

## Okulda Öznel İyi Oluşun Okul İklimi ve Öz-Yeterlik Açısından Yordanması\*

### The Prediction of Subjective Well Being in School in Terms of School Climate and Self-Efficacy

Esra ASICI\*\*, Fatma Ebru İKİZ\*\*\*

• Geliş Tarihi: 02.10.2017 • Kabul Tarihi: 30.03.2018 • Yayın Tarihi: 31.07.2019

**Kaynakça Bilgisi:** ASICI, E., İKİZ, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638. doi: 10.16986/HUJE.2018038523

**Citation Information:** ASICI, E., İKİZ, F. E. (2019). The prediction of subjective well being in school in terms of school climate and self-efficacy. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(3), 621-638. doi: 10.16986/HUJE.2018038523

**ÖZ:** Bu çalışmada, Tian, Wang ve Heubner (2015) tarafından geliştirilen Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu (EOÖİÖÖ-KF) Türkçe'ye uyarlanarak, okul iklimi ve öz-yeterliğin okulda öznel iyi oluşu yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 757 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veriler doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Pearson korelasyon analizi, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. DFA sonucunda, EOÖİÖÖ-KF'nun orijinalindeki iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması kapsamında, EOÖİÖÖ-KF ile çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, okul iklimi (destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi) ve öz-yeterliğin (akademik, sosyal, duygusal öz-yeterlik) okulda öznel iyi oluştaki değişimin %60'ını açıkladığını göstermiştir. Destekleyici öğretmen davranışları, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi, akademik öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik modele anlamlı katkı sağlarken, başarı odaklılık ve sosyal öz-yeterliğin anlamlı bir katkısı yoktur. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılarak, öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Öznel iyi oluş, okul iklimi, öz-yeterlik, okul memnuniyeti

**ABSTRACT:** In this study, Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS), which was originally developed by Tian, Wang and Heubner (2015), was adapted into Turkish and the predictive role of school climate and self-efficacy on subjective well-being in school was investigated. Study group consisted of 757 secondary school students. The data were analyzed by confirmatory factor analysis (CFA), Pearson correlation, Cronbach alpha internal consistency coefficient and multi linear regression analysis techniques. The result of CFA confirmed the constructs with two factors. Cronbach alpha coefficient was calculated as .84. The results of criterion-related validity study showed that there was statistically significant positive correlation between BASWBSS and multidimensional student life satisfaction. The results of multi linear regression analysis showed that school climate (supportive teacher behaviors, success-orientedness, secure learning setting and positive peer interaction) and self-efficacy (academic, social and emotional efficacy) accounted for 60% of change in subjective well-being in school. While the contributions of supportive teacher behaviors, secure learning setting and positive peer interaction, academic efficacy and emotional efficacy to the regression model were significant, the contributions of success-orientedness and social efficacy were not significant. Obtained findings were discussed in the light of related literature and suggestions were offered.

**Keywords:** Subjective well-being, school climate self-efficacy, school satisfaction

\* Bu çalışma 3-5 Kasım 2017 tarihlerinde Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi'nde düzenlenen I. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Kilis-TÜRKİYE. e-posta: [esraasici@kilis.edu.tr](mailto:esraasici@kilis.edu.tr) (ORCID: 0000-0003-0872-9042)

\*\*\* Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., İzmir, Türkiye, e-posta: [ebru.ikiz@deu.edu.tr](mailto:ebru.ikiz@deu.edu.tr) (ORCID: 0000-0003-4381-1658)

## 1. GİRİŞ

Bireyin kendi yaşamına ilişkin bilişsel ve duygusal değerlendirmelerini içeren (Lucas ve Diener, 2008) öznel iyi oluş; mutluluk, memnuniyet ve olumlu duygulanım gibi kavramlarla ilişkili bir yapı olarak görülmekte (Diener, 2009) ve olumlu duyguların varlığı, olumsuz duyguların yokluğu ve yaşam doyumu öğelerinden oluşmaktadır (Diener, 1984). Okul bağlamında öznel iyi oluş ise; öğrencilerin okuldaki yaşamlarını öznel olarak nasıl değerlendirdiklerini ve okulda duygusal olarak ne yaşadıklarını ele almakta; okul memnuniyeti, okulda olumlu duygulanım ve okulda olumsuz duygulanım öğelerinden oluşmaktadır. Okul memnuniyeti, akademik öğrenme ortamı ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi belirli konularda öğrencinin okul yaşamına ilişkin öznel ve bilişsel değerlendirmelerini; okulda olumlu duygulanım, öğrencinin okulda mutluluk, zevk ve rahatlama gibi hoş giden duygular yaşamasını; okulda olumsuz duygulanım ise öğrencinin okulda gerginlik, kaygı, stres ve depresyon gibi hoş olmayan duygulanım durumları yaşamasını anlatmaktadır (Tian, 2008). Okulda öznel iyi oluşu belirleyen bu bilişsel ve duygusal öğeler, öğrencilerin okul işlevlerinde ve gelişimlerinin tüm yönlerinde önemli rol oynamaktadır (Tian, Wang ve Heubner, 2015).

Öğrencilerin okulda olumlu duygulara sahip olmaları akademik öğrenme sürecine katkı sağlarken; okul yaşamından memnun olmayan öğrencilerde davranışsal problemler, akademik kaygılar ve ilişki problemleri gibi çeşitli uyum sorunları görülmektedir (Whitley, Huebner, Hills ve Valois, 2012). Suldo, Bateman ve Gelly'e (2014) göre, öğrencinin okulla ilgili öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olması; artan akademik işlev, daha iyi okul davranışları, okulla ilgili daha uyumlu tutum ve inançlar, daha iyi psikolojik ve fiziksel sağlık ile ilişkilidir. Öğrencinin okul yaşamından aldığı doyum arttıkça akademik başarısı (Çivitçi, 2009; Hampden-Thompson ve Galindo, 2017), genel yaşam doyumu ve mutluluk düzeyi artarken (Casas, Baltatescu, Bertran, Gonzalez ve Hatos, 2013; Uusitalo-Malmivaara, 2012); okul yaşamından memnun olmayan öğrenciler okulda zorbalık olaylarına daha çok karışmaktadır (Hilooğlu ve Cenkseven-Önder, 2010). Okula olan ilginin azalması öznel iyi oluşu olumsuz yönde etkilerken (Aypay ve Eryılmaz, 2011); duygusal iyi oluşun artması okula bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir (Frydenberg, Care, Freeman ve Chan, 2009). İyi oluş düzeyi yüksek olan öğrenciler, daha yüksek öğrenme motivasyona sahip olmakta (Van Petegem, Aelterman, Van Keer ve Rosseel, 2008) ve akademik motivasyonu yüksek olan öğrenciler öznel iyi oluşu artırıcı stratejileri daha çok kullanmaktadır (Eryılmaz, 2010).

Öğrencilerin okullarına ve okuldaki deneyimlerine ilişkin değerlendirmelerinin onların genel öznel iyi oluşunu doğrudan etkilediği (Katja, Paivi, Marja-Tertu ve Pekka, 2002; Takakura ve ark., 2010) ve okulların akademik öğrenme sürecinin yanında öğrencilerin genel mutluluğunun artırılmasıyla da ilgilenmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Tian, Tian ve Heubner, 2016). Buna göre, öğrencilerin yaşamlarını çok yönlü olarak etkileyen, kişilik gelişimleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakarak onlar için bir mutluluk ya da mutsuzluk kaynağı olabilen okul deneyimleri önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğrencilerin okul bağlamında öznel iyi oluşunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi, okulla ilgili öznel iyi oluş duygusunun gelişimini destekleme konusunda, araştırmacılar, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarına ışık tutabilir. Okulla ilgili öznel iyi oluş duygusunun gelişiminin desteklenmesi de, öğrencilerin uyum sorunlarının üstesinden gelinmesine ve akademik başarılarının artırılmasına yardımcı olabilir.

Clement (2010) okulda öznel iyi oluşu etkileyen faktörleri okul ve sınıf iklimi, öğretmen desteği ve ilgisi, öğrencinin okula bağlılığı ve değerler eğitimi olarak sıralarken; yapılan araştırmalar eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi (Kaya ve Sezgin, 2017); öğretmenlerden ve okul idaresinden algılanan destek (Çivitçi, 2011; Özdemir ve Sezgin, 2011) ve okulda temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyi (Tian, Chen ve Heubner, 2014) gibi faktörlerin öğrencilerin okula ilişkin duygularını, iyi oluşlarını ve okul memnuniyetlerini etkilediğini ortaya

koymaktadır. Görüldüğü gibi, araştırmalar okulda öznel iyi oluşu çoğunlukla öğrencilerin okula, okul ortamına ve öğretmenlerine ilişkin algıları açısından ele almıştır. Öğrencilerin okula ilişkin algılarının yanı sıra kendilerine ilişkin algıları da okulla ilgili öznel iyi oluş duyguları üzerinde etkili olabilir. Hatta öğrencilerin kendilerine ilişkin algıları, onların okula ilişkin algılarına yön verebilir. Bu nedenle, okulda öznel iyi oluşun öğrencilerin okula ve kendilerine ilişkin algılarıyla birlikte değerlendirilmesinin daha anlamlı sonuçlar ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceyle, araştırmada okul iklimi ve öz-yeterlik kavramlarının öğrencilerin okula ilişkin öznel iyi oluş düzeyi üzerindeki yordayıcı etkisinin bir arada incelenmesi amaçlanmıştır.

### 1.1. Okul İklimi

Arthur Perry'nin 1908'de "*Management of a City School*" adlı kitabının yayınlanmasının ardından eğitimciler ve araştırmacıların dikkatini çeken okul iklimi kavramı (Wang ve Degol, 2016); okul yaşamının niteliğini ve karakterini ifade etmektedir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Nasıl tanımlanacağı konusunda bir görüş birliği olmamakla (Cohen ve ark., 2009; Wang ve Degol, 2016) birlikte; okul ikliminin fiziksel, sosyal ve akademik (Loukas, 2007) yönleri içeren çok boyutlu ve kompleks bir yapı olduğu düşüncesi kabul görmektedir (Marshall, 2004; Suldo, McMahan, Chappel ve Loker, 2012).

Cohen ve arkadaşları (2009) okul iklimine şekil veren boyutları güvenlik, öğretim ve öğrenme, ilişkiler ve çevre olarak sıralarken; Zullig, Koopman, Patton ve Ubbes (2010) okul ikliminin güven ve disiplin, akademik çıktılar, okulun fiziksel imkânları, kişilerarası ilişkiler ve okula bağlılık boyutlarını içerdiğine dikkat çekmektedir. Bu konuda oldukça kapsamlı bir çalışma yürüten Wang ve Degol (2016) ise okul iklimini dört temel alan ve on üç boyut olarak ele almaktadır. Buna göre okul iklimi (a) akademik, (b) toplumsal, (c) güvenlik ve (d) kurumsal çevre alanlarından oluşmaktadır. *Akademik iklim*; okulun akademik atmosferinin bütün yönlerine odaklanmakta ve liderlik, öğretim ve öğrenme ile mesleki gelişim boyutlarını içermektedir. *Toplumsal iklim*; okul içindeki kişilerarası ilişkileri ifade etmekte ve kişilerarası ilişkilerin niteliği, bağlılık, farklılıklara saygı ve ortaklık boyutlarından oluşmaktadır. *Güvenlik*; okulun öğrencilere sağladığı fiziksel ve duygusal güvenliğin derecesini ifade etmekte, etkili, tutarlı ve adil disiplin uygulamalarını içermekte ve fiziksel güvenlik, duygusal güvenlik ile düzen ve disiplin boyutlarını kapsamaktadır. *Kurumsal çevre* ise okul çevresinin yapısal ya da örgütsel özelliklerini ifade etmekte ve okul ortamının yeterliliği, eğitimsel kaynakların ulaşılabilirliği ve okul binasının alt yapısı boyutlarını içermektedir. Bu çalışma kapsamında okul iklimi; Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeğine dayalı olarak destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi yönlerinden oluşan bir yapı olarak ele alınmaktadır. *Destekleyici öğretmen davranışları*, öğretmenlerin öğrencilerle kişisel olarak ilgilenmesini, ihtiyaç duyduğunda öğrencilere yardımcı olmasını, öğrencilerin isteklerini önemsemesini, sınıf ortamını eğlenceli hale getirmesini ve öğrencileri yeni fikirler üretme konusunda teşvik etmesini içermektedir. *Başarı odaklılık*, okul ortamının öğrencileri daha çok çalışmaya ve başarılı olmaya yönlendirmesini içermektedir. *Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi* ise, sınıf ve okul içinde öğrencilerin öğrenme yaşantılarını engelleyici faktörlerin olmamasını, öğrencilerin birbirleriyle iyi geçinmesini ve bir arada olmaktan mutlu olmasını içermektedir.

Olumlu okul iklimi öğrenci başarısının artırılması, problemleri davranışlar ve okul terkinin azaltılması (Wang ve Degol, 2016), okul suçluluğunun önüne geçilmesi (Stewart, 2003), zorbalık davranışlarının azaltılması (Çalık, Özbay, Erkan, Kurt ve Kandemir, 2010) ve öğrencilerin duygusal-davranışsal uyum sağlamasında anahtar bir role sahiptir (Bayar ve Uçanok 2012). Öğrencinin okul iklimine ilişkin bireysel algısı onun okuldan elde edeceği kazanımlara katkı sağladığından (Loukas ve Murphy, 2007), öğrencinin okula ilişkin algısının olumlu yönde olması önem arz etmektedir. Olumlu okul iklimi algısı ise öğrencinin kendini

rahat, sevilen, değerli ve kabul görmüş hissettiği ve ilgi gösteren kişilerle etkileşim içinde olduğu güvenli bir çevrede gelişmektedir (Borkar, 2016). Olumlu okul iklimi algısı öğrenciye hem kişisel gelişim hem de akademik başarı için zenginleşen bir çevre sağlamakta (Marshal, 2004); öğrenme, okul başarısı, sağlıklı gelişim, etkili risk önleme ve pozitif gençlik gelişimi çabaları gibi sonuçlar üretmektedir (Cohen ve ark., 2009). Olumlu okul iklimi algısı öğrencinin yaşam doyumunda (Uzbaş ve Yurdabakan, 2017) ve akademik başarısında artış sağlarken (Karadağ, İşçi, Öztekin ve Anar, 2016; Loukas, 2007; Thapa, Cohen, Guffey ve Alessandro, 2013); davranışsal ve duygusal problemlerde azalmaya yardımcı olmaktadır (Gottfredson, Gottfredson, Payne ve Gottfredson, 2005; Loukas, 2007; Thapa ve ark, 2013; Turner, Reynolds, Lee, Subasic ve Bromhead, 2014; Wang ve Dishion, 2011).

Okul ikliminin önemli bir yönü olan öğretmenlerden algılanan destek, öğrencinin sınıf içindeki iyi oluşunu ve öğrenme problemlerini etkilemektedir (Vedder, Boekaerts ve Seegers, 2005). Öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarına ilişkin algıları onların iyi oluşu üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Hoşgörülü ancak disiplinli öğretmen davranışları öğrenci iyi oluşuna olumlu katkı sağlamaktadır (Van Petegem ve ark., 2008). Öğretmenlerini öncü, yardımcı ve arkadaşça algılayan öğrencilerin iyi oluş düzeyi daha yüksek; öğretmenini katı ve azarlayıcı olarak algılayan öğrencilerin iyi oluş düzeyi ise daha düşük olmaktadır (Van Petegem, Aelterman, Rosseel ve Creemers, 2007). Ayrıca öğrencinin öğretmenlerinden ve okulundan duyduğu memnuniyet birbiriyle ilişkilidir (Casas ve ark., 2013). Olumlu okul iklimi öğrencilerin iyi oluşuna bütünsel olarak katkı sağladığı için (Suldo ve ark. 2012; Suldo, Thalji-Raitano, Hasemeyer, Gellay ve Hoy, 2013) olumlu iklimine sahip okullarda okuyan öğrencilerin okula karşı olumlu duygu ve tutumlar geliştirmesi ve böylece yüksek düzeyde öznel iyi oluş yaşaması olası görülmektedir (Borkar, 2016). İlgili literatür ışığında, bu araştırmada, ergenlerin genel iyi oluşunun önemli bir yönü olan olumlu okul iklimi algısının okulda öznel iyi oluş düzeyini pozitif yönde yordayacağı düşünülmektedir.

## 1.2. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik, bireyin belirlediği bir hedefe ulaşmak için yapması gereken eylemleri gerçekleştirebileceğine ilişkin kapasiteye sahip olup olmadığıyla ilgili inançlarını içermektedir (Bandura, 1997). Bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin öz-yeterlik inançları; davranışın en önemli belirleyicisi olup (Fouad, Smith ve Enochs, 1997), kişisel motivasyon, başarı ve mutluluğun temeli olarak görülmektedir (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli ve Regalia, 2001).

Öz-yeterliğin gelişimi bebeklik yıllarından itibaren başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir (Bandura, 1994). Bireyin öz-yeterlik inançlarını belirleyen kaynaklar (1) kişinin kendi başarılı deneyimleri, (2) diğer insanların bir işi yapma deneyimlerine ilişkin gözlemler, (3) bir davranışın yapılabileceğine yönelik sosyal çevreden gelen cesaretlendirmeler ve (4) kişinin fizyolojik ve duygusal durumu olarak sıralanmaktadır (Bandura, 1986). Ayrıca öz-yeterliğin gelişimde aile üyeleri, arkadaşlar ve öğretmenlerle kurulan ilişkilerin niteliğinin etkili olduğu da vurgulanmaktadır (İkiz ve Yörük, 2013).

Öz-yeterlik inançları bireylerin davranışsal seçimlerini, bir görevi yerine getirme konusunda ne kadar sebat edebileceklerini ve bir göreve ilişkin duygusal tepkilerini etkilemektedir. Birey bir görevi yerine getirme konusunda başarılı olacağına yönelik inanca sahip olduğunda; bu tarz görevlerle daha çok meşgul olmayı seçmekte, görevi başarıyla yerine getirmek için daha sıkı çalışmakta ve zorluklar karşısında daha dirençli olmaktadır. Bir görevi yerine getirme konusunda başarılı olabileceğine yönelik inançtan yoksun olan birey ise, ya bu tarz görevlerle meşgul olmaktan tamamıyla kaçınmakta ya da bu görevi başarmak için çok az çaba sarf etmektedir. Bu bireyler görevi gerçekte olduğundan daha zor algılayarak daha çok stres ve anksiyete yaşadıkları için çoğunlukla kolay vazgeçme eğiliminde olmaktadır (Bandura, 1997; Britner ve Pajares, 2006; Telef ve Karaca, 2012).

Caprara, Steca, Gerbino, Paciello ve Vecchio'ya (2006) göre, bireyin öz-yeterliğine ilişkin inançlarının olumlu olması durumunda kişinin kendisi, yaşamı ve gelecekte beklentileriyle ilgili görüşleri de olumlu olmaktadır. Yüksek öz-yeterlik düzeyi karmaşık durumlara başa çıkabilme, problemlerin üstesinden gelme, başarılı olacağı konusunda kendine güven duyma, okulda ve meslek yaşamında daha başarılı olma, çalışmalarında sabırlı olma gibi özelliklerle kendini gösterirken; düşük öz-yeterlik düzeyi olaylarla başa çıkamama, umutsuzluk ve mutsuzluk, kendine güvensizlik, başarısızlık durumunda tekrar denemekten kaçınma, çabaların sonuçlarının değişmeyeceğine yönelik inanç ve sabırsızlık gibi özelliklerle kendini göstermektedir (Korkmaz, 2002).

Çeşitli alanlara özgü olabilen öz-yeterlik kavramı bu araştırma kapsamında akademik, duygusal ve sosyal öz-yeterlik alanları açısından ele alınmaktadır. Akademik öz-yeterlik, bireyin akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konularda başarılı olma ve kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğine ilişkin algılarından oluşmaktadır (Muris, 2001; Telef ve Karaca, 2012). Duygusal öz-yeterlik, bireyin duygularını yönetme yeteneğine sahip olduğu ve bu yeteneği işlevsel olarak kullanabileceğine yönelik inançlarını içermektedir (Qualter ve ark., 2011). Sosyal öz-yeterlik ise, bireyin kişilerarası ilişkiler ve girişkenlik yeteneğine ilişkin inançlarından oluşmaktadır (Telef ve Karaca, 2012).

Bandura (1997) bireyin öz-yeterlik düzeyinin yüksek olmasının kişisel gelişim ve becerilerinin çeşitlenmesine, başarıyı yakalamasına ve mutlu olmasına yardımcı olduğunu ileri sürmektedir. Araştırmalar da bireyin öz-yeterlik düzeyinin artmasının akademik başarıda artışla ilişkili olduğu (Aktürk ve Aylaz, 2013; Çetin, 2013; Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2012) ve öz-yeterliğin genel öznel iyi oluşu pozitif yönde yordadığını göstermektedir (Certel, Bahadır, Saracaloğlu ve Varol, 2015; Telef ve Ergün, 2013). Bu araştırma kapsamında; öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuldaki performanslarının da yüksek olacağı; okulda öğretmenler, dersler ya da arkadaşlardan kaynaklı problemler yaşasalar bile bunlar karşısında çaresizlik, umutsuzluk ya da mutsuzluk duygularına kapılmak yerine sorunu çözmeye yönelik girişimlerde bulunacakları ve böylece de okulla ilgili öznel iyi oluş duygularının artacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi, “Okul iklimi ve öz-yeterlik ortaokul öğrencilerinin okulda öznel iyi oluş düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” olarak ifade edilmiştir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir İli Buca ilçesine bağlı 8 farklı ortaokulun 6, 7 ve 8. sınıflarında okumakta olan öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 757 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1: Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı**

Yaş ort: 12.64		Yaş ranjı: 11-15	
		f	%
Cinsiyet	Kız	381	50.3
	Erkek	376	49.7
Okul	Ali Kuşçu Ortaokulu	162	21.4
	Hasan Ali Yücel Ortaokulu	117	15.5
	30 Ağustos Ortaokulu	103	13.6
	Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu	87	11.5
	Ege İhracatçı Birlikleri Ortaokulu	82	10.8
	Akşemsettin Ortaokulu	76	10.0

	Müşerref Mahmut Tınas Ortaokulu	69	9.1
	Ötüken Ortaokulu	61	8.1
Sınıf düzeyi	6	286	37.8
	7	221	29.2
	8	250	33.0
<b>Toplam</b>		<b>757</b>	<b>100</b>

## 2.2. Veri Toplama Araçları

### 2.2.1. Ergenler için okulda öznel iyi oluş ölçeği kısa formu (EOÖİÖÖ-KF)

Öğrencilerin okuldaki öznel iyi oluşunu kapsamlı olarak ölçmek amacıyla Tian, Wang ve Heubner (2015) tarafından geliştirilen 6'lı Likert tipindeki ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "okul memnuniyeti" ve "okulda duygulanım" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. "Öğretmenlerimle iyi ilişkilere sahibim" ve "Sınıf arkadaşlarımla iyi geçinirim." maddeleri okul memnuniyeti alt boyutuna; "Okulda, hoşunuza giden duyguları ne sıklıkta yaşarsınız?" maddesi de okulda duygulanım alt boyutuna ait madde örnekleridir. Ölçekten alınabilecek puanlar 8 ile 48 arasında değişmektedir. Alınan puanların artması bireyin okuldaki öznel iyi oluşunun artması anlamına gelmektedir. Ölçeğin iki faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksleri  $X^2 = 92.385$ ;  $sd = 19$ ;  $TLI = .942$ ;  $CFI = .961$ ;  $RMSEA = .071$ ,  $SRMR = .035$  olarak hesaplanmıştır. Maddelerin faktör yüklerinin .52 ile .80 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir.

### 2.2.2. Çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeği (ÇBÖYDÖ)

Huebner (1994) tarafından ergenlerin beş farklı alandaki (arkadaş, okul, yaşanılan çevre, aile ve benlik) yaşam doyumlarını ölçmek üzere geliştirilen ÇBÖYDÖ, 36 maddeden oluşan, 4'lü Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan 144'tür. Ölçeğin bütününden ve alt boyutlarından alınan puanların artması bireyin yaşam doyumunun arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Çivitci (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe'ye uyarlama çalışması kapsamında gerçekleştirilen faktör analizi sonuçları, ölçeğin özgün formunda yer alan beş boyutlu yapıyı desteklemiştir. Beş boyutlu yapının toplam varyansın %44.50'sini açıkladığı ve madde faktör yüklerinin .34'ün üstünde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları için elde edilen iç tutarlılık ve test-tekrar test değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ÇBÖYDÖ ve Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

### 2.2.3. Okul iklimi ölçeği (OIÖ)

Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeği; destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi olmak üzere üç alt boyuttan oluşan 22 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 en yüksek puan 110'dur. Ölçekten alınan puanların artması öğrencinin okul iklimini daha olumlu algıladığını göstermektedir. Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen üç faktörlü yapı için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin uyum indeksleri  $X^2 = 703.51$  ( $sd=203$ ,  $p<.001$ ),  $(X^2 / sd) = 3.47$ ,  $GFI=.88$ ,  $RMSEA=.07$ ,  $CFI=.94$  ve  $AGFI=.85$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için .79, ikinci faktör için .77, üçüncü faktör için .85 ve ölçeğin bütünü için .85 olarak bulunmuştur.

### 2.2.4. Çocuklar için öz-yeterlilik ölçeği (ÇÖYÖ)

Muris (2001) tarafından geliştirilen 21 maddelik ölçek, ergenlerin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 21 ile 105 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütünü ve alt boyutlarından alınan puanların

artması, bireyin öz-yeterliğinin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Telef ve Karaca (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması sonuçlarına göre, ölçeğin üç boyutlu yapısı Türk kültüründe de doğrulanmıştır ( $X^2=614.68$ , GFI=.94, CFI=.96, RMSEA=.05). Ölçeğin geneli için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .86, akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64 ve duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır.

### 2.2.5. Kişisel bilgi formu

Öğrencilerin okul, yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin bilgiler araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

## 2.4. Veri Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 15.00 ve LISREL 9.1 istatistik paket programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizlerde, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, bağımsız örneklem için *t* testi ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. DFA'da model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-Kare ( $X^2$ ) İyilik Uyumu, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyilik Uyum İndeksi (GFI) ve Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI) değerlerinden yararlanılmıştır (Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004).

## 3. BULGULAR

### 3.1. Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş Ölçeği Kısa Formunun Türkçe'ye Uyarlanmasına İlişkin Bulgular

EOÖİÖÖ-KF'nun Türkçe'ye uyarlanması için öncelikle ölçeği geliştiren yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Ardından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından İngilizceye hâkim iki akademisyen tarafından ölçek maddeleri birbirinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilen ölçek maddeleri, en uygun çeviriye karar vermek, çevirilerin dilsel açıdan doğruluğunu, Türkçe'ye uygunluğunu ve kuramsal olarak uygunluğunu değerlendirmek üzere İngilizce öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra Türkçe maddeler İngilizce Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) alanından akademisyenler tarafından birbirinden bağımsız olarak yeniden İngilizce'ye çevrilerek, RPD alanından farklı iki akademisyenden orijinal ölçek formu ile Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi yapılan ölçek formlarını karşılaştırmaları istenmiştir. Her iki akademisyen de orijinal ölçek maddeleri ile Türkçe'den yeniden İngilizce'ye çevirisi yapılan ölçek maddelerinin tamamının birbirine eş değer olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Seçer (2015) ölçek uyarlama çalışmalarında, ölçeğin dilsel eşdeğerliğinin sağlanması için, ölçek maddelerinin Türkçe'ye çeviri işlemlerinin tamamlanmasından sonra, elde edilen Türkçe form ile orijinal ölçek formunun her iki dile de hâkim olan örneklem gruplarına birer hafta ara ile uygulanarak aralarındaki korelasyonun incelenmesi gerektiğini; ancak uyarlaması yapılan ölçek formunun ilkökul ve ortaokul düzeyinde olması durumunda, her iki dile de hâkim olan örneklem grubu bulmak mümkün olmayabileceğinden dilsel eşdeğerliği sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmasının yeterli olacağını belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında da ortaokul düzeyinde İngilizce'ye hâkim olan örneklem grubu bulmak mümkün olmadığı için dilsel eş değerlik çalışmalarının tamamlanması için uzman görüşü alınması yeterli görülmüştür.

Dilsel eş değerklik çalışmalarının tamamlanmasından sonra ölçeğin Türk kültüründe yapı geçerliğini incelemek amacıyla Türkçe ölçek formu 400 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. 400 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmeden önce veri setinin DFA yapmak için uygun özelliklere sahip olup olmadığı test edilmiştir. Bunun için öncelikle kayıp veriler incelenerek, kayıp veriler için ortalama değerk ataması yapılmıştır. Tek değerklenli uç değerkler ham puanlar standartlaştırılmış z puanlarına dönüştürülerek incelenmiş ve tüm değerklerin -3.29 ile +3.29 sınırları arasında olduğu belirlenmiştir. Çok değerklenli uç değerkler Mahalanobis uzaklığı ( $X^2=24.32$ ,  $sd=8$ ,  $p\leq 0.001$ ) hesaplanarak incelenmiş ve hesaplanan değerk üzerinde olduğu belirlenen 18 gözlem veri setinden çıkartılarak DFA 382 kişilik veri setiyle gerçekleştirilmiştir. Tek ve çok değerklenli normallik için LISREL 9.1 istatistik paket programı kullanılmıştır. Yapılan normallik testi sonucunda tek ve çok değerklenli normalliğin sağlanmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle doğrulayıcı faktör analizinde literatürde önerildiği gibi (Çelik ve Yılmaz, 2013), tahmin metodu olarak Robust En Çok Olabilirlik yöntemi kullanılarak Satorra Bentler ki-kare ( $S-BX^2$ ) değerk hesaplanmıştır.

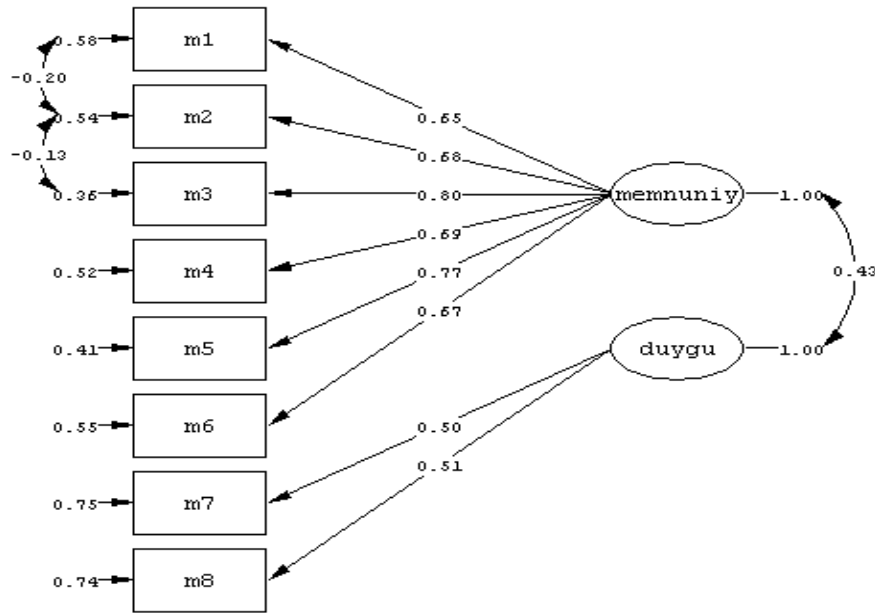
EOÖİÖÖ-KF'nun iki faktörlü yapısının Türk kültüründe geçerliğini test etmek için yapılan ilk DFA sonucunda elde edilen  $S-BX^2$ , RMSEA ve AGFI değerklerinin yeterli düzeyde olmadığı saptanmış ve DFA'nın ikinci adımında modifikasyon önerilerine uygun olarak kovaryans bağlantıları ( $m2-m1$  ve  $m3-m2$  arasında) gerçekleştirilmiştir. Yapılan son DFA sonucunda elde edilen tüm uyum değerklerinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. İlk ve son DFA sonucunda elde edilen uyum değerkleri Tablo 2'de verilmektedir.

**Tablo 2. DFA sonucunda elde edilen uyum değerkleri**

Uyum indeksleri	Yeterli uyum kriterleri	İlk DFA sonuçları	Son DFA sonuçları
$S-BX^2$		65.44	27.28
Sd		19	17
$S-BX^2/sd$	$\leq 2.5$	3.44	1.60
RMSEA	$\leq .06$	.09	.04
SRMR	$\leq .05$	.04	.03
CFI	$\geq .95$	.97	.99
NFI	$\geq .95$	.96	.98
NNFI	$\geq .95$	.95	.99
GFI	$\geq .95$	.95	.98
AGFI	$\geq .95$	.91	.96

Tablo 2'de görüldüğü gibi, son DFA sonucunda elde edilen uyum değerkleri yeterli düzeydedir. Son DFA sonucuna ilişkin path diagramı Şekil 1'de verilmektedir.





Şekil 1. Son DFA'ya ilişkin path diagramı

Şekil 1'de görüldüğü gibi, DFA sonuçlarına göre, EOÖİÖÖ-KF'nun madde faktör yükleri .50 ile .80 arasında değişmektedir ve tüm değişkenler gizil değişkeni açıklamada manidar  $t$  değerine sahiptir.

EOÖİÖÖ-KF'nun madde analizi çalışmaları kapsamında, madde toplam korelasyonu değerleri hesaplanmış ve ölçekten alınan en yüksek ve en düşük puanlara göre belirlenen %27'lik grupların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar bağımsız örneklem için  $t$  testi aracılığıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular ölçeğin madde toplam korelasyonu değerlerinin .21 ile .79 arasında değiştiğini ve alt-üst %27'lik grupların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir ( $p < .001$ ).

EOÖİÖÖ-KF'nun alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; okul memnuniyeti ile okulda duygulanım ( $r = .226$ ,  $p < .001$ ) arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ölçek toplam puanı ile okul memnuniyeti ( $r = .972$ ,  $p < .001$ ) arasında yüksek, okulda duygulanım ( $r = .448$ ,  $p < .001$ ) arasında da orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

EOÖİÖÖ-KF'nun ölçüt bağımlı geçerliğini incelemek için ÇBÖYDÖ ile arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, EOÖİÖÖ-KF'ndan alınan tüm puanlar ile çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Okulda öznel iyi oluş ile çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu arasındaki ilişkiler

		Okulda Öznel İyi Oluş		Toplam
		Okul memnuniyeti	Okulda duygulanım	
Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu	Arkadaş	.272*	.404*	.346*
	Okul	.296*	.407*	.369*
	Çevre	.207*	.272*	.255*
	Aile	.203*	.250*	.247*
	Benlik	.274*	.281*	.319*
	Toplam	.422*	.343*	.450*

\* $p < .001$

EOÖİÖÖ-KF'nun güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı aracılığıyla incelenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .84 olarak hesaplanmıştır.

### 3.2. Okulda Öznel İyi Oluşun Okul İklimi ve Öz-Yeterlik Açısından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Okul iklimi ve öz-yeterliğin ergenlerin okuldaki öznel iyi oluşunu yordayıcı rolünü incelemek amacıyla 357 öğrenciden veri toplanmıştır. Analizlere başlanmadan önce veri temizliği yapılmış ve veri setinin çok değişkenli regresyon analizi yapmak için uygun özelliklere sahip olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle, kayıp verilere ortalama değer ataması yapılmıştır. Uç değerler box plot grafiği aracılığıyla incelenmiş ve uç değer olduğu belirlenen 49 veri analiz dışında bırakılarak analizler 308 kişilik veri setiyle gerçekleştirilmiştir. Veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için (a) hata terimleri dağılımının normal olması, (b) hata terimleri dağılımının aritmetik ortalamasının sıfır olması, (c) hata terimleri arasında otokorelasyon olmaması ve (d) çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmaması kriterleri dikkate alınmıştır (Gürüş ve Astar, 2014). Yapılan Kolmogorov Smirnov normallik testi sonucunda hata terimleri dağılımının normal ( $KS=0.039$ ,  $p>.05$ ) ve aritmetik ortalamasının sıfır olduğu belirlenmiştir. Durbin Watson testi sonuçları ( $DW=1.86$ ) hata terimleri arasında otokorelasyon olmadığını göstermiştir (Küçükşille, 2014). VIF ve tolerans değerleri incelendiğinde; VIF değerlerinin  $10^3$ 'den küçük, tolerans değerlerinin de  $.10^3$ 'den büyük olduğu, yani çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığı saptanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu sonuçlar veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizi yapmak için gereken koşulları sağladığını göstermektedir.

Regresyon modeline dâhil edilecek değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyonu analizi aracılığıyla incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

**Tablo 4. Okulda öznel iyi oluş, okul iklimi ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiler**

	Okulda Öznel İyi Oluş		
	Okul memnuniyeti	Okulda duygulanım	Toplam
<b>Okul iklimi</b>			
Destekleyici öğretmen davranışları	.632*	.404*	.656*
Başarı odaklılık	.465*	.273*	.474*
Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi	.342*	.481*	.525*
<b>Öz-yeterlik</b>			
Akademik öz-yeterlik	.550*	.267*	.539*
Sosyal öz-yeterlik	.298*	.222*	.321*
Duygusal öz-yeterlik	.454*	.292*	.471*

\* $p<.001$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, okulda öznel iyi oluş ölçeğinden alınan tüm puanlar ile okul iklimi ve çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin tüm alt boyutlarından alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler vardır.

Okul iklimi ve öz-yeterliğin okulda öznel iyi oluşu yordayıcı rolünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'de verilmektedir.

**Tablo 5. Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik tarafından yordanması**

		<i>B</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	Sabit	19.051	1.309		14.557	<b>.000*</b>
<b>Okul iklimi</b>	Destekleyici öğretmen davranışları	.258	.032	.399	8.099	<b>.000*</b>
	Başarı odaklılık	.044	.075	.028	.583	.560
	Güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi	.159	.026	.252	6.083	<b>.000*</b>
<b>Öz-yeterlik</b>	Akademik öz-yeterlik	.212	.040	.255	5.288	<b>.000*</b>
	Sosyal öz-yeterlik	-.047	.041	-.051	-1.140	.255
	Duygusal öz-yeterlik	.111	.035	.152	3.198	<b>.002*</b>
R= .775		R <sup>2</sup> =.600				
F <sub>(6,301)</sub> = 75.291		p= .000				

\**p*<.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi, yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, kurulan modelin anlamlı olduğu ( $F_{(6,301)} = 75.291, p = .000$ ), yani okul iklimi ve öz-yeterliğin ergenlerin okuldaki öznel iyi oluşunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır ( $R = .775, R^2 = .600$ ). Buna göre, okul iklimi ölçeğinin destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi alt boyutları ile çocuklar için öz yeterlik ölçeğinin akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik ve duygusal öz-yeterlik boyutları hep birlikte okulda öznel iyi oluştaki değişimin %60’ını açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin okulda öznel iyi oluş üzerindeki görece önem sırası destekleyici öğretmen davranışları ( $\beta = .399$ ), akademik öz-yeterlik ( $\beta = .255$ ), güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi ( $\beta = .252$ ), duygusal öz-yeterlik ( $\beta = .152$ ), sosyal öz-yeterlilik ( $\beta = -.051$ ) ve başarı odaklılık ( $\beta = .028$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri incelendiğinde, destekleyici öğretmen davranışları ( $t = 8.099, p < .05$ ), güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi ( $t = 6.083, p < .05$ ), akademik öz-yeterlik ( $t = 5.288, p < .05$ ) ve duygusal öz-yeterliğin ( $t = 3.198, p < .05$ ) modele katkılarının anlamlı düzeyde olduğu; ancak başarı odaklılık ( $t = .583, p > .05$ ) ve sosyal öz-yeterliğin ( $t = -1.140, p > .05$ ) modele anlamlı katkı sağlamadığı görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada Tian, Wang ve Heubner (2015) tarafından geliştirilen EOÖİÖÖ-KF’nun Türkçe’ye uyarlanarak ortaokul 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinde geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi ve okul iklimi ile öz-yeterliğin okulda öznel iyi oluşu yordayıp yordamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle EOÖİÖÖ-KF’nun iki faktörlü yapısının Türk kültüründe yapı geçerliğini test etmek için DFA yapılmıştır. Yapılan ilk DFA sonucunda modelin genel uyumuna ilişkin  $S-BX^2/sd$  oranı 3.44, RMSEA değeri .09 ve SRMR değeri de .04 olarak bulunmuştur. Bu sonuç modelin genel uyumunun yeterli olmadığı şeklinde yorumlanmış ve DFA’nın ikinci adımında modifikasyon önerilerine uygun olarak kovaryans bağlantıları gerçekleştirilmiştir. Bu işlemin ardından modelin genel uyumuna ilişkin  $S-BX^2/sd$  oranının 1.60, RMSEA değerinin .04, SRMR değerinin de .03 olduğu; model karşılaştırmasını temel alan değerlerin ise CFI = .99, NFI = .98, NNFI = .99, GFI = .98, AGFI = .96 şeklinde olduğu saptanmıştır. DFA’nın ikinci adımında elde edilen değerler model uyumunun yeterli olduğunu (Brown, 2006; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2015; Thompson, 2004), yani EOÖİÖÖ-KF’nun iki faktörlü yapısının Türk kültüründe korunduğunu göstermektedir.

EOÖİÖÖ-KF’nun madde faktör yüklerinin .50 ile .80 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu değerler orijinal ölçek geliştirme çalışmasındaki değerlere yakındır. Comrey ve Lee’ye (1992) göre madde faktör yükünün .71’in üzerinde olması “mükemmel”, .63’ün üzerinde olması “çok

iyi”, .55’in üzerinde olması “iyi” ve .45’in üzerinde olması da “makul” olarak değerlendirilmektedir (Akt. Tabachnick ve Fidell, 2015). Buna göre elde edilen faktör yüklerinin yeterli olduğu söylenebilir. EOÖİÖÖ-KF’nun madde analizi çalışmaları kapsamında hesaplanan madde toplam korelasyonu değerlerinin yeterli düzeyde olduğu (Büyüköztürk, 2012) ve ölçeğin yüksek ve düşük okulda öznel iyi oluş düzeyine sahip olan bireyleri ayırt edebildiği belirlenmiştir (Can, 2014). Ölçeğin alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, alt boyutlar arasında çoklu bağlantı problemi yoktur (Field, 2009).

Ölçüt bağımlı geçerlik çalışması kapsamında, EOÖİÖÖ-KF ile çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgulara göre; okul memnuniyeti, okulda duygulanım ve okulda öznel iyi oluş ölçeği toplam puanları ile çok boyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin arkadaş ilişkilerinde doyum, okul doyumu, çevreyle ilişkilerde doyum, aileyle ilişkilerde doyum, benlik doyumu ve toplam yaşam doyumu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu sonuç EOÖİÖÖ-KF’nun ölçüt bağımlı geçerliğe sahip olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

EOÖİÖÖ-KF’nun güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı aracılığıyla incelenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .84 olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçek geliştirme Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Şimdiki çalışmadan elde edilen Cronbach alfa değerleri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2014). EOÖİÖÖ-KF ‘nun Türkçe’ye uyarlama çalışmasından elde edilen sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde; EOÖİÖÖ-KF Türk kültüründe 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci aşamasında okul iklimi ile öz-yeterliğin ortaokul öğrencilerinin okulda öznel iyi oluş düzeyi üzerindeki yordayıcı rolü çoklu doğrusal regresyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Bulgular, okul iklimi ve öz-yeterliğin birlikte okulda öznel iyi oluş düzeyindeki değişimin %60’ını açıkladığını göstermiştir. Okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları ile güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutları okulda öznel iyi oluşun açıklanmasına anlamlı katkı sağlarken; başarı odaklılık anlamlı bir katkı sağlamamıştır. Öz-yeterliğin ise akademik ve duygusal öz-yeterlik boyutları okulda öznel iyi oluşun açıklanmasına anlamlı bir katkı sağlarken, sosyal öz-yeterlik anlamlı bir katkı sağlamamıştır.

Elde edilen bu sonuçlara göre, öğretmenlerin öğrencilerle kişisel olarak ilgilenmesinin, ihtiyaç duyduğunda öğrencilere yardımcı olmasının, öğrencilerin isteklerini önemsemesinin, sınıf ortamını eğlenceli hale getirmesinin, öğrencileri yeni fikirler üretme konusunda teşvik etmesinin; sınıf ve okul içinde öğrencilerin öğrenme yaşantılarını engelleyici faktörlerin olmamasının, öğrencilerin birbirleriyle iyi geçinmesinin ve bir arada olmaktan mutlu olmasının; öğrencilerin akademik konularda başarılı olacaklarına, kendi öğrenme davranışını ve duygularını yönetme yeteneklerine olan güvenlerinin onların okulla ilgili öznel iyi oluş duygusunda artış sağladığı söylenebilir. Bu sonuçlar, giriş bölümünde ifade edildiği gibi; öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuldaki performanslarının da yüksek olacağı; okulda öğretmenler, dersler ya da arkadaşlardan kaynaklı problemler yaşasalar bile bunlar karşısında çaresizlik, umutsuzluk ya da mutsuzluk duygularına kapılmak yerine sorunu çözmeye yönelik girişimlerde bulunacakları ve böylece de okulla ilgili öznel iyi oluş duygularının artacağı yönündeki düşünceyi destekleyici niteliktedir.

Okul ikliminin okulda öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ilişkin mevcut araştırma sonucu, Borkar’ın (2016) olumlu okul ikliminin öğrencilerin okula karşı olumlu duygu ve tutumlar geliştirerek yüksek öznel iyi oluş yaşamasını sağladığı görüşünü ve literatürdeki olumlu okul iklimi algısının öğrencinin yaşam doyumu (Uzbaş ve Yurdabakan, 2017) ve öznel iyi oluşunda (Suldo ve ark. 2012; Suldo ve ark.,2013) artışla ilişkili olduğu;

öğretmenlerin destekleyici davranışlarının öğrencinin okula ilişkin olumlu duygular geliştirmesinde etkili olduğu (Casas ve ark., 2013; Vedder, Boekaerts ve Seegers, 2005, Van Petegem ve ark., 2007; Van Petegem ve ark., 2008) yönündeki bulguları desteklemektedir.

Öz-yeterliğin okulda öznel iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ilişkin sonuç, Bandura'nın (1997) belirttiği gibi, bireyin öz-yeterlik düzeyinin yüksek olmasının kişisel gelişim ve becerilerinin çeşitlenmesine, başarıyı yakalamasına ve mutlu olmasına yardımcı olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Sonuçlar Certel ve arkadaşları (2015) ile Telef ve Ergün'ün (2013) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermekle birlikte, şimdiki çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Telef ve Ergün'ün (2013) çalışmasında sosyal öz-yeterliğin de öznel iyi oluşu anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Bulgular arasındaki bu farklılık okula ilişkin öznel iyi oluş duygusunun genel öznel iyi oluş duygusuyla ilişkili olmakla birlikte farklı yönler ve özellikler taşıdığı bir göstergesi olabilir. Ayrıca bu farklılık Telef ve Ergün'ün (2013) çalışmalarının lise öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Lise ve ortaokul öğrencilerinin gelişimsel özelliklerindeki farklılıklar araştırma sonuçlarına yansımış olabilir. Ortaokul çağlarıyla kıyaslandığında lise çağlarında akran ilişkileri daha çok önem kazanmaktadır. Bu nedenle sosyal öz-yeterlik yani arkadaşlarla ilişki kurma yeteneğine ilişkin inançlar lise öğrencilerinin okuldaki öznel iyi oluşunu etkileyebilir. Bu noktada, farklı alanlara ilişkin öz-yeterlik inançlarının okuldaki öznel iyi oluş üzerindeki etkisine yaş ve gelişimsel farklılıklar gibi değişkenlerin aracılık ettiği düşünülebilir.

Sonuçlar; okul ortamının öğrencileri daha çok çalışmaya ve başarılı olmaya yönlendirmesinin ortaokul öğrencilerinin okula ilişkin öznel iyi oluş duygusunda katkısı olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin okula ilişkin öznel iyi oluş duygusunun öğrencinin kişilerarası ilişkiler ve girişkenlik yeteneğine ilişkin inançlarından bağımsız olarak geliştiği saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak; ortaokullarda olumlu bir okul iklimi oluşturmaya ve öğrencilerin öz-yeterliğini arttırmaya yönelik çalışmalar yapmanın öğrencilerin okula ilişkin olumlu duygular geliştirmesine yardımcı olabileceği söylenebilir. Olumlu okul iklimi oluşturmaya yönelik olarak okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri öğretmenlerin ve öğrencilerin iletişim becerileri, öfke yönetimi, çatışma ve anlaşmazlık çözümlü gibi konularda becerilerini geliştirilmeye yönelik seminerler ve eğitimler gerçekleştirebilirler. Ayrıca öğrencilerin akademik ve duygusal öz-yeterliklerini geliştirmek için etkili ders çalışma ve duygu yönetimi konularında çalışmalar yapılmasının da yararlı olabileceği düşünülmektedir. Öz-yeterliğin gelişiminde ailenin rolü dikkate alındığında; okul psikolojik danışmanlarının aile üyelerinin öğrencinin okul ve eğitim ile ilgili problemlerine yönelik bakış açılarının önemi ve destekleyici tutumlarının artırılması konusunda farkındalık temelli çalışmalar yapması yararlı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Bu araştırmada okul iklimi ve öz-yeterliğin birlikte okuldaki öznel iyi oluşu nasıl etkilediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Gelecek araştırmalar üç değişken arasında var olan gizli ilişkileri belirlemeye yönelik olarak organize edilebilir. Örneğin okul ikliminin önemli bir yönü olan destekleyici öğretmen davranışlarının öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını etkileyerek okula ilişkin öznel iyi oluş duygularını belirleyip belirlemediği incelenebilir. Ayrıca öz-yeterliğin okulda öznel iyi oluş üzerindeki etkisine yaş ve gelişimsel farklılıklar değişkenlerinin aracılık edip etmediğinin incelenmesinin de literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin okula iklimine ilişkin algısını ailesel özelliklerinin etkilemesi de olasıdır. Ebeveynlerin eğitim faaliyetlerine verdiği önem, eğitsel faaliyetler için sağladıkları maddi ve manevi destek, çocuklarının okudukları okula ve öğretmenlerine ilişkin tutumları ve okulla işbirliği içinde olma yönündeki çabaları gibi pek çok faktör öğrencilerin okul iklimine ilişkin algısını ve buna bağlı olarak da okula ilişkin duygu ve düşüncelerini etkileyebilir. Bu nedenle,

gelecek araştırmalarda, okul iklimi ve okulda öznel iyi oluşun aileyle ilişkili değişkenler açısından ele alınması önerilebilir.

Araştırmanın bazı sınırlı yönleri bulunmaktadır. Araştırmanın sınırlı yönlerinden birisi, İzmir ili Buca ilçesine bağlı devlet okullarında gerçekleştirilmiş olmasıdır. Aynı çalışmanın özel okul öğrencileri ya da kırsal ve az gelişmiş bölgelerdeki öğrencilerle gerçekleştirilmesi durumunda farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bu nedenle gelecek araştırmalar, farklı bölgelerdeki öğrencilerde araştırmanın sonuçlarını yeniden test edebilir. Araştırmanın bir başka sınırlılığı, okul iklimi ve öz-yeterlik kavramlarının araştırmada kullanılan ölçme araçlarının değerlendirdiği boyutlarla ele alınmış olmasıdır. Mevcut araştırmada okul iklimi destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi boyutlarıyla; öz-yeterlik ise akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik yönleriyle ele alınmıştır. Gelecek araştırmalarda okul iklimini oluşturan diğer boyutların ve farklı alanlardaki öz-yeterliğin okulda öznel iyi oluş üzerindeki etkisi incelenebilir. Ayrıca gelecek araştırmaların okulda öznel iyi oluş ile ilişkili olabilecek demografik ve psikolojik diğer faktörleri belirlemeye odaklanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

## 5. KAYNAKLAR

- Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6 (4), 177-183.
- Aypay, A., ve Eryılmaz, A. (2011). Relationships of high school student's subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviors*, (pp.71-81). NewYork: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Socio-cognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). Ergenlerin dâhil oldukları zorbalık statülerine göre okul sosyal iklimi ve genellenmiş akran algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 2337-2358.
- 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.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Newyork: Guildford Publications, Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15(1), 30-43.
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertran, I & Gonzalez, M. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111, 665-681. Doi: 10.1007/s11205-012-0025-9
- Certel, Z., Bahadır, Z. Saracaloğlu, S. ve Varol, S. R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 307-318.
- Clement, N. (2010). Student Wellbeing at School: The actualization of values in education. In T. Lovat, R. Toomey, N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing*, (pp 37-62). Newyork: Springer Science Business Media

- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180–213
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (ÖİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 167-180.
- Çalık, T., Özbay, Y., Erkan, S., Kurt T. ve Kandemir, M. (2010). *Seçim teorisi temelli güvenli okul iklimi oluşturma projesi*. TUBITAK, Proje no: 106K016
- Çetin, B. (2013). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4.ve 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 1117- 1132.
- Çivitci, A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(26), 51-60.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (1), 29-52.
- Çivitçi, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.
- Çelik, E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2009). Subjective Well-being. In E. Diener (Ed.) *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*, (pp.11-58). Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13, 77-84.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for windows*. London: SAGE Publications
- Fouad, N. A., Smith, P. L. & Enochs, L. (1997). Reliability and validity evidence for the middle school self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30 (1), 17-31.
- Frydenberg, E., Care, E., Freeman, E. & Chan, E. (2009). Interrelationships between coping, school connectedness and wellbeing. *Australian Journal of Education*, 53 (3), 261–276
- Gottfredson, G. D. Gottfredson, D.C., Payne A.A. & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42 (4), 412-444. Doi: 10.1177/0022427804271931
- Güriş, S. ve Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hampden-Thompson, G. & Galindo, C. (2017) School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69 (2), 248-265. Doi: 10.1080/00131911.2016.1207613
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149.
- Hilooğlu, S. ve Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1159-1173.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. Doi: 10.1080/10705519909540118.
- İkiz, F. E., ve Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 228-248.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö ve Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 107-122. Doi: 10.17679/iuefd172944446
- Katja, R. Paivi, A., Marja-Tertu, T. & Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72 (6), 243-249.

- Kaya, A. ve Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41, 245-264.
- Kayış, A. (2014). Güvenirlilik analizi. Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, B. R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (Second edit). NY: The Guilford Press.
- Korkmaz, İ. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. İçinde *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve öğretim*, B. Yeşilyaprak (Ed.), (s. 246-269). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Küçüksille, E. (2014). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 259-271). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Loukas, A. (2007). What is school climate?. *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- Loukas, a. & Murphy, J.L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45, 293-309.
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2008). Subjective well-being. In M. Lewis, Haviland-Jones, J. M., & Feldman Barret, L.(Eds.), *Handbook of emotions*, (pp. 471-484). Newyork: The Guildford Press.
- Marshall, M. L. (2004). Examining school climate: Defining factors and educational influences. Retrieved (31/07/2017) from Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management website: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin yönetici ve öğretmen desteği, algılanan şiddet ve okul memnuniyetine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 181-199.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Stewart, E. (2003). School social bonds, school climate, and, school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20 (3), 575-604. Doi: 10.1080/07418820300095621.
- Suldo, S. M., Bateman, L., & Gelly, C. D. (2014). Understanding and promoting school satisfaction in adolescence. In M. J. Furlong, R. Gilman, E. S., & Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed., pp. 365-380). New York: Routledge.
- Suldo, S. M., McMahan, M.M., Chappel, A. M. & Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. *School Mental Health*, 4, 69-80. Doi: 10.1007/s12310-012-9073-1
- Suldo, S.M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: does school climate matter?. *Applied Research Quality Life*, 8, 169-182. Doi: 10.1007/s11482-012-9185-7.
- Qualter, P., Barlow, A., & Stylianou, M. S. (2011). Investigating the relationships between ability and trait emotional intelligence and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 437-454. Doi:10.1348/026151010X502999
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Mustafa Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Takakura, M., Wake, N., & Kobayashi, M. (2010). The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese high school students. *The Journal of School Health*, 80(11), 544-551. Doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00540.x.
- Telef, B. ve Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterlik. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6 (3),423-433. Doi: 10.5578/keg.5955
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169- 187.
- 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.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. (first edit). Washington: American Psychological Association.



- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychology Development and Education*, 24(3), 100-106.
- Tian, L., Chen, H. & Heubner, 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, 353-372. Doi: 10.1007/s11205-013-0495-4.
- Tian, L. Tian, Q. & Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: the mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 128, 105-129. Doi: 10.1007/s11205-015-1021-7
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634.
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: a latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly*, 1-16. Doi: 10.1037/spq0000074
- Uusitalo ve Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of Happiness Studies*, 13, 601-619. Doi: 10.1007/s10902-011-9282-6
- Uz Baş, A. ve Yurdabakan, İ. (2017). Psikolojik sağlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 202-214.
- Wang, M.T. & Degol, J. L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educ Psychol Rev*, 28, 315-352. Doi: 10.1007/s10648-015-9319-1
- Wang M. & Dishion, T. J. (2011). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22 (1), 40-53 Doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x
- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337-350.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y. & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student well-being. *Social Indicators Research*, 83, 447-463. Doi: 10.1007/s11205-006-9055-5
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279-291. Doi: 10.1007/s11205-007-9093-7
- Vedder, P., Boekaerts, M. & Seegers, G. (2005). Perceived Social support and well-being in school; the role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (3), 269-278. Doi: 10.1007/s10964-005-4313-4
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarç, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 371 - 388
- 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

### Extended Abstract

The structure of subjective well-being includes individuals' cognitive and emotional evaluations about their life (Lucas & Diener, 2008). Subjective well-being is related to happiness, satisfaction and positive affect (Diener, 2009). Subjective well-being in school includes subjective assessments of students about their life in school and students' emotions in school. Subjective well-being in school is consisted of three components. These are positive affect in school, negative affect in school and school satisfaction (Tian, 2008). These cognitive and emotional items, which determine subjective well-being in school, play an important role in all aspects of students' school functioning and development (Tian, Wang & Heubner, 2015).

Having positive emotions in school contributes to the academic learning process, however the students who are not satisfied with school life have various adjustment problems (Whitley, Huebner, Hills and Valois, 2012). According to Suldo, Bateman and Gelly (2014), high level of subjective well-being in school is related to increased academic function, better school behavior, more cohesive attitudes and beliefs about school, better psychological and physical health. It is suggested that schools should be

interested in increasing the general happiness of students as well as the academic learning process (Tian, Tian and Heubner, 2016). For this reason, it is thought that investigation of school experiences which effect students' personality development and happiness level and determining the factors affecting subjective well-being in school is important.

Clement (2010) lists the factors affecting subjective well-being in school as classroom climate, teacher support and interest, student's commitment to school, and value education. The researches revealed that education stress and school life quality (Kaya & Sezgin, 2017); the support of teachers and school administration (Civitci, 2001; Ozdemir & Sezgin, 2011), the level of satisfaction with basic psychological needs in school (Tian, Chen & Heubner, 2014) affect the students' school satisfaction and subjective well-being in school. Within the scope of current research, the concepts of school climate and self-efficacy are considered as factors influencing students' subjective well-being in school. In light of the above information, in current study, Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS) developed by Tian, Wang and Heubner (2015) was adapted into Turkish and the predictive role of school climate and self-efficacy on subjective well-being in school was investigated.

Study group consisted of 757 secondary school students. The data analyzed by confirmatory factor analysis (CFA), Pearson correlation, Cronbach alpha internal consistency coefficient and multi linear regression analysis techniques. In the first phase of the research, the validity and reliability of BASWBSS Turkish form was investigated. In the second phase of the research the predictive role of school climate and self-efficacy on subjective well-being in school was examined.

The results of confirmatory factor analysis confirmed the constructs with two factors of BASWBSS in Turkish culture ( $S-BX^2/df=1.60$ , RMSEA= .04, SRMR= .03, CFI= .99, NFI= .98, NNFI=.99, GFI=.98, AFGI= .96). Item loads of BASWBSS Turkish form ranged from .50 to .80. Cronbach alpha coefficient was calculated as .84. The results of criterion-related validity study showed that there was statistically significant positive correlation between BASWBSS and multidimensional student life satisfaction.

The results of multi linear regression analysis showed that school climate (supportive teacher behaviors, success-orientedness, secure learning setting and positive peer interaction) and self-efficacy (academic, social and emotional efficacy) accounted for 60% of change in subjective well-being in school. While the contributions of supportive teacher behaviors, secure learning setting and positive peer interaction, academic efficacy and emotional efficacy to the regression model were significant, the contributions of success-orientedness and social efficacy were not significant. The current findings support the previous findings (Borkar, 2016; Casas et. al., 2013; Certel et. al., 2015; Suldo et. al. 2012; 2013; Telef & Ergun, 2013; Uzbas & Yurdabakan, 2017; Vedder, Boekaerts & Seegers, 2005; Van Petegem et. Al., 2007; 2008).

According to the results of current study, it can be said that if the teachers are personally interested in the students, help students, consider the students' requests, make the classroom fun, and encourage the students to produce new ideas, the level of students' subjective well-being in the school may increase. Besides, when the levels of academic efficacy and emotional efficacy increase, the levels of students' subjective well-being in school increase. As a result of current study, it is suggested that next studies may focus on different demographic and psychological factors which may affect subjective well-being of students in school; determine the effect of different dimension of school climate and self-efficacy on subjective well-being in school; examine the latent relations among school climate, self-efficacy and subjective well-being in school and may test the generalizability of current findings for different samples. Besides, for school counseling services, it is suggested that school counselors may organize seminars to develop effective communication, anger management and conflict resolution skills of teachers and students.