

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**



**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL**  
**AİDİYET DUYGUSU VE MUTLULUK DÜZEYLERİ**

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MERT GÜRER**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Prof. Dr. Işıl AKTAĞ**

**BOLU, TEMMUZ 2025**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

**Mert GÜNER** tarafından hazırlanan “**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL AİDİYET DUYGUSU VE MUTLULUK DÜZEYLERİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Beden Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.  
28/07/2025

### Jüri Üyeleri

### İmza

Danışman  
Prof. Dr. Işıl AKTAĞ  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye  
Prof. Dr. Müberra ÇELEBİ  
Trakya Üniversitesi

.....

Üye  
Dr. Öğr. Üye. Aylin ÇELEN  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

### Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

**Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL**  
**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü**

## ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

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

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2023/517 sayısı ile etik izin alınmıştır.

**MERT GÜRER**

## ÖZET

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL AİDİYET  
DUYGUSU VE MUTLULUK DÜZEYLERİ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ  
MERT GÜRER  
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI  
BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI  
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. IŞIL AKTAĞ)  
BOLU, TEMMUZ - 2025  
XIII + 65 SAYFA**

Bu araştırmanın amacı, beden eğitimi öğretmen adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerini belirlemek, belirlenen düzeyleri çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda farklılaşp farklılaşmadığını ve iki değişken arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Türkiye genelinde farklı üniversitelerin Spor Bilimleri Fakültelerinde öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf Beden Eğitimi Öğretmen (BEÖ) adaylarından oluşan bir örneklem grubuyla yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli esas alınarak tasarlanmıştır. Veriler, "Okul Aidiyet Duygusu Ölçeği" ile "Oxford Mutluluk Ölçeği" aracılığıyla toplanmış; elde edilen veriler t-testi, Mann Whitney U, ANOVA ve Spearman korelasyon analizleri ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, beden eğitimi öğretmen adaylarının aidiyet ve mutluluk düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, aile geliri, konaklama şekli ve sosyal-spor olanaklara erişim gibi demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, okul aidiyeti ile mutluluk düzeyi arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, üniversite yaşamında okula aidiyet hissinin ve mutluluğun öğretmen adayları tarafından önemli olduğuna işaret etmekte ve eğitim kurumlarının bu yönde sosyal ve duygusal destek mekanizmalarını güçlendirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

**ANAHTAR KELİMELER:** Beden Eğitimi Öğretmen Adayı, Okul Aidiyeti, Mutluluk, Üniversite Öğrencileri

## **ABSTRACT**

### **SCHOOL BELONGING AND HAPPINESS LEVELS OF PRE-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS**

**MSC THESIS**

**MERT GÜRER**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES**

**DEPARTMENT OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING**

**(SUPERVISOR: PROF. DR. İŞİL AKTAĞ)**

**BOLU, JULY 2025**

**XIII + 65 PAGES**

This research sought to identify the levels of school belonging and happiness among prospective physical education (PE) teachers and to explore how these levels vary across different demographic factors, as well as to examine the potential association between school belonging and happiness. The study was implemented in the 2023–2024 academic year with participants comprising first- and fourth-year students from eight universities' Departments of Physical Education and Sports in Türkiye. Employing a quantitative approach based on a relational surveying model, data were gathered through the “School Belonging Scale” and the “Oxford Happiness Questionnaire.” The collected data were analyzed using t-tests, Mann Whitney U, ANOVA, and Spearman correlation techniques. Findings indicated that demographic characteristics such as gender, class level, parental education level, household income, accommodation type, and access to social and sports facilities significantly influenced students' sense of belonging and happiness. Additionally, statistically significant positive relationship was found between school belonging and happiness. These findings indicate that the sense of school belonging and happiness are considered important by pre-service teachers in university life, highlighting the need for educational institutions to strengthen social and emotional support mechanisms accordingly.

**KEYWORDS:** Preservice Physical Education Teachers, School Belonging, Happiness, University Students

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa

|                                                                      |             |
|----------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>ÖZET.....</b>                                                     | <b>iv</b>   |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                                | <b>v</b>    |
| <b>İÇİNDEKİLER .....</b>                                             | <b>vi</b>   |
| <b>ŞEKİL LİSTESİ.....</b>                                            | <b>viii</b> |
| <b>TABLO LİSTESİ .....</b>                                           | <b>ix</b>   |
| <b>KISALTMA VE SEMBOL LİSTESİ.....</b>                               | <b>xi</b>   |
| <b>1. GİRİŞ .....</b>                                                | <b>1</b>    |
| 1.1 Araştırmanın Amacı .....                                         | 3           |
| 1.2 Araştırmanın Önemi .....                                         | 3           |
| 1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi .....                               | 5           |
| 1.3.1 Alt Problemler.....                                            | 5           |
| 1.4 Varsayımlar .....                                                | 6           |
| 1.5 Sınırlılıklar.....                                               | 6           |
| 1.6 Tanımlar .....                                                   | 6           |
| <b>2. MATERYAL ve YÖNTEM.....</b>                                    | <b>8</b>    |
| 2.1.Kuramsal Temeller.....                                           | 8           |
| 2.1.1 Öğretmenlik Mesleği.....                                       | 8           |
| 2.1.2 Aidiyet.....                                                   | 8           |
| 2.1.2.1. Aile Aidiyeti.....                                          | 9           |
| 2.1.2.2 Meslek Aidiyeti.....                                         | 10          |
| 2.1.2.3 Kurumsal Aidiyet.....                                        | 10          |
| 2.1.2.4 Okul Aidiyeti ve Aidiyeti Etkileyen Faktörler.....           | 10          |
| 2.1.2.5 Okul Aidiyetini Etkileyen Bireysel Faktörler .....           | 12          |
| 2.1.3 Mutluluk .....                                                 | 13          |
| 2.1.3.1 Mutluluk Düzeyini Etkileyen Faktörler .....                  | 15          |
| 2.1.3.2 Mutluluk ve Okul Aidiyetinin Birbiri ile Etkileşimi.....     | 15          |
| 2.2 İlgili Araştırmalar.....                                         | 16          |
| 2.2.1 Konu ile İlgili Ulusalda Yapılmış Olan Araştırmalar .....      | 17          |
| 2.2.2 Konu ile İlgili Uluslararası Yapılmış Olan Araştırmalar .....  | 18          |
| 2.4 Evren ve Örneklem.....                                           | 21          |
| 2.5 Veri Toplama Araçları.....                                       | 21          |
| 2.6 Verilerin Toplanması.....                                        | 23          |
| 2.7 Verilerin Analizi.....                                           | 23          |
| <b>3. BULGULAR.....</b>                                              | <b>25</b>   |
| 3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....             | 29          |
| 3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....              | 30          |
| 3.3. Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar ..... | 31          |
| 3.4. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....            | 33          |
| 3.5. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....            | 34          |
| 3.6. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....             | 35          |
| 3.7. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....           | 36          |
| 3.8. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....           | 37          |
| 3.9. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....              | 39          |
| <b>4. TARTIŞMA .....</b>                                             | <b>40</b>   |

|                                              |           |
|----------------------------------------------|-----------|
| <b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>             | <b>49</b> |
| 5.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....    | 50        |
| 5.2 Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler ..... | 50        |
| <b>6. KAYNAKÇA .....</b>                     | <b>52</b> |
| <b>7. EKLER.....</b>                         | <b>61</b> |



## ŞEKİL LİSTESİ

### Sayfa

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 3.2. BEÖ Adaylarının Sosyal ve Sportif Alanlara Erişim Dağılım ..... | 38 |
|----------------------------------------------------------------------------|----|





## TABLO LİSTESİ

### Sayfa

|                                                                                                                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 3.1.</b> Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....                                                                                                              | 25 |
| <b>Tablo 3.2.</b> Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....                                                                                                                  | 25 |
| <b>Tablo 3.3.</b> Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....                                                                                                    | 25 |
| <b>Tablo 3.4.</b> Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....                                                                                                     | 26 |
| <b>Tablo 3.5.</b> Aile Toplam Geliri Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....                                                                                                     | 26 |
| <b>Tablo 3.6.</b> Konaklama Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....                                                                                                             | 26 |
| <b>Tablo 3.7.</b> Ailenin İkamet Ettiği Şehirde Öğrenci Olma Değişkeni İçin<br>Frekans ve Yüzde Değerleri .....                                                                         | 27 |
| <b>Tablo 3.8.</b> Fakültenin Bulunduğu Kampüste Teknolojiye Erişimi Değişkeni<br>İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....                                                                   | 27 |
| <b>Tablo 3.9.</b> BEÖ Adaylarının Mutluluk Düzeylerinin Katılımcıların<br>Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....                                                     | 29 |
| <b>Tablo 3.10.</b> BEÖ Adaylarının Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin<br>Katılımcıların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U Testi<br>Sonuçları.....                                          | 29 |
| <b>Tablo 3.11.</b> BEÖ Adaylarının Mutluluk Düzeylerinin Katılımcıların Sınıfına<br>Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....                                                       | 30 |
| <b>Tablo 3.12.</b> BEÖ Adaylarının Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin<br>Katılımcıların Sınıfına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....                                               | 30 |
| <b>Tablo 3.13.</b> BEÖ Adaylarının Mutluluk Düzeylerinin Anne ve Baba Eğitim<br>Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi<br>Sonuçları.....                              | 31 |
| <b>Tablo 3.14.</b> Katılımcıların Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Anne Eğitim<br>Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları .....                                            | 32 |
| <b>Tablo 3.15.</b> Katılımcıların Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Baba Eğitim<br>Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları .....                                            | 32 |
| <b>Tablo 3.16.</b> Katılımcıların Mutluluk Düzeylerinin Ailedeki Toplam Gelirine<br>Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları.....                                         | 33 |
| <b>Tablo 3.17.</b> Katılımcıların Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Ailedeki<br>Toplam Gelirine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları .....                                        | 33 |
| <b>Tablo 3.18.</b> Katılımcıların Mutluluk Düzeylerinin Konaklama Türüne Göre<br>Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları.....                                                 | 34 |
| <b>Tablo 3.19.</b> Katılımcıların Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Ailedeki<br>Toplam Gelirine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları .....                                        | 34 |
| <b>Tablo 3.20.</b> BEÖ Adaylarının Mutluluk Düzeylerinin Katılımcıların Ailenin<br>İkamet Ettiği Şehirde Öğrenci Olma Durumuna Göre Bağımsız<br>Örneklem T Testi Sonuçları.....         | 35 |
| <b>Tablo 3.21.</b> BEÖ Adaylarının Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin<br>Katılımcıların Ailenin İkamet Ettiği Şehirde Öğrenci Olma<br>Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları ..... | 36 |
| <b>Tablo 3.22.</b> BEÖ Adaylarının Mutluluk Düzeylerinin Katılımcıların<br>Teknolojiye Erişimine Göre Bağımsız Örneklem T Testi<br>Sonuçları.....                                       | 36 |

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 3.23.</b> BEÖ Adaylarının Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Katılımcıların Teknolojiye Erişimine Göre Mann Whitneyy U Testi Sonuçları.....      | 37 |
| <b>Tablo 3.24.</b> BEÖ Adaylarının Sosyal ve Sportif Alanlarına Erişim Sayısı ile Mutluluk Düzeyine İlişkisinin Spearman Korelasyonu Test Sonuçları..... | 38 |
| <b>Tablo 3.25.</b> BEÖ Adaylarının Okul Aidiyeti Duygusu ile Mutluluk Düzeyine İlişkisinin Spearman Korelasyonu Test Sonuçları .....                     | 39 |



## KISALTMA VE SEMBOL LİSTESİ

|               |                                                                                                |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AÜ</b>     | : Asgari Ücret                                                                                 |
| <b>BAİBÜ</b>  | : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi                                                         |
| <b>BEÖ</b>    | : Beden Eğitimi Öğretmen(i)                                                                    |
| <b>CF</b>     | : Yıgılımlı Frekans                                                                            |
| <b>F</b>      | : Frekans                                                                                      |
| <b>K-S</b>    | : Kolmogrov-Smirnov                                                                            |
| <b>MEB</b>    | : Milli Eğitim Bakanlığı                                                                       |
| <b>N</b>      | : Katılımcı Sayısı                                                                             |
| <b>No.</b>    | : Numara                                                                                       |
| <b>P</b>      | : Anlamlılık Değeri                                                                            |
| <b>PISA</b>   | : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) |
| <b>S.Ort.</b> | : Sıra Ortalaması                                                                              |
| <b>S.Top.</b> | : Sıra Toplamı                                                                                 |
| <b>Sd</b>     | : Serbestlik Derecesi                                                                          |
| <b>SDT</b>    | : Öz-belirleme Teorisi (Self-Determination Theory)                                             |
| <b>SPSS</b>   | : Statistical Package for the Social Sciences (İstatistiksel analiz programı)                  |
| <b>Ss</b>     | : Kareler Toplamı                                                                              |
| <b>S-W</b>    | : Shapiro-Wilk                                                                                 |
| <b>t</b>      | : T- testi                                                                                     |
| <b>TDK</b>    | : Türk Dil Kurumu                                                                              |
| <b>U</b>      | : Mann Whitney U Testi                                                                         |
| <b>vb.</b>    | : ve benzeri                                                                                   |
| <b>vd</b>     | : ve diğerleri                                                                                 |
| $\bar{X}$     | : Aritmetik Ortalama                                                                           |
| $X^2$         | : Ki-Kare                                                                                      |

## TEŞEKKÜR

Tezimin tasarlanmasında ve yürütülmesinde, tecrübeleri ve bilgileriyle bana rehberlik eden ve akademik gelişimime önemli katkılar sağlayan sevgili ve saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Işıl AKTAĞ'a gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde desteğini esirgemeyen, değerli bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan ve tez jürimde yer alan ve Dr. Öğr. Üyesi Aylin ÇELEN ve Prof. Dr. Müberra ÇELEBİ'ye teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca karşılaştığım her zorlukta bana yol gösteren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve akademik alanda kendimi geliştirmemi sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Gülsen ÖZCAN ve Doç. Dr. Sabri ÖZÇAKIR'a içten minnettarlığımı sunarım.

Tez çalışmam süresince benimle bu zorlu yolu paylaşan, destekleri ile yükümü hafifleten yol arkadaşım Duygu DOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her evresinde verdiğim her kararda arkamda duran, eğitim ve spor hayatımda sürekli daha fazlası için teşvik eden ve desteğini esirgemeyen sevgili annem Nuray GÜRER'e babam Fuat GÜRER'e, çok sevdiğim kardeşlerim abim ve ablam, Ali Murat GÜRER ve Gülsüm Gizem GÜRER'e en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım.



*Aileme...*

# 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümü araştırma ile ilgili temel bilgi ve içerikleri, araştırmanın amacını, araştırmanın önemini, ilgili tanımları ve sınırlılıkları içermektedir.

Literatür, aidiyet duygusunun bireyin yaşamı boyunca hem psikolojik hem de fiziksel sağlık üzerinde şekillendirici sonuçları olan önemli bir psikolojik kavram olduğunu ortaya koymaktadır (Compas, Connor-Smith, Saltzman, H., Thomsen ve Wadsworth, 2001; Poulton, Caspi, Milne, Thomson, Taylor, Sears ve Moffitt, 2002). Geçmiş çalışmalar, yüksek bir aidiyet duygusu bildiren bireylerin genellikle iyi oluş, artan özsaygı ve olumlu ruh hali gibi psikolojik faydalar yaşadıklarını göstermiştir (Begen ve Turner-Cobb, 2015; Newman, Lohman ve Newman, 2007). Ayrıca, bu kişilerde gelişmiş bellek, olumlu yaşam geçişleri (Haslam vd., 2008; Iyer vd., 2009) ve azalmış stres gibi olumlu sonuçlar gözlemlenmiştir (Newman vd., 2007). Fiziksel işlevsellikle ilişkili faydalar arasında ise hastalık riskinin azalması (Cohen ve Janicki-Deverts, 2009), düşme riskinin azalması (Boden-Albala vd., 2005) ve azalmış mortalite oranı bulunmaktadır. Genel olarak aidiyetin faydaları geniş çapta kabul edilmiş olsa da okul aidiyeti üzerine yapılan çalışmalara daha az rastlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören BEÖ adaylarının okula aidiyet duygularını ve mutluluk seviyelerini belirlemek ve ayrıca öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile mutluluk seviyeleri arasındaki ilişkiyi kurmaktır. Literatürün bu alanındaki boşluğa cevap vermenin, gelecekte yapılacak faaliyetlere ve çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Mutluluk kavramı sosyal araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda farklı şekillerde tanımlanmış bir kavramdır (Kesebir ve Diener, 2008). Bir bakış açısı hoş duygulara ve olumlu yargılara odaklanırken, diğer bir bakış açısı erdemli, ahlaki olarak doğru, kendine karşı dürüst, anlamlı ve/veya kişisel gelişimi teşvik eden şeyleri yapmayı vurgulamaktadır (Ryan ve Deci, 2001; Ryff ve Singer, 2008).

Bazı psikologlar mutluluğun bireylerin sabit bir özelliği ve kişiliklerinin kalıcı bir özelliği olduğunu savunurken, diğerleri bu özelliklerin doğuştan geldiğini; bazı bireyleri iyimser ve olumlu bir bakış açısı geliştirmeye daha yatkın kılan nörofizyolojik yapıları dayandığını, diğerlerinin ise hayata daha kötümser

ve depresif bakmaya yatkın olduğunu iddia etmektedir (Doyle ve Youn, 2000; Frey ve Stutzer, 2010).

Talebzadeh ve Samkan (2011), çalışmalarında mutluluğun kavramsal tanımını, etkilerini, farklı unsurlarını ve mutluluğu etkileyen faktörleri ele almış; ayrıca mutlu okul kavramını incelemişlerdir. Araştırma kapsamında, öğrencilerin okuldaki mutluluğunu artırmak için dört temel faktörü içeren bir kavramsal model sunulmuştur: fiziksel, sosyal-duygusal, bireysel ve eğitsel. Bu faktörler, felsefi ve hedef odaklı dört ana bölüm, teorik temeller, kavramsal çerçeve ve uygulama prosedürleri ışığında yapılandırılmıştır. “Öğrenciler yaşamlarının önemli bir kısmı okul ortamlarında geçirir ve okulda mutlu olmaları gerekir.” Öğrencilerin okulda mutlu hissedecekleri deneyimler yaşamlarının akademik başarılarını etkilediğine dair yapılan çalışmalarda, öğrencilerin mutluluğu ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Suldo, Thalji ve Ferron, 2011; Renshaw ve Bolognino, 2016). Bu bağlamda, öğrencilerin okuldaki pozitif deneyimleri, motivasyonlarını artırarak akademik performanslarına olumlu yönde katkıda bulunmaktadır diyebiliriz. Mutluluğun öğrenciler arasında olumlu tutumları teşvik etmesi ve bunun da akademik başarıyı artırarak daha aktif vatandaşlar yetiştirmesi düşüncesi araştırmalarla da desteklenmiştir. Diener ve Seligman (2004), öğrencilerin yüksek refah seviyelerinin akademik başarı ve sosyal sorumluluk bilinci üzerinde olumlu etkiler yarattığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Suldo ve Huebner (2006) de okulda mutluluğun öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamında pozitif sonuçlar doğurduğunu göstermiştir. Bu nedenle, eğitimciler, öğrenme programlarını ve okullarda uygulanan fiziksel imkanları gözden geçirmelidir. Mutluluk, bireylerin kalıcı hedeflerinden biri olarak kabul edilir ve insanlar bu durumu çeşitli yollar ve yöntemlerle elde etmeye çalışır. Okul, bireylerin davranışlarının şekillendiği en önemli kurumlardan biri olup, burada sağlanan mutluluğun hem bireylerin yaşamına hem de genel toplum mutluluğuna katkıda bulunduğu bu alanda yapılan çalışmalarda vurgulanmaktadır (Ryan ve Deci, 2001; Helliwell, Layard ve Sachs, 2012). Bu bağlamda, özellikle eğitim ortamında bireylerin mutluluğunun artırılması, toplum genelinde daha yüksek refah seviyelerine ulaşmayı destekleyebilir (Kayacan, 2022).

Bu nedenle, bu araştırma, "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okula Aidiyet Duygusu ve Mutluluk Düzeyleri" sorusunu yanıtlamayı amaçlamaktadır. “Okul aidiyeti, öğrencinin okulda desteklendiğini hissetme, saygı görmesi ve

kabul edildiğini hissetme durumudur. Öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkileri, öğrencilerin okul aidiyet duygularını etkileyebilir” (Goodenow ve Grady, 1993).

### **1.1 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma ile, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan BEÖ Adaylarının Okula Aidiyet Duygusu ve Mutluluk Düzeylerinin belirlenmesi, bu düzeylerin belirli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ve mutluluk ve okul aidiyeti arasındaki ilişki düzeyinin analiz edilerek karşılaştırmaların yapılması amaçlanmaktadır.

Çalışmada, BEÖ adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinin, öğrenim gördüğü üniversite, cinsiyet, sınıf, anne ve babanın eğitim düzeyi, toplam gelir düzeyi, konaklama türü, okulun sağladığı olanaklara erişime (teknoloji, kafe-restoran, fitness, yüzme havuzu, vb.) göre farklılaşıp farklılaşmadığını, elde edilen bilimsel verilerin de doğrultusunda incelemek amaçlanmıştır.

### **1.2 Araştırmanın Önemi**

Osterman (2000)’a göre aidiyet temel bir ihtiyaçtır ve ait olma duygusu insanlar için aynı zamanda en temel ihtiyaçlardan biridir. Rosenberg ve McCullough (1981) ise, aidiyeti bireyin kendisi ve başkaları için önemli olduğu bir bağlılık duygusu olarak ifade eder. Abraham H Maslow (1962), aidiyeti evrensel bir insan özelliği ve temel bir ihtiyaç olarak tanımlamıştır. Maslow’un 1962 ihtiyaçlar piramidinde tam ortada bulunan aidiyet, beş önemli ihtiyaçtan biri olarak da kabul edilmiştir (Akt. Poston 2009). Birey başkaları ile ilişki kurma arzusuna daha fazla odaklandığında aidiyet duygusunu hissedebilir. Aidiyet ihtiyacı bireyin nerede olduğuna bağlı olarak değişebilir. Genç bireylerin yetişkinliğe doğru ilerledikçe sosyal bağlantılarını artırma eğiliminde oldukları, yani bireyleri veya kendilerini kabul eden gruplarla daha fazla ilişki kurmaya yöneldikleri literatürde desteklenmiştir. Baumeister ve Leary (1995), aidiyet ihtiyacının insanlar için temel bir motivasyon kaynağı olduğunu ve bireylerin sosyal bağlar kurma eğiliminin evrensel olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Brown ve Larson (2009), ergenlik döneminde sosyal kimlik ve aidiyet duygusunun gelişiminin gençlerin gruplar ve kişilerle daha güçlü bağlar kurmasına neden olduğunu vurgulamaktadır.



Gordon (2010)'a göre aidiyet, birey için doğuştan gelen bir ihtiyaçtır. Bununla birlikte, birey için değerli olan kişiler tarafından kabul edilmek, seilmeyi ve değer görmeyi istemek ve güvenilmeyi arzulamak da önemlidir. Aidiyet duygusu tatmin edilmediği sürece, bir topluluğun parçası gibi hissetme olasılığı azalır ve diğer bireylere bağımlı olma eğilimi artabilir (Raba, 2019). Aidiyet duygusu, bireyin sosyal bir varlık olarak kabul görme ve karşılıklı ilişkiler içinde ihtiyaçlarını giderme sürecinde, kendini ait hissedebileceği bir yapının varlığına duyulan gereksinimle birlikte devam eder. Bu bağlamda aidiyet, bu sürecin önemli ve vazgeçilmez bir unsurudur (Alptekin, 2011).

Mutluluk, bireyin yaşam memnuniyeti, olumlu duyguların baskınlığı ve genel iyi oluş hali olarak tanımlanır (Diener vd., 1985). Mutluluk, bireyin aidiyet duygusu ile yakından ilişkilidir; çünkü aidiyet, bireyin bir grup ya da topluluğa kendini ait hissetmesiyle oluşan bir bağlılık duygusudur. Yapılan araştırmalar, aidiyet duygusunun bireyin mutluluk düzeyini artırabileceğini göstermektedir. Örneğin, Helliwell ve Putnam (2004), güçlü sosyal bağlara sahip bireylerin daha yüksek yaşam memnuniyetine sahip olduğunu ve mutluluk düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Mutluluk ve aidiyet arasındaki bu ilişki, bireyin yalnızca kendisini kabul edilmiş ve değerli hissetmesiyle değil, aynı zamanda güvenli ve destekleyici bir sosyal çevreye sahip olmasıyla da bağlantılıdır.

Üniversite yıllarında bireylerin sosyal ilişkiler geliştirmesi ve bir gruba ait olma hissi, mutluluklarını doğrudan etkileyebilir. BEÖ adayları için bu durum, mesleki motivasyonlarının ve mesleklerine yönelik tutumlarının şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Deci ve Ryan'ın (1985) Öz-Belirlenim Teorisi, bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının – aidiyet, özerklik ve yeterlilik – karşılanmasının mutluluk düzeylerini artırdığını ileri sürmektedir. Üniversite ortamında aidiyet duygusunun güçlü olduğu bireyler, bu ihtiyaçlarının daha iyi karşılandığını hisseder ve bu durum, onların daha mutlu olmalarına katkıda bulunur (Baumeister ve Leary, 1995).

Aidiyet duygusu eksikliği, bireylerin mutluluk düzeylerini olumsuz etkileyebilir ve uzun vadede mesleki kimliklerinin şekillenmesinde sorunlara yol açabilir. Örneğin, üniversite ortamında aidiyet eksikliği yaşayan BEÖ adayları, kendilerini dışlanmış hissedebilir ve bu durum onların gelecekteki mesleklerine yönelik motivasyonlarını azaltabilir. Lyubomirsky ve arkadaşları (2001), mutlu bireylerin daha yaratıcı, daha üretken ve sosyal ilişkilerde daha başarılı olduğunu

göstermiştir. Bu nedenle, mutluluk ve aidiyet arasındaki ilişki, BEÖ adaylarının mesleki gelişimlerinde dikkate alınması gereken önemli unsurlardan biridir.

BEÖ adaylarının üniversite yaşamlarındaki mutluluk düzeylerini artırmak için aidiyet duygularını güçlendiren uygulamaların hayata geçirilmesi, mesleklerine daha yüksek bir motivasyonla başlamalarını destekleyebilir. Bu bağlamda, BEÖ adaylarının hem mutluluk hem de aidiyet düzeylerini geliştirecek sosyal ve akademik ortamların sağlanması, onların hem bireysel hem de profesyonel yaşamlarında olumlu etkiler yaratacaktır.

BEÖ adaylarının okul yaşamlarının büyük bir bölümünü üniversite ve çevresinde geçirdikleri göz önünde bulundurulduğunda, adayların okula ne düzeyde aidiyet hissettiklerinin belirlenmesi ve varsa, bu aidiyet duygusuna ilişkin olumsuz durum ve düşüncelerin gelecekteki meslek yaşamlarına yansiyebileceği ihtimali dikkate alınarak çözüm önerileri sunulması amaçlanmaktadır. Bu çalışma, elde edilecek bulgular doğrultusunda bu amaçlara hizmet edecek şekilde gerçekleştirilecektir. Bu konuya çözüm arayışının altında yatan temel gerekçe, BEÖ adaylarının üniversite ortamında geçirdikleri deneyimlerin mesleki kimliklerine ve ilerideki profesyonel yaşamlarına doğrudan yansiyabilme potansiyelidir. Üniversite yıllarında yaşanan aidiyet eksikliği, adayların okul hayatına ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olabilir. Bu tür negatif tutum ve algılar, mezuniyet sonrası mesleki motivasyonlarına, öğrencileriyle kuracakları etkileşimlere olumsuz yansımaları olabilir. Bu bağlamda, BEÖ adaylarının okula aidiyet duygularını güçlendirecek faktörlerin belirlenmesi ve olası olumsuz durumlara yönelik çözüm önerilerinin sunulması, adayların gelecekte mesleklerine yüksek bir aidiyetle ve olumlu bir yaklaşımla başlamalarını destekleyecektir. BEÖ adaylarının okul aidiyet ve mutluluk düzeylerinin incelenmesi bu bakımdan önem arz etmektedir.

### **1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi**

BEÖ adaylarının Okul Aidiyeti ve Mutluluk Düzeyleri Nedir? sorusuna cevap aramaktır.

#### **1.3.1 Alt Problemler**

1. BEÖ adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde **cinsiyete** göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. BEÖ adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde **sınıf düzeyine** göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. BEÖ adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde **anne eğitim** durumuna göre anlamlı fark var mıdır?
4. BEÖ adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde **baba eğitim** durumuna göre anlamlı fark var mıdır?
5. BEÖ adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde **ailedeki toplam gelire** göre anlamlı fark var mıdır?
6. BEÖ adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde **konaklama türüne** göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. BEÖ adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde **ailenin ikamet ettiği şehirde öğrenci olmasına** göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. BEÖ adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde **teknolojiye erişimine** göre anlamlı bir fark var mıdır?
9. BEÖ adaylarının okullarında **sahip oldukları sosyal ve sportif alan erişim düzeyi** ile okul aidiyeti ve mutluluk düzeyi ilişkisi nedir?
10. BEÖ adaylarının **okul aidiyeti ve mutluluk düzeyleri** arasında bir **ilişki** var mıdır?

#### 1.4 Varsayımlar

Araştırmaya katılan BEÖ adaylarının demografik soru ve ilgili ölçeklere verdikleri cevaplar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

#### 1.5 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Spor Bilimleri Fakültelerinin Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf Beden Eğitimi Öğretmenliği adayları ile sınırlıdır.
2. Elde edilen veriler, Kişisel Bilgi Formu, Okul Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği'nin ölçtüğü maddeler ile sınırlıdır.

#### 1.6 Tanımlar

**Mutluluk:** Mutluluk özlemlere tam ve daimî olarak ulaşmaktan duyulan saadet, bahtiyarlık, olgunluk ve kıvanç durumudur (TDK, 2018).

**Aidiyet:** Aidiyet, bir bireyin değer verdiği ve değer görmek istediği kişiler tarafından kabul edilme ve gvenilme isteğini içeren doğuştan gelen bir arzudur Gordon, 2010. Hayatımız boyunca, ihtiyaç duyduğumuz en temel arzulardan biri de aidiyet deneyimidir (Osterman, 2000).

**Okul Aidiyeti:** Okul aidiyeti, öğrencinin desteklendiğini, saygı gördüğünü ve okulda kabul gördüğünü hissetme durumudur (Goodenow ve Grady, 1993).

**Beden Eğitimi ğretmen Adayı:** Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Fakültelerinin Beden Eğitimi ve Spor ğretmenliği Bölümlerinde ğrenim görmekte olan öğrencilerin tümünü kapsamaktadır.



## 2. MATERYAL ve YÖNTEM

### 2.1.Kuramsal Temeller

#### 2.1.1 Öğretmenlik Mesleği

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerinden biri, öğrenme sürecinin farkında olmasıdır. Kişi, öğrendikçe kendi benliğinin bilincine varır ve bu süreç ona güç ve erdem kazandırır. Bu durum, öğrenmeyi insan yaşamının vazgeçilmez ve en önemli unsurlarından biri haline getirmektedir. Geçmişten günümüze öğretmenlik mesleği, toplumsal ve kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında ve bilginin talep edenler ile bilgi arasında bir köprü oluşturarak, toplumun en saygın mesleklerinden biri olarak kabul edilmektedir (MEB, 2017). Öğretmenler, eğitim sürecinde öğrencilere yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda onların kişisel ve ahlaki gelişimlerine de katkı sağlar (Britzman, 2009; Mezza, 2022).

Bu özellikler incelendiğinde, öğretmenin öğretim yaparken sahip olması gereken psiko-motor ve bilişsel yeterliklerin mesleki bilgi ve mesleki beceri, tutum ve değerler başlıkları altında ele alındığı görülmektedir. Bu alanlar, öğretmenin alan bilgisi, eğitim planlaması ve ölçme-değerlendirme becerileri, öğrencilerle olan iletişimi, milli ve manevi değerlere yaklaşımı ve öğrencilerin psikolojik iyilik hali üzerindeki etkili duyuşsal özellikleri kapsar. (MEB, 2017).

#### 2.1.2 Aidiyet

Aidiyet, psikoloji alanında temel bir çalışmayla ilişkilidir (Abraham Harold Maslow, 1954). İnsan motivasyonu teorisi aracılığıyla ihtiyaçlar hiyerarşisinde aidiyeti ilk olarak belirtmiştir. Maslow'un İhtiyaçlar Teorisi, bireylerin davranışını hiyerarşik bir şekilde yönlendiren beş temel ihtiyacı önermektedir. Bu ihtiyaçlardan biri olan aidiyet duygusu ihtiyacının, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılandıktan sonra ortaya çıkacağını ileri sürmüştür. Aidiyet duygusunun, aile, arkadaşlar, topluluklar ve sosyal gruplarla ilişkilendirilen, bu gerçek ilişkilerin kurulmasıyla elde edilen bağlantılarla ilgili olduğunu açıklar. Maslow'un aidiyet ihtiyacını tanımlayan çalışması, insan motivasyonu üzerine önemli bir miktarda çalışmanın yapıldığı güçlü bir yapı olmuştur (Baumeister ve Leary, 1995; Bronfenbrenner, 1977; Cohen, 1985).

Maslow'un yanı sıra, diğer erken eğitim araştırmacıları da özellikle eğitim ortamlarına aidiyet kavramını getirmiştir. Bunlar, Dewey'in (1938) destekleyici okul ortamlarına ilişkin çalışması, Vygotsky'nin (1978) okullarda sosyal çevrenin birey üzerindeki etkisine odaklanan çalışmalarıyla ve Erikson'un (1968) eğitim ortamlarında sosyal kimlik gelişimini ele alan incelemeleri gibi çalışmaları içerir.

Aidiyet ile ilgili diğer psikoloji ve eğitim teorileri olsa da, (Bronfenbrenner 1977; Connell ve Wellborn 1991) aidiyet araştırmalarının temel kavramsal temellerinden biri Baumeister ve Leary (1995) tarafından yayımlanmıştır. Aidiyet hipotezi, aidiyet kavramının insanlarda temel bir motivasyon sağlayıcısı olduğunu öne sürer. Aidiyet ihtiyacını "en azından minimum miktarda kişilerarası ilişki kurmak ve sürdürmek" olarak tanımlarlar (Baumeister ve Leary, 1995). Aidiyet hipotezi, aidiyet ihtiyacının sadece doğuştan gelen değil, evrim temelli olduğunu iddia eder. Gruplara ait olma veya bu gruplarla etkileşimde bulunmanın korunma, üreme, paylaşılan kaynaklar ve sonunda sevgi yoluyla daha büyük bir hayatta kalma fırsatı sağladığını savunurlar. Aidiyetlik hipotezi, aidiyetin amaç odaklı aktiviteyi yönlendirdiğini ve aidiyetin eksikliğinin olumsuz tepkilere neden olduğunu savunur (Baumeister ve Leary, 1995). Aidiyet ihtiyacı, insanları sosyal olarak etkileşime girmeye ve bağlar kurmaya motive eder, bu bağların yokluğu genellikle psikolojik sıkıntıları hatta fiziksel sağlık sorunlarını tetikleyebilir. Baumeister ve Leary (1995), aidiyetle birlikte iki ana özellik önermektedir: sık sık kişisel temas ihtiyacı ve istikrarlı bir ilişki algısı. "Ayrıca, aidiyet ve ilişki kurma kavramlarının görünüşte birbirinin yerine kullanılabilir doğasına karşı çıkarak, bu iki terim arasında belirgin bir ayrım yapar ve aralarındaki farkları vurgularlar. İlişki kurma, karşılıklı bir etkileşime dayanmak zorunda değildir; oysa aidiyet, derin ve anlamlı bir sosyal bağlantı gerektirir. Aidiyetlik hipotezinin temel düşüncesi, aidiyet ihtiyacının bireyin iyi oluşu için vazgeçilmez bir gereksinim olduğudur." (Baumeister ve Leary 1995).

#### **2.1.2.1. Aile Aidiyeti**

Aidiyet duygusu, temeli sevgiye dayanan ailelerde meydana gelen duygulardan biridir (Özgüven, 2014). Aile, bireyin aidiyet ihtiyacının ilk kez karşılandığı ilk kurumdur (Uslu ve Gizir, 2017). Bireyde aileye aidiyet duygusu, aile içindeki aidiyet ihtiyacı karşılandıkça artar. Ayrıca, kişinin deneyimlediği

olumlu duygular, bireyin başarılarını artırır ve aidiyet duygusuna bağlı tamlik hissini güçlendirir.

#### **2.1.2.2 Meslek Aidiyeti**

Bireyin motivasyonunun ana unsurlarından sayılan, iş ile ilgili çeşitli davranışlar ve tutumlarla ilişkili olan bir faktör, örgütsel ya da mesleki aidiyettir (Greenfield, Norman ve Wier, 2008).

#### **2.1.2.3 Kurumsal Aidiyet**

En basit tanıma göre, kurumsal aidiyet, bireylerin çalıştıkları kurumla ilgili hissettikleri duygular ve bu kuruma olan sadakat seviyeleri ile ilgilidir (Kılıç, 2007). Başka bir tanımda ise, kurumsal aidiyet, kurum üyelerinin kurumun amaçlarını benimseyip, bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli çaba ve özdenetimi göstermeleri olarak ifade edilmektedir (Durna ve Eren, 2005).

#### **2.1.2.4 Okul Aidiyeti ve Aidiyeti Etkileyen Faktörler**

Okulda aidiyet duygusu çeşitli terimler kullanılarak tanımlanmıştır, bunlar arasında okula bağlanma, bağlanma, katılım, bağlılık ve topluluk bulunmaktadır (Barber ve Schluterman, 2008; Brown ve Evans, 2002; Goodenow ve Grady, 1993; Hawkins, Catalano ve Miller, 1992; Libbey, 2004; McNeely ve Falci, 2004; O'Brennan ve Furlong, 2010; Townsend ve McWhirter, 2005). Okul aidiyeti "öğrencilerin okul sosyal ortamında kişisel olarak kabul edildiğini, saygı gördüğünü, dahil edildiğini ve desteklendiğini ne ölçüde hissettikleri" olarak tanımlanmıştır (Goodenow ve Grady, 1993). Bu tanım, öğrencilerin okul bağlamındaki aidiyet duygusunun çok boyutlu yapısını; akranlar, öğretmenler ve okul ortamındaki diğer etkileşimlerle şekillenen daha geniş bir sosyo-ekolojik bağlam içinde ele alır. Literatürde yer alan tanımlar genellikle üç temel ortak boyutu vurgulamaktadır:

1. Okula dair yaşantılar ve kurulan etkileşimler,
2. Öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimsel süreçler,
3. Öğrencilerin okula yönelik genel duygusal değerlendirmeleri.

Baumeister ve Leary (1995), aidiyetin genel kavramını tanımlamış olsa da, okula aidiyet daha spesifik olarak tanımlanmıştır. Willms (2003), okula aidiyeti, okula bağlanma ile ilişkili psikolojik bir kavram olarak tanımlar ve okul topluluğu içinde diğerleri (akranlar dahil) tarafından kabul edildiğini ve değer verildiğini hissetme duyguları tarafından desteklenir. Okula aidiyetin diğer tanımları,

topluluk duygusu (Osterman, 2000), öğrenci katılımı (Finn, 1993), diğerleriyle pozitif etkileşimler (Hamm ve Faircloth, 2005) ve sosyal kimlik (Tajfel, 1972) gibi farklı kavramları içermiştir. Okul aidiyetinin veya aidiyet hissinin nasıl kavramsallaştırıldığındaki geniş değişkenliğe rağmen, literatürde en yaygın olarak alıntılanan okula aidiyet tanımı, (Goodenow ve Grady, 1993) tarafından sunulmuştur, okul aidiyetini *"öğrencilerin okul sosyal ortamında kişisel olarak kabul edildiğini, saygı gördüğünü, dahil edildiğini ve desteklendiğini ne ölçüde hissettikleri"* olarak tanımlamaktadır.

Okul aidiyeti, akademik motivasyon araştırmasıyla sıkı bir şekilde ilişkilendirilebilir ve bazen bu araştırmanın bir yönü olarak kabul edilebilir (Deci ve Ryan 1985; Glasser, 1986). Glasser'ın (1986) kontrol teorisi, motivasyonun tümünün dışsal etmenlerin etkisine karşı çıkan ve tüm motivasyonun aidiyet de dahil olmak üzere temel insan ihtiyaçlarından türetildiğini öne süren bir motivasyon teorisidir. Glasser (1986), eğer aidiyetin temel ihtiyacı karşılanmazsa, öğrencilerin akademik başarı elde etmekte zorluk çekeceğini öne sürmektedir.

Öz-belirleme teorisi (SDT), akademik motivasyon araştırmaları için bir ayırıcı işlevi görmüş ve üç motivasyon biçimi önermiştir: içsel, dışsal ve motivasyon eksikliği. Deci ve Ryan'ın (1985) kuramsal çerçevesine göre, içsel motivasyonun temelinde yeterlilik, özerklik ve ilişki kurma olmak üzere üç temel psikolojik gereksinim yer almaktadır. Okula aidiyetin faydalarına rağmen, okula ait olmamak dünya genelinde birçok öğrenci için endişe kaynağıdır (Allen ve Bowles 2012; Hirschhorn ve Geelan, 2008). Yapılan bir çalışmada, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA, 2003 itibarıyla 42 ülkede, 8354 okulda ve 224,058 15 yaşındaki öğrencide, öğrencilerin okula karşı ilgisizlik oranının %17 ila %40 arasında değiştiğini göstermiştir (Akt. Willms, 2003). Ortalama olarak, her dört ergenden biri aidiyet duygularının düşük olduğu kategoride yer alırken, yaklaşık olarak her beşinde biri düşük akademik katılım düzeylerini bildirmiştir.

Okullar, öğrenciler için gruplar ve sosyal ağlar oluşturmada önemli bir rol oynar ve öğrencilere aidiyet duygusu geliştirmeleri için benzersiz fırsatlar sunar (Allen ve Bowles, 2012). Ancak, terimler arasında önemli farklılıklar vardır ve okulların izleyebileceği net çerçeveler yoktur. Bu da okulları okul aidiyetini desteklemenin en iyi yolları konusunda az rehberlik ile baş başa bırakır. Okulların karmaşıklıklarını yakalayan net bir çerçeveye ihtiyaç vardır (Libbey, 2004).



Teorik bir bakış açısından, aidiyet kavramına çeşitli motivasyonel, ilişkisel, sosyolojik ve sosyo-ekolojik yaklaşımlar uygulanabilir, bunlar arasında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi Abraham H. Maslow (1968), ebeveyn katılımı (Epstein ve Connors (1992), bağlanma teorisi Cohen (1985), sosyal sermaye Putnam (2000), kendini sunma ve sosyo-ekolojik temalar Bronfenbrenner (1994) bulunur. Ortaokul ortamında, Bronfenbrenner'ın (1994) insan gelişimi biyo-ekolojik modeli, gelişmekte olan ergenin biyolojik ve eğilimsel yönlerini kompleks bağlamsal özelliklerle birlikte yakalamak için bir çerçeve sağlar. Bu çerçeveye göre, ergen, genç kişinin doğasının, gelişimini ve psikososyal uyumunu etkileyen daha geniş bir sistem parçasıdır. Dolayısıyla, okula aidiyet sadece bireyin içinde var olan bir fenomen değildir, aynı zamanda akranlar, aileler ve öğretmenler tarafından da etkilenir yani mikrosistem; okulun sosyal ve organizasyonel kültürü ve ebeveynlerle etkileşimler yani mezosistem; çoklu mikro- ve mezosistemler arasındaki bağlantılar yani ekzosistem; daha geniş politikalar, normlar ve kültürel değerler makrosistem; ve zamansal yönler kronosistem. Bu derleme, bu seviyeler içindeki bazı yönler etrafında düzenlenmiştir.

#### **2.1.2.5 Okul Aidiyetini Etkileyen Bireysel Faktörler**

Bu bağlamdaki çalışmalara bakıldığında motivasyon, kişilik, iyimserlik, öz yeterlilik, öz saygı, sosyallik ve sosyal beceriler gibi kişisel özelliklere odaklandığı görülmektedir (Connell ve Wellborn 1991; Samdal, Wold ve Torsheim, 1998; Sirin ve Rogers-Sirin 2004; Uwah, McMahon ve Furlow 2008).

Akademik motivasyon, hedef belirleme ve gelecek hedefleri aracılığıyla akademik başarı beklentisi olarak tanımlanır. Bu, öğrencilerin "okulda öğrenmeye ve başarılı olmaya ne kadar motive olduklarının derecesiyle" ilgilidir (Libbey, 2004). (Ryan ve Deci, 2001)'ye göre motivasyon, bireyin hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaşma yetkinliğine sahip olduğunu düşünmesi kadar, bu hedeflere yönelik performans sergilemesi ve davranışlarını yönlendirmesi süreçlerini de kapsar. Bu bakış açısıyla akademik motivasyon, yalnızca akademik konulara ilişkin düşünce ve inançları değil, aynı zamanda öğrenme sürecine aktif katılımı ve akademik performansı da kapsar. (Anderman, 2002; Benner, Graham ve Mistry 2008; Bonny, Britto, Klostermann, Hornung ve Slap, 2000; Goodenow ve Grady, 1993).

Kişisel özellikler, öğrencinin pozitif ve negatif yönlerini, kişisel niteliklerini, özelliklerini, yeteneklerini, mizacını ve doğasını içerir. Çalışmalar, öz yeterlilik, öz disiplin, başa çıkma becerileri (sosyal destek arama, kendi kendine yetme, problem çözme, pozitif duygulanım, umut, okula uyum örneğin, arkadaş edinme, sorunlardan uzak durma, öğretmenler ve öğrencilerle iyi geçinme ve ilişkili olma vb.) gibi pozitif özelliklerin okula aidiyet duygusunu desteklediğini öne sürmektedir (Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed ve McGregor, 2006).

Kaygı, depresyon ve intihar düşüncesi gibi negatif kişisel faktörlerin, düşük bir okul aidiyet duygusu ile ilişkilendirildiği gözlemlenmiştir (Bearman ve Moody, 2004; McMahon vd., 2008; Shochet, Smyth ve Homel, 2007). Negatif faktörler, uyumsuz başa çıkma becerileri, depresif belirtiler, başarısızlık korkusu, negatif duygulanım örneğin, üzgün, karamsar, gergin, yalnız, utanmış, korkmuş ve birikmiş stresi içerir. Çalışmalar, ruh sağlığı sorunları ile düşük düzeyde sosyal aidiyet arasında net bir bağlantı olduğunu öne sürmektedir (Shochet vd., 2007).

Bir kişinin cinsiyeti erkek ve kadın, ırkı ve etnik kökeni kişinin sosyal, kültürel veya tarihsel faktörlere dayalı olarak kendini nasıl tanımlayabileceği gibi demografik özelliklerin, okula aidiyet duygusuna katkıda bulunduğu bulunmuştur (Bonny vd., 2000; Ma, 2003; Read, Archer ve Leathwood, 2003; Sánchez, Colón ve Esparza, 2005).

### **2.1.3 Mutluluk**

Mutluluk, bireyin yaşam memnuniyetinin genel bir değerlendirmesi olarak tanımlanabilir ve genellikle hayatta en çok arzu edilen bileşen olarak kabul edilir (Al-Naggar, Low ve Isa, 2010). Kangal (2013), mutluluğun, olumsuz duyguların az olduğu ve pozitif duyguların daha fazla hissedildiği bir duygu durumu olduğunu belirtmektedir. Warr'a (2019) göre ise mutluluk, olumlu düşünceler ve sosyal etkileşimle birlikte gelen bir duygusal durumdur. Birçok duygu teorisi, mutluluğun geniş bir duygusal durum olduğunu ve üzüntü, korku, öfke, mutluluk, sürpriz ve tiksinti gibi farklı duyguları kapsadığını ileri sürmektedir.

Genel olarak mutluluk, insan davranışının amacı olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra, Lyubomirsky (2008), mutluluğu olumlu yönlerin sevinç, haz, refah ve yaşamla ilgili pozitif duyguların hayattan memnun olma bileşimi olarak tanımlar. Benzer şekilde, Diener (1984), mutluluğun çoğunlukla olumlu

duyguların yaşanması, olumsuz duyguların ise en az düzeyde hissedilmesi ve yaşamdan yüksek memnuniyet alınması olarak tanımlandığını belirtir. Bu tanımlar, mutluluğun üç temel bileşenini kapsar: sağlıklı duyguların varlığı, olumsuz duyguların yokluğu ve yaşamın bir bütün olarak takdir edilmesi. Birinin yaşamını takdir etmesi, mutluluğun "bilişsel" boyutunu temsil ederken, haz veya acı hissetmek "duygusal" boyutuyla ilgilidir (Çeçen, 2007; Diener, 1984).

Yaşam doyumu, mutluluğun özel bir yönü olup, bireyin yaşamının belirli alanlarını sosyal yaşam, aile yaşamı, sağlık, iş gibi nasıl değerlendirdiği veya bu alanlar hakkında nasıl bir yargıya vardığı anlamına gelir. Bu yaşam alanlarında yüksek düzeyde memnuniyetin, bireyin mutluluğunun bir göstergesi olduğu düşünülmektedir (Argyle, Martin ve Crossland, 1989; Lyubomirsky, 2001; Myers ve Diener, 1995).

Mutluluk, bireylerin olumlu duygular yaşamasını sağlamanın ötesinde, yaşamın çeşitli boyutlarında önemli katkılar sunmaktadır. Yapılan araştırmalar, mutluluğun bağışıklık sistemini güçlendirdiğini, bireylerin enerjisini ve yaratıcı potansiyelini artırdığını, sosyal etkileşimlerde daha fazla tercih edilip benimsendiğini, iş yaşamında verimliliği yükselttiğini ve yaşam süresini uzatabileceğini göstermektedir (Lyubomirsky ve ark., 2001).

Son yıllarda, araştırmacılar öznel iyi oluşun yani mutluluğun birbirine bağlı ancak ayrılabilir bileşenlerini tanımlamayı başarmışlardır. Bu bileşenler, yaşam doyumunu; bireyin hayatına ilişkin genel değerlendirmelerini, evlilik veya iş gibi önemli yaşam alanlarına yönelik memnuniyet düzeyini, olumlu duyguların ve ruh hallerinin sıklığını ve olumsuz duyguların (hoş olmayan duygular) düşük düzeyde yaşanmasını içerecek şekilde kapsamaktadır. Birçok çalışmada, öznel iyi oluşun bu boyutları ayrı ayrı incelenir ve çeşitli öznel iyi oluş biçimleri ile farklı tahmin modelleri ele alınır.

Öznel iyi oluş yani mutluluk dışındaki önemli mutluluk kavramlaştırmaları arasında Ryff ve Singer (1996)'ın "Psikolojik İyi Oluşu" ve Ryan ve Deci'nin (2001) "Öz-Belirleme Teorisi (SDT)" yer alır. Bu teoriler, mutluluk için belirli ihtiyaçların örneğin, özerklik, kendini kabul veya yaşam amacı karşılanmasını zorunlu tutarak daha öznel olmayan ve daha reçeteci bir yaklaşımı temsil eder. Ancak, öznel iyi oluş geleneğinde çalışan araştırmacılar, bireylerin kendi hayatlarına dair yaptıkları değerlendirmeleri anlamaya odaklanırlar ve bu değerlendirmelerin anlamlı ve bilimsel olarak güvenilir olduğuna inanırlar. Bu

noktada, bireylerin kendi iyi oluşlarını değerlendirmeleri sadece yüzeysel bir mutlulukla sınırlı değildir. Tam aksine, yaşam doyumu ve pozitif duygular gibi öznel iyi oluşun ana unsurları, öncelikle bireyin hedeflerinden ve değerlerinden kaynaklanıyor gibi görünmektedir. İnsanlar en çok, kişisel hedeflerine ulaştıklarında ve kutsal değerlerinden türeyen bu hedefler doğrultusunda ilerleme kaydettiklerinde yüksek seviyede öznel iyi oluş yani mutluluğu deneyimlerler.

### **2.1.3.1 Mutluluk Düzeyini Etkileyen Faktörler**

Mutluluğu etkileyen faktörler genel çerçevede, bireyin yaşam doyumu, sosyal ilişkiler, ekonomik durum, sağlık, çevresel etkiler ve kişilik özellikleri gibi çeşitli boyutlarda ele alınmaktadır. Araştırmalar, mutluluğun temel belirleyicileri arasında sosyal destek ağlarının güçlü bir rol oynadığını göstermektedir; bu bağlamda, yüksek düzeyde sosyal desteğe sahip bireylerin daha fazla mutluluk bildirdiği görülmektedir (Diener ve Seligman, 2002). Aynı zamanda, ekonomik güvence ve gelir düzeyi de bireylerin mutluluğunu etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır, ancak bu etki genellikle gelir artışının belirli bir düzeye kadar mutluluk getirdiği, ardından etkisinin azaldığı yönünde sınırlıdır (Easterlin, 1974). Bununla birlikte, kişisel özellikler, özellikle öz-yeterlik, içsel kontrol odağı ve olumlu mizah yeteneği gibi psikolojik özelliklerin de mutluluk üzerinde belirgin etkileri olduğu tespit edilmiştir (Lyubomirsky, 2001). Sağlık durumu, mutluluğu etkileyen en önemli faktörlerden biridir; fiziksel ve zihinsel sağlık, bireylerin genel mutluluk düzeylerini doğrudan şekillendiren kritik etkenler olarak kabul edilmektedir (Pressman ve Cohen, 2005). Ayrıca, çevresel faktörler, özellikle güvenli yaşam alanları ve doğayla etkileşim, bireylerin mutluluk algısını desteklemektedir (Ulrich, Simons, Losito, Fiorito, Miles, ve Zelson, 1991). Bu faktörler, bireylerin öznel iyi oluşları üzerinde çok boyutlu bir etki yaratmakta olup, mutluluğun dinamik ve karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

### **2.1.3.2 Mutluluk ve Okul Aidiyetinin Birbiri ile Etkileşimi**

Mutluluk ve okul aidiyeti, bireylerin okul ortamında kendilerini nasıl hissettiklerini ve bu hislerin akademik başarı ile sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerini anlamak açısından birbirini tamamlayan kavramlardır. Araştırmalar, mutluluğun bireylerin okula olan aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ve aidiyet duygusunun yüksek olduğu okullarda öğrencilerin daha mutlu ve

akademik olarak daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır (Osterman, 2000; Finn, 1989). Okul aidiyeti, öğrencilerin bir eğitim kurumuna sosyal olarak bağlı hissetmesi ve bu kurumun bir parçası olarak kabul görmesi olarak tanımlanır. Bu bağlamda, aidiyet duygusu bireyin mutluluğunu artırarak okul ortamına daha fazla katılım göstermesine ve öğrenme süreçlerinde daha fazla motivasyon hissetmesine katkıda bulunur (Baumeister ve Leary, 1995).

Mutluluk, bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarından olan ilişkililik, özerklik ve yeterlilik duygularını destekleyerek aidiyet hissini olumlu yönde etkiler (Ryan ve Deci, 2000). Bu bağlamda, kendilerini okulun bir parçası olarak gören ve bu ortamda güçlü sosyal ilişkiler kurabilen öğrenciler, okulda daha mutlu olduklarını ifade eder. Bu ilişki, öğrencilerin sadece okula devamlılıklarını değil, aynı zamanda sosyal etkileşimlerini ve akademik başarılarını da artırmaktadır (Fredrickson, 2001). Örneğin, okula aidiyeti yüksek olan bireyler, daha olumlu bir okul iklimi yaratmakta ve bu olumlu iklim, diğer öğrencilerin mutluluğunu ve aidiyet hissini destekleyen bir döngü oluşturmaktadır (Goodenow, 1993). Aidiyet duygusunun düşük olduğu durumlarda ise öğrencilerin okulda yalnızlık, yabancılaşma ve depresyon gibi olumsuz hisler yaşadıkları, bunun da onların mutluluğunu ve genel psikolojik sağlıklarını zayıflattığı görülmektedir (McNeely ve Falci, 2004).

Özellikle genç bireyler için aidiyet hissini yüksek olduğu ortamlar, sosyal kimlik gelişiminde önemli bir rol oynar; okul, bireylerin sosyal ilişkilerini ve kişisel mutluluklarını şekillendiren temel bir sosyal yapı olarak işlev görür (Juvonen, 2006). Bu bağlamda, aidiyet ve mutluluğun birbirini güçlendiren iki unsur olarak ele alınması, öğrencilerin okul ortamına aktif katılımını destekleyerek daha sağlıklı, başarılı ve sosyal anlamda uyumlu bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar (Goodenow ve Grady, 1993). Sonuç olarak, okul aidiyeti ve mutluluğun birbirini destekleyici etkisi, eğitim kurumlarının öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gereksinimlerini de karşılaması gerektiğini ortaya koymaktadır.

## **2.2 İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, okul aidiyeti ve mutluluk temalarına ilişkin olarak Türkiye'de ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen çalışmalara değinilmiştir.

### 2.2.1 Konu ile İlgili Ulusalda Yapılmış Olan Araştırmalar

Araştırmalar, okul aidiyeti ve mutluluk kavramlarının birbirleriyle ilişkili olup, öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Örneğin, Alaca'nın (2011) çalışması, öğrencilerin okula yönelik aidiyet hislerinin, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile ailenin sosyoekonomik durumu gibi demografik değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ve bu değişkenlerin aidiyet duygusunu güçlendirebildiğini ortaya koymuştur. Uslu (2012) ise, öğrencilerin okula olan aidiyetlerini etkileyen temel faktörler arasında öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran ilişkileri ve aile katılımını belirlemiş ve bu faktörlerin aidiyet duygusunu anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir.

Öğrencilerin aidiyet duygusu, okula duydukları bağlılık ve kurum algıları ile doğrudan ilişkilidir. Özkan'ın (2015) araştırması, öğrencilerin okul aidiyet düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını ve kız öğrencilerin bu konuda daha yüksek bir aidiyet hissine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Sarı ve Özgök (2016) ise akademik başarı ile okul aidiyeti arasında paralellik olduğunu ve arkadaş ilişkilerinin aidiyet duygusunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Yükseköğretim düzeyinde ise, Ada, Yılmaz, ve Demir, (2016), beden eğitimi öğretmeni adaylarının aidiyet düzeylerinin sınıf kademesi ve farklı bir üniversitede öğrenim görme isteği gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Balak (2017), ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, annelerin eğitim düzeyinin çocuklarının okula aidiyet duygusu üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Günalan'ın, (2018) araştırma bulguları, sosyo-ekonomik değişkenlerin öğrencilerin aidiyet duygusu üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ve kız öğrencilerin okul aidiyet düzeylerinin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Mutluluk konusunda yapılan çalışmalarda, Tuzgöl Dost (2004), üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin okudukları bölümden memnuniyet ve aile tutumlarına göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Benzer şekilde, Gündoğdu ve Yavuzer (2012), kadın öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yazıcı (2015), öğretmen adaylarının “mutluluk ve zindelik düzeyleri” arasında pozitif bir ilişki bulmuş ve gelir durumu değişkeninin mutluluğu etkilediğini belirtmiştir.

Sosyal destek ile mutluluk arasındaki bağlantıya odaklanan Taşkiran (2019), üniversite öğrencilerinin algıladığı sosyal desteğin, onların mutluluk düzeyleriyle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Sosyal desteğin mutluluğu artırdığını ve mutlu bireylerin sosyal çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurabildiğini ifade etmiştir. Kabal (2019) ise öğretmenlerin mutluluk düzeylerini cinsiyet değişkenine göre inceleyerek kadın öğretmenlerin mutluluk puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Karaçar (2019) tarafından yapılan çalışmada ise, üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın serbest zaman miktarındaki azalmaya bağlı olarak mutluluk düzeylerinde düşüş yaşandığı belirlenmiştir. Yapılan başka bir ulusal çalışma kapsamında, kadın ve erkek öğrenciler arasında mutluluk düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, cinsiyet değişkenine göre akıllı telefon bağımlılığı düzeylerinde de istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte, akıllı telefon kullanımı ile mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Kaya, Demirel ve Tükel, 2020). Gedik (2018) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyetlerine katılım düzeylerindeki artışın, öğrencilerin okula olan bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Mevcut çalışmalar genellikle aidiyet ve mutluluk kavramlarını ayrı ayrı ele almakta olup, bu iki olgu arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen ya da birlikte ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu durum, aidiyet ve mutluluk arasındaki etkileşimin daha derinlemesine incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

### **2.2.2 Konu ile İlgili Uluslararası Yapılmış Olan Araştırmalar**

Çeşitli çalışmalar, okul aidiyeti ve mutluluğun öğrencilerin sosyal, akademik ve psikolojik yönleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Osterman (2000), aidiyet duygusunun eğitimdeki önemini vurgulamış ve okula ait olma duygusunun öğrenci davranışları ve performansını etkileyen temel faktörlerden biri olduğunu bulmuştur. Bu aidiyet, öğrenci deneyimlerinde önemli bir yapı taşı temsil ederken, sosyal destek eksikliği gibi olumsuz faktörlerle zayıflayabilmektedir.

Hagerty, Williams, Coyne ve Early (2002), aidiyetin kökenlerine odaklanarak erken yaşam deneyimlerinin yetişkinlikteki aidiyet duygusunu şekillendirdiğini; çocukluk döneminde spor faaliyetlerine katılma veya aile desteğinin bu duyguyu güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Yükseköğretim düzeyinde Hoffman, Richmond, Morrow ve Salomone (2003), öğrencilerin aidiyet duygusunun üniversite memnuniyeti ve okula devam etme istekleriyle bağlantılı olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin sınıf geçtikçe aidiyet hislerinin azalma eğiliminde olduğunu da belirten çalışma, aidiyetin sürekliliğini destekleyici faktörleri araştırmıştır.

Goodenow ve Grady (2010), aidiyetin ergenlik döneminde akademik motivasyonla ilişkili olduğunu, kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek aidiyet duygusu geliştirdiğini saptamıştır. Benzer şekilde, Freeman ve arkadaşları (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada cinsiyetler arasında aidiyet puanları açısından fark olmadığını, ancak öğrencilerin bir sınıfa ait hissetmesinin motivasyonel inançları artırdığını belirtmişlerdir. Farklı kültürel bağlamlarda ise Johnson ve arkadaşları (2007), Afrika, Asya, Amerika ve Latin kökenli öğrencilerin beyaz öğrencilere kıyasla daha düşük aidiyet hissettiklerini bulmuş, bu durumun ırksal iklimin etkisiyle güçlendiğini ifade etmiştir.

Pittman ve Richmond (2010), üniversite birinci sınıf öğrencilerinde aidiyetin, arkadaş ilişkileri ve psikolojik uyumla olumlu ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçları, aidiyet hislerinde pozitif değişimler yaşayan öğrencilerin öz algılarının da iyileştiğini ve sorunlu davranışlarının azaldığını göstermiştir. Ortaokul düzeyinde Nichols (2008), aidiyet duygusunun yaş ve sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterdiğini saptamış, bu algının okul şartlarına göre farklılaştığını analiz etmiştir.

Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani (2009) ise okul aidiyetinin lise öğrencilerinde okulu terk etme olasılığı üzerindeki etkisini incelemiş ve okula bağlılığın duyuşsal, bilişsel ve davranışsal göstergelerinin farklı derecelerde yordayıcı olduğunu bulmuştur. Buna göre, özellikle davranışsal bağlılık, öğrencilerin okulda kalma eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Dorum, Bartle ve Pennington (2010), sosyal ağların kampüs dışında yaşayan üniversite öğrencilerinin aidiyet duygularını güçlendirdiğini, sosyal ağların kampüs içi ve dışı aidiyet farkını azalttığını ortaya koymuştur. Salavera, Usán, Pérez, Chato ve Vera (2017) ise, stresle başa çıkma stratejilerinin yaşa göre



farklılaştığını ve yaş arttıkça mutluluk düzeyinin azaldığını, bu ilişkinin başkalarıyla ilişkiler yoluyla etkilenebileceğini belirtmiştir.

Froiland, Worrell ve Oh (2018), öğretmen-öğrenci ilişkilerinin psikolojik ihtiyaçları karşılayarak mutluluğu artırmada önemli bir rol oynadığını ve bu ilişkilerin öğrencilerin mutluluk düzeylerini orta derecede olumlu etkilediğini bulmuşlardır. Bu çalışmalar, aidiyet ve mutluluğun akademik yaşamda geniş bir yelpazede olumlu sonuçlar doğurduğunu ve bireylerin gelişiminde temel bir rol oynadığını göstermektedir. Teknoloji kullanımı üniversite öğrencilerinin birbiri ile iletişimde ve aidiyet duygusunda önemli bir rol oynamaktadır, teknolojik olanakları daha fazla kullanan üniversite öğrencilerinin okulda aidiyet duygusu daha fazladır.

Mohamedhosein (2017) tarafından yürütülen çalışmada, teknoloji kullanımının üniversite öğrencilerinin birbirleriyle kurdukları iletişimde ve okula yönelik aidiyet duygularında önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, teknolojik olanaklardan daha fazla yararlanan öğrencilerin üniversiteye yönelik aidiyet duygularının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

McCahey, Allen ve Arslan (2021) tarafından yürütülen çalışmada, bireysel düzeyde okul çalışmalarıyla ilgili olarak kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin, öğrencilerin okula yönelik aidiyet duyguları üzerinde olumlu ve güçlü bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan, öğrencilerin okul dışında, kişisel ihtiyaçları doğrultusunda kullandıkları bilgi ve iletişim teknolojilerinin ise okul aidiyetini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Folabit, Jita ve Jita (2025) tarafından yapılan çalışmada, alanyazında bu konuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda, üniversite öğrencilerinin aidiyet ve iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörlerden biri olarak teknolojik kaynaklara yeterli düzeyde sahip olmanın önemli bir değişken olduğu vurgulanmıştır.

### **2.3 Araştırma Modeli**

Bu çalışmada nicel desenlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli içinde yer alan ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki durumu ve düzeyi belirlenmeye çalışılır. (Karasar, 2009).

## 2.4 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'deki Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Fakültelerinde öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak, 2023/2024 eğitim öğretim yılında Spor Bilimleri Fakültelerinin, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 167 birinci ve 173 dördüncü sınıftaki, 208'i erkek, 132'si kadın toplamda 340 BEÖ adaylarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan BEÖ adaylarını Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, Ankara Gazi Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Edirne Kırkpınar Üniversitesi ve Elazığ Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültelerinin, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinden seçilmiştir.

## 2.5 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından ilki, Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Sarı (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği"dir. Ölçek farklı çalışmalarda üniversite öğrencileri üzerinde çalışılıp, geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiştir (Esen ve Aktağ, 2022). Ölçek, öğrencilerin okullarına yönelik aidiyet düzeylerini değerlendirmeye yönelik olarak; kendini okulun önemli bir parçası olarak görme, kabul edilme, değerli hissetme ve bir gruba ait olma gibi duygusal boyutları, ayrıca okul, öğretmen ve akran ilişkileri üzerinden ölçmeyi amaçlayan 18 maddelik likert tipi bir yapıdadır. Katılımcılar, ifadeleri 5'li bir dereceleme (1 = Hiç doğru değil, 5 = Tamamen doğru) üzerinden yanıtlamaktadır. Ölçek maddeleri arasında "Bu okula gelmek beni sinirlendiriyor.", "Bu okuldaki öğretmenler bana arkadaşça davranır." ve "Buradaki öğretmenler benim gibi insanlarla ilgilenmez." gibi örnekler yer almaktadır. Ölçekteki 3., 6., 9., 12. ve 16. maddeler olumsuz biçimde yapılandırılmıştır. Sarı'nın (2011) gerçekleştirdiği Türkçeye uyarlama çalışmasında, ölçek maddelerinin iki faktör altında toplandığı ve bu iki yapının birlikte toplam varyansın %38.49'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Faktör analizine göre, birinci faktör (Okula Bağlılık) olumlu ifade edilen 13 maddeyi kapsarken; ikinci faktör (Reddedilmişlik Duygusu) ise olumsuz ifadelerden oluşan 5 maddeyi içermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık (Cronbach alfa)

katsayıları sırasıyla .84 ve .78 olarak belirlenmiştir. Maddelere ait madde-toplam puan korelasyonlarının ise .31 ile .61 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Ölçeğin geçerliliğini test etmek amacıyla %27'lik alt ve üst gruplar üzerinde t-testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlara göre tüm maddelerin bu grupları anlamlı düzeyde ayırt edebildiği ( $p < .001$ ) saptanmıştır. Öğrencilerin verdiği yanıtların ortalamaları üzerinden yapılan yorumlamada, grup genişlik değeri  $4/5=0,80$  olacak biçimde belirlenmiştir. Buna göre; 1,00–1,80 arası “çok düşük”, 1,80–2,60 arası “düşük”, 2,60–3,40 arası “orta”, 3,40–4,20 arası “yüksek” ve 4,20–5,00 arası ise “çok yüksek” düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach alfa değeri .91; Okula Aidiyet Duygusu alt ölçeği için .88 ve Reddedilmişlik Duygusu alt ölçeği için .78 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise Oxford Mutluluk Ölçeği'dir. Bu ölçek Hills ve Arglye (2002) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 29 maddeden ve iki faktörden oluşan bu 6'lı Likert tipi ölçek, bireylerin mutluluk düzeylerini ölçmeye yönelik yapılandırılmıştır. Katılımcılar, maddelere 1 (Hiç katılmıyorum) ile 6 (Tamamen katılıyorum) arasında değişen bir ölçek üzerinden yanıt vermektedir. Ölçekte yer alan ifadeler arasında “Hayatın oldukça anlamlı olduğunu düşünüyorum.”, “Geleceğim hakkında pek iyimser değilim.” ve “Diğer insanlar kadar çok arkadaşlık ilgim yok.” gibi örnek maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizler, Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Toplam 29 maddeden ve iki faktörden oluşan bu 6'lı Likert tipi ölçek, bireylerin mutluluk düzeylerini ölçmeye yönelik yapılandırılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, özdeğeri 8.3 olan ve toplam varyansın %29.84'ünü açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğe ilişkin faktör yüklerinin ise 0.32 ile 0.77 arasında değiştiği görülmüştür.

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler ise, ölçeğin tek faktörlü yapısının Türk üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme korunduğunu göstermiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlilik için yapılan analiz sonucunda da, OMÖ ile mutluluğu ve iyimserliği değerlendiren diğer ölçme araçları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Yapılan güvenilirlik analizlerinde ise, OMÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91, test yarılama yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bileşik güvenilirliği ise 0.91 olarak saptanmıştır.

Araştırmada ek olarak cevaplanması beklenen demografik sorular ise cinsiyet, sınıf düzeyi, aile toplam geliri, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, koanlama türü, ailesinin ikamet ettiği şehirde öğrenci olma durumu, üniversite kampüsünde bulunan sosyal alanlar, internete erişim bilgilerine ulaşılmıştır. Ölçeklerin aslı ve kullanım izinleri ekte sunulmuştur.

## **2.6 Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanmasında öncelikle, BAİBÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2023/517 sayısı ile etik izin alınmıştır. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki üniversitelerin Spor Bilimleri Fakültelerine bağlı olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerde öğrenim görmekte olan birinci sınıf ve dördüncü sınıf BEÖ adaylarının e-posta adresleri talep edilip çevrimiçi (online) formda ölçekleri gönüllü olarak doldurmaları istenmiştir. Bazı üniversitelerin Spor Bilimleri Fakültelerine bağlı olan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenimlerine devam etmekte olan birinci ve dördüncü sınıf BEÖ adaylarına da gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmacı tarafından, fiziki olan ölçekler bireysel olarak dağıtılıp gönüllü şekilde yaklaşık 15 dakikalık bir sürede doldurmaları istenmiştir.

## **2.7 Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 26.0 yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik niteliklerine yönelik tanımlayıcı istatistikler kapsamında frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Değişkenlerin normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş; normal dağılım göstermeyen veri setleri için parametrik olmayan analiz teknikleri tercih edilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak amacıyla çeşitli analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında, parametrik varsayımların sağlandığı durumlarda Bağımsız Örneklem t-Testi, bu varsayımların karşılanmadığı durumlarda ise Mann Whitney U Testi

uygulanmıştır. Üç veya daha fazla grubun karşılaştırılmasında parametrik koşullar mevcutsa Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), parametrik olmayan koşullarda ise Kruskal Wallis H Testi tercih edilmiştir. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi  $p<.05$  olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları elde edilen bulgularla birlikte tablolar ve grafiklerle desteklenmiş; yorumlama aşamasında ise mevcut literatür doğrultusunda değerlendirmelere yer verilmiştir.



### 3. BULGULAR

Bu bölümde, BEÖ adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerini belirlemeye yönelik hedeflenen amaçlar doğrultusunda yapılan analizler ve ulaşılan bulgular ele alınmıştır. Bulgular, belirlenen genel ve özel amaçlar doğrultusunda tablolar halinde sunulmuş ve her bir tabloya ilişkin açıklayıcı yorumlara yer verilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin toplam geliri, anne-baba eğitim düzeyi, konaklama türü, öğrencinin ailesinin yerleşik olduğu şehirde bulunup bulunmadığı ve teknolojiye erişim imkânı gibi demografik değişkenlere ilişkin elde edilen frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları raporlanmıştır.

**Tablo 3.1.** Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Cinsiyet | f   | %     |
|----------|-----|-------|
| Erkek    | 208 | 61,2  |
| Kadın    | 132 | 38,8  |
| Toplam   | 340 | 100,0 |

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların 208'i (%61,2) erkek; 132'i (%38,8) kadın olmak üzere toplam 340 BEÖ adayından oluşmaktadır.

**Tablo 3.2.** Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Sınıf    | f   | %     |
|----------|-----|-------|
| 1. Sınıf | 167 | 49,1  |
| 4. Sınıf | 173 | 50,9  |
| Toplam   | 340 | 100,0 |

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcıların 167'si (%49,1) birinci sınıf ve 173'ü (%50,9) dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 340 BEÖ adayından oluşmaktadır.

**Tablo 3.3.** Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Anne Eğitim Durumu | f   | %     |
|--------------------|-----|-------|
| Okuma-Yazma        | 7   | 2,1   |
| İlkokul            | 100 | 29,4  |
| Ortaokul           | 55  | 16,2  |
| Lise               | 114 | 33,5  |
| Üniversite         | 64  | 18,8  |
| Toplam             | 340 | 100,0 |

Tablo 3.3'e göre, BEÖ adaylarının annelerine ait eğitim düzeyleri incelendiğinde, %2,1'lik bir kesimin (n=7) okuma yazma bildiği, %29,4'ünün (n=100) ilkokul mezunu olduğu, %16,2'sinin (n=55) ortaokul, %33,5'inin (n=114) lise ve %18,8'inin (n=64) ise üniversite ve üzeri düzeyde eğitim aldığı belirlenmiştir.

**Tablo 3.4.** Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Baba Eğitim Durumu | f   | %     |
|--------------------|-----|-------|
| Okuma-Yazma        | 3   | ,9    |
| İlkokul            | 63  | 18,5  |
| Ortaokul           | 51  | 15,0  |
| Lise               | 127 | 37,4  |
| Üniversite         | 96  | 28,2  |
| Toplam             | 340 | 100,0 |

Tablo 3.4'e göre, Beden eğitimi öğretmeni adaylarının babalarına ait eğitim düzeylerine bakıldığında, %0,9'unun (n=3) yalnızca okuma yazma bildiği, %18,5'inin (n=63) ilkokul, %15,0'ının (n=51) ortaokul, %37,4'ünün (n=127) lise ve %28,2'sinin (n=96) ise üniversite ve üzeri düzeyde eğitim aldığı belirlenmiştir

**Tablo 3.5.** Aile Toplam Geliri Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Aile Gelir Durumu | f   | %     |
|-------------------|-----|-------|
| Asgari Ücret (AÜ) | 38  | 11,2  |
| AÜ -25.000        | 63  | 18,5  |
| 25.001-35.000     | 73  | 21,5  |
| 35.001-Üstü       | 166 | 48,8  |
| Toplam            | 340 | 100,0 |

Tablo 3.5'e göre, BEÖ adaylarının aile toplam geliri incelendiğinde, 38'inin (%11,2) AÜ, 63'ünün (%18,5) AÜ ile 25 bin tl arası, 73'ünün (%21,5) 25 bin tl ile 35 bin tl arası ve 166'sının (%48,8) 35 bin tl ve üstü aile toplam geliri olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.6.** Konaklama Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Konaklama türü        | f   | %     |
|-----------------------|-----|-------|
| Yurt                  | 98  | 28,8  |
| Ev (Bireysel-Arkadaş) | 138 | 40,6  |
| Ev (Aile)             | 104 | 30,6  |
| Toplam                | 340 | 100,0 |

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, BEÖ adaylarının konaklama türü incelendiğinde, 98'inin (%28,8) yurt, 138'inin (%40,6) evde yalnız veya

arkadaşları ile ve 104'ünün (%30,6) ise evde aileleri ile ikamet ettiği görülmektedir.

**Tablo 3.7.** Ailenin İkamet Ettiği Şehirde Öğrenci Olma Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Ailenin ikamet ettiği şehirde öğrenci olma durumu | f   | %     |
|---------------------------------------------------|-----|-------|
| Evet                                              | 137 | 40,3  |
| Hayır                                             | 203 | 59,7  |
| Toplam                                            | 340 | 100,0 |

Tablo 3.7'ye göre, BEÖ adaylarının 137'sinin (%40,3) ailesinin ikamet ettiği şehirde öğrenci olduğu, 203'ünün (59,7) ise ailesinin ikamet ettiği şehirde öğrenci olmadığı görülmektedir.

**Tablo 3.8.** Fakültenin Bulunduğu Kampüste Teknolojiye Erişimi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Kampüste Teknolojiye Erişimi | f   | %     |
|------------------------------|-----|-------|
| Evet                         | 249 | 73,2  |
| Hayır                        | 91  | 26,8  |
| Toplam                       | 340 | 100,0 |

Tablo 3.8'de incelendiği üzere, BEÖ adaylarının 249'unun (%73,2) fakültelerinin bulunduğu kampüste teknolojiye (bilgisayar-internet) erişimi sorunsuz bir şekilde sağlanmaktadır ve sadece 91'inin teknolojiye (bilgisayar-internet) erişiminin sorunlu olduğu bildirilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan Oxford Mutluluk Ölçeği ve Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile alt boyutlarının normallik dağılımına uygunluğu, Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) testleri değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 3.9.** Oxford Mutluluk ve Okula Aidiyet Duygusu Ölçekler ve Alt Boyutlarına Ait Ölçümleri Normallik Testi Sonuçları

| Ölçekler ve alt boyutları | İstatistik | df  | K-S  | İstatistik | df  | S-W  |
|---------------------------|------------|-----|------|------------|-----|------|
| Mutluluk                  | ,037       | 340 | ,200 | ,994       | 340 | ,180 |
| Okul Aidiyet Toplam       | ,073       | 340 | ,000 | ,958       | 340 | ,000 |
| Okula Bağlılık alt boyutu | ,081       | 340 | ,000 | ,969       | 340 | ,000 |
| Reddedilmişlik alt boyutu | ,076       | 340 | ,000 | ,978       | 340 | ,000 |



Tablo 3.9’da Oxford Mutluluk Ölçeği ve Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile alt boyutlarının normallik dağılımını incelemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) testleri sonuçlarına göre, Mutluluk ölçeği için K-S p-değeri 0.200 ve S-W p-değeri 0.180 olarak bulunmuştur; bu değerler 0.05'ten büyük olduğu için verilerin normal dağıldığı kabul edilir. Ancak Okul Aidiyet Toplam (K-S p=0.000, S-W p=0.000), Okula Bağlılık alt boyutu (K-S p=0.000, S-W p=0.000) ve Reddedilmişlik alt boyutu (K-S p=0.000, S-W p=0.000) için p-değerleri 0.05'ten küçük çıkmıştır, bu da bu ölçeklerin ve alt boyutlarının normal dağılım göstermediğini ve parametrik olmayan testlerin tercih edilmesi gerektiğini gösterir.

Tablo 3.10’da Oxford Mutluluk Ölçeği ve Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler detaylı olarak verilmiştir.

**Tablo 3.10.** Oxford Mutluluk ve Okula Aidiyet Duygusu Ölçekler ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

| Ölçekler                  | n   | Min. | Maks. | Ortalama | Standart sapma |
|---------------------------|-----|------|-------|----------|----------------|
| Mutluluk                  | 340 | 2,21 | 5,86  | 4,10     | ,71            |
| Okul Aidiyet Toplam       | 340 | 1,00 | 5,00  | 3,68     | ,62            |
| Okula Bağlılık alt boyutu | 340 | 1,00 | 4,60  | 2,30     | ,77            |
| Reddedilmişlik alt boyutu | 340 | 1,00 | 4,28  | 3,30     | ,39            |

Tablo 3.10’da Oxford Mutluluk Ölçeği ve Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, Mutluluk ölçeğinin 340 katılımcıda minimum 2,21, maksimum 5,86, ortalama 4,10 ve standart sapma 0,71 değerleriyle dağıldığı görülmektedir. Okul Aidiyet Toplam puanları ise 1,00 ile 5,00 arasında değişmekte olup ortalama 3,68 ve standart sapma 0,62'dir, Okula Bağlılık alt boyutunda minimum 1,00, maksimum 4,60, ortalama 2,30 ve standart sapma 0,77 olarak hesaplanırken, Reddedilmişlik alt boyutunda ise minimum 1,00, maksimum 4,28, ortalama 3,30 ve standart sapma 0,39 şeklinde sonuçlar elde edilmiştir. Bu bulgular, Mutluluk ölçeğinin diğerlerine göre daha geniş bir aralıkta ve daha yüksek ortalama değere sahip olduğunu, Okula Bağlılık alt boyutunun ise en düşük ortalama ve en yüksek standart sapmayla en heterojen dağılım sergilediğini göstermektedir. Reddedilmişlik alt boyutunun ise nispeten daha dar bir aralıkta (1,00-4,28) ve düşük standart sapmayla (0,39) homojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

### 3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

BEÖ Adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde **cinsiyete** göre anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 3.11.** BEÖ Adaylarının Mutluluk Düzeylerinin Katılımcıların Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

| Boyutlar | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | Ss    | t     | P    |
|----------|----------|-----|-----------|-------|-------|------|
| Mutluluk | Erkek    | 208 | 118,06    | 20,49 | -,865 | ,388 |
|          | Kadın    | 132 | 120,04    | 20,69 |       |      |

Tablo 3.11'deki bulgulara göre, mutluluk ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan t-testi analizleri sonucunda, beden eğitimi öğretmeni adaylarının mutluluk düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t = -0,865$ ;  $p > 0,05$ ). Bu doğrultuda, cinsiyet değişkeninin mutluluk düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 3.12.** BEÖ Adaylarının Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Katılımcıların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyutlar            | Cinsiyet | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U     | P    |
|---------------------|----------|-----|-----------|-----------|-------|------|
| Okula Bağlılık      | Erkek    | 208 | 162,38    | 33775,00  | 12039 | ,056 |
|                     | Kadın    | 132 | 183,30    | 24195,00  |       |      |
| Reddedilmişlik      | Erkek    | 208 | 178,42    | 37112,00  | 12080 | ,061 |
|                     | Kadın    | 132 | 158,02    | 20858,00  |       |      |
| Okul Aidiyet Toplam | Erkek    | 208 | 167,18    | 34772,50  | 13036 | ,433 |
|                     | Kadın    | 132 | 175,74    | 23197,50  |       |      |

Tablo 3.12'de yer alan bulgular doğrultusunda, katılımcıların okula aidiyet düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda; beden eğitimi öğretmeni adaylarının okula bağlılık ( $U=12039$ ,  $p>0,05$ ), reddedilmişlik ( $U=12080$ ,  $p>0,05$ ) ve toplam aidiyet puanlarında ( $U=13036$ ,  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda; okula bağlılık alt boyutunda kadınların, reddedilmişlik alt boyutunda ise erkeklerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmekle birlikte, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

### 3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

BEÖ Adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 3.13.** BEÖ Adaylarının Mutluluk Düzeylerinin Katılımcıların Sınıfına Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

| Boyutlar | Sınıf    | N   | $\bar{X}$ | Ss    | t    | P    |
|----------|----------|-----|-----------|-------|------|------|
| Mutluluk | 1. Sınıf | 167 | 119,75    | 19,86 | ,812 | ,417 |
|          | 4. Sınıf | 173 | 117,94    | 21,23 |      |      |

Tablo 3.13'teki t-testi analiz bulguları doğrultusunda, mutluluk ölçeği puanlarının BEÖ adaylarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda, BEÖ adaylarının mutluluk puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t = -0,865$ ,  $p > 0,05$ ). Bu bulgular, sınıf düzeyinin BEÖ adaylarının mutluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 3.14.** BEÖ Adaylarının Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Katılımcıların Sınıfına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyutlar            | Sınıf    | N   | S.Ort. | S.Top.  | U     | P    |
|---------------------|----------|-----|--------|---------|-------|------|
| Okula Bağlılık      | 1. Sınıf | 167 | 180,76 | 30187,0 | 12732 | ,058 |
|                     | 4. Sınıf | 173 | 160,60 | 27783,0 |       |      |
| Reddedilmişlik      | 1. Sınıf | 167 | 153,46 | 25628,5 | 11600 | ,002 |
|                     | 4. Sınıf | 173 | 186,95 | 32341,5 |       |      |
| Okul Aidiyet Toplam | 1. Sınıf | 167 | 173,29 | 28939,0 | 13980 | ,670 |
|                     | 4. Sınıf | 173 | 167,81 | 29031,0 |       |      |

Tablo 3.14'te yer alan bulgular doğrultusunda, katılımcıların okula aidiyet düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda, BEÖ adaylarının okula bağlılık ( $U=12732$ ,  $p>0,05$ ) ve toplam aidiyet ( $U=13980$ ,  $p>0,05$ ) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte, BEÖ adaylarının reddedilmişlik alt boyutunda ( $U=11600$ ,  $p<0,05$ ), sınıf düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Dördüncü sınıf BEÖ adaylarının reddedilmişlik düzeylerinin daha yüksek olması, bu grubun okul yaşamında daha fazla dışlanma hissi yaşadığına işaret etmektedir. “Reddedilmişlik” (Feeling of Rejection), öğrencinin okul ortamında

dışlanma, kabul görmeme ve değersizlik hissi yaşaması durumunu ifade eder. Bu tür algılar arttıkça, öğrencinin reddedilmişlik puanı da yükselmektedir.

### 3.3 Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

BEÖ Adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark var mıdır? ve BEÖ Adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark var mıdır?

**Tablo 3.15.** BEÖ Adaylarının Mutluluk Düzeylerinin Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

| Mutluluk    | Eğitim seviyesi        | N   | $\bar{X}$ | Ss    | F     | P    |
|-------------|------------------------|-----|-----------|-------|-------|------|
| <b>Anne</b> | Okuma-Yazma ve İlkokul | 107 | 118,05    | 21,95 | 1,499 | ,215 |
|             | Ortaokul               | 55  | 115,82    | 23,59 |       |      |
|             | Lise                   | 114 | 118,46    | 18,33 |       |      |
|             | Üniversite ve üstü     | 64  | 123,36    | 18,84 |       |      |
|             | Toplam                 | 340 | 118,83    | 20,56 |       |      |
| <b>Baba</b> | Okuma-Yazma ve İlkokul | 66  | 118,36    | 20,12 | ,613  | ,607 |
|             | Ortaokul               | 51  | 118,18    | 23,02 |       |      |
|             | Lise                   | 127 | 117,54    | 20,59 |       |      |
|             | Üniversite ve üstü     | 96  | 121,19    | 19,54 |       |      |
|             | Toplam                 | 340 | 118,83    | 20,56 |       |      |

Tablo 3.15'te sunulan bulgular doğrultusunda, BEÖ adaylarının mutluluk puanlarının annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda, anne eğitim düzeyi değişkeninin mutluluk puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı saptanmıştır ( $F = 1,499$ ;  $p > 0,05$ ).

Tablo 3.15'te yer alan bulgular doğrultusunda, BEÖ adaylarının mutluluk puanlarının babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA testi sonucunda, baba eğitim düzeyinin mutluluk puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir ( $F = 0,613$ ;  $p > 0,05$ ). Elde edilen verilere göre, babalarının eğitim düzeyi üniversite ve üzeri düzeyde olan BEÖ adaylarının mutluluk puanları biraz daha yüksek olsa da, bu fark anlamlı düzeyde değildir.

**Tablo 3.16.** Katılımcıların Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

| Boyutlar            | Anne eğitim seviyesi   | N   | S.Ort. | Sd. | $\chi^2$ | P    |
|---------------------|------------------------|-----|--------|-----|----------|------|
| Okula Bağlılık      | Okuma-Yazma ve İlkokul | 107 | 175,77 | 3   | 3,870    | ,276 |
|                     | Ortaokul               | 55  | 148,57 |     |          |      |
|                     | Lise                   | 114 | 169,92 |     |          |      |
|                     | Üniversite ve üstü     | 64  | 181,58 |     |          |      |
| Reddedilmişlik      | Okuma-Yazma ve İlkokul | 107 | 173,83 | 3   | 7,314    | ,063 |
|                     | Ortaokul               | 55  | 197,66 |     |          |      |
|                     | Lise                   | 114 | 165,51 |     |          |      |
|                     | Üniversite ve üstü     | 64  | 150,48 |     |          |      |
| Okul Aidiyet Toplam | Okuma-Yazma ve İlkokul | 107 | 179,12 | 3   | 1,639    | ,650 |
|                     | Ortaokul               | 55  | 163,70 |     |          |      |
|                     | Lise                   | 114 | 164,04 |     |          |      |
|                     | Üniversite ve üstü     | 64  | 173,43 |     |          |      |

Tablo 3.16’da yer alan bulgulara göre, BEÖ adaylarının okul aidiyet düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda; okula bağlılık ( $\chi^2 = 3,870$ ;  $p > 0,05$ ), reddedilmişlik ( $\chi^2 = 7,314$ ;  $p > 0,05$ ) ve toplam aidiyet ( $\chi^2 = 1,639$ ;  $p > 0,05$ ) puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, okula bağlılık ve reddedilmişlik alt boyutları ile toplam aidiyet düzeyi, katılımcıların annelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak değişmemektedir.

**Tablo 3.17.** Katılımcıların Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

| Boyutlar            | Baba Eğitim Düzeyi     | N   | S.Ort. | Sd. | $\chi^2$ | P    |
|---------------------|------------------------|-----|--------|-----|----------|------|
| Okula Bağlılık      | Okuma-Yazma ve İlkokul | 66  | 178,91 | 4   | ,714     | ,870 |
|                     | Ortaokul               | 51  | 168,37 |     |          |      |
|                     | Lise                   | 127 | 166,57 |     |          |      |
|                     | Üniversite ve üstü     | 96  | 171,04 |     |          |      |
| Reddedilmişlik      | Okuma-Yazma ve İlkokul | 66  | 180,86 | 4   | 3,019    | ,389 |
|                     | Ortaokul               | 51  | 170,07 |     |          |      |
|                     | Lise                   | 127 | 175,75 |     |          |      |
|                     | Üniversite ve üstü     | 96  | 156,66 |     |          |      |
| Okul Aidiyet Toplam | Okuma-Yazma ve İlkokul | 66  | 186,86 | 4   | 2,366    | ,500 |
|                     | Ortaokul               | 51  | 168,51 |     |          |      |
|                     | Lise                   | 127 | 167,58 |     |          |      |
|                     | Üniversite ve üstü     | 96  | 164,17 |     |          |      |

Tablo 3.17’de yer alan bulgular doğrultusunda, BEÖ adaylarının okul aidiyet düzeylerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; okula bağlılık ( $\chi^2 = 0,714$ ;  $p > 0,05$ ), reddedilmişlik ( $\chi^2 = 3,019$ ;  $p > 0,05$ ) ve

toplam aidiyet ( $\chi^2 = 2,366$ ;  $p > 0,05$ ) puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu doğrultuda, okula bağlılık ve reddedilmişlik alt boyutları ile toplam aidiyet düzeyleri, katılımcıların babalarının eğitim düzeyi değişkeninden etkilenmemektedir.

### 3.4 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

BEÖ Adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde ailedeki toplam gelire göre anlamlı fark var mıdır?

**Tablo 3.18.** Katılımcıların Mutluluk Düzeylerinin Ailedeki Toplam Gelirine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

| Boyut    | Ailedeki Toplam Gelir | N   | $\bar{X}$ | Ss    | F    | P    |
|----------|-----------------------|-----|-----------|-------|------|------|
| Mutluluk | AÜ                    | 38  | 118,92    | 20,32 | ,638 | ,591 |
|          | AÜ -25.000            | 63  | 117,84    | 16,41 |      |      |
|          | 25.001-35.000         | 73  | 116,42    | 21,91 |      |      |
|          | 35.001-Üstü           | 166 | 120,23    | 21,45 |      |      |
|          | Toplam                | 340 | 118,83    | 20,56 |      |      |

Tablo 3.18'deki bulgular incelendiğinde, mutluluk ölçeği puanının BEÖ adaylarının ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucunda BEÖ adaylarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F=,638$ ,  $p>0,05$ ). Başka bir ifade ile, ailenin gelir durumu BEÖ adaylarının mutluluk düzeylerini etkilememektedir.

**Tablo 3.19.** Katılımcıların Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Ailedeki Toplam Gelirine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

| Boyutlar            | Ailedeki Toplam | N   | S.Ort. | Sd. | $\chi^2$ | P    |
|---------------------|-----------------|-----|--------|-----|----------|------|
| Okula Bağlılık      | AÜ              | 38  | 165,86 | 4   | 1,272    | ,736 |
|                     | AÜ -25.000      | 63  | 169,33 |     |          |      |
|                     | 25.001-35.000   | 73  | 161,27 |     |          |      |
|                     | 35.001-Üstü     | 166 | 176,06 |     |          |      |
| Reddedilmişlik      | AÜ              | 38  | 196,86 | 4   | 3,920    | ,270 |
|                     | AÜ -25.000      | 63  | 168,37 |     |          |      |
|                     | 25.001-35.000   | 73  | 175,50 |     |          |      |
|                     | 35.001-Üstü     | 166 | 163,08 |     |          |      |
| Okul Aidiyet Toplam | AÜ              | 38  | 177,64 | 4   | ,960     | ,811 |
|                     | AÜ -25.000      | 63  | 173,64 |     |          |      |
|                     | 25.001-35.000   | 73  | 161,13 |     |          |      |
|                     | 35.001-Üstü     | 166 | 171,79 |     |          |      |

Tablo 3.19'da yer alan bulgulara göre, BEÖ adaylarının okul aidiyet düzeylerinin ailelerinin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis testi sonucunda; okula bağlılık ( $\chi^2 = 1,272$ ;  $p > 0,05$ ), reddedilmişlik ( $\chi^2 = 3,920$ ;  $p > 0,05$ ) ve toplam aidiyet ( $\chi^2 = 0,960$ ;  $p > 0,05$ ) puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlara göre, okula bağlılık ve reddedilmişlik alt boyutları ile toplam aidiyet düzeyleri, katılımcıların ailelerinin gelir düzeyinden etkilenmemektedir.

### 3.5 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

BEÖ Adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde konaklama türüne göre anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 3.20.** Katılımcıların Mutluluk Düzeylerinin Konaklama Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

| Boyut    | Konaklama Türü        | N   | $\bar{X}$ | Ss    | F     | P    |
|----------|-----------------------|-----|-----------|-------|-------|------|
| Mutluluk | Yurt                  | 98  | 118,29    | 17,71 | 2,919 | ,055 |
|          | Ev (Bireysel-Arkadaş) | 138 | 116,31    | 21,90 |       |      |
|          | Ev (Aile)             | 104 | 122,67    | 20,85 |       |      |
|          | Toplam                | 340 | 118,83    | 20,56 |       |      |

Tablo 3.20’de yer alan bulgular doğrultusunda, BEÖ adaylarının mutluluk düzeylerinin konaklama türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla uygulanan tek yönlü ANOVA testi sonucunda, konaklama türü değişkenine göre mutluluk puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $F = 2,919$ ;  $p > 0,05$ ). Elde edilen verilere göre, ailesiyle birlikte yaşayan katılımcıların mutluluk düzeyleri nispeten daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

**Tablo 3.21.** Katılımcıların Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Ailedeki Toplam Gelirine Göre Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

| Boyutlar            | Konaklama Türü        | N   | Sıra   | Sd. | $\chi^2$ | P    |
|---------------------|-----------------------|-----|--------|-----|----------|------|
| Okula Bağlılık      | Yurt                  | 98  | 165,81 | 2   | 16,421   | ,001 |
|                     | Ev (Bireysel-Arkadaş) | 138 | 150,41 |     |          |      |
|                     | Ev (Aile)             | 104 | 201,58 |     |          |      |
| Reddedilmişlik      | Yurt                  | 98  | 173,36 | 2   | 8,264    | ,016 |
|                     | Ev (Bireysel-Arkadaş) | 138 | 184,95 |     |          |      |
|                     | Ev (Aile)             | 104 | 148,63 |     |          |      |
| Okul Aidiyet Toplam | Yurt                  | 98  | 168,90 | 2   | 8,778    | ,012 |
|                     | Ev (Bireysel-Arkadaş) | 138 | 154,95 |     |          |      |
|                     | Ev (Aile)             | 104 | 192,64 |     |          |      |

Tablo 3.21'deki bulgulara göre, BEÖ adaylarının okul aidiyet düzeylerinin konaklama türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda; okula bağlılık ( $\chi^2 = 16,421$ ;  $p < 0,05$ ), reddedilmişlik ( $\chi^2 = 8,264$ ;  $p < 0,05$ ) ve toplam aidiyet ( $\chi^2 = 8,778$ ;  $p < 0,05$ ) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, evde ailesiyle birlikte kalan BEÖ adaylarının okula bağlılık alt boyutu ve toplam aidiyet puanları anlamlı düzeyde daha yüksek iken, reddedilmişlik puanları ise anlamlı şekilde daha düşüktür. Bu durum, ailesiyle yaşayan BEÖ adaylarının okul ortamında daha güçlü bir aidiyet hissi geliştirdiklerini ve daha az reddedilmişlik algıladıklarını göstermektedir.

### 3.6 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

BEÖ Adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde ailenin ikamet ettiği şehirde öğrenci olmasına göre anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 3.22.** BEÖ Adaylarının Mutluluk Düzeylerinin Katılımcıların Ailenin İkamet Ettiği Şehirde Öğrenci Olma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

| Boyutlar | Ailenin İkamet Ettiği | N   | $\bar{X}$ | Ss    | t    | P    |
|----------|-----------------------|-----|-----------|-------|------|------|
| Mutluluk | Evet                  | 137 | 119,68    | 21,72 | ,627 | ,531 |
|          | Hayır                 | 203 | 118,25    | 19,77 |      |      |

Tablo 3.22'de sunulan bulgulara göre, katılımcıların mutluluk düzeylerinin, ailelerinin ikamet ettiği şehirde öğrenci olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi analizleri sonucunda, BEÖ adaylarının mutluluk puanlarının bu değişkene göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t = 0,627$ ;  $p > 0,05$ ). Bu bulgular, ailelerinin ikamet ettiği şehirde öğrenci olan ya da olmayan BEÖ adaylarının mutluluk düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.



**Tablo 3.23.** BEÖ Adaylarının Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Katılımcıların Ailenin İkamet Ettiği Şehirde Öğrenci Olma Durumuna Göre Mann Whitneyy U Testi Sonuçları

| Boyutlar            | Ailenin İkamet Ettiği Şehirde Öğrenci Olma Durumu | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U     | P    |
|---------------------|---------------------------------------------------|-----|-----------|-----------|-------|------|
| Okula Bağlılık      | Evet                                              | 137 | 186,67    | 25574,00  | 11690 | ,013 |
|                     | Hayır                                             | 203 | 159,59    | 32396,00  |       |      |
| Reddedilmişlik      | Evet                                              | 137 | 149,91    | 20538,00  | 11085 | ,001 |
|                     | Hayır                                             | 203 | 184,39    | 37432,00  |       |      |
| Okul Aidiyet Toplam | Evet                                              | 137 | 175,82    | 24087,00  | 13177 | ,412 |
|                     | Hayır                                             | 203 | 166,91    | 33883,00  |       |      |

Tablo 3.23'teki bulgular incelendiğinde, katılımcıların okul aidiyet düzeylerinin ailenin ikamet ettiği şehirde öğrenci olma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda BEÖ adaylarının okula bağlılık ( $U=11690$ ,  $p<0,05$ ) ve reddedilmişlik ( $U=11085$ ,  $p<0,05$ ) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve okul aidiyet toplam ( $U=13177$ ,  $p>0,05$ ) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Elde edilen bulgulara göre, okula bağlılık alt boyutu puanı ailesi ile aynı şehirde olan BEÖ adaylarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Reddedilmişlik alt boyutu puanı ailesi ile aynı şehirde olan BEÖ adaylarında istatistiksel analizler sonucu anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

### 3.7 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

BEÖ Adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde teknolojiye erişimine göre anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 3.24.** BEÖ Adaylarının Mutluluk Düzeylerinin Katılımcıların Teknolojiye Erişimine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

| Boyutlar | Teknoloji Erişimi | N   | $\bar{X}$ | Ss    | t     | P    |
|----------|-------------------|-----|-----------|-------|-------|------|
| Mutluluk | Evet              | 249 | 121,01    | 19,66 | 3,283 | ,001 |
|          | Hayır             | 91  | 112,86    | 21,87 |       |      |

Tablo 3.24'teki verilere göre, mutluluk ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde, katılımcıların bilgisayar ve internet gibi dijital teknolojilere erişim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla yapılan t-testi analizleri sonucunda, BEÖ adaylarının mutluluk

düzeylerinin teknolojiye erişim değişkenine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t = 3,283$ ;  $p < 0,05$ ). Elde edilen bulgular doğrultusunda, bilgisayar ve internet erişimine sahip olan BEÖ adaylarının mutluluk düzeyleri, erişimi olmayanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durum, teknolojik erişimin bireylerin mutluluğu üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.25.** BEÖ Adaylarının Okul Aidiyet Duygusu Düzeylerinin Katılımcıların Teknolojiye Erişimine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Boyutlar            | Teknoloji Erişimi | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U     | P    |
|---------------------|-------------------|-----|-----------|-----------|-------|------|
| Okula Bağlılık      | Evet              | 249 | 181,65    | 45230,00  | 8554  | ,001 |
|                     | Hayır             | 91  | 140,00    | 12740,00  |       |      |
| Reddedilmişlik      | Evet              | 249 | 155,85    | 38806,00  | 7681  | ,001 |
|                     | Hayır             | 91  | 210,59    | 19164,00  |       |      |
| Okul Aidiyet Toplam | Evet              | 249 | 174,95    | 43562,00  | 10222 | ,167 |
|                     | Hayır             | 91  | 158,33    | 14408,00  |       |      |

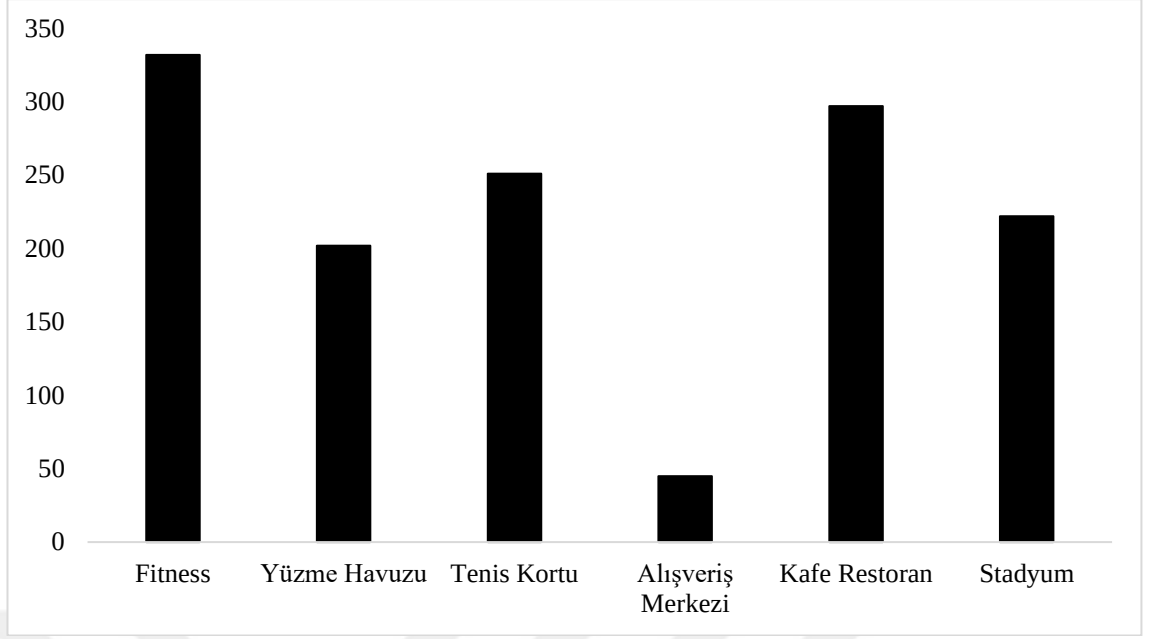
Tablo 3.25'te yer alan bulgulara göre, katılımcıların okul aidiyet düzeylerinin teknoloji (bilgisayar ve internet) erişim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; BEÖ adaylarının okula bağlılık ( $U = 8554$ ,  $p < 0,05$ ) ve reddedilmişlik ( $U = 7681$ ,  $p < 0,05$ ) alt boyutlarına ilişkin puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak, toplam okul aidiyet puanları açısından yapılan analizde ( $U = 13177$ ,  $p > 0,05$ ) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Elde edilen bulgulara göre, okula bağlılık alt boyutu puanı bilgisayar ve internette erişimleri olan adaylarda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Reddedilmişlik alt boyutu puanı bilgisayar ve internette erişimleri olan adaylarda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

### 3.8 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

BEÖ Adaylarının okullarında sahip oldukları sosyal ve sportif alan erişim düzeyi ile okul aidiyeti ve mutluluk düzeyi ilişkisi nedir?

BEÖ adaylarının sosyal ve sportif alanlara erişim dağılımı Şekil 3.2'de verilmiştir. Görüldüğü gibi katılımcıların fitness ve kafe restorana erişimleri diğer seçeneklere göre daha fazladır.



**Şekil 3.1.** BEÖ Adaylarının Sosyal ve Sportif Alanlara Erişim Dağılımı

Tablo 3.26’da BEÖ adaylarının sosyal ve sportif alanlarına erişim sayısı ile okul aidiyeti ve mutluluk düzeyine ilişkisinin spearman korelasyonu test sonuçları verilmiştir. Bu bölümde her katılımcının ne kadar sosyal ve sportif alanlarına erişimi olduğu ile mutluluk ve okul aidiyeti ölçülmüştür. Yani fitness, yüzme havuzu, tenis kortu, alışveriş merkezi, kafe restoran ve stadyuma ne kadar rahat erişebildiği konusu ile mutluluk ve okul aidiyeti incelenmiştir.

**Tablo 3.26.** BEÖ Adaylarının Sosyal ve Sportif Alanlarına Erişim Sayısı ile Okul Aidiyeti ve Mutluluk Düzeyine İlişkisinin Spearman Korelasyonu Test Sonuçları

|                     | Sportif Alanlara Erişim |
|---------------------|-------------------------|
| Okula Bağlılık      | ,001                    |
| Reddedilmişlik      | ,080                    |
| Okul Aidiyet Toplam | -,165**                 |
| Mutluluk            | ,123*                   |

\*\*Korelasyon 0,001 seviyesinde anlamlıdır.

\*Korelasyon 0,05 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 3.26’da yer alan verilere göre, BEÖ adaylarının sosyal ve sportif alanlara erişim sayısı ile okula bağlılık ve reddedilmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Spearman korelasyon analizi sonucunda, bu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Ancak, sosyal ve sportif alanlara erişim sayısı ile okul aidiyet düzeyleri arasındaki ilişki yeniden incelendiğinde, Spearman korelasyon testi sonucunda, sosyal ve sportif alanlara erişim sayısının, okula aidiyet toplam puanıyla negatif yönlü ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir ( $r = -.165$ ,  $p < 0.001$ ).

Buna ek olarak, BEÖ adaylarının sosyal ve sportif alanlara erişim sıklığı ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiye dair yapılan analiz sonucunda, pozitif yönlü ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = .123$ ,  $p < 0.05$ ). Bu bulgular, öğrencilerin sosyal-sportif alanlara erişimlerinin yalnızca mutluluk düzeyleri üzerinde sınırlı ama istatistiksel olarak anlamlı etkiler yaratabildiğini göstermektedir.

### 3.9 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

BEÖ Adaylarının okula aidiyeti ve mutluluk düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

**Tablo 3.27.** BEÖ Adaylarının Okul Aidiyeti Duygusu ile Mutluluk Düzeyi İlişkisinin Spearman Korelasyonu Test Sonuçları

|                      | Okul Aidiyeti Toplam | Mutluluk |
|----------------------|----------------------|----------|
| Okul Aidiyeti Toplam | 1                    | ,376**   |
| Mutluluk             | ,376**               | 1        |

\*\* Korelasyon 0,001 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 3.27’de yer alan bulgulara göre, BEÖ adaylarının mutluluk düzeyleri ile okul aidiyet düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman korelasyon analizi sonucunda, bu iki değişken arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = .376$ ,  $p < .01$ ). Büyüköztürk, (2012) korelasyon katsayısını mutlak değer olarak 0.00-0.30 arasında olmasını "düşük", 0.30-0.70 arasında olmasını "orta" ve 0.70-1.00 arasında olmasını "yüksek düzeyde ilişki" olarak tanımlamaktadır. Bu bulgu doğrultusunda, BEÖ adaylarının mutluluk düzeylerinin artması durumunda, okul aidiyet düzeylerinin de paralel olarak yükselebileceği söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularına ilişkin tartışmalara yer verilmiştir. Araştırmada BEÖ adaylarının okul aidiyet ve mutluluk düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda incelendiği ve elde edilen veriler doğrultusunda bu düzeylerin nasıl şekillendiğine ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Öncelikle, adayların okul aidiyet ve mutluluk düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitimi, toplam aile geliri, konaklama biçimi, ailenin yaşadığı şehirde öğrenci olma durumu, teknolojik erişim imkânı ve sosyal/sportif alanlara erişim gibi değişkenler açısından değerlendirilmiş ve anlamlı ya da anlamsız farklılıklar detaylı biçimde ele alınmıştır.

BEÖ adaylarının ortalama okul aidiyet ve mutluluk düzeyleri incelendiğinde; okula bağlılık alt boyutu için aritmetik ortalamanın 3,68, reddedilmişlik alt boyutu için 2,30 ve toplam aidiyet puanı için 3,30 olduğu; mutluluk ölçeğine ait genel ortalamanın ise 4,10 olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlar, mevcut literatürle karşılaştırıldığında benzerlik göstermektedir. Örneğin Sarı'nın (2013) lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada okul aidiyetine ilişkin ortalama puanın 3,50 olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Özgök ve Sarı'nın (2016) araştırmasında okula bağlılık boyutunun ortalaması 3,82, reddedilmişlik boyutunun 3,76 ve toplam aidiyet düzeyinin 3,80 olarak raporlandığı görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, benzer konuları ele alan farklı örneklem gruplarındaki çalışmalarla karşılaştırıldığında, literatürle büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. Örneğin, Alaca (2011) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin aidiyet duygusunun, akademik başarı ve psikolojik iyi oluşla ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Esen ve Aktağ (2022) tarafından yapılan araştırmada da okul aidiyeti ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda, mevcut çalışmanın bulguları, aidiyet ve mutluluğun öğrencilerin eğitim yaşantılarındaki önemine işaret eden önceki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu uyum, elde edilen verilerin güvenilirliğini desteklemekte ve araştırmanın literatüre katkı sağladığını göstermektedir.

BEÖ adaylarının okul aidiyet ve mutluluk düzeylerinin genel olarak orta ve üzeri seviyede bulunmuş olması, bu öğrencilerin mesleki kimlik gelişim

sürecinde okullarına karşı belirli bir aidiyet geliştirdiklerini ve kişisel mutluluk düzeylerinin de bu süreçle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Bu araştırmada, BEÖ adaylarının mutluluk ve okula bağlılık düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, her ne kadar kız öğrencilerin puan ortalamaları daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, Akbaba (2020), Mamen ve Alka (2021), Esen ve Aktağ (2022) ile Jiang ve arkadaşlarının (2022) çalışmalarında da belirtildiği üzere, mutluluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ilişkin literatürle örtüşmektedir.

Ancak, okula bağlılık bağlamında cinsiyete dayalı anlamlı farklılıklar bulan araştırmalar da mevcuttur (Esen ve Aktağ, 2022; Kasalak ve Özcan, 2020; Ceylan ve Özgenel, 2022). Bu çalışmalar genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek okul aidiyeti gösterdiklerini rapor etmektedir. Bu farklılığın nedenlerinden biri olarak, toplumda öğretmenlik mesleğinin daha çok kadınlara uygun görüldüğü, bu doğrultuda kız öğrencilerin öğretmenliğe yönelik daha güçlü bir mesleki kimlik geliştirdikleri ve daha fazla teşvik edildikleri düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ve serbest zaman miktarı azaldıkça mutluluğun azaldığı tespit edilmiştir (Karaçar, 2019).

Ancak mevcut çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması, çeşitli etkenlerle açıklanabilir. Öncelikle araştırmanın örneklem grubunun homojenliği, özellikle de BEÖ programında erkek öğrencilerin sayıca baskın olması, cinsiyet temelli farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı hale gelmesini engellemiş olabilir. Ayrıca, beden eğitimi öğretmenliği alanının toplumsal cinsiyet rollerine kıyasla daha dengeli bir şekilde her iki cinsiyeti de kapsaması, bu alandaki öğrencilerin okula aidiyet düzeylerinde daha az farklılık göstermesine neden olabilir. Bu bağlamda, elde edilen bulguların alana özgü dinamikler ve örneklemin yapısı doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, BEÖ adaylarının genel mutluluk ve okula bağlılık puanlarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Esen ve Aktağ'ın (2022) çalışmasıyla paralellik göstermekte; araştırmamızda birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında mutluluk düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, okula aidiyetin alt boyutları incelendiğinde, "reddedilmişlik" boyutunda sınıf düzeyine göre

anlamalı bir farklılık saptanmıştır. Özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin, birinci sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek düzeyde reddedilmişlik hissine sahip oldukları belirlenmiştir.

Literatürde, sınıf düzeyinin okul aidiyeti üzerindeki etkisine ilişkin çeşitli bulgular yer almaktadır. Örneğin Özkan (2015) ve Ada ve arkadaşları (2016), ikinci sınıf öğrencilerinin birinci sınıflara göre daha yüksek okul aidiyeti puanlarına sahip olduklarını belirtmiştir. Yokuş, Ayçiçek ve Yelken'in (2017) çalışmasında ise üçüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıflara göre daha fazla aidiyet duygusu taşıdıkları saptanmıştır. Bununla birlikte, Yeter (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınıf düzeyi ile okula bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular, aidiyetin öğrenci gelişimiyle paralel şekilde artabileceğini savunurken, mevcut çalışmanın reddedilmişlik alt boyutundaki bulgusu farklı bir yönü ortaya koymaktadır.

Bu durum, öğrencilerin eğitim sürecinin sonlarına yaklaştıkça üniversiteye veya bölüme yönelik aidiyet duygularında bir artıştan ziyade, beklentilerinin karşılanmaması ya da akademik ve sosyal bağların zayıf kalması gibi nedenlerle aidiyet duygusunun zedelenebileceğini düşündürmektedir. Özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin iş güvencesi, meslek geleceği, yeterlilik kaygısı ve üniversite yaşamına dair doyumsuzluk gibi etkenlerle daha fazla dışlanmışlık ya da değersizlik hissi yaşayabilecekleri söylenebilir. Bu bulgu, aidiyetin sadece zamanla artan bir duygu olmadığını; aksine, öğrencinin üniversite deneyiminin niteliğine bağlı olarak zayıflayabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, aidiyetin gelişimsel değil, deneyimsel ve bağlamsal bir süreç olduğunu varsayan yaklaşımlar bu sonucu açıklamada daha işlevsel olabilir.

Sonuç olarak, mevcut çalışmada saptanan reddedilmişlik düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılık göstermesi, üniversitelerin son sınıf öğrencilerine yönelik aidiyet güçlendirici sosyal, akademik ve psikolojik destekleri artırmasının önemine işaret etmektedir. Bu bulgu, genel aidiyet düzeyinde farklılık görülmesi bile, aidiyetin alt boyutlarında yaşanan kırılmaların öğrencinin eğitim sürecine ve geleceğe bakışını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada, BEÖ adaylarının mutluluk ve okula aidiyet düzeyleri ailelerinin toplam gelir durumuna göre incelendiğinde, farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Her ne kadar istatistiksel anlamlılık

saptanmamış olsa da gelir düzeyi arttıkça hem mutluluk hem de okula bağlılık puanlarında artış eğilimi gözlemlenmiştir. Bu durum, ekonomik koşulların öğrencilerin üniversite yaşamı içerisindeki sosyal etkinliklere katılımını kolaylaştırarak hem psikolojik iyi oluşlarını hem de bulundukları ortama aidiyet hissini destekleyebileceği yönündeki varsayımları desteklemektedir.

Ancak mevcut çalışmada dikkat çeken önemli bir bulgu, okul aidiyeti toplam puanının en yüksek düzeye, asgari ücret düzeyinde aile geliri beyan eden öğrencilerde ulaşmasıdır. Bu durum, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha fazla aidiyet duygusu taşıdığı yönündeki yaygın görüşlerle çelişmektedir. Nitekim literatürde, ekonomik durumu daha iyi olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde okul aidiyeti ve mutluluk yaşadıkları çeşitli araştırmalarda rapor edilmiştir (Goodenow, 1993; Sarı ve Özgök, 2014; Esen ve Aktağ, 2022). Bu çalışmalarda ekonomik olanakların öğrencinin akademik ve sosyal yaşamını daha olumlu etkilediği, bunun da aidiyet ve mutluluk düzeylerini yükselttiği ifade edilmektedir.

Buna karşın, bu çalışmada aidiyet düzeyinin en yüksek düzeyde düşük gelir grubunda görülmesi, farklı sosyo-psikolojik dinamiklere işaret ediyor olabilir. Düşük gelir düzeyindeki öğrenciler, üniversite ortamını sosyal hareketlilik ve gelecekteki yaşam standartlarını yükseltme aracı olarak görebilir ve bu bağlamda üniversiteye daha yüksek düzeyde duygusal bağlılık geliştirebilirler. Aynı zamanda, daha kısıtlı sosyal seçeneklere sahip olmaları nedeniyle, üniversiteyi daha merkezi bir yaşam alanı olarak benimsemeleri mümkündür. Bu durum, sınırlı kaynaklara sahip bireylerin, ellerindeki olanaklara daha fazla değer atfetmeleri ve mevcut ortamla daha güçlü bir bağ kurmaları şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada, BEÖ adaylarının mutluluk düzeyleri ile ebeveynlerinin (anne ve baba) eğitim durumu arasındaki ilişki incelenmiş, ancak her iki değişken açısından da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, Yeter'in (2019) üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmayla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada da anne-baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı rapor edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin mutluluk düzeylerinin yalnızca ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi demografik faktörlerle açıklanamayacağını, bunun yerine bireyin yaşam deneyimleri, kişisel beklentileri, psikolojik dayanıklılığı ve üniversite ortamındaki etkileşimleri gibi çok boyutlu etkenlerden etkilendiğini



göstermektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada elde edilen sonuçlar, mutluluğun daha çok öznel ve bağlamsal faktörlerle şekillenen bir olgu olduğunu ve ebeveyn eğitimi gibi değişkenlerin bu bağlamda sınırlı bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada gelir grupları arasında anlamlı bir fark bulunamaması, örneklem grubunun büyüklüğü, gelir gruplarının dağılımı ve homojenliği gibi metodolojik etmenlerden de kaynaklanabilir. Ayrıca, öğrencilerin gelir düzeylerini beyan ederken aile gelirini mi yoksa kişisel harcama gücünü mü esas aldıkları da verilerin yorumlanmasında etkili olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada gelir düzeyine göre okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde istatistiksel anlamlılık saptanmamış olsa da bulgular ekonomik durumun öğrenci deneyimi üzerindeki etkisinin karmaşık ve bağlama özgü olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda, gelir düzeyinin sadece nicel bir değişken olarak değil, öğrencinin algıladığı ekonomik yeterlilik, aile desteği ve sosyal sermaye gibi faktörlerle birlikte değerlendirilmesi, daha kapsamlı ve anlamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Bu araştırmada, BEÖ adaylarının mutluluk ve okula bağlılık düzeyleri, konaklama türüne göre incelenmiş; mutluluk düzeylerinde konaklama türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık saptanmamış, ancak okula bağlılık düzeylerinin konaklama biçimine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle ailesiyle birlikte, üniversitenin bulunduğu şehirde yaşayan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin diğer konaklama türlerine kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, ailesiyle aynı şehirde yaşayan öğrencilerin maddi ve manevi açıdan daha fazla destek görmelerinin, üniversite ortamında kendilerini daha güvende hissetmelerine ve kuruma yönelik bağlılıklarını güçlendirmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir.

Mutluluk düzeyi açısından konaklama biçimi ya da öğrencinin ailesiyle aynı şehirde ikamet etme durumu anlamlı bir fark yaratmamış olsa da okula bağlılık açısından bu faktörün belirleyici olabileceği görülmektedir. Aileyle birlikte yaşamak, öğrencilerin karşılaştığı akademik ya da sosyal sorunlar karşısında daha güçlü bir destek sistemiyle hareket etmelerini sağlayarak, aidiyet ve bağlılık duygularını pekiştirebilmektedir.

Bu bulgular, Graham ve arkadaşlarının (2021) yürüttüğü çalışmayla dolaylı olarak örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, kampüs dışı konaklamanın

öğrenci bağlılığı üzerinde doğrudan bir etkisinin bulunmadığı; ancak öğrencinin sınıf düzeyinin, sosyal ve akademik etkileşim üzerinde daha belirleyici olduğu rapor edilmiştir. Graham ve arkadaşlarının çalışmasında da konaklama türü ile bağlılık arasında anlamlı bir ilişki saptanmamış olması, bu araştırmadaki mutluluk düzeyine ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir. Her iki çalışma da öğrencinin aidiyet ve bağlılık düzeylerinin yalnızca fiziksel konaklama koşullarından değil; aile desteği, sosyal etkileşim fırsatları ve bireysel deneyimlerden etkilendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, aileyle aynı şehirde yaşamının öğrencilerin okula bağlılık düzeyini artırıcı bir unsur olduğu bu çalışmada ortaya konmuş; ancak mutluluk düzeyi açısından benzer bir etki gözlemlenmemiştir. Bu durum, öğrencinin kurumsal bağlılığı ile öznel iyi oluşu arasında farklı belirleyicilerin rol oynayabileceğini ve bu iki yapının çok boyutlu şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmada, BEÖ adaylarının mutluluk ve okula aidiyet düzeylerinin, adayların teknolojiye ve sosyal-sportif alanlara erişim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Teknolojiye, sosyal ve sportif alanlara erişimi olduğunu belirten öğrencilerin mutluluk puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgu, literatürde yer alan mevcut çalışmalarla genel olarak paralellik göstermektedir. Nitekim Yokuş, Ayçiçek ve Yelken (2017), üniversitelerin sunduğu hizmet kalitesini özellikle sosyal, sportif ve teknolojik altyapıyı kurumsal aidiyetin belirleyici unsurlarından biri olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde, Pandey ve Choudhuri (2023) ile Pearce (2024), teknolojik erişimin gençlerin akademik deneyimlerini zenginleştirdiğini ve eğitimsel refah düzeylerini artırarak mutluluklarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Folabit vd., (2025) yaptıkları bir çalışmada bu alandaki yapılan çalışmalarını incelenmiş ve elde ettikleri bulgular doğrultusunda üniversite öğrencilerinin aidiyet ve iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörlerden biri olarak teknolojik kaynakların yeterli derecede sahip olunup olunmadığını önemli bir faktör olarak vurgulamıştır. Yine benzer bir araştırmanın sonuçlarına göre, bireysel düzeyde kullanılan okul çalışmaları ile ilgili teknoloji kullanımının okul aidiyet üzerinde olumlu ve büyük etkisi olduğu ama tam tersi öğrencilerin okul dışında kendi özel ihtiyaçlar için kullanılan bilgi iletişim teknolojisinin okul aidiyetini azalttığı belirtilmiştir (McCahey vd., 2021). Bir başka çalışmada ise, teknoloji kullanımının

üniversite öğrencilerinin birbiri ile iletişimde ve aidiyet duygusunda önemli bir rol oynadığı ve teknolojik olanakları daha fazla kullanan üniversite öğrencilerinin okulda aidiyet duygusunun daha fazla olduğu ortaya konmuştur (Mohamedhoesein, 2017). Serbest zaman faaliyetlerindeki artış üniversite öğrencilerinin okula bağlılığını artırmaktadır (Gedik, 2018). Yapılan başka bir çalışma kapsamında, kadın ve erkek öğrenciler arasında mutluluk düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, cinsiyet değişkenine göre akıllı telefon bağımlılığı düzeylerinde de istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte, akıllı telefon kullanımı ile mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Kaya vd., 2020).

Ancak bulgular daha ayrıntılı olarak incelendiğinde, teknolojiye erişimi olan öğrencilerin mutluluk ve okula bağlılık düzeylerinde anlamlı artışlar görülmesine rağmen, toplam aidiyet puanı açısından anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu durum, teknolojiye erişimin öğrencilerin aidiyet hissine doğrudan etki etmeyebileceğini, ancak okul aidiyetinin alt boyutları üzerinden dolaylı etkiler oluşturabileceğini düşündürmektedir. Sosyal ve sportif alanlara erişim ise farklı bir eğilim ortaya koymuştur. Bu alanlara erişimi olan öğrencilerin, okula bağlılık alt boyutunda daha yüksek puanlar almasına rağmen, toplam aidiyet puanları daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, erişimi olan öğrencilerde reddedilmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu da belirlenmiştir. Bu bulgular, sosyal ve sportif olanakların varlığının her zaman aidiyet hissini artırmadığını, aksine bazı durumlarda öğrencilerin kuruma yabancılaşma veya dışlanmışlık duyguları geliştirmelerine neden olabileceğini göstermektedir. Bu çelişkili durum, öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyi, sosyal olanakların kalitesi veya bu alanlara erişimdeki eşitsizlik gibi faktörlerle açıklanabilir. Bu durumun olası nedenlerinden biri, öğrencilerin okul dışındaki sosyal ve sportif alanları, aidiyet ihtiyaçlarını karşılayabilecek alternatif mekânlar olarak görmeleri olabilir. Başka bir ifadeyle, okul içinde aradığı sosyal destek, aidiyet ve etkileşim ortamlarını yeterince bulamayan öğrenciler, bu gereksinimlerini okul dışındaki sosyal-sportif etkinlik alanlarında karşılamaya yönelebilir. Bu da onların okul ile duygusal bağlarını zayıflatma potansiyeli taşımaktadır.

Ayrıca, sosyal ve sportif alanlara erişim sıklığının yüksek olması, öğrencilerin zamanlarının önemli bir kısmını kampüs dışı ortamlarda geçirmeleriyle de ilişkili olabilir. Bu durum, okul içi sosyal bütünleşmeyi sınırlayarak aidiyet hissini olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle aidiyetin temel bileşenleri arasında yer alan "katılım", "sosyalleşme" ve "kurumsal bağlılık" gibi unsurlar okul ortamında yeterince deneyimlenmediğinde, öğrencinin kuruma yönelik aidiyet düzeyi düşebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma teknolojiye ve sosyal-sportif alanlara erişimin mutluluk ve aidiyet algısı üzerindeki etkilerinin çok boyutlu ve bağlamsal olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, üniversitelerin yalnızca fiziksel olanakları sunmaları yeterli değildir; bu olanakların öğrenciler tarafından ne ölçüde işlevsel ve kapsayıcı biçimde deneyimlendiği de dikkate alınmalıdır. Aidiyetin oluşmasında nicelikten çok, sunulan imkânların niteliksel boyutu ve öğrencilerin öznel algıları belirleyici olmaktadır.

Ayrıca gençler için teknoloji hayatlarının hem kişisel hem de akademik olarak bir parçası olarak görülmektedir. Teknoloji erişiminin akademik deneyimleri artırma ve eğitimsel mutluluk ve refahı yükseltme açısından büyük bir potansiyel ürettiğini bilinmektedir (Pandey ve Choudhuri, 2023; Pearce, 2024).

Okul aidiyeti ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, bu iki değişken arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir korelasyonun bulunduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, okul aidiyetine ilişkin toplam puan (okula bağlılık ve reddedilmişlik alt boyutları dahil) ile mutluluk ölçeğinden elde edilen toplam puan arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, aidiyet duygusu yüksek olan bireylerin mutluluk düzeylerinin de daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre okul aidiyet duygu düzeyi yüksek olan adayların kendilerini daha mutlu hissettikleri tespit edilmiştir. Esen ve Aktaş (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarında okul aidiyeti duygusu ile mutluluk düzeyleri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir korelasyon olduğu bildirilmiştir. Bu sonuç bizim araştırmamızın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Arslan, Allen ve Ryan (2020) yaptığı bir araştırmada, başarılı okul sonuçlarının ve olumlu ruh sağlığı ve refahın, okula aidiyet duygusuyla olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Sahaghi, Birgani, Mohammadi ve Jelodari, (2015) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin okula aidiyet hisleri ile

akademik mutluluk düzeyleri arasındaki bağlantı ele alınmıştır. Yapılan korelasyon analizi neticesinde, aidiyet duygusunun akademik mutluluğu anlamlı ve pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Tian, Zhang, Zhou ve Wu, (2021) yaptıkları incelemede, yükseköğretimdeki öğrencilerin mutluluğu ile aidiyet duygusu arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin mutluluğunun okul aidiyet duyguları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, duygu düzenlemesini bir aracı olarak ele alarak öğrenci mutluluğu ile okul aidiyet duygusu arasında kısmi aracılığı ortaya koymuştur. Okula aidiyet duygusu üniversite öğrencileri için önemli bir psikolojik ve sosyal faktördür. Bir okula ait olma duygusunun güçlü olduğunu bildiren öğrencilerin, bir sonraki yıl okula geri dönme, okulda kalma, mezun olma, öğrenme, başarılı olma ve uyuşturucu kullanımını azaltma olasılıkları daha yüksektir (Goers, 2023). Bizim çalışmamızda da buna paralel olarak, okula ait olma duygusunun güçlü olduğu BEÖ adaylarında mutluluk düzeyi de anlamlı şekilde daha yüksektir. Araştırma bulgularında BEÖ adaylarının en çok erişebildiği sosyal ve sportif alanların fitness salonları ile kafe/restoranlar olduğu görülmüştür (Şekil 4.2). Bu durum, öğrencilerin hem fiziksel aktiviteyi sürdürebilecekleri alanlara hem de sosyal etkileşim kurabilecekleri ortamlara yöneldiklerini göstermektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, BEÖ adaylarının mesleki gelişimlerinin sadece teorik bilgiyle sınırlı kalmaması gerektiğini; aynı zamanda aktif katılıma, sosyal uyuma ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarına dayalı bir yaşam biçimiyle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Karaburçak, Turhan ve Akalan, 2021; Can ve Can, 2024). Erişim düzeyinin düşük kalması, öğrencilerin sporla bütünleşmiş bir kimlik geliştirmelerini engelleyebilir. Bu bağlamda, BEÖ adaylarının mesleki yeterlilikleri kadar sağlıklı yaşam alışkanlıklarını destekleyen ortamların da geliştirilmesi önem arz etmektedir.

## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, BEÖ adaylarının okul aidiyeti duygusu ile mutluluk düzeylerini çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelemeyi ve iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma kapsamında BEÖ adaylarının okul aidiyet düzeyleri ve mutluluk düzeyleri orta-yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul aidiyeti boyutları incelendiğinde, "okula bağlılık" alt boyutunda ortalamanın yüksek, "reddedilmişlik" alt boyutunda ise daha düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların genel mutluluk düzeyi ortalamasının da diğer çalışmaların ortalamalarına kıyasla orta-üstü olduğu tespit edilmiştir.

Demografik değişkenlere göre yapılan analizlerde;

Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, kadın ve erkek BEÖ adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeylerinde benzer özellikler sergilediğini ortaya koymaktadır.

Sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak bazı alt boyutlarda puan farklılıkları olduğu, bununla birlikte bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Anne ve baba eğitim düzeyi, okula aidiyet ve mutluluk düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Ailenin toplam gelir düzeyi, okula aidiyet ve mutluluk düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Konaklama türü değişkenlerine göre, mutluluk düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunmazken, okul aidiyeti toplam puanı, reddedilmişlik ve okula bağlılık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Teknolojiye erişim değişkeni açısından ise bilgisayar ve internete erişimi olan katılımcıların hem mutluluk düzeylerinin hem de okula bağlılık puanlarının daha yüksek olduğu, buna karşılık reddedilmişlik duygularının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Sosyal ve sportif alanlara erişim sayısı ile mutluluk düzeyi arasında pozitif yönlü, zayıf ama anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu da sosyal yaşam alanlarına daha fazla erişimi olan BEÖ adaylarının daha mutlu olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmada temel değişkenler arasında gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda, okul aidiyeti ile mutluluk düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=.376$ ,  $p<.01$ ) tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının mutluluk düzeyindeki artışın okul aidiyet düzeylerini de olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, BEÖ adaylarının hem mutluluk düzeylerinin hem de okul aidiyetinin belirli çevresel ve bireysel etkenlerden etkilendiği, bu iki değişkenin birbirini anlamlı şekilde yordayabileceği anlaşılmaktadır. Eğitim kurumlarının, BEÖ adaylarının psikolojik iyi oluş hallerini destekleyici uygulamalara yönelmesi ve aidiyet duygusunu güçlendirecek sosyal ortamlar sunması önem arz etmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ilerleyen süreçlerde gerçekleştirilecek çalışma ve uygulamalara yönelik aşağıda bazı öneriler sunulmaktadır:

### **5.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

Üniversite yönetimleri, BEÖ adaylarının okula aidiyetini güçlendirmek amacıyla kampüs içinde sosyal etkileşimi artıracak etkinlikler (kulüpler, spor faaliyetleri, gönüllülük programları) sıklıkla düzenlenebilir ve bu tür faaliyetlere erişimi kolaylaştırılabilir.

Psikolojik danışmanlık merkezleri, öğrenci mutluluğunu artırmaya yönelik bireysel ve grup rehberliği çalışmaları sunarak aidiyet duygusunun gelişimine katkı sağlayabilir.

Özellikle sosyal ve teknolojik olanaklara erişimin mutluluk üzerinde etkili olduğu bulgusu dikkate alındığında, üniversite imkanlarının tüm öğrencilere eşit şekilde sunulması, öğrenciler arası fırsat eşitliği açısından önem taşımaktadır. Ancak aidiyet duygusu için negatif yönde bir ilişkiye sahip olmasının nedenine bağlı olarak, kampüs dışı ortamlardan daha ilgi çekici alanların kampüs ortamına da entegre edilmesi aidiyet duygusunun artırılması için destekleyici olabilir.

### **5.2 Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler**

Bu çalışma sadece BEÖ adayları ile sınırlı olduğundan, benzer araştırmalar farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla da yapılmalı ve karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilebilir.

Aidiyet ve mutluluğun neden-sonuç ilişkisini daha iyi ortaya koyabilmek adına nitel araştırma yöntemleriyle desteklenen karma desenli çalışmalar önerilmektedir.

Bu araştırma kesitsel bir tasarım içerdiğinden, değişkenlerin zaman içindeki değişimini görebilmek amacıyla boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Araştırma daha geniş bir örneklemle farklı coğrafi bölgeleri kapsayacak şekilde tekrarlandığında, genel geçer sonuçlara ulaşma potansiyeli artabilir.

Gelecek araştırmalarda sosyal destek, akademik motivasyon, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık gibi değişkenler de dâhil edilerek aidiyet ve mutluluğun çok boyutlu yapısı daha kapsamlı biçimde analiz edilebilir.





## 6. KAYNAKÇA

- Ada, H., Yılmaz, Ş. ve Demir, K. (2016). Öğretmen adaylarının okudukları bölüme ilişkin aidiyet duygusunun farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 8(3), 122-131.
- Akbaba, A.Y. (2020). Öğretmen adaylarının mutluluk, duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 179-191.
- Aktaş, İ., Yalçın, Ö., Esen, A., Duman, İ., Karaköse, C. ve Okçu, A. (2022). School belonging and happiness level of students from sport faculty. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(4), 22-27. <http://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.4.392>
- Alaca, F. (2011). *İki dili olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Allen, K.A. ve Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108-119.
- Al-Naggar, R.A., Low, W.Y. ve Isa, Z.M. (2010). Knowledge and barriers towards cervical cancer screening among young women in Malaysia. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 11(4), 867-873.
- Alptekin, D. (2011). *Toplumsal aidiyet ve gençlik: Üniversite gençliğinin aidiyeti üzerine sosyolojik bir araştırma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-803. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.795>
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. ve Pagani, L. (2009). School engagement and the early school dropout: A stage-environment fit perspective. *Journal of Adolescence*, 32(4), 651-670.
- Argyle, M., Martin, M. ve Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. *Recent Advances in Social Psychology: An International Perspective*, 189-203.
- Arslan, G., Allen, K.A. ve Ryan, T. (2020). Exploring the impacts of school belonging on youth wellbeing and mental health among Turkish adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1619-1635. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z>
- Balak, D. (2017). İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Barber, B.K. ve Schluterman, J.M. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health*, 43(3), 209-216. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.012>
- Baumeister, R.F. ve Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Interpersonal Development*, 57-89. <https://doi.org/10.4324/9781351153683-3>
- Bearman, P.S. ve Moody, J. (2004). Suicide and friendships among American adolescents. *American Journal of Public Health*, 94(1), 89-95. <https://doi.org/10.2105/AJPH.94.1.89>

- Begen, F.M. ve Turner-Cobb, J.M. (2015). Benefits of belonging: Experimental manipulation of social inclusion to enhance psychological and physiological health parameters. *Psychology & Health*, 30(5), 568-582. <https://doi.org/10.1080/08870446.2014.991734>
- Benner, A.D., Graham, S. ve Mistry, R.S. (2008). Discerning direct and mediated effects of ecological structures and processes on adolescents' educational outcomes. *Developmental Psychology*, 44(3), 840-854.
- Boden-Albala, B., Litwak, E., Elkind, M., Rundek, T. ve Sacco, R. (2005). Social isolation and outcomes post stroke. *Neurology*, 64(11), 1888-1892. <https://doi.org/10.1212/01.WNL.0000163510.79351.AF>
- Bonny, A.E., Britto, M.T., Klostermann, B.K., Hornung, R. ve Slap, G.B. (2000). School disconnectedness: Identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106(5), 1017-1021. <https://doi.org/10.1542/peds.106.5.1017>
- Britzman, D.P. (2009). *The very thought of education: Psychoanalysis and the impossible professions*. State University of New York Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- Brown, B.B. ve Larson, J. (2009). *Peer relationships in adolescence*. Handbook of adolescent psychology, 2(Pt I), 74-104.
- Brown, R. ve Evans, W.P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37(1), 41-58. <https://doi.org/10.1177/0042085902371004>.
- Büyüköztürk,  . (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (17. Baskı.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H.C. ve Can, T. (2024). Beden eēitimi ve spor  ēretmen adayları mesleklerine uzak mı?: Bir karma yöntem araştırması. *The Online Journal of Recreation and Sport (TOJRAS)*, 13(3), 250-261. <https://doi.org/10.22282/tojras.1400211>
- Ceylan, H. ve  zgenel, M. (2022). Ortaokul  ērencilerinin okula baēlılıklarında önemli bir faktör: Okul kültürü. *Temel Eēitim*, (13), 32-46. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.13.3>
- Cohen, A.P. (1985). *Symbolic construction of community*. Routledge.
- Cohen, S. ve Janicki-Deverts, D. (2009). Can we improve our physical health by altering our social networks? *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 375-378. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01141>
- Compas, B.E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Thomsen, A.H. ve Wadsworth, M.E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Connell, J.P. ve Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes.
-  akır, G. (2015). *Lise  ērencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin bazı deēi kenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eēitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeçen, A.R. (2007). Üniversite  ērencilerinin cinsiyet ve yaşam doyumunu düzeylerine göre sosyal ve duygusal yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 180-190.

- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Dewey, J. (1938). Experience and education. New York, NY: Kappa Delta Phi. *Touchstone*, 8(3), 5-31.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E. ve Seligman, M.E. (2002). Very happy people. *Psychological science*, 13(1), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Diener, E. ve Seligman, M.E. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological science in the public interest*, 5(1), 1-31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). Examination of psychometric properties of the Turkish version form of the Oxford Happiness Questionnaire in university students. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 25(4), 297-304. <https://doi.org/10.5350/DAJPN2012250401>
- Dorum, K., Bartle, C. ve Pennington, M. (2010). The effect of online social networking on facilitating sense of belonging among university students living off-campus. *International Journal of Learning*, 17(1).
- Doyle, K.O. ve Youn, S. (2000). Exploring the traits of happy people. *Social Indicators Research*, 52, 195-209. <https://doi.org/10.1023/A:1007017616165>
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Easterlin, R.A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. In *Nations and households in economic growth* (pp. 89-125). Academic Press.
- Epstein, J. L. ve Connors, L. J. (1992). School and family partnerships. *Practitioner*, 18(4), n4.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton & Company.
- Esen, A. ve Aktağ, I. (2022). Öğretmen adaylarının okul aidiyeti ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi. <https://doi.org/10.29228/ERISS.24>
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J.D. (1993). *School engagement & students at risk*.
- Folabit, N. L., Jita, L. C. ve Jita, T. (2025). Impact of technology integration on students' sense of belonging and well-being: A systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(2), 1075-1084
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Freeman, T.M., Anderman, L.H. ve Jensen, J.M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-362. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>

- Froiland, J.M., Worrell, F.C. ve Oh, H. (2019). Teacher–student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, 56(5), 856–870. <https://doi.org/10.1002/pits.22245>
- Gedik, İ.A. (2018). *Üniversite öğrencilerinin serbest zaman faaliyet doyumu ile okul bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. Perennial Library / Harper & Row Publishers.
- Goers, B. (2023). *Funding belonging: The relationship between higher education funding and sense of belonging* [Doktora Tezi]. University of Missouri-Columbia.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goodenow, C. ve Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Gordon, C.F. (2010). *School belonging: An exploration of secondary students' perceptions of life at school* [Doktora Tezi]. University of Washington.
- Graham, P.A., Gonyea, R.M., Fosnacht, K. ve Fassett, K.T. (2021). The case for campus housing: Results from a national study. *A brief for students, parents, and media*. Association of College and University Housing Officers-International.
- Greenfield, A.C., Norman, C.S. ve Wier, B. (2008). The effect of ethical orientation and professional commitment on earnings management behavior. *Journal of Business Ethics*, 83, 419-434. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9629-4>
- Günelan, N. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi, Okula Aidiyet Duygusu ve Okul İklimini Etkileyen Değişkenler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. [researchgate.net+5acikbilim.yok.gov.tr+5sobinarder.com+5](https://researchgate.net/publication/345612345)
- Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Öznel iyi oluşun yordanmasında benlik saygısı ve denetim odağının rolü. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 353–361.
- Hagerty, B.M., Williams, R.A., Coyne, J.C. ve Early, M.R. (2002). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 16(3), 175–184.
- Hamm, J.V. ve Faircloth, B.S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2005(107), 61-78. <https://doi.org/10.1002/cd.121>
- Haslam, C., Holme, A., Haslam, S.A., Iyer, A., Jetten, J. ve Williams, W.H. (2008). Maintaining group memberships: Social identity continuity predicts well-being after stroke. *Neuropsychological Rehabilitation*, 18(5-6), 671-691. <https://doi.org/10.1080/09602010701643449>
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. ve Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>
- Hills, P. ve Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073–1082.

- Helliwell, J.F. ve Putnam, R.D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1435-1446.
- Helliwell, J., Layard, R. ve Sachs, J. (2012). World happiness report.
- Hirschhorn, M. ve Geelan, D. (2008). Bridging the research-practice gap: Research translation and/or research transformation. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(1). <https://doi.org/10.11575/ajer.v54i1.55207>
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J. ve Salomone, K. (2003). Investigating "sense of belonging" in first-year college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 4(3), 227-256. <https://doi.org/10.2190/DRYC-CXQ9-JQ8V-HT4V>
- Iyer, A., Jetten, J., Tsivrikos, D., Postmes, T. ve Haslam, S.A. (2009). The more (and the more compatible) the merrier: Multiple group memberships and identity compatibility as predictors of adjustment after life transitions. *British Journal of Social Psychology*, 48(4), 707-733. <https://doi.org/10.1348/014466608X397628>
- Jiang, Y., Lu, C., Chen, J., Miao, Y., Li, Y. ve Deng, Q. (2022). Happiness in university students: Personal, familial, and social factors: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 4713. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084713>
- Johnson, D.R., Soldner, M., Leonard, J.B., Alvarez, P., Inkelas, K.K., Rowan-Kenyon, H.T. ve Etc. (2007). Examining Sense of Belonging Among First-Year Undergraduates from Different Racial/Ethnic Groups. *Journal of College Student Development*, 48(5), 525-542. (ERIC EJ777739)
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social relationships, and school functioning. In P. A. Alexander ve P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 255-674). Erlbaum.
- Kabal, M. (2019). *Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hanehalkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233.
- Karaburçak, S., Turhan, S. ve Akalan, C. (2021). Akademik başarı, fiziksel aktivite, egzersiz ve spor ilişkisi: 2015'ten günümüze bibliyografi tabanlı sistematik derleme. *Journal of International Social Research*, 14(76), 740-748.
- Karaçar, E. (2019). Spor Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Rekreatif Faaliyetlere Karşı İlgi Ve Mutluluk Düzeyleri: Sinop Üniversitesi Örneği. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 58-70.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargün, M., Togo, O. T., Biner, M. ve Pala, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 61-72. <https://doi.org/10.22396/sbd.2016.6>
- Kasalaka, G. ve Özcanb, M. (2021). *Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversiteye İlişkin Aidiyet Düzeyleri*. The Belonging Levels of Teacher Candidates Regarding the University They Study.
- Kaya, A., Demirel, M. ve Tükel, Y. (2020). The relationship between smartphone use and happiness among university students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(7), 124-133.

- Kayacan, E.Y. (2022). *Kategorik bağımlı değişken için çok düzeyli modelleme: Yaşam memnuniyeti incelemesine farklı bir bakış*. İKSAD Yayınları.
- Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (29).
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of School Health*, 74(7), 274-283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56(3), 239-249. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.239>
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. Penguin.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
- Mamen, J.M.M. ve Alka, V. (2021). Happiness among athlete, artiste and non-athlete/non-artiste college students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 12(1), 46-50.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.
- Maslow, A.H. (1962). Some basic propositions of a growth and self-actualization psychology. *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*, 34-49.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. Simon and Schuster.
- McCahey, A., Allen, K.A. ve Arslan, G. (2021). Information communication technology use and school belonging in Australian high school students. *Psychology in the Schools*, 58(12), 2392-2403.
- McMahon, S.D., Wernsman, J. ve Rose, D.S. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401. <https://doi.org/10.1002/pits.20304>
- McNeely, C. ve Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *The Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
- Mezza, A. (2022). *Reinforcing and innovating teacher professionalism: Learning from other professions*.
- Mohamedhosein, N. (2017). The use of ICT by second-year college students and its relation with their interaction and sense of belonging. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 177-191.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486> Temmuz 2025 tarihinde alınmıştır.
- Myers, D.G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Newman, B.M., Lohman, B.J. ve Newman, P.R. (2007). Peer group membership and a sense of belonging: Their relationship to adolescent behavior problems. *Adolescence*, 42(166).

- Nichols, S.L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145–169. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.145-169>
- O'Brennan, L.M. ve Furlong, M.J. (2010). Relations between students' perceptions of school connectedness and peer victimization. *Journal of School Violence*, 9(4), 375-391. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.509009>
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Özgök, A. ve Sarı, M. (2016). Ortaokul öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağıllık düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 71-86.
- Özgül, İ.E. (2014). *Evlilik ve aile terapisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özkan, F. (2015). *Öğrencilerin okullarının imajına ilişkin algıları ve aidiyet düzeyleri (İstanbul Eyüp ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. [researchgate.net+13files.eric.ed.gov+13dergipark.org.tr+13](http://researchgate.net+13files.eric.ed.gov+13dergipark.org.tr+13)
- Pandey, M.K. ve Choudhuri, R. (2023). Enhancing happiness through technology in school students. *International Journal of Indian Psychology*, 11(2). <https://doi.org/10.25215/1102.026>
- Pearce, A. (2024). Technology's impact on students' intellectual happiness, cognition, and overall well-being. *INTED2024 Proceedings*, 5246-5256. <https://doi.org/10.21125/inted.2024.1357>
- Pittman, L.D. ve Richmond, A. (2007–2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *Journal of Experimental Education*, 76(4), 343–362. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Poston, B. (2009). Maslow's hierarchy of needs. *The Surgical Technologist*, 41(8), 347-353.
- Poulton, R., Caspi, A., Milne, B.J., Thomson, W.M., Taylor, A., Sears, M.R. ve Moffitt, T.E. (2002). Association between children's experience of socioeconomic disadvantage and adult health: A life-course study. *The Lancet*, 360(9346), 1640-1645. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)11602-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11602-3)
- Pressman, S.D. ve Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological bulletin*, 131(6), 925.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Raba, S. (2019). *Üniversite öğrencilerinde kişiler arası bağımlılık ile utandırılma korkusu, aidiyet duygusu ve sosyal onay ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Read, B., Archer, L. ve Leathwood, C. (2003). Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 university. *Studies in Higher Education*, 28(3), 261-277. <https://doi.org/10.1080/03075070309290>
- Renshaw, T.L. ve Bolognino, S.J. (2016). The College Student Subjective Wellbeing Questionnaire: A brief, multidimensional measure of undergraduate's covitality. *Journal of Happiness Studies*, 17, 463-484. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9606-4>
- Rosenberg, M. ve McCullough, B.C. (1981). *Mattering: Inferred significance and mental health among adolescents*. Research in Community & Mental Health.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C.D. ve Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23. <https://doi.org/10.1159/000289026>
- Ryff, C.D. ve Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Sahaghi, H., Birgani, S.A., Mohammadi, A. ve Jelodari, A. (2015). The relationship between sense of belonging to school and educational joy with academic self-efficacy in male high school students of Ahvaz. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 8(2), 64-72.
- Salavera, C., Usán, P., Pérez, S., Chato, A. ve Vera, R. (2017). Differences in happiness and coping with stress in secondary education students. *Procedia-social and behavioral sciences*, 237, 1310-1315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.215>
- Samdal, O., Wold, B. ve Torsheim, T. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397. <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Sánchez, B., Colón, Y. ve Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 619-628. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>
- Sarı, M. (2013). Lise Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu. *Anadolu University Journal of Social Sciences/Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1).
- Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 479–492.
- Shochet, I.M., Smyth, T. ve Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28(2), 109-118. <https://doi.org/10.1375/anft.28.2.109>
- Sirin, S.R. ve Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35(3), 323-340. <https://doi.org/10.1177/0044118X03255006>
- Suldo, S.M. ve Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?. *Social indicators research*, 78, 179-203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
- Suldo, S., Thalji, A. ve Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Tajfel, H. (1972). Experiments in a vacuum. In the context of social psychology. In Israel, J. & Tajfel, H. (Eds.), *The Context of Social Psychology*. Academic Press.
- Taşkıran, E. (2019). *Üniversite öğrencilerinde sosyal destek algısı ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Tian, J., Zhang, M., Zhou, H. ve Wu, J. (2021). College satisfaction, sense of achievement, student happiness and sense of belonging of freshmen in Chinese private colleges: Mediation effect of emotion regulation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11736. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211736>
- Tingaz, E. ve Hazar, M. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport*. <https://doi.org/10.14486/IJSCS144>
- Townsend, K.C. ve McWhirter, B.T. (2005). Connectedness: A review of the literature with implications for counseling, assessment, and research. *Journal of Counseling & Development*, 83(2), 191-201. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2005.tb00596.x>
- Tuzgöl Dost, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 23–35.
- Ulrich, R.S., Simons, R.F., Losito, B.D., Fiorito, E., Miles, M.A. ve Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of environmental psychology*, 11(3), 201-230. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80184-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7)
- Uslu, F. (2012). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi ve Aile Katılımının Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uslu, F. ve Gizir, S. (2017). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1). <https://doi.org/10.12738/estp.2017.1.0104>
- Uwah, C.J., McMahon, H.G. ve Furlow, C.F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(5). <https://doi.org/10.1177/2156759X080110050>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warr, P. (2019). *The psychology of happiness*. Routledge.
- Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Yazıcı, E. (2015). Öğretmen adaylarının mutluluk düzeyleri ile zindelik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1–10.
- Yeter, S.İ. (2019). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin aile aidiyeti ve manevi yönelimlerine göre yordanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yokuş, G., Ayçiçek, B. ve Yelken, T. (2017). Üniversite öğrencilerinin yükseköğretim hizmet kalite algılarının ve kurumsal aidiyet düzeylerinin incelenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Karaelmas Journal of Educational Science*, 5, 1-18.
- Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A. ve McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>

## 7. EKLER

### EK 1 Okul Aidiyeti Duygusu Ölçeği

Değerli Katılımcı,

“Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okul Aidiyet Duygusu ve Mutluluk Düzeyleri” konusunda yapılacak bilimsel bir çalışmada kullanmak üzere görüş ve düşüncelerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Konuya ilişkin vereceğiniz samimi cevaplarınız çalışmayı yönlendirecektir. İfadeleri değerlendirirken sizin için en uygun olan kutucuğa "X" işareti koymanız yeterli olacaktır. Vereceğiniz bilgiler araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

1. Üniversitenizin Adı: \_\_\_\_\_

2. Cinsiyet: Erkek ☐ Kız ☐

3. Sınıf: 1.Sınıf ☐ 4.Sınıf ☐

4. Anne Eğitim Durumu: Okuma-Yazma ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐

5. Baba Eğitim Durumu: Okuma-Yazma ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐

6. Ailenin Toplam Gelir Düzeyi (₺): Asgari Ücret ☐ Asgari Ücret- 25.000 ☐ 25.001-35.000 ☐ 35.001 ve üstü ☐

7. Konaklama: Yurt ☐ Ev (Bireysel-Arkadaş) ☐ Ev (Aile) ☐

8. Ailemin ikamet ettiği şehirde üniversite öğrencisiyim: Evet ☐ Hayır ☐

9. Fakültenizin bulunduğu kampüste (bilgisayar-internet) erişiminiz mümkün mü: Evet ☐ Hayır ☐

10. Fakültenizin bulunduğu kampüste sportif ve sosyal alanlardan aşağıda verilen seçeneklerdeki hangileri mevcut?

Spor Salonu, Fitness ☐

Yüzme Havuzu ☐

Tenis Kortu ☐

Alışveriş Merkezi ☐

Kafe, Restoran ☐

Stadyum ☐

Diğer: \_\_\_\_\_

### Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği

| Sevgili arkadaşlar, aşağıdaki ifadeler, okulunuz ve öğretmenleriniz hakkındaki duygu ve düşüncelerinizle ilgilidir. Ölçekte, yanıtlaması yaklaşık 10 dakika süren 18 madde bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (1) Hiç doğru değil, (2) Doğru değil, (3) Kararsızım, (4) Doğru ve (5) Tamamen doğru seçeneklerinden size en uygun olanı (X) ile işaretleyiniz. |                                                                                                       | 1. Hiç Doğru Değil | 2. Doğru Değil | 3. Kararsızım | 4. Doğru | 5. Tamamen Doğru |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------|---------------|----------|------------------|
| 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Kendimi okulumun gerçek bir parçası olarak hissediyorum.                                              |                    |                |               |          |                  |
| 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Buradaki öğretmenler bir şeyi iyi yaptığımda bunu fark etmektedirler.                                 |                    |                |               |          |                  |
| 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Benim gibi insanların burada kabul görmesi çok zordur.                                                |                    |                |               |          |                  |
| 4                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Okulumdaki öğrenciler, benim fikirlerimi önemsemektedirler.                                           |                    |                |               |          |                  |
| 5                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Okulumdaki öğretmenlerin çoğu benimle ilgilenmektedirler.                                             |                    |                |               |          |                  |
| 6                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Bazen kendimi sanki bu okula ait değilmişim gibi hissediyorum.                                        |                    |                |               |          |                  |
| 7                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Bir problemim olduğunda bu okulda konuşabileceğim en az bir öğretmen ya da başka bir yetişkin vardır. |                    |                |               |          |                  |
| 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Bu okuldaki insanlar bana arkadaşça davranmaktadırlar.                                                |                    |                |               |          |                  |
| 9                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Buradaki öğretmenler benim gibi insanlarla <u>ilgilenmezler</u> .                                     |                    |                |               |          |                  |
| 10                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Okulumdaki sosyal etkinliklerin çoğuna ben de dahil ediliyorum.                                       |                    |                |               |          |                  |
| 11                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Bu okulda bana da diğer öğrenciler kadar saygıyla davranılmaktadır.                                   |                    |                |               |          |                  |
| 12                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Kendimi okulumdaki diğer öğrencilerden çok farklı hissediyorum.                                       |                    |                |               |          |                  |
| 13                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Bu okulda gerçekten kendim olabiliyorum.                                                              |                    |                |               |          |                  |
| 14                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Buradaki öğretmenler bana saygı duymaktadırlar.                                                       |                    |                |               |          |                  |
| 15                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Bu okuldaki insanlar, benim iyi şeyler yapabileceğimi bilmektedirler.                                 |                    |                |               |          |                  |
| 16                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Keşke başka bir okulda okuyor olsaydım.                                                               |                    |                |               |          |                  |
| 17                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Bu okula ait olmaktan gurur duyuyorum.                                                                |                    |                |               |          |                  |
| 18                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Buradaki diğer öğrenciler beni olduğum gibi beğenmektedirler.                                         |                    |                |               |          |                  |

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz...



## EK 2 Oxford Mutluluk Ölçeği (Uzun)

### Oxford Mutluluk Ölçeği

|                                                                           | Hiç katılmıyorum | Çoğunlukla katılmıyorum | Biraz katılmıyorum | Katılmıyorum | Çoğunlukla katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|---------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------|--------------------|--------------|------------------------|---------------------|
| 1. Kendimden hoşnut değilim.                                              | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 2. Diğer insanlara karşı oldukça ilgiliyim.                               | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 3. Hayatın oldukça ödüllendirici olduğunu düşünüyorum.                    | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 4. Neredeyse herkese karşı oldukça sıcak duygular besliyorum.             | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 5. Sabahları dinlenmiş olarak uyanırım.                                   | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 6. Geleceğim hakkında pek iyimser değilim.                                | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 7. Pek çok şeyi eğlenceli buluyorum.                                      | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 8. Yaptığım şeylere karşı ilgili ve kendini adayan birisiyim.             | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 9. Hayat güzeldir.                                                        | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 10. Dünyanın iyi bir yer olduğunu düşünmüyorum.                           | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 11. Çok gülen birisiyim.                                                  | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 12. Hayatımdaki her şeyden oldukça memnunum.                              | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 13. Çekici birisi olduğumu düşünmüyorum.                                  | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 14. Yaptıklarım ile yapmak istediklerim arasında büyük fark var.          | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 15. Çok mutluyum.                                                         | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 16. Çevremdeki güzellikleri fark ederim.                                  | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 17. Diğer insanlar üzerinde daima neşeli bir etki bırakırım.              | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 18. Y yapmak istediğim her şeye zaman bulabilirim.                        | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 19. Yaşamımın kontrolü elimde değilmiş gibi hissediyorum.                 | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 20. Kendimi herhangi bir konuda sorumluluk alabilecek güçte hissediyorum. | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 21. Zihinsel olarak kendimi tamamen zinde (dinç) hissediyorum.            | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 22. Genellikle neşeli ve sevinçliyim.                                     | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 23. Herhangi bir konuda karar vermekte zorlanırım.                        | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 24. Yaşamımın belli bir amacı ve anlamı yok.                              | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 25. Kendimi oldukça enerjik hissediyorum.                                 | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 26. Genellikle olaylar üzerinde olumlu etkim vardır.                      | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 27. Diğer insanlarla birlikte olmaktan keyif almıyorum.                   | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 28. Kendimi çok sağlıklı hissetmiyorum.                                   | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |
| 29. Geçmişimle ilgili pek mutlu anılara sahip değilim.                    | 1                | 2                       | 3                  | 4            | 5                      | 6                   |

Değerli Vaktinizi Ayırdığınız İçin Teşekkür Ederiz... 🙏

### EK 3. Oxford Mutluluk Ölçeği Ölçek Kullanım İzni



**Tayfun Doğan**  
Pozitif Psikoloji

**“Mutluluk, haya**



HAKKIMDA

POZİTİF PSİKOLOJİ

PSİKOLOJİK ÖLÇME ARAÇLARI

AKADEMİK YAYINLAR

VİDEOLAR

Buradasınız

Home

Psikolojik Ölçme Araçları

#### Psikolojik Ölçme Araçları

Uyarlamasını yaptığımız aşağıdaki ölçme araçlarını akademik araştırmalarınızda dilediğiniz gibi kullanabilirsiniz. Ayrıca izin almanıza gerek yoktur. Aşağıdaki bağlantılara tıklayarak ölçeği indirebilirsiniz. Telif hakları nedeniyle ölçeklerin makalelerini buraya koyamıyorum. Onları da, yayınlanan dergilerin sayfalarından temin edebilirsiniz. Anlamadığınız bir nokta olursa, iletişim sayfamızdan sorularınızı iletebilirsiniz. (Psikolojik Ölçekler)

İyi çalışmalar dilerim.

**1. OXFORD MUTLULUK ÖLÇEĞİ** – Doğan, T., ve Sapmaz, F. (2012). “Oxford Mutluluk Ölçeği Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Üniversite Öğrencilerinde İncelenmesi” Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 25, 297-304. [oxfordmutlulukolcegi](http://oxfordmutlulukolcegi)

## EK 4. Okul Aidiyeti Duygusu Ölçeği Kullanım İzni

**Mert Güler**  
Sayın Doç. Dr. Mediha SARI Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi

24 Ekim Sal 15:40 (10 gün önce) ☆

**mediha sari** <medhasari@gmail.com>  
Alın: ben

24 Ekim Sal 23:03 (10 gün önce) ☆ ↩ ⋮

Merhaba Mert hocam,  
Ölçeği ekte gönderiyorum. Kullanmanızda elbette sakınca yoktur. Size ve değerli danışmanınıza başarılar dilerim.  
Prof. Dr. Mediha SARI

Mert Güler < > 24 Eki 2023 Sal, 15:40 tarihinde şunu yazdı:

\*\*\*

Sayın Doç. Dr. Mediha SARI  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim Doç. Dr. Işıl AKTAĞ danışmanlığında yürüttüğüm "Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okul Aidiyeti ve Mutluluk Düzeyleri" konulu araştırma çalışmasında kullanmak amacıyla "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği" nin kullanımına ilişkin izninizi rica ederim.  
Saygılarımla  
Mert GÜLER

İletişim  
Doç. Dr. Işıl AKTAĞ  
i < >  
Mert Güler  
< >

2 Ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ



okula aidiyet duy... okula aidiyet duy...