ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE YAŞAM DOYUMUNUN YORDAYICILARI OLARAK OKUL İKLİMİ VE OKUL BAĞLILIĞI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE ASLAN

ANKARA
HAZİRAN, 2023


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE YAŞAM DOYUMUNUN YORDAYICILARI OLARAK OKUL İKLİMİ VE OKUL BAĞLILIĞI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE ASLAN

DANIŞMAN: PROF. DR. İLHAN YALÇIN

ANKARA
HAZİRAN, 2023

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Merve ASLAN adlı öğrencinin hazırladığı "Ortaokul Öğrencilerinde Yaşam Doyumunun Yordayıcıları Olarak Okul İklimi ve Okul Bağlılığı" başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		İmza
Başkan	Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR	
Üye	Prof. Dr. İlhan YALÇIN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU ÇAYKUŞ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 19/06/2023 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Merve ASLAN

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE YAŞAM DOYUMUNUN YORDAYICILARI OLARAK OKUL İKLİMİ VE OKUL BAĞLILIĞI

ASLAN, Merve
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Haziran, 2023, xii + 92 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinde yaşam doyumunun, okul iklimi algısı ve okul bağlılığının alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığının incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinde yaşam doyumunun cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarıya (okuldaki son dönem puanı) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi araştırmanın alt amaçlarıdır.

Araştırma Ankara ilinin yedi farklı ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 730 öğrenci (371 erkek, 359 kız) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için gerekli veriler Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Okul Bağlılığı Ölçeği ile toplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunun algılanan okul iklimi ve okul bağlılığının alt boyutları tarafından yordanıp yordanmadığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin demografik değişkenlerinden cinsiyetlerine göre, yaşam doyumu puanlarının değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Diğer demografik değişkenlere (sınıf ve akademik başarı) göre, yaşam doyumu puanlarının değişip değişmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul bağlılığı alt boyutları olan bilişsel bağlılık, duygusal bağlılık ve davranışsal bağlılık ile algılanan okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarıya göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaşam Doyumu, Okul İklimi, Okul Bağlılığı.

ABSTRACT

SCHOOL CLIMATE AND SCHOOL ENGAGEMENT AS PREDICTORS OF LIFE SATISFACTION AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS

ASLAN, Merve

Master Degree/ Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

June, 2023, xii + 92 pages

The main purpose of this study is to examine whether life satisfaction differed according to school climate perceptions and the dimensions of school engagement. In line with this main purpose sub-objectives of the study was to determine whether life satisfaction differs according to gender, class level and academik achievement (last term grade) at school.

The study was carried out with 730 students (371 male, 359 female) studying at middle schools in seven districts of Ankara. The data for the study were collected with Personal Information Form, The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, School Climate Survey and School Engagement Scale. Multiple linear regression analysis was used to determine whether perceived school climate and the dimensions of school engagement predicted middle school students' life satisfaction. The independent sample t-test was used to determine whether the life satisfaction scores of the students changed according to their gender, one of the demographic variables. ANOVA was used to determine whether life satisfaction scores changed according to other demographic variables (class level and academik achievement).

According to the results of current study, it was concluded that cognitive engagement, emotional engagement and behavioral engagement which are the sub-dimensions of school engagement and perceived school climate were significant predictors of middle school students' life satisfaction. It was determined that life satisfaction levels differed significantly according to gender, class level and academik achievement.

Key Words: Life Satisfaction, School Climate, School Engagement.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimine başladığımda tanışma şerefine eriştiğim, nezaketiyle, sabrıyla, destekleyici tavrı ile yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen hem insani hem eğitimci yanına hayranlık duyduğum saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. İlhan YALÇIN'a teşekkürlerimi sunarım. Tez savunma jürime katılmayı kabul eden, tezimi sabır ve titizlikle okuyan, yönlendirmeleriyle tezimin gelişimine pek çok katkı sunan Doç. Dr. Kemal BAYTEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Tansu MUTLU ÇAYKUŞ'a destekleri için çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim süresince tanıdığım ve bilgilerinden, tecrübelerinden faydalandığım Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndaki hocalarıma teşekkür ederim. Lisans eğitimimde ufkumu genişleten, bana yepyeni pencereler açan, her zaman sevgi ve saygıyla andığım Hacettepe Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma bana kattıkları için, emekleri ve destekleri için teşekkürü borç bilirim.

Beni bugünlere getiren, emek veren, eğitim hayatımda daima destekçim olan anneme ve babama, çocukluğumda eğitim hayatlarındaki başarılarını örnek aldığım, destekleriyle bugünüme katkıları olan ablalarıma yürekten teşekkür ederim. Tezimi bitirmem konusunda beni yüreklendiren, her konuda bana güvenen ve destekleyen eşime ve varlığıyla beni değiştiren, güçlendiren, kaldığım yerden devam etme cesareti veren biricik kızıma en içten teşekkürlerimi sunarım. Şimdi olduğum kişi olmamda payı olan, yollarımızın bir yerlerde kesiştiği tüm arkadaşlarıma ve sevdiklerime, hayatıma dokunan herkese teşekkür ederim.

Tüm sevdiklerime…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT v
ÖNSÖZ vi
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR DİZİNİ xi
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
KISALTMALAR xii
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 6
Önem 7
Sayıltılar 11
Sınırlılıklar 11
Tanımlar 11
BÖLÜM 2 13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 13
Yaşam Doyumu 13
Yaşam Doyumu Kuramları 14
Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler 17
Demografik Faktörler 17
Kişisel Faktörler 20
Ailevi, Çevresel ve İlişkisel Faktörler 21
Eğitimle İlgili Faktörler 22
Sosyokültürel Faktörler 23
Okul İklimi 24
Okul İkliminin Unsurları 27
Güvenlik 28
Eğitim ve Öğretim 28
İlişkiler 29
Çevre 29
Okul Bağlılığı 32

BÖLÜM 3 36
YÖNTEM 36
Araştırma Modeli 36
Çalışma Grubu 36
Verilerin Toplanması 37
Veri Toplama Araçları 38
Kişisel Bilgi Formu 38
Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ) 38
Okul İklimi Ölçeği 39
Okul Bağlılığı Ölçeği 40
Veri Analizi 41
Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi 41
Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri 43
BÖLÜM 4 44
BULGULAR VE YORUMLAR 44
Betimsel İstatistikler 44
Yaşam Doyumu Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları 45
Regresyon Analizinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler 45
Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları 46
Öğrencilerin Yaşam Doyumu Puanlarının Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 53
Öğrencilerin Yaşam Doyumu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar 53
Öğrencilerin Yaşam Doyumu Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar 55
Öğrencilerin Yaşam Doyumu Puanlarının Akademik Başarıya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar 57
BÖLÜM 5 60
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 60
Sonuçlar 60
Öneriler 61
Araştırmacılara Öneriler 61
Uygulayıcılara Öneriler 62

KAYNAKLAR 63
EKLER 84
EK 1. Kişisel Bilgi Formu 85
EK 2. Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği (Örnek Maddeler) 86
EK 3. Okul İklimi Ölçeği (Örnek Maddeler) 87
EK 4. Okul Bağlılığı Ölçeği (Örnek Maddeler) 88
EK 5. Etik Kurul Onayı 89
EK 6. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 90
BENZERLİK BİLDİRİMİ 91
ÖZGEÇMİŞ 92

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler 37
Tablo 2. Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler 44
Tablo 3. Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler 46
Tablo 4. Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....46
Tablo 5. Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....47
Tablo 6. Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları.....48
Tablo 7. Cinsiyete Göre Yaşam Doyumuna İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları.....54
Tablo 8. Sınıfa Göre Yaşam Doyumuna İlişkin Betimsel İstatistikler 55
Tablo 9. Sınıfa Göre Yaşam Doyumuna İlişkin ANOVA Sonuçları 55
Tablo 10. Akademik Başarıya Göre Yaşam Doyumuna İlişkin Betimsel İstatistikler....57
Tablo 11. Akademik Başarıya Göre Yaşam Doyumuna İlişkin ANOVA Sonuçları 58

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Okul İklimi Unsurları 28
Şekil 2. Geçmişten Bugüne Yaygın Olarak Ölçülen Okul İklimi Alanları 30
Şekil 3. Okul İkliminin Kavramsallaştırması ve Sınıflandırılması 31

KISALTMALAR

ANOVA :Varyans Analizi

ÇÖYDÖ : Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

MEB : Mili Eğitim Bakanlığı

NSCC : National School Climate Center

OBÖ : Okul Bağlılığı Ölçeği

OİÖ : Okul İklimi Ölçeği

VIF :Varyans Artış Faktörü

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle problem durumu ele alınmış; ardından çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve çalışmadaki değişkenlere ilişkin tanımlar sunulmuştur.

Problem

Yaşamın anlamının ne olduğu, nasıl daha anlamlı ve mutlu bir yaşam sürülebileceği insanoğlunun varoluşundan bugüne cevap aradığı en temel sorulardan biridir. Psikoloji biliminin doğuşundan önce felsefe ve dinin ilgi alanına giren bu kavram, psikoloji biliminin doğuşuyla birlikte psikoloji alanında çalışan araştırmacıların da üzerinde çalıştığı bir kavram haline gelmiştir. Son yıllarda psikoloji alanındaki çalışmaların psikopatoloji alanında yoğunlaşmaktan çok insanların olumlu ve güçlü yanlarına odaklanmasıyla; mutluluk, iyimserlik, iyi oluş, yaşam doyumu, yılmazlık, affedicilik, umut gibi kavramlar daha anlamlı bir yaşam sürmeyle ilişkilendirilmiştir. Bu kavramlar aynı zamanda, 2000'li yılların başında iyimserlikle ilgili yaptığı çalışmalarla Seligman'ın öncüsü olduğu pozitif psikoloji ekolünün araştırma konuları arasındadır.

Mutluluk, pozitif psikoloji alanında öznel iyi oluş kavramıyla ifade bulmaktadır. Öznel iyi oluş; olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu unsurlarını içerir (Diener, 1984). Yaşam doyumu kişinin belirlediği ölçütleri baz alarak yaşantısının niteliğini değerlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Shin ve Johnson, 1978). Yaşam doyumu ruhsal ve fiziksel olarak sağlıklı oluşun göstergelerinden biri olmasının yanı sıra, insanın gelişimini yansıtan en yaygın yaşam kalitesi göstergelerinden biridir (Veenhoven, 1996). Yaşam doyumu, yaşamın bir bütün olarak bireysel ve de bilişsel bir değerlendirmesidir ve gençler arasında olumlu işlevselliğin en köklü göstergelerinden biridir (Suldo, Riley ve Shaffer, 2006). Yaşam doyumu ile ilgili yetişkinler üzerine yapılmış pek çok çalışma olmasına rağmen ergenler üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır (Park, Huebner, Laughlin, Valois ve Gilman, 2004). Türkiye'de yaşam doyumu ile ilgili

ergenlik dönemini ele alan çalışmalar yetişkinlik dönemini ele alan çalışmalardan daha azdır (Çam ve Artar, 2014).

Ergenlik, büyüme, olgunlaşma ve değişim sürecidir. Ergenlik dönemindeki bireyler anne babadan uzaklaşarak yaşıtlarıyla ve çevresindeki diğer kişilerle yakınlık kurmaya yönelmektedir (Eccles vd., 1993). Bu süreç birtakım uyum problemlerine ve riskli durumlara yol açabilmektedir. Bu riskli durumlardan bazıları; madde kullanımı, şiddet, evden kaçma, suça yönelik davranışlar, kendine zarar verme, erken ve riskli cinsel ilişki kurmadır. Yaşam doyumu yaşam olaylarından etkilenebileceğinden (Ash & Huebner, 2001), bu çalkantılı yaşam döneminde yaşam doyumu düzeyleri değişebilir (Lucas ve Donnellan, 2007). Ergenlikte, dönemsel olarak yaşam doyumunun azaldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach ve Henrich, 2007). Ergenlikten yetişkinliğe yaşam doyumunun değişimini inceleyen boylamsal bir çalışmada 10-24 yaş arası 37076 katılımcının ergenlik dönemindeki yaşam doyumu yetişkinlik dönemindeki yaşam doyumu ile açımlayıcı ve doğrulayıcı örtük büyüme eğrisi modeli kullanılarak karşılaştırılmıştır. Çalışmada ergenlik döneminde yaşam doyumunda genel bir düşüş olduğu, bu düşüşün yetişkinlik dönemindeki diğer tüm noktalardan daha keskin olduğu, kızların erkeklerden daha düşük yaşam doyumuna sahip olduğu ancak yetişkinlikte bu farkın görülmediği bulgularına yer verilmiştir (Orben, Lucas, Fuhrmann ve Kievit, 2022). Ergenlik dönemindeki olası risklere ve yaşam doyumundaki düşüşe karşı ergenin okula yönelik olumlu tutumu ve akademik başarısı koruyucu etki gösterebilir.

Yaşam doyumu ergenlikten yetişkinliğe olumlu geçiş için önemli bir unsurdur (Hawkins, Letcher, Sanson, Smart ve Toumbourou, 2009). Bireylerin algıladıkları yaşam doyumları yaşlarına ve içinde bulundukları gelişim dönemlerine göre farklılaşmaktadır (Çivitci, 2014). Bu dönemlerden, bireyin ileriki yaşamına olan etkileri göz önünde bulundurulduğunda, en önemlilerinden biri ergenlik dönemidir. Ortaokul öğrencileri de ergenlik döneminde bulundukları ve bu grubun yaşam doyumu düzeylerini inceleyen çalışma sayısı sınırlı olduğu için ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunun incelenmesi önemli görülmektedir. Ergen yaşam doyumu, gençlik döneminde psikolojik iyilik halinin elde edilmesinde önemli bir değişkendir ve psikolojik, sosyal, davranışsal ve sağlıkla ilgili değişkenlerle olumlu yönde ilişkilidir (Proctor, Linley ve Maltby, 2009). Ruh sağlığı alanında hastalıktan çok iyilik haline odaklanan yaklaşım, gençler arasında yaşam doyumu araştırmalarını önemli hale getirmiştir. Yaşam doyumu, yalnızca gençleri çevresel ve sosyal stres faktörlerinin olumsuz etkilerinden koruyabilen psikolojik bir güç

değil, aynı zamanda öznel ve psikolojik iyi oluşa ulaşmak için gerekli temel bir bilişsel mekanizmadır. Ergenlere yönelik çalışmalarda amaç hasarı onarmak yerine önlemek ve güçlendirmek olmalıdır. Yaşam doyumu böyle bir güçtür ve ergenler arasında iyi olma halinin temel göstergelerinden biridir (Proctor, Linley ve Maltby, 2017).

PISA 2018 verilerine göre, Türkiye'deki öğrencilerin %25'inden fazlası yaşamlarından doyum almadıklarını bildirmiştir. Aynı araştırmada okula aidiyet duymanın, öğretmenlerle olumlu ilişkilerin ve disiplinli olarak tanımlanan ve düşük zorbalık davranışlarının olduğu okul ikliminin yaşam doyumunu arttırdığı belirtilmiştir (OECD, 2019). Geniş ölçekli bu veriler de göstermektedir ki okul bağlamındaki deneyimler ergenlerin yaşam doyumu üzerinde etkilidir ve Türkiye'de her dört ergenden biri yaşamdan doyum almadığını değerlendirmektedir.

Ergenlerin yaşamlarında okul ve okulun getirdiği sorumluluklar önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin okuldaki yaşantıları yaşam doyumları üzerinde etkilidir (Çivitci, 2014). Okulu güvenli, adil, destekleyici bir ortam olarak algılayan ergenlerin okul doyumları yüksektir (Samdal, Nutbeam, Wold ve Kannas, 1998). Okula karşı olumlu tutuma sahip ve sosyal etkinliklere katılım gösteren ergenlerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Gilman ve Huebner, 2006).

Öğrencilerin okulda kendilerini nasıl hissettikleri, okul hakkındaki düşünceleri okula yönelik tutumlarını belirler (Stern, 2012). Bu açıdan okul iklimi ergenlerin okula karşı tutumlarını etkileyen faktörlerden biridir. Okul iklimi okul hayatının kalitesine ve karakterine işaret eden bir terimdir. Okulun tüm paydaşlarının okul yaşamı tecrübelerini temel alarak amaçları, değerleri, kişiler arası etkileşimi, öğrenme ve öğretme deneyimleri ile kurumsal yapıları yansıtır (National School Climate Council, 2007). Okul olumlu bir iklime sahipse, öğrenme ortamı iyileşir, öğrenci başarısı artar ve personelin iş doyumu artar (Bahçetepe, 2013). Okul iklimi öğrencilerin duygusal durumlarında ve hatta kişiliklerinde dikkat çekici bir etkiye sahiptir (Sujisha ve Manikandan, 2014). Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar okul ikliminin yaşam doyumunu yordadığını ortaya koymaktadır (Suldo, Thalji-Raitano, Hasemeyer, Gelley ve Hoy, 2013; Uz Baş ve Yurdabakan, 2017)

Okul iklimi okul bağlılığı ile ilişkili bir değişkendir. Okul ikliminin okul bağlılığını yordadığını gösteren çalışmalar vardır (Bilgin ve Taş, 2018; Yavrutürk, İlhan ve Baytemir, 2020). Sujisha ve Manikandan'ın (2014), okul ikliminin okul bağlılığına etkisini inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre farklı okul iklimine sahip öğrencilerin okul bağlılığı anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Olumlu okul iklimine sahip

ergenlerin olumsuz okul iklimine sahip ergenlere kıyasla okul bağlılığı düzeylerinin yüksek olduğu bildirilmiştir. Osterman (2000) okul iklimi ile okul bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmanın sonucunda benzer şekilde okul iklimini olumlu algılayan ergenlerin okul bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Ergenleri risklerden uzak tutabilecek ve yaşam doyumunu etkileyebilecek etkenlerden biri de okula olan bağlılıklarıdır. Okul bağlılığı kavramı öğrencilerin iyilik halleri, fiziksel ve ruhsal sağlıkları açısından önemli bir faktördür (Savi Çakar, 2011). Okul bağlılığı öğrencilerin okula aidiyet duymaları ve okulun hedefleri doğrultusunda hareket etmeleri şeklinde açıklanabilir (Finn, 1993). Özdemir ve Koruklu'nun (2013) Ortaokul öğrencilerinde ebeveynlere bağlanma, okula bağlanma ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada okula bağlanma alt boyutlarından öğretmene bağlanma ve ebeveynlere bağlanma ile yaşam doyumu arasında manidar bir ilişki olduğu görülmüştür (Özdemir ve Koruklu, 2013). Okula bağlılık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, aile yaşam doyumlarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir (Beyazgül Tosun, 2022). Ebeveynlere ve akranlara bağlanma öznel iyi oluş ile ilişkilidir (Baytemir, 2016). Öğrenciler günlerinin büyük bir bölümünü okulda geçirdiklerinden öğretmenler ve akranlarla ilişkiler gibi okul bağlamındaki yaşantılar ergenlerin şimdiki ve gelecekteki gelişimlerinde ve iyi oluşlarında önemli unsurlar olarak tanımlanmaktadır. Özellikle ailesinden yeterli destek göremeyen, kaynakları sınırlı olan ergenler için okuldaki pozitif ilişkiler, öğrencilerin okula aidiyetlerini güçlendiren olumlu bir okul iklimi ve okul çevresinden algıladıkları destek onların sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimlerini destekler. Okula aidiyet duygusu yüksek olan ve okul çevresiyle olumlu, destekleyici ilişkileri olan öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri de yüksektir (Oberle, Schonert-Reichl ve Zumbo, 2011).

Okul bağlılığı bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere üç ögeyi barındıran çok boyutlu bir yapıdır. Davranışsal bağlılık öğrencinin okula ve öğrenmeye karşı eylemlerine işaret eder. Derslere katılma, ödevleri bitirme konusunda olumlu bir tavrı, akademik etkinliklere ve ders dışı aktivitelere katılmayı içerir. Duygusal bağlılık öğrencinin okula karşı yönelttiği tavırları ve bağlılık duygusunu temsil eder (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Finn (1989) bunu öğrencinin okula aidiyet duyması ve değer vermesi olarak kavramsallaştırır. Bilişsel bağlılık öğrencinin öğrenmeye karşı tutumunu, karmaşık konuları öğrenmeye karşı ilgi ve hevesini göstermektedir (Arastaman, 2009). Bu bağlılık öğeleri iç içe geçmiş dinamiklerdir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada yaşam doyumu ile okul bağlılığının alt boyutları olan bilişsel, duygusal ve

davranışsal bağlılığın ilişkisi ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda yaşam doyumu ile; bilişsel bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuş, duygusal bağlılık ile anlamlılık düzeyine yakın bir ilişki olduğu görülmüş, davranışsal bağlılık arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bilişsel bağlılığın yordayıcılık etkisi, ergenlerin eğitimin gelecekleri üzerindeki etkisini kavramaları ve bir okuldaki davranışlar ve bir okula yönelik duygularla sınırlı kalmayıp okul yaşamına geniş bir perspektiften bakıyor olmaları açısından önemlidir. Davranışsal bağlığın yaşam doyumu üzerinde yordayıcılık etkisinin olmaması ise araştırmanın kişisel özelliklere değer veren, bireyci bir toplum olan Amerika'da yapılmış olmasıyla, kültürel etki ile ilişkilendirilmiştir (Lewis, Huebner, Malone ve Valois, 2011).

Bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere üç boyutu içeren okula bağlılık kavramının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde uzun süreli etkisi vardır (Fredricks vd., 2004). Öğrencilerin öğrenmeye karşı olumsuz tutum göstermeleri ve okulda istenmeyen davranışlar sergilemelerinin birçok sebebi vardır. Bunlardan biri öğrencilerin okul bağlılıklarının zayıflığıdır (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Yüksek okul bağlılığına sahip öğrenciler yüksek akademik başarı ve daha düşük okul terki riski gösterirken; okul bağlılık düzeyi düşük olan öğrenciler daha düşük akademik başarı, sınıf içi istenmeyen davranışlar gösterme, devamsızlık, okul terki gibi uzun vadeli olumsuz sonuçlar açısından risk altındadır (Klem ve Connell, 2004). Algılanan akademik başarı (Tuzgöl Dost, 2007) ve okul doyumu (Yam ve Kumcağız, 2020) yaşam doyumu ile pozitif ve anlamlı bir ilişki gösterirken; okul tükenmişliği ile negatif ve anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır (Öztan, 2014). Ortaokul öğrencilerinin okul bağlılıkları ve akademik başarıları üzerinde yaşam doyumunun etkisinin araştırıldığı bir çalışmada öznel iyi oluşun alt boyutları olan yaşam doyumu, pozitif ve negatif duygulanım düzeylerinin okul bağlılığı düzeyini yordadığı, yaşam doyumu alt boyutunun yordayıcı etkisi en yüksek alt boyut olduğu belirlenmiştir (Heffner ve Antaramian, 2016). Pek çok araştırma akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarısı düşük olan öğrencilere göre daha yüksek yaşam doyumu düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Gilman, Dooley ve Florell, 2006; Gilman ve Huebner, 2006; Tuzgöl Dost, 2007; Uz Baş, 2011). Farklı kültürlerden gelen 12-19 yaş arası ergenlerle yapılan bir çalışmada, yaşam doyumu ile okula bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir, yaşam doyumunun okul bağlılığını yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer bulgusu kızların erkeklere göre daha yüksek yaşam doyumu düzeyine sahip olduğudur (Yuen, 2016). Bu durum kızların kişilerarası ilişkilere daha fazla değer vermesi ile ilgilidir. Kızların okul ve kişilerarası ilişkiler ile ilgili

alanlarda erkeklerin ise benlik algısı, özgüven, dış görünüş gibi alanlarda daha yüksek doyum aldığı görülmektedir. Yaşam doyumu üzerindeki cinsiyet etkisi biyolojik ve kültürel nedenlere bağlı olarak değişmektedir (Kaye Tzadok, Kim ve Main, 2017).

Ergenlerin yaşam doyumları ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu ile okul bağlılığının ele alındığı bir çalışmada değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır (Kandemir, 2021). Savi Çakar ve Karataş'ın (2017) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında yaşam doyumunun ergenlerin okula bağlılıklarını anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna yer verilmiştir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda, ergenlerin yaşam doyumunun; okul iklimi ve okul bağlılığı ile ilişkili olduğu öngörülmektedir. Öğrencilerin, okul iklimine ilişkin olumlu algısında ve okul bağlılığı düzeyindeki artışın yaşam doyumu düzeyini yükseltmesi muhtemeldir. Okul iklimini olumlu hale getirmeye ve öğrencilerin okul bağlılığı düzeyini arttırmaya yönelik okul temelli müdahaleler, ergenlerin hem o andaki hem de gelecekteki yaşam doyumlarını olumlu etkileyebilir. Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunun okul iklimi ve okul bağlılığı ile ilişkisinin ortaya konması gerek alan yazın gerekse alandaki uygulamacılar için önemli görülmektedir. Bu sebeple bu araştırma kapsamında, ergenlerde yaşam doyumunun yordayıcıları olarak okul bağlılığı ve okul iklimi ile ilişkisi ele alınmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak okul bağlılığı ve okul iklimi değişkenlerinin rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

1- Ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı ve okul iklimi düzeyleri yaşam doyumunu yordamakta mıdır?

2- Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3- Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4- Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri akademik başarıya göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Önem

Ergenlik, bireyin sosyal, duygusal ve bedensel olarak değişip geliştiği, kimlik arayışına girdiği ve benliğinin şekillendiği bir süreçtir. Ergenin deneyimlediği yaşantılar gelecek yaşantısını da etkileyebilir. Ergenlik dönemi aynı zamanda insanın potansiyelini gerçekleştirebilmesi için kritik bir zaman dilimidir. Bu dönemde sosyal çevrenin etkisiyle beyin gelişimi sürer ve ergenin yeteneklerini şekillendirir. Ergenlik döneminde bireyin sahip olduğu fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ekonomik kaynaklar gelecekteki sağlık ve iyi oluşunun temelidir. Ergen sağlığına ve iyi oluşuna yapılan yatırımlar, gelecek nesil için yıllar boyunca fayda sağlayacaktır (OECD, 2019).

Ergenlik dönemdeki bireyler için madde bağımlılığı, teknoloji bağımlılığı, şiddet, bu dönemde görülen fazla risk almaya bağlı kazalar, kendine zarar verme, intihar, fiziksel ve ruhsal hastalıklar gibi birçok risk faktörü söz konusudur. Bu risklerin gerçekleşmesi durumunda tedavi süreci zahmetli ve masraflı olabilmekte buna rağmen bazı hasarların telafisi mümkün olamamaktadır. Bu risk durumları gerçekleşmeden, alınacak tedbirlerle, önleyici programlarla, bireyin olumlu yanlarının geliştirilmesiyle engellenebilir. Bu konuda önleyici ve koruyucu rehberlik çalışmalarının yapılabilmesi için öncelikle ergenlerin iyi oluşlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi gerekir. Bu bağlamda ergenlik dönemi içerisinde bulunan ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerini incelemek alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Yaşam doyumu iyi oluşun birçok boyutunun pozitif bir göstergesidir (Proctor vd., 2009). Türkiye'de 2000- 2015 arasında iyi oluş kavramını ele alan araştırmaları analiz eden bir çalışma, en çok lise ve üniversite öğrencileriyle çalışıldığını, ilkokul ve ortaokul düzeyinde yapılan araştırmaların daha az olduğunu göstermektedir (Kardaş ve Yalçın, 2019). Yaşam doyumu öznel iyi oluşun alt boyutu olan kişisel bir olgu olmasına rağmen kişilerarası, sosyal- ailesel ve kurumsal unsurları içeren ekolojik bir bağlamda ele alınmalıdır (Sarason, 1997; Akt. Oberle vd., 2011). Bu açıdan yaşam doyumunu okul iklimi ve okul bağlılığı çerçevesinde ele alan bu çalışmanın ilkokul ve lise arasındaki geçiş sürecinde, ergenliğin başladığı ve ilerlediği dönemde bulunan ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları ile ilgili değerli bulgular sunması beklenmektedir.

Ergenlik döneminde yaşam doyumunda dönemsel bir düşüş görülmektedir (Goldbeck vd., 2007; Orben vd., 2022). Bu dönemde depresif eğilim, akademik başarısızlık, okulda disiplin sorunları daha sık yaşanabilmekte ve bu durum ergenin iyi oluşunu ve akademik gelişimini olumsuz etkilemektedir (Roeser, Eccles ve Sameroff,

1998). Düşük yaşam doyumu, depresyon ve ankisiyete gibi içselleştirme davranışlarıyla (Huebner, Funk ve Gilman, 2000) ve yıkıcılık, saldırganlık gibi dışsallaştırma davranışlarıyla (Suldo ve Huebner, 2004) ilişkilidir. Ergenlerin yaşam doyumlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi öğrencilerin olası risklere karşı korunmasında, birçok olumsuz durumun, kazanın, hastalığın ortaya çıkmadan önlenmesinde ve ergenlerin yaşam doyumlarını arttırmada yapılacak çalışmalar açısından önemlidir.

Almanya'da 2010-2018 yılları arasında katılımcıların 14 ve 23 yaşları arasında takip edildiği boylamsal verilerin kullanıldığı araştırmada ergenlikten yetişkinliğe geçiş sürecinde 'M' şeklinde dalgalanmalar görüldüğü tespit edilmiş, yetişkinliğe geçişte görülen dalgalanmalara ergenlik döneminde yapılacak müdahalelerin uzun süreli olumsuz etkileri önleyebileceği belirtilmiştir (Henkens, Kalminj ve Valk, 2022). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve şükran düzeylerini yükseltmeyi amaçlayan bir araştırmada, katılımcılar iki gruba ayrılarak deney grubuna altı haftalık bir müdahale programı uygulanmış, kontrol grubuna müdahalede bulunulmamıştır. Öntest- sontest ve ölçek verilerinin sonuçları müdahale programının öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini yükselttiği yönündedir (Vangölü ve Kardaş, 2022). Bireysel düzeyde yaşam doyumunu yükseltmeye yönelik müdahaleler çok daha fazla zaman alır. Erken ergenlik döneminde olumlu gelişimi teşvik etmek için aile dışındaki kaynakların özellikle ergen yaşamında önemli yer tutan okul bağlamındaki kaynakların tanımlanması önemlidir. Okul bağlamında yapılan müdahaleler çocuklarda ve gençlerde olumlu gelişimi desteklemeyi sağlar (Oberle vd., 2011). Bu konuda daha fazla önleyici ve koruyucu okul temelli rehberlik çalışmalarının yapılabilmesi için ergenlerin olumlu gelişimlerini ve yaşam doyumlarını etkileyen okula ilişkin faktörlerin ortaya konması önemlidir.

Yüksek yaşam doyumu; yüksek akademik başarı, olumlu kişilerarası ilişkiler ve ders dışı aktivitelere katılım ile pozitif korelasyon gösterirken, ergenlik döneminin getirdiği alkol ve madde kullanımı, kaygı, saldırgan davranışlar gibi risklere karşı koruyucu bir faktördür (Gilman ve Huebner, 2006). Yüksek düzeyde yaşam doyumuna sahip olan kişiler daha olumlu sosyal ilişkilere sahiptir (Diener ve Seligman, 2002). Birçok çalışma, yüksek yaşam doyumunun, öğrencilerin akademik başarısına (Gilman vd., 2006; Gilman ve Huebner, 2006; Çivitci, 2009; Uz Baş, 2011), akademik motivasyonuna (Eryılmaz, 2010), akademik öz yeterlilik düzeyine (Bostan, 2021) olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Ergenlerin okul yaşantılarından doyum alması, tüm yaşamını olumlu etkilemektedir (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Ergenler arasında olumlu gelişimi teşvik etmek için yaşam doyumunun artmasına katkıda bulunan okul iklimi ve

okul bağlılığı gibi faktörlerin belirlenmesi, ergenleri birçok risk faktörüne karşı koruyucu etki gösteren yaşam doyumunu arttırmaya yönelik düzenlemeler yapılabilmesi için önemlidir.

Okul, ergenlik döneminin temel faaliyetlerinden biridir ve okul ortamı yaşam doyumunun sağlanmasında önemli bir rol oynar (Proctor vd., 2017). Aile ve sınıf ortamı akademik, ailevi ve sosyal benlik aracılığıyla yaşam doyumunu yordamaktadır (Povedano Diaz, Muñiz Rivas ve Vera Perea, 2020). Sınıf arkadaşlarından alınan desteğin yakın arkadaşlardan alınan destekten daha etkili olduğunu gösteren bir çalışma okul ortamının ergen yaşam doyumu üzerindeki etkisine işaret etmektedir (Suldo ve Huebner, 2006). Okul bağlılığının öğrenciliğin ilk yıllarından başlayarak geliştirilmesi, öğrencilerin gelecekte riskli davranışlardan, şiddet ve suç içeren faaliyetlerden uzak durması açısından önemlidir (Finn, 1993). Ergenlerin günün büyük bir kısmını geçirdikleri okuldaki öğretmenlerle ve akranlarla ilişkileri ve okul çevresinden algıladıkları destek yaşam doyumları ile ilişkilidir (Oberle vd., 2011). Benzer şekilde, yüksek düzeyde yaşam doyumunun okula ve öğretmenlere yönelik olumlu tutum, not ortalaması, ders dışı etkinliklere katılım ve sosyal ilişkilerle olumlu yönde ilişkili olduğu gösterilmiştir (Gilman ve Huebner, 2006). Okula aidiyet duygusu zayıf olan öğrencilerin yaşam doyumları okula aidiyet duygusu güçlü olan öğrencilerin yaşam doyumundan düşüktür (OECD, 2019). Lombardi ve diğerleri (2021), öğrencilerin okul bağlılığını etkileyen ve iyilik hallerini arttıran faktörleri araştırmak için 10. sınıfa devam eden 153 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar, bilişsel yetenek veya kişilik özelliklerinden bağımsız olarak, okul ortamını iyileştirmenin öğrencilerin iyilik hallerini ve dolaylı olarak okul bağlılıklarını desteklediğini göstermiştir. Öğrenciler okul bağlılığının alt boyutlarının aynı anda tümünde, birinde ya da ikisinde bağlılık gösterebilir. Bu açıdan okul bağlılığı alt boyutlarıyla ele almak önemlidir (Blumenfeld vd., 2005). Bu çalışmada okul bağlılığı üç alt boyutu ile alınmış ve yapılan analizlere okul bağlılığı ölçeğinin alt ölçeklerinden alınan puanlar dahil edilmiştir.

Bir okulun olumlu algılanmasını sağlayan ve öğrencileri okula gitmeye istekli kılan olumlu bir okul iklimidir. Olumlu okul iklimi öğrenciler ve öğretmenler arasındaki kişilerarası ilişkiler, akranlar arasındaki ilişkiler, eşitlikçi okul kuralları ve öğrencilerin hedeflerini geliştirmeleri için sundukları fırsatları içerir (Zullig vd., 2014). Ergenlerin okul iklimi, öğretmenlerle ve arkadaşlarla ilişkiler gibi okul yaşantılarıyla ilgili yargıları yaşam doyumlarını etkilemektedir (Huebner, Laughlin, Ash ve Gilman, 1998). Okul iklimi, gençler için olumlu yaşam sonuçlarını destekleyen koruyucu bir faktör olarak işlev

görebilir (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006). Olumlu bir okul ikliminde, öğrencilerde daha az davranışsal ve duygusal problemler görülür. Yüksek riskli çevrelerdeki olumlu ve destekleyici iklime sahip okullar öğrencilerin akademik başarılarını şekillendirebilir. Ayrıca olumlu okul iklimi risk grubunda bulunan öğrenciler için antisosyal davranışları önleyen ve sağlıklı gelişimi teşvik eden bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Olumlu kişilerarası ilişkiler ve öğrenciler için en uygun öğrenme fırsatlarının sunulması tüm demografik çevrelerde ortalama başarı düzeyini arttırır ve uyumsuz davranışları azaltır (Block, 2011). Olumlu okul iklimi ergenlerin sağlığını da sigara, alkol, uyuşturucu kullanımı ile şiddet olaylarını azaltmak suretiyle olumlu etkilemektedir (Patton vd., 2016). Kuralların ve düzenin olduğu, öğrencilere ders dışı etkinlikler sunan, saygı temelli olumlu kişilerarası ilişkilerin bulunduğu, ebeveyn katılımının yüksek olduğu okullar, ergenlerin yaşam doyumuna katkıda bulunabilir (Zullig, Huebner ve Patton, 2011).

Yaşam doyumu bireylerin yaşam kalitesine ilişkin değerlendirmelerini içerdiğinden, bireylerin gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan psikolojik danışmanlar için önemli bir kavramdır. Araştırma bulgularının özellikle psikolojik danışmanlara, okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri planlanırken yaşam doyumunun arttırılmasına yönelik hangi değişkenlerin dikkate alınması gerektiği konusunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bulgular, en nihai istekleri çocuğunun mutlu olması olan ebeveynlere yönelik yapılacak çalışmalarda ergenlerin yaşam doyumlarını yükseltecek etmenlerin göz önünde bulundurulması açısından faydalı olacaktır. Bu bilgiler kapsamda alan yazın incelendiğinde Türkiye'de ergenlerin yaşam doyumuna ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve bu çalışmaların yaşam doyumu ile atılganlık (Dönmez, 2007), benlik saygısı (Akcan, 2018), bağlanma (Sever, 2022), benlik kurguları (Morsünbül, 2013), duygusal zeka (Kırtıl, 2009), ebeveyn tutumları (Sarıdaş, 2022), kendini açma ve sosyal destek (Uygur, 2018), psikolojik dayanıklılık ve sosyal duygusal öğrenme becerileri (Yıldız ve Kahraman, 2021), sosyal kaygı (Kermen, İlçin Tosun ve Doğan, 2016), sosyal beceri (Kalkışım, 2022), utangaçlık ve özyeterlilik (Erol, 2017) gibi kişisel değişkenler açısından ele alındığı görülmüştür. Yurt içi ve yurt dışı alanyazında ortaokul öğrencileri üzerinde yaşam doyumu ile okul iklimini (In, Kim ve Carney, 2019; Suldo vd., 2013; Uz Baş ve Yurdabakan, 2017) ve yaşam doyumu ile okul bağlılığını (Heffner ve Antaramian, 2016; Lewis vd., 2011; Özdemir ve Koruklu, 2013; Yuen, 2016) ayrı ayrı ele alan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerini açıklamasının dışında psikolojik danışmanların önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında

veli, öğretmen ve öğrencilerle yapacakları çalışmalarda faydalı olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın pozitif psikoloji perspektifinin eğitim bağlamında yaygınlaşmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Eğitimde pozitif psikoloji perspektifinin yaygınlaşması çocukların mutlu bireyler olmaları açısından önemli bir unsur olabilir.

Sayıltılar

Araştırmaya dahil olan katılımcıların, kontrol edilemeyen değişkenlerden eşit şekilde etkilendiği ve tüm ölçme araçlarını kendilerini yansıtacak biçimde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, Ankara ili Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut, Sincan ve Polatlı ilçelerindeki devlet okullarında öğrenimlerini sürdüren ortaokul öğrencileriyle ve uygulanan ölçeklerden toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Yaşam Doyumu: Öznel iyi oluş kavramının bilişsel boyutudur ve kişinin yaşantısını kendi kriterlerine göre bilişsel değerlendirmelerinin sonucudur (Diener, 1984). Bu çalışmada yaşam doyumu; Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği'nden elde edilen toplam puan olarak ele alınmıştır.

Okul İklimi: Okulun tüm paydaşlarının okul yaşamı tecrübelerini temel alarak amaçları, değerleri, kişiler arası etkileşimi, öğrenme ve öğretme deneyimleri ile kurumsal yapıları yansıtır. Okul iklimi güvenlik, eğitim ve öğretim, ilişkiler ve çevre olmak üzere dört unsuru içerir (National School Climate Council, 2007).

Okul Bağlılığı: Çalışma kapsamında okul bağlılığı davranışsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve duygusal bağlılığı içeren üç boyutlu bir yapı olarak incelenmiştir. Davranışsal bağlılık akademik ve sosyal aktivitelere katılımı, okul kurallarına uymayı ve olumsuz davranışlardan kaçınmayı; duygusal bağlılık, öğretmenlere, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik olumlu ve olumsuz tepkileri; bilişsel bağlılık ise, öğrenme süreçleri için istekli

olmayı, amaç belirlemeyi ve bu amaç doğrultusunda çaba göstermeyi içerir (Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris, 2005).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaşam doyumu, okul iklimi ve okul bağlılığı kavramları açıklanarak, kavramlarla ilgili alan yazındaki çalışmalardan bahsedilmiştir.

Yaşam Doyumu

Öznel iyi oluş, mutluluğun psikolojik anlamıdır (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Diener (2000) öznel iyi oluşu, yaşamın bir bütün olarak bilişsel ve duygusal değerlendirmesi olarak tanımlamıştır. Bu değerlendirme doyumla ilgili bilişsel yargılarla beraber olaylara verilen duygusal tepkileri de içerir. Öznel iyi oluş; pozitif duygulanım, negatif duygulanım ve yaşam doyumu unsurlarını içerir. Pozitif ve negatif duygulanım, duygusal boyutu; yaşam doyumu, bilişsel boyutu ifade eder (Diener, 1984). Öznel iyi oluş hali; olumlu duyguların bolca yaşandığı, olumsuz duyguların daha az hissedildiği ve yaşam doyumunun yüksek olduğu geniş bir kavramdır. (Diener, 2000). Yaşam doyumu yüksek olan ve olumsuz duyguları daha az, olumlu duyguları daha çok yaşayan bireylerde öznel iyi oluş düzeyi yüksektir (Suldo ve Huebner, 2006).

Yaşam doyumu kavramını ilk kullanan Neugarten, Havighurst ve Tobin (1961) olmuş; yaşam doyumunu kişinin sahip olmak istedikleriyle sahip olduklarının karşılaştırmasının sonucu olarak tanımlamışlardır. Yaşam doyumu, yaşam kalitesinin bireysel kriterlere göre olumlu değerlendirilmesi ve yaşamın çeşitli alanlarından alınan mutluluk olarak da tanımlanmaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Myers ve Diener (1995) yaşam doyumunu, bir kişinin yaşamının çeşitli yönlerinden elde ettiği doyum olarak açıklamıştır. İş, aile, sağlık, serbest zaman, maddi gelir, kişinin kendisi ve sosyal çevresi bireyin doyum sağladığı alanlardır (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Yaşamdan doyum alan kişilerin günlük yaşamdan zevk alan, yaşamı anlamlı bulan, yaşamdaki hedeflerini gerçekleştirdiğini düşünen, olumlu benlik algısına sahip ve olumlu bir bakış açısına sahip kişiler olduğu ifade edilmektedir (Neugarten vd., 1961). Bu tanımlardan yola çıkarak yaşam doyumunun bireyin yaşamını kendi kriterleri

çerçevesinde değerlendirmesi ve arzuladığı yaşam ile sahip olduğu yaşam arasındaki kıyaslamanın bir sonucu olduğu söylenebilir.

Öznel iyi oluşu hangi kriterlerin sağlayacağına ilişkin farklı görüşler vardır. Bunlardan ilki öznel iyi oluşu dışsal kriterlere dayandırır. Bu görüşe göre ideal yaşam toplumsal değerlere göre belirlenir, birey bu belirlenen niteliklere sahip olduğu ölçüde doyum sağlar. İkinci görüş iyi bir yaşamı belirlemede bireysel kriterlerin önemli olduğunu savunur. Birey kendi arzu ettiği standartlara sahipse yaşamdan doyum alır. Üçüncü görüş ise duygulara odaklanır. Olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha sık yaşayan birey, yaşamından doyum alır (Diener, 1984).

Veenhoven (1996) yaşam doyumunu açıklamak için; yaşam fırsatları, olayların akışı, deneyimler ve değerlendirme gibi bireyin yaşam hakkındaki yargısını etkileyen bileşenleri içeren kapsamlı bir model oluşturmuştur. Yaşam fırsatları kategorisinde bireysel yetenekler ile sahip olunan kişisel ve toplumsal kaynaklar bulunmaktadır. Bireyin yaşadığı olaylar, kısmen iyi veya kötü şansa kısmen de sahip olunan koşullar ve bireysel yeterliliklere bağlıdır. Olumlu ve olumsuz olaylarla karşılaşma durumu herkes için aynı değildir. Bu durum yaşam fırsatları olarak adlandırılır. Olayların akışı, olumlu ve olumsuz deneyimlere dayanır, bireyin günlük hayatını sürdürürken karşısına çıkan çeşitli olaylardan doyum alıp almaması şeklinde açıklanmaktadır. Deneyim, yaşam olaylarının akışına verilen bilişsel tepkidir. Yaşamın değerlendirmesi, sözü geçen tüm etkileşimlerin ortalamasıdır. Örneğin birey adaletsiz bir toplumda yaşadığı ve düşük sosyal statüye sahip olduğu için ayrıca kişisel özellikleri açısından da hoş ya da zeki olmadığı için hayattaki şansı zayıf olabilir. Bu durumdaki kişiler pek çok olumsuz deneyimle karşılaşabilir. Bu deneyim akışı üzerine kişi olumsuz duygular hissedecek ve hayatını genel olarak tatmin edici bulmayacaktır. Bu model, bireysel ve toplumsal özellikleri ve kişisel değerlendirmeleri ve atıfları içermesi bakımından yaşam doyumunu geniş bir kapsamda değerlendirmektedir. Bölümün devamında yaşam doyumunun belirleyicileri üzerine yapılmış kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

Yaşam Doyumu Kuramları

Yaşam doyumu kavramını doğrudan inceleyen kuramsal yaklaşımlar bulunmamaktadır. Yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturduğundan bu

kısımda yaşam doyumu kavramı öznel iyi oluş kuramları açısından ele alınmıştır. Bu kapsamda alanyazında yer alan kuramsal yaklaşımlar şunlardır:

Aşağıdan yukarıya kuramı, genel yaşam doyumunun parçaların toplamı olduğu fikrine dayanır. Bu görüşe göre mutluluk mutlu anların birikimidir. Yaşamın farklı alanlarından alınan doyumun ortalamasıdır. Birey kendisinin mutlu olup olmadığına karar vermek için yaşadığı hazlar ve acılarla ilgili bir kıyaslama yapar (Diener, 1984). Buna karşın, yukarıdan aşağıya yaşam doyumu kuramı, yaşamın çeşitli alanlarından alınan doyumun genel yaşam doyumunun bir sonucu olduğu ve bunun da nispeten değişmez kişilik özelliklerine ve diğer sabit genetik etkilere bağlı olduğu varsayımına dayanır (Headey, 2014). Hedonik adaptasyon kuramına göre insanlar temel bir doyum düzeyine sabitlenmiştir ve hem olumlu hem de olumsuz önemli yaşam olaylarından sonra uyum sağlayarak bu seviyeye geri dönerler. Bu durum genetik özellikler ve kişilik özellikler tarafından şekillenir (Lyubomirsky, 2012). İşsizlik, evlilik, eşin ölümü, boşanma, ilk çocuğun doğumu ve işten çıkarılmak gibi önemli yaşam olaylarının yaşam doyumu üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma sadece uzun süreli işsizliğin ve kısmen evliliğin yaşam doyumu üzerinde uzun süreli etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bunun dışında ele alınan tüm olayların sonrasında çoğu kişi başlangıçtaki öznel iyi oluş düzeyine geri dönmüştür. (Clark, Diener, Georgellis ve Lucas**,** 2008). Her iki kuram da kısmen doğrudur. İnsanlar bazı olaylara öznel tepkiler verebilirler, ancak bazı yaşantılar da pek çok insan için tartışmasız zevklidir (Diener, 1984). Yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya kuramları birlikte yaşam doyumu düzeylerindeki farklılıkları açıklayabilmektedir. Genetik etkiyi ve kişisel özellikleri temel alan yukarıdan aşağıya kuramı, yaşam doyumunun istikrarlı oluşuyla ilgili kısmı; nesnel koşullar, bireysel tercihler, hedefler ve seçimlerin etkisini temel alan aşağıdan yukarıya kuramı ise yaşam doyumu üzerindeki kısa ve uzun süreli değişimleri açıklamaktadır (Headey, 2014).

Belli bir noktaya ulaşma (erek/telik) kuramı 1960'lı yıllarda Wilson tarafından ileri sürülmüştür. Bu yaklaşıma göre insanların biyolojik ihtiyaçlar gibi doğuştan gelen ve başarılı olmak gibi öğrenilen bazı ihtiyaç ve hedefleri vardır. Mutluluğa hedefler ve ihtiyaçlar karşılandığında ulaşılır. Karşılanmayan ihtiyaçlar mutsuzluğa yol açar (Diener, 1984). İnsanların hedeflerinin olması, güçlüklere rağmen hayattan zevk almalarını sağlar. Bireyin kendine ulaşılabilir hedefler koyması, yaşam doyumunu arttırır (Diener vd., 1999). Kişilerin bazı amaçları, diğerleriyle çelişebilir, bazen de erişebileceğinin çok üzerinde hedefler belirlemiş olabilir, bu durumlarda kişi hedeflerine ulaşamadığı için mutsuz olur. Bireylerin mutluluğu için amaçların bütünleştirilmesi ve gerçekleşmesi

mümkün hedefler koyması önemlidir. Bu kurama göre hedefi olmayan insan yaşamdan doyum sağlayamaz (Diener, 1984).

Haz ve acı kuramı belli bir noktaya ulaşma kuramından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Haz ve acının ilişkili olduğunu varsayar. Bireyin duyduğu eksiklik ve yoksunluğun, ihtiyaç ve amaçların temelini oluşturduğunu, karşılanması durumunda bireylerin haz, karşılanmaması durumunda ise acı yaşadıklarını savunur. Yoksunluk ne kadar büyükse, giderildiğinde alınacak haz o kadar büyük olacaktır. Bu görüş, ihtiyaçların kalıcı olarak karşılanmasının en üst seviyede mutluluğa yol açmayacağını, sürekli olarak yoksunluk çekilmesi ve bu yoksunluğun giderilmesi gereken bir döngünün içinde bulunulmasının insanları mutlu bireyler yapacağını öne sürmektedir (Diener, 1984). Nörobilim alanındaki gelişmelerin ardından, zevk ve acı deneyimlerine farklı bilişsel sistemlerin aracılık ettiğini, bu deneyimlerin insan davranışına ve yaşam doyumuna farklı katkılar yaptığını ve motivasyon sistemi ve isteklerle farklı ilişkilere dayandığını açıklayan görüşler de bulunmaktadır (Shriver, 2014).

Aktivite (etkinlik) kuramı, öznel iyi oluşun ve yaşam doyumunun, ihtiyaç ve hedeflere ulaşma yolunda yapılanların, yaşananların dolaylı bir getirisi olduğunu ifade etmektedir. Hedeflere ulaşma çabasıyla gerçekleştirilen aktiviteler kişinin becerilerine uygunsa, doyum ve mutluluk getirecek; kişinin becerilerini aşıyorsa kaygı, kişinin becerilerinin çok altında kalıyorsa sıkıntı yaratacaktır (Diener, 1984). Kişi becerilerine uygun, ulaşılabilir amaçlar edinir ve bu amaçlara ulaşmak için yaptığı faaliyetlerde gelişim gösterirse hem süreçten hem de sonuçtan ötürü mutluluk duyar. Bu noktada erek ve aktivite kuramlarının birbirini tamamladığı söylenebilir (Tuzgöl Dost, 2004).

Yargı kuramı; kişinin kendi değerlendirmelerine göre istediği yaşam standartları, var olan yaşantısından daha yüksekse kişinin yaşamdan daha az doyum alacağı, daha düşükse ya da beklentisine uygunsa daha çok doyum alacağını öne sürmektedir (Diener, 1984). Bu kurama göre yaşam doyumu bir deneyimin belirlenen standartlara ve güncel koşullara göre bilişsel değerlendirmesidir. Sosyal karşılaştırma teorisine göre bireyler kendi yaşamlarında yargıda bulunabilmek için oluşturacakları standartları diğer kişilere göre belirler. Eğer kendi yaşantılarını başkalarından iyi olarak değerlendirirlerse doyumları artar, yaşantılarını diğerlerinden kötü olarak değerlendirirlerse doyumları azalır. Bireyler bu karşılaştırmayı kendi geçmiş yaşam koşulları ve şimdiki yaşam koşulları arasında da yapabilir. Şuandaki yaşam standartları geçmişe göre iyiyse doyum artar, geçmişteki yaşamına göre daha kötüyse doyum azalır (Meadow, Mentzer, Rahtz, Sirgy, 1992). Doyum kişinin sahip olduğu ve sahip olmak istediği standartlar,

başkalarının sahip olduğu standartlar, geçmişte sahip oldukları ve gelecekten beklentileri arasındaki karşılaştırmalarından elde edilen sonuçtur (Emmons ve Diener, 1985).

İlişkilendirici (bağ) kuramı bellek, koşullanma ve bilişsel ilkeler üzerine temellenir. Bireylerin olaylara verdiği anlamlar önemlidir. İyi olarak algılanan olaylar kişiyi mutlu eder. Bu kurama göre mutluluk, bireyin olaylara yönelik yaptığı atıflara dayanır. İyi olaylar içsel ve değişmez faktörlere atfedilirse daha fazla mutluluk getirir. (Diener, 1984). Bağ kuramları arasında bulunun bir diğer bilişsel yaklaşım hafızaya dayanır. Bower (1981)'a göre doyumu hafızada kurulan çağrışımsal ağlar belirler. Kişiler duygu durumlarına uygun anıları belleğinden çağırır. Birey daha çok pozitif çağrışımlı ağlara sahipse yaşanan olaylar daha çok olumlu duyguları tetikler ve olaylara daha olumlu tepkiler verir.

Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler

Yaşam doyumu araştırmaları, yaşam doyumunun kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişen birçok faktörden etkilendiğini göstermiştir (Diener, Inglehart, Tay, 2013). Yapılan çalışmalar, yaşam doyumunun yordayıcıları olarak cinsiyet, yaş, etnik köken, gelir düzeyi gibi demografik değişkenlerden daha çok kişisel yönelim, çevresel ilişkiler ve kültürel değerler gibi psikolojik faktörleri işaret etmektedir (Myers ve Diener, 1995). Yaşam doyumunu etkileyen faktörler; alanyazında ergenlerin yaşam doyumu üzerinde yapılan araştırmalardan yola çıkılarak açıklanmıştır.

Demografik Faktörler. Ergenlerde yaşam doyumunu etkileyen kişisel ve demografik faktörler; yaş, cinsiyet, akademik başarı ve sosyoekonomik durum olarak sıralanabilir.

Yaşam doyumu ve yaş ilişkisini ele alan çalışmalar yaşam doyumunun, yaşam süresi boyunca sabit kalmadığını, çeşitli sebeplerle yaşamın belli dönemlerinde azalıp tekrar artabildiğini göstermektedir (Blanchflower & Oswald, 2009; Clark vd., 2008). Alanyazında ergenlik dönemine özgü olarak yaşam doyumunun azaldığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Bisegger vd., 2005; Goldbeck vd., 2007; Park, 2005; Suldo ve Huebner, 2004). Ergenlikten yetişkinliğe yaşam doyumunun değişimini inceleyen boylamsal bir çalışmada ergenlik döneminde yaşam doyumunda çok keskin bir düşüş yaşandığı belirtilmiştir (Orben vd., 2022). Ergenlik dönemindeki bu düşüşün nedeni

akran ilişkilerindeki sorunlar ve okuldaki stres (Uusitalo Malmivaara, 2014) ile hormonal ve psikolojik değişimler (Goldbeck vd., 2007) olabilir. Yaş ya da sınıf düzeyi değişkeninin yaşam doyumunu yordadığını gösteren çalışmalara rağmen (Çivitci, 2009; Ercan, 2019; Güngör ve Avcı, 2017; Sever, 2021; Yam ve Kumcağız, 2020; Yılmaz, 2017) ilişki bulunmayan çalışmalar da vardır (Çivitci, Çivitci ve Fiyakalı, 2009; Gilman ve Huebner, 2006; Kırtıl, 2009; Yıldırım, 2017).

Cinsiyetin yaşam doyumu üzerindeki etkisi uzun süredir pek çok çalışmada incelenmektedir ve yaş değişkeninde olduğu gibi alanyazında tutarsız sonuçlar olduğu görülmektedir. Chen, Cai, He ve Fan (2020), yaşam doyumu ve cinsiyet ilişkisini ele alan çalışmalar üzerinde bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Sonuçlar, yaşam doyumunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişmediğini, erkek çocuklar ve ergenler lehine biraz farklılaştığını göstermiştir. Meta-analiz çalışmasının sonuçları, cinsiyet farklılıklarına dört faktörün katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bu faktörler araştırmanın yapıldığı coğrafi bölge, çalışmaya katılan grubun nüfus yapısı, yaşı ve ölçüm yapılan boyuta özgü etkenlerdir. Araştırma sonuçları arasındaki tutarsızlık bu faktörlere bağlı olabilir. Lu, Shih, Lin ve Ju (1997) toplulukçu bir kültüre sahip olan Tayvan'da yaptıkları araştırmada cinsiyet üzerindeki kültürel etkiyi açığa çıkarmış, cinsiyetin sosyal destek aracılığı ile mutluluğu etkileyebileceğini, kadınların aile ve çevreyle ilişkilerinden, erkeklerin ise iş hayatında elde ettiği kazanımlardan doyum sağladığını belirtmişlerdir. Kadınların kültürel olarak sosyal hayat sürdürmelerinin, sosyal destek almalarının ve vermelerinin desteklendiğini bu durumun mutluluk düzeylerine katkısı olduğunu, kadınların mutluluk düzeyinin erkeklerden yüksek olmasında bu durumun etkili olduğunu ileri sürmüştür. Sosyal destek değişkeni kontrol altına alındığında cinsiyetin mutluluk üzerindeki etkisinin önemli ölçüde azaldığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre cinsiyetin yaşam doyumu üzerindeki etkisinin içinde bulunulan kültürdeki toplumsal cinsiyet rollerine göre değişebileceği söylenebilir.

Ergenlerde cinsiyet ve yaşam doyumu alanındaki çalışmalar, yaşam doyumu ile cinsiyet arasındaki ilişkiye yönelik farklı bulgular sunmuşlardır. Önceki çalışmaların bazıları kızların erkeklere kıyasla daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğunu öne sürerken (Çam ve Artar, 2014; Kırtıl, 2009; Liu, Mei, Tian ve Huebner, 2015; Tuzgöl Dost, 2007 Yuen, 2016), bir kısmı cinsiyet ve yaşam doyumu arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuş (Çivitci, Çivitci ve Fiyakalı, 2009; Gün ve Bayraktar, 2008; Kırtıl, 2009; Yam ve Kumcağız, 2020), bir kısmı da kızların erkeklerden daha düşük yaşam doyumu bildirdiğini göstermiştir (Lewis, 2011; Kaye Tzadok vd., 2017). PISA

2018 verilerine göre araştırmaya katılan ülkeler genelinde erkekler kızlardan daha yüksek oranda yaşamlarından doyum aldıklarını bildirmiştir. 2018 PISA verilerine göre Türkiye'de ortalama yaşam doyumu OECD ortalamasından erkeklerde 0,70 puan, kızlarda 0,30 puan düşüktür (OECD, 2019). Ergenlik döneminden yetişkinliğe yaşam doyumunun incelendiği boylamsal çalışmada kızların ergenlikte erkeklerden daha düşük yaşam doyumuna sahip olduğu ancak yetişkinlikte bu farkın görülmediği bulgularına yer verilmiştir (Orben vd., 2022).

Yaşam doyumunun diğer bir demografik değişken olan akademik başarı ile ilişkili olduğunu gösteren çok sayıda araştırma vardır (Gilman vd., 2006; Gilman ve Huebner, 2006; Tuzgöl Dost, 2007; Uz Baş, 2011). Bu araştırma sonuçları, benzer şekilde akademik başarı arttıkça yaşam doyumunun da arttığını göstermektedir. Ash ve Huebner (1998) akademik olarak üstün yetenekli bir grup öğrencinin iyi olma halini araştırmış ve bu grup ile normal başarı gösteren öğrenciler arasında genel yaşam doyumu açısından anlamlı bir fark bulmamışlardır. Ancak alt boyutlardan alınan puanlarda farklılıklar vardır. Yaşanılan çevre ve okul doyumu alt boyutlarında üstün yetenekli öğrenciler daha yüksek puan alırken, üstün yetenekli olmayan öğrenciler benlik ve aile doyumu boyutlarında yüksek puan, okul boyutunda düşük puan almıştır.

Yaşam koşullarının mutluluk ve yaşam doyumu üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Ekonomik olarak gelişmiş ülkelerde yaşayan insanlar, gelişmemiş ülkelerde yaşayanlara göre daha mutlu olduklarını bildirmektedir (Helliwell, Layard ve Sachs, 2018). Sosyoekonomik düzey ile yaşam doyumu ilişkisinin incelendiği 145 kişilik örnekleme sahip bir araştırmada, katılımcılar alt, orta ve üst olmak üzere sosyoekonomik düzeylerine göre üç kategoriye ayrılmışlardır. Sonuçlar üst sosyo-ekonomik grupta bulunanların en yüksek yaşam doyumuna sahip olduğunu, orta gruptakilerin orta düzeyde yaşam doyumuna sahip olduğunu, alt gruptakilerin ise en düşük düzeyde yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermiştir (Gitmez ve Morçöl, 1994). Dilmaç ve Ekşi'nin (2008) lise öğrencileri üzerinde yaşam doyumu ile benlik saygısını araştırdığı çalışmanın sonuçlarına göre yaşam doyumu öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılaşmaktadır. 2018 PISA verileri öğrencilerin sosyoekonomik statüleri ile yaşam doyumları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Avantajlı gruplar, dezavantajlı gruplara göre daha yüksek yaşam doyumu düzeyleri bildirmiştir (OECD, 2019).

Kişisel Faktörler. Yaşam doyumu ve öznel iyi oluş ile ilgili çalışmalar kişilik özelliklerinin kişinin mutluluğunu yansıtan bu iki kavramın önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Dışa dönük olmak yaşam doyumunu yordayan kişilik özelliklerinden biridir (Lu vd., 1997; Myers ve Diener, 1995). İyimser olmak (Lucas, Diener ve Suh, 1996; Yalçın, 2011) ve yüksek benlik saygısına sahip olmak (Çevik, 2010; Diener ve Diener, 1995) da yaşam doyumu ile ilişkili kişilik özelliklerindendir. Yüksek düzeyde yaşam doyumu bildiren ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada yüksek düzeyde yaşam doyumu; yüksek benlik saygısı, umut düzeyi, tatmin edici sosyal ilişkiler ve içten denetimli olma ve düşük düzeyde sosyal stres, kaygı, depresyon ve dıştan denetimli olma gibi kişilik özellikleriyle ilişkili bulunmuştur (Gilman ve Huebner, 2006). Benzer şekilde Dilmaç ve Ekşi'nin (2008) yüksek okul öğrencileri üzerinde yaşam doyumu ile benlik saygısını araştırdığı çalışmanın sonuçları da yaşam doyumu ile benlik saygısı ilişkisini doğrulamaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde yaşam doyumu ile bireysel bütünlük duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmanın bulguları da ele alınan üç değişkenin yaşam doyumunu yordadığını göstermektedir (Çeçen, 2008). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının genel öz yeterlilik (Aydıner, 2011) ve psikolojik sağlamlık (Eryılmaz, 2012) ile ilişkili olduğunu saptayan çalışmalar da mevcuttur.

Öz yeterlik yaşam doyumu ile ilişkili bulunan bir diğer kişilik özelliğidir. Ergenlerle yapılan başka bir çalışmada yaşam doyumunun artışı akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliliğin artışı ile ilişkili bulunmuştur (Suldo ve Huebner, 2006). Erken ergenlik dönemindeki 650 kişilik katılımcı grubu üzerinde yapılan boylamsal bir çalışmada beş yıl boyunca çok yönlü öz yeterlilik inançları, akademik başarı ve akran tercihleri izlenmiştir. Erken ergenlik döneminde yaşam doyumunu; sosyal öz yeterlilik ve akademik öz yeterliliğin güçlü bir şekilde yordadığı, geç ergenlik döneminde ise akademik başarı ve akran tercihinin yaşam doyumunu güçlü bir şekilde yordadığı görülmüştür (Vecchio, Gerbino, Pastorelli, Del Bove ve Caprara, 2007). Alanyazında yaşam doyumu ile ilişkili olduğu tespit edilen diğer kişisel değişkenlerden bazıları; atılganlık düzeyi (Dönmez, 2007), benlik saygısı (Akcan, 2018), duygusal zeka (Kırtıl, 2009), öfke denetimi (Gezgin Gürbüz, 2008), stresle başa çıkma (Gümüşbaş, 2008), utangaçlık ve özyeterlik (Erol, 2017), zorbalık (Hilooğlu, 2009) ve mantık dışı inançlara sahip olmadır (Çivitci, 2009).

Ailevi, Çevresel ve İlişkisel Faktörler. Yaşam doyumu üzerinde aile ve yaşanılan çevrenin yadsınamaz bir etkisi vardır. Yaşam doyumu düzeyleri arkadaş ve aile ilişkileri ile sosyal kabul gibi kişilerarası değişkenlerle (Proctor, Linley ve Maltby, 2010) ve sağlıklı sosyal ilişkilere sahip olmak ile ilişkilidir (Baumeister, Campbell, Krueger ve Vohs, 2003). Güçlü arkadaşlık ilişkilerine sahip, sosyal açıdan aktif, toplumsal katılım gösteren kişilerin ortalamadan daha mutlu oldukları belirtilmektedir (Argyle, 2001). Dışadönük kişilik özelliğine sahip olanlar ve yeterli sosyal destek alan bireyler yaşamlarından daha memnundur (Lu vd., 1997). Yalnızlık, sosyal destek, sosyal katılım ile yaşam doyumunu ele alan çalışmalar bu kavramların ilişkili olduğunu göstermektedir (Demir Güdül, 2015). Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeylerinin incelendiği araştırmada algılanan sosyal desteğin yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sonucunda da değişkenler arasında pozitif anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır (Nur Şahin, 2011). Ortaokul öğrencilerinin sosyometri sonuçları ile yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırıldığı bir diğer çalışmada sınıfta popüler olan öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri, sosyometrik statüsü reddedilen ve ihmal edilen olan öğrencilerden daha yüksektir (Siyez ve Kaya, 2008). Türkiye'de iyi oluş ve sosyal destek değişkenlerini ele alan 35 araştırmanın meta analizinin sonucu sosyal destek ile iyi oluş değişkenlerinin ilişkisini ortaya koymaktadır (Yalçın, 2015).

Çivitci'nin (2009) ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları üzerinde kişisel (cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan akademik başarı) ve ailesel özelliklerin (kardeş sayısı, anne baba eğitim düzeyi, algılanan anne baba tutumu) ilişkisi incelediği çalışmada bahsi geçen değişkenlerin aile doyumu alt boyutu ile en yüksek düzeyde ilişkili olduğu; genel yaşam doyumu, benlik alt boyutu, okul alt boyutu, arkadaş alt boyutu ve yaşanılan çevre alt boyutunun da bu değişkenlerle arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ebeveyne ve akrana bağlanma öznel iyi oluşu yordamaktadır (Baytemir, 2016). Parçalanmış aileye sahip 186 ergen ile tam aileye sahip 193 ergenin yaşam doyumları ile yaşam kalite düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada, tek ebeveynle yaşayan ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin tam aileye sahip ergenlere oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir (Dingiltepe, 2009). Aileden ve okuldan algılanan destek yaşam doyumunu yordamaktadır (Yalçın, 2011).

Ailesel ve çevresel faktörlerin çocuk ve ergenlerin suça sürüklenmesinde de etkisi vardır. Sosyal desteğin yetersizliği, ebeveyn denetiminin olmaması ve ailede geçmişte

suç işleyen kişilerin olması çocukların suça yönelten unsurlardandır (Güler, Sungur ve Kütük, 2018). Nalbant'ın (1993) 15- 22 yaş arasında suça karışmış ve suç işlememiş gençlerle yaptığı araştırmanın sonucuna göre; suç işlememiş gençlerin yaşam doyumu puanları ıslahevinde ve gözetim altında bulunan gençlerden yüksektir.

Eğitimle İlgili Faktörler. Eğitim ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyle ilgili yapılan araştırmalar, eğitim seviyesindeki artışın, yaşam doyumu düzeylerindeki artışla ilişkili olduğunu göstermektedir (Lu vd., 1997; Zanin, 2017). Otuz beş ülkede eğitim ile yaşam doyumu ilişkisinin incelendiği araştırma sonucu, eğitim seviyesi yükseldikçe yaşam doyumunun arttığı saptanmıştır (Cheung ve Chan, 2009). Eğitimle ilgili değişkenler, zamanlarının büyük kısmını okulda geçiren ergenlerin yaşam doyumları üzerinde de etkilidir. Norveç'te yapılan ve ergenlerin algıladıkları sosyal desteğin yaşam doyumlarına ve okul doyumlarına etkisinin incelendiği bir araştırmada, öğretmen desteğinin okul doyumunu anlamlı şekilde yordadığı ve okul doyumu düzeylerinin kızların yaşam doyumu düzeyleriyle, erkeklerin yaşam doyumu düzeylerine oranla, daha yüksek düzeyde bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır (Danielsen, Samdal, Hetland ve Wold, 2009). Sınıf ve aile ortamı ile ergenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişkide ergenlerin akademik, ailevi ve sosyal benlik kavramlarının aracı rolünü incelendiği bir araştırmada 12- 18 yaş arası 2372 ergen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bulgular aile ve sınıf ortamının akademik, ailevi ve sosyal benlik kavramıyla olan ilişkileri aracılığıyla yaşam doyumunu yordadığını göstermektedir (Povedano Diaz, Muñiz Rivas ve Vera Perea, 2020).

Ergenlerin; okul iklimi, öğretmenlerle ve arkadaşlarla ilişkiler gibi okul yaşantılarıyla ilgili yargıları yaşam doyumlarını etkilemektedir (Huebner vd., 1998). Yapılan araştırmalarda okul yaşam doyumundaki artışın akademik başarıda (Çivitci, 2009) ve mutluluk düzeylerinde (Uusitalo Malmivaara, 2012) artış sağladığı görülmüştür. Yaşam doyumu düzeyi yüksek olan öğrencilerin devamsızlık sorunlarının olmadığı ve okul sınavlarından daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir (Suldo ve Shaffer, 2008). Yaşam doyumu ile okula bağlanma arasında anlamlı bir ilişki vardır (Savi, Çakar ve Karataş, 2017). Yüksek yaşam doyumuna sahip olan ergenlerin okula ve öğretmenlere karşı olumlu tutum gösterdiği, ders dışı etkinliklere katılım gösterdiği ve daha yüksek not ortalamasına sahip olduğu bildirilmiştir (Gilman ve Huebner, 2006). Okul doyumu düşük

öğrencilerin zorbalık gibi şiddet içeren davranışlara yönelmesi olasıdır (Hilooğlu ve Cenkseven Önder, 2010).

Ergenlerin okul yaşamlarından memnuniyetleri yaşamlarının diğer alanlarına da yansımaktadır (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Yüksek yaşam doyumuna sahip ergenlerin özelliklerinin incelendiği bir başka çalışmada araştırmanın örneklemi, üç yaşam doyumu grubuna ayrılan (çok yüksek, orta ve çok düşük) 410 ergenden oluşturulmuştur. Bulgular, çok yüksek yaşam doyumuna sahip ergenlerin okul doyumu, akademik başarı, eğitime karşı olumlu tutum, eğitim hedefleri, müfredat dışı etkinliklere katılım gibi okula ilişkin boyutlarda puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra aynı grup depresyon, olumsuz duygulanım ve sosyal stres boyutlarında en düşük puanlara sahiptir (Proctor vd., 2010).

Sosyokültürel Faktörler. Yaşanılan bölgedeki kültürel yapı ve sosyal normlar bireylerin yaşamlarını etkiler. Farklı kültürlerdeki yaşam doyumu ölçümlerini karşılaştıran çalışmalar kültürlerarasında da farklılıklar olduğunu göstermektedir. Aynı coğrafi bölgelerde yer alan ülkelerdeki öğrenciler benzer yaşam doyumu ortalamalarına sahiptir. Dünyada en düşük ortalama yaşam doyumu düzeyleri Doğu Asya ülkelerinde gözlenirken, en yüksek yaşam doyumu düzeyleri Latin Amerika ve birçok Doğu Avrupa ülkesinde gözlenmiştir (OECD, 2019). Bireyci ve toplulukçu kültürlerde iyi bir yaşamın nasıl olacağı, yaşam doyumunun hangi faktörlerden ne şekilde etkileneceği değişebilir (Suh, Diener, Oishi ve Triandis, 1998). Yaşam doyumu bireyci kültürlerde duygularla, toplulukçu kültürlerde ise sosyal normlara bağlılıkla daha fazla ilişkilidir (Kwan, Bond, Singelis, 1997). Amerikalı ve Koreli ergenlerin yaşam doyumu verileri analiz edildiği bir çalışmada, Koreli ergenlerin Amerikalılara göre daha düşük yaşam doyumu bildirdiği görülmüştür. Alt boyutlardan alınan puanlar incelendiğinde Koreli ergenlerin benlik alt ölçeğinden, Amerikalı ergenlerin okul alt ölçeğinden daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür (Park ve Huebner, 2005). Çalışma bulguları toplulukçu kültüre sahip Koreli ergenlerin bireyselliği ifade eden benlik alt ölçeğinden düşük puan alırken, Amerikalı öğrencilerin toplulukla ilişkilerin, başarının ve kuralların ön plana çıktığı okul alt ölçeğinden düşük puan aldığını göstermektedir.

Ülke içi ve ülkeler arası göç yaşam doyumunu etkileyen bir diğer sosyokültürel unsurdur. İç göçün yaşam doyumuna olan etkisinin incelendiği bir çalışmada İzmir'de doğan ve orada yaşayan, Kızıltepe veya Nusaybin'de doğan ve orada yaşayan, Mardin'in

köylerinde doğup orada yaşayan, Mardin'den İzmir'e göç eden, Mardin'in köylerinden Kızıltepe veya Nusaybin'e göç eden 305 ergen yaşam doyumu, benlik saygısı ve sosyal destek açısından karşılaştırılmıştır. Doğduğu yerde yaşayan ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ve benlik saygıları göç eden ergenlerden daha yüksektir, sosyal destek ağları daha geniştir. Ayrıca ekonomik durumları iyi/orta olan grubun yaşam doyumu düzeyleri kötü/çok kötü olan gruba göre daha yüksektir. İzmir'e göç etmiş ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri en düşük olan grup olmasında doğdukları yer ile şu an yaşadıkları yer arasındaki kültürel farklılıklar, göç mesafesi ve ekonomik sorunlar olabileceği belirtilmiştir (Gün ve Bayraktar, 2008).

Araştırmalar göçmen olmayan ergenlerin göçmen ergenlerden daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğunu göstermektedir (Vieno, Santiello, Lenzi, Baldassari ve Mirandola, 2009). PISA 2018 verileri, OECD ülkelerinde, göçmen olmayan öğrencilerin %68'i, göçmenlerin ise %64'ü yaşamlarından doyum aldıklarını bildirmektedir (OECD, 2019). Türkiye dışında Türk vatandaşlarının en yoğun yaşadığı ülke olan Almanya' daki Türk göçmenler üzerinde yapılan çalışma yüksek eğitim düzeyinin, Almanca konuşabilmenin, orada doğmanın ve genç olmanın yaşam doyumunu arttırdığını göstermektedir (Koydemir ve Schütz, 2014). Türkiye son yıllarda oldukça fazla göç alan bir ülke haline gelmiştir. Türkiye'deki göçmenlerle yapılan araştırmalar göre, göçmenlerin algıladıkları sosyal destek (Doğan, 2019) ve gelir düzeyleri (Tüfekçi, 2019) yaşam doyumu düzeyleri ile ilişkilidir. Göçmenlerle ilgili çalışmalar üzerine yapılan bir meta analiz sonucuna göre hem etnik hem yeni kimliği benimsemek iyi oluş düzeyini arttırmaktadır (Nguyen ve Benet Martinez, 2013).

Okul İklimi

İnsanların içinde oldukları fiziksel ve psikolojik ortamlar 'iklim' olarak tanımlanır (Dilbaz Sayın, 2017). Okul iklimi öğretmenler ve idareciler tarafından belirlenen kurallar çerçevesinde öğrencilerin faklı deneyimler yaşadığı öğrenme ortamının sosyal atmosferi olarak tanımlanmaktadır (Block, 2011). Okul iklimi, okuldaki yaşantıların niteliği ve özelliklerini içeren bir kavramdır. Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arası ilişkileri şekillendiren tutum, değer ve inançlar okul iklimini şekillendirmektedir (Kızmaz, 2006). Okulda destekleyici bir iklim yaratmak için; bütün paydaşlar arasında iş birliği ve güvenilir ilişkiler kurulmalıdır (İhtiyaroğlu, 2014). Okul iklimi, okul paydaşlarının okul

yaşamına ilişkin deneyimlerine bağlıdır ve okulların hedeflerini, öğretme-öğrenme faaliyetlerini ve örgütsel yapısını yansıtır (National School Climate Center, 2007).

Alanyazında yer alan iklim türlerine bakıldığında Halpin ve Croft'un (1966; Akt. Ensari ve Zembat, 1999) tanımladığı altı örgüt tipi göze çarpmaktadır. Bunlar; açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı iklimdir. Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından ise dört tip iklim tanımlanmıştır. Bunlar; açık iklim, bağlı iklim, çözülmüş iklim ve kapalı iklimdir. Açık iklimde; iş birliği, ilişkilerde saygı, samimiyet ve açıklık esastır. Bağlı iklimde; öğretmenler arası ilişkiler samimi ve destekleyici, yönetimin tavrı ise otoriter ve katıdır. Öğretmenler öğrencilerine karşı adanmış bir tavır içindedir ve yönetimin tavrına karşın verimlidir. Çözülmüş iklimde; yönetimin destekleyici ve açık tavrına rağmen öğretmenler kapalıdır, bu tavra karşılık vermezler. Kapalı iklimde; yönetimin ve öğretmenlerin kapalı davranışları söz konusudur. Yönetim katı ve destekleyici olmaktan uzaktır, öğretmenler de iş birliğine kapalı ve ilgisizdir. İklim türlerini karşılaştırmada başlarda açık- kapalı iklim isimlendirmesi kullanılırken sonraki çalışmalarda olumlu- olumsuz ve sağlıklı- sağlıksız gibi isimlendirmeler kullanıldığı görülmektedir. İsimlendirmeler farklı olsa da bu iklim türleri aynı özellikleri tanımlamaktadır (Ertem ve Gökalp, 2017).

Olumlu iklime sahip bir okulda iş birliği, eğitsel ve sosyal gelişim, iletişim ortamı vardır (Gonder ve Hymes,1994). Böyle bir okulun hevesli, çalışkan öğrencilere, kendini adamış, iş birliğine açık öğretmenlere ve öğretmenler ile yöneticiler arasında kapsayıcı bir güven, karşılıklı saygı ve destek duygusuna sahip olduğu kabul edilir. Olumsuz algılanan bir iklimde ise birbirlerinden kopuk öğrenciler, öğrencilere ve meslektaşlarına kayıtsız hatta düşmanca davranan öğretmenler ve okulun paydaşlarıyla iletişimi kopuk, öğretmenlerin ihtiyaçlarının farkında olmayan, keyfi kararlar alan ve değişikliklere karşı dirençli yöneticilerin olması muhtemeldir (Ellis, 1988).

Okul iklimi; öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi, okuldaki uyumu, akademik başarısı üzerinde etkilidir. Olumlu okul ikliminin; başarma isteği, iş birliği içinde karar verme süreçleri, eşitlik ve adalet, disiplin ve düzen, aile katılımı, okul ve toplum ilişkisi, öğrenme sürecine odaklanma, liderlik, kaynak paylaşımı, hoşgörü, okulun paydaşları arasındaki ilişkiler gibi unsurları barındırdığı söylenebilir (Haynes, Emmons ve Ben Avie, 1997). Okul ikliminin öğrencileri nasıl etkilediği birçok araştırmaya konu olmuştur. Ulaşılan sonuçlar iklimin başarı ve öğrenmede etkili olduğunu göstermektedir (Sweetland ve Hoy, 2000). Çeşitli başarı seviyelerindeki okullar incelendiğinde iklimlerinin de farklı olduğu tespit edilmiştir (Brookover vd., 1978). Olumlu okul ikliminin hâkim olduğu

kurumlarda, başarı artarken disiplin sorunları azalır (Mitchell, Bradshaw ve Leaf, 2010). Olumsuz iklimin hâkim olduğu kurumlarda ise öğrencilerin okula bağlılığı azalır (Ellis,1988). Öğrenciler ait hissetmedikleri bir okula devam etmek istemez, akademik başarı düşer ve okulda disiplin problemleri çoğalır (Blum, 2005). Sağlıklı bir okul ortamında paydaşlar arasındaki ilişkiler ve iletişim olumludur. Olumlu bir iklimde tüm paydaşların verimliliği artar (Taymaz, 2007).

Olumlu bir okul iklimi samimi ve öğrenmeye uygun fiziksel bir ortam, iletişimi ve etkileşimi destekleyen sosyal bir ortam, öz saygıyı ve aidiyet duygusunu geliştiren duygusal bir ortam, öğrenmeyi ve kendini gerçekleştirmeyi destekleyen akademik bir ortam sunar (Block, 2011). İlkokuldan ortaokula geçiş sürecindeki (4. sınıftan 5. sınıfa) 404 öğrenci üzerinde öğrencilerin okul iklimi algılarının ortaokula geçiş sürecinde benlik kavramları ve öz saygıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada bulgular 5. sınıfa başlarken olumlu okul iklimi algısına sahip olan öğrencilerin daha olumlu benlik kavramına ve daha yüksek öz saygıya sahip olduğunu ortaya koymuştur (Coelho, Bear ve Brás, 2020)

Okul iklimi öğrencilerin duygusal ve kimlik gelişimlerini etkilemektedir (Sujisha ve Manikandan, 2014). Ergenlik dönemi kimlik gelişimi açısından kritik bir zamandır ve olumlu kimlik gelişiminin gelecek için pek çok olumlu sonucu vardır. 2405 ortaokul ve lise öğrencisinin verilerinden yola çıkarak olumlu okul ikliminin temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ve olumlu kimlik gelişimiyle ilişkisini inceleyen araştırmanın sonuçları psikolojik ihtiyaçların karşılanması, okul iklimi ve olumlu kimlik gelişiminin birbiriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Olumlu okul iklimi öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağladığından olumlu kimlik gelişimi ile ilişkilidir. Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına ve kimlik arayışlarına duyarlı okullar, öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Smith, Mann ve Kristjhansson, 2020)

Olumlu okul iklimi okul başarısı ve öğrenme motivasyonunu arttırmakta, olumlu gelişimi desteklemekte ve okulda zorbalık davranışlarının azalmasını sağlamaktadır. Olumsuz okul deneyimleri okulu bırakma, öğretmenlerde tükenmişliğin artması, ruh sağlığı sorunları gibi uzun vadeli olumsuz etkilere sahiptir (Meyer Adams ve Conner, 2008). Olumsuz okul ikliminin aksine, olumlu okul iklimine sahip okullar olumlu eğitsel ve psikolojik sonuçlar göstermektedir (Marshall, 2004). Gwiazdowska Stańczak (2021) tarafından yapılan çalışma, okul iklimi ve öğrenmeye bağlılığın, yüksek ve düşük not ortalamasına sahip öğrenci grupları arasında nasıl değiştiğini göstermektedir. Çalışmanın katılımcıları en düşük ve en yüksek not ortalamasına sahip ortaokul öğrencilerinden

seçilmiştir. Yüksek notlara sahip öğrencilerin, düşük notlara sahip olanlara göre öğrenmeye olan bağlılıklarının yüksek olduğu ve okul iklimini daha olumlu algıladıkları bulunmuştur.

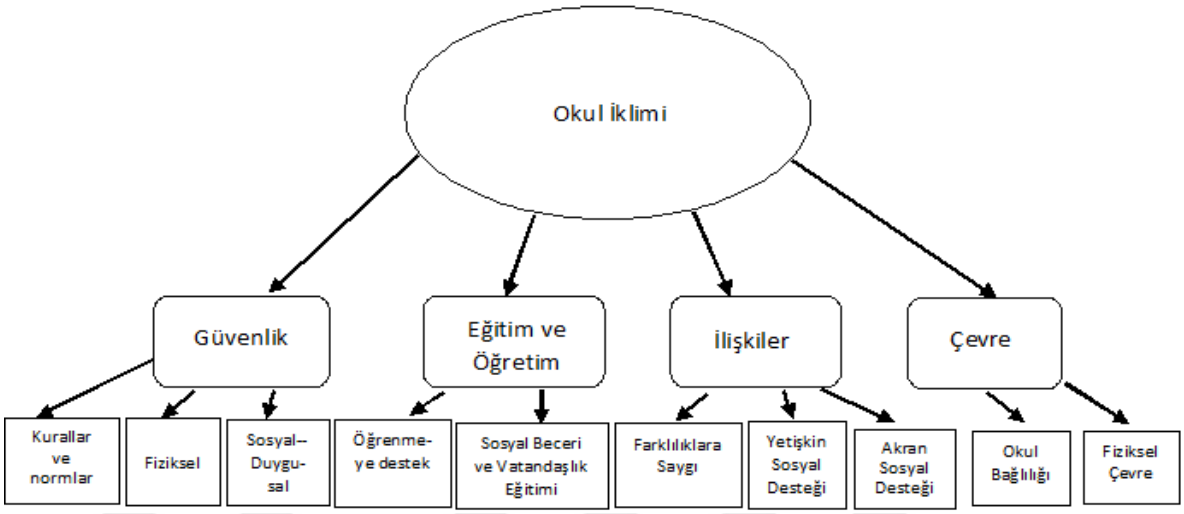
Alanyazında ergenlerin yaşam doyumu ile okul iklimi ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri Suldo ve diğerleri (2013) tarafından yapılan 461 ortaokul öğrencisinin katıldığı bir çalışmada, algılanan okul iklimi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bulgular daha yüksek yaşam doyumu düzeyinin, daha olumlu okul iklimi algısıyla ilişkili olduğunu göstermiştir. Okul ikliminin altı boyutundan dördü; öğrencilerin kişilerarası ilişkileri, öğrenci-öğretmen ilişkileri, düzen ve disiplin ve sadece kız öğrenciler için veli katılımı yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Dikkat çekici bir diğer çalışma da 6120 Avustralyalı ergen üzerinde yaşam doyumu, psikolojik sağlamlık, zorbalığa maruz kalma ve okul ortamı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmadır. Çalışma, okul iklimi faktörünün öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyini belirlediğini ve zorbalık mağduriyetini azalttığını ortaya koymuştur. Okul iklimini olumlu algılayan öğrencilerin yaşam doyumu düzeyi daha yüksek bulunmuştur (Aldridge, McChesney ve Afari, 2020). Okulda zorbalığa maruz kalmak ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kuramamak gibi olumsuz okul yaşantıları ergenlerin yaşam doyumlarını düşürmektedir (Navarro, Ruiz Oliva, Larrañaga ve Yubero, 2015).

Long ve Eamoraphan (2015) Çinli ergenler üzerinde yaptığı çalışmada okul ikliminin yaşam doyumunu yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, okul ikliminin ergenlerin yaşam doyumunu artırmadaki rolünü vurgulamaktadır. Okul iklimi ile ilgili araştırmalar destekleyici okul ikliminin öğrenme isteğinde, akademik başarı üzerinde, öğrencilerin kendini güvende hissetmesinde, öğrencilerin kendilerine ilişkin olumlu bakış açısı kazanmalarında, okulun tüm paydaşlarının mutluluğu üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins D'Alessandro, 2013). Olumlu okul iklimi öğrencilerin başarısını, motivasyonunu, problem çözme becerisini ve okula bağlılığını arttırmaktadır (Bennet, 1969; Akt. Norton, 2008).

Okul İkliminin Unsurları

Okul iklimi pek çok unsuru içerisinde barındıran bir kavramdır ve bu unsurlara ilişkin alan yazında farklı açıklamalar mevcuttur. Birçok araştırmacı ve Ulusal Okul İklimi Konseyi (NSCC), okul iklimini etkileyen dört unsurun; güvenlik, ilişkiler, eğitim-

öğretim ve çevre olduğunu ifade etmektedir (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009). Okul iklimi unsurlarının dört temel başlığı ve alt başlıklar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Okul İklimi Unsurları
Kaynak. Cohen vd., 2009, s. 2.

Güvenlik. Kuralların uygulanmasının sağlanmasının yanında öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal olarak güvende hissetmesi gerekir. Bu boyut kapsamındaki temel konular; okul kuralların açık ve net olması, şiddet davranışlarına ve zorbalığa karşı gösterilen tutum, riskli durumlara yaklaşım sayılabilir (Cohen vd., 2009). Fiziksek, sosyal ve duygusal olarak güvenli okul ortamında riskli davranışlarda azalma görülür (Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming ve Hawkins, 2004). Disiplin sorunları ve okuldan uzaklaştırma gibi disiplin uygulamaları daha azdır (Lee, Cornell, Gregory ve Fan, 2011). Olumlu okul iklimi öğrencileri riskli davranışlardan korumada etkilidir (Klein, Cornell ve Conold, 2012). Olumsuz bir okul ikliminde zorbaca davranışlar daha sık görülür (Zaykowski ve Gunter, 2012). Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010), yaptıkları bir çalışmada olumlu bir okul ikliminde saldırgan davranışların azaldığını tespit etmişlerdir.

Eğitim ve Öğretim. Eğitim ve öğretim unsuru; öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesini, bilgi ve becerilerini arttıracak fırsatlar sunulmasını, toplumun birer ferdi olduğu bilinciyle vatandaşlık hak ve görevlerine ilişkin bilinçlendirilmesini, sorumluluk

alma etkili dinleme, çatışma çözme gibi becerilerinin geliştirilmesini içermektedir (Cohen vd., 2009). Eğitim ve öğretim boyutunda; olumlu iklimine sahip olan okullarda mezun olan öğrencilerin oranı daha yüksektir (Ma, Phelps, Lerner ve Lerner, 2009). Olumlu iklim öğrenci devamsızlığının azalması ile de ilişkilidir (Lee vd., 2011). Karadağ, İşci, Öztekin ve Anar (2016) alanyazında yer alan 62 çalışmanın meta-analizine dayanarak algılanan okul ikliminin çocukların başarısı üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İlişkiler. Okul öğrencileri sadece akademik alanda etkilemez, sosyal duygusal gelişimlerini ve iyi oluşlarını da etkiler (Wong, Dosanjh, Jackson, Rünger ve Dudovits, 2021). İlişki unsuru okulun paydaşları arasında kişisel farklılıklara saygı duymayı, iş birliğini ve çocukların yetişkinlerden ve akranlarından aldığı sosyal desteği geliştirmeyi içermektedir (Cohen vd., 2009). Olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerinin olduğu okullarda, daha az davranış sorunları görülür (Wang, Selman, Dishion ve Stormshak, 2010). Kapsayıcı ve ilgili bir okul ortamı, okula aidiyet duygusunu güçlendirerek öğrenme süreçlerini olumlu etkiler (Osterman, 2000). Olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri ile okul iklimi arasında pozitif bir ilişki varken, dışlanma-algılanan ayrımcılık ile negatif ilişki vardır (Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes, 2010). Destekleyici öğretmen davranışları öğrenciler açısından yüksek yaşam doyumu ile ilişkilidir (OECD, 2019). Öğretmen kabulü, algılanan öğretmen desteği ve akademik başarı ilişkisinin ele alındığı 816 ilkokul ve ortaokul öğrencisinin katılımı ile yürütülen boylamsal çalışmada sene başında öğretmenlerinden daha fazla kabul gören öğrencilerin sene sonuna kadar daha fazla öğretmen desteği algıladıkları, sene başında daha fazla öğretmen desteği algılayan öğrencilerin sene sonuna kadar daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, öğrencilerin okula bağlılıklarını şekillendirmektedir (Košir ve Tement, 2014). Öğretmenler, öğrenciler, okul müdürleri ve veliler okul iklimini etkilemekte ve okul ikliminden etkilenmektedir (Hoy, 2003). Okul iklimi ile ergenlerin sosyal-duygusal sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen, 10. ve 11. sınıfa devam eden 1114 lise öğrencisi ile yapılan boylamsal bir çalışma, ergenlerin sosyal-duygusal sağlığının okul iklimi ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Wong vd., 2021).

Çevre. Okul ortamının temizliği, okul alanının büyüklüğü, öğrencilere sunulan ders dışı etkinlikler gibi okul çevresinin fiziki şartları ve imkanları bu boyutta ele alınmaktadır. Okul ikliminde okul yöneticileri önemli bir rol oynarken, öğretmenlerin,

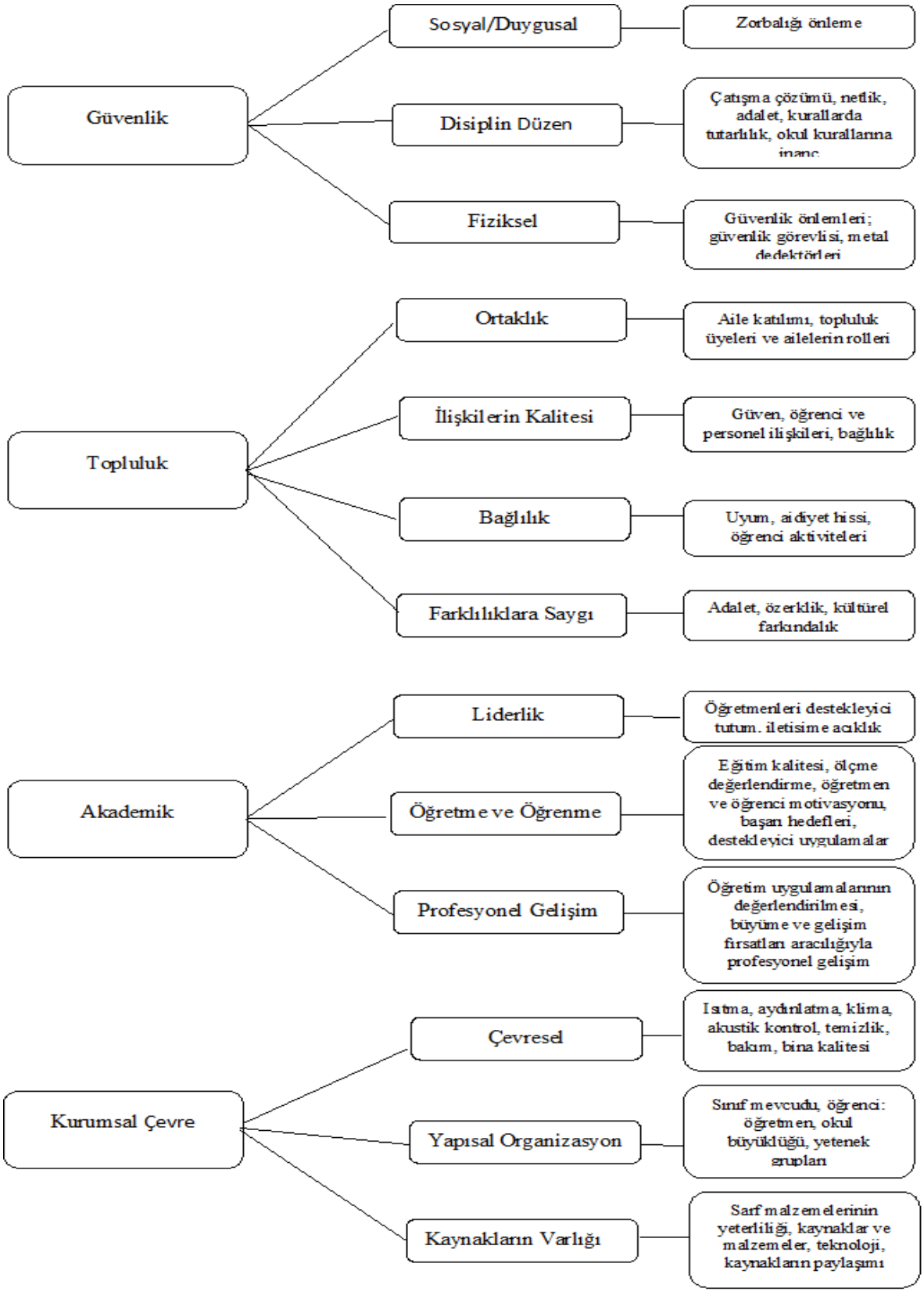
öğrencilerin, diğer okul personelinin, velilerin ve çevrenin rolleri de önemlidir. Çevre boyutu okula bağlılık duymayı da kapsamaktadır. Okulla pozitif özdeşleşme, aidiyet duygusu hissetme, öğrenciler ve ailelerin okul yaşamına katılımı için belirlenmiş normlar bu boyutta yer almaktadır (Cohen vd., 2009). Okul iklimi öğretmen performansı ile ilişkilidir (Dilbaz Sayın, 2017). Olumlu bir okul ortamı personel motivasyonunu ve öğrenci performansını olumlu etkiler. Veliler, öğrenciler, personel ve çevre okulun atmosferini şekillendirmede etkilidir (Akbaba ve Erdoğan, 2012).

Okul ikliminin boyutlarına ilişkin alanyazında farklı sınıflandırmalar da mevcuttur. Zullig ve diğerleri (2010), okul iklimi unsurlarına ilişkin araştırmalarda yaygın olarak ölçülen okul iklimi boyutlarından yola çıkarak beş boyutlu bir yapı önermiştir. Bu yapı Şekil 2'de gösterilmiştir. Thapa ve diğerleri (2013) okul iklimini güvenlik, ilişkiler, öğretme ve öğrenme, kurumsal çevre ve okul gelişim süreci olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Wang ve Degol (2016), de okul ikliminin kavramsallaştırılmasına ilişkin kapsamlı bir çalışma yaparak dört alan ve on üç boyutu içeren bir model ortaya koymuştur (*Bknz.* Şekil 3). Zullig ve diğerleri (2010), Thapa ve diğerleri (2013) ile Wang ve Degol'un (2016) sınıflandırmalarında bazı boyutlarda farklı adlandırmalar yapılsa da güvenlik, eğitim ve öğretim, ilişkiler ve çevre unsurlarını temel alındığı, farklı olarak bazı boyutların bölünerek daha detaylı sınıflandırıldığı görülmektedir.

1. Düzen, Güvenlik, Disiplin	Algılanan güvenlik Akranlara ve yetkililere saygı Disiplin kurallarının adil olması ve herkes tarafından bilinmesi Çetelerin varlığı
2. Akademik Çıktılar	Başarı ve tanınma Akademik yetersizlik duygusu Akademik normlar Akademik yönergeler Derslerden genel memnuniyet Gelecekteki ve şimdiki performans değerlendirmeleri
3. Sosyal İlişkiler	Öğretmen-öğrenci ilişkileri Kişilerarası ilişkiler Öğrenci-akran ilişkileri Okul personelinin yardımseverliği
4. Okulun Fiziksel İmkanları	Okul sıcaklığı Sınıf düzeni Ortam gürültüsü Okul, sınıf ve bahçe durumu Okul dekorasyonu
5. Okul Bağlılığı	Heyecanlı, hevesli ve ilgili öğrenciler Okulla ilgili duygular Öğrenciler katkıları için değerli hissederler

Şekil 2. Geçmişten Bugüne Yaygın Olarak Ölçülen Okul İklimi Alanları

Kaynak. Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes, 2010, s. 141.



Şekil 3. Okul İkliminin Kavramsallaştırması ve Sınıflandırılması

Kaynak. Wang ve Degol, 2016, s. 4.

Okul Bağlılığı

Okul bağlılığı, öğrencinin okul bağlamındaki düşünceleri, duyguları, inançları ve davranışlarından oluşan gelişimsel bir süreçtir. Davranışsal, duygusal/psikolojik ve bilişsel bileşenleri içerir (Griffiths, Sharkey ve Furlong, 2009). Okul bağlılığı kavramı okul etkinliklerine katılma, okula devamlılık gösterme ve okula ait hissetme ile açıklanmaktadır (Finn, 1989). Dikkat, uyum, akademik ve ders dışı etkinliklere katılım gibi davranışları; ilgi, özdeşleşme, aidiyet gibi duyguları ve öz yeterlilik, hedef yönelimleri, öz düzenleme, okul, öğretmenler ve akranlar hakkındaki inançlar gibi bilişsel unsurları ifade eder (Furlong ve Rebelez Ernst, 2014). Okul bağlılığı bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşan, çevresel değişkenlere karşı hassas ve değişebilir bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin bağlılıkları çeşitli etkenlere bağlı olarak zaman içerisinde değişim gösterebilir (Fredricks vd., 2004).

Davranışsal bağlılık okul etkinliklerine katılım olarak tanımlanmaktadır (Skinner ve Pitzer, 2012). Okul kurallarına uygun davranmak, olumsuz davranışlardan kaçınmak, okula devamlılık göstermek, derslere ilgi ve katılım göstermek de davranışsal bağlılığın göstergelerindendir (Finn, 1989; Finn, 1993). Davranışsal bağlılık, okul bağlılığının gözlemlenebilir tarafıdır. (Savi, 2011). Lewis ve diğerlerinin (2011) araştırma bulgularına göre, davranışsal bağlılık beş ay arayla yapılan ölçüm sonuçlarında oldukça istikrarlı görünmektedir. Davranışsal bağlılık kendi içinde üç tür davranışı içerir. İlk aşamada öğrencinin davranışsal bağlılığı olumsuz davranışların olmaması ve kurallara uyma gibi bazı olumlu davranışların varlığı ile açıklanır. İkinci aşama derse katılma, ödevleri yapma gibi öğrenmeye katılım davranışlarını içerir. Üçüncü aşama ise okulun düzenlediği ders dışı faaliyetlere ve okul yönetimine katılımı içerir (Finn, 1993). Davranışsal bağlılığı yüksek öğrenciler görev odaklıdır ve okul terki riskleri düşüktür (Fredricks vd., 2014), akademik başarıları yüksektir (Wang, Tian, Scott Huebner, 2019).

Bilişsel bağlılık öğrenme süreçlerine değer verme, hedef belirleme ve hedeflere ulaşmak için, yeni beceriler öğrenmek için çaba göstermeyi, öğrenme süreçlerini düzenlemeyi ve okul hakkındaki düşünceleri içerir (Fredricks vd., 2004). Bu öğrencinin öğrenmeye yönelik psikolojik yatırımıdır. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kullanmaları da bilişsel bağlılık kapsamında ele alınmaktadır (Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani, 2009). Öz düzenleme becerisi gelişmiş öğrenciler kendi öğrenme stillerine uygun stratejiler geliştirerek öğrenme süreçlerini yönetebilir ve değerlendirmelerde bulunabilir (Pintrich ve De Groot, 1990). Bilişsel bağlılık düzeyi yüksek olan öğrencilerin

akademik performanslarının yüksek olduğu (Klem ve Connell, 2004), problemler karşısında daha esnek oldukları, çalışmaya karşı istekli oldukları ve başarısızlık karşısında pes etmeden devam ettikleri gözlenmiştir (Fredricks vd., 2004). Öğretmenlerin bilişsel bağlılığı gözlemlemesi davranışsal bağlılık kadar kolay değildir. Ancak öğrencinin derste soruduğu sorular, verdiği cevaplar, ders içi tartışmalardaki açıklamaları bu konuda bir fikir sunabilir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Okula ait hissetme, değer verme okul bağlılığının duyuşsal kısmıdır (Finn, 1989). Öğrencinin öğretmenine ve akranlarına karşı hissettikleri de duygusal bağlılığı etkilemektedir (Fredricks vd., 2004). Duygusal bağlılık, öğrencilerin okulda sahip oldukları ve sergiledikleri mutluluk, heyecan, endişe, sıkılma ilgisizlik gibi duygusal tepkileri içerir (Connell ve Wellborn, 1991). Öğrencilerin okula ait hissetmeleri, okulda kendilerini değerli hissetmeleri, okulun amaçlarını benimsemeleri, okuldaki akranları, öğretmenleri ve diğer çalışanlarla kurdukları ilişkilerden doyum almaları duygusal bağlılık kapsamında tanımlanmaktadır (Finn, 1989; Fredricks vd., 2004). Duygusal bağlılığı yüksek olan öğrencilerin içsel motivasyonları da yüksektir (Lam vd., 2014). Öğretmenlerinden, okuldaki arkadaşlarından ve ailelerinden destek gören öğrencilerin duygusal bağlılığı artmaktadır (Goodenow, 1993).

Okul bağlılığı öğrencilerin bedensel ve ruhsal sağlıkları üzerinde koruyucu bir faktördür (Chapman, Buckley, Sheehan, Shochet ve Romaniuk, 2011; Li ve Lerner, 2011). Okul bağlılığının yüksekliği, mutluluk, öznel iyi oluş gibi kavramlarla ilişkilidir (Fredricks vd., 2004). Okul bağlılığı terimini literatürde ilk kez kullanan Hirschi (1969), okul bağlılık düzeyleri yüksek kişilerin suça eğilimlerinin daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Daha sonra yapılan araştırmalar da bu tezi desteklemektedir (Osterman, 2000; Wang ve Fredricks, 2014). Wang ve Fredricks'in (2014), okul bağlılığı ile problem davranışları inceledikleri çalışma bulgularında, okul bağlılığı azaldıkça madde kullanımının ve suça sürüklenmenin arttığı görülmektedir. Okulda olumsuz davranışlarda bulunan öğrencilerin okul bağlılıkları zayıftır (Li ve Lerner, 2011). Okul bağlılığı arttıkça olumsuz ve riskli davranışlara eğilim azalmaktadır (Bond vd., 2007). Okula aidiyet duyan öğrenciler şiddete daha az meyillidirler (Akman, 2013; Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; İkiz ve Sağlam, 2017).

Okula bağlılık ruh sağlığına da olumlu katkı sağlamaktadır. Depresif belirtiler ve okul bağlılığı ilişkisini araştıran bir çalışmanın bulgularına göre depresyon belirtilerinin artışı okula bağlılığın azalmasına ve okul terki riskinde artışa sebep olmaktadır (Garvik, Idsoe ve Bru, 2014). Yüksek okul bağlılığının depresif belirtileri azalttığını gösteren

çalışmalar da bulunmaktadır (Shochet ve Smith, 2014; Yıldız ve Kutlu, 2015). Okul bağlılığı arttıkça geleceğe dair olumlu beklentiler artmaktadır (Baş, 2019). Demirci'nin (2020) çalışma bulguları umut ve sosyal yetkinliğin okul bağlılığı ve iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Başka bir çalışmada okul yaşam kalitesi algısının okul bağlılığı ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Dönmez ve Taylı 2018).

Okul bağlılığı öğrencilerin akademik başarı, olumlu kişiler arası ilişkiler, duygu regülasyonu gibi akademik, sosyal ve duygusal beceriler kazanmalarında etkilidir (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006). Akademik başarı ve okula bağlılık kavramları karşılıklı olarak birbiriyle ilişkilidir. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, okul bağlılık düzeyleri yüksektir, okul bağlılığı yüksek öğrencilerin akademik başarıları yüksektir (Bond vd., 2007; Booker, 2006; Chase, Hilliard, Geldhof, Warren ve Lerner, 2014; Finn, 1993; Fredricks vd., 2004; Li ve Lerner, 2011). Okul bağlılığı öğrencinin okul terki üzerinde de etkilidir, davranışsal bağlılığı yüksek öğrencilerin, okulu bırakma oranı düşüktür (Fredricks vd., 2004). Ergenlerin liseye başlamalarından itibaren üç yıl boyunca davranışsal, bilişsel ve duygusal bağlılıklarının ölçüldüğü bir araştırmada, öğrencilerin üçte birinin davranışsal bağlılıklarında düşüş izlenmiş ve bu öğrencilerin daha yüksek oranda okul terki riski taşıdığı tespit edilmiştir (Archambault vd., 2009).

Araştırmalara göre okul iklimi okul bağlılığını anlamlı düzeyde yordamaktadır (İhtiyaroğlu, 2014). Hatta Zullig ve diğerlerine (2010) göre okul bağlılığı okul ikliminin boyutlarından biridir. Fatou ve Kubiszewski (2018), 955 lise öğrencisiyle öğrenci bağlılığı ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar okul ikliminin altı boyutunu içeren bir modelin okul bağlılığına özellikle duygusal bağlılığa ait varyansın büyük bir kısmını açıkladığını, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilere bağlı olarak algılanan iklimin, öğrencilerin bağlılığını büyük ölçüde yordadığını göstermektedir.

Lewis ve diğerleri (2011) tarafından ABD'de yapılan çalışmada 779 ortaokul öğrencisinin genel yaşam doyumu ve okul bağlılığının alt boyutları olan bilişsel, duygusal davranışsal bağlılıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Katılımcıların genel yaşam doyumları ve bilişsel, duygusal davranışsal bağlılıkları beş ay arayla iki kez ölçülmüştür. Yapılan analizler sonucunda yaşam doyumu ve bilişsel bağlılık arasında karşılıklı bir ilişki bulunmuş; ancak, yaşam doyumu ile duygusal ve davranışsal öğrenci bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yuen (2016) tarafından yapılan çalışmada da yaşam doyumu ile okula bağlılık arasındaki ilişki cinsiyet, sınıf düzeyi, aile geliri, ebeveyn eğitimi ve dini bağlılıkla bağlantılı olarak incelenmiştir. Farklı kültürel geçmişlere sahip (Hong Konglu öğrenciler, Güney Asyalı öğrenciler, Çinli göçmen öğrenciler ve Çin Anakarası dışından gelen öğrenciler) 12-19 yaş arası 5809 ergenden oluşan bir örneklemden, ÇÖYDÖ ve Okul Bağlılığı Ölçekleri ile veri elde edilmiştir. Regresyon analizleri, yaşam doyumunun dört öğrenci grubunda da okula bağlılığın önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm bu çalışmalara göre okul bağlılığı yaşam doyumunu arttırmakta ve ergenlerin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubunun özelliklerine, veri toplama araçlarına ve sürecine, verilerin istatistiksel analizine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunun, okul bağlılığı ve okul iklimi değişkenleri açısından yordanıp yordanmadığını inceleyen nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Bu model, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2000). Araştırmanın bağımsız değişkenleri; okul iklimi ile okul bağlılığının üç alt boyutu olan davranışsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve duygusal bağlılıktır. Bu değişkenlere bağlı olarak değişimi incelenen bağımlı değişken ise yaşam doyumudur.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Ankara ili Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut, Sincan ve Polatlı ilçelerinde belirlenen yedi resmi ortaokulda öğrenim gören 11-14 yaş arası 743 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçme araçlarının uygulanacağı bireyler kolayca ulaşılabilmesi gözetilerek uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma grubunun cinsiyet, sınıf, yaş ve akademik başarı durumları hakkındaki demografik bilgilerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	Frekans	Yüzde	Toplam
Cinsiyet	Erkek	371	50.8	730
	Kız	359	49.2	%100
Sınıf	5. Sınıf	201	27.5	730
	6. Sınıf	188	25.8	%100
	7. Sınıf	179	24.5	
	8. Sınıf	168	22.2	
Akademik Başarı	45-54 Puan	16	2.2	730
	55-69 Puan	82	11.2	%100
	70-84 Puan	221	30.3	
	85-100 Puan	411	56.3	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 371'i (%50.8) erkek, 359'u (%49.2) kız olmak üzere, toplam 730 kişi oldukları görülmektedir. Katılımcıların 201'i (%27.5) 5. sınıf, 188'i (%25.8) 6. sınıf, 179'u (%24.5) 7. sınıf ve 168'i (%22.2) 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 16'sı (%2.2) 45-54 puan aralığında, 82'si (%11.2) 55-69 puan aralığında, 221'i (%30.3) 70-84 puan aralığında ve 411'i (%56.3) 85-100 puan aralığında akademik başarıya (son dönem puanı) sahiptir.

Verilerin Toplanması

Çalışma öncesinde ölçek sahiplerinden ölçek kullanım izni alınmış ve çalışma Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı tarafından onaylanmıştır (*Bknz.* Ek. 5). Ardından resmi ortaokullarda uygulama yapabilmek için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünün izni alınmıştır (*Bknz.* Ek. 6). Ankara ilinin yedi farklı ilçesinde belirlenen ortaokullar araştırmacı tarafından ziyaret edilmiş, okul idarecileri ile görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmıştır. Ardından ölçek uygulaması sınıf ortamında araştırmaya katılım ile ilgili araştırmacı tarafından yapılan ön bilgilendirmenin ardından gerçekleştirilmiş, uygulama 35-40 dakika arasında tamamlanmıştır. Veriler kişisel bilgi formu, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, Okul Bağlılığı Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, yaşam doyumu düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, okul bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Okul Bağlılığı Ölçeği ve okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır:

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma örnekleminin cinsiyet, sınıf, akademik başarı demografik bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (*Bknz.* Ek 1) ile elde edilmiştir. Akademik başarı değişkeni için öğrencilerin bir önceki dönem puanları kriter alınmıştır.

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ)

ÇÖYDÖ ergenlerde yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla Huebner (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı; Arkadaş, Okul, Yaşanılan Çevre, Aile ve Benlik olmak üzere beş alt boyut ve 40 maddeden oluşan dörtlü Likert tipindedir (‘1’Hiçbir zaman ‘4’ Her zaman). Maddelerin 10’u tersten puanlanır. Ölçekten alınan puanların artması yaşam doyumunun yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin geliştirme sürecinde iki ayrı çalışma yapılmış; birincisinde 70 maddenin yer aldığı ölçeğin deneme formu ile 3. ve 8. sınıf düzeyinde 312 öğrenciden veri toplanmıştır. Her bir maddenin ait olduğu alt ölçekle olan madde-test korelasyonu 0.30’un üstündeki 40 madde üzerinde uygulanan faktör analizine göre 40 madde, faktör yükleri 0.36 ile 0.82 aralığında değer alan beş faktöre dağılmıştır. Beş faktör birlikte toplam varyansın %49.5’ini açıklamaktadır. Cronbach alfa katsayısı tüm ölçekte 0.92; Arkadaş alt ölçeğinde 0.85; Okul alt ölçeğinde 0.85; Yaşanılan Çevre alt ölçeğinde 0.83; Aile alt ölçeğinde 0.82 ve Benlik alt ölçeğinde 0.82 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler arasındaki korelasyonlar, 0.12 ile 0.34 aralığında değer almaktadır. İkinci çalışmada, 3. ve 5. sınıflardan 413 öğrenciden veri toplanarak yeniden faktör analizi yapılmış ve alt ölçeklerde elde edilen

faktör yükleriyle ilk uygulamanın faktör yükleri arasındaki korelasyon 0.98'in üzerinde bulunmuştur (Huebner, 1994).

Türkçe formu Çivitci (2007) tarafından uyarlanan ölçek için 516 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0.86 ve Barlett testi anlamlı (0.001) bulunan ölçeğin yapı geçerliği, faktör analizi Varimax dik döndürme tekniği ile test edilmiştir. Analiz sonucunda toplam varyansın %41.94'ünü açıklayan beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu 36 maddeden oluşmaktadır, 4 madde bulnduğu boyutta faktör yükü düşük olduğundan ölçekten çıkartılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamında 0.87; Arkadaş alt ölçeğinde 0.85; Okul alt ölçeğinde 0.76; Yaşanılan Çevre alt ölçeğinde 0.75; Aile alt ölçeğinde 0.74 ve Benlik alt ölçeğinde 0.70 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ÇÖYDÖ'nün bütününe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde arkadaş boyutu için 0.87; okul boyutu için 0.83; yaşanılan çevre boyutu için 0.81; aile boyutu için 0.80 ve benlik boyutu için 0.78 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi yapılmadığı görülen ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi daha sonra Çam ve Artar (2014) tarafından yapılmış, ölçeğin beş boyutlu modelinin iyi uyum verdiği görülmüştür [x^2/sd=2,71, RMSEA=0.052, NNFI=0.94, CFI=0.94, GFI=0.88 AGFI=0.86]. ÇÖYDÖ'nün madde örnekleri ekte sunulmuştur (*Bknz.* Ek 2).

Okul İklimi Ölçeği

Ortaokul öğrencilerine yönelik düzenlenen OİÖ okulun genel iklimini ve okul ortamındaki çalışanlar, öğretmenler ve yöneticiler ile öğrenciler arasındaki ilişkilerin niteliğini ölçmektedir. Orjinal formu 37 maddeden oluşan ölçek, üçlü (Katılıyorum '3', Emin Değilim '2' ve Katılmıyorum '1') likert tipindedir. Altı alt boyuttan oluşmaktadır. Adalet boyutu 5, düzen ve disiplin boyutu 7, veli katılımı boyutu 5, kaynakların paylaşımı boyutu 4, öğrencilerin kişilerarası ilişkileri boyutu 5 ve öğrenci öğretmen ilişkileri boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. 1, 6, 9, 12, 14, 20, 21, 23, 24 ve 33. maddeler tersten kodlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça olumlu okul iklimi algısı artar. OİÖ'nin alt ölçekleri için Cronbach alfa katsayıları 0.68 ile 0.87 arasındadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi 2746 katılımcı ile gerçekleştirilmiş, altı boyutlu modelin yeterli uyum verdiği görülmüştür (Emmons, Haynes ve Comer, 2002).

Ölçeğin Türkçe formu Atik ve Yerin Güneri (2016) tarafından oluşturulmuştur. Çeviri sürecine katılan uzmanların da görüşüyle kültürde karşılığı olmayan 13. madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu haliyle OİÖ 36 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Onüçüncü maddenin çıkartılmasıyla 'adalet' alt boyutundaki madde sayısı dörde düşmüştür. Ölçeğin Türkçe formundaki 1., 6., 9., 12., 13., 19., 20., 22., 23. ve 32. maddeler tersten kodlanmaktadır. Uyarlama çalışması, 314 ortaokul öğrencisiyle yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, altı alt boyutlu modelin iyi uyum verdiğini göstermiştir [(579, n = 314) = 969.13, p < 0.001; NNFI = 0.96; CFI = 0.96; SRMR = 0.04; RMSEA = 0.046]. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tamamında 0.90 iken alt ölçeklerde 0.56 ile 0.86 aralığında değer almaktadır. Ölçeğin uyarlanması sürecindeki çalışmalar için iki farklı gruptan veri toplanmıştır. Ölçeğin iki hafta arayla hesaplanan test-tekrar test güvenirlik katsayıları OİÖ'nin tamamında 0.67, alt ölçeklerinde 0.50 ile 0.73 aralığında değer almaktadır (Atik ve Yerin Güneri, 2016).

Bu çalışmada okul iklimi ölçeğinin bütünü için Cronbach alfa katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde adalet boyutu için 0.67; düzen ve disiplin boyutu için 0.71; veli katılımı boyutu için 0.64; kaynakların paylaşımı boyutu için, 0.67; öğrencilerin kişilerarası ilişkileri boyutu için, 0.83 ve öğrenci öğretmen ilişkileri boyutu için 0.86 olarak hesaplanmıştır. OİÖ'nin madde örnekleri ekte sunulmuştur (Bknz. Ek 3).

Okul Bağlılığı Ölçeği

OBÖ ergenlerin okula bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla, Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilmiştir. 955 kişilik gruptan toplanan verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmış, 19 madde ve üç alt boyutu olan beşli Likert tipi (Kesinlikle Doğru Değil '1', Tamamıyla Doğru '5') bir ölçek elde edilmiştir. Ölçme aracının 1.-5. maddeleri davranışsal bağlılık, 6.-11. maddeleri duygusal bağlılık, 12.-19. maddeleri bilişsel bağlılık alt boyutunu oluşturmaktadır. 2., 4. ve 11. maddeler tersten puanlanmaktadır. Madde faktör yükleri 0.52 ile 0.83 aralığındadır. Cronbach alfa katsayısı davranışsal bağlılık alt boyutu için 0.77, duygusal bağlılık alt boyutu için 0.86, bilişsel bağlılık alt boyutu için 0.82'dir. Yapılan analizlerde alt ölçeklerle öğretmen desteği arasında (r= 0.35 ile 0.49) ve akran desteği arasında (r= 0.23

ile 0.41) pozitif ilişki tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre OBÖ geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (Fredricks vd., 2005).

Ölçeğin Türkçe formunun uyarlaması Akın ve diğerleri (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama sürecinde orjinal form beş uzman tarafından Türkçe'ye çevrilerek 310 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ardından hesaplanan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçek içerisindeki üç boyutlu modelin yeterli uyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır [x^2=289,67, sd=142, p<0.001, RMSEA=0.058, NFI=0.94, NNFI=0.96, CFI=0.97, IFI=0.97, RFI=0.93, GFI=0.91, AGFI=0.88, ve SRMR=0.056]. Cronbach alfa katsayısının OBÖ'nün tamamında 0.87, davranışsal bağlılık alt boyutunda 0.62, duygusal bağlılık alt boyutunda 0.82, bilişsel bağlılık alt boyutunda 0.81 olduğu görülmüştür. Ölçek üç hafta arayla aynı çalışma grubuna tekrar uygulandığında test-tekrar test güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamında 0.78, davranışsal bağlılık alt boyutunda 0.63 duygusal bağlılık alt boyutunda 0.68, bilişsel bağlılık alt boyutunda 0.67 olarak bulunmuştur. Madde toplam test korelasyonları sonucunda 0.26 ile 0.71 aralığında değerler elde edilmiştir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça okul bağlılığı artmaktadır (Akın vd., 2013).

Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı okula bağlılık ölçeğinin bütününe yönelik 0.88 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde davranışsal bağlılık alt boyutu için 0.71; duygusal bağlılık boyutu için 0.66 ve bilişsel bağlılık boyutu için 0.75 olarak hesaplanmıştır. OBÖ'nün madde örnekleri ekte sunulmuştur (Bknz. Ek 4).

Veri Analizi

Bu kısımda araştırma verilerinin çözümlenmeye hazırlanması ve analiz edilmesi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Verilerin Analize Hazırlanması ve Varsayımların İncelenmesi

Veri toplama sürecinde 743 katılımcıya ulaşılmıştır. 743 ölçek formundan 13'ü çoğu maddesi boş bırakıldığı ve eksik ya da hatalı doldurulduğu için analize dahil edilmemiş, çalışmadan çıkarılmıştır. Diğer 730 ölçekte de doldurulmayan maddeler saptanmıştır. Ardından eksik maddeleri bulunan ölçeklerin kayıp değer atamasına

uygunluğunu kontrol etmek amacıyla kayıp değer analizi yapılmıştır. Kayıp verilerin %5'in altında kaldığı tespit edildiği için kayıp değer ataması yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Kayıp değer ataması 558 öğrencinin verisi kullanılarak yapılmıştır. Eksik verilere ortalama değer atanmış standart Z puanlarına çevrilmiştir. Bu çalışmada z değerleri 0,80 ile -3,19 arasında değişmektedir. Çalışmada elde edilen standart z puanlarının 3,29 ile -3,29 aralığında yer aldığı görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu sonuç ile, verilerde uç değerin yer almadığı belirlenmiştir.

Tek yönlü uç değer analizi kutu grafiği ile kontrol edilmiş (Çokluk vd., 2012) ve tek yönlü uç değer olmadığı görülmüştür. Sonrasında verilere ilişkin beklenmedik puan kombinasyonları olan katılımcıları tespit etmek amacıyla çok yönlü uç değer analizine bakmak için Mahalanobis uzaklığının 0.007 ile 0.909 aralığında olduğu belirlenmiştir (Çokluk vd., 2012). Kritik ki- kare değeri $\alpha = 0.0001$ olarak alınmıştır. Elde edilen değerin kritik ki-kare değerinin üzerinde olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda çok yönlü uç değere rastlanmamıştır.

Normalliği tespit etmek için histogram grafiği ile çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak dağılımların betimsel istatistikleri incelenmiştir. Bunun için araştırma değişkenlerine ait histogram ve normal Q-Q grafikleri hazırlanmıştır. Histograma göre verilerin dağılımı normale yakındır. Q-Q grafiklerinde ise verilerin bir doğru çevresinde konumlandığı görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen çarpıklık değerinin -0.378 ile -0.873 arasında, basıklık değerinin ise -0.239 ile 0.587 arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ∓ 1 arasında, kabul edilebilir sınırlardadır. Betimsel istatistiklerin değerlendirilmesiyle verilerin normale yakın dağıldığı varsayılmıştır. Verilere ait betimsel istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Çalışmada incelenecek regresyon analizini kullanabilmek için bazı varsayımların sağlanması gerekir. Otokorelasyonun olmaması bunlardan biridir. Otokorelasyonun yokluğunu kontrol etmek amacıyla 0 ile 4 arasında değer alan Durbin Watson katsayısı incelenmiştir. Otokorelasyonun olmadığını söyleyebilmek için Durbin Watson katsayısı, 1.5 ile 2.5 aralığında değer almalıdır (Kalaycı, 2010). Bu çalışmada Durbin Watson katsayısı 1.959 olarak hesap edilmiştir. Hesaplanan değer otokorelasyonun olmadığını ifade etmektedir.

Bir sonraki aşamada kurulan regresyon modeli için çoklu bağlantılılık sorununun olup olmadığını kontrol etmek amacıyla varyans artış faktörü ve tolerans değeri hesaplanmıştır. Tolerans değeri .20'den düşük, varyans artış faktörü (VIF) 10'dan büyük ise çoklu bağlantılılık problemi ortaya çıkmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Yaşam doyumu

değişkeninin bağımlı değişken olduğu regresyon modeli incelenerek tolerans değerleri 0.32 ve 0.97 aralığında belirlenmiştir. Varyans artış faktörü değerleri 1.03 ve 1.39 aralığında hesaplanmıştır. VIF değerlerinin 1'e yakın ve tolerans değerlerinin 0.20'den yüksek olduğu bulgularından yola çıkılarak bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı değerlendirilmiştir. Tüm incelemeler sonucunda regresyon analizinin varsayımları karşılanmaktadır denilebilir.

Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Çalışma grubundan alınan veriler, SPSS 26.0 programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. İstatistiki analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. İlk olarak çalışmada ele alınan bağımlı değişken olan yaşam doyumunun yordayıcıları okul bağlılığının alt boyutları ve okul iklimi olmak üzere birden çok bağımsız değişken olması sebebiyle çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni manidar düzeyde yordayıp yordamadığını gösteren; değişkenler arası ilişkileri açığa çıkaran, açıklanan varyansın ve toplam varyansın yorumlanmasına olanak veren bir işlemdir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020). Yaşam doyumunun yordayıcısı olarak okul bağlılığı alt boyutları ve okul iklimi çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiştir.

İki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını analiz etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için t-testi, üç ya da daha fazla grubun ortalamalarını analiz etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013). Bu çalışmada katılımcıların yaşam doyumu puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini analiz etmek amacıyla ilişkisiz örneklemler için t-testi uygulanmıştır. Yaşam doyumu puanlarının sınıf düzeyine ve akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2013).

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ölçeklerden elde edilen verilerin, araştırma soruları çerçevesinde çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunulmuş ve istatistiksel anlamlılıkları ile birlikte alanyazına dayalı yorumlar paylaşılmıştır.

Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin okula bağlılık, okul iklimi ve yaşam doyumlarından almış oldukları puanlara ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler ve Alt Boyutları	n	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	Medyan	Mod	Ss	ÇK	BK
Okula Bağlılık	730	31.00	95.00	74.22	76.00	77.00	12.13	-0.654	0.097
Davranışsal Bağ.	730	7.00	25.00	20.72	21.00	22.00	3.34	-0.873	0.587
Duygusal Bağ.	730	9.00	30.00	22.04	22.00	22.00	4.37	-0.378	-0.239
Bilişsel Bağ.	730	10.00	40.00	31.46	32.00	36.00	5.71	-0.726	0.256
Okul İklimi	730	45.00	107.00	81.18	83.00	83.00	12.09	-0.510	-0.176
Yaşam Doyumu	730	63.00	144.00	118.85	122.00	131.00	16.38	-0.720	-0.067

Öğrencilerin okula bağlılık ölçeğinden aldıkları toplam puanlara ait ortalamanın 74.22 olduğu ve standart sapma değerinin 12.13 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Okula Bağlılık Ölçeği'nden en düşük 31, en yüksek 95 puan aldıkları görülmektedir. Davranışsal bağlılık boyutundan aldıkları toplam puanlara ait ortalamanın 20.72 olduğu ve standart sapma değerinin 3.34 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin davranışsal bağlılık boyutundan en düşük 7, en yüksek 25 puan aldıkları görülmektedir. Duygusal bağlılık boyutundan aldıkları toplam puanlara ait ortalamanın 22.04 olduğu ve standart sapma değerinin 4.37 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin duygusal bağlılık boyutundan en

düşük 9, en yüksek 30 puan aldıkları görülmektedir. Bilişsel bağlılık boyutundan aldıkları toplam puanlara ait ortalamanın 31.46 olduğu ve standart sapma değerinin 5.71 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilişsel bağlılık boyutundan en düşük 10, en yüksek 40 puan aldıkları görülmektedir. Okula bağlılık ve alt boyutlarına ait çarpıklık basıklık katsayılarının +1 ile -1 aralığında bulunduğu dikkate alındığında, verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Öğrencilerin Okul İklimi Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlara ait ortalamanın 81.18 olduğu ve standart sapma değerinin 12.09 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okula iklimi ölçeğinden en düşük 45, en yüksek 107 puan aldıkları görülmektedir. Okul iklimine ait çarpıklık basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında bulunduğu dikkate alındığında verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlara ait ortalamanın 118.85 olduğu ve standart sapma değerinin 16.38 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşam doyumu ölçeğinden en düşük 63, en yüksek 144 puan aldıkları görülmektedir. Yaşam doyumuna ait çarpıklık basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında bulunduğu dikkate alındığında, verilerin normal dağıldığı söylenebilir.

Yaşam Doyumu Puanlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları

Bu bölümde öncelikle regresyon analizine dahil olan değişkenler arası ilişkilere ait bulgular paylaşılmıştır. Sonrasında yaşam doyumunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları bulunmaktadır.

Regresyon Analizinde Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Çoklu regresyon analizinde yer alan okul bağlılığının alt boyutları olan davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okul iklimi değişkenleri arasındaki ilişkileri analiz etmek amacıyla hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeylerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmada Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırma Değişkenleri	1	2	3	4	5
1.Yaşam Doyumu	1				
2. Davranışsal Bağlılık	0.618**	1			
3. Duygusal Bağlılık	0.629**	0.856**	1		
4. Bilişsel Bağlılık	0.497**	0.887**	0.638**	1	
5. Okul İklimi	0.563**	0.944**	0.744**	0.745**	1

**p<0.01

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yaşam doyumu ile davranışsal bağlılık (r=0.618; p<0.01), duygusal bağlılık (r=0.629; p<0.01), bilişsel bağlılık (r=0.497; p<0.01) ve okul iklimi (r=0.563; p<0.01) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Yordayan değişkenler arası ilişkiler 0.497 ile 0.944 arasındadır. En yüksek ilişkinin davranışsal bağlılık ile okul iklimi arasında olduğu görülmektedir (r=0.944; p<0.01). Bu değişkenler arasındaki en düşük ilişkinin ise bilişsel bağlılık ile yaşam doyumu arasında olduğu görülmektedir (r=0.497; p<0.01).

Çoklu Regresyon Analizi Bulguları ve Yorumları

Yaşam doyumunun davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okul iklimi tarafından yordanıp yordanmadığını incelemek için çoklu regresyon analizi sonuçları ve anlamlılık düzeylerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	S.H.	β	t	p
Sabit	31.006	3.201		9.686	0.001**
Davranışsal Bağlılık	1.679	0.199	0.342	8.441	0.001**
Duygusal Bağlılık	0.094	0.149	0.025	0.663	0.527
Bilişsel Bağlılık	0.328	0.131	0.114	2.512	0.012*
Okul İklimi	0.501	0.041	0.370	12.112	0.001**
R=0.719; R^2=0.517;	F=193.735; p<0.01				

(Bağımlı Değişken: Yaşam Doyumu); ** p<.01; * p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, davranışsal bağlılık, duygusal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okul ikliminin bir bütün olarak, yaşam doyumu ile arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=0.719). Adı geçen yordayıcı değişkenlerin hepsi, yaşam doyumundaki toplam varyansın yaklaşık %52'sini açıklamaktadır (R^2=0.517). Kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F=193.735; p<0.01).

Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β) incelemesine göre, yordayıcı değişkenlerin yaşam doyumu için önem sırası okul iklimi, davranışsal bağlılık ve bilişsel bağlılıktır.

Çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, davranışsal bağlılık (t=8.441; p<0.01), bilişsel bağlılık (t=2.512; p<0.05) ve okul iklimi (t=12.112; p<0.01) değişkenlerinin, yaşam doyumunun manidar bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Duygusal bağlılığın, yaşam doyumu üzerinde istatistiksel olarak manidar bir yordayıcılık etkisi yoktur (t=0.663; p>0.05). Çoklu regresyon analizinde duygusal bağlılık yaşam doyumunu yordamıyor gibi görünmesine rağmen korelasyon analizi sonucunu göre aralarında pozitif bir ilişkinin varlığı söz konusudur (r=0.629; p<0.01). Hatta okul bağlılığı alt boyutları içinde yaşam doyumu ile en yüksek korelasyonun duygusal bağlılık alt boyutu ile olduğu görülmektedir (*Bknz*. Tablo 3). Bu sonuç bağımsız değişkenler arasında bastırıcı değişken etkisini akla getirmektedir. Bu etkiyi incelemek için bilişsel bağlılık, davranışsal bağlılık ve okul iklimi değişkenleri çoklu regresyon analizine alınmıştır. Yaşam doyumunun davranışsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okul iklimi tarafından yordanıp yordanmadığını incelemek için yapılan regresyon analizi sonuçları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	S.H.	β	t	p
Sabit	31.097	3.197		9.728	0.001**
Davranışsal Bağlılık	1.698	0.197	0.346	8.639	0.001**
Bilişsel Bağlılık	0.370	0.112	0.129	3.299	0.001**
Okul İklimi	0.504	0.041	0.372	12.228	0.001**
R= 0.719; R^2=0.516;	F=258.393; p<0.01				

(Bağımlı Değişken: Yaşam Doyumu); ** p<0.01

Tablo 5'te da görüldüğü üzere, davranışsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okul ikliminin bir bütün olarak, yaşam doyumu ile arasında yüksek düzeyde ve manidar bir

ilişki vardır (R=0.719). Adı geçen yordayıcı değişkenlerin hepsi, yaşam doyumundaki toplam varyansın yaklaşık %52'sini açıklamaktadır (R^2=0.516). Kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F=258.393; p<0.01). Çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, davranışsal bağlılık (t=8.639; p<0.01), bilişsel bağlılık (t=3.299; p<0.01) ve okul iklimi (t=12.228; p<0.01) değişkenlerinin, yaşam doyumunun manidar bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Bastırıcı etkiyi incelemek için yapılan ikinci analizde yaşam doyumu ile duygusal bağlılık değişkeni için basit regresyon analizi yapılmıştır. Yaşam doyumunun duygusal bağlılık tarafından yordanıp yordanmadığını incelemek için yapılan basit regresyon analizi sonuçları ve anlamlılık düzeyleri Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6

Yaşam Doyumunun Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişkenler	B	S.H.	β	t	p
Sabit	78.067	2.712		28.786	0.001**
Duygusal Bağlılık	1.850	0.121	0.494	15.328	0.001**
R=0.494; R^2=0.244; F=234.969; p<0.01					

(Bağımlı Değişken: Yaşam Doyumu); ** p<0.01

Tablo 6 incelendiğinde, duygusal bağlılığın, yaşam doyumundaki toplam varyansın yaklaşık %24'ünü açıkladığı görülmektedir (R^2=0.244). Kurulan regresyon modelinin manidar olduğu tespit edilmiştir (F=234.969; p<0.01). Basit regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal bağlılığın, yaşam doyumunun manidar düzeyde yordadığı tespit edilmiştir (t=15.328; p<0.01).

Yapılan analizler incelendiğinde duygusal bağlılığın tek başına yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıyken çoklu doğrusal regresyon analizinde diğer bağımsız değişkenler olan okul iklimi, davranışsal bağlılık ve bilişsel bağlılığın etkisiyle yordayıcılığının ortadan kalktığı söylenebilir. Okul bağlılığı alt boyutlarından davranışsal ve bilişsel bağlılığın daha fazla yordayıcılık etkisinin olmasının bir sebebi Türkiye'deki eğitim sisteminin sınav odaklı mekanik yapısı olabilir. Eğitim sisteminin gereği eğitim süreci belli aşamaları geçerek, belli sınavlara girip değerlendirmeye göre ilerler. Bu açıdan öğrencilerin davranışsal ve bilişsel bağlılıkları ön plana çıkıyor olabilir (Demirtaş Zorbaz, Zorbaz ve Kızıldağ, 2018). Araştırmalar davranışsal bağlılık ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Fredricks vd., 2004). Bu bulgudan

yola çıkarak Türkiye'deki öğrencilerin başarı odaklı olduğu söylenebilir. Davranışsal bağlılık yaşam doyumunu en yüksek düzeyde yordayan okul bağlılığı alt boyutudur. Davranışsal bağlılığın okul kurallarına uyma, olumlu davranışlar gösterme, okula devam, okul içi ve okul dışı etkinliklere katılımı içerdiği düşünüldüğünde, davranışsal katılımı yüksek bireylerin daha fazla olumlu deneyim yaşaması, bunun da yaşam doyumunu arttırması mümkün görünmektedir. Davranışsal ve bilişsel bağlılığın yaşam doyumunu üzerindeki yordayıcılığı yaşam doyumu kuramlarından aktivite kuramı ile de açıklanabilir. Bilişsel bağlılıkta öğrencinin amaç oluşturarak bu amaç çerçevesinde çalışması söz konusudur (Fredricks vd., 2004). Aktivite kuramına göre yaşam doyumu belirlenen hedeflere ulaşma yolunda yapılanların bir getirisidir (Diener, 1984). Buna göre öğrencinin bir hedef belirlemesi ve ardından bu hedefler doğrultusunda azimle çalışma (bilişsel bağlılık), bu hedefe ulaşma yolunda okula devamlılık gösterme, derslere katılma, ödevlerini yapma (davranışsal bağlılık) sürecinin kendisi yaşam doyumunu arttırabilir. Öğrencinin okul bağlılığının zayıflaması duygusal boyut, bilişsel boyut ve davranışsal boyutta azalma şeklinde ilerler (Marks, 2000). Bu bağlamda davranışsal ve bilişsel boyutun daha fazla süreklilik arz etmesi de yaşam doyumu üzerindeki etkisini arttırıyor olabilir.

Duygusal bağlılığın yordayıcı etkisini azaltan bir neden de kültürün etkisi olabilir. Türkiye 1994 yılında yapılan 43 ülkenin dahil edildiği 'World Values Survey II' verilerinin kullanıldığı bir araştırmada toplulukçu ülkeler içinde 3. sırada yer almıştır (Suh vd., 1998). Kağıtçıbaşı'nın (1998) tespitine göre ise Türkiye hem bireyci hem de toplulukçu özellikler gösteren bir kültürdür. Bireyci toplumlarda duygular ve yaşam doyumu daha güçlü bir ilişki göstermektedir (Suh vd., 1998). Türk ergenlerde duygusal bağlılığın yaşam doyumunu yordamaması, toplulukçu kültür özelliği göstererek duygulardan çok, başarıya odaklanma (bilişsel bağlılık), kurallara uyma, olumlu davranış gösterme okula devam etme (davranışsal bağlılık) okuldakilerle olumlu ilişkiler kurma (okul iklimi) gibi unsurların ön plana çıkmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokul öğrencilerinde okul bağlılığının alt boyutları ile yaşam doyumu ilişkisinin incelendiği bir çalışmada yaşam doyumu ve bilişsel bağlılık alt boyutu arasında manidar düzeyde bir ilişki olduğunu saptanmıştır. Bilişsel bağlılık, ergenin eğitime kendi duygularıyla ya da bir okuldaki davranışlarla sınırlı bakmak yerine bütüncül baktığının bir göstergesi olması bakımından önemlidir. Çalışmada duygusal bağlılık alt boyutunun da anlamlılık düzeyine yakın değerlerde olduğu davranışsal bağlılığın ise anlamlı bir ilişki göstermediği görülmektedir. Araştırmacılar, bu durumu kültürel etki ile

açıklamışlardır. Amerika'da bireyci kültürün etkisi ile bireysel duygu ve düşünceler ön plana çıkmakta, sosyal normlar ve toplumsal beklentiler ise daha geri planda kalmaktadır bu davranışsal bağlılığın yaşam doyumunu yordamıyor oluşunun sebebi olabilir (Lewis, vd., 2011). Başka bir araştırmada yaş aralığı 12-17 olan Koreli ve Amerikalı öğrencilerin yaşam doyumları karşılaştırılmış ve Koreli öğrencilerin genel yaşam doyumu Amerikalı öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Amerikalı öğrencilerin en yüksek doyum sağladığı alan benlik alt boyutu iken Koreli öğrencilerin en yüksek doyum sağladığı ve Amerikalı akranlarından yüksek puan aldığı tek alan okul alt boyutudur. Koreli öğrenciler okulda başarılı olmanın ve yüksek öğretim almanın en önemli hedefleri olduğunu bildirmektedir. Kültürel olarak eğitimde başarıya oldukça önem verilen Kore'de okulda başarılı olan Koreli ergenler daha fazla olumlu geri bildirim alır ve öğretmenlerinden, ailesinden, arkadaşlarından daha fazla saygı görür. Amerika gibi bireyci ülkelerde ise bireysel duygular, düşünceler ve kişisel özellikler daha fazla değer görür (Park ve Huebner, 2005). Türkiye'nin daha çok toplulukçu özellikler gösteren bir ülke olması göz önünde bulundurulduğunda, Lewis ve diğerleri (2011) ile Park ve Huebner'in (2005) çalışmalarının bulguları, bu çalışmada elde edilen, yaşam doyumu üzerinde davranışsal ve bilişsel bağlılığın daha yüksek yordayıcılık etkisinin olduğu bulgusu ile uyumlu görünmektedir, araştırmanın yapıldığı kültüre göre okul bağlılığının alt boyutlarının yordayıcılık etkisi değişmektedir. Benzer şekilde, Çin kültürü de öğrencilerin davranışsal bağlılıklarını ve buna bağlı olarak öznel iyi oluşlarını şekillendirmektedir (Zhu, Tian, Zhou ve Huebner, 2019). Çin'de 974 ilkokul öğrencisi üzerinde altı ay arayla yapılan dört veri toplama süreci ile iki yılda tamamlanan bir araştırmanın sonuçları, öznel iyi oluştaki artışın öğrencilerin hedef yönelimlerini geliştirme ve bilişsel bağlılık ile davranışsal bağlılığın artışı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Çin kültüründe öğrenmeye ve başarılı olmaya oldukça değer verilir ve öğrencinin başarısı gelecekteki gücü, başarısı ve zenginliğiyle ilişkili görülür. Başarılı öğrenciler hem ailede hem öğretmenlerinin gözünde hem de arkadaşları arasında daha popülerdir. Başarıya atfedilen bu değer, akademik performans ve başarıyla ilişkili olan bilişsel ve davranışsal bağlılık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi açıklayabilir. Araştırmacılar ayrıca belirli motive edici düşüncelerin daha aktif katılımı teşvik edebileceğini göz önünde bulundurarak, daha yüksek düzeyde bilişsel bağlılığın davranışsal bağlılığı artırmaya yardımcı olabileceğini belirtmektedirler (Yi, Tian ve Huebner, 2020). Türk kültüründe de başarıya, hedefe ulaşmaya, kazanmaya değer verildiği için okul bağlılığı alt boyutlarından bilişsel

bağlılığın ön plana çıktığı, bilişsel bağlılık kapsamındaki hedeflerin de öğrencinin motivasyonunu arttırarak davranışsal bağlılığını arttırdığı yorumu yapılabilir.

Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada ortaokula girişte duygusal, bilişsel ve davranışsal bağlılıkları ölçülen öğrencilerin altı ay sonra zorbalık davranışları ölçülerek arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar duygusal bağlılığın zorbalık davranışını azalttığını göstermiştir. Zorbalığı azaltmak ve sağlıklı gelişimi teşvik etmek için öğrenci ve öğretmenler arasındaki bağların güçlendirilmesi önerilmiştir (Forster vd., 2020). Türkiye'de öğrencilerin %24'ü ayda birkaç kez zorbalığa maruz kaldığını bildirmektedir (OECD, 2019). Milli Eğitim Bakanlığının (2008) öğrencilerin şiddet algısını belirlemeye yönelik araştırmasında öğrenciler şiddete en çok okulda, arkadaşları tarafından maruz bırakıldıklarını belirtmektedir. Aynı araştırmada her dört ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisinin birinin şiddete maruz kaldığı bulgusu yer almaktadır. Bu bulgular araştırmada duygusal bağlılığın yaşam doyumunu yordayıcılık etkisinin düşüklüğüyle uyumlu görünmektedir. Türkiye'de destekleyici öğretmen davranışlarının artması ve duygusal bağlılığın güçlenmesi okullarda yaşanan şiddet ve zorbalık olaylarının azalmasına katkıda bulunabilir.

Yüksek öznel iyi oluş puanlarına sahip ortaokul öğrencilerinin akademik performansları yüksek ve okula karşı tutumları olumludur (Suldo ve Shaffer, 2008). Lise öğrencilerinde akademik bağlılık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen boylamsal bir çalışma öğrencilerin başlangıçtaki akademik bağlılıklarının, ilerleyen zamandaki öznel iyi oluşunu anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır (Datu ve King, 2018). Okula aidiyet duygusu yüksek olan erken ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri de yüksektir (Oberle, vd., 2011). 8. sınıf öğrencilerinde duygusal iyi oluş düzeylerinin artması okul bağlılıklarını arttırmaktadır (Frydenberg, Care, Freeman ve Chan, 2009). Yurtiçinde yapılan araştırmalar da okul bağlılığı ile yaşam doyumu arasındaki manidar ilişkiyi ortaya koymaktadır (Kandemir, 2021; Özdemir ve Koruklu, 2013; Savi Çakar ve Karataş, 2017).

PISA 2018 verilerine göre okula aidiyet duygusu en zayıf olan öğrencilerin yaşam doyumu puanları, okula aidiyet duygusu en güçlü olan öğrencilere göre düşüktür (OECD, 2019). Yaşam doyumunun okul bağlılığı üzerindeki etkisinin 816 Amerikalı ortaokul öğrencisinden oluşan örneklem grubu üzerinde incelendiği bir araştırmada öznel iyi oluşun alt boyutları; yaşam doyumu, pozitif duygulanım ve negatif duygulanım düzeylerinin okul bağlılığı düzeyini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam doyumu alt boyutunun okul bağlılığın alt boyutlarını en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu

tespit edilmiştir (Heffner ve Antaramian, 2016). Öznel iyi oluş ile okul bağlılığının ilişkili olduğunu gösteren başka çalışmalar da vardır (Casas, Bello, González ve Aligué, 2013; Gilman ve Huebner, 2006; Suldo ve Shaffer, 2008; You vd., 2008; Yuen, 2016).

Yapılan analiz sonuçlarına göre yaşam doyumunun en yüksek yordayıcısı okul iklimidir. Yaşam doyumu ile okul iklimini ele alan çalışmalar incelendiğinde; Uz Baş ve Yurdabakan'ın (2017) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarının da benzer şekilde okul iklimi ve yaşam doyumu arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koyduğu; Bugay, Aşkar, Tuna, Örücü ve Çok'un (2015) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışma bulguları okul iklimi ile yaşam doyumu arasında olumlu bir ilişki saptandığı görülmektedir. Suldo ve diğerleri (2013) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonucuna göre, ergenlerin olumlu okul iklimi algısı ve okul yaşantılarından memnuniyetleri arttıkça yaşam doyumları da artmaktadır. Okul iklimi algısı ile yaşam doyumu arasındaki pozitif ilişkiyi gösteren başka çalışmalar da mevcuttur (Natvig, Albrektsen ve Qvarnstrom, 2003; Zullig vd., 2011).

Olumlu okul ikliminin öğrencilerin öznel iyi oluşunu arttırmakta (Borkar, 2016), psikolojik iyilik halini yordamaktadır (Shochet, Dadds, Ham ve Montague, 2006). Asıcı ve İkiz'in (2019) ortaokul öğrencilerinde okulda öznel iyi oluşu okul iklimi ve öz yeterlik açısından inceledikleri çalışmalarında benzer bulgulara ulaştıkları görülmektedir. Yaşam doyumunun bir alt boyutu olan okul doyumu ile okul iklimini ele alan çalışmalar da okul doyumu ve okul iklimi arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi kanıtlamaktadır (King, Huebner, Suldo ve Valois, 2006; Suldo vd., 2013).

Okul iklimi algısı olumlu olan, okula karşı tutumu olumlu olan, okul başarısı yüksek olan öğrencilerin okul yaşantılarından aldıkları doyum da artmaktadır (Çivitci, 2014). Dönmez ve Taylı'nın (2018) yaptığı çalışmanın bulgularına göre okul iklimi, okul bağlılığı ve okul yaşam kalitesini değişkenleri birbiriyle ilişkilidir. Öğrencilerin okuldaki yaşam deneyimlerinin olumlu olması iyilik hallerini olumlu etkilemektedir. Öğrenciler için okul doyumu yaşam doyumunun büyük bir parçasıdır (Tian, Chen ve Huebner, 2014). Bu çalışmada okul ikliminin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum olumlu okul ikliminde öğrencilerin öğretmenleriyle ve akranlarıyla daha olumlu ve destekleyici ilişkiler kurması, velilerin ilgili olması, öğrencilerin derslerden keyif alması, öğrencilerin okul ortamında kendilerini güvende hissetmesi, okulda disiplin ve davranış problemlerinin az olması, herkese eşit davranılması, okulun temiz ve fiziksel şartlarının yeterli olması ve öğrencilere ders dışı etkinlikler sunabilecek imkanlara sahip olması sonucu daha olumlu yaşantılar

deneyimleyerek yaşam doyumlarının artması ile açıklanabilir. Verilerin toplandığı okulların özellikleri düşünülecek olursa, bu okulların bulundukları ilçelerin merkezinde bulunduğu, kolay ulaşılabilir olduğu, fiziki imkanlarının yeterli, etraflarının güvenli ve veliler tarafından tercih edilir niteliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu anlamda okul ikliminin iki unsuru olan çevre ve güvenlik boyutlarını büyük ölçüde karşılar gibi göründüğü söylenebilir. Okul ikliminin yaşam doyumunu yordamasında, okulların bu özelliklerinin de payı olabilir.

Bu çalışmadan elde edilen regresyon sonuçlarına göre olumlu okul iklimi algısının ve yüksek okul bağlılığı düzeyinin yaşam doyumunu arttırdığı görülmektedir. Okul bağlılığı alt boyutlarından duygusal bağlılık tek başına yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıyken çoklu doğrusal regresyon analizinde diğer bağımsız değişkenler olan okul iklimi, davranışsal bağlılık ve bilişsel bağlılığın etkisiyle yordayıcılık gücünü yitirmektedir. Davranışsal ve bilişsel bağlılığın yaşam doyumu üzerinde daha güçlü yordayıcılık etkisi olduğu söylenebilir. Sonuçlar genel anlamda alanyazındaki bulgularla uyumlu görünmektedir. Zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçiren ergenlerin yaşam doyumu üzerinde, okulun psikolojik ve fiziksel özelliklerini yansıtan okul iklimi kavramının ve okulla ilgili olumlu duygular beslemesi, olumlu düşünceler taşıması ve okul etkinliklerine katılım göstermesi olarak özetlenebilecek okul bağlılığı kavramının etkili olması beklenen bir sonuçtur. Bölümün devamında ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları demografik değişkenlere göre incelenmiştir.

Öğrencilerin Yaşam Doyumu Puanlarının Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde yaşam doyumunun cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı (son dönem puanı) değişkenlerine göre incelenmesine ilişkin bulgu ve yorumlar paylaşılmıştır.

Öğrencilerin Yaşam Doyumu Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin yaşam doyumu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması için ilişkisiz örneklemler için t-testi uygulanmış ve analiz sonuçlarına Tablo 7'te yer verilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Yaşam Doyumuna İlişkin İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Erkek	371	117.30	16.84	-2.594	0.010*
Kız	359	120.43	15.74		

* $p<0.05$

Öğrencilerinin yaşam doyumu puanları, cinsiyet değişkenine göre manidar bir fark göstermektedir ($t(730)=-2.594$; $p<0.05$). Kız öğrencilerin ($\bar{X}=120.43$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=117.30$) göre daha yüksek yaşam doyumu puanına sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Alanyazında, erkeklerin yaşam doyumunun kızlara göre yüksek olduğu (Lewis, 2011; Kaye Tzadok vd., 2017), yaşam doyumunun cinsiyete göre değişmediği (Çivitci, Çivitci ve Fiyakalı, 2009; Gün ve Bayraktar, 2008; Kırtıl, 2009; Yam ve Kumcağız, 2020) ve kızların yaşam doyumunun erkeklere göre yüksek olduğu (Çam ve Artar, 2014; Liu vd., 2015; Yuen, 2016) bulgusuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Yaşam doyumu ve cinsiyet ile ilgili araştırmalardan farklı sonuçlar elde edildiği ifade edilebilir. Chen ve diğerleri (2020), 1980-2017 yılları arasında yapılan 46 çalışma üzerinde çocuk ve ergenlerde cinsiyet ve yaşam doyumu ilişkisini araştıran bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar, yaşam doyumunun cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını göstermiştir. Cinsiyete ilişkin farklılıkların coğrafi bölge, çalışmaya katılan grubun nüfus yapısı, yaşı ve ölçüm yapılan boyuta özgü etkenlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak cinsiyetin yaşam doyumu üzerindeki etkisinin çalışılan gruba; cinsiyetin biyolojik sonuçları ve toplumsal cinsiyet rollerine göre farklılaşabileceği ifade edilebilir.

Çin'de 12-19 yaş arası ergenler üzerinde okul bağlılığı ile yaşam doyumu ilişkisinin incelendiği çalışmada kızların yaşam doyumu düzeyinin erkeklerden yüksek olduğu saptanmıştır (Yuen, 2016). Yine Çin'de 4., 5.,6.,7., 8., 10., ve 11. sınıfları kapsayan bir araştırmada kızların öznel iyi oluş puanlarının erkeklere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir (Liu vd., 2015). Çam ve Artar'ın (2014) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin kızlara göre düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Lu ve diğerleri (1997) toplulukçu kültüre sahip olan Tayvan'da kadınların kültürel olarak sosyal ilişkiler kurmalarının, sosyal destek almalarının ve vermelerinin desteklendiğini bu durumun mutluluk düzeylerine katkısı

olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da kızların yaşam doyumu düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kişilerarası ilişkiler kızların ruh sağlığı üzerinde erkeklere göre daha etkilidir (Gilligan, 1982). Kızların daha olumlu sosyal ilişkilere sahip olmasının ve kişilerarası ilişkilerinin yaşamlarında daha önemli olmasının yaşam doyumları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Yaşam Doyumu Puanlarının Sınıfa Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin sınıflarına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Sınıfa Göre Yaşam Doyumuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss
5. Sınıf	201	126.49	14.04
6. Sınıf	188	118.17	15.95
7. Sınıf	179	115.43	15.85
8. Sınıf	162	113.89	16.86

Tablo 8 incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin 126.49, 6. sınıf öğrencilerinin 118,17, 7. sınıf öğrencilerinin 115.43 ve 8. sınıf öğrencilerinin 113.89 yaşam doyum puanına sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaşam doyumu puanlarının sınıf düzeyine göre manidar düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile test edilmiştir. Varyansların homojenliği varsayımının incelenmesi için, Levene Testi kullanılmış ve varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır (p>.05). ANOVA sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Sınıfa Göre Yaşam Doyumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	17912.98	3	5970.99			
Gruplariçi	177857.89	726	244.61	24.410	0.001*	5>6,7,8
Toplam	195500.88	729				

* p<0.05

Öğrencilerinin yaşam doyumu puanları, sınıf değişkenine göre manidar bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F(730)=24.410$; $p<0.05$). Farklılığın kaynağını tespit edebilmek amacıyla yapılmış olan Scheffe analizi incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin, diğer sınıflardaki öğrencilere kıyasla manidar düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Sınıf düzeyinin yaşam doyumuna etkisi daha önceki çalışmalarda da incelenmiş ve bazı çalışmalarda sınıf değişkenine göre yaşam doyumu düzeyinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır (Çivitci, Çivitci ve Fiyakalı, 2009; Gilman ve Huebner, 2006; Kırtıl, 2009). Aşağıda yer verilen çalışmalarda ise yaşam doyumunun sınıf düzeyine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Güngör ve Avcı'nın (2017) ve Yılmaz'ın (2017) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda 8. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin diğer sınıflara göre düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yam ve Kumcağız'ın (2020) yine ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçları da benzer şekilde 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğunu göstermektedir. Ortaokul ve lise öğrencilerini kapsayan bir araştırmada 5. sınıfların yaşam doyumu düzeyi daha üst sınıflardaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Sever, 2021). Genel yaşam doyumunun, ergenliğin başlaması ve ilerlemesiyle birlikte azaldığını gösteren birçok çalışma vardır (Bisegger vd., 2005; Park, 2005; Suldo ve Huebner, 2004). Ergenlikte yaşam doyumu düzeyinin düşüşünde döneme özgü hormonal ve psikolojik değişimlerin de etkisi vardır (Goldbeck vd., 2007).

Finlandiya'da 339 ergen üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin 6. sınıfta ve 9. sınıfta mutluluk düzeyleri ölçülmüş, 6. sınıf itibariyle hem genel mutluluk düzeylerinde hem okulla ilgili mutluluk düzeylerinde azalma görüldüğü, özellikle kızlarda ani bir düşüş olduğu saptanmıştır. Bu düşüşün sebebi olarak ilk sırada akran ilişkilerindeki sorunlar ve daha sonra okuldaki stres gösterilmiştir. Mutluluğu arttırması beklenen faktörler; daha yüksek okul başarısı, daha fazla para, daha fazla boş zaman ve bir kız-erkek arkadaşa sahip olmak olarak sıralanmıştır (Uusitalo Malmivaara, 2014). Sınav kaygısına ilişkin 6., 7.,ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, 8. sınıf öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri alt sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksektir (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011). Sınav kaygısı yaşam doyumunu negatif yönde etkilemektedir (Aras Kemer, 2019). 8. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık nedeniyle yaşadıkları stresin yaşam doyumlarını olumsuz etkilediği söylenebilir (Çivitci, 2014). Ayrıca dış görünüş, arkadaşlarla ilişkiler ve ebeveynlerden bağımsızlaşma gibi durumlar ergenlik

dönemindeki bireyler için zorlayıcı olabilmektedir (Stone ve Bradley, 1994; Akt. Çivitci, 2014).

Sınıf düzeyi arttıkça yaşam doyumunun azalmasında sınıf düzeyinin yükselmesi ile çocukluktan ergenliğe geçişin başlaması ve ilerlemesiyle ergenlik sorunlarının, akran etkisinin ve değerlendirmelerinin öneminin, akran ilişkilerindeki sorunların artmasının etkili olduğu söylenebilir. 5. sınıf öğrencileri henüz ergenliğin başında olduklarından yaşam doyumları bu durumlardan etkilenmemiştir denilebilir. Ayrıca okul stresinin sınıf düzeyi yükseldikçe çoğalması, ortaokul bitiminde girilen lise giriş sınavının getirdiği kaygı ile üst sınıflardaki öğrencilerin yaşam doyumları düşüş göstermiş olabilir. Alanyazındaki bu bulgular bu çalışmaya ilişkin 5. sınıf öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin, diğer sınıflardaki öğrencilere kıyasla manidar düzeyde yüksek olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin Yaşam Doyumu Puanlarının Akademik Başarıya Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin akademik başarıya ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Akademik Başarıya Göre Yaşam Doyumuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Akademik Başarı	n	$\bar{X}$	Ss
45-69 Puan	98	114.14	17.37
70-84 Puan	221	118.68	16.38
85-100 Puan	411	120.05	16.37

Tablo 10 incelendiğinde, son dönem puanı 44-69 arasında olan öğrencilerin 114.14, 70-84 arasında olan öğrencilerin 118.68 ve 85-100 arasında olan öğrencilerin 120.05 yaşam doyum puanına sahip olduğu görülmektedir. 0-44 puan arası dönem puanına sahip olan öğrenci sayısı 16 olduğu için bu grup 45-69 puan aralığına sahip grubun içinde değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yaşam doyumu puanlarının akademik başarıya göre manidar düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile test edilmiştir. Varyansların homojenliği

varsayımının incelenmesi için, Levene Testi kullanılmış ve varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır (p>.05). ANOVA sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Akademik Başarıya Göre Yaşam Doyumuna İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2779.34	3	1385.38			85-100 arası > 45-69 arası
Gruplariçi	192730.12	726	265.10	5.226	0.006	
Toplam	195500.88	729				

* p<0.05

Öğrencilerinin yaşam doyumu puanlarının, akademik başarı değişkenine göre manidar düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (F(730)=5.226; p<0.05). Farklılığın kaynağını tespit edebilmek amacıyla yapılmış olan Scheffe analizine göre, son dönem puanı 85-100 aralığında olan öğrenciler, son dönem puanı 45-69 aralığında olan öğrencilere kıyasla daha yüksek yaşam doyumu puanına sahiptir.

Alanyazında akademik başarının yaşam doyumu üzerindeki etkisine ilişkin değişken bulgular bulunmaktadır. PISA 2018 verilerine göre düşük başarı gösteren ülkelerdeki öğrenciler, yüksek başarı gösteren ülkelerdeki öğrencilere göre daha yüksek yaşam doyumu bildirmişlerdir. Örneğin Arnavutluk, Dominik Cumhuriyeti, Kazakistan ve Kosova'da öğrenciler OECD ortalamasının üzerinde ortalama bir yaşam doyumuna sahipken okuma becerilerinde OECD ortalamasının altında performans göstermişlerdir. Ayrıca, Pekin, Şangay, Jiangsu ve Zhejiang (Çin), Hong Kong (Çin), Japonya ve Makao (Çin) gibi çoğu Doğu Asya ülkesinde öğrenciler okuma becerilerinde OECD ortalamasının üzerinde puan almıştır, ancak OECD ortalamasından daha düşük yaşam doyumu seviyesine sahiptir. Bu sonuçlar, başarı odaklı olmanın getirdiği kaygı ve stresle ilişkili olabilir. Bazı ülkelerde bu durum farklılık göstermektedir. Estonya, Finlandiya ve Fransa'da öğrenciler hem okumada hem yaşam doyumunda ortalamanın üzerinde puana sahiptir. Brunei Sultanlığı, Lübnan, Malta, Katar ve Türkiye'deki öğrenciler ise hem okumada hem yaşam doyumunda ortalamanın altında puan almışlardır (OECD, 2019). Bu sonuçlara göre akademik başarı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkideki farklılıklar ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Finlandiya'da ergenlerin mutluluk düzeylerini inceleyen bir araştırma kapsamında not ortalaması yüksek olan kız öğrencilerin hem genel mutluluk düzeyleri hem okula ilişkin mutluluk düzeyleri daha yüksek bulunurken, erkek öğrenciler arasında böyle bir fark tespit edilmemiştir (Uusitalo Malmivaara, 2014). Öznel iyi oluş ile akademik başarı ilişkisinin incelendiği bir meta analiz çalışması, ele alınan 47 araştırmada iki değişkenin düşükten ortaya değişen düzeylerde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki gösterdiğini saptamıştır. Bulgular üzerinden yapılan değerlendirmeye göre düşük başarılı öğrencilerin mutlaka düşük yaşam doyumuna sahip olmadıkları ve yüksek başarı gösteren öğrencilerin kesin olarak yüksek yaşam doyumuna sahip olmadıkları belirtilmiştir (Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider ve Luhmann, 2018). Bu bulgulara göre, ergenler açısından akademik başarı ile yaşam doyumu arasında bir ilişki bulunduğu, ancak yaşamdan doyum almanın mutlak koşulunun akademik başarı olmadığı söylenebilir.

Alanyazında daha önce yapılmış çalışmalar ele alındığında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarısı düşük olan gruba göre daha yüksek yaşam doyumu düzeyine sahip olduğunu gösteren çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir (Gilman vd., 2006; Gilman ve Huebner, 2006; Uz Baş, 2011). Çivitci'nin (2009) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmaya göre, kendilerini başarılı olarak algılayan öğrencilerin yaşam doyumu başarısız olarak algılayanlardan daha yüksektir. Eryılmaz'ın (2010) lise öğrencileri üzerindeki çalışmasına göre öznel iyi oluş ile akademik motivasyon arasında manidar bir ilişki vardır. Bostan'ın (2021) lise öğrencilerini kapsayan araştırmasına göre öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri arttıkça, yaşam doyumu düzeyleri de artmaktadır. Alanyazındaki bu bulgular, çalışmaya ait 'son dönem puanı 85-100 aralığında olan öğrenciler, son dönem puanı 45-69 aralığında olan öğrencilere kıyasla daha yüksek yaşam doyumu puanına sahiptir' bulgusunu desteklemektedir. Bu çalışmada akademik başarının yaşam doyumu üzerindeki etkisinin; başarılı öğrencilerin daha fazla onay ve olumlu geri bildirim almalarıyla, kültürel olarak başarılı olmanın toplumdaki değeri ile ve başarının getireceği olumlu sonuçların beklentisiyle ilgili olabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmaya ait bulgular çerçevesinde varılan sonuçlar açıklanarak; sonuçlardan yola çıkarak araştırmacılara ve uygulayıcılara dönük öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

1. Çalışmanın birinci amacı ile ilgili sonuçlara göre okul iklimi ve okul bağlılığı alt boyutlarının bütün olarak ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Davranışsal bağlılık, bilişsel bağlılık ve okul iklimi değişkenlerinin, yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Okul bağlılığı alt boyutlarından duygusal bağlılık, çoklu regresyon analizinde yaşam doyumu düzeyini anlamlı düzeyde yordamıyor gibi görünmektedir. Yapılan analizler incelendiğinde duygusal bağlılığın tek başına yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısıyken çoklu doğrusal regresyon analizinde diğer bağımsız değişkenlerin etkisiyle yordayıcılığının ortadan kalktığı ifade edilebilir.

2. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek yaşam doyumu puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

3. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; 5. sınıf öğrencilerinin, 6., 7., ve 8. sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek yaşam doyumu puanına sahip olduğu saptanmıştır.

4. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin akademik başarıya göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; son dönem puanı 85-100 arasında olan öğrencilerin, son dönem puanı 45-69 arasında olan öğrencilere göre daha yüksek yaşam doyumu puanına sahip olduğu saptanmıştır.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak bundan sonra yapılacak benzer çalışmalar için araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışmada okul iklimi ve okul bağlılığı alt boyutlarının ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri üzerindeki yordayıcılık rolü incelenmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizinde duygusal bağlılık ile yaşam doyumu arasında bastırıcı değişken sorunu olabileceği yorumu yapılmıştır. Yaşam doyumu ile okul bağlılığı alt boyutlarını ele alan daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilebilir.

2. Ortaokul öğrencilerinde yaşam doyumunu ele alan nitel bir çalışma çok daha detaylı veriler sunarak yeni bakış açıları kazandırabilir.

3. Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda değişkenler arasında aracılık etkisi olabileceği öngörülmüştür. Okul iklimi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide okul bağlılığının aracılık rolü gelecek araştırmalarda incelenebilir.

4. Araştırma okul iklimi ölçeğinin de alt boyutları dahil edilerek, okul iklimini etkileyebileceği öngörülen; okulların özel okul ya da devlet okulu olması, kırsal bölge ya da şehir merkezinde olması, okulun toplam mevcudu gibi veriler eklenerek, farklı kademelerde uygulanarak genişletilebilir.

5. Sınıf düzeyi arttıkça yaşam doyumunun düşüşüne ilişkin 5. sınıfın başlangıcından 8. sınıfın sonuna kadar olan dönemi ele alan boylamsal bir çalışma, yaşam doyumundaki dönemsel değişimlerin nedenlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler elde edilmesini sağlayabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Ergenlerin yaşam doyumları üzerinde etkisi olduğu anlaşılan olumlu okul iklimi algısı ve okul bağlılığı düzeylerini arttıracak çalışmalar konusunda okulun tüm paydaşlarının görüşlerinin alınarak düzenlemeler yapılması yararlı olacaktır.

2. Olumlu okul ikliminin oluşturulmasında rehberlik servisi ve okul yönetiminin iş birliği önemli görülmektedir. Okul ikliminin dört temel unsurunun çevre, güvenlik, eğitim öğretim ve ilişkiler olduğu düşünülerek; okul ile ilgili çevresel düzenlemeler ve okul güvenliğini arttıracak düzenlemeler okul yönetimi tarafından gerçekleştirilebilir. İlişki unsuru göz önünde bulundurularak; ailelerle ve ergenlerle iletişimlerini ve ilişkilerini güçlendirmeye, öğretmenlerle öğrencilere karşı destekleyici davranışlarını arttırmaya yönelik eğitimler düzenlenebilir.

3. Öğrenci başarısını arttırmaya yönelik çalışmalar yapmak yaşam doyumunu arttırmak açısından faydalı olabilir.

4. Sonuçlarda sınıf seviyesine göre yaşam doyumunun üst sınıflarda azaldığı saptanmış, alanyazındaki bulgular da değerlendirilerek bunun olası nedenlerinden birinin öğrencilerin 8. sınıfın sonunda girdikleri liselere giriş sınavı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin sınav kaygılarının ölçülerek, ihtiyaç duyan öğrencilerle bireysel ve grupla psikolojik danışma, sınav kaygısına yönelik grup rehberliği çalışmaları yapılması üst sınıfların yaşam doyumu düzeylerinde görülen düşüşü azaltabilir.

5. Öğrencinin ve ailenin gerçekçi bir başarı beklentisine sahip olabilmesi ve öğrencinin kapasitesine uygun hedefler belirlemesi bunlara ulaştığında yaşam doyumunu arttırması açısından önemlidir. Bu konuda rehberlik çalışmaları planlanabilir.

6. Okul bağlılığının alt boyutlarından davranışsal bağlılığı arttırmak amacıyla ders içi ve öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına uygun ders dışı faaliyetler çoğaltılarak, okul etkinliklerine öğrencilerin katılımının sağlanması okul bağlılığını ve yaşam doyumunu arttırabilir.

7. Araştırma sonucu yaşam doyumu ile en yüksek ilişki gösteren değişken olarak davranışsal bağlılık bulunmuştur. Davranışsal bağlılığın okul terki riskini azalttığı bilgisi göz önünde bulundurularak okul terki konusunda çalışacak uzmanların davranışsal bağlılığı ve yaşam doyumunu arttıracak çalışmalara yönelmesi faydalı olabilir.

8. Okul bağlılığın alt boyutlarından bilişsel bağlılığı arttırmaya yönelik motivasyon ve hedef belirleme, amaç oluşturma, öğrenme stillerinin belirlenmesi ve verimli ders çalışma konularında rehberlik çalışmaları yürütülebilir.

KAYNAKLAR

Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İkliminin Oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(5), 211-227. doi: 10.16992/ASOS.205

Akcan, E. (2018). *Lise Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu İlişkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Akın, A., Sarıçam, H., Demirci, İ., Usta, F., Yalnız, A., Yıldız, B. ve Akın, Ü. (2013). Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun Geçerliği ve Güvenirliği. *İstanbul 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* (ss.172-174). doi: 10.13140/RG.2.2.24407.16804

Akman, S. (2013). *Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları ile Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fatih Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Aldridge, J. M., McChesney, K. & Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: Resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environment Research, 23*, 129–150. doi: 10.1007/S10984-019-09296-9

Ash, C., & Huebner, E. S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly, 13*(4), 310–321. doi: 10.1037/h0088987

Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International, 22*, 320–336. doi: 10.1177/0143034301223008.

Asıcı, E., İkiz, F. E. (2019). Okulda Öznel İyi Oluşun Okul İklimi ve Öz-Yeterlik Açısından Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 621-638. doi: 10.16986/HUJE.2018038523

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006) Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002

Aras Kemer, F. N. (2019). *Farklı Yetenek Düzeyindeki Ortaokul Öğrencilerinde Sınav Kaygısı ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü* (Yayınlanmamaış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Arastaman, G. (2009). Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık (School Engagement) Durumlarına ilişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26* (26), 102-112. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11117/132951

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651–670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness* (2nd ed.). London: Taylor & Francis. doi: 10.4324/9781315812212

Atik, G. ve Yerin Güneri, O. (2016). Ortaokul Öğrencileri İçin Okul İklimi Ölçeği: Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online, 15*(1), 91-103. doi: 10.17051/io.2016.42123

Aydıner, B. B. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Amaçlarının Alt Boyutlarının Genel Öz-Yeterlik, Yaşam Doyumu ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Öz Yeterlik Medya Şiddete Yönelik İnanç Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu ile İlişkisi. *Ege Eğitim Dergisi, 6*(2), 81–97. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/4917/67292

Baş, N. (2019). *Ortaokul Öğrencilerindeki Gelecek Beklentilerinin Açıklanmasında Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesinin Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*(1), 1–44. doi: 10.1111/1529-1006.01431

Baytemir, K., (2016). Ergenlikte Ebeveyn ve Akrana Bağlanma ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Kişilerarası Yeterliğin Aracılığı. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 69-91. doi: 10.15390/EB.2016.6185

Beyazgül Tosun, A. (2022). *Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ile Okula Bağlılık ve Aile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Bilgin, O., Taş, İ., (2018). Ergenlerde Okula Bağlılığın Yordayıcıları Olarak Okul İklimi ve Sosyal Medya Bağımlılığı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(26), 15 - 33. doi: 10.29329/mjer.2018.172.2

Bisegger, C., Cloetta, B., Von Rueden, U., Abel, T., Ravens-Sieberer, U., & European Kidscreen Group (2005). Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence. *Sozial und Praventivmedizin, 50*(5), 281–291. doi: 10.1007/s00038-005-4094-2

Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2009). The U-shape without controls: A response to Glenn. *Social Science & Medicine, 69*(4), 486–488. doi: 10.1016/j.socscimed.2009.05.022

Block, M. (2011). School Climate In: Goldstein, S., Naglieri, J.A. (Eds.) *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp. 1291-1293). Springer, Boston, MA.

Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership, 62*, 16-20. Retrieved from http://eds.a.ebscohost.com

Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. G., Fredricks, J. A., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. In C. R. Cooper, C. G. Coll, W. T. Bartko, H. M. Davis & C. Chatman (Eds.) *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources,* (pp. 145-170). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *The Journal Of Adolescent Health: Official Publication Of The Society For Adolescent Medicine*, *40*(4), 357.e9–357.e3.57E18. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.013

Booker, K. C. (2006). School Belonging and the African American Adolescent: What do We Know and Where Should We Go? *The High School Journal, 89*(4), 1–7. doi: 10.1353/hsj.2006.0005

Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on student's well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 7* (8), 861-862. Retrieved from https://www.proquest.com/openview/e0fc1f25a3a2cf559b08ece3222b22b7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032134

Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist, 36*, 129-148. doi: 10.1037//0003-066X.36.2.129

Bostan, M. (2021). *Ergenlerde Yaşam Doyumu Akademik Öz Yeterlilik ve Ebeveyn Kabul Reddi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Biruni Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Boyacıoğlu, N. ve Küçük, L. (2011). Irrational beliefs and test anxiety in Turkish school adolescents. *The Journal of School Nursing*, *27*(6), 447-454. doi: 10.1177/1059840511417631

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal, 15*(2), 301–318. doi: 10.3102/00028312015002301

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83–94. doi: 10.1016/j.jrp.2018.02.007

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (Genişletilmiş 18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* (24.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Örücü, M. Ç. ve Çok, F. (2015). Okul İklimi Ölçeği Lise Formunun Türkçe Psikometrik Özellikleri. *İlköğretim Online, 14*(1), 311-322. doi: 10.17051/IO.2015.32722

Casas, F., Bello, A., González, M. & Aligué, M. (2013). Children's subjective well-being measured using a composite index: What impacts Spanish first-year secondary education students' subjective well-being? *Child Indicators Research, 6*(3), 433-460. doi: 10.1007/s12187-013-9182-x

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health, 74*, 252-261. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x

Chapman, R. L., Buckley, L., Sheehan, M. C., Shochet, I. M., & Romaniuk, M. (2011). The impact of school connectedness on violent behavior, transport risk-taking behavior, and associated injuries in adolescence. *Journal of School Psychology, 49*(4), 399–410. doi: 10.1016/j.jsp.2011.04.004

Chase, P. A., Hilliard, L. J., John Geldhof, G., Warren, D. J. A., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 884–896. doi: 10.1007/s10964-013-0085-4

Chen, X., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2020). Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21, 2279-2307. doi:10.1007/s10902-019-00169-9

Cheung, H., & Chan, A. (2009). The effect of education on life satisfaction across countries. *Alberta Journal of Educational Research, 55*, 124–136. doi: 10.11575/ajer.v55i1.55278

Clark, A. E., Diener, E., Georgellis, Y., & Lucas, R. E. (2008). Lags and leads in life satisfaction: a test of the baseline hypothesis. *The Economic Journal, 118*(529), 222–243. Erişim adresi: http://www.jstor.org/stable/20108833

Coelho, V. A., Bear, G. G. & Brás, P. (2020). A multilevel analysis of the ımportance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(9), 1793–1804. doi: 10.1007/s10964-020-01245-7

Cohen, J., Pickeral, T. & McCloskey, M. 2009. The challenge of assessing school climate. *Educational Leadership- Data: Now What? 66*(4). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/234600033_Assessing_School_Climate/references#fullTextFileContent

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Çam, Z. ve Artar, M. (2014). Ergenlikte Yaşam Doyumu: Okul Türleri Bağlamında Bir İnceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(1), 23-46. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/anemon/issue/1833/22329

Çeçen, A.R. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4*, 19-30. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5447/73870

Çevik, N. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarını Yordayan Bazı Değişiklikler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Çetinkaya Yıldız, E. & Hatipoğlu Sümer, Z. (2010). Perceived neighborhood risk, neighborhood safety and school climate in predicting aggressive behaviors. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4* (34), 161-171. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21454/229797

Çivitci, A. (2007). Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 26*, 51-60. Erişim adresi: https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2007_issue_26.pdf

Çivitci, A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinde Yaşam Doyumu: Bazı Kişisel ve Ailesel Özelliklerin Rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22* (1), 29-52. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173431

Çivitci, A. (2014). İlk Ergenlikte Öğrenci Yaşam Doyumu: Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Açısından Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi, 44* (202), 5-18. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36162/406499

Çivitci, N., Çivitci, A., Fiyakalı, N., (2009). Anne-Babası Boşanmış ve Boşanmamış Olan Ergenlerde Yalnızlık ve Yaşam Doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(2), 493- 525. Erişim adresi: https://docplayer.biz.tr/11840395-Anne-babasi-bosanmis-ve-bosanmamis-olan-ergenlerde-yalnizlik-ve-yasam-doyumu.html

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LİSREL Uygulamaları.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 303–318. doi: 10.3200/JOER.102.4.303-320

Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology, 69,* 100–110. doi: 10.1016/j.jsp.2018.05.007

Demir Güdül, M. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Profillerinin Psikolojik İhtiyaç Doyumu, Akademik Erteleme ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Demirci, İ. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research, 13*, 1573–1595. doi: 10.1007/s12187-020-09722-y

Demirtaş Zorbaz, S., Zorbaz, O. ve Kızıldağ, S., (2018). School engagement and parent attachment as predictors of perceived competence in adolescents. *Journal Of Educatıonal Scıences & Psychology, 8*(1), 28-43. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/324991922_School_engagement_and_parent_attachment_as_predictors_of_perceived_competence_in_adolescents#fullTextFileContent

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34–43. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.34

Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*(4), 653–663. doi: 10.1037/0022-3514.68.4.653

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment, 49*(1), 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social İndicators Research, 112,* 497-527. doi: 10.1007/s11205-012-0076-y

Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science, 13,* 81–84. doi: 10.1111/1467-9280.00415

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276

Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.

Dilmaç, B. ve Ekşi., & H. (2008). Meslek Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşam Doyumları ve Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 279–289. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1723963

Dingiltepe, T. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaşam kalite düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Doğan, İ. F. (2019). Algılanan Sosyal Destek ile Yaşam Tatmini ve Özgüven İlişkisi: Göçmenler Üzerinde Bir Araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches, 18. UİK Özel Sayısı,* 586-606. doi: 10.26466/opus.585405

Dönmez, M. M. (2007). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Göre Yaşam Doyumu ve Duyguları İfade Etme Eğilimlerinin Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Dönmez, Ş. ve Taylı, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi, Okula Bağlılık ve Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 1-17. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/aduefebder

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90–101. doi: 10.1037/0003-066X.48.2.90

Ellis, T. I. (1988). School climate. *Research Roundup, 4*(2). 1-6. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291154.pdf

Emmons, R. A., & Diener, E. (1985). Factors predicting satisfaction judgments: A comparative examination. *Social Indicators Research, 16*(2), 157-167. doi: 10.1007/BF00574615

Emmons, C., Haynes, N. M., & Comer, J. P. (2002). *School climate survey: Elementary and middle school version* (Revised ed.). New Haven, CT: Yale University Child Study Center.

Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). Örgüt İklimi Bakımından Bir Üniversitenin Değerlendirilmesi. *Öneri Dergisi, Cumhuriyet'in 75. Yılı Özel Sayısı,* 37-49. doi: 10.14783/maruoneri.685660

Ercan, H. (2019). Ergenlerde Yaşam Doyumunun Demografik Değişkenler, Ebeveyn Tutumları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 501-516. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.46660-424906

Erol, M. (2017). Genç Yetişkinliğin Öncesinde Olan Ergenlerin Yaşam Doyumu: Utangaçlık ve Öz Yeterlik Algısının Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi, 28*(2), 95-103. doi:10.5080/u13563

Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2017). Velilerin Okul İklimi Algısı Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(*2), 155-173.Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59416/853282

Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerini Kullanma ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 13*(2), 77-84. Erişim adresi: https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_13_2_77_84.pdf

Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite Öğrencilerinde Psikolojik Sağlamlığı Yordamada, Yaşam Doyumu, Benlik Saygısı, İyimserlik ve Kontrol Odağının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.

Eryılmaz A. ve Öğülmüş S. (2010). Ergenlikte Öznel İyi Oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 189-203. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1492912

Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are Perceived School Climate Dimensions Predictive of Students' Engagement? *Social Psychology of Education*, 21, 427–446. doi: 10.1007/S11218-017-9422-X

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142. doi: 10.2307/1170412

Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk.* Washington DC: National Center for Education Statistics. Retrieved from https://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf

Forster, M., Gower, A. L., Gloppen, K., Sieving, R., Oliphant, J., Plowman, S., Gadea, A., & McMorris, B. J. (2020). Associations between dimensions of school engagement and bullying victimization and perpetration among middle school students. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal, 12*(2), 296–307. doi: 10.1007/s12310-019-09350-0

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K.A. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish*: Conceptualizing and measuring indicators of positive development. New York, NY: Springer Science and Business Media.

Frydenberg, E., Care, E., Chan, E., & Freeman, E. (2009). Interrelation ships between coping, school connectedness and well being. *Australian Journal of Education, 53*(3), 261–276. doi: 10.1177/000494410905300305

Furlong, M., Rebelez Ernst, J. (2014). School and Student Engagement. In: Michalos, A.C. (Eds.) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research.* Springer, Dordrecht. doi: 10.1007/978-94-007-0753-5_2604

Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(5), 592–608. doi: 10.1080/00313831.2013.798835

Gezgin Gürbüz, A. (2008). *Öfke Denetimi Eğitiminin Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkmaları, Yaşam Doyumları ve Depresyon Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development.* Massachusetts: Harvard University Press. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/275714106_In_A_Different_Voice_Psychological_Theory_and_Women's_Development

Gilman, R., Dooley, J. & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25,* 166-178. doi: 10.1521/jscp.2006.25.2.166

Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence,* 35, 311-319. doi: 10.1007/s10964-006-9036-7

Gitmez, A. S., & Morçöl, G. (1994). Socio-economic status and life satisfaction in Turkey. *Social Indicators Research, 31*(1), 77–98. doi: 10.1007/BF01086515

Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation, 16*(6), 969–979. doi: 10.1007/s11136-007-9205-5

Gonder, P. O., & Hymes, D. (1994). *İmproving school climate and culture* (AASA Critical Issues Report No. 27) Arlington, VA: American Association of School Administrators. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371485.pdf

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90. doi: 10.1002/1520-6807(199301)30:13.0.CO;2-X

Griffiths, A.J., Sharkey, J. D., & Furlong, M. J. (2009). *Student engagement and positive school adaptation.* In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), Handbook of positive psychology in schools (pp. 197–211). Routledge/Taylor & Francis Group.

Güler, G., Sungur, M. A., Kütük, M. Ö. (2018). Suça Sürüklenen Çocukların Klinik ve Sosyodemografik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Adli Tıp Bülteni, 23(*1) 39-46. Erişim adresi: https://cms.galenos.com.tr/Uploads/Article_44162/TBLM-23-39.pdf

Gümüşbaş, B. (2008). *Stresle Başa Çıkma Yollarının İlkögretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Gün, Z., Bayraktar, F., (2008). Türkiye'de İç Göçün Ergenlerin Uyumundaki Rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19*(2), 167- 176. doi: 10.16986/HUJE.2018038523

Güngör, A. ve Avcı, M. (2017). Examining the relationship between hope and life satisfaction among middle school students. *Journal of Pedagogical Research, 1*(1), 54-63. Erişim adresi: https://www.ijopr.com/download/examining-the-relationship-between-hope-and-life-satisfaction-among-middle-school-students-6371.pdf

Gwiazdowska-Stańczak, S. (2021). School engagement and school climate of students with high and low grade point averages. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio, 48*(4), 427-439. doi: 10.34766/fetr.v48i4.974

Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 8*(3), 321–329. doi: 10.1207/s1532768xjepc0803_4

Hawkins, M., Letcher, P., Sanson, A., Smart, D. & Toumbourou, J. (2009). Positive development in emerging adulthood. *Australian Journal of Psychology,* 61. 89-99. doi: 10.1080/00049530802001346.

Headey, B. (2014). Bottom-Up Versus Top-Down Theories of Life Satisfaction. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, 423–426. doi: 10.1007/978-94-007-0753-5_228

Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 17*(4), 1681–1701. doi: 10.1007/s10902-015-9665-1

Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2018). *World Happiness Report 2018,* New York: Sustainable Development Solutions Network. Retrieved from https://worldhappiness.report/ed/2018/

Henkens, J.H.D., Kalmijn, M. & de Valk, H.A.G. (2022). Life satisfaction development in the transition to adulthood: Differences by gender and immigrant background. *Journal of Youth and Adolescence, 51*, 305–319. doi: 10.1007/s10964-021-01560-7

Hilooğlu, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbaca Davranışlarını Yordamada Sosyal Beceri ve Yaşam Doyumunun Rolü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Hilooğlu, S. ve Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Sosyal Beceri ve Yaşam Doyumunun Rolü. *İlköğretim Online, 9*(3), 1159-1173. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8594/106901

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: Univesity of California Press.

Hoy, W. K. (2003). School climate. In J. Guthrie (Eds.), *Encyclopedia of Education* (2nd ed.). New York: MacMillan Reference.

Hoy, W.K., Tarter, J.C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: measuring organizational climate.* Newbury Park, CA: Sage Publications, 1991. Retrieved from http://www.waynekhoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment, 6*(2), 149–158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149

Huebner, E. S., Funk, B. A., & Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of School Psychology, 16*(1), 53–64. doi: 10.1177/082957350001600104

Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 16*(2), 118–134. doi: 10.1177/073428299801600202

In, H., Kim, H., & Carney, J. V. (2019). The relation of social skills and school climate of diversity to children's life satisfaction: The mediating role of school connectedness. *Psychology in the Schools, 56*(6), 1023–1036. doi:10.1002/pits.22247

İhtiyaroğlu, N. (2014). Öğrenci Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 4*(10), 33-39. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/27564/290012

İkiz, F. E. ve Sağlam, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Şiddet Eğilimleri ile Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(3), 1235-1246. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330253

Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). *Yeniden İnsan ve İnsanlar.* İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Algılarının Okul Bağlılıkları Üzerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 293-315. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/76904

Kalkışım, S. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi, 4*(8), 97-108. doi: 10.46423/izujed.1129610

Kandemir, Y. (2021). *Ortaokula Giden Öğrencilerin Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin Akademik Güdülenme Becerisi Üzerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö. & Anar, S. (2016). Okul İklimi ve Akademik Başarı İlişkisi: Meta-Analiz Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 107-122. doi:10.17679/Iuefd.17294446

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kardaş, F., & Yalçın, İ. (2019). Türkiye'de İyi Oluş ile İlgili Yapılmış Araştırmaların Sistematik Olarak İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(4), 1423-1433. doi:10.24106/kefdergi.2799

Kaye Tzadok, A., Kim, S. S., & Main, G. (2017). Children's subjective well-being in relation to gender: What can we learn from dissatisfied children? *Children and Youth Services Review, 80,* 96–104. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.06.058

Kermen, U., İlçin Tosun, N. & Doğan, U. (2016). Yaşam Doyumu ve Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 20-29. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuad/issue/25921/273151

Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Yasam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Kızmaz, S. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniverstesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*(1), 47-70. Erişim adresi: https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php

King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M. & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Link ages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life, 1*(3-4), 279-295. doi:10.1007s11482-007-9021-7

Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly, 27*(3), 154–169. doi: 10.1037/a0029350

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health, 74*, 262-273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x

Košir, K., & Tement, S. (2014). Teacher–student relationship and academic achievement: A cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education, 29*(3), 409–428. doi:10.1007/s10212-013-0205-2

Koydemir, S. ve Schütz, A. (2014). Almanya'daki Türk Göçmenlerde Yaşam Doyumu: Kültürel Kimlik ve Benlik Kurgularının Rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5* (42), 208-220. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21462/229987

Kwan, V. S., Bond, M. H., & Singelis, T. M. (1997). Pancultural explanations for life satisfaction: adding relationship harmony to self-esteem. *Journal of personality and social psychology, 73*(5), 1038–1051. doi: 10.1037//0022-3514.73.5.1038

Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., ... Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly, 29* (2), 213. doi: 10.1037/spq0000057

Lee, T., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2011). High suspension schools and dropout rates for black and white students. *Education and Treatment of Children,* 167-192. doi: 10.1353/etc.2011.0014

Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 249-262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233–247. doi: 10.1037/a0021307

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*(2), 119–137. doi: 10.1080/10573560308223

Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2015). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research, 125*(3), 1065–1083. doi:10.1007/s11205-015-0873-1

Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The ımpact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers In Psychology, 10,* 2482. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02482

Long, L., & Eamoraphan, S. (2015). A study of the relatıonshıp between school clımate and students' school life satisfaction ın Wu Han China-Britain International School. *Scholar: Human Sciences, 7*(1). Retrieved from http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/Scholar/article/view/997

Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining School Connectedness as a Mediator of School Climate Effects. *Journal of Research on Adolescence, 16*(3), 491–502. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x

Lu, L., Shih, J. B., Lin, Y. Y., & Ju, L. S. (1997). Personal and environmental correlates of happiness. *Personality and Individual Differences, 23*(3), 453– 462. doi: 10.1016/S0191-8869(97)80011-6

Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(3), 616–628. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.616

Lucas, R. E., & Donnellan, M. B. (2007). How stable is happiness? Using the STARTS model to estimate the stability of life satisfaction. *Journal of Research in Personality, 41,* 1091–1098. doi: 10.1016/j.jrp.2006.11.005.

Lyubomirsky, S. (2012). Hedonic adaptation to positive and negative experiences. In S. Folkman (Eds.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (pp. 200–224). New York: Oxford University Press.

Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., &Lerner, R. M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(5), 628-644. doi: 10.1016/j.appdev.2009.07.006

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*(1), 153-184. doi: 10.3102%2F00028312037001153

Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences.* Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management. Retrieved from http://education.gsu.edu/schoolsafety/

Meadow, H. L., Mentzer, J. T., Rahtz, D. R., & Sirgy, M. J. (1992). A life satisfaction measure based on judgment theory. *Social Indicators Research, 26*(1), 23–59. doi: 10.1007/BF00303824

Meyer Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools, 30*(4), 211–221. doi: 10.1093/cs/30.4.211

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğrencilerin Şiddet Algısı*. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: a multilevel exploration of patterns of discrepancy. *The Journal of School Health, 80*(6), 271–279. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x

Morsünbül, Ü. (2013). Benlik Kurgularının Ergenlerin Yaşam Doyumu ve Depresyon Düzeylerine Olan Etkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 16*, 18-26. Erişim adresi: https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_16_1_18_26.pdf

Myers, D. G., Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6*(1), 10– 19. doi: 10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x

Nalbant, N. (1993). *15-22 yaşları arasında bulunan ıslahevlerindeki, gözetim altındaki ve suç işlememiş gençlerin benlik saygısı ve yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

National School Climate Council (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy.* Retrieved from https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf

Natvig, G. K., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice, 9,* 166–175. doi: 10.1046/j.1440-172x.2003.00419.x

Navarro, R., Ruiz Oliva, R., Larrañaga, E. & Yubero, S. (2015). The ımpact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old school children. *Applied Research Quality Life 10,* 15–36. doi: 10.1007/s11482-013-9292-0

Neugarten, B. L., Havighurst, R. J., & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology, 16,* 134–143. doi: 10.1093/geronj/16.2.134

Nguyen, A.-M. D., & Benet Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 44*(1), 122–159. doi: 10.1177/0022022111435097

Norton, M. S. (2008). *Human resources administration for educational leaders*. California: Sage Publication.

Nur Şahin, G. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma, Öznel İyi Oluş ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Oberle, E., Schonert- Reichl, K. A. & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth Adolescence, 40,* 889- 901. doi: 10.1007/s10964-010-9599-1

Orben, A., Lucas, R. E., Fuhrmann, D., & Kievit, R. A. (2022). Trajectories of adolescent life satisfaction. *Royal Society open science, 9*(8), 211808. doi: 10.1098/rsos.211808

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives.* PISA OECD Publishing. doi: 10.1787/acd78851-en

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323–367. doi: 10.2307/1170786

Özdemir, Y. & Koruklu, N. (2013). İlk Ergenlikte Ana-Babaya Bağlanma, Okula Bağlanma ve Yaşam Doyumu. *İlköğretim Online, 12* (3), 836-848. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8584/106636

Öztan, S. (2014). *Ortaokul 6.,7.,8., Sınıf Öğrencilerinin Okul Tükenmişliklerinin Yaşam Doyumları ve Benlik Kurgusu Algıları Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Park, N. (2005). Life satisfaction among Korean children and youth: *A developmental perspective. School Psychology International, 26*(2), 209-223. doi: 10.1177/0143034305052914

Park, N., & Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*(4), 444–456. doi: 10.1177/0022022105275961

Park, N., Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Valois, R. F., & Gilman, R. (2004). A cross-cultural comparison of the dimensions of child and adolescent life satisfaction reports. *Social Indicators Research, 66*(1-2), 61–79. doi: 10.1023/B:SOCI.0000007494.48207.dd

Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., Arora, M.,…Viner, R. M. (2016), Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing, *Lancet, 387*(10036), 2423-2478. doi: 10.1016/S0140-6736(16)00579-1.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33

Povedano Diaz, A., Muñiz Rivas, M., & Vera Perea, M. (2019). Adolescents' Life Satisfaction: The Role of Classroom, Family, Self-Concept and Gender. *International journal of environmental research and public health, 17*(1), 19. doi: 10.3390/ijerph17010019

Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being, 10*(5), 583–630. doi: 10.1007/s10902-008-9110-9

Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2010). Very happy youths: Benefits of veryhigh life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research, 98*(3), 519–532. doi: 10.1007/s11205-009-9562-2

Proctor, C., Linley, P.A., & Maltby, J. (2017). Life satisfaction. In: Levesque, R. (Eds.) *Encyclopedia of adolescence* (pp 17-39). New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-32132-5_125-2

Roeser, R.W., Eccles, J.S. & Sameroff, A.J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology, 10,* 321–352. doi: 10.1017/s0954579498001631

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research, 13*(3), 383–397. doi: 10.1093/her/13.3.383

Sarıdaş, E., (2022). *Ebeveyn Tutumlarının Ergen Bireylerdeki Somatik Belirti ve Yaşam Doyumuna Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Savi Çakar, F. (2011). School attachment and quality of life in children and adolescents of elementary school in Turkey. *Educational Research, 2*, 1465-1471. Retrieved from https://www.interesjournals.org/articles/school-attachment-and-quality-of-life-in-children-and-adolescents-of-elementary-school-in-turkey.pdf

Savi Çakar, F. ve Karataş, Z. (2017). Ergenlerin Okula Bağlanmalarının Yordayıcıları Olarak Benlik Saygısı, Okul Öfkesi ve Yaşam Doyumu. *Eğitim ve Bilim*, *42*(189), 121- 136. doi: 10.15390/EB.2017.6573

Sever, M., (2021). *Ergenlerde Bağlanma, Yaşam Doyumu ve Karar Verme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ayvansaray Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Shin, D.C. & Johnson, D.M. (1978) Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research, 5,* 475-492. doi: 10.1007/BF00352944

Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an under emphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *35*, 170-179. doi: 10.1207/s15374424jccp3502_1.

Shochet, I. M., & Smith, C. L. (2014). A prospective study investigating the links among classroom environment, school connectedness, and depressive symptoms in adolescents. *Psychology in the Schools, 51*(5), 480–492. doi: 10.1002/pits.21759

Shriver A. J. (2014). The asymmetrical contributions of pleasure and pain to animal welfare. *Cambridge Quarterly Of Healthcare Ethics: CQ: The İnternational Journal Of Healthcare Ethics Committees*, *23*(2), 152–162. doi: 10.1017/S0963180113000686

Siyez, D. M. ve Kaya, A. (2011). Akran Zorbalığı Gruplarında Empatik Eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (2), 23-43. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8699/108637

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). Springer Science + Business Media. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Smith, M. L., Mann, M. J., & Kristjhansson, A. L. (2020). School climate, developmental support, and adolescent identity formation. *Journal Of Behavioral And Social Sciences. 7*(3), 255–268. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/348818559_School_Climate_Developmental_Support_and_Adolescent_Identity_Formation

Stern, M. (2012). *Evaluating and promoting positive school attitude in adolescents.* New York: Springer.

Suh, E., Diener, E., Oishi, S., & Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 482–493. doi: 10.1037/0022-3514.74.2.482

Sujisha, T. G., & Manikandan, K. (2014). Influence Of School Climate On School Engagement Among Higher Secondary School Students. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, 3* (6), 2277-3630. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/263555034_INFLUENCE_OF_SCHOOL_CLIMATE_ON_SCHOOL_ENGAGEMENT_AMONG_HIGHER_SECONDARY_SCHOOL_STUDENTS

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly, 19*(2), 93–105. doi: 10.1521/scpq.19.2.93.33313

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research, 78*(2), 179–203. doi: 10.1007/s11205-005-8208-2

Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International, 27*(5), 567–582. doi: 10.1177/0143034306073411

Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review, 37*, 52- 68. doi:10.1080/02796015.2008.12087908

Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D. ve Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research in Quality of Life, 8*(2), 169-182. doi:10.1007/s11482-012-9185-7

Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools. *Educational Administration Quarterly, 36,* 703-729. doi: 10.1177/00131610021969173

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, Boston, MC: Pearson Education.

Taymaz, H. (2007). *Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık, 8.baskı.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. doi: 10.3102/0034654313483907

Tian, L., Chen, H. ve Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research, 119*(1), 353-372. doi: 10.1007/s11205-013-0495-4

Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Anakara: Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Tuzgöl Dost, M., (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(22), 132-143. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11121/133000

Tüfekçi, N. (2019). *Suriye'den Zorunlu Göç Eden Kadınların Aile Yaşamı ve Yaşam Doyumu: Ankara İli Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Uusitalo Malmivaara, L. (2012). Global and School-Related Happiness in Finnish School Children. *Journal of Happiness Studies, 13,* 601-619. doi: 10.1007/s10902-011-9282-6

Uygur, S. S. (2018). Yaşam Doyumunun Yordanmasında Kendini Açma ve Sosyal Desteğin Rolü. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 2* (1), 16-33. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/uead/issue/36657/392363

Uz Baş, A. (2011). Investigating levels and predictors of life satisfaction among prospective teachers. *Eğitim Araştırmaları- Eurasion Journal of Educational, 44*, 71-88. Erişim adresi: https://ejer.com.tr/investigating-levels-and-predictors-of-life-satisfaction-among-prospective-teachers/

Uz Baş, A. ve Yurdabakan, İ. (2017). Psikolojik Sağlamlık ve Okul İkliminin Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumunu Yordama Gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (41), 202-214. doi: 10.21764/efd.32175

Vangölü, M. S. ve Kardaş, F. (2022). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşam Doyumu ve Şükran Düzeylerini Arttırmaya Yönelik Bir Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Humanistic Perspective,* 4 (1) , 11-27 . doi: 10.47793/hp.1045601

Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Caprara, G. V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences, 43*(7), 1807-1818. doi: 10.1016/j.paid.2007.05.018

Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. In W. E. Saris, R. Veenhoven, A. C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Eds.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe* (pp. 11-48). Budapest: Eotvos University Press. Retrieved from https://personal.eur.nl/veenhoven/Pub1990s/96d-full.pdf

Vieno, A., Santiello, M., Lenzi, M., Baldassari, D. & Mirandola, M. (2009). Health status in immigrants and native early adolescents in Italy. *Journal of Community Health, 34,* 181-187. doi: 10.1007/s10900-008-9144-2.

Wang, M.T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28,* 315-352. doi: 10.1007/s10648-015-9319-1

Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development, 85*(2), 722–737. doi: 10.1111/cdev.12138

Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J. and Stormshak, E. A. (2010) A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence, 20,* 274-286. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x

Wang, Y., Tian, L., & Scott Huebner, E. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology, 56,* 130–139. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.01.003

Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J. Rünger, D., & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *Bmc Public Health, 21*(207), 1-8. doi: 10.1186/S12889-021-10245-6

Yalçın, İ. (2011). Social support and optimism as predictors of life satisfaction of college students. *International Journal for the Advancement of Counselling, 33*(2), 79–87. doi: 10.1007/s10447-011-9113-9

Yalçın, İ. (2015). İyi Oluş ve Sosyal Destek Arasındaki İlişkiler: Türkiye'de Yapılmış Çalışmaların Meta Analizi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 26*(1), 21–32. Erişim adresi: http://pdr.education.ankara.edu.tr/wpcontent/uploads/sites/434/2017/03/Metaanaliz_TR.pdf

Yam, F. C. ve Kumcağız, H. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Doyumu ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki: Umudun Aracı Rolünün İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9* (4), 2113-2130. doi: 10.33206/mjss.720592

Yavrutürk, A.R.., İlhan, T., & Baytemir, K. (2020). Social support and school climate as predictors of school connectedness in high school students. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 9*(2), 334-351. doi: 10.14686/buefad.653345

Yıldırım, T. (2017). Üniversite *Öğrencilerinde Benlik Saygısı ile Algılanan Sosyal Destek ve Yaşam Doyumu Arasında Ki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Haliç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yıldız, A. & Kahraman, S. (2021). Ortaokul Öğrencilerinde Psikolojik Dayanıklılık, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 4* (2), 23-60. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/opdd/issue/67587/934802

Yıldız, M. A. ve Kutlu, M. (2015). Erinlerde Okula Bağlanmanın Yordayıcısı Olarak Sosyal Kaygı ve Depresif Belirtilerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12* (31), 332-345. Erşim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19577/208881

Yılmaz, E. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanmasında Umut ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Yi, H., Tian, L. & Huebner, E. S. (2020). Mastery goal orientations and subjective well-being in school among elementary school students: The mediating role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education, 35,* 429–450 doi: 10.1007/s10212-019-00431-x

You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., & Green, J. G. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools, 45*(5), 446- 460. doi: 10.1002/pits.20308

Yuen, C. Y. (2016). Linking life satisfaction with school engagement of secondary students from diverse cultural back grounds in Hong Kong. *International Journal of Educational Research, 77*, 74-82. doi: 10.1016/j.ijer.2016.03.003

Zanin, L. (2017). Educationand life satisfaction in relation to the probability of social trust: A conceptual framework and empirical analysis. *Social Indicators Research, 132,* 925–947. doi: 10.1007/s11205-016-1322-5

Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). " Youth victimization: School climate or deviant life styles?": Erratum. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(8), 1625–1627. doi: 10.1177/0886260512446897

Zhu, X., Tian, L., Zhou, J., & Huebner, E. S. (2019). The developmental trajectory of behavioral school engagement and its reciprocal relations with subjective well-being in school among Chinese elementary school students. *Children and Youth Services Review, 99,* 286–295. doi: 10.1016/j.childyouth.2019.01.024

Zullig, K.J., Collins, R., Ghani, N., Patton, J.M., Scott Huebner E., & Ajamie, J., (2014). Psychometric support of the school climate measure in a large, diverse sample of adolescents: A replication and extension. *Journal of School Health, 84*(2), 82-90. doi: 10.1111/josh.12124.

Zullig, K. J., Huebner, E. S. ve Patton, J. M. (2011). Relation ships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools, 48*(2), 133-145.doi: 10.1002/pits.20532

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139–152. doi: 10.1177/0734282909344205

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

Yönerge: Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinde okul iklimi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide okul bağlılığının aracı rolünün incelenmesidir. Sizden beklenen, bazı demografik özellikleri belirlemek amacıyla hazırlanmış kişisel bilgi formunu doldurmanız ve arkasından 3 ölçeği cevaplamanızdır. Ölçekleri cevaplamak için ortalama 40 dakika sürmektedir. Verdiğiniz yanıtları araştırmacıdan başka kimse görmeyecektir. Verdiğiniz yanıtlar notla değerlendirilmeyecektir. Eğer soruları yanıtlamak istemezseniz, devam etmek zorunda değilsiniz. Eğer sorularla ilgili bir rahatsızlık hissederseniz, istediğiniz zaman yanıtlamayı bırakabilirsiniz. Lütfen soruların başındaki yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle yanıt vermeye çalışınız. Yanıtların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Kağıtlara adınızı yazmanıza gerek yoktur. Katılımınız için teşekkür ederim.

Katılımcının Beyanı: Söz konusu çalışma hakkında bilgi aldım. Araştırmaya katılarak formdaki soruları yanıtlarsam, bana ait bilgilerin gizliliğine özen ve saygı ile yaklaşılacağı konusunda bana güvence verildi.

Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız, lütfen parantez içine bir işaret koyunuz. Katılmak istemiyorsanız formu iade ediniz. Çalışmaya katılmayı kabul ediyorum ( )

Merve Kara
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz □ Erkek □ Kız

Sınıf düzeyiniz □ 6 □ 7 □ 8

Yaşınız □ 10 □ 11 □ 12 □ 13 □ 14 □ 15 □ 16

I. Dönem Not Ortalamanız Nedir? 100 üzerinden puanınızı yazınız. ……

Annenizin eğitim durumu:

□ Okuryazar değil □ Okuryazar □ İlkokul □ Ortaokul □ Lise □Üniversite □ Lisansüstü

Babanızın eğitim durumu:

□ Okuryazar değil □ Okuryazar □ İlkokul □ Ortaokul □ Lise □Üniversite □ Lisansüstü

EK 2. Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği (Örnek Maddeler)

Açıklama: Aşağıda, geçen birkaç hafta süresince yaşamınızla ilgili neler düşündüğünüzü yansıtan bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, günlerinizi nasıl geçirdiğinizi düşünerek her bir ifadeyle ilgili sizi en iyi yansıtan seçeneğe (X) işareti koymanızdır. Bu bir sınav değildir. Bu nedenle maddelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Lütfen her madde için sadece bir işaret koyunuz ve cevapsız madde bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

	Hiçbir zaman	**Bazen**	**Sık sık**	**Her zaman**
5. Okulda birçok şey öğreniyorum.	( )	( )	( )	( )
7. Ailem birçok aileden daha iyidir.	( )	( )	( )	( )
9. Arkadaşlarım harikadır.	( )	( )	( )	( )
11. Kendimi seviyorum.	( )	( )	( )	( )
13. Çoğu insan beni sever.	( )	( )	( )	( )
16. Okula gitmeyi dört gözle beklerim.	( )	( )	( )	( )
20. Okul etkinliklerinden hoşlanırım.	( )	( )	( )	( )
26. Keşke başka bir yerde yaşasaydım.	( )	( )	( )	( )
29. Yeterince arkadaşım var.	( )	( )	( )	( )
31. Yaşadığım yeri seviyorum.	( )	( )	( )	( )

EK 3. Okul İklimi Ölçeği (Örnek Maddeler)

<u>YÖNERGE:</u> Okula ilişkin duygularınızı öğrenmek istiyoruz. Lütfen aşağıdaki cümlelere katılıp katılmadığınızı işaretleyiniz. Her bir cümle için yalnız bir cevap veriniz. Lütfen cevaplamadan önce her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz.	Katılıyorum	Emin Değilim	Katılmıyorum
6. Okulumda herkese eşit davranılıyor.			
8. Okulum genellikle çok gürültülü.			
12. Okulumdaki çocuklar birbirlerini severler.			
15. Okulum çoğu zaman temiz ve düzenlidir.			
19. Okulumdaki çocuklar çok fazla kavga ediyorlar.			
25. Okulumdaki öğretmenler bizlere okulla ilgili problemlerimizde yardımcı olurlar.			
29. Okulumdaki çocuklar birbirlerine saygı gösterirler.			
31. Anne-babam öğretmenlerimle görüşmek için sık sık okuluma gelirler.			

EK 4. Okul Bağlılığı Ölçeği (Örnek Maddeler)

Her sorunun karşısında bulunan; **1)** *Hiçbir Zaman* ***(2)*** *Nadiren* ***(3)*** *Bazen* **(4)** *Çoğu Zaman* **(5)** *Her Zaman* anlamına gelmektedir.						
1	Derse dikkatimi veririm.	1	2	3	4	5
3	Okulda kurallara uyarım.	1	2	3	4	5
4	Ödevlerimi zamanında bitiririm.	1	2	3	4	5
6	Okuldaki çalışmalardan zevk alırım.	1	2	3	4	5
8	Okulda derslerimle ilgilenirim.	1	2	3	4	5
11	Sınav olmasa bile evde ders çalışırım.	1	2	3	4	5
13	Hatalarımı görmek için ödevlerimi kontrol ederim.	1	2	3	4	5
17	Okul dışında, insanlarla okulda ne öğrendiğim hakkında konuşurum.	1	2	3	4	5

EK 5. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **11/02/2016**

Toplantı Sayısı : **4**

Karar Sayısı : **26**

26- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Merve Kara**'nın "Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide okul bağlılığının aracı rolü" başlıklı çalışması ile ilgili 15/01/2016 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencilerinden **Merve Kara**'nın "Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide okul bağlılığının aracı rolü" başlıklı çalışmasının araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi

EK 6. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4633665
Konu : Araştırma İzni

26.04.2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 04/04/2016 tarihli ve 1493 sayılı yazınız.

Enstitünüz Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik Psikolojik Danışmalık yüksek lisans öğrencisi Merve KARA'nın **"Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracı Rolü"** konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17 138

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0805-7880-32aa-8f9c-27b8 kodu ile teyit edilebilir.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Ortaokul Öğrencilerinde Okul İklimi ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Okul Bağlılığının Aracı Rolü" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 07.07.2023
Gönderim Numarası	: 2127402705
Sayfa Sayısı	: 73
Sözcük Sayısı	: 17456
Karakter Sayısı	: 122757
Benzerlik Oranı	: % 9
Savunma Tarihi	: 19.06.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2'den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Merve ASLAN

Tarih: 07.07.2023

İmza

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Merve ASLAN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	**Görev Yeri**	**Yıl**
Rehber Öğretmen / Psikolojik Danışman	İsmet İnönü İlkokulu / Odunpazarı- Eskişehir	2023- ….
Rehber Öğretmen / Psikolojik Danışman	Süleyman Havva Kamışlı İlkokulu/ Odunpazarı- Eskişehir	2017-2023
Rehber Öğretmen / Psikolojik Danışman	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu/ Tepebaşı- Eskişehir	2016-2017
Rehber Öğretmen / Psikolojik Danışman	İstiklal Ortaokulu / Polatlı- Ankara	2012-2016

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Hacettepe Üniversitesi	2008-2012