iyi oluşlarının devamsızlık durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı devamsızlık sayısı en az olan öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve öğrenci öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.
3. Öğrencilerin “okul yaşam kalite düzeylerinin ve öğrenci öznel iyi oluşlarının” algılanan akademik başarı düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Algılanan başarı arttıkça her iki değişken düzeyinde de yükselme görülmektedir.
4. Öğrencilerin okul yaşam kalite düzeyleri ve algılanan anne baba tutumuna göre anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin okul yaşam kalite düzeylerinin; koruyucu ve tutarsız algılayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin anne baba tutumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre demokratik anne baba tutumuna sahip öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin; koruyucu, ilgisiz ve tutarsız algılayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Öğrencilerin okul yaşam kalite düzeyleri okul sonrası kurslara katılma ve kurs türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece akademik kursa katılan öğrencilerin okul yaşam kaliteleri kursa katılmayan öğrencilerden yüksektir. Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul kurslarına katılma ve kurs türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Sadece akademik kurslara katılan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri kurslara katılmayan öğrencilerden daha yüksektir.
6. Öğrencilerin okul yaşam kalite ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki mevcuttur. Bu sonuca göre, okul yaşam kalitesi ya da öznel iyi oluş değişkenlerinden birisi arttıkça diğerinin de artacağı, birisi azaldıkça diğerinin de azalacağı şeklinde yorum yapılabilir.
7. Okul yaşam kalitesi alt boyutlarının öznel iyi oluşu yordama durumu öğretmenler, okula yönelik duygular, statü, okul yönetimi boyutları öznel iyi

oluştaki değişimin %35'ini açıklamaktadır. Boyutların önem sırası ise; öğretmenler, statü, okula yönelik duygular, okul yönetimi şeklindedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara dayanarak öncelikle öğrencilerin okul hayatına etkili olan aile, öğretmen, okul yöneticilerine öneriler, ikinci sırada ise yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırmada elde edilen öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul yaşam kalite algılarının pozitif yönde bir ilişkisinin olması, öğrencilerin okuldan mutlu ve memnun olmaları açısından okul yönetimi tarafından planlı ve sistemli çalışmaların planlanması, alınan ortak kararların sistem içerisindeki bütün paydaşlar tarafından uygulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Okul yönetimi, öğrencilerin okulda geçirdikleri sürelerini daha kaliteli hale getirecek ve okul aidiyetini güçlendirecek etkinlikler (geziler, piknik, spor müsabakaları, müsamereler gibi) planlaması önerilebilir.
2. Okul yaşam kalitesi alt boyutlarından birisi olan ve okul yaşam kalitesini etkileyen önemli etkenlerden birisi olan “statü” öğrencinin kendini okulda birey olarak değerli ve önemli olduğunun hissettirilmesi açısından demokratik bir okul ortamının sağlanması, öğrencilerin okulda ki karar alma süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması (sınıf- okul başkanı seçimleri, yapılacak etkinlikler ile ilgili görüş istenmesi, dilek- şikayet kutularının oluşturulması gibi), ceza odaklı iletişim yerine pozitif iletişimin etkin olması önemlidir. Okulun fiziki imkânlarının gözden geçirilmesi öğrencinin gün boyu sadece sınıf ve teneffüs arasında mekik dokumaması için okulun farklı alanlarının (laboratuvarlar, beden eğitimi salonları, bilgisayar sınıfları, okul bahçesi) etkin ve cazip mekanlar haline dönüştürülmesi gerekmektedir
3. Araştırmalara göre okul yaşam kalitesi düşük olan öğrencilerde sigara içme davranışı, devamsızlık, olumsuz davranışlarda bulunma gibi riskli davranışların daha fazla görüldüğü belirtilmektedir. Öğrencilerin okul yaşam kalite düzeylerinin tespit edilip düşük yaşam kalitesine sahip öğrencilere uygun danışmanlık hizmetlerinin verilmesi gerekmektedir.
4. Araştırmanın temel hedeflerinden birisi öğrencilerin iyilik hali olsa da aile, öğretmen ve yöneticilerin de iyilik hallerinin doğrudan öğrencileri etkilediği

düşünülürse onlara da yönelik etkinliklerin planlanması önemlidir. Okul psikolojik danışmanlarının süreçte etkin bir şekilde rol alması sağlanarak öğrenciyi etkileyen bu grup ile grup rehberliği ve seminerlerle bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

5. Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri öğrencilerin okul yaşam kalite algıları ve okul öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek için uygulamalar yapabilir. Bu uygulamalardan çıkan sonuçlar ile okulun hangi yönünün geliştirilmesi gerektiği ile ilgili öğretmen ve okul yöneticilerine konsültasyon verebilir ve onlarla ekip çalışması yürütebilir.
6. Araştırma sonucunda görüldüğü gibi günlük ders saatinden sonra ya da hafta sonları planlanan okul kurslarının öğrenci öznel iyi oluş ve okul yaşam kalite düzeyleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Planlanan bu kursların öğrencileri keyifle vakit geçirdiği süreler haline dönüştürmek gerekmektedir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak yeni yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Bu araştırmanın örneklemini Kocaeli ili Darıca ilçesinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinden oluştuğu sınırlılığı dikkate alınarak farklı sınıf düzeyleri, farklı tür okullardan oluşan daha büyük veya farklı örneklerle benzer çalışmaların yapılması okul yaşam kalitesi ve okul öznel iyi oluşu hakkında daha kapsamlı bilgi edinilmesine olanak sağlayabilir.
2. Bu araştırmanın sonuçları nicel araştırma yöntemiyle sınırlıdır. Algılanan okul yaşam kalitesi ve öğrenci öznel iyi oluşumunu” kapsamlı inceleyecek nitel çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalara da öğrenci görüşlerinin sorulması ve odak grup çalışmalarına yer verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ainley, J. & Sheret, M. (1992). *Progress Through High School*. Hawthorn, Victoria: ACER.
- Andrews, F. M., Withey, S. B. (1976). *Social Indicators of Well-Being: America's Perception of Life Quality*. New York: Plenum.. DOI:10.1007/978-1-4684-2253-5
- Alaca, F. (2011). *İki Dilli Olan ve Olmayan Öğrencilerde Okul Yaşam Kalitesi Algısı ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Akpınar, M. (2016). *Okul Tükenmişliği ile Akademik Stres ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Argon, T., İsmetoğlu, M., (2016). Öğrencilerin Lise Yaşam Kalitesi Algıları ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 5, 238-249.
- Arıkan, G., Sarı, M. (2016). Lise Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesinin İncelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2 (1), 66-77.
- Aydoğdu, H. (2017). *Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluş ve Akılcı Olmayan İnançlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Başar, H. (2003), *Sınıf Yönetimi, Geliştirilmiş*. Onuncu Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritarian Parental Control on Child Behaviors. *Child Development*, 37, 887-907. doi:10.2307/1126611



- Batz, C., & Tay, L. (2018). *Gender Differences in Subjective Well-Being*. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. DOI:nobascholar.com
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi.
- Bayram, F. Aypay, A. (2012). İlköğretim Okullarında Müdür Ekililiği, Okul İklimi ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 49-63.
- Bayram, E. (2018). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Kişilerarası İlişki Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
- Bayraktutan, Ş. 2008. *İlköğretim Okullarında Sınıf İçi İletişimin Öğrenci Okul Başarısına Etkisi (İstanbul İli Kartal İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi. Sosyal bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Benet Martinez, V., John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes Across Cultures and Ethnic Groups: Multitrait Multimethod Analysis of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 729-750.
- Ben Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The Link Between Subjective Well-Being, Internal Resources, and Parental Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 67-79.
- Bess, T. A. (1993). *The Quality of School Life: Assessing Student Satisfaction*. University of Minnesota: United States.
- Bilgiç, S. ve Sarı, M. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (17), 1-19.
- Brickman, P., Coates, D., ve Janoff Bulman, R. (1978). Lottery Winners and Accident Victims: Is Happiness Relative?., *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 917-927.

- Bulcock, J.W., Whitt, M.E., Beebe, M.J. (1991). Gender Differences, Student Well-Being and High School Achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 37, 209– 224.
- Burger, M.J.(2006). *Kişilik*. Kaknüs Yayınları. İstanbul
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (13. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bücker, S., Nuraydın, S., Simonsmeier, B., Schneider, M., Luhmann, M. (2018). Subjective Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Research in Personality* 74 (2018) 83–94  
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal Goals and Subjective Well-being: A Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1061–1070.
- Canbay, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cenkseven, F., Akbaş, T. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(27).
- Chamorro-Premuzic, T. (2007). *BPS Textbooks in Psychology. Personality and Individual Differences*. Malden, : Blackwell Publishing.
- Cheng, H.,& Furnham, A. (2003). Personality, Self-Esteem, and Demographic Predictions of Happiness and Depression. *Personality and Individual Differences*, 34(6), 921-942. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00078-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00078-8)

- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz Belirleme Modeli: Özerklik Desteği, İhtiyaç Doyumu ve İyi Olma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Clemente, Frank, and William Saver. 1976. "Life Satisfaction in the United States." *Social Forces* 4 (621) -31.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*.64(1), 1-35.  
[doi.org/10.3102/00346543064001001](https://doi.org/10.3102/00346543064001001)
- Cohen, E. G. (1998). Making Cooperative Learning Equitable. *Educational Leadership, Realizing a Positive School Climate*56(1), 18-21.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Csikszentmihalyi, M.(2005). *Akış. Mutluluk Bilimi*. İstanbul: HYB Yayıncılık
- Çamur, E.,(2006). *Liselerde Öğrenme İklimine İlişkin Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, İzmir.
- Çakır, G. (2015). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Çevik, N. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordayan Bazı Değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinde Yaşam doyumu: Bazı Kişisel ve Ailesel Özelliklerin Rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Damasio, F.B., Melo, R.L. ve Silva, J.P.(2013). Meaning in Life, Psychological Well-Being and Quality of Life in Teachers. *Paideia (Ribeirao Preto)*, 23(54), 73-82.
- Deci, E. L.,& Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Demir, Ö., Kaya, H. İ. ve Metin, M. (2012). Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(4), 9-28.
- Dew, T., ve Huebner, E. S. (1994). Adolescent's Perceived Quality of Life: An Exploratory Investigation. *Journal of School Psychology*, 32(2), 185-199. [http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90010-8](http://dx.doi.org/10.1016/0022-4405(94)90010-8)
- Diener E. (1984), Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3); 542-575.
- Diener, E., Sandvik, E., Larsen, R. J. (1985). Age and Sex Effects for Emotional Intensity. *Developmental Psychology*, 21(3), 542-546.
- Diener, E., Suh, E. M., Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25–41.
- Diener E. (2000), Subjective Well-Being: The Science Of Happiness And A Proposal For A National Index. *The American Psychological Association*, 55(1); 34- 43.
- Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Olma ve Karar Verme Stilllerinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Doğan, T. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170): 265-280.

- Durmaz, A. (2008). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Eke, K. (2018). *4-6 Yaş Sosyal Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Çocukların Sosyal Davranışları ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Eker, Ö (2016). *Lise Öğrencilerinin Problemleri Mobil Telefon Kullanımı ile Öznel İyi Oluşlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü . İstanbul.
- Epstein, J. L. Ve McPartland, J. M. (1976a). *Classroom Organization and the Quality of School Life*. Maryland: Center for Social Organization of Schools.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 975-989.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejileri Ölçeğini Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 81-88.
- Eryılmaz, A., Ercan, L. (2011). Öznel İyi Oluşun Cinsiyet, Yaş Grupları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.36 (4), 139-151.
- Eryılmaz, A. (2014). *Mutluluğun Başucu Kitabı*. Ankara: Nobel Akademi.
- Eskin, M. (2000). Ergen Ruh Sağlığı Sorunları ve İntihar Davranışıyla İlişkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*,3(4), 228–234.
- Feist, G.J. (1995). Integrating Top-Down and Bottom-Up Models of Subjective Well-Being: A Longitudinal Investigation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (1) 138-150.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.

- Frankel, J. R., Wallen, E. W., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 518–543.
- George, D., & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Gilman, R.S., Huebner, E.S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescents*, 35, 311–319. doi:10.1007/s10964-006-9036-7
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gülaçtı, F. (2009). Sosyal Beceri Eğitime Yönelik Programın Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Beceri, Öznel ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Goodenow, C., Grady, K.E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60–71.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Hallinan, T. M. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283.
- Haring Hidore, M., Stock, A. W., Okun, A. M. (1984). A Research Synthesis of Gender and Social Class as Correlates of Subjective Well-Being. *Human Relations*, 37 (8), 645-657.

- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1 (1), 79-91.
- He, Z. Ji, C. (2007). Nutritional Status, Psychological Well-Being and the Quality of Life of AIDS Orphans in Rural Henan Province, China. *Tropical Medicine and International Health*. 12-10, 1180-1190. doi:10.1111/j.1365-3156.2007.01900.x
- Hernandez, T. J and Seem, S. R (2004). A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor. ASCA, *Professional School Counseling* 7 (4), 256-262
- Huebner, E. S. ve Gilman, R. (2006). Students Who Like and Dislike School. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150.
- Hurlbert, J. S., Acock, A. C. (1990). The Effects of Marital Status on the Form and Composition of Social Networks. *Sayg*, 71, 163–174.
- Johnson, B., Stevens, B. J. (2001). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of the School Level Environment Questionnaire (SELQ). *Learning Environments Research*, 4, 325 – 344
- Jones, V. F., Jones, L. S. (1998), *Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems* (Fifth Edition), Boston: Allyn and Bacon.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simples command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Karatzias, A., Papadioti Athanasiou, V., Power, K.G., Swanson, V. (2001). Quality of School Life. A Cross-Cultural Study of Greek and Scottish Secondary School Pupils. *European Journal of Education*, 36 (1), 91-105
- Karatzias, T., Power, K, Swanson, V. (2001). Quality of School Life: Development and Preliminary Standardisation of an Instrument Based on Performance Indicators in Scottish Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.

- Katja, R., Astedt-Kurki, P., Tarkka-Marja, T., & Laippala, P. (2002). Relationships Among Adolescent Subjective Well-Being, *Health Behavior and School Satisfaction*. *Journal of School Health*, 72(6), 243-249.
- Korkut, F. (2003). Okullarda Önleyici Rehberlik Hizmetleri. *Türk PDR Dergisi*, 2 (20), 37-42.
- İlhan, T. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Benlik Uyumu Modeli: Yaşam Amaçları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Öznel İyi Oluş*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlmen, E.(2010). *Okul Grubunun Okul Yaşam Kalitesi ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- İlhan, T. (2005). *Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jaavall, I. M. H. (2007). *Quality of School Life For Working Students: A Study Conducted Among Working Students of 8th Grade in a Primary School in Addis Ababa*, Ethiopia. Master Thesis, University of Oslo, Norway.
- Joronen, K. and Kurki, A. (2005). Familial Contribution to Adolescent Subjective Well Being. *International Journal of Nursing Practice*, 11(3), 125–133.
- Karabey, M. (2017). *Sivas İl Merkezinde Lise Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve İlişkili Faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Sivas.
- Karalar, M. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi Algısı ile Meslek Kararı Verme Yetkinliği Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Kaya, M. (1997). Ailede Anne Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Dergisi*, 9(9), 193-204.



- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşımı. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47–70.
- Klem, A., Connell, J. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 264-274.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York: Taylor & Francis.
- Leonard, C.A.R. (2002). *Quality Of School Life and Attendance In Primary Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Newcastle Üniversitesi, Newcastle.
- Leonard, C., Bourke, S., (1999). *Student Stress and Absenteeism in Primary Schools*. <https://www.aare.edu.au> 11.02.2019 tarihinde indirilmiştir.
- Lohre A, Lydersen S, Vatten LJ. (2010). School Well-Being Among children in Grades 1–10. *BMC Public Health* 2010, 10:526.
- Lucas, R. E., Gohm, C. L. (2000). Age and Sex Differences in Subjective Well-Being Across Cultures. In E. Diener E. & M. Suh (Ed.), *Culture and Subjective Well-Being*,(ss. 91-317). USA: MIT Press.
- Lucas, R.E., Clark, A.E., Georgellis, Y., Diener, E. (2003). Reexamining Adaptation and the Set Point Model of Happiness: Reactions to Changes in Marital Status, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 527-539.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360. [https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1)
- McDonald, B. (2012). Objective Academic Achievement and Subjective Personal Well Being. *Retrieved From ERIC Database (ED 530076)*.

- Mcknight , C. G., Huebner, E. S. ve Suldo, S. (2002). Relationships Among Stressful Life Events, Temperament, Problem Behaviour, and Global Life Satisfaction in Adolescents. *Psychology In the Schools*, 39 (6), 677-687.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1999). *MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü Brifing Dosyası*, Ankara.
- MEB (2013). *Okul ve Çocuk*. [www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul.pdf) 26.12.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Mok, M. & Flynn, M. (1997a). School Size and Academic Achievement in the HSC Examination: Is There a Relationship? *Issues in Educational Research*, 6(1), 57-78.
- Mok, M. and Flynn, M. (1997b). Quality of School Life and Students' Achievement in the HSC: A Multilevel Analysis. *Australian Journal of Education*, 41(2), 169-188
- Mok, M. M. C. Flynn, M. (2002). Determinants of Students' Quality of School Life: Path Model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Myers, D. G., Diener, E. (1995). Who is Happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Myers, D. G. (1999). *Close Relationships and Quality of Life*. D. Kahneman, E. Diener ve N. Schwartz (Ed.). Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology. 374-391. New York: Russell Sage Foundation.
- Nartgün, Ş.S., Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 22 (4), 537-564.
- Nigar, F. (2014). *Ortaokul Öğrencileri ile Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Düzeyinin Karşılaştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri, Tokat.

- Nur Şahin, G. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma, Öznel İyi Oluş ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Omodei, M.M., Wearing, A.J. (1990). Need Satisfaction and Involvement in Personal Projects: Toward an Integrative Model of Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 762-769.
- Özdemir, M., Kalaycı, H.(2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13-4, 2125- 2137
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özer, H., Sarı, A. (2009). Kovaryans Analizi Modelleriyle Üniversite Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Atatürk Üniversitesi İİBF. Öğrencileri İçin Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 105-126.
- Özkan, İ. (2014). *Ergenlerde Anne Baba Tutumu ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.. Bolu
- Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The Annals of American Acedemy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39.
- Parker, G. (1983). *Parental Over Protection: A Risk Factor in Psychocial Development*. New York: Grune and Stratton Inc.
- Pelendecioğlu, B. (2011). *Lise Öğrencilerinde Zorbalık Olgusunun Okul Yaşam Kalitesi ve Empati Değişkenleri Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Petito, F., ve Cummins, R. A. (2000). Quality of Life in Adolescence: The Role of Perceived Control, Parenting Style and Social Support. *Behaviour Change*, 17, 196-207. doi:10.1375/bech.17.3.196
- PISA 2015 Ulusal Raporu, 22.08.2019 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr> sitesinden alınmıştır.
- PISA 2015 Results (Volume III) Students'Well- Being, 22.08.2019 tarihinde [www.oecd.org](http://www.oecd.org) sitesinden alınmıştır.
- Pilkauskaite Valickiene R.,Gabrialaviciutea I. (2015). The Role of School Contexton Subjective Well-Being and Social Well-Being in Adolescence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 2588-2592.
- Proctor, C., Linley, P., Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630. <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Rask, K., Astedt-Kurki, P., Paavilainen, E. and Laippala, L. (2003). Adolescent Subjective Well-Being and Family Dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 17 (2), 129–138.
- Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordamada Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Mizah Tarzları ve Duygusal Zekânın Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Rentoul, A.J. and Fraser, B.J. (1983), Development of a School-Level Questionnaire, *The Journal of Educational Administration*, 21 (1), Fi21-39.
- Renshaw, T. L.,& Arslan, G. (2016). Psychometric properties of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire with Turkish adolescents: A generalizability study. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(2), 139-151. <https://doi.org/10.1177%2F0829573516634644>

- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000088>
- Rutter, M. (1980). School Influences on Children's Behaviour and Development: The 1979 Kenneth Blackfan Lecture, Children's Hospital medical Center, Boston. *Pediatrics*, 65, 208-220
- Rodriguez Fernandez, A., Ramos Díaz, E., Fernández Zabala, A., Goni, E., Esnaola, I., Goni, A. (2016). Contextual and Psychological Variables in a Descriptive Model of Subjective Well-Being and School Engagement, *International Journal of Clinical and Psychology*, 16, 166-174.
- Rosenholtz, S. J., Wilson, B. (1980). The Effect of Classroom Structure on Shared Perceptions of Ability. *American Educational Research Journal*, 17(1), 75-82.
- Ross, A. G., Shochet, I. M., Bellair, R. (2010). The Role of Social Skills and School Connectedness in Preadolescent Depressive Symptoms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39 (2), 269-275.
- 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. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104. doi:10.1111/1467-8721.ep10772395
- Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The Structure Of Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Samdal, O., Wold, B., Bronis, M. (1999). Relationship Between Students' Perceptions of School Environment, Their Satisfaction With School and Perceived Academic Achievement: An International Study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296-320.

- Sarı, M. (2006). *Okul Yaşam Kalitesi: Tanımı, Değişkenleri ve Ölçülmesi*. <https://www.researchgate.net> 09.12.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Sarı, M.,(2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksekökol Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Sarı, M.,Cenkseven, F. (2007), *İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sözlü Bildiri, 5–7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Sarı, M., Ötünç, E. , Erceylan, H.(2007). Liselerde Okul Yaşam Kalitesi, Adana İli Örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (50), 297 – 320.
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 344-355. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7794/101996>
- Sartori, M. A. H. (2001), *The Relationships Among Student Membership in Group Quality of School Life, Sense of Belongingness and Selected Performance Factors*. Doktora Tezi, Sam Houston University The Faculty Of The Department Of Educational Leadership and Counseling, Huntsville.
- Sastre, M. T. M.,& Ferriere, G. (2000). Family Decline and the Subjective Well-Being of Adolescent. *Social Indicators Research*, 49, 69-82. doi:10.1023/A:1006935129243
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Schmidt, L.J. (1992). Relationship Between Pupil Control Ideology And Quality Of School Life. *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, (45), 889–896.

- Schumacker, R. E.,& Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3th edition). USA: Routledge.
- Selimhocaoglu, A. 2004. *İletişim ve Sınıf İçi İletişimin Önemi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Seydooğulları, S.Ü, Arıdağ, N.Ç.(2012).Examining Life Satisfaction Levels of High School Student in Term of Parental Attitude and Some Variables, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 752-767.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1, 1-19.
- Simons-Morton, B.,& Chen, R. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3-25  
dx.doi.org/10.1177/0044118X09334861
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>
- Shek, D. T. L. (2005). A Longitudinal Study of Perceived Family Functioning and Adolescent Adjustment in Chinese Adolescents with Economic Disadvantage. *Journal of Family Issues*, 26, 518-543. doi:10.1177/0192513X04272618
- Smith, S., Razzell, P. (1975). *The Pools' Winners*. London: Calibon Books.
- Smith, C.,Sandhu, D. S. (2004). Toward a Positive Perspective on Violence Prevention in Schools, *Building Connections. Journal of Counseling & Development*, 82(3), 287 – 293.
- Sneed, C. D. (2002). Correlates and Implications for Agreeableness in Children, *Journal of Psychology*, 136 (1), 134-148.

- Suldo, S. M., ve Huebner, E. S. (2004). The Role of Life Satisfaction in the Relationship Between Authoritarian Parenting Dimensions and Adolescent Problem Behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165- 195. doi:10.1023/B:SOCI.0000007498.62080.1e
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (25), 42-59.
- Somer, O., Korkmaz, M., Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanterinin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerinin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 21-33.
- Şahin, H.,& Karabeyoğlu Akman, Y. (2010). Well-Being of University Students Who Have Lived Abroad: The Case of Hacettepe University. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 171-187.
- Şirin, A , Ulaş, E . (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Karakter Eğitimi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (30), 279-307. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/ded/issue/29166/312336>
- Şişman, M., Turan S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*.Ankara: Pegem A Yayınları.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Thoits, P., Hannan, M. (1979). Income and Psychological Distress: The Impact of an Income-maintenance Experiment. *Journal of Health and Social Behavior* 20, 120-138.



- Tian, L. (2008). Developing Scale for School Well-Being in Adolescents. *Psychological Development and Education*, 24(3), 100–106.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., Huebner, E. S. (2013). Perceived Social Support and School Well-Being Among Chinese Early and Middle Adolescents: The Mediational Role of Self-Esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008
- Tian, L, Chen, H., Huebner, E. S. (2014). The Longitudinal Relationships Between Basic Psychological Needs Satisfaction at School and School-Related Subjective Well-Being in Adolescents. *Social Indicators Research*, 119(1), 353–372.
- Tian, L., Wang, D., Huebner, E. S. (2015). Development and Validation of the Brief Adolescents Subjective Well-Being in School Scale. *Social Indicators Research*, 120(2), 615–634.
- Tunç, E. , Beşaltı, M. (2013). Okul Yaşam Kalitesinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Şanlıurfa Birecik Örneği, II. *International Conference on Communication, Media, Technology and Design 02-04 May 2013*.
- Tuzgöl-Dost, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Tuzgöl-Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 75-89.
- Tümekaya, S. (2011). Humor Styles and Socio-Demographic Variables as Predictors of Subjective Well-Being of Turkish University Students. *Education and Science*, 36 (160), 158- 170.
- Türkoğlu, G. 2012. *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine İlişkin Algıları (Bursa İli Yıldırım İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 129–166.

- Valois, R. F., Paxton, R.J, Zullig, K. J., Huebner, E. S.(2006). Life Satisfaction and Violent Behaviors among Middle School Students, *Journal of Child and Family Studies*, 15( 6), 695–707.
- Westland, J. C. (2015). *Structural equation models from paths to networks*. Switzerland: Springer.
- Weintraub, N. ve Bar-HaimErez, A. (2009). Quality of Life in School (QoLS) Questionnaire: Development and validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 63,724-731. <https://doi.org/10.5014/ajot.63.6.724>.
- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J., Valois, R. F. (2012). Can Students Be To Happy in School? The Optimal Level of School Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337–350
- Williams, T., Batten, M. (1981). *The Quality of School Life*. Hawthorn: ACER.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of Avowed Happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306. <http://dx.doi.org/10.1037/h0024431>
- Wood, W., Rhodes, N., Whelan, M. (1989), Sex Differences in Positive Well-Being: A Consideration of Emotional Style and Marital Status, *Psychological Bulletin*, 106(2): 249- 264
- Yavuzer, H., Köknel, Ö., Kulaksızoğlu, A., Ayhan, H., Dodurgalı, A., ve Ekşi, H. (2011). *Yaygın Anne Baba Tutumları. H. Yavuzer içinde, Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-13.
- Zeytin, Y. (2015). *Üniversite Giriş Sınavlarına Hazırlanan Öğrencilerin Akademik Beklentilere İlişkin Stres ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Zieman, G. L., and Benson, G. P. (1981). School Perceptions of Truant Adolescent Girls. *Behavioral Disorders*, 6(4), 197-205.



## EKLER

### EK-1. Öğrenci özelliklerine göre öznel iyi oluş puanlarına yönelik betimsel istatistikler

Öğretim Programına Bağlılık		N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Cinsiyet	Kız	268	3,249	,419	-,574	,038
	Erkek	319	3,163	,445	-,686	,198
Ailenin Gelir Düzeyi	Düşük	45	3,099	,485	-,408	-,441
	Orta	491	3,199	,432	-,656	,223
	Yüksek	51	3,327	,391	-,707	,636
Başarı Algısı	Başarılı	160	3,434	,366	-,817	,712
	Orta Düzeyde Başarılı	385	3,155	,406	-,655	,148
	Başarısız	42	2,756	,447	-,292	-,262
Okul Kursuna Katılma	Okul kursu	279	3,218	,443	-,711	,102
	Diğer kurslar (ücretsiz ve ücretli)	94	3,221	,377	-,345	-,560
Kursa Katılma ve Kurs Türü	Katılmıyorum	227	3,117	,434	-,621	,244
	Akademik	265	3,277	,421	-,771	,512
	Sportif ve sanatsal	55	3,128	,466	-,362	-,699
	Her iki türde	40	3,294	,385	-,564	-,159

**EK-2.** Öğrenci özelliklerine göre okul yaşam kalitesi puanlarına yönelik betimsel istatistikler

Öğretim Programına Bağlılık		N	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Cinsiyet	Kız	268	3,134	,621	-,104	-,338
	Erkek	319	3,107	,558	-,197	-,303
Ailenin Gelir Durumu	Düşük	45	3,002	,717	-,234	-,564
	Orta	491	3,130	,574	-,120	-,277
	Yüksek	51	3,113	,594	,085	-,662
Başarı Algısı	Başarılı	160	3,167	,601	-,302	-,357
	Orta Düzeyde Başarılı	385	3,136	,569	-,053	-,201
	Başarısız	42	2,778	,610	-,003	-,745
Okul Kursuna Katılma	Okul kursu	279	3,221	,570	-,319	-,051
	Diğer kurslar (ücretsiz ve ücretli)	94	3,006	,588	,025	-,479
Kursa Katılma ve Kurs Türü	Katılmıyorum	227	2,982	,563	-,151	-,336
	Akademik	265	3,221	,595	-,214	-,291
	Sportif ve sanatsal	55	3,175	,593	-,150	-,081
	Her iki türde kurs	40	3,147	,537	-,014	-,086

### EK-3 Kişisel Bilgi Formu

Bilimsel açıdan çeşitli araştırmalarda kullanılmak için oluşturulan bu form içinde farklı sorulara yer verilmiştir. Formda yer alan sorulara samimi biçimde ve doğru cevaplar verilmesi önemle rica olunmaktadır. Sizden ricamız sorulara yanıt veriniz, göstermiş olduğunuz alaka için teşekkür ederiz.

**Handan HAN KOCABAŞ**

**Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi**

**1-)Okulunuzun Adı: .....2-) Sınıf Mevcudunuz: .....**

**3-) Cinsiyetiniz:** Kız ( ) Erkek ( )

**4-) Bu yıl, şimdiye kadar devamsızlık yaptığınız (okula gelmediğiniz) toplam gün sayısı?**

0-5 ( ) 6-10 ( ) 11-20 ( ) 20 den fazla ( )

**5-) Size göre ailenizin gelir düzeyi nasıldır?** Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )

**6-) Anne Eğitim Düzeyi:**

Okuma Yazma Bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Yüksekokul- Üniversite ( )

**7-) Baba Eğitim Düzeyi:**

Okuma Yazma Bilmiyor ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Yüksekokul- Üniversite ( )

**8-)Anne-Babanızın size karşı tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?**

( ) Tutarlı: (Annem ve babam bir gün “tamam” dediklerine başka bir gün hayır diyebilirler. Annemin izin verdiği bir konuda babam izin vermeyebilir ya da tam tersi gerçekleşir.)

( ) İlgisiz: (Annem ve babam benim ihtiyaçlarımdan habersiz gibi davranır, beni önemsemediklerini düşünürüm.)

( ) Demokratik: (Annem ve babam duyu ve düşüncelerime önem verir, alınan kararlarda fikirlerime saygı gösterirler. Sevgilerini ve verdikleri değeri hissederim.)

( ) Baskıcı-Otoriter: (Annem ve babam beni sürekli kontrol edip, üzerimde baskı oluştururlar. Evde sürekli kurallar vardır ve uymadığım zaman cezalandırılırım.)

( ) Koruyucu: (Tek başıma yapabileceğim şeyler bana fırsat bırakılmadan annem ve babam tarafından yapılır. Beni ilgilendiren konularda kararım sorulmaz ve çevreden gelecek tehlikelere karşı abartılı bir şekilde beni koruma ihtiyacı duyarlar.)

**9-) Okuldaki başarılarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Başarılı ( ) Orta düzey ( ) Başarısız ( )

**10-) İlk dönem başarılı ortalamanız kaçtır?**

100-85 ( ) 84- 70 ( ) 69- 55 ( ) 54'den Düşük ( )

**11-) Okul sonrası kurslara katılıyor musunuz? (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz.)**

Okul kurslarına katılıyorum ( )

Okul kurslarına katılmıyorum ( )

Belediye veya başka bir kurumun (bilgi evi vb.)ücretsiz kurslarına katılıyorum ( )

Ücretli olarak bir kurum ya da kişiden özel ders alıyorum ( )

**12-) Okul kurslarına katılıyorsanız eğer; (Birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)**

Türkçe- Matematik- Fen ve Teknoloji vb. Akademik Derslere Katılıyorum ( )

Beden Eğitimi- Müzik- Resim vb. Sportif ve Sanatsal Derslere Katılıyorum ( )

## EK-4: SSWQ

Aşağıda düşünce, duygu ve davranışlarınıza ilişkin cümleler verilmiştir. Her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun cevabı işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Her zaman
1. Yeni şeyler öğrenirken heyecanlanırım.	1	2	3	4
2. Kendimi bu okula ait hissediyorum.	1	2	3	4
3. Okulda yaptığım şeylerin önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4
4. Başarılı bir öğrenciyimdir.	1	2	3	4
5. Okulda yaptığım şeylerle gerçekten ilgiliyimdir.	1	2	3	4

\* Lütfen ölçeğe ilişkin maddelerin tamamına ulaşmak için ölçeğin kullanım haklarını elinde bulunduran yazarla iletişime geçiniz.

[gkmnarслан@gmail.com](mailto:gkmnarслан@gmail.com)

## OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ

\*Okul Yaşam Kalitesi ÖLçeğine ulaşmak için ölçeğin kullanım haklarını elinde bulunduran yazarla iletişime geçiniz.

[msari@cu.edu.tr](mailto:msari@cu.edu.tr)





## EK-5: ÖLÇEK İZİNLERİ

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



handan han <hndnhan1@gmail.com>

16 Şub ☆



Alıcı: msari

Mediha hocam iyi günler. Daha önce de sosyal medya üzerinden sizinle görüşmüştük isimim Handan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Pdr Alanı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tez konum olarak Okul Yaşam Kalitesini belirledim ve ölçeğinizin ortaokul versiyonunun kullanım iznini istiyorum. Ayrıca ölçeğinize Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinden ulaştım fakat ölçeğin Word hali mümkünse eğer istiyorum. Şimdiden çok teşekkür ediyorum. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.



Mediha Sari <msari@cu.edu.tr>

19 Şub ☆



Alıcı: bana

Ölçek ekte Handan Hocam,  
Başarılar.

Mediha

\*\*\*

Doç. Dr. Mediha SARI  
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı



Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



handan han <hndnhan1@gmail.com>

24 Oca ☆



Alıcı: gkmnarslan

İyi akşamlar Gökmen hocam. Ben Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü yüksek Lisans öğrencisi Handan KOCABAŞ. 2016 yılında Tükiye'ye çevirmiş olduğunuz Öğrenci Öznel İyi Oluş Ölçeğini izninizle kullanmak istiyorum. Ölçeğe ulaşabilmem ve izin için şimdiden teşekkür ediyorum.  
İyi Çalışmalar.  
iPhone'umdan gönderildi



Gökmen Arslan <gkmnarslan@gmail.com>

25 Oca ☆



Alıcı: bana

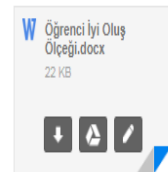
Merhaba

Ölçek ekte. Ölçek sadece araştırmanızda kullanmanız için izin verilmiştir. Üçüncü şahıslar ile paylaşmayınız. Araştırma sonuçları konusunda tarafıma bilgi verirsiniz sevirim. Ölçekte değerlendirme bilgilerinizi researchgate'deki çalışmalarında bulabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

24 Ocak 2018 20:23 tarihinde handan han <hndnhan1@gmail.com> yazdı:

\*\*\*



## EK-4: ARAŞTIRMA İZİNLERİ

FORM 2

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitim Araştırmaları ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

## ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hande HANCI KOCAN
Kurumu / Üniversitesi	Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Enstitüsü
Araştırma yapılacak il/ilçe	Kocaeli - Darica
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Darica Şehitkadirler İlkokulu 8. sınıf
Araştırmanın konusu	8. sınıf Akademi, Orul Yapanın Kalite Akademi ve ÖZGÜT Akademi Kurulduğu Öğretmenlerin İnanç Değerlendirmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var / Yok
Araştırma/proje/davetiz düzeyi	Tez
Veri toplama araçları	Anketler
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>	
Görüş	
Komisyon kararı	Özellik / Çıkarılışı ile alınmıştır.
Muhalf üyesinin Adı ve Soyadı	Gereğince:

## KOMİSYON

16.02.2018  
Komisyon Başkanı  
Mustafa İLİKSAN  
Müdür Yardımcısı

16.02.2018  
Üye  
Figen YUNLU

16.02.2018  
Üye  
Murat DOYARÖZÜ



T.C.  
KOCAELİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/24566168

20/12/2018

Konu: Araştırma İzni  
(Handan HAN KOCABAŞ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün 04/12/2018 tarih ve 15898 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Handan HAN KOCABAŞ'ın "8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalite Algıları ve Okul Odaklı Özneî İyî Oluşlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Darica ilçesi ortaokullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Darica ilçesi ortaokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../12/2018

Suat YILDIZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



**KOCAELİ VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı :** 99332089/605.01/24685816  
**Konu:** Araştırma İzni  
(Handan HAN KOCABAŞ)

21.12.2018

**İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**DARICA**

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Handan HAN KOCABAŞ'ın "8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalite Algıları ve Okul Odaklı Özne İyi Oluşlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını ilçeniz ortaokullarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 20/12/2018 tarih ve 24566168 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiş olup söz konusu anket çalışmasının İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün sorumluluğunda yapılması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Erdiñ BOZKURT  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

**Ek:** Valilik Onayı

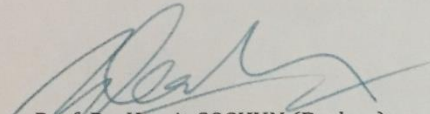


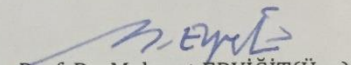
**Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

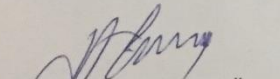
Handan Han KOCABAŞ  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD

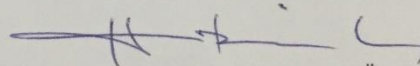
Sayın Handan Han KOCABAŞ,

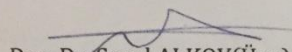
**"8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalite Algıları ve Öğrenci Öznel İyi Oluşlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi"** İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz 13.04.2018 tarihli başvuru (Protokol NO. 2018/122) kurulumuzun 08.05.2018 tarihli ve 2018/05 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

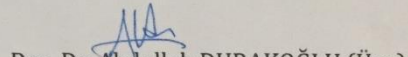
  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

  
Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

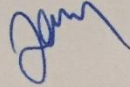
  
Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

  
Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

  
Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

  
Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zuhal Demirci (Üye)





## ÖZGEÇMİŞ

- Adı ve Soyadı :** Handan HAN KOCABAŞ
- Doğum Tarihi :** 09.01.1991
- Doğum Yeri :** Akpınar/ KIRŞEHİR
- Eğitim Durumu :** 2008– 2012 Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Eğitimi.
- 2004 – 2007 Keçiören Lisesi (Ankara)
- 1997 – 2004 Çizmeci İlköğretim Okulu (Ankara)
- Deneyimler :** 2012 -2013 Darıca Lisesi
- 2013-2014 Öğretmen Füsun Erdemir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 2014-2015 Gayrettepe Rotary Kulübü Ortaokulu
- 2015- Halen 60.Yıl Ortaokulu