



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ ALGISI
İLE OKULA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRENCİ
MUTLULUĞUNUN ETKİSİ**

Veysel Bora

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren Yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Veysel

Soyadı : BORA

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği Algısı ile Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Öğrenci Mutluluğunun Etkisi

İngilizce Adı : The Effect Of Student Happiness on the Relationship Between Secondary School Students Perception of Teacher Effectiveness and School Engagement

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Veysel BORA

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Veysel BORA tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği Algısı İle Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Öğrenci Mutluluğunun Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Vicdan ALTINOK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Figen EREŞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.....

Tez Savunma Tarihi:

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora eğitim sürecimin her aşamasında görüş, yardım ve güvenini esirgemeyen ve bana yol gösteren değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Vicdan ALTINOK'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca yine doktora eğitim sürecimde ve bu çalışmada desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen tez izleme kurulu üyelerim Prof. Dr. Ayşe DEMİRBOLAT'a ve Prof.Dr. Murat ÖZDEMİR'e sonsuz teşekkür ederim. Yine doktora eğitimim sürecimde bana her zaman destek olan Prof. Dr. Figen EREŞ'e çok teşekkür ederim.

Doktoraya başlama konusunda beni cesaretlendiren ve teşvik eden değerli hocam Prof. Dr. Ali TAŞ'a, doktora öğrenimim boyunca ders aldığım Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalının değerli hocalarıma ve araştırma görevlisi arkadaşlarıma da teşekkürlerimi borç bilirim.

Destek ve yardımlarını esirgemeyen ailem ve arkadaşlarıma, özellikle çalışmalarım sırasında sevgisini ve desteğini benden hiç esirgemeyen eşim Çiğdem, oğlum Arif Ahmet'e sevgilerimi sunarım.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ ALGISI İLE OKULA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRENCİ MUTLULUĞUNUN ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Veysel BORA

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2021

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda eğitim ve öğretime devam eden öğrencilerin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisini saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Araştırma, betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada, araştırma evrenini oluşturan farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan illerin toplam sayısı ve genel toplam içerisindeki oranlar hesaplanmıştır. Her düzeyde kaç ilin örnekleme dahil edileceği farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki il sayısının, toplam il sayısı oranına göre hesaplanmıştır. Örnekleme sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek olan illerden Antalya, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi orta olan illerden Burdur, Isparta, Afyonkarahisar, Hatay, Gaziantep, Düzce, Konya ve sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olan illerden Siirt ve Van illeri alınmıştır. Araştırmanın örneklemini her sosyo-ekonomik düzeyden 200'er olmak üzere toplam 600 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği, Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu ve Okul Bağlılığı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerde yer alan madde sayıları sırasıyla 32, 7 ve 27'dir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracında ölçeklerin yanı sıra öğrencilerin demografik değişkenlerine de yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerimizin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algılarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin mutluluk algısı, öğretmen etkililik algısı ve öğrenci bağlılığı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki

olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin ğretmen etkililikalgısı ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında ve ğrenci mutluluk algısı ile öğrencilerin okulabağlılığı arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın bir diğerk bulgusunagre öğrencilerin yaşadıkları illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine, babalarının mesleklerine, sınıf seviyelerine, yaşlarına ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula bağlılık, ğretmenetkililiğı ve mutluluk algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiğ, annelerinin mesleklerine göre ise anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ğretmenetkililik algısının ğrenci mutluluğunun ve öğrencilerin okula bağlılığının doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin ğretmen etkililik algısının öğrencilerin okula bağlılığını ğrenci mutluluğ, üzerinden dolaylı olarak yordadığı tespit edilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Öğretmen etkililik, okula bağlılık, mutluluk,
Sayfa Adedi : XIV + 122
Danışman : Doç. Dr. Vicdan ALTINOK

**THE EFFECT OF STUDENT HAPPINESS ON THE RELATIONSHIP
BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTION OF
TEACHER EFFECTIVENESS AND SCHOOL ENGAGEMENT**

(Ph.D Thesis)

Veysel BORA

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Temmuz 2021

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the effect of student happiness on the relationship between the perception of teacher effectiveness and school commitment of students who continue education and training in secondary schools and to examine them according to some variables. The research is in the descriptive relational survey model. In the research, the total number of provinces with different socio-economic levels that make up the research population and the ratios within the general total were calculated. The number of provinces to be included in the sample at each level was calculated according to the ratio of the number of provinces at different socio-economic levels to the total number of provinces. The sampling was taken from provinces with high socio-economic development level of Antalya, from provinces with medium socio-economic development level to Burdur, Isparta, Afyonkarahisar, Hatay, Gaziantep, Düzce, Konya, and from provinces with low socio-economic development level to Siirt and Van. The sample of the research consists of 600 students, 200 from each socio-economic level. In the research, Teacher Effectiveness Assessment Scale, Oxford Happiness Scale-Short Form and School Engagement Scale were used as data collection tools. The number of items in the scales used as a data collection tool in the study are 32, 7 and 27, respectively. In addition to the scales, the demographic variables of the students were included in the questionnaire used in the research. According to the findings obtained in the research; It was determined that our students' perceptions of

school engagement, happiness and teacher effectiveness were at a good level. In addition, according to the findings of the research, it was determined that there is a positive and significant relationship between students' perception of happiness, teacher effectiveness, and student engagement. Accordingly, there is a moderately positive relationship between students' perception of teacher effectiveness and students' happiness levels, and between students' perceptions of student happiness and students' school engagement. According to another finding of the study, it was determined that the students' levels of school engagement, teacher effectiveness and happiness perception differed significantly according to the socio-economic development level of the provinces they lived in, their fathers' occupations, class levels, ages and genders of the students, while there was no significant difference according to their mothers' occupations. In the study, it was determined that the perception of teacher effectiveness is a direct positive and significant predictor of student happiness and students' school engagement. In addition, it has been determined that students' perception of teacher effectiveness indirectly predicts students' school engagement through student happiness.



Key Words : School engagement, Teacher effectiveness, Happiness, students'
Page Count : XIV + 122
Supervisor : Doç. Dr. Vicdan ALTINOK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
TABLoların LİSTESİ	xii
ŞEKİLLERİN LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3 Varsayımlar	6
1.4 Sınırlılıklar	6
BÖLÜM 2	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Öğretmenlik Mesleği.....	8
2.2. Etkili Öğretmen ve Özellikleri	10
2.2.1.Etkili Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri	14

2.2.2.Etkili Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri	15
<i>Şekil 1. A model of teacher effectiveness, (Hay McBer, 2000)</i>	<i>18</i>
2.2.3. Etkili Öğretmenler Neleri Etkiler.....	19
2.3. Etkili Öğretmenlik İle İlgili Araştırmalar	20
2.4. Mutluluk.....	26
2.5. Mutluluk Kuramları	29
2.5.1. Uyum Kuramı.....	29
2.5.2. Etkinlik Kuramı	30
2.5.3. Erek kuramı.....	31
2.5.4. Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Kuramları.....	32
2.5.5. Sabit Nokta Kuramı.....	33
2.5.6. Yargı Kuramı	34
2.6. Eğitimde Mutluluk	34
2.7. Mutlulukla İlgili Yapılan Çalışmalar	36
2.8. Bağlılık.....	41
2.9. Okul Bağlılığı Çeşitleri.....	43
2.9.1. Davranışsal Bağlılık	43
2.9.2. Bilişsel Bağlılık	44
2.9.3. Duyuşsal Bağlılık.....	45
2.10. Okul Bağlılığının Etkilediği Faktörler	46
2.11. Okula Bağlılığını Etkileyen Faktörler	47
2.12. Okula Bağlılığıyla İlgili Araştırmalar	50
BÖLÜM III	55
YÖNTEM.....	55
3.1 Araştırmanın Modeli	55
3.2. Evren ve Örneklem	55
3.3. Veri Toplama Aracı	60

3.3.1. Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği (ÖEDÖ).....	61
3.3.2. Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeğinin DFA Sonuçları.....	62
3.3.3. Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu (OMÖ).....	63
3.3.4. Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu DFA Sonuçları.....	65
3.3.5. Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ)	66
3.3.6. Okula Bağlılık Ölçeğinin DFA Sonuçları.....	67
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	69
BÖLÜM IV	71
BULGULAR VE YORUMLAR.....	71
4.1. Birinci, İkinci Ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
4.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	72
4.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
BÖLÜM V	89
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.2 Öneriler	91
KAYNAKLAR.....	93
EKLER	118
Ek-1. İzin belgesi	119
Ek-2. Ortaokul öğrencilerinin mutluluk algısı etkinliği	120
Ek-3. Oxford mutluluk ölçeği.....	121

TABLoların LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemeye Alınan İllerin Oranı ve Sayısı.....	56
Tablo 2. Örneklemeye Alınan İller	57
Tablo 3. Örneklemeye Alınan İllerde Ortaokul Öğrenci Sayıları	57
Tablo 4. Araştırmanın Örneklemine Ait Dağılım.....	59
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Özellikler.....	59
Tablo 6. Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları	61
Tablo 7. ÖEDÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları	62
Tablo 8. Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları	64
Tablo 9. ÖMÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları.....	65
Tablo 10. Okul Bağlılığı Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları	66
Tablo 11. ÖBÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları.....	67
Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık, Mutluluk ve Öğretmen Etkililiğine İlişkin Algı Düzeyleri	71
Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler	72
Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Öğrencilerin Yaşadıkları İlin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Betimsel Verileri	73
Tablo 15. Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Yaşadıkları İlin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları	74

Tablo 16. Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre Betimsel Verileri	76
Tablo 17. Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları	76
Tablo 18. Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Babalarının Mesleklerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	79
Tablo 19. Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Annelerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	81
Tablo 20. Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılığının Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 21. Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Yaşlarına Göre Betimsel Verileri.....	83
Tablo 22. Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları	84
Tablo 23. Modele İlişkin Uyum İndeksleri	85
Tablo 24. Modele İlişkin Doğrudan Etkiler	87
Tablo 25. Bağımsız DeğişkenlerinBağımlı Değişken Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkileri	87

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil 1. Etkili Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri.....	19
Şekil 2. Pozitif Psikoloji Kuramı	29
Şekil 3. “Öğretmen Etkililik Algısı Ölçeğinin” yol diyagramı	63
Şekil 4. “Öğrenci Mutluluk Ölçeğinin” yol diyagramı	65
Şekil 5. “Okula Bağlılık Ölçeğinin” yol diyagramı	68
Şekil 6. Standartlaştırılmış Path Katsayıları.....	86

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, “Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği Algısı İle Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkide Öğrenci MutluluğununEtkisi” başlıklı araştırmanın araştırma problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmaya başlarken yapılan sayıtlılara ve araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireylere çevreleriyle uyum içinde olabilecekleri yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. Eğitim sisteminin bu yükümlülüğü yerine getirebilmesi ve önemini koruyabilmesi, öğretmenlerin hızlı değişen dünyada toplumsal ve öğrenci beklentilerini karşılayan yetkinliğe erişmesine bağlıdır. Böylece geleceğin sağlıklı, mutlu ve kendini geliştirebilen nesillerinin yetiştirilmesi sağlanabilir. Sağlıklı bir toplum; bedensel, ruhsal ve sosyal yönden mutlu bireylerden oluşur. Bireylerin sağlıklı ve mutlu olabilmesi ise çocukların eğitime ve çok yönlü gelişimine bağlıdır. Dünyada eğitimde başarıyı sağlamış ülkelere baktığımızda bunu oluşturdukları iyi bir eğitim felsefesine bağlı olduklarını görmekteyiz. Eğitimde başarılı olan ülkelerin politikacıları eğitim felsefelerini oluştururken kendilerine nasıl bir insan yetiştirmeliyiz sorusunu sormaktadırlar ve bu sorunun cevabı olarak da insanı merkeze almaktadır. Eğitimde başarıyı sağlamanın en iyi yolu yetiştirilmek istenilen insan profilini belirlemektir. Örneğin 20. Yüzyıl da eğitim sistemlerinden beklenen ekonomik kalkınmayı sağlayan özellikle iş dünyası için ihtiyaç olan bireyler yetiştirmekti. Bugün ise eğitim sistemlerinden beklenen 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. Bu beceriler 21. yüzyıl toplumunda ve iş hayatında eğitimciler, iş dünyasının liderleri, akademisyenler ve hükümetlere bağlı kurumlar tarafından gerekli görülmektedir.

Bu beceriler insanların maddi dünyada başarabildikleri ışığında, kişisel gelişimi ve olgunlaşması anlayışına dayanmaktadır. Günümüz dünyasında itibar edilen ana akım sistemlerinde hakim bakış açısı, eğitimi işlevsel çıktılarıyla değerlendirmeye yatkındır. Bu bakış açısının bir sonucu olarak eğitimin sorumluluk alanı, güncel gereksinimlerin (mesleğe hazırlama, iyi bir vatandaş yetiştirme) karşılanmasıyla sınırlandırılmaktadır. Bu sınırlama sonucunda duygusal beceriler maalesef göz ardı edilmektedir. Eğitim sistemlerinin çıktıları öğrenciler için başarının yegâne ölçüsü ders notları, sınav sonuçları, zeka testleri ve mezuniyet sonrası edinilen mesleklerin maaşlarından ibaret olamaz. Eğitimde politika yapıcılar, eğitim sistemlerini oluştururken öğrencilerin sosyal ve duygusal becerileri geliştirebilmelerine de dikkat etmelidirler. Bu yüzden öğrencilerin bütünsel olarak gelişimine odaklanan yaklaşımlar her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Öğrencilerin duygusal olarak mutlu olmaları son dönemlerde üzerinde fazlaca durulan konular arasında yer almaktadır. Seligman (2002) mutluluğu, anlam, katılım ve eğlencenin birleşimi olarak tanımlar ve bir insanın yaşamı ve faaliyetlerini anlamlı, eğlenceli ve ilgi çekici bulduğu zaman gerçek mutluluğu yaşadığını iddia eder. Bireyin mutlu olmasında içsel ve dışsal faktörler etkilidir. Bireyin algı, mizaç ve dikkat gibi özellikleri içsel faktörler, aile, arkadaş, okul, öğretmen vb. dışsal faktörlerdir (Yucel & Vogt Yuan, 2015). Holder ve Coleman (2009), çocukların kendilerini mutlu hissetmelerinde ailenin ve yakın çevrenin önemli etkisinin olduğu belirtmiştir. Çocukların mutluluk düzeylerinin aile içerisinde sevgi, değer verme, duygusal yakınlık, karşılıklı güvenin olması, anne babanın destekleyici tutumlar sergilemesiyle arttığı belirlenmiştir (Joronen & Kurki, 2005). Çocuklar büyüdükçe mutlulukta aile faktörünün önemi azalmaktadır. Özellikle öğrencilerin mutlu olması için arkadaşlarıyla ilişkilerinden yaşadıkları doyum, okul yaşamı, öğretileriyle ilişkileri, akademik başarı, kendisinden memnun olma gibi boyutlar etkili olmaktadır (Aypay & Eryılmaz, 2011; Gable & Haidt, 2005).

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve ailelerin öğrencilerin duygusal yönünü çok fazla dikkate almadan sadece akademik başarıya odaklanmaları öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Bu baskı öğrencilerin mutsuz olmalarına sebep olmaktadır (Fullen, 2003). Sergiovanni (2007), duyguların önemine vurgu yaparak, öğrenme, eleştirel düşünme, merak, yaratıcılık, kişilerarası iletişim ve sevginin çocuklar için önemli olduğundan bahsetmiştir. Eğitimciler son dönemlerde yaptıkları çalışmalar da öğrencilerin mutlu olmalarına odaklanmış ve öğrenciler için yapılan eğitim politikalarının akademik sonuçların ötesine geçmesi gerektiğini ve sosyal ve duygusal hedeflerin bu politikalarda yer alması gerektiğini

belirtmişlerdir (Baker & Maupin, 2009; Huebner & McCollough, 2000; Pajares, 2001; Philips, 1993, Huebner, 2004). Padilla (2005), öğrencilerin akademik başarısının yüksek olmasına rağmen hayatlarından çok memnun olmadıkları ve mutsuz olduklarını belirtmiştir. Nodding (2003) yaptığı çalışmada, öğrencilerin mutluluğunun eğitimin asıl hedefi olması gerektiğini ve iyi bir eğitimin özellikle kişilerin ve toplumların mutlu olmasında önemli olduğunu belirtmiştir. Pajares (2001) çalışmasında, eğitimin amacının akademik yeterliliğin gelişimini aşması gerektiğini ve okulların umutlarını ve özlemlerini takip edebilecek bireyleri tam anlamıyla yetiştiren bir sorumluluk üstlendiklerini iddia etmektedir. Eğitimde politika yapıcılarının öğrencilerin okullarında ve sosyal hayatlarında mutlu olmalarını sağlayacak etkenleri belirlemeleri gerekir (Barth, 2001). Öğrenciler mutsuz olmaları okula devamsızlık, okulu terki, akademik başarısızlık ve okula bağlılıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Balkıs, Arslan & Duru, 2016; Whitley vd., 2012). Öğrencilerin okul ortamında mutlu olmalarında etkili olan etmenlerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde çok önemli rolü vardır. Eğitim sistemlerinin başarılı olmasını sağlayan en önemli görev etkili öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen etkililiği, öğrenci başarısı için çaba harcama, öğrenci başarısını artırmaya dönük sınıf düzeyinde eğitimi şekillendiren öğretmen nitelikleri (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013; Little, Goe & Bell, 2009) olarak değerlendirilmektedir. Diğer yandan öğretmen etkililiği, Bandura (1977)'nin öz yeterlik kavramı bağlamında etkili öğretme ve öğrenme ortamlarını organize edebilmeye yönelik öğretmen yeterlilikleri (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002; Muijs & Harris, 2006) olarak da tanımlanmaktadır. Söz konusu tanımlardan yola çıkarak öğretmen etkililiği, etkili öğretme ve öğrenme ortamlarını organize edebilmeye yönelik yeteneklere sahip öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olmasına dönük yaptıkları etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir. Öğretmen etkililiği öğrencilerin özellikle akademik başarılarına bakılarak değerlendirilmektedir. Etkili öğretmenlerin öğrencilerinin akademik olarak daha başarılı olma ihtimali yüksektir. Bununla beraber etkili öğretmenlerin öğrencilerinin genel refahında çok önemli bir rol oynadığını belirtilmektedir. Öğrencilerin sosyal ve duygusal sağlığının iyi olmasının uzun vadede öğrencilerin hayatlarının her alanında daha başarılı olmalarına yol açtığı için etkili öğretmen davranışları çok önemlidir.

Öğrencilerin mutlu olması okula bağlılıklarını da arttırmaktadır. Okula bağlılık, öğrencinin okulun bir parçası olarak kendisini görmesi, eğitim sürecinin içerisinde aktif olma isteği, okuldaki çalışanlar ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içerisinde olmasıdır. Öğrencilerin okulda kendilerini ilgilendiren kararlara katılması ve katılmaya istekli olması, eğitim öğretim

sürecinde devamsızlık yapmaması, sosyal aktivitelere katılmasıdır. Okulda daha fazla zaman geçirmek, kendine öğretim sürecine yönelik hedefler oluşturmak ve kendi düşüncelerini sınıf ortamında da söyleyebilmektir (Mengi, 2011). Finn & Voelkl (1993), okula bağlılığı, öğrencinin kendisini okula ait hissetmesi ve okulun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlamıştır. Erdoğan (2013) okula bağlılığı, öğrencilerin okula karşı aitlik hissetmeleri, okulun amaç, kural ve değerlerini benimsemeleri olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara bağlı olarak bir öğrencinin okul ve eğitim hakkında olumlu duygular hissetmesi, okul arkadaşları ve personeliyle iyi ilişkiler içerisinde olması okul bağlılığı olarak tanımlanabilir. Okula bağlılık; düşük başarı, öğrencinin okula yabancılaşması, okuldan kopma ve okul terkinde anahtar bir konuma sahip olduğu için eğitimciler ve araştırmacılar tarafından ele alınmaktadır (Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004; Önen, 2014). Öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek düzeyde olması öğrencilerin okula dönük duygu ve davranışlarının olumlu olmasını, öğrencilerin okullarda yapılan etkinliklere katılmasını, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesini ve okula devam da sorun yaşamamalarını olumlu yönde etkilemektedir (Erdoğan & Yüksel, 2018; Savi, 2011; Turgut, 2015). Diğer taraftan yapılan çalışmalarda öğrencilerin okul bağlılığının düşük olmasının öğrencilerin okul terk oranlarının yükselmesine, madde bağımlılığının artmasına, çocuk hamileliğinin yükselmesine, okul tükenmişliğinin artmasına ve akademik başarının düşmesine neden olmaktadır (Finn, 1989; Manlove, 1998; Özdemir, 2015; Wang & Fredricks, 2014). Kısaca öğrencinin okulu kendisini iyi hissettiği ve olmak istediği bir yer olarak görmesidir. Bu duygunun oluşabilmesi de öğrencinin okulda kendini mutlu hissetmesine bağlıdır. Bu mutluluğu oluşturacak olan en önemli değişkende öğretmendir. Toplumda mutlu ve başarılı bir gelecek oluşturabilmek için yeni nesli yetiştirecek olan öğretmenlerin etkinlik düzeylerinin önemli olduğu düşüncesinden hareketle bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişki de öğrenci mutluluğunun etkisinin önemi saptanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda eğitim ve öğretime devam eden öğrencilerin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisini saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerine yönelik algıları nasıldır?
2. Ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeylerine yönelik algıları nasıldır?

3. Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiğine ilişkin algıları nasıldır?
4. Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algıları, okula bağlılıkları algıları ve mutluluk algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin; öğretmen etkililiği algısı, mutluluk algı düzeyleri ve okula bağlılık düzeyleri arasında;
 - 5.1 Öğrencilerin yaşadıkları ilin sosyo-ekonomik düzeyine,
 - 5.2 Öğrencilerin baba mesleğine,
 - 5.3 Öğrencilerin anne mesleğine,
 - 5.4 Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine,
 - 5.5 Cinsiyetine,
 - 5.6 Yaşlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililik algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasında mutluluk düzeylerinin aracı bir etkisi var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırma, eğitim örgütlerinin psiko-sosyal boyutu ile ilgilidir. Bu nedenle araştırmanın bulguları eğitim örgütlerinde var olan psikolojik ve sosyal ilişkileri anlamaya ilişkin önemli sonuçlar sağlayacaktır. Bu çalışmada, ortaokullarda eğitim ve öğretime devam eden öğrencilerin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrencilerin mutluluk algısının etkisi bazı değişkenlere göre incelenmiştir.

Eğitimde amaçların tümüyle gerçekleştirilebilmesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi ve etkili olabilmesi için, öğretmenlerin öncelikli olarak etkili olması gerekmektedir. Öğretmenler, ülke geleceğinin mimarlarıdır. Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek, aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır. Öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal çevreye uyumlu bir şekilde yaşayabilmesi için olumlu duygular yaşaması gerekmektedir. Mutlu bireyler mutlu olmayanlara göre hayatta daha başarılı (Aydın & Tezer, 1991), daha iyimser (Ryan & Deci, 2001: 149), yaşamlarından daha memnun (Kümbül- Güler & Emeç, 2006) bireylerdir. Kişilerarası ilişkiler bağlamında ise,

mutlu insanlar sosyal ilişkilerinde daha iyi, daha çok arkadaşına sahip, sosyal destekleri daha yüksek bireylerdir. Öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarından soyutlanmadan, topluma her yönüyle sağlıklı ve yaşam doyumu yüksek yetişkinler olarak kazandırılması eğitim politikaları belirlenirken birincil amaç olarak ele alınmalıdır. Öyle ki, okullar, ebeveynler ve öğretmenler kendilerini destekleyen bir sistem içinde çocukların mutluluğunda büyük farklar yaratabilecektir. Türkiye’de öğrencilerin %29’nun hayatından memnun olmadığı PISA (2015) raporunda ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğrencilerimizin OECD ülkeleri arasında en yüksek oranda hayatından memnun olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırma ortaokulda eğitim öğretime devam eden öğrencilerin görüşleri alınarak yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin içerisinde bulundukları 11-15 yaş aralığı ergenlik döneminin başlangıcı sayılabilir. Bu yaş aralığında bireyler, zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel olarak değişime maruz kalırlar. Bu yaş aralığında öğrenciye özgü olan bu değişimlerin eğitim öğretim sürecine olan etkisinin incelenmesi önemli görülmüştür. Öğrencilerin öğretmen etkililiğine yönelik algıları ile görüşleri ve bu görüşleri doğrultusunda okula bağlılık duyma düzeyleri arasındaki ilişkide öğrencilerin mutluluk algılarının aracı etkisinin saptanması önemlidir. Araştırma sonuçlarının eğitim politikalarında etkinliğin sağlanması açısından önemli görülmekte ve politika yapıcılarına önemli bulgular sunacağı düşünülmektedir.

1.3 Varsayımlar

1. Katılımcı öğrencilerin konuya yönelik kavramlarla ilgili yeterli anlamsal bilgiye sahip oldukları,
2. Katılımcı öğrencilerin, algılarını doğru bir şekilde tanımlama yeterliliğine sahip oldukları varsayılmaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

1. Çalışma kapsamında sunulan tablolardaki sayı ve oranlar, resmi istatistiklerle sınırlıdır.
2. Bulgular, öğrencilerin ölçeklere verecek cevaplarıyla sınırlıdır.
3. Araştırmanın kapsamı ulaşılabilen ve görüşleri alınan çalışma grubu ile sınırlandırılmıştır.

1.5 Tanımlar

Etkili Öğretmen: Öğretmenin eğitim programında belirtilen amaçları verimli bir şekilde öğrencilerine kazandırması ve öğrencilerine geleceğe yönelik tutum ve becerileri kazandırmasıdır.

Okul Bağlılığı: Öğrencilerin okulda sosyal ve akademik etkinliklere katılmaya istekli olması, öğrencinin okula beslediği olumlu duyguları, eğitim hakkındaki olumlu çağrışımları, okula karşı aidiyet hissetmesi, okula devam sağlaması olarak tanımlanabilir (Sağlam, 2017).

Mutluluk: Bireylerin yaşamlarından aldıkları doyum ve olumlu duyguların tamamıdır (Kangal, 2013).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın amacıyla ilgili literatür incelenmiştir. Öncelikle öğretmen etkililiği ve mutlulukla ilgili literatüre yer verilmiştir. Sonra okula bağlılık ve boyutlarına ilişkin bilgiler ele alınmıştır. Bu incelemeler yapılırken öğrencilerin öğretmen etkililiği algısı, okula bağlılık düzeyleri ve öğrencilerin mutluluk durumları arasındaki ilişki ve etki dikkate alınmıştır.

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğrenmeyi bireyin davranışında meydana gelen nispeten kalıcı değişiklikler olarak tanımlayabiliriz. Buna göre öğretme, kişinin davranışlarında kalıcı değişiklikler meydana getirme olmaktadır. Diğer bir deyişle öğretme, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için yapılan iştir (Selçuk, 1992). Bu tanıma göre öğrenmenin üç önemli özelliği vardır; (a) bireyin davranışında bir değişiklik olması, (b) bu değişikliğin olgunlaşması, (c) bu değişikliğin geçici değil en azından belli bir süre kalıcı olması. Öğretme ise, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirilmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınmaktadır (Ün Açıkgöz, 1995). Öğretim, öğrencinin gelişimine yardım eden bir süreçtir. Öğretim bir süreç içerisinde gerçekleşir, planlı olarak yapılır, öğrenciyi geliştirmek, ona birşeyler kazandırmak amaçındadır ve öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içerir. (Bruner, 1966). Öğretim etkinliklerinin yerine getirebilmesi için en önemli rol şüphesiz öğretmenlerindir. Öğretmenlik mesleği geçmişten günümüze çeşitli aşamalardan geçerek profesyonel bir meslek haline gelmiştir. Öğretmenlik mesleğini icra edenler bazen anne babalar, bazen toplumda inanılan dinin görevlileri ve bazen de toplumda herkesçe kabul edilen bilge kişilerdi. İnsanların öğrenme istek ve arzuları, öğretimin bir iş ve hizmet alanı

olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. İhtisas bilgisi, giriş denetimi, sosyal kabul görme ve meslek ahlakı gibi meslek olabilme şartlarının yerine getirilmesiyle de öğretme uğraşı öğretmenlik mesleğine dönüşmüştür. Böylece, öğretmen-öğrenci, öğretme-öğrenme ilişkisi mesleki bir süreç haline gelmiştir.

20. yy.'ın başında birçok bilim ve bilim dalının ortaya çıkmasıyla eğitimde bilim olarak kabul edilmiştir. Yeni öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikleri geliştirilip, uygulanmıştır. Etkili olup olmadıkları deneysel olarak test edilmiştir. Doğruluk değeri yüksek ilkeler ortaya konularak, yalnız okullar değil, yaşamın her alanı öğrenme-öğretme ortamı olarak kullanılmıştır. Öğretmen yetiştirme bilimsel bir temele dayandırılmaya çalışılmıştır. Tüm öğretmenlerin üniversite mezunu olmaları, hatta yüksek lisans ve doktora yapmaları teşvik edilmiştir. Öğretmenlik profesyonel kişilerin çalışabileceği, karmaşık, zor bir meslek haline gelmiştir. Eğitim bilimleri bölümlere ve ana bilim dallarına ayrılmıştır. Eğitimin bir ekip işi olduğu anlaşıldı. Yani öğretmen öğrenme-öğretme ortamında tek başına bırakılmayarak, programcı, öğretmen, rehber, psikolog, ölçme-değerlendirmeci, uzman, denetmen, eğitim teknolojü, sosyolog, ekonomist, rehber birlikte çalışarak eğitimi planlayıp uygulamaya, değerlendirip geliştirmeye başlamışlardır (Sönmez, 2004, s. 44).

Günümüzde öğretmen olabilmenin temel şartı, standart bir örgün eğitimden geçmektir. Bu öğretim sürecinde öğretmen adaylarına genel kültür, alan bilgisi ve mesleki formasyonu kategorilerinde dersler verilmektedir. Genel kültür dersleri, öğretmen adaylarının hayata uyum sağlamalarını kolaylaştırmayı ve asgari bir genel bilgi birikimine sahip olmalarını amaçlamaktadır. Aynı zamanda onların eğitim problemlerine disiplinler arası bir yaklaşımla bakabilmeleri hedeflenmektedir. Alan bilgisi ise, öğretmen adaylarının ilgi ve yeteneklerine göre, öğretmek istedikleri konuları öğrenmeleri için verilmektedir. Sağlam bir alan bilgisi öğretmen olabilmek için gerekli fakat yeterli değildir. Çünkü, iyi öğrenmen olabilmek için alan bilgisinin meslek dersi formasyonu dersleriyle destelenmesi gerekmektedir. Öğretmenlik yapacak kişilerin birtakım ortak tecrübelerle sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğretilen konular farklı olmakla birlikte öğretim metotları ve öğrenme kuralları ortaktır. İşte mesleki formasyon dersleri vasıtasıyla, öğretmen adayları için geçerli ve gerekli olan ortak bir yaşantı birikimi oluşturulmaktadır (Selçuk, 1992).

Türk eğitim sisteminde, öğretmenliğin bir meslek olduğu kabul edilmiştir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve

bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler bu görevlerini, Türk Milli Eğitiminin amaçlarına uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdür. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için hangi öğretim basamağında olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır (MEB, 2008). Türkiye’de öğretmen olabilmenin şartları Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yerdeğiştirme Yönetmeliğinin 6. Maddesinde belirtilmiştir. Yönetmeliğe göre öğretmen olarak atanacaklarda; mezun olunan yükseköğretim programının, Bakanlığın öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararına göre atama yapılacak alana uygun olması, öğretmenliğe kaynak teşkil eden yükseköğretim programlarından mezun olanların ihtiyacı karşılamadığı alanlara atanacaklar hariç olmak üzere, Bakanlıkça uygun görülen pedagojik formasyon eğitiminin başarıyla tamamlanmış olması, yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanların, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yükseköğrenimlerinin ve/veya pedagojik formasyon belgelerinin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına veya programlarına denkliğinin kabul edilmiş olması, KPSS’den atanacakları alanlar için belirlenen taban puan ve üzerinde puan almış olmaları devlet memurluğundan veya öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren bir ceza alınmamış olması şartları aranmaktadır (MEB, 2015).

Öğretmenlerin rolleri okulda ve çevrede olmak üzere iki grupta toplanabilir. Öğretmenlerin okullardaki rolü, bilgi yayıcılık, disiplincilik, sınıfta liderlik yapması, en üst düzeyde öğrenci gelişmesini sağlaması, öğrencilerin isteklerine cevap verebilmesi ve öğrencileri anlayabilmesi, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak teknikleri kullanması olarak belirtilebilir. Öğretmenin toplumun gelişme sürecine liderlik etmesi ve insanlara yol gösteren bir rehberlik yapması, çevre ve ülke kalkınmasına katılması, yeni düşünce ve bilgileri topluma yayması ve kişiliği ile insanlara örnek olması ise öğretmenin okul dışındaki yani çevredeki rolü olarak tanımlanabilir (Sünbül, 1996).

2.2. Etkili Öğretmen ve Özellikleri

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme oluşturma sürecidir (Ertürk, 1973). Eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında istendik yönde olumlu değişikliklerin olması beklenir. Bu istendik, olumlu davranışlar eğitim programlarında ifade edilen durumlardır. Her toplumun kendine özgü değerleri, inançları ve öncelikleri vardır. Yeni yetişen kuşaklara bu öncelikleri eğitim sistemi yoluyla aktarırlar. Bu

süreçte öğretme-öğrenme kavramları birbirini bütünleyen, etkileyen ve birbirinden etkilenen değişkenler olarak ele alınabilir. Değişimin hızlı olduğu, bilginin hızlı üretildiği, bilginin hızlı eskidiği ve uzmanlık alanlarının karmaşıklaştığı günümüzde, bilgi aktarım yeri olarak okul, özel bir öneme sahiptir. Okulda öğrenme sürecini programa dayalı olarak yürütecek, öğrenme –öğretme sürecinde belirleyici rolü oynayacak değişkenlerden birisi öğretmendir. Eğitim sistemini etkileyen ve süreçten etkilenen olarak öğretmen ele alındığında, öğretmen okul sistemini, öğrenciyi ve programı daha fazla etkileme ve değiştirme gücüne sahiptir. Eğitim sisteminin amaçlarını, ilkelerini ve değerlerini içselleştiren bir öğretmenin eğitim sürecine katkısı oldukça fazladır. Öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyen öğretmenlerin niteliği yeterliği ve istekliliği olmaktadır (Cemaloğlu, 2011). Eğitimin en önemli amaçlarından birisi olan öğrencinin öğrenmesini sağlamakta birçok faktör önemlidir. Ama öğrenmede hiçbir faktör etkili bir öğretmen kadar önemli değildir (Adams & Singh, 1998; Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2003; Haycock, 1998; Konstantopoulos, 2009; Raptakis, 2005; Wright, Horn, & Sanders, 1997). Wright, Horn ve Sanders (1997), öğrencilerin akademik düzeyi, sınıf büyüklüğü veya öğrencilerin sınıflarda nasıl gruplandırıldığına bakılmaksızın etkili öğretmenliğin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Sokrates ve Aristotle döneminde etkili bir öğretmen olmak için öğrencilerin ilgisini çekmek yeterli olarak görülüyordu ama günümüzde etkili bir öğretmeni sadece tek bir açıdan bakarak tanımlamamız mümkün değildir (King, 1981). Reynolds (1993) etkili bir öğretmenin sadece iyi bir öğretimle ilgili olmadığı daha kapsamlı bir ifade olduğunu belirtmiştir. Etkili öğretmenlik, sınıf içinde ve dışında sıkı çalışma, okulun işleyişiyle ilgili prosedürlerine aşinalık, iletişim ve özveri gerektirir. Etkili öğretmen olmak meslektaşlarını tanıma, diğer öğretmenlerle iyi bir çalışma ilişkisi kurma ve rutin işleri en aza indirgeyerek öğretmenin mesleki becerilerini arttırmasıyla ilgilidir. Etkili öğretmenler öğrencilerin sınıf içerisinde öğrenmeleri için konularla ilgili en iyi örnekleri verebilen, etkili öğretim yöntemlerini kullanabilen ve öğrencileriyle iyi ilişkiler kurabilen öğretmenlerdir. Reynolds (1993) öğrenci topluluklarında ve kulüplerinde görev almayı, okulda bütün alanlarda çaba göstermeyi, okul için coşkulu bir ruh hali sergilemeyi, mesleki gelişimlerini sürdürmek için etkinliklere katılmayı etkili öğretme davranışları olarak belirtmiştir. Küçükahmet (2002) etkili bir öğretmenin, eğitim programında belirtilen amaç ve kazanımları etkili ve verimli bir şekilde öğrencilerine kazandırması ve öğrencilerinin ileriye dönük sürekli gelişimini sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

Hattie (2003) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenin öğrenci çıktılarındaki öneminin çok büyük olduğunu, bir öğrencinin akademik başarısını etkileyen tüm faktörlerin içerisinde en önemlisinin öğretmenin etkililiğinin olduğunu belirtmiştir. Özellikle dezavantajlı veya risk altındaki öğrenciler için birçok devlet, yüksek nitelikli öğretmenlerin öğrenci sonuçlarını iyileştirebilecekleri inancıyla, öğretmenlerin etkinliğini artırma planları uygulamaktadır. (Konstantopoulos, 2009). Stronge, Ward, Tucker ve Grant (2011), etkili öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısındaki en önemli yere sahip olduklarını ve etkili öğretmenlerin bir fark yarattıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi hem güçlü hem de kalıcıdır. Etkili bir öğretmene sahip olan bir öğrenciyle etkisiz bir öğretmene sahip olan öğrenci arasında akademik başarı yönünden fark vardır. Etkili bir öğretmene sahip olan öğrenciler de kısa sürede akademik yönden büyük değişiklikler olur (Hanushek, 1992). Birçok çalışma etkililiğin öğretmenler arasında farklılıklar gösterdiğini belirtmiş (Hanushek, 1992; Sanders, 2000; Wright, Horn, & Sanders, 1997) ve etkili öğretmenlerden bütün çocukların eşit bir şekilde yararlanmadığını belirtmiştir (Bacolod, 2007). Öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesinde önemli bir rol oynadığı göz önüne alındığında hem okullar içinde hem de okullar arasında öğretmen kalitesindeki belirgin fark bazı öğrencileri dezavantajlı konuma sokmaktadır.

Kawell (2008) yüksek derecede yoksulluk ve sosyo ekonomik seviyesi düşük öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada, bu öğrencilerin etkili öğretmenler sayesinde akademik başarı kazandığını belirtmiştir. Kawell, öğrencilerini önemseyen, yüksek beklentileri olan ve gelecekteki başarıları için öğrencileri donatan öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ve bu öğrencilerin akademik başarısında belirgin bir fark olduğu sonucuna varmıştır. Williams (2011), dezavantajlı çocukların akademik başarısında yükselme sağlanabilmesi için öğretmenlerin gerekli hizmet içi eğitim kursu olarak etkili öğretim yöntemleri konusunda donanımlı olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Danielson (1966) etkili öğretmenlerin özelliklerini; planlama ve hazırlık, sınıf ortamı, öğretim ve profesyonel sorumluluk başlıkları altında sunmuştur. Planlama ve hazırlık başlığı altında etkili bir öğretmenin; iyi bir içerik bilgisine sahip olması, öğrencilerini tanıması, öğretimsel amaçları belirleyebilmek, kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmak, tutarlı olmak ve iyi bir öğrenci değerlendirmesi yapabilmek olarak ele almıştır. Sınıf ortamı başlığı altında etkili bir öğretmenin, saygı ve sevgiye dayalı bir ortam hazırlaması, sınıf etkinliklerini etkili bir şekilde yönetmesi, sınıfta iyi bir öğrenme kültürü oluşturmaları, öğrenci davranışlarını yönetmesi ve fiziki çevreyi öğretim için iyi bir şekilde düzenlemesi

gerekmektedir. Öğretim başlığı altında etkili bir öğretmenin öğrenci ve velileriyle iyi ilişkiler kurması, öğrencileri aktif bir şekilde öğretimin içerisine dahil edebilmesi, öğretim tekniklerine sahip olması, öğrencilere geri bildirim vermesi, esnek olması gerektiğini belirtmiştir. Profesyonel sorumluluk başlığı altında etkili bir öğretmenin, okula katkıda bulunması, okulun diğer paydaşlarıyla iyi ilişkiler kurması, sürekli olarak kendini geliştirmesi gerekmektedir.

Stronge'nin (2007), öğretmen etkililiği üzerine yapılan araştırmalar üzerinden yapmış olduğu meta analiz sonucunda öğretmen nitelikleri değerlendirme kontrol listesi oluşturmuştur. Bu çalışmada Stronge etkili öğretmenlerin özelliklerini bir birey olarak öğretmen, sınıf yönetimi ve örgütlemesi, öğretimin planlaması, öğretimin yürütülmesi ve öğrenci gelişimini gözlemleme olarak beş ana başlık altında belirtmiştir. Bir birey olarak etkili bir öğretmen; öğrencilerine karşı ilgili, adaletli, saygılı, öğrencilerle iletişime açık, öğretme isteği ve motivasyonu yüksek, mesleğe adanmışlığı yüksek ve yansıtıcı davranışlar sergiler. Sınıf yönetimi ve örgütlemesi açısından etkili bir öğretmen; öğrencilerin istenmeyen davranışlarını kontrol edebilir ve sınıf düzenini sağlar. Öğretimin planlaması açısından etkili bir öğretmen; ders amaç ve kazanımlarını öğretmeyi öncelikli olarak ele alır ve öğrencilerinden beklentileri yüksektir. Öğretimin yürütülmesi bakımından etkili bir öğretmen, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır, grup çalışmasına önem verir, derse öğrencilerin etkin katılımını sağlar. Öğrenci gelişimini gözlemleme açısından etkili bir öğretme; öğretim kazanımlarını farklı değerlendirme araçlarını kullanarak yapar, öğrenilen konuların kalıcılığını sağlayacak ödevler verir ve yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin gelişimini sağlayacak dönütler verir. Erden (1998) etkili öğretmenlerin niteliklerini;

- Öğretmen sınıfta rahat ancak yaratıcı bir ortam oluşturmalıdır.
- İlgi çekici ve güçlü bir şekilde dersini sunmalıdır.
- Zorluklarla karşılaşan öğrencilerine yardım etmelidir.
- Öğretmen hoşgörülü, sevecen, anlayışlı ve esprili olmalıdır.
- Açık fikirli, cesaretlendirici ve destekleyici olmalıdır.
- Öğretmen ülkesindeki ve dünyadaki olup bitenleri anlayacak kadar genel kültüre sahip olmalıdır.
- Öğretmen verdiği dersin bilgilerini iyi bilmeli ve kendisini her zaman yenilenmelidir.

- Öğretmen genel kültür ve dersin içeriğini öğrencisine aktarabilmek için öğretme becerisine sahip olmalıdır. Bu anlamda öğretmen, öğretme sürecini planlayabilmeli, dersini çeşitlendirebilmeli, öğretim sürecini etkili kullanmalı ve öğrencileri derse katabilmelidir.

- Etkili bir öğretmen eğitim öğretim hizmetlerinde öğrenciyi merkeze almalıdır.

Etkili öğretmenlerin özelliklerini öğretmenlerin mesleki beceriler ve kişisel özellikleri adı altında iki kategoride incelemek mümkündür (Cruickshank, Bainer & Metcalf 1995; Reynolds, 2008).

2.2.1.Etkili Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri

Kişilik insanın bütün hayatını etkileyebilecek özelliğidir. Bu nedenle kişilik, insanların mesleğini de doğrudan etkileyebilmektedir. Seçilen mesleğin kişilikle uyumlu olması beklenir. Eğer kişiliğe uygun bir meslek seçilmemişse o insanın işinde başarılı olması da beklenemez. Öğretmenlik mesleğini seçecek veya seçmiş kişiden de beklenen bazı kişilik özellikleri vardır. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), öğretmenlerin kişisel özelliklerini; öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma, yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri yakından takip edebilme, araştırmacı bir yapıya sahip olma ve öğrencilerinde yüksek başarı beklentisine sahip olabilme olarak belirtmiştir. Gao ve Liu (2013) etkili öğretmenlerin kişilik özellikleri üzerine yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin sınıf içerisinde etkili olmalarında ve iyi bir performans sergilemelerinde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Adaptasyon bunlardan biridir. Öğretmen için adaptasyon öğrencilerin öğrenmesine dudydukları inançları sonrası ders için sergiledikleri olumlu tutumdur (Mascarenhas, Parsons & Burrowbridge, 2010) Sınıflar dinamik ve değişken bir yapıya sahip oldukları için öğretmenlerin adaptasyonu çoğu zaman iyi hazırlanmış bir ders planından daha önemli hale gelmektedir. Etkili öğretmenler sınıf ortamına daha çabuk ve kolay uyum sağlayabilirler (Stronge, 2007).

Etkili bir öğretmenin diğer bir kişilik özelliği öğrenciler için yüksek beklentiye sahip olmasıdır. Öğrenci başarısı için yüksek beklenti, etkili öğretmenlerin ortak bir tanımlayıcısıdır. Öğrencileri başarmaları yönünde zorlayabilen öğretiler genellikle etkili öğretmenler olarak adlandırılır (Gill & Reynolds, 1999). Öğretmenlerin beklentileri, bir

öğrencinin öğrenme deneyiminin hem niceliğini hem de kalitesini olumlu yönde etkileyebilir (Brophy, 1983; Jussim & Eccles, 1992). Etkili öğretmenlerin diğer bir kişilik özelliği mizahtır. Öğretmenlerce mizah kullanmanın özellikle soyut olan ders içeriğinin aktarılmasında ki rolü çok önemlidir. Öğretmenlerin mizah kullanması öğrencilerin kaygılarını azaltır, öğrencinin derse olan ilgisini artırır ve öğrenci öğrenmesine elverişli bir sınıf ortamı oluşturur (Jacop, 2007). Bunlara ek olarak mizah kullanımı, öğrencinin dikkatini ve motivasyonu kolaylaştırır.

2.2.2.Etkili Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri

Milli Eğitim Bakanlığı 2008 yılında yapmış olduğu Öğretmen Yeterlilikleri çalışmasında öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki becerileri: öğrencilerin farklılıklarını öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kullanma; öğrenciye özgüven kazandırma; ulusal ve evrensel değerleri benimsetme; öğrencilere eleştirel bir bakış açısı kazandırma; öğrencinin fiziksel, sosyal, bilişsel, dil, duygusal, kültürel gelişimine ait düzeyini, öğrenme biçimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi ve gereksinimlerini bilme; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme sürecini düzenleme, psikolojik ve fiziksel boyutları ile birlikte öğrenme ortamlarını öğrencilerle birlikte düzenleme; ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme öğrenme sürecini gözden geçirme; meslekî gelişimleri için hizmet içi eğitimlere, toplantılara ve seminerlere katılma şeklinde belirlemiştir.

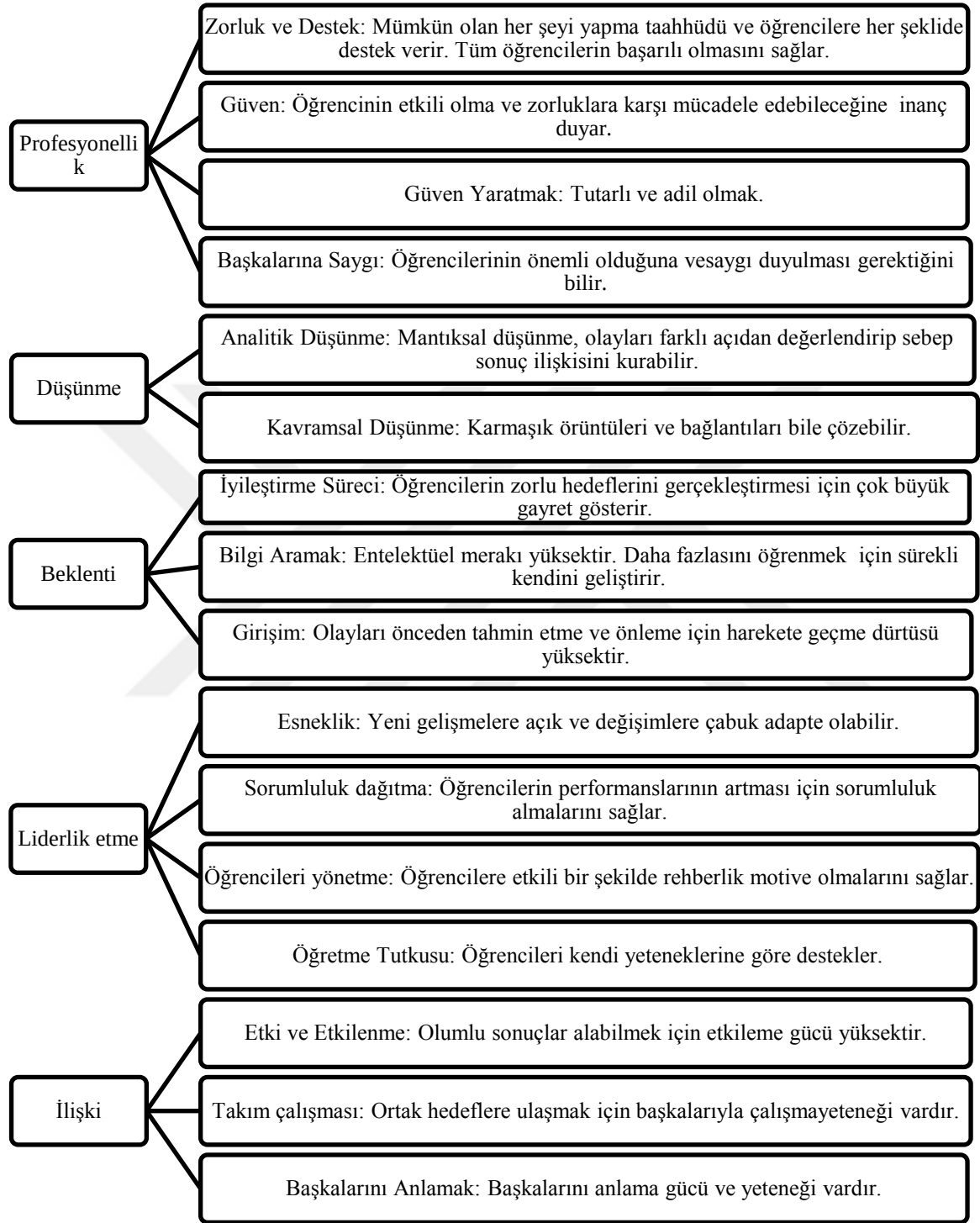
Cruickshank ve arkadaşları (1995) çalışmalarında, etkili öğretmenlerin mesleki becerilerini; öğrencinin dikkatini çekme, çeşitlilik, öğretim zamanını etkili biçimde kullanmak, sorular sormak, açık bir öğretim gerçekleştirmek, geribildirimde bulunmak ve pekiştireç vermek, öğrenci gelişimini izlemek olarak ele almıştır. Öğrencinin dikkatini çekme öğrencinin öğrenmesinde en etkili aşamalardan birisidir. Etkili bir öğretmen sınıf ortamını öğretime hazırlayarak, öğretimini yapacağı kazanıma uygun materyalleri hazır bulundurarak ve uygun yöntem ve teknik kullanarak öğrencinin dikkatini derse çekmiş olur. Etkili öğretmenlikte çeşitlilik; öğretmenin sözel olmayan davranışlarını, sınıf organizasyonunu, soru biçimini, jest ve mimiklerini kapsayan sınıf içi davranışlarıdır. Çeşitliliği kullanan öğretmenler hem çocukların dersten sıkılmasını engeller hem de derse aktif katılımlarını sağlar (Tatar, 2004). Etkili öğretmenler öğretim zamanını biçimde kullanırlar. Sınıfta zamanın tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Bunu sağlamanın yolu sınıf süreçlerinin dikkatli planlanması ve zamana bağlanmasıdır (Başarır, 2001). Etkili öğretmenler, sınıf içerisinde sordukları sorular sayesinde öğrencilerin hem derse katılımını sağlamış olurlar

hem de ders içeriğinin kazandırılıp kazandırılmadığını kontrol etmiş olurlar. Öğrenciden en hızlı şekilde dönüt alma ders içerisinde sorulan sorularla mümkündür (Clark & Peterson, 1986). Burada önemli olan içeriğin kazandırılması sürecinde düzeyi tam ölçen, hedef davranışlarla tam ilişkili olan soruların öğrencilere yöneltilip dönüt alınmasıdır. Etkili öğretmenler, ne yapacağını, ders içerisinde nelerin olacağını öğrencilerine belirterek açık bir öğretim gerçekleştirmiş olurlar. Amaçları, dersin sonunda neleri yapabileceklerini bilen öğrenciler, bu amaçları anlamlı ve yararlı da bulursa öğrenmeye daha istekli ve çabalı olur. Neden orada olduklarını, ne olup biteceğinin bilmeyen sınıfı yönetmek, öğrencilerin dikkatini çekebilmek güçtür (Başarır, 2001). Bir öğretmende olması gereken mesleki becerileri Goe ve Stickler (2008) planlama, sınıf yönetimi ve doğru eğitimsel stratejileri belirleme ve uygulama olarak üç grupta incelemiştir (İhtiyaroğlu, 2014). Plan, gelecekteki eylemler sıradizininde belirlilik ve düzenliliği belirtir. Geleceği görme olanağı veren plan, kaynak dağılımı ve kullanımı konusunda geleceğin ne ölçüde görülmek istendiğine ilişkin seçenekler ortaya koyar (Demirel, 1993). Sınıflar eğitim-öğretim etkinliğinin üretim yeridir. Bu nedenle sınıf yönetiminde, sınıfın fiziksel yapısı, öğrencinin özellikleri, öğretmenin yeterliği büyük önem taşımaktadır. Yönetim, bir amacı gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarını eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir. Sınıf yönetimi ise sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Celep, 2002). Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. İçerisinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması, sürdürülmesidir (Lemlech, 1988). Sınıf yönetimine ilişkin özellikler etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlardır. Sınıf yönetiminde amaç öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanmasıdır (Haigh, 1990)

Eğitim stratejileri, öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra önemli sayılabilecek başka işlevleri de yerine getirmektedir (Özer, 2002). Eğitim stratejileri; öğrenciyi bilinçli öğrenici durumuna getirir, öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır, öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır, öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder, öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar. Açıkgoz (2007) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin öğrenirken karşılaştıkları öğrenme güçlüklerinin, öğrenciler tarafından belirtilen sorunların başında geldiğini belirtmiştir. Marzona (2007), eğitimsel stratejilerin otuz dörtten fazla davranış içerdiğini belirtmiştir.

Bunlarda bazıları; farklılıkları ve benzerlikleri tanımlama, özetleme ve not alma, çabayı pekiştirmeye onaylama, ev ödevi ve uygulama beden dili, birlikte öğrenme, hedefleri belirleme ve geribildirim sağlama, hipotezleri oluşturma ve test etme, sorular ve ipuçlarıdır (akt. İhtiyaroğlu, 2014). Çelikten ve arkadaşları (2005) öğretmenlerin mesleki özelliklerini yapmış oldukları çalışmalarında ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin zamanı etkili kullandıkları, derslere zamanında başlayıp ve zamanında bitirdiklerini, yönetici ve öğretmenlerle iş birliği yaptıklarını, öğrencinin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini bildiklerini ve buna göre davrandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalıştıklarını, öğrendiğini pratiğe dönüştürebilen bireyler yetiştirdiklerini, öğrencileri bir üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalıştıklarını, öğretim ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri izlediklerini ve sınıfta uygulamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm etkinliklerinde öğrencinin katılımını esas aldıklarını, kendilerini sürekli geliştirmenin arayışı içerisinde olduklarını, öğrenci başarısını objektif olarak değerlendirdiklerini, öğrencilerini eğitim ve öğretimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini verdiklerini, her türlü öğretim, yöntem, teknik ve stratejilerinden öğretimde yararlandıklarını ifade etmişleridir.

Hay McBer (2000) çalışmasında öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki özelliklerini profesyonellik, düşünme, planlama ve beklentileri belirleme, liderlik etme ve başkalarıyla ilişki kurma başlıkları altında özetlemiştir.



Şekil 1. A model of teacher effectiveness. McBer, H., (2000). A model of teacher effectiveness. Department for Education and Employment, UK.

2.2.3. Etkili Öğretmenler Neleri Etkiler

Öğretmenlerin aldıkları eğitimler, konu yeterlilikleri, mesleki deneyimleri, öğretmen hazırlığı ve öğretme ve öğrenme bilgisi, öğrencilerle olan ilişkileri öğretmen etkinliğini sağlar. Kendini yetiştirmiş eğitim ve öğretime hazır etkili bir öğretmen öğrencilerin akademik başarısı üzerinde çok önemli etkiye sahiptir. Öğrencilerin öğrenebilmesi, öğretmenlerin öğrencilerini teşvik etmesinden olumlu yönde etkilenebilir. Öğretmenlerin etkisi, öğrencilerinin yeteneklerini fikirlerini ve beklentilerini, öğrencinin akademik performansını ve başarısını etkiler. Eğer öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanırsa, öğrenciler de kendilerine inanmaya başlarlar. Etkili öğretmenler bu inançla eğitim öğretim sürecinde karşılarına çıkan her türlü engelle mücadele ederler ve hiçbir olumsuz duruma takılıp kalmazlar. Etkili öğretmenler okulun bulunduğu çevrenin getirmiş olduğu negatif koşullara da takılıp kalmazlar ve açık sistem olan okulların süreç boyutunu en iyi şekilde değerlendirmeye gayret ederler. Etkili öğretmenler öğrencilerinin ve çevrelerinin olumsuzluklarına bakmaksızın bütün öğrencilerinin başarılı olacağına inanır ve bu hususta sebat gösterirler (Sorhagen, 2013). İlgisiz aile tutumlarının ve öğrencileri olumsuz etkileyen yakın çevrelerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini en aza indirirler. Wyatt (1996), öğrencilerin öğrenmelerinde okulların donanımsal özelliklerinden çok öğretmenlerin belirleyici olduğunu ileri sürmektedir.

Etkili öğretmenler okullarda olumlu bir iklim üzerinde etkilidirler. Hoy (2003), okul ikliminin okulda hakim olan paylaşılan normlar, değerler ve inançlar gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini ifade etmektedir. Etkili öğretmenlerin öğrenciler üzerinde yapmış oldukları olumlu etkiler diğer meslektaşlarının ilgisini çeker ve onları da harekete geçirir. Okulda öğrencilerin başarılı olacakları inancını artırır. Böylece okulda olumlu bir atmosfer oluşturulur. Etkili öğretmenler öğrencilerin başarısında okul aile iş birliğinin önemini bilir, öğrencilerinin aileleriyle de iyi ilişkiler kurar onları eğitim öğretim sürecinin bir parçası olarak işlevsel hale getirerek sorumluluk almalarını sağlar. Öğrencilerin okul başarılarının artırılması ve öğrencilerin daha etkin hale gelebilmeleri için öğrencilerle yetişkinlerin birlikte hareket etmesi önemlidir ve bu birlikteliğin sağlanmasında etkili öğretmenler önemli bir rol oynar (Fletcher, 1997).

Öğretmen etkililiği sınıf yönetimiyle ilişkilidir. Öğretmenler, sınıflarındaki her öğrencinin bütüncül gelişimine ve anlamlı öğrenmesine katkıda bulunmaktan sorumludur. Etkili öğretmenler öncelikle her öğrencinin farklı olduğunu farkındalardır. Etkili öğretmenler bu tür farklılıklara karşı hassastır ve ideal olarak her bir çocuğa optimal bir öğrenme deneyimi

sağlamak için harekete ederler. Etkili öğretmenler sınıf içerisinde her bir öğrencinin nasıl öğrendiğini bilir ve her bir öğrencisine etkili bir öğretim fırsatı sunar. Etkili öğretmenler hem öğrettikleri hem de nasıl öğrettikleri konusunda öğrencilerin gereksinimlerini sınıf içerisinde karşılar. Etkili öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerin rahat ve keyifli olmalarını sağlayan bir atmosfer yaratırlar. Sınıfta kontrolü sağlarlar. Çalışmanın öğrencileri ilgilendiren ve motive eden bir şekilde sunulması için uygun koşulları oluştururlar. Öğrencilerin başarması için ne yapması gerektiğine açıklık getirirler. Akademik başarısı düşük, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardım ederler. Etkili bir öğretmen, bir sınıfın fiziksel ortamının, öğrencilerin duygusal rahatlık düzeyi ve öğretmen ile öğrenciler arasında kaliteli iletişim için önemli olduğunu farkındadır (Brown & McIntyre, 1993).

2.3. Etkili Öğretmenlik ile İlgili Araştırmalar

İçinde bulunduğumuz dönemde bireyin sahip olması gereken nitelikler giderek farklılaşmaktadır. Bu niteliklerin kazandırılmasında en önemli rol eğitime atfedilmektedir. Öğretmenler, kendilerine, öğrencilere ve uzun vadede bütün topluma yeni becerilerin ve değerlerin kazandırılmasında çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir. Modern toplumlarda öğretmenler yalnızca eğitim ve öğretim işini gerçekleştiren teknik elemanlar değil, öğrencilere ve topluma rol model olacak insanlar olarak görülmektedir. Öğretmenlere yönelik bu toplumsal beklentiler yetkin bir öğretmenin bütün özellikleriyle tanımlanmasını ve bu çerçevede hazırlanan öğretmen yetiştirme politikalarının uygulanmasını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2017).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de dünyayı ve insanı yeniden şekillendiren gerçekleri anlayabilmek ve doğrudan doğruya bu gerçekleri uygun politikaları hayata geçirebilmek için eğitim alanında büyük dönüşümler gerçekleştirilmektedir. Bu dönüşümlerin temel ve öncelikli basamağı öğretmenlerin nitelikleridir. Bu duruma paralel olarak ülkemizde ve dünyada öğretmen nitelikleri konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Ağaoğlu'nun (2002) etkili öğrenme ve öğretme çalışmasında, öğretmen sınıf yönetiminin en etkili ögesi olarak tanımlanmış, etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden; sınıfın eğitim için hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerle belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, öğretimin düzenlenip sürdürülmesi ve öğrencilerin uygun davranışlarının sağlanması beklenmektedir. Terzi (2002) sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları çalışmasında öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli bir etken olarak gördüğü öğretmenler de olması gereken davranışları belirlemiştir. Senemoğlu (2001) "öğrenci görüşlerine göre öğretmen

yeterlilikleri” çalışmasında öğrenciler öğretmenler için birçok özellik belirtmişlerdir. Öğrenciler kendilerine saygı ve sevgi duyan, arkadaşça davranan, sorunlarının çözümünde yardımcı olan, onları öğrenmeye güdüleyen, dersine hazırlıklı gelen, dersi aktif yürüten, derste araç-gereç kullanan, yaşamdan örnekler verilmesini sağlayan, adil, pekiştiren vb. özellikleri belirlemişlerdir. Şerbet (2012) “öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları” çalışmasında, öğrenci başarısı üzerinde etkili olan öğretmen nitelikleri belirlenmiştir. Araştırma da öğretmenlerin ve okul müdürlerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının bazı demografik özelliklerine göre nasıl değiştiği incelenmiş, okul müdürlerinin algılarında cinsiyetlerine göre, öğretmenlerinse cinsiyetleri, kıdemleri ve çalıştıkları okul türüne göre bazı noktalarda anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Hem okul müdürleri hem de öğretmenler, öğrenci başarısını en fazla etkileyen nitelik olarak “öğretimi planlama” yı görmüşlerdir. Öğrenci başarısına en az etkisi olan madde olarak ise “öğretimin yürütülmesi” maddesini seçmişlerdir. Araştırma sonuçları hem öğretmenlerin hem de müdürlerin öğrenci başarısı üzerinde en önemli etkiyi yaratan bireysel özelliğin “adalet”li davranma olduğunu belirttiği bulunmuştur. En az öneme sahip özelliğin ise “mesleğe bağlılık” olduğu araştırma sonucunda ifade edilmiştir. Bozdaş (2008) ilköğretim öğrenci ve öğretmenleri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında etkili öğretmen özelliklerini yedi boyutta ele almıştır. Araştırmada öğrenci ve öğretmenler arasında etkili öğretmen algılarının farklılıkları belirlenmiştir. Karakelle (2005) çalışmasında, mevcut kaynaklar incelenerek etkili öğretmenlik niteliklerini kapsayan 6 boyut oluşturulmuş ve lise öğretmenlerinin etkili öğretmenliği nasıl tanımladıkları belirlenerek bu boyutlar altında ele alınarak tartışılmıştır. Çalışmada öğretmenlerden on etkili öğretmen davranışı belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonucuna göre, lise öğretmenleri etkili bir öğretmeni öncelikle öğrenciyle ve aynı zamanda meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen, mesleğini seven, kendini geliştirmeye önem veren, konu alanına hakim, giyimine özen gösteren, derse hazırlıklı gelen, sabırlı, sorumluluk sahibi, yeniliklere açık bir birey olarak tanımlamaktadır. Öngörülen nitelikler etkili öğretmenlik boyutları çerçevesinde ele alındığında, kişisel özellik ve tutumlar ile öğrenci ilişkileri boyutlarının öğretim becerileri, sınıf yönetimi, sunuş becerileri boyutlarına oranla daha önemli bulunduğu görülmektedir. Şahin (2011) çalışmasında, öğretmen algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri ve bu özelliklerin önem sıralarını belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmen algılarına göre “kişilik”, “meslekî yeterlilik”, “öğrenciye karşı tutum” ve “alan bilgisi” olarak gruplanmış olan etkili öğretmen davranışları ve bu davranışların önem sıraları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenlere göre, etkili öğretmen davranışlarının

tercih sıralamalarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Can (2004) öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları adlı çalışmasında, konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür taranarak sağlanan veriler amaçlar yönünde analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenin performansının artması ve üretkenliğinin yükselmesi, etkililiğinin göstergeleri olarak belirtilmiştir. Mesleki ve kişisel nitelikleriyle geliştirilmiş öğretmen, etkili öğretmen davranışlarını sergileyerek etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmektedir, bu nedenlerle öğretmenin geliştirilmesi çabaları, onun etkili öğretmen davranışlarını ortaya koymasına odaklanması gerektiği belirtilmiştir. Şen ve Erişen (2002) yapmış oldukları çalışmalarında, etkili öğretmenleri; düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için ise, öncelikle onları yetiştiren öğretim elemanlarının söz konusu niteliklere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. İhtiyaroğlu (2014) yapmış olduğu çalışmasında, okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamları ile öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen etkililiği ile öğrenci okul bağlılığı arasında da pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bozkuş ve Marulcu'nun (2016) araştırmasında, etkili öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin öğretmen adaylarının algıladıkları önem sıralarına dayalı olarak saptanması ile cinsiyete göre algılarda farklılık olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Öğretme altında en önemli görülen alt nitelik, öğrencilerin ilgisini derse yöneltme olurken diğerleri sırasıyla farklı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma, ezberciliğense anlayarak öğrenmeyi sağlama, açık örnekler vererek öğrencileri yönlendirme ve soru sormayı etkili bir şekilde kullanma olmuştur. Diğer etkili öğretmen nitelikleri ise sırasıyla sınıf yönetimi, kişilik özellikleri, öğretimi planlama ve öğrenci ilerlemesini izleme olarak belirtilmiştir. Eyicil (2011) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içi etkili öğretmenlik davranışlarını ne derecede etkin kullandıklarını ve uygulama konusundaki görüşlerini belirlemek, bu görüşler arasında mezun olunan fakülte, branş, cinsiyet, meslekli kıdem ve pedagojik formasyon alıp almama durumuna göre anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek, öğrencilerin bu konu hakkında verdikleri cevaplarla karşılaştırmak ve ortaya çıkan sonuçlardan yararlanarak etkili öğretmenlik konusunda çözüm önerileri geliştirmek amaçlı yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin verdikleri cevapların cinsiyet, branş, kıdem, mezun olunan okul ve formasyon gibi hususları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edildiği belirtilmiştir. Karagöz (2009) öğretmenlerin etkili öğretmen rollerine yönelik algılarının belirli değişkenler tarafından ne

ölçüde etkilendiğini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasının cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, çalışılan okul türü, çalışılan ilköğretim kademesi, branş, mezun olunan fakülte, okulun bulunduğu sosyoekonomik düzey arasında etkili öğretmen rol algısı açısından anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Özkan ve Arslantaş yapmış oldukları çalışmalarında, etkili öğretmen özelliklerinin önem sırasının katılımcıların görüşlerine göre belirlenmesi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, etkili öğretmen özelliği olarak ilk sırada "öğrenciler için ideal bir davranış modeli oluşturmaları" özelliğini; son sırada ise "öğrencilerin öğrenebileceği ve başarabileceğine ilişkin yüksek beklentilere sahip olmaları" özelliğini gösterdikleri anlaşılmıştır. Okul yöneticileri ise etkili öğretmen özelliğinin ilk sırasında "eğitim-öğretimle ilgili konularda, iş birliği içinde çalışmaları" özelliğini görürlerken, son sırada ise "öğrencilerin öğrenebileceği ve başarabileceğine ilişkin yüksek beklentilere sahip olmaları" özelliği olduğunu belirtmişlerdir. Taşkaya (2012) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adayları tarafından nitelikli bir öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler içinde anlayışlı olması, mesleki özellikler içinde öğretmenin bütün öğrencilerine eşit davranması, mesleki gelişime ilişkin özellikler içinde öğretmenin kendini sürekli geliştirebilmesi, mesleki yeterlikler içinde alan bilgisinin yeterli olması, iletişim becerilerinin içinde öğrenci ile iletişiminin iyi olması, sınıf yönetim becerileri içinde ise sınıf yönetiminde iyi olması olarak belirtmiştir. Gültekin (2015) İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, ideal öğretmenin sahip olması gereken mesleki özellikleri kapsamında, daha çok dersi eğlenceli duruma getiren, iyi eğitim almış ve mesleğini seven, öğrencilerine karşı duyarlı ve sınıfa hâkim olan öğretmenleri, ideal öğretmen olarak gördükleri anlaşılmıştır. Yine araştırma sonuçlarına göre ideal öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikler kapsamında ise daha çok anlayışlı/hosgörülü, sabırlı, sakin ve saygılı; eleştiriye açık, aşırı disiplinli/baskıcı olamayan; güler yüzlü, eğlenceli, esprili ve neşeli, samimi/içten; çalışkan, azimli ve kararlı; disiplinli; fiziksel ve sözlü şiddet kullanmayan ve öğrencilere iyi davranan; temiz öğretmenleri ideal öğretmen olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Okut (2009) ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen ve özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri adlı doktora tezinde, etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikler, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin algılarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, etkili öğretmenlerin sahip oldukları özellikler, önemleri açısından sıralanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğine tutkuyla bağlı olma, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etme, eğitim alanından başarılı uygulamaları takip etme, öğrencileri hayat boyu öğrenmeleri konusunda

özendirme ve mücadeleci öğrenciler yetiştirme özellikleri, araştırmaya katılan öğretmenlerce önemli görülen etkili öğretmen özellikleri olmuştur. Dinçer ve diğerlerinin (2013) İngilizce öğretmenlerinin özellikleri hakkında bir literatüre özeti sunmak ve İngilizce öğretmenlerinin sınıf içindeki etkinliklerinin nasıl artırılmasına dönük bir takım pedagojik öneriler sunmak için yapmış oldukları araştırma sonucunda, etkili İngilizce öğretmenin temel özellikleri dört temel başlık altında toplanmıştır. Bu dört kategori sırasıyla sosyoduyuşsal beceriler, pedagojik bilgi, alan bilgisi ve kişisel özelliklerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre bir İngilizce öğretmeni daha iyi dil öğretimi ve öğrenimi için sosyoduyuşsal becerilere, pedagojik bilgiye, alan bilgisine ve kişisel niteliklere sahip olmalıdır sonucuna ulaşılmış ve ayrıca etkili bir İngilizce öğretmeni bu dört temel yönün özelliklerine eşit bir şekilde sahip olmalı olarak belirtilmiştir.

Etkili öğretmenlikle ilgili yurtdışında da birçok çalışma yapılmıştır. Stronge (2007) yapmış olduğu araştırmasında etkili öğretmenlerin niteliklerini, sınıf yönetimi ve örgütlemesi, öğretimin planlaması, öğretimin yürütülmesi, öğrenci gelişiminin gözlemlenmesi ve bir birey olarak öğretmen olarak belirtmiştir. Williams (2010) çalışmasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili öğretmenlik algılarını incelemiştir. Araştırmada etkili öğretmenlik davranışları okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda önem sırasına göre sıralanmıştır. Araştırma da etkili öğretmenlik algısında, öğretmenin çalıştığı bölge, kentleşme, okul düzeyi, hizmette geçirdiği yıl ve cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Gloria (2015) çalışmasında ilköğretim öğretmen adaylarının etkili sınıf öğretimi ve etkili öğretmenlerin özellikleri ve davranışlarına ilişkin inançlarını araştırmış ve bu inançların öğretmen eğitimi boyunca nasıl değişebileceğini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkili olmalarında kişiliklerinin, motivasyonlarının yüksek olmasının, değişime açık olmasının, öğrencilerle kurdukları ilişkilerinin ve iyi bir takipçi olmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Sagona (2012) çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerle empati kurması, iyi bir iletişim kurması, öğrencileri sevmesi, sınıf içerisinde coşkulu bir ortam oluşturmalarının etkili öğretmen davranışı olduğunu vurgulamıştır. Ronfeldt (2012) etkili öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerin de etkisini araştırdığı çalışmasında, etkili öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısında etkili olduğunu belirtmiştir. Etkili öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olacaklarına ilişkin inanç ve beklentilere sahip olduklarını belirtmiştir. Etkili öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikler açısından da alanlarına hakim olduklarını vurgulamıştır. Stewart (2014) çok etkili öğretmenlerin kullandıkları stratejileri ve bu öğretmenlerin özelliklerini araştırmıştır.

Araştırma sonucunda çok etkili öğretmenlerin farklı stratejileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu stratejiler sınıf tasarımı ve sürekli öğrenci takibi, öğrencilerle etkileşim, öğretim yöntem ve tekniklerinde bireysel farklılıkları göz önüne alma ve öğrencilere zamanında talimatlar verme olarak belirtilmiştir. Bu öğretmenlerin özelliklerini samimi, şefkatli, öğrencilere karşı dost canlısı, samimi ve kültürüne bağlılık olarak belirtmiştir. Cohen ve Seaman (1997) etkili bir öğretim için öğrencilerin aktif bir şekilde sınıf içi etkinliklere katılması gerektiğini belirtmiştir. Etkili öğretmenler öğrencilerinin ders içi performansını arttırabilmek için öğrencilerinin aktif bir şekilde derse katılmalarını sağlar. Çalışmada bu yüzden etkili öğretmenlerin aktif öğrenmeyi teşvik ettiklerine vurgu yapılmıştır. Araştırma da etkili öğretmenlerin öğrencilere zamanında dönüt verdikleri ve olumsuz bir durum varsa anında dönüt verdiklerini belirtmiştir. Andrade (2016) çalışmasında farklı okul düzeyindeki öğrencilere etkili öğretmenlerin özelliklerini sorarak yapmış olduğu çalışmada, etkili öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içerisinde motivasyonlarını yüksek tutan öğretmenler olduğunu belirtmiştir. Etkili öğretmenleri tanımlamak için kullanılan ortak terimler, ilham veren, güvenilir ve eğlenceli olarak ele alınmıştır. Öğrenciler ayrıca her sınıf seviyelerinin etkili olan farklı öğretmen özellikleri içereceğini belirtti. Araştırma sonucunda etkili ilköğretim öğretmenlerinin daha çok ebeveyn benzeri oldukları, etkili ortaokul öğretmenlerinin hem ebeveyn benzeri hem de öğrencileri destekledikleri ve etkili lise öğretmenlerinin ise daha çok öğrencileri hayata hazırladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Doris ve diğerleri (2019) yapmış oldukları çalışmalarında etkili öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarının yanında duygusal gelişimlerinde de etkili oldukları sonucuna varmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının önemli olduğu fakat farklı etkinlikler de başarılı olmaları gerektiğini vurgulamış ve bu başarıyı etkili öğretmenler yardımıyla yakalayabileceğini belirtmiştir. Kaur ve arkadaşlarının (2019) öğrencilerin etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin yapmış oldukları araştırmasında, etkili öğretmenlerin en yaygın özelliklerinin iletişim, erişilebilirlik ve öğrencilere bilgiyi aktarabilme olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin kendine olan güveni, öğretim yöntem ve farklı öğretim stratejileri kullanabilmesi, öğretimde çeşitli materyaller kullanabilmesi, öğrencilerin bilişsel ve duygusal sorunlarını çözebilmesi, öğretmenin derslere zamanında ve hazır gelmesi ve öğretmenin fiziksel görünümü etkili öğretmenlerin özellikleri olarak araştırma sonucunda belirtilmiştir. Robinson ve Lewis (2017) çalışmalarında etkili öğretmenlerin öğrencilerin geçmişiyle ve geldiği sosyokültürel çevresiyle ilgili olduklarını belirtmiştir. Etkili öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerinin yüksek olduğu ve zamanının büyük bir kısmını öğrencileriyle geçirmesi gerektiğini belirtmiştir. Etkili öğretmenlerin öğrencilerle ilgili birçok sorumluluğu aldığına vurgu

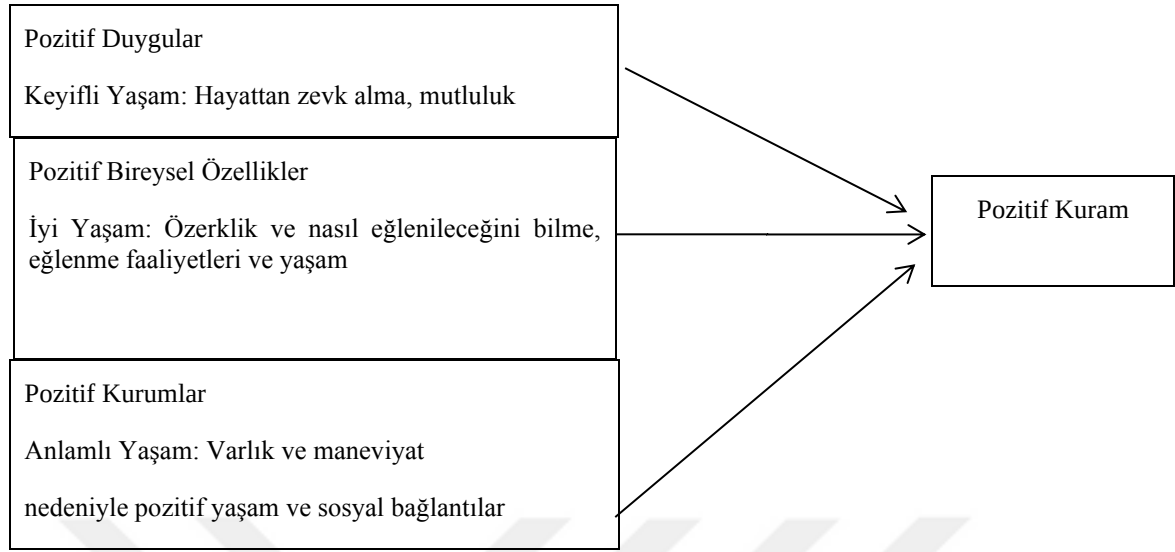
yapılmıştır. Çalışma sonucunda etkili öğretmenlerin öğrencilere karşı sevecen, koruyucu, nazik, anlayışlı olması gerektiği belirtilmiştir. Walker 2010 yapmış olduğu araştırmada etkili öğretmenlerin on iki kişilik özelliğini belirlemiştir. Bu özellikler;

1. Etkili öğretmenler sınıfa gelirken hazırlıklı gelirler,
2. Öğrencileri hakkında olumlu duygular beslerler,
3. Etkili öğretmenlerin bütün öğrencilerinden yüksek beklentileri vardır ve öğrencilerinin öğrenebilmesi için yaratıcı fikirlere sahiptirler,
4. Etkili öğretmenler öğrencileriyle iyi ilişkiler kurarlar ve her zaman öğrencilerine destek çıkarlar,
5. Etkili öğretmenler sınıflarda öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayarak onların okula aidiyetlik duygusu kazanmalarını sağlarlar,
6. Öğrencilerin yapmış oldukları bazı hatalı davranışları görmezden gelirler,
7. Öğrencilerine karşı mizahi bir tutum sergilerler,
8. Öğrencilerine karşı saygılıdır,
9. Öğrencilerine karşı şahsi kin tutmazlar ve onlara karşı affedicidirler.
10. Öğrencilerinin herhangi bir sıkıntılı zamanlarında veya bir problem yaşadıklarında onlarla yakından ilgilidirler.

2.4. Mutluluk

Seligman'ın Pozitif Psikoloji hareketini başlatmasıyla mutluluk çalışmalarına daha fazla önem verilmiştir. "II. Dünya Savaşı'ndan önce psikolojinin üç ayrı görevi vardı: zihinsel hastalıkları iyileştirmek, tüm insanların yaşamlarını daha üretken ve doyurucu kılmak, yüksek yetenekleri tespit etmek ve beslemek" oldu. Ancak savaştan sonra, zihinsel hastalıkları iyileştirmek, pratik ve akademik psikologların birincil ve neredeyse bütün görevi oldu. Pozitif psikolojinin en önemli amacı, bireylerin negatif davranışlarından daha ziyade pozitif davranışlarına yönelme eğilimidir. Bireyin olumsuz özelliklerinin yanı sıra olumlu özelliklerini fark etmesini pozitif psikoloji sağlamaktadır. İnsanların daha iyi bir yaşam sürmesi ve hayatlarından zevk almaları için olumlu ve gözle görülür parlak yönlerinin ortaya çıkartılması bu alanda çalışan bilim adamlarının en çok ele aldıkları konulardır. İyimserlik, özgecilik, mutluluk gibi kişilik özellikleri pozitif psikoloji alanında çalışan araştırmacıların ele aldıkları konulardır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Diener, 1984; Seligman ve Mather, 2002). Seligman (2002) pozitif psikolojinin olumlu duygusalılık, olumlu erdem ve özelliklerin incelenmesi ve bu duyguların desteklenmesi konularında çalıştığını belirtmiştir.

Pozitif Psikoloji Kuramı



Şekil 2. Pozitif psikoloji kuramı. Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford.

Seligman'ın pozitif psikoloji teorisi keyifli bir yaşamı, iyi bir yaşamı ve anlamlı bir yaşamı insanların nasıl elde edebileceğini ve insanların nasıl mutlu olacağını belirten bir modeldir.

Mutluluk kavramı Aristo'ya kadar uzanan bir tarihe sahiptir ve mutlulukla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Birçok filozof ve psikolog mutluluk kavramının tanımını yapmaya çalışmış fakat yeterli ve bütün bir tanım yapmayı başaramamışlardır. Mutluluk, bazen “en yüksek düzeyde iyilik hali” bazen de “haz alma hali” olarak algılanmaktadır. Bazen, “en yüksek doyum noktası” veya “korkuların üstesinden gelmek için sahip olunan güç” ya da “Tanrı'nın kanunlarına uyma” veya “rahat, temiz bir vicdana sahip olma” olarak ele alınmıştır. Mutluluğa ulaşmanın yolu olarak çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur. Kimileri mutluluğa “akıl yürütme ve gerçeklere dayalı düşünme yolu” ile ulaşılabilirliğini savunurken kimileri “erdemli davranışlar sergilemenin bir sonucu olarak” ya da “verilen çaba ile bir hedefe ulaşmanın sonucu olarak” mutlu olunabileceğini ileri sürmüşlerdir; fakat bunların hiçbiri mutluluk kavramı için tatmin edici bütüncül bir tanım ortaya koymaya yetmemiştir. İnsanlar para, ün ve güç elde etmelerine rağmen kendilerini mutlu olarak hissetmediklerini beyan edebilmektedir. Tarihte Büyük İskender ve Firavun gibi hükümdarlar amaçlarına ve mutlak güce ulaşmalarına rağmen üzgün ve depresif hissetmişler, hükümdarlıklarının kendilerine sağladıkları imtiyazlardan mutlu olamamışlardır. Bu sebeple, insanları mutlu eden faktörleri

tespit etmek araştırmacıların uzun süredir merakla üstünde durdukları bir konudur (Shagufta vd., 2014 aktaran Yoncalık, 2018).

Aristo mutluluğu tarif etmenin iyi olmayı tarif etmekle mümkün olduğunu belirtmiştir. Çünkü ulaşılması gereken temel istikamet iyilik yaparak mutlu olmaktır. Gerçek iyiliğin bireyi mükemmelliğe taşıyacağını ve bunun da mutluluğa ulaşmak için en önemli yol olduğunu ifade etmektedir (Akarsu, 1998). Mutluluk sadece haz veren bir insanın bütün yaşamı boyunca peşine düştüğü yaşamının en önemli değeridir. Mutluluk, insanın bütün potansiyelini sergileyerek hedeflerine ulaşmak için çabalayarak yaşamını sürdürmesi sonucu hissedilen iyi hal durumudur. Aristo mutluluğu genel anlamda iyi olmak, faydalı olmak olarak belirtmiştir. Bireyler diğer bireylerin yanında olarak onlara destek olarak mutlu kalabilirler. Hayatta mutlu olamayan bireyler, mutsuzluk, ölüm ve sonsuz trajedi kavramlarıyla kendilerini özleştirebilirler (Yılmaz, 2011).

Farabi, mutluluğu vicdani rahatlık anlamıyla kullanmış ve bireylerin vicdani rahatlığının olmadan mutlu olamayacağını belirtmiştir. Farabi gerçek mutluluğu insanın kendisini tanımasıyla ortaya çıkacağını ve kişinin kendini daha yakından tanıdıkça yaratıcısına bağlanıp mutlu olacağını belirtmiştir. Birçok ülkenin anayasasında mutluluk devletin halkı için güvence altına almak zorunda olduğu devredilemez bir hak olarak görölmektedir. Devletlerin en büyük görevi insanların huzurlu ve mutlu bir şekilde yaşatmaktır (De Ruyter, 2007). Diener'in (2000) 42 ülkenin üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğrencilerin %94'ünün mutluluğun paradan daha önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Literatüre baktığımız zaman yapılan çalışmalar da iyi oluş, yaşam doyumu iyilik hali, olumlu duygulanım gibi kavramların mutluluk ile ilgili ele alındığı ve ilişkilendirildiği görölmektedir. Öznel iyi oluş, kişinin hayatında olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha fazla olmasıdır (Diener, 1984). Sakman (1998) yapmış olduğu çalışmasında mutluluğu değerlerle ilişkilendirmiş ve mutluluğu bireylerin değerlerine ulaşarak hissettiği olumlu duygular olarak belirtmiştir.

From mutluluğun ve mutsuzluğun her ikisini de kişiliğin içinde bulunduğu durumun ifadesi olarak görmektedir. Mutluluk "canlılığın ve yaratıcılığın artması, duyguların ve düşüncelerin keskinleşmesidir." Mutsuzluk ise bu yeteneklerin ve fonksiyonların zayıflamasıdır. Bu kavramların ikisi de kişiliğe o denli bağlıdır ki bedenimizde ki yansımaları rahatlıkla gözlemlenebilmektedir. Asık bir surat, solgun bakışlar, yorgunluk,

isteksizlik vb. gibi fiziksel belirtiler mutsuzluğun habercileri olabilmektedir. Aile, iş, sevgi, gayret gibi olgular önemlidir. Çünkü bu olguların önemini kavramış bireyler mutluluk için hem çevresel koşulların hem kendi özelliklerinin etkili olduğunun bilincindedir. Eğer birey toplumdan uzak kalmaya çabalarsa hayatı çekilmez hal almaya başlayacaktır. Bireyin toplumdan farklı olma hissi huzursuzluğa sebep olacaktır. Bu bağlamda bireyin içinde bulunduğu topluluğa uyum sağlama arzusu, mutluluğu yakalamasının ön koşuludur (Fromm, 2003). Mutluluk, insanların kendilerini olumlu yönde etkileyen olayları çok, olumsuz etkileyen olayları az yaşayarak yaşamdan yüksek doyum almasıdır (Diener, 1984). Mutlu olabilmemiz için ilgilerimizin artması gerekir. Hoşnut olabilmek, bireylerin ailesine ve işine önem verebilmesi, bir şeye karşı hevesli davranabilmesi ve çaba harcaması mutluluk için önemlidir (Russel, 2003). Gökdemir-Dumludağ (2011) mutluluğu, insanın hayattan keyif alması, kendisini iyi hissetmesi, neşeli olma, sağlıklı olma, insanlar tarafından sevilme, huzurlu bir aile ortamına sahip olmak, yaşadığı anın değerini bilmek olarak tanımlamıştır.

Mutluluk kavramının öznel ve nesnel olmak üzere iki farklı anlamı vardır. Mutluluğun nesnel anlamdaki tanımı; iyi yaşam koşulları, barış, huzur, özgürlüğü ifade eder. Öznel anlamda mutluluk ise ruhsal bir durumdur ve gelip geçici duyguları ifade eder. Öznel karşılaştırmalar mutluluğu ortaya çıkar. Birey içerisinde yaşadığı hayat standartlarına uyum sağladığı ölçü de mutludur. Yaşam standartlarının artması bireyin yaşam kalitesinin artmasıyla paraleldir. Bireylerin yaşam standartları bazı toplumlarda nesnel koşullara bağlıdır. Bu nesnel koşullar bazı toplumlarda ev, araba vb. mülklerin nitelikleriyle belirlenirken, kimi toplumlarda toplumlar da sevgi, sağlık gibi öznel koşulların nitelikleri ile belirlenmektedir (Veenhoven, 2000). Mutluluğun göstergesi olarak kabul edilenler, bir bireyin, genel olarak, güven, neşe, sevinç, umut gibi olumlu duyguları sık yaşaması; öfke, nefret, kaygı, korku, umutsuzluk, üzüntü gibi olumsuz duyguları görece daha az yaşaması ve evlilik, iş ya da sağlık gibi yaşam alanlarından doyum almasıdır (Eryılmaz, 2011).

2.5. Mutluluk Kuramları

Bireylerin mutluluğa nasıl erişebileceklerini ve bireylerin mutluluklarının nedenlerini açıklayan pek çok kuram vardır. Uyum Kuramı, Sabit Nokta Kuramı, Aşağıdan Yukarıya-Yukarıdan Aşağıya Mutluluk Kuramı, Erek Kuramı, Etkinlik Kuramı ve Yargı Kuramı bu kuramlar arasındadır.

2.5.1. Uyum Kuramı

Uyum kuramı, insanların başlangıçta yeni olaylara veya koşullara güçlü tepki göstereceklerini, ancak zaman geçtikçe duruma alışacaklarını ve eski düzeye geri döneceklerini önermektedir. Uyum kuramlarında, kişinin geçmiş yaşamı bir standart olarak görülür. Eğer kişinin şimdiki yaşamı bu standardı yaşıyorsa, kişinin mutlu olacağı düşünülmektedir. Uyum kuramlarında olayların değişmesiyle elde edilen değer geçici olduğu; diğer etmenlerin bu değere karşı işlevde bulunarak, bireyi yeniden eski düzeyine döndürdüğü kabul edilmektedir (Yetim, 2001). Uyum kuramlarında, kişinin geçmiş yaşamı bir standart olarak görülür. Eğer kişinin şimdiki yaşamı bu standardı yaşıyorsa, kişinin mutlu olacağı düşünülmektedir. Uyum kuramlarında olayların değişmesiyle elde edilen değer geçici olduğu; diğer etmenlerin bu değere karşı işlevde bulunarak, bireyi yeniden eski düzeyine döndürdüğü kabul edilmektedir. Bu kuramda insanların mutluluğu, yaşamda sürekli değişen olay ve durumlara uyum sağlama gücüne bağlanmaktadır. Bu güç sayesinde insanlar acı veren olaylardan sonra uzun süre mutsuz kalmadığı gibi, hoş olaylardan sonra da mutluluğun uzun süre devam ettirememektedir. Böylece insanlar karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlara rağmen dengelerini korumaktadırlar (Dost, 2004). Olaylar ilk meydana geldiklerinde insanlarda oluşturdıkları duygusal durumlara göre mutluluk ya da mutsuzluk yaratabilirler. Ortaya çıkan bu durum zamanla insanlar üzerinde yarattığı güçlü etkiyi kaybeder. Kişiler hayatlarında oluşan iyi koşullara hızlı bir şekilde adapte oldukları için mutluluk hali de uzun sürmemektedir. Yaşanılan bu durum kötü olaylara karşıda aynı şekilde sürmektedir. Bu kuram kişinin kendi deneyiminden doğan bir standarda dayanmaktadır. Güncel olay standartları iyi durumda ise birey de mutlu olmaktadır. Ancak iyi olaylar devam ederse uyum meydana gelmekte, bireyin standartları yükselmektedir. Böylece bireyin mutluluğu azalmaktadır.

2.5.2. Etkinlik Kuramı

Etkinlik kuramları, mutluluğu insan etkinliğinin bir ürünü olarak görürler. Bu kurama göre, örneğin; dağa tırmanma etkinliği kişide, zirveye varmaktan daha çok mutluluk hissettirir. Aristo'ya göre insanların sahip oldukları becerilerini en üst düzeyde ortaya koymaları onların mutluluk düzeyini artıracaktır. Günümüzde ise bu etkinlikleri evrensel bir biçimde ifade edersek: bunlar sosyal etkileşimler, hobiler ve görevlerimiz sayılabilir. Etkinlik kuramcıları, öznel iyi olmanın davranıştan, eylemlilikten kaynaklandığını vurgularlar. Sonuç yerine süreci önemlidir (Canbay, 2010). Bu kuramda amaçlara ulaşma yolunda yapılan eylemlerin bireylere daha doyum verici oldu savunulmaktadır. Bireylerin

kendilerine yeteneklerine uygun amaçlar belirleyip, bu amaçlara ulaşmak için yaptığı etkinliklerde ilerlemesinin kişiye doyum sağladığı belirtilmektedir. Aristo, mutluluğun çeşitli etkinliklerle, özellikle iyi yapılmış etkinliklerle elde edileceğini belirtmektedir. İnsanların yapabildikleri bazı etkinlikler vardır ve bu etkinlikleri başardıkça insanlar mutlu olurlar. Bireyler ilginç buldukları ve ilgi duydukları bir etkinlikle uğraştıkları zaman daha mutlu olurlar (Dost, 2004). Etkinlik kuramında kişisel farkındalık ile mutluluk arasında olumsuz bir etkileşim olduğu ifade edilir. Csikszentmihalyi (2005)'e göre mutluluk dışımızda gelişen olaylara değil, meydana gelen olayları nasıl yorumladığımıza bağlıdır ve şansa bağlı olarak ya da rastgele olan bir şey değildir. İnsan yaşamının niteliği içsel yaşantıların sorgulanmasıyla belirlenebilmektedir. Mutluluğa odaklanmak insanlarda zorlanmalar meydana getirirse de insanlar önemli etkinliklere ve amaçlara odaklanmalıdırlar. Mutluluk, insan etkinliği sonucunda niyet edilmeden gerçekleşecek bir sonuçtur (Yazıcı, 2015). Etkinliğin birey için aşırı kolay olması bireyin sıkılmasına, aşırı zor olması da bireyde gerginlik ve strese yol açabileceği için mutluluğu etkileyebilir (Diener, 1984).

2.5.3. Erek kuramı

Bu kurama göre, amaçlara kavuşulduğunda veya ihtiyaçlar giderildiği zaman mutluluğa ulaşılabilir. Birçok filozof erek kuramı ile ilgili olarak, mutluluğun kişinin isteklerinin doyumunu ile mi, yoksa bu isteklerinin bastırılmasıyla mı gerçekleşeceğini sormaktadır. Hazcı filozoflar isteklerin doyumunu mutluluk için daha önemli ve vazgeçilmez derken, hazdan uzak duranlar isteklerin yok edilmesinin mutluluk için daha önemli olduğunu ileri sürmektedirler (Diener, 1984). Erek kuramına göre, kişi doğuştan veya öğrenilmiş olan ihtiyaçlarının karşılanması ile kendini gerçekleştirebilir. Bu ihtiyaçlar Maslow'un bahsettiği gibi evrensel olan veya Murray'ın ortaya attığı şekli ile her kişide başka olan ihtiyaçlardır. Hatta bireyler bunların bilincinde olmayabilir de. Ama uzmanların uzlaştığı nokta ise yerine getirilen bu hedeflerin, amaçların ve isteklerin mutlulukla ilişkili olduğudur (Canbay, 2010). Erek kuramında amaçların öğrenilmiş ihtiyaçlar olduğu savunulmaktadır. İnsanın doğuştan getirdiği evrensel ihtiyaçlara öğrenme sonucu ihtiyaç olarak algılanan amaçlar arasında ayırım yapılmaktadır. Örneğin barınma bireylerin evrensel bir ihtiyacıken, işinde başarılı olma öğrenilmiş bir amaç olarak görülebilir (Dost, 2004). Erek kuramlarında amaçlar, kişilerin farkında olduğu isteklerdir. Kişi bilinçli olarak belli amaçları aramakta ve bunlara ulaştığında mutlu olmaktadır. Bireylerin yaşamlarında neler yapmak istedikleri ve bu isteklerini nasıl yaptıklarına bakılarak davranışlar incelenebilir ve anlamlandırılabilir.

Amaçlar, amaçların yapısı, amaçlarından hangilerine ulaşabildiği, hedeflenen amaçlara ulaşma oranı bireylerin duygularını ve yaşamdan aldıkları doyumunu etkilemektedir. Amaçlara ulaşırken olumlu tepkiler verilir ve böylece duygulanım sistemi için önemli bir referans oluşturmaktadır (Diener, 1984). Erek kuramına göre, öznel iyi oluşu etkileyen birçok neden vardır. İlk olarak insanlar çoğu zaman kısa vadeli mutluluk getirecek fakat uzun vadeli sonuçları da zorluk yaratacak amaçlar edinmişlerdir. İkincisi, insanların hedefleri ve arzuları çatışma içinde olabilir ve bu nedenle de tam olarak karşılanması mümkün değildir. Onların ihtiyaçları veya istekleri bilinçsiz olabilir. Çünkü bunu tespit etmek oldukça zordur. Üçüncü neden olarak da bireyler mutluluğu bir şekilde kaçırmış olabilirler. Dördüncü ve son olarak da insanların kötü koşulları ya da becerileri nedeniyle hedeflerine ulaşmaları mümkün olmayabilir (Canbay, 2010).

2.5.4. Aşağıdan Yukarıya ve Yukarıdan Aşağıya Kuramları

İnsanların küçük küçük yaşadıkları mutluluk deneyimleri onların mutluluklarını nasıl etkiler sorusunun yanıtı bu kuramdan gelmektedir. Bu kurama göre, insanlar mutlu olup olmadıklarına yönelik bir karara varmak için yaşadıkları hazların ve acıların bir değerlendirmesini yaparlar (Eryılmaz & Atak, 2011). Aşağıdan yukarı görüşüm üzerinde durduğu soru, dışsal olaylar, durumlar ve demografik etkilerin mutluluğu etkileyip etkilemediğidir. Bu görüşe göre mutluluk birçok küçük hazzın toplamıdır. Birey mutlu bir yaşamı olup olmadığı yargısına varmak amacıyla yaşamındaki haz ve acıların toplamına ilişkin bazı zihinsel hesaplamalar yapmaktadır. Bu görüşte mutluluk, bir bireyin yaşamında önemli doyum alanları ile ilgili yaşantılarının toplamı olarak değerlendirilmektedir. Bireyin mutlu olmasının nedeni birçok mutlu anlar yaşamış olmasıdır (Dost, 2004). Yetim (2001), çalışmasında bu görüşü, kişinin anlık haz ve acılarının bir değerlendirmesini yaparak kendini mutlu veya mutsuz olarak görmesi olarak açıklamış ve mutlu yaşamı mutlu anların bir bütünü olarak tanımlamıştır.

Yukarıdan aşağıya görüşüne göre, insanların olaylara ilişkin subjektif yorumları mutluluklarını objektif koşullardan daha çok etkileyebilmektedir. Bu görüşe göre mutluluk bir etki olarak ortaya çıkar. Bu görüş insanların yaşamış oldukları olumsuz durumların mutluluklarını doğrudan etkilediğini ileri sürmektedir. İnsanlar, mutluluk düzeyleriyle ilişkili olarak olaylara ve durumlara olumlu ya da olumsuz bir şekilde tepki gösterirler. İnsanların evrensel bir özelliğidir ve bu özellik kişinin karşılaştığı olaylara tepkilerini belirlemektedir (Yazıcı, 2015). Bu kurama göre mutluluk, bireyin kişiliğinin bir işlevidir.

Bir başka deyişle insanların sahip oldukları kişilik özellikleri onların yaşam deneyimlerini yorumlamalarını ve hatta deneyimlerine şekil vermelerini etkiler. Mutluluk bireyin dışında değildir (Eryılmaz, 2014).

2.5.5. Sabit Nokta Kuramı

Literatürde, mutluluk düzeyleri açısından bireyler arası farklılıklar ortaya konacaksa durumsal faktörlerden ziyade kalıcı özelliklerin ele alınması daha doğrudur şeklinde bir görüş mevcuttur. İnsanların mutluluk düzeylerinin yaşam olaylarından çok, genetik yatkınlık ve kişilik özellikleri açısından değerlendirilmesi gerektiğini savuna bu görüşe sabit nokta kuramı denilmektedir. Sabit nokta kuramına göre insanların mutlulukları uzun süreli olarak incelendiğinde bir kararlılık gösterir. Mutluluktaki bu kararlılığın en önemli belirleyicisi, genetik yatkınlıktır. Çok genetik etkilerden dolayı bireyin sahip olduğu mutluluk düzeyinde çok az değişiklik olur.

Sabit nokta kuramında mutluluk düzeyi değişse de sonuçta sabit noktalara tekrar geri dönecektir anlayışı vardır. Sabit nokta kuramında üç önemli nokta vardır.

1. İnsanların mutluluk düzeylerinin uzun zaman sürecinde hatta yaşam döngüsünün değişmesi durumunda bile orta düzeyde bir sabitliğe sahip olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda bireylerin mutluluk düzeylerinin, 20 yıllık yaşam sürecinde %20-30 oranında sabit bir yapı sergilediğini göstermiştir.
2. Bireylerin mutlulukları üzerinde kalıtsal faktörlerin önemli derce de rolü vardır. Çalışmalar bireylerin mutluluk düzeyleri %40 ile %80 oranında kalıtsal faktörler tarafından belirlendiğini göstermektedir.
3. Literatürde kalıtsal faktörler, daha çok kişilik özellikleri bağlamında ele alınıp değerlendirilmektedir. Bu bağlamda duygusal açıdan dengesizlik ve dışa dönüklük kişilik özelliklerinin bireylerin mutlulukları üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip oldukları bulunmuştur (Leyken & Tellegen, 1996 akt. Eryılmaz, 2014).

Sonuç olarak bakıldığında, yaşam olaylarının insanların mutluluklarını kısa süreliğine etkilediği sonucuna varılmaktadır. Bir başka deyişle insanlar, genetik olarak belirlenmiş sabit nokta düzeylerine kaçınılmaz olarak geri dönmektedirler. Uyum kuramından farkı, bireylerin mutluluk düzeylerini belirleyen faktör genetik yatkınlıktır (Eryılmaz, 2014)

2.5.6. Yargı Kuramı

Yargı kuramı, bazı insanlar mutlu olmak için bazı ölçütler belirlemesi ve daha sonra gerçek koşullarda bu ölçütlere ne düzeyde ulaştıklarının bir değerlendirmesini yapması olarak tanımlanmaktadır. Şayet gerçekteki durum bireyin belirlediği ölçütü aşarsa bu durumda birey mutlu olur. Bunun aksi olarak belirlenen ölçütün altında ise birey mutlu olamaz. Yragı kuramına göre mutlu bireylerin kendilerini, kendilerinden daha kötü durumda olan bireylerle karşılaştırmaya eğilimli olduklarını; mutsuz bireylerin ise kendilerini kendilerinden hem daha iyi hem de daha kötü bireylerle karşılaştırmaya eğilimli olduklarını ortaya koymuştur. Bir başka açıdan bireyler toplumsal açıdan diğer bireylerle kendilerini karşılaştırarak da mutlu olup olmadıklarının sonucuna varmaktadırlar (Eryılmaz, 2014).

2.6. Eğitimde Mutluluk

Eğitim-öğretim, tarih boyunca tüm insanlar için çok önemli bir görev olarak kabul edilmiş ve toplumların oluşumunda ve ilerlemesinde önemli rol oynamıştır. Eğitim-öğretimin planlı, programlı ve sistemli yapıldığı yerler okullardır. Okulların varlık amacı, öğrenciler ve onların topluma kazandırılmasıdır. Okullar bir ülkenin geleceğinin inşa edildiği yerlerdir ve ülkelerin geleceği, okulların verimliliğine ve amaçlarına ulaşmasına bağlıdır. Önemli görevleri yerine getiren okullar, toplumun, kabul ettiği, beklentilerini karşıladığı, memnun olduğu ve desteğini aldığı kurumlar olmalıdırlar. Okulların en önemli paydaşları öğrencilerdir. Öğrencilerin okullarından memnun olmaları, okullarını sevmeleri ve orada mutlu olmaları istenir. Çünkü okulunu sevmeyen öğrenci, eğitimi de sevmez ve dolayısıyla yaşamında kendisine lazım olacak bilgilere de sahip olamaz. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin mutlu olabilecekleri okulların oluşturulması ve yapılandırılması gerekmektedir (Döş, 2013).

Eğitim sisteminde tek önemli nokta öğrencilerin akademik başarıyıymış gibi görünse de yapılan çalışmalarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğrenim hayatından memnun olmadığını belirtmiştir. Bu yüzden ülkeler eğitim politikalarını oluştururken öğrenci mutluluğunu göz önüne almak zorundadırlar. Pozitif psikoloji alanında yapılan çalışmalarda öğrencilerin okul memnuniyetiyle ilgili çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Okullarda elde edilen deneyimler ve yaşantılar öğrencilerin sadece akademik gelişmelerini değil bunun yanında sosyal ve psikolojik yönünü de etkilemektedir. Eğitim politikaları özellikle de okullarla ilgili reformlar öğrencilerin sosyal ve psikolojik yönünü göz ardı ederek oluşturulmaktadır (Gable & Haidt, 2005; Baker, 1999; Mok, 2006). Pozitif kuram

psikologları ve eğitim teorisyenleri okulların odak noktalarını öğrencilerin mutluluğuna ve memnuniyetlerine doğru yönlendirmek için çalışmaktadırlar. Birçok araştırmacı artık okulların öğrencilerin akademik başarılarının sonuçları ile sosyal gelişimlerinin paralel bir şekilde ilerlemesini, hatta öğrencilerin okullarda kendilerini mutlu hissetmelerinin çok daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. (Huebner & McCollough, 2000; Pajares, 2001; Philips, 1993; Noddings, 2003; Suldo et al., 2009). Noddings (2003) yapmış olduğu çalışmada, mutluluğun eğitimin bir amacı olması ve iyi bir eğitimin kişisel ve toplumsal mutluluğa önemli ölçüde katkıda bulunması gerektiğini iddia etmiştir. Pajares (2001), eğitimin amacının akademik yetkinliğin gelişimini aşması gerektiğini ve okulların umutlarını ve sorumluluklarını takip edebilecek bireyler yetiştirmek gibi bir sorumluluğunun olduğunu belirtmiştir. Okullar, toplum tarafından öğrencilerden beklenen yüksek akademik beklenti sonucunda baskı altındadır ve bu durumdan öğrenciler olumsuz yönde etkilenmektedir. Seligman (2002), öğrencilerin bu baskı altında kendilerini gerçekleştirmelerinin mümkün olmadığını ve eğitim politikacılarının bu durumu göz ardı ettiklerini belirtmiştir. Mutluluğu, anlam, katılım ve eğlencenin bir kombinasyonu olarak tanımlamış ve bir insanın yaşamı ve faaliyetlerini anlamlı, eğlenceli ve ilgi çekici bulduğu zaman gerçek mutluluğu yaşadığını iddia etmiştir. Fullan (2003), devlet okulların da öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin sağlanmasının esas olduğunu vurgulamıştır. Sergiovanni (2007) mükemmel okulları tarif ederken, okul liderlerinin, velilerin ve öğrencilerin hedeflerinin akademik başarının ötesine geçerek, öğrencilerin toplumsal gelişimlerini arttıran, merak duygularını geliştiren ve yaratıcılığı geliştirici etkisi olan bir eğitim görüşü sunar. Mükemmel okullarda her yapılan şeyin bir anlamı vardır ve bireyler burada olmaktan mutlu olurlar. Okullarda akademik başarıyı arttırıcı öğrenme etkinlikleri etrafında mutluluğu arttırıcı etkinlikler arttırılmalıdır. Okullarda yapılması gereken bütün paydaşlarla beraber okulda öğrencilerimizin mutluluğunu ön palanda tutan bir okul kültürü oluşturmaktır.

Aslında eğitimde mutluluk ve akademik başarı birbirlerine zıt kavramlar değildir. Yapılan araştırmalar da öğrencilerin yaşam doyumu ve refahları ile akademik başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu kanıtlar niteliktedir. Suldo ve Shaffer (2008) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin kendilerini iyi hissettikleri derslerde test başarı puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Rode, Arthaud-Day, Mooney, Near, Baldwin & Bommer (2005), yaşam doyumu yüksek olan üniversite öğrencilerinin akademik performanslarının da yüksek olduğunu belirtmiştir. Mutluluk yaratıcı düşünceyi etkiler ve mutlu bireyler yeni düşünce ve yeni deneyimlere açık olarak birçok şey üretebilirler

(Meyers, 2002). Günümüz öğrencilerinin yeni teknolojik ilerlemeler, çevre bilinci ve küreselleşme çağında etkileşime geçmek için yaratıcılık ve diğer "21. Yüzyıl Becerileri" ne ihtiyaç duyduğu konusunda geniş bir görüş birliği vardır (Pink, 2005; Rotherham & Willingham, 2009). Öğrencilerin mutluluğunu destekleyen bir öğrenme ortamının, 21. yüzyıl için en uygun öğrenmeyi teşvik etmesi muhtemeldir. Okullarında mutlu olan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin, sınıf arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı saygılı davranmak, başkalarıyla iş birliği içerisinde çalışmak ve öğrenmek için ellerinden gelenin en iyisini yapma gibi sınıfsal olarak sosyal davranışsal sergileri daha muhtemel olduğundan, öğrenci refahını incelemeye ihtiyaç vardır. (Parish & Parish, 2005).

2.7. Mutlulukla İlgili Yapılan Çalışmalar

Literatüre baktığımız zaman yurtiçinde ve yurtdışında mutlulukla ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Canbay (2010) lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın bulgularına göre sosyal beceri ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Global sosyal beceri düzeyleri cinsiyet bakımından incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öznel iyi oluş ve global sosyal beceri düzeyleri ile aile gelir durumları, akademik başarı durumları ve katıldıkları aktiviteler arasında anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Öznel iyi oluş düzeyleri ile anne baba tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Özer (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öz-belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına olan etkilerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda yeterlik ve ilişkili olma ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişki bulunmuş, ayrıca ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluşa açıklamada büyük önem taşıdığı ortaya çıkmıştır. Güdülenme alt boyutları olan içsel güdülenme, dışsal güdülenme ve güdülenememe ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bağlanma stillerinin alt boyutları olan güvenli bağlanma ile öznel iyi oluş arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişki bulunmakta iken kayıtsız bağlanma, korkulu bağlanma ve saplantılı bağlanma ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Tuzlugöl Dost (2004) üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerini cinsiyet, fakülte, akademik başarı, algılanan ekonomik durum, fiziksel sağlık durumu, algılanan ana-baba tutumu, fiziksel görüşten memnuniyet, dini inanç ve denetim odağı değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öznel iyi oluşları

öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere, akademik başarılarına, algılanan anne-baba tutumuna ve algılanan ekonomik durumlarına göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Servet (2018) dünya ülkelerinde mutluluk eşitsizliği-mutluluğu belirleyen faktörlerin analizini yaptığı çalışmada, ekonomik ve sosyo-demografik faktörlerin bildirilen mutluluk düzeyi üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; yüksek gelirin tek başına insanları mutlu etmeye yetmediği, gelirin yanında diğer sosyo-demografik ve kurumsal değişkenlerin de analiz edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazıcı (2015) çalışmada beden eğitimi öğretmenleri adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırma grubunda yer alan katılımcıların orta seviyenin üzerinde mutlu ve zinde oldukları, mutlulukları ile zindelikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu ve gelir durumu değişkenine göre katılımcıların mutluluk düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca yaşanan yerleşim birimi, gelir durumu ve ders haricinde sağlıkla ilgili yayın okuma değişkenlerine göre de katılımcıların zindelik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Doğan (2004) çalışmada üniversite öğrencilerinin iyilik halini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre serbest zamana dayalı iyilik halinin erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda arkadaşlık ve sevgiye dayalı iyilik halinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Saygın (2008) çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulguları öznel iyi oluş, öğretmenlerden alınan sosyal destek ve benlik saygısı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını, aileden ve arkadaşlardan alınan sosyal destek düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaştığını göstermiştir. Kız öğrencilerin aileden ve arkadaşlardan aldıkları sosyal destek düzeylerinin erkek öğrencilere göre önemli düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal desteğin öznel iyi oluşu açıklayabildiği; öznel iyi oluş ve sosyal desteğin benlik saygısını açıklayamadığı bulgusu elde edilmiştir. Öznel iyi oluşun benlik saygısıyla arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuş ancak öznel iyi oluş sosyal desteğin tüm alanları ile ilişkilili bulunmuştur. Sınıf değişkeninin öğrencilerin benlik saygısı ve aileden alınan sosyal destek düzeyleri açısından önemli düzeyde bir farklılaşma göstermediği ancak arkadaşlardan/ öğretmenlerden alınan sosyal destek ve öznel iyi oluş düzeylerinin sınıf değişkenine göre önemli düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Köker (1991) normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyini karşılaştırdığı araştırmasında, normal gruptaki ergenlerin yaşam doyumlarının psikolojik problemleri olan ergenlerinkinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarında ayrıca,

yaşınıyaşam doyumuna etkisi anlamlı bulunmazken, kız ergenlerin yaşam doyumunun erkek ergenlerinkinden yüksek olduğu görülmüştür. Şahin (2015) üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin mutluluk iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre mutluluk ile iyimserlik arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Mutluluk ile özgecilik arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. İyimserlik ile özgecilik arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte değişkeni açısından mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinde anlamlı derecede bir farklılık görülmüştür. Ailenin gelir düzeyine göre mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından özgecilik puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulut (2015) çalışmasında, ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda; ortaöğretim öğretmenlerinin yönetim süreçleri, mesleki tutum, iletişim ve adanmışlık boyutunda “yüksek düzeyde” ekonomik koşullar boyutunda “düşük düzeyde” örgütsel mutluluk algıları olduğu görülmüştür. Dilmaç ve Bozgeyikli (2009) öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerini incelemiştir. Araştırmada 600 öğretmen adayı öğrenci ile öğretmen adaylarının öznel iyi olma ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi bakmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öznel iyi olma ile karar verme stilleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öte yandan öğretmen adaylarının öznel iyi oluşları ve karar verme stillerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür. Göral (2013) internet ortamında geçirilen boş zamanın üniversite öğrencilerinin mutluluk ve yaşam doyum değerlerine olan etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda boş zamanlarını ev dışında geçiren üniversite öğrencilerinin hem mutluluk hem de yaşam doyum düzeyleri bakımından evde geçirenlere göre daha iyi durumda oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin internette harcadıkları boş zaman ile öğrencilerin mutlulukları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat sosyal paylaşım sitelerinde dolaşım ve öğrencilerin mutlulukları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Demir (2017) öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyum düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarında mutluluğun eğitimlerine devam ettikleri bölüm, algılanan anne-baba tutumları, kardeşler arasındaki doğum sırası, üniversite eğitimleri sürecinde nerede kaldıkları, yakın arkadaş sayısı, bir

öğrenci topluluğuna üye olup olmama açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Yoncalık (2018) çalışmasında lise öğrencilerinde azim, mutluluk, umutsuzluğun onların yaşam doyumu ve akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre azim değişkeninin mutluluk ve umutsuzluk aracı değişken olarak kullanıldığında öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin olduğu belirtilmiştir. Azim değişkenimutluluk aracı değişkeni olarak kullanıldığında öğrencilerin yaşam doyumları üzerindeki etkisinin orta düzeyde olmuştur. Azim değişkeninin umutsuzluk ve mutluluk aracı değişken olarak kullanıldığında öğrencilerin yaşam doyumlarını üzerindeki etkisi ile mutluluğun umutsuzluk aracı değişken olarak kullanıldığında öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yalçın (2016) çalışmasında üniversite öğrencilerinin saldırganlık ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada; saldırganlığın, cinsiyet ve yetiştikleri çevre değişkenleri açısından anlamlı farklılaşmalar gösterdiği tespit edilmiştir. Saldırganlık ve mutluluk arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla uygulanan yapısal eşitlik modeli sonucunda; üniversite öğrencilerindeki mutluluğun saldırganlığı negatif yönde ve %10 değerinde açıkladığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre mutluluğun saldırganlığı azaltmada önemli bir faktör olduğu ve saldırganlığın ilgili değişkenlere göre farklılaşmalar gösterdiği söylenmiştir. Yurtseven (2019) çalışmasında öğretmenlerin mesleki mutluluklarını incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki doyumlarını etkileyen birçok değişkenin bulunduğu, bu değişkenler arasında okul iklimi, okul kültürü, mesleki tükenmişlik, örgütsel adalet, yönetici davranışları, okulun fiziki ortamı ve farklı kademe ve branşlarda olma ve diğer demografik değişkenlerin mesleki mutlulukla ilişkili olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Korobova (2012) Amerikada üniversite eğitimi gören Amerikalı ve uluslararası öğrencilerin okula bağlılık, öğrenci memnuniyeti ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda akademik başarının en iyi belirleyicisinin, etkili eğitim uygulaması olduğu ve öğrenciler için etkili okul için beş temel ölçütün olduğunu ortaya çıkmıştır. Bunlar; akademik zorluk seviyesi, öğrenci fakültesi etkileşimi, eğitim deneyimlerini zenginleştirme, destekleyici kampüs ortamı / kalitesi ilişkiler ve destekleyici kampüs ortamı / kurumsal vurgu olarak belirtilmiştir. Bir öğrencinin bu tür etkinliklere ne kadar fazla katıldığı ve bu koşulların artması, öğrenci memnuniyetinin ve akademik başarının hem uluslararası hem de Amerikalı öğrenciler için daha yüksek olmasına sebep olmaktadır. Langevin (2013) öğrenci mutluluğu ile akademik performans arasındaki ilişkiyi yaş, cinsiyet ve etnik köken değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma da öğrencilerin yaş, cinsiyet ve

etnik köken ile öğrencilerin mutluluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Tenney (2011) benzer çalışmayı ilkökul öğrencileri üzerinde yapmıştır. ilkökul öğrencilerinin okul mutluluğunu etkileyen faktörleri tespit etmiş ve yaş, cinsiyet ve etnik kökenin okul mutluluğunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda okulda dinlenme sürelerinin artması, daha fazla oyun zamanının olması ve haftalık beden eğitimi dersi süresinin daha fazla olmasının öğrencilerin mutluluklarını arttırdığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileriyle özel olarak ilgilenmesini öğrencilerin mutluluğunu arttırdığı belirtilmiştir. Barber (2010) çalışmasında üniversite öğrencilerinin mutluluk, başa çıkma stratejileri ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada mutlu ya da orta derecede mutlu öğrencilerin, yüksek düzeyde mutluluk puanı olan öğrencilere göre daha fazla başa çıkma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin mutluluğu ve not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Chen ve Lu (2009) yapmış oldukları çalışmada Tayvan'daki öğrencilerin ulusal temsili bir örneğini kullanarak akademik faktörler ile lise öğrencilerinin genel mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrenciler, öğretmenler ve sınıf arkadaşları tarafından sergilenen akademik desteğin öğrencilerin mutlu olmasında önemli bir yeri olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin okulda kazandıkları bilgi ve beceri yönüyle tatmin olmalarının mutlulukla anlamlı bir ilişkisinin olduğu, öğrencilerin okul ve sınıf ortamında karşılaştıkları olumsuz durumların ise mutluluklarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Jin ve Ahn (2019) yapmış oldukları çalışmada okul çağındaki çocukların mutluluğunu etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Çalışmada öğrenciler üzerinde akademik başarıyı sağlamak için yoğun bir stresin olduğu bu durumun intihara kadar giden olumsuz sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin günlük yaşamda kendi öz kontrollerini sağlayabilmeleri onların daha mutlu olmalarına sebep olduğu belirtilmiştir. Öte yandan ailelerin çocukların üzerinde yapmış oldukları baskıların çocukların mutluluklarını olumsuz etkilediği ve bu durumun akademik başarılarında da etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca haftalık egzersiz yapan ve sportif aktivitelere katılan öğrencilerin daha mutlu oldukları belirtilmiştir. Lee (2016) çalışmasında okulla ilgili psikolojik değişkenlerin öğrencilerin mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmen desteği, öğrenme akışı ve arkadaşlık gibi okula bağlı psikolojik ortam değişkenlerinin öğrencilerin mutluluğu üzerinde dolaylı ve doğrudan etkisinin olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin desteklenmesi öğrenme akışını ve öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurulmasına sebep olmuş ve bu durum öğrencilerin mutluluk düzeylerini arttırmıştır. Talebzadeh ve Samkan (2011) çalışmalarında İran ilköğretim okullarında mutlu bir ortam ortaya çıkartmak için literatür taraması ve önceki çalışmalarla

sunulan kavramsal bir model sunmaya çalışmışlardır. Bu bağlamda dört ana kategori tanımlanmıştır: fiziksel, sosyal-duygusal, bireysel ve öğretici faktörler. Mutluluğun öğrenciler için önemini, bireysel etkinlikleri motive etme, farkındalığı artırma, yaratıcılığı güçlendirme ve sosyal ilişkileri kolaylaştırma olarak belirtmişlerdir. Çalışmada ortaya çıkan modelin felsefesini, öğrencinin sadece öğretimine odaklanılmasından ziyade normal gelişimsel ihtiyaçlarının tamamının göz önüne alınması gerektiği olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin mutluluğunu arttırmada fiziksel faktörleri; okulda yeşil alan sağlanması, okulda sağlıklı gıdaların bulunması, daha fazla sınıf cazibesi için çeşitli ve uygun eğitim araç gereçlerinden yararlanılması (elektronik tahta, bilgisayar, internet), personelin ve öğretmenin uygun giysiler giymesi, sınıfların renk seçimine dikkat edilmesi olarak açıklamışlardır. Bireysel faktörleri; öğretmenlerin çocuk haklarına saygı duyması, öğretmenlerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması, personel arasında arkadaşça ilişki, üst düzeyde aile ve toplum desteği olarak belirtmişlerdir. Sosyal / duygusal faktörleri: öğrencilerle saygı çerçevesinde dostane temas, daha çok okul programlarında spor faaliyetlerine odaklanma, öğretmenlerin öğrencilere karşı olumlu tutumu ve öğrencilerin derslere karşı olumlu tutumları olarak belirtmişlerdir. Öğretim faktörleri: dinlenme saatlerinde mutlu ve sakin bir müzik çalma, bilimsel gezi ve rol oynama gibi aktif öğretim yöntemlerinden faydalanma, öğrencilerin durumlarına cevap verme, okul programlarında sanata dikkat etme, öğretmenler ve öğrenciler de dahil olmak üzere spor takımlarının oluşturulması öğrencilerin mutluluğunu arttırdığını vurgulamışlardır.

2.8. Bağlılık

Günümüzde devam etmekte olan eğitim tartışmalarının başında öğrencilerin okula bağlılığı yer almaktadır. Bağlılığın farklı tanımları vardır. TDK sözlüğüne göre bağlılık, birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme, sadakat anlamına gelmektedir. The American Heritage College sözlüğü bağlılığı, etkin katılım, bağlı olmak, dahil olmak, uğraşmak olarak tanımlamaktadır. Okula bağlılık, öğrencinin öğrenme ve okul etkinliklerine olan ilgisi ve yatırımdır. Genel anlamda bir öğrencinin okula olan bağlılığı; devam, katılım, çaba gibi olumlu öğrenci davranışlarını ve onların okul çevresi ile psikolojik bağlantılarını içeren bir yapı olarak ele alınmaktadır (Appleton, Christenson & Furlong, 2008).

Okula bağlılığın okulu tamamlama, bir üst öğrenime geçme, okul terkinin önleme ve akademik başarıya olumlu etkisinin olduğunu içeren birçok çalışmanın son zamanlarda yapıldığı görülmektedir (Mandernach, 2009; Estell & Perdue, 2013; Furlong et al., 2003;

Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008). Özellikle düşük akademik başarı seviyelerini, öğrencilerin okula karşı duyduğu yüksek hoşnutsuzluğunu ve kentsel alanlarda yüksek oranda olan okul terki gibi konularda iyileştirme sağladığı için ilgi görmektedir. Çeşitli nedenlerden dolayı öğrencilerin okula olan ilgisini her zaman sağlamak çok zor bir süreçtir. Öğrencilerin okul bağlılığın azalması okulu terk etmesi, devamsızlık yapması, okul kurallarına ve verilen görevlere uymama, ödev yapmama gibi davranışlarla gözlemlenir (Shernoff & Schmidt, 2011). Manlove (1998) Okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okulu bırakma eğilimlerinin düşük olduğunu ve kız çocuklarının erken yaşta hamile kalmalarını engelleyen bir durum olduğunu belirtmiştir.

Newman (1992), öğrencinin öğrenmeye yapmış olduğu psikolojik yatırımı, öğrenci bağlılığı olarak tanımlamaktadır. Okulun sunduğu olanakların daha fazlası için çabalayan, öğrendiklerini içselleştirip uygulayan ve sadece okulda aldıkları not için uğraşmayan öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Buna göre, öğrenmek için içsel motivasyonu sağlamış, öğrenmeyi seven, anlamaya ve yeterli olma konusunda motive olmuş öğrencilerin bağlılık düzeyi yüksektir. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmesi, okulun amaçlarını benimsemesi okula bağlılık olarak tanımlanmaktadır (Finn, 1993). Okula bağlılık, eğitim hakkında olumlu şeyler hissetme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul personeli ve diğer öğrencilerle olumlu ilişki içerisinde olmak, okula devam etme ders dışı sosyal etkinliklere katılma, okul çalışmaları için fazladan zaman harcama, sınıfta ve okulda alınan kararlara katılma, kendi öğrenme amaçlarını belirleme, kendi fikrini sınıfa söyleyebilmedir (Mengi, 2011).

Erdoğdu (2013) okula bağlılığı, öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, okulun amaç ve değerlerini benimsemeleri, bunun sonucu olarak okul ile ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirme isteği içinde olarak daha başarılı olma arzuları olarak tanımlamıştır. Okulun sahip olduğu özellikler de öğrencilerin okula bağlılık duygularını etkilemektedir. Bu faktörlerin başında öğrencilerin desteklenmesi, olumlu bir öğrenme ortamı, etkili bir öğretmen, destek, aşarı ve güvene dayalı bir okul iklimi gelmektedir. Bunun yanı sıra yüksek akademik beklenti ve standartlar, olumlu öğretmen ve öğrenci ilişkileri, fiziksel ve duygusal açıdan güvenli ve olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin okula bağlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da yüksektir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerle iyi ve güçlü ilişkiler kurmaları ve onları desteklemeleri, öğrencilerin okulda iyi arkadaşlıklar edinmelerine yardımcı olur. Akademik programların öğrencilerin gelişimini desteklemesi ve şiddetten arınık güvenli bir okul ikliminin oluşturulması, öğrencilerin okul

memnuniyetini artırarak onların okula daha fazla bağlanmalarını sağlayabilir (Özdemir & Sezgin, 2011). Araştırma bulguları okula bağlılığın bireysel faktörlerle beraber çevresel faktörlerle de yakından ilişkili olduğunu, özellikle öğrencilerin demografik özelliklerinin etili olduğunu belirtmişlerdir (Fredrics & Blumenfeld, 2004).

Okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler, okulun öğrenmeye uygun ve saygı duyulması gereken bir yer olduğunu düşünür ve okul performanslarının geleceklerini şekillendireceğini bilir. Bu öğrenciler, arkadaşlarına, öğretmenlerine, diğer personellere ve okulun sosyal çevresine bağlıdır, okul faaliyetlerinde sıklıkla yer alır. Bu tür faaliyetlere katılmanın gelecekteki hedeflerini gerçekleştirmek için çok önemli olduğunu ve diğer insanlarla bir tanışma ve buluşma fırsatı olduğunu bilir. Okula bağlılık oluşumunda ailesinin katkıda bulunduğunu bilir. Eğitim sürecinde kalmanın ve okula devamın önemine vurgu yapan aileler çocuklarının okul bağlılığını daha da güçlendirir (İhtiyaroğlu, 2014).

2.9. Okul Bağlılığı Çeşitleri

Frederic ve diğerleri okul bağlılığını davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutta ele almaktadır.

2.9.1. Davranışsal Bağlılık

Davranışsal bağlılık en yaygın olarak üç şekilde tanımlanır. İlk tanım, öğrencinin okul ve sınıf kurallarına ve normlarına uyması ve okula devam etme ve okulda disiplinsizlik davranışlarını göstermemesidir (Finn, 1993). İkinci tanım, öğrencinin öğrenme etkinliklerine ve akademik görevlere dahil olma ile ilgilidir ve çaba, sebat, dikkat, soru sorma ve sınıf tartışmasına katkıda bulunma gibi davranışları içerir (Brewster & Bowen, 2004). Üçüncü bir tanım okulla ilgili etkinliklere, yarışmalara ve sosyal etkinliklere katılımı içerir (Finn ve arkadaşları, 1997). Akademik ve sosyal ya da ders dışı etkinliklere bağlılığı içerir. Davranışsal bağlılık olumlu akademik sonuçlara ulaşmak ve okuldan atılmayı önlemek için çok önemlidir. Davranışsal boyut öğrencinin spor, dans ve tiyatro gibi ders dışı sosyal etkinliklere olan ilgisini ve katılımını içerir. Davranışsal bağlılık öğrencinin gözlenebilen davranışlarını ve performansını içerir. Davranışsal boyutta öğrencinin davranışlarını gözlemlemek önemli olduğu için öğretmen öğrencinin dersler de bir kazanım üzerine sordukları sorulara, konuyu tekrar irdelemelerine, öğrenirken yardım isteyip istememesine, verilen görevlerin üstesinden gelmek için gösterdiği çabaya bakarak

öğrencinin davranışsal bağlılığını gözlemlemiş olur (Birch & Ladd, 1997). Derslere zamanında gelme, okula devam ve tamamlama, müfredat dışı etkinliklerde yer alma ve ödevleri zamanında yapma okula davranışsal boyutta bağlılığının göstergeleridir (OECD, 2015). Sinclair ve diğerleri (2001) okula öğrencinin davranışsal boyutta bağlılığını okulla ilgili etkinliklere katılım, yüksek notlar almak için gösterilen yüksek çaba, ödevleri zamanında yapmak ve ödev için harcanan zaman olarak açıklamıştır.

2.9.2. Bilişsel Bağlılık

Bilişsel bağlılık araştırmaları öğrencilerin kişisel motivasyon hedefleri ve kendi öz denetimleriyle öğrenmeleriyle ilgilidir (Zimmerman, 1990). Öğrencinin okul çalışmalarına olan ilgisini ve gelişimini ifade eder.

Bilişsel bağlılık öğrencinin okula bağlamasına engel olan yaşamış olduğu başarısızlıkların üstesinden gelmek için uyguladığı stratejilerdir. Öğrencilerin öğrenmede psikolojik olarak kendilerini geliştirmesi, akademik eksikliklerinin üzerinde mücadele etmesi ve zorluklarla mücadele etme yoludur. Literatürde bilişsel bağlılık daha çok öğrencilerin sıkı ve düzenli bir şekilde çalışması ve başarısızlıklar karşısında pes etmemesi konusuna yer vermiştir. Newman ve diğerleri bilişsel bağlılığı öğrencilerin akademik çalışmalarında desteklenmesi gereken bilgi, beceri ya da el sanatlarıyla uğraşması ve çaba göstermesidir. Bilişsel bağlılığı psikolojik olarak tanımlamak okullarda öğretilen bilgi ve becerileri kavramak ve gerekli ilgiyi göstermektir. Okula bilişsel bağlı olan öğrenciler okulda öğrendiklerinin gelecekte kendilerine sağlayacakları faydaların farkındadırlar ve bu yüzden okul çalışmalarında yüksek performans sergilerler (Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey, 2004; Yazzie-Mintz, 2007). Connel ve Welborn's, başarısızlık ve zorluklar karşısında mücadele etmeyi, bir problemle karşılaştığı zaman sakin bir şekilde çözüm yolu bulmayı bilişsel bağlılık olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı psikolojik olarak desteklenmeleri, kendilerini geliştirmek ve bilgi birikimlerini arttırmak için çaba göstermeleri, öğrenmeye karşı motive olmaları bilişsel bağlılık olarak belirtilmiştir (Brophy, 1987; Nevman vd., 1992).

Bilişsel bağlılık öğrenme yönünden, öğrencinin kendi kendini kontrol etmesi ve öğrenmek için stratejiler geliştirmesidir. Bilişsel bağlılık açısından öğrenciler görevlerini yerine getirirken, planlamalarını yaparken, kendi kendilerini izleme ve değerlendirme yaparken üstbilişsel stratejiler kullanırlar. Bilişsel bağlılıklarını sürdürmek için dikkatlerini dağıtan her durumdan kaçınırlar, verilen görevler konusunda çabalarını kontrol ederler, zihinsel

olarak fazla çaba harcarlar ve bir konu üzerindeki fikirlerinin anlaşılmasını sağlarlar (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1990).

Öğrencilerin bilişsel bağlılıkları farklı düzeylerde olabilir. Gerçek bağlılık, öğrencilerin beklentilere uygun davrandığı durumdur. Öğrenciler, aldıkları eğitimin onların ihtiyaçlarını karşıladığını düşünür. Sembolik bağlılık, gerekeni yapma sürecidir. Otoriteye aşırı duyarlılıktan dolayı, öğrenciler kendilerine anlamsız gelse de uyumlu davranış sergiler. Bu sürecin nedeni adanmışlık değil, itaattir. Pasif bağlılıkta öğrenciler için önemli olan yaptıkları çalışmanın kabul görmesidir, çalışmanın doğruluğunun ya da saygınlığının bir önemi yoktur.

2.9.3. Duyuşsal Bağlılık

Öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları olumlu veya olumsuz durumlar karşısında yaşadıkları kaygı, üzüntü, mutluluk ve can sıkıntısı gibi duygusal tepkiler duyuşsal bağlılıktır. Öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeyleri okula ve okul personeline verdikleri tepkiler ölçülerek belirlenir. Öğrencilerin duyuşsal bağlılık düzeyleri, okulu, sınıflarını, öğretmenleri ve öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları sevip sevmedikleri, okulda ki mutluluk düzeyleri ve okul çalışmalarında gösterdikleri performansları ölçülerek belirlenir. Yine yapılan çalışmalarda duyuşsal bağlılıkla motivasyon eş anlamlı kabul edilmiştir.

Öğrenciler okula duyuşsal bağlılık düzeylerine göre içe kapanık öğrenciler, uyumlu öğrenciler, yenilikçi öğrenciler, asi öğrenciler, ağa düşürülmüş öğrenciler ve törensel grupta yer alan öğrenciler olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Sınıf içi aktivitelere katılmayan, sınıf içerisinde yaşananlara karşı herhangi bir tepki vermeyen ve sadece öğretmen soru sorduğunda konuşan öğrencilere içe kapanık öğrencilerdir. Bu öğrenciler sınıf ve okul aktivitelerine katılmaya karşı herhangi bir istek duymazlar. Okul ortamında ve sınıf içerisinde olumsuz davranışlarıyla öne çıkan asi öğrenci tipidir. Asi öğrenciler okul ve sınıf kurallarına uymayı reddeder ve verilen görevlere itiraz ederler. İyi huylu öğrenciler uyumlu öğrencilerdir. Bu öğrenciler okul ve sınıf kurallarına azami dikkat gösterir. Öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı saygılıdır. Kendilerine verilen görev ve ödevleri zamanında yaparlar. Sınıf içerisinde “mı” gibi davranan öğrenciler törensel grupta yer alırlar. Bu öğrencilerin her yaptığı iş yüzeyseldir ve sadece yapmış olmak üzere yaparlar. Ağa düşürülmüş öğrenciler, her zaman okul işleriyle uğraşırlar. Okulla ve sınıfla ilgili görevleri gereğinden fazla ciddiye alırlar. Okul ve sınıfla ilgili durumlarda kaygı düzeyleri oldukça yüksektir. Yenilikçi öğrencilerin hedefleri vardır ve bu hedefleri mutlaka gerçekleştirirler.

Okulda ve sınıftaki öğrenme sürecinden oldukça memnundurlar ve bu süreçten zevk alırlar. Yaratıcı fikirleri vardır ve konu üzerine kendi yöntemleriyle yaklaşmaktan hoşlanırlar (Fredrics, Blumenfeld & Paris, 2004).

2.10. Okul Bağlılığının Etkilediği Faktörler

Öğrencilerin okula bağlılıkları ve akademik başarıları eğitim araştırmalarının odak noktasında yer almaktadır. Öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Connel, Spencer & Aber, 1994; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Skinner, Wellborn & Connel, 1990; Estell & Perdue, 2013; Furlong, Wipple, Jean, Simental, Soliz & Punthuna, 2003; Newman, 1992; Lawson & Masyn, 2015).

Okula bağlılıkla akademik başarı arasındaki ilişkinin arasındaki ilişkiyi analiz etmek bir öğrencinin okul kariyer gelişimini anlamada, okulu başarıyla tamamlayıp tamamlayamayacağı konusunda bizlere önemli kaynak sağlar. Öğrencilerin okula devam etmesi, okul aktivitelerine katılması ve bilişsel olarak ders çalışması okula bağlı olduklarını gösterir. Öğrencilerin okula bağlı olması okul yaşantısına tam olarak adapte olmalarını, devamsızlık yapmamalarını sağlar ve bu durum akademik başarılarını olumlu yönde etkiler. Okula bağlı öğrencilerin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iyi ilişkileri vardır, okulu severler ve okula karşı olumlu duygular beslerler. Okula bağlı öğrencilerin gelecekleriyle ilgili farkındalıkları vardır ve kendilerinden akademik başarı beklentileri yüksektir. Öğrencileri okula bağlı olmaları, derse çalışmaya ayırdıkları zamanın fazla olmasına, okul etkinliklerine katılım isteklerinin artmasına ve sınavlardan yüksek not alma eğilimlerinin olmasına neden olmaktadır (Finn & Rock, 1997). Okul bağlılığı olmayan bir öğrencinin derslere olan ilgisi azaldığından dolayı başarısızlık kaçınılmaz hale gelir. Bu nedenle, okula katılım, öğrencilerin sınıf ortamında öğrenme başarısını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen önemli faktörlerin başında gelir (Dotterer & Lowe, 2011).

Okul terki, eğitimin birbiriyle ilişkili birçok sebebinden etkilenen, oldukça karmaşık bir sorundur (Rumberger, 2001). Birey kaynaklı sebepleri, ekonomik, okul ve toplumsal kaynaklı sebeplerden ayırt etmek zordur çünkü hepsi birbiriyle iç içedir. Dolayısıyla, okul terk nedenleri tek bir sebebe bağlanamaz, tüm toplumsal kurumlar bu sorunun içindedir (Morara, 2007). Okul terkinde okul kaynaklı nedenlerin başında okula bağlılık gelmektedir. Okula bağlılık öğrencilerin okulu bırakmalarını önlemek için müdahalede bulunmamız için önemli bir kavramdır. Okul bağlılığı okul terkinin anlamak için temel kavramlardan birisidir

(Kortering & Christenson, 2009). Özellikle davranışsal bağlılıkla okulu bırakma arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar literatür de mevcuttur. Ekstrom, Goertz, Pollack ve Rock (1986), yaptıkları çalışmada okulu terk eden öğrencilerin daha az ödev yaptıklarını ve okulda verilen görevlerde daha az çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Okula devamsızlık etme ve okuldan kaçma, sınıfta istenmeyen davranışlar gösterme ve verilen ödevleri-görevleri yapmaya yanaşmama gibi davranışların tümü; okulu terk etmenin ilk belirtileri olarak kabul edilebilir (Özdemir vd., 2010). Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya (2013) meslek lisesi öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri üzerine yaptıkları çalışma da öğrencilerin okulu terk etmede akran ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinde okula olan davranışsal bağlılık boyutunda yaşadıkları olumsuzlukların neden olduğunu belirtmişlerdir. Bryk ve Thum (1989) okulu terkle ilgili yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin okula ilk başladıklarında okula davranışsal bağlılıkları ve öğretmenleri tarafından yapılan ilk değerlendirmeler de aldıkları dönütlerin liseye geldiklerinde okul terkinin belirleyicileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin duyuşsal bağlılıkları da okul terkinin etkiler. Öğrencilerin okul ve sınıf ortamından uzaklaşması ve kendisini yabancı hissetmesi okul terkine sebep olur (Finn, 1989). Riskli öğrencilerin öğretmenleriyle ve okulla duygusal olarak kurmuş olduğu bağ onların okul terkinin engelleyici bir faktördür. Akranlarıyla iyi ilişkiler kuramayan, sosyalleşmesi zor olan ve okula karşı olumsuz duygular yaşayan öğrencilerin okulu terk etme riskleri daha fazladır (Wehlage & Rutter, 1986).

2.11. Okula Bağlılığını Etkileyen Faktörler

Murray, Mitchel, Gale, Edwards ve Zyngier (2004), öğrencilerin okul bağlılığını etkileyen faktörleri, okul dışı ve okulla ilgili olmak üzere iki boyutta ele almışlardır. Okul dışı faktörler; öğrencinin kişilik özellikleri, ailesi ve sosyal çevresi. Okulla ilgili faktörler ise okulların özellikleri ve eğitim öğretim sürecinde yaşananlar olarak ele almışlardır.

Okul Bağlılığını Etkileyen Okul Dışı Faktörler

Bireysel Faktörler

Zayıf benlik duygusu

Düşük zeka

Psikolojik ve psikiyatrik sorunlar

Fiziksel sağlık

Düşük akademik performans

Gelişim sağlayamamak

Özel öğrenme problemleri, ör. zayıf okuryazarlık veya sayısalılık

Öğrenme özürleri

Davranış problemleri

Sık veya kronik okula devamsızlık

Ailesel Faktörler

Ailenin kalabalıklığı

Aile içi çatışma ve suistimal

Aile bölünmesi ve yeni ailelerin oluşumu

Yüksek aile hareketliliği

Aileden ayrılma

Ebeveyn hastalığı

Düşük sosyo-ekonomik durum - düşük gelir ve eğitim durumu, işsizlik

Sosyal faktörler

Cinsiyet

İrk veya etnik köken

Komşuluk ve bölgesel özellikler — düşük sosyo-ekonomik durum, uzak veya kırsal bölge, negatif topluluk normları; anti-sosyal davranış yaygınlığı

Okul Bağlılığını Etkileyen Okulla İlgili Faktörler

Okula Düzeyinde

Okul liderliği

Okul boyutu

Öğrenci-personel oranı

Sınıf tutma uygulamaları

Okulun cinsiyet karışımı (ortak eğitim veya tek cinsiyet)

Okul altyapısının kalitesi

Disiplin iklimi

Sosyal iklim örn. çeşitlilik toleransı, zorbalığın yaygınlığı ve anti-sosyal davranışlar

Personel mesleki gelişim

Personel iş yükü ve ilişkileri

Ebeveyn ve toplum katılımı

Öğrenci ve toplumun sosyo-ekonomik durumu

Sınıf düzeyinde

Sınıf boyutu

Öğrenme kaynaklarına erişim, örn. teknoloji

Sınıf iklimi veya kültürü

Öğrenci-öğretmen ilişkileri

Akran ilişkileri

Öğretmen deneyimi ve bilgisi

Öğretmen morali ve bağlılığı

Öğretmen planlaması ve davranışları

Müfredat

Öğretim etkinlikleri

Değerlendirme uygulamaları

Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vickers, M., & Rumberger, R. (2004). *Staying on at school: improving student retention in Australia*. Report for the Queensland Department of Education and the Arts. Melbourne: Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, University of Melbourne.

Devito (2016) yapmış olduğu çalışmada öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmanın, aktif öğrenme etkinliklerine katılım göstermenin ve okulda iş birliği yapmanın okul bağlılığını etkilediğini belirtmiştir. Öğrencinin akademik başarı seviyesi, ailelerin ve öğrencinin sosyal çevresinin okula karşı tutumları öğrencinin okula bağlılığını etkilemektedir. Öğretmenlerin öğretim tarzı, öğretmen öğrenci etkileşimi, öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrencilerin sosyo ekonomik durumu ve öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip olmaları öğrencilerin okula bağlılıklarını etkilemektedir.

2.12. Okula Bağlılığıyla İlgili Araştırmalar

Literatüre baktığımız zaman yurt içinde ve yurt dışında okula bağlılık ile ilgili birçok çalışma görmektediriz. Arastaman (2009) kamu liselerinde öğrenim gören lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini incelediği araştırmasında, kız öğrencilerin okula bağlılıklarını erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, annesinin eğitim durumu ve ailenin gelir durumu düşük olan öğrencilerin okula bağlılıkları, annesinin eğitim durumu ve ailesinin gelir durumu daha yüksek durumda olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, öğrencilerin okul bağlılığı görüşleri ile babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir farkın olmadığını, hem öğretmenler hem de yöneticiler, öğrencilerin okul bağlılığını azaltan nedenlere ilişkin olarak öğretmenden kaynaklanan nedenleri, yönetimden kaynaklanan nedenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Can (2008) İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini bazı değişkenlere göre incelediği araştırmasında, kız öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, öğrencilerin okula bağlılık toplam puanlarının yaş, ailesinin parçalanmış ya da tam aile olması ve devlet ya da özel okula devam etmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmiştir. Dönmez ve Taylı'nın (2018) ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısını incelediği araştırmasının sonucunda, ortaokul öğrencilerinin okul iklimi algısı, okula bağlılık düzeyi ve okul yaşam kalitesi algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul içi aktivitelere katılmada daha istekli olduklarını ve bununla birlikte, erkek öğrencilere göre okul nüfusu, okulun fiziki yapısı ve okulu oluşturan tüm unsurların yarattığı psikolojik yapıdan daha fazla etkilendikleri, okulu daha fazla benimsedikleri, okuldaki olumlu durumlar ve fırsatları daha çok fark ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ortaokul öğrencilerinde, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine göre daha yüksek olduğu ve bu farklılığın anlamlı olduğu, öğrencilerin sınıf düzeylerinin okula bağlılıklarında etkili olmadığı görülmüştür. Kızıldağ, Demirtaş- Zorbaz ve Zorbaz (2017) lise öğrencilerinin devamsızlık, akademik başarı, akran ilişkileri ve başarısızlık korkusu değişkenlerinin okul bağlılığı değişkenini anlamlı olarak yordayıp yordamadığı sorusuna yanıt aranan bu

çalışmada elde edilen sonuçlara göre, devamsızlık ve akran ilişkileri değişkenleri okul bağlılığının yordayıcıları olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda akran ilişkileri ile okula bağlılığı arasında olumlu ilişki bulunurken, devamsızlık ile okul bağlılığı arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda başarısızlık korkusu ve akademik başarı değişkenlerinin okul bağlılığını etkilemediği belirtilmiştir. Özdemir ve Kalaycı'nın (2013) lise öğrencilerinin okul bağlılığı durumları ile okul yaşamının niteliğine ilişkin algıları üzerine odaklandığı çalışma sonucunda, öğrencilerin okul bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu, öğrencilerin okul bağlılıkları konusunda özellikle öğrencilerin okula yönelik içsel bağlılıkları ile öğretmen ilişkisi boyutlarının görece önemli olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır. Akarsu- Taş (2018) çalışmasında, cinsiyet değişkenine göre; öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin farklılık gösterdiğini tespit etmiş, kız öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Anne ve baba eğitim durumlarının öğrencilerin okula bağlılık algılarında farklılık oluşturmadığı tespit edilmiş ve öğrencilerin okul moral ikliminin öğrencilerin okula bağlılığını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Yılmaz (2015) Ortaöğretim kurum öğrencilerinde okula bağlılık olgusunun başarı düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasının sonucunda, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okula bağlılık düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı, öğrencilerin eğitime devam ettikleri lise türüne göre okula bağlılıkları arasında farklılık olduğu, meslek liselerinde okuyan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin düşük olduğu, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu, öğrencilerin sınıf seviyelerine göre okula bağlılıklarının farklı düzeyde olduğunu belirtmiştir. Sağlam ve İkiz (2017) ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri azaldıkça şiddet eğilim düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin şiddet eğilim düzeylerinin erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Okula bağlılık düzeyleri açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula bağlılık düzeyi daha yüksek olduğu bulunmuştur. Erdoğan ve Yüzbaşı (2018) lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmasının sonucunda, erkek öğrencilerin başarılı olma konusunda daha istekli olma ve geleceğe dönük hedeflere ulaşma konusunda kızlara oranla daha istekli olma durumlarında dolayı okula bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu, anne-babaları birlikte yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, okulda alt kademelerde okuyan öğrencilerin okula bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yine çalışma sonuçlarına göre anne babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin, yaşam koşullarının daha zor

olması ve bu bağlamda bundan kurtulmanın çaresi olarak okula gitmeyi gerekli görmelerinin sonucunda okula bağlılık düzeyleri daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenini alanında yetkin olarak algılayan öğrencilerin okul bağlılıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okul bağlılığı ile genel öz yeterlik puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yanık (2017) çalışmasında katılımcıların okula bağlılık puanlarında kullanılan değişkenler açısından cinsiyete göre bir fark olmadığı, okul türü bakımından Fen Lisesinde öğrenim görenlerin ve okullarında yapılan okul sporları etkinliklerine hiç katılmayan grubun okula bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Ortaöğretim düzeyinde yapılan okul spor etkinliklerinin artırılması ve bu tür faaliyetlere katılımın desteklenmesi öğrencilerin okula aidiyet duygusu artırarak okula bağlılık düzeylerinin artırılmasını desteklediğini belirtmiştir. Araştırmanın bulgularına göre Fen Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilere okulun mevcut imkânları sorgulandığında okul binasının sadece dersliklerden ibaret olduğu herhangi bir sosyal etkinlik sahasının ve katılımının yok denecek kadar az olduğu, öğrencilerin yoğun bir şekilde üniversiteye hazırlık yaptıkları bunun içinde okulun sadece ders görülen bir ortam olduğunu belirttikleri gözlemlenmiştir. Bu sonucun öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini azalttığını belirtmiştir. Özdemir vd. (2010) İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri inceledikleri araştırmalarında, öğretmen ve yöneticilerin öğrenciler tarafından destekleyici olarak görülmesi ve öğrencilerin okul bağlılık düzeyleri okul ikliminin başarı odaklılık boyutunun bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya göre okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin ve kendilerinin desteklendiklerini hissedenden öğrencilerin başarı odaklı olduğu saptanmıştır. Bilgin ve Taş'ın (2016) lise öğrencilerinde okula bağlılık ile okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonucunda, okul iklimi alt boyutlarından olan güvenli öğrenme ortamı, destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık ile okula bağlılık arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Sosyal medya bağımlılığı ile okula bağlılık arasında hiçbir ilişki tespit edilmezken, sosyal medya bağımlılığı ile okul iklimi güvenli öğrenme ortamı alt boyutu arasında negatif ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul ikliminin okula bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı, sosyal medya bağımlılığının ise yordamadığı tespit edilmiştir. Alparslan (2016) anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerini incelediği araştırmasında, ergenlerin annesi babası birliktelik durumlarına göre gruplar arasında okula bağlılık (toplam) ölçeğinin ve alt ölçekleri puanı istatistik açısından anlamlı fark

bulunmaktadır. Okula bağlılık ve benlik saygısı arasında düşük ama anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda annesi babası boşanmış ergenlerde benlik saygısı ve yaş, başarı durumu anlamlı iken cinsiyet, sınıf düzeyi, anne –baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, gelir durumu değişkenlerinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Anne babası boşanmış ergenlerde okula bağlılık ve başarı durumları arasında anlamlı iken cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, gelir durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bellici (2015) ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasının sonucunda, kızların okula bağlanma düzeylerini erkek öğrencilerden daha yüksek olarak bulmuştur. Öğrencilerin yaşı ve sınıfı ilerledikçe okula bağlanma düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Ailesinin ekonomik durumu ve anne-babasının eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, ailesinin ekonomik durumu ve anne-babasının eğitim durumu düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okula bağlanma düzeyleri, akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilere göre daha yüksek olarak bulunmuştur.

Okula bağlılıkla ilgili yurtdışında da birçok çalışma yapılmıştır. Jonas (2016) öğrencilerin okula bağlılık ve akademik başarısını incelediği araştırmasında, okula bağlılık ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Öğrencilerin okula bağlılığında akran desteğinin, öğretmen desteğinin, okul ikliminin ve öğrencinin sosyoekonomik düzeyinin olumlu yönde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara ek olarak cinsiyet değişkeninin okul bağlılığına olan etkisinin çok az olduğuna vurgu yapmıştır. Perry (2011) öğretmen davranışlarının öğrencilerin okula bağlılığı üzerindeki etkisini araştırdığı araştırmasında, öğrencilerin okuldan ve öğretmenlerden ne istediklerini bildiklerini ve gelişimleri için arzu ettikleri öğrenme deneyimlerini öğretmenlerinin sağlamaları gerektiğini, derslerin eğlenceli ve ilgi çekici bir hale getirilmesinin okula bağlılıkta önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin iyi bir mesleğe sahip olmak için iyi bir üniversiteye gitmeleri gerekliliğini bildiklerini, bu yüzden akademik başarıya önem verdiklerini ve bu durumun öğrencilerin okula bağlılık düzeyini arttırdığı belirtilmiştir. Wara (2018) öğrencilerin bilişsel bağlılık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda, ortaokul öğrencilerinin bilişsel bağlılık düzeylerinin akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Çalışmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin ders katılma isteklerinin yüksek olduğu bunun sonucunda da okula bağlılıklarının arttığı belirtilmiştir. Gillen-O'Neel ve Fuligni (2013) okul bağlılığının ortaöğretim yıllarında nasıl bir değişim

geçirdiğini ve akademik başarı ve motivasyonla nasıl bir ilişki içerisinde olduğunu incelediği araştırmanın sonucunda, dokuzuncu sınıfta kız öğrencilerin okula bağlılıklarını, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu; kız öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe okula bağlılığının azaldığını, okulu eğlenceli bir yer olarak görenlerin ise okul bağlılığının yüksek olduğuna vurgu yapmıştır. Heffner ve Antaramian (2016) yaptıkları çalışmada yaşam doyumunun okul bağlılığını yordayıp yordamadığını inceledikleri araştırmanın bulgularına göre öznel iyi oluşun yaşam doyumunu, negatif duygulanım ve pozitif duygulanım değişkenleri birlikte okul bağlılığını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Garvik, Idsoe ve Bru (2014), depresif belirtiler ile okula bağlı olma arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarının sonucunda, depresyon belirtilerinin okula bağlı olmamaya ve özellikle okulu bırakma niyetine dair bir risk faktörü olduğunu belirtmiştir. Valkov ve Lavrentsova (2019) öğrenciler tarafından algılanan öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin okula gitmeye istekli olma, akademik başarı ve sosyal davranışlar üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarının sonucunda, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen olumlu ilişkisinin okula bağlılık için önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Çalışma da destekleyici ve bakıcı öğretmen-öğrenci ilişkileri ve çatışmasız akran ilişkilerinin okul bağlılığını arttırdığı, öğretmenlerle ve akranlarıyla daha düşük kalitede ilişkiler yaşayan öğrencilerin okuldan memnun olmadıkları ve okuldan ayrılma risklerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Manzuoli vd. (2019), öğrencilerin okul terkinin engellemek için okula bağlılıklarının artırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin okul bağlılık düzeyinin artırılması için okul ikliminin önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere yönelik tutumları, derslere aktif katılım sağlamaları, öğretmenler tarafından destek görmeleri ve sınıf ortamında sıcak bir atmosfer de eğitim görmelerinin okula bağlılığı arttırdığı belirtilmiştir. Zhang, Gan ve Chan (2007), refah odaklı eğitim ile öğrencileri mutlu hale getirme üzerinde yapmış olduğu durum çalışmasında, öğrencilerin okullarda mutlu olması için olumlu eğitim ortamı hazırlanarak refah düzeylerinin artırılmasını belirtmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemine ilişkin açıklamalar bu bölümde yer almıştır. Bu açıklamalar araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve toplanması süreci ve verilerin analizi aşamalarını kapsamaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin etkili öğretmen algılarının öğrencilerin mutluluğu ve okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu nedenle çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırılan konuya ilişkin bir tasvirin yapıldığı araştırmalar tarama modeli olarak adlandırılır. İki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar ilişkisel tarama modelleridir (Karasar, 2008).

Araştırmada, bir bağımsız (öğretmenlerin etkililik düzeyleri), bir aracı (öğrencilerin mutluluk düzeyleri) ve bir bağımlı (öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri) olmak üzere üç değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler arasında nedenselliği ortaya çıkarmak ve kuramsal ilişkileri test etmek için yol (path) analizi kullanılmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada çok aşamalı örnekleme (multi-stage sampling) yöntemi kullanılarak evrene ilişkin örneklem belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi birinci aşamada kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evrenbüyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan

Bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2011, s. 85). Araştırmanın çalışma evrenini belirleme de Kalkınma Bakanlığı tarafından 2017 yılında hazırlanan İllerin ve bölgelerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmasında ki bölge sıralamalarından yararlanılmıştır. SEGE (2017) raporunda illerin ülke içerisindeki demografi, eğitim, sağlık, istihdam, rekabetçi ve yenilikçi kapasite, mali, erişilebilirlik, yaşam kalitesi değişkenleri gözönüne alınarak iller ve bölgeler sıralaması elde edilmiştir. İl kademelerinin belirlenmesindebu değişkenlerle yapılan GTBA (Güçlü Temel Bileşenler Analizi) neticesinde 4,05 (İstanbul) ile -1,78 (Şırnak) arasında değişen endeks değerleri elde edilmiştir. Birinci kademede yüksek gelişmişlik grubunda bulunan illerin endeks değerleri 1,00'den büyük, 2,3,4 ve 5 inci kademede olan orta gelişmişlik grubunda bulunan illerin endeks değerleri 1,00 ile -1,00arasında ve 6'ncı kademede bulunan illerin endeks değerleri ise -1,00'dan küçüktür. Araştırmada, araştırma evrenini oluşturan farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan illerin toplam sayısı ve genel toplam içerisindeki oranlar hesaplanmıştır. Her düzeyde kaç ilin örnekleme dahil edileceği farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki il sayısının, toplam il sayısı oranına göre hesaplanmıştır.

Tablo 1

Örnekleme Alınan İllerin Oranı ve Sayısı

İllerin Gelişmişlik Düzeyi	İl Sayısı	Oran	Örnekleme Alınan İl Sayısı
Yüksek (1. kademe)	9	10	1
Orta (2,3,4,5. Kademe)	56	72	7
Düşük (6.kademe)	16	18	2
Toplam	81	100	10

Araştırmada örneklem belirleme sürecinin ikinci aşaması basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemidir. Her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) adı verilir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2011, s. 84). Farklı sosyo-ekonomik düzeyde kaç ilin örnekleme dahil edileceği belirlendikten sonra bu illerin hangileri olacağına, basit seçkisiz örnekleme yoluyla karar verilmiştir. Bu illere tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Örnekleme Alınan İller

İllerin Sosyo- Ekonomik Düzeyi	Örnekleme Alınan İller	Sosyo- Ekonomik Düzeyi Farklı Toplam İller	Örnekleme Alınan Sayısı İl
Yüksek	Antalya	9	1
Orta	Burdur, Isparta, Afyon, Düzce, Konya, Hatay, Gaziantep	56	7
Alt	Van, Siirt	16	2
Toplam	10	81	10

Tablo 2’ye göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan illerden Antalya, orta düzeyde olan illerden Burdur, Isparta, Afyon, Düzce, Konya, Hatay, Gaziantep ve düşük düzeyde olan illerden Van ve Siirt örnekleme alınmıştır.

Bir sonraki aşamada, evrenden örnekleme alınan öğrenci sayısı belirlenmiştir. Tablo 3’te bu illerde ortaokulda öğrenim gören öğrenci sayıları yer almaktadır.

Tablo 3

Örnekleme Alınan İllerde Ortaokul Öğrenci Sayıları

İllerin Sosyo-ekonomik Düzeyi	Örnekleme Alınan İller	Öğrenci Sayıları
Yüksek	Antalya	153.550
	Afyonkarahisar	46.831
	Burdur	13.803
	Düzce	23.681
Orta	Gaziantep	202.583
	Hatay	140.552
	Isparta	24.228
	Konya	159.748
	Siirt	34.096
Düşük	Van	113.080
<i>Toplam</i>	10	912.202

Tablo 3’e baktığımızda, üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan Antalya ilinde ortaokul düzeyinde eğitim öğretime devam eden 153.550 öğrencinin, orta sosyo-ekonomik düzeyde

yer alan illerde toplam 611.476 öğrencinin ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde ise 147.176 öğrencinin olduğu görülmektedir. Örneklem alınan illerde ortaokul düzeyinde toplam 912.202 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır. Evrenden örneklem alınan öğrenci sayısını belirlemek için aşağıda verilen formül kullanılmıştır (Baş, 2010, s. 39; Büyüköztürk vd., 2011, s. 94):

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

Formülde yer alan simgelerin anlamları aşağıda açıklanmıştır:

n: örneklem büyüklüğü

N: evren büyüklüğü

t: belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: incelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: incelenen olayın görülmeysi sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: duyarlılık (örneklem hatası)

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, evren için p tahmini yoksa p=q=0.5 alınabilir. İncelenen olayın %95 güven aralığında, d=0.05 örneklem hatası ile teorik t değeri 1.96 ya denk gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2011, s. 95). Araştırmada örneklem büyüklüğünü hesaplamak için belirlenen değerler formülde yerine yazıldığında:

$$n = \frac{912.202 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (912.202 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = \frac{876.078,08}{2280,5 \times 0,9604} \approx 400$$

Yükselen (2010), örneklem alınacak kişi sayısını belirlemeye ilişkin veriler, 50.000 ve üzeri kişilik bir evreni %95 güven aralığının da 381 kişilik bir örneklemin temsil edebileceğini belirtmiştir. Örneklemin büyüklüğünün ne olacağı konusunda tek bir cevap olmadığını ve araştırmacının ulaşabildiği kadar büyük bir örnekleme üzerinde analiz yapılması önerilmektedir (Fraenkel & Wallen, 2006). Araştırmaya katılan illerde ortaokullarda eğitim gören öğrenci sayısı 912.202'dir. Tablo 4'te araştırma için belirlenen örneklem ait bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 4

Araştırmanın Örneklemine Ait Dağılım

Sosyo- Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi	Örneklem Alınan İl	Örneklem Alınan Öğrenci Sayısı
Yüksek	Antalya	200
	Afyonkarahisar	30
	Burdur	29
	Düzce	28
Orta	Gaziantep	28
	Hatay	30
	Isparta	28
	Konya	27
	Siirt	100
Düşük	Van	100
Toplam	10	600

Tablo 4'e baktığımızda sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek olan Antalya ilinden 200 öğrencinin örneklem alındığını görmekteyiz. Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi orta düzeyde olan Afyonkarahisar (n=30), Burdur (n=29), Düzce (n=28), Gaziantep (n=28), Hatay (n=30), Isparta (n=28), Konya (n=27) illerinden toplam 200 öğrenci örneklem alınmıştır. Son olarak sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi düşük olan Siirt (n=100) ve Van (n=100) illerinden 200 öğrencinin örneklem alınmıştır. Yüksek, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan illerden toplam 600 öğrenci örneklem alınmıştır.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Özellikler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	kadın	305	50.8
	erkek	295	49.2
yaş	11	126	21
	12	153	25.5
	13	186	31
	14	135	22.5
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	117	19,5
	6.sınıf	125	20,8

	7.sınıf	202	33,7
	8.sınıf	156	26
Baba Meslek	çiftçi	3	0.5
	işçi	55	9.2
	Memur	109	18.2
	özel sektör	180	30
	serbest meslek	195	32.5
	emekli	21	3.5
	işsiz	4	0.7
	yok	33	5.5
Anne Meslek	işçi	24	4
	memur	34	5.7
	özel sektör	43	7.2
	serbest meslek	7	1.2
	emekli	3	0.5
	ev hanımı	479	79.8
	yok	10	1.7
	Toplam	600	100

Tablo 5’te araştırma örneklemindeki öğrencilerin cinsiyet, yaş, baba ve anne mesleği, eğitim öğretime devam ettikleri sınıf düzeylerinin dağılımını görmekteyiz. Araştırmaya katılan öğrencilerin %50,8’ni (n=305) kız öğrenci, %49,2’sini (n=295) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığının 11 ile 14 yaş arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin, %21’sinin (n=126) 11 yaş, %25,5’nin (n=153) 12 yaş, %31’nin (n=186) 13 yaş ve %22,5’nin (n=135) 14 yaşında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine baktığımızda öğrencilerin %19,5’nin (n=117) 5.sınıf, %20,8’nin (n=125) 6.sınıf, %33,7’sinin (n=202) 7.sınıf ve %26’sının (n=156) 8.sınıfta olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleklerine baktığımızda %4’nün (n=24) işçi, %5,7’sinin (n=34) memur, %1,2’sinin (n=7) serbest meslek, %0,5’nin (n=3) emekli, %79,8’inin (n=479) ev hanımı olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleklerine baktığımızda %9,2’sinin (n=55) işçi, %18,2’sinin (n=109) memur, %32,5’inin (n=195) serbest meslek, %3,5’nin (n=21) emekli, %30’unun (n=180) özel sektör, %0,5’nin (n=3) çiftçi, %0,7’sinin işsiz olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %5,5’nin babasının ve %1,7’sinin ise annesinin olmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği (ÖEDÖ), Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu (OMÖ-K) ve Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ) kullanılmıştır. Araştırmaya başlanmadan önce belirlenen ölçme araçlarının kullanılabilmesi

için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerde yer alan madde sayıları sırasıyla 32, 7 ve 27'dir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracında ölçeklerin yanısıra öğrencilerin demografik değişkenlerine de yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan yol analizinden önce, modele alınan ölçme araçları doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) ayrı ayrı test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Bu analiz, modelin doğrulanması amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeklere uygulanacak DFA, bir yol modelinin geçerliliği ve güvenilirliğine katkı sağlamaktadır (Floyd & Wiedman, 1995; Kline, 2005)

3.3.1. Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği (ÖEDÖ)

Öğretmenlerin etkililiğini değerlendirmek amacıyla Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeği, Raza (2010) tarafından geliştirilmiş ve İhtiyaroğlu (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış tek boyutlu ve 32 maddeden oluşan bir ölçektir. İhtiyaroğlu ölçeğin güvenirlik katsayısını 0,87 olarak bulmuştur. Likert tipindeki bu ölçme aracında yer alan maddeler, 1 (kesinlikle katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (katılıyorum), 5 (kesinlikle katılıyorum) olarak SPSS 21 programlarında kullanılmak üzere kodlanmıştır. Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	KMO	Barlett's X^2	Açıklanan Varyans %	Faktör Yüğü		Cronbach's Alpha
					En Düşük	En Yüksek	
Öğretmen Etkililik Değerlendirme	32	.94	3878.31 $p < .001$	43.48	.47	.74	.96

Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğe ilişkin KMO değerinin .94, Barlett's (X^2) katsayısının 3878.31 ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin faktör yük değerlerinin .47 ile .74 arasında değiştiği,

Cronbach's Alpha katsayısının .96 olduğu ve toplam varyansın %43,48'ni açıkladığı görülmektedir. Güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması psikolojik bir test için uygun görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.171). Ölçeğin madde-test (Item-Total) korelasyonu 0.50 ile 0.66 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin bireyleri iyi derecede ayırt etmesi için madde-test korelasyonunun 0.30 ve daha yüksek olması gerekir (Büyüköztürk, 2012, s. 171).

ÖEDÖ' nün yapı geçerliliğini test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) yapılmıştır.

3.3.2. Öğretmen Etkililiği Değerlendirme Ölçeğinin DFA Sonuçları

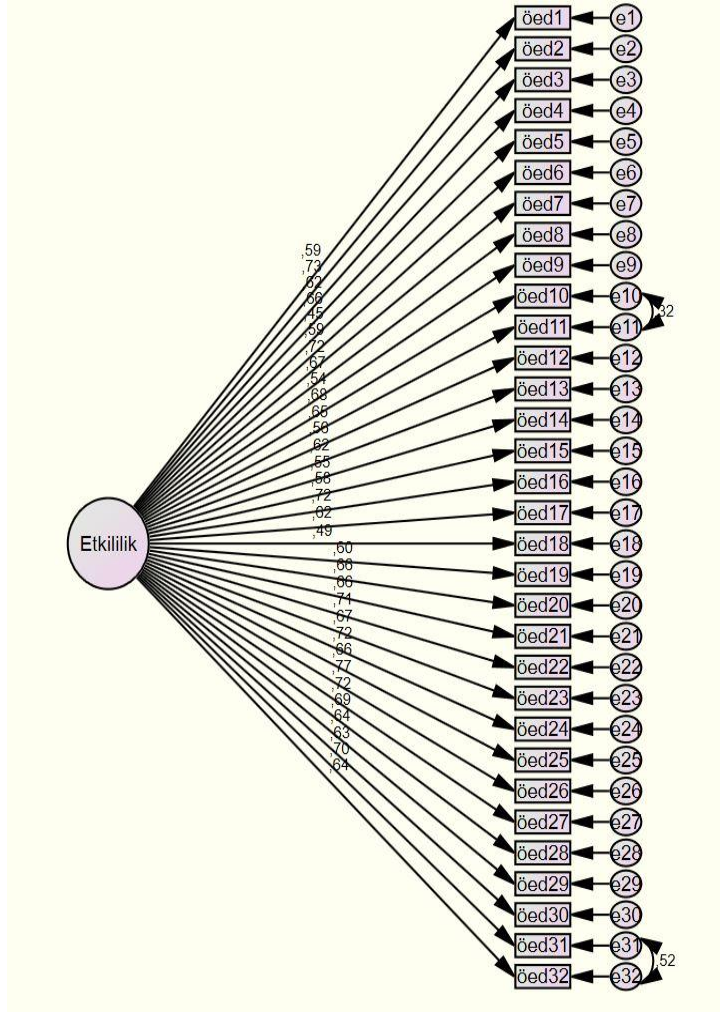
ÖEDÖ'ye ilişkin DFA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

ÖEDÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

χ^2	sd	(χ^2 /sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
1005.360	462	2.18	0.07	0.76	0.85	0.74	0.09	0.76

ÖEDÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin tablo 7 incelendiğinde ki-kare (χ^2) değerinin 1005.360 ve serbestlik derecesinin (sd) 462 olarak bulunduğu görülmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değer 2.18 olduğu görülmektedir. Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir (χ^2 /sd = 2.18). Okullarda Bununla birlikte RMSEA (0.07), GFI (0.85) ve RMR (0.09) değerleri modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. CFI, AGFI ve NFI değerleri modelin zayıf uyum gösterdiğine işaret etmekle birlikte literatürde Ki-kare/serbestlik derecesi ve RMSEA uyum indeksleri modelin uyumunda önemli görülmekte ve uyum indekslerinin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2010). Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda tek faktörlü yapının kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. “Öğretmen Etkililik Algısı Ölçeğinin” yol diyagramı

Şekil 3’te her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki yordama miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Tek faktörlü modelde maddelerin regresyon katsayılarının .49 ile .73 arasında değiştiği görülmektedir. Bu verilere bakılarak ölçeğimizde yer alan maddeler arasındaki regresyon katsayılarının iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu (OMÖ)

Öğrencilerin mutluluk düzeylerini belirlemek için Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu-OMÖ-K kullanılmıştır. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmasını Doğan ve Çötök (2011) yapmışlardır. Ölçeğin orijinali 8 maddeden oluşmaktadır. Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçekte bulunun 4. maddenin madde toplam korelasyonu .17 çıktığı için ölçekten

çıkarılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik sonuçları Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8

Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	KMO	Barlett’s X^2	Açıklanan Varyans %	Faktör Yüğü		Cronbach’s Alpha
					En Düşük	En Yüksek	
Oxford Mutluluk Ölçeği	5	.78	220.14 $p < .001$	50.07	.56	.79	.75

Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçeğe ilişkin KMO değerinin .94, Barlett’s (X^2) katsayısının 3878.31 ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğe ait 1. ve 7. maddenin faktör yük değerlerinin uygun bir şekilde dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 5 madde değerlendirmeye alınmıştır. Kalan 5 maddeye uygulanan AFA sonuçlarına göre ölçek için faktör yük değerlerinin .56 ile .79 arasında değiştiği, Cronbach’s Alpha katsayısının .75 olduğu ve toplam varyansın %50.07’sini açıkladığı görülmektedir. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması psikolojik bir test için uygun görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.171). Ölçeğin madde-test (Item-Total) korelasyonu 0.50 ile 0.66 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin bireyleri iyi derecede ayırt etmesi için madde-test korelasyonunun 0.30 ve daha yüksek olması gerekir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu’ nun yapı geçerliliğini test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) yapılmıştır.

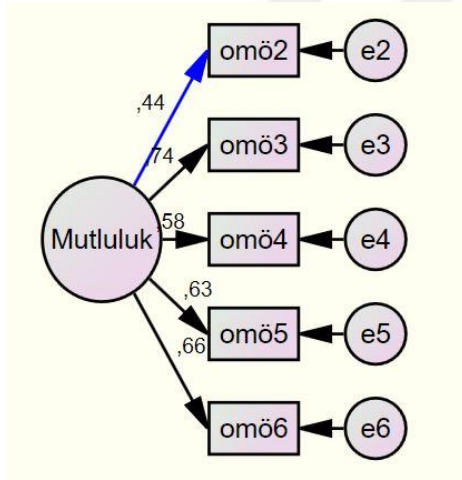
3.3.4. Oxford Mutluluk Ölçeği- Kısa Formu DFA Sonuçları

Tablo 9

ÖMÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

χ^2	sd	(χ^2 /sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
8.616	5	1.72	0.06	0.98	0.98	0.95	0.06	0.96

ÖMÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin Tablo 9 incelendiğinde ki-kare (χ^2) değerinin 8.616 ve serbestlik derecesinin (sd) 5 olarak bulunduğu görülmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değerin 1.72 olduğu görülmektedir. Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir (χ^2 /sd = 1.72). Bununla birlikte tüm uyum indeksleri modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda tek faktörlü yapının iyi bir model olduğu söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. “Öğrenci Mutluluk Ölçeğinin” yol diyagramı

Şekil 4'te her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki yordama miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Bu veriler ışığında maddeler arasındaki regresyon katsayılarının iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bütüncül şekilde değerlendirildiğinde modelin iyi bir model olduğu söylenebilir.

3.3.5. Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ)

Öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini belirlemek için Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Arastaman (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 27 maddeden oluşana duyuşsal boyutu araştırmada kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddeler (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum) olmak üzere SPSS 21,0 programında kullanılmak üzere kodlanmıştır. Ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlilik sonuçları Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Bağlılığı Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	KMO	Barlett’s X^2	Açıklanan Varyans %	Faktör Yüğü		Cronbach’s Alpha
					En Düşük	En Yüksek	
Bağılılık	27	.91	2845.05 $p < .001$	39.08	.43	.75	.94

Okula Bağlılık Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları sonucunda ölçeğe ilişkin KMO değerin .91, Barlett’s (X^2) katsayısının 2845.05 ($p < .001$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktör yük değerin .43 ile .75 arasında değıştiğı, Cronbach’s Alpha katsayısının .96 olduğu ve toplam varyansın %39.08’ni açıkladığı görülmektedir. Güvenirlilik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması psikolojik bir test için uygun görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.171). Ölçeğin madde-test (Item-Total) korelasyonu 0.50 ile 0.66 arasında değışmektedir. Ölçek maddelerinin bireyleri iyi derecede ayırt etmesi için madde-test korelasyonunun 0.30 ve daha yüksek olması gerekir (Büyüköztürk, 2012, s. 171).

OBÖ’ nün yapı geçerliliğini test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) yapılmıştır.

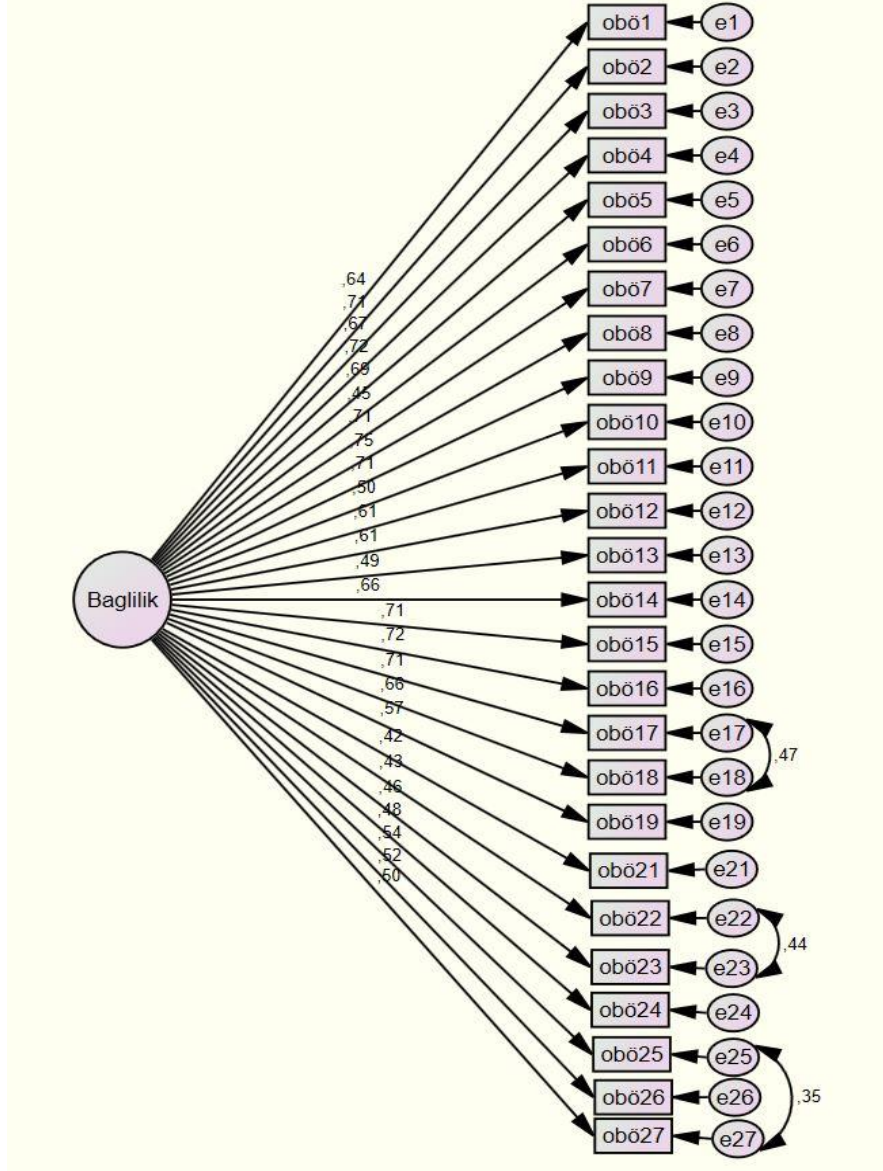
3.3.6. Okula Bağlılık Ölçeğinin DFA Sonuçları

Tablo 11

ÖBÖ'ye İlişkin DFA Sonuçları

χ^2	sd	(χ^2 /sd)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	RMR	NFI
672.707	296	2.27	0.07	0.85	0.78	0.74	0.12	0.76

ÖBÖ'nün doğrulayıcı faktör analizine ilişkin tablo incelendiğinde ki-kare (χ^2) değerinin 672.707 ve serbestlik derecesinin (sd) 296 olarak bulunduğu görünmektedir. Ki-kare/serbestlik derecesine bakıldığında değerin 2.27 olduğu görülmektedir. Bu bulgu veri setinin faktör yapısını desteklediğini göstermektedir (χ^2 /sd = 2.27). Bununla birlikte RMSEA (0.07), CFI (0.85) ve RMR (0.11) değerleri modelin iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. GFI, AGFI ve NFI değerleri modelin zayıf uyum gösterdiğine işaret etmekle birlikte tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda tek faktörlü yapının kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar ve birinci düzey yol diyagramı Şekil 5'de verilmiştir.



Şekil 5. “Okula Bağlılık Ölçeğinin” yol diyagramı

Şekil 5’te her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki yordama miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Faktör yük dağılımı uygunluk göstermeyen 20. Madde atıldıktan sonra tek faktörlü modelde maddelerin regresyon katsayılarının .42 ile .75 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler ışığında maddeler arasındaki regresyon katsayılarının iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bütüncül şekilde değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınarak ölçekler uygulanmıştır. Araştırma kapsamında 600 öğrenciye ulaşılarak analizler yapılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesi amacıyla SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences) ve Amos 18.0 programları kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikli olarak veri seti hatalı değer ve aykırı değer açısından incelenmiştir. Bu süreçte hatalı olarak girilen veriler ölçeklerde katılımcıların cevaplarına uygun olarak düzeltilmiştir. Ayrıca eksik değer analizinde rastlantısal olarak çok az sayıda boş bırakılan maddelere EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Ardından ölçeklere ilişkin açıklayıcı faktör analizleri SPSS ve doğrulayıcı faktör analizleri Amos programları aracılığı ile yapılmıştır. Öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevaplara göre gerçekleşme düzeylerini belirlemek için, aralık genişliği, ‘dizi genişliği/yapılacak grup sayısı’ formülünden yararlanılmıştır (Tekin, 1996). Buna göre, kullanılan tüm ölçekler için aralık genişliği, $5-1 / 5 = 0,80$ olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada, 1. 2. ve 3. alt problemler ait bulguların değerlendirilmesi için, 1,00- 1,79: ‘kesinlikle katılmıyorum’, 1,80- 2,59: ‘katılmıyorum’, 2,60-3,39: ‘kararsızım’, 3,40-4,19: ‘katılıyorum’ ve 4,20-5,00: ‘kesinlikle katılıyorum’ aritmetik ortalama aralıkları ele alınmıştır. Dördüncü alt problemin değerlendirilmesinde yapısal eşitlik modeline ait uyum indeksleri kullanılmıştır. 5. alt problemde ise istatistiksel anlamlılık değerleri baz alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin okula bağlılık, öğretmen etkililiği değerlendirme ve mutluluk algılarının cinsiyet, yaş, sınıf, anne ve baba mesleği ve yaşanan ilin gelişmişlik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Söz konusu bu analizlerde kullanılan istatistikî tekniklerde parametrik ve parametrik olmayan test seçimlerinde dağılımın normalliği için 30 sayısı referans alınmıştır. Büyüköztürk’e (2011) göre veri büyüklüğü istatistik seçimini etkilemektedir. 30 ve daha büyük örneklem için dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği varsayılabilir. Buna ek olarak her bir alt grubun büyüklüğünün 15 ve üzerinde olduğu durumlarda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya neden olmadığı belirtilmektedir. Daha küçük gruplarda ise parametrik olmayan testlerin tercih edilmesinin bir zorunluluk olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda söz konusu bu çalışmada her bir alt grubun 30 veya daha büyük olduğu durumlarda parametrik testler 30’dan küçük olduğu durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Buradan hareketle Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği Algısı, Mutluluk Düzeyleri ve Okula Bağlılık Düzeylerinin öğrencilerin yaşadıkları ilin sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim öğretim gördükleri sınıf seviyeleri ve öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA; cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi, babalarının ve annelerinin mesleklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi kullanılan ve anlamlı farklılığın olduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşit çıktığı durumlarda Tukey-HSD ve çıkmadığı durumlarda Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-testi kullanılan ve anlamlı farklılığın olduğu durumlarda ise anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Araştırma da öğrencilerin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisinin araştırıldığı modelin test edilmesi AMOS 18 programında yol (path) analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Path analizi üç ya da daha fazla değişken arasındaki nedensel bir ilişkinin varlığını test etmek için kullanılır (Fraenkel & Wallen, 2009). Yol (path) analizi genellikle sosyal bilimlerde nedensel ilişkileri istatistiksel tekniklerden yararlanarak inceleyip yorumlamak için kullanılmaktadır. Yapısal eşitlik modelleri (YEM), gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkilerin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır (Kline, 2011). Gizil değişken analizi, çok sayıda gözlenen ya da ölçülen değişken tarafından temsil edilen “gizil” yapıları içeren çok değişkenli istatistik analizleri tanımlamak için kullanılmıştır (Çokluk vd., 2012). Gizil değişkenler teoride var oldukları düşünülen ve gözlenen değişken ismi verilen göstergeler aracılığıyla ölçülebildikleri varsayılan yapılardır. Gözlenen değişken ise ölçme aracında kullanılan maddelerden oluşmaktadır (Şimşek, 2007).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini çözümlmek amacıyla yapılan istatistiki işlemlere ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ile yorumlara yer verilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık, mutluluk algıları ve öğretmen etkililiğine ilişkin algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 12’de yer almaktadır. Öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk algıları ve öğretmen etkililiği düzeyleri en yüksek 5, en düşük 1 olarak derecelendirilmektedir.

4.1. Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 12

Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılık, Mutluluk ve Öğretmen Etkililiğine İlişkin Algı Düzeyleri

Değişkenler	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	S
Okula bağlılık	1.08	5.00	3.73	.78
Mutluluk	1.00	5.00	3.39	.91
Öğretmen etkililiği	1.47	5.00	3.74	.77

Öğrencilerimizin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiğidüzeylerine ilişkin Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin okula bağlılık ($\bar{X}=3.73$), mutluluk ($\bar{X}=3.39$) ve öğretmen etkililiği algılarının ($\bar{X}=3.74$) iyidüzeyde olduğu görülmektedir.

Tabloya ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın öğretmen etkililiğinde ($S = .77$), en heterojen dağılımın ise mutluluk düzeyinde ($S = .91$) olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın yukarıda ifade edilen bulguları, ilgili alan yazında daha önce yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Literatürde öğrencilerin okul bağlılığı ile ilgili çalışmalara baktığımızda Karabağ-Köse (2019) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okul bağlılığını orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Okul bağlılığı ile ilgili genel alanyazın incelendiğinde öğrencilerin genellikle okul bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir (Argon & İsmetoğlu, 2016; Arastaman, 2009; Kalaycı & Özdemir, 2013). Akbaba (2018) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin mutluluklarını yüksek düzeyde bulmuştur. Yazıcı (2015) çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırma grubunda yer alan katılımcıların orta seviyenin üzerinde mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sarıçam (2014) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada ise öğrencilerin mutluluk düzeylerini düşük olduğunu belirtmiştir.

4.2. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmamızın dördüncü alt probleminde ortaokul öğrencilerinin mutluluk algı düzeyleri, öğretmen etkililik algıları ve okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusuna cevap aranmıştır. Bu ilişkiyi bulabilmek için Perason korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasında ki ilişkiye ait sonuç Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13

Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3
1. Etkililik	1.00	.39**	.73**
2. Mutluluk		1.00	.53**
3. Bağlılık			1.00

** $p < .01$

Öğrenci mutluluk algısı, öğretmen etkililik algısı ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkileri gösteren Tablo 13 incelendiğinde, bütün değişkenlerin birbiriyle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili oldukları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin öğretmen etkililik algısı ile

öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında ($r = .39, p < .01$) ve öğrenci mutluluk algısı ile öğrencilerin okula bağlılığı arasında ($r = .53, p < .01$) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Literatürde mutluluk ve okula bağlılık ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır ancak benzer araştırmada öğrencilerin lise yaşam kalitesi ile okula bağlılıklarını arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğu belirtilmiştir (Argon ve İsmetoğlu, 2016). Bununla birlikte öğrencilerin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılığı arasında ($r = .73, p < .01$) yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Literatürde okul bağlılığı ve öğretmen etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Rogers-Şirin, 2004; İhtiyaroğlu, 2016; Cemalcılar, 2010; Fall & Roberts, 2012; Klem & Connell, 2004).

4.3. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin; öğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının öğrencilerin yaşadıkları ilin sosyo-ekonomik düzeyine göre karşılaştırılması Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Öğrencilerin Yaşadıkları İlin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	1.Düşük (n = 200)		2. Orta (n = 200)		3. Yüksek (n = 200)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Bağlılık	3.79	.76	3.86	.71	3.53	.81
Mutluluk	3.57	.91	3.39	.87	3.22	.91
Etkililik	3.80	.68	3.85	.76	3.57	.84

Öğrencilerin öğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının yaşadıkları ilin sosyo ekonomik düzeyine ilişkin betimsel verilerin yer aldığı Tablo 14 incelendiğinde, okula bağlılığı en yüksek grubun orta sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X}=3.86$) düzeye sahip illerde yaşayan grup, en düşük grubun ise yüksek sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X}= 3.53$) düzeye sahip illerde yaşayan öğrenci grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde mutluluk algısı düzeyi en yüksek grubun düşük sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X}= 3.57$) düzeye sahip grup, mutluluk algısı düzeyinin en düşük grubun

ise yüksek sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X}=3.22$) düzeye sahip öğrenci grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde etkili öğretmenlik algısı düzeyi en yüksek grubun orta sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X}=3.88$) düzeye sahip grup, etkili öğretmenlik algısı düzeyinin en düşük grubun ise yüksek sosyo ekonomik gelişmişlik ($\bar{X}=3.57$) düzeye sahip öğrenci grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 15

Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Yaşadıkları İlin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Bağlılık	Gruplar arası	11.94	2	5.97			Dunnett's C
	Gruplar içi	348.67	597	.58	10.22	.00	1-2, 2-3,
	Toplam	360.61	599				1-3
Mutluluk	Gruplar arası	12.11	2	6.05			Dunnett's C
	Gruplar içi	478.85	597	.80	7.55	.00	1-2, 2-3
	Toplam	490.96	599				
Etkililik	Gruplar arası	9.20	2	4.60			Tukey
	Gruplar içi	348.06	597	.58	7.89	.00	1-3, 2-3
	Toplam	357.26	599				

Öğrencilerin öğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının yaşadıkları ilin sosyo ekonomik düzeyine göre ANOVA sonuçlarına ilişkin Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin okula bağlılıklarının [$F(2, 597) = .58, p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin okul bağlılığı arasında ki anlamlı farklılıkların hangi sosyo ekonomik gelişmişlik düzey gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre düşük sosyo-ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrencilerle orta ve yüksek sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Sosyo ekonomik düzeyi düşük ve yüksek gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler arasındaki farkın düşük; sosyo ekonomik düzeyi düşük ve orta gelişime sahip illerde yaşayan öğrencilerde ki farkın ise orta sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi orta ve yüksek olan iller de yaşayan öğrenciler arasında da farklılık olduğu ve bu farkın orta sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Literatüre

baktığımız zaman öğrencilerin okula bağlılıkları ve yaşadıkları yer arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar olduğunu görmekteyiz. Yılmaz ve ark.(2016) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında il merkezinde yaşayan öğrencilerin okula bağlılıklarının düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer bir sonucu Goodenow ve Grady (1993), yapmış oldukları çalışma da belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda şehir merkezinde bulunan okullardaki öğrencilerin şehir dışında bulunan ve daha az sayıda öğrencinin devam ettiği küçük okullara devam eden öğrencilere göre okula aidiyet duygularının daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Tablo 15'e baktığımızda öğrenci mutluluğunun [$F(2, 597) = .80, p < .05$] öğrencilerin yaşadıkları illerin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini görmekteyiz. Öğrenciler mutluluğu arasında ki anlamlı farklılıkların hangi sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip öğrenci gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi düşük ve orta illerde yaşayan öğrenciler arasında düşük sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi orta ve yüksek illerde yaşayan öğrenciler arasında da fark olduğu ve bu farkın orta sosyo ekonomik gelişim düzeyine sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 15'e baktığımızda öğrencilerin öğretmen etkililiği algıları [$F(2, 597) = .58, p < .05$] yaşadıkları illerin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini görmekteyiz. Öğrencilerin öğretmen etkililiği algıları arasında ki anlamlı farklılıkların hangi sosyo ekonomik gelişmişlik düzey gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi düşük ve yüksek olan illerdeki farkın düşük sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Yine çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre orta ve yüksek sosyo ekonomik gelişime sahip illerde yaşayan öğrenciler arasında da fark olduğu ve bu anlamlı farkın orta sosyo ekonomik gelişim düzeyine sahip illerde yaşayan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin; öğretmen etkililiği algısı, mutluluk düzeyleri ve okula bağlılık düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre karşılaştırılması Tablo 16 da verilmiştir.

Tablo 16

Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	5. Sınıf (n = 117)		6. Sınıf (n = 125)		7. Sınıf (n = 202)		8. Sınıf (n = 156)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Bağlılık	3.99	.66	3.87	.64	3.44	.84	3.79	.77
Mutluluk	3.74	.86	3.53	.82	3.16	.96	3.32	.84
Etkililik	4.04	.65	3.76	.65	3.44	.86	3.88	.70

Tablo 16’da öğrencilerin öğretmen etkililiği, mutluluğu ve okula bağlılıklarının öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre betimsel verileri yer almaktadır. Tablo 16 incelendiğinde, okula bağlılığı en yüksek grubun 5.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 3.99$), en düşük grubun ise 7.sınıf öğrencilerinin ($\bar{X} = 3.44$) olduğu görülmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde mutluluğu en yüksek olan öğrencilerin 5. Sınıf ($\bar{X} = 3.74$), en düşük olan öğrencilerin ise 7. sınıf ($\bar{X} = 3.16$) öğrencileri olduğu görülmektedir.

Tablo 16’da öğretmen etkililiği algısının en yüksek olan grubun ($\bar{X} = 4.04$) 5.sınıf öğrencileri olduğu ve en düşük grubun ise ($\bar{X} = 3.44$) 7.sınıf öğrencilerinin olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Bağlılık	Gruplar arası	28.28	3	9.43			Tukey
	Gruplar içi	332.34	596	.56	16.90	.00	6-7, 5-7, 7-8
	Toplam	360.62	599				
Mutluluk	Gruplar arası	27.90	3	9.30			Dunnett’s C
	Gruplar içi	463.06	596	.78	11.97	.00	5-7, 5-8, 6-7
	Toplam	490.96	599				
Etkililik	Gruplar arası	32.12	3	10.71			Tukey
	Gruplar içi	325.15	596	.55	19.63	.00	5-6, 5-7, 6-7, 7-8
	Toplam	357.27	599				

Ortaokul öğrencilerinin; öğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre ANOVA sonuçları tablo 19’da verilmiştir. Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin okul bağlılığının [$F (3, 596) = .56, p < .05$] öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin okul bağlılığı arasında ki anlamlı farklılıkların hangi sınıf seviye gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 6.sınıf öğrencileri ve 7. sınıf öğrencileri arasında; 5. sınıf öğrencileri ve 7. sınıf öğrencileri arasında; 7.sınıf ve 8. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. 6.sınıf ve 7.sınıf öğrencileri arasındaki farkın 6.sınıf öğrencileri lehine; 5.sınıf ve 7. Sınıf öğrencileri arasındaki farkın 5.sınıf öğrencileri lehine; 7.sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasında ki farkın da 8.sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okula bağlılığının düşük sınıflarda daha yüksek olması literatürde bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Can, 2008; Mengi, 2011; Özdemir & Kalaycı, 2013). Literatürde sınıf seviyesi ve okula bağlılık arasında bir ilişkinin olmadığını belirten çalışmalarda vardır (Goodenow, 1992).

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin mutluluğunun [$F (3, 596) = .78, p < .05$] öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılıkların hangi sınıf seviye gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 5.sınıf öğrencileri ve 7. sınıf öğrencileri arasında; 5. sınıf öğrencileri ve 8. sınıf öğrencileri arasında; 6.sınıf ve 7. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. 5.sınıf ve 7.sınıf öğrencileri arasındaki farkın 5.sınıf öğrencileri lehine; 5.sınıf ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki farkın 5.sınıf öğrencileri lehine; 6.sınıf ve 7. sınıf öğrencileri arasında ki farkın da 6.sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Literatürde sınıf düzeyi ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelendiği çeşitli araştırma sonuçları mevcuttur. Aksoy, Aytar ve Kaytez (2017), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada 4. sınıfta arkadaşlarıyla aynı evi paylaşan öğrencilerin 1. sınıftaki öğrencilere göre daha mutlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Eryılmaz ve Ercan (2011) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre 19-25 yaş grubunda yer alan öğrencilerin 14-17 ve 26-45 yaş grubuna göre mutluluk düzeyinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dilmaç ve Bozgeyikli (2009) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin mutluluk puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin 1. ve 4. sınıf öğrencilerine göre mutluluk düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde sınıf düzeyi ve mutluluk arasında ilişkinin olmadığı çalışmalarda mevcuttur (Özen, 2005; Çelebi, 2014; Çakır, 2015).

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin öğretmen etkililiği algılarının [$F(3, 596) = .55, p < .05$] öğrenim gördükleri sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılıkların hangi sınıf seviye gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencileri ve 6. sınıf öğrencileri arasında; 5. sınıf öğrencileri ve 7. sınıf öğrencileri arasında; 6.sınıf ve 7. sınıf öğrencileri arasında; 7. sınıf ve 8.sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencileri arasındaki farkın 5.sınıf öğrencileri lehine; 5. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri arasındaki farkın 5. sınıf öğrencileri lehine; 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencileri arasında ki farkın 6.sınıf öğrencileri lehine; 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencileri arasındaki farkın 8.sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin; öğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının babalarının mesleklerine göre karşılaştırılması Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Babalarının Mesleklerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Meslek	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark
Bağlılık	1. İşçi (n = 55)	296.99	7	16.025	.03	1-2, 2-3, 2-5, 2-6, 2-7, 6-7
	2. Çiftçi (n = 3)	96.67				
	3. Memur (n = 109)	303.47				
	4. İşsiz (n = 4)	264.50				
	5. Yok (n = 33)	320.20				
	6. Özel sektör (n = 180)	270.15				
	7. Serbest meslek (n = 195)	329.82				
	8. Emekli (n = 21)	287.19				
Mutluluk	1. İşçi (n = 55)	292.73	7	26.647	.00	6-7
	2. Çiftçi (n = 3)	411.33				
	3. Memur (n = 109)	301.08				
	4. İşsiz (n = 4)	463.38				
	5. Yok (n = 33)	311.88				
	6. Özel sektör (n = 180)	255.85				
	7. Serbest meslek (n = 195)	336.84				
	8. Emekli (n = 21)	298.38				
Etkililik	1. İşçi (n = 55)	299.96	7	22.530	.00	6-7
	2. Çiftçi (n = 3)	119.17				
	3. Memur (n = 109)	286.98				
	4. İşsiz (n = 4)	299.13				
	5. Yok (n = 33)	360.39				
	6. Özel sektör (n = 180)	270.88				
	7. Serbest meslek (n = 195)	334.08				
	8. Emekli (n = 21)	246.14				

Tablo18'e baktığımızda babalarının mesleklerine göre ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları [$\chi^2(7) = 16.02, p < .05$], mutluluk [$\chi^2(7) = 26.64, p < .05$] ve öğretmen etkililiği algısının [$\chi^2(7) = 22.53, p < .05$] anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin babalarının mesleklerine göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre öğrencilerin okula bağlılıklarında ki farkın babalarının mesleklerine göre işçi ve çiftçi arasında babası işçi olanlar lehine; çiftçi ve memur arasında babası memur olanlar lehine; çiftçi ve özel sektör

Çalışanları arasında babası özel sektör çalışanı olanlar lehine; ifti ve serbest meslek çalışanları arasında babası serbest meslek çalışanı olanlar lehine; özel sektör ve serbest meslek çalışanları arasında babası serbest meslek çalışanı olanlar lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Literatürde araştırmanın sonucuna benzer olarak sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının okula bağlılıklarının yüksek olduğunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Finn & Voelkl, 1993; Bellici, 2015). Arastaman (2009) ise yaptığı araştırmada sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının okula bağlılıklarını sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Tablo 18 incelendiğinde ortaokul ğrencilerinin babalarının mesleklerine göre mutlulukları arasında farkın olduğu ve bu farkın babaları özel sektör ve serbest meslek çalışanları arasında, babası serbest meslek çalışanı olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 18 incelendiğinde ortaokul ğrencilerinin babalarının mesleklerine göre ğretmen etkililiği algılarında gruplar arasındaki farkın babaları özel sektör ve serbest meslek çalışanları arasında olduğu ve bu farkın babası serbest meslek çalışanı olan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Ortaokul ğrencilerinin; ğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının annelerinin mesleklerine göre karşılaştırılması Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Annelerinin Mesleklerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Değişkenler	Meslek	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Bağlılık	1. İşçi (n = 24)	299.73	6	5.615	.47
	2. Memur (n = 34)	311.71			
	3. Ev hanımı (n = 479)	300.76			
	4. Yok (n = 10)	274.05			
	5. Özel sektör (n = 43)	273.92			
	6. Serbest meslek (n = 7)	350.00			
	7. Emekli (n = 3)	491.83			
Mutluluk	1. İşçi (n = 24)	296.98	6	3.954	.68
	2. Memur (n = 34)	275.54			
	3. Ev hanımı (n = 479)	305.08			
	4. Yok (n = 10)	323.90			
	5. Özel sektör (n = 43)	261.22			
	6. Serbest meslek (n = 7)	298.29			
	7. Emekli (n = 3)	371.00			
Etkililik	1. İşçi (n = 24)	313.67	6	1.424	.10
	2. Memur (n = 34)	286.34			
	3. Ev hanımı (n = 479)	301.99			
	4. Yok (n = 10)	314.80			
	5. Özel sektör (n = 43)	278.31			
	6. Serbest meslek (n = 7)	322.21			
	7. Emekli (n = 3)	338.00			

Tablo19'a göre anne mesleklerine göre ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları [$\chi^2(6) = 5.61, p > .05$], mutluluk [$\chi^2(6) = 3.95, p > .05$] ve öğretmen etkililiği algısında [$\chi^2(6) = 1.42, p > .05$] anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Literatürde anne baba mesleklerinin öğrencilerin mutluluk, okula bağlılık ve öğretmen etkililiği değişkenlerine göre incelendiğinde araştırmalara rastlanmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin; öğretmen etkililiği algısı, mutluluk düzeyleri ve okula bağlılık düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetine göre karşılaştırılması Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılığının Cinsiyetine Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kadın (n = 305)		Erkek (n = 295)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Bağlılık	3.82	.73	3.63	.81	-2.95	598	.00
Mutluluk	3.38	.90	3.40	.92	.23	598	.82
Etkililik	3.83	.75	3.64	.79	-3.07	598	.00

Tablo 20'ye baktığımızda ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği ve okula bağlılıklarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiğini; kız öğrencilerin öğretmen etkililiği algısının ve okula bağlılıklarının erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin mutluluğunun ise cinsiyete göre bir farklılık göstermediği görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin hemcinslerine göre öğretmen etkililiği algısının okula bağlılık ve mutluluk algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulguya göre kız öğrencilerin okula bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç literatüre bakıldığında başka araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Arastaman, 2006; Bellici, 2015; Eith, 2005; Sarı, 2012; Özdemir & Kalaycı, 2013; Newman, 1992). Literatürde erkek öğrencilerin okul bağlılığının kızlara göre daha yüksek olduğu çalışmalarda vardır (McNelly, Nonnemaker & Blum, 2002). Öte yandan okul bağlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirten çalışmalarda literatürde mevcuttur (Altuntaş & Sezer, 2017; Somers & Gizzi, 2001; Duy & Yıldız, 2014; Hill & Werner, 2006).

Yerli ve yabancı literatür baktığımızda cinsiyet ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarının farklılık gösterdiği erkek öğrencilerin mutluluk puanlarının yüksek olduğu araştırmalar (Pala-Akbaba, 2018; Güven, 2008; Eryılmaz, 2011; Takakura & Sakihara, 2000; Ben-Zur, 2003; İlhan, 2005; Tümkeya, 2011; Trusty & Dooley-Dickey, 1993) olduğu gibi kız öğrencilerin mutluluk puanlarının yüksek olduğu araştırmalarda mevcuttur (Gülcan, 2014). Literatürde cinsiyete göre mutluluk düzeyinde farklılığın olmadığı sonucunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Demir, 2017; Duman, 2014; Tingaz & Hazar, 2014; Tuzgöl-Erdost, 2005; Uusitalo-Malmivaara, 2011; Uusitalo- Malmivaara & Lehto, 2012).

Bozdaş (2008) ilköğretim okulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin etkili öğretmen özellikleri üzerindeki algılarını incelediği araştırmasında cinsiyete göre kız öğrencilerin etkili öğretmenlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bozkuş ve Marulcu (2016); Bozkuş ve Taştan (2015); Ay ve Yurdabakan (2015) yapmış oldukları çalışmalarında cinsiyetin etkili öğretmen nitelik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin; öğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının yaşlarına göre karşılaştırılması Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 21

Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Yaşlarına Göre Betimsel Verileri

Değişkenler	11 yaş (n = 126)		12 yaş (n = 153)		13 yaş (n = 186)		14 yaş (n = 135)	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Bağlılık	3.97	.64	3.77	.72	3.46	.86	3.81	.73
Mutluluk	3.73	.79	3.39	.92	3.22	.94	3.31	.87
Etkililik	4.01	.64	3.68	.75	3.49	.85	3.90	.68

Tablo 21'de öğrencilerin öğretmen etkililiği, mutluluk ve okula bağlılıklarının yaşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin betimsel veriler yer almaktadır. Tablo 21 incelendiğinde, okul bağlılığı en yüksek grubun 11 yaş öğrencilerinin ($\bar{X} = 3.97$), en düşük grubun ise 13 yaş öğrencilerinin ($\bar{X} = 3.46$) olduğu görülmektedir.

Tablo 21 incelendiğinde mutluluk düzeyi en yüksek olan öğrencilerin 11 yaş ($\bar{X} = 3.73$), en düşük olan öğrencilerin ise 13 yaş öğrencilerinin ($\bar{X} = 3.22$) olduğu görülmektedir.

Tablo 21'de öğretmen etkililiği algısı en yüksek olan grubun ($\bar{X} = 4.01$) 11 yaş öğrencileri olduğu ve en düşük grubun ise ($\bar{X} = 3.49$) 13 yaş öğrencilerinin olduğu görülmektedir.

Tablo 22

Ortaokul Öğrencilerinin; Öğretmen Etkililiği, Mutluluk ve Okula Bağlılıklarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Bağlılık	Gruplar arası	21.80	3	7.26	12.78	.00	11-13,
	Gruplar içi	338.82	596	.57			12-13,
	Toplam	360.61	599				13-14
Mutluluk	Gruplar arası	21.13	3	7.04	8.94	.00	11-12,
	Gruplar içi	469.83	596	.79			11-13,
	Toplam	490.96	599				11-14
Etkililik	Gruplar arası	25.28	3	8.43	15.12 5	.00	11-12,
	Gruplar içi	331.99	596	.56			11-13,
	Toplam	357.27	599				13-14

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin okula bağlılığının [$F(3, 596) = .57, p < .05$] yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılıkların hangi yaş gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 11-13 yaş öğrencilerde ki farkın 11 yaş lehine; 12-13 yaş öğrencilerde ki farkın 12 yaşındaki öğrencilerin lehine ve 13-14 yaş öğrencilerin arasındaki farkın da 14 yaşındaki öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Literatürde küçük yaştaki öğrencilerin okula bağlılıklarının büyük yaştaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu destekleyen araştırmalar vardır (Bellici, 2015; Crump vd., 1999).

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin mutluluğunun [$F(3, 596) = .79, p < .05$] yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farkların hangi yaş gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 11-12 yaş, 11-13 yaş ve 11-14 yaş öğrenciler arasında anlamlı farkların olduğu ve bu farkların 11 yaşındaki öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Literatüre baktığımız da araştırma sonucuna benzer olarak küçük yaştaki öğrencilerin büyük yaştaki öğrencilere göre daha mutlu olduklarını görmekteyiz (Ash & Huebner, 2002; Gilman, 2001; Tenny, 2011).

Tablo 22 incelendiğinde, öğrencilerin öğretmen etkililiği algısının [$F(3, 596) = .56, p < .05$] yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılıkların hangi yaş gruplarında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 11-12 yaş öğrencilerde ki farkın 11 yaşındaki öğrenciler lehine; 11-13 yaş öğrencilerde

ki farkın 11 yaşındaki öğrenciler lehine ve 13-14 yaş öğrencilerin arasındaki farkın da 14 yaşında ki öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

4.4. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen etkililik algısı ile okula bağlılık arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun aracı etkisi path analizi yapılarak tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri Path analizi kullanılarak gözlenmiştir. Tablo 23'te araştırmada ki modelin uyumuna ilişkin hesaplanan uyum indeksleri yer almaktadır.

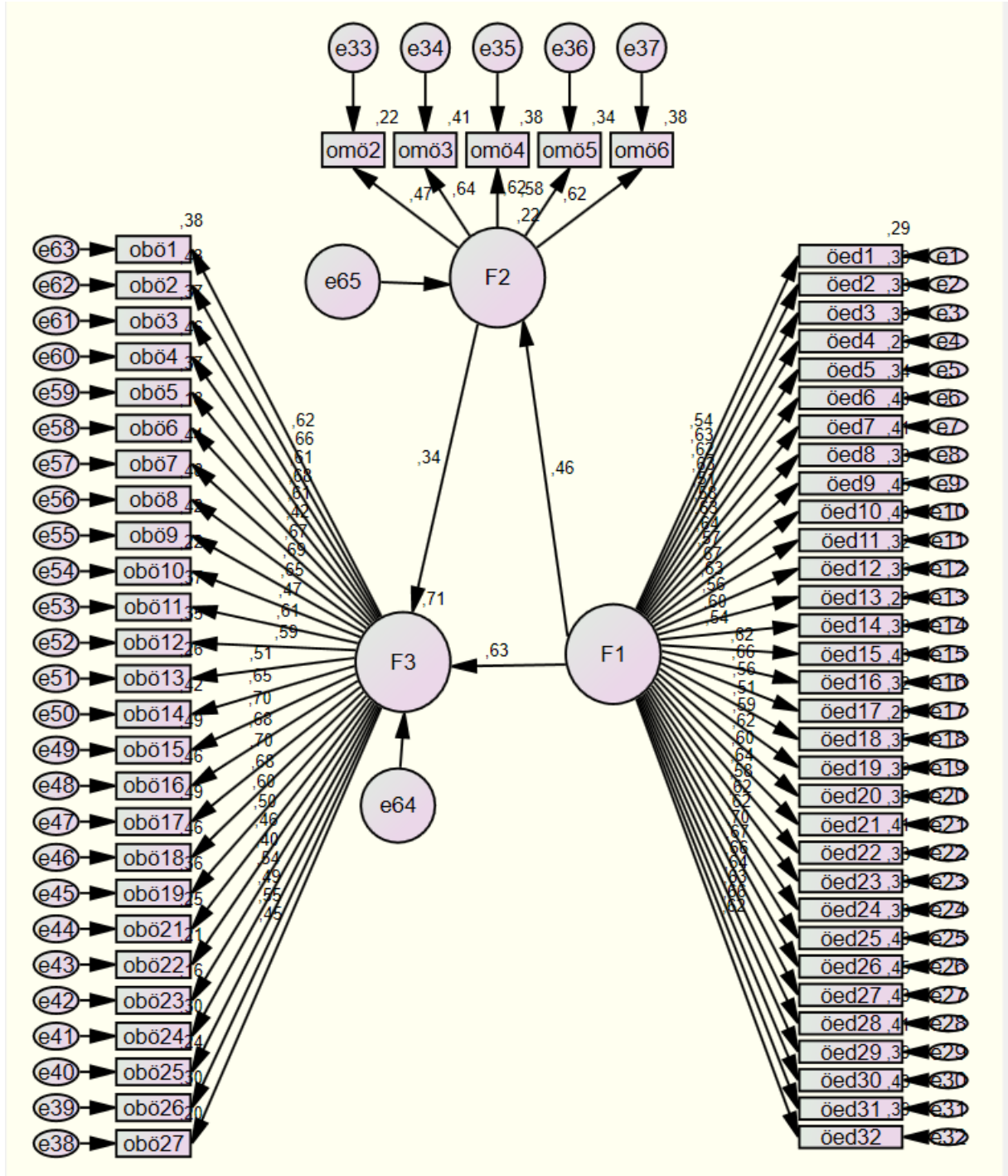
Tablo 23

Modele İlişkin Uyum İndeksleri

χ^2	sd	(χ^2/sd)	RMSEA	CFI	NFI	GFI	AGFI	RMR
4567.999	1887	2.42	.05	.84	.75	.79	.78	.07

Tablo 23'e baktığımızda bu araştırmada ki modelin uyumuna ilişkin hesaplanan uyum indeksleri modelin verilerle kabul edilebilir uyum gösterdiği yönünde olduğunu görmekteyiz ($\chi^2 / sd = 2.42 < 5$, RMSEA = .05< .08, CFI = .84, NFI = .75, GFI = .79, AGFI= .78, RMR = .07).

Öğretmen etkililik algısının okula bağlılık üzerindeki yordayıcılığı ve bu yordayıcılıkta öğrenci mutluluğunun rolüne ilişkin standartlaştırılmış path katsayıları Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Standartlaştırılmış Path Katsayıları

Öğretmen etkililik algısının bağlılık üzerindeki doğrudan ve öğrenci mutluluğu üzerinden dolaylı etkileri Tablo 24 ve Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 24

Modele İlişkin Doğrudan Etkiler

Bağımlı Değişken	Etki	Bağımsız Değişken	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (SE)	Kritik Oran (CR)	Anlamlılık Değeri (p)
Mutluluk	←	Etkililik	.47	.07	6.91	***
Bağlılık	←	Etkililik	.63	.06	6.21	***
Bağlılık	←	Mutluluk	.34	.08	8.48	***

*** $p < .001$

Tablo 25

Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişken Üzerindeki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkileri

Değişkenler	Etkiler*		
	Doğrudan	Dolaylı	Toplam
Etkililik	.63	.16	.79
Mutluluk	.34	-	.34

* Standartlaştırılmış path katsayıları

Tablo 24'deki standartlaştırılmış path katsayıları, öğretmen etkililik algısının öğrenci mutluluğunun ($\beta = .47$) ve bağlılığının ($\beta = .63$) doğrudan pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak sonuçlar öğrenci mutluluğunun öğrenci bağlılığının pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($\beta = .34$).

Bununla birlikte Tablo 25 öğretmen etkililik algısının öğrenci bağlılığını öğrenci mutluluğu üzerinden dolaylı olarak yordadığını ortaya koymuştur ($\beta = .16$). Buna göre öğretmen etkililik algısının öğrenci bağlılığı üzerindeki toplam etkisi $\beta = .79$ olarak gerçekleşmiştir.

Literatüre bakıldığında okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiğinin ilişkisini araştıran çalışmalara rastlanmamış fakat mutluluk-okula bağlılık ve mutluluk-öğretmen etkililiğini araştıran çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmanın yukarıda ifade edilen bulgularıyla ilgili benzer bir sonucu Sancak (2019) yapmış olduğu çalışmada bulmuştur. Çalışmada mutluluk ve okula bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir sonuçta okullarda öğrenciler ve öğretmenler tarafından kurulan yakın ilişkilerin öğrencilerin mutluluğunu arttırdığını ve bu öğrencilerin okul bağlılıklarının yüksek olduğu Ryan ve Powelson (1991) tarafından belirtilmiştir. Cacioppo ve ark. (1999), Ouwenel ve ark. (2011); Salanova ve ark. (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da yüksek mutluluk düzeyine sahip

öğrencilerin okula bağlılıklarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fredrickson (2001); Karabova (2012) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin mutlu olmasının okula bağlılıklarını arttırdığını belirterek benzer sonuç ifade etmişlerdir. Blazer and Kraft (2017) çalışmasında öğrencilerin mutlu olmasında etkili öğretmen davranışlarının önemli olduğunu belirtmiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonucu olarak ilk önce, öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algı düzeylerine yer verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algı düzeylerine ilişkin ilişkisel sonuçlar sunulmuştur. Buna ek olarak öğrenci mutluluğunun öğrencilerin okula bağlılık ve öğretmen etkililiği algılarının yordayıcılığına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Son olarak öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşadıkları ilin sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve baba mesleklerine göre farklılığına değinilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin mutluluk düzeylerinin öğrencilerin okula bağlılıkları ve öğretmen etkililiği algısıyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin mutluluk düzeyi ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişki öğrencilerin mutluluk düzeyi ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiden daha yüksektir. Yapılan path analizi sonucunda öğrencilerin mutluluk düzeyleri okula bağlılıklarının ve öğretmen etkililiği algısının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma da öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algısı öğrencilerin yaşadıkları ilin sosyo ekonomik düzeyine göre incelenmiş ve anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda sosyo ekonomik düzeyi düşük illerde yaşayan öğrencilerin mutluluk düzeylerinin yüksek, sosyo ekonomik düzeyi yüksek illerde yaşayan

öğrencilerin ise mutluluk düzeylerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları ilin sosyo ekonomik düzeyine göre okula bağlılıklarının farklılaştığı orta sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip illerde yaşayan öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek, yüksek sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip illerde yaşayan öğrencilerin okula bağlılıklarının ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırma sonucunda öğrencilerin yaşadıkları ilin sosyo ekonomik düzeyine göre etkili öğretmenlik algısının farklılaştığı, orta sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip illerde yaşayan öğrencilerin öğretmen etkililiği algısının yüksek, yüksek sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip illerde yaşayan öğrencilerin öğretmen etkililiği algısının ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma da öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algısı öğrencilerin babalarının mesleklerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk algısı ve öğretmen etkililiği algı düzeylerinde öğrencilerin babalarının mesleklerine göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bütün gruplar da öğrencilerin öğretmen etkililiği algısı ve okula bağlılıklarında babası serbest meslek sahibi olanlar ve babası memur olan öğrencilerimizin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine bütün gruplarda öğrencilerin mutluluk algısının babası işsiz ve çiftçi olan öğrencilerimiz de daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma da öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algısı öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk algısı ve öğretmen etkililiği algı düzeylerinde öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma da öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algısı öğrencilerin sınıf seviyelerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk algısı ve öğretmen etkililiği algı düzeylerinde öğrencilerin sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda bütün sınıf seviyelerinde alt sınıfta olan öğrencilerin okula bağlılıklarının, mutluluk düzeylerinin ve öğretmen etkililiği algısı düzeylerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma da öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algısı öğrencilerin yaş seviyelerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk algısı ve öğretmen etkililiği algı düzeylerinde öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda bütün yaş

seviyelerinde küçük yaşta olan öğrencilerin okula bağlılıklarının, mutluluk düzeylerinin ve öğretmen etkililiği algısı düzeylerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma da öğrencilerin okula bağlılık, mutluluk ve öğretmen etkililiği algısı öğrencilerin cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okula bağlılıklarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin okula bağlılıklarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırma sonucunda öğrencilerin etkili öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin etkili öğretmen algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin mutluluk algılarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna varılmıştır.

5.2 Öneriler

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık ve öğretmen etkililiği algılarında mutluluk düzeylerinin etkisi incelenmiştir. Söz konusu bu değişkenleri etkileyebilecek diğer değişkenler ele alınarak yeni araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda bu araştırmada araştırılmayan farklı değişkenlerin öğrenci mutluluğuna olan etkisinin incelenmesini konu alan araştırmalar yapılabilir.

Araştırmaya konu olan okula bağlılık, öğretmen etkililiği algıları ve mutluluk düzeylerine ilişkin değişkenleri etkileyebilecek diğer değişkenler ele alınarak yeni araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, öğrencilerin mutluluk düzeyleri üzerinde etki oluşturabilecek farklı değişkenlerin etkisinin incelenmesini konu alan araştırmalar yapılabilir. Örneğin, öğrencilerin mutluluğunun öğretmen ve okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilişkilendirmek gibi. Böylece eğitim sürecinde öğrenmeye istekli ve mutlu olan öğrenciler için hangi değişkenlerin daha etkili olduğu konusunda ayrıntılı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

2023 Eğitim Vizyonunda da değinilen öğrencilerin mutluluğu üzerine nitel çalışmalar yapılarak da Z kuşağını mutlu eden faktörleri ve bu faktörlerden nasıl yararlanılması gerektiğine ilişkin de çeşitli bilgiler elde edilebilir.

Değişen akran ilişkileri, teknolojinin beraberinde getirdiği yeni öğretim süreci (uzaktan öğretim) ile öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile ilgili ilişkilerin göz önüne alındığı çalışmalar yapılarak literatüre katkı sağlanabilir.

Öğrencilerin mutluluk düzeyleri arasında farklılıklar mutlaka olabilir, Bu farklılıkların neden kaynaklandığını belirlemek ve farklılaşan öğrenci özelliklerini de yakından takip etmek eğitim sürecinin kendisini yenilemesi ve değişen toplumsal beklentilere cevap vermesini de sağlayıp çağın gerisinde kalmayacaktır.



KAYNAKLAR

- Acaboğa, A. (2007). *Din – mutluluk ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adams, C. R., & Singh, K. (1998). Direct and indirect effects of school learning variables on the academic achievement of African American 10th graders. *Journal of Negi'o Education*.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.
- Akbaba, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aksoy, A. B., Aytar, A.G. & Kaytez, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin mutluluk ve alçak gönüllülük düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1119-1132.
- Allen, M., Witt, P. L., & Wheelless, L. P. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21-31.
- Alparslan, N. (2016). *Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Altuntaş, S & Sezer. Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanmalarının incelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 18(1), 83-97.
- Anderson, A., R., Christenson, S., L., Sinclair, M., F. & Lehr, C., A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*. 42(2), 95-113.
- Andrew, M. D., Cobb, C. D., & Giampietro, P. J. (2005). Verbal ability and teacher effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 56(A), 343-356.
- Andrade, R. (2016). *Characteristics of effective teachers through the eyes of high school students*, Doctoral Dissertation, Northern Arizona University, USA.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Argon, T., & İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 238-249.
- Attarian, A. (1996). *Using importance performance analysis to evaluate teaching effectiveness*. Retrieved from ERIC database.
- Ay, Ş. & Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen özellikleri ve bu özellikler açısından öz-yeterlik algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 148 – 166.
- Aydın, G. & Tezer, E. (1991). İyimserlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(7), 2-9.
- Bacolod, M. (2007). Who teaches and where they choose to teach: College graduates of the 1990s. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29, 155-168.

- Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.
- Barber, E., J. (2010). *An Examination Of Happiness And Its Relationship To Community College Students Coping Strategies And Academic Performance*, Doctoral Dissertation, Morgan State University, USA.
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların öz yeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(6), 81-97.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy*. Vilayanur S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (pp. 71-81). New York: Academic.
- Barth, R.S. (2001). *Learning by Heart*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baş, T. (2010). *Anket*. Ankara: Seçkin.
- Başarır, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: the link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 67–79.
- Bilgin, O. & Tas, I. (2018). Ergenlerde okula bağlılığın yordayıcıları olarak okul iklimi ve sosyal medya bağımlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 15-33.
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Blazer, D. & Kraft, M. (2017). Teacher and teaching effects on students attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170.
- Bozdaş, E., O. (2008). *The characteristics of effective teachers as perceived by primary school students and teachers*, Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bozkuş, K. & Tastan, M. (2016). Teacher opinions about qualities of effective teaching. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 469-490.
- Bozkuş, K. & Marulcu, İ. (2016). *Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen nitelikleri*, 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye.
- Brewster, A., & Bowen, G. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21, 47-67.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Brophy, J. E. (1987). Socializing students' motivation to learn. In M. L. Maehr & D. Kleiber (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Enhancing motivation* (pp. 181-210). Greenwich, CT: JAI Press.
- Brown, S. and McIntyre, D.I. (1993, ay gün bilgisi gerekmektedir). Making Sense of Teaching. *Open University Press*, pp. 75-77.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26, 353-383.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: bir norm çalışması*, Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L., & Berntson, G. G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing components: Form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 839.

- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103-119.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 19-23.
- Cassidy, Wanda, Antia Bates. (2005). Drop-outs and push-outs: finding hope at a school that actualizes the ethic of care. *American Journal of Education*. 112, 66-101.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı.
- Cemaloğlu, N. (2011). Eğitim sisteminde öğretmenliğin rolü ve özellikleri. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.239-240). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243–272.
- Chen, Y., S., Lu, L. (2009). Academic correlates of taiwanese senior high school students happiness, *Semantic Scholar*, 44(176), 174-196.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986). *Teachers' Thought Processes*. In: Wittrock, M.C., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition, Macmillan, New York, 255-296.
- Cohen, F., & Seaman, L. (1997). Research versus 'real search'. *Phi Delta Kappan*, 78, 567-567.
- Connel, P.J., Spencer, M.P. & Aber, J.L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65(2).
- Cooke, L. (2003). Integrating oral language and reading strategy development in an adult classroom. *Journal of Adult and Adolescent Literacy*, 48(2), 6.
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L. & Metcalf, K. K (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill Inc.

- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış: mutluluk bilimi*, (S. KUNT AKBAŞ. Çev.), Ankara: HYB.
- Creemers, P.M., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *Journal School Leadership & Management Formerly School Organisation*, 33(2), 5-23.
- Çakır, G. (2015). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelebi, Ç.D. (2014). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ile ahlâkî olgunluk seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, (8)1. Retrieved October 8, 2006, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/> sayfasından erişilmiştir.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Demir, R. (2017). *Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve doyumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 17(83), 52-59.
- De Ruyter, D., J. (2007). Ideals, education, and happy flourishing. *Educational Theory*, 57(1), 23-35.
- Devito, M. (2016). *Factors Influencing Student Engagement*. Doctoral Thesis, Sacred Heart University, Fairfield, CT.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychological*, 55, 34-43.
- Diener, E. (2009). The Science of Well-Being: The collected Works of Ed. Diener, Social Indicators
- Dilmaç, B., & Bozgeyikli, H. (2009). Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 171-187.
- Dinçer, A., Göksu, A., Takkaç, A. & Yazıcı, M. (2013). Common characteristics of an effective english language teacher. *International Journal of Educational Researchers*, 4(3), 1-8.
- Doğan, T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T. & Çötök, N. (2011). Oxford mutluluk ölçeği Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-172.
- Doris, H., Katharina, P., A., Tina, S. & Mareike, K. (2019). Identifying ineffective teachers: the relation between teaching profiles and students' development in achievement and enjoyment. *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Springer Science & Business Media B.V.)*; 34(4), 801-823,
- Dost, T.M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Dönmez, Ş., Taylı, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Duman, S. (2014). *Öğretmen adaylarında özgünlük ve öz-duyarlılığın mutluluk ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Duy, B. & Yıldız, M, A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Eith, C. (2005). *Delinquency, schools, and the social bond*. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Ekstrom, R. B., Margaret E. G., Judith M. P., & Donald A. R. (1986). Who drops out of high school and why? findings from a national study. *Teacher's College Record* 87(3), 356-73.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.
- Erdoğan, Y. M. & Yüzbaşı, D. (2018). Lise öğrencilerinde okula bağlılık ile genel özyeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(32), 205-227.
- Erdoğan, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(32), 205-227.
- Erdost, M. T. (2005). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.
- Ertürk, S. (1973). *Program geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24(1), 44-51.
- Eryılmaz, A & Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 170 –181.
- Eryılmaz, A. & Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50, 325-339.
- Eyicil Sağır, N. (2011). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içi etkili öğretmenlik davranışlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi,

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Kahramanmaraş.

Fall, M. A. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.

Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Educational Research*, 59, 117-142.

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249–268.

Finn, J. D., Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.

Fletcher, A. (1997). Broadening the Bounds of Involvement: Transforming Schools With Students Voice. <http://www.ed.uiuc.edu/EPs/PES>. Sayfasından erişilmiştir.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Higher Education.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Fromm, E. (2003). *Sevme sanatı*. (S. Koçak & D. Yay, Çev.) İstanbul: Payel.

Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113.

Gable, S. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology?. *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.

- Gallagher, M. (2012). Flow principals support teacher effectiveness. *Journal of Leadership*, 41, 32-35.
- Gao, L., Bell, C. & Little, O. (2008). Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis, *National Comprehensive Center for Teacher Quality*, 8(8), 4. ERIC Number: ED521228,
- Gao, M, & Liu, Q. (2012). Effective teacher attributes: A comparison of American and Chinese secondary teacher candidates' perceptions. *JISTE (Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(2), 9-18.
- Garvik, M., Idsoe, T. ve Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608.
- Goe, L., & Stickler, L. (2008). *Research and policy brief: Teacher quality and student achievement: Making the most of recent research*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gill, S., & Reynolds, A. J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology*, 37, 403–424.
- Gillen-O'Neel, C. ve Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school, *Child Development*, 84(2), 678- 692.
- Gloria, A.H. (2015). *Elementary Preservice Teachers' Beliefs about Teacher Effectiveness*. Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Goodenow, C. & 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.
- Gökdemir-Dumludağ, Ö. (2011). *Mutluluk ve iktisadi parametreler üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göral, Ş. (2013). *İnternet ortamında geçirilen boş zamanın üniversite öğrencilerinin mutluluk ve yaşam doyum değerlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of

- classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462–482.
- Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 725-757.
- Haigh, G. (1990). *Managing Classroom Problems in the Primary School*. Poul Chapman Pub. Ltd. London.
- Hanushek, E., A. (1992). The trade off between child quality and quality. *The Journal of Political Economy*, 100, 84-117.
- Harris, D. N., Rutledge, S.A., Ingle, W. K., & Thompson, C. C. (2007). Mix and match: What principals look for when hiring teachers and what this means for teacher quality policies. Retrieved from www.teacherqualityresearch.org/mix_match.pdf sayasından erişilmiştir.
- Harris, D., N., & Sass, T., R. (2007). Teacher Training, Teacher Quality, and Student Achievement. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research* ID: ED509656.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence*. Australian Council for Educational REsearch Annual Conference on Building Teacher Quality. Melbourne.
- Haycock, K. (1998). *Good teaching matters: How well qualified teachers can close the gap*. Retrieved from ERIC database.
- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1681- 1701.
- Holtzapple, E. (2003). Criterion-related validity evidence for a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 17, 207–219.
- Hill, L, G. & NE Werner, N, E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools* 43(2), 231-246.

- 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.
- Hoy, W.K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108.
- Huebner, E.S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents, *Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335.
- İhtiyaroğlu, N., (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jacob, B. A. (2007). The challenges of staffing urban schools with effective teachers. *Future of Children*, 17, 129-153.
- Jonas, A., H. (2016). *The relationship between student engagement and academic achievement*. Doctoral Dissertation, The University of Auckland, New Zealand.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40.
- Jin, K., B., & Ahn, Y., H. (2019). Factors influencing the happiness of late school-aged children: A focus on family strength and self-control, *Child Health Nurs Res*, 25(3), 245-254.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations TLConstruction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 947-961.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve türk hane halkı için bazı sonuçlar, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 44.
- Karabağ Köse, E. (2019). Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, (44)199, 321-336.

- Karabova, N. (2012). *A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American student*. Doctoral Dissertation, Iowa State University, Ames, Iowa.
- Karagöz, O. (2009), *İstanbul ili Anadolu yakası Ataşehir ilçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin etkili öğretmen rollerine yönelik algıları nasıldır?*.Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitimi ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaur, S., N., Kaur, S., G., & Preysi, C. (2019). Assessing the student's perception on teacher's characteristics for effective teaching, *International Journal of Nursing Education*, 09749349, Jan-Mar, 11(1), 90-95.
- Kawell, S. (2008). *Successful teachers. What it takes to raise academic achievement of urban minority students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Claremont Graduate University, Claremont, California.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY London: The Guilford Press.
- King, J. (1981). Beyond classroom walls: Indirect measure of teacher competence. *Teacher Evaluation*. 23(7). 167-177.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. & Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-11.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-40.
- Konstantopoulos, S. (2009). Effects of teachers on minority and disadvantaged students' achievement in the early grades. *The Elementary School Journal*, 110(1), 114-124.

- Kortering, L. J. ve Christenson, S. L. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 17(1), 5- 15.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Kümbül-Güler, B. & Emeç, H. (2006). Yaşam memnuniyeti ve akademik başarıda iyimserlik etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(2), 129-149.
- Kyriakides, L. (2004). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 16, 103-152.
- Kyriakides, L., R. J. Campbell, R., J. & Christofidou E. (2002). Generating Criteria for Measuring Teacher Effectiveness Through a Self-Evaluation Approach: A Complementary Way of Measuring Teacher Effectiveness.
- Kyriakides, L. & Campbell, R. J. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21-40.
- Langevin, L., E. (2013). *Undergraduated student happiniess and academic performance*. Doctoral Dissertation, University Of Phoenix, USA.
- Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vickers, M., & Rumberger, R. (2004). *Staying on at school: improving student retention in Australia*. Report for the Queensland Department of Education and the Arts. Melbourne: Centre for Post-compulsory Education and Lifelong Learning, University of Melbourne.
- Lawson, M.A. & Masyn, K.E. (2015). Analyzing profiles, predictors, and consequences of student engagement dispositions. *Journal of School Psychology*, 53(1), 63-86.
- Lee, H., J. (2016). Impact of School Psychological Environment Variables on Happiness of Korean Youths, <https://doi.org/10.1111/jpr.12126>. sayfasından erişilmiştir.
- Lemlech, J., K. (1988). *Classroom Management, Longman Inc. Second ed*. New York.
- Liston, D., Borko, H., & Whitcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 111-116.

- Little, O., Goe, L., & Bell, C. (2009). *Apractical guide to evaluating teacher effectiveness*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Lumpkin, A. (2007). Caring teachers: The key to student learning. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4), 158-160.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive frame work for effective instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mandernach, B. J. (2009). Effect of instructor-personalized multimedia in the online classroom. *International Review of Research Open and Distance Learning*, 10, 1-19.
- Manlove, J. (1998). The influence of high school drop out and school disengagement on the risk of school-aged pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 82, 187-220.
- Manzuoli, C., H., Pineda-Báez, C. & Sánchez, A., D. (2019). School engagement for avoiding dropout in middle school education, *International Education Studies*; (12)5, 35-48. doi:10.5539/ies.v12n5p35.
- Mascarenhas, A., Parsons, S. A., & Burrowbridge, S. C. (2010). Preparing teachers for high needs schools: A focus on thoughtfully adaptive teaching. *Bank Street Occasional Papers*, 25, 28-43.
- McBer, H., (2000). *A model of teacher effectiveness*. Department for Education and Employment, UK.
- McNeely, C.A., Nonnemaker, J. M., Blum, R. W. (2002), Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.
- MEB. (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: MEB.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterliği öğretmen yetiştirme ve eğitimi genel müdürlüğü*. Ankara: MEB.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11.sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Meyers, D. G. (2002). *The pursuit of happiness: Discovering the pathway to fulfillment, well-being, and enduring personal joy*. New York: Harper Collins.

- Milanowski, A.T. (2005). Split roles in performance evaluation: A field study involving new teachers. *Journal of Personnel Evaluation n Education*, 18(3), 153-169.
- Milanowski, A.T. & Heneman III, H.G. (2001). Assessment of Teacher Reactions to a Standards-based Teacher Evaluation System: A Pilot Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 15(3), 193–212.
- Mok, M.M.C (Ed.) (2006). Introduction to the special issue on affective and social outcomes of school. *Educational Psychology*, 26(2), 157-159.
- Morara, M. M. V. (2007). *Female dropouts in Botswana junior secondary schools: How much of a crises is it?* Ohio State University, Doctoral Dissertation, Ohio.
<http://www.ohiolink.edu/etd>. sayfasından erişilmiştir.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961–972.
- Murray, S., Mitchel, J., Gale, T., Edwards, J. & Zyngier, D., (2004). Student from primary schooling: a review of research and practice. A report to the CASS Foundation. Centre for Childhood Studies Faculty of Education Monash University, <https://www.academia.edu/992419>. sayfasından erişilmiştir.
- Newman, F. (1992). Higher- Order Thinking and Prospects For Classroom Thoughtfulness. Student Engagement and Achievement In American Scondary Schools, *Teachers College Press*, New York.
- Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.
- OECD (2016). *PISA 2015 results (volume 1): Excellence and equity in education*. Paris: OECD.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ornstein, A. C. & Lasley II, T. J. (2000). *Strategies for effective teaching (3r ed.)*. Boston, MA: McGraw-Hill.

- Ouweneel, E., Le Blanc, P.M., & Schaufeli, W.B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142–153.
- Önen, Ö. (2014). *Teachers' openness to violation of ethical decisions*. Ph. D., Department of Educational Sciences, ODTU, Ankara.
- Özdemir Şerbet, T. O. (2012). *Okul müdürleri ve öğretmenlerin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algıları (Zeytinburnu Bakırköy örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213- 224.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 181-199.
- Özdemir M. & Kalaycı H. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 2134-2137.
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 1(1), 17-32.
- Özer, G. (2009). *Öz- belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi- oluşlarına etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, M. Ve Arslantaş, İ., H. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.

- Pannells, T.C & Claxton, A.F. (2008). Happiness, creative ideation, and locus of control. *Creativity Research Journal*, 20(1), 67-71.
- Parish, T.S. & Parish J.G. (2005). Comparing students' classroom-related behaviors across grade level and happiness levels. *International Journal of Reality Therapy*, 25(1), 24-25. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.56
- Peske & Haycock (2006). Teacher inequality. *Educational Trust, 2006 (Mzy)*, 1-17.
- Perry, R., D., G. (2011). *Student perceptions of engagement in schools: a deweyan analysis of authenticity in high school classrooms*, Doctoral Dissertation, Georgia State University, Atlanta.
- Pink, D. (2005). *A whole new mind*. New York: Riverhead Books.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and selfregulatedlearnin compenetsof classroom performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-50.
- Raza, S. A. (2010). *Relationship between organizational climate and performance of teachers in public and private colleges of Punjab*. Doctoral Dissertation, Arid Agriculture University Graduate School, Rawalpindi, Pakistan.
- Raptakis, D. M. (2005). *The highly qualified teacher: Perceptions of parents, teachers, principals at the elementary and middle school levels*. Available from ProQuestDissertations and Theses database.
- Reynolds, S. H. (1993). Beyond the curriculum. *Mathematics Teacher*. 86(2), 130-131.
- Reynolds, E.M. (2008). Pre-service educator's perceptions of exemplary teachers. *College Student Journal*, 42(1), 214-225.
- Robinson, D. & Lewis, W., C. (2017). TYpologies for Effectiveness: Characteristics of Effective Teachers in Urban Learning Environment. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 13, 124-134.
- Rode, J.C, Arthaud-Day, M.L., Mooney, C.H., Near, J.P., Baldwin, T.T., Bommer, W.H. & Rubin, R.S. (2005). Life satisfaction and student performance. *Academy of Management and Learning*, 4(4), 421-433.
- Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? effects of field placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(1), 3-26.

- Rose, J. W. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration and the impact on teaching and learning*. Doctoral Dissertation, Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database / UMI No. 3311359)
- Rotherham, A. & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21.
- Rumberger, R. W. (2001, January). *Why students drop out of school and what can be done*. Paper Presented for Conference: Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Russel, B. (2003). *Mutluluk yolu* (N. Özyürek, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001), On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being, *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Sagona, K., R. (2012). *An Examination of Principal Consistency in Evaluating Teacher Effectiveness*. Doktora Tezi, Northcentral University, Arizona.
- Sağlam, A. & İkiz, F.E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Elementary Education Online*, 16(3), 1235-1246.
- Sakman, S. (1998). *Rasyonel insanın felsefesi*. İstanbul: Akla Çağrı.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010a). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress and Coping*, 23(1), 53–70.
- Sancak, T. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki mekân düzenlemelerine ilişkin memnuniyetleri ile mutluluk ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sanders, W. L. (2000). Value-added assessment from student achievement data: Opportunities and hurdles. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(4), 329-339.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.

- Sarıçam, H. (2014). Belirsizliğe Tahammülsüzlüğün Mutluluğa Etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8),1-12.
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin, sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Selçuk, Z. (1992). *Eğitim psikolojisi*, Konya: Atlas Kitabevi.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press
- Senemoğlu, Nuray. (2001) “İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 2, Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi” M.E.B.
- Sergiovanni, T.J. (2007). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Servet, O. (2018, April). *Dünya ülkelerinde mutluluğu belirleyen faktörler üzerine bir uygulama: sıralı logit model*. International Congress of Management, Economy and Policy 2018 Spring Istanbul/TURKIYE.
- Sevindik, D. (2015). *Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık-mutluluk ilişkisi: denizli örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 23-32.
- Sinclair, M. F., Hurley, C. M., Evelo, D. L., Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2001), “*Making Connections That Keep Students Coming To School*”, In R. Algozzine, P. Kay (Eds.), *Preventing problem behaviors: A Handbook of Successful Prevention Strategies*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Shernoff, D. J., & Schmidt, J. A. (2008). Further evidence of an engagement–achievement paradox among US high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 564-580.

- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32.
- Stronge, J. H. (2010). *Effective teachers = student achievement: What the research says*. Larchmont: Eye on Education.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A crosscase analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Steward, C., J. (2014). *An investigation into the traits of and strategies used by highly effective teachers*, Doctoral Dissertation, Indiana State University Terre Haute, Indiana.
- Singh, D. K., & Stoloff, D. L. (2007). *Measuring teacher dispositions*. National Fifth Annual Symposium on Educator Dispositions. Erlanger, KY: National Symposium of Educator Dispositions.
- Somers, C. L., & Gizzi, T. J. (2001). Predicting adolescents' risky behaviors: The influence of future orientation, school involvement, and school attachment. *Adolescent and Family Health*, 2, 3-11.
- Sorhagen, N. S. (2013). Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 465-477.
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanann J. & Russell, T. (2012). *Beginning teaching: stories from the classroom*. New York: Springer Dordrech Heidelberg.
- Suldo, S. & Shaffer, E. (2008). Looking beyond psychopathy: The dual-factor model of mental health in youth. *Journal Of School Psychology*, 37(1), 52-68.
- Sünbül, A., M. (1996) Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Synder C.R. & S. Lopez, (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* New York: Oxford University Press, 3-9.

- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, Y. (2015). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk, iyimserlik ve özgecilik düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şen, Ş., H & Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şirin, S. R., & Rogers- Şirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35(1), 323-240.
- Talebzadeh M., & Samkan M. (2011). Happiness for our kids in schools: A conceptual model, *Social and Behavioral Sciences*, 29, 1462 – 1471.
- Takakura, M. & Sakihara, S. (2000). Gender differences in the association between psychosocial factors and depressive symptoms in japanese junior high school students. *Journal of Epidemiology*, <https://doi.org/10.2188/jea.10.383>. sayfasından erişilmiştir.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. & Demirkaya, H. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566.
- Taş Akarsu, N. (2018). *Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Taşkaya, M., S. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 283-298.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(II), 1-26.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.

- Tenney, K., J. (2011). *Factors affecting the happiness of urban elementary school students: an exploratory study*, Doctoral Dissertation, Southern Connecticut State University New Haven, Connecticut.
- Tingaz, E. O. & Hazar, M. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmenadaylarının duygusal zeka ve mutluluklarının karşılaştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport, Special Issue 1*, 745-756.
- Trusty, J, Dooley-Dickey, K. (1993). Development of methods for identifying students with potential to drop out of school. *Special Services in the Schools*, 7(2), 21-33.
- Tuzgöl- Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 132-143.
- Tuzgöl-Dost, M. (2006). Subjective well-being among university students. *H. U. Journal of Education*, 31, 188-197.
- Tümkaya, S. (2011). Türk Üniversite Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşu Yordayan Sosyodemografik Değişkenler ve Mizah Tarzları. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 158-170.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2011). Global and school-related happiness in Finnish school children. *Journal of Happiness Studies*, <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-011-928> sayfasından erişilmiştir.
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Lehto, E. (2012). Social factors explaining children's subjective happiness and depressive symptoms. *Social Indicators Research*, 1-13, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-012-0022-z> sayfasından erişilmiştir.
- Walker, J.,R. (2010). *12 Characteristics of an Effective Teacher*. ISBN: 978-1-4357-1528-8 From Eric.
- Wara, E. (2018). Relationship between cognitive engagement and academic achievement among kenyan secondary school students, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 9(2), 61-72.
- Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains, *Educational Research*, 73(1), 89–122.

- Wyatt, T. (1996). School Effectiveness Research: Dead, or Dump Squip or Smouldering Fuse?. *Issues In Educational Research*. 6(1), 79-112.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. (1986). *Evaluation of model program for at-risk students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). *The Teaching Of Learning Strategies*. In M. C. (Ed.), *Handbook of Research On Teaching and Learning* (3rd ed., pp. 315-327), New York.
- Williams, R., E. 2010. *Administrator and teacher perceptions of the qualities of effective teachers*. Doctoral Dissertation, College of William and Mary in Virginia.
- Williams, A. (2011). A call for change: Narrowing the achievement gap between white and minority students. *The Clearing House*, 84, 65-71.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- Valkov, P. & Lavrentsova, E. (2019). The effects of student-teacher and student-student relationship on school engagement: an empirical research in Bulgaria. *Pedagogy*, 91(3), 320-331.
- Veenhoven, R. (2000). *Freedom and happiness: A comparative study in forty four nations in the early 1990s*. E. Diener and E.M. Suh (Ed.). 'Culture and subjective wellbeing'. Cambridge: MIT.
- Yalçın, Ü., R. (2016). *Üniversite öğrencilerinin saldırganlık ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi Dergisi*, 16(1), 73-78.
- Yazıcı, Ö.F. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation and Education Policy.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*, Ankara: Bağlam. s.134.
- Yılmaz, A. (2011). Kötümserlik ve mutsuzluk izlekleri çerçevesinde guy de maupassant'ın romancılığı: bir hayat örneği ve flaubert etkisi/the novel of guy de maupassant in accordance with pessimism and unhappiness: example of 'a life' and flaubert's effect. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(2), 45-60.
- Yılmaz, Z. (2015). *Ortaöğretim kurum öğrencilerinde okula bağlılık olgusunun başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Yoncalık, O. (2018). *Lise öğrencilerinde azim, mutluluk, umutsuzluğun yaşam doyumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtseven, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zarra, E. J. III. (2003, January). Taking it to the next level: Components of excellent secondary educators. Paper presented at the meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, LA.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529-1540.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 21, 3-17.

EKLER



Ek-1. İzin belgesi



T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605.01-E.10281730
Konu : Doktora Tez Önerisi

24.05.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünden Genel Müdürlüğümüze
15/05/2019 tarihinde ve 9615801 sayılı işlem gören yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Veysel BORA'nın Doç. Dr. Vildan ALTINOK'un danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Öğrencilerinin Mutluluk Algısı ile Okula Bağlılıklar Arasındaki İlişikte Öğretmen Etkililiğinin Etkisi" konulu doktora tez önerisi, 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı Genelgesi kapsamında, Genel Müdürlüğümüzce oluşturulan araştırma izin komisyonu tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda:

Söz konusu araştırmanın; 2018-2019 eğitim ve öğretim yılına aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, İlgili Genelgenin 4 üncü maddesine "Araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinleri bir eğitim-öğretim yılına kapsayacaktır. Talep edilmesi hâlinde izinler her eğitim-öğretim yılı için uzatılabilecektir." hükmü yer almaktadır. Uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mülhürli anketin kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin (doğum yeri, vb) gizliliği hususuna dikkat edilmesi çerçevesinde araştırmanın, Genel Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda yürütülmesi uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Cem GENÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Eklere:

- 1-İlgi (a) yazı ve ekleri
2-Mülhürli Anket (2 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:
Gazi Üniversitesi
(mülhürli anket ek. konulu 2 sayfa)

Bilgi:
11 İl Valiliğine (İl Millî Eğitim
Müdürlükleri)
(Bilgi amaçlı olup, cevabi yazı
a/sin denilmesinecektir)

Ek-2. Ortaokul öğrencilerinin mutluluk algısı etkinliği

Değerli Öğrencimiz;

Aşağıdaki anketler Ortaokul Öğrencilerinin Mutluluk Algısı ile Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişikte Öğretmen Etkinliğinin Etkisini araştırmak için uygulanmaktadır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Veyisel BORA
Gazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Doktora Öğrencisi

Öğretmen Etkinliği Değerlendirme Ölçeği

Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)	
1.Öğretmenler derse zamanında gelir.	1	2	3	4	5
2.Öğretmenler derse hazırlıklı gelir.	1	2	3	4	5
3.Öğretmenler bizi derse katılmamız için cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
4.Öğretmenler ders sürecini bizim anlayabileceğimiz şekilde planlar.	1	2	3	4	5
5.Öğretmenler ders konumuzla ilgili günlük yaşamdan örnekler verir.	1	2	3	4	5
6.Öğretmenler verdiği ödevle ilgili gerekli açıklamayı yapar.	1	2	3	4	5
7.Öğretmenler sınıfta neşelidir ve arkadaşça davranır.	1	2	3	4	5
8.Öğretmenler ihtiyacım olduğunda bana özel ilgi gösterir.	1	2	3	4	5
9.Öğretmenler bizimde soru sormamızı destekler.	1	2	3	4	5
10.Öğretmenler bizim sorduğumuz sorulara olumlu yaklaşır.	1	2	3	4	5
11.Öğretmenler bizim sorduğumuz sorulara en uygun cevabı verir.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenler alanına hakimdir.	1	2	3	4	5
13.Öğretmenler konuyu ilgi çekici ve etkili bir biçimde anlatır.	1	2	3	4	5
14. Öğretmenler konuyu tartışmamız için bize zaman verir.	1	2	3	4	5
15.Öğretmenler karşıt görüşlerimize saygı gösterir.	1	2	3	4	5
16.Öğretmenler, iletişim becerilerimizi geliştirmemizi önemser.	1	2	3	4	5
17.Öğretmenler eğitim araçlarını etkili bir biçimde kullanır.	1	2	3	4	5
18.Öğretmenler bize gerektiği kadar ödev verir.	1	2	3	4	5
19.Öğretmenler anlama düzeyimizi kontrol eder.	1	2	3	4	5
20.Öğretmenler anlamadığımız durumlarda gerekli tekrarı yapar.	1	2	3	4	5
21.Öğretmenler sorularıyla sessiz öğrencilerinde derse katılımını sağlar.	1	2	3	4	5
22.Öğretmenler sınıf düzenini sağlamak için düzenlemeler yapar.	1	2	3	4	5
23.Öğretmenler not verme ölçütlerini bize net bir biçimde açıklar.	1	2	3	4	5
24.Öğretmenler zamanında ve yapıcı dönütler verir.	1	2	3	4	5
25. Öğretmenlerin sesi ve anlatım hızı konuya göre çeşitlilik gösterir	1	2	3	4	5
26. Öğretmenler konuyu doğal ve etkili bir şekilde anlatımla öğretir.	1	2	3	4	5
27. Öğretmenler düşüncelerimizi açıklamamız konusunda bizi destekler.	1	2	3	4	5
28. Öğretmenler genel konulara yönelik ilgi ve meraklarımızı destekler.	1	2	3	4	5
29. Öğretmenler okuma alışkanlığı geliştirmemizi konusunda çaba gösterir.	1	2	3	4	5
30. Öğretmenler öğrenciler arasında işbirliği gelişmesini destekler.	1	2	3	4	5
31. Öğretmenler bize sınıf içinde saygılı davranır.	1	2	3	4	5
32. Öğretmenler bize sınıf dışında saygılı davranır.	1	2	3	4	5



Ek-3. Oxford mutluluk ölçeği

Oxford Mutluluk Ölçeği - Kısa Formu

Kesinlikle katılmıyorum (1) Katılıyorum (4)	Katılmıyorum (2) Kesinlikle Katılıyorum (5)	Kararsızım (3)			
1. Kendimden hoşnut değilim.	1	2	3	4	5
2. Hayatın çok ödüllendirici olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5
3. Hayatımdaki her şeyden oldukça memnunuz.	1	2	3	4	5
4. Çevremdeki güzelliklerin farkına varırım.	1	2	3	4	5
5. Yapmak istediğim her şeye zaman bulabilirim	1	2	3	4	5
6. Zihinsel olarak kendimi tamamen zinde (dinç) hissedirim.	1	2	3	4	5
7. Geçmişle ilgili mutlu anılara sahip değilim.	1	2	3	4	5

Okul Bağlılığı Ölçeği

Kesinlikle katılmıyorum (1) Katılıyorum (4)	Katılmıyorum (2) Kesinlikle Katılıyorum (5)	Kararsızım (3)			
1. Okulda kendimi mutlu hissedirim.	1	2	3	4	5
2. Okulda yeni şeyler öğrenmeyi severim.	1	2	3	4	5
3. Okula isteyerek zevkle gelirim.	1	2	3	4	5
4. Okulda öğrenme süreci eğlenceli bir süreçtir.	1	2	3	4	5
5. Okulda yaptığım etkinliklerden zevk alırım.	1	2	3	4	5
6. Okula devamsızlık yaptığım zaman rahatsızlık duyarım.	1	2	3	4	5
7. Okulda önemli şeyler öğrendiğimizi düşünürüm.	1	2	3	4	5
8. Okulda öğretmenler ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
9. Okulda yararlı beceriler edindiğimizi düşünürüm.	1	2	3	4	5
10. Okula ait eşyalara zarar vermemeye özen gösteririm.	1	2	3	4	5
11. Okulda kendimi güvende hissedirim.	1	2	3	4	5
12. Okulda alınan kararlara katılırım.	1	2	3	4	5
13. Okulun etkili disiplin kuralları olmasından memnunuz.	1	2	3	4	5
14. Öğretmenlerimin benim iyiliğimi düşündüğünü bilirim.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenlerimin yönlendirmelerine güvenirim.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenlerimin beni sevdiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
17. Okul yöneticilerinin benim iyiliğimi düşündüğünü bilirim	1	2	3	4	5
18. Okul yöneticilerinin yönlendirmelerine güvenirim.	1	2	3	4	5
19. Okul yöneticilerinin beni sevdiğini bilirim.	1	2	3	4	5
20. Öğretmenlerimin öğrenciler arasında ayırım yapmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
21. Okul yöneticilerinin öğrenciler arasında ayırım yapmadığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
22. Okulda düşüncelerimi açık bir biçimde ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
23. Öğretmenlerime çekinmeden soru sorabilirim.	1	2	3	4	5
24. Okulda kendimi bir ailenin üyesi olarak hissedirim.	1	2	3	4	5
25. Okulda arkadaşlarımla olmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
26. Derslerle ilgili konularda arkadaşlarımdan desteği beni rahatlatır.	1	2	3	4	5
27. Özel yaşamım ile ilgili konularda arkadaşlarımdan desteği beni rahatlatır.	1	2	3	4	5





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...