

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKULDA POZİTİF
YAŞANTILARIN VE OKUL YAŞAM KALİTESİNİN
OKUL DOYUMU ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DENİZ ALSAÇ

İSTANBUL

MAYIS, 2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKULDA POZİTİF
YAŞANTILARIN VE OKUL YAŞAM KALİTESİNİN
OKUL DOYUMU ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DENİZ ALSAÇ

DANIŞMAN

Dr. Öğretim Görevlisi Bahar ÖZGEN

İSTANBUL

MAYIS, 2019

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin protokol kapsamında açılan yüksek lisans programında hazırlanan bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Bahar ÖZGEN (Danışman)



Üye Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

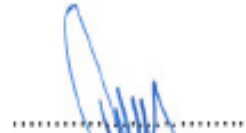


Üye Doç. Dr. Hanifi PARLAR



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdür V.

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “İlkokul Öğrencilerinde Okulda Pozitif Yaşantıların ve Okul Yaşam Kalitesinin Okul Doyumu Üzerindeki Etkisinin Araştırılması” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.


Deniz ALSAÇ

ÖNSÖZ

Eğitimin temel hedefi hiç şüphesiz hayata hazır bilgili, donanımlı insanlar yetiştirmektir. Eğitimin en planlı ve hedeflere odaklanmış kısmı ise okullarda gerçekleştirilmektedir. Bu yüzden okullarda oluşturulacak pozitif yaşantı deneyimleri ve bu iklimde gelişecek olan okul yaşam kalitesi öğrenciler üzerinde en derin etkileri oluşturacaktır.

Ülkemizde ilkokul seviyesinde yaklaşık altı milyon civarında öğrenci bulunmaktadır. Ülke nüfusunun gelecekte kaliteli şekillenmesinde önemli bir rol oynayacak bu kitlenin okullarda her yönüyle doymuş bir nitelikli eğitim ortamlarında bulunmasının gerekliliği çok açık bir gerçektir.

Bu gerçekten hareketle araştırmamızın öğrencilerin okul doyumunu üzerinde okul yaşam kalitesinin ve okulda pozitif yaşantıların ne kadar etkili olduğu araştırılmıştır. Bu açıdan araştırmanın öğrencilerin okul doyumlarını artırmada ve olumlu okul iklimi yaratmada eğitim politikalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Çalışmam boyunca desteklerinden ve katkılarından dolayı değerli hocam ve tez danışmanım sayın Dr. Bahar ÖZGEN 'e teşekkür ederim. Araştırma sürecim boyunca teşviklerini esirgemeyen arkadaşım Gülşen ÖZGEN'e de teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca çalışmam boyunca desteklerini her zaman hissettiğim eşim Bekir'e ve biricik oğlum Alper Tolga'ya ve bu süreçte aramıza katılan minik kızım Defne'ye minnetlerimi sunarım.

Deniz ALSAÇ

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKULDA POZİTİF YAŞANTILARIN VE OKUL YAŞAM KALİTESİNİN OKUL DOYUMU ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Deniz ALSAÇ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Dr. Bahar ÖZGEN

Mayıs-2019, 93 Sayfa + xciii Sayfa

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesinin okul doyumunu üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Ümraniye ilçesinde öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilere Okul Doyumu Ölçeği, Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmacı bir devlet ilkokulunda 4. Sınıf öğretmenliği yaptığı için ve ölçekler 4.sınıf öğrencilerinin gelişimine uygun olduğu için anketleri o yıl okuldaki okuyan bütün 4.sınıf öğrencilerinde uygulamayı seçmiştir. Yapılan analizler sonucunda okul doyumunu cinsiyete, anne ve baba eğitim durumuna ve okul öncesi eğitim alıp almamaya göre farklılaşmazken; algılanan okul başarısına göre farklılaşmaktadır. Okul doyumunu üzerinde değişkenlerin etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan basit ve çoklu regresyon analizleri sonucunda, okul doyumunu üzerinde okulda pozitif yaşantılar toplam puanının etkisi anlamlı bulunmuştur. Ancak okul doyumunu üzerinde okulda pozitif yaşantılar alt boyutlarından minnettarlık ve yaşam coşkusu puanları okul doyumunu anlamlı şekilde açıklamaktadır. Aynı şekilde, okul doyumunu üzerinde okul yaşam kalitesi toplam puanının etkisi de anlamlıdır. Ancak okul doyumunu üzerinde okul yaşam kalitesi alt boyutlarından öğretmen, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü puanları okul doyumunu anlamlı şekilde açıklamaktadır. Bu araştırma, öğrencilerin okul doyumlarının, hem minnettarlık içinde olmalarından ve yaşam coşkusu duygularına sahip olmalarından; hem de okuldaki öğretmen, okulu sevip sevmemeleri, okulu yöneten idarenin tutumu ve okulun diğer okullardan farklı olarak algılanması gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Araştırma sonuçları literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Okul doyumunu, okulda pozitif yaşantılar, okul yaşam kalitesi.

ABSTRACT

INVESTIGATION THE EFFECT OF POSITIVE SCHOOL EXPERIENCES AND THE QUALITY OF SCHOOL LIFE TO THE SCHOOL SATISFACTION ON PRIMARY SCHOOL GRADERS

Deniz ALSAÇ

Master Thesis, Department of Educational Administration

Thesis Advisor: Dr.Bahar ÖZGEN

January-2019, 94 Pages + xciii Pages

The purpose of this study is to reveal the effect of positive school experiences and the quality of school life to the school satisfaction on the primary school students. In accordance with this purpose in 2016-2017 academic year the School Satisfaction Scale, Positive Experiences at School Scale and School quality scale were applied to the fourth graders at primary school in Umraniye. As a result of analysis while the school satisfaction doesn't show differences according to gender, mother and father's education status and having preschool education or not, it shows differences in accordance with perceived school success. As a result of simple and multi regression analysis which were made to determine the effect of variables on the school satisfaction, the effect of positive experiences total score on school satisfaction was found remarkable. But the sub-dimensions of school experiences; gratitude and joy of life have a great effect on school satisfaction. Likewise the effect of school-life quality total score on school satisfaction is remarkable. But the sub-dimensions of the school-life quality; teacher, school oriented feelings, school management and status score clarify school satisfaction meaningfully. This research shows the school satisfaction of students are affected from many factors as; their being gratitude and having joy of life, their teachers, loving school or not, the attitude of school management, the attitude of school management and perceiving school different from the other schools. The results of this research were discussed in accordance with literature.

Key words: School satisfaction, the positive experiences at school, the quality of school life

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	3
1.2. Amaç.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
OKUL DOYUMU, OKULDA POZİTİF YAŞANTILAR VE OKUL YAŞAM KALİTESİ İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMEL	8
2.1. POZİTİF PSİKOLOJİ.....	8
2.2. POZİTİF PSİKOLOJİNİN EĞİTİMDE KULLANIMI.....	9
2.3. OKULDA POZİTİF PSİKOLOJİ VE ALT KAVRAMLARI	11
2.3.1. Minnettarlık.....	11
2.3.2. Yaşam Coşkusu.....	12
2.3.3. İyimserlik.....	13
2.3.4. Sebat	14
2.4. OKUL YAŞAM DOYUMU	14
2.5. YAŞAM KALİTESİ	15
2.5.1. Okul Yaşam Kalitesi	16
2.6. TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	28
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	31
YÖNTEM	31
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	31
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	31
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	32
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	33
3.3.2. Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyum Ölçeği.....	33
3.3.3. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği.....	33
3.3.4. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği.....	34
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	34
3.5. VERİ ANALİZİ.....	34

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	35
BULGULAR VE YORUMLAR	35
4.1. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERLE İLGİLİ BULGULAR	35
4.2. OKUL DOYUMU VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER.....	38
4.2.1. Okul Doymu ve Cinsiyet.....	38
4.2.2. Okul Doymu ve Anne Eğitim Durumu.....	38
4.2.3. Okul Doymu ve Baba Eğitim Durumu	38
4.2.4. Okul Doymu ve Algılanan Okul Başarısı	39
4.2.5. Okul Doymu ve Okul Öncesi Eğitim.....	39
4.3. OKULDA POZİTİF YAŞANTILAR DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER	40
4.3.1. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Cinsiyet	40
4.3.2. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Anne Eğitim Durumu	42
4.3.3. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Baba Eğitim Durumu.....	43
4.3.4. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Algılanan Okul Başarısı	45
4.3.5. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Okul Öncesi Eğitim	47
4.4. OKUL YAŞAM KALİTESİ DEĞİŞKENLERİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	49
4.4.1. Okul Yaşam Kalitesi ve Cinsiyet	49
4.4.2. Okul Yaşam Kalitesi ve Anne Eğitim Durumu	51
4.4.3. Okul Yaşam Kalitesi ve Baba Eğitim Durumu.....	53
4.4.4. Okul Yaşam Kalitesi ve Algılanan Okul Başarısı.....	56
4.4.5. Okul Yaşam Kalitesi ve Okul Öncesi Eğitim	58
4.5. OKUL DOYUMU, OKULDA POZİTİF YAŞANTILAR VE OKUL YAŞAM KALİTESİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER	60
4.6. OKUL DOYUMU ÜZERİNDE DEĞİŞKENLERİN ETKİLERİ	61
4.6.1. Okulda Pozitif Yaşantıların Okul Doymu Üzerindeki Etkisi	61
4.6.2. Okul Yaşam Kalitesinin Okul Doymu Üzerindeki Etkisi	65
4.6.3. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Okul Yaşam Kalitesinin Okul Doymu Üzerindeki Etkisi	68
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	71
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	71
5.2. ÖNERİLER.....	76
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	76
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	77
KAYNAKÇA.....	79
EKLER	90
EK-1: ÖLÇEK KULLANMA İZİNLERİ	90
EK-2: ANKET.....	92
OKUL YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ	92
OKULDA POZİTİF YAŞANTILAR ÖLÇEĞİ	93
OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1: Cinsiyet Değişkenine Ait Değerler	35
Tablo 4.2: Anne Eğitim Durumuna Ait Değerler.....	35
Tablo 4.3: Baba Eğitim Durumuna Ait Değerler	36
Tablo 4.4: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları	36
Tablo 4.5: Öğrencilerin Algıladıkları Okul Başarısına Ait Değerler	37
Tablo 4.6: Değişkenlere Ait Betimsel Değerleri.....	37
Tablo 4.7: Okul Doyumu ve Cinsiyet	38
Tablo 4.8: Okul Doyumu ve Anne Eğitim Durumu.....	38
Tablo 4.9: Okul Doyumu ve Baba Eğitim Durumu	39
Tablo 4.10: Okul Doyumu ve Algılanan Okul Başarısı	39
Tablo 4.11: Okul Doyumu ve Okul Öncesi Eğitim.....	40
Tablo 4.12: Okulda Pozitif Yaşantılar ve Cinsiyet	40
Tablo 4.13: Okulda Pozitif Yaşantılar Yaşam Coşkusu Alt Boyutu ve Cinsiyet.....	41
Tablo 4.14: Okulda Pozitif Yaşantılar İyimserlik Alt Boyutu ve Cinsiyet	41
Tablo 4.15: Okulda Pozitif Yaşantılar Sebat Alt Boyutu ve Cinsiyet.....	41
Tablo 4.16: Okulda Pozitif Yaşantılar Minnettarlık Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu	42
Tablo 4.17: Okulda Pozitif Yaşantılar Yaşam Coşkusu Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu	42
Tablo 4.18: Okulda Pozitif Yaşantılar İyimserlik Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu	43
Tablo 4.19: Okulda Pozitif Yaşantılar Sebat Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu	43
Tablo 4.20: Okulda Pozitif Yaşantılar Minnettarlık Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu	44
Tablo 21: Okulda Pozitif Yaşantılar Yaşam Coşkusu Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu	44

Tablo 4.22: Okulda Pozitif Yaşantılar İyimserlik Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu	45
Tablo 4.23: Okulda Pozitif Yaşantılar Sebat Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu	45
Tablo 4.24: Okulda Pozitif Yaşantılar Minnettarlık Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı.....	46
Tablo 4.25: Okulda Pozitif Yaşantılar Yaşam Coşkusu Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı	46
Tablo 4.26: Okulda Pozitif Yaşantılar İyimserlik Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı.....	46
Tablo 4.27: Okulda Pozitif Yaşantılar Sebat Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı	47
Tablo 4.28: Okulda Pozitif Yaşantılar Minnettarlık Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim.....	47
Tablo 4.29: Okulda Pozitif Yaşantılar Yaşam Coşkusu Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim.....	48
Tablo 4.30: Okulda Pozitif Yaşantılar İyimserlik Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim	48
Tablo 4.31: Okulda Pozitif Yaşantılar Sebat Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim...	49
Tablo 4.32: Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Alt Boyutu ve Cinsiyet.....	49
Tablo 4. 33: Okul Yaşam Kalitesi Öğrenci Alt Boyutu ve Cinsiyet	50
Tablo 4.34: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutu ve Cinsiyet	50
Tablo 4.35: Okul Yaşam Kalitesi Okul Yönetimi Alt Boyutu ve Cinsiyet.....	51
Tablo 4.36: Okul Yaşam Kalitesi Statü Alt Boyutu ve Cinsiyet.....	51
Tablo 4.37: Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu	51
Tablo 4.38: Okul Yaşam Kalitesi Öğrenci Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu ...	52
Tablo 4.39: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu.....	52
Tablo 4.40: Okul Yaşam Kalitesi Okul Yönetimi Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu	53
Tablo 4.41: Okul Yaşam Kalitesi Statü Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu	53

Tablo 4.42: Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu.	54
Tablo 4.43: Okul Yaşam Kalitesi Öğrenci Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu....	54
Tablo 4.44: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu.....	54
Tablo 4.45: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutunun Baba Eğitim Durumu-LSD.....	55
Tablo 4.46: Okul Yaşam Kalitesi Okul Yönetimi Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu	55
Tablo 4.47: Okul Yaşam Kalitesi Statü Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu	56
Tablo 4.48: Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı	56
Tablo 4.49: Okul Yaşam Kalitesi Öğrenci Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı	57
Tablo 4.50: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı	57
Tablo 4.51: Okul Yaşam Kalitesi Okul Yönetimi Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı	57
Tablo 4.52: Okul Yaşam Kalitesi Statü Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı	58
Tablo 4.53: Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim ...	58
Tablo 4.54: Okul Yaşam Kalitesi Öğrenci Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim	59
Tablo 4.55: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim.....	59
Tablo 4.56: Okul Yaşam Kalitesi Okul Yönetimi Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim.....	60
Tablo 4.57: Okul Yaşam Kalitesi Statü Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim	60
Tablo 4.58. Okul Doyumu, Okulda Pozitif Yaşantılar ve Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkiler.....	61
Tablo 4.59: Okulda Pozitif Yaşantılar Toplam Puanının Okul Doyumu Üzerindeki Etkisi Modeli.....	62
Tablo 4.60: Basit Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA Sonuçları	62
Tablo 4.61: Okul Doyumu Puanları Üzerinde Okulda Pozitif Yaşantılar Toplam Puanının Etkisi	63

Tablo 4.62: Okulda Pozitif Yaşantıların Okul Doyumuna Etkisi Çoklu Regresyon Analizi Model Özeti	63
Tablo 4.63: Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA Sonuçları....	64
Tablo 4.64: Okul Doyumu Puanları Üzerinde Okulda Pozitif Yaşantılar Alt Boyutlarının Etkisi	64
Tablo 4.65: Okul Yaşam Kalitesi Toplam Puanının Üzerinde Okul Doyumunu Etkisi Basit Regresyon Analizi Model Özeti	65
Tablo 4.66: Basit Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA Sonuçları	66
Tablo 4.67: Okul Doyumu Puanları Üzerinde Okul Yaşam Kalitesi Toplam Puanının Etkisi	66
Tablo 4.68: Okulda Yaşam Kalitesinin Okul Doyumu Üzerindeki Etkisi Çoklu Regresyon Analizi Model Özeti.....	67
Tablo 4.69: Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA Sonuçları....	67
Tablo 4.70: Okul Doyumu Puanları Üzerinde Okul Yaşam Kalitesi Etkisi Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	68
Tablo 4.71: Okulda Pozitif Yaşantılar ve Okul Yaşam Kalitesinin Okul Doyumu Üzerindeki Etkisi Çoklu Regresyon Analizi Model Özeti.....	69
Tablo 4.72: Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA Sonuçları....	69
Tablo 4.73: Okul Doyumu Puanları Üzerinde Okulda Pozitif Yaşantılar ve Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Etkisi Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları.....	70

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanın değişimi ve gelişimiyle beraber psikoloji bilimi de odağını değiştirmiş ve dönüşmeye başlamıştır. Zira psikoloji kendisini -pozitif psikolojinin kuramsallaşması ve kurumsallaşmasına değin geçen süre göz önüne alınırsa- 2000'lerin başına kadarki süreç içerisinde kavram alanını "patoloji" ile mağduriyetlerin çözümü arasında dar bir noktada konumlandırmak zorunda kalmış ve böyle bir resmin ortaya çıkmasını engelleyememiştir. Bu algı geleneksel psikoloji anlayışının bir ürünü olarak literatürde kendine yer bulmuştur. Psikoloji bilimi sosyolojik değişkenlerle beraber artık yüzünü psikolojik anlamda iyi oluşa çevirmeye başlamıştır. Temelde bu dönüşüm aslına rücu etmekten ötesi değildir. Zira eski Yunan'da Aristoteles tüm insanlık için en yüksek iyiliğin mutluluk "psikolojik iyi oluş" olduğu sonucuna varmıştır (Boniwell ve Hefferon, 2014:8). İkinci bir görüş ise Maslow(1954), Rogers (1947-1959), Fromm.,(1986) gibi araştırmacıların çalışmaları bu alanın öncü çalışmaları olarak kabul edilebilir. Pozitif psikolojinin temellerinin atılmasını bir nevi II.Dünya Savaşı sonrasında yaşanan travmatik süreçler ve bu süreçlere ilişkin medikal çözüm önerileri sağlamıştır, önermesi pozitif psikolojinin argümanını destekleyici bir unsur olarak dolaylı yollardan olsa da sosyolojik bir gerçeğin açıklayıcısı durumundadır.

Bu bağlamda pozitif psikolojiye temel oluşturan fenomenolojik yaklaşım ve onun kurucusu olan Carl Rogers (1961), bu yaklaşımı şu şekilde açıklamakta ve çalışma şeklini şöyle tanımlamaktadır: Fenomenoloji, algıyı ve hafızayı etkileyen değişkenleri anlamaya, davranışı tahmin edebilmek için zihnin işleyiş tarzını açıklayacak bir kuram geliştirmeye; bireyin kişisel dünya görüşüyle ve olayları anlamlandırmasıyla, öznel deneyimleri hiçbir ön kavram ya da kuramsal düşünceyi dayatmadan, birey tarafından yaşandığı şekliyle anlama uğraşdır (Dağcı, 2014). Bu yaklaşım Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıyla da desteklenmiş ve Maslow'un öne sürdüğü insan doğasının iyi (nötr) olduğuna dair görüş Erich Fromm.,(1986) tarafından da şu şekilde açıklanmış ve geliştirilmiştir:

İnsan herhangi bir nedenle bazı olumsuz güdülere sahip olarak dünyaya gelmektedir. Ancak insanın kaygıları, tutkuları, ihtiyaçları ve beklentileri içinde yaşadığı kültürden de etkilenmektedir. O halde davranış bozuklukları, sorunlu toplumun ürünüdür. (Altinkurt, Aydın ve Yılmaz, 2013:1474).

Bilim kümülatif bir olgudur ve yukarıda değinilen süreçlerin sonucunda pozitif psikoloji yıllarca öğrenilmiş çaresizlik kuramı ile ilgili yaptığı deneysel çalışmalarla tanınan Martin E. P. Seligman tarafından kuramsallaştırılmış ve Seligman bu alanın kurucusu olarak kabul edilmiştir. Seligman (1998), psikoloji insanın anormal yönleri üzerinde durduğuna, güçlü ve olumlu taraflarını anlayıp ilerletmeye gayret etmediğine dikkat çekmiş, bununla birlikte psikoloji bulgularının insanlara nasıl daha mutlu, normal, iyi ve başarılı olabileceklerini öğretmek için kullanılması gerektiğine (akt. Keleş, 2011:345) vurgu yapan ilk kişilerden sayılabilir.

Seligman & Csikszentmihalyi (2014) pozitif psikolojinin çıkışındaki üç temel noktayı belirtir: Bu noktalardan ilki insan olmanın ne olduğuyla ilgili yeni bir perspektif, ikincisi insanın kendi değeri ile ilgili düşünceleri ve yaradılışındaki amacın belirlenmesi ve son olarak ise insanın kendini tanımlarken kullandığı argümanların negatif bir organizmadan teşekkül eden bir yapıya bağlı olarak ortaya çıkmasından ileri gelir. Bu bağlamda sıralanan bu negatif yüklü perspektifler pozitif psikoloji ile birlikte üç keredede pozitif bir bağlamda değerlendirilmiş, Seligman ve Csikszentmihalyi (2014) , pozitif psikolojinin üç aşamasını şöyle belirlemiştir:

Öznel düzeyde; geçmişte memnuniyet ve doyum, iyi olma hali; gelecek için iyimserlik ve umut; şimdiki zaman için mutluluk ve akış. *Bireysel düzeyde* pozitif özellikler; meslek ve aşk, cesaret, estetik duyarlılık, kişilerarası ilişki becerisi, bağışlayıcılık, sabır, özgünlük, geleceğe dönüklük, maneviyat, bilgelik ve yüksek yetenek. *Grup düzeyinde* ise sorumluluk, duygusal bakım, nezaket, hoşgörü, destek, ılımlı olma ve iş ahlakı gibi eğitimsel, örgütsel ve kurumsal uygulamalardır.

Pozitif yaşantılar sonucu okul yaşam kalitesinin artması, öğrencinin okuldan elde edeceği doyumunu da etkilemektedir. Bireyin doyum elde ettiği ortamlardaki motivasyonunun ve deneyiminin öğrenme açısından ne denli önemli olduğu pozitif psikoloji, yaşam kalitesi ve okul yaşam kalitesi gibi kavramların literatürde incelenmesinden hareketle görülmektedir. Bu bağlamda okul doyumunu bir grubun

ortak bir mutluluk çizgisinde buluşmasından hareketle kullanılan bir kavramdır. Doyum kavramı pozitif psikolojinin ortaya çıkarmış olduğu bir kavramdır. Öznel iyi olma halinin birinci boyutunu kapsayan bir olgudur. Öznel iyi olma hali ile doyum arasında da paralellik olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Zira birinci boyut olan doyum, bireyin yaşamdan elde ettiği tüm doyumlara yönelik genel değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Akin, 2013:15). Yaşam doyumunu bireyin kendine özgü kriterlerini temel alarak yaşam kalitesini değerlendirme sürecidir ve bu yargı ilk olarak, bireyin yaşam kalitesini kendi belirlediği kriterlere göre değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır (Johnson ve Shin: 478). Bu tanımdan hareketle yaşam koşullarının olumlu anlamda düzenlenmesi ve standardizasyonu yaşam doyumunu ve bu çalışmada incelenen okul doyumunu yükseltecektir. Literatür incelendiğinde okul doyumunu öncelikle eğitimin en önemli unsuru olan öğretmen ve yöneticiler üzerinden ele alınmış ve bu minvalde değerlendirilmiştir (Günbayı ve Tokel, 2012; Yılmaz ve Altınok, 2009; Karademir, 2016). Daha çok iş doyumunu perspektifinde ilerleyen bu çalışmalar daha sonra çocukluk ve ergenlik dönemindeki bireyleri içeren çalışmalara doğru evrilmiştir (Çevik, Yavuz ve Yüce, 2016; Çam ve Artar, 2014; Çivitci, 2009; Özdemir ve Koruklu, 2013; Durmaz, 2008). Bu çalışmada bağımlı bir değişken olarak ele alınan “okul doyumunu” kavramının ise literatür araştırıldığında henüz bir çalışmanın ana ekseninde bulunmadığı görülmüştür.

1.1 Problem

Okul, bireyin hayatında en önemli mekân ve yaşam alanlarından biridir. Bu yaşam alanının bireyin kimliğini ve kişiliğini dönüştürme konusunda en verimli bir alana çevrilmesi sorunsalı modern dönemde tartışılan en önemli meselelerden biri olmuştur. Bilgi ve teknolojideki yaşanan gelişmeler, bununla birlikte bu yüzyılın insanının ihtiyaç duyduğu gereksinimler eğitim psikolojisinin de çalışma alanlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda günümüzde psikoloji biliminin en yeni araştırma alanı olan pozitif psikoloji, eğitimin niteliğinin artırılması amacına hizmet etmesi için üzerinde düşünülen ve bunun sonucunda çeşitli araştırmalara zemin hazırlayan bir psikoloji dalı olmuştur. Değişen sosyokültürel yapı ve psikoloji yaşama yönelik pratiği değiştirdiği için, hassaten okul, bu kavramlar çerçevesinde yeniden yapılanma yoluna girmiştir. Yaşama yönelik beklentiler ve bireysel duyular hayata karşı bir tatmin ve hayatı daha kaliteli bir hale getirme konusunda iki önemli veridir. Bu bakımdan öğrencilerin yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği okul, hayatın bir

nevi minyatürü olarak düşünülürse, bireyin buradan alacağı doyum, başarıya yönelimini, özsaygısını, özgüvenini, özyeterliliğini, takdir karşısında yaşadığı olumlu minnettarlık duygusunu, metabilşsel gelişimini, kararlılık ve duyarlılığını önemli ölçüde etkileyecek ve eğitimin niteliğini ve kalitesini artırmakla beraber uzun vadede olumlu ise olumlu bireyler ve dolayısıyla da toplum inşa edilecektir.

Bu bağlamda, bu araştırmada ele alınan problem, okulda pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesinin okul doyumunu üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

1.2. Amaç

Çalışmanın temel amacı, pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesinin okul doyumunu üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bunun dışında çalışma içerisinde şu sorulara da yanıt aranmıştır:

- 1) Okulda pozitif yaşantılar, okul yaşam kalitesi ve okul doyumunu değişkenleri, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitiminin olup olmadığı, okul başarısı gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Pozitif yaşantılar, okul yaşam kalitesi ve okul doyumunu değişkenleri arasındaki ilişkiler nasıl ve istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
- 3) Okulda pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesinin okul doyumunu üzerindeki etkisi nedir?

Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

Hipotez-1: Okulda pozitif yaşantılar cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitiminin olup olmadığı, okul başarısı gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Hipotez-2: Okul yaşam kalitesi, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitiminin olup olmadığı, okul başarısı gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

Hipotez-3: Okul doyumunu, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitiminin olup olmadığı, okul başarısı gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

Hipotez-4: Okulda pozitif yaşantılar, okul yaşam kalitesi ve okul doyumu değişkenleri arasında ilişki vardır ve anlamlıdır.

Hipotez-5: Okulda pozitif yaşantıların ve okul yaşam kalitesinin okul doyumu üzerinde etkisi vardır ve anlamlıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin kalitesinin artırılması modern dünyada ülkelerin en önemli güçlerinden biridir. Okul yaşam kalitesi; öğrencilerin kendilerini özel, mutlu, değerli ve güvende hissettiren bir ortamı ifade eder. Ayrıca akademik gelişimlerinin yanında duygusal ve sosyal gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. ‘Okul yaşam kalitesi’ öğrencilerin uzun yıllarını geçirdikleri okula yönelik tutum, değer ve davranışlarının önemli göstergelerinden biridir (Sarı,2007:11). Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi ve eğitimin geleneksel normlardan arı bir noktaya ilerletilmesi günümüz dünyasında tartışılan ve sorun haline gelen bir olgudur. Bu bağlamda uzun vadede insanın niteliğinin geliştirilmesi hem bilişsel hem de duygusal anlamda bireyin kendini keşfetmesini sağlamakla meydana gelecektir. Bireyin olumlu anlamda bir dünya tasavvuru ile olumlu bir benlik gelişimi toplumu da problemlerden uzaklaştırıp inovatif, empati kurabilen, öz saygınlığını ve özgüvenini geliştiren toplumlara dönüştürecektir.

Bu bakımdan yapılan bu çalışma uzun vadedeki hedeflerin gerçekleşeceği eğitim zemininin inşasına pozitif yaşantıların okulda çoğaltılıp bunun sonucunda yaşam kalitesinin istenilen düzeye çıkartılmasıyla oluşacağı yönündeki fikirden hareketle yapılmıştır. Zira, sıradan insanın güçlü yönlerini pozitif psikoloji konu almaktadır (Sheldon ve King, 2001).Bireylerin nitelikli anlamda yetiştirilmesi de bu yaklaşımdan hareketle okulun tüm etmenlerinin koordineli ve uyumlu bir sentez yakalaması ile gerçekleşmektedir. Okul kavramı etrafında şekillenen tüm unsurlar, koordineli ve esnek bir çalışma ve öğrenme ortamına sahip olmalı ve bunun sonucunda hayattan keyif alabilen olumlu bir benlikle yükselen, uzlaşılı kültürünün hakim olduğu, bir okul doyumuna ulaşacağı fikri çalışmanın önemini haizdir. Buradan hareketle bireyden topluma, okuldan ülkeye, duygudan düşünceye doğru bir akışın olumlu olarak sağlanması ve gerçekleşmesi düşünülmektedir. Hazırlanacak öğretim programları, okulun içerisinde beklenen tutum ve davranışlar, duygusal doyumu sağlayabilecek

durum ve eylemler bu çalışmanın önemini ortaya koyan eğitimin temel sorunlarına yanıt veren unsurlardır.

1.4. Varsayımlar

- 1) Araştırmada belirlenen örneklem grubunun evreni temsil etmektedir.
- 2) Araştırmaya katılan öğrencilerin cevapları onların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- 3) Çalışmada kullanılan ölçme araçları ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli ve güvenilirlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma kullanılan ölçme araçlarının kapsamlarıyla sınırlıdır.
- Araştırma ilköğretim 4.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Pozitif Psikoloji: Pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönleri, sahip oldukları pozitif özellikler, motive eden durumlar, erdemleri ve davranışları bilimsel olarak araştırarak bu yönleri anlayıp bireylerin hayatlarında nasıl daha etkin hale getirip, hayat kalitelerini artıracakları üzerinde çalışır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon, Kashdan ve Steger, 2011).

Okul Yaşam Kalitesi: Okulda bulunan yönetici öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların kendilerini güvende ve mutlu hissetmelerini; ayrıca toplumun istekleri yönünde öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik gelişimlerine katkıda bulunmalarını sağlayan bir durumdur (Mok ve Flynn, 2002).

Okul Doyumu: Doyum kavramı pozitif psikolojinin ortaya çıkarmış olduğu bir kavramdır. Öznel iyi olma halinin birinci boyutunu kapsayan bir olgudur. Öznel iyi olma hali ile doyum arasında da paralellik olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Okul tatmini, okul yaşamının bilişsel ve öznel bir biçimde algılanması ve değerlendirmesidir. Zira birinci boyut olan doyum, bireyin yaşamdan elde ettiği tüm

doymalara yönelik genel değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Akın, 2013:15). Yaşam doyumunu bireyin kendine özgü kriterlerini temel alarak yaşam kalitesini değerlendirme sürecidir ve bu yargı ilk olarak, bireyin yaşam kalitesini kendi belirlediği kriterlere göre değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır (Johnson ve Shin: 478). Bu bağlamda okul doyumunu öğrencinin okuldan aldığı olumlu duygulanımların tümüdür.



İKİNCİ BÖLÜM

OKUL DOYUMU, OKULDA POZİTİF YAŞANTILAR VE OKUL YAŞAM KALİTESİ İLE İLGİLİ KURAMSAL TEMEL

2.1. POZİTİF PSİKOLOJİ

Bu kavram ilk olarak Terman'ın üstün yeteneklilik ve evlilik hayatındaki mutluluk üzerine çalışmaları ile temeli atılmış, daha sonraları ise tarihsel olarak Watson'ın etkili ebeveynlik üzerine yazıları ve Jung'un hayatın anlamı ile ilgili çalışmaları ile devam etmiştir(Teoman, 2015:4).. Pozitif psikoloji, psikoloji biliminin yeni bir çalışma alanı olarak süreç içerisinde ortaya çıkmıştır. Bir kavram olarak pozitif psikoloji patolojiden iyiliğe doğru evrilen sürecin tanımlayıcısı olmuştur. Bu tanım öncelikle var olan patolojik psikolojiyi değiştirmek üzere kurulmuş ve bu minvalde de çıkarımsal bir zemine kurulmuştur.

Sosyolojik anlamda pozitif psikolojinin gelişimi ise modernite ve postmodernite bağlamında farklı şekillerde algılanmış araştırılmıştır.

“Modernist yaklaşımlı bilgi biliminde, gerçeğin ya da doğrunun temeli -tekil ya da evrensel olsun- yerleşik, nicel ve deneysel yöntemlerle belirlenmekteydi. Geçen yüzyılda, psikoloji alanındaki belirleyici kuramlar bilginin geleneksel ve nesnelci biçimde kavramlaştırılmasına odaklanmaktaydı” (Kararımak ve Siviş, 2008:103).

Ancak yirminci yüzyılın sonlarında hakikatin birden fazla yorumu olan postmodernist düşünce sahneye çıktı. Bu şekilde, postmodernizmin de etkisiyle subjektivite kavramı konuşulur oldu. Özellikle sosyal bilimler alanında modern bakış açısının tekdüzeliğinden vazgeçilerek kişisel anlamlandırmaların önü açıldı (Neimeyer ve Bridges, 2003). Modern psikolojinin sınırlarını aşan bu hareketin psikolojideki karşılığı Pozitif psikoloji olarak karşımıza çıkmaktadır (Sandage ve Hill, 2001).

“İnsan”ın ne olduğu ile ilgili yeni bir yoruma ihtiyaç vardır. Çünkü insan kendi benliği ile alakalı, tutarlı olmayan bir bakış açısına sahiptir. İnsanlar kendilerini evrenin efendileri olarak algılamaktadır. İnsanlar kendini, şehvet ve hırsı tarafından kontrol edilen yaratıklar olarak tanımlama eğilimindedir (Csikszentmihalyi, 2009:205). Buradan hareketle pozitif psikoloji literatürde -temelde aynı eksende olmuştur- çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. “Pozitif psikoloji, odak noktası

olumsuzdan olumluya, yanlıştan doğruya doğru kayan davranışların analizidir” (Hoy ve Tarter, 2011:428). Pozitif psikoloji alanında önemli olan diğer kavram ise pozitif öznel deneyimler ve pozitif bireysel özelliklerdir. Pozitif öznel deneyimler genellikle pozitif anlam ve deneyimlerin yaşanmasını ifade eder; pozitif bireysel özellikler ise iyimserlik, öğrenmeye açıklık minnettarlık, liderlik gibi eğilim veya alışkanlıkları temsil ederken pozitif organizasyonlar pozitif geribildirimlerin ve ödüllerin verildiği, sosyal tanınırlığın olduğu örgütlerdir (Peterson, 2006).

Seligman (2003), pozitif psikolojinin yanlışı onaran bir yapıya sahip olduğunu vurgulamıştır. Pozitif psikolojinin en önemli motivasyonu bireye “bir birey olarak nasıl daha mutlu, daha başarılı olabilirim?” sorusunu sordurtmaktır (Ohkay, 2006). Pozitif psikoloji, insanların pozitif anlamdaki deneyimlerine odaklanırken sadece bireysellikleri ile değil onların da üzerine çıkarak kültürü, bireylerle olan ilişkilerini kısaca en temelden en yüksek seviyeye kadar tüm süreçleri de içinde birleştirmektedir (Sheldon, 2009). Pozitif psikoloji birçok alanı etkilemiş ve yeni birtakım kuramların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Eğitim, iş, sağlık, teoloji gibi çalışma alanlarına ilham vermiş bu suretle yeni çalışmalara zemin hazırlamıştır.

2.2. POZİTİF PSİKOLOJİNİN EĞİTİMDE KULLANIMI

Pozitif psikolojiye göre, pozitif eğitim akademik becerilerin kazandırılmasının yanında mutluluğun da temel hedef alındığı bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sisteminde salt başarı odağından ziyade bireyi uzun vadede hayata hazırlayan ve bunu pozitif yaşantılar ile edindiren bir yapıya sahiptir. Eğitimde pozitif değişkenler hem akademik başarıyı hem de pozitif anlamda bilişsel ve duyuşsal gelişimi desteklemektedir. Genel anlamda pozitif psikoloji uygulamaları genel veya duygusal/davranış problemleri olan gruplara sıklıkla uygulanmış olsa da birçok pozitif psikoloji uygulaması veya müdahalesi mevcut öğretmenler tarafından uygulanabilir (Schnall ve Schnall, 2017). Bundan dolayı okullarda pozitif psikoloji uygulamaları için fazladan özel eğitimli personele ihtiyaç yoktur (Güngör, 2017).

Eğitimde pozitif psikolojinin gelişiminin üç aşamalı gelişeceği iddiası ortaya konmuştur. Bunlardan ilki pozitif psikolojide ele alınan kavramların eğitimde uygulanması, eğitimin temel hedefinin mutluluk olması ve öznel iyilik hali, eğitim sürecinde olumlu duygulara yer vermektir (Tekinalp ve Terzi, 2015:4). Bu bağlamda

eğitimde pozitif psikoloji, bir eğitim felsefesi ya da bir kuram olarak kullanılmamakla birlikte pozitif psikolojinin kavram alanından yararlanmakta ve bu kavramların eğitimde nasıl kullanılacağını gösteren bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Okullarda pozitif psikolojiyi anlamamızı sağlayacak diğer bir kavram da pozitif eğitimidir. Green, Oades ve Robinson (2011)'a göre pozitif eğitim, eğitimde pozitif psikolojinin uygulanmasıdır. Seligman ve arkadaşlarına göre (2009) ise pozitif eğitim, akademik beceri ve mutluluk düzeyini artıran becerilerin teşvik edilmesidir. Pozitif eğitim hem geleneksel becerileri hem de mutluluğu amaçlayan eğitimidir. Öğrenme, yaşam doyumundaki artış ile beraber artar (Seligman vd., 2009). Eğitimde pozitif psikolojinin kullanımı öğrenmenin akademik ve bilişsel başarıyla sınırlı kalmasından ziyade karakter, erdem, şükran, affetme, azim gibi becerilerin öğretilmesi çocukları hayata daha nitelikli hazırlayan birer unsur olarak yer alır. Pozitif psikoloji eğitimde tüm eğitim ortamlarının süreç içerisinde sistemli bir şekilde kullanılması görüşünden hareket eder. Pozitif psikoloji eğitimi kendini pekiştiren anlam, kendini pekiştiren katılım ve kendini pekiştiren olumlu duygular olarak bir döngü şeklinde ifade eder (Tekinalp ve Terzi, 2015:6).

Seligman ve arkadaşları (2009) her ne kadar ailelerin yaşam doyumunu veya mutluluk merkezli eğitimin zaman ve enerji kaybı olabileceğini düşünmelerine rağmen okullarda yaşam doyumunu artırıcı etkinlikler ile ilgili şu özelliklere sahip olmasını gerektiğini sunmuşlardır (Güngör, 2017:160):

1. Aile açısından değer verilen beceriler ve güçlü yönleri destekleyici,
2. Öğrencilerin yaşam doyumlarında ve davranışlarında ölçülebilir değişimleri sağlayıcı
3. Öğrencilerin öğrenme ve başarı sürecine daha aktif katılımlarını destekleyici (Seligman vd. 2009).

Huebner ve arkadaşları (2009) öğrencilerin öznel iyi oluşlarını artırabilmeleri için okulların uygulayabileceği aşağıdaki önerileri sunmuşlardır (Güngör,2017:161):

1) Pozitif okullar akademik başarıyı artırmak için öğrencilerin öznel iyi oluşlarına önem gösterir. Düşük öznel iyi oluşa sahip öğrencilere müdahale veya uygulamalar

gerçekleştirir. Bu okulların çalışanları öğrencilerin iyi olma hallerinin problemleri davranışları önlemedeki koruyucu etkilerinin farkındadır.

2) Pozitif okullar, öğrencilerin ihtiyaçları ve okul deneyimleri arasındaki uyumu artırmak için öğrencilerin kişilik, yetenek ve ilgilerini dikkate alır.

3) Pozitif okullar öğrenci ve öğretmen arasında destekleyici bir iletişim sunar pozitif etkileşime önem gösterir.

4) Pozitif okullar öğrencilerin seviyelerine uygun derecede zorlayıcı, ilgi çekici ve gönüllü olarak faaliyetlere katılmalarını ister.

5) Pozitif okullar öğrencilere zarar vermeme ilkesini gözetir (Huebner vd., 2011).

2.3. OKULDA POZİTİF PSİKOLOJİ VE ALT KAVRAMLARI

Bu bölümde pozitif psikolojinin 4 alt boyutu olan minnettarlık yaşam coşkusu, iyimserlik ve sebat kavramları açıklanmıştır.

2.3.1. Minnettarlık

Minnettarlığın tanımı minnettar olma durumu, şükran olarak görülmektedir. Kavramsal açıdan minnettarlık diğer insanların ahlâki eylemlerine karşılık gelen duygusal bir yanıttır (Akın, 2013). Bu kavramın temelde karşıladığı anlam ise hayatı bir armağan olarak görme durumudur. Minnettarlık, birine yapılan bir iyilik karşısında karşısındakine geribildirim olarak gönderilen minnet ifadeleri ile uyarılması ve tekrar dengeye dönülmesi olarak ifade edilen pozitif bir duygudur. Minnettarlığın üç fonksiyonu vardır:

1) Ahlâk ölçüm fonksiyonu

2) Ahlâki niyet fonksiyonu

3) Ahlâki desteleyici fonksiyon (Akın, 2013: 166).

Minnettarlığın bu fonksiyonları toplumsal yanlı bir davranışı tetiklemek ve insanlığın etik düzeyine hizmet etmesine yardım eder. Bu bakımdan bireysel ve toplumsal anlamda pozitif duygulanımın yolunu açmaktadır. Minnettarlık bu duygulanımın ardından öznel iyi oluşu besleyen en önemli unsurlardan biri haline gelmiştir. Bu duygunun gelişimi hem iradî hem de bilişsel gelişim ile simetrik bir tablo çizer. 7-15

yaş arasındaki çocuk ve ergenlerde minnettarlığın gelişimi dört biçimde ele alınmıştır (Henderson, 2009: 18):

- 1) Sözel minnettarlık (Teşekkür etme, rica etme, özür dileme)
- 2) Somut minnettarlık (Hediye verme, bir eylemde bulunarak yardım etme)
- 3) Bağlayıcı minnettarlık (Yardım eden kişiyle ilişki geliştirme, olumlu duygulanma)
- 4) Erek minnettarlıktır (Bir amacın gerçekleşmesi sırasında alınan yardım karşısındaki pozitif duygulanım).

Araştırma bulguları göstermiştir ki minnettarlığın mutluluğa neden olduğu, yaşam doyumu, iyimserlik, umut ve dayanma minnettarlık arttıkça, artmakta; kıskançlık, depresyon, kaygı gibi negatif durumlar azalmaktadır (Emmons ve McCullough, 2003; Sheldon ve Lyubomirsky, 2006). Araştırmalar, minnettarlığın, pozitif psikolojideki 24 karakter gücünden ve yaşam doyumu ile ilişkili bulunan beş değer arasından (diğerleri umut, merak, sevgi ve hayattan zevk alma) biri olduğunu göstermektedir (Park ve Peterson, 2006; Park, Peterson ve Seligman, 2004). Minnettarlık, kişinin yaşamını olumlu etki eder. Bunu sürdürebilmesi için geliştirmesine bağlıdır (Lyubomirsky ve ark. 2005; Miller ve Nickerson, 2007) çünkü minnettarlığı ifade etmek ve hissetmek öğrenme yolu ile gerçekleşir (Froh, Miller ve Sneyder, 2007).

Minnettarlığın pozitif etkileri olumlu sosyal davranışların ve ilişkilerin de kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Okulda böyle bir ortamın yaratılması öznel iyi oluşu sağlayarak minnettarlık duygusunun gelişimini olumlu yönde etkileyecek öğrenme ve öğretimi de nitelikli hale getirecektir.

2.3.2. Yaşam Coşkusu

Yaşam coşkusu, bireyin hayata karşı içsel motivasyonunu yükselterek olumlu birtakım duyguların yeşermesine zemin hazırladığı içsel enerji olarak tanımlanmaktadır. Öznel iyi oluşun önemli bir parçası olan yaşam coşkusu, bireyin hayata karşı beklentilerini ve temel ihtiyaçlarını analiz ederken içsel ve dışsal motivasyonun sonucunda elde ettiği öz yeterlik, öz düzenleme ve özgüven duygularının senkronize bir bileşiminden doğan canlılığı yakalamasıdır. Zira bu duygu durumu yaşam doyumunu etkileyen ve pozitif duygulanımın en önemli

yardımcısıdır. Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları ise öğrencinin yaşam coşkusu olumlu anlamda desteklemek üzere dizayn edilen bir süreçtir. Bunun sonucunda öğrencinin hayata karşı pozitif bir tutum geliştirmesi beklenir, okulda gösterdiği davranışlar ve bu ortamdan elde ettiği dönütler olumlu bir öğrenme heyecanını ve davranış yapılarını ortaya çıkarır (Ekşi, Demirci, Kaya ve Ekşi, 2017).

Öğrencilerin olumlu benlik yaratımında ve kararlılık, iyimserlik gibi özelliklerinin gelişiminde yaşam coşkusu önemli bir merhale olarak literatürde ele alınmaktadır. Yaşam coşkusu kavramı, pozitif psikolojinin birçok kavramını içine laması sebebiyle yoğun ve inşası uzun süren bir içselleştirme kavramıdır. Eğitim hayatı boyunca temelde insanı özelde ise öğrencileri bu duygu durumuyla hayata hazırlamak eğitimde pozitif psikolojinin temel amaçları arasında olmuştur (Kabakçı, 2016).

2.3.3. İyimserlik

İyimserlik kavramı, güçlendirici bir yapı olarak tanımlanmıştır (Peterson, 2006:119). Seligman ve Csikszentmihayli'ye (2005) göre iyimserlik, psikolojinin ilk dönemlerinde iyimser ve basit düşünme yani bir bakıma kaçış olarak ele alınmış, zamanla araştırmacılar, iyimserliğin sadece inkar olmadığına ve dayanıklı, mutlu insanların önemli özelliklerinden biri olduğuna ilişkin önemli bir kanıt bulmuşlardır (Doğan, 2014: 95). Genelleştirilmiş bir sonuç beklentisi olan iyimserlik bir kişilik özelliği olarak ortaya çıkmış ve kötümserlik kavramının tezatı olarak kabul edilmiştir. İyimserlik temelde bir amaca ulaşırken bireyin karşısına çıkan güçlükler karşısında yılmadan çabalamaya devam etmesi durumu ve sürecidir.

Araştırmacılar iyimserliği iki bağlamda değerlendirmektedir: Beklenti ve güven. Beklenti bir motivasyon kuramıyla doğrudan ilişkili bir kavram olup, güven ise iyimserlik üzerinde etkili olan bağımsız bir kavramdır. Kötümserlik olumsuz olayları içsel ve sabit değişkenlerle, iyimserlik ise dışsal, birçok değişken ve nedenlerle anlamlandırma durumudur. Burada kastedilen gerçekdışı bir pozitiflik değil bilakis somut bir nedenselliğin tezahürüdür. Bu bağlamda iyimserliğin içinde yer alan algılanan kontrol ve denetim odağı kavramları ortaya çıkar. Bu kavramlar iyimserliği üç ana strateji üzerinden tanımlamaktadır. Amaçları ulaşılabilir olanlarla değiştirmek, kontrol için yeni yollar üretmek ve şimdiki döngüyü kabul etmek (Doğan, 2014:101). İyimserlik, bilimsel araştırmalarda kişiliğe özgü iyimserliktir; yani bir kişilik özelliğidir (Öztürk, 2017:170). İyimserliği geliştirmek için kullanılan özgüven, öz

saygı, ve öz yeterlik kavramlarının oluşumunu sağlamaktadır. İyimserlik kavramı öğrenilmiş iyimserlik kuramından hareketle okullarda öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılması gereken bir yapı olarak günümüzde üzerinde çalışılmaya devam eden bir kavramdır.

2.3.4. Sebat

Zekâ akademik başarıda bir etken olmakla birlikte pozitif psikoloji açısından zihinsel faktörler dışındaki unsurların da etkili olduğu anlaşılmıştır. Bunlardan en önemlisi sebat (kararlılık) kavramıdır. Sebat başarılı olmada etkili bir kişilik özelliğidir. Kararlılık kavramı “beşli model” adı verilen bir yapının en önemli çıktısıdır. Bu yapıyı oluşturan diğer unsurlar ise şunlardır: Açıklık, sorumluluk, dışadönüklük, uyumluluk ve duygusal denge (Akın, 2013: 99). Bu model çerçevesinde kavramların arasında pozitif bir ilişki olduğu argümanı ortaya konulmuştur. Kararlılık en çok sorumluluk alt kavramı ile anlamlı bir ilişki içerisinde görülmüştür. Bu bağlamda eğitimde pozitif uygulamalar sebatın yerleşik bir kişilik özelliğine dönüşmesi için sorumluluk kavramının içselleştirilmesine odaklanmıştır. Buradan hareketle eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları sebat kavramının kendilik kontrolünü ve kendilik disiplini oluşturmada en önemli basamak olduğunu göstermiştir. Zira bilişsel süreçler işlerken kendilik kontrolü metabilşsel bir yapıyı haizdir. Bu noktaya öğrenciyi taşımak da sebatın bir kişilik özelliği olarak kazandırılmasıyla gerçekleşmektedir. Bu becerinin kazandırılması yaşamda uzun süreli başarılı ve mutlu olmanın spesifik bir anahtarıdır. Literatürde sebatın iki boyutu ele alınmaktadır: İlgide tutarlılık ve çabada ısrar. İlgide tutarlılık, sebat kavramı altında yer alan bir kavram olmakla birlikte bireyin yaptığı işte veya herhangi bir alanda istek ve ilgilerinin sık sık değişmemesi anlamına gelmektedir, çabada ısrar ise bireyin her zorluk karşısında yılmadan ve vazgeçmeden çabalaması olarak tanımlanmaktadır (Akın, 2013).

2.4. OKUL YAŞAM DOYUMU

Okul yaşam doyumu yaşam doyumu kavramının bir alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Pozitif psikolojide öznel iyi oluşun önemli alt boyutlarından biridir yaşam doyumu. Yaşam doyumu, bireyin kendine özgü kriterlerini temel alarak, yaşam kalitesini değerlendirme sürecini ifade etmektedir (Akın, 2013). Alan yazımında “iyi oluş”, “öznel iyi oluş”, “psikolojik iyi oluş” ve “mutluluk” kavramları yaşam doyumu kavramıyla ve çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır (Şahin, 2010:

98). Özne iyi oluş: hem yaşam doyumunu hem de mutluluğu içine alan geniş bir kavramdır (Eid ve Diener, 2004). Bununla birlikte Lu'ya (2000) göre bu iki kavram mutluluk ile eş anlamlıdır. Mutluluk nesnel iyi oluş kavramı ile açıklanabilir; ancak yaşam doyumunu öznel bir yargı vardır (Akyol, 2013). Özne iyilik algısı bireyin durumlara yönelik duyguları iken; yaşam doyumunu bireyin hayatı hakkında daha ayrıntılı bir değerlendirmedir (Veenhoven, 1996). Mutluluk öznel iyi oluş olarak kavramlaştırılabilir (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Yaşam doyumunu öznel iyi oluşun bilişsel bileşenidir, bireyin kendisine yüklediği kriterler ile yaşam koşullarını algılayışı arasındaki karşılaştırmaları, dolayısıyla kendi yaşamı hakkında değer biçmesini içermektedir (Akyol,2013).Okul yaşam doyumunu ise okulu oluşturan tüm unsurların olumlu anlamda bir yaşam kalitesi sunarak öğrencilerin buradaki yaşantıları sonucu elde ettikleri tatmin olarak nitelendirilmektedir. Okul yaşam doyumunu pozitif yaşantıların sonucunda elde edilen olumlu benlik kavramının bir parçasıdır. Okul yaşantısı hayatın küçük ölçekte bir pratiği olması hasebiyle öğrencilerin öznel iyi oluşlarını artırmak ve bunun sonucunda iyimser bir beklenti ve güven duygu durumu yaratmak maksadını gerçekleştirdiği takdirde bireyin yaşamdan alacağı doyumunu etkileyecek bir kavram alanıdır.

Tarihsel süreç içerisinde 90'lı yıllara değin okul doyumunu kavramının araştırılmadığı görülmektedir. 90'ların sonu 2000'lerin başında ilk çalışmalar yapılmaya kadar çocukların okulu sevip sevmediklerine yönelik araştırmaların sayısı artmıştır (Drost, 2012 Öğrenci açısından okul doyumunu, devamsızlık, okulu bırakma ve davranış problemleri ile ilgili olmasının yanı sıra psikolojik iyi oluşu da etkileyen önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Verkuyten ve Thijs, 2002).

2.5. YAŞAM KALİTESİ

Yaşam kalitesi kavramı, bireyin benliğinin farkına varması süreci sonrasında teşekkül etmiştir. Benlik, birey tarafından çok boyutlu bir süreç olarak işlenen bir olgu olmuştur. Bu işleme içerisinde bireysel ve toplumsal yapılar benliğin yaşamdan beklentilerini şekillendirmiş ve bununla birlikte beklentilerin niteliğini de sorgulama işine girmiştir. Birey, sosyal bir çevrede değişen ve dönüşen bir varlık olması suretiyle bu niteliğin diğer bir anlamda "kalite"nin maksimum noktada gerçekleşmesini bekleyen ve bu beklenti için arayışlar içerisinde olan bir varlıktır. Çalışmada ele alınan yaşam kalitesi " okul yaşam kalitesi" perspektifinde bir okuma

gerektirmektedir. Öğrencilerin -temelde ise hiç kuşkusuz bireyler- yaşamlarını şekillendiren en büyük mekânsal olgu okul olmuştur. Bu mekânın iyileştirilmesi sonucunda öğrencilerin hem akademik hem sosyal hem de bilişsel başarılarını artırması kaçınılmazdır. Zira olumlu yaşantılar ve ilişkiler istenen başarıyı uzun vadede sağlayacak iki önemli unsurdan biridir.

Yaşam kalitesi, genel ve sürekli iyi olma hali ve tatmin yaratan pozitif duygulardır. Ayrıca bunun tam tersi olan negatif duygular üzerinde de yoğunlaşmaktadır. Yaşam kalitesi birey açısından önemli sayılan sosyal çevresi, ailesi, eğitim yaşantısı, iş yaşantısı, serbest zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir (Karalar, 2017:13). Pozitif yaşantılar sonucu elde edilen proaktivite, bireyi çevresiyle anlamlı bir etkileşime sokmasıyla onu öznel bir iyi oluşun içine sürüklemiştir. Eğitim kavramı açısından istenen de tam olarak budur. Eğitimin tüm unsurlarının senkronize bir biçimde- öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve diğer örtük ve açık unsurlar- okul ortamında kendilerini güvenli hissetmeleri sonucunda yaşanan nitelikli bir “iyi oluş” durumudur. Okul yaşam kalitesi, okulların kuruluş ve işleyiş amacına, öğrencilerin hayat yönelik kazanacağı birtakım bilgi ve becerilerin neler olabileceğine, uzlaşılı kültürünün sağlanmasına ne tür pozitif yaşantıların zemin hazırlayabileceğine, bireylerin olumlu davranış sağaltımı konusunda ne tür şeylere ihtiyaç duyacağına dair temel sorunsallara yanıt bulacak bir kavram alanıdır. Bu bağlamda literatür incelendiğinde yaşam kalitesi daha çok alt boyutlarından biri olan okul yaşam kalitesinin bir değişken olarak eğitimde ne tür bir rol oynadığına yönelik değişken olarak incelenmiştir (Pelendecioğlu, 2011; Sarı, 2007; Sarı ve Cenkseven, 2008; Türkoğlu, 2012).

2.5.1. Okul Yaşam Kalitesi

Eğitim kurumları kaliteli eğitimle nitelikli bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş en küçük örgütlerdir. Bu amacı gerçekleştirecek en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir. Okullar plan ve programlar çerçevesinde eğitim yapar ve temel sermayesi öğrencilerdir. İşte okul yaşam kalitesi; okulların içinde bulunduğu durumları aydınlatacak ve dolayısıyla okuldaki eksikliklerin giderilmesini sağlayacak eğitimin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacak önemli bir kavramdır (Çiçek ve Çoruk, 2017).

Nitelik, günümüzde her şey için önemli bir kriter addedilmektedir. Nitelik, yetişkinler için önemli bir kriter olarak bilinmektedir (Schmidt ve Lunenburg, 1989). Yaşamın niteliği ise bireysel mutluluk ile birlikte anılmaktadır. Çünkü nitelikli yaşam, doyum ve mutluluğu beraberinde getirmektedir. Yaşam kalitesi mutluluk, hoşlanıtı duygusu ve doyum yaratan olumlu yaşantılar ile birlikte seyretmektedir (Türkoğlu, 2012).

Okul yaşam kalitesi de, yaşam kalitesi kavramından üretilen bir kavramdır. Bu kavramla birlikte çocuk ve ergenlerin yaşamlarının niteliğinin anlamını ölçmek ve öğrencilerin okulla ilgili genel tatminliklerini belirlemek hedeflenmektedir. Öğrencilerin okulun nasıl olması gerektiği, tatminleri ya da okul ile ilgili tutumları üzerine araştırmalar literatürde az rastlanır şekildedir.

Okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okula bağlanmasını, okul güvenliğini ve öğrenmeyi destekleyen bir okul iklimini ifade etmektedir (Austin, Hanson, Bono & Cheng, 2007'den akt. Özdemir, Kılınç, Öğdem ve Er, 2013).

Okullarda sadece akademik başarıya göre değerlendirme yapılmasının eksik bir anlayış olduğu düşüncesiyle, okuldan hizmet alan öğrencilerin yaşantılarını ele almak okul yaşantısını daha kapsamlı olarak değerlendirilmesini sağlayabilir. Bir başka deyişle, toplumun okuldan beklentisi sadece akademik başarıyı artırması değil, psikolojik ve sosyal olarak da gelişimlerinin destek olması şeklindedir (Özdemir, Kılınç, Öğdem ve Er, 2013).

Schmidt ve Lunenburg (1989)'a göre nitelik belirsiz bir şekilde tanımlanır, ancak yine de birey hem de toplumsal olarak şunları artırması beklenmektedir;

- a) Genel iyi oluşunu,
- b) Birinin kapasiteyi ortaya çıkarmayı
- c) Olumlu sosyal yaşantı

Bu maddeler nitelik ile ilgili olarak hem bireysel hem toplumsal düzeyde genel bir iyi oluş, kapasitenin farkına varma ve doyum ile ilgili fırsatlar ve kişilerarası ilişkilerde olumlu düşüncelere sahip olma gibi temel beklentilerden oluşmaktadır (Yılmaz, 2005).

“Okul yaşamının niteliği” kavramı ilkokul, ortaokul ve liselere ilk kez Epstein ve McPortland (1976) tarafından uyarlanmıştır. Okul yaşam niteliği, okulla ilgili olumlu ve olumsuz deneyimler, okul yaşamındaki ve sonuçlarındaki duygular ile ilgili özel durumların bir sentezi olarak görülmektedir. Biraz daha açmak gerekirse, okul yaşamındaki ve sonuçlarındaki duygular, öğretmen ve öğrenciler için okul yaşamının niteliği düzeyinin göstergeleridir.

Okul yaşamının niteliğini artırmak okul idarecileri ve öğretmenler tarafından önem gösterilmelidir. Çünkü okul yaşamının niteliği ile akademik başarı arasındaki ilişki, okul niteliğinin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin öğretmenlere yönelik tutumları ve okula bağlılıkları okulun etkililiğinde önemlidir (Schmidt ve Lunenburg, 1989). Bu önemliliğin sebeplerinden birisi, yapılan araştırmalarda öğrenci başarısında okulun öğrencinin evine göre dört kat daha etkili olduğunun (Balcı, 2001) bulunmuş olmasıdır. Aileler, öğretmenler, idareciler ve öğrenciler arasında, okulların, çocukların öğrenmelerini artıran, öğrencilerin mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden ve öğrendiklerinden memnuniyet duydukları konusunda mutabakat vardır (Sarı, 2007).

Epstein ve McPortland (1976), okula yönelik tutumun, akademik başarıyla ilişkisini bir kenara koyarak “farklı bir eğitim çıktısı” olarak ele almıştır. Yaptıkları çalışmada “*okul yaşamının niteliği*” kavramını kullanmıştır. Okul yaşamının niteliğine üç unsurun katkı yaptığını gözlemlemiştir: “okulda doyum”, “sınıf içi görevlere bağlılık” ve “öğretmenlere olan tepkiler”.

Okulda Doyum; öğrencilerin okula karşı duygu, düşünce, davranış ve genel tutumlarını incelemektedir. Çünkü okul öğrencilerin yaşamlarındaki en önemli yapı taşıdır. Okuldaki yaşamlarını değerlendirirken pozitif tutum ve davranışı olan öğrencilerin genel olarak da olumlu oldukları görülmektedir. Aynı şekilde, bu öğrenciler sosyal kabul ve diğer öğrencilere yardım etme konusunda da güçlüdür (Schmidt ve Lunenburg, 1989). Dolayısıyla öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri yükseldikçe okul yaşamını algılayış biçimlerinin de daha olumlu olması beklenmektedir.

Sınıf İşlerine Bağlılık; öğrencilerin okul iş ve yaşamının gerekliliklerine bağlılığıdır. Okul ile ilgili görev ve ödevler, okulu yaşamının diğer bölümlerinden ayıran

özelliklerdir. Okul ödevlerine ve projelerine ilgili olan ve önem gösteren öğrenciler, kavramları daha iyi bir biçimde öğrenmektedir ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumdadır (Schmidt ve Lunenburg, 1989; Schmidt, 1992). Öğretmenlerin sınıf içindeki tutum veya davranışları, okul ve sınıf içindeki öğrenmenin belirleyicisi ve hatta okul etkililiğinin açıklanmasında da (Şişman, 2002) önemli olduğundan öğretmenlerin de etkileri göz ardı edilemez. Bu açıdan okul yaşamının niteliği çalışmalarında öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerinin de belirlenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca okul yaşamının niteliği ile okula bağlılığın birbiriyle ilişkili olduğu araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Kalaycı ve Özdemir, 2013)

Öğretmenlere Olan Tepkiler (Reactions to Teacher); öğrencilerin öğretmenlerle olan iletişimlerini ve öğrenci değerlendirmesini kapsamaktadır. Öğrenci-öğretmen ilişkileri; eğitim amaçlarının öğrenci tarafından içselleştirilmesi, okul kurallarını öğrencilerin algılamasında, okul dışı ve içindeki otoriteye karşı tutumları konularında önemli bir unsurdur (Schmidt ve Lunenburg, 1989). Okul yaşam kalitesi genellikle öğrenci ve okul arasındaki etkileşimden doğar. Okulun genel ikliminden de etkilenir (Malin & Linnakylä, 2001). Araştırmalarda okul kurumunun bütün öğeleri (öğretmen, öğrenci, yönetici) arasındaki işbirliği ve etkileşim okulun etkili olmasının bir belirleyicisidir (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2007). Nitelikli öğretmen, öğretmenin katılımı ve memnuniyeti de okul yaşam kalitesini artırmaktadır. Okul yaşam kalitesininim yüksek olduğu etkili okullarda, nitelikli öğretmenin özellikleri; eğitim yaşantısı, hizmet içi eğitime katılma çalışmaları, deneyimi, ifade gücü, derse hazırlıklı olması, ders akışı içinde zamanı iyi kullanması ve kullandığı öğretim stratejilerinin etkililiği önemlidir. Etkili okullarda öğretmenler, okul içindeki her türlü kararda görüşlerinin alınmasını istemektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Öğrencilerin yüksek yaşam niteliğine sahip olmalarının sağlanması, kapsamlı eğitim uygulamalarının ve öğretmenlerin öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi okul yaşam kalitesini artırmaktadır. Öğrencilerin okul yaşamının niteliğini etkileyen memnuniyet ve stres gibi olumlu ve olumsuz durumların doğasının belirlenmesi ve buna yönelik ilginin arttırılması, hem öğrenciler, hem de eğitimciler için faydalı olacaktır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, okula devam ve okulda olumlu deneyim oranı yüksek olan öğrenciler, okula karşı daha olumlu tutumlar geliştirmektedir (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2007)

Erden ve Erdem'e göre (2013), okul yaşamı kalitesi için beş alt boyut bulunmaktadır: Bunlardan ilki, öğretmen-öğrenci ilişkisidir. Bu alt boyutta öğretmenle öğrenci arasındaki etkileşim önemlidir. İkincisi sosyal bütünleşmedir; öğrencilerin kendi sınıf arkadaşları ve okuldaki diğer kişilerle olan ilişkilerinin tümüdür. Üçüncü boyut fırsattır; öğrencilerin, okulun sunduğu imkanların farkına varmaları ile ilgilidir. Dördüncü alt boyut başarı alt boyutu, okulda başarılı olmayı hissetme ile ilgilidir. Beşincisi ise macera alt boyutudur. Bu alt boyutta öğrenci tarafından öğrenmenin eğlenceli olarak algılanması durumudur.

Bu bağlamda okul yaşam kalitesini etkileyen değişkenler (alt boyutlar) olumlu anlamda donatıldığı takdirde hem akademik başarıyı hem de sosyal anlamda mutluluğu beraberinde getirecektir (Erden ve Erdem, 2013). Okul yaşam kalitesi, okulların kuruluş ve işleyiş amacına, öğrencilerin hayat yönelik kazanacağı birtakım bilgi ve becerilerin neler olabileceğine, uzlaşılı kültürünün sağlanmasına ne tür pozitif yaşantıların zemin hazırlayabileceğine, bireylerin olumlu davranış sağaltımı konusunda ne tür şeylere ihtiyaç duyacağına dair temel sorunsallara yanıt bulacak olan bir kavram alanıdır. Okul yaşam kalitesinin yüksekliği, okulu bırakma oranını düşürmekte, olumlu deneyimleri artırarak çocuğun öğrenme yaşantılarını ve sosyalleşme sürecinin gelişmesinde büyük önem arz etmektedir (Sarı, 2007).

Sınıf ortamı, öğrencilerin okul yaşam niteliğine yönelik önemli etkilere sahiptir. Eğitim ve öğretimde "sınıf atmosferi" diyebileceğimiz bu psikolojik ortamın, Ada (2002), bu psikolojik ortamın ön şartının, ilişkilerin karşılıklı sevgi ve saygıya çerçevesinde olduğunu belirtir. Böyle bir ortamda ceza, aşağılama ve fikirlerine değer vermeme gibi olumsuz durumlar bulunmaz. Öğretmen ve öğrenci arasında oluşan ilişki ve sevgi, öğrencinin motivasyonunu ve başarısını olumlu yönde etkiler (Bilgiç ve Sarı, 2010).

Çocukların genel iyi olma durumlarının göstergelerinden biri olan okul yaşam kalitesi, çocukların okul yaşamına dahil olmalarını ve bu ortamla bütünleşmelerinden kaynaklanan genel bir iyi olma halini gösterir (Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson, 2001). Buradan hareketle bireyleri bir bütün olarak hayata hazırlamak ve donatmak okul yaşam kalitesinin artırılmasıyla mümkün olacak bir amaçtır. Öğrenciler, okulda sosyal kabul almış dil ve davranışları, yetişkinlerle ve yaşlılarıyla iletişim kurmayı, toplumsal kuralları, tabuları ve düzenlemeleri

öğrenmektedir (Sarı, 2007). Öğrenmeye karşı duyarlı ve geleceğe iyimser bakabilen bir toplumun şekillenmesi, bireysel ve toplumsal anlamda iyi oluşun sağlanması okul yaşam kalitesinin niteliğinin yükseltilmesi ile gerçekleşecektir. Okul yaşam kalitesi esasen bireylerin her anlamda ve her yönden mutlu olma durumlarını ele alan, anlam ünitesi geniş bir kavramdır. Bu bakımdan, Öğrencinin okulda mutlu bir birey olarak yer alması, okul içi ve dışı zamanlarında okulun bir parçası olarak hissedebilmesi, okulundan gururla bahsedebilmesi öğrenci üzerinde, dolaylı olarak da okuldaki diğer bireyler ve eğitimin diğer çıktıları üzerine pozitif yansımalar yaratacaktır(Arıkan ve Sarı, 2016: 68).

Okul yaşamının niteliğinin göstergelerinden biri olan okul doyumu, öğrencilerin yaşam kaliteleri ile ilişkilidir. Okullar, öğrencilerin psikolojik yönden doyum alacakları bir yer olmalıdır (Karatzias ve ark., 2002'den akt. Kalaycı ve Özdemir, 2013).

2.5.1.1. Okul Yaşam Kalitesinin Öğeleri

Okul yaşam kalitesini inceleyen araştırmalar bu kavramın alt unsurlarını farklı adlandırmalarla ele almıştır. Okul yaşam kalitesinin incelendiği araştırmalarda, farklı araştırmacıların farklı değişkenleri göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Programlar, devam- devamsızlık, öğretim teknikleri, öğretim stilleri, öğrenme, kişisel ihtiyaçlar, ölçme değerlendirme, okul değerlendirme sistemi, bireylerin değerleri, destek, kariyer, ilişkiler, nesnel çevresel etkenler ve öznel çevresel faktörler değişkenlerini inceler. Öğrenciye sunulan destek ise yakın ilişkiler, yenilikler, kararlara katılım, kaynak yeterliği değişkenlerini ele alır (Pelendecioğlu, 2011).

Okula Yönelik Duygular: Olumlu ve olumsuz duyguları kapsayan bu kavram okul yaşam kalitesinin en önemli ögesidir. Okul yaşam kalitesinin bu boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu ve olumsuz düşüncelerinin toplamıdır (Sarı, 2007). Örneğin öğrenci, okulda diğer öğelerle doyurucu ilişkiler yaşayabiliyorsa, okulda başarılı olduğuna ve akademik gelişimi kadar sosyal gelişiminin de önemsendiğine inanıyor, kendisine değer verildiğini hissediyorsa, sosyal etkinliklere katılımı için sunulan olanaklar yeterli buluyorsa, okula yönelik algıları da olumlu olacaktır (Sarı, 2007).Okula yönelik bu duygu durumu çıktıları eğitim ortamlarını genel itibarıyla etkileyen bir faktördür. Öğrencilerin bilişsel anlamda yeterli olmadığı durumlarda dahi okula karşı olumlu duygular besleyen öğrencilerin okula devam

ettiği ancak okula karşı olumsuz duygular içinde olan öğrencilerin ise okulu terk etmeye meyyal olduğu görülmüştür. Gelişmiş ülkelerde okula bağlı olma ve okulla ilgili faaliyetlere katılma ile suça konu olan davranışlar arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan araştırmalar okula bağlı hissetmeyen veya bağlılığı düşük olan, okulu sevmeyen öğrencilerin, okulu seven ve okula bağlı olan öğrencilere göre daha fazla suç işledikleri bulunmuştur (Kızmaz, 2006).

Okula karşı olumlu duygular okul doyumunu da bu sebeple olumlu anlamda etkileyecek bir unsurdur. Öğrencilerin okul yaşamlarını olumlu görmelerini sağlayan birçok faktör tanımlanmıştır; öğrencilerin öğrenme motivasyonu, okuldan beklentileri, kararların alınmasında öğrencilerin katılımı, öğrenci-öğretmen iletişiminin niteliği bunlara örnektir (Mok ve Flynn, 2002). Öğrencilerin hem bilişsel anlamda hem de duyuşsal olarak kendilerini güvende hissettikleri, takdir edildikleri olumlu duygulanımın yüksek olduğu bir yaşantısal deneyim okulda ve genel olarak da hayattaki mutluluğu ve başarıyı getirecektir.

Statü: Öğrencinin okul içinde kendini önemli ve değerli hissetmesidir. İnsanlar diğer insanlarla güvenli bir şekilde iletişim kurma, kendini değerli hissetme, grubun bir üyesi olduklarını bilmeye, sevmeye ve saygı duyulmaya ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla çocuklar zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okullarında özel olduklarını, öğretmenleri ve arkadaşları için önemli olduklarını bilmek ve hissetmek isterler (Pelendecioğlu, 2011). Okul yaşam kalitesinin bu boyutu öğrencinin kendini okulda ne kadar güvende hissedip, bir gruba dâhil olup bunun sonucunda da kendi değerinin farkına varmasıdır. Cohen'e (1994) göre, okulda üç çeşit statü vardır, bunlardan ilki: Akademik statü öğrencilerin sınıf ortamındaki bilişsel yeteneklere yönelik algılardan oluşur. Cohen (1994) tarafından belirtilen ikinci statü çeşidi cinsiyet, ırk ve etnik yapıyı da kapsayan sosyal statüdür. Cohen (1994) okuldaki üçüncü statü çeşidinin de öğrenciler tarafından çekicilik ya da popülerlikteki farklılıklar olarak algılanan akran statüsü olduğunu ifade etmiştir. Cohen (1998:18) sınıftaki düşük statülü öğrencilerin diğer bireylerle daha az iletişim halinde olduğunu, bir fikir belirttiğinde gruptaki diğer kişilerin kendisini ciddiye almayıp, onların ne demek istediğini dinlemek istemediğini; bunun zıddı olarak ise yüksek statülü öğrencilerin diğer bireylerle daha fazla iletişim halinde olduğunu ve onların önerilerinin bazen grubun kararını belirlediğini belirtmiştir. Statü ihtiyacının tam

anlamıyla tatmin edilmesi öğrencinin olumlu bir benlik algısının gelişimini de destekleyecektir. Bu suretle öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetler sırasında aldıkları sorumluluklar ve bunları taşıma sürecindeki başarıları hem kendilerine hem de çevrelerine dönük güven ve statü ihtiyacını olumlu anlamda karşılayacaktır.

Öğrencinin kendine güvenmesi, saygı duyması, öğrencinin öğrenme süreçlerinde kendini yetenekli ya da yeteneksiz hissetmesi, sevilebilir ya da itici algılaması öğrenme yaşantılarına bağlı olmaktadır (Özyürek, 2001). Öğrenciler başarılı olduklarında başarılı olmalarını örnekleyen davranışları izlenmeli; yeterli ve başarılı olduğu durumlar mutlaka onlara yansıtılmalıdır (Özyürek, 2001). Bireysel farklılıkların farkında olan öğretmenlerin tutum ve davranışları bu duygulanımın ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin okul yaşamlarında çevrelerinden olumlu anlamda alacağı dönütler olumlu statü duygusunun gelişimini destekleyecektir.

Öğretmen-Öğrenci İletişimi: Bireylerin yaşamlarının şekillenmesindeki en önemli mekân okul ve en önemli kılavuz kişi öğretmendir. Bu bakımdan öğrencinin öğretmeniyle kurduğu iletişim hayatîdir. Öğretmenler öğretici rollerinin yanında sosyal değerlerin, kültürün öğrencilere aktarılması, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerinin artırılması konularında etkindir (Pelendecioğlu, 2011). Problemleri konusunda öğrenciye yardım etmeye gönüllü, gerektiğinde ödül kullanan, öğrencileri teşvik eden öğretmenler öğrenci yaşantılarını ve okul yaşam kalitesini artırır (Leonard, 2002). Öğrencilere yönelik duygusal desteğin yeterli olmadığı, öğrencinin kendini sınıfın bir parçası gibi algılamadığı ortamlarda öğrencilerin özsaygılarının gelişimi desteklememektedir (Kandemir ve Özbay, 2009). İyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisi sadece bilginin verimli olarak aktarılmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencinin duygusal gelişimini destekler (Kim & Kim, 2012).

Öğretmen öğrenci iletişiminin karşılıklı saygıya dayalı olması gerektiğini söyleyen Başar (1996) öğretmenlerin “üzücü, kırıcı ve aşağılayıcı olmamasını” ve kullanılan dilin öğrenciye verilen değeri yansıtılmalıdır. Aksi takdirde öğrencinin kaygı seviyesi artacak, öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla iletişimde sorunlar yaşaması muhtemel olacaktır (Sarı, 2007). Ginott (1971: 13) öğretmenlerin etkilerini şu sözlerle dile getirir:

“Sınıftaki olup bitenlerle ilgili nihai ögenin ben olduğuma dair korkutucu bir sonuca ulaştım. Sınıf iklimini yaratan benim kişisel yaklaşımımdır. Sınıfın havası benim

günlük ruh haline göre şekil almaktadır. Bir öğretmen olarak, öğrencinin yaşamını çekilmez ya da keyifli kılma konusunda müthiş bir güce sahibim. Bir işkence aracı olabileceğim gibi, bir ilham kaynağı da olabilirim. Çocukları çok utandırabileceğim gibi, onlara ayak uydurup şakalar yapabilirim. Onları incitebilir ya da yaralarını sarabilirim. Her durumda, sınıftaki bir krizi arttırmak ya da azaltmak, bir öğrenciyi insan ya da insanlık dışı bir varlık haline getirmek benim tepkilerimin bir sonucudur.” (Akt: Sinclair ve Fraser, 2002).

Öğrencilere olumlu davranışların ve duyguların deneyimleyebilmeleri için öncelikle öğretmenin demokratik, uyumlu, güven duygusu gelişmiş bir eğitici görünüşü tanınması ve bunu içselleştirmesi gerekir. Okul bir kültürlenme ortamı olması sebebiyle aktif bir bildirişimin yaşandığı bir ortama dönüştürülmeli ve davranışlarla bu dönüşüm desteklenmelidir. Öğrencinin okula yönelik olumlu duygulanım geliştirmesi sürecinde arkadaşları ve öğretmeni en büyük paya sahip olgudur. Bu bakımdan okula yönelik olumlu duygular ana değişkeninin, sağlam bir zemine oturması için, öğretmen ve öğrenci iletişimi üst niteliklere sahip olmalı ve öğrenciyi okulu seven, burada öğrenmenin içsel ve bilişsel bir mutluluğun ilk adımı olduğu bilgisine taşıyacak bir kalitede olması beklenmektedir.

Öğrenci-Öğrenci İletişimi: Akran grubu, birbiri üzerinde en etkili olan yapıların başında gelmektedir. Psikolojik ve bilişsel anlamdaki değişim ve dönüşümde akranların yani öğrencilerin birbiriyle kurduğu iletişim çok etkilidir. Çocukların sosyal çevresi, genellikle mahalle arkadaşları, ailelerinin arkadaşlarının çocukları ya da okuldaki arkadaşları şeklindedir (Sarı, 2007: 85). Çocuklar arkadaşları arasında aileden bağımsız hareket etme, liderlik, otoriteyi tanıma, farklı sosyal sınıflara ait davranış kalıplarını öğrenme, cinsiyet rollerini öğrenme, iş birliği yapma gibi yaşantılar öğrenir (Tezcan, 1997: 170-172). Osterman’a göre (2000) kabul, iyi karşılanma, mutlu hissetme, gurur, memnuniyet, huzur gibi olumlu duyguları artırır; reddedilme, dışlanma ise kaygı, depresyon, üzüntü, kıskançlık ve yalnızlık gibi olumsuz duyguları artırır. (Leonard, 2002). Olumlu öğrenci-öğrenci iletişiminin öğrenciler üzerinde birbirini sevme, olumlu davranışlar sergileme, sorumluluk duygusunu geliştirme ve her bir öğrencinin saygısını kazanma gibi etkileri vardır (Johnson, 1981:7-8).

Okulda yaşanan olumlu ilişkiler statü, bir gruba dâhil olma, saygınlık gibi duyguları beslerken olumsuz yaşantılar çeteleşmeye, akran zorbalığına kadar giden şiddetli süreci tetikler. Olumsuz yaşantılar öğrencinin kendine, ailesine ve sonuç olarak topluma yabancılaşmasına neden olur ve bu durumda şiddet meydana gelir. Olumlu

benlik kavramının oluşumunu da olumsuz yönde etkileyen olumsuz yaşantılar ve duygular trajik anlamda bireysel ve toplumsal bir sürecin de ortaya çıkmasına neden olur (Sarı, 2007).

Akranlar arası etkili iletişim statü, sosyalleşme ve bir gruba dâhil olma gibi bireyin duyuşsal temel ihtiyaçlarını doyum noktasına ulaştıran bir etmendir. Okul ortamında deneyimlenen bu pozitif ve etkili iletişim ortamı bireylerin uzun vadede yaşamlarını kolaylaştırabilecek bir olgu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Okul ortamında edindiği ve öğrendiği davranışlar ve epistemolojik süreçler bireylerin kendi benliğini olumlu anlamda inşa etme sürecine de olumlu katkıda bulunacaktır.

Okul Yönetimi: Okulun etkililiği okulun kurucu unsuru olan öğretmen, öğrenci ve yönetici arasındaki etkin işbirliğine dayalıdır (Türkoğlu, 2012: 12). Etkili ve güvenli okullar; yöneticiler öğrenci problemlerine ilgi duyar, okul ve aileler arasında işbirliğini sağlar, öğrencilerin okul etkinliklerine katılımları yüksektir ve okulun fiziksel çevresinin güvenliği güçlüdür (Kızmaz, 2006). Okul yönetimi öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler öğrencilerin okula karşı olumlu duygularını artırmaktadır. Okul yöneticisinin sahip olduğu liderlik özelliği kriz yönetimini tolere edebilmeli bunun yanında okulun finansal yapısını korumalı ve güçlendirmeli, toplumla işbirliği içinde olmalıdır. Yöneticiler okulda güveni artırmak, iş görenlere karşı adil ve saygılı olmak, açık olmak ve onları kucaklamak durumundadır (Töremen, 2002: 562).

Glasman (1984) okul yöneticilerinin okuldaki rollerini eğitimsel roller ve yönetimsel roller olarak ayırarak, okul yöneticisinin eğitimsel rollerini politik, yetkili kişi olma ve değişim ajanlığı olarak; yönetimsel rollerini ise yönetme, planlama ve değerlendirme olarak açıklamıştır.

Balcı'ya (2007) göre etkili okul yöneticileri şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına göre dizer, planlar ve uygulamaya koyar.
- Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.
- Öğretim programlarını koordine eder.
- Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.

- Personelin okula bağlanmasını sağlar.
- Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.
- Sınıflarda olup bitenleri; sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.
- Sıkça okulun her tarafında görülür.
- Sürekli öğrenci ile temas halindedir.
- Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.
- Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.
- Başkalarına eşit şekilde ilgi gösterir.

Bir okulda açık bir iletişim ve güven ortamı olmadığında bireyler yaratıcı faaliyetlerde kullanmaları gereken enerjilerini, kendilerini korumak ya da başkalarının açığını bulmak için kullanır (Moore, 2001). Okul yönetimi, öğrencilere uygun eğitim ortamlarını düzenleyerek (fizikî koşullar), onlara uygun bir öğretim programını uygulayarak iyi bir okul (örgüt) ortamı inşa edebilir. Okulda öğretmenler arasında yüksek (fakat ulaşılabilir) hedefler oluşturulursa, düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı yaratılırsa öğretmenlerin yetkinliğini ve yeterliği artacaktır (Celep, 1997). Bu sayede öğretmen ve yöneticiler pozitif yaşantıların yoğun olduğu iş doyumunu öğrenciler ise okul doyumunu yakalayabilecektir.

Okul yöneticilerinin sunduğu demokratik ve pozitif bir okul yaşantısı ortamı, okul olarak adlandırılan örgüte ait organların bu ortamdan alacağı doyumunu da belirleyen en önemli ölçütlerden biridir. Okul yönetiminin öğrencilerin istediği ders dışı sosyal etkinlikleri düzenlemesi, öğrencilerin derse ve okula karşı ilgi düzeyini ve katılımını arttırabilir (Arastaman, 2006). Bunların yanında okulda güvenliği sağlama, rehberlik servislerini etkin kılma gücüne ve yetkilerine sahip olan da yine okul yönetimidir (Pelendecioğlu, 2011:38). Bu sebeple liderlik, stratejik düşünebilme, inisiyatif alabilme, esneklik, problem çözebilme gibi yeterliliklere sahip ve bunları bir misyon olarak edinmiş kişilerin yöneticilik yaptığı kurumlardaki başarı yadsınamaz bir gerçektir. Okuldaki tüm üyelere sunulan bu pozitif ortam akademik başarıyı ve okul ve meslekî doyumunu da beraberinde getirecektir.

Sosyal Etkinlikler: Okul yönetiminin temel görevlerinden biri de öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç ve beklentilerine dönük sosyal etkinlikler planlamak ve hazırlamaktır. Bu etkinlikler bir kaynaşma ortamı oluşturan ve iletişimi güçlendiren birer sosyalleşme ortamıdır. Finn'e (1989) göre okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere düzenli olarak katılan öğrencilerin, okula aitlik hissi, kendini değerli hissetmesi, takım çalışması, rekabet, işbirliği, birey ve grup sorumlulukları artar. Sosyal, sanatsal, sportif faaliyetler öğrenciler arasında işbirliğini yükseltir. Okulda yapılan bu gibi etkinlikler öğrencilerin sorumluluk duygusunu, aidiyet hissini geliştiren yardımcı unsurlardan biridir. Sosyal bir organizma olan okul, toplumda işleyen manevi kuralların da geçerli olduğu bir yapıya dönüşmesi bağlılık, içtenlik ve daha fazla başarı güdüsüne yol açar (Töremen, 2002:561).

Yapılan bu etkinlikler öğrencilerin okula karşı olumlu tutumu ve duygulanımı yükseltir. Oyunlar, danslar ve çeşitli spor dalları çocuğun kas ve motor gelişimi gelişimi açısından yararlı olmasının yanında çocuğun bir gruba dahil olma, uyum sağlama, işbirliği yapabilme gibi sosyal becerilerini de artırır (Aslan, Arslan ve Cansever, 2007:118). Üstelik etkinlikler aracılığıyla enerjisini atan, rahatlayan öğrenci, ders çalışırken dikkatini de toparlayabilecektir (Sarı ve Cenkseven, 2008:5). Okulda yaşanan disiplin uzlaşmazlık problemleri bu sayede çözüme kavuşabilir.

Öğrencilerin zaman yönetimi, sorumluluk alabilme, problem çözme becerilerini geliştirirken aidiyet kültürünün de oluşması sürecinde sosyal ve kültürel faaliyetler önemli bir rol oynamaktadır. Hatta bu süreçler okullara marka kültürünü de kazandıran örtük bir güçtür. Zira sosyal anlamda güçlü olan yapılar iletişim sürecinin başlangıcında bireylerin bilinçaltında iletişim açısından daha açık, özgür ve esnek bir kurum imajı yaratmaktadır. Bu da okulların kurumsallaşmasına ve nitelikli bir eğitim ve deneyim ortamına dönüşmesini sağlayacak bir süreçtir.

Öğretim Programı: bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasıdır (Varış, 1996: 14). Demirel'e (2013) göre öğretim programı kavramı çoğu kez eğitim programı yerine de kullanılmaktadır. Eğitim programları ve öğretim süreçleri, toplumdaki gelişmeleri ve değişimleri yansıtacak şekilde sürekli olarak düzenlenmeli ve geliştirilmelidir (Gökmenoğlu ve Eret, 2011).

Öğretim materyalleri anlaşılır bir şekilde olmalı, etkili öğrenme yönetimi ve öğrenmeye karşı istek-gayreti artırmalıdır (Pelendecioğlu,2011:40). Öğretmenler öğrencinin kendine güvenini artırarak, etkili sınıf yönetimi uygulayarak ve çeşitli öğretme ve öğrenme stratejileri kullanarak öğrenci öğrenmesini artırma gücünü taşımaktadır (Leonard,2002). Öğrencilerin kariyerlerine yönelik seçimleri, okulda uygulanan öğretim şeklinin ne olduğu gibi sorulara verilen tatminkâr cevaplar okul yaşam kalitesini artıran yanıtlardır. Öğrencilere kazandırılmak istenen olumlu ve nitelikli akademik ve duyuşsal yetkinliklerin çerçevesi öğretim programlarının hazırlanmasındaki en önemli ihtiyaç analizi sürecidir. Okullar da bu süreci okul yaşam kalitesini artıracak şekilde düzenlemeli ve eğitim ortamlarını bu minvalde dizayn etmelidir.

Öğretim programları kısa, orta ve uzun vadede hazırlanmış, istendik bireysel ve toplumsal modelin bir sonucu ve somut halidir. İnşa edilmesi beklenen toplumun mihenk taşlarını oluşturacak her türlü yetkinliğin bir çerçeve halinde belirtildiği birer yapıdır. Bu bağlamda öğretim programları hazırlanırken, pozitif psikolojinin savunduğu iyimser dünya görüşüne sahip bireylerin yetiştirilmesine dönük kazanımların programa dahil edilmesi ve bunların pratikte de uygulanması eğitim süreci sonunda istenen nitelikli yapıyı ortaya çıkaracak bir anahtardır.

2.6. TÜRKİYE’DE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de okul yaşam kalitesi, okul yaşam doyumu ve okulda pozitif yaşantılar ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Lise öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden seçilen bazı illerden seçilen spor ve Anadolu liseleri öğrencilerden (923 kişi) oluşan araştırma sonucunda; öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesi puanlarının genel olarak orta düzeyde olumlu olduğu bulunmuştur. Spor lisesi öğrencilerinin puanı anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Her iki lise türünde de “Statü” boyutu yüksek bulunmuştur (Arıkan ve Sarı, 2016).

Cenkseven ve Sarı’nın (2008) ilköğretim öğrencilerinin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarının, benlik kavramını belirlemek üzere yaptıkları araştırmalarında Adana’da bulunan dört ilköğretim okuluna devam eden 493 öğrenci

(235 kız, 258 erkek) öğrenciye Piers Haris Öz Kavramı Ölçeği ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği uygulanmıştır. Benliğin alt boyutları okul yaşam kalitesi ile anlamlı ilişkiler göstermiştir. Sonuçlara göre, “Davranış”, “Gözde olma”, “Mutluluk”, “Zihinsel/okul durumu” ve “Kaygı” benlik alt boyutları ile okul yaşam kalitesinin anlamlı yordayıcıları olduğu, “Fiziksel görünüm” değişkeninin katkısının ise anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okul yaşam kalitesini “Davranış” alt boyutu en yüksek düzeyde yordamaktadır. Tüm değişkenler, ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesinin %29.2’sini açıklamaktadır.

Çam ve Artar (2014) ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarını okul türleri açısından inceledikleri araştırmalarında Doğu Anadolu Bölgesi’nde üç Yatılı Bölge Ortaokulu (YBO) ve üç ortaokula devam toplam 633 öğrenciye Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin yaşam doyumu puanları, erkeklere göre daha yüksektir; 8. sınıfa devam eden öğrencilerin okul doyumu puanları diğer ortaokula devam eden öğrencilere göre daha düşüktür. Okul türlerine göre ise benlik boyutunda yatılı bölge ortaokuluna devam eden öğrencilerin puanları daha düşük, çevreden algılanan doyum boyutunda ise daha yüksektir.

Ortaokul öğrencilerinin genel yaşam doyumları ve farklı yaşam doyumlarının, bazı kişisel ve ailesel özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini araştıran başka bir araştırmada, öğrencilerin yaşam doyumlarının en çok aile doyumu ile ilişkili olduğu; bunun ardından genel yaşam doyumu, benlik, okul, arkadaş ve yaşanan çevre doyumunun geldiği görülmektedir. Algılanan anne-baba tutumları, sınıf düzeyi ve algılanan akademik başarı daha fazla yaşam doyumu boyutuyla ilişkilidir (Çivitçi, 2009).

Hatay’da Afganistan’dan göç eden Özbek asıllı ortaokul öğrencilerin yaşam doyumu, okul yaşam kalitesi, problem çözme ve sosyal desteğin bir model ile sınındığı, bir araştırmada sonucunda sosyal desteğin problem çözmeyi yordadığı; problem çözenin de yaşam doyumunu ve okul yaşam kalitesini yordadığı ortaya çıkmıştır (Çevik, Yavuz, ve Yüce, 2016).

Araştırmanın örneklemini, Kırklareli ilindeki liselerinden yansız olarak belirlenen on liseden yine yansız olarak belirlenen 602 öğrenciden oluşmaktadır. Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği’nin kullanıldığı bu çalışmada, kız öğrencilerin ve Anadolu Lisesi

öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Durmaz, 2006).

Erden ve Erdem'in (2013) yaptıkları çalışmada ilköğretimde okul yaşamı kalitesini belirlemek için yapılan bir çalışmada Van'daki resmi ilköğretim okullarının 7 ve 8. sınıflarına devam eden 430 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir: "fırsat ve başarı, sosyal bütünleşme, genel doyum ve öğretmen" olarak belirlenen beş alt boyuttan düşük düzeyde puan almıştır. 8. sınıf öğrencilerinin genel doyum ve öğretmen algıları 7. sınıflara göre daha yüksektir. Kız öğrencilerin öğretmen alt boyutuna ilişkin algıları erkek öğrencilere göre daha olumludur. Sınıf mevcuduna bakıldığında, 36-40 kişilik sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin hem daha az mevcutlu ve hem de yüksek mevcutlu sınıflara göre daha olumlu algılara sahip oldukları bulunmuştur.

Ankara'da ortaokul ile bu okullarda eğitim gören 584 çocuk ve annelerinin okul yaşam doyumlarının arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmada aile işlevleri alt boyutlarından olan genel işlev, problem çözme, gerekli ilgiyi gösterme alt boyutlarının genel yaşam doyumunun %42,1 oranında yordadığı tespit edilmiştir (Karahisar, 2015).

Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile meslek kararı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacı ile yapılan başka bir çalışmada, okul yaşam kalitesi ile meslek kararı verme yetkinliği arasında olumlu ilişki bulunmuştur (Karalar, 2017).

Pelendecioğlu'nun (2011) yaptığı bir çalışmada, lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve empati değişkenleri bakımından incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 859 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Okul yaşam kalitesi puanlarında, zorbalığa katılmayanların okul yaşam kalitesi puanlarının zorba, kurban ve zorba/kurban puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Türkoğlu (2012)'nin yaptığı bir çalışma ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, farklı sosyoekonomik düzeylerden olmak üzere toplam 300 öğrenci ile yapılmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki öğrenciler ve kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama türü araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Tarama türü araştırmalardan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Keşfedici ve yordayıcı ilişkisel araştırma olmak üzere ikiye ayrılır. Keşfedici araştırmalar, değişkenler arası ilişkileri derinlemesine ele alırken; yordayıcı araştırmalar ise bir değişkenden yola çıkarak bir diğer değişkeni tahmin edebilirken kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu araştırmada okul doyumu, okulda pozitif yaşantılar ve okulda yaşam kalitesi arasındaki ilişkiye, daha sonra okul yaşam doyumunu okulda pozitif yaşantılar ve okulda yaşam kalitesinin ne kadar yordadığı incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul Ümraniye’de bir devlet okulunda okuyan 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmacı bir devlet ilkokulunda 4. Sınıf öğretmenliği yaptığı için ve ölçekler 4.sınıf öğrencilerinin gelişimine uygun olduğu için anketleri o yıl okuldaki okuyan bütün 4.sınıf öğrencilerinde uygulamayı seçmiştir. Araştırma için seçilen okul Ümraniye’de ikili öğretim yapan 1817 mevcudu olan bir ilkokuldur. Okulun özelliklerine bakıldığında; sosyoekonomik düzey, kültür ve öğrenci çeşitliliği açısından zengin bir okul olması araştırma için uygun bir okul olarak düşünülmüştür. Örneklem türü olarak, uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmiştir. Araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturmaya başlar ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir grup üzerinde çalışır.(Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

4. Sınıfa giden öğrencilerin gelişim özelliklerini genel olarak şu şekilde açıklayabiliriz. Bu yaşlara aynı zamanda çocukluğun son yılları da diyebiliriz. Bu

dönemdeki çocuklar bir önceki ve bir sonraki dönemlere göre daha istikrarlı ve dengeli bir durumdadırlar ve genel olarak ciddi bir eğitim ve yönetim güçlüğü ortaya çıkarmamaktadırlar. Dördüncü sınıf öğrencisi net bir zaman kavramı geliştirmeye, sebep-sonuç ilişkisi kurmaya, problem saptamaya, problemlere alternatif çözüm bulmaya ve bunun sonuçları hakkında karar vermeye başlarlar. Bedensel gelişime bakacak olursak Kızların ağırlığı yaşlıları erkeklere oranla daha hızlı artmaya başlamaktadır. Nedeni kızların daha önce erinlik devresine girmeleridir. Boyuna büyüme yavaş, enine büyüme daha hızlı olmaktadır. Küçük kasların hızla geliştiği dönemdir. Gelişen el becerileri sayesinde top oynamada; çekiç, çakı ve testere gibi aletleri kullanmada, saz çalmada başarı gösterebilecekleri duruma girmektedir. Kaslar arasındaki işbirliği hayli ilerlemiştir. Zihinsel gelişime bakacak olursak; Piaget'in sınıflamasına göre somut işlemler dönemindedir. Piaget'e göre somut işlemler döneminde olan çocuklar, yeni bir dizi kural oluşturulup geliştirilmektedir. Gruplandırma. Bundan sınıflama, sıralama, serileme, değişmezlik, sayı ve mekân kavramları oluşur. Dokuz yaşlarından itibaren sözlü beceri kendini gösterir. Çocuğun dili hızla gelişmektedir. Eski sözcük bilgisini zenginleşip, sözcük dağarcığı 3000 kelimeye ulaşmaktadır. Bu kelimelerin çoğu sıfat ve edattır. Çünkü çocuk yalnızca olayların ve nesnelerin adlarını öğrenmekle yetinmemekte, özelliklerini, farklılıklarını ve benzerliklerini de öğrenmek istemektedir. Benzerlikleri öğrenmeden farklılıkları meydana çıkarmaktadır. Son çocukluk döneminin sonlarına doğru, çocukta problemleri kendi kişisel girişimleriyle çözme yeteneğinin yüksek düzeyde geliştiği görülmektedir (Yavuzer, 1984).

Duygusal gelişime bakacak olursak duygular dengelidir. Başarılı olma, sevilme beğenilme ihtiyaçları vardır; belli şeylerden korkma hali devam eder, git gide duygularına hakim olma konusunda daha başarılı olurlar. Sosyal gelişimlerini özetleyecek olursak cinsiyetler arası gruplaşmalar belirgin bir şekilde yoğunlaşır; arkadaş edinmede daha becerili olurlar; fikir alışverişi hız kazanmıştır; daha uyumlu ve işbirlikçi bit tutum geliştirirler.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin kişisel özelliklerini saptamak için a “*Kişisel Bilgi Formu*”; “*Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği*” , “*Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği*” ve “*Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği*” kullanılmıştır.

Araştırmacı anketlerin öğrencilere uygulanması için her sınıfta bir ders saatlik zaman dilimini kullanmıştır. Uygulamanın başında öğrencilere her bir anketten önce kısa bir açıklamada bulunulmuş ve yeterli zaman aralıklarıyla anketler doldurulmuştur. Uygulama sonunda 348 adet anket araştırmada kullanılmış, araştırma kriterlerine uygun doldurulmayan 23 adet hatalı anket çalışmaya dahil edilmemiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilere ait cinsiyet, anne çalışma durumu, algılanan okul başarısı, okul öncesi eğitim alıp almadığı gibi demografik bilgileri toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu verilmiştir.

3.3.2. Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği

Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği Randolph, Kangas ve Ruokamo (2009) tarafından ilköğretim çağı öğrencilerinin okul doyumlarını ölçmek için geliştirilmiş, altı maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin her bir maddesi 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten 6 ile 30 arasında puan alınmaktadır. Yüksek puan yüksek okul doyumuna ve okuldaki öğrenmeye işaret etmektedir. Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Telef (2014) tarafından yapılmıştır. Tek bir faktörde toplanan maddelerinin açıklamış olduğu toplam varyans %65.39'dur. Yapılan DFA sonucunda $X^2 /sd = 3.45$ ($27.66/8 = 3.45$) olduğu saptanmıştır. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA= 0.06, RMR= 0.01, GFI= 0.98, NFI= 0.99, RFI= 0.98, CFI= 0.99 ve IFI= 0.99 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği

Bu ölçek, okul çocuklarının okul temelli pozitif psikolojik özelliklerini ölçmek için Furlong ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinali 16 maddeden ve minnettarlık, yaşam çöşkusu, iyimserlik ve sebat olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Türkçeye uyarlanması Telef (2016) tarafından yapılan ölçeğin, orijinalindeki gibi 4 faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır. AFA sonucunda 14 maddeden oluşan dört faktörün açıklamış olduğu toplam varyans %60.44'tür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .60 ile .79 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modele ilişkin uyum indeksleri $X^2 /sd = 2.46$ ($180/73 = 2.46$), RMSEA= 0.04, SRMR= 0.03, GFI= 0.96, NFI= 0.95, RFI= 0.92, CFI= 0.96 ve IFI= 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçek

maddelerinin standardize edilmiş parametre değerleri. 49 ile .74 arasında değişmektedir

3.3.4. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

Sarı (2012) tarafından okulda yaşam kalitesinin düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ), likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin öğrenciler için geliştirilen formu, “Okula yönelik duygular”, “Okul yönetimi”, “Öğretmen-Öğrenci İletişimi”, “Öğrenci-Öğrenci İletişimi”, “Statü” alt boyutlarında toplanan 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, beşli likert şeklinde (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) hazırlanmıştır. Ölçekte) ters maddeler bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175 en düşük puan ise 35’dir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar okul yaşam kalitesi düzeyinin yüksek algılandığına, düşük puanlar ise bireylerin okullarındaki yaşam kalitesini tatminkâr bulmadıklarını göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılı I. döneminde araştırmacının kendi yaptığı uygulama ile toplanmıştır. Öğrencilerin ölçekleri doldurmaları ortalama 30 dakika kadar sürmüştür. Uygulamayı araştırmacı kendisi yürütmüştür. Uygulamaların yapıldığı her sınıfta veri toplama araçlarının cevaplanmasına ilişkin kısa açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin soruları cevaplanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Veri toplama işlemlerinin ardından ölçeklerin puanlamasına işlemine geçilmiş, eksik, hatalı ve özensiz doldurulan ölçekler analize alınmamıştır.

Puanlama işleminden sonra veriler SPSS 21.0 For Windows istatistik programına girilmiş ve istatistiksel analizler bu program yoluyla gerçekleştirilmiştir. İki farklı örneklem grubundan toplanan iki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için *Bağımsız Gruplar T-Testi*, iki ve daha fazla ortalamanın arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* kullanılmıştır. İki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin derecesinin test etmek için *Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı* hesaplanmıştır ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERLE İLGİLİ BULGULAR

Demografik değişkenlerden cinsiyete ait sayısal veri sonuçları tablodaki gibidir.

Tablo 4.1: Cinsiyet Değişkenine Ait Değerler

Cinsiyet	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Kız	194	55,7	55,7	55,7
Erkek	154	44,3	44,3	100,0
Toplam	348	100,0	100,0	

Araştırma grubunun yapısını tanımlamak üzere sorulan soruların ilki cinsiyet değişkenidir. Tablo 4.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunda bulunan katılımcıların 194’ü kız öğrenci (%55,7), 154’ü erkek öğrenci (%44,3) olmak üzere toplam 348 öğrenciden oluşmaktadır.

Demografik değişkenlerden anne eğitim durumuna ait sayısal veri sonuçları tablodaki gibidir.

Tablo 4.2: Anne Eğitim Durumuna Ait Değerler

Eğitim Kademesi	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlköğretim	174	50,0	50,0	50,0
Lise	109	31,3	31,3	81,3
Üniversite	65	18,7	18,7	100,0
Toplam	348	100,0	100,0	

Araştırma grubunun yapısını tanımlamak üzere sorulan anket maddelerinin ikincisi anne eğitim durumu değişkenidir. Tablo 4.2’de görüldüğü üzere örneklem grubunda bulunan öğrencilerin annelerinin 174’ü ilköğretim mezunu (% 50,0), 109’u lise mezunu (%31,3), 65’i üniversite mezunudur (%18,7).

Demografik değişkenlerden baba eğitim durumuna ait sayısal veri sonuçları tablodaki gibidir.

Tablo 4.3: Baba Eğitim Durumuna Ait Değerler

Eğitim Kademesi	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
İlköğretim	128	36,8	36,8	36,8
Lise	104	29,9	29,9	66,7
Üniversite	116	33,3	33,3	100,0
Toplam	348	100,0	100,0	

Araştırma grubunun yapısını tanımlamak üzere sorulan anket maddelerinin üçüncüsü baba eğitim durumu değişkenidir. Tablo 4.3'te görüldüğü üzere örneklem grubunda bulunan öğrencilerin babalarının 128'ü ilköğretim mezunu (% 36,8), 104'u lise mezunu (% 29,9), 116'i üniversite mezunudur (%33,3).

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin okul öncesi eğitim durumlarını gösteren sayısal sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Durumları

Okul Öncesi Eğitim	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	260	74,7	74,7	74,7
Hayır	88	25,3	25,3	100,0
Toplam	348	100,0	100,0	

Araştırmadaki anket maddelerinin dördüncüsü öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almadıklarına yöneliktir. Tablo4. 4'te görüldüğü üzere örneklem grubunda bulunan katılımcıların 260'ı okul öncesi eğitim almış (%74,7), 88'i okul öncesi eğitim almamıştır (%25,3).

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin algıladıkları okul başarısına ait sayısal sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Öğrencilerin Algıladıkları Okul Başarısına Ait Değerler

Okul Başarısı	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Orta ve altı	156	44,8	44,8	44,8
Yüksek	192	55,2	55,2	100,0
Total	348	100,0	100,0	

Araştırmadaki anket maddelerinin beşincisi öğrencilerin okul başarısını nasıl algıladıklarına yöneliktir. Tablo 4.5'te görüldüğü üzere örneklem grubunda bulunan katılımcıların 156'sı okul başarısını orta ve altı düzeyde algılamakta (%44,8), 192'si okul başarısını yüksek düzeyde algılamaktadır (%55,2).

Araştırmanın ilk alt amacı olan katılımcıların "Okul Doyumu, Okulda Pozitif Yaşantılar ve Okul Yaşam Kalitesi nasıldır?" sorusunun cevabını vermek için örneklemin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 6'dadır:

Tablo 4.6: Değişkenlere Ait Betimsel Değerleri

	Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
	Okul Yaşam Doyumu	348	4,381	0,042	0,781
Okulda	Minnettarlık	348	3,776	0,021	0,396
Pozitif	Yaşam Coşkusu	348	3,200	0,036	0,676
Yaşantılar	İyimserlik	348	3,531	0,031	0,587
	Sebat	348	3,575	0,028	0,521
Okul	Öğretmen	348	4,348	0,033	0,617
Yaşam	Öğrenci	348	3,075	0,045	0,835
Kalitesi	Okula yönelik duygular	348	4,299	0,036	0,674
	Okul Yönetimi	348	4,074	0,036	0,667
	Statü	348	4,119	0,046	0,852

Tablo 4.6' ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin okul yaşam doyumu puanlarına bakıldığında öğrencilerin okul yaşam doyumlarının yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 4,381$). Öğrencilerin pozitif yaşantılar puanlarından minnettarlık alt boyutu puanlarının en yüksek olduğu ($\bar{x} = 3,776$); en düşük alt boyutun ise yaşam coşkusu olduğu gözlenmektedir. ($\bar{x} = 3,200$). Öğrencilerin okul yaşam kalitesi puanlarından öğretmenlik alt boyutunun en yüksek olduğu ($\bar{x} = 4,348$) en düşük alt boyutun ise öğrenci olduğu görülmüştür ($\bar{x} = 3,075$).

4.2. OKUL DOYUMU VE DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER

4.2.1. Okul Doyumu ve Cinsiyet

Aşağıdaki tabloda okul doyumu ve cinsiyet değişkeni arasındaki sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Okul Doyumu ve Cinsiyet

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Kız	194	4,406	0,803	0,058	0,65	346	0,516
Erkek	154	4,351	0,754	0,061			

Tablo 4.7’de görülebileceği üzere, öğrencilerin okul doyumu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonucunda cinsiyetler arası fark anlamlı bulunmamıştır ($t=0,650$; $p>.05$).

4.2.2. Okul Doyumu ve Anne Eğitim Durumu

Aşağıdaki tabloda okul doyumu ve anne eğitim durumu değişkeni arasındaki sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Okul Doyumu ve Anne Eğitim Durumu

f , \bar{x} ve SS Değerleri				ANOVA Sonuçları			
Lise	109	4,347	0,878	G.İçi	211,461	345	0,613
Üniversite	65	4,341	0,831	Toplam	211,924	347	
Toplam	348	4,381	0,781				

Tablo 4.8’den anlaşılacağı gibi, yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim durumuna göre *okul doyumu* puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=0,377$; $p>0,05$).

4.2.3. Okul Doyumu ve Baba Eğitim Durumu

Aşağıdaki tabloda okul doyumu ve baba eğitim durumu değişkeni arasındaki sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.9: Okul Doyumu ve Baba Eğitim Durumu

f, \bar{x} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İlköğretim	128	4,448	0,714	G.Arası	2,451	2	1,226	2,02	,134
Lise	104	4,431	0,731	G.İçi	209,473	345	,607		
Üniversite	116	4,263	0,883	Toplam	211,924	347			
Toplam	348	4,381	0,781						

Tablo 4.9'dan anlaşılacağı gibi, yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda baba eğitim durumuna göre okul doyumu puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F= 2,02$; $p>0,05$).

4.2.4. Okul Doyumu ve Algılanan Okul Başarısı

Aşağıdaki tabloda okul doyumu ve algılanan okul başarısı değişkeni arasındaki sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Okul Doyumu ve Algılanan Okul Başarısı

Gruplar	N	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Orta ve altı	194	4,23	0,747	0,060	-3,34	346	,001*
Yüksek	154	4,51	0,789	0,057			

Tablo 4.10'a bakıldığında, okul doyumunun algılanan okul başarısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçlarına göre okul doyumu puanları algılanan okul başarısına göre farklılaşmaktadır ($t=-3,34$; $p<0,05$). Söz konusu farklılık yüksek okul başarı algısında olanların lehinedir. Bir başka deyişle okul başarısını yüksek algılamak okul doyumunu da arttırmaktadır.

4.2.5. Okul Doyumu ve Okul Öncesi Eğitim

Aşağıdaki tabloda okul doyumu ve okul öncesi eğitim değişkeni arasındaki sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.11: Okul Doyumu ve Okul Öncesi Eğitim

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Evet	260	4,358	0,801	0,050	-0,939	346	0,348
Hayır	88	4,449	0,721	0,077			

Tablo 4.11'e bakıldığında okul doyumunun okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçlarına göre okul doyumu okul öncesi eğitim alıp almamaya göre farklılaşmamaktadır (t= -0,939; p > 0,05).

4.3. OKULDA POZİTİF YAŞANTILAR DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER

4.3.1. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Cinsiyet

Okulda pozitif yaşantı alt boyutlarının (minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik ve sebat) cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçları aşağıdadır.

Tablo 4.12: Okulda Pozitif Yaşantılar ve Cinsiyet

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Kız	194	3,797	0,389	0,028	1,13	346	0,258
Erkek	154	3,749	0,404	0,033			

Tablo 12' ye bakıldığında okulda pozitif yaşantılar minnettarlık alt boyutunun cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre minnettarlık puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır (t= 1,13; p > 0,05).

Tablo 4.13.'te okulda pozitif yaşantılar yaşam coşkusu alt boyutu ve cinsiyet arasındaki ilişki sayısal sonuçlarla gösterilmiştir.

Tablo 4.13: Okulda Pozitif Yaşantılar Yaşam Coşkusu Alt Boyutu ve Cinsiyet

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Kız	194	3,237	0,675	0,048	1,16	346	0,247
Erkek	154	3,153	0,677	0,055			

Tablo 4.13'e bakıldığında okulda pozitif yaşantılar yaşam coşkusu alt boyutunun cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre yaşam coşkusu puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır (t= 1,16; p > 0,05).

Tablo 4.14 'te okulda pozitif yaşantılar iyimserlik alt boyutu ve cinsiyet arasındaki ilişki sayısal sonuçlarla gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Okulda Pozitif Yaşantılar İyimserlik Alt Boyutu ve Cinsiyet

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Kız	194	3,572	0,559	0,040	1,48	346	0,139
Erkek	154	3,478	0,618	0,050			

Tablo 4.14'e bakıldığında okulda pozitif yaşantılar iyimserlik alt boyutunun cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre iyimserlik puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır (t=1,48; p > 0,05).

Tablo 4.15 'te okulda pozitif yaşantılar yaşam coşkusu alt boyutu ve cinsiyet arasındaki ilişki sayısal sonuçlarla gösterilmiştir.

Tablo 4.15: Okulda Pozitif Yaşantılar Sebat Alt Boyutu ve Cinsiyet

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Kız	194	3,601	0,538	0,039	1,04	346	,300
Erkek	154	3,542	0,498	0,040			

Tablo 4.15'e bakıldığında okulda pozitif yaşantılar sebat alt boyutunun cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre sebat puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır ($t=1,04$; $p > 0,05$).

4.3.2. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Anne Eğitim Durumu

Tablo 4.16 'te okulda pozitif yaşantılar minnettarlık alt boyutu ve anne eğitim durumu arasındaki ilişki sayısal sonuçlarla gösterilmiştir.

Tablo 4.16: Okulda Pozitif Yaşantılar Minnettarlık Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	174	3,784	0,349	G.Arası	,147	2	,073	0,467	0,627
Lise	109	3,789	0,395	G.İçi	54,148	345	,157		
Üniversite	65	3,733	0,504	Toplam	54,295	347			
Toplam	348	3,776	0,396						

Tablo 4.16'ya bakıldığında okulda pozitif yaşantılar minnettarlık alt boyutunun anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına göre minnettarlık puanları anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($F=0,467$; $p > 0,05$).

Tablo 4.17 'de okulda pozitif yaşantılar yaşam coşkusu alt boyutu ve anne eğitim durumu arasındaki ilişki sayısal sonuçlarla gösterilmiştir.

Tablo 4.17: Okulda Pozitif Yaşantılar Yaşam Coşkusu Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	174	3,204	0,670	G.Arası	,154	2	,077	,168	,85
Lise	109	3,218	0,675	G.İçi	158,341	345	,459		
Üniversite	65	3,158	0,700	Toplam	158,495	347			
Toplam	348	3,200	0,676						

Tablo 4.17'den anlaşılacağı gibi, okulda pozitif yaşantılar yaşam coşkusu alt boyutunun anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anne eğitim değişkenine göre *yaşam coşkusu* puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=0,168$; $p>0,05$).

Tablo 4.18 'te okulda pozitif yaşantılar iyimserlik alt boyutu ve anne eğitim durumu arasındaki ilişki sayısal sonuçlarla gösterilmiştir.

Tablo 4.18: Okulda Pozitif Yaşantılar İyimserlik Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	174	3,510	0,578	G.Arası	,173	2	,086	0,25	0,779
Lise	109	3,560	0,529	G.İçi	119,389	345	,346		
Üniversite	65	3,539	0,701	Toplam	119,562	347			
Toplam	348	3,531	0,587						

Tablo 4.18'den anlaşılacağı gibi, yapılan okulda pozitif yaşantılar iyimserlik alt boyutunun anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre iyimserlik puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=0,250$; $p>0,05$).

Tablo 4.19'da okulda pozitif yaşantılar sebat alt boyutu ve anne eğitim durumu arasındaki ilişki sayısal sonuçlarla gösterilmiştir.

Tablo 4.19: Okulda Pozitif Yaşantılar Sebat Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	174	3,546	0,541	G.Arası	,726	2	,363	1,34	,263
Lise	109	3,642	0,428	G.İçi	93,332	345	,271		
Üniversite	65	3,539	0,598	Toplam	94,057	347			
Toplam	348	3,575	0,521						

Tablo 4.19'dan anlaşılacağı gibi, yapılan okulda pozitif yaşantılar sebat alt boyutunun anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre *sebat* puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=1,34$; $p>0,05$).

4.3.3. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Baba Eğitim Durumu

Tablo 4.20'de okulda pozitif yaşantılar minnettarlık alt boyutu ve baba eğitim durumu arasındaki ilişki sayısal sonuçlarla gösterilmiştir.

Tablo 4.20: Okulda Pozitif Yaşantılar Minnettarlık Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	128	3,800	0,361	G.Arası	,113	2	,057	0,360	0,698
Lise	104	3,763	0,404	G.İçi	54,182	345	,157		
Üniversite	116	3,762	0,426	Toplam	54,295	347			
Toplam	348	3,776	0,396						

Tablo 4.20'den anlaşılacağı gibi, yapılan okulda pozitif yaşantılar minnettarlık alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre minnettarlık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=0,360$; $p>0,05$).

Tablo 4.21' de okulda pozitif yaşantılar yaşam coşkusu alt boyutu ve baba eğitim durumu arasındaki ilişki sayısal sonuçlarla gösterilmiştir.

Tablo 21: Okulda Pozitif Yaşantılar Yaşam Coşkusu Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	128	3,256	0,651	G.Arası	,703	2	,351	0,76	0,465
Lise	104	3,185	0,683	G.İçi	157,792	345	,457	8	
Üniversite	116	3,151	0,698	Toplam	158,495	347			
Toplam	348	3,200	0,676						

Tablo 4.21'den anlaşılacağı gibi, okulda pozitif yaşantılar yaşam coşkusu alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre yaşam coşkusu puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=0,768$; $p>0,465$).

Tablo 4.22' de okulda pozitif yaşantılar iyimserlik alt boyutu ve baba eğitim durumu arasındaki ilişki sayısal sonuçlarla gösterilmiştir.

Tablo 4.22: Okulda Pozitif Yaşantılar İyimserlik Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	128	3,544	0,569	G.Arası	,055	2	,027	,079	,924
Lise	104	3,532	0,583	G.İçi	119,507	345	,346		
Üniversite	116	3,514	0,614	Toplam	119,562	347			
Toplam	348	3,531	0,587						

Tablo 4.22’den anlaşılacağı gibi, okulda pozitif yaşantılar iyimserlik alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre İyimserlik puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=0,079$; $p>0,924$).

Tablo 4.23’ de okulda pozitif yaşantılar sebat alt boyutu ve baba eğitim durumu arasındaki ilişki sayısal sonuçlarla gösterilmiştir.

Tablo 4.23: Okulda Pozitif Yaşantılar Sebat Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	128	3,604	0,484	G.Arası	,364	2	,182	0,670	0,512
Lise	104	3,526	0,573	G.İçi	93,694	345	,272		
Üniversite	116	3,586	0,512	Toplam	94,057	347			
Toplam	348	3,575	0,521						

Tablo 4.23’ten anlaşılacağı gibi, okulda pozitif yaşantılar sebat alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre sebat alt boyutu puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F=0,670$; $p>0,512$)

4.3.4. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Algılanan Okul Başarısı

Aşağıdaki tabloda okulda pozitif yaşantılar minnettarlık alt boyutu ve algılanan okul başarısı arasındaki ilişki sayısal sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.24: Okulda Pozitif Yaşantılar Minnettarlık Alt Boyutu ve Algılanan**Okul Başarısı**

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Orta ve altı	156	3,705	0,406	0,033	-3,04	346	0,003*
Yüksek	192	3,833	0,378	0,027			

Tablo 4.24'e bakıldığında okulda pozitif yaşantılar minnettarlık alt boyutunun algılanan okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre minnettarlık puanları algılanan okul başarısı değişkenine göre farklılaşmaktadır ($t = -3,04$; $p < 0,05$). Bu farklılaşma algılanan okul başarısı yüksek olanların lehinedir.

Aşağıdaki tabloda okulda pozitif yaşantılar yaşam coşkusu alt boyutu ve algılanan okul başarısı arasındaki ilişki sayısal sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.25: Okulda Pozitif Yaşantılar Yaşam Coşkusu Alt Boyutu ve Algılanan**Okul Başarısı**

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Orta ve altı	156	3,045	0,671	0,054	-3,93	346	,00
Yüksek	192	3,326	0,655	0,047			0

Tablo 4.25'e bakıldığında, okulda pozitif yaşantılar yaşam coşkusu alt boyutunun algılanan okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları okul doyum puanları algılanan okul başarısına göre farklılaşmaktadır ($t = -3,93$; $p < 0,05$). Söz konusu farklılık okul başarısını yüksek algılayan öğrenciler lehinedir.

Aşağıdaki tabloda okulda pozitif yaşantılar iyimserlik alt boyutu ve algılanan okul başarısı arasındaki ilişki sayısal sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.26: Okulda Pozitif Yaşantılar İyimserlik Alt Boyutu ve Algılanan Okul**Başarısı**

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Orta ve altı	156	3,365	0,630	0,050	-4,89	346	,000*
Yüksek	192	3,665	0,513	0,037			

Tablo 4.26'ya bakıldığında, okulda pozitif yaşantılar iyimserlik alt boyutunun algılanan okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları okul doyumunu puanları algılanan okul başarısına göre farklılaşmaktadır ($t=-4,89$; $p<0,05$). Söz konusu farklılık yüksekokul başarı algısında olanların lehinedir.

Aşağıdaki tabloda okulda pozitif yaşantılar sebat alt boyutu ve algılanan okul başarısı arasındaki ilişki sayısal sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.27: Okulda Pozitif Yaşantılar Sebat Alt Boyutu ve Algılanan Okul

		Başarısı						
Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi			
					t	Sd	P	
Orta ve altı	156	3,389	0,548	0,044	-6,31	346	,000	
Yüksek	192	3,725	0,445	0,032				

Tablo 4.27'ye bakıldığında, okulda pozitif yaşantılar sebat alt boyutunun algılanan okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları okul doyumunu puanları algılanan okul başarısına göre farklılaşmaktadır ($t=-6,31$; $p<0,05$). Söz konusu farklılık yüksekokul başarı algısında olanların lehinedir.

Aşağıdaki tabloda okulda pozitif yaşantılar minnettarlık alt boyutu ve alınan okul öncesi eğitim arasındaki ilişki sayısal sonuçları gösterilmiştir.

4.3.5. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Okul Öncesi Eğitim

Tablo 4.28: Okulda Pozitif Yaşantılar Minnettarlık Alt Boyutu ve Okul Öncesi

		Eğitim						
Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi			
					t	Sd	P	
Evet	260	3,780	0,381	0,024	,293	346	,769	
Hayır	88	3,765	0,438	0,047				

Tablo 4.28'e bakıldığında, okulda pozitif yaşantılar minnettarlık alt boyutunun okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre minnettarlık alt boyutu puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t= 0,293$; $p>0,05$).

Aşağıdaki tabloda okulda pozitif yaşantılar yaşam coşkusu alt boyutu ve alınan okul öncesi eğitim arasındaki ilişki sayısal sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.29: Okulda Pozitif Yaşantılar Yaşam Coşkusu Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Evet	260	3,200	0,684	0,042	,014	346	,989
Hayır	88	3,199	0,656	0,070			

Tablo 4.29'a bakıldığında, okulda pozitif yaşantılar yaşam coşkusu alt boyutunun okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre yaşam coşkusu alt boyutu puanları okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmamaktadır ($t= 0,014$; $p>0,05$).

Aşağıdaki tabloda okulda pozitif yaşantılar iyimserlik alt boyutu ve alınan okul öncesi eğitim arasındaki ilişki sayısal sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.30: Okulda Pozitif Yaşantılar İyimserlik Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Evet	260	3,554	0,584	0,036	1,27	346	,206
Hayır	88	3,462	0,595	0,063			

Tablo 4.30'a bakıldığında, okulda pozitif yaşantılar iyimserlik alt boyutunun okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre iyimserlik alt boyutu puanları okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmamaktadır ($t= 1,27$; $p>0,05$).

Aşağıdaki tabloda okulda pozitif yaşantılar sebat alt boyutu ve alınan okul öncesi eğitim arasındaki ilişki sayısal sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.31: Okulda Pozitif Yaşantılar Sebat Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Evet	260	3,563	0,532	0,033	-,752	346	,453
Hayır	88	3,611	0,488	0,052			

Tablo 4.31'e bakıldığında, okulda pozitif yaşantılar sebat alt boyutunun okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre sebat alt boyutu puanları okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmamaktadır (t= - 0,752; p>0,05).

4.4. OKUL YAŞAM KALİTESİ DEĞİŞKENLERİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

4.4.1. Okul Yaşam Kalitesi ve Cinsiyet

Okul yaşam kalitesi alt boyutlarının (öğretmen, öğrenci, okula yönelik duygular, okul yönetimi, statü) cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçları aşağıdadır.

Tablo 4.32'de okul yaşam kalitesi öğretmen alt boyutu ve cinsiyet arasındaki ilişkinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.32: Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Alt Boyutu ve Cinsiyet

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Kız	194	4,436	0,601	0,043	3,00	346	,003*
Erkek	154	4,238	0,622	0,050			

Tablo 4.32'ye bakıldığında, okul yaşam kalitesi öğretmen alt boyutunun cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğretmen alt boyutu puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır (t= 3,00; p<0,05). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehinedir.

Tablo 4.33'te okul yaşam kalitesi öğrenci alt boyutu ve cinsiyet arasındaki ilişkinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. 33: Okul Yaşam Kalitesi Öğrenci Alt Boyutu ve Cinsiyet

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Kız	194	3,144	0,818	0,059	1,74	346	,082
Erkek	154	2,988	0,850	0,069			

Tablo 4.33'e bakıldığında, okul yaşam kalitesi öğrenci alt boyutunun cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğrenci alt boyutu puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır (t= 1,74; p<0,05). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehinedir.

Tablo 4.34'te okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutu ve cinsiyet arasındaki ilişkinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.34: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutu ve Cinsiyet

Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Kız	194	4,363	0,627	0,045	2,01	346	,045*
Erkek	154	4,218	0,723	0,058			

Tablo 4.34'e bakıldığında, okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutunun cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre okula yönelik duygular alt boyutu puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır (t= 2,01; p<0,05). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehinedir.

Tablo 4.35'te okul yaşam kalitesi okul yönetimi alt boyutu ve cinsiyet arasındaki ilişkinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.35: Okul Yaşam Kalitesi Okul Yönetimi Alt Boyutu ve Cinsiyet

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	Sd	P
Kız	194	4,138	0,644	0,046	2,02	346	,044*
Erkek	154	3,994	0,687	0,055			

Tablo 4.35'e bakıldığında, okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutunun cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre okula yönelik duygular alt boyutu puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır (t= 2,01; p <0,05). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehinedir.

Tablo 4.36'da okul yaşam kalitesi statü alt boyutu ve cinsiyet arasındaki ilişkinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.36: Okul Yaşam Kalitesi Statü Alt Boyutu ve Cinsiyet

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	Sd	P
Kız	194	4,175	0,855	0,061	1,390	346	,165
Erkek	154	4,048	0,846	0,068			

Tablo 4.36'ya bakıldığında, okul yaşam kalitesi statü alt boyutunun cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan Bağımsız Gruplar T Testi sonuçlarına statü alt boyutu puanları cinsiyete göre farklılaşmaktadır (t= 1,39 ; p <0,05). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehinedir.

4.4.2. Okul Yaşam Kalitesi ve Anne Eğitim Durumu

Tablo 4.37'de okul yaşam kalitesi öğretmen alt boyutu ve anne eğitim durumu arasındaki ilişkinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.37: Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İlköğretim	174	4,383	0,559	G.Arası	,432	2	,216	,566	,569
Lise	109	4,305	0,662	G.İçi	131,724	345	,382		
Üniversite	65	4,330	0,687	Toplam	132,156	347			
Toplam	348	4,348	0,617						

Tablo 4.37'ye bakıldığında okul yaşam kalitesi öğretmen alt boyutunun anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretmen alt boyutu puanları anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($F=0,566$; $p > 0,05$).

Tablo 4.38'de okul yaşam kalitesi öğrenci alt boyutu ve anne eğitim durumu arasındaki ilişkinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.38: Okul Yaşam Kalitesi Öğrenci Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	174	3,027	0,826	G.Arası	1,897	2	,948	1,36	,257
Lise	109	3,062	0,841	G.İçi	239,959	345	,696		
Üniversite	65	3,226	0,844	Toplam	241,856	347			
Toplam	348	3,075	0,835						

Tablo 4.38'e bakıldığında okul yaşam kalitesi öğrenci alt boyutunun anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğrenci alt boyutu puanları anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($F=1,36$; $p > 0,05$).

Tablo 4.39'da okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutu ve anne eğitim durumu arasındaki ilişkinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.39: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	174	4,283	0,648	G.Arası	,193	2	,096	,212	,809
Lise	109	4,334	0,687	G.İçi	157,320	345	,456		
Üniversite	65	4,283	0,727	Toplam	157,513	347			
Toplam	348	4,299	0,674						

Tablo 4.39'a bakıldığında okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutunun anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre okula yönelik duygular alt boyutu puanları anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($F=0,212$; $p > 0,05$).

Tablo 4.40’da okul yaşam kalitesi okul yönetimi alt boyutu ve anne eğitim durumu arasındaki ilişkinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.40: Okul Yaşam Kalitesi Okul Yönetimi Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İlköğretim	174	4,124	0,608	G.Arası	1,432	2	,716	1,62	,200
Lise	109	3,980	0,735	G.İçi	152,734	345	,443		
Üniversite	65	4,100	0,691	Toplam	154,166	347			
Toplam	348	4,074	0,667						

Tablo 4.40’a bakıldığında okul yaşam kalitesi okul yönetimi alt boyutunun anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre okul yönetimi alt boyutu puanları anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($F=1,62$; $p > 0,05$).

Tablo 4.41’de okul yaşam kalitesi statü alt boyutu ve anne eğitim durumu arasındaki ilişkinin sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.41: Okul Yaşam Kalitesi Statü Alt Boyutu ve Anne Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İlköğretim	174	4,111	0,855	G.Arası	,457	2	,229	,314	,731
Lise	109	4,165	0,842	G.İçi	251,300	345	,728		
Üniversite	65	4,062	0,868	Toplam	251,757	347			
Toplam	348	4,119	0,852						

Tablo 4.41’e bakıldığında okul yaşam kalitesi statü alt boyutunun anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre okula statü alt boyutu puanları anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($F=0,314$; $p > 0,05$).

4.4.3. Okul Yaşam Kalitesi ve Baba Eğitim Durumu

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi öğretmen alt boyutu ve baba eğitim durumu arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.42: Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	128	4,385	0,572	G.Arası	,274	2	,137	,359	,699
Lise	104	4,321	0,629	G.İçi	131,882	345	,382		
Üniversite	116	4,333	0,656	Toplam	132,156	347			
Toplam	348	4,348	0,617						

Tablo 4.42'ye bakıldığında okul yaşam kalitesi öğretmen alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretmen alt boyutu puanları baba eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($F=0,359$; $p > 0,05$).

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi öğrenci alt boyutu ve baba eğitim durumu arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.43: Okul Yaşam Kalitesi Öğrenci Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	128	3,070	0,799	G.Arası	1,897	2	,948	1,36	,257
Lise	104	2,930	0,840	G.İçi	239,959	345	,696		
Üniversite	116	3,211	0,853	Toplam	241,856	347			
Toplam	348	3,075	0,835						

Tablo 4.43'e bakıldığında okul yaşam kalitesi öğrenci alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğrenci alt boyutu puanları baba eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($F=1,36$; $p > 0,05$).

Tablo 4.44: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutu ve baba eğitim durumu arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlköğretim	128	4,283	0,648	G.Arası	4,342	2	2,171	3,15	,044
Lise	104	4,334	0,687	G.İçi	237,514	345	,688		
Üniversite	116	4,283	0,727	Toplam	241,856	347			
Toplam	348	4,299	0,674						

Tablo 4.44'e bakıldığında okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre okula yönelik duygular alt boyutu puanları baba eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır (F=3,15; p<0,05). Söz konusu farklılığı belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 4.45'teki gibidir.

Tablo 4.45: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutunun Baba Eğitim Durumu-LSD

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	P
İlköğretim	Lise	0,141	0,110	,199
	Üniversite	-0,140	0,106	,188
Lise	İlköğretim	-0,141	0,110	,199
	Üniversite	-0,281*	0,112	,013*
Üniversite	İlköğretim	0,140	0,106	,188
	Lise	0,281*	0,112	,013*

Tablo 4.45'e göre, okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutunun baba eğitim durumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre, lise ve üniversite mezunu olmak birbirinden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = 0,281$; p<0,05). Diğer gruplar arasında farklılaşma anlamlı bulunamamıştır.

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi okul yönetimi alt boyutu ve baba eğitim durumu arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.46: Okul Yaşam Kalitesi Okul Yönetimi Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu

Betimsel Değerler					ANOVA Sonuçları				
	Grup	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F
İlköğretim	128	4,165	0,632	G.Arası	1,745	2	,873	1,97	,140
Lise	104	4,003	0,677	G.İçi	152,420	345	,442		
Üniversite	116	4,037	0,688	Toplam	154,166	347			
Toplam	348	4,074	0,667						

Tablo 4.46'ya bakıldığında okul yaşam kalitesi okul yönetimi alt boyutunun anne eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre okul yönetimi alt boyutu puanları anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır (F=1,97; p > 0,05).

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi statü alt boyutu ve baba eğitim durumu arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.47: Okul Yaşam Kalitesi Statü Alt Boyutu ve Baba Eğitim Durumu

Betimsel Değerler				ANOVA Sonuçları					
Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İlköğretim	128	4,167	0,830	G.Arası	,574	2	,287	0,394	,674
Lise	104	4,067	0,878	G.İçi	251,183	345	,728		
Üniversite	116	4,112	0,856	Toplam	251,757	347			
Toplam	348	4,119	0,852						

Tablo 4.47'ye bakıldığında okul yaşam kalitesi statü alt boyutunun baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre statü alt boyutu puanları baba eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır ($F=0,394$; $p > 0,05$).

4.4.4. Okul Yaşam Kalitesi ve Algılanan Okul Başarısı

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi öğretmen alt boyutu ve algılanan okul başarısı arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.48: Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı

Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Sh \bar{x}	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Orta ve altı	156	4,207	0,641	0,051	-3,94	346	,000*
Yüksek	192	4,464	0,573	0,041			

Tablo 4.48'e bakıldığında, okul yaşam kalitesi öğretmen alt boyutunun algılanan okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Gruplar *t* Testi Sonuçlarına göre öğretmen alt boyutu puanları algılanan okul başarısına göre farklılaşmaktadır ($t=- 3,94$; $p < 0,05$). Söz konusu farklılık okul başarı yüksek algılayan öğrencilerin lehinedir.

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi öğrenci alt boyutu ve algılanan okul başarısı arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.49: Okul Yaşam Kalitesi Öğrenci Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Orta ve altı	156	2,998	0,757	0,061	-1,56	346	,120
Yüksek	192	3,138	0,890	0,064			

Tablo 4.49'a bakıldığında, okul yaşam kalitesi öğrenci alt boyutunun algılanan okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre öğrenci alt boyutu puanları algılanan okul başarısına göre farklılaşmamaktadır (t= -1,56; p>0,05).

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutu ve algılanan okul başarısı arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.50: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Orta ve altı	156	4,194	0,712	0,057	-2,64	346	,009*
Yüksek	192	4,384	0,630	0,045			

Tablo 4.50'ye bakıldığında, okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutunun algılanan okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre okula yönelik duygular alt boyutu puanları algılanan okul başarısına göre farklılaşmaktadır (t= - 2,64; p <0,05). Söz konusu farklılık yüksekokul başarı algısında olanların lehinedir.

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi okul yönetimi alt boyutu ve algılanan okul başarısı arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.51: Okul Yaşam Kalitesi Okul Yönetimi Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Orta ve altı	156	4,037	0,655	0,052	-,929	346	,353
Yüksek	192	4,104	0,676	0,049			

Tablo 4.51'e bakıldığında, okul yaşam kalitesi okul yönetimi alt boyutunun algılanan okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t Testi sonuçlarına göre okula yönelik duygular alt boyutu puanları algılanan okul başarısına göre farklılaşmamaktadır ($t = -0,929$; $p > 0,05$).

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi statü alt boyutu ve algılanan okul başarısı arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.52: Okul Yaşam Kalitesi Statü Alt Boyutu ve Algılanan Okul Başarısı

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Orta ve altı	156	3,979	0,876	0,070	-2,79	346	,006*
Yüksek	192	4,104	0,676	0,049			

Tablo 4.52'ye bakıldığında, okul yaşam kalitesi statü alt boyutunun algılanan okul başarısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t Testi sonuçlarına göre statü alt boyutu puanları algılanan okul başarısına göre farklılaşmaktadır ($t = -2,79$; $p > 0,05$). Söz konusu farklılık yüksek okul başarısı olanların lehinedir.

4.4.5. Okul Yaşam Kalitesi ve Okul Öncesi Eğitim

Tablo 4.53: Okul Yaşam Kalitesi Öğretmen Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi öğretmen alt boyutu ve alınan okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Evet	260	3,563	0,532	0,033	1,07	346	,278
Hayır	88	3,611	0,488	0,052			

Tablo 4.53'e bakıldığında, okul yaşam kalitesi öğretmen alt boyutunun okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Gruplar t Testi sonuçlarına göre öğretmen alt boyutu puanları okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmamaktadır ($t = 1,07$; $p > 0,05$).

Tablo 4.54: Okul Yaşam Kalitesi Öğrenci Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi öğrenci alt boyutu ve alınan okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Evet	260	3,126	0,824	0,051	1,97	346	,050
Hayır	88	2,924	0,852	0,091			

Tablo 4.54'e bakıldığında, okul yaşam kalitesi öğrenci alt boyutunun okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t Testi sonuçlarına göre öğrenci alt boyutu puanları okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmamaktadır (t= 1,97; p > 0,05).

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutu ve alınan okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.55: Okul Yaşam Kalitesi Okula Yönelik Duygular Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim

Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	Sd	P
Evet	260	4,304	0,688	0,043	,237	346	,812
Hayır	88	4,284	0,633	0,068			

Tablo 4.55'e bakıldığında, okul yaşam kalitesi okula yönelik duygular alt boyutunun okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t Testi sonuçlarına göre okula yönelik duygular alt boyutu puanları okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmamaktadır (t= 0,237; p > 0,05).

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi okul yönetimi alt boyutu ve alınan okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.56: Okul Yaşam Kalitesi Okul Yönetimi Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim

Puan	Grup	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Okul Yönetimi	Evet	260	4,055	0,688	0,043	-,950	346	,343
	Hayır	88	4,133	0,600	0,064			

Tablo 4.56'ya bakıldığında, okul yaşam kalitesi okul yönetimi alt boyutunun okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t Testi sonuçlarına göre okul yönetimi alt boyutu puanları okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmamaktadır ($t = -0,950$; $p > 0,05$).

Aşağıdaki tabloda okul yaşam kalitesi statü alt boyutu ve alınan okul öncesi eğitim arasındaki ilişkiye ait sayısal veriler gösterilmiştir.

Tablo 4.57: Okul Yaşam Kalitesi Statü Alt Boyutu ve Okul Öncesi Eğitim

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
Statü	Evet	260	4,132	0,819	0,051	,499	346	,618
	Hayır	88	4,080	0,947	0,101			

Tablo 4.57'ye bakıldığında, okul yaşam kalitesi statü alt boyutunun okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t Testi sonuçlarına göre statü alt boyutu puanları okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılaşmamaktadır ($t = -0,499$; $p > 0,05$).

4.5. OKUL DOYUMU, OKULDA POZİTİF YAŞANTILAR VE OKUL YAŞAM KALİTESİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Aşağıdaki tabloda okul doyumunu, okulda pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkilere ait sayısal sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4.58. Okul Doyumu, Okulda Pozitif Yaşantılar ve Okul Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkiler

		Okul Doyumu	Minnettarlık	Yaşam Coşkusu	iyimserlik	Sebat	Öğretmen	Öğrenci	Okula Yönelik Duygular	Okul Yönetimi	Statü
OD	r	1,000									
MİN	r	,437**	1,000								
YC	r	,432**	,503**	1,000							
İYİ	r	,355**	,543**	,420**	1,000						
SEB	r	,420**	,597**	,594**	,506**	1,000					
ÖĞRT	r	,377**	,444**	,273**	,268**	,345**	1,000				
ÖĞR	r	0,100	0,048	-0,012	,106*	0,085	,363**	1,000			
OYD	r	,354**	,408**	,243**	,332**	,345**	,573**	,250**	1,000		
OY	r	,341**	,316**	,414**	,298**	,322**	,390**	0,045	,437**	1,000	
ST	r	,213**	,281**	,113*	,128*	,247**	,728**	,416**	,581**	,206**	1,000

* <0,05; **<0,01

Tablo 4.58’ de görülmekte olduğu gibi öğrencilerin okul doyumu ve okulda pozitif yaşantılar puanları arasında belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpım Analizi sonucunda, öğrencilerin okul doyumu ile minnettarlık ($r=0,437$; $p<0,01$), yaşam coşkusu ($r=0,432$; $p<0,01$), iyimserlik ($r=0,355$; $p<0,01$) ve sebat ($r=0,420$; $p<0,01$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Okul doyumu ile okul yaşam kalitesi öğelerinden öğretmen ($r=0,377$; $p<0,01$), okula yönelik duygular ($r=0,354$; $p<0,01$), okul yönetimi ($r=0,341$; $p<0,01$), ve statü ($r=0,213$; $p<0,01$), arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

4.6. OKUL DOYUMU ÜZERİNDE DEĞİŞKENLERİN ETKİLERİ

4.6.1. Okulda Pozitif Yaşantıların Okul Doyumu Üzerindeki Etkisi

Okulda pozitif yaşantıların (sebat, iyimserlik, yaşam coşkusu ve minnettarlık) okul doyumunu etkileyip etkilemediğini, etkiliyorsa ne düzeyde etkilediğini belirlemek için yapılan basit ve çoklu regresyon analizi sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 4.59: Okulda Pozitif Yaşantılar Toplam Puanının Okul Doyumu Üzerindeki Etkisi Modeli

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,510	,260	,258	,67308

b. Yordayıcılar: (Sabit), Okulda Pozitif Yaşantılar Toplam Puanı

Tablo 4.59’da görüldüğü üzere, okulda pozitif yaşantılar toplam puanının okul doyumunu etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan basit regresyon analizi modeline göre okuldaki pozitif yaşantıların okul doyumunu üzerinde %26’lık etkisi bulunmaktadır.

Aşağıdaki tabloda basit regresyon modelinin uygunluğunu test eden ANOVA sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.60: Basit Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA Sonuçları

ANOVA ^a						
Model		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	55,173	1	55,173	121,785	,000
	Artık	156,751	346	,453		
	Total	211,924	347			

a. Bağımlı değişken: Okul doyumunu toplam
b. Yordayıcı: (Sabit), Okulda Pozitif Yaşantılar Toplam Puanı

Tablo 4.60’da görüldüğü üzere, basit regresyon modelinin anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizine göre, kurulan model anlamlıdır (F=31,324; p<0,01). Bir başka deyişle, varyans analizi sonucunun anlamlı olması, okulda pozitif yaşantılar puanlarının okul doyumunu puanlarına ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Aşağıda okul doyumunu puanları üzerinde okulda pozitif yaşantılar toplam puanına etkisinin sayısal verileri gösterilmiştir.

Tablo 4.61: Okul Doyumunu Puanları Üzerinde Okulda Pozitif Yaşantılar Toplam Puanının Etkisi

Katsayılar ^a		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayı	T	p
Model		B	Std. Error	Beta		
1	Sabit	1,169	,293		3,988	,000
	Okulda Pozitif Yaşantılar Toplam Puan	,912	,083	,510	11,036	,000

a. Bağımlı Değişken: Okul doyumunu

Tablo 4.61’de görüldüğü üzere, okul doyumunu puanları üzerinde okulda pozitif yaşantılar toplam puanının etkisini belirlemeye yönelik yapılan basit regresyon analiz sonuçlarına göre, okulda pozitif yaşantılar toplam puanının okul yaşam doyumunu üzerindeki etkisi anlamlıdır ($t=3,988$; $p<0,001$). Öte yandan okulda pozitif yaşantılar toplam puanındaki 1 birimlik artış, okul doyumunu puanlarını 0,510 birim artıracaktır.

Aşağıdaki tabloda okulda pozitif yaşantıların okul doyumuna etkisi çoklu regresyon analizi model özeti sayısal sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.62: Okulda Pozitif Yaşantıların Okul Doyumuna Etkisi Çoklu Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,517 ^a	,268	,259	,67271

b. Yordayıcılar: (Sabit), Sebat, İyimserlik, Yaşam Coşkusu, Minnettarlık

Tablo 4.62’de görüldüğü üzere, okulda pozitif yaşantıların okul doyumunu etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan regresyon analizi modeline göre okuldaki pozitif yaşantıların okul doyumunu üzerinde %26,8’lik etkisi bulunmaktadır. Bu etkinin kaynağını bulmak için yapılan standart regresyon analizi sonuçları aşağıda ayrıntısıyla incelenecektir. Sonuçlar tablodaki gibidir.

Tablo 4.63: Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA Sonuçları

ANOVA ^a						
Model		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	56,702	4	14,175	31,324	,000 ^b
	Artık	155,222	343	,453		
	Total	211,924	347			

a. Bağımlı değişken: Okul doyumunu toplam

b. Yordayıcılar: (Sabit), Sebat, İyimserlik, Yaşam Coşkusu, Minnettarlık

Tablo 4.63'te görüldüğü üzere, Okulda pozitif yaşantıların (sebat, iyimserlik, yaşam coşkusu ve minnettarlık) okul doyumunu etkileyip etkilemediğini, etkiliyorsa ne düzeyde etkilediğini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi modelinin anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizine göre, kurulan model anlamlıdır (F=31,324; p<0,01). Bir başka deyişle, varyans analizi sonucunun anlamlı olması, okulda pozitif yaşantılar puanlarının okul doyumunu puanlarına ilişkin açıkladığı varyans istatistiksel olarak anlamlıdır.

Aşağıdaki tabloda okul doyumunu puanları üzerinde okulda pozitif yaşantılar alt boyutlarının etkisi sayısal olarak verilmiştir.

Tablo 4.64: Okul Doyumu Puanları Üzerinde Okulda Pozitif Yaşantılar Alt Boyutlarının Etkisi

Katsayılar ^a						
Model		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış	T	p
		B	Std. Error	Beta		
		1	Sabit	,962		
	Minnettarlık	,407	,123	,206	3,295	,001
	Yaşam Coşkusu	,253	,069	,219	3,694	,000
	İyimserlik	,119	,076	,089	1,551	,122
	Sebat	,183	,098	,122	1,874	,062

a. Bağımlı Değişken: Okul doyumunu

Tablo 4.64'te belirtildiği üzere, okul doyumunu puanları üzerinde okulda pozitif yaşantılar alt boyutlarını (minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik, sebat) etkisini belirlemeye yönelik yapılan çoklu regresyon analiz sonucuna göre, okulda pozitif yaşantılar alt boyutlarından minnettarlık (t=3,295; p<0,001) ve yaşam coşkusu

($t=3,694$; $p < 0,001$) alt boyutlarının okul doyumunu üzerindeki etkisi anlamlıdır. Standartlaştırılmamış değerlerden model şu şekilde formüle edilebilir:

$$\text{Okul Doyumu} = 0,962 + (0,407 \times \text{Minnettarlık}) + (0,253 \times \text{Yaşam Coşkusu})$$

Standartlaştırılmış değerler ise, bağımsız değişkenindeki bir standart sapma değişikliğinin bağımlı değişkende ne kadar değişiklik yaratacağını göstermektedir. Buna göre, minnettarlık puanındaki 1 birimlik artış, okul doyumunu puanlarını 0,206 birim artıracaktır. Aynı şekilde, yaşam coşkusu puanlarındaki 1 birimlik artış, okul doyumunu puanlarını 0,219 birim artıracaktır.

4.6.2. Okul Yaşam Kalitesinin Okul Doyumunu Üzerindeki Etkisi

Aşağıdaki okul yaşam kalitesi toplam puanının üzerinde okul doyumunu etkisi basit regresyon analizi model özeti sayısal sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.65: Okul Yaşam Kalitesi Toplam Puanının Üzerinde Okul Doyumunu Etkisi Basit Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,368	,136	,133	,728 ^b

b. Yordayıcılar: (Sabit), Okul Yaşam Kalitesi Toplam Puanı

Tablo 4.65'te görüldüğü üzere, okulda pozitif yaşantılar toplam puanının okul doyumunu etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan basit regresyon analizi modeline göre okuldaki pozitif yaşantıların okul doyumunu üzerinde %26'lık etkisi bulunmaktadır.

Tabloda basit regresyon modelinin uygunluğunu test eden ANOVA sayısal sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.66: Basit Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA**Sonuçları**

		ANOVA ^a				
Model		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	28,721	1	28,721	54,243	,000 ^b
	Artık	183,203	346	,529		
	Total	211,924	347			

a. Bağımlı değişken: Okul doyumu toplam
b. Yordayıcı: (Sabit), Okul Yaşam Kalitesi Toplam Puanı

Tablo 4.66’da görüldüğü üzere, basit regresyon modelinin anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizine göre, kurulan model anlamlıdır (F=31,324; p<0,01). Bir başka deyişle, varyans analizi sonucunun anlamlı olması, okulda pozitif yaşantılar puanlarının okul doyumu puanlarına ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda okul doyumu puanları üzerinde okul yaşam kalitesi toplam puanının etkisi sayısal olarak gösterilmiştir.

Tablo 4.67: Okul Doymu Puanları Üzerinde Okul Yaşam Kalitesi Toplam**Puanının Etkisi**

Katsayılar ^a		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış İş Katsayı	T	p
Model		B	Std. Error	Beta		
1	Sabit	2,193	,300		7,317	,000
	Okulda Pozitif Yaşantılar Toplam Puan	,549	,075	,368	7,365	,000

a. Bağımlı Değişken: Okul doyumu

Tablo 4.67’de görüldüğü üzere, okul doyumu puanları üzerinde okul yaşam kalitesi toplam puanının toplam puanının etkisini belirlemeye yönelik yapılan basit regresyon analiz sonuçlarına göre, okul yaşam kalitesi toplam puanının okul yaşam doyumu üzerindeki etkisi anlamlıdır (t=7,365; p<0,001). Öte yandan okul yaşam kalitesi puanındaki 1 birimlik artış, okul doyumu puanlarını 0,368 birim artıracaktır.

Aşağıda okulda yaşam kalitesinin okul doyumunu üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi model özeti sayısal sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.68: Okulda Yaşam Kalitesinin Okul Doyumu Üzerindeki Etkisi Çoklu Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,460	,211	,200	,699
Yordayıcılar: (Sabit), Öğretmen, Öğrenci, Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi, Statü				

Tablo 4.68’de görüldüğü üzere, okul yaşam kalitesinin okul doyumunu etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan regresyon analizi modeline göre okulda yaşam kalitesinin okul doyumunu üzerinde %21,1’lik etkisi bulunmaktadır. Bu etkinin kaynağını bulmak için yapılan standart regresyon analizi sonuçları aşağıda ayrıntısıyla incelenecektir.

Tablo 4.69: Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA Sonuçları

ANOVA ^a						
Model		Kareler Toplamı	S _d	Kareler Ortalaması	F	P
1	Regresyon	44,766	5	8,953	18,318	,000 ^b
	Artık	167,158	342	,489		
	Total	211,924	347			
a. Bağımlı değişken: Okul doyumunu toplam						
b. Yordayıcılar: (Sabit), Öğretmen, Öğrenci, Okula Yönelik Duygular, Okul Yönetimi, Statü						

Tablo 4.69’da görüldüğü üzere, okul yaşam kalitesinin (öğretmen, öğrenci, okula yönelik duygular, okul yönetimi, statü) okul doyumunu etkileyip etkilemediğini, etkiliyorsa ne düzeyde etkilediğini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi modelinin anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizine göre, kurulan model anlamlıdır (F=18,318; p<0,01). Bir başka deyişle, varyans analizi sonucunun anlamlı olması, okul yaşam kalitesi puanlarının okul doyumunu puanlarına ilişkin açıkladığı varyans istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Aşağıdaki tabloda okul doyumunu puanları üzerinde okul yaşam kalitesi etkisi çoklu regresyon analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.70: Okul Doyumu Puanları Üzerinde Okul Yaşam Kalitesi Etkisi Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Katsayılar ^a						
Model		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış İş Katsayı	t	P
		B	S _h			
1	Sabit	1,483	,316		4,698	,000
	Öğretmen	,412	,097	,325	4,261	,000
	Öğrenci	-,003	,050	-,004	-,070	,944
	Okula Yönelik Duygular	,226	,075	,195	3,001	,003
	Okul Yönetimi	,192	,066	,164	2,931	,004
	Statü	-,155	,070	-,169	-2,204	,028

a. Bağımlı Değişken: Okul Doyumu

Tablo 4.70' te görüldüğü gibi okul doyumu puanları üzerinde okul yaşam kalitesi alt boyutlarının etkisini belirlemeye yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, öğretmen (t=4,261; p<0,01), okula yönelik olumlu duygular (t=3,001; p<0,05), okul yönetimi (t=2,931; p<0,01) ve statü (t=-2,204; p<0,05) alt boyutları okul doyumu üzerinde etkilidir.

Standartlaştırılmamış değerlerden model şu şekilde formüle edilebilir:

$$\text{Okul Doyumu} = 1,483 + (0,412 \times \text{Öğretmen}) + (0,226 \times \text{Okula Yönelik Duygular}) + (0,192 \times \text{Okul Yönetimi}) + (-0,155 \times \text{Statü})$$

Standartlaştırılmış değerler ise, bağımsız değişkenindeki bir standart sapma değişikliğinin bağımlı değişkende ne kadar değişiklik yaratacağını göstermektedir. Buna göre, öğretmen puanındaki 1 birimlik artış, okul doyumu puanlarını 0,325 birim artıracaktır. Okula yönelik duygular puanlarındaki 1 birimlik artış, okul doyumu puanlarını 0,195 birim artıracaktır. Okul yönetimi puanlarındaki 1 birimlik artış, okul doyumu puanlarını 0,164 birim artıracaktır. Statü puanlarındaki 1 birimlik artış okul doyumu puanlarını 0,169 birim düşürecektir.

4.6.3. Okulda Pozitif Yaşantılar ve Okul Yaşam Kalitesinin Okul Doyumu Üzerindeki Etkisi

Aşağıdaki tabloda okulda pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesinin okul doyumu üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi modeli özetini sayısal verileri gösterilmiştir.

Tablo 4.71: Okulda Pozitif Yaşantılar ve Okul Yaşam Kalitesinin Okul Doyumu Üzerindeki Etkisi Çoklu Regresyon Analizi Model Özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Sh _x
1	,541	,292	,288	,659

Yordayıcılar: (Sabit), Okulda Pozitif Yaşantılar Toplam Puanı ve Okul Yaşam Kalitesi Toplam Puanı

Tablo 4.71’de görüldüğü üzere, okulda pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesinin okul doyumunu etkileyip etkilemediğini belirlemek için yapılan regresyon analizi modeline göre her iki değişkenin %29,2’lik etkisi bulunmaktadır. Bu etkinin kaynağını bulmak için yapılan standart regresyon analizi sonuçları aşağıda ayrıntısıyla incelenecektir.

Tablo 4.72: Regresyon Modelinin Uygunluğunu Test Eden ANOVA Sonuçları

ANOVA ^a						
Model		Kareler Toplamı	S _d	Kareler Ortalaması	F	p
1	Regresyon	61,960	2	30,980	71,271	,000 ^b
	Artık	149,964	345	,435		
	Total	211,924	347			

a. Bağımlı değişken: Okul doyumunu toplam
b. Yordayıcılar: (Sabit), Okulda Pozitif Yaşantılar Toplam Puanı ve Okul Yaşam Kalitesi Toplam Puanı

Tablo 4.72’de görüldüğü üzere, okulda pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesinin okul doyumunu etkileyip etkilemediğini, etkiliyorsa ne düzeyde etkilediğini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi modelinin anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA analizine göre, kurulan model anlamlıdır (F=71,271; p<0,01). Bir başka deyişle, varyans analizi sonucunun anlamlı olması, okulda pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesi puanlarının okul doyumunu puanlarına ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda okul doyumunu puanları üzerinde okulda pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesi puanlarının etkisi çoklu regresyon analiz sayısal sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.73: Okul Doyumu Puanları Üzerinde Okulda Pozitif Yaşantılar ve Okul Yaşam Kalitesi Puanlarının Etkisi Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Katsayılar^a					
Model		Standartlaştırılmamış Katsayılar		t	p
		B	S_h		
1	Sabit	,500	,333	1,501	,134
	Okulda Pozitif Yaşantılar	,773	,088	8,745	,000
	Okul Yaşam Kalitesi	,291	,074	3,951	,000

a. Bağımlı Değişken: Okul Doyumu

Tablo 4.73'te görülebileceği üzere, okul doyumu üzerinde okulda pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesinin etkisini belirlemeye yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, okulda pozitif yaşantılar ($t=8,745$; $p<0,01$) ve okul yaşam kalitesi ($t=3,951$; $p<0,01$) okul doyumu üzerinde etkilidir.

Standartlaştırılmamış değerlerden model şu şekilde formüle edilebilir:

$$\text{Okul Doyumu} = 0,5 + (0,773 \times \text{Okulda Pozitif Yaşantılar}) + (0,291 \times \text{Okul Yaşam Kalitesi})$$

Standartlaştırılmış değerler ise, bağımsız değişkenindeki bir standart sapma değişikliğinin bağımlı değişkende ne kadar değişiklik yaratacağını göstermektedir. Buna göre, okulda pozitif yaşantılar puanındaki 1 birimlik artış, okul doyumu puanlarını 0,432 birim artıracaktır. Okul yaşam kalitesi puanlarındaki 1 birimlik artış, okul doyumu puanlarını 0,195 birim artıracaktır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen buldan hareketle bir sonuç değerlendirmesi yapılacaktır. Bu değerlendirmeler araştırma sorularından isnat alınarak bir sırlama içerisinde verilecektir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın sonunda elde edilen en genel netice pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesinin artırılması okul doyumunu olumlu anlamda etkilediği olmuştur. Bunun dışında araştırma sonucunda elde edilen alt sonuçlar ise şunlardır:

Araştırmamızda ilkokul öğrencilerinin okul doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Karahisar'ın (2015) ortaokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul doyumlarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin okul doyumlarının cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Aynı şekilde Rathmann, Herke, Hurrelmann ve Richter'in (2018) Almanya'daki ilkokul öğrencilerinin yaşam doyumları ve okul iklimini algılamaları üzerine yaptıkları araştırmalarında okul doyumunu kız ve erkeklerde anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Özcan ve Kiraz (2017), Kıbrıs'ta yaşayan ergenlerin yaşam memnuniyetlerini inceldikleri araştırmasında da, okul doyumunu puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuştur. Koreli ergenlerin okul doyumlarının incelendiği başka bir araştırmada, okul doyumunu cinsiyetler arası farklılık göstermemektedir (You, Lee, Lee & Kim, 2018). Bu bulgular, okul doyumunun kız ve erkek öğrenciler için aynı şekilde algılandığını göstermekte ve araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Öğrencilerin ilkokul öğrencisi olmaları gelişimsel açıdan, özellikle psikanalitik açıdan latent (gizil) dönemde oluşları henüz cinsiyet arası farklılıkların belirgin olmadığını göstermektedir. Ancak literatür bulguları okul doyumunun kız öğrencilerde daha yüksek olduğunu gösteren çalışmaların olduğunu da göstermektedir. Örneğin; Çivitçi (2009) ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin okul doyumlarını incelediği araştırmasında öğrencilerin okul doyumlarının cinsiyete göre farklılaştığını ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine bulunmuştur. Çam ve Artar'ın (2014) lise türüne göre öğrencilerin yaşam doyumlarını araştırdığı çalışmasında, okul doyumları puanları tüm liselerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmamızda okul doyumu puanları anne eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Bir başka deyişle, annesi ilkokul, ortaokul, lise ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin okul doyumları birbirinden farklı olmamakta; okul doyumu üzerinde anne eğitim durumunun herhangi etkisinin olmadığı görülmektedir. Araştırma sonucu, literatürdeki çalışmalarla tutarlılık gösterir şekildedir. Kırtıl (2009) ortaokul öğrencilerinde anne eğitim durumunun yaşa doyumu üzerinde herhangi bir etki yaratmadığını tespit etmiştir. Yine aynı şekilde Çivitçi'nin (2009) ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, öğrencilerin okul doyumunun anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Okul doyumunun anne eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını araştıran çalışma bulguları farklılık göstermektedir. Karahisar (2015) çocukların ve Göç (2008) 10. Sınıf lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, okul doyumu annenin eğitim durumuna göre değiştiğini gösteren çalışmalardır. Göç (2008)'ün çalışmasında annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin okul doyumlarının, anneleri lise ve üniversite mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özcan ve Kiraz (2017)'in çalışmalarında da öğrencilerin okul doyumlarının annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin, annesi üniversite mezunu anneden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmamızda okul doyumu puanları baba eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Bir başka deyişle, babası ilkokul, ortaokul, lise ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin okul doyumları birbirinden farklı olmamakta; okul doyumu üzerinde baba eğitim durumunun herhangi etkisinin olmadığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarımız Ünal ve Şahin (2013)'in araştırmasıyla tutarlılık göstermektedir. Ünal ve Şahin (2013), ergenler üzerine yaptıkları araştırmada okul doyumunun baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını bulmuştur. Çivitçi'nin (2009) ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında da, öğrencilerin okul doyumunun baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini bulmuştur.

Ancak literatürde farklı çalışmalar farklı bulguları ortaya çıkarmıştır. Örneğin; Karahisar (2015)'in çalışmasında baba eğitim durumuna göre çocukların okul doyumu değişiklik göstermektedir. (Karahisar, 2015). Göç (2008)'ün çalışmasında okul doyumu baba eğitim durumuna göre değişmektedir. Babası ortaokul mezunu

olan çocukların okul doyumları, baba lise ve üniversite mezunu olanlara göre yüksek bulunmuştur. Özcan ve Kiraz (2017) da babası okuma yazma bilmeyen ortaokul öğrencilerin yaşam doyumlarının, babası üniversite mezunu olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmamızda okul doyumunun öğrencinin algıladığı okul başarısına göre farklılaştığı bulunmuştur. Okul başarılarını yüksek algılayan çocukların okul doyumları da yüksektir. Çivitçi'nin (2009) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okul doyumları algılanan okul başarısına göre farklılaşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, kendisini “oldukça başarılı” olarak gören öğrencilerin okul, benlik ve genel tatmin düzeyleri; kendisini “kısmen başarılı” olarak gören öğrencilerin de benlik ve genel tatmin düzeyleri kendisini “başarısız” olarak görenlere göre daha fazladır. Aynı şekilde Dost-Tuzgöl'ün çalışmasında (2007), akademik başarısını yüksek olarak algılayan üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumunu daha fazladır. Huebner & Gilman'ın çalışmasında (2006), akademik olarak başarılı olan öğrencilerde okuldaki ders dışı etkinliklere katılma oranı da fazladır. Dolayısıyla, derslerde kendilerini başarılı olarak algılayan ve okuldaki etkinliklere daha fazla katılan öğrencilerin okul yaşantılarından da memnun olmaları beklenmektedir.

Araştırmamızda okul doyumunun okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bir başka deyişle, okul öncesi almış ya da almamış olmak okul doyumunu etkilememektedir. Literatüre bakıldığında okul doyumunun okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak okul doyumunun akademik başarı, okulda karşılaşılan problemleri çözebilme becerisi ve sosyal beceriler ile arttığı düşünülürse okul öncesi eğitimin etkisinden söz edilebilir. Bu doğrultuda yapılan bir literatür taramasında, Siva (2008)'nin okul öncesi eğitimin ilkökul başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında, okul öncesi eğitim alan çocukların, sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimleri, eğitim almayanlara göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yapılan bir başka araştırmada okul doyumunu ile ilişkili olduğu düşünülen problem çözme becerilerinin ve sosyal benlik gelişiminin okul öncesi kuruma gidenler lehine olduğu görülmüştür (Pakkal, 2007).

Araştırmamızda okul doyumunu ile pozitif yaşantılar ölçeği alt boyutlarının tümü arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okuldaki olumlu yaşantılar arttıkça okul

doyumunu da artmaktadır. Literatürde okul doyumunu ve pozitif yaşantılar arasındaki ilişkiyi araştıran çok az çalışma vardır. Örneğin, Koreli ergenler ile yapılan minnettarlık duygusunun dolaylı etkisinin sosyal destek algısı yoluyla yaşam doyumunu üzerindeki etkisini test etmek için yapılan model denesinde, minnettar öğrencilerin daha fazla sosyal destek ve daha düşük düzeyde duygusal zorluk algıladığını; bunun da yaşam doyumunun artmasına yol açtığını göstermiştir (You, Lee, Lee & Kim, 2018). Bu da elde edilen sosyal desteğin okul ortamında minnettarlık duygusunu artırarak, okul yaşam doyumunu olumlu şekilde etkilediğini gösterir. Bizi araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Heffner ve Antaramia (2015)'in Güney Amerika'da 8. Sınıf öğrencilerinin okul yaşam doyumları ve okulda negatif ve pozitif yaşantılarının okula katılım ve okul başarısı bağlamında ele aldıkları araştırmalarında, yaşam doyumunu ve okulda pozitif yaşantıların anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bir diğer çalışmada ise, Rathore (2017)'nin Hindistan'da üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu üzerine pozitif psikolojinin en önemli kavramlarından psikolojik sağlamlığın etkisini araştırdığı çalışmasında, psikolojik sağlamlığın tüm öğeleri (beceriklilik, dayanıklılık, optimizm ve amaçlılık) ile yaşam doyumunu arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bu da psikolojik dayanıklılığın artması yaşam doyumunu da artırmaktadır şeklinde yorumlanabilmektedir. State ve Kern (2017)'in lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının sosyal, duygusal ve davranışsal problemlerle olan ilişkisini araştıran çalışmasında yaşam doyumunu alt boyutundan okul yaşam doyumunun tüm sosyal, duygusal ve davranışsal problemlerle negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu da gösteriyor ki, öğrencilerin problemlerinin düzeyleri azaldıkça okul doyumları artmaktadır. Okulda pozitif sınıf ortamının okul doyumunu ne kadar etkilediği üzerine Filipinler'de lise öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada, pozitif etkilerin ve yaşam doyumunun yüksek olduğu sınıflarda, öğrencilerin yaşam doyumları da yüksek bulunmuştur (King & Datu, 2017). Bu da genel olarak öğrencilerin iyi oluşlarının hayatlarındaki en önemli çevrelerden biri olan okul ortamından ve arkadaşlarından ne kadar etkilendiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul doyumunu üzerinde okulda pozitif yaşantılar toplam puanının etkisi anlamlıdır. Yani, okulda pozitif yaşantılar arttıkça okul doyumunu artmaktadır. Ancak okul doyumunu üzerinde okulda pozitif yaşantılar alt boyutlarından hangilerinin etkilerinin olduğuna bakıldığında, sadece minnettarlık ve yaşam coşkusu puanları okul doyumunu açıklamaktadır. Okul yaşam doyumunu etkileyen etmenler

üzerine yapılan araştırmalar, farklı karakter güçlerinin etkilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Örneğin; Rathore (2017)'nin Hindistan'da üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada yaşam doyumunu etkileyen psikolojik dayanıklılığın öğelerinden becerikliliğin, yani çözüm üretme ve sorunlarla başa çıkarken kaynak bulma becerisinin en önemli etken olduğu bulunmuştur. Bu da öğrencilerin yaşadığı pozitif duyguların yaşam doyumunu artırmada ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızda okul doyumunu ile okul yaşam kalitesi ölçeği alt boyutlarının “öğrenci” alt boyutu hariç, tümü ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Literatür bulguları okul iklimi ve okula bağlı diğer faktörler, öğrencilerin yaşam doyumları ile birebir ilişkili olduğunu göstermektedir (Suldo, Shaffer & Riley, 2008). Okuldan algılanan doyum ile duygusal zekanın kişilerarası beceriler, uyum ve genel ruh hali boyutları arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon olmasına rağmen; okuldan algılanan doyum ile duygusal zekanın kişisel beceriler stres yönetimi ve olumlu etki boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (Yalnızca-Yıldırım, 2015). Rathmann, Herke, Hurrelmann ve Richter'in (2018) çalışmasında okul doyumunun öğretmen ilgisi ile ilgisi ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde sınıftaki aktiviteler, öğrenciler arasındaki hırs, otonomi de okul doyumunu ile ilişki içerisindedir. Heffner ve Antaramia (2015)'in araştırması göstermiştir ki, öğrenci-öğretmen ilişkisi ilkökul öğrencilerinde olduğu gibi, ortaokul öğrencilerinde de okul doyumunu üzerinde anlamlı ve önemli etkiye sahiptir. Aynı araştırmada bir diğer önemli bulgu ise, okulda pozitif yaşantılar ve okul doyumunun, öğretmen-öğrenci ilişkisini artırdığı yönündedir. Bu da bizim araştırmamızda okul yaşam kalitesi öğelerinden “öğretmen” boyutunun ilkökul öğrencilerinin yaşam doyumlarını olumlu yönde etkilediği bulgumuz ile aynı doğrultudadır.

Araştırmamızda, okul doyumunu üzerinde okul yaşam kalitesi toplam puanının etkisi anlamlıdır. Bir diğer deyişle, okul yaşam doyumunu üzerinde okul yaşam kalitesinin etkileri anlamlıdır; ancak okul doyumunu üzerinde okul yaşam kalitesinin hangi alt boyutlarının etkisi olduğuna bakıldığında; öğretmen, okula yönelik duygular, okul yönetimi ve statü puanlarının okul doyumunu etkisi olduğu bulunmuştur. Rathmann, Herke, Hurrelmann ve Richter'in (2018) 'in çalışması araştırma bulgularımızı destekler şekildedir. Araştırmada, öğretmenlerinin ilgisini daha fazla alan öğrencilerin

yaşam doyumlarının da daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle öğrencinin okul yaşam doyumunu öğretmenin ilgisi yordamaktadır.

Okul yaşam kalitesinin alt boyutlarına bakıldığında okul yönetiminin öğrencinin okul yaşam doyumuna önemli etkilerinin olduğu görülmektedir. Okul yönetimi, öğrencinin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olacak şartları hazırlamada başlıca sorumludur. Öğrencinin derste ve ders dışında geçireceği zamanın her yönüyle verimli olmasına yönelik çalışma ve bu çalışmalara yönelik ortamların, şartların hazırlanması, okulun sadece ders görülen ve sınıflardan ibaret bir yer olması gibi olumsuz bir yargının öğrencinin zihninden silinmesi okul yönetiminin önceliği olmalıdır. Bu doğrultuda okul yönetimi, yeni etkinlikler ve etkinlik alanları oluşturmada, okulun özellikle sosyal alanlarını daha kullanışlı ve vakit geçirilebilir duruma getirmede öncelikle sorumluluğu bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin gerek ders başarılarında gerekse de sosyal etkinliklerde göstereceği başarılarında okul yönetimi tarafından desteklenmeleri ve teşvik edilmeleri de öğrencilerin okul yaşam doyumlarına direkt olarak etki edecektir.

Bu genel ve alt sonuçlardan hareketle elde edilen netice, okul doyumunu üzerinde okulda pozitif yaşantıların ve okul yaşam kalitesinin artırılması anlamlı bir etki oluşturmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin eğitim durumları ve okul öncesi deneyiminin olup olmaması da değişkenler üzerinde hiçbir farklılık yaratmamıştır. Buradan hareketle okullarda öğrenciler ile somut anlamda olumlu bir duygulanım ve iletişim ortamı yaratıldığı takdirde okuldan elde edilen duyuşsal, bilişsel doyumun en üst noktaya çıkabileceği sonucu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, çıkarsamada bulunan sonuçlardan hareketle, okulda pozitif yaşantılar ve okul yaşam kalitesinin artırılmasının okul doyumunu üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılması sebebiyle uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulacaktır.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1) Okul yönetiminin demokratik bir eğitim ortamı sunması hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından okul yaşam kalitesini artırabilir. Bunun yanında kültürel ve sosyal faaliyetlere verilen önemin artması öğrencilerin sorumluluk ve aidiyet duygularını okula karşı pekiştirebilir.

2) Okul yönetimi öğrencilerin okulda geçirdikleri yaşantıların pozitif olması ve okuldaki tüm öğelerin (okul idaresi, müdür, öğretmenler, öğrenciler vb.)niteliğinin yüksek olması öğrencilerin okul doyumlarını arttırmaktadır. Bu açıdan hem okul idaresi hem eğitim yöneticileri hem sosyal politikacılar öğrencilerin okulda geçirdikleri deneyimleri pozitif hale getirmelidir.

3) Öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurarken pozitif bir dilden yana olmaları ve bunu somutlaştırmaları önerilebilir. Bu sayede öğrencilerin minnettarlık ve iyimserlik duygularının pekişeceği bu sayede disiplin ve uzlaşmazlık problemlerinin azalabileceği uzun vadede elde edilecek kazanımlar arasında olabilir. Ayrıca, teşekkür etme, rica etme gibi minnettarlık deneyimleri akranlar arasında ve okul örgütünde bir kültür haline getirilmeli ve bu yaşantılar sosyal hayata da taşınmalıdır.

4) Okullarda minnettarlığı geliştirmeye yönelik çalışmaların rehberlik servisindeki öğretmenler ile işbirliği içerisinde yürütülmesi gerektiği söylenebilir. Bu konuyla ilgili çalışmalar hizmet içi personel eğitim toplantılarının gündemi olabilir. Okul yönetimi bu konuda öğretmenlerle kurduğu iletişimde öğrencilere rol model olabilecek en önemli unsurdur.

5) Öğretmenler öğrencilere iyimser düşünme becerisini kazandıracak somut deneyimler yaşatacak eğitim ortamı düzenlemelidir. Bu düşünme biçimiyle öğrenciler herhangi bir problem ile karşılaştığında sebat edip problemin çözümü için çaba harcayacak, stres, yılgınlık ve depresyondan uzak bir zihin ve ruh sağlığının yolu açılacaktır.

6) Hazırlanan öğretim programları 21. Yüzyıl becerilerinin yanında öğrencilere pozitif yaşantılar kazandırmayı uzun vadedeki hedeflerinin arasına alabilir, ders materyallerini de bu minvalde düzenleyebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1) Araştırmacılara yapılan bu çalışmanın daha büyük bir örneklem grubunda yapılması önerilebilir.

2) Bu çalışmada pozitif yaşantıların sebat, iyimserlik, okul yaşam doyumunu ve yaşam coşkusu alt boyutları ele alınmıştır. Araştırmacıların pozitif yaşantıların farklı alt boyutlarının okul doyumunu üzerindeki etkilerini araştırmaları önerilebilir.

- 3) Araştırmacılar, uzlaşı ve arabuluculuk eğitimi üzerinde okulda pozitif yaşantıların ne tür etkisi vardır sorusuna yönelik bir araştırma nerisi sunulabilir.
- 4) Okullardaki disiplin sorunun üzümünde pozitif psikolojinin alt boyutlarından öz saygının ne tür bir rol oynayabileceğine dair bir araştırma nerisi sunulabilir.
- 5) ğretim programında yer alan amaç ve kazanımların pozitif psikoloji bağlamında ele alınıp ders kitaplarında ne tür metinler üzerinden bu duyguların verilebileceğine dair bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akın, A. (2013). *Güncel Psikolojik Kavramlar 1: Pozitif Psikoloji*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Akyol, S.U. (2013). Boşanmış ve boşanmamış aileye sahip ergenlerin yalnızlık, yaşam doyumu, sosyal destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.(*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Pamukkale Üniversitesi, Denizli*).
- Altınkurt, A., Aydın, K. ve Yılmaz, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*. 10(1), 1470-1490.
- Arastaman, G. (2006). Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Arıkan, G. ve Sarı, M. (2016). Lise öğrencilerinde okul yaşam kalitesinin incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies*. 2(1), 66-77.
- Aslan, N. ve Arslan, C. B. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn çocuk etkileşimi (Kültürlerarası bir karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi* 8(1), 113-130.
- Atkinson, R.L. (1995). *Psikolojiye Giriş* (Çev: Kelam Atakay, Mustafa Atakay ve Aysun Yavuz). İstanbul: Sosyal Yayınevi.
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modelliği üzerine. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(4), 75-84.
- Aygün, Ö., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. ve Karadeniz, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma* (4. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balkış-Baymur, F. (1972). *Genel Psikoloji* (15. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Bilgiç, S. ve Sarı, M. (2010). ilköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 9(17), 1-19.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Burkimsher, M. (1993). Creating a Climate for Citizenship Education in School, *Developing Citizenship in the curriculum*. 7 – 15. London, David Fulton Publishers.
- Celep, C. (1997). Öğretmen yeterlik duygusu. *Yaşadıkça Eğitim*. 50, 30-32.
- Cenkseven F. ve Sarı, M. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 5(2), 1-16.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Cohen, E. G. (1998). Making cooperative learning equitable. *Educational Leadership*, 56(1), 18-21.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psychological Topics*, 18 (2), 203-211.
- Csikszentmihalyi, M.,& Seligman, M.E.P. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*. 55 (1), 5–14.
- Çam, Z. ve Artar, M. (2014). Ergenlikte yaşam doyumu: okul türleri bağlamında bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 23-46.
- Çevik, G., Yavuz, G. ve Yüce, S. (2016). Ergenlerin okul yaşam kalitesi ile yaşam doyumunun problem çözme ve sosyal destekle ilişkisi: Afgan-Özbekleri ile yapılan bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 9(43), 1405-1417.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(1), 29-52.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından

incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 179-204.

- Dağcı, A. (2014), *Pozitif psikoloji bağlamında umudun dindarlıkla ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Demirel, Ö. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, T. (2014). *Pozitif psikoloji kuram, araştırma ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dost-Tuzgöl, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 132-143.
- Drost, A. L. (2012). Situational and intrapersonal predictors of school and life satisfaction of elementary school students. Doctoral Dissertations, Fordham University, New Jersey.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Ekşi, H., Demirci, İ., Kaya, Ç., & Ekşi, F. (2017). Karakter Gelişim İndeksi'nin Türk Ergenlerdeki Psikometrik Özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 476-500.
- Eid, M., & Diener, E. (2004). Global judgements of subjective well-being: situational variability and long-term stability. *Social Indicators Research*, 65, 245-277.
- Emmons, R. A. & McCullough, M.E. (2003). Counting blessings versus burdens: an empirical investigation of gratitude and subjective wellbeing in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84,377-389.
- Epstein, J. L. & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13 (1), 15–30.
- Erden, A. ve Erdem M. (2013). İlköğretim okullarında okul yaşam kalitesi: Van ili örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.28(3), 151-165.

- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte Öznel İyi Oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Froh, J. J., Miller, D. N., & Snyder, S. F. (2007). Gratitude in children and adolescents: Development, assessment, and school-based intervention. In *School Psychology Forum*.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 293-301.
- Glasman, N. S. (1984). Student achievement and the school principal. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(3), 283-296.
- Göç, Z. (2008). Predictive role of perfectionism on academic achievement and life satisfaction (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Gökmenoğlu, T., ve Eret, E. (2011). Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı araştırma görevlilerinin bakış açısıyla Türkiye’de program geliştirme, *Elementary Education*, 10(2), 667-681.
- Green, S., Oades, L. G., & Robinson, P., (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *In Psych: The Bulletin of the Australian Psychological Society Ltd.* 33 (2), 16-17
- Gülcan, A. ve Bal, P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisinin incelenmesi, *Asian Journal of Instruction*, 2(1).
- Günbayı, İ. ve Tokel, A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırılmalı analizi. *ODÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*. 3(5), 78-95.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 15 (2), 154-166.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology: Theory, Research and Applications*. Berkshire/England: Open University Press,

- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1681-1701.
- Helvacı, M. A., ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul m¼d¼r¼ne ilişkin ¼ğretmen g¼r¼řleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2011(8), 41-60.
- Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation, *Educational Leadership*, 60(1), 80- 81
- Hořg¼r¼r, V. (2002). *İletişim*. Ankara: Pegem Yayıncılık .
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*. 47 (3), 427-445.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149 – 158.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2009). Positive schools. In Lopez, S. J. & Snyder, S. J. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*, 2nd ed (pp. 561-568). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Johnson, D. & Shin, D. (1978). Avowed happiness as overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*. 5, 475-492.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5-10.
- Kabakçı, ¼. F. (2016). Karakter G¼çleri ve Erdemli Oluş: G¼çl¼ Yanlara-Dayalı Psikolojik Danışma ve Değerler Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım. *T¼rk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45).
- Kalaycı, H., ve ¼zdemir, M. (2013). Lise ¼ğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları ¼zerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 33(2), 293-315.

- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322–33.
- Karademir, N. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*. 6(2), 108-122.
- Karahisar, S. (2015). Ortaokul 3. ve 4. sınıfa devam eden çocukların ve annelerinin algıladıkları aile işlevlerinin karşılaştırılması ve çocukların yaşam doyumlarına etkisinin incelenmesi (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*) Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kararımkar, Ö.ve Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3 (30), 102-115.
- Karakaya Çiçek, H. & Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyum algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 750-761
- Karalar, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algısı ile meslek kararı verme yetkinliği arasındaki ilişki. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karatzias, A., Power, K.G. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*. 12 (3), 265 – 284.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasidou, 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 .
- Keleş, H.N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 3 (2), 344-350.
- Kırtıl, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi (*Yayımlanmamış doktora tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşımı. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47–70.
- Kim, D. H. & Kim, J. H. (2013). Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research*, 1-23.
- King, R. B., & Datu, J. A. (2017). Happy classes make happy students: Classmates' well-being predicts individual student well-being. *Journal of School Psychology*, 65, 116-128.
- Kourelahti, M. (1998). Quality of school life in finnish special educational settings (EBD). In A. Antilla & A. Ulusitalo (Eds.), Contemporary marginalization and exclusion of young people-whose reality counts? (pp. 47–50). *Advisory Council for Youth Affairs and Mannerheim League for Child Welfare*. Helsinki: Nykypaino.
- Leonard, C. A. R. (2002), Quality of school life and attendance in primary schools. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*). University of Newcastle, Faculty of Education and Arts, Australia.
- Lu, L. (2000). Gender and conjugal differences in happiness. *The Journal of Social Psychology*, 140(1), 132-141.
- Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper & Row.
- Mok, M. M. C. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model, *Learning Environments Research*, 5. 275-300
- Neimeyer, R.A. & Bridges, S. K. (2003). Postmodern approaches to psychotherapy. (Ed: A.S. Gurman ve B. M. Stanley), İkinci Baskı. Essential Psychotherapies: Theory and Practice. (sayfa, 272-316). NY: The Guilford Press.
- Ohkay, S. M. (2006). Sınır Dili Eğitimlerinin İstatistiksel Analizi-Örnek Olay Çalışması. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir).
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323–367.

- Özcan, B., & Kiraz, A. (2017). Life satisfaction of adolescents living in Northern Cyprus. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(3), 88-106.
- Özdemir, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının cinsiyet ve fakülte değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(2), 225-242.
- Özdemir, S., Kılınc, A. Ç., Öğdem, Z., & Er, E. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 228-235.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2013). İlk ergenlikte ana babaya bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu. *İlköğretim Online*. 12(3), 836-848.
- Öztürk, E.E. (2017). Üniversite öğrencilerinde iyimserlik, dindarlık ve dini yönelim ilişkisi. *İslamî İlimler Dergisi*. 12(3), 165-190.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pagano, J. A. (1991). Relating to one's students: Identity, morality, stories and questions, *Journal of Moral Education*, 20 (3), 257 – 267.
- Pakkal, F. U. (2007). Okul öncesi eğitim alan ergenlerin, sosyal benlik değerlerinin problem çözme becerisine etkisi. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pelendecioğlu, B. (2011). Lise öğrencilerinde zorbalık olgusunun okul yaşam kalitesi ve değişkenleri bakımından incelenmesi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu).
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Rathmann K.,Herke M.G., Hurrelmann K. & Richter, M.(2018) Perceived class climate and school-aged children's life satisfaction: The role of the learning environment in classrooms. *PLoS ONE*, 13(2), 1-21.
- Rathore, S. (2017). Life satisfaction among college students: A study exploring the role of resilience. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(2), 237-239.

- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapists view of psychotherapy*, Houghton Mifflin Company, Boston/USA
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sandage, S. J. ve Hill, P. C. (2001). The virtues of positive psychology: the Rapprochement and challenges of an affirmative postmodern perspective. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31, 3, 214-260.
- Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana).
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life. *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, 45, 889–896.
- Schmidt, L. J. ,& Lunenburg, F. C. (1989). Pupil control ideology, pupil control behavior and the quality of school life. *Journal of Research and Development in Education*, 22(4), 36-44.
- Schnall, E., & Schnall, D. (2017). Positive Psychology in Jewish Education: Gratitude in the school and synagogue classroom. *Religious Education*, 112 (2), 160-171.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Seligman, M.E. P.(2003). The past and future of positive psychology. *American Psychology Association*. 11-14.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer.

- Sheldon, K.M. ,& Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *Journal of Positive Psychology*. 1, 73-82.
- Sinclair, B. ve Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools, *Learning Environments Research*, 5, 301 – 328.
- Siva, L. (2008). Okul öncesi eğitimin ilköğretim başarılarına etkisi ve bir uygulama (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- State, T. M., & Kern, L. (2017). Life satisfaction among high school students with social, emotional, and behavioral problems. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(4), 205-215.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56.
- Şahin, E. (2010). İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya).
- Tekinalp, B. & Terzi, Ş. (2015). *Eğitimde Pozitif Psikoloji Uygulamaları*. Ankara : Pegem Yayınevi.
- Teoman, D. D. (2015). Bir pozitif psikoloji uygulama örneği olarak şükran müdahalesi ile çalışanların dayanıklılıklarını artırmaya ve stresle başa çıkma tarzlarını iyileştirmeye yönelik bir alan çalışması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 32, 556-573.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türkoğlu, G. (2012). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya).

- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Veenhoven, R. (1996). *The study of life satisfaction, a comparative study of satisfaction with life in Europe*. (Saris W. E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A. C. and Bunting, B., Eds), Budapest, Hungary: Eötvös University Pres, 11-48.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Yalnızca-Yıldırım, S. (2015). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak anne-baba tutumları ve duygusal zeka (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*).
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi 125.
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practise*. 15(59), 451-469.
- Yılmaz, K. (2005). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-13.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006) Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 201-210.
- You, S., Lee, J., Lee, Y., & Kim, E. (2018). Gratitude and life satisfaction in early adolescence: The mediating role of social support and emotional difficulties. *Personality and Individual Differences*, 130, 122-128.

EKLER

Ölçek sahiplerinden kişisel olarak izin alındığı için ölçeklerin tamamına yer verilmemiştir.

EK-1: ÖLÇEK KULLANMA İZİNLERİ

MS

mediha sarı <medihasari@gmail.com>



Yanıtla

7.05.2017 (Paz), 14:08

Siz

MEDİHA SARI oykö ve makalesi.pdf
199 KB

İndir

OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhaba Deniz Hocam,

Sözünü ettiğiniz çalışmada tarafımdan geliştirilen Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğini kullanmanızda sakınca yoktur.

Ölçeği ekte gönderiyorum.

Çalışmalarına gösterdiğiniz ilgiye teşekkür eder, başarılar dilerim.

Doç. Dr. Mediha SARI

2017-05-06 14:47 GMT+03:00 deniz dincer <dincer_deniz82@hotmail.com>:

BT

Bulent Baki Telef <bakitelef@gmail.com>



Yanıtla

6.05.2017 (Cmt), 19:08

Siz

Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği.doc	Telef, 2014 EKU.pdf	OKULDA POZİTİF YAŞANTILAR ÖLÇEĞİ.docx	Telef 2016 OPYÖ.pdf
40 KB	281 KB	15 KB	338 KB

4 ekin (673 KB) tümünü göster Tümünü indir
Tümünü OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Ekte ölçekleri, geçerliliğini ve güvenilirlik çalışmalarını gönderiyorum. İyi çalışmalar.

2017-05-06 14:29 GMT+03:00 deniz dincer <dincer_deniz82@hotmail.com>:

EK-2: ANKET

Cinsiyetin : () Kız () Erkek	
Yaşın:	
Annenin Eğitim Durumu: () Okul Yazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite	Babanın Eğitim Durumu: () Okul Yazar Değil () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
Okul öncesi eğitim (Anaokulu eğitimi) aldın mı ? () Evet () Hayır	
Kacınıcı sınıfa gidiyorsun?	
Okul başarımı nasıl görüyorsun ? () Düşük () Orta () Yüksek	

OKUL YAŞAM DOYUMU ÖLÇEĞİ

<p>Sevgili Çocuklar, Aşağıda okul ve öğrenme yaşantılarına ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Her bir soru için 1 ile 5 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Tüm maddeleri okuyun ve hiçbirini boş bırakmayın. Her maddenin işaretlenmiş olması bu araştırma için çok önemlidir. İlginize teşekkür ederim.</p>
1. Okuldaki günlerim güzeldir.
3. Okula gitmeyi severim.
5. Okul eğlencelidir.

OKULDA POZİTİF YAŞANTILAR ÖLÇEĞİ

Sevgili Çocuklar,

Aşağıdaki ifadeler devam ettiğiniz okulun ortamıyla ilgilidir ve her ifade hakkındaki düşünceniz araştırılmaktadır. Her bir soru için 1 ile 5 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak size en uygun olan seçeneği **X** ile işaretleyiniz. Tüm maddeleri okuyun ve hiçbirini boş bırakmayın. Her maddenin işaretlenmiş olması bu araştırma için çok önemlidir. Katkılarımız için teşekkür ederim.

1. Okulumda gittiğim için şanslıyım.
2. Okulda yeni şeyler öğrendiğim için memnunum.
3. Okulumda iyi öğretmenlerimiz olduğu için şanslıyız.
4. Okulda yeni bir şey öğrendiğimde heyecan duyarım.
5. Okulda yaptığım projeler ile ilgili oldukça heyecan duyarım.

OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Çocuklar,

Aşağıdaki ifadeler devam ettiğiniz okulun ortamıyla ilgilidir ve her ifade hakkındaki düşünceniz araştırılmaktadır. Her bir soru için 1 ile 5 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak size en uygun olan seçeneği **X** ile işaretleyiniz. Tüm maddeleri okuyun ve hiçbirini boş bırakmayın. Her maddenin işaretlenmiş olması bu araştırma için çok önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

1. Okulumu diğer okullardan çok beğeniyorum.
2. Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum.
3. Bu okulda öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin görüşlerine değer vermez.
4. Öğrencilerin çoğu birbirine kırıncı davranmaktadır.
5. Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır.