

Metaphoric Expressions of the Students about the Concept of Happiness

Öğrencilerin Mutluluk Kavramına İlişkin Metaforik İfadeleri

Fatma Kesik¹, Hüseyin Aslan²

Abstract

This study aims to reveal the views of students about the concept of happiness through metaphors. The study was designed in descriptive model and analysed with metaphor analysis, a qualitative research method. 188 students who were selected by snowball sampling technique and studying in secondary and high schools constituted the sample of the study. The data collected through a semi-structured interview form was analyzed by content analysis. The results show that the students defined happiness and happiness at school as “a temporary, hard to reach, an increasing and enriching feeling and a state of freedom.” However, , it was also revealed that while the metaphors produced by students about happiness have more positive characteristics; the metaphors produced for the concept of happiness at school have mostly negative characteristics. In this sense, the students described happiness at school with such characteristics as “temporary, impossible, hard to reach, changeable, virtual and defined it as a state of obligation, despair, dependence, loneliness, a form of obligatory relationship and an expression of negative experience and produced metaphors in accordance with these.

Keywords: Happiness, happiness at school, metaphor

Öz

Bu araştırma öğrencilerin mutluluk kavramına ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel modelde tasarlanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden metafor analiziyle edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kartopu örneklem tekniğine göre seçilen 188 ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmaktadır. Yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel olarak mutluluğu ve okulda mutluluğu “geçici, erişilmesi güç, çoğalan/çoğaltan bir duygu ve bir özgürlük durumu” olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin üretilen metaforlar ve bu metaforların oluşturduğu kategoriler bağımsız olarak ele alındığında, öğrencilerin mutluluğa ilişkin ürettikleri metaforların daha olumlu niteliklere sahipken; okulda mutluluk kavramına yönelik üretilen metaforların daha olumsuz nitelikte olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, öğrenciler okulda mutluluğu “geçici, imkansız, erişilmesi güç, değişken, sanal, ” gibi özelliklerle nitelmişler; bir zorunluluk, umutsuzluk, bağımlılık, yalnızlık durumu, zorunlu bir ilişki biçimi ve olumsuz bir deneyim ifadesi olarak tanımlamışlar ve bu doğrultuda metaforlar üretmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Mutluluk, okulda mutluluk, metafor

Received: 05.11.2019 / Revision received: 13.04.2020 / Approved: 17.04.2020

- 1 Dr., fatos2299@hotmail.com, Ministry of National Education, Manisa, Turkey, ORCID ID: 0000-0003-2267-8368
- 2 Assist. Prof., huseyaslan@gmail.com, Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Samsun, Turkey, ORCID ID: 0000-0003-2724-0445

Atf için/Please cite as:

Kesik, F., & Aslan, H. (2020). Metaphoric expressions of the students about the concept of happiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26 (2), 303-354. doi: 10.14527/kuey.2020.007

English Version

Introduction

“Happiness is an allegory, unhappiness is a story”

Tolstoy

The concept of happiness which can be described “as an uncrossed desert and unclimbed ridge, a star that is not reached and the harvest that is sleeping in the unplowed ground” (Johnson, 1965) has been one of the main goals of all humanity throughout history. Today, this pursuit for happiness manifests itself in such expressions as the habits that you have to quit in order to be happy, factors that will increase your happiness level for a happy life, ways to reach happiness, the discourses of happiness economy, happiness industry which take its place in social and educational environments (Bailey, 2009) and educational policies (Bhutan’s 2011 policy of Educating for Gross National Happiness, Korea’s 2013 policy of Happy Education for All).

“The history of happiness is as old as the history human kind” (McMahon, 2006: p. 1). The concept of happiness has been discussed by various philosophers and researchers and different definitions have been argued. In this regard, while philosophers such as Socrates, Plato, and Aristotle adopted an approach advocating that happiness can be achieved with wisdom and similar virtues, which depend on one’s knowledge of himself and being, and discussed happiness within the context of eudomonia; such philosophers as Democritus and Epicurus argued that happiness can be achieved with pleasure and addressed happiness from a perspective of hedonic taste (Cevizci, 1999; Haidt, 2006; UNESCO, 2016). Contrary to instant happiness acquired by hedonism or pursuing of satisfaction, happiness based on the theory of Ethics for Aristototeles Nikomakhos, which examines the fundamental question of how man should live, ‘true happiness’ which is obtained by living a meaningful life is defined as eudomonia (Fowers, 2005). According to Aristotle (1997: pp. 14-15), “it is impossible or not easy to take good actions without some support for living, in order to be able to define a person as happy, both the whole of virtue and life are necessary; thus happiness is something divine”. Similarly, Plato described achieving happiness as reaching the immortal or the divine (Platon, 2000). Accordingly, “happiness within the context of eudaimonia does not mean a result or a final situation as part of the individual’s process of realizing its own nature; but it means that the individual realizes his virtuous nature and lives as he intended in accordance with his nature”(Deci and Ryan, 2008: p.2). Nevertheless, Democritus, who addressed happiness from a hedonic perspective, stated that the “happiness of human depends on himself/herself and that he/she can achieve happiness when

he acts in a measured manner in the case of pleasures” (Capelle, 1995: p. 192). Similarly, according to Epicurus, “happiness is pleasure, life’s starting point and goal” (Epicurus, 1994: p. 128) and people can only achieve happiness if they can be freed from certain fears and are satisfied with natural satisfaction (Bergsma, Poot and Liefbroer, 2008). “Hedonism is a perspective that suggests that well-being depends only on how people feel, and according to hedonism, only positive experiences are good for man” (Fletcher, 2015: p. 1) and people need to pursue as much pleasure as possible and avoid pain (Bunnin and Yu, 2004). According to Veenhoven (2003: p. 437), “hedonism is a way of life, characterised by openness to pleasurable experience and in which pleasure has a very important place and hedonists are people who are positive about pleasure and harvest the fruits of pleasure as much as possible”.

With the influence of the positive psychology movement that was put forward in the 1990s, the subject of happiness has started to take an important place in the literature (Carr, 2011; Haidt, 2006). Academic literature on happiness often used the concept synonymously with subjective well-being. Recently, the concept has been discussed within the perspective of qualifications approach and it has been suggested that happiness can be achieved by acting virtuously and developing the necessary values and traits (Bailey, 2009; Beebe, 2003). In this regard, positive individual traits such as courage, interpersonal relationships, aesthetic sensitivity, forgiveness, perseverance, talent and intelligence and subjective experiences such as well-being, satisfaction, hope, optimism and happiness was emphasized more in the definitions of happiness (Seligman and Csikszentmihalyi, 2000). Accordingly, the importance of individual traits such as creativity, perseverance, kindness and team work was laid stress on to increase happiness (Peterson and Seligman, 2004). Within this context, the literature about happiness has started to be used together with the concepts of well-being, subjective well-being and life satisfaction, and it has been defined as an umbrella concept that is synonymous with these concepts (Eid and Diener, 2004; Lu, 2000). In this sense there are such definitions of happiness as subjective well being of individual (Jiang, Lu and Sato, 2012), life satisfaction (Van Praag, Romanov and Ferreri-Carbonell, 2010); the way individuals evaluate how happy they are or how good their quality of life is by using their subjective perceptions, in the literature (Ryan and Deci, 2001; Veenhoven 2008).

Conceptualizing happiness in this way and introducing various definitions in this direction enabled the concept to be tested and measured by experimental, quantitative researches, surveys and data collection tools. In this context, data collection tools were developed to measure the happiness of individuals; various formulas of happiness have been introduced (Haidt, 2006). Especially in recent years, as a result of the governments’ paying special attention to the happiness of their citizens and thus setting the attainment to happiness as an important goal (Thoilliez, 2011) various global initiatives such as United Nations General Assembly, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organisation for Economic Co-operation and Deve-

lopment (OECD) and Economic Cooperation and Development Organization have placed serious emphasis on the concept of happiness and they accepted the pursue of happiness as a basic human goal (UNESCO, 2016). In this sense, happiness and well-being levels of the countries have been attempted to be measured through various global indices such as the World Happiness Report, Happy Planet Index, World Values Survey and Better Life Index.

Behind happiness's being a serious issue that every social policy takes into consideration worldwide (Van Hal, Bruggeman, Aertsen and Bruggeman, 2017), the positive relationship which the individuals established with their quality of life, life force, optimism, originality, self-sensitivity and self-efficacy plays an important role (Göksoy, 2017). In fact there are various researches in the literature revealing that happy individuals are more tolerant, open to interaction (Walsh, Boehm and Lyubomirsky, 2018) make a decision easily (Lyubomirsky, King and Diener, 2005), perceive the world as more reliable and feel safer (Fredrickson, 2013) and thus are more successful in several aspects of life such as marriage, friendship, work life and health (Lyubomirsky, King and Diener, 2005). Accordingly, the concept of happiness which is paid serious importance in the fields of philosophy, psychology and politics has gained an important place in the field of education in the current era which both the students and teachers have been exposed to more change, competition and stress (Tasnim, 2016).

Happiness and education are intimately related: "Happiness should be an aim of education, and a good education should contribute significantly to personal and collective happiness". (Noddings, 2003: p.3). Providing a good educational environment is only possible with happy schools that improve students' abilities, offer them effective learning experiences, raise their energies and happy teachers and students in these schools (Ale Yasin, 2001). Happy schools are schools where physical, individual, social-emotional and educational conditions are effectively offered to students (Talebzadeh ve Samkan, 2011); therefore, it contributes not only to students' academic success and effective learning, but also to the development of various skills such as healthy communication, lifelong learning and self-realization (Bird and Markle, 2012; Boehm and Lyubomirsky, 2008). McCabe, Bray, Kehle, Theodore and Gelbar (2011) revealed that happy students have lower stress levels, higher self-efficacy and social support levels and thus negative school experiences such as school anxiety, alienation. Also weak relationships with other students are less common among these students. Within this context, happy schools with happy students are key in ensuring a healthy and happy future for students (UNESCO, 2016). Especially with the increase of researches and evidences regarding that happiness brings better learning, conceptual definitions, criteria, and prescriptions for happy schools, happy teachers and happy students have been introduced in both national and international context in order to create happy schools (Bird and Markle, 2012; Boehm and Lyubomirsky, 2008; Pan and Zhou, 2013; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich and Linkins, 2009; Talebzadeh and Samkan, 2011). In this sense, in order to increase the welfare and holistic development of learners, "Happy School" project was launched by

UNESCO in 2014 and happy schools were defined as those that offer better health, success in future and business life, and thus well-being to learners (UNESCO, 2016). This emphasis on learner happiness in happy school definitions and criteria brought along various surveys which are developed to measure student welfare, happiness and researches were conducted in this context. Accordingly, the International Student Assessment Program (PISA) conducted a comprehensive study regarding student welfare to measure student happiness and to examine the relationship between student happiness and learning outcomes in 2015. In this study, which examines the welfare levels of 15-year-old students in 72 countries, the role students' happiness, family, teacher and school community played in providing quality education for everyone was attempted to be revealed. In the research which Turkey was among the participating countries, students' anxiety levels, motivations, expectations, social life at school, home environment and family-school extracurricular activities were discussed. Research results revealed that the students in Turkey were found to be in the most unhappy student category with an average of 28.6 % (with a score of 6.2 out of 10) by remaining below the OECD average and they experienced problems within the context of belonging to school (OECD, 2017). Among the reasons for the problems experienced by all students, there are such reasons as negative perceptions of students about their relationships with their teachers, exam and homework anxiety, low student motivation, future expectation (education), school social life (relationships with friends, belonging to school), bullying, home environment (the family's interest, support for student's school life and socio-economic level of the family), the way the child spends his out of school time (physical activity and eating habits, working to contribute to the family budget or helping with housework), use of information and communication technologies (internet use). Considering the opinions of the students participating in the research, it was revealed that happy students have more positive perceptions in their relationships with their teachers, lower exam and homework anxiety and thus higher motivation, higher expectations of completing university education; feel more belonging to school and have higher belonging levels; expose to bullying less; their families are more concerned and have better socio-economic status; they do more physical activity and have more regular, healthy eating habits (OECD, 2017). Nevertheless, it is identified that the concept of happiness, which is a vital concept for education processes, learning and teaching activities is not given enough attention (Bullock, 2011; Noddings, 2003; Talebzadeh and Samkan, 2011).

Concerning the related literature, it is determined that researches mostly focus on such issues as students' anxiety, stress, and depression and the main subject areas of positive psychology such as happiness and life satisfaction of children and young people were not included in the literature until 1990s (Andrews and Wilding, 2004; Beiter et. all, 2015; Çapulcuoğlu and Gündüz, 2013; Kapçı, 2004; Ören and Gençdoğan, 2007; Uusitalo-Malmivaara, 2012). It was also revealed that the concept of happiness was generally associated with learning, success and self-efficacy of students; however the perceptions of students about

happiness were not included in the literature (Asıcı and İkiz, 2018; Boehm and Lyubomirsky, 2008; Çertel, Bahadır, Saraçaloğlu and Varol, 2015; Pan and Zhou, 2013; Schnittker, 2008). It is possible to argue that the abstract and undefined nature of the concept has an effect on this.

How people define and conceptualize happiness is an important aspect of researches about happiness and it can affect their behaviors of achieving happiness by offering them the opportunity to evaluate their happiness and identify their grounds for being happy (Lopez-Perez, Sanchez and Gummerum 2016; Uusitalo-Malmivaara, 2012). Accordingly, identifying the concept of happiness, an abstract and complex concept, together with its causes through metaphors are expected to contribute to the literature in terms of both explaining the concept, developing ideas related to the concept and providing a richer awareness regarding individuals' perceptions of happiness and ensuring change. Furthermore, given that metaphors are one of the effective data collection methods to understand the inner worlds of children's happiness and to reveal what they think about happiness at school, this study is believed to contribute to revealing students' perceptions about the concept of happiness, which is vital for educational environments. Accordingly, following questions were attempted to be answered:

1. What metaphors did students use to express the concept of happiness? Which conceptual categories are these metaphors collected under in terms of their common features?
2. What metaphors did students use to express the concept of happiness at school? Which conceptual categories are these metaphors collected under in terms of their common features?

Method

This study which aims to determine the views of students about the concept of happiness through metaphors is designed in descriptive model and was carried out with metaphor analysis, a widely accepted qualitative research method (Patton, 2014). "When metaphors are used to describe a situation, event and phenomenon are described as they exist; the use of metaphors as a qualitative method of data collection corresponds to its descriptive role" (Yıldırım and Şimşek, 2005: p. 212). Qualitative research allows the use of metaphor in the context of their own analysis and understanding. In addition, metaphors are also used in the perception, understanding and description of social realities as they are effective tools to understand individuals' feelings, thoughts and understandings about a particular situation, understanding or subject (Collins and Green, 1990).

As a research tool, metaphors have three important functions: expressiveness, effective expression and vitality (Ortony, 1975) and metaphor analysis "by making a formative effect on individuals' self-expression (Morgan, 1998: p. 14), "it allows to reveal meaning and mental images that the interviewees are not even aware of themselves" (Srivastva and Barrett, 1988: p. 36). "As metaphor

analysis has an important function as mind settings, which influence our cognition of the self and the world, provide a reliable and accessible operationalization of tacit knowledge, provide a holistic representations of understanding and knowledge and reflect social and cultural processes of understanding, it allows for a multifaceted research perspective” (Moser, 2000: pp. 4- 6). In addition, “metaphors provide approaches to uncover key elements of social support, interaction, networking, relationships, and various other social factors, giving the researcher the opportunity to represent her role in theorizing various explanations and relationships” (Berg, 2001: p. 171) and are widely used to understand, explain and examine abstract and complex concepts (Jensen, 2006; Low, 2008; Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine and Saleh, 1998; Yob, 2003).

Within this context, in this research, the answers given by students to two open-ended questions regarding their feelings and thoughts about happiness and happiness at school were divided into conceptual categories using qualitative data analysis methods. Each conceptual category is supported with direct quotations from the answers given by the participants in the questionnaires.

Participants

The study group of the research consists of 188 students studying in secondary and high schools in the Turgutlu, district of Manisa province, during the 2nd semester of 2018 academic year. Snowball sampling method was used to determine the students in the study group. In the snowball sampling method, a relationship with one of the individuals in the population is established and with the help of this person, the other interviewer can be reached, and with the help of the other interviewer, more interviewers can be reached (Yazıcıoğlu and Erdoğan, 2004). In this context, students who are at secondary and high school level and who can be obtained in-depth data have been reached and through these students, the other students have been reached. Primary school students are not included in the study group considering that they may differ in terms of their developmental characteristics, expectations, needs, conceptualization of events and phenomena and understanding the expressions used in the data collection tool. Taking the personal characteristics of students in the research, it was identified that 138 (71.55%) of the students were female and 50 (24.45%) were male; their ages ranged between 13 and 18 and 15 of them are 13; 16 of them are 14; 27 of them are 15; 60 of them are 16; 42 of them are 17 and 28 of them are 18 years old. Also, it was revealed that 158 of them were studying in high schools and 30 of them were studying in secondary schools.

Data Collection Tool

In the first part of the data collection tool used in this research, there are questions to determine the personal characteristics (gender, age) of the participants. In the second part of the data collection tool, the students were asked to complete the following sentences:

1. “For me, happiness is like....because...”
2. “For me, happiness at school is like....because...”

The reason why the expression of “because” is used here is that the metaphors produced are not sufficient to reveal the descriptive power alone. With the responses given by the participants to the “because” expression, different meanings attributed to the same metaphor and the purpose of using this metaphor can be revealed (Yıldırım and Şimşek, 2005). The research data were collected in written format first and then transferred to the computer and prepared for the analysis.

Data Analysis

In the analysis of research data, content analysis method was used. “Content analysis is a research method that provides systematic and objective ways in order to make valid deductions from verbal, visual or written research data to identify and quantify a particular phenomenon” (Downe-Wambolt, 1992: p. 314). Similarly, according to Krippendorff (2004: p. 18), “content analysis is a research technique which is used to make replicable and valid conclusions from the text (or a meaningful subject) in its own context”.

Through content analysis, the data and the facts that may be hidden within the data are attempted to be revealed and defined. The basic process in content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to organize and interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım and Şimşek, 2005). Accordingly, in the first stage, the metaphors that students produced for the concepts of “happiness” and “happiness at school” were examined by the researchers and the metaphors that were produced were analyzed with the steps of “naming, elimination, recompiling, category development, ensuring validity and reliability and calculating frequencies of the obtained metaphors” as follows:

Naming: In this stage, all metaphors about happiness and happiness at school concepts, created by the participants, were alphabetically listed.

Elimination: In this stage, the metaphors created by the participants were reviewed and the concepts which were not considered as a metaphor in both metaphor sentences and the metaphors without a consistent relationship with the “because” expressions (34) were removed from the list.

Recompiling: In this stage, valid metaphors, obtained after removing the metaphors that were not meeting the established criteria, were listed in alphabetical order again. **Category development:** In this stage of the analysis, categories were formed through examining the metaphors created by the participants about the concepts of happiness and happiness at school in terms of their common features.

Ensuring validity and reliability: In order to ensure the validity and reliability of the research, the data collection tool to be applied to the students was presented to the opinions of three specialists who conducted studies in the field of educational sciences and two Turkish teachers to test the adequacy of language and meaning. Then, the data collection tool was applied to a classroom of 24 students studying at a school out of the sample. After the mock interview, it was identified that the demographical and open-ended questions in the data collection tool was understood correctly and clearly. In addition, how the analysis process was carried out was given in detail, direct quotations were used in the analysis and interpretation of the data and all of the metaphors were included in the findings section of the research. While direct quotations were given, the real names of the participants were kept secret, instead the expressions of P1, P2, P3... .. were used. In order to ensure the reliability of the research, percentage of fit formula developed by Miles and Huberman (1994) ($\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{disagreement}} \times 100$) and in this regard, the agreement percentage of the codes under the categories was found as .89. Once the literature is examined, it can be argued that this value is quite reliable since the percentage of agreement of 70% and above is accepted as reliable (Miles and Huberman, 1994). Also, in order to ensure the internal reliability of the research, the opinions of three experts in the field of educational administration were asked for and it was revealed that the experts also agreed on the categories and the metaphors under these categories.

Calculating frequencies of the obtained metaphors: At this stage of the analysis, the number of metaphors at each category and the frequencies of the participants who produced these metaphors were calculated.

Findings

In this part of the research, findings regarding the metaphors that students produced about the concepts of happiness and happiness at school are presented in related titles.

Findings regarding the metaphors that students produced about the concept of happiness

According to the general findings obtained from the research, a total of 95 valid metaphors, related to the concept of “happiness” and are consistent with the reason statements were produced by the students and these metaphors were collected under 14 conceptual categories. These conceptual categories were named as “a temporary emotion, a soothing emotion, an emotion which is hard to reach, an emotion that requires effort, a pleasing emotion, an ambiguous emotion, a state of freedom, a state of routine, an increasing emotion, an emotion of innocence, an emotion of infinity, an exciting emotion, a sense of loneliness”. A total of 53 metaphors were produced in the categories of “a temporary emotion,

a soothing emotion, an emotion which is hard to reach” and these metaphors made up more than half the total number of metaphors. “Butterfly” metaphor (f=4) that was produced in the category of “a temporary emotion” became the most commonly referred metaphor by the participants. Conceptual categories used in defining happiness, the number of metaphors produced and the frequencies of the number of participants producing these metaphors are presented in Table 1.

Table 1.

Conceptual Categories, the Number of Metaphors and the Frequencies of Participants

| Conceptual categories | The number of metaphors | Frequencies |
|--|-------------------------|-------------|
| Happiness as a temporary emotion | 24 | 28 |
| Happiness as a soothing emotion | 15 | 16 |
| Happiness as an emotion which is hard to reach | 13 | 13 |
| Happiness as an emotion that requires effort | 6 | 6 |
| Happiness as a pleasing emotion | 5 | 5 |
| Happiness as an ambiguous emotion | 6 | 6 |
| Happiness as a state of freedom | 5 | 6 |
| Happiness as a state of routine | 5 | 6 |
| Happiness as an increasing emotion | 4 | 4 |
| Happiness as an emotion of innocence | 4 | 4 |
| Happiness as an emotion of infinity | 3 | 3 |
| Happiness as an exciting emotion | 3 | 3 |
| Happiness as a sense of loneliness | 2 | 2 |
| Total | 95 | 102 |

Happiness as a temporary emotion

In the category of happiness as a temporary emotion, 28 participants produced a total of 24 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: love (f=1), balloon (f=1), glass jar (f=1), flower (f=1), ice-cream (f=1), ferris wheel (f= 1), bread (f=1), the calm before the storm (f=1), rainbow (f=1), sun (f=1), firework (f=1), coke without cap (f=1), butterfly (f=4), fairy tale (f=2), candle (f=1), my nail polishes (f=1), Money (f=1), dream (f=1), hours (f=1), candy (f=1), pen (f=1), tv serial (f=1), drug (f=1), newly bought dress (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like a fairy tale because it is like once upon a time.” (P5)

“For me happiness is like a butterfly because like a butterfly’s lifespan, it is very short.” (P99)

“For me happiness is like coke without cap because as the fizz and taste of the coke without cap is immediately lost, the happiness gets away from us quickly.” (P9)

“For me happiness is like a drug because it is a momentary pleasure and later life of course asks for the return of it and makes you regret.” (P90)

“For me happiness is like the calm before the storm because the happiness does not last long and then something bad happens.” (P177)

Happiness as a soothing emotion

In the category of happiness as a soothing emotion, 16 participants produced a total of 15 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: my dad (f=1), spring evenings (f=1), walking in a spring day (f=1), riding a bike (f=1), sky (f=1), spring (f=1), cat (f=2), reading (f=1), amusement park (f=1), music (f=1), namaz (a ritual worship in Islam) (f=1), being with your loved one (f=1) hot drink (f=1), sleep (f=1), listening to the sound of rain (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like a cat because it is something which is sweet, soothing and makes me laugh.” (P102)

“For me happiness is like namaz because it makes me feel at peace with the world.” (P61)

“For me happiness is like listening to the sound of rain because it relieves me.” (P165)

“For me happiness is like the season of spring because when we are happy, we become very peaceful and blossom like a flower.” (P184)

Happiness as an emotion which is hard to reach

In the category of happiness as an emotion which is hard to reach, 13 participants produced a total of 13 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: fish (f=1), diamond (f=1), retirement (f=1), go on a pilgrimage to mecca (f=1), being drunk on the first sip (f=1), drone (f=1), tightrope walker (f=1), kebab (f=1), butterfly (f=1), a diamond mined in a coal mine (f=1), a white dot on a black page (f=1), travelling by taxi (f=1), volcano (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like going on a pilgrimage to mecca because you expect for your turn and when it is finally your turn, you are already dead.” (P19)

“For me happiness is like a drone because even if you do not see it, it is already there, I hope it shows its face us as well.” (P14)

“For me happiness is like a tightrope walker because she keeps her balance hardly; however if she becomes succesful, she can go to the last end of the rope.” (P114)

“For me happiness is like kebab for the dinner because you can not always find it.” (P8)

Happiness as an emotion that requires effort

In the category of happiness as an emotion that requires effort, 6 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: flower (f=1), retirement (f=1), football (f=1), rose (f=1), maths (f=1), high-heeled shoes (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like a flower because if you give the flower enough water, it will not fade, it will stay alive.” (P17)

“For me happiness is like high-heeled shoes because they are nice; however it is difficult to walk with them.” (P118)

“For me happiness is like retirement because in the end you get the value of your labor, happiness is also the result of an action.” (P20)

Happiness as a pleasing emotion

In the category of happiness as a pleasing emotion, 5 participants produced a total of 5 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: a glass of sugared tea (f=1), chocolate(f=1), candy floss (f=1), trampoline (f=1), watching foreign series/movies (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like candy floss because it gives pleasure.” (P154)

“For me happiness is like trampoline because first you feel the excitement and then the pleasure.” (P80)

“For me happiness is like a glass of sugared tea because the delight which a hot tea is utterly different.” (P124)

Happiness as an ambiguous emotion

In the category of happiness as an ambiguous emotion, 6 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: idle class session (f=1), sofa bed (f=1), death(f=1), stroke of luck (f=1), journey(f=1), sea (f=1) Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like an idle class session because it uncertain when you will have it.” (P63)

“For me happiness is like sofa bed because it is not certain what it is. Is it a bed or sofa? Nobody knows what happiness is.” (P10).

“For me happiness is like stroke of luck it is not certain when and who will hit the jackpot.” (P17).

“For me happiness is like sea because it is not certain what it will be like: Sometimes it is rough and stormy but sometimes it is calm and an infinite peace.” (P109)

Happiness as an emotion of freedom

In the category of happiness as an an emotion of freedom, 6 participants produced a total of 5 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: riding a bike (f=1), bird (f=2), after school time (f=1), kite (f=1), summer holiday (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like riding a bike because I can wander freely on two wheels.” (P117)

“For me happiness is like after school time because the discipline of school is very meaningless.” (P149).

Happiness as a state of routine

In the category of happiness as a state of routine, 5 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: coke (f=1), chocolate (f=2), milk with chocolate (f=1), banana(f=1), cigarette (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like chocolate because it causes addiction.” (P134)

“For me happiness is like cigarette because once you smoke it, it causes addiction and you always want to smoke.”(P12)

Happiness as an increasing emotion

In the category of happiness as an increasing emotion, 4 participants produced a total of 4 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: amoeba (f=1), chocolate (f=1), covalent bond (f=1), pomegranate(f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like amoeba because as amoeba increases in a suitable environment, happiness can increase in a suitable environment as well.” (P18)

“For me happiness is like covalent bond because it will increase and flourish.” (P157).

Happiness as an emotion of innocence

In the category of happiness as an emotion of innocence 4 participants produced a total of 4 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: baby (f=1), child (f=1), joy of a small kid (f=1), water (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like water because it is pure, clean and lovely.” (P84)

“For me happiness is like baby because they never think of troubling things, they are happy as they have not encountered the facts of life.”(P173)

Happiness as an emotion of infinity

In the category of happiness as an emotion of infinity, 3 participants produced a total of 3 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: sea (f=1), ocean (f=1), time (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like sea because it is infinite and beautiful like the blue.” (P2)

“For me happiness is like time because it slips by and is interminable.” (P169)

Happiness as an exciting emotion

In the category of happiness as an exciting emotion, 3 participants produced a total of 3 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: watching a football match (f=1), heart of a bird (f=1), newsbreak (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like a newsbreak because it gets you excited.” (P13)

“For me happiness is like heart of a bird because it gets me excited. No matter how small its appearance is, it creates excitement and happiness on me.” (P120)

Happiness as a sense of loneliness

In the category of happiness as a sense of loneliness, 2 participants produced a total of 2 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: a dark box (f=1), my earphones (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness is like a dark box because the times I have the most fun are the times I stay alone and when I am isolated from the society.” (P155)

Findings regarding the metaphors that the students produced about the concept of happiness at school

According to the general findings obtained from the research, a total of 86 valid metaphors, related to the concept of “happiness at school” and are consistent with the reason statement were produced by the students and these metaphors were collected under 13 conceptual categories. These conceptual categories were named as “a temporary emotion, an impossible emotion, an emotion which is hard to reach, a state of obligation, a state of freedom, an expression of unfavourable experience, an expression of enriching experience, a changeable emotion, the expression of sharing, an emotion of hopelessness, a status of addiction, a virtual emotion, a compulsory form of relationship”. A total of 46 metaphors were produced in the categories of “an impossible emotion, an emotion which is hard to reach and a state of obligation” and these metaphors made up approximately half the total number of metaphors. “Idle class session” metaphor (f=8) that was produced in the category of “a state of freedom” became the most commonly referred metaphor by the participants. Conceptual categories used in defining happiness, the number of metaphors produced and the frequencies of the number of participants producing these metaphors are presented in Table 2.

Table 2
Conceptual Categories, the Number of Metaphors and the Frequencies of Participants

| Conceptual categories | The number of metaphors | Frequencies of participants |
|---|-------------------------|-----------------------------|
| Happiness at school as a temporary emotion | 13 | 19 |
| Happiness at school as an impossible emotion | 13 | 13 |
| Happiness at school as an emotion which is hard to reach | 10 | 10 |
| Happiness at school as a state of obligation | 10 | 11 |
| Happiness at school as a state of freedom | 6 | 13 |
| Happiness at school as an expression of unfavourable experience | 6 | 6 |
| Happiness at school as an expression of enriching experience | 6 | 6 |
| Happiness at school as a changeable emotion | 5 | 5 |
| Happiness at school as the expression of sharing | 5 | 5 |
| Happiness at school as an emotion of hopelessness | 4 | 4 |
| Happiness at school as a status of addiction | 4 | 4 |
| Happiness at school as a virtual emotion | 2 | 2 |
| Happiness at school as a compulsory form of relationship | 2 | 2 |
| Total | 86 | 100 |

Happiness at school as a temporary emotion

In the category of happiness at school as a temporary emotion, 19 participants produced a total of 13 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: fire (f=1), speed of light (f=1), butterfly (f=1), lifespan of a butterfly (f=2), petrol (f=1), dream (f=1), hours (f=2), time bomb (f=1), chewing gum (f=2) water (f=3), surprize (f=2), tarawih prayer (f=1), summer rain (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like a time bomb because you know that it will go off immediately but you can not know when it will happen.” (P15)

“For me happiness at school is like a tarawih prayer because it finishes quickly.” (P63)

“For me happiness at school is like speed of light because it comes and goes in an instant.” (P79)

“For me happiness at school is like water because it flows and finishes quickly.” (P176)

Happiness at school as an impossible emotion

In the category of happiness at school as an impossible emotion, 13 participants produced a total of 13 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: America (f=1), sea in Ankara (f=1) putting a ladder to the moon (f=1), a Christian who missed the friday prayer (f=1), water in desert (f=1), not to sin (f=1), a song I have never heard (f=1), talking dog (f=1), angels (f=1), money (f=1), platinum mine (f=1), dream (f=1), snowing in summer (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like America because it is the dream of everybody but nobody can realize that dream.” (P13).

“For me happiness at school is like a Christian who missed the friday prayer because because there is no happiness in school just as there is no Christian missing the Friday prayer.” (P10)

“For me happiness at school is like platinum mine because just as there are not any platinum mines in our country, there is not any happiness at school.” (P12).

“For me happiness at school is like angels because there are not any angels and they are invisible.” (P30)

“For me happiness at school is like putting a ladder to the moon because cry for the moon but do not cry for happiness at school.” (P16).

Happiness at school as an emotion which is hard to reach

In the category of happiness at school as an emotion which is hard to reach, 10 participants produced a total of 10 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: elevator (f=1), my father (f=1), municipality bus (f=1), groom's shaving (f=1), mountain (f=1), bridal hair style (f=1), sun (f=1), a little smile (f=1), stork (f=1), dream (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like a groom's shaving because just as groom's shaving costs a lot, happiness at school is hardly achieved and costs us a lot.” (P14)

“For me happiness at school is like a stork because you see it only once a year.” (P62).

“For me happiness at school is like a little smile because only when I get a high grade from the exam, I smile.” (P177).

Happiness at school as a state of obligation

In the category of happiness at school as a state of obligation, 11 participants produced a total of 10 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: hot pepper (f=1), tomato sauce (f=1), night (f=1), pencil (f=1), celery (f=1), water, (f=2), oxygen (f=1), cucumber (f=1), God (f=1), having dinner (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like God because I believe there is God, I hope so, but there is none. You feel obliged to believe, but this is self-deception, it is a must.” (P90).

“For me happiness at school is like celery because it is essential and nutritious but tasteless.” (P5).

“For me happiness at school is like oxygen because we also need to enjoy in that boring environment.” (P80).

Happiness at school as a state of freedom

In the category of happiness at school as a state of freedom, 13 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: Physical education course (f=1), idle class session (f=8), the joy of a man coming out of prison (f=1), bird in the trap (f=1), lunch break (f=1), break time (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like idle class session because I am just like a free bird in idle class sessions.” (P160).

“For me happiness at school is like a bird in the trap because there are a lot of restrictions and there is no technology.” (P116)

“For me happiness at school is like the joy of a man coming out of prison because getting out of the school and getting freedom is a great pleasure.” (P120).

Happiness at school as an expression of unfavourable experience

In the category of happiness at school as an expression of unfavourable experience, 6 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: spicy steak tartar a la turca (f=1), arabesque song (f=1), fire (f=1), game (f=1), hot pepper (f=1), eraser (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like an eraser because it erases good memories in my life.”(P98)

“For me happiness at school is like spicy steak tartar a la turca because while the school is good at first, exam time may be a problem.” (P82).

Happiness at school as an expression of enriching experience

In the category of happiness at school as an expression of enriching experience, 6 participants produced a total of 6 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: hot pepper (f=1), stuffed green pepper (f=1) the world (f=1), chewing gum that is sour at first but later gets sweeter (f=1), pomegranates (f=1), my fingernail polishers(f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like stuffed green pepper because it includes in various spices just as the school includes a great variety of knowledge.” (P112).

“For me happiness at school is like chewing gum that is sour at first but later gets sweeter because the school is the same, it gets sweeter as you go inside.” (P57).

Happiness at school as a changeable emotion

In the category of happiness at school as a changeable emotion, 5 participants produced a total of 5 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: tree (f=1), aşk-ı memnu (the name of a Turkish tv serial) (f=1), shared taxi (f=1), weather forecast (f=1) mathematics (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like aşk-ı memnu because it is not certain when and what will happen.” (P162)

“For me happiness at school is like weather forecast because sometimes it warms you up; but sometimes it wets you.”(P172).

Happiness at school as the expression of sharing

In the category of happiness at school as an increasing emotion, 5 participants produced a total of 5 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: butterfly (f=1), the course of chemistry (f=1) tangerine (f=1), deskmate (f=1), jigsaw puzzle (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like deskmate because you share everything with her” (P1).

“For me happiness at school is like tangerine because it is a fruit that emits smell when it is peeled.” (P129).

Happiness at school as an emotion of hopelessness

In the category of happiness at school as an emotion of hopelessness, 4 participants produced a total of 4 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: the room of which the lights are not switched on (f=1) cancer patient (f=1), black train (f=1), condolence (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like a cancer patient because you know that he will not get better but you still expect for happiness at school.”(P13)

“For me happiness at school is like condolence because actually you are sad but you still expect that he will come even if you know that he will not.” (P15)

Happiness at school as a status of addiction

In the category of happiness at school as a status of addiction, 4 participants produced a total of 4 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: hot pepper (f=1), sunflower seeds (f=1), mobile phone (f=1), youtube(f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like hot pepper because although you do not like it, it makes you feel strange. The hot pepper is the same, no matter how hot it is, you can not stop yourself from eating it.” (P59).

“For me happiness at school is like youtube because once you access it, you can not get out of it.” (P89)

Happiness at school as a virtual emotion

In the category of happiness at school as a virtual emotion, 2 participants produced a total of 2 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: women who make up (f=1), crocodile tears (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like women who make up because you know that it is not her but you still believe. Happiness at school is just the same.” (P17)

Happiness at school as a compulsory form of relationship

In the category of happiness at school as a compulsory form of relationship, 2 participants produced a total of 2 metaphors. The metaphors produced in this category and their frequencies are as follows: cyclical alliance (f=1), customer-seller relationship (f=1). Some of the metaphors produced in this category are given in the following statements:

“For me happiness at school is like cyclical alliance because it is a relationship based on mutual interests.” (P85)

Considering the metaphors that the students produced regarding the happiness and happiness at school, it is revealed that the metaphors produced and the categories to which they belong generally show similarity and the students defined the happiness and happiness at school as temporary, hard to reach, changeable and increasing emotion and perceived them as a status of freedom. Nevertheless, another important finding of the research is that while the metaphors that students produced for the concept of happiness at school have mostly negative characteristics, the metaphors regarding happiness have more positive characteristics. Within this context, while the students generally defined happiness as a soothing, exciting, pleasing, infinity and innocence emotion; they defined happiness at school as an impossible, virtual emotion and a status of obligation, hopelessness and addiction. As a matter of fact, once the findings that do not fall into any category or have no metaphor expression are examined, it was revealed that the students mostly associated happiness at school with their friends as an expression of sharing (f: 12), they defined happiness with idle class sessions (f:12) and they thought that there is no happiness at school (f:7) and described the school with such expressions as hell, torture, etc.

Discussion, Conclusions and Suggestions

In this study, it is aimed to reveal students' opinions about happiness and happiness at school through metaphors. Within this context, metaphors produced regarding happiness were collected under the categories of “a temporary emotion, a soothing emotion, an emotion which is hard to reach, an emotion that requires effort, a pleasing emotion, an ambiguous emotion, a state of fre-

edom, a state of routine, an increasing emotion, an emotion of innocence, an emotion of infinity, an exciting emotion, a sense of loneliness". Similarly, metaphors produced regarding happiness at school were collected under the categories of "a temporary emotion, an impossible emotion, an emotion which is hard to reach, a state of obligation, a state of freedom, an expression of unfavourable experience, an expression of enriching experience, a changeable emotion, the expression of sharing, an emotion of hopelessness, a status of addiction, a virtual emotion, a compulsory form of relationship".

Accordingly, once the metaphors and the categories created by the students about the concepts of happiness and happiness at school are considered as a whole, it is revealed that the students perceive both happiness and happiness at school as an emotion which is temporary, hard-to-reach, increasing through the sharings with their friends and a state of freedom. Thoilliez (2011), in his study which aims to reveal the meaning of happiness for children, identified that while children perceive happiness as a gift or something to be accomplished in the beginning, with the adolescence period, they start to perceive happiness as a valuable goal that they should do something to achieve it and they are more deliberate towards happiness. In this sense, it can be argued that the study group of this research's consisting of students aged 13-18, mainly 16-17 years of age corroborates the metaphors in the categories of "happiness as a temporary and hard-to-reach emotion". In addition, the students' defining both happiness and happiness at school as an increasing emotion and a status of freedom and producing metaphors in this regard can be explained with the fact that students of this age group generally define happiness through interpersonal relations and perceive happiness as a state of freedom. In this regard, various studies in the literature have revealed that students of this age group conceptualize happiness in the context of their relationships with their peers and friends (Freire et al., 2013) and define them in the context of freedom or autonomy (Lopez-Perez, Sanchez and Gummerum, 2016). Nevertheless, once the metaphors produced about the concepts of happiness and happiness at school are considered independently, as can be understood from both the metaphors produced and the names given to the categories, it is clearly seen that while the metaphors regarding happiness generally have more positive characteristics; the metaphors for the concept of happiness at school have more negative characteristics. It was revealed that while the students described happiness as "temporary, soothing, hard to reach, requiring effort, a pleasing, ambiguous, increasing, exciting and defined it with the concepts of "freedom, routine, innocence, infinity, loneliness"; they described happiness at school as "temporary, impossible, hard to reach, changeable, enriching, virtual and defined it with the concepts of "obligation, freedom, an expression of unfavourable experience, hopelessness, addiction, a compulsory form of relationship" and produced metaphors accordingly.

In addition, considering the metaphors produced by students regarding the concepts of happiness and happiness at school in the category of "happiness as a status of freedom", it is seen that while the students produced metaphors such

as bird, kite, and cycling related to the concept of happiness; they produced such metaphors as “idle class sessions, physical education courses, lunch breaks, break time, the joy of a man who leaves the prison, and the bird in the trap” related to the concept of happiness at school in the same category. Moreover, once the expressions produced by students which do not have the characteristics of being a metaphor or do not fall into any category are examined, it is revealed that students perceive happiness at school as if there was not any kind of happiness at school and associated happiness at school with empty lessons.

In the light of all these findings, it can be argued that the students are generally not happy at school, perceive school as a compulsory place that restricts their freedom and associate happiness at school with out of school/lesson time such as idle class sessions, lunch breaks, break time, summer holidays and after school time. In fact, in the study of Saban (2008), students also defined the school as “a discipline and control center” and explained this definition with such metaphors as “prison, hippodrome, cage, a boring place and a country ruled by the kingdom”. Similarly, in various studies in the literature, it was identified that students perceived the school as a place of pressure (Özdemir, 2012) and they defined being a student as a status of “slavery, imprisonment and guinea pig” (Saban, 2009). In another study which discussed the metaphors produced by the gifted students about the schools they attend (Aslan and Doğan, 2016), gifted students defined the school with such metaphors as “cage, zoo, hell, horror movie, robot, racetrack, life-draining and they considered the school as a racing circuit and a competition area, a constituent which is frightening and prevents from thinking. Accordingly, considering both the metaphors produced by the students in the literature and the metaphors produced by the students about the concepts of happiness and happiness at school in this study, it can be argued that the students do not have very positive emotions about the school, they perceive the school as a form of compulsory relationships and dependency, and therefore they can not feel happy and free at school.

In several studies which happiness perceptions of university students, adolescents and children in literature, it was revealed that freedom and autonomy were found to be one of the determining factors of happiness (Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick and Wissing, 2011; Giacomoni, Souza and Hutz, 2014). In parallel with these findings, Uusitalo-Malmivaara (2012) identified that the three factors that make the students around 11-16 years old happy most, were ‘success in school, more free time and success in a hobby. Similarly, Csikszentmihalyi and Hunter (2003) revealed that the happiness of the adolescents decreased while studying. In this regard, considering both the researches about the happiness of students and the findings of this research, it can be argued that behind the unhappiness of students and negative perceptions of them towards schools, there is the perception of schools’ not being an area of freedom but an obligation. As a matter of fact, the number of daily course hours of secondary school students who constitute the majority of the participant group of this study (n: 158) is 8-10 and the number of hours per week varies between 40-45 hours.

When the training courses in which the students are included after school are added to this number, it is seen that the students spend almost half of their days at school and do not have their own free time. In addition, findings regarding the students' perceptions of happiness at school as a form of compulsory relationship, a status of obligation and addiction can be interpreted in a way that students experience problems in terms of relationships in school and they do not feel belonging to the school.

In fact according to the data of PISA 2015 in which Turkey was confirmed as the country having most unhappy students, students in Turkey delivered negative opinions about the characteristics of teacher-student relationships, school / classroom discipline and school belonging and remained below the OECD average (OECD, 2017). However, according to Baker, Terry, Bridger, and Winsor (1997: p. 589), the student's perception of school as a personally supportive community plays a crucial role in satisfaction towards school and completing it. In this sense, it can be argued that students who have a high perception of social support regarding the school and have more positive perceptions within the context of interpersonal relations can be happier and more successful at school. Accordingly, it is an expected situation that perceptions of academic efficacy, teacher support and general happiness of Finnish students, who achieved the highest success in international school evaluation programs such as PISA, are important predictors of global happiness perceptions (Gilman and Huebner 2006; Suldo et al. 2006, 2008, 2009; Cited by: Uusitalo-Malmivaara, 2012). It is already known that in Finland which is selected as the happiest country in the world according to the data of PISA 2015 and has attracted attention with its success in PISA exams since 2000, the number of course hours range between 19-32 per week, free time is given utmost importance and going out during class time is frequently encouraged at secondary level (Dinçer, 2017). Within this context, the policies and practices which will provide the students with more freedom and free time should be brought into action as soon as possible. Indeed, schools are not only places where students acquire academic skills, but also social environments where they can develop the social and emotional skills they need to succeed (OECD, 2017: p. 3) and the creation of these social environments also requires more free, free time.

Based on the discourse that "happy students are the best learners" (Noddings, 2003: p. 2), the energy which is expended on the question of why the students in Turkey fail in PISA exams should be redirected to find the reasons for students' unhappiness. In this study which aims to reveal the perceptions of students about happiness and happiness at school through metaphors, only the current situation was described. However, in order to increase the students' happiness at school and ensure them to have a happier life accordingly, the reasons for the students' unhappiness should be revealed in detail. In this sense, PISA 2015 findings should be taken into consideration in revealing the reasons for students' unhappiness and such areas which are perceived as problematic in terms of students' happiness as lessons, homework and exam anxiety, the quality of teacher-student relationships, school / classroom discipline, and belonging to

school should be placed greater emphasis. Within this context, considering that students' lesson, homework and exam anxiety pose one of the biggest challenges for their happiness, some kind of change should be implemented in the assessment and evaluation process in Turkey and alternative methods should be developed to the current examination system. In addition, in order to enable the students to have more free time, the number of course hours should be reorganized and thus reduced. What is more, taking the facts that teacher's happiness is an important predictor of student's happiness and thus success (Bakker, 2005; Van Hall, Bruggeman, Aertsen and Bruggeman, 2017) and teacher's happiness plays a significant role in creating a supportive class environment and teacher-student relationships (Jennings and Greenberg, 2009) into consideration, education policies which enable the teachers to feel happier should be developed. Reducing the students' school anxiety and thus increasing their motivation for learning can only be realized with happy teachers who will build a trust-based relationship with students (TEDMEM, 2017).

In the 21st century when insecurity, inequality, poverty, conflict, and hence the stress of life, are increasing more and more, it is expected from the education systems to train the students in a way to cope with these problems and consider the schools not only as an educational institution but also as an environment which contributes to the students' social and emotional development (Sezer and Can, 2019). In this regard, it must be kept in mind that all of the struggles ignoring the hope and happiness of students and teachers but aiming to increase teachers' competences, students' learning and thus schools' performance will inevitably fail (Bullough, 2011: p. 17) and teachers and students' happiness status should be put more emphasis in both policies and practices and literature. Accordingly, it is suggested that qualitative and mixed method studies that will enable the students to present their views in more detail are conducted in order to reveal the reasons for the unhappiness of students. Lastly, in order to develop a full picture of students' happiness/unhappiness status, teachers' happiness/unhappiness status and reasons for their happiness which have an important role in predicting students' happiness should also be determined.

GİRİŞ

“Mutluluk bir alegori, mutsuzluk ise hikayedir”

Tolstoy

“Geçilmemiş bir çöl, tırmanılmamış bir tepe, ulaşılmamış bir yıldız ve sürülmemiş bir tarlada uyuyan hasat” (Johnson, 1965) olarak tanımlanabilecek mutluluk kavramı tarih boyunca tüm insanlığın temel arayışlarından biri olmuştur. Günümüzde de bu mutluluk arayışı kendisini “mutlu olmanız için bırakmanız gereken alışkanlıklar, mutlu bir yaşam için mutluluk düzeyinizi arttıracak faktörler, mutluluğa ulaşma yolları” gibi ifadelerde, sosyal ve eğitsel ortamlarda kendine yer edinmeye başlamış olan mutluluk ekonomisi, mutluluk endüstrisi söylemlerinde (Bailey, 2009), eğitim politikalarında (2011 Bhutan Gayri Safi Mutluluk için Eğitim Politikası, 2013 Kore Cumhuriyeti Herkes için Mutlu Eğitim Politikası) göstermektedir.

Mutluğun tarihi, insanlık tarihinin kendisi kadar eski olup (McMahon, 2006: s. 1), mutluluk kavramı çeşitli düşünürler ve araştırmacılar tarafından ele alınmış ve bu kapsamda farklı tanımlar ileri sürülmüştür. Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi çeşitli düşünürler, mutluluğa, kişinin kendisine ve varlığa ilişkin bilgisine bağlı olan bilgelik ve benzeri erdemlerle erişilebileceğini savunan ve mutluluğu eudomonia bağlamında ele alan bir yaklaşımı benimserken; Demokritos ve Epiküros gibi çeşitli düşünürler mutluluğa hazla ulaşılabilirliğini savunmuş ve mutluluğu hedonik zevke ait bir perspektiften ele almışlardır (Cevzici, 1999; Haide, 2006; UNESCO, 2016). Temelleri insanın nasıl yaşaması gerektiği sorusunu inceleyen Aristoteles’in Nikomakhos’a Etik kuramına dayanan mutluluk, hedonizm ya da tatmin arayışı ile edinilen anlık mutlulukların tersine, anlamlı bir hayat yaşamakla edinilen ‘gerçek mutluluk’, eudomonia, olarak tanımlanmıştır (Fowers, 2005). Aristoteles’e göre (1997: ss. 14-15), “yaşamak için yeterli bazı destekler olmadan, iyi eylemlerde bulunmak olanaksızdır ya da pek kolay değildir, bir insana mutlu diyebilmek için hem erdemın tamı, hem de yaşamın tamı gereklidir; bu nedenle de mutluluk tanrısal bir şeydir.” Benzer bir biçimde, Platon da mutluluğa ulaşmayı ölümsüz olana ya da tanrısal olana ulaşmak olarak betimlemiştir (Platon, 2000). Bu doğrultuda, eudomonia bağlamında mutluluk, “bireyin kendi doğasını gerçekleştirme sürecinin bir parçası olarak bir sonuç ya da son durum değil; bireyin erdemli doğasını gerçekleştirme ve doğasına uygun bir biçimde hedeflediği gibi yaşaması” demektir (Deci ve Ryan, 2008: s. 2). Bununla beraber, mutluluğu hedonik bir perspektiften ele alan Demokritos ise, “insanın mutluluğunun kişinin kendisine bağlı olduğunu ve hazlar söz konusu

olduğunda eylemlerinde ölçülü bir şekilde davrandığında mutluluğa ulaşabileceğini” ifade eder (Capelle, 1995: s.192). Benzer bir biçimde, Epiküros’a göre de “mutluluk ve haz yaşamın başlangıç noktası ve hedefidir” (Epicurus, 1994: s. 128) ve insanlar ancak belli korkularından özgürleşebilirlerse ve doğal memnuniyetlerle tatmin olurlarsa mutluluğa ulaşabilirler (Bergsma, Poot ve Liebroer, 2008). “Hedonizm iyi oluşun sadece insanın nasıl hissettiğine bağlı olduğunu ileri süren bir bakış açısıdır ve hedonizme göre sadece olumlu deneyimler insan için iyidir” (Fletcher, 2015: s. 1). Bu doğrultuda da, insanların mümkün olduğu kadar çok hazzı aramaları ve acıdan kaçmaları gerekir (Bunnin ve Yu, 2004). Veenhoven’a (2003: s. 437) göre de, “hedonizm haz veren deneyimlere açıklıkla nitelendirilen ve içerisinde hazzın çok önemli bir yere sahip olduğu bir yaşam biçimidir ve hedonistler haz konusunda olumlu olan ve mümkün olduğunca hazzın meyvelerini toplayan kişilerdir”.

1990’lı yıllarda ortaya atılan pozitif psikoloji akımının etkisiyle, mutluluk konusu literatürde önemli bir yer edinmeye başlamıştır (Carr, 2011; Haidt, 2006). Mutlulukla ilgili akademik yazın çoğunlukla kavramı iyi oluş veya refah kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanmıştır. Son zamanlarda da kavram yeterlilikler yaklaşımı bağlamında ele alınmış ve mutluluğa erdemli davranarak ve gerekli değer ve yeterliliklerin geliştirilerek ulaşılabilmesi ileri sürülmüştür (Bailey, 2009; Beebe, 2003). Bu kapsamda, mutluluk tanımlamalarında bireylerin cesaret, kişilerarası ilişkiler, estetik duyarlılık, affedebilirlik, azim, yeteneklilik, zekâ gibi olumlu bireysel özelliklerine; iyi oluş, memnuniyet, doyum, umut, iyimserlik ve mutluluk gibi öznel deneyimlerine daha çok vurgu yapılmış ve mutluluğu arttırmada yaratıcılık, azim, nezaket ve takım çalışması gibi karakter özelliklerinin önemine değinilmiştir (Peterson ve Seligman, 2004; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu bağlamda, mutlulukla ilgili alanyazın da iyi oluş, öznel iyi oluş hali, refah, yaşam memnuniyeti kavramlarıyla birlikte anılmaya ve bu kavramlarla eş anlamlı, bir şemsiye kavram olarak tanımlanmaya başlamıştır (Eid ve Diener, 2004; Lu, 2000). Dolayısıyla, mutluluğun, bireyin öznel iyi oluş hali (Jiang, Lu ve Sato, 2012) ya da yaşam doyumunu (Van Praag, Romanov ve Ferrer-i-Carbonell, 2010); bireylerin kendi öznel algılarını kullanarak ne kadar mutlu olduklarını ya da yaşam kalitelerinin ne kadar iyi olduğunu değerlendirme biçimi (Ryan and Deci, 2001; Veenhoven 2008) gibi çeşitli tanımları alanyazında mevcuttur.

Mutluluğun bu şekilde kavramlaştırılması ve bu doğrultuda çeşitli tanımlar ileri sürülmesi, kavramın deneysel, nicel araştırmalarla, anketler ve ölçme araçlarıyla test edilmesini, ölçülmesini beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda da, bireylerin mutluluğunu ölçmek için ölçme araçları geliştirilmiş; çeşitli mutluluk formülleri ortaya atılmıştır (Haidt, 2006). Özellikle son yıllarda hükümetlerin kendi yurttaşlarının mutluluğuna özel bir önem vermelerinin ve dolayısıyla da mutluluğa erişimi önemli bir hedef olarak koymalarının bir sonucu olarak (Thoilliez, 2011) Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), ya da İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı gibi çeşitli küresel inisiyatifler mutluluk kavramına ciddi bir önem vermiş ve mutluluk arayışını temel bir insan amacı

olarak kabul etmişlerdir (UNESCO, 2016). Bu anlamda, Dünya Mutluluk Raporu, Mutlu Gezegen Endeksi, Dünya Değerler Anketi ve Daha İyi Yaşam Endeksi gibi çeşitli küresel endeksler aracılığıyla ülkelerin mutluluk ve iyi oluş seviyeleri ölçülmeye çalışılmıştır.

Mutluluğun dünya genelinde her sosyal politikanın dikkate aldığı ciddi bir konu olmasının arkasında (Van Hal, Bruggeman, Aertsen ve Bruggeman, 2017), bireylerin yaşam kalitesi, yaşama gücü, iyimserliği, özgünlüğü, öz-duyarlılığı ve öz yeterliği ile kurduğu pozitif ilişkinin önemli bir rolü vardır (Göksoy, 2017). Nitekim mutlu bireylerin daha hoşgörülü, etkileşime açık (Walsh, Boehm, ve Lyubomirsky, 2018) kolay karar verebilen (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005), dünyayı daha güvenilir algılayan ve daha güvenli hisseden (Fredrickson, 2013) dolayısıyla da evlilik, arkadaşlık, çalışma hayatı ve sağlık gibi hayatın bir çok alanında daha başarılı olduğunu ortaya koyan araştırmalar alanyazında mevcuttur (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Bu doğrultuda, felsefe, psikoloji ve politika alanlarında üzerinde önemle durulan ve son dönemlerde daha fazla vurgulanan mutluluk kavramı, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gittikçe daha fazla değişim, rekabet ve bunun bir sonucu olarak da strese maruz kaldığı içinde bulunduğumuz dönemde eğitim alanında da kendine önemli bir yer edinmiştir (Tasnım, 2016),

Mutluluk ve eğitim birbiri ile çok yakın ilişkilidir; bu bağlamda da “mutluluk eğitimin bir amacı olmalı ve iyi bir eğitim de kişisel ve kolektif mutluluğa önemli katkılarda bulunmalıdır” (Noddings, 2003: s.3). İyi bir eğitim ortamının sağlanması da öğrencilerin yeteneklerini geliştiren, onlara etkili öğrenme deneyimleri sunan, enerjilerini yükselten mutlu okullar ve bu okullarda bulunan mutlu öğretmenler ve öğrencilerle mümkündür (Ale Yasin, 2001). Mutlu okullar fiziksel, bireysel, sosyal-duygusal ve öğretimsel koşulların öğrencilere etkili olarak sunulduğu okullardır (Talebzadeh ve Samkan, 2011) ; dolayısıyla da, sadece öğrencilerin akademik başarılarına ve etkili öğrenmelerine değil aynı zamanda sağlıklı iletişim, yaşam boyu öğrenme ve kendini gerçekleştirme gibi çeşitli becerilerinin de gelişimine katkıda bulunur (Bird ve Markle, 2012; Boehm ve Lyubomirsky, 2008). McCabe, Bray, Kehle, Theodore ve Gelbar (2011) mutlu öğrencilerin stres seviyelerinin daha düşük; öz yeterliklerinin ve sosyal destek düzeylerinin daha yüksek olduğunu dolayısıyla da bu öğrencilerde okul kaygısı, yabancılaşma, diğer öğrencilerle zayıf ilişkiler gibi olumsuz yaşantıların daha az görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu bağlamda, mutlu öğrencilerin yer aldığı mutlu okullar öğrenciler için sağlıklı ve mutlu bir geleceğin sağlanmasında anahtar konumdadır (UNESCO, 2016). Özellikle de mutluluğun daha iyi öğrenmeyi beraberinde getirdiğine yönelik araştırmaların, kanıtların artmasıyla, mutlu okul, mutlu öğretmen ve mutlu öğrencilere yönelik kavramsal tanımlar, kriterler, mutlu okullar yaratmak için gerek ulusal gerekse uluslararası bağlamda çeşitli reçeteler ortaya atılmıştır (Bird ve Markle, 2012; Boehm ve Lyubomirsky, 2008; Pan ve Zhou, 2013; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009; Talebzadeh ve Samkan, 2011). Bu doğrultuda, UNESCO tarafından 2014 yılında öğrenen refahını ve bütüncül gelişimi arttırmak amacıyla ‘Mutlu Okul’ projesi ortaya atılmış

ve mutlu okullar öğrenenlere daha iyi sağlık, gelecek yaşamında ve iş hayatında başarı ve doğal olarak da refah sunan okullar olarak tanımlanmıştır.

Mutlu okul tanımlamalarında ve kriterlerinde öğrenen mutluluğuna yapılan bu vurgu öğrenci refahını, mutluluğunu, ölçmek için geliştirilen çeşitli anketleri ve bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) öğrenci mutluluğunu ölçmek ve öğrenci mutluluğu ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemek için 2015 yılında öğrenci refahına yönelik kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. 72 ülkede bulunan 15 yaş düzeyindeki öğrencilerin refah düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, herkes için kaliteli bir eğitimin sağlanmasında öğrencilerin mutluluğunun, aile, öğretmen ve okul toplumunun oynadığı rol ortaya konmaya çalışılmıştır. Türkiye'nin de katılımcı ülke olarak yer aldığı çalışmada, öğrencilerin kaygı düzeyleri, motivasyonları, gelecek beklentileri, okuldaki sosyal yaşamları, aile-ev ortamları ve okul dışı etkinlikleri ele alınmıştır. Araştırma sonuçları Türkiye'deki öğrencilerin 28 OECD ülkesi içerisinde %28.6'lık ortalamayla (10 üzerinden 6.2 puanla) OECD ortalamasının altında kalarak en mutsuz öğrenciler kategorisinde olduğunu ve okula aidiyet bağlamında sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur (OECD, 2017). Genel olarak araştırmaya katılan öğrencilerin tamamında özelde de Türkiye'deki öğrencilerde okula aidiyet ile ilgili sorunlar yaşanmasının nedenleri arasında öğrencilerin öğretmenleriyle kurdukları ilişkilere yönelik negatif algıları, sınav ve ödev kaygısı, öğrenci motivasyonunun düşüklüğü, gelecek beklentisi (eğitim), okul sosyal yaşamı (arkadaşlarla ilişkiler, okula aidiyet) zorbalık, ev ortamı, (ailenin çocuğun okul yaşamına ilgisi, desteği, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi), çocuğun okul dışında zamanını geçirme biçimi (Fiziksel aktivite ve yeme alışkanlıkları, öğrencinin aile bütçesine katkıda bulunmak için çalışması ya da ev işlerine yardım), bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı (internet kullanımı) gibi sebepler vardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, mutlu öğrencilerin öğretmenleri ile ilişkilerinde daha olumlu algılara sahip oldukları, sınav ve ödev kaygılarının daha düşük olduğu ve dolayısıyla da motivasyonlarının daha yüksek olduğu, üniversite eğitimini tamamlama beklentisinin daha yüksek olduğu, okula daha fazla ait hissettikleri ve aidiyet düzeylerinin daha yüksek olduğu; zorbalığa daha az maruz kaldıkları, ailelerinin daha fazla ilgilendikleri ve sosyo-ekonomik durumlarının daha iyi oldukları, daha fazla fiziksel aktivite yaptıkları ve daha düzenli, sağlıklı yeme alışkanlıklarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır (OECD, 2017). Bununla beraber, eğitim süreçleri, öğrenme ve öğretme etkinlikleri için hayati öneme sahip bir kavram olan mutluluğa gereken önem verilmediği görülmektedir (Bullock, 2011; Noddings, 2003; Talebzadeh ve Samkan, 2011).

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, araştırmaların daha çok kaygı, stres, depresyon gibi öğrencilerin mutsuzluğuna sebep olan konular üzerinde yoğunlaştığı ve 1990'lara kadar çocukların ve gençlerin mutluluğu, yaşam doyumu, umudu gibi pozitif psikolojinin temel konu alanlarına yer verilmediği görülmektedir (Andrews ve Wilding, 2004; Beiter ve diğerleri 2015; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Kapçı, 2004; Ören ve Gençdoğan, 2007; Uusitalo-Malmivaara,

2012). Mutluluk kavramının ele alındığı çalışmalarda ise öğrenci mutluluğunun genellikle öğrenme, başarı ve öz-yeterlik ile ilişkilendirildiği; bununla beraber öğrencilerin mutluluk kavramına ilişkin algılarına alanyazında yeterince yer verilmediği görülmektedir (Asıcı ve İkiz, 2018; Boehm ve Lyubomirsky, 2008; Çertel, Bahadır, Saraçalıoğlu ve Varol, 2015; Pan ve Zhou, 2013; Schnittker, 2008). Bunda kavramın soyut ve tanımlanamaz doğasının etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

İnsanların mutluluğu tanımlama ve kavramsallaştırma biçimleri mutlulukla ilgili araştırmaların önemli bir yönüdür ve bireylerin mutluluğu nasıl tanımladıkları ve kavramsallaştırdıkları kendi mutluluklarını değerlendirme ve mutlu olma nedenlerini ortaya koyma fırsatı sunarak mutluluğa ulaşma davranışlarını ve diğer bireylere yönelik davranışlarını etkileyebilir (Lopez-Perez, Sanchez, ve Gummerum 2016; Usitalo-Malmivaara, 2012). Bu doğrultuda, mutluluk gibi soyut ve karmaşık bir kavramın metaforlar aracılığıyla nedenleri ile birlikte ortaya konmasının hem kavramı açıklama, kavrama ilişkin düşünce geliştirme hem de bireylerin egemen mutluluk algılarına ilişkin daha zengin bir farkındalık kazandırma ve değişimi sağlama bağlamında alanyazına önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, metaforların çocukların mutluluk olgusuna yönelik iç dünyalarını anlama ve okulda mutluluğa ilişkin ne düşündüklerini ortaya çıkarmada etkili veri toplama yöntemlerinden biri olduğu göz önüne alındığında, bu çalışmanın eğitim-öğretim ortamları için hayati bir öneme sahip olan mutluluk kavramına ilişkin öğrencilerin algılarını ortaya koymaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenciler mutluluk kavramını hangi metaforlarla ifade etmişlerdir ve bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
2. Öğrenciler okulda mutluluk kavramını hangi metaforlarla ifade etmişlerdir ve bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Öğrencilerin genel olarak mutluluk özelde de okulda mutluluk kavramlarına ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel modelde tasarlanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak yaygın kabul gören metafor analiziyle gerçekleştirilmiştir (Patton, 2014). “Metaforlar betimleme amacıyla kullanıldığında bir durum, olay ve olgu varolduğu haliyle betimlenir, resmedilir; metaforların nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması onun betimleyici rolüne karşılık gelmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: s. 212). Nitel araştırmalar metafor analizlerinin kendi bağlamında kullanımına ve anlaşılmasına olanak vermektedir. Ayrıca, metaforlar özellikle bireylerin belli bir duruma, kavrama ya da konuya ilişkin duygu, düşünce ve anlayışlarının

anlaşılmasında etkili araçlar olmaları sebebiyle, sosyal gerçekliklerin algılanması, anlaşılması ve betimlemesinde de kullanılmaktadır (Collins ve Green, 1990).

Bir araştırma aracı olarak, metaforların ifade edilebilirlik, etkili anlatım ve canlılık olmak üzere üç önemli işlevi vardır (Ortony, 1975) ve metafor analizi “bireylerin kendilerini ifade etmelerinde biçimlendirici bir etki yaparak” (Morgan, 1998: s.14), “görüşme yapılan kişilerin kendilerinin bile farkında olmadığı anlamların ve zihinsel imajların ortaya konmasına olanak tanır” (Srivastva ve Barrett, 1988: s. 36). Metafor analizleri “kendimize ve dış dünyaya ilişkin bilincimizi etkileyen düşünme biçimlerimiz için önemli işlevlere sahip olmaları, örtük bilginin işlevsel hale getirilmesinde güvenilir ve kolay bir yol sağlamaları, bilginin ve anlayışın bütüncül bir temsilini sunmaları ve bilginin ve anlayışın sosyal ve kültürel süreçlerini yansıtmaları” gibi çeşitli nedenlerle çok yönlü bir araştırma perspektifine olanak sunarlar (Moser, 2000: ss. 4- 6). Ayrıca metaforlar, “sosyal destek, etkileşim, ağ, ilişkiler ve diğer çeşitli sosyal faktörlerin önemli unsurlarını ortaya çıkarmada yollar sağlar ve araştırmacıya çeşitli açıklamaları ve ilişkileri kuramsallaştırırken rolünü temsil etme fırsatı sunar” (Berg, 2001: s. 171) ve soyut , karmaşık kavramların anlaşılmasında, açıklanmasında ve incelenmesinde yaygın olarak kullanılır (Jensen, 2006; Low, 2008; Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine ve Saleh, 1998; Yob, 2003).

Bu kapsamda, bu çalışmada, öğrencilerin mutluluğa ve okulda mutluluğa ilişkin duygu ve düşüncelerine yönelik açık uçlu iki soruya verdikleri cevaplar, nitel veri çözümleme yöntemleri kullanılarak kavramsal kategorilere ayrıştırılmıştır. Her kavramsal kategori, katılımcıların anketlerde verdikleri cevaplardan direkt alıntılarla desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde Manisa ili Turgutlu ilçesine bağlı ortaokul ve liselerde öğrenim gören toplam 188 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alacak öğrencilerin belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde evrende yer alan bireylerden birisi ile ilişki kurulmakta ve bu kişinin yardımı ile diğer görüşmeciye, diğer görüşmecinin yardımı ile de daha fazla görüşmeciye ulaşılabilmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bu kapsamda ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören ve derinlemesine veri elde edilebilecek öğrencilere ulaşılmış ve bu öğrenciler aracılığıyla bu çalışmanın amacına uygun veri elde edilebilecek diğer öğrencilere ulaşılmıştır. İlkokul öğrencileri gelişim özellikleri, beklentileri, ihtiyaçları, olay ve olguları kavramsallaştırmaları ve ayrıca çalışmada kullanılan veri toplama aracında yer alan ifadeleri anlama ve algılamalarında açısından farklılık gösterebileceği dikkate alınarak çalışma grubuna dahil edilmişlerdir. Araştırma kapsamına giren öğrencilerin kişisel bilgileri incelendiğinde, öğrencilerin 138'inin (%71.55) kız, 50'sinin (% 24.45) erkek olduğu; yaşlarının ise 13 ile 18 arasında değiştiği ve 15'inin 13 yaşında, 16'sının 14 yaşında; 27'sinin 15 yaşında; 60'ının 16 yaşında; 42'sinin 17 yaşında; 28'inin ise 18 yaşında

olduğu ve 158'inin liselerde öğrenim görürken 30'unun ortaokullarda öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların kişisel özelliklerinin (cinsiyet, yaş) belirlenmesine yönelik sorular vardır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise katılımcıların mutluluk, okulda mutluluk kavramlarına yönelik ürettikleri metaforları ortaya koymak için öğrencilerden aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenmiştir:

1. “Bana göre mutluluk.... gibidir çünkü.....”
2. “Bana göre okulda mutluluk gibidir çünkü.....”

Burada “çünkü” ifadesinin kullanılmasının nedeni üretilen metaforların tek başına betimsel gücü ortaya koymada yeterli olamamasıdır. Katılımcıların çünkü ifadesine verdiği yanıtlar ile farklı katılımcılar tarafından aynı metafora yüklenen farklı anlamlar ve bu metaforun kullanılma amacı ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma verileri yazılı olarak toplanmış ve daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi “belli bir olguyu tanımlamak ve niceliğini belirtmek için sözel, görsel ya da yazılı araştırma verilerinden geçerli çıkarımlar yapmak amacıyla sistematik ve nesnel yollar sağlayan bir araştırma yöntemidir” (Downe-Wambolt, 1992: s.314). Benzer bir biçimde, Krippendorff’a göre (2004: s.18) içerik analizi, “metinden (ya da anlamlı bir konu) kendi bağlamına uygun yinelenebilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir”. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kapsamda, birinci aşamada öğrencilerin “mutluluk” ve “okulda mutluluk” kavramlarına yönelik ürettiği metaforlar araştırmacılar tarafından incelenmiş ve geliştirilen metaforlar “adlandırma, eleme, derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve frekansların hesaplanması” aşamalarıyla aşağıdaki gibi analiz edilmiştir.

Adlandırma: Bu aşamada katılımcıların mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin ürettiği oldukları metaforlar alfabetik sıraya göre numaralandırılmıştır.

Eleme: Analizin bu aşamasında katılımcılar tarafından ortaya konan metaforlar yeniden gözden geçirilmiş, her iki metafor cümlesinde de metafor niteliği taşımayan, üretilen metafor ile neden cümlesi uyumsuz metafor ifadeleri (34) araştırmadan çıkarılmıştır.

Derleme: Geçersiz metafor ifadelerinin çıkarılmasından sonra, kalan metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Kategori geliştirme: Analizin bu aşamasında katılımcıların mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar ortak özelliklerine göre sınıflandırılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması: Araştırma geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için öncelikle öğrencilere uygulanacak veri toplama aracı eğitim bilimleri alanında çalışmalar yürüten üç alan uzmanının ve dil ve ifade yeterliliğini test etmek için de iki Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Daha sonra hazırlanan veri toplama aracı uygulama yapılacak okulların dışında yer alan başka bir okuldaki 24 kişilik sınıfa uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrasında, veri toplama aracında yer alan demografik soruların ve açık uçlu soruların öğrenciler tarafından doğru olarak anlaşıldığı görülmüştür. Ayrıca, araştırmada analiz sürecinin nasıl gerçekleştirildiği ayrıntılı bir biçimde verilmiş, verilerin analizinde ve yorumlanmasında doğrudan alıntılara başvurulmuş ve üretilen tüm metaforlara araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir. Doğrudan alıntılar verilirken katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş, bunun yerine K1, K2, K3....ifadeleri kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen uyuşum yüzdesi formülü (Güvenirlilik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı x 100) kullanılmış ve bu kapsamda kategoriler altında yer alan kodların uyuşum yüzdesi .89 olarak bulunmuştur. Literatür incelendiğinde, uyuşum yüzdesinin %70 ve üzeri olması güvenilir olarak kabul edildiğinden, (Miles ve Huberman, 1994), elde edilen bu değer oldukça güvenilir olduğu ileri sürülebilir. Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için de, üretilen metaforların bulunduğu kategoriyi temsil edip etmediğini onaylamak amacıyla eğitim bilimleri alanında üç uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve uzmanların kategorilerde ve bu kategorilerin kapsamına giren metaforlarda uzlaştığı görülmüştür.

Frekansların hesaplanması: Analizin bu aşamasında her bir kategorideki metafor sayısı ve bu metaforları üreten katılımcıların frekansları hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin üretmiş oldukları metaforlara ilişkin bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin Mutluluk Kavramı ile İlgili Sahip Oldukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Araştırmadan elde edilen genel bulgulara göre, öğrenciler tarafından “mutluluk” kavramı ile ilgili olarak metafor niteliği taşıyan ve neden cümlesi ile uyuşan toplam 95 adet geçerli metafor üretilmiş ve bu metaforlar 14 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler “geçici bir duygu, huzur

veren bir duygu, erişilmesi güç bir duygu, emek gerektiren bir duygu, keyif veren bir duygu, belirsiz bir duygu, özgürlük durumu, alışkanlık durumu, çoğalan/çoğaltan bir duygu, masumiyet duygusu, sonsuzluk duygusu, heyecan veren bir duygu, yalnızlık duygusu” olarak adlandırılmıştır. Geçici bir duygu, huzur veren bir duygu ve erişilmesi güç bir duygu kategorilerinde toplam 53 metafor üretilmiş ve bu metaforlar toplam metafor sayısının yarısından fazlasını oluşturmuştur. Geçici bir duygu olarak mutluluk kategorisinde üretilen kelebek (f=4) metaforu ise katılımcılar tarafından en çok ifade edilen metafor olmuştur. Mutluluğu tanımlamada kullanılan kavramsal kategoriler üretilen metafor sayısı ve üreten kişi sayısına ilişkin frekanslar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Kavramsal Kategoriler, Üretilen Metafor Sayısı ve Üreten Kişi Sayısı

| Kavramsal Kategoriler | Metafor Sayısı | F |
|--|----------------|-----|
| Geçici bir duygu olarak mutluluk | 24 | 28 |
| Huzur veren bir duygu olarak mutluluk | 15 | 16 |
| Erişilmesi güç bir duygu olarak mutluluk | 13 | 13 |
| Emek gerektiren bir duygu olarak mutluluk | 6 | 6 |
| Keyif veren bir duygu olarak mutluluk | 5 | 5 |
| Belirsiz bir duygu olarak mutluluk | 6 | 6 |
| Özgürlük durumu olarak mutluluk | 5 | 6 |
| Alışkanlık durumu olarak mutluluk | 5 | 6 |
| Çoğalan/çoğaltan bir duygu olarak mutluluk | 4 | 4 |
| Masumiyet duygusu olarak mutluluk | 4 | 4 |
| Sonsuzluk duygusu olarak mutluluk | 3 | 3 |
| Heyecan veren bir duygu olarak mutluluk | 3 | 3 |
| Yalnızlık duygusu olarak mutluluk | 2 | 2 |
| Toplam | 95 | 102 |

Geçici bir duygu olarak mutluluk

Geçici bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 29 katılımcı toplam 25 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; aşk (f=1), balon (f=1), cam kavanoz, (f=1), çiçek (f=1), dondurma (f=1), dönme dolap (f=1), ekmek (f=1), fırtına öncesi sessizlik (f=1), gökkuşağı (f=1), güneş (f=1), havai fişek (f=1), kapaksız kola (f=1), kelebek (f=4), masal (f=2), mum (f=1), ojelerim (f=1), para (f=1), rüya (f=1), saat (f=1), topitop şekeri (f=1), tükenmez kalem (f=1), tv dizisi (f=1), uyuşturucu (f=1), yeni alınmış elbise (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk masal gibidir çünkü bir varmış, bir yokmuş.” (K5)

“Benim için mutluluk kelebek gibidir çünkü kelebek gibi ömrü çok kısadır.” (K99)

“Benim için mutluluk kapaksız kola gibidir çünkü kapaksız kolanın nasıl asidi hemen kaçır ve tadı kaçarsa mutlulukta hızlı şekilde bizden uzaklaşır.” (K9)

“Benim için mutluluk uyuşturucu gibidir çünkü anlık bir zevktir ve sonrasında tabii ki bunun bedelini ister senden hayat, pişman ettirir.” (K90)

“Benim için mutluluk fırtına öncesi sessizlik gibidir çünkü mutluluk uzun sürmez ve ardından kötü şeyler olur.” (K177)

Huzur veren bir duygu olarak mutluluk

Huzur veren bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 16 katılımcı toplam 15 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; baba (f=1), bahar akşamları (f=1), bir ilkbahar gününde yürümek (f=1), bisiklet sürmek (f=1), gökyüzü (f=1), ilkbahar (f=1), kedi (f=2), kitap okumak (f=1), lunapark (f=1), müzik (f=1), namaz (f=1), sevdiğinin yanında olmak (f=1) sıcak içecek (f=1), uyku (f=1), yağmurun sesini dinlemek (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk kedi gibidir. Çünkü tatlı, huzur verici, yüzümü güldüren bir şeydir.” (K102)

“Benim için mutluluk namaz gibidir. Çünkü insana huzur verir.” (K61)

“Benim için mutluluk yağmurun sesini dinlemek gibidir. Çünkü insanın içini rahatlatır.” (K165)

“Benim için mutluluk ilkbahar mevsimi gibidir. Çünkü mutlu olduğumuzda çok huzurlu oluruz, çiçek gibi açarız hemen.” (K184)

Erişilmesi güç bir duygu olarak mutluluk

Erişilmesi güç bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 13 katılımcı toplam 13 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; balık (f=1), elmas (f=1), emeklilik (f=1), hacca gitmek (f=1), ilk yudumda sarhoş olmak (f=1), insansız hava aracı (f=1), ipteki cambaz (f=1), kebab (f=1), kelebek (f=1), kömür madeninde çıkarılan bir elmas (f=1), siyah bir sayfadaki beyaz bir nokta (f=1), taksi ile yolculuk yapmak (f=1), volkan (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk hacca gitmek gibidir çünkü beklersin ki sıra sana gelsin; tam gelir bi bakmışsın ölmüşsün.” (K19)

“Benim için mutluluk insansız hava aracı gibidir çünkü görmeden de vardır; elbet bir gün bize de görünür inşallah.” (K14)

“Benim için mutluluk bir ipteki cambaz gibidir çünkü zar zor denge kuruyorlar ama başarabilirlerse ipin sonuna kadar gidebiliyorlar. Benim için mutluluk da böyle, mutluluğu yakalarsak ömrümüzün sonuna kadar gider.” (K114)

“Benim için mutluluk yemekteki kebab gibidir çünkü her zaman insanın önüne gelmez.” (K8)

Emek gerektiren bir duygu olarak mutluluk

Emek gerektiren bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 6 katılımcı toplam 6 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları çiçek(f=1), emeklilik(f=1), futbol(f=1), gül(f=1), matematik(f=1), topuklu ayakkabı (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk çiçek gibidir çünkü çiçeğe yeteri kadar su verirken solmaz, canlı kalır.” (K17)

“Benim için mutluluk topuklu ayakkabı gibidir çünkü güzeldir ama yürümesi zordur.” (K118)

“Benim için mutluluk emeklilik gibidir çünkü sonunda emeğinin karşılığını alırsın, mutluluk da bir eylem sonucu oluşur.” (K20)

Keyif veren bir duygu olarak mutluluk

Keyif veren bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 5 katılımcı toplam 5 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları bir bardak şekerli çay (f=1), çikolata(f=1), pamuk şeker (f=1), trambolin (f=1), yabancı dizi/film izlemek (f=1), şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk pamuk şeker gibidir çünkü zevk verir.” (K154)

“Benim için mutluluk trambolin gibidir çünkü önce heyecanı sonra eğlencesi geliyor” (K80)

“Benim için mutluluk bir bardak şekerli çay gibidir çünkü sıcak çayın verdiği haz bambaşkadır.” (K124)

Belirsiz bir duygu olarak mutluluk

Belirsiz bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 5 katılımcı toplam 5 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları boş ders (f=1), çekyat(f=1), ölüm(f=1), talih kuşu (f=1), yolculuk(f=1), deniz (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk boş ders gibidir çünkü ne zaman olacağı belirsizdir.” (K63)

“Benim için mutluluk çekyat gibidir çünkü ne olduğu belli değildir. Çekyat yatak mı? Koltuk mu? Mutluluğunda ne olduğunu bilen yoktur.” (K10).

“Benim için mutluluk talih kuşu gibidir çünkü kime ne zaman konacağı belli olmaz.” (K17).

“Benim için mutluluk deniz gibidir. Çünkü ne olacağı belli olmaz. bazen dalgalıdır heyecanlı, bazen de dalgasız, sonsuz bir huzurdur.” (K109)

Özgürlük durumu olarak mutluluk

Özgürlük durumu olarak mutluluk kategorisinde 6 katılımcı toplam 5 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları bisiklet sürmek(f=1), kuş (f=2), okul çıkışı(f=1), uçurtma(f=1), yaz tatili (f=1), şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk bisiklet sürmek gibidir çünkü iki tekerin üstünde özgürce dolaşabiliyorum.” (K117)

“Benim için mutluluk okul çıkışı gibidir çünkü okul disiplini vs. çok anlamsız.” (K149).

Alışkanlık durumu olarak mutluluk

Alışkanlık durumu olarak mutluluk kategorisinde 5 katılımcı toplam 6 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları coca cola(f=1), çikolata (f=2), çikolatalı süt(f=1), muz(f=1), sigara(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk çikolata gibidir çünkü bağımlılık yapar.” (K134)

“Benim için mutluluk sigara gibidir çünkü vücuda bir girdimi alışkanlık yapar hep istersin.”(K12)

Çoğalan/çoğaltan bir duygu olarak mutluluk

Çoğalan/çoğaltan bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 4 katılımcı toplam 4 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; amip(f=1), çikolata(f=1), kovalent bağ(f=1), nar(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk amip gibidir çünkü amip uygun ortamda nasıl artarsa mutlulukta uygun ortamda hızlıca çoğalabilir.” (K18)

“Benim için mutluluk kovalent bağ gibidir çünkü paylaştıkça artacak, güzelleşecek.” (K157).

Masumiyet duygusu olarak mutluluk

Masumiyet duygusu olarak mutluluk kategorisinde 4 katılımcı toplam 4 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları bebek

(f=1), çocuk(f=1), küçük bir çocuğun sevinci(f=1), su (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk su gibidir çünkü saf temiz ve hoş.” (K84)

“Benim için mutluluk bebek gibidir çünkü asla kötü düşünmezler, hayatın gerçekleriyle karşılaşmadıkları için mutludurlar.”(K173)

Sonsuzluk duygusu olarak mutluluk

Sonsuzluk duygusu olarak mutluluk kategorisinde 3 katılımcı toplam 3 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları deniz(f=1), okyanus(f=1), zaman(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk deniz gibidir çünkü mavi kadar güzel ve sonsuzdur.” (K2)

“Benim için mutluluk zaman gibidir çünkü akıp gider, sonu gelmez.” (K169)

Heyecan veren bir duygu olarak mutluluk

Heyecan veren bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 3 katılımcı toplam 3 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; futbol maçı izlemek (f=1), kuşun kalbi (f=1), son dakika haberi (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk son dakika haberi gibidir çünkü insanı heyecanlandırır.” (K13)

“Benim için mutluluk kuşun kalbi gibidir çünkü içimde pır pır eder. Görünüşü ne kadar küçük olursa olsun, heyecan mutluluk yaratır.” (K120)

Yalnızlık duygusu olarak mutluluk

Yalnızlık duygusu olarak mutluluk kategorisinde 2 katılımcı toplam 2 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları karanlık bir kutu (f=1), kulaklığım(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için mutluluk karanlık bir kutu gibidir çünkü en çok eğlendiğim zamanlar tek kaldığım zamanlardır ve toplumdaki soyutlandığım zamanlar.” (K155)

Öğrencilerin Okulda Mutluluk Kavramı İle İlgili Sahip Oldukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Araştırmadan elde edilen genel bulgulara göre, öğrenciler tarafından “okulda mutluluk” kavramı ile ilgili olarak metafor niteliği taşıyan ve neden cümlesi ile uyuşan toplam 86 adet geçerli metafor üretilmiş ve bu metaforlar 13 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler “geçici bir duy-

gu, imkansız bir duygu, erişilmesi güç bir duygu, zorunluluk durumu, özgürlük durumu, olumsuz bir deneyim ifadesi, zenginleştiren bir deneyim ifadesi, değişken bir duygu, paylaşım ifadesi, umutsuzluk duygusu, bağımlılık durumu, sanal bir duygu, zorunlu bir ilişki biçimi” olarak adlandırılmıştır. İmkansız bir duygu, erişilmesi güç bir duygu, geçici bir duygu, zorunluluk durumu kategorilerinde 46 adet metafor üretilmiş ve bu kategorilerde üretilen metaforlar bu metaforların yaklaşık yarısını oluşturmaktadır. Özgürlük durumu olarak okulda mutluluk kategorisinde üretilen boş ders(f=8) metaforu ise katılımcılar tarafından en çok ifade edilen metafor olmuştur. Okulda mutluluğu tanımlamada kullanılan kavramsal kategoriler üretilen metafor sayısı ve üreten kişi sayısına ilişkin frekanslar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Kavramsal Kategoriler, Üretilen Metafor Sayısı ve Üreten Kişi Sayısı

| Kavramsal Kategoriler | Metafor Sayısı | F |
|---|----------------|-----|
| Geçici bir duygu olarak okulda mutluluk | 13 | 19 |
| İmkansız bir duygu olarak okulda mutluluk | 13 | 13 |
| Erişilmesi güç bir duygu olarak okulda mutluluk | 10 | 10 |
| Zorunluluk durumu olarak okulda mutluluk | 10 | 11 |
| Özgürlük durumu olarak okulda mutluluk | 6 | 13 |
| Olumsuz bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk | 6 | 6 |
| Zenginleştiren bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk | 6 | 6 |
| Değişken bir duygu olarak okulda mutluluk | 5 | 5 |
| Paylaşım ifadesi olarak okulda mutluluk | 5 | 5 |
| Umutsuzluk duygusu olarak okulda mutluluk | 4 | 4 |
| Bağımlılık durumu olarak okulda mutluluk | 4 | 4 |
| Sanal duygu olarak okulda mutluluk | 2 | 2 |
| Zorunlu bir ilişki biçimi olarak mutluluk | 2 | 2 |
| Toplam | 86 | 100 |

Geçici bir duygu olarak okulda mutluluk

Geçici bir duygu olarak okulda mutluluk kategorisinde 19 katılımcı toplam 13 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; ateş (f=1), ışık hızı(f=1), kelebek(f=1), kelebeğin ömrü (f=2), petrol (f=1), rüya (f=1), saat (f=2), saatli bomba(f=1) , sakız (f=2) su (f=3), sürpriz (f=2), teravih namazı(f=1), yaz yağmuru(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk saatli bomba gibidir çünkü yok olacağını bilirsin ama ne zaman olacağını bilemezsin.” (K15)

“Benim için okulda mutluluk teravih namazı gibidir çünkü hızlı biter” (K63)

“Benim için okulda mutluluk ışık hızı gibidir çünkü bir anda gelir ve gider”
(K79)

“Benim için okulda mutluluk su gibidir çünkü çabuk akar biter.” (K176)

İmkansız bir duygu olarak okulda mutluluk

İmkansız bir duygu olarak mutluluk kategorisinde 13 katılımcı toplam 13 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; Amerika (f=1), Ankara’da deniz (f=1) aya merdiven dayamak (f=1), Cuma namazını kaçırmış Hristiyan (f=1), çölde su(f=1), günah işlememek (f=1), hiç duymadığım şarkı(f=1) , konuşan köpek(f=1), melekler(f=1), para(f=1), platin madeni(f=1), rüya(f=1) , yazın kar yağması(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk Amerika gibidir çünkü herkesin hayalidir ama kimse kavuşamaz.” (K13).

“Benim için okulda mutluluk cuma namazını kaçırmış Hristiyan gibidir çünkü nasıl cuma namazını kaçırın Hristiyan olmazsa okulda da mutluluk yoktur.”
(K10)

“Benim için okulda mutluluk platin madeni gibidir çünkü ülkemizde platin madeni nasıl yoksa okulda da mutluluk yok ki” (K12).

“Benim için okulda mutluluk melekler gibidir çünkü hiç yoktur, görünmezler.” (K30)

“Benim için okulda mutluluk aya merdiven dayamak gibidir çünkü imkansız isteme ama okulda mutluluğu isteme.” (K16).

Erişilmesi güç bir duygu olarak okulda mutluluk

Erişilmesi güç bir duygu olarak okulda mutluluk kategorisinde 10 katılımcı toplam 10 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; asansör(f=1), babam(f=1), belediye otobüsü(f=1) , damat tıraşı(f=1), dağ (f=1), gelin başı(f=1) , güneş(f=1), küçük bir tebessüm(f=1), leylek(f=1), rüya(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk damat tıraşı gibidir. Çünkü damat tıraşı nasıl pahalıya mal oluyorsa, okulda mutlulukta zor elde edilir ve pahalıya mal olur.”
(K14)

“Benim için okulda mutluluk leylek gibidir çünkü senede bir kez görürsün.”
(K62).

“Benim için okulda mutluluk küçük bir tebessüm gibidir çünkü okulda sadece sınavdan yüksek not aldığımda acının tatlı tebessümü olur suratımda.” (K177).

Zorunluluk durumu olarak okulda mutluluk

Zorunluluk durumu olarak okulda mutluluk kategorisinde 11 katılımcı toplam 10 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; acı biber (f=1), domates sosu(f=1), gece(f=1), kalem(f=1), kereviz(f=1), su, (f=2), oksijen(f=1), salatalık(f=1), Tanrı (f=1), yemek yemek(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk Tanrı gibidir çünkü var zannederim, öyle umut ederim ama yoktur. İnanmak zorunda hissedersin ama bu kendini kandırmaktır, zorunluluktur.”(K90).

“Benim için okulda mutluluk kereviz gibidir çünkü gerekli ama çirkin.” (K5).

“Benim için okulda mutluluk oksijen gibidir çünkü o sıkıcı ortamda eğlenmemiz de gerekir.” (K80).

Özgürlük durumu olarak okulda mutluluk

Özgürlük durumu olarak okulda mutluluk kategorisinde 13 katılımcı toplam 6 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları beden dersi(f=1), boş ders(f=8), cezaevinden çıkan bir adamın sevinci(f=1), kapandaki kuş(f=1), öğle arası(f=1), teneffüs(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk boş ders gibidir çünkü boş derste özgür bir kuş gibiyim.” (K160).

“Benim için okulda mutluluk kapandaki kuş gibidir çünkü kısıtlamalar çok ve teknoloji yok.” (K116)

“Benim için okulda mutluluk cezaevinden çıkan bir adamın sevinci gibidir çünkü okuldan çıkmak özgürlüğe kavuşmak büyük bir mutluluk.” (K120).

Olumsuz bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk

Olumsuz bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk kategorisinde 6 katılımcı toplam 6 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları, acılı çığköfte(f=1), arabesk şarkı(f=1), ateş(f=1), oyun(f=1), pul biber(f=1), silgi(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk silgi gibidir çünkü hayatımda güzel anıları sildiriyor.” (K98)

“Benim için okulda mutluluk acılı çığköfte gibidir çünkü okul ilk başta iyi iken sınav zamanı sıkıntı olabilir.” (K82).

Zenginleştiren bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk

Zenginleştiren bir deneyim ifadesi olarak okulda mutluluk kategorisinde 6 katılımcı toplam 6 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları acı biber (f=1), biber dolması(f=1) dünya (f=1) , ilk başta ekşi, çignendikçe tatlılaşan sakız (f=1), nar(f=1), ojelerim(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk biber dolması gibidir çünkü içerisinde birçok baharat barındırır; tıpkı okulda birden fazla bilgi barındırdığı gibi.” (K112).

“Benim için okulda mutluluk ilk başta ekşi, çignendikçe tatlılaşan sakız gibidir çünkü içine girildikçe tatlılaşır.” (K57).

Değişken bir duygu olarak okulda mutluluk

Değişken bir duygu olarak okulda mutluluk kategorisinde 5 katılımcı toplam 5 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; ağaç(f=1), aşk-ı memnu(f=1), dolmuş(f=1), hava durumu(f=1) matematik (f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk aşk-ı memnu gibidir çünkü ne zaman ne olacağı belli değildir.” (K162)

“Benim için okulda mutluluk hava durumu gibidir çünkü bazen içini ısıtır, bazen seni ıslatır.”(K172).

Paylaşım ifadesi olarak okulda mutluluk

Paylaşım ifadesi olarak okulda mutluluk kategorisinde 5 katılımcı toplam 5 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları kelebek(f=1), kimya dersi(f=1), mandalina(f=1), sıra arkadaşı(f=1), yap boz(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk sıra arkadaşı gibidir çünkü her şeyi onunla paylaşırsın.” (K1).

“Benim için okulda mutluluk mandalina gibidir çünkü kabuğu soyulduğu an koku yayan ve paylaştıkça da tatlanan bir meyvedir.” (K129).

Umutsuzluk duygusu olarak okulda mutluluk

Umutsuzluk duygusu olarak okulda mutluluk kategorisinde 4 katılımcı toplam 4 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; ışığı açılmamış oda (f=1) kanserli hasta(f=1), kara tren(f=1), taziye(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk kanserli hasta gibidir çünkü olmayacağını bilirsin ama bir ümit ya olursa diye okulda mutluluğu beklersin.”(K13)

“Benim için okulda mutluluk taziye gibidir çünkü aslında üzüntüsündür ama gelmeyeceğini bile bile kapiya bakarsın.” (K15)

Bağımlılık durumu olarak okulda mutluluk

Bağımlılık durumu olarak okulda mutluluk kategorisinde 4 katılımcı toplam 4 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları acı biber (f=1), çiğdem (f=1), telefon(f=1), youtube(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk acı biber gibidir çünkü ne kadar sevmesen de olmadığı zaman tuhaf ve farklı hissettiriyor. Acı biber de öyle. Ne kadar acı olsa da yemekten vazgeçemiyorsun.” (K59).

“Benim için okulda mutluluk youtube gibidir çünkü girdiğinde çıkamazsın.” (K89)

Sanal bir duygu olarak okulda mutluluk

Sanal bir duygu olarak okulda mutluluk kategorisinde 2 katılımcı toplam 2 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları; makyaj yapan kadınlar (f=1), timsah gözyaşı(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

Benim için okulda mutluluk makyaj yapan kadınlar gibidir çünkü bilirsin gerçek o değildir ama yine de inanırsın ya okulda da mutlulukta öyle bir şeydir.” (K17)

Zorunlu bir ilişki biçimi olarak okulda mutluluk

Zorunlu bir ilişki biçimi olarak okulda mutluluk kategorisinde 2 katılımcı toplam 2 metafor üretmiştir. Bu kategoride üretilen metaforlar ve belirtilme sıklıkları konjonktürel ittifak(f=1), müşteri satıcı ilişkisi(f=1) şeklindedir. Bu kategoride üretilen metaforların bazıları aşağıda verilmiştir:

“Benim için okulda mutluluk konjonktürel ittifak gibidir çünkü karşılıklı çıkar ilişkisine bağlıdır.” (K85)

Öğrencilerin mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına yönelik üretmiş oldukları metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların ve ait oldukları kategorilerin genel olarak benzerlik gösterdiği ve mutluluğu ve okulda mutluluğu genel olarak geçici, erişilmesi güç, belirsiz/değişebilir, paylaşımlarla çoğalan bir duygu olarak tanımladıkları ve bir özgürlük durumu olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, araştırmanın bir diğer önemli bulgusu öğrencilerin okulda mutluluk kavramına yönelik ürettikleri metaforların çoğunlukla olumsuz niteliklere sahip olurken, mutluluk kavramına yönelik üretmiş oldukları metaforların

daha olumlu niteliklere sahip olmalarıdır. Bu kapsamda, öğrenciler genel olarak mutluluğu huzur veren, keyif veren, heyecan veren bir sonsuzluk, masumiyet duygusu olarak tanımlarken; okulda mutluluğu imkansız, sanal bir duygu ve bir zorunluluk, umutsuzluk ve bağımlılık durumu olarak tanımlamışlardır. Nitekim, araştırmada herhangi bir kategoriye girmeyen ya da metafor ifadesi olmayan bulgular incelendiğinde de öğrencilerin okulda mutluluğu bir paylaşım durumu olarak arkadaşlarıyla ilişkilendirdikleri (f:12), boş dersler üzerinden bir mutluluk tanımlamasında buldukları (f:12) ve bunun dışında “yok” gibi algıladıkları (f:7), okulu cehennem, işkence gibi kavramlarla betimledikleri ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğrencilerin mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin görüşlerinin metaforlar aracılığıyla ortaya konması amaçlanmıştır. Bu bağlamda mutluluk kavramına ilişkin üretilen metaforlar “geçici bir duygu, huzur veren bir duygu, erişilmesi güç bir duygu, emek gerektiren bir duygu, keyif veren bir duygu, belirsiz bir duygu, özgürlük durumu, alışkanlık durumu, çoğalan/çoğaltan bir duygu, masumiyet duygusu, sonsuzluk duygusu, heyecan veren bir duygu, yalnızlık duygusu” kategorilerinde toplanmıştır. Benzer bir biçimde, okulda mutluluk kavramına yönelik üretilen metaforlar incelendiğinde de, üretilen bu metaforların “geçici bir duygu, imkansız bir duygu, erişilmesi güç bir duygu, zorunluluk duygusu, özgürlük durumu, olumsuz bir deneyim ifadesi, zenginleştiren bir deneyim ifadesi, değişken bir duygu, paylaşım ifadesi, umutsuzluk duygusu, bağımlılık durumu, sanal bir duygu, zorunlu bir ilişki biçimi” kategorilerinde betimlendiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler tarafından mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin üretilen metaforlar ve oluşturulan kategoriler bütün olarak ele alındığında, öğrencilerin hem genel olarak mutluluğu hem de okulda mutluluğu geçici, erişilmesi güç ve arkadaşlarıyla olan ilişkileri ve paylaşımlarıyla çoğalan, çoğaltan bir duygu ve bir özgürlük durumu olarak algıladıkları görülmektedir. Thoilliez (2011), çocuklar için mutluluğun anlamını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, çocukların mutluluğu başlangıçta bir hediye ya da başarılacak bir şey olarak algılarken, ergenlikle birlikte elde etmek için bir şeyler yapmaları gereken değerli bir amaç olarak algıladıklarını ve mutluluğa daha temkinli yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, bu araştırmanın çalışma grubunun ağırlıklı olarak 16-17 yaş olmak üzere 13-18 yaş grubu öğrencilerden oluşması mutluluğa ilişkin üretilen “geçici ve erişilmesi güç bir duygu olarak mutluluk” kategorilerindeki metaforları açıklar niteliktedir. Ayrıca, bu yaş grubu öğrencilerin gerek mutluluğu gerekse okulda mutluluğu çoğalan/çoğaltan bir duygu ve bir özgürlük durumu olarak tanımlamaları ve bu doğrultuda metafor üretmeleri mutluluğu kişilerarası ilişkiler üzerinden tanımlamaları ve bir özgürlük durumu olarak algılamaları ile açıklanabilir. Nitekim, literatürde çeşitli çalışmalar bu yaş grubundaki öğrencilerin mutluluğu akranları ve arkadaşlarıyla ilişkileri bağlamında kavramsallaştırdıklarını (Freire ve diğerleri, 2013) ve

özgürlük ya da özerklik bağlamında tanımladıklarını (Lopez-Perez, Sanchez ve Gummerum, 2016) ortaya koymuştur.

Bununla beraber, mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin üretilen metaforlar bağımsız olarak ele alındığında, gerek üretilen metaforlardan gerekse kategorilere verilen isimlerden anlaşılacağı gibi, genel olarak mutluluğa ilişkin üretilen metaforların daha olumlu niteliklere sahipken; okulda mutluluk kavramına yönelik üretilen metaforların daha olumsuz nitelikte olduğu görülmektedir. Bu kategoriler ışığında, öğrencilerin mutluluğu “geçici, huzur veren, erişilmesi güç, emek gerektiren, keyif veren, belirsiz, çoğalan/çoğaltan, heyecan veren” gibi özelliklerle nitelendirirken ve “özgürlük, alışkanlık, masumiyet, sonsuzluk, yalnızlık” gibi kavramlarla tanımlarken; okulda mutluluğu “geçici, imkansız, erişilmesi güç, değişken, sanal,” gibi özelliklerle nitelendikleri ve bir zorunluluk, umutsuzluk, bağımlılık, yalnızlık durumu, zorunlu bir ilişki biçimi ve olumsuz bir deneyim ifadesi olarak tanımladıkları ve bu doğrultuda metaforlar ürettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler tarafından özgürlük kategorisinde mutluluk kavramına ilişkin üretilen metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin kuş, uçurtma, bisiklet sürmek gibi metaforlar ürettikleri görülürken; aynı kategoride okulda mutluluk kavramına ilişkin üretilen metaforların boş ders, beden dersi, öğle arası, teneffüs, cezaevinden çıkan bir adamın sevinci, kapandaki kuş gibi ifadeler oldukları görülmektedir. Buna ek olarak, öğrenciler tarafından üretilen ve metafor olmayan ya da herhangi bir kategoriye girmeyen ifadeler incelendiğinde de, öğrencilerin okulda mutluluğu yok gibi algıladıkları ve okulda mutluluğu genel olarak boş derslerle tanımladıkları ortaya çıkmıştır.

Tüm bu bulgular ışığında, öğrencilerin genel olarak okulda mutlu olmadıkları, okulu özgürlüklerini kısıtlayan zorunlu bir yer olarak algıladıkları ve okulda mutluluğu boş ders, öğle arası, teneffüs, yaz tatili, okul çıkışı gibi okul/ders dışındaki zamanlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Nitekim, Saban’ın (2008) çalışmasında da öğrenciler okulu disiplin ve kontrol merkezi olarak tanımlamışlar ve bu tanımları hapishane, hipodrom, kafes, sıkıcı bir yer, krallıkla yönetilen ülke metaforlarıyla açıklamışlardır. Benzer bir biçimde, alanyazında çeşitli araştırmalarda da öğrencilerin okulu baskı yeri olarak algıladıkları (Özdemir, 2012) ve öğrenciliği esirlik, kölelik, tutukluluk ve kobaylık durumu (Saban, 2009) olarak tanımladıkları görülmüştür. Aslan ve Doğan (2016) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okullara ilişkin ürettikleri metaforların ele alındığı bir diğer çalışmada da üstün yetenekli öğrenciler okulu kafes, hayvanat bahçesi, cehennem, korku filmi, robot, yarış pisti, törpü gibi metaforlarla tanımlamışlar ve okulu bir yarış ve rekabet alanı, düşünmeyi engelleyici ve korkutucu bir unsur olarak ele almışlardır. Bu doğrultuda, gerek alanyazında öğrencilerin okula ilişkin ürettikleri metaforlar gerekse bu çalışmada öğrencilerin mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforlar ele alındığında öğrencilerin okula ilişkin çok olumlu duygular beslemedikleri, okulu bir zorunlu ilişkiler ağı ve bağımlılık durumu olarak algıladıkları ve dolayısıyla da okulda mutlu ve özgür olmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Alan yazında üniversite öğrencileri, ergenler ve çocukların mutluluk algılarının ele alındığı birçok çalışmada, özgürlüğün ve özerkliğin mutluluğun belirleyici unsurlarından biri olduğu ortaya konmuştur (Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick ve Wissing, 2011; Giacomoni, Souza ve Hutz, 2014). Bu bulgulara paralel olarak, Uusitalo-Malmivaara (2012) 11-16 yaş grubu öğrencileri en çok mutlu eden üç faktörün okulda başarı, daha fazla özgür zaman ve bir hobide başarı olduğunu; Csikszentmihalyi ve Hunter (2003) da ergenlerin ders çalışırken mutluluklarının azaldığını ortaya koymuştur. Gerek alanyazında öğrenci mutluluğuna yönelik araştırmalar gerekse bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin okula ilişkin olumsuz algılarının ve mutsuzluklarının arkasında okulun onlar için bir özgürlük alanı değil bir zorunluluk alanı algısının yattığı ileri sürülebilir. Nitekim bu araştırmanın katılımcı grubunun çoğunluğunu oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin (n: 158) günlük ders saati sayısı 8-10; haftalık ders saati sayısı ise 40-45 saat arasında değişmektedir. Bu sayıya öğrencilerin okul sonrası dahil oldukları yetiştirme kursları da eklendiğinde öğrencilerin günlerinin neredeyse yarısını okulda geçirdikleri ve kendilerine ait serbest zamanlarının kalmadığı görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin okulda mutluluğu, zorunlu bir ilişki biçimi, zorunluluk ve bağımlılık durumu olarak algılamalarına ilişkin edinilen bulgular da, öğrencilerin okul içi ilişkiler bağlamında sorunlar yaşadıkları ve okula ait hissetmedikleri biçiminde yorumlanabilir. Nitekim, Türkiye'nin en mutsuz öğrencilerin yer aldığı ülke olarak tespit edildiği PISA 2015 verilerine göre de, Türkiye'deki öğrenciler öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, okul/sınıf içi disiplin ve okula aidiyet gibi alanlarda olumsuz görüş bildirmişler ve OECD ortalamasının altında kalmışlardır (OECD, 2017). Bununla beraber, Baker, Terry, Bridger ve Winsor'a göre (1997: s. 589) "kişisel olarak destekleyici bir topluluk olarak öğrencinin okul algısı okulu tamamlamasında ve okula ilişkin doyumunda oldukça önemli bir role sahiptir". Bu bağlamda, okula ilişkin sosyal destek algısı yüksek olan ve kişilerarası ilişkiler bağlamında daha olumlu görüşlere sahip öğrencilerin okulda daha mutlu ve başarılı olabileceği ileri sürülebilir. Bu doğrultuda, PISA gibi uluslararası okul değerlendirme programlarında en yüksek başarıyı elde eden Finlandiyalı öğrencilerin akademik yeterlik, öğretmen desteği ve okulla ilgili genel mutluluk algılarının küresel mutluluk algılarının önemli bir yordayıcısı olması (Gilman and Huebner, 2006; Suldo et al. 2006, 2008, 2009; Akt: Uusitalo-Malmivaara, 2012) beklenen bir durumdur. PISA 2015 verilerine göre Dünya'nın en mutlu 2. ülkesi olarak seçilen ve 2000 yılından beri PISA sınavlarındaki başarısıyla dikkat çeken Finlandiya'da ortaöğretim düzeyinde ders saatlerinin haftada 19-32 saat arasında değiştiği, serbest zamana önem verildiği ve sınıf içerisinde de sık sık dışarıya çıkmanın teşvik edildiği bilinmektedir (Dinçer, 2017). Bu kapsamda, Türkiye'de öğrencilere daha fazla özgürlük ve serbest zaman tanıyacak politika ve uygulamaların en kısa zamanda hayata geçirilmesi gerekmektedir. Nitekim "okullar öğrencilerin sadece akademik beceriler edindikleri yerler değil aynı zamanda başarılı olmak için ihtiyaç duydukları sosyal ve duygusal becerileri geliştirebilecekleri sosyal ortamlardır" (OECD, 2017: s. 3) ve bu sosyal ortamların oluşması da daha fazla serbest, özgür zamanı gerektirmektedir.

“Mutlu öğrencilerin en iyi öğrenen öğrenciler” (Noddings, 2003: s. 2) olduğu tezinden hareketle, Türkiye’de öğrencilerin PISA sınavlarında neden başarısız olduğuna ilişkin harcanan zaman ve çabanın öncelikle bu öğrencilerin mutsuzluk nedenlerini bulmaya yönlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin mutluluk ve okulda mutluluk kavramlarına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada sadece mevcut durum betimlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin okulda mutluluğunu arttırmak; dolayısıyla da daha mutlu bir yaşama sahip olmalarını sağlamak için mutsuzluk nedenlerinin ayrıntılı bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin mutsuzluk sebeplerinin ortaya konmasında PISA 2015 bulguları dikkate alınmalı ve öğrencilerin mutsuzluğunda sorunlu alanlar olarak algılanan ders, ödev ve sınav kaygısı, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, okul/sınıf içi disiplin ve okula aidiyet gibi alanlara daha fazla odaklanılmalıdır. Bu kapsamda, öncelikle, öğrencilerin ders, ödev ve sınav kaygılarının mutlulukları yönünde en büyük engellerden biri olduğu göz önüne alınarak, Türkiye’de ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bir değişime gidilmeli, mevcut sınav sistemine alternatif yöntemler üretilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin daha fazla serbest zaman geçirmelerini sağlamak için, ders saatlerinde bir düzenlemeye gidilmeli ve ders saatleri kısaltılmalıdır. Ayrıca, öğretmen mutluluğunun öğrenci mutluluğunun ve dolayısıyla öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olması (Bakker, 2005; Van Hall, Bruggeman, Aertsen ve Bruggeman, 2017) ve öğretmen mutluluğunun destekleyici bir sınıf ortamı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri oluşturmada önemli rol oynaması (Jennings ve Greenberg, 2009) göz önüne alınarak öğretmenlerin de daha mutlu olmalarını sağlayacak politikalar geliştirilmelidir. Öğrencilerin okul kaygılarını azaltmak ve dolayısıyla öğrenme motivasyonlarını arttırmak ancak öğrencileriyle güven temelli ilişkiler kurabilecek mutlu öğretmenlerle gerçekleşebilecektir (TEDMEM, 2017).

Güvensizliğin, eşitsizliğin, yoksulluğun, çatışmanın ve dolayısıyla da yaşam stresinin gittikçe daha da arttığı 21. yüzyılda eğitim sistemlerinden öğrencileri bu sorunlarla baş edebilecek şekilde eğitmesi, okulu sadece bir eğitim kurumu olarak değil aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunan bir çevre olarak görmeleri beklenmektedir (Sezer ve Can, 2019). Bu kapsamda, “öğrencilerin ve öğretmenlerin umudunu ve mutluluğunu göz ardı eden öğretmenlerin yeterliliklerini, öğrencilerin öğrenmelerini ve okulların performanslarını arttırma çabalarının hepsinin kaçınılmaz olarak başarısız olacağı” (Bullough, 2011: s. 17) göz önünde bulundurulmalı ve gerek politika ve uygulamalarda gerekse alanyazında öğretmen ve öğrencilerin mutluluk/mutsuzluk durumlarına ve nedenlerine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin mutsuzluk sebeplerinin daha ayrıntılı bir biçimde ortaya konması için, öğrencilerin görüşlerini daha ayrıntılı sunmalarına imkan verecek nitel ve karma yöntem çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Son olarak, mutluluk/mutsuzluk durumunun tam bir betimlemesini ortaya koymak için, öğrenci mutluluğunu yordamada önemli bir etkisi olan öğretmen mutluluk durumlarının, mutsuzluk sebeplerinin ortaya konması da gerekmektedir.

References

- Ale Yasin, M.(2001). Happiness and joy in school. *Journal of Tarbiat*, 1, 9.
- Andrews, B. ve Wilding, J.M. (2004). The relation of depression and anxiety to lifestress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95(4), 509-521.
- Argyle, M., Martin, M. ve Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. J.P.Forgas ve J.M.Innes (Eds.) *Recent Advances in Social Psychology: an international perspective* içinde (ss.189–203). North-Holland: Elsevier.
- Aristoteles (1997). *Nikomakhos'a Etik*, (Çev: Saffet Babür), Ankara: Ayraç yayınevi.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2018). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638
- Aslan, H. ve Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları: karşılaştırmalı durum çalışması *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 335-350.
- Bailey, R. (2009). Wellbeing, happiness and education, *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 795-802.
- Baker, J., Terry, T., Bridger, R., ve Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586–602.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (1), 26-44.
- Bastos Brito, R.M. (2017). The surprising success of the Finnish educational system in a global scenario of commodified education. *Revista Brasileira de Educação* 22 (70), 802-825.
- Beebe, J. R. (2003). *Socrates on Prozac and Happiness*. Buffalo, State University of New York at Buffalo. <http://www.acsu.buffalo.edu/~jbeebe2/Happiness.htm> adresinden 25/12/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. ve Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Allyn & Bacon.
- Bergsma, A., Poot, G. ve Liefbroer, C.A. (2008). Happiness in the garden of Epicurus. *Journal of Happiness Studies* 9 (3), 397–423.
- Bird, J. M. ve Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1),61-66.
- Boehm, J. ve Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16 (1), 101-116.
- Bullough, R. V. (2011). Hope, happiness, teaching and learning. C. Day ve J. C. K. Lee (Ed.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* içinde (ss. 17-32). New York: Springer
- Bunnin, N. ve Yu, J. (2004). *The Blackwell dictionary of Western Philosophy*. MA: Blackwell Publishing.
- Burg, C. A. (2018). Finnish education in the 21st century: Paradoxes and Visions. *Inquiry in Education*, 10 (1), 1-9.
- Capelle, W. (1995). *Sokratesten önce felsefe II*, (Oğuz Özügül, çev.), İstanbul : Kabalcı yayınevi.
- Carr, A. (2011). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. London and New York: Routledge

- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracalolu, S. ve Varol, R. (2015). The investigation of the relation between the high school students' self-efficacy and subjective well-being. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (2), 307-318.
- Cevizci, A (1999). *Felsefe sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Collins, E.C. ve Green, J.L. (1990). Metaphors: The construction of a perspective. *Theory into Practice*, 29 (2), 71-77.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches*. UK: Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. ve Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185-199.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 1-11.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., ve Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100, 158-207.
- Diñer, A. (2017). PISA ve TIMSS ya da Türkiye eğitimde neden başarısız? *Alternatif Eğitim*, 4, 159-187.
- Downe-Wamboldt, B.(1992). Content analysis: method, applications, and issues. *Health Care Women International*. 13(3), 313-21.
- Eid, M. ve Diener, E. (2004). Global judgements of subjective wellbeing: situational variability and longterm stability, *Social Indicators Research*, 65, 245-277.
- Epicurus. (1994). *The Epicurus reader. Selected writings and testimonia*. Indianapolis: Hackett
- Fletcher, G. (2015). *The Routledge handbook of the philosophy of well being*. Routledge.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. Patricia Devine ve Ashby Plant. (Ed.). *Advances in experimental social psychology içinde (ss. 1-53)*. Burlington: Academic Press.
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D.ve Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: um estudo com adolescents portugueses. *Análise Psicológica*, 4, 329-342.
- Fowers, B. J. (2005). *Virtue and psychology: Pursuing excellence in ordinary practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Giacomoni, C. H., Souza, L. K. ve Hutz, C. S. (2014). O conceito de felicidade em crianças (The concept of happiness in children). *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19, 143-153.
- Göksoy, S. (2017). Situations that make students happy and unhappy in schools. *Universal Journal of Educational Research* 5 (12A),77-83.
- Haidt, J. (2006). *The Happiness hypothesis*. NY: Basic.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-17.
- Jiang, S., Lu, M. ve Sato, H. (2012). Identity, inequality, and happiness: evidence from urban China. *World Development*, 40(6), 1190-1200.

- Johnson, L.B. (1965). *Inaugural address of Lyndon Baines Johnson* http://avalon.law.yale.edu/20th_century/johnson.asp adresinden 17/11/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Kapçı, E.G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1-13.
- Krippendorff, K.(2004). *Content analysis an introduction to its methodology*. USA: Sage Publications.
- López-Pérez, B., Sánchez, J. ve Gummerum, M. (2016). Children's and adolescents' conceptions of happiness. *Journal of Happiness Studies*. 17 (6), 2431-2455.
- Low, G. (2008). Metaphor and education. R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought*, içinde (s. 212-231). New York: Cambridge University Press.
- Lu, L. (2000). Gender and conjugal differences in happiness, *Journal of Social Psychology*, 140 (1), 132-141.
- Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855.
- Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathématiciens*, 108, 59-66.
- McCabe, K., Bray, M.A., Kehle, T.J., Theodore, L.A. ve Gelbar, W. (2011). Promoting happiness and life satisfaction in school children. *Canadian Journal of School Psychology* 26(3) 177-192
- McMahon, D. M. (2006). *Happiness: A history*. New York: Grove Press.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (G. Bulut, Çev.). İstanbul: Mü-Ka.
- Moser, K.S. (2000). Metaphor analysis in psychology —method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. UK: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students'Well-Being*, Paris: PISA, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm> adresinden 14/11/2018 tarihinde indirilmiştir.
- Ortony, A. (1975). Why metaphors are necessary and not just nice. *Educational Theory*, 25, 45-53.
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. ve Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26 (1), 3-50.
- Ören, N. ve** Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15 (1), 85-92.
- Özdemir, M.(2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (2), 295-322.
- Pan, J. ve Zhou, W. (2013). Can success lead to happiness? The moderators between career success and happiness. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 51 (1), 63-80.

- Peterson, C. ve Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association and Oxford University Press.
- Platon. (2000). *Symposion (Şölen)*, (Cenap Karakaya, çev.) İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Ryan, R.M., ve Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Psychology*, 52, 141–166.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Educational Administration: Theory and Practice* 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.
- Schnittker, J. (2008). Happiness and success: Genes, families, and the psychological effects of socioeconomic position and social support. *American Journal of Sociology*, 114 (1), 233-259.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. ve Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (3), 293-311.
- Sezer, Ş. ve Can, E. (2019). School happiness: A scale development and implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79 (2019), 167-190.
- Srivastva, S. ve Barrett, F. J. (1988). The transforming nature of metaphors in group development: A study in group theory. *Human Relations*, 41, 31–63.
- Simmons, B.L. (2014). Organizational characteristics of happy organizations. P. Y. Chen, ve C.L. Cooper (Ed.), *Work and wellbeing* içinde (ss. 1-18). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Talebzadeha F. ve Samkan, M. (2011). Happiness for our kids in schools: A conceptual model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29 (2011), 1462 – 1471.
- Tasnim, Z. (2016). Happiness at workplace: Building a conceptual framework. *World Journal of Social Sciences* 6 (2), 62-70.
- Tedmem. (2017). *PISA 2015: Öğrencilerin İyi Olma Hali*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisa-2015-ogrencilerin-iyi-olma-hali>) adresinden 15/01/2019 tarihinde indirilmiştir.
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research*, 4 (2), 323-351.
- UNESCO. (2016). *Happy Schools: A framework for learner-well-being in the Asia-Pacific*. Paris, France.
- Uusitalo-Malmivaara. (2012). Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies*. 13 (4), 601–619.
- van Praag, B.M.S., Romanov, D. ve Ferrer-i-Carbonell, A. (2010). *Happiness and financial satisfaction in Israel: Effects of religiosity, ethnicity, and war*. Tinbergen Institute Discussion Paper 10-095/3. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1679666> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1679666>
- Van Hall, G., Bruggeman, B, Aertsen, P. ve Bruggeman, H. (2017). Happy teachers and happy school children: going hand in hand. *European Journal of Public Health*, 27 (3), 400-401.

- Veenhoven, R. (2003). Hedonism and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 4, 437–457
- Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: Effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care, *Journal of Happiness Studies*, 9 (3), 449-469
- Walsh, L.C., Boehm, J.K. ve Lyubomirsky, S. (2018). Does happiness promote career success? Revisiting the Evidence. *Journal of Career Assessment*, 26(2) 199-219.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (2), 127-138.