

## SCHOOL WELL-BEING OPINIONS AND SCHOOL-RELATED EXPECTATIONS OF THE SOCIO-ECONOMICALLY DISADVANTAGED STUDENTS WITH LOW ACADEMIC ACHIEVEMENT

**Ramazan ATASOY**

*Dr. Turkish Ministry of National Education, Turkey, atasoyramazan@gmail.com,  
ORCID: 0000-0002-9198-074X*

**Celalettin ÖZDEN**

*Dr. Turkish Ministry of National Education, Turkey, cozden2001@gmail.com,  
ORCID: 0000-0003-3728-7781*

*Received: 09.01.2020*

*Accepted: 17.07.2020*

*Published: 24.08.2020*

### ABSTRACT

This study aimed to evaluate the school well-being opinions of socio-economically disadvantaged students with low academic achievement and their expectations from the school. The research was designed using the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. The interview technique was used as the data collection tool. The study group consisted of 24 middle school students. The data were analyzed by content analysis. In the study, the school well-being of the students was found to be related to cognitive, psychological, social and physical themes; and it was concluded that it contained a multi-dimensional and interactive structure. When students explained their relatively poor performance, they attributed the situation to the following factors; their inability to focus on success, lack of planned study methods, lack of responsibility, lack of appreciation, computer and telephone addictions, teacher-student relations and teaching techniques, lack of self-confidence, low levels of motivation due to constantly low marks, and peer bullying. However, the students also tended to view the school as a playground. It was concluded that low academic achievement damages students' commitment to the school and their perceptions of a positive school climate also negatively affecting their well-being. This research is believed to offer a different perspective to policymakers and administrators in education to create a school ecosystem that takes student views into account.

**Keywords:** Education, school well-being, disadvantaged students, academic achievement.

**INTRODUCTION**

Presenting education, which is a fundamental right, to each individual in society in the same standards is the most fundamental indicator of the principle of equal opportunities in education and the understanding of the social state. All education systems aim to offer individuals the highest level of “education for all” opportunities (UNESCO, 1994) through general education schools that embrace all layers of society and ensure their cognitive, psychological, social and physical well-being. In this respect, this goal shows an outward reflection of quality-oriented education systems and education policies providing a general idea on the image of the country’s education system. In line with this objective, it is an important educational policy to ensure that socio-economically disadvantaged and academically underperforming students benefit from education at a higher level and that their well-being is supported.

Students and society are the main reasons for the existence of schools (Epstein et al., 2019). School systems have a responsibility to create high expectations to motivate students and to strike a balance in their lives by equipping students with the necessary knowledge and skills. Students, who spend most of their time in schools, socialize with their classmates and interact with teachers and school administrators. These interactions and experiences in the school environment can help determine how happy and satisfied students are in different aspects of their lives, both physically and mentally. In this context, examining students’ school experiences and trying to understand their expectations of school can contribute to the school well-being of students and the creation of more satisfactory educational environments (Lansdown, 2001). It can also support learning levels positively and strengthen the students’ relationships with friends and teachers (Flutter, 2007). School experiences can also play a key role in understanding the extent to which students are dependent on others, their aspirations and expectations for the future and in preparing them for this expected future (Adamson, 2013; Rees & Main, 2015). Physical and mental well-being at school can also have a positive impact on students’ decision-making skills, psychological coping strategies, self-awareness development, and the ability to cooperate with peers (Borgonovi & Pál, 2016).

In order to determine the well-being of students, it would be appropriate to first consider and define this concept in a clearer context. Well-being can be defined as people’s quality of life and living standards in general (Casas, 2011). Borgonovi and Pál (2016) also described well-being as “a dynamic situation that can vary according to the multi-dimensional context determined by students experiencing the ability and opportunity to achieve their personal and social goals”. Well-being, in the context of psychology, is related to the perception of subjective life satisfaction. Neto (1993) saw satisfaction from life as “an assessment of the quality of life that is generally perceived according to the criteria chosen by the individual”. This definition means that life satisfaction is based on criteria that can vary from individual to individual.

Well-being is measured by subjective and objective indicators in the literature. In this respect, the household income can be evaluated by objective criteria, such as educational resources and health status, as well as

subjective indicators, such as emotional experiences, perceptions of quality of life and life satisfaction that affect the individual (Casas, 2011; OECD, 2019). In the analytical framework of PISA 2018, well-being was modeled in two different ways. In the first grouping, well-being was discussed in three modules as *self*, *school environment* and *out-of-school well-being*; while in the second grouping, it was addressed through objective and subjective indicators (OECD, 2019). In many national and international studies, such as PISA and TIMSS, the socio-economical level is explained by an index of parents' educational status, school location, family income status, and family-owned assets. Research shows that the school performance of students who have low family income and low educational attainment are affected by these situations. However, there are also students who have been able to resist this effect by separating themselves from this disadvantaged structure (Grønmo, Lindquist, Arora & Mullis, 2015; OECD, 2018).

School well-being is closely related to students' perceptions of school (OECD, 2019). As one of the qualities of school life, school life satisfaction or school well-being includes students' reactions to school (Schmidt, 1992). School perception is the sum of how the student sees the school environment and what he/she feels in the school environment (Yüner & Özdemir, 2017). Research shows that well-being and life satisfaction are perceived, in part, differences among students. Life satisfaction and, therefore, the well-being of students are affected by their experiences and relationships with their families, peers and schools (Henry, 1994). Students' perceptions toward school can be thought of as predictors of many behaviors that they will display about the school (Özdemir & Kalaycı, 2013). Low-level school well-being of students can have an impact on their academic achievement (Ashdown & Bernard, 2012; Ateş, 2016; Choi, Lee, Yoo, & Ko, 2019; Chirkov & Ryan, 2001). The reason for this is that students engage in any positive or negative interactions in their educational environments during school life. Not only do schools nurture academic achievement, but also improve students' health and well-being (Jourdan, Samdal, Diagne & Carvalho, 2008). These interactions shape the attitudes of students toward their peers, teachers and school. The attitudes and behaviors that students display can affect many dimensions such as their academic success, attendance, commitment, love of school and peer bullying (Adıgüzel & Karadaş, 2013; Kalaycı & Özdemir, 2013; OECD, 2019; Rönkä, Sunnari, Rautio, Koiranen & Taanila, 2017; Voerman et al., 2017).

In the literature, it is apparent that students' opinions about the school are focused on determining their well-being (Cocorada & Orzea, 2017; McLellan & Steward, 2015; Parhiala et al., 2018; Rees-Evans & Pevalin, 2017; Rönkä et al., 2017; Tobia, Greco, Steca & Marzocchi, 2019). Students' well-being in school is an important interdisciplinary issue in social policies and curricula. In this way, not only the reasons for failure but also the strengths and positive aspects of students are revealed (Pople & Mainstone-Cotton, 2014). Pollard and Lee (2003) examined the students' experiences and opinions about school in five different dimensions as *psychological*, *cognitive*, *physical*, *social* and *economic*. In another study, school well-being was assessed in six different dimensions as a *positive attitude toward school*, *having fun at school*, *positive academic self-esteem*, *problems at school*, *physical complaints* and *reactions at school* and *depressive mood toward school* (Hascher,

2008). Konu and Rimpela (2002) divided school well-being into four subcategories: *school conditions (safe working environment, comfort, noise, temperature, educational programs, class sizes, class schedules and punishment, lunch, counseling)*, *social relations (social learning environments, student-teacher relations, relationships with classmates, bullying, school decision-making, school climate)*, *self-realization tools (respect for the environment, leisure activities, nature activities, positive learning experiences)* and *health status*. Eckersley (2008) and Bernard, Stephanou and Urbach (2007) highlighted the psychological aspects of students' school well-being in their research. They stated that the key determinants of the well-being of children are *positive student relationships, a sense of belonging, participation in decision-making processes, taking responsibility, positive self-esteem and the opportunities provided to them*. In addition to supporting academic achievement, a positive climate created in schools also contributes to student health and well-being (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009), low perception of stress (Torsheim & Wold, 2001), reducing the student stress caused by various factors such as low academic success, peer exclusion, etc. (Huebner, Suldo, Smith & McKnight, 2004).

Obtaining students' opinions when researching social and emotional well-being in schools can contribute to students' academic success, higher quality communication, more self-esteem and self-confidence, and a decline in exclusion and socialization (Kuorme & Carlsson, 2010; Coombes, Appleton, Allen & Yerrell, 2013; Groundwater-Smith, 2007). Amerijckx and Humblet (2014) stated that the idea of the well-being of students should be handled with a contextual approach, and well-being is an important social and political issue. In the context of achieving both distant and close goals of education, it is expected that the well-being of children who spend most of the day as a student can be increased through school, and schools can play a key role in promoting and boosting students' well-being (Gray & Hackling, 2009; Noble, McGrath, Wyatt, Carbinis & Robb, 2008). In addition to the positive social and emotional experiences of students, research on well-being can be helpful for understanding negative outcomes such as learning difficulties, peer exclusion, bullying, poor communication skills and reducing negative student behaviors (Tobia et al., 2019).

Fattore, Mason and Watson (2007) emphasized that little is known about how to improve and support the well-being of children and young people in schools. Lansdown (2001) also underlined that children and young people should have listened to more in order to shape their education, and stated that their opinions about the issues that will affect their lives and their school life are important. Efforts to understand students' views and expectations about school and education can be decisive in revealing the impact of non-cognitive variables (Hanson, 1994; Sewell, Haller & Ohlendorf, 1970) on explaining students' resolutions to attend education and their success in future labor market participation. Determining students' expectations and perceptions about learning and school may contribute to understanding the economic and social differences in the transition of individuals, who are successful or mediocre in school life, to daily and work life, and develop holistic, flexible and inclusive education programs and policies.

Students with high levels of well-being are often less involved in risky behaviors (Currie et al., 2012), and perform better at school (Gutman & Vorhaus, 2012). Although cyclical research, such as PISA, is seen as an indicator of how well students perform in daily life (OECD, 2012), it may be insufficient to explain how good they will be in life (Stankov, 1999; Sternberg, 1998). This necessitates the recruitment of subjective well-being indicators regarding the general well-being of the students in their school lives. As a matter of fact, in an OECD (2018) report, it was seen that student well-being was highly correlated with academic achievement in Northern European countries (Norway, Finland), while this relationship was low in East Asian countries (Japan, China, Taiwan, South Korea, Hong Kong). This difference among countries requires a more thorough investigation of student well-being. In recent years, there has been an increase in research highlighting student views and encouraging student participation (Anderson & Graham, 2016; Powell & Graham, 2017). However, the reality of student well-being revealed in these studies was rather limited to quantitative research approaches. Fattore et al. (2007) stated that little is known about how to improve and support the well-being of children and young people in schools. Lansdown (2001) emphasized that children and adolescents need to listen to more in order to shape their own educational lives. But he also highlighted that the views of students about school life were often neglected in matters that might affect their school lives.

In Turkey, equal opportunities and quality issues in education are kept on the agenda by education policymakers and in their policy discourses, but there is evidence that the target level has not yet been achieved. Notably, at the international level, results of students' assessments, such as PISA and TIMMS, explained that many socio-economically disadvantaged students' academic performance and general and school-specific well-being remain low except for students who have resilience. In particular, the high proportion of students with low academic performance is considered as one of the biggest obstacles to not achieving the quality targets in education. Well-being, which is a multi-dimensional concept in both national and international research, is discussed in the context of objective well-being criteria and the context of student, teacher and school leadership (Cemaloğlu & Çoban, 2019).

In the literature, the lack of in-depth research to understand the school well-being of poorly performing and socio-economically disadvantaged students in our education system is notable. In particular, qualitative research about the school well-being opinions regarding students who have low academic success and are socio-economically disadvantaged is scarce. Deeper and more specific research is required to understand the well-being of students who are socio-economically disadvantaged and academically underperforming. This research is of great importance in terms of aiming to address the views, expectations and well-being of the students who are included in the low socio-economic group and who have low academic achievement, in a qualitative approach within the school context.

### **Purpose**

This study aimed to reveal the school well-being and expectations of socio-economically disadvantaged students with low academic achievement. For this purpose, the following questions were asked in the study.

- i. What is the school well-being of students who are socio-economically disadvantaged and who have low academic achievement?
- ii. What are the school-related expectations of students who are socio-economically disadvantaged and who have low academic achievement?

### **METHOD**

#### **Research Design**

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was employed in this study. Qualitative research aims to examine the meanings of a process that individuals associate with their own social situations (Patton, 2015; Yildirim & Simsek, 2018). The qualitative design of the study aimed to investigate the views and well-being of students who were socio-economically disadvantaged and who showed low academic achievement with regard to school realistically and holistically in their natural environment (Yildirim & Simsek, 2018). Patton (2015) also stated that qualitative research designs are powerful research methods in revealing a broader perspective on the subject being studied.

#### **Study Group**

In the study, we used the Criterion Sampling Method, which is one of the non-random purposeful sampling methods involving selecting cases that meet some of the previously determined criteria (Patton, 2015; Miles, Huberman & Saldana, 2015; Yildirim & Simsek, 2018). The researcher determines the criteria according to the content of the subject to be researched, and a working group is formed for this purpose (Creswell & Creswell, 2017; Marshall & Rossman, 2015; Patton, 2015). In this research, we identified two basic criteria. The first was a low academic success, and the second was being socio-economically disadvantaged. This latter criterion was defined as having a family income equal to the minimum wage or less.

Liamputtong (2018) also stated that there is no set formula that can be adapted to determine the sample size rigidly in qualitative research. However, the main approach to sample size is flexibility, depth (Hesse-Biber, 2017) and saturation of the study (Malterud, Siersma & Guassora, 2016). Malterud et al. (2016) suggested that in qualitative studies, a sufficient sample size should be determined based on knowledge power (purpose of study, sampling specificity, use of established theory, dialogue quality and analysis strategy). What is important in this context is whether the sample provides data that will allow research questions to be clarified or a thorough examination of the case (Mason, 2010; Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormston, 2013). Patton (2015) and

Creswell and Creswell (2017) also stated that the qualitative data of the study group vary according to the research in terms of providing the content expected from the research and preventing duplication. Often, at the commencement of the research project, the number of participants to be recruited is not definitely known.

This research was conducted in a public school in the city center of Istanbul. The opinions of 24 students were received. Ten of these participants were in the eighth grade, and 14 students in the seventh grade. Five students were female, and 19 students were male. In the process of determination of the study group, firstly, the weighted grade point average of all the first semester courses of 1021 students enrolled in seventh and eighth grades in the 2018-2019 academic year was listed in the order of success, and 155 students with low success were identified starting from the lowest success ranking. The weighted average scores of the selected students varied between 15 and 59. In the next stage of the process of determining the study group, the opinions of the school administration, classroom guidance teachers, and school guidance service about the socio-economic status of the selected students were taken. The information about the students' status was compared with the student information forms of the selected temporary working group candidates. Among the students with low academic achievement, students with medium and high family income were excluded from the list (i.e. the Study Group). After this stage, among the students with low family income, those with low academic achievement were determined; and seven foreign students were excluded from the list due to problems such as language adaptation, psychological state and adaptation to school. Prior to the study, 34 students were interviewed with their families, and informed about the research stating that participation in the study was on a voluntary basis. Ten people did not want to participate in the study voluntarily. An interview schedule was created with the 24 students who voluntarily participated in the study, and interviews were conducted in their own natural environment within the school.

### **Data Collection Tools**

This study aimed to determine the perception of the socio-economically disadvantaged students with low academic achievement, and their expectations from the school. A semi-structured interview form, developed by the researchers, entitled "Opinions of socio-economically disadvantaged students with low academic achievement regarding the school", was used. The interview technique was chosen for the research because it is one of the most effective techniques to reveal people's perspectives, subjective experiences, emotions, values and perceptions (Yıldırım & Şimşek, 2018).

In the development process of the interview form, firstly, the related literature was examined. Secondly, one-to-one interviews were conducted to gain the opinions and suggestions of two field experts on student guidance regarding students' attitudes toward school, and three experts on educational sciences. In addition, focus group interviews were conducted with two principals and four field teachers. In the light of the raw data obtained as a result of the literature survey and expert interviews, a pool of fourteen items with the potential to be used in the interview form was created. In order to finalize the form, the opinions of the field experts

were applied (Glesne, 2016). The interview form was examined by two lecturers, one language specialist, one educational measurement and evaluation specialist, and a ten-item semi-structured interview form was designed (Creswell, 2017). The pilot application of the form was performed with two students at the relevant school, and the applicability of the form was determined (Maxwell, 2013). The final interview form consisted of ten items.

Permission was obtained from the Istanbul Provincial Directorate of National Education in order to use the interview form at the relevant school. Before the interviews, the families and the students of the Study Group were briefly informed about the content, confidentiality and importance of the study, and an appointment was requested for their interviews. All interviews were conducted face-to-face and one-to-one, and students completed an Informed Consent Form. The interviews were conducted with a maximum of two participants in a school day. The data collection process took place between April and June 2018. During the interviews, there was no orientation or influence on the participants, and the participants were given the opportunity to express their opinions in a comfortable way. The average interview time was between 35 and 55 minutes. Necessary permissions were obtained from the families for the interviews.

### **Data Analysis**

Content Analysis was used for data analysis in which the objectives, concepts, analysis unit(s), the location of the data related to the subject, and identification procedures were applied. This process sought to reach a logical structure from these emerging concepts, contents and structures. Afterward, by developing these structures, the aim was to reach the stages of coding, determining categories, counting, interpreting and writing the results (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Watling & James, 2012). In this type of analysis, certain keywords and concepts were analyzed first. The meanings of these words and/or concepts were analyzed in depth, and inferences were made about the message given in the text. After the interviews, the data were transferred to the Word Program.

The qualitative data analysis processes (i.e. coding, categorization and identification of themes) were performed using the NVIVO 10 package program. In the study, coding was undertaken to keep the identities of the participants confidential. A numerical 'D' code was used for each participant. The 'n' number used in the tables represents the number of data sources that give feedback for the relevant themes and encodings.

### **Validity and Reliability**

In qualitative research, the validity and reliability of Content Analysis are considered to be an important part of the process. Guba and Lincoln (1982) suggested that qualitative research should focus on the concept of believability rather than the concepts of validity and reliability, and that it should be considered in the context of believability, consistency, conformability and transferability (Houser, 2018). The first way to achieve this is through an accurate and consistent coding process.



**Credibility, Believability and Transferability**

The fact that a researcher performing the data collection process is actually in the school where the data source is located supports a prolonged engagement criterion with the participants and the establishment of a trust-based environment (Houser, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). To ensure internal validity, at the end of the data collection process, verification was undertaken with seven students to check the accuracy and integrity of the interviews. In order to ensure external validity, the study tried to cover the majority of the accessible sample. The content description was reported in an objective approach, and each coding presented in the study was supported by direct quotations (Guba & Lincoln, 1982).

**Consistency and Confirmability**

The first way to achieve consistency and confirmability is through a healthy and consistent coding process. In order to ensure the consistency of a document with Content Analysis, it is important that the researcher and one or more different researchers reach substantially similar results (Tavşancıl & Aslan, 2001). The researchers used the Triangulation Technique to increase the internal validity of the research, and conducted coding separately during the analysis of the collected data. In addition, a specialist instructor also coded the data to increase reliability. In the analysis process, the raw data obtained from the Study Group were pre-evaluated in the first stage. The objectivity of the data was provided by voice recording and note-taking technique (Houser, 2018; Marshall & Rossman, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018), and was analyzed by researchers two weeks later. In order to ensure the integrity of the themes and categories resulting from the analysis, it was also reanalyzed by another expert in the field of education. The findings of the researchers and the findings of the field expert were evaluated together, then similar and different coding was determined. Finally, a common consensus was reached. The coding reliability and compliance percentage index were found as 78% by the following formula [Reliability = consensus / consensus + dissidence x 100]. This was an acceptable level in terms of internal consistency (Miles et al., 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018).

**FINDINGS (RESULTS)**

In this study, the findings were reported under two themes as *school well-being* and *students' expectations about school*.

**Findings on the theme of students' *school well-being***

In the first sub-problem of the study, the school well-being opinions of students who were socio-economically disadvantaged and had low academic achievement were analyzed in three sub-dimensions, and are presented in Table 1.

Table 1. Findings of Students' School Well-Being

Theme	Sub-Theme	Categories	n	f
School Well-being	Cognitive	Perception of success	23	34
		Failure to focus on success	17	33
		Lack of effective study method	20	24
	Psychological	Teacher and school commitment	21	57
		Motivation	21	41
		Happiness in school	24	56
		Attitude toward school	24	43
		Attitude toward the lesson	5	6
		Peer bullying	14	22
		Lack of taking responsibility	5	6
		Desire to be appreciated	5	5
		Shyness	8	11
	Social	Lack of self-expression	15	18
		Social environmental perception	22	58
		Quality of communication	23	40
Internet and telephone usage		20	26	

\*n: number of participants. Frequency (f) shows the number of views about the item.

As shown in Table 1, it was found that the theme of school well-being consisted of three sub-themes as *cognitive*, *psychological* and *social*. Among these, the cognitive sub-theme of school well-being consisted of the following categories: *Perception of success* (n: 23; f: 34), *failure to focus on success* (n: 17; f: 33) and *lack of effective study method* (n: 20; f: 24).

When students' views on the cognitive sub-theme of the school well-being theme were examined, it was found that students' perceptions of success were mostly negative. This low perception of success for socio-economically disadvantaged students with low academic achievement sits in parallel with their exam and school achievement scores. Students are aware of their poor academic performance. They often interpret themselves as unsuccessful in math and science courses. Students stated that they had difficulty understanding certain topics. They attributed their low achievement performances to not studying, lack of willingness to study, getting bored from doing homework, lack of interest in the course, having difficulty in seeing the blackboard in the classroom, low interest due to low grades, not having a disciplined study system, and not listening to the teacher.

*My average is very low; I do not find that I am too successful [D<sub>11</sub>]. I see myself as unsuccessful because I get bored with the lessons so quickly [D<sub>13</sub>]. I am not successful. I have no desire to study [D<sub>3</sub>]. I'm not very successful; I don't want to study [D<sub>8</sub>].*

Another finding of the cognitive sub-theme of the school well-being theme was the students' failure to focus on success. It was found that students had a problem focusing on success given the background of their relatively poor performance. In particular, students stated that they had problems in focusing due to external stimuli, telephone and virtual games, peer environment, inability to focus on the lesson, curiosity,

and lack of interest in some courses, disciplinary problems in the classroom, boredom felt quickly, not being given enough opportunities in the lessons, not being appreciated for their success, and lack of appreciation of the study environment. Some of the students' views on failure to focus on success are given below.

*At home, my little brothers make noises, they scatter [things about] my room [D<sub>7</sub>]. I'd be more successful if I didn't waste time with my friends, and instead focused on my studies [D<sub>6</sub>]. My mind is always busy with games, so I can't get attached to the school. Every time I get close, it makes me back down [D<sub>17</sub>]. I can't listen to the lesson; I chat with my friends [D<sub>14</sub>].*

Another finding revealed in the study was the opinions of students about their lack of effective study methods. It was found that many students did not have any study methods and study arrangements, but tended to study only during the exam week periods. In addition, it was determined that some students made notes or repetitions based on memorization, highlighted the details they deemed important, benefited from the Internet, used test-solving techniques, and took notes from books. It was found that very few students learned by listening. Many students stated that they did not know how to study and which learning strategies would be more beneficial for them.

*I don't know myself enough to know how to work [D<sub>8</sub>]. I work as the exams arrive [D<sub>24</sub>]. My working method is based on memorization, I write important definitions on a piece of paper, and I repeat in front of the mirror [[D<sub>15</sub>]. I have no working order [D<sub>14</sub>]. I have no specific method [D<sub>11</sub>]. I solve questions from the test book [D<sub>10</sub>].*

The psychological sub-theme of the school well-being theme consisted of categories such as motivation (n:21; f:41), teacher and school commitment (n: 21; f: 57), happiness in school (n:24; f:56), attitude toward school (n:24; f:43) and attitude toward the lesson (n:5; f:6), peer bullying (n:14; f:22), lack of taking responsibility (n: 5; f:6), desire to be appreciated (n:5; f:5), shyness (n:5; f:5), and lack of self-expression (n:15; f:18).

The first coding that emerged from the psychological sub-theme of the school well-being theme was motivation. When the coding of the opinions of students about motivation was examined, it was apparent that the main factors that would increase motivation were being successful in the course, active participation in the lesson, suitability of home and school environment, and the physical competence of the school and classroom. In addition, teachers' presentation techniques, teachers' interest in themselves, teachers' support, teachers' love and communication, family support, friend groups, plays, the desire to be appreciated and seen by everyone, the socio-economic status of the family, and the ability to learn by doing something they did not know. Some views of the students on their perception of motivation are given below.

*If some more attractive things are used on walls, in class, flashy things, simple but not so, technology should be applied so that it becomes more interesting [D<sub>23</sub>]. If I do something I can't*

*do, I get motivated [D<sub>22</sub>]. If I solved a question, I'd like to do more. When I do a job, I don't stop; I want to do more [D<sub>17</sub>]. In the family environment, I get motivated by getting support from my mother and father and my brother [D<sub>16</sub>]. Some of my courses are better [D<sub>12</sub>]. Teachers should explain the lesson well [D<sub>13</sub>].*

The second coding for the psychological sub-theme of the school well-being theme was teachers' commitment to students, and students' commitment to the school. The source of students' well-being and commitment to their school was primarily related to teachers' approaches. According to the findings of the research, students want to be in contact with their teachers, they want their teachers to allow them to express their opinions more moderately, in a friendly way, and sincerely to make them feel comfortable. A few students stated that the teachers were very serious in the lesson; they conducted the lesson uniformly and showed a cold stance toward the students. The students stated that the teacher-centered approach and experiencing only lectures bored them. Similarly, students stated that their commitment to the school was directly related to their teachers and their love of the lesson. It was found that the students who were given responsibility by their teachers and who stated that they loved their teachers had a higher sense of belonging and better perceptions of academic performance. Some students also thought that they were not understood by their teachers.

*The education given in the school does not connect me to the school and I do not find the teachers to be sincere [D<sub>11</sub>]. I didn't like the Turkish lessons very much, our teacher was angry, but I started to love it because the teacher changed [D<sub>13</sub>]. Some teachers don't understand me. Teachers who understand me connect me to school [D<sub>15</sub>]. Some teachers should explain the lesson well, it should not be boring, it should be fun, otherwise, I wouldn't go to class, I get bored [D<sub>17</sub>]. Some of the teachers are making me hate school with their behavior and language [D<sub>19</sub>]. When I do a project, I feel connected to the school [D<sub>20</sub>]. I express myself and I participate in activities in the classroom that connect me to the school [D<sub>21</sub>]. I started school, I started to get scolded by teachers, and I began to dislike the school [D<sub>23</sub>].*

The third coding that emerged from the psychological sub-theme of the school well-being theme was found to be happiness in school. This offers a broad perspective on students' level of school commitment and the school climate. It was apparent that students associated their happiness in school with the activities done in the lessons, presentation of the lessons as being playful, having fun in the lessons, being able to participate in a lesson, the success of the lesson, loving their teachers and integrating with them, their teachers' behaviors and lecture techniques, being with their friends and friendships. On the other hand, when they could not actively participate in a lesson, they found it boring; they did not have the opportunity to communicate positively with the teachers in an activity-based way, and there was an absence of student participation. The students stated that they were not happy to be in school, and thus, their commitment to school decreased. Some of the students' opinions about happiness in school are given below.

*I love Turkish and English lessons and I play ball and have fun in Physical Education class. I'm not having fun in music class. I'm average in math. We do projects in the Technology Design course, the teacher tells us something and we have fun together [D<sub>1</sub>]. I am happy at school because I have close friends [D<sub>12</sub>]. I don't care about the lessons I don't like [D<sub>15</sub>]. Teachers should not always do lessons and do something to entertain children. Some teachers should explain the lesson well, it shouldn't be boring, it should be fun, joy, or I don't want to attend the class, I get bored [D<sub>17</sub>]. I'm happy when I finish a project [D<sub>2</sub>]. No, I'm not happy. There is a constant fight, we get up early in the morning, and some teachers are shouting [D<sub>7</sub>]. I can't be too happy; I get bored; I find teachers boring. Most of what they say sounds boring [D<sub>8</sub>].*

The coding of the attitude toward school and the attitude toward the lesson, which emerged in the psychological sub-theme of school well-being, were handled together. When the socio-economically disadvantaged students with low academic performance were evaluated, it was found that the students developed positive and negative attitudes depending on their school experiences. The students' attitudes toward school were found to vary depending on the state of being happy at school, their attitude toward the lesson, the school and friends' circles, the power of communication with teachers, and the discipline in the school. Some of the students' opinions about attitudes toward school and courses are given below.

*Commitment to school sometimes occurs when I give myself to classes [D<sub>17</sub>]. My views about the school have not changed; lessons are boring, most mathematics, numbers are boring to me [D<sub>18</sub>]. The higher my grades, the more I connect to school, I do not want to come to school if my grades get low. Some teachers connect me to the school and some of them push me away from school with their language toward us [D<sub>19</sub>]. The fact that I had friends made me more attached to the school [D<sub>2</sub>]. I sometimes argue with my friends; I don't want to come to school when I'm ashamed because of this or when I want to spend more time with my family [D<sub>23</sub>]. I was more enthusiastic when I was little. I was reading more before, but now I don't; my friends may have influenced this. I used to be jealous of my brother and sister when I was little, but when I started school I began to get scolded by teachers, I began to dislike it [D<sub>3</sub>]. When the lesson is fun, when it is not boring, when the teachers behave warmly, my desire to attend the class increases [D<sub>22</sub>].*

Another coding of the psychological sub-theme of school well-being was found to be peer bullying. When the opinions about peer bullying were examined, it was found that the students encountered peer bullying such as mocking and being bullied, fighting and lying, and they stated that the students were uncomfortable with such bullying behaviors, and that there should be discipline. Some of the students' views on peer bullying are given below.

*I occasionally quarrel with my friends [D<sub>8</sub>]. If I don't deal with others, I will be more successful if I deal with my classes instead [D<sub>6</sub>]. I don't feel like I'm at school when I'm going to class, like I'm*

*sitting outside, but that's not the case with disciplined teachers [D<sub>19</sub>]. I always fight once a week [D<sub>1</sub>]. There are many lies [D<sub>2</sub>].*

Another coding that emerged in the psychological sub-theme of the theme of school well-being was found to be lack of taking responsibility. When the opinions of socio-economically disadvantaged students with low academic performance were evaluated in relation to responsibility, it was found that some of the students had low competency with regard to taking responsibility. In the research, some students made it clear that they were reluctant to study, and did not fulfill their responsibilities. However, another coding that emerged in the study was the desire to be appreciated. Some of the students complained that they were not appreciated by their teachers and the school administration, and expressed that their motivation and interest in this issue decreased. Some students who were appreciated by their family, school principal or teachers expressed that they liked the school and the lessons, and were happy to be in the school. Students' views on lack of taking responsibility and desire to be appreciated are given below.

*Most of the time I don't attend my lessons and do homework [D<sub>3</sub>]. Homework sounds boring [D<sub>14</sub>]. I never work at home; if I have homework sometimes I do it [D<sub>11</sub>]. Sometimes I work for exams. I go out, I go to my friends, we wander around and I forget to study for exams [D<sub>1</sub>]. If I was the winner of a painting competition, I would appreciate it if the principal said 'well done' [D<sub>4</sub>]. The fact that my teachers try to make me feel good, care and appreciate me increases my success [D<sub>13</sub>].*

Another coding for the psychological sub-theme of school well-being was found to be the lack of self-expression. In the study, it was found that some students had difficulty in expressing themselves. They were worried about being mocked by their friends in the classroom, and they were afraid to make mistakes. This situation causes them embarrassment and shyness. Some students experienced this more intensively, and it was noted that it affects students' self-expression and active participation in the lesson negatively. Some students who stated that they liked their teachers and had good communication with them stated that they could express themselves better, and they were happy to be in school. On the other hand, the self-expression coding was also directly related to the coding of shyness. Some socio-economically disadvantaged students with low academic achievement stated that they had problems in the classroom environment due to wrongdoing, being ridiculed by their peers, fearing their teachers and being shy. The following are some of the students' views on the codes of lack of self-expression and shyness.

*The teacher calls me to the blackboard, I can't do anything, and I'm ashamed. I'm afraid of my teachers [D<sub>24</sub>]. I don't attend classes much and I can't express myself comfortably because I'm shy [D<sub>22</sub>]. I fear that if I say something wrong in the classroom, they will make fun of it [D<sub>11</sub>].*

The social sub-theme of the school well-being theme consisted of categories such as social environmental perception ( $n: 22; f: 58$ ), quality of communication ( $n: 23; f: 40$ ), and internet and telephone usage ( $n: 20; f: 26$ ).

The first coding of the social sub-theme of school well-being was found to be social environmental perception. When the students' perceptions about the social environment were examined, it was found that the students socialized, and their commitment to school increased, depending on the level of their relationship with their peers and teachers. For some students, the school is seen as a friendship environment and a place of fun with friends. Some of the students' views on social environment perception are given below.

*We go on a trip with my friends and have a chat [D<sub>20</sub>]. I see my friends, we sit, and we chat [D<sub>2</sub>]. We play games with my friends; we support each other [D<sub>17</sub>]. The school reminds me of the family [D<sub>11</sub>].*

The second coding of the social sub-theme of school well-being was found to be the quality of communication with teachers and peers. When the opinions of students about communication were examined, it was found that some students had difficulty in establishing healthy communication with their teachers and peers, and had difficulty in expressing themselves to their teachers. The quality of the communication between the student and teacher and the common point was the determinant of the students' views on communication in the coding. One student stated that there was a wall between them and the teachers. It was seen that the students who stated that they were able to communicate had positive perceptions about the course and the school. Some of the students' views on quality of communication are given below.

*I can talk with math teacher, but I'm having trouble communicating with my science teacher because he/she shouts and is angry too much [D<sub>8</sub>]. My communication is bad with my teachers, but good with my friends [D<sub>5</sub>]. I talk to good teachers. I'm talking about lessons, grades, scores to pass my classes. My communication with my friends is very good [D<sub>18</sub>]. My communication with teachers is both good and bad. My English teacher thinks and he understands me. My mathematics teacher sees me as an illegal immigrant [D<sub>15</sub>].*

Another coding related to the social sub-theme of school well-being was found to be internet and telephone usage. When the opinions of students regarding this were examined, it was found that students used the telephone and internet for gaming purposes, and spent a great deal of time on the internet. Some students stated that they were computer addicts. They could not draw themselves away from mobile games even during a lesson, and this situation negatively affected their success. Some of the students' views on internet and telephone use are given below.

*Computers and phones impress me. This makes me addicted and my performance decreases [D<sub>2</sub>]. The time I spend online is seven hours a day, sometimes up to nine hours [D<sub>18</sub>]. I'm a computer*

*addict [D<sub>17</sub>]. I use [them for] two to three hours a day [D<sub>14</sub>]. In the course of my mind, I was very addicted to computer games; wherever I looked I saw a game [D<sub>17</sub>].*

### Findings of students' expectations about school

In the second sub-problem of the study, the school-related expectations of socio-economically disadvantaged students with low academic achievement were investigated. Students' expectations about school were analyzed in three categories, and are given in Table 2 below.

**Table 2.** Students' Expectations about School

Theme	Categories	<i>n</i>	<i>f</i>
Students' Expectations About School	Expectations about school administration	22	76
	Professional expectations about education	20	26
	Expectations about teachers and teaching	9	12

\**n*: number of participants. Frequency (*f*) shows the number of views about the item.

As seen in Table 2, it was found that the theme of students' expectations about school consisted of three categories: expectations about school administration (*n*: 22; *f*: 76), professional expectations about education (*n*: 20; *f*: 26), and expectations about teachers and teaching (*n*: 9; *f*: 12).

The first coding featured in the theme of students' expectations about school was found to be the expectations about school administration. It was found that the expectations of the sample group of students were mostly oriented toward the development of physical capacity. The students wanted the living spaces of the school to be wider, more spacious and cleaner. They expected the school's garden to be large, with landscaping and afforestation, social amenities, living spaces and playgrounds for sports activities. Some students stated that they would like to see the school and the classrooms decorated more vividly and colorfully. They also wanted the school to be suitable for the screening of theater and all kinds of social activities, and to solve the problems experienced in the use of information technologies. On the other hand, it was determined that some students especially emphasized the cleanliness of the toilets and the high prices of the canteen. In addition, students wanted to see the school be more appealing and attractive, and complained about the excessive hours of lessons. They expressed that they did not like interference with their hair, clothing and telephones. The students wanted the necessary precautions to be taken in order to prevent bullying in the school. In addition, the students stated that they were uncomfortable with disciplinary pressure. It was also remarkable that some students had unusual expectations. They required an ambulance in schools, cycling practice, resting and sleeping rooms for students, boxing courses, and dancing courses for those who are bored, free excursions, swimming areas and entertainment areas. Some of the students' opinions about their expectations from the school administration are given below.



*I'd grow the garden. I would make everything cheaper in the canteen [D<sub>11</sub>]. It must be big, there must be football pitches. I would change the colors of the corridors and the colors of the classrooms [D<sub>12</sub>]. More fun things can happen in the garden [D<sub>13</sub>]. There must be a pool, sports equipment to work with and bold colors [D<sub>14</sub>]. I would make a dance course for those who get angry and bored [D<sub>16</sub>]. School desks and toilets must be clean; the canteen is very expensive, and prices should be appropriate [D<sub>17</sub>]. There should be a dormitory for students who would like to rest in playtime [D<sub>2</sub>]. If there was a pool on the top floor and a slide in front of the pool, games would be nice to play [D<sub>20</sub>]. If there was a playing lesson every day, everyone would want to come to school. It wouldn't be boring [D<sub>7</sub>]. I would get the toilets washed every day [D<sub>4</sub>]. The management is too tight, the playtimes are too short; the principal should behave a little better, we are a little afraid of the principal [D<sub>23</sub>].*

The second coding to develop in the theme of students' expectations about school was the professional expectations about education. Students see education as a tool in order to meet their expectations for the future. In other words, students see the school as an institution that will help them acquire education and a profession. Some students were not very conscious about their future professions. It was also remarkable that some students did not have expectations from future education and school. Some of the students' opinions about their professional expectations from education are given below.

*I want to have a good profession and stand on my own feet. I want to be a kindergarten teacher [D<sub>16</sub>]. I want to be a footballer, doctor or fireman [D<sub>13</sub>]. I'm going to be an astronaut, going to the club [D<sub>20</sub>]. I want to be a national athlete, for this, I will go to sports high school [D<sub>22</sub>]. I want to be a hairdresser and open a shop [D<sub>24</sub>]. I have no future plans [D<sub>9</sub>].*

Another coding that stood out in the theme of students' expectations about school was the expectations from teachers and teaching. The students, who were the subject of the research, wanted their teachers to diversify their teaching techniques, develop their methods, and make their learning environments fun. On the other hand, some students emphasized that their teachers should be more friendly, smiling, sympathetic and fair. Some of the students' views on expectations about teachers are given below.

*Some of our teachers shout very much and are not fair [D<sub>5</sub>]. There should be teachers who teach better [D<sub>21</sub>]. When the student is bored while lecturing, the teacher should add joy [D<sub>18</sub>]. Teachers must not be angry and should not give hard times to the students [D<sub>13</sub>].*

## **DISCUSSION and CONCLUSION**

Education systems have the task of providing learning opportunities to all students, promoting social values, providing a common knowledge base, helping students fulfill their potential and ensuring their well-being. In this study, the school-related opinions and expectations of the socio-economically disadvantaged students with

low academic achievement were examined in terms of their school-related well-being. It discussed the potential objective and subjective indicators of student well-being based on previous studies from the literature. It has been reported in previous studies that well-being has a multi-dimensional perspective including life as a whole, self-related well-being, school-related well-being, and well-being out of school. This research focused on school-related well-being.

In this study, students' well-being at school was found to be linked with cognitive, psychological and social dimensions. It was concluded that it contained a multi-dimensional and interactive structure in which the concepts were not independent of each other. Similarly, Pollard and Lee (2003) explained the well-being of students with cognitive, social, psychological, physical and economic reasons. Unlike Pollard and Lee (2003), physical and economic dimensions were considered to be implicit expectations in this study. Cognitive, psychological and social dimensions and the students' perceptions about the sub-dimensions of these have been seen to shape their perceptions and expectations of the school. Students' attitudes may change depending on their school-related well-being perceptions. Özdemir and Kalaycı (2013) stated that students' attitudes toward their perception of school were the predictors of students' behaviors toward school.

Cognitive perception coding was found to be the first theme affecting socio-economically disadvantaged students with low academic achievement regarding school-related perceptions and well-being. In the cognitive theme dimension, students' perceptions of success, their focus on success, working methods and their commitment to school and teachers are determinative in their school well-being. First, socio-economically disadvantaged students with low academic achievement are aware of their low academic performance. Students think that they are unsuccessful, especially in numerical courses. Ashdown and Bernard (2012); Ateş, (2016); Choi et al. (2019) and Chirkov and Ryan (2001) also showed that the academic success of students with low well-being was affected by this situation. Low academic success may negatively affect students' motivation and school happiness, friendship and socialization. Similarly, in the studies of Cocorada, Farcash and Orzea (2019); Rees, Pople and Goswami (2011); and Quon and McGrath (2014), it was found that the success motivation, well-being, and future plans of the students from low-income families were lower than those of the high-income group. On the other hand, it was observed that students' low level of grades decreased their interest in courses. Parhiala et al. (2018) found that these variables were associated with low emotional well-being when low school motivation was added to the low verbal and numerical skills of students. This situation may create the effect of learned helplessness. It is understood from the students' views that this situation is reflected in students' lessons, teachers, school, and friendship relations.

Students attribute their relatively low performance to external stimuli such as uncontrolled and excessive usage of computers and telephones. Some students are aware that they are addicted to their telephone and internet, and declare themselves unable to move away from these tools. It was observed that the students had problems focusing, especially given the use of computers and phones for gaming purposes. Koivusilta, Lintonen and Rimpela (2005) also pointed to students' addiction to computers and the internet, and saw this as a

problem that needed to be addressed. In a normal developmental process, friendship, relationships and the feeling of belonging to or joining a group are expected to come to the fore for students in this age group. In order to overcome this problem of addiction, it is thought that policymakers and all school stakeholders in education should work together. At this point, in the socialization of the students, a strong school culture is needed in which all the individuals in the school act in cooperation.

Other reasons for focusing on success include not studying, lack of interest, discipline and willingness to work, being bored quickly and not listening. What is interesting is that students are aware of these situations. However, students are influenced by telephone and computer games and their peer environment. A major problem of students with low academic achievement is that they do not have a working method, even at a basic level. In this regard, many students are aware of their lack of learning strategies. According to Banerjee (2016), there is a lack of a positive environment for disadvantaged students and lack of academic support leads to the failure of these students. Another reason that socio-economically disadvantaged students with low academic achievement explain their well-being at school is about the instructional approach of teachers. In this context, it was noteworthy that the students expressed that they were not satisfied with their teachers' instructional techniques, there was lack of gamification of the lessons and lack of practical applications that emphasized activity participation and student participation, and the teachers' dissatisfaction with their approach to students was another reason. The students complained about the fact that some of the lessons were very monotonous and boring, they were constantly listening, and they complained about teacher attitudes in classroom management. Sezer and Can (2018) stated that social activities compatible with students' abilities will contribute to school happiness. In this study, it was seen that students could break from the lessons when they could not provide active participation and adequate communication. In their research, Simmons, Graham and Thomas (2015) and Torsheim and Wold (2001) stated that students especially wanted an environment in which they could express themselves and be listened to. In the case of a participatory and positive school climate integrated with the views of students, it can be said that learning experiences, school environments and relations in the school will have positive reflections on the well-being of the students. On the other hand, it is understood from the opinions of students that when students do not like their teachers, and cannot communicate with them, they cannot be happy at school, and their general motivation decreases. This may cause students to have negative feelings toward the lessons and the school. They try to fill the communication they cannot establish with their teachers with their peers, who are close to them and are happy to be together.

It can be concluded that there is an interaction between school success and being happy at school and commitment to the school. In addition to this, it was found that students' happiness at school was associated with many variables. The results of the research show that students who cannot focus on success, who do not have a specific study method and cannot develop appropriate learning strategies have a low commitment to the school. However, the source of students' well-being and commitment to the school was primarily related to

teacher behavior and teacher-student relationships. Socio-economically disadvantaged and academically underperforming students stated that they wanted to be in dialogue with their teachers and express themselves comfortably to them. Similar results were found in Yilmaz's (2007) research, which showed that students' commitment to the school was directly related to their liking for teachers and courses. Yilmaz (2007) showed that there is a high level of a significant relationship between the level of satisfaction with the school defined in the quality of school life and the students' perceptions and interest in their teachers. In the studies of Millings, Buck, Montgomery, Spears and Stallard (2012); Huebner et al. (2004); and Kalayci and Ozdemir (2013), the students' perceptions about the quality of school life was an important predictor of school commitment, which supports the results of our research. Similarly, Schmitt, Branscombe, Postmes and Garcia (2014); Petegem, Aelterman, Keer and Rosseel (2008) and Løhre, Lydersen and Vatten (2010) also showed that student and teacher relationships can be an important factor in the well-being of the school. Goodenow (1993) and Vorhaus and Gutman (2012) emphasized that emotional well-being and positive friendship are critically important for academic progress. However, this may not be the same for all students. In particular, the happiness of the students in the school may change due to the friendships formed between student cliques where negative behaviors are reinforced. In other words, the happiness of the student in the school is too complex to be only explained by the success of the student. Indeed, León and Liew (2017) concluded that teacher indifference did not affect the well-being of students when their classmates were related to each other. This shows that student well-being is also related to cognitive, psychological, socio-cultural and health status and economic dimensions (Jourdan et al., 2008).

Another result of the study was that students were not given enough responsibility and opportunity in the classroom. On the other hand, it was observed that the students who were given responsibility had a high sense of belonging and higher commitment to the school. It can be said that this situation has the potential to deeply affect students' perceptions of being happy at school and motivation. However, it was also observed that students' happiness and high motivation in the school ecosystem were not limited to this. Another result, the students complained that they were not given enough responsibility. It was found that when they were given responsibility, they often did not fulfill it. At this point, there is a need for studies aimed at improving the students' sense of responsibility. It was seen that students did not fulfill their obligations and responsibilities toward their lessons, teachers, school and peers in environments where no sense of responsibility was developed. This situation is thought to lead to an increase in disciplinary events and peer bullying.

It has been concluded that peer bullying is another obstacle for students' well-being in school. It was revealed that students who are uncomfortable with peer bullying are also peer bullies, and it can be said that this occurs in an effort to attract the attention of their peers and/or their teachers. Harel-Fisch et al. (2011) reported that school-loving students are less likely to encounter peer bullying. It is understood from the students' views that students often encounter peer bullying, such as being ridiculed and mocked, quarreling and lying, and students are disturbed by such bullying behaviors. Some students who stated that they were involved in bullying

behaviors, especially those who were exposed to peer bullying, also wanted to have discipline in the school. It is thought that the students in this situation showed another contradiction in themselves. On the other hand, it was concluded that some of the students who refrained from being bullied or ridiculed by their friends or teachers were also reluctant to express themselves and participate in classroom activities. Similarly, in studies by Glew, Fan, Katon and Rivara (2008) and Rönkä et al. (2017) in Finland, it was concluded that students who experienced problematic social relations, bullying or loneliness had mental effects that made them dislike school. Archambault, Janosz, Morizot and Pagani (2009) reported that dislike of school increases the risk of drop-out. In the study of Gutman and Vorhaus (2012), it was revealed that victimization at school had a negative effect on school commitment.

In the study, it was concluded that it would be important to allow taking responsibility and to be appreciated to students by considering their own cognitive and social development in order to prevent peer bullying and to motivate them. It is thought that students' behaviors toward attracting attention are caused by not receiving enough attention, appreciation and responsibility from family, the environment, peers and teachers in the background. The lack of self-confidence and inability to express themselves were also remarkable in some students. This situation leads to the isolation and/or exclusion of students within the school ecosystem. Evans, Martin and Ivcevic (2018) stated that, in order to increase the level of school well-being, gaining productive coping strategies as well as personal characteristics of students increases school satisfaction.

Another result of this study identified that students see school as an entertaining social life for themselves. It can be said that this function of the school, as a socialization tool, develops depending on the quality of the students' relationships with their peers and teachers and contributes to the increase of students' commitment to the school. Furthermore, the primary source of students' happiness at school is contained in the friendships that students develop at school. However, although some students see their low-achieving peers as the reason for their low achievements in the research, it may be seen as a contradiction that they also see them as a reason for being happy at school. In other words, although students can communicate comfortably with their friends rather than their teachers, they may experience communication problems from time to time with their friends.

For the second sub-problem of the research, student expectations, school management, educational environment and expectations about teachers were discussed under three main headings. Expectations enable students to be willing to learn and acquire skills. However, inequalities arising from insufficient understanding and fulfillment of socio-economically disadvantaged and academically underperforming students' expectations may reveal some of the underlying causes of lack of motivation to learn. The students' expectations of the school administration can be listed as the renovation of the physical structure of the school, the arrangement of the school and its environment as a living space, the expectations of social and sporting spaces, and discipline. Students expect school hours to be reduced, free clothing and a cheap canteen service. In the research, when the students' expectations were evaluated in general, it was found that the students wanted to

see the school as a playground with social facilities and a sports complex. This result emphasizes the physical dimension of school well-being. Although socio-economically disadvantaged students did not make a direct comment on their economic situation, the fact that they had expectations about a cheap canteen shows that they may have problems meeting their needs and eating healthily at school. On the other hand, it was seen that the expectations of the students were based on their own future profession. Their expectations of teachers are that they are behaviorally friendly and sympathetic. In addition, students want their teachers to provide active, play-based and practical course presentations.

As a result, it can be said that the opinions of the socio-economically disadvantaged and academically underperforming students about the cognitive, psychological, social and expectations of the physical dimensions of the school are important indicators in explaining the well-being of the school. It is true that the higher the efficiency of the education system, the more positive the perceptions of the students. Although the expectations of students about school, administrators and teachers were evaluated in all dimensions, there were various contradictions when explaining their low achievements. This should be considered as an opportunity to reinforce positive feelings about school in the context of equality of opportunity in education within the school ecosystem. Their opinions, especially about teacher competencies and lecturing techniques, should be taken into consideration.

The perceptions of low-performing students who have a very high rate of negative feelings toward school in national and international assessments should be considered as a problem that needs to be meticulously studied and analyzed in depth (OECD, 2018). Another phenomenon revealed by this research is that it will be beneficial to use individualized curriculum and teaching techniques in which students are active in line with the expectations of each student, in order to turn academic failure into an opportunity for students to overcome. In addition, it is thought that in-service training of teachers on new teaching techniques and communication may be effective.

## **RECOMMENDATIONS**

The results obtained in this study may provide new perspectives in curriculum content, teaching techniques, development and practice while developing or revising new curricula. In addition, it can help policymakers develop policies by linking student expectations with student performance, and formulating human and educational resources to develop students' potential skills. Finally, it is thought that this research will provide a different perspective to policymakers and school administrators in education to create a school ecosystem that takes into account the views of students in developing a new, holistic, and inclusive school theory.

## **DECLARATION FOR ETHIC RULES**

"In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules are followed. Responsibility belongs to the author (s) for any violations related to the article."

**REFERENCES**

- Adamson, P. (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview*, innocenti Report Card 11, United Nations International Children's Emergency Fund Office of Research, Florence, Italy.
- Adigüzel, A. & Karadaş H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 49-66.
- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2014). Child well-being: What does it mean? *Children and Society*, 28(5), 404–415. <https://doi.org/10.1111/chso.12003>
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366. DOI:10.1080/09243453.2015.1084336
- Archambault, I., Janosz M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59). 1203- 1214. Doi:10.17755/esosder.86299.
- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3, 1178441. Doi: 10.1080/2331186X.2016.1178441
- Bernard, H., Stephanou, A., & Urbach, D. (2007). *ASG student social and emotional health report: A research Project conducted by the Australian Council for Educational Research*. Melbourne: Australian Scholarships Group. [http://www.ncflb.com/wp-content/uploads/2013/02/SEWB\\_ASG-StudentSocialEmotionalHealthReport.pdf](http://www.ncflb.com/wp-content/uploads/2013/02/SEWB_ASG-StudentSocialEmotionalHealthReport.pdf)
- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A Framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study, *OECD Education Working Papers*, No. 140, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszwghvben>
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555–575. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Cemaloğlu, N., & Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişki, *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 73-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/43527/532810>
- Chirkov, V. I., & Ryan, M. R. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618- 635. [https://scr.hse.ru/data/2011/06/04/1212176229/Chirkov\\_Ryan\\_2001.pdf](https://scr.hse.ru/data/2011/06/04/1212176229/Chirkov_Ryan_2001.pdf)

- Choi, C., Lee, J., Yoo, M. S., & Ko, E. (2019). South Korean children's academic achievement and subjective well-being: The mediation of academic stress and the moderation of perceived fairness of parents and teachers. *Children and Youth Services Review, 100*, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.004>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Cocorada, E., & Orzea, I. E. (2017). Relationships between wellbeing, resilience and school climate, *Bulletin of the Transilvania University of Braşov - Special Issue, 10*(59), 191-200. <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr:2048/eds/pdfviewer>
- Cocorada, E., Farcas, A. D., & Orzea, I. E. (2019). From resilience to wellbeing at school among romanian students. Examining the role of social-economic status. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 11*(1), 14-30. <https://doi.org/10.18662/rrem/93>
- Coombes, L., Appleton, J. V., Allen, D., & Yerrell, P. (2013). Emotional health and well-being in schools: Involving young people. *Children & Society, 27*, 220–232. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00401.x
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Robert, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., Barnekow, V. (2012). *Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. World Health Organisation No.6. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/2009/2010\\_survey](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/2009/2010_survey).
- Creswell, J. W. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4<sup>th</sup> ed.). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5<sup>th</sup> ed.). USA: SAGE Publications
- Eckersley, R. (2008). *Never better - or getting worse? The health and wellbeing of young Australians*. Weston, ACT: Australia 21.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Voorhis, F. L., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2019). *Okul, aile ve toplum işbirliği*, (Ç. Apaydın, Trans.). Ankara: Pegem Akademi.
- Evans, P., Martin, A., & Ivcevic. (2018). Personality, coping, and school well-being: an investigation of high school students. *Social Psychology of Education, 21*, 1061-1080. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9456-8>
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research, 80*, 5-29.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal, 18*, 343–354. Doi: 10.1080/09585170701589983
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
- Glew, M. G., Fan, M. Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). Bullying and School Safety. *The Journal of Pediatrics, 152*(1), 123-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.05.045>



- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90. <http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807>
- Gray, J., & Hackling, M. (2009). Wellbeing and retention: A senior secondary student perspective. *The Australian Educational Researcher, 36*(2), 119–145. <https://doi.org/10.1007/BF03216902>
- Grønmo, L. S., Lindquist, M., Arora, A., & Mullis, I. V. (2015). *TIMSS 2015 mathematics framework*. TIMSS, 11-27.
- Groundwater-Smith, S. (2007). *Student voice: Essential testimony for intelligent schools*. In C. S. Groundwater-Smith (Ed.). *An ethical approach to practitioner research*, London: Routledge.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ, 30*(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Gutman, L. M & Vorhau, J. (2012). *The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes*, Department for Education Research Report DFE-RR253, London. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/219638/DFE-RR253.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219638/DFE-RR253.pdf)Erişim
- Hanson, S.L. (1994). Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among US Youths, *Sociology of Education, 63*(5), 159-183. Doi: 10.2307/2112789
- Harel-Fisch, Y., Walsh S. D., Fogel-Grinvald H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., de Matos, M. G., Craig, W., Members of the HBSC Violence and Injury Prevention Focus Group. (2011). Negative School Perceptions and Involvement in School Bullying: A Universal Relationship across 40 Countries. *Journal of Adolescence, 34*(4), 639-652. <http://dx.doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2010.09.008>.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student wellbeing. *International Journal of Educational Research, 47*(2), 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>
- Houser, J. (2018). *Nursing research: reading, using, and creating evidence* (4<sup>th</sup> ed.). Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Henry, C.S. (1994). Family system characteristics, parental behaviors, and adolescent family life satisfaction. *Family Relations, 43*(4), 447-455. Doi: 10.2307/585377
- Hesse-Biber. (2017). *The practice of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith L. C., & McKnight C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*(1), 81-93. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.10140>
- Jourdan, D., Samdal, O., Diagne, F., & Carvalho G. S. (2008). The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. *Promotion & Education, 15*(3), 36-38. <http://dx.doi.org/10.1177/1025382308095657>
- Kalaycı, H., & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 293-315.

- Koivusilta, L., Lintonen, T., & Rimpela, A. (2005). Intensity of mobile phone use and health compromising behaviours - how is information and communication technology connected to health-related lifestyle in adolescence? *Journal of Adolescence*, 28(1), 35-47. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.05.004>.
- Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Wellbeing in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. Doi:10.1093/heapro/17.1.79
- Kuurme, T., & Carlsson, A. (2010). The factors of well-being in schools as a living environment according to students' evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(2), 70-88. Doi: 10.2478/v10099-009-0055-9
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>
- León, J. & Liew, J. (2017). Profiles of adolescents' peer and teacher relatedness: Differences in well-being and academic achievement across latent groups. *Learning and Individual Differences*, 54, 41-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.009>.
- Liamputtong P. (2018). Qualitative Inquiry. In: Liamputtong P. (eds.) *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6\\_53-2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_53-2)
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health*, 10(526). <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/10/526>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2015). *Designing Qualitative Research* (5<sup>th</sup> ed.). New York: SAGE Publications.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qual Health Res*, 26(13):1753-60.
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), Article 8.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McLellan, R., & Steward, S. (2015). Measuring children and young people's wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 307-332. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.889659>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. M. (2015). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1061-1067. <http://dx.doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2012.02.015>
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 125-34. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01536648>
- Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R., & Robb, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing: Final report*. Australian Catholic University & Erebus International: Report to the department of Education, Employment and Workplace Relations.

- OECD (2012). *PISA 2012 Technical Report*, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts>
- OECD (2018). *PISA 2012 Technical Report*, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa>
- OECD (2019). PISA 2018 Well-being Framework, in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/38a34353-en>.
- Özdemir, M., & Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137. Doi: 10.12738/estp.2013.4.1680
- Parhiala, P., Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Poikkeus, A.M., & Aro, T. (2018). Profiles of school motivation and emotional well-being among adolescents: associations with math and reading performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 196-204. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.003>
- Patton M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4<sup>th</sup> ed.). California: SAGE Publications
- Petegem, V. K., Aelterman, A., Keer, H. V., & Rossed, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291. Doi: 10.1007/s11205-007-9093-7
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child wellbeing: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78. <https://doi.org/10.1023/A:102128421>
- Pople, L., & Mainstone-Cotton, S. (2014). Children's wellbeing. In S. Hay (Ed.). *Early years education and care: New issues for practice from research* (pp. 59-76). London: Routledge.
- Powell, M. A., & Graham, A. (2017). Wellbeing in schools: examining the policy-practice nexus. *Australian Educational Researcher*, 44(2), 213-231. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-016-0222-7>
- Quon, E., & McGrath, J. (2014). Subjective Socioeconomic Status and Adolescent Health: A Meta-Analysis. *Health Psychology*, 33(5), 433-447. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033716>.
- Rees, G., & Main, G. (eds.) (2015). *Children's Views on Their Lives and Well-Being in 15 Countries: An Initial Report on the Children's Worlds Survey, 2013-14*, Children's Worlds Project (ISCWeb), York, UK.
- Rees, G., Pople, L., & Goswami, H. (2011). *Understanding Children's Well-Being – Links between Family Economic Factors and Children's Subjective Well-Being: Initial Findings from Wave 2 and Wave 3 Quarterly Surveys*, The Children's Society. <https://www.childrenssociety.org.uk>
- Rees-Evans, D., & Pevalin, D. J. (2017). Using the principle based model to improve well-being in school: a mixed-methods pilot study. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244017716217>
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, Mc. C., & Ormston, R. (2013). Designing and selecting samples. In Jane Ritchie & Jane Lewis (Eds.), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp.77-108) Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Rönkä, A. R., Sunnari, V., Rautio, A., Koironen, M., & Taanila, A. (2017). Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(1), 93-106. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1136659>
- Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life. *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, 45, 889- 896. <https://eric.ed.gov/?id=EJ479009>

- Schmitt, M.T., Branscombe N.R., Postmes, T., & Garcia, A. (2014). The Consequences of Perceived Discrimination for Psychological Well-Being: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 140(4), 921-948. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035754>.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Ohlendorf, G. W. (1970). The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review* 35: 1014-1027.
- Sezer, Ş., & Can, E. (2018). School happiness: parents' opinion on required qualifications for school happiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 191-220. Doi: 10.14527/kuey.2018.005
- Simmons, C., Graham, A., & Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16(2), 129-144. Doi: 10.1007/s10833-014-9239-8
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: a multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20 (3), 841-861. <http://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-Related Stress, Support, and Subjective Health Complaints among Early Adolescents: A Multilevel Approach. *Journal of Adolescence*, 24(6), 701-713. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0440>.
- Voerman, J. S., de Klerk, C., Heyden, K. M. V., Passchier, J., Idema, W., Timman, R., & Jolles, J. (2017). Pain is associated with poorer grades, reduced emotional well-being, and attention problems in adolescents. *The Clinical Journal of Pain*, 33(1), 44-50. <https://doi.org/10.1097/AJP.0000000000000367>
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11<sup>th</sup> ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 485-490.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Dergisi*, 37(3), 1041-1060.

## SOSYO-EKONOMİK BAKIMDAN DEZAVANTAJLI VE AKADEMİK BAŞARISI DÜŞÜK ÖĞRENCİLERİN OKUL İYİ OLUŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE OKULDAN BEKLENTİLERİ

### ÖZ

Bu çalışmada, sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve akademik başarıları düşük öğrencilerin okula ilişkin iyi oluş görüşleri ve okuldan beklentilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 24 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin okula ilişkin iyi oluşları bilişsel, psikolojik, sosyal ve fiziksel temalarla ilişkili bulunmuş olup çok boyutlu ve etkileşimli bir yapı içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler görece düşük performanslarını açıklamada başarıya odaklanamamalarına, planlı bir çalışma yöntemlerinin olmamasına, sorumluluk verilmemesine ve takdir görmemelerine, bilgisayar ve telefon bağılıklarına, öğretmen-öğrenci ilişkilerine ve öğretmenlerin ders anlatım tekniklerine, özgüven eksikliğine, sürekli düşük not almaktan kaynaklı motivasyon eksikliğine ve akran zorbalığına bağladıkları görülmüştür. Bununla birlikte, öğrenciler okulu bir oyun parkı gibi görme beklentisindedirler. Düşük akademik başarı, öğrencilerin okula bağlılıklarına ve algılanan pozitif okul iklimine zarar vermekte olup öğrencilerin iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın öğrenci görüşlerini de dikkate alan bir okul ekosistemini oluşturmada eğitimde politika yapıcılarına ve yöneticilerine farklı bir perspektif sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, okul iyi oluşu, dezavantajlı öğrenciler, akademik başarı

**GİRİŞ**

Temel bir hak olan eğitimin toplumun her bir bireyine aynı standartlarda sunulması eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin ve sosyal devlet anlayışının en temel göstergesidir. Tüm eğitim sistemleri toplumun bütün katmanlarını kuçaklayan genel eğitim okulları aracılığıyla “herkes için eğitim” fırsatlarını (Unesco 1994) en üst düzeyde bireylere sunmak ve onların bilişsel, psikolojik, sosyal ve fiziksel iyi oluşlarını sağlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, bu hedef, aynı zamanda kalite odaklı eğitim sistemlerinin ve eğitim politikalarının dışı yansıyan yüzünü göstermektedir ve ülke eğitim sistemi imajı hakkında genel bir fikir vermektedir. Bu amaç ekseninde, sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve akademik olarak düşük performans gösteren öğrencilerin eğitimden daha üst düzeyde yararlanmaları ve iyi oluşlarının (well-being) sağlanması önemli bir eğitim politikasıdır.

Okulların var olmasının temel sebebi öğrenciler ve toplumdur (Epstein vd, 2019). Okul sistemlerinin öğrencileri motive etmek için yüksek beklentiler oluşturmak ve öğrencileri gerekli bilgi ve becerilerle donatarak yaşamlarında bir denge kurmak sorumluluğu vardır. Zamanlarının büyük bir bölümünü okullarda geçiren öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla sosyalleşmekte ve öğretmenler ve okul yöneticileri ile etkileşime girmektedirler. Okul ortamında deneyimledikleri bu etkileşim ve tecrübeler öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak yaşamlarının farklı yönleriyle ne kadar mutlu ve tatmin olduklarını açıklayabilir. Bu bağlamda öğrencilerin tecrübe ettiği okul yaşantıları ve beklentileri hakkında onların görüşlerine kulak vermek öğrencilerin iyi oluşlarına ve daha tatmin edici eğitim ortamlarının oluşturulmasına (Lansdown, 2001) katkı sağlayabilir ve onların öğrenme düzeylerini pozitif yönde destekleyebilir, arkadaş ve öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurmalarını (Flutter, 2007) güçlendirebilir. Okul tecrübeleri öğrencilerin başkalarına ne kadar bağlı olduklarını ve gelecek özlem ve beklentilerini anlamakta ve onları geleceğe hazırlamakta anahtar rol oynayabilir (Adamson, 2013; Rees & Main, 2015). Fiziksel ve zihinsel olarak okul iyi oluşu, öğrencilerin karar verme becerilerine, psikolojik başa çıkma stratejilerine, öz farkındalıklarının gelişimine ve ilişki kurabilme yeterliliklerine de (Borgonovi & Pál, 2016) olumlu etki yapabilir.

Öğrencilerin iyi oluş durumlarının tespiti için öncelikle bu kavramın daha net bir çerçevede ele alınması ve tanımlanması uygun olacaktır. İyi oluş, genel anlamda insanların yaşam kalitesi ve yaşam standartları olarak tanımlanabilir (Casas, 2011). Borgonovi ve Pál (2016) da iyi oluşu “kişisel ve sosyal amaçlarını gerçekleştirme yeteneğini ve fırsatını deneyimleyen öğrencilerin belirlediği çok boyutlu bağlama göre değişkenlik gösterebilen dinamik bir durum” olarak tanımlamaktadır. Psikolojinin bir konusu olan iyi oluş, öznel yaşam doyumu algısı ile ilgilidir. Neto (1993) ise yaşam doyumunu “bireyin kendi seçtiği kriterlere göre genel olarak algılanan yaşam kalitesi hakkında yaptığı bir değerlendirme” olarak görmektedir. Bu tanımlama, yaşam doyumunun bireyden bireye değişebilen ölçütlere dayalı olduğu anlamına gelmektedir.

İyi oluş, alanyazında öznel ve nesnel göstergelerle ölçülmektedir. Bir taraftan, hanehalkı geliri, eğitim kaynakları ve sağlık durumu gibi objektif kriterlerle değerlendirilebildiği gibi, bireyi etkileyen, uygulandıran deneyimleri, yaşam kalitesi algıları ve yaşam doyumu gibi öznel göstergelerle de ölçülebilmektedir (Casas, 2011; OECD,

2019). PISA 2018 analitik çerçevesinde de iyi oluş iki farklı şekilde modellenmiştir. Birinci grupta iyi oluş; öz, okul çevresi ve okul dışı iyi oluş olarak üç ayrı modülde ele alınırken, ikinci grupta ise objektif ve subjektif göstergeler üzerinden ele alınmıştır (OECD, 2019). PISA VE TIMSS gibi birçok ulusal ve uluslararası çalışmada, sosyoekonomik düzey annebaba eğitim durumu, okul bölgesi, aile gelir durumu, ailenin mal varlığı indeksi ile açıklanır. Araştırmalar düşük gelirli ve düşük eğitimli ailelerden gelen öğrencilerin okul performansının bu durumlardan etkilendiğini göstermektedir. Fakat, bu dezavantajlı durumdan kendilerini ayırarak direnç gösteren öğrenciler de bulunmaktadır (Grønmo, Lindquist, Arora & Mullis, 2015; OECD, 2018).

Okula yönelik iyi oluş öğrencinin okul algısı ile yakından ilgilidir (OECD, 2019). Okul hayatının niteliklerinden birisi olan okulda yaşam doyumunu sağlama ya da okula ilişkin iyi oluş durumu, öğrencilerin okula karşı geliştirdiği tepkileri kapsar (Schmidt, 1992). Okul algısı, öğrencinin okul ortamını ne şekilde gördüğünün ve okul ortamında hissettiklerinin toplamıdır (Yüner & Özdemir, 2017). Araştırmalar iyi oluş ve yaşam doyumunun öğrencilerde ve yetişkinlerde kısmen farklı algılandığını göstermektedir. Öğrencilerin yaşam doyumları ve dolayısı ile iyi oluşları aileleri, akranları ve okullarıyla olan deneyimleri ve geliştirdikleri ilişkilerden etkilenir (Henry, 1994). Öğrencilerin oluşturdukları okul algısına yönelik tutumları onların okulla ilgili ortaya koyacağı birçok davranışın öngörücüleri olarak düşünülebilir (Özdemir & Kalaycı, 2013). Düşük okul iyi oluş hali, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Ashdown & Bernard, 2012; Ateş, 2016; Choi, Lee, Yoo & Ko, 2019; Valery, Chirkov & Ryan, 2001). Bunun sebebi, okul yaşamları boyunca öğrenciler eğitim ortamlarında olumlu ya da olumsuz birçok etkileşime girmeleridir. Okullar sadece akademik başarıyı beslemekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin sağlığını ve iyi oluşlarını da artırmaktadır (Jourdan, Samdal, Diagne & Carvalho, 2008). Bu etkileşimler, öğrencilerin akranlarına, öğretmenlerine ve okuluna yönelik tutumlarını şekillendirmektedir. Öğrencilerin geliştirdikleri bu tutum ve davranış kalıpları, onların akademik başarıları, okula devamları, okula bağlılıkları, okulu sevme durumları ve akran zorbalığı gibi birçok boyut üzerinde etkili olabilmektedir (Adigüzel & Karadaş, 2013; Kalaycı & Özdemir, 2013; OECD, 2019; Rönkä, Sunnari, Rautio, Koironen & Taanila, 2017; Voerman vd, 2017).

Literatürdeki araştırmalarda öğrencilerin okula ilişkin görüşlerinin onların iyi oluş hallerinin tespitinde yoğunlaştığı görülmektedir (Cocorada & Orzea, 2017; McLellan & Steward, 2015; Parhiala vd., 2018; Rees-Evans & Pevalin, 2017; Rönkä vd., 2017; Tobia, Greco, Steca & Marzocchi, 2019). Öğrencilerin okulda iyi oluşları, sosyal politikalarda ve buna bağlı olarak eğitim programlarında disiplinler arası önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin sadece başarısızlık sebepleri değil, güçlü ve pozitif yönleri de ortaya konulmuş olunur (Pople & Mainstone-Cotton 2014). Öğrencilerin okula ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini Pollard ve Lee (2003) psikolojik, bilişsel, fiziksel, sosyal ve ekonomik olmak üzere beş farklı boyutta incelemiştir. Okula ilişkin iyi oluş bir başka araştırmada, okula yönelik pozitif tutum, okulda eğlenme, olumlu akademik öz saygı, okuldaki problemler, okulda bedensel şikâyetler ve tepkiler, okula karşı depresif ruh hali olarak altı boyutta ele alınmıştır (Hascher, 2008). Konu ve Rimpela (2002) ise okula ilişkin iyi oluşu, okul koşulları (güvenli çalışma ortamı, rahatlık, gürültü, sıcaklık, eğitim programları, sınıf mevcutları, ders programları, ceza, öğle

yemekleri, danışmanlık), sosyal ilişkiler (sosyal öğrenme ortamları, öğrenci-öğretmen ilişkileri, sınıf arkadaşları ile ilişkiler, zorbalık, okulda karar verme, okul iklimi), kendini gerçekleştirme araçları (çevresinden saygı görme, boş zaman aktiviteleri, doğa aktiviteleri, pozitif öğrenme tecrübeleri) ve sağlık durumları olarak dört alt kategoriye ayırmıştır. Eckersley (2008) ve Bernard, Stephanou ve Urbach (2007) araştırmalarında öğrencilerin okula ilişkin iyi oluşlarında psikolojik boyuta vurgu yapmışlardır. Bu araştırmacılar, çocukların iyi oluş hallerini gösteren anahtar belirleyicilerin pozitif öğrenci ilişkileri, aidiyet duygusu, öğrencilerin karar alma süreçlerine katılmaları, sorumluluk alma, olumlu benlik saygısı ve onlara sağlanan fırsatlar olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar, okullarda oluşturulan olumlu bir iklimin akademik başarıyı desteklemesinin yanında, öğrenci sağlığı ve iyi oluşuna (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009), stresin düşük algılanmasına (Torsheim & Wold, 2001) ve düşük akademik başarı, akran dışlaması gibi faktörlerin sebep olduğu öğrenci stresini azaltmaya (Huebner, Suldo, Smith & McKnight, 2004) etkisinin olduğunu da göstermektedir.

Okullarda sosyal ve duygusal iyi oluş hallerinin araştırılmasında öğrenci görüşlerine sıklıkla başvurulması öğrencilerin akademik başarısına, daha kaliteli iletişimlerine, daha fazla öz saygı ve kendilerine güvenlerine, dışlanmalarda düşüşe ve sosyalleşmelerine katkı yapabilir (Kuurme & Carlsson, 2010; Coombes, Appleton, Allen, & Yerrell, 2013; Groundwater-Smith, 2007). Amerijckx ve Humblet (2014) öğrencilerdeki iyi oluş düşüncesinin bağlamsal bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini, iyi oluşun sosyal ve politik bakımdan önemli bir konu olduğunu belirtmiştir. Eğitimde uzak ve yakın hedeflere ulaşılması bağlamında, günün büyük bir bölümünü öğrenci olarak okulda geçiren çocukların iyi oluş hallerinin okul vasıtasıyla artırılabilirliği beklenir ve öğrencilerin iyi oluş hallerinin desteklemesinde ve yükseltilmesinde okullar anahtar bir rol alabilir (Gray & Hackling, 2009; Noble, McGrath, Wyatt, Carbines & Robb, 2008). Öğrencilerin olumlu sosyal ve duygusal tecrübelerinin yanı sıra, öğrenme güçlükleri, akran dışlaması, zorbalık, zayıf iletişim becerileri gibi olumsuz öğrenmelerin anlaşılmasında ve buna yönelik önlemler alınmasında iyi oluşa yönelik çalışmalar okul sistemlerine yardımcı olabilir (Tobia vd, 2019).

Fattore, Mason ve Watson (2007) okullarda çocukların ve gençlerin iyi oluş hallerinin nasıl artırılacağı ve destekleneceği konusunda bilinenlerin çok az olduğuna vurgu yapmaktadır. Lansdown (2001) da çocukların ve gençlerin kendi eğitimlerini şekillendirebilmeleri için onların daha çok dinlenmesi gerektiğinin altını çizmektedir ve onların hayatlarını etkileyeceği konularda ve okul yaşantılarında söyleyecekleri görüşlerin önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin okul ve eğitime ilişkin görüş ve beklentilerini anlama çabası, öğrencilerin eğitim hayatına devam kararlarını ve gelecekteki işgücü piyasalarına katılımlarındaki başarı durumlarını açıklamada bilişsel olmayan değişkenlerin etkisini ortaya çıkarmada belirleyici olabilir (Hanson, 1994; Sewell, Haller & Ohlendorf, 1970). Öğrencilerin, öğrenmeye ve okula ilişkin beklenti ve algılarının belirlenmesi, okul hayatında başarılı ya da vasat performans gösteren bireylerin, ekonomik ve sosyal varlıklar olarak günlük ve iş hayatına geçişlerindeki farklılıkları anlamaya ve bütüncül, esnek ve kapsayıcı eğitim programlarının ve politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.



Yüksek iyi oluş düzeyine sahip öğrenciler genellikle riskli davranışlara daha az dahil olurlar (Currie vd., 2012) ve okulda daha iyi performans gösterirler (Gutman & Vorhaus, 2012). PISA gibi, döngüsel araştırmalar, öğrencilerin akademik performanslarını günlük hayatta ne kadar iyi yapacaklarının bir göstergesi gibi görülse de (OECD, 2012), hayatta ne kadar iyi olacaklarını açıklamada yetersiz kalabilir (Stankov, 1999; Sternberg, 1998). Bu durum, özellikle öznel iyi oluş göstergelerinin işe koşulmasını ve öğrencilerin genel iyi oluşlarını okul yaşamlarıyla örtüştürmeyi gerekli kılmaktadır. Nitekim OECD (2018) raporunda öğrenci iyi oluşu Kuzey Avrupa ülkelerinde (Norway, Finland etc.) akademik başarı ile yüksek düzeyde ilişkili bulunurken Doğu Asya ülkelerinde (Japan, China, Taiwan, South Korea, Hon Kong) bu ilişkinin düşük kaldığı görülmüştür. Ülkeler arasındaki bu farklılık öğrenci iyi oluşlarının daha derinlemesine araştırılmasını gerektirmektedir. Son yıllarda öğrenci katılımlarını teşvik eden ve öğrenci görüşlerinin tespitine dayanan çalışmalarda yüksek bir artış olduğu görülmektedir (Anderson & Graham, 2016; Powell & Graham, 2017). Ancak, bu araştırmalarda öğrenci iyi oluşlarına ilişkin ortaya konulan gerçeklik nicel araştırma yaklaşımları ile sınırlı kalmıştır. Fattore vd. (2007) okullarda çocukların ve gençlerin iyi oluş hallerinin nasıl artırılacağı ve destekleneceği konusunda bilinenlerin çok az olduğunu belirtmiştir. Lansdown (2001) çocukların ve gençlerin kendi eğitimlerini şekillendirebilmeleri için onların daha çok dinlenmesinin gerektiğini belirtmiştir. Fakat o aynı zamanda okul yaşamını etkileyebilen konularda öğrencilerin okul yaşamı hakkındaki görüşlerinin sıklıkla gözardı edildiğini vurgulamıştır.

Türkiye’de, eğitimde politika yapıcılar eğitim politika söylemlerinde eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimde kalite sorunlarını gündemlerinde tutmalarına karşın, bu konuda hedef düzeye ulaşamadığını gösteren kanıtlar bulunmaktadır. Başta, uluslararası düzeyde TIMSS ve PISA gibi öğrenci değerlendirme sonuçları, direnç gösterenler haricinde sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin akademik performansları ile genel ve okula özgü iyi oluşlarının da düşük kaldığını göstermektedir. Özellikle düşük akademik performans gösteren öğrencilerin oranının oldukça fazla olması, eğitimde kalite hedeflerine ulaşamamasının önündeki en büyük engellerden birisi olarak gösterilmektedir. Gerek ulusal, gerekse uluslararası araştırmalarda çok boyutlu bir kavram olan iyi oluş daha ziyade nesnel (objektif) iyi oluş kriterleri ile öğrenci, öğretmen ve okul liderliği (Cemaloğlu & Çoban, 2019) bağlamında ele alınmıştır.

Alanyazında, eğitim sistemimiz içinde düşük performans gösteren ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin okul sistemi içerisinde iyi oluşlarını anlamaya yönelik derinlemesine araştırmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Özellikle düşük akademik başarılı ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin okula ilişkin görüşleri hakkında nitel araştırmalar çok az düzeydedir. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve düşük akademik performans sergileyen öğrencilerin iyi oluşlarını anlayabilmek için daha derin ve daha özellikli araştırmalar gerekmektedir. Bu araştırma, literatürde düşük sosyo-ekonomik gruba dâhil olan ve akademik başarısı da düşük olan öğrencilerin okula ilişkin görüşlerini, beklentilerini ve iyi oluşlarını okul bağlamında, nitel bir yaklaşımla ele almayı hedeflemesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

## Amaç

Bu araştırmada sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve düşük akademik başarılı öğrencilerin okula ilişkin iyi oluşlarının ve beklentilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- i. Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı ve düşük akademik başarılı öğrencilerin okula ilişkin iyi oluşları nasıldır?
- ii. Sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı ve düşük akademik başarılı öğrencilerin okuldan beklentileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Tasarımı

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim yöntemi (fenomenolojik) kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin kendi sosyal durumlarıyla ilişkilendirdikleri bir sürecin anlamlarını incelemeyi amaçlamaktadır (Patton, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın nitel desende tasarlanmasındaki amaç, sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve akademik olarak düşük başarı gösteren öğrencilerin okula ilişkin görüşleri ve iyi oluş durumları hakkında öğrencilerin kendi doğal ortamı içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde araştırmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Patton (2015) de nitel araştırma desenlerinin üzerinde çalışılan konu hakkında daha geniş bir bakış açısını ortaya çıkarmada güçlü bir araştırma yöntemi olduğunu ifade etmektedir.

### Çalışma Grubu

Çalışmada, daha önce belirlenmiş kriterlerden bazılarını karşılayan, bu ölçütlere göre katılımcıların tespit edildiği durumlarda kullanılan seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2015; Miles, Huberman & Saldana, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu örnekleme türünde ölçütleri araştırma yapılacak konunun içeriğine bağlı olarak araştırmacı belirler ve buna yönelik çalışma grubu oluşturulur (Creswell & Creswell, 2017; Marshall & Rossman, 2015; Patton, 2015). Bu araştırmada iki temel ölçüt belirlenmiştir. Bunlardan ilki düşük akademik başarı ve ikincisi ise sosyoekonomik olarak dezavantajlı olmaktır. Bu ikinci ölçüt, aile gelir durumunun asgari ücrete eşit ya da asgari ücretin altında olması olarak belirlenmiştir.

Liamputtong (2018), nitel araştırmalarda örnekleme büyüklüğünün kesin bir şekilde belirlemek için benimsenebilecek belirli bir formül olmadığını belirtmiştir. Fakat örnekleme büyüklüğünde ana yaklaşım araştırmanın esnekliği, derinliği (Hesse-Biber, 2017) ve doygunluğudur (Malterud, Siersma & Guassora, 2016). Malterud vd. (2016) nitel çalışmalarda bilgi gücüne (çalışmanın amacı, örnekleme özgünlüğü, yerleşik teorinin kullanımı, görüşme kalitesi ve analiz stratejisi) göre yeterli örnekleme büyüklüğünün belirlenmesi gerektiğini

önermektedir. Bu bağlamda önemli olan şey örneklemin araştırma sorularını açıklayacak veya durumun kapsamlı bir şekilde incelemesine izin verecek veriler sağlayıp sağlamadığıdır (Mason, 2010; Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormston, 2013). Patton (2015), Creswell ve Creswell (2017) çalışma grubunun nitel verilerinin araştırmadan beklenen içeriğin sağlanması ve tekrarın önlenmesi açısından araştırmaya göre değiştiğini belirtmiştir. Genellikle, araştırma projesinin başlangıcında, veri toplanacak katılımcı sayısı kesin olarak bilinmemektedir.

Bu araştırma, İstanbul il merkezinde bulunan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 24 öğrencinin katılımcı olarak görüşleri alınmıştır. Bu katılımcılardan 10 kişi sekizinci sınıf, 14 kişi ise yedinci sınıf öğrencisidir. Katılımcılardan 5 öğrenci kız, 19 öğrenci ise erkektir. Çalışma grubunun belirlenme sürecinde ilk olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında 7. ve 8. sınıfa kayıtlı 1021 öğrencinin birinci dönem tüm derslerine ilişkin ağırlıklı not ortalamaları başarı sırasına göre listelenmiştir ve en alt başarı sıralamasından başlayarak düşük başarı gösteren 155 öğrenci belirlenmiştir. Seçilen öğrencilerin ağırlıklı puan ortalamaları ise 15 ile 59 arasında değişim göstermektedir. Çalışma grubunu belirleme sürecinin bir sonraki aşamasında ise seçilen öğrencilerin sosyoekonomik durumları hakkında okul idaresinin, sınıf rehber öğretmenlerinin, okul rehberlik servisinin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin durumu ile ilgili bilgiler seçilen geçici çalışma grubu adaylarının öğrenci bilgi formları ile karşılaştırılmıştır. Tespit edilen akademik başarıları düşük öğrenciler içerisinde aile gelir durumu orta ve yüksek olan öğrenciler oluşturulan listeden (çalışma grubu) çıkartılmıştır. Bu aşamadan sonra, aile gelir durumu düşük olan öğrenciler içerisinde akademik başarıları düşük olanların kesin tespiti yapılmış ve öğrenciler içerisinde dil uyumu, psikolojik durum, okula adaptasyon gibi sorunlar yaşamaları sebebiyle yedi yabancı uyruklu öğrenci de liste dışı bırakılmıştır. Araştırma öncesinde, belirlenen 34 öğrenci ve aileleri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. On öğrenci gönüllü olarak çalışmaya katılmak istememiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılımı kabul eden 24 öğrenci ile bir görüşme programı yapılmış olup görüşmeler okul içerisinde kendi doğal ortamında gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve akademik başarıları düşük öğrencilerin okul algısının ve okuldan beklentilerinin neler olduğunun belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “akademik başarıları düşük ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin okula ilişkin görüşleri” başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada insanların bakış açılarını, kişisel tecrübelerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya çıkarmak için kullanılan en etkili tekniklerden bir tanesi olduğundan dolayı görüşme tekniği seçilmiş ve kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Görüşme formunun geliştirme sürecinde öncelikle ilgili alanyazın incelenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin okula ilişkin tutumları ile ilgili öğrenci rehberlik servisinden iki alan uzmanını ve eğitim bilimleri alanında üç uzman ile birebir görüşmeler yapılmış, görüş ve önerileri alınmıştır. Ayrıca, iki okul müdürü ve dört alan

öğretmeni ile konuya ilişkin odak grup görüşmesi yapılmıştır. Literatür araştırması ve uzman görüşmeleri sonucu ortaya çıkan ham veriler ışığında görüşme formunda kullanılabilme potansiyeli taşıyan on dört maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Formun son şeklini vermek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur (Glesne, 2016). Elde edilen görüşme formu iki öğretim elemanı, bir dil uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenerek on maddelik yarı yapılandırılmış bir soru formu oluşturulmuştur (Creswell, 2017). Görüşme formunun işleyip işlemediğini test etmek için ilgili okuldaki iki öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir ve formun uygulanabilirliğine karar verilmiştir (Maxwell, 2013). Görüşme formu on maddeden oluşmaktadır.

Görüşme formunun ilgili okulda uygulanabilmesi için İstanbul il Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Görüşme öncesinde, çalışma grubuna seçilen öğrencilerin aileleri ve kendileri araştırmanın içeriği, gizliliği ve önemi hakkında kısaca bilgilendirilmiş ve görüşme için randevu talep edilmiştir. Tüm görüşmeler yüz yüze ve birebir gerçekleştirilmiştir ve öğrencilere katılımcı onay formu doldurtulmuştur. Okulda bir günde en fazla iki görüşme yapılmıştır. Veri toplama süreci Nisan-Haziran 2018 döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler süresince katılımcılara hiçbir yönlendirme veya etkileme yapılmamış, katılımcıların düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmelerine ayrıca önem verilmiştir. Görüşme süresi ortalama 35 ile 55 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler için ailelerden gerekli izinler alınmıştır.

### **Veri Analizi**

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde öncelikli olarak amaçlar, kavramlar, analiz birim(ler)i, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme ve tanımlama işlemleri yapılır. Ortaya çıkan bu kavram, içerik ve yapılardan mantıksal bir yapıya ulaşılmaya çalışılır. Sonrasında bu yapılar geliştirilerek kodlama, kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarına ulaşmak hedeflenir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Watling & James, 2012). Bu analiz türünde, analize tabi tutulan görüşme metninin içindeki belli anahtar kelime ve kavramlar öncelikle belirlenmeye çalışılır. Bu kelimeler ve/veya kavramların anlamları derinlemesine analiz edilir ve metinde verilmek istenen mesaja yönelik çıkarımlarda bulunulur. Görüşme sonrasında, elde edilen veriler Word yazım programına aktarılmıştır. Nitel verilerin analiz süreçleri (kodlama, kategorileştirme ve temaları belirleme) NVIVO 10 paket programında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların kimliklerini gizli tutmak için kodlama yapılmıştır. Her bir katılımcı için sayısal bir "D" kodu kullanılmıştır. Tablolarda kullanılan "n" sayısı, ilgili tema ve kodlamalar için görüş bildiren kaynak sayısını temsil etmektedir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda içerik analizi güvenilirliği oldukça önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramlarından ziyade inanılabilirlik kavramına odaklanılmasını ve inanılabilirlik, tutarlılık, doğrulanabilirlik ve aktarılabilirlik bağlamında değerlendirilmesi

gerektiğini önermektedir (Houser, 2018). Bunu sağlamanın yolu, öncelikle sağlıklı ve tutarlı bir kodlama sürecinin yapılmasından geçmektedir.

### **Güvenirlilik, İnanırlılık ve Aktarılabirlik**

Veri toplama işlemini gerçekleştiren bir araştırmacının veri kaynağının bulunduğu okulda olması, katılımcıları uzun süreli tanıyor olma ölçütünü ve güvene dayalı bir ortamın kurulmasına katkı sağlar (Houser, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). İç geçerliği sağlamak için ise veri toplama sürecinin sonunda yedi öğrenci ile görüşmelerin doğruluğunu ve bütünlüğünü kontrol etmek amacıyla teyit etme yapılmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ulaşılabir örneklem çöğunluğu kapsama alınmaya çalışılmıştır. İçerik açıklaması objektif bir yaklaşımla rapor edilmiş ve çalışmada sunulan her kodlama doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Guba & Lincoln, 1982).

### **Tutarlılık ve Doğrulanabilirlik**

Tutarlılık ve doğrulanabilirliğin sağlanması için ilk yol sağlıklı ve tutarlı bir kodlama sürecidir. İçerik analizi yapılan bir dokümanın güvenirliliğinin sağlanabilmesi için, araştırmacı ile farklı bir ya da birkaç araştırmacının büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabilmesi önemsenmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Araştırmacılar çalışmanın içsel geçerliğini artırmak için üçleme tekniğini kullanmış ve toplanan verilerin analizi sırasında ayrı ayrı kodlama yapılmıştır. Ayrıca, güvenirliliği daha güçlü kılmak için dışardan bir doktor öğretim görevlisine de kodlama yaptırılmıştır. Analiz sürecinde çalışma grubundan elde edilen ham veriler birinci aşamada ön değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Verilerin objektifliği ses kaydı ve not alma tekniği ile sağlanmıştır (Houser, 2018; Marshall & Rossman, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018) ve veriler iki hafta sonra araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Analiz sonucu ortaya çıkan tema ve kategorilerde bir bütünlük olması için eğitim bilimleri alanında bir başka uzman tarafından da tekrar analiz yapılmıştır. Araştırmacıların bulguları ile alan uzmanının bulguları birlikte değerlendirilmeye tabi tutulmuş benzer ve farklı kodlamalar tespit edilmiştir. Son olarak ortak bir uzlaşa ile nihai karar verilmiştir. Kodlama güvenirliliği ve uyum yüzdesi indeksi [Güvenirlilik = uzlaşa / uzlaşa + fikir ayrılığı x 100] formülü yoluyla 0.78 olarak bulunmuştur. Bu oran içsel tutarlılık bakımından kabul edilebilir bir seviyedir (Miles vd., 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018).

## **BULGULAR**

Bu çalışmada bulgular *okula yönelik iyi oluş ve öğrencilerin okuldan beklentileri* olarak iki tema altında rapor edilmiştir.

### **Öğrencilerin okula yönelik iyi oluş temasına ilişkin bulgular**

Araştırmanın birinci alt probleminde sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı ve akademik başarısı düşük öğrencilerin okula ilişkin iyi oluşlarına dair görüşleri üç alt boyutta analiz edilmiştir ve aşağıda tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Okul İyi Oluşları Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kategoriler	n	f
Okul İyi Oluşu	Bilişsel	Başarı algısı	23	34
		Başarıya odaklanamama	17	33
		Etkili çalışma yöntemi eksikliği	20	24
	Psikolojik	Motivasyon	21	41
		Öğretmen ve okula bağlılık	21	57
		Okulda mutluluk	24	56
		Okula karşı tutum	24	43
		Derse karşı tutum	5	6
		Akran zorbalığı	14	22
		Sorumluluk almama	5	6
	Sosyal	Takdir edilme isteği	5	5
		Utangaçlık	8	11
		Kendini ifade edememe	15	18
		Sosyal çevre algısı	22	58
		İletişim kalitesi	23	40
		İnternet ve telefon kullanımı	20	26

\*n: katılımcı sayısı. Frekans (f) ise madde hakkında kaç defa görüş bildirdiğini göstermektedir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi “okul iyi oluş” temasının “bilişsel, psikolojik ve sosyal” olmak üzere üç alt temadan oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunlardan “okul iyi oluş” temasının “bilişsel” alt teması şu kategorilerden oluşmaktadır: *Başarı algısı* (n:23; f:34), *başarıya odaklanamama* (n: 17; f:33), *etkili çalışma yöntemi eksikliği* (n:20; f:24).

Okul iyi oluş temasının bilişsel alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin kendilerine yönelik başarı algılarının çoğunlukla negatif olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve akademik başarısı düşük öğrencilerin kendilerine ilişkin bu düşük başarı algısı, sınav ve okul başarı puanları ile de paralellik göstermektedir. Öğrenciler düşük akademik performanslarının farkındadırlar. Öğrenciler daha çok matematik ve fen gibi sayısal derslerde daha başarısız olduklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler bazı konuları anlamakta güçlük çektiklerini belirtmektedirler. Öğrenciler düşük başarı performanslarını derslere çalışmamalarına, çalışma istekliliklerinin olmamasına, ders yapmaktan sıkılmalarına, derse yönelik ilgilerinin olmamasına, sınıf içinde tahtayı görmede güçlük yaşamalarına, düşük not almalarının derse olan ilgilerini düşürmesine, disiplinli çalışmamalarına ve dersi dinlememeleri gibi sebeplere bağladıkları tespit edilmiştir.

*Ortalamam yerlerde, kendimi fazla başarılı bulmuyorum [D<sub>11</sub>]. Kendimi başarısız olarak görürüm, derslerden çok çabuk sıkıldığım için [D<sub>19</sub>]. Başarılı değilim, çalışma hevesim yok [D<sub>3</sub>]. Pek başarılı değilim, canım çalışmak istemiyor [D<sub>8</sub>].*

Okul iyi oluş temasının bilişsel alt temasına ilişkin diğer bir bulgu ise, öğrencilerin başarıya odaklanamamasıdır. Öğrencilerin görece düşük performanslarının arka planında başarıya odaklanma sorunu yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle, öğrenciler, dışsal uyarılar, telefon ve sanal oyunlar, akran çevresi, derse odaklanamama, bazı derslerin merak ve ilgisini çekmemesi, sınıf içi disiplin sorunları, çabuk sıkılma, derslerde kendilerine yeterli

fırsatların verilmemesi, başarılarının takdir edilmemesi ve çalışma ortamının uygun olmamasından kaynaklı odaklanma sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Başarıya odaklanamama eksikliğine ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Evde ufak kardeşlerim ses yapıyorlar, odamı dağıtıyorlar [D<sub>7</sub>]. Arkadaşlarımla uğraşmasam, bunun yerine derslerime odaklansam daha başarılı olurum [D<sub>6</sub>]. Aklım oyuna gidiyor, bu yüzden okula bağlanamıyorum. Her yaklaştığımda geri adım attırıyor [D<sub>17</sub>]. Dersi pek dinleyemiyorum, konuşmaya dalıyorum [D<sub>14</sub>].*

Araştırmada ortaya konulan bir diğer bulgu ise öğrencilerin etkili çalışma yöntemlerinin eksikliği hakkındaki görüşleri olmuştur. Araştırmaya katılan birçok öğrencinin çalışmaya ilişkin yöntemlerinin ve çalışma düzenlerinin olmadığı, sadece sınav haftası dönemlerinde ders çalışma eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten, bazı öğrencilerin not alma ya da ezbere dayalı tekrarlar yaptıkları, önemli gördükleri yerlerin altını renkli kalemli çizdikleri, internetten yararlandıkları ve not alma yöntemi kullandıkları, bazılarının ise kitaptan test çözme şeklinde çalıştığı bulgularına ulaşılmıştır. Çok az öğrencinin ise dinleme tekniği ile öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Birçok öğrenci nasıl çalışması gerektiği konusunda ve kendileri için hangi öğrenme stratejilerinin daha faydalı olabileceğine dair bir bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

*Nasıl çalışacağım konusunda kendimi tanımiyorum [D<sub>8</sub>]. Sınavlar geldikçe çalışıyorum [D<sub>24</sub>]. Çalışma yöntemim ezbere benziyor önemli tanımları bir kâğıda yazıyorum, aynanın karşısında tekrarlıyorum [D<sub>15</sub>]. Çalışma düzenim yok [D<sub>14</sub>]. Belli bir yöntemim yok [D<sub>11</sub>]. Test kitabından soru çözüyorum [D<sub>10</sub>].*

Okul iyi oluş temasının psikolojik alt teması motivasyon (n:21; f:41), öğretmen ve okula bağlılık (n:21; f:57), okulda mutluluk (n:24; f:56), okula karşı tutum (n:24; f:43), derse karşı tutum (n:5; f:6), akran zorbalığı (n:14; f:22), sorumluluk almama (n:5; f:6), takdir edilme isteği (n:5; f:5), utangaçlık (n:5; f:5) ve kendini ifade edememe (n:15; f:18) kategorilerinden oluşmaktadır.

Okul iyi oluş temasının psikolojik alt temasına dair ortaya çıkan ilk kodlama motivasyon olarak bulunmuştur. Öğrencilerin motivasyon kodlamasına yönelik görüşleri incelendiğinde, motivasyonu artıran unsurların başlıcaları derste başarılı olmaları, derse aktif katılabilme durumları, ev ve çalışma ortamının uygunluğu, öğretmenlerin ders sunum teknikleri, öğretmenlerin kendileri ile ilgilenmeleri, öğretmen desteği, öğretmeni sevmeleri ve iletişim kurabilmeleri, aile desteği, arkadaş grubu, oyun, başarısının takdir edilmesi ve herkes tarafından görülmesi isteği, ailenin sosyoekonomik durumu, bilmediği bir şeyi yaparak öğrenebilmesine yönelik görüşler ortaya çıkmaktadır. Motivasyon algısına ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Biraz daha çekici şeyler görüntü olarak duvarlar, sınıf, gösterişli şeyler, sade ama o kadar da değil, teknoloji uygulanmalı böylece daha ilgi çekici olur [D<sub>23</sub>]. Yapamadığım bir şeyi yaparsam motive oluyorum [D<sub>22</sub>]. Eğer bir soru yaptıysam daha çok yapmak isterim. Bir işi becerdiğimde durmam,*

*daha çok yapmak isterim [D<sub>17</sub>]. Aile ortamında annemden babamdan kardeşimden destek olarak motive oluyorum [D<sub>16</sub>]. Bazı derslerimin daha iyi olması [D<sub>12</sub>]. Öğretmenler dersi iyi anlatması gerekir [D<sub>13</sub>].*

Okul iyi oluş temasının psikolojik alt temasına dair ortaya çıkan ikinci kodlama öğretmen ve okula bağlılık kategorisidir. Öğrencilerin okulda iyi oluşlarının ve okula ilişkin bağlılıklarının kaynağı öncelikli olarak öğretmen yaklaşımları ile ilişkili bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre öğrenciler, öğretmenleri ile iletişim içinde olmak istediklerini, öğretmenlerinin kendilerine karşı daha ılımlı, cana yakın, samimi ve düşüncelerini rahatça ifade edebilme fırsatını vermelerini istemektedirler. Birkaç öğrenci de öğretmenlerin derste çok aşırı ciddi olduklarını, dersi tekdüze bir yöntemle işlediklerini ve öğrencilere karşı soğuk bir duruş sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğretmen merkezli ve sadece anlatım tekniği ile işlenen derslerin kendilerini sıktığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, öğrenciler okula bağlılıklarının öğretmenlerini ve dersi sevmeleri ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Kendilerine öğretmenleri tarafından sorumluluk verilen öğrencilerle, öğretmenlerini sevdiğini belirten öğrencilerin aidiyet duygularının ve akademik performans algılarının da daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı öğrenciler de kendilerinin öğretmenler tarafından anlaşılmadığı düşüncesindedirler.

*Okulda verilen eğitim beni okula bağlamıyor, hocaları fazla samimi bulmuyorum [D<sub>11</sub>]. Türkçe dersini çok sevmiyordum hocamız sinirliydi ama değiştiği için sevmeye başladım [D<sub>13</sub>]. Bazı öğretmenler beni anlamıyor. Beni anlayan öğretmenler okula bağlar beni [D<sub>15</sub>]. Dersi bazı öğretmenlerin iyi anlatması gerekir. Sıkıcı olmamalıdır. Derslerde eğlence ve neşe olmalı, yoksa derse katılışım gelmiyor, sıkılıyorum [D<sub>17</sub>]. Bazı öğretmenler de sözleriyle, davranışlarıyla beni okuldan soğutuyorlar [D<sub>19</sub>]. Proje yapınca okula bağlı hissediyorum [D<sub>20</sub>]. Tahtaya kalkıyorum, etkinliklere katılıyorum bunlar beni okula bağlıyor [D<sub>21</sub>]. Okula başladım, hocalardan azar işitmeye başladım, okulu sevmemeye başladım [D<sub>23</sub>].*

Okul iyi oluş temasının psikolojik alt temasına dair ortaya çıkan üçüncü kodlama okulda mutluluk kodlaması olarak bulunmuştur. Okulda mutluluk kodlaması öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri ve okul iklimi hakkında geniş bir perspektif sunmaktadır. Öğrenciler kendilerinin okulda mutlu olmalarını derste yapılan etkinliklere, dersin oyunlaştırılarak sunulmasına, dersin eğlenceli olmasına, derse katılabilmelerine, ders başarısına, öğretmenlerini sevmelerine ve bütünleşmelerine, öğretmen davranışlarına ve ders anlatım tekniklerine, arkadaşlarıyla birlikte olmalarına ve arkadaş ilişkilerine bağladıkları görülmüştür. Buna karşın, derse aktif olarak katılmadıklarında, dersi sıkıcı bulduklarında, etkinlik temelli ve öğrenci katılımının olmadığı ders ortamlarında, öğretmenlerle olumlu bir iletişim kurabilme fırsatı bulamadıklarında öğrenciler okulda bulunmaktan mutlu olmadıklarını ve okula bağlılıklarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Okulda mutluluk kodlamasına ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Türkçe, İngilizce, Beden Eğitimi dersinde top oynayıp eğleniyorum. Müzik dersinde eğlenmiyorum. Matematikte orta. Teknoloji Tasarım dersinde proje yapıyoruz, hoca bir şeyler anlatıyor,*



*eğleniyoruz [D<sub>1</sub>]. Okulda mutluyum, çünkü yakın arkadaşlarım var [D<sub>12</sub>]. Sevmediğim dersleri umursamıyorum [D<sub>15</sub>]. Öğretmenlerin hep ders değil de biraz da çocukları eğlendirmek için bir şeyler yapması lazım. Dersi bazı öğretmenlerin iyi anlatması, sıkıcı olmaması, eğlence neşe olmalı yoksa derse katılışım gelmiyor, sıkılıyorum [D<sub>17</sub>]. Projeyi bitirince mutlu oluyorum [D<sub>2</sub>]. Hayır, mutlu değilim sürekli kavga oluyor, sabah erken kalkıyoruz, bazı hocalar bağıyor [D<sub>7</sub>]. Fazla mutlu olamıyorum canım sıkılıyor öğretmenleri sıkıcı buluyorum anlattıkları çoğu şey bana sıkıcı geliyor [D<sub>8</sub>].*

Okul iyi oluş temasının psikolojik alt temasına dair ortaya çıkan okula yönelik tutum ve derse yönelik tutum kodlaması birlikte ele alınmıştır. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve akademik performansı düşük öğrencilerin okula ve derse ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin okul deneyimlerine bağlı olarak olumlu ve olumsuz tutumlar geliştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okula yönelik geliştirdikleri tutum okulda mutlu olma durumuna, derse yönelik tutumlarına, okul ve arkadaş çevrelerine, öğretmenlerle kurdukları iletişimin gücüne ve okuldaki disiplin durumuna bağlı olarak değişkenlik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Okula ve derse yönelik tutum kodlamasına ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Okula bağlılık bazen derslere kendimi verince oluyor [D<sub>17</sub>]. Okula ilişkin görüşlerim değişmedi, okulu sevmezdim kaçardım şimdi de aynı okul sıkıcı geliyor. Dersler sıkıyor en çok matematik sayılar beni sıkıyor [D<sub>18</sub>]. Notlarım ne kadar yüksek gelirse okula bağlanıyorum, düştükçe gelmek istemiyorum. Bazı öğretmenler beni daha çok okula bağlıyor bazıları da sözleriyle davranışlarıyla beni okuldan soğutuyorlar [D<sub>19</sub>]. Arkadaşlarımın olması beni okula ısındırdı [D<sub>2</sub>]. Arkadaşlarımla bazen tartışmak, onlara mahcup olduğum zamanlarda ya da ailemle daha çok vakit geçirmek istediğimde okula gelmek istemiyorum [D<sub>23</sub>]. Küçükken daha hevesliydim. Önce daha çok okumayı isterdim şimdi istemiyorum, arkadaşlarım etkili olabilir. Küçükken abime ve ablama özenirdim, ama okula başladım. Hocalardan azar işitmeye başladım, sevmemeye başladım [D<sub>3</sub>]. Ders eğlenceli olduğunda, sıkıcı olmadığında, öğretmenler sıcak davrandığında derse isteğim artar [D<sub>22</sub>].*

Okul iyi oluş temasının psikolojik alt temasına dair ortaya çıkan bir diğer kodlaması ise akran zorbalığı kodlaması olarak bulunmuştur. Akran zorbalığına ilişkin görüşler incelendiğinde, öğrencilerin alay etme ve edilme, kavga ve yalan söylenmesi gibi akran zorbalıklarıyla karşılaştıkları bulgularına ulaşılmış olup, öğrencilerin bu tür zorba davranışlardan rahatsız oldukları ve disiplinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Akran zorbalığına ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Arkadaşlarımla ara sıra kavga ettiğim oluyor [D<sub>8</sub>]. Başkalarıyla uğraşmak yerine derslerimle ilgilenirsem daha başarılı olurum [D<sub>6</sub>]. Ders, çalışma, derse girerken okulda gibi hissetmiyorum sanki dışarıda otuyormuşum gibi ama disiplinli hocalarda böyle olmuyor [D<sub>19</sub>]. Her hafta bir kere mutlaka kavga ederim [D<sub>1</sub>]. Çok yalan söyleniyor [D<sub>2</sub>].*

Okul iyi oluş temasının psikolojik alt temasına ilişkin ortaya çıkan bir diğer kodlama ise sorumluluk almama kodlaması bulunmuştur. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve akademik performansı düşük öğrencilerin sorumluluk alma kodlamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, bazı öğrencilerin sorumluluk alma yeterliklerinin düşük kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada bazı öğrenciler ders çalışma konusunda isteksiz olduklarını, bu konuda üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmediklerini açıkça belirtmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmada ortaya çıkan bir diğer kodlama ise takdir edilme isteği olarak bulunmuştur. Bazı öğrenciler öğretmenleri ve okul idaresi tarafından takdir görmediklerinden şikayet ettikleri, bu konuda motivasyonlarının ve ilgilerinin düştüğünü dile getirdikleri görülmüştür. Aileden, okuldan ya da öğretmenlerinden takdir edilen bazı öğrenciler ise okulu ve dersleri sevdiğini ve okulda bulunmaktan mutlu olduğunu dile getirmişlerdir. Sorumluluk almama ve takdir edilme isteğine ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

*Derslerimi ve ödevlerimi çoğu zaman yapmıyorum [D<sub>3</sub>]. Ödev yapmak sıkıcı geliyor [D<sub>14</sub> Evde hiç çalışmıyorum ödevlerim varsa bazen yapıyorum [D<sub>11</sub>]. Sınavlara bazen çalışıyorum, dışarı çıkıyorum, arkadaşlarımla yanına gidiyorum, geziyoruz ama sınavlara çalışmayı unutuyorum [D<sub>1</sub>]. Bir resim yarışmasında birinci olsam, müdür aferin derse hoşuma gider sevinirim [D<sub>4</sub>]. Öğretmenlerimin iyi hissettirmeye çalışması, önemsemesi, takdir etmesi başarıyı artırır [D<sub>13</sub>].*

Okul iyi oluş temasının psikolojik alt temasına ilişkin bir diğer kodlama ise kendini ifade edememe kodlaması bulunmuştur. Araştırmada bazı öğrencilerin kendini ifade etmede güçlük çektikleri, sınıf içinde arkadaşları tarafından alay edilme endişesiyle yaşadıkları ve yanlış yapmaktan korktukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, bazı öğrencilerde utanma ve çekinme duygularının daha yoğun yaşanmasına sebep olmakta olup öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini, derse aktif katılmalarını olumsuz etkilemekte olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerini sevdiğini ve onlarla iyi iletişim kurabildiğini ifade eden bazı öğrenciler ise kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini ve okulda bulunmaktan mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, kendini ifade edebilme kodlaması utangaçlık kodlaması ile de doğrudan ilişkili bulunmuştur. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve akademik başarıları düşük bazı öğrenciler sınıf ortamında yanlış yapmaktan, akranları tarafından alay konusu olmaktan, öğretmenlerinden korktuklarından ve utangaç olmaktan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kendini ifade edememe ve utangaçlık kodlamalarına ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Öğretmen tahtaya kaldırıyor, bir şey yapamıyorum, utanıyorum [D<sub>24</sub>]. Sınıftakiler ya gülüyor ya kızıyorlar, olmayınca da bir şey söyleyemiyorum [D<sub>8</sub>]. Derslere fazla katılmıyorum utangaç olduğum için kendimi rahat ifade edemiyorum [D<sub>22</sub>]. Sınıf ortamından bir şeyi yanlış söylersem dalga geçerler diye korkuyorum [D<sub>11</sub>].*

Okul iyi oluş temasının sosyal alt teması sosyal çevre algısı ( $n: 22; f:58$ ), iletişim kalitesi ( $n:23; f:40$ ), internet ve telefon kullanımı ( $n:20; f:26$ ) kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Okul iyi oluş temasının sosyal alt temasına ilişkin birinci kodlama sosyal çevre algısı olarak bulunmuştur. Sosyal çevre algısına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerinin düzeyine bağlı olarak sosyalleştikleri ve okula olan bağlılıklarının arttığı bulgularına ulaşılmıştır. Bazı öğrenciler için okul, arkadaşlık ortamı ve arkadaşlarla eğlenme yeri olarak görülmektedir. Sosyal çevre algısına ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Arkadaşlarımla geziye gideriz, muhabbet ederiz [D<sub>20</sub>]. Arkadaşlarımı görüyorum, oturuyoruz, sohbet ediyoruz [D<sub>2</sub>]. Arkadaşlarımla oyun oynuyoruz, birbirimize destek çıkıyoruz [D<sub>17</sub>]. Okul bana aileyi andırıyor [D<sub>11</sub>].*

Okula ilişkin iyi oluş temasının sosyal alt temasına ilişkin ikinci kodlama öğretmen ve akranlarla iletişim kalitesi kodlaması olarak bulunmuştur. İletişim kodlamasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, bazı öğrencilerin öğretmenleriyle ve akranlarıyla sağlıklı iletişim kurmada güçlük çektikleri, kendilerini öğretmenlerine ifade etmede zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. İletişim kodlamasına yönelik öğrenci görüşlerinde ortak noktanın öğrenci öğretmen arasındaki iletişimin kalitesi belirleyici olmaktadır. Bir öğrenci de ve öğretmenlerle aralarında duvar oluştuğunu ifade etmiştir. İletişim kurabildiğini ifade eden öğrencilerin derse ve okula yönelik algılarının da olumlu olduğu görülmüştür. İletişime ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Matematik hocasıyla konuşabilirim, ama fen hocası çok fazla bağırdığı ve kızdığı için onunla iletişimde zorluk çekiyorum [D<sub>8</sub>]. İletişimim öğretmenlerimle kötü, fakat arkadaşlarımla iyi [D<sub>5</sub>]. İyi öğretmenlerle sohbet ederim. Dersler, notlar, puanlar ve sınıfı geçmek hakkında konuşurum. Arkadaşlarımla iletişimim çok güzel [D<sub>18</sub>]. Öğretmenlerle iletişimim hem iyi hem kötü. İngilizce hocası beni anlıyor, sayıyor. Matematik hocası beni kaçak göçmen gibi görüyor [D<sub>15</sub>].*

Okula ilişkin iyi oluş temasının sosyal alt temasına ilişkin bir diğer kodlama ise internet ve telefon kullanımı kodlaması olarak bulunmuştur. İnternet ve telefon kullanımı kodlamasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrenciler telefon ve interneti daha ziyade oyun amaçlı kullandıkları, internette çok zaman harcadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bazı öğrenciler bilgisayar bağımlısı olduklarını, ders esnasında bile mobil oyunlardan kendilerini alamadıklarını ve bu durumun başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. İnternet ve telefon kullanımı ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Bilgisayar ve telefonlar beni etkiliyor. Bağımlı yapıyor ve başarımız düşüyor [D<sub>2</sub>]. İnternet başında günde yedi saati geçiyor, dokuz saati buluyor [D<sub>18</sub>]. Bilgisayar bağımlısıyım ben [D<sub>17</sub>]. Günde iki üç saat kullanıyorum [D<sub>14</sub>]. Derste aklım bilgisayar oyununa gidiyor çok bağımlıydım, nereye baksam oyunu görüyordum [D<sub>17</sub>].*

**Öğrencilerin okuldan beklentilerine ilişkin bulgular**

Çalışmanın ikinci alt probleminde, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ve akademik başarısı düşük öğrencilerin okula ilişkin beklentileri araştırılmıştır. Öğrencilerin okuldan beklentileri üç kategoride analiz edilmiş ve aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Okula İlişkin Beklentileri

Tema	Kategoriler	<i>n</i>	<i>f</i>
Öğrencilerin Okuldan Beklentileri	Okul yönetiminden beklentiler	22	76
	Eğitimden mesleki beklentiler	20	26
	Öğretmenlerden ve eğitimden beklentiler	9	12

\**n*: katılımcı sayısı. Frekans (*f*) ise madde hakkında kaç defa görüş bildirdiğini göstermektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okula ilişkin beklentileri teması üç kategoriden oluşmaktadır: Okul yönetiminden beklentiler (*n*:22; *f*:76), eğitimden mesleki beklentiler (*n*:20; *f*:26), öğretmenlerden ve eğitimden beklentiler (*n*:9; *f*:12).

Okula ilişkin beklentiler temasında öne çıkan ilk kodlama okul yönetimden beklentiler kodlaması olarak bulunmuştur. Örneklem grubu öğrencilerin okuldan ve okul yönetiminden beklentileri çoğunlukla fiziksel kapasitenin geliştirilmesine dönük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler okula ilişkin yaşam alanlarının daha geniş, ferah ve temiz olmasını istemektedirler. Okulun bahçesinin büyük olmasını, çevre düzenlemesi ve ağaçlandırılmasının yapılmasını, içerisinde sosyal donatıların olmasını, sportif faaliyetleri yapabilecekleri yaşam alanlarının ve oyun alanlarının olmasını beklemektedirler. Bazı öğrenciler de okulu ve sınıfları daha canlı ve renkli görmek istediklerini belirtmiş olup, okulun tiyatro ve her türlü sosyal etkinliklerin gösterimine uygun olmasını ve bilişim teknolojilerinin kullanılmasında yaşanan sorunların giderilmesini istemektedirler. Diğer taraftan bazı öğrenciler ise özellikle tuvaletlerin temizliğine ve kantinin fiyatlarının yüksekliğine dikkat çektiği görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler okulu daha cazip ve çekici görmek istemektedirler ve ders saatlerinin fazlalığından yakınmaktadır. Kendilerinin saç, kıyafet ve telefonlarına karışılmasından hoşlanmadıklarını dile getirmektedirler. Öğrenciler okulda zorba davranışlar olmaması için gereken tedbirlerin alınmasını istemektedirler. Bununla birlikte, öğrenciler kendilerine disiplin baskısı yapılmasından da rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin de alışılmadık dışında beklentileri olduğu dikkat çekici bulunmuştur. Bunlardan, okullarda ambulansın bulunması, bisiklet sürme uygulaması, uykusu gelen öğrenciler için dinlenme ve uyuma odaları, boks kursu, sıkılanlar için dans kursu, ücretsiz geziler, yüzme alanları ve eğlence sahaları istemektedirler. Okul yönetimden beklentilere ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Bahçeyi büyüttümdüm. Kantinde her şeyi ucuzlatırdım [D<sub>11</sub>]. Büyük olmalı, futbol kaleleri olmalı.*

*Koridorların renklerini, sınıfın renklerini değiştirdim [D<sub>12</sub>]. Bahçede daha eğlenceli şeyler olabilir*

*[D<sub>13</sub>]. Havuz olmalı, çalışabileceğimiz spor aletleri olmalı ve cıvıllı renkler olmalı [D<sub>14</sub>].*

*Sinirlenen ve sıkılanlar için dans kursu yaptırırdım [D<sub>16</sub>]. Okulun sıraları, tuvaletleri temiz olmalı,*

*Kantin çok pahalı fiyatlar uygun olmalı [D<sub>17</sub>]. Teneffüslerde uykusu gelen azıcık dinlensin diye yatakhane olsun [D<sub>2</sub>]. En üst katında havuz önünde kaydırak olsa oyunlar oynansa güzel olur [D<sub>20</sub>]. Her gün oyun dersi olsaydı herkes okula gelmek isterdi sıkıcı olmazdı [D<sub>7</sub>]. Tuvaletleri her gün yıkattırdım [D<sub>4</sub>]. Yönetim çok sıkı olmasın, teneffüsler az geliyor, müdür biraz daha iyi yaklaşsın biraz korkuyoruz müdürden [D<sub>23</sub>].*

Okula ilişkin beklentiler temasında öne çıkan ikinci kodlama ise eğitimden mesleki beklentiler kodlaması olarak bulunmuştur. Öğrenciler geleceğe yönelik beklentilerini karşılamada eğitimi meslek edinmelerini sağlayan bir araç olarak görmektedirler. Diğer bir ifade ile, öğrenciler okulu eğitim ve meslek edinmelerine yardımcı olacak bir kurum olarak görmektedirler. Bazı öğrencilerin ise gelecekteki meslekleri hakkında çok bilinçli olmadıkları görülmüştür. Bazı öğrencilerin de geleceğe yönelik eğitimden ve okuldan beklentilerinin olmaması dikkat çekici bulunmuştur. Eğitimden mesleki beklentiler kodlamasına ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Güzel bir meslek sahibi olup kendi ayaklarım üzerinde durabilmek istiyorum. Anaokulu öğretmeni olmak istiyorum [D<sub>16</sub>]. Futbolcu, doktor veya itfaiyeci olmak istiyorum [D<sub>13</sub>]. Astronot olacağım, kulübe gidiyorum [D<sub>20</sub>]. Milli sporcu olmak istiyorum bunun için spor lisesine gideceğim [D<sub>22</sub>]. Bayan kuaförü olup, dükkân açmak istiyorum [D<sub>24</sub>]. Geleceğe yönelik bir planım yok [D<sub>9</sub>].*

Okula ilişkin beklentiler temasında öne çıkan diğer bir kodlama ise öğretmenlerden ve eğitimden beklentiler kodlaması olarak bulunmuştur. Araştırmaya konu olan öğrenciler öğretmenlerinin dersi anlatma tekniklerini çeşitlendirmelerini, yöntemlerini geliştirmelerini ve ders ortamlarını eğlenceli hale dönüştürmelerini istemektedirler. Diğer taraftan, bazı öğrenciler öğretmenlerinin daha cana yakın, güler yüzlü, sempatik ve adaletli olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden beklentilere ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

*Öğretmenlerimizden bazıları çok bağıyorlar ve adaletli değiller [D<sub>5</sub>]. Daha iyi anlatan öğretmenler olsun [D<sub>21</sub>]. Ders anlatırken öğrenci sıkılınca hoca neşe katmalı [D<sub>18</sub>]. Öğretmenler kızmayan, üstüne gitmeyen olmalı [D<sub>13</sub>].*

## **SONUÇ ve TARTIŞMA**

Eğitim sistemlerinin tüm öğrencilere öğrenme fırsatları sağlama, toplumsal değerleri teşvik etme, ortak bir bilgi tabanı sunma, öğrencilerin tüm potansiyellerini yerine getirmelerine yardımcı olma ve iyi oluşlarını sağlama görevi vardır. Bu çalışmada, sosyoekonomik bakımdan dezavantajlı ve akademik başarıları düşük öğrencilerin okula dair görüşleri ve okuldan beklentileri okula ilişkin iyi oluşları bağlamında incelenmiştir. Alanyazındaki önceki çalışmalara dayandırılarak öğrenci iyi oluşu olası öznel ve nesnel göstergeler temelinde tartışılmıştır. İyi oluş bir bütün olarak yaşam iyi oluşu, kendine yönelik iyi oluş, okula yönelik iyi oluş ve okul dışı iyi oluşu içeren

çok boyutlu bir perspektifte ifade edilmiştir (OECD, 2017). Bu araştırmada okula yönelik iyi oluş üzerine odaklanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin okul iyi oluşları, bilişsel, psikolojik ve sosyal boyutlarla ilişkili bulunmuştur. Bu ilişkinin birbirinden bağımsız olmayan, çok boyutlu ve etkileşimli bir yapı içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Pollard ve Lee (2003)'de öğrencilerin iyi oluş hallerini bilişsel, sosyal, psikolojik, fiziksel ve ekonomik nedenlerle açıklamaktadır. Pollard ve Lee (2003)'den farklı olarak, bu araştırmada fiziksel ve ekonomik boyutlar örtük beklentiler olarak ele alınmıştır. Bilişsel, psikolojik ve sosyal boyutlar ve bu boyutların alt boyutlarına ilişkin öğrenci algılarının, öğrencilerin okul algı ve beklentilerini şekillendirdiği görülmüştür. Okula ilişkin iyi oluş algılarına bağlı olarak öğrencilerin okuldaki tutumları da değişebilmektedir. Özdemir ve Kalaycı (2013) da okul algısına yönelik öğrenci tutumlarının öğrencilerin okula yönelik ortaya koyacağı davranışların yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve akademik başarıları düşük öğrencilerin okula yönelik algılarını ve iyi oluşlarını etkileyen birinci tema bilişsel algı kodlaması bulunmuştur. Bilişsel tema boyutunda öğrencilerin başarı algıları, başarıya odaklanma durumları, çalışma yöntemleri, okula ve öğretmenlerine bağlılığı okul iyi oluşlarının belirleyici olmaktadır. Öncelikle, sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve akademik başarıları düşük öğrenciler kendilerinin düşük akademik performanslarının farkındadırlar. Öğrenciler özellikle sayısal derslerde daha başarısız olduklarını düşünmektedirler. Ashdown ve Bernard (2012); Ateş, (2016); Choi vd (2019); Chirkov ve Ryan, (2001) da iyi oluş hali düşük olan öğrencilerin akademik başarılarının da bu durumdan olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Düşük akademik başarı, öğrenci motivasyonunu ve okuldan kaynaklı mutlu olma düzeylerini, arkadaşlık ilişkilerini, sosyalleşmelerini olumsuz etkileyebilmektedir. Benzer şekilde Cocorada, Farcash ve Orzea (2019); Rees, Pople ve Goswami (2011); Quon ve McGrath (2014)'in araştırmalarında da alt gelir gruplu ailelerden gelen öğrencilerin başarı motivasyonlarının, iyi oluşlarının ve gelecek planlarının üst gelir grubundan gelen öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin, sürekli düşük not almalarının derse olan ilgilerini düşürdüğü de gözlenmiştir. Parhiala vd (2018) araştırmasında da düşük sözel ve sayısal becerilere sahip öğrencilere, düşük okul motivasyonu eklendiği zaman bu değişkenlerin düşük duygusal iyi oluşla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmaları bu sonucu destekler nitelikte bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik sendromu etkisi gösterebilmektedir. Bu durumun öğrencilerin derse, ders öğretmenime, okuluna ve arkadaşlık ilişkilerine yansıdığı öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, görece düşük performanslarını kontrolsüz ve aşırı bilgisayar ve telefon kullanımı gibi dışsal uyarılara atfetmektedirler. Bazı öğrenciler kendilerinin telefon ve internet bağımlısı olduğunun farkındadırlar ve kendilerini bu araçlardan alamadıklarını beyan etmektedirler. Öğrencilerin özellikle oyun amaçlı bilgisayar ve telefon kullanımlarından kaynaklı odaklanma sorunu yaşadıkları görülmüştür. Koivusilta, Lintonen ve Rimpela (2005) öğrencilerin bilgisayar ve internet konusundaki bağımlılığa varan söylemlerinin üzerine eğilimesi gereken bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Normal bir gelişim sürecinde bu yaş grubundaki öğrenciler için arkadaşlık ilişkileri ve bir gruba ait olma ya da bir gruba katılma duygusunun öne çıkması beklenilir. Bu

bağımlılık sorununun üstesinden gelebilmek için, eğitimde politika yapıcılar ve tüm okul paydaşlarının birlikte çalışması gerekir. Bu noktada, öğrencilerin sosyalleşmelerinde okulun tüm paydaşlarının iş birliği içinde hareket ettiği güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasına gereksinim duyulmaktadır.

Başarıya odaklanma konusunda öğrencilerin ortaya koyduğu diğer sebepler ise, ders çalışmamları, çalışma ilgi, disiplin ve istekliliklerinin olmaması, çabuk sıkılmaları ve dersi dinlememeleri sayılabilir. İlginç olan, öğrencilerin bu durumlarının farkında olmalarıdır. Bununla birlikte, öğrenciler telefon ve bilgisayar oyunlarının ve ekran çevresinin etkisinde kalmaktadırlar. Düşük akademik başarı gösteren öğrencilerin temel bir sorunu da temel düzeyde bile bir çalışma yöntemlerinin olmadığıdır. Bu konuda birçok öğrenci kendileri için öğrenme stratejileri eksikliğinin bilincindedirler. Banerjee (2016) ya göre dezavantajlı öğrenciler için olumlu ortam eksikliği ve akademik destek eksikliği bu öğrencilerin başarısız olmasına yol açmaktadır. Öğrencilerin düşük akademik performanslarını açıklamada ortaya koydukları bir diğer sebep de öğretmenlerin öğretimsel yaklaşımları bulunmuştur. Bu bağlamda, öğrenciler öğretmenlerinin ders anlatım tekniklerinden, derslerin oynlaştırılmamasından, aktivite ağırlıklı ve öğrenci katılımını öne çıkaran ders uygulamalarının yapılmamasından ve öğretmenlerin öğrencilere yaklaşım tarzlarından memnun olmadıklarını dile getirmeleri dikkat çekici bulunmuştur. Öğrenciler özellikle bazı derslerin çok tekdüze ve sıkıcı geçtiğinden, sürekli dinleme durumunda kalmalarından ve sınıf yönetimindeki öğretmen tutumlarından yakındıkları görülmüştür. Sezer ve Can (2018) da ders ortamlarında öğrencilerin yetenekleri ile uyumlu sosyal etkinliklere yer verilmesinin okul mutluluğuna katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin derslerde aktif katılımı ve yeterli iletişimi sağlayamadıklarında derslerden koptukları görülmüştür. Simmons, Graham ve Thomas (2015); Torsheim ve Wold (2001) araştırmasında ise öğrencilerin özellikle kendilerini ifade edebilecekleri bir ortamın sunulmasını ve kendilerine kulak verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleriyle bütünleştirilmiş katılımcı ve pozitif bir okul iklimi oluşturulması durumunda, öğrenme yaşantılarının, okul çevresinin ve okuldaki ilişkilerin öğrencilerin iyi oluş hallerine olumlu yansımalarının olacağı söylenebilir. Buna karşın, öğrenciler öğretmenlerini sevmediklerinde, onlarla sağlıklı bir iletişim kuramadıklarında okulda mutlu olamadıkları ve genel motivasyonlarının düştüğü tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin derse ve okula karşı olumsuz duygular beslemelerine sebep olabilmektedir ve öğrenciler öğretmenleriyle oluşturamadıkları iletişim eksikliğini kendilerine yakın gördükleri ve birlikte olmaktan mutlu oldukları akranları ile doldurma yoluna gittikleri görülmüştür.

Okul başarısı ile okulda mutlu olma ve okula bağlılık arasında da etkileşimli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin okulda mutlu olmaları birçok değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları, başarıya odaklanamayan, belirli bir çalışma yöntemi olmayan ve kendilerine uygun öğrenme stratejilerini geliştiremeyen öğrencilerin okula bağlılıklarının da düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin okulda iyi oluşlarının ve okula ilişkin bağlılıklarının kaynağı öncelikli olarak öğretmen davranışlarıyla ve öğretmen-öğrenci ilişkileriyle ilgili bulunmuştur. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ve akademik olarak düşük performans gösteren öğrenciler öğretmenleri ile diyalog içinde olmak ve

kendilerini öğretmenlerine rahatça ifade etmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okula bağlılıklarının öğretmen ve dersi sevmeleri ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyan Yılmaz (2007)'in araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yılmaz (2007) okul hayatının niteliği içerisinde tanımlanan okuldan memnuniyet düzeyi ile öğrenci algısı ve öğretmen ilgisi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Millings, Buck, Montgomery, Spears ve Stallard (2012); Huebner vd. (2004); Kalaycı ve Özdemir (2013)'in araştırmalarında da öğrencilerin okul hayatının kalitesine yönelik algılarının okula bağlılığın önemli bir yordayıcısı olduğu sonucu da araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Schmitt, Branscombe, Postmes ve Garcia, (2014); Petegem, Aelterman, Keer ve Rosseel (2008) ve Løhre, Lydersen ve Vatten (2010)'in araştırmalarında da özellikle öğrenci ve öğretmen ilişkilerinin okulda iyi oluş durumu üzerinde önemli bir etken olabileceğini ortaya koymuştur. Goodenow (1993); Vorhaus ve Gutman (2012) de duygusal iyi oluş halinin ve pozitif arkadaşlığın akademik ilerleme bakımından kritik derecede önemli olduğunu vurgulamıştır. Ancak, bu durum her öğrenci için aynı şekilde olmayabilmektedir. Özellikle, olumsuz davranışların pekiştiği öğrenci klikleri arasında oluşan arkadaşlık ilişkilerine bağlı olarak öğrencilerin okulda mutlu olmaları değişiklik gösterebilmektedir. Diğer bir ifade ile, öğrencinin okulda mutlu oluşu sadece öğrenci başarısı ile açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapı içermektedir. Nitekim León ve Liew (2017) araştırmasında da öğrencilerin sınıf arkadaşlarının birbirleri ile ilgili olduğu durumlarda öğretmen ilgisizliğinin öğrencilerin iyi oluş hallerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, öğrenci iyi oluşunun bilişsel, psikolojik, sosyo-kültürel, sağlıklı olma durumu ve ekonomik boyutlarla da ilişkili olduğunu göstermektedir (Jourdan vd., 2008).

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise, öğrenciler sınıf içinde kendilerine yeterince sorumluluk ve fırsat verilmediği konusudur. Buna karşın, sorumluluk verilen öğrencilerde ise aidiyet duygusunun ve okula bağlılıklarının da yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin okulda kendilerinin mutlu olma algılarını ve motivasyonlarını da derinden etkileme potansiyeli taşıdığı söylenebilir. Ancak, öğrencilerin okul ekositemi içerisinde mutlu olma ve yüksek motivasyona sahip olma durumları bununla sınırlı olmadığı da görülmüştür. Kendilerine yeterince sorumluluk verilmediğinden şikâyet eden öğrencilerle ilgili olarak ortaya çıkan bir diğer sonuç da kendilerine sorumluluk verildiğinde de çoğunlukla yapmadıkları görülmüştür. Bu noktada, ilgili öğrencilerin sorumluluk alma duygularının geliştirilmesine yönelik çalışmalara da gereksinim duyulmaktadır. Sorumluluk duygusunun geliştirilmediği ortamlarda öğrencilerin derslerine, öğretmenlerine, okula ve akranlarına karşı yükümlülüklerini ve sorumluluklarını yerine getirmediği görülmüştür. Bu durum, beraberinde disiplin olaylarının ve akran zorbalıklarının artmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Akran zorbalığı, öğrencilerin okulda iyi oluşlarının önündeki diğer bir engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran zorbalığından rahatsız olan öğrencilerin aynı zamandan kendilerinin de akran zorbalığı yaptıkları tespit edilmiş olup, bu durumun akranlarının ve/veya öğretmenlerinin dikkatini çekme çabası olduğu da söylenebilir. Harel-Fish vd. (2011) araştırmasında okulu seven öğrencilerin akran zorbalığı ile karşılaşma ihtimalinin daha düşük olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin alay etme ve edilme, kavg ve yalan söylenmesi gibi akran zorbalıklarıyla sık sık karşılaştıkları öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır ve öğrenciler bu tür zorba davranışlardan rahatsız



olmaktadırlar. Akran zorbalığına maruz kalanlar başta olmak üzere zorba davranışlarda bulunduğunu belirten bazı öğrencilerin de okulda disiplinin olmasını istemeleri de bu durumdaki öğrencilerin kendi içlerinde yaşadıkları bir başka çelişkiyi de ortaya koyduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, arkadaşları ya da öğretmenleri tarafından alay edilme ve dalga geçilme zorbalığına maruz kalmaktan çekinen bazı öğrencilerin de kendini ifade etmekte, sınıf içi etkinliklere katılmada isteksiz davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Glew, Fan, Katon ve Rivara (2008) ve Rönkä vd. (2017)'nin Finlandiya'da yaptığı araştırmada problemlili sosyal ilişkiler, zorbalık ya da yalnızlık yaşayan öğrencilerin bilinçlerinde okulu sevmeme yönünde negatif etkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Archambault, Janosz, Morizot ve Pagani (2009) okulu sevmeme düzeyinin okulu bırakma riskini yükselttiğini belirtmektedir. Gutman ve Vorhaus (2012)'in araştırmasında da okulda mağduriyetin okula bağlılık üzerine olumsuz etki yaptığı ortaya konulmuştur.

Araştırmada, akran zorbalığının önüne geçmede ve öğrencileri motive etmede, sorumluluk alma fırsatlarının verilmesi ve öğrencilerin kendi bilişsel ve sosyal gelişimleri dikkate alınarak takdir edilmelerinin önemli olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dikkat çekmeye yönelik davranışlarının arka planında aileden, çevresinden, akranlarından ve öğretmenlerinden yeterli ilgi, takdir ve sorumluluk görmediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazı öğrenciler de özgüven eksikliği ve kendini ifade edememe durumu dikkat çekici bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin okul ekosistemi içerisinde kendilerini soyutlamalarını ve/veya dışlanmalarını beraberinde getirmektedir. Evans, Martin ve Ivcevic (2018) okul iyi oluş düzeyinin artırılması için öğrencilerin kişisel özelliklerinin yanısıra sorunlarla üretken başa çıkma stratejilerinin kazandırılmasının okul tatminini artırdığını belirtmektedir.

Bu araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise, öğrencilerin okulu kendileri için eğlenceli bir sosyal yaşam alanı olarak görmeleri bulunmuştur. Bir sosyalleşme aracı olan okulun bu fonksiyonunun öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle kurdukları ilişkilerinin düzeyine bağlı olarak geliştiği ve öğrencilerin okula olan bağlılıklarının artmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Daha da ötesi, öğrencilerin okulda mutlu olmalarının birincil kaynağı, öğrencilerin okulda geliştirdikleri arkadaşlık ilişkilerinde saklı bulunmuştur. Ancak, araştırmada bazı öğrencilerin düşük başarılarının sebebi olarak akranlarını görmelerine karşın, aynı zamanda onları, okulda mutlu olmalarının bir sebebi olarak görmeleri çelişkili diğer bir durum olarak görülebilir. Diğer bir ifade ile, öğrenciler öğretmenlerinden ziyade arkadaşları ile rahat iletişim kurabilmelerine karşın, arkadaşları ile de zaman zaman iletişim sorunları yaşayabilmektedirler.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğrenci beklentileri, okul yönetimi, eğitim ortamı ve öğretmenlerden beklentiler olmak üzere üç ana başlıkta ele alınmıştır. Beklentiler, öğrencilerin öğrenmeye ve beceri kazanmaya istekli olmalarını sağlar. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ve akademik başarıları düşük öğrencilerin beklentilerdeki eşitsizliklerin anlaşılması, öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliğinin altında yatan sebeplerin bir kısmını da ortaya çıkarabilir. Öğrencilerin okul yönetiminden beklentileri okulun fiziki yapısı, bir yaşam alanı olarak okul ve çevresinin düzenlenmesi, sosyal ve sportif mekanlar ve disipline ilişkin beklentiler olarak sıralanabilir. Öğrenciler okulda ders saatlerinin azaltılmasını, kıyafet serbestisini ve ucuz kantin

hizmetinin verilmesini beklemektedirler. Araştırmada, öğrenci beklentileri genel olarak değerlendirildiğinde öğrenciler okulu sosyal donatılarının ve spor kompleksinin bulunduğu bir oyun parkı gibi görmek istemektedirler. Bu sonuç, öğrenci iyi oluşunun fiziksel boyutunu öne çıkarmaktadır. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin kendi ekonomik durumlarına ilişkin doğrudan bir yorum yapmalarına rağmen, ucuz kantine ilişkin beklentilerinin olması okulda istediklerini alabilme ve sağlıklı beslenme konusunda sorunlar yaşayabildiklerini göstermektedir şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, öğrencilerin okula ilişkin beklentileri kendilerinin bir meslek sahibi olması üzerine kurulu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden beklentileri ise başta davranışsal olarak cana yakınlık ve sempatik olmalarıdır. Buna ilaveten, öğrenciler öğretmenlerinin aktif, oyun ağırlıklı ve uygulamalı ders sunumu yapmalarını istemektedirler.

Sonuç olarak, sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve akademik olarak düşük performans gösteren öğrencilerin okula ilişkin bilişsel, psikolojik, sosyal ve fiziksel boyutlarına ilişkin görüşleri okula ilişkin iyi oluş hallerini açıklamada önemli bir gösterge olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okula ilişkin algıları ne kadar pozitif olursa eğitim sisteminden de alınan verimin o kadar yüksek olacağı gerçektir. Öğrencilerin okuldan, yöneticilerden, öğretmenlerden beklentileri tüm boyutları ile değerlendirildiğinde düşük başarıları açıklamada çeşitli çelişkiler vardır. Bu durum öğrencilerin okul ekosistemi içerisinde eğitimde fırsat eşitliği bağlamında okula ilişkin olumlu duygularını pekiştirmek için bir fırsat olarak düşünülmelidir. Özellikle öğretmen yeterlilikleri ve ders anlatım teknikleri hakkındaki görüşleri dikkate alınması gerekmektedir. Ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde de oldukça yüksek bir orana sahip düşük performans gösteren öğrenci kitlesinin okula değin negatif algıları eğitim politikalarında üzerinde titizlikle durulması ve derinlemesine analiz edilmesi gereken bir sorun olarak ele alınması gerekmektedir (OECD, 2018). Bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir olgu da akademik olarak başarısızlığın öğrencilerin üstesinden gelebileceği bir fırsata dönüştürebilmek için her bir öğrencinin beklentileri doğrultusunda bireyselleştirilmiş öğretim programlarının, öğrencilerin aktif olduğu öğretim tekniklerinin kullanılmasının faydalı olacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin yeni öğretim teknikleri ve iletişim konusunda hizmet içi eğitim almasının da etkili olabileceği düşünülmektedir.

## **ÖNERİLER**

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar yeni öğretim programları geliştirilirken ya da revize edilirken program içeriği, öğretim teknikleri geliştirmede ve uygulamada yeni perspektifler sağlayabilir. Buna ilaveten, politika yapıcılara, öğrenci beklentileri ile öğrenci performansını birbirine bağlayarak politika geliştirmelerine, insan ve eğitim kaynaklarını öğrencilerin potansiyel becerilerinin geliştirilmesi yönünde formüle etmelerine yardımcı olabilir. Son olarak, bu araştırmanın, yeni, bütüncül, herkesi kapsayan bir okul teorisi geliştirmede öğrenci görüşlerini de dikkate alan bir okul ekosistemini oluşturmada eğitimde politika yapıcılara ve okul yöneticilerine farklı bir perspektif sunacağı düşünülmektedir.

#### ETİK KURALLARA UYMA

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir.”

#### KAYNAKÇA

- Adamson, P. (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview*, innocenti Report Card 11, United Nations International Children’s Emergency Fund Office of Research, Florence, Italy.
- Adigüzel, A. & Karadaş H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 49-66.
- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2014). Child well-being: What does it mean? *Children and Society*, 28(5), 404–415. <https://doi.org/10.1111/chso.12003>
- Anderson, D. L., & Graham, A. P. (2016). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366. DOI:10.1080/09243453.2015.1084336
- Archambault, I., Janosz M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397-405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1203- 1214. Doi:10.17755/esosder.86299.
- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3, 1178441. Doi: 10.1080/2331186X.2016.1178441
- Bernard, H., Stephanou, A., & Urbach, D. (2007). *ASG student social and emotional health report: A research Project conducted by the Australian Council for Educational Research*. Melbourne: Australian Scholarships Group. [http://www.ncflb.com/wp-content/uploads/2013/02/SEWB\\_ASG-StudentSocialEmotionalHealthReport.pdf](http://www.ncflb.com/wp-content/uploads/2013/02/SEWB_ASG-StudentSocialEmotionalHealthReport.pdf)
- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A Framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study, *OECD Education Working Papers*, No. 140, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5j1pszwghvben>
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555–575. <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Cemaloğlu, N., & Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişki, *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 73-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/43527/532810>

- Chirkov, V. I., & Ryan, M. R. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*(5), 618- 635. [https://scr.hse.ru/data/2011/06/04/1212176229/Chirkov\\_Ryan\\_2001.pdf](https://scr.hse.ru/data/2011/06/04/1212176229/Chirkov_Ryan_2001.pdf)
- Choi, C., Lee, J., Yoo, M. S., & Ko, E. (2019). South Korean children's academic achievement and subjective well-being: The mediation of academic stress and the moderation of perceived fairness of parents and teachers. *Children and Youht Services Review, 100*, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.02.004>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Cocorada, E., & Orzea, I. E. (2017). Relationships between wellbeing, resilience and school climate, *Bulletin of the Transilvania University of Braşov - Special Issue, 10*(59), 191-200. <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.neu.edu.tr:2048/eds/pdfviewer>
- Cocorada, E., Farcas, A. D., & Orzea, I. E. (2019). From resilience to wellbeing at school among romanian students. Examining the role of social-economic status. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala, 11*(1), 14-30. <https://doi.org/10.18662/rrem/93>
- Coombes, L., Appleton, J. V., Allen, D., & Yerrell, P. (2013). Emotional health and well-being in schools: Involving young people. *Children & Society, 27*, 220–232. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00401.x
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Robert, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., Barnekow, V. (2012). *Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. World Health Organiation No.6. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/)
- Creswell, J. W. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4<sup>th</sup> ed.). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5<sup>th</sup> ed.). USA: SAGE Publications
- Eckersley, R. (2008). *Never better - or getting worse? The health and wellbeing of young Australians*. Weston, ACT: Australia 21.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Voorhis, F. L., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2019). *Okul, aile ve toplum işbirliği*, (Ç. Apaydın, Trans.). Ankara: Pegem Akademi.
- Evans, P., Martin, A., & Ivcevic. (2018). Personality, coping, and school well-being: an investigation of high school students. *Social Psychology of Education, 21*, 1061-1080. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9456-8>
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research, 80*, 5-29.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal, 18*, 343–354. Doi: 10.1080/09585170701589983
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.

- Glew, M. G., Fan, M. Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). Bullying and School Safety. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 123-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.05.045>
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. <http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807>
- Gray, J., & Hackling, M. (2009). Wellbeing and retention: A senior secondary student perspective. *The Australian Educational Researcher*, 36(2), 119–145. <https://doi.org/10.1007/BF03216902>
- Grønmo, L. S., Lindquist, M., Arora, A., & Mullis, I. V. (2015). *TIMSS 2015 mathematics framework*. TIMSS, 11-27.
- Groundwater-Smith, S. (2007). *Student voice: Essential testimony for intelligent schools*. In C. S. Groundwater-Smith (Ed.). *An ethical approach to practitioner research*, London: Routledge.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Gutman, L. M & Vorhau, J. (2012). *The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes*, Department for Education Research Report DFE-RR253, London. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/219638/DFE-RR253.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219638/DFE-RR253.pdf)Erişim
- Hanson, S.L. (1994). Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among US Youths, *Sociology of Education*, 63(5), 159-183. Doi: 10.2307/2112789
- Harel-Fisch, Y., Walsh S. D., Fogel-Grinvald H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., de Matos, M. G., Craig, W., Members of the HBSC Violence and Injury Prevention Focus Group. (2011). Negative School Perceptions and Involvement in School Bullying: A Universal Relationship across 40 Countries. *Journal of Adolescence*, 34(4), 639-652. <http://dx.doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2010.09.008>.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student wellbeing. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>
- Houser, J. (2018). *Nursing research: reading, using, and creating evidence* (4<sup>th</sup> ed.). Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Henry, C.S. (1994). Family system characteristics, parental behaviors, and adolescent family life satisfaction. *Family Relations*, 43(4), 447-455. Doi: 10.2307/585377
- Hesse-Biber. (2017). *The practice of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith L. C., & McKnight C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81-93. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.10140>
- Jourdan, D., Samdal, O., Diagne, F., & Carvalho G. S. (2008). The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. *Promotion & Education*, 15(3), 36-38. <http://dx.doi.org/10.1177/1025382308095657>

- Kalaycı, H., & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Koivusilta, L., Lintonen, T., & Rimpela, A. (2005). Intensity of mobile phone use and health compromising behaviours - how is information and communication technology connected to health-related lifestyle in adolescence? *Journal of Adolescence*, 28(1), 35-47. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.05.004>.
- Konu, A., & Rimpela, M. (2002). Wellbeing in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. Doi:10.1093/heapro/17.1.79
- Kuurme, T., & Carlsson, A. (2010). The factors of well-being in schools as a living environment according to students' evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(2), 70-88. Doi: 10.2478/v10099-009-0055-9
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>
- León, J. & Liew, J. (2017). Profiles of adolescents' peer and teacher relatedness: Differences in well-being and academic achievement across latent groups. *Learning and Individual Differences*, 54, 41-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.009>.
- Liamputtong P. (2018). Qualitative Inquiry. In: Liamputtong P. (eds.) *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6\\_53-2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_53-2)
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health*, 10(526). <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/10/526>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2015). *Designing Qualitative Research* (5<sup>th</sup> ed.). New York: SAGE Publications.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qual Health Res*, 26(13):1753-60.
- Mason, M. (2010). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3), Article 8.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McLellan, R., & Steward, S. (2015). Measuring children and young people's wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 307-332. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.889659>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. M. (2015). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). School connectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1061-1067. <http://dx.doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2012.02.015>
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 125-34. [http:// dx.doi.org/10.1007/BF01536648](http://dx.doi.org/10.1007/BF01536648)

- Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R., & Robb, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing: Final report*. Australian Catholic University & Erebus International: Report to the department of Education, Employment and Workplace Relations.
- OECD (2012). *PISA 2012 Technical Report*, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts>
- OECD (2018). *PISA 2012 Technical Report*, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa>
- OECD (2019). PISA 2018 Well-being Framework, in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/38a34353-en>.
- Özdemir, M., & Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137. Doi: 10.12738/estp.2013.4.1680
- Parhiala, P., Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Poikkeus, A.M., & Aro, T. (2018). Profiles of school motivation and emotional well-being among adolescents: associations with math and reading performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 196-204. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.003>
- Patton M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4<sup>th</sup> ed.). California: SAGE Publications
- Petegem, V. K., Aelterman, A., Keer, H. V., & Rossed, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291. Doi: 10.1007/s11205-007-9093-7
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child wellbeing: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. <https://doi.org/10.1023/A:102128421>
- Pople, L., & Mainstone-Cotton, S. (2014). Children's wellbeing. In S. Hay (Ed.). *Early years education and care: New issues for practice from research* (pp. 59–76). London: Routledge.
- Powell, M. A., & Graham, A. (2017). Wellbeing in schools: examining the policy-practice nexus. *Australian Educational Researcher*, 44(2), 213-231. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-016-0222-7>
- Quon, E., & McGrath, J. (2014). Subjective Socioeconomic Status and Adolescent Health: A Meta-Analysis. *Health Psychology*, 33(5), 433-447. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033716>.
- Rees, G., & Main, G. (eds.) (2015). *Children's Views on Their Lives and Well-Being in 15 Countries: An Initial Report on the Children's Worlds Survey, 2013-14*, Children's Worlds Project (ISCWeb), York, UK.
- Rees, G., Pople, L., & Goswami, H. (2011). *Understanding Children's Well-Being – Links between Family Economic Factors and Children's Subjective Well-Being: Initial Findings from Wave 2 and Wave 3 Quarterly Surveys*, The Children's Society. <https://www.childrenssociety.org.uk>
- Rees-Evans, D., & Pevalin, D. J. (2017). Using the principle based model to improve well-being in school: a mixed-methods pilot study. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244017716217>
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, Mc. C., & Ormston, R. (2013). Designing and selecting samples. In Jane Ritchie & Jane Lewis (Eds.), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp.77-108) Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Rönkä, A. R., Sunnari, V., Rautio, A., Koironen, M., & Taanila, A. (2017). Associations between school liking, loneliness and social relations among adolescents: Northern Finland Birth Cohort 1986 study.

- International Journal of Adolescence and Youth*, 22(1), 93-106.  
<https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1136659>
- Schmidt, L. J. (1992). Relationship between pupil control ideology and quality of school life. *Journal of Invitational and Psychological Measurement*, 45, 889– 896. <https://eric.ed.gov/?id=EJ479009>
- Schmitt, M.T., Branscombe N.R., Postmes, T., & Garcia, A. (2014). The Consequences of Perceived Discrimination for Psychological Well-Being: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 140(4), 921-948. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035754>.
- Sewell, W. H., Haller, A. O., & Ohlendorf, G. W. (1970). The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review* 35: 1014-1027.
- Sezer, Ş., & Can, E. (2018). School happiness: parents' opinion on required qualifications for school happiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 191-220. Doi: 10.14527/kuey.2018.005
- Simmons, C., Graham, A., & Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16(2), 129-144. Doi: 10.1007/s10833-014-9239-8
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: a multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20 (3), 841-861. <http://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Torsheim, T., & Wold, B. (2001). School-Related Stress, Support, and Subjective Health Complaints among Early Adolescents: A Multilevel Approach. *Journal of Adolescence*, 24(6), 701-713. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.2001.0440>.
- Voerman, J. S., de Klerk, C., Heyden, K. M. V., Passchier, J., Idema, W., Timman, R., & Jolles, J. (2017). Pain is associated with poorer grades, reduced emotional well-being, and attention problems in adolescents. *The Clinical Journal of Pain*, 33(1), 44-50. <https://doi.org/10.1097/AJP.0000000000000367>
- Yıldırım A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11<sup>th</sup> ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 485-490.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Dergisi*, 37(3), 1041-1060.