

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

PISA 2018 SONUÇLARI TEMELİNDE ERGENLERİN İYİ
OLUŞUNUN PSİKOSOSYAL DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
YORDANMASI

HAZIRLAYAN
GÜLCE GÜZİN TEKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA - 2021

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

PISA 2018 SONUÇLARI TEMELİNDE ERGENLERİN İYİ
OLUŞUNUN PSİKOSOSYAL DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
YORDANMASI

HAZIRLAYAN
GÜLCE GÜZİN TEKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Halil Giray BERBEROĞLU

İKİNCİ DANIŐMAN
Prof. Dr. Figen ÇOK

ANKARA – 2021

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı çerçevesinde Gülce Güzin TEKİN tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 04 / 08 / 2021

Tez Adı: PISA 2018 Sonuçları Temelinde Ergenlerin İyi Oluşunun Psikososyal Değişkenler Açısından Yordanması

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı - Soyadı, Kurumu)

İmza

Prof. Dr. Halil Giray BERBEROĞLU

Prof. Dr. Figen ÇOK

Doç. Dr. Zeynep HATİPOĞLU SÜMER

Dr. Öğr. Üyesi Nazife ÜZBE ATALAY

ONAY

.....

Enstitü Müdürü

Tarih: ../. /...

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Tarih:14/07/2021

Öğrencinin Adı, Soyadı: Gülce Güzin TEKİN

Öğrencinin Numarası: 21910015

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışmanların Unvanı/Adı, Soyadı: Prof. Dr. Halil Giray BERBEROĞLU, Prof. Dr. Figen ÇOKTez Başlığı: PISA 2018 Sonuçları Temelinde Ergenlerin İyi Oluşunun Psikososyal Değişkenler Açısından Yordanması

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 61 sayfalık kısmına ilişkin 14/07/2021 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından TURNITIN adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 12'dir. uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç
3. Beş (5) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrencinin İmzası:

ONAY

Tarih: .../.../...

Öğrenci Danışmanı Unvan, Ad, Soyad, İmza:

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez dönemim boyunca her zaman beni destekleyen, çalışmam süresince tez danışmanlığımı üstlenerek çalışmamın planlanmasında, gerçekleştirilmesinde ve sonuçlandırılmasında her türlü bilimsel katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Giray BERBEROĞLU'na ve Prof. Dr. Figen ÇOK'a,

Yüksek lisans eğitimimde, öğrendiğim değerli bilgilerden dolayı sevgili hocalarım, Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ERKAN ATİK'e, Doç. Dr. Aylin DEMİRLİ YILDIZ'a, Dr. Öğr. Üyesi Hicran ÇETİN GÜNDÜZ'e,

Tez çalışmamdaki yardımlarından ve desteklerinden dolayı sevgili Dr. Eren SUNA'ya,

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında, gösterdikleri dostluk, sevgi ve destek için canım arkadaşlarım, Şahin AKIN'a, Buket ALTINOK'a ve Barış YARADANAKUL'a, Ömer KAPLAN'a,

Hayatımın her döneminde beni hep destekleyen ve cesaretlendiren, annem Duygu TEKİN'e, babam Faruk TEKİN'e, canım ablam Şebnem TEKİN'e, teyzem Figen ÜSTÜNER'e, kuzenim Hilal ÜSTÜNER'e ve anneannem Yücel BUĞDAYCI'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Gülce Güzin TEKİN

Ankara 2021

ÖZET

Gülce Güzin TEKİN

**PISA 2018 Sonuçları Temelinde Ergenlerin İyi Oluşunun Psikososyal Değişkenler
Açısından Yordanması**

Başkent Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı

2021

Bu çalışmada ergenlerin iyi oluşu ile ilişkili olduğu düşünülen yaşam doyumu, başarısızlık korkusu, özyetkinlik, ebeveyn desteği, okula aidiyet, öğretmen desteği, zorbalığa uğrama ve cinsiyet değişkenlerinin ergenlerin iyi oluş ölçümlerindeki varyansı ne ölçüde açıkladığı PISA 2018 veri seti kullanılarak anlamaya çalışılmıştır. Sosyoekonomik ve kültürel düzeyin iyi oluş üzerinde belirleyici bir rolü olabileceğinden bu değişken kontrol amaçlı olarak analize alınmıştır.

Araştırmanın örneklemini, PISA 2018 Türkiye örneklemindeki 2018 yılında Türkiye’de örgün eğitime devam eden 15 yaşındaki öğrencilerin bulunduğu tüm okullardaki 6.890 ergenden oluşmaktadır. Araştırmanın problemi doğrultusunda ergenlerin iyi oluşunu yordayan değişkenler PISA 2018 veri setindeki indeks değerler kullanılarak belirlenmiştir. Veri analizinde çoklu regresyon yöntemlerinden adımli (stepwise) regresyon yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada iki farklı regresyon denklemi oluşturulmuştur. Yapılan ilk çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre yaşam doyumu, özyetkinlik, ebeveyn desteği, öğretmen desteği, okula aidiyet ve cinsiyet değişkenleri ergen iyi oluşunun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenler ergenlerin iyi oluş puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %36’sını açıklamaktadır. Bununla birlikte yaşam doyumunun analizde kullanılan diğer değişkenleri de içerdiği düşüncesi ile bu değişken kullanılmaksızın yapılan ikinci regresyon analizdeki bulgular başarısızlık korkusu ve zorbalığa uğrama

değişkenlerinin de ergen iyi oluşunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Ergen iyi oluşu, yaşam doyumu, PISA 2018

ABSTRACT

Gülce Güzin TEKİN

**Prediction of Adolescents' Well-Being In Terms of Psychosocial Variables Based on
PISA 2018 Results**

Başkent University

Institute of Educational Sciences

Guidance and Psychological Counselling Master Program

2021

In this study the amount of variance explained on students' well being measures by life satisfaction, general fear of failure, self-efficacy, parents' emotional support perceived by student, sense of belonging to school, teacher support perceived by student, student's experience of being bullied, and gender was studied. The economic, social and cultural status of students was also used in the analysis as the control variable.

The sample of the study consists of 6,890 15-years old Turkish students who participated PISA 2018 survey. In line with the research problem, the variables predicting the well-being of adolescents were determined by using the index values in the PISA 2018 data set. Stepwise regression method was used during data analysis, and two different regression equations were interpreted. According to the first multiple regression analysis, it was found that life satisfaction, self-efficacy, parental support, teacher support, school belonging, and gender variables were significant predictors of adolescent well-being. These variables explain approximately 36% of the total variance in adolescents' well-being measures. Since the life satisfaction used in the first analysis may be correlated with some other independent variables, a second regression model was interpreted by excluding life satisfaction. In this analysis, fear of failure and student's experience of being bullied also significantly explained the students' well being measures.

Keywords: Adolescent well-being, life satisfaction, PISA 2018

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	İ
ÖZET	İİ
ABSTRACT	İV
TABLOLAR LİSTESİ	Vİİ
ŞEKİLLER LİSTESİ	Vİİİ
1.BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.2.Amaç	5
1.3.Önem	6
2.BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. İyi Oluş.....	8
2.1.1.İyi oluşun kavramsal çerçevesi ve tanımı.....	8
2.1.2.İyi oluş ve iyilik hali	12
2.1.3.Ergen iyi oluşu	14
2.1.4.Ergen iyi oluşu ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar	15
2.2.Yaşam Doyumu	24
2.3.Özyetkinlik	26
2.4.Başarısızlık Korkusu	27
2.5.Ebeveyn Desteği	28
2.6.Okul İklimi	28
2.6.1. Okula aidiyet.....	29
2.6.2. Öğretmenlerden algılanan destek.....	30
2.6.3. Zorbalığa uğrama.....	30
2.7.Sosyoekonomik ve Kültürel Düzey.....	31
3.BÖLÜM.....	33
YÖNTEM	33
3.1. Araştırma Modeli.....	33

3.2. Evren/ Örneklem.....	33
3.3. Verilerin Toplanması.....	34
3.4. Değişkenler	34
3.4.1. İyi oluş	36
3.4.2. Yaşam doyumu	37
3.4.3. Başarısızlık korkusu.....	37
3.4.4. Özyetkinlik.....	37
3.4.5. Ebeveyn Desteği.....	38
3.4.6. Okul iklimi	38
3.4.7.Sosyoekonomik durum	39
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	40
3.5.1.Betimsel Analizler	41
3.5.2.Regresyon Sayıtlarının Test Edilmesi	43
4.BÖLÜM.....	46
BULGULAR	46
5. BÖLÜM.....	52
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	52
5.2.Sınırlılıklar	59
5.3.Öneriler	60
KAYNAKLAR.....	62
EKLER	89
Ek 1. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları	89
Ek 2. Bağımsız Değişkenlerin Varyans Büyütme Faktörü (VIF) Değerleri.....	90

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Değişkenlerin Tanımları.....	34
Tablo 2. Betimsel İstatistikler.....	41
Tablo 3. Ergen İyi Oluşunun Yordanmasına Anlamlı Katkı Sağlayan Değişkenlerin Açıklanan Varyanstaki Değişim Miktarları.....	47
Tablo 4. Ergenlerin İyi Oluşunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 5. Regresyon Denkleminde Girmeyen Değişkenlere İlişkin Analiz Sonuçları.....	48

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. Ergen iyi oluşuna ilişkin histogram, P-P dağılım eğrisi ve saçılım grafiği.....	44
Şekil 4.1. Yaşam doyumu ile başarısızlık korkusu değişkenleri arasındaki ilişki.....	49
Şekil 4.2. Yaşam doyumu ile zorbalığa uğrama değişkenleri arasındaki ilişki.....	49

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, araştırma sorularına, araştırmanın önemine yer verilmiştir.

1.1.Problem

Gelişimsel açıdan ergenlik fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan bir dönüşüm süreci olarak düşünülebilir. Yaşamlarının bu döneminde kimi gençler hayatını mutlu ve tatmin edici bulurken, kimisi de olumsuz değerlendirebilmektedir. Özellikle iyi oluşun düşük olması ergenlerin yaşamını psikososyal anlamda olumsuz etkileyebileceği için ergenlerin iyi oluşunun hem eğitim ortamlarındaki hem de öznel yaşamındaki yansımalarının anlaşılması gerekmektedir.

Genel anlamıyla; kişinin mutlu ve tatmin edici bir yaşam sürmek için ihtiyaç duyduğu psikolojik, bilişsel, maddi, sosyal ve fiziksel alanlardaki işlevselliği ve bu alanlardaki yetenekleri “**iyi oluş**” olarak adlandırılmaktadır (OECD, 2019). Günümüzde çok yaygın biçimde araştırmalarda ele alınan iyi oluş kavramının her yaş için genel özellikleri olduğu kadar yaş gruplarına göre farklılaşan yönleri de vardır. Dolayısıyla iyi oluş ele alınırken okul çağındaki çocuklara özgü farklı boyutlar da göz önünde bulundurulmalıdır.

Ayrıca iyi oluş kavramı hem Türkçe’de hem de İngilizce’de birbirinin yerine kullanılan birden çok kavram ile ifade edilebilmektedir. En yaygın kullanımların “sağlık (health)”, “olumlu gelişim (flourishing)”, “rahatlık (comfort)”, “mutluluk (happiness)”, “yaşam dolu olma (full of life)”, “enerji (energy)”, “potansiyeli gerçekleştirme (eudaimonia)”, “iyi yaşam (good life)”, “refah (prosperity)”, “nesnel iyi oluş (objective well-being)”, “öznel iyi oluş (subjective well-being)”, “iyilik hali (wellness)” ve “yaşam kalitesi (quality of life)” olduğu söylenebilir (Pinto, Fumincelli, Mazzo, Caldeira, & Martins, 2017; Tuzgöl Dost, 2005). Ancak bu kavramsal çeşitliliğe rağmen hepsi iyi oluş kavramına işaret etmektedir.

Ergen iyi oluşu ile ilgili tanımlar ve kuramsal çerçevelerle ilgili henüz bir fikir birliği olmamasına karşın, ortak noktalar mevcuttur. Literatür incelendiğinde iyi oluşun genellikle ebeveynlerin ekonomik durumu, çocukların sağlığı, güvenliği, eğitimi, duygusal iyi oluşu ve aile ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin kalitesi alanlarına işaret ettiği görülmektedir (Ben-Arieh,

2010; Bradshaw, Hoelscher, & Richardson, 2007). Bununla birlikte bu alanlardaki eksiklikler potansiyel olarak kişinin iyi oluşunun düşük olacağı anlamına gelmemektedir (Diener, 1984). Bu nedenle iyi oluşun öznel ve nesnel göstergelerinin birlikte ele alınması daha bütüncül bir bakış açısı sunacaktır.

Ergenlerin iyi oluşu ile ilgili yapılmış sayılı boylamsal çalışmalar incelendiğinde orta ergenlik döneminde öznel iyi oluşta anlamlı bir düşüş meydana geldiği görülmektedir (Shek & Liu, 2013; González-Carrasco, Casas, Malo, Viñas, & Dinisman, 2016). Buna karşın yaklaşık 15 yaş ve sonrasında karşılık gelen geç/ileri ergenlik döneminde öznel iyi oluşun artabileceğini destekleyen çalışmalar mevcuttur (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2009; Steinmayr, Wirthwein, Modler, & Barry, 2019). Türkiye'deki mevcut araştırmalar ergenlerin iyi oluş hali ile ilgili maddi durum, eğitim, sağlık, risk ve güvenlik, ev ve çevre, katılım, ilişkiler ve öznel iyi olma hali alanlarında problem yaşayabildiğine işaret etmektedir (Sarıışık & Düşkün, 2016; Uyan-Semerci & Erdoğan, 2014). Bu nedenle, lise dönemindeki ergenlerin ilk yıllarındaki iyi oluşunun ele alınması, sonraki yıllarda karşılaşılabilecek problemlere hazırlıklı olma konusunda kritik önem taşımaktadır.

İyi oluş hali ergenlerin davranışları üzerinde önemli etkilere sahiptir ve bu nedenle birçok uluslararası izleme çalışmasında değerlendirilmektedir. Bu çalışmalardan biri de PISA araştırmalarıdır. OECD (Organization for Economic Corporation and Development) tarafından yürütülen PISA (Programme for International Student Assessment) araştırması, temel olarak 15 yaşındaki ergenlerin okulda öğrendikleri okuma, matematik ve fen alanlarındaki bilgileri gündelik yaşamlarında kullanabilme düzeylerini ölçmeyi hedeflemektedir. Her üç yılda bir uygulanan PISA araştırmaları 2000 yılında başlamış ve Türkiye 2003 yılından itibaren katılım göstermeye başlamıştır. Öğrencilerin akademik alandaki becerilerini izlemeyi hedefleyen diğer büyük veri setleri ile yapılan araştırmaların (Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) vb.) yanısıra PISA; ergenlerin bilişsel, fiziksel ve sosyal iyilik hali, anne-baba desteği gibi psikolojik boyutları da içermektedir. 2018 yılında yapılan PISA uygulamasında özellikle ergenlerin başkalarıyla olan ilişkilerine, yaşamları ve gelecekleri hakkındaki düşüncelerine ve zihin yapısının gelişime açık ya da sabit (growth vs fixed mindset) olmasına ilişkin inançları da değerlendirilmiştir (OECD, 2019).

Psikolojik boyutlar 79 farklı ülke ve ekonomiden ergenin kendine yönelik inançları, iyi oluş ile etkileşim halinde olan aile, arkadaş ve öğretmen ilişkileri, problem çözme

becerilerini günlük yaşamlarında uygulayabilme, yaşamı anlamlandırma gibi psikolojik değişkenler hakkında kapsamlı bilgiler sunmaktadır. PISA 2018 Türkiye örnekleme, 15 yaşındaki 6.890 ergeni kapsamaktadır. İlgili yaş grubunda toplam nüfusun (884 971 öğrenci) %73'üne karşılık gelmesi nedeniyle bu değişkenlerin çalışılmasını olanaklı kılmaktadır.

Ergenlerin iyi oluşunu PISA araştırması temelinde ve psikososyal bağlamda açıklamanın etkili yollarından biri psikolojik, bilişsel, maddi ve sosyal boyutları incelemektir. Çünkü ergenlerin iyi oluşunu etkileyen içsel ve dışsal değişkenlerin birbiriyle yakın ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (OECD, 2019). İyi oluşu etkileyen kişisel değişkenler ergenlerin duyuşsal özellikleri, ebeveynlerden algılanan destek aile ilişkileri, okul ortamındaki iyi oluşa etki eden değişkenler, okul ile ilgili değişkenler, maddi ve kültürel düzeye ilişkin açıklamalar ise sosyoekonomik ve kültürel düzey şeklinde yapılandırıldığında daha açıklayıcı olacaktır.

İyi oluşu etkileyen kişisel değişkenleri psikolojik ve bilişsel değişkenler olarak sınıflandırdığımızda yaşam doyumu, özyeterlilik ve başarısızlık korkusu kavramları öne çıkmaktadır (OECD, 2019). Bireyin yaşamındaki genel ya da özel alanları olumlu olarak değerlendirmesi anlamına gelen yaşam doyumu, iyi oluşu özetleyen önemli göstergelerden biri gibi görünmektedir. Yaşam doyumunun düşük olması ergenlerin iyi oluşlarını ve psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin, Gilman ve Huebner'in (2006) yaptığı çalışmada yaşam doyumu düşük olan ergenlerin umut, benlik saygısı ve içsel kontrol odağı puanlarının da düşük olduğu, sosyal stres, kaygı, depresyon ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutumlarda ise puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaşam doyumu yüksek olanlar ise duygusal ve davranışsal problemleri daha az göstermektedir. Dahası, bu ergenler duygusal ve akademik öz yeterliliklerini yaşam doyumu düşük olan diğer ergenlere göre daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir (Suldo & Huebner, 2005). Ayrıca düşük yaşam doyumu; ergenlerin sosyal yaşamlarında alkol ve madde kullanımı, riskli cinsel davranışlar gibi istenmedik davranışlara yönelmesine (Gilman & Huebner, 2006), daha olumsuz bir tabloda ise depresif bozuklukların ve intihar düşüncelerinin oluşmasına aracılık edebilmektedir (Hawkins, Hawkins, & Seeley, 1992). PISA 2018 verilerine göre, OECD ülkelerinde ergenlerin ortalama %67'si yaşamlarından memnun olduklarını ifade etmektedir. PISA 2015 bulgularına kıyasla PISA 2018'de OECD ülkelerinde yaşamlarından memnun olduğunu belirten ergen oranı %5 azalmıştır (OECD, 2019). Türkiye'deki durum incelendiğinde ise ergenlerin %44'ü yaşamlarından memnun olduğunu belirtmiştir. Türkiye'deki ergenlerin yaşam doyumunun yaşıtlarına göre daha düşük olması incelenmesi

gereken bir konudur. Bu anlamda daha düşük yaşam doyumu bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Konuyla ilgili diğer önemli psikolojik değişkenler öz yetkinlik ve başarısızlık korkusudur. Özyetkinlik ve başarısızlık korkusu arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (OECD, 2019). Çünkü ergenlerin yeteneklerini nasıl değerlendirdikleri ve başarısızlıklarından ne kadar korktukları, duygularını, motivasyonlarını ve davranışlarını şekillendirmektedir (Bandura, 1991). Kendilerine yönelik değerlendirmeleri olumsuz olan ergenlerin hem sosyal ve duygusal iyi oluşları risk altına girebilmekte, hem de belirli görevleri yapmaktan kaçınmaya yol açabilmektedir (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001). Tüm bu duyuşsal özellikler hem psikolojik iyi oluş hem de akademik yaşantılar ile ilişkili olduğu için ergen iyi oluşunu açıklamada önemli değişkenler gibi görünmektedir.

Ergenlik dönemindekiler için temel sosyal destek kaynaklarından biri de ebeveynleridir. Başkalarıyla sosyal ilişkilerin önemi yadsınmamakla birlikte aile, ergenler için hem sosyal destek kaynağı hem de onlara olanak ve fırsatlar yaratan bir yapıya sahip olduğu için iyi oluş açısından önemli faktörlerdendir (Orthner, Jones-Sanpei, & Williamson, 2004). Çünkü ergenlerin ebeveynleriyle kurduğu ilişkinin niteliği, yetişkinlik dönemine kadar devam eden iyi oluşla ve yaşam doyumuyla ilişkilidir (Aquilino & Supple, 2001; Saha, Huebner, Suldo, & Valois, 2009). Özellikle ebeveyn desteğinin ergenler tarafından nasıl algılandığı ve kurulan ilişkinin kalitesi, ergenlerin yaşamlarına ilişkin bilişlerini de yakından etkilemektedir (Suldo & Huebner, 2004). Bu anlamda algılanan aile desteğinin nasıl bir rolünün olduğu ergen iyi oluşu açısından önemli görünmektedir.

Okul ikliminin evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı olmasa da genel anlamıyla eğitim ortamlarındaki sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini destekleyen normları, değerleri, kişiler arası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını içeren şemsiye bir terimdir (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Bu anlamda zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçiren ergenler için birbirleriyle olan ilişkilerinin niteliği, öğretmenlerinden algıladıkları destek ve okula aidiyet hissinin iyi oluşla ilgili olabileceği düşünülmüştür. Örneğin, Roeser, Midgley ve Urdan'a (1996) göre güçlü okula aidiyet duygusu, öğrencilerin yüksek not almalarına, düşük düzeyde davranış problemleri göstermelerine, öğrenme hakkında daha olumlu inançlara ve duygulara sahip olmalarına zemin hazırlaması açısından psikolojik iyi oluşla ilgilidir. Ayrıca, okul ortamında akranlar ve

öğretmenler ile kurulan olumlu sosyal ilişkilerin de öğrencilerin iyi oluşunu etkilediği bilinmektedir (OECD, 2013). Bu nedenle Türkiye'deki ergenlerin okul ortamında arkadaşlarıyla ilişkileri, öğretmenlerinden algıladıkları destek ve kendilerini okula ne kadar ait hissettikleri gibi bileşenler incelenmelidir.

Ergenlerin iyi oluşu ile ilgili önemli olduğu düşünülen dışsal bileşenlerden bazıları sosyoekonomik düzey ve cinsiyettir. Sosyoekonomik düzeyin düşük olması yaşam koşullarının kalitesini düşürebilmekte ve ergenleri risk faktörleri açısından savunmasız hale getirebilmektedir. Nitekim, Adamson'ın (2013) UNICEF için yayınladığı raporda düşük sosyoekonomik düzeyin; çocuk ve ergenleri sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal risklerle karşı karşıya getirdiği belirtilmektedir. Bu risklerden bazıları; fiziksel sağlığın azalması, sosyal ve davranışsal problemlerin yaşanması, okuldaki başarısızlık, alkol ve madde bağımlılığının artmasıdır. İyi oluş ile cinsiyet arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sonuçları ise çeşitlilik göstermektedir. Kimi çalışmalar ergenlik dönemindeki kızların iyi oluşunun yüksek olduğunu ifade ederken (Gonzalez ve diğerleri, 2017), kimi çalışmalar da erkek ergenlerin iyi oluşunun daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Bergman & Scott, 2001). Öte yandan, cinsiyetin iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Huebner ve diğerleri, 2004; Myers & Diener, 1995). Bu anlamda Türkiye'deki ergenlerin sosyoekonomik durumu ve cinsiyeti gibi demografik özelliklerinin, ülkemizdeki ergenlerin iyi oluşlarına yansımaları ihmal edilmemesi gereken bir konudur.

Bu bilgiler ışığında ergenlere ilişkin içsel ve dışsal dinamiklerin onların iyi oluşunu etkileyebileceği çok açıktır. Bu bağlamda ergenlerin psikososyal özellikleri dikkate alınarak yapılacak bir çalışmanın, ergenlerin iyi oluşunu bütüncül olarak ele alma, okullarda ergenlerin psikososyal gereksinimlerini anlama konusunda farkındalık sağlama, yaşam boyu gelişimi destekleme hedefleri doğrultusunda onların iyi oluşunu artırmaya yönelik gerçekçi rehberlik programlarının hazırlanabilmesi açılarından eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın amacı ergenlerin iyi oluşu ile ilişkili olduğu düşünülen yaşam doyumu, başarısızlık korkusu, öz yetkinlik, ebeveyn desteği, okula aidiyet, öğretmen desteği, zorbalığa uğrama ve cinsiyet değişkenlerinin iyi oluşu ne ölçüde açıkladığını PISA 2018 veri seti kullanılarak anlamaya çalışmaktır. Sosyoekonomik ve kültürel düzeyin iyi oluş üzerinde belirleyici bir rolü olabileceğinden (Homel, & Burns, 1989; Viner ve diğerleri, 2012) dolayı bu değişken kontrol amaçlı olarak analize alınmıştır. Ele alınacak değişkenler PISA 2018 veri

setinde tanımlandığı şekilde kullanılacaktır ve bu değişkenlerin iyi oluş durumundaki varyansı ne ölçüde açıklandığı dikkate alınarak incelenecektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmaktadır:

PISA 2018 verilerine dayanarak Türkiye'deki ergenlerin yaşam doyumu, başarısızlık korkusu, özyeterlilik, ebeveyn desteği, okula aidiyet, öğretmenlerden algılanan destek ve zorbalığa uğrama ve cinsiyet değişkenleri ayrı ayrı ve birlikte ergenlerin iyi oluş ölçümlerindeki varyansı ne ölçüde açıklamaktadır?

1.3.Önem

Ergenlerin sahip olduğu duygusal, davranışsal, motivasyonel özellikler ve beceriler gibi psikososyal değişkenler yalnızca akademik başarının değil aynı zamanda yaşam boyu devam edecek olan öğrenme yaşantılarının ve iyilik halinin de önemli bir yordayıcısı olarak görünmektedir. Bu nedenle ergen iyi oluşuna etki edebilecek duygusal özelliklerin çok boyutlu olarak ele alınmasının önemi çok açıktır. Bu boyutlar bir arada ele alındığında ergenlerin psikososyal özelliklerinin okulu bitirdikten sonraki dönemde gerçek yaşam fırsatlarını ve zorluklarını karşılamaya ne kadar hazır oldukları konusunda bütüncül bir yorum yapabilmeye yardımcı olacağı düşünülmüştür. PISA 2018 araştırması böylesine çok boyutlu bir kavrama ilişkin kapsamlı verilere sahip olduğu için Türkiye'deki ergenlerin iyi oluşuyla ilgili önemli bilgiler sunabilir. Bu nedenle ergenlerin iyi oluşunu sahip oldukları duygusal özellikler, kendilerine ve çevrelerine yönelik algıları, yaşamı anlamlandırma biçimleri, ebeveynlerine yönelik algıladıkları destek, sosyoekonomik durum ve okul iklimi açılarından ele almak yararlı olacaktır. Psikososyal özelliklerin ergenlerin kendi bakış açısından değerlendiriliyor olması da buldukları yaşam koşulları ve ihtiyaçları hakkında daha fazla bilgi vermektedir. Bu da eğitim ortamlarının nesnesi değil birer öznesi olan gençler için eğitim sisteminde hangi yönlerin eksik olduğu ve giderilmesi gerektiği konusunda ipuçları sunacaktır.

Ergenlerin iyi oluş halinin hangi dinamikler ile bağlantılı olduğunun ortaya konulması öğrencilerin iyi oluşunu desteklemek isteyen eğitimciler ve politika yapımcılar için önemli bir konudur. Çünkü ergen iyi oluşunun düşük olmasının bazı problemlere yol açtığı ve onları risklere karşı savunmasız hale getirdiği bilinmektedir (Rees, Goswami & Bradshaw, 2010). Ergenlik dönemi için risk faktörleri antisosyal davranışlar, alkol, sigara ve madde kötüye kullanımı, intihar eğilimi, riskli veya korunmasız cinsel davranışlar, okulu bırakma olarak sıralanabilir (Beyth-Marom, Austin, Fischhoff, Palmgren, & Jacobs-Quadrel, 1993; Hessler &

Katz, 2010; Jessor, 1992). Bununla birlikte riskli davranışlar yalnızca ergenlik dönemindeki iyi oluşu tehlikeye atmamakta aynı zamanda yetişkinlik dönemindeki olumsuz sonuçlar ile de önemli ölçüde ilişkili görünmektedir (Hair, Park, Ling, & Moore, 2009). Öte yandan, iyi oluş düzeyinin yüksek olması olumlu duygular, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, mutluluk, olumlu sosyal ilişkiler ve iyimserlik ile yakından ilişkilidir (Carver, 2003; Diener ve diğerleri, 2009). Özellikle eğitim ortamlarında uygulanan pozitif gençlik gelişimi programlarının; ergenlerin sahip olduğu duygusal ve bilişsel kaynakların gelişmesi, riskli davranışların azalması, kişilerarası ilişkilerin (akran, aile, öğretmen vb.) kalitesinin artması ve yeni sosyal beceriler edinmeleri konularındaki etkililiği (Curran & Wexler, 2016) göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde uygulanacak bu tür yaklaşımlar ergenlerin iyi oluşunu artırma konusunda başta okul psikolojik danışmanları olmak üzere tüm eğitim paydaşlarında farkındalık yaratacağı düşünülmüştür. Böylelikle Türkiye’deki ergenlerin iyi oluşunu açıklayan bileşenlerin ve karşılaşılabilecekleri stres faktörlerinin belirlenmesi; ergenlerin bulunduğu gelişimsel dönemin gereksinimlerine uygun, olumlu gelişimi teşvik edici iyi olma halini artıracak birey odaklı erken müdahale programlarının geliştirilmesine ve koruyucu/önleyici müdahaleler planlanabilmesine ve uygulanabilmesine katkı sağlayacaktır.

2.BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde iyi oluş; yaşam doyumu, başarısızlık korkusu, özyetkinlik, ebeveyn desteği, okul iklimi, sosyoekonomik ve kültürel düzey ile ilgili bilgilere ve alanyazında yer alan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. İyi Oluş

2.1.1.İyi oluşun kavramsal çerçevesi ve tanımı

İyi oluş, aynı anlama gelen birçok farklı terimle ele alınsa da kavramın temelleri 4.yüzyıldan itibaren Yunan filozoflar tarafından mutluluk, yaşamın anlamı, iyi bir yaşamın nasıl olması gerektiği gibi felsefi sorgulamalar yoluyla atılmaya başladığı düşünülmektedir. İnsan iyi oluşuyla ilişkilendirilen bu sorgulamalar, hayatın anlamlılığı/potansiyeli gerçekleştirme (eudaimonia) ile hazza ve mutluluğa odaklanan (hedonia) iki farklı bakış açısıyla şekillenmektedir (Ryan & Deci, 2001).

2.1.1.1.Mutluluk, haz ve keyif temelli yaklaşım

İyi oluşu; mutluluk, haz ve keyif temelli (hedonic) bakış açısı ile ele alan yaklaşımlar mutluluk ve hazzı elde etme, acıdan kaçınma olarak açıklanmaktadır (Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999). Konuyu ve kavramı en yaygın şekilde bilimsel araştırmalara taşıyan Diener (1998) iyi oluşun bilişsel ve duyuşsal açılardan da ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda iyi oluşu, öznel iyi oluş (subjective well-being) ile açıklamak bireylerin değerlerine, duygularına ve yaşamlarını değerlendirmelerine daha fazla önem veren bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Genel anlamıyla öznel iyi oluş kişinin yaşamına ilişkin yargıları, değerleri ve yaşamlarında devamlı olarak hissettiği olumlu duygulardır (Diener, Sapyta, & Suh, 1998). Ayrıca kişinin yaşamına ilişkin bütünsel yargıları içeren yaşam doyumu (life satisfaction), olumlu duyguları olumsuzlardan daha fazla deneyimlemeyi içeren olumlu etki ve olumsuz etki (positive affect & negative affect) bileşenlerinden oluşmaktadır (Diener, 1984). Olumlu etki pozitif duyguları ifade ederken, olumsuz etki de negatif duyguları temsil etmektedir. Diener ve arkadaşlarına göre (1997) kişinin öznel iyi oluşu yüksekse mutluluk, neşe gibi pozitif duyguları daha sık yaşamakla birlikte öfke, kaygı, üzüntü gibi olumsuz duyguları daha az deneyimlemektedir. Bununla birlikte araştırmacılar öznel iyi oluşun anlık olumlu

duygulardan ziyade kişiyi uzun vadede mutluluğa götüren bir olgu olduğunu öne sürmektedir. Yaşam doyumu bileşeni ise iyi oluşu en iyi açıklayan değişkenlerden biri olarak kabul edilmekte ve kişinin yakın zamanda yaşamından ne derece memnun olduğunu değerlendirmesi anlamına gelmektedir (Cantril, 1965)

2.1.1.2.Potansiyeli gerçekleştirme temelli yaklaşım

Aristoteles'in ortaya attığı "eudaimonia (potansiyeli gerçekleştirme)" kavramı hayattaki anlamlılık ve amaç duygusunu ifade etmektedir. Aristo'ya göre, birey iyi olma haline erdemli davranışlar göstererek, kendi potansiyelini kullanarak ve anlamlı bir hayat yaşayarak ulaşmaktadır. Bu anlamda Ryff ve Singer (2006) Aristoteles'in bakış açısını yansıtan bu kavramı psikolojik iyi oluş olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu araştırmacılar ayrıca yaşamda gerçek bir anlam bulmanın iyi oluşu artırdığını, olumlu sağlıklı davranışları vurguladığını ve hastalıklara direnmeye yardımcı olduğunu düşünmektedir.

Waterman'a göre (2013) potansiyeli gerçekleştirme temelli bakış açısı ile ilgili üç temel sistematik yaklaşım öne çıkmaktadır. Bu anlamda Ryff ve Keyes'in (1995) iyi oluşu psikolojik iyi oluş ile açıklayan öncü açıklamaları önemlidir. Bu araştırmacılar, iyi oluşu 6 temel bileşenden oluşan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlamıştır. Bu boyutlar; kişinin kendine karşı olumlu tutum sergilemesi ve geçmişini kabul etmesini ifade eden öz kabul (self acceptance), başkalarıyla içten, güvenilir ve derin ilişkiler kurabilmeyi ifade eden başkalarıyla olumlu ilişkiler (positive relations with others), kendi kararlarını verebilen ve buna göre davranmayı ifade eden özerklik (autonomy), kendine uygun ortamı seçme veya yaratma yeteneğini ifade eden çevresel hakimiyet (environmental mastery), yaşamıyla ilgili hedefler oluşturabilme ve üretkenliği ifade eden yaşam amaçları (purpose in life) ve potansiyelini sürekli olarak geliştirmeye devam etmeyi ifade eden bireysel gelişimdir (personal growth) (Ryff & Singer, 1996).

Bir diğeri ise Deci ve Ryan'ın (2000) Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory) olarak adlandırdıkları yaklaşımdır. Öz-belirleme kuramına göre kişi psikolojik ihtiyaçlarının tamamını potansiyeline uygun bir biçimde karşıladığında iyi olma haline ulaşmaktadır. Bu psikolojik ihtiyaçlar; başkalarına bağlı hissetme, sevme, sevilme, ilgi görme ve ilgilenilme arzusu içinde olmayı içeren ilişkili olma (relatedness), kişinin kendi davranışlarını düzenleme, yönetme, potansiyelini ve iradesini kullanmayı vurgulayan özerklik (autonomy) ve çevresiyle baş edebilme konusunda kendisini yeterli görme ihtiyacını ifade

eden yeterlik (competence) bileşenleridir (Deci & Ryan, 2000; Deci, Ryan & Williams, 1996).

Pozitif psikoloji yaklaşımının önemli isimlerinden biri olan Martin Seligman ise daha önce önerdiği Otantik Mutluluk Teorisinde (Theory Of Authentic Happiness) mutluluk kavramını incelemektedir. Seligman'a göre (2002) mutluluğun pozitif duygular (positive emotions), bağlanma (engagement) ve anlam (meaning) unsurları iyi oluşa giden yollar olarak kavramsallaştırılmaktadır. Araştırmacı sonrasında çeşitli eklemeler yaparak PERMA olarak adlandırdığı beş bileşenden oluşan yapıyı oluşturmuştur. Modelin ismi İngilizce'deki positive emotions (olumlu duygular), engagement (bağlanma), positive relationships (olumlu ilişkiler), meaning (anlam) ve accomplishment (başarı) bileşenlerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Modele göre bileşenler iyi oluşa katkıda bulunmakta, ancak hiç biri tek başına iyi oluşu açıklamamaktadır. Olumlu duygular mutluluk, zevk, coşku rahatlık ve/veya sıcaklık gibi öznel olarak ölçülen tüm keyif verici duyguları ifade etmektedir. Bağlanma bileşeni Csikszentmihalyi'nin (1990) 'akış (flow)' olarak kabul ettiği bir durum olan, kişinin yaptığı işe tüm benliğiyle kendini vermesi ya da kendini kaptırması olarak tanımlanmaktadır. Olumlu ilişkiler bileşeni başkalarıyla kurulan güvenli ve kişinin ilgilenildiğini hissettiği sosyal ilişkileri kapsamaktadır. Anlam bileşeni, kişinin benliğinden (self) daha büyük olduğuna inandığı şeylere ait hissetmesi ve ona hizmet etmesi olarak kavramsallaştırılmıştır (Seligman, 2011). Başarı ögesinde kişinin bir işi yapıp başarılı olmasının ötesinde o başarıma halinin de iyilik haline katkıda bulunacağı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte başarı hem nesnel hem de öznel olarak ele alınabilmektedir.

2.1.1.3. Diğer yaklaşımlar

Bazı modern araştırmacılar iyi oluş ile ilgili mutluluk, haz ve keyif temelli bakış açısını ve potansiyeli gerçekleştirme bakış açısını özünde farklı olsa da birbirini tamamlayan ve birbiriyle ilişkili yaklaşımlar olarak değerlendirmektedir (Keyes 2007, Henriques, Kleinman & Assalin 2014, Joshanloo 2015).

Keyes ve arkadaşları (2002) öznel iyi oluş olarak kavramsallaştırılan mutluluk, haz ve keyif temelli yaklaşım ile psikolojik iyi oluş olarak kavramsallaştırılan potansiyeli gerçekleştirme yaklaşımı arasında bir denge olduğunu vurgulamaktadır. Yaptıkları çalışmada psikolojik iyi oluşu yüksek bireylerin aynı zamanda öznel iyi oluşun bileşenlerinden olan yaşam doyumu ve olumlu duyguları yüksek düzeyde, olumsuz duyguları ise düşük düzeyde bildirmeye daha eğilimli olduklarını bulmuştur. Buradan hareketle Keyes (2007) iyi oluşu

hem psikolojik hem öznel iyi oluşu kapsayan bir terim olan “olumlu gelişim (flourishing)” olarak ele almaktadır. Araştırmacının önerdiği modele göre iyi oluş kişinin duygusal, psikolojik ve sosyal alanlardaki iyi olma haline göre değerlendirilmektedir. Bu ana boyutlar 13 farklı bileşeni barındırmaktadır. Kişinin olumlu gelişim gösteren biri olarak adlandırabilmesi için hem öznel iyi oluş ölçümlerinde hem de en az altı boyutta yüksek seviyelerde olması beklenmektedir.

Keyes’a göre (2005) duygusal iyi oluş (emotional well-being) boyutu, sıklıkla pozitif duyguları hissetmeyi içeren olumlu etki (positive affect) ve yaşam doyumunu içeren yaşam kalitesi (avowed quality of life) bileşenlerinden oluşmaktadır. Psikolojik iyi oluşun (psychological well-being) alt boyutları psikolojik olarak pozitif anlamda işlevsellik göstermeyi kendini kabul (self-acceptance), kişisel gelişim (personal growth), yaşamda amaçlılık (purpose in life), çevresel hakimiyet (environmental mastery), özerklik (autonomy) ve başkalarıyla olumlu ilişkiler (positive relations with others) bileşenleri ile ele almaktadır. Sosyal iyi oluşun (social well-being) alt boyutları ise sosyal kabul (social acceptance), sosyal gerçekleştirme (social actualization), sosyal katkı (social contribution), sosyal uyum (social coherence) ve sosyal bütünleşme (social integration) bileşenlerinden meydana gelmektedir. Sosyal iyi oluşun bu boyutları; insanların olumlu yönde gelişebileceğine veya büyüebileceğine inanma, başkalarının tutumlarına saygı duyma ve kabul etme, kendi davranışlarının toplum için yararlı olması, toplumsal ve sosyal yaşamı anlamlı bulma ve uyum gösterme, bir topluluğa aidiyet hissi gibi pozitif yönde sosyal işlevselliği ele almaktadır (Keyes, 2005).

Tomer (2011) ise iyi oluşun hem mutluluk, haz ve keyif hem de potansiyeli gerçekleştirme açısından bütünleşmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda iyi oluşu sürekli mutluluk (enduring happiness) olarak formüle etmiştir. Ona göre kişinin iyi oluş haline ulaşması %50 oranında kişilik özellikleri ve kalıtsal özellikleri ile ilgiliyken %40 oranında kişinin olumlu veya olumsuz yaşam olayları ile başedebilmesi ve kendi potansiyelini fark edebilmesi gibi potansiyeli gerçekleştirme bakış açısıyla ilgilidir. %10 oranında ise kişinin sosyoekonomik statüsü, maddi geliri ve sosyal ilişkileri gibi mutluluk, haz ve keyif temelli değişkenler ile kişinin mutluluğa, dolayısıyla da iyi olma haline ulaşabileceği varsayılmaktadır.

Henriques ve arkadaşları (2014) da mutluluk, haz ve keyif temelli yaklaşım ile potansiyeli gerçekleştirme yaklaşımından yalnızca birini benimsemek yerine bu kavramları

birleştirek, iyi oluşu iç içe geçen yapılar (nested model) olarak tanımlamışlardır. Çünkü iyi oluşun yalnızca yaşam doyumunu ve öznel değerlendirmelere bağlı olarak tanımlanamayacağına inanmaktadırlar. Bu bağlamda iç içe geçen yapılar içten dışa şu şekilde sıralanmaktadır; öznel alan (subjective domain), sağlık ve işleyen etki alanı (health and functioning domain), çevresel etki alanı (environmental domain), değerler ve ideoloji alanı (values and ideology domain). Öznel alan, kişinin bilinçli bir şekilde mutluluk deneyimi ve yaşamdan aldığı doyum olarak ele alınmaktadır. Bu anlamda Henriques (2011) öznel alanın öznel iyi oluştan daha kapsamlı ve potansiyeli gerçekleştirme süreçlerini de barındıran bir yapı olduğuna dikkat çekmektedir. Sağlık ve işleyen etki alanı, biyolojik ve psikolojik olarak kişinin sağlıklı olmasını içermektedir. Çevresel etki alanı hem kişinin iletişim halinde olduğu sosyal çevreden hem de bulunduğu yaşam ortamlarının kalitesi, mevcut teknoloji ve kişinin mali kaynakları gibi maddi çevreden oluşmaktadır. Değerler ve ideoloji alanı ise kişinin ahlaki değerlerini, etik algısını ve dünya görüşünü içermektedir.

2.1.2.İyi oluş ve iyilik hali

İyi oluş (well-being) ve iyilik hali (wellness) kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Karışıklık yaşanmaması açısından bu iki kavram arasındaki benzerlikler ve farklılıkların ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Myers ve arkadaşlarına göre (2000) iyilik hali; bireyin optimal düzeyde bedensel, zihinsel ve ruhsal açıdan bir bütün olarak iyi olması ve bu alanlarda işlev göstermesi anlamına gelmektedir. Ayrıca iyilik halinin bir seçim olduğu, kişinin yapacağı her sağlıklı seçimde iyi oluşunun ve yaşam doyumunun da artacağı varsayılmıştır. Buradan hareketle tüm bu alanları kapsayan ve sağlıklı bir insanın işlevselliğini vurgulayan “İyilik Hali Çemberi (The Wheel of Wellness)” isimli modeli oluşturmuşlardır. Bu modele göre kişinin sahip olduğu hem içsel hem de dışsal bileşenler birbiri ile etkileşim halindedir. İçsel değişkenler çemberin odak noktasına yakın konumlanırken, dışsal değişkenler daha uzaktadır.

Çemberin odak noktasını maneviyat (spirituality) oluşturmaktadır. Maneviyattan sonra gelen bileşen ise kişinin kendini yönetmesi (self direction) anlamına gelen 12 alt görevden oluşmaktadır. Bunlar; kontrol duygusu (sense of control), önemlilik duygusu (sense of worth), gerçekçi inançlar (realistic beliefs), duygusal bilinçlilik ve başa çıkma (emotional awareness and coping), problem çözme ve yaratıcılık (problem solving and creativity), mizah duygusu (sense of humor), beslenme (nutrition), egzersiz yapma (exercise), kendine bakma (self care), stres yönetimi (stress management), cinsel kimlik (gender identity) ve kültürel kimlik

(cultural identity). Bir sonraki halkada ise çalışma-serbest zaman (work-leisure), arkadaşlık (friendship) ve sevgi (love) gibi yaşam görevleri yer almaktadır. Diğer halkada yer alan, kişinin doğrudan müdahale edemediği ama güçlü yapılar olarak karşısına çıkan aile, toplum, din, eğitim, hükümet, medya ve iş / endüstri gibi yaşam güçleri yer almaktadır. Özelden genele giden İyilik Hali Çemberi'nin en dış katmanını ise doğal felaketler, savaş, gibi hem insandan hem doğadan kaynaklanan küresel olaylar oluşturmaktadır (Myers, Sweeney, & Witmer, 2000).

Sonrasında Myers ve Sweeney (2005) iyilik halini daha bütüncül bir model olduğuna inandıkları “Bölünemez Ben: Kanıt Dayalı İyilik Hali Modeli (The Indivisible Self: An Evidence-Based Model of Wellness)” olarak adlandırdıkları bir model ile açıklamıştır. Bu model bireyin dünyayı anlamlandırma biçimleri, duygu ve düşünceleri, sosyal ve fiziksel aktiviteleri, başa çıkma mekanizmaları ve kendilik değerleri gibi özellikleri kapsayan temel ben (essential self), fiziksel ben (physical self), yaratıcı ben (creative self), başa çıkan ben (coping self) ve sosyal ben (social self) bileşenlerinden oluşmaktadır (Myers & Sweeney, 2004).

Türkiye’de iyilik hali kavramının yaygınlaşmasına öncülük eden Korkut-Owen ve Owen da (2012) bu kavramı güncel olarak “İyilik Hali Yıldızı Modeli (The Well-Star Scale Model)” ile açıklamaktadır. Bu araştırmacılara göre iyilik hali; duygusal, yaşamın anlamı ve hedef odaklı olma, bilişsel, sosyal ve fiziksel iyilik hali olmak üzere 5 bileşenden oluşmaktadır. Ayrıca her öge birbiriyle ilişki halinde olarak bireyi farklı açılardan etkilemektedir. Duygusal iyilik hali kişinin duygularını tanıması, kontrol edebilmesi, çeşitli yaşam olaylarına karşı yapıcı ve pozitif duygular ile yaklaşabilmesini içermektedir. Yaşamın anlamı ve hedef odaklı olma bileşeni yaşamın anlamını ve amacını sorgulama, hedef belirleme ve bu hedefler için çaba gösterme ile ilişkilidir. Bilişsel iyilik hali kişinin entelektüel yönünü vurgulamaktadır. Bu anlamda entelektüel olmaktan zevk alma, öğrenmeye istekli olma ve problem çözme gibi özellikleri içermektedir. Sosyal iyilik hali adından da anlaşılacağı üzere kişilerarası ilişkilerde kişinin aldığı doyum, kurduğu ilişkilerin kalitesi ve başkaları tarafından algıladığı sosyal destek öğelerini içermektedir. Son olarak fiziksel iyilik hali ise dengeli ve yeterli beslenme, fiziksel aktivitede bulunma gibi sağlıklı yaşamla ilgili unsurlardan oluşmaktadır (Owen & Çelik, 2018).

Açıklandığı üzere iyilik hali ile iyi oluş kavramları arasında bazı ortak noktalar vardır. Kişinin mevcut durumundan memnuniyetinin çeşitli içsel ve dışsal faktörlerle açıklanarak çok

boyutlu olarak ele alınması açısından benzer özellik göstermektedirler. Ancak bireyler iyilik halinin göstergelerinin çoğunu karşılıyor olsa bile kişinin yaşamına bakış açısının olumlu olmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü iyi oluş özünde kişinin yaşamını olumlu bulmasıyla ilgili öznel değerlendirmelerini daha ön plana almakta ve iyilik hali, iyi oluşa giden yollardan biri olarak kavramsallaştırılmaktadır (Diener, Sapyta, & Suh, 1998; Lightsey, 1996; Rachele, Washington, Cockshaw, & Brymer, 2013).

2.1.3.Ergen iyi oluşu

Ergen iyi oluşu tanımlanırken ergenleri etkileyen hangi faktörlerin bu tanımda yer alması gerektiği konusunda halen ortak bir görüş yoktur. Çünkü ergen iyi oluşu çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte bazı araştırmacılar yetişkinlerin iyi oluşunu tanımlamak için kullanılan yüksek olumlu etki, düşük olumsuz etki ve kendi yaşamına ilişkin yüksek olumlu öz değerlendirme ölçütlerinin çocuk ve ergenler için de kullanılabileceğini öne sürmektedir (Ben-Arieh, Casas, Frones, & Korbin, 2014; Huebner, 1991; Huebner & Dew, 1996). Ayrıca öz-saygı, kontrol, iyimserlik ve dışadönüklük gibi olumlu içsel özelliklerin öznel iyi oluşu dışsal özelliklerden (yaş, cinsiyet, ırk veya maddi gelir vb.) daha iyi açıkladığı ifade edilmektedir (Myers & Diener, 1995).

Bazı araştırmacılar ise çocuk ve ergen iyi oluşunu psikolojik değişkenlere ek olarak fiziksel sağlık, kişilerarası ilişkiler veya sosyoekonomik durum gibi dışsal değişkenler ile açıklamanın daha işlevsel olduğunu düşünmektedir (Bradshaw, Hoelscher & Richardson, 2006; Vaqué, González, & Casas, 2012; Western & Tomaszewski, 2016).

Güncel olarak Ross ve arkadaşları (2020) ergen iyi oluşunun tanımını hem nesnel hem öznel yapıları içerecek şekilde 5 ana boyutta ele almaktadır. Bunlar; 1) iyi bir sağlık ve yeterli beslenme; 2) bağlanma, olumlu değerler ve topluma katkı sağlama; 3) güvenlik ve destekleyici çevre; 4) öğrenme, yeterlilik, eğitim, beceriler ve istihdam edilebilirlik; 5) temsil ve yılmazlıktır. Tüm bu değişkenler kendi içerisinde alt boyutlara ayrılmakta olup ergenlerin iyi oluşunu fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyokültürel açılardan kapsamlı bir biçimde yansıtmaktadır. Örneğin, iyi bir sağlık ve yeterli beslenme ögesi çocukların sağlıklı yaşam ortamlarına erişebilmesi, yeterli fiziksel aktivite fırsatlarına erişimi ve iyi bir beslenme imkanına sahip olma gibi koşulları içermektedir. Bağlanma, olumlu değerler ve topluma katkı sağlama bileşeni, ergenlerin olumlu sosyal ve kültürel ağların bir parçası olması, yakın sosyal çevresiyle anlamlı ilişkiler geliştirme, sosyal becerileri edinme fırsatına sahip olma, gelişim düzeyine uygun olarak toplumsal faaliyetlere dahil olmak gibi duygusal ve sosyokültürel

imkanlar ile ilgilidir. Güvenlik ve destekleyici çevre, adında da anlaşılacağı üzere, ergenin içinde bulunduğu her türlü fiziksel, sosyal, sanal ortamların şiddetten uzak olması, yiyecek, beslenme, su, barınma, ısınma, giyim ve fiziksel güvenlik haklarının karşılandığı, ayrımcı olmayan bir ortamda kimliklerini ifade etme özgürlüğü olduğu, kişisel bilgilerinin ergenin izni olmadan paylaşılmadığı ve son olarak boş zamanları için sürdürebilecekleri aktivitelere erişim imkanıdır. Öğrenme, yeterlilik, eğitim, beceriler ve istihdam edilebilirlik ögesi; eğitim fırsatlarına erişebilme, gerekli mesleki becerileri öğrenebilme, sürdürülebilir geçim kaynaklarına katılabilme, özgüven geliştirmek için gerekli fırsat tanındığında işleri iyi yapabileceklerini hissetme yetkisi verilmesi gibi duygusal ve bilişsel ögelerden oluşmaktadır. Temsil ve yılmazlık ögesi ise özsaygı geliştirme, eylemlilik duygusu, anlamlı seçimler yapma, sosyal, politik ve maddi çevrelerini etkileme, kendini ifade etme ve kendini yönlendirme için fırsatlara sahip olma, fiziksel, kültürel, sosyal, cinsel ve cinsiyet kimliklerini rahatlıkla geliştirmek için güvenli bir alana sahip olma, başarılı olma arzusu ve iyimserlik geliştirme fırsatlarına sahip olma, olumsuzluklarla başa çıkabilmek için yılmazlık becerileri geliştirme ve potansiyelini geliştirme fırsatlarına sahip olmayı içermektedir.

Bu geniş tanım ile paralel olarak çocuk ve ergenlerin iyi oluşu üzerine uluslararası temsili örneklemeler oluşturularak araştırmalar yapan Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Ergen Sağlığının Ölçülmesi için Küresel Eylem (GAMA), Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Okul Çağındaki Çocuklarda Sağlık Davranışı Araştırmaları (HBSC) gibi oluşumlar da öne çıkan bazı ortak kavramlara işaret etmektedir. Çocuk ve ergen iyi oluşu yaklaşımları ve bunları açıklayan bileşenlerin, iyi oluşu çoğunlukla ebeveynlerin ekonomik durumu, çocukların sağlığı, güvenliği, eğitimi, duygusal iyi oluşu, yaşam doyumu ve aile ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin kalitesi eksenlerinde toplandığı görülmektedir (Azzopardi, Kennedy & Patton, 2017, Bradshaw, Keung, Rees & Goswami, 2011; Clark ve diğerleri, 2020; Guthold ve diğerleri, 2019). Öte yandan, Casas (2019), ergen iyi oluşu kavramsallaştırılırken onların kendi deneyimleri ve değerlendirmelerinin ön plana alınması gerektiğini öne sürmektedir. Çünkü ona göre yaşamları konusunda uzman olanlar çocukların kendisidir ve yetişkin bakış açısıyla çocuk/ergenlerin bakış açısı her zaman birbiriyle uyumlu olmayabilir.

2.1.4.Ergen iyi oluşu ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar

Ülkemizdeki ergenlerin iyi oluşunun ele alındığı saha araştırmaları, nicel/nitel araştırmalar ve araştırma raporları güvenlik, sağlık, eğitim, sosyal ilişkiler, sosyoekonomik eşitsizlik gibi alanlarda önemli sorunların varlığına işaret etmektedir (Düşkün & Korlu, 2021;

Oral & McGivney, 2014; Sarıışık & Düşkün, 2016). Örneğin, sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve ebeveynlerinin eğitim düzeyi daha düşük olan çocukların akran zorbalığına, öğretmen ya da okul çalışanlarının olumsuz davranışlarına maruz kalma oranlarının istatistiksel olarak daha anlamlı olduğu bulunmuştur (Sarıışık & Düşkün, 2016). Dahası, öğrenciler zorbalığa maruz kalma durumlarında yaşanan problemleri öğretmenlerine anlatma konusunda zorlandıklarını, nitel araştırmalara göre de öğrencilere sorulmadıkça okul psikolojik danışmanlarından yardım istemeyle ilgili görüş belirtmedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca Köse'nin (2020) eğitim ortamlarındaki ergenlerin sosyal ve duygusal güvenlikleriyle ilgili düzenlemeleri tartıştığı güncel çalışmasında, olası zorbalık durumlarını önlemeye yönelik mevcut uygulamaların sınırlı kaldığı ve konuyla ilgili yasal prosedürlere gereksinim duyulduğu vurgulanmaktadır.

Zorbalık ve ergen iyi oluşunun araştırıldığı başka bir çalışmada, akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına maruz kalma durumlarının, ergenlerin öznel iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyen risk faktörlerinden olduğu açıkça belirtilmiştir (Kılınç & Uzun, 2020). Çalışmanın sonucuna göre; ergenlerdeki öznel iyi oluşun, akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına maruz kalma durumlarından, negatif yönde anlamlı bir şekilde etkilendiği tespit edilmiştir. Ayrıca akran zorbalığı yapan ergenlerin, akran zorbalığına maruz kalan ergenlere göre, öznel iyi oluş puanlarının daha düşük bir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ergen öznel iyi oluşunu olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri de risk alma davranışlarıdır. Öngören (2020) yaptığı çalışmada öznel iyi oluş ile riskli davranışlar arasında ilişki olduğu ve kızlardaki öznel iyi oluşun erkeklere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada aynı zamanda, intihar eğiliminin olumlu ve olumsuz duyguların her ikisi ile de ilişkili olmasının sebebi olarak ergenlerin duygularını ifade etmede bir takım problemler yaşaması olarak gösterilmektedir. Buna ek olarak, gelir ve aile birlikteliği faktörlerinin, öznel iyi oluş ve riskli davranışlar üzerinde etkileri olduğu, düşük gelirli veya evli ebeveynlerin olmasının ergenleri riskli davranışlardan sakınarak, öznel iyi oluşlarının daha iyi olmasını sağladığı ifade edilmektedir.

Risk alma ile ilgili yapılan başka bir araştırma ise ergenlerin öznel iyi oluşlarını toplumsal konum ile ilgili risk alma durumu açısından incelemektedir (Uçan & Kıran Esen, 2015). Araştırmacılar, ergenlerin toplumsal konum ile ilgili risk alma düzeyleri arttıkça, öznel iyi oluş puanlarının azaldığını bulmuşlardır. Bulgulara ek olarak öznel iyi oluşun, toplumsal konum ile ilgili risk alma düzeylerine göre de değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Öznel iyi

oluş ile ilgili bu değişkenliğin; yüksek düzeyde toplumsal konum ile ilgili risk alan ergenlerde, orta ve düşük düzeyde olanlara göre, daha düşük olduğu belirtilmektedir.

Literatür incelendiğinde ergen iyi oluşu ile bağımlılık arasındaki ilişkilerin ortaya konulduğu çeşitli çalışmalar mevcuttur. Sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluşun ele alındığı bir araştırmada, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyi ile sosyal medya bağımlılığının alt boyutlarından olan çatışmanın negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur (Söner & Yılmaz, 2018) Ancak diğer alt boyutlar (duygu durum düzenleme, meşguliyet, tekrarlama, yalnızlık) ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Cinsiyet açısından ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü açısından incelendiğinde ise anadolu liselerinde okuyan ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin imam hatip lisesinde okuyanlara göre, daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bağımlılık ve ergen öznel iyi oluşunun ele alındığı bir tez çalışmasında öznel iyi oluş stratejileri, oyun bağımlılığı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Yavaş, 2020). Araştırmaya göre ergenlerin öznel iyi oluşu arttırma stratejilerinin ve akran ilişkilerinin, öznel iyi oluşun anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, ergen öznel iyi oluşu ile oyun bağımlılığı arasında oldukça düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre, yordayıcı değişkenlerin ergen öznel iyi oluşundaki toplam varyansın %29'unu açıkladığı görülmektedir.

Derin (2013) ise ergenlerin iyi oluşu ve internet bağımlılığı üzerine yaptığı tez çalışmasında ergenlerin arkadaş, akraba, öğretmen ve romantik ilişki partneri gibi yakın kişilerarası ilişkilerindeki doyumu ve olumlu duyguları artıkça, internet bağımlılık olasılıklarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, ergenlerin yaşam doyumu artıkça, internet bağımlılığı olasılığının da arttığı bulgusuna rastlanmıştır.

İyi oluşun ergenlerin sosyal ilişkileri açısından ele alındığı çalışmalar aile ve arkadaşlar ile olumlu ilişkilere odaklanmaktadır. Özellikle ergenlerin yakın sosyal çevresiyle kurduğu ilişkiler; yüksek iyi oluş düzeyi, algıladıkları destek, yaşam doyumu ve ilişki doyumu açılarından katkı sağladığı görülmektedir (Derin, 2013; Işık& Bedel, 2015; Saföz Güven 2008; Yavaş, 2020). Öte yandan, iyi oluşun ergenlerde saldırganlık gibi olumsuz davranışlarla negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Gündoğan & Sargın, 2018).

Ergen iyi oluşu ve ebeveyn kontrolü değişkenlerinin birlikte ele alındığı çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Özdemir (2012) 14-19 yaş aralığındaki ergenlerin

öznel iyi oluşunu, ana-baba kontrolü, ana-baba sevgisi, anababa eğitim düzeyi, gelir düzeyi, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öznel iyi oluşun bileşenlerinden olan yaşam doyumu ve olumlu duygular ergenlerin yaşı arttıkça azalmaktadır, olumsuz duygular ise artmaktadır. Buna ek olarak ergenlerin cinsiyeti, anababa eğitim düzeyi ve geliri, yüksek ebeveyn sevgisi, yüksek yaşam doyumu ve olumlu etki ile ilişkilendirilmektedir. Bu anlamda yüksek düzeyde ebeveyn sevgisinin yüksek yaşam doyumunu, olumlu duygu ve düşük düzeyde olumsuz duyguyu yordadığı belirtilmektedir. Ebeveyn kontrolü ile ergen öznel iyi oluşu arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak, baba denetiminin artmasının, ergenlerin olumsuz duygularını artıracığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz (2011b) da ergenlerin öznel iyi oluşları ile aile ortamları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Çalışmada, aile ortamındaki birlik düzeyi arttıkça, ergenlerin öznel iyi oluşlarının da arttığı, ancak; aile ortamındaki kontrolün, ergenlerdeki öznel iyi oluş üzerine etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

2015 yılında yapılan bir çalışmada ise, algılanan ebeveyn kontrolü ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişkide duygusal özerklik ve empatinin aracı rolü ele alınmıştır (Çelik, 2015). Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin algıladığı ebeveyn kontrolü ile kendilerini duygusal olarak özerk hissetme düzeyinin negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular, ebeveynlerden algılanan psikolojik ve davranışsal kontrol ile ergenin iyi oluşu arasındaki ilişkide duygusal özerkliğin kısmi aracı rol oynadığını göstermektedir. Bununla birlikte empatinin ebeveyn kontrolü ve ergen iyi oluşu arasındaki ilişkide aracı rolünün düşük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Bazı araştırmacılar ergen iyi oluşunu spor etkinliklerine katılma ve spor yapma değişkenleri açısından ele almıştır. Sezer (2011) ergen iyi oluşunu cinsiyet, spor yapma, okul türü ve boş vakit geçirme şekilleri açısından incelemiştir. Bu bağlamda, kızların ve düzenli olarak spor yapan ergenlerin öznel iyi oluşunun daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, spor lisesinde okuyan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, diğer liselerde okuyan ergenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boş vakit geçirme şekilleri ile öznel iyi oluş ilişkisine bakıldığında ise, boş zamanlarında spor yapan ergenlerin öznel iyi oluşunun, boş zamanlarında müzik dinleyen, bilgisayar başında geçiren veya daha farklı etkinliklerle ilgilenen ergenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Mallı (2018) ise tez

çalışmasında ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ergenlerin iyi oluşunu okul spor yarışmalarına katılıp katılmama durumları, cinsiyet, okul türü, yaş ve maddi gelire göre incelemiştir. Araştırmada, okul sporlarına katılımın ergenlerin öznel iyi oluşunu artırdığı bulgusuna ek olarak, okul sporlarına katılan kızların öznel iyi oluşunun daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul sporuna katılmayan ergenlerin ise, sınıf düzeyi arttıkça, öznel iyi oluşunun azaldığı görülmektedir. Okul türü açısından incelendiğinde ise, okul sporlarına katılan ergenler arasında imam hatip ve anadolu lisesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin, diğer liselere giden ergenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul sporlarına katılmayan ergenler arasında özel lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin diğer öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İyi oluşla maddi gelir arasındaki ilişkinin de pozitif yönde bir ilişki gösterdiği görülmektedir.

Ergen iyi oluşunu eğitsel olarak ele alan bazı araştırmalar, okul tükenmişliği, akademik motivasyon ve algılanan akademik başarı gibi özellikler açısından incelemiştir. Aypay ve Eryılmaz (2011a), yaptıkları çalışmada ergenlerin okul tükenmişliği ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okula ilgi kaybı arttıkça ve aileden kaynaklı tükenmişlik düzeyleri yükseldikçe, ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin azaldığı görülmektedir.

Konuyla ilgili başka bir araştırmada ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki incelenmiştir (Eryılmaz, 2010b). Araştırmaya göre, 14-16 yaş arasındaki ergenlerin içsel ve dışsal motivasyonun, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile motivasyonsuzluk arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmektedir.

Özen'in (2005) yaptığı çalışmada da ergen öznel iyi oluşu cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-babanın öğrenim durumu, algılanan akademik başarı gibi değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırmaya göre, ergenlerin öznel iyi oluşunda cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne-babanın öğrenim durumu değişkenlerinin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Buna ek olarak, ergenlerin iyi oluş düzeyleri, algılanan akademik başarı ve algılanan ekonomik durum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ergenlerin kişisel özellikleri ve kimlik statülerinin incelendiği iyi oluş araştırmaları da mevcuttur. Örneğin, Aypay ve Eryılmaz'ın (2011b) birlikte yürüttüğü bir başka çalışmada ergen iyi oluşu, kimlik statüleri ve cinsiyet açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına

göre iyi oluş düzeyi cinsiyet açısından farklılık göstermemekle birlikte başarılı ve ipotekli kimlik statüsüne sahip olmanın ergen öznel iyi oluşuyla anlamlı ve önemli düzeyde ilişkili olduğu ortaya konmaktadır. Çalışmada başarılı kimlik statüsüne sahip ergenlerin öznel iyi oluşu daha yüksek iken aksine ipotekli kimlik statüsüne sahip ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilmektedir.

Eryılmaz ve Öğülmüş (2010) yaptığı çalışmada ergenlerin iyi oluşu ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 14-18 yaş aralığındaki ergenlerle yapılan bu çalışmanın bulgularına göre dışa dönüklük, duygusal dengesizlik ve sorumluluk kişilik özelliklerinin ergen öznel iyi oluşunu açıklayan önemli kişilik özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ergen iyi oluş düzeyi ile duygusal dengesizlik arasında olumsuz yönde ve orta düzeyde, sorumluluk ve dışa dönüklük kişilik özellikleri ile olumlu yönde ve düşük düzeyde ilişki göstermektedir. Konuyla ilgili bir doktora çalışmasında ise 14-18 yaşlar arasındaki ergenlerin başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleri ve öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü incelemiştir (Eryılmaz, 2009). Kişilik özellikleri dışa dönüklük, duygusal dengesizlik ve sorumluluk bağlamında ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda dışa dönüklük, sorumluluk ve duygusal dengesizlik kişilik özellikleri ile duygu ve problem odaklı başa çıkmanın ergenlerin öznel iyi oluşları üzerindeki doğrudan etkileri istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Özellikle de dışa dönüklük kişilik özelliğinin ergenlerin öznel iyi oluşlarını hem doğrudan hem de problem odaklı başa çıkma aracılığı ile artırdığı belirtilmektedir. Buna ek olarak ergenlerin öznel iyi oluşları ile duygusal dengesizlik özellikleri arasında negatif yönde, sorumluluk ve dışa dönüklük kişilik özellikleriyle ise pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Başa çıkma stratejileri açısından bakıldığında ise duygu odaklı başa çıkmanın ergenlerin öznel iyi oluşlarını düşük düzeyde ve negatif yönde etkilediği, problem odaklı başa çıkmanın ise düşük düzeyde ve pozitif yönde etkilediği ortaya konmaktadır.

Bazı araştırmacılar ergen iyi oluşunu sahip olunan duygusal ve bilişsel yapılarla açıklamaktadır. Literatür incelendiğinde, duygusal yapıların duyguları ifade etme eğilimi, duygu düzenleme süreçleri ve duygusal zeka gibi kavramlara odaklandığı görülmektedir (Çelik, 2008; İşleroğlu, 2012; Sarıtaş, 2012). İşleroğlu'nun (2012) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği tez çalışmasında ergenlerin öznel iyi oluşu benlik saygısı, sosyal yetkinlik beklentisi ve duyguları ifade etme eğilimi değişkenleri açısından ele alınmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre benlik saygısı ve sosyal yetkinlik beklentisinin ergenlerin öznel iyi oluşunun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla birlikte duyguları

ifade etme eğiliminin ergenlerin benlik saygısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Konuyla ilgili bir çalışmada ergenlerin öznel iyi oluşunu duygusal zeka, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeylerine göre incelenmektedir (Çelik, 2008). Araştırmaya göre ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyetlerine ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak Anadolu ve meslek liselerine giden ergenlerin öznel iyi oluşunun, genel liseye giden ergenlerden daha düşük olduğu belirtilmektedir. Öznel iyi oluş ve duygusal zeka arasındaki ilişkiye bakıldığında ise duygusal zekanın öznel iyi oluştaki toplam varyansın yaklaşık %43'ünü açıkladığı görülmektedir. Duygusal zekanın alt boyutları olan kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyumluluk ve genel ruh durumu ile öznel iyi oluş arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmaktadır. Stresle başa çıkma ile öznel iyi oluş arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

595 ergenin ve 365 annenin dahil edildiği bir tez çalışmasında ise ergenlerin duygu düzenleme süreçlerini ve bu süreçte yaşayabilecekleri zorlukların nedenleri hem ebeveyn hem de ergenler açısından incelenmiştir (Sarıtaş, 2012). Çalışmanın sonucunda, ergenlerin annelerine göre daha fazla zorluk ifade ettikleri ve ergenlerin temel kişilik özelliklerinin ve algıladıkları çocuk yetiştirme davranışlarının, yaşadıkları duygu düzenleme güçlükleri üzerinde etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Ergen iyi oluşu ile ilişkilendirilen bilişsel değişkenlerin ise oldukça geniş bir çerçevede ele alındığı göze çarpmaktadır. Örneğin yapılan güncel bir çalışmada ergenlerde bilişsel esneklik ile beş boyutlu iyi oluş (bağlılık, kararlılık, iyimserlik, ilişkililik ve mutluluk) arasındaki ilişkide başa çıkma stratejilerinin aracı rolleri araştırılmıştır (Asıcı & Sarı, 2021). Çalışmanın sonuçları, bilişsel esnekliğin, ergenlerin beş boyutlu iyi oluşunu, hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlar, bilişsel esneklik ve aktif başa çıkma stratejilerinin, ergenlerin iyi oluşlarını sağlamada, koruyucu psikolojik değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, daha yüksek bir bilişsel esnekliğin olmasının, aktif başa çıkma becerilerini geliştirmede kolaylık sağlayabileceği belirtilmektedir.

Psikolojik sağlamlılığın ele alındığı çalışmalar ergen iyi oluşu ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermeleri açısından benzerlik göstermektedir. Bunlardan biri ergenlerin çatışma çözme becerilerinin ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, öznel iyi olma seviyeleri üzerinde nasıl etkileri olduğunun incelendiği araştırmadır (Akdoğan

& Yalçın, 2018). Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, saldırganlık düzeyinin artması, aile içi ilişkilerde doyum düzeyinin azalmasına sebep olmaktadır. Bunun yanı sıra, kişiler arası problem çözme becerisinin artmasının, aile içi ilişkilerdeki doyumunu olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir.

Sağ (2016) tarafından yapılan tez çalışmasında psikolojik dayanıklılık kavramının, erken dönem uyumsuz şemalar ve pozitif algı ile ilişkisi araştırılmıştır. Aynı zamanda, psikolojik dayanıklılığın, depresyon ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi üzerindeki rolü de incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, erken dönem uyumsuz şema alanlarından herhangi birine sahip olan bireylerin depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erken dönem uyumsuz şemaların, psikolojik dayanıklılık ve ruh sağlığı ile önemli bir ilişkisi olması sebebiyle, temel bir risk ve koruyucu faktör olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, bilişsel koruyucu faktörler ile birlikte psikolojik dayanıklılığın, ruh sağlığına olumlu yönde etkileri olduğu belirtilmektedir. Diğer bir tez çalışması da ergenlerin mutluluk ve yaşam doyumunu, psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumunu açısından ele almaktadır (Toprak, 2014). Araştırmaya göre psikolojik ihtiyaç doyumunu ve psikolojik sağlamlık hem mutluluğu hem de yaşam doyumunu anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

Çeşitli psikolojik öğelerin iyi oluş ile ilişkilerinin araştırıldığı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, ergenlerde mükemmeliyetçilik, depresyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelendiği bir tez çalışmasından elde edilen bulgulara göre; ergenlerin öznel iyi oluşu ile depresyon arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki, mükemmeliyetçilikle ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Alim, 2018). Başka bir tez çalışması ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılaştırarak incelemiştir (Nigar, 2014). Araştırmaya göre yatılı öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin yatılı olmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinden daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak yatılı öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlar puanlarının yatılı olmayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu belirtilmektedir. Seki (2014) de tez çalışmasında ergenlerin öznel iyi oluşunu sosyal görünüş kaygısı ve sahip olduğu değerler açısından incelemektedir. Araştırmaya göre ergenlerin sosyal görünüş kaygısı ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca insani değerler ölçeğinin alt boyutları ile öznel iyi oluş düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Buna ek olarak insani değerler ölçeğinin alt boyutlarının çoğunu öznel iyi oluşun bileşenlerinden olan aile ilişkilerinde doyumunu, önemli kişilerle ilişkilerde doyumunu, yaşam doyumunu ve olumlu duyguları açıkladığı görülmektedir.

Psikolojik ögelerden biri olan olumlu gelecek beklentisini inceleyen Eryılmaz (2011a), olumlu gelecek beklentisi olan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu bilgisine ulaşmıştır. Bununla birlikte çalışmada olumlu gelecek beklentisinin ergen öznel iyi oluşundaki toplam varyansın %24'ünü açıkladığı görülmektedir. Aynı araştırmacı yaptığı başka bir çalışmada, ergen öznel iyi oluşu için ihtiyaç doyumu ve yaşamı sürdürme açılarından bir model geliştirmeyi ve geçerliliğini test etmeyi hedeflemiştir (Eryılmaz, 2012). Araştırma grubu 14-16 yaş aralığındaki ergenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya göre ihtiyaç doyumunun ergen öznel iyi oluşunun en büyük yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda bu modelin ergenlerin öznel iyi oluşlarını artırmada kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak yaşamı sürdürme nedenlerinin ergen öznel iyi oluşu üzerinde orta düzeyde ve doğrudan bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Eryılmaz ve Atak (2011) tarafından yapılan çalışmada da ergenlerdeki öznel iyi oluşun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile olan ilişkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, iyimserlik eğiliminin, ergen bireylerin öznel iyi oluşları üzerine, öz saygıdan daha yüksek yordayıcılığının bulunduğu ve elde edilen bu sonuçların literatürdeki sonuçlar ile paralellik gösterdiği belirtilmektedir.

Ergenlerin iyi oluşunu sahip oldukları demografik özellikler açısından inceleyen araştırmalar ise yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum gibi ögelere odaklanmıştır. Ergen iyi oluşu cinsiyet açısından incelendiğinde, bazı araştırmacılar ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Akgündüz & Bardakoğlu, 2012; Canbay, 2010; Elmas, 2013; Eryılmaz, 2010a; Özdemir, 2012; Özen, 2005). Saföz Güven (2008) ise 544 ergeni dahil ettiği tez çalışmasında, erkeklerdeki öznel iyi oluşun kızlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaş değişkeninin ele alındığı çalışmalarda ise yaş arttıkça ergen iyi oluşunun azaldığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Akgündüz & Bardakoğlu, 2012; Eryılmaz, 2010a; Özdemir, 2012). Bunun yanısıra diğer araştırmacılar, yaş ile ergen iyi oluşu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmektedir (Canbay, 2010; Elmas, 2013; Özen, 2005). Ailenin eğitim düzeyi ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişki incelendiğinde de sonuçlar bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir (Elmas, 2013; Özen, 2005). Sosyoekonomik durum açısından ise bazı araştırmacılar (Eryılmaz, 2010a; Özdemir, 2012) sosyoekonomik durum ile ergen iyi oluşu arasında pozitif bir ilişki olduğunu öne sürerken, diğerleri (Elmas, 2013; Özen, 2005) bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmektedir.

Özetle, Türkiye'deki ergenlerin iyi oluşu ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar tarandığında bu konunun son 10 yıldır sıklıkla araştırıldığı görülmektedir. Türkiye'deki ergenlerin iyi oluşu çoğunlukla demografik özellikler, sosyal ilişkiler ve bilişsel özellikler bağlamında incelenmiştir. Demografik değişkenlerde ebeveynlerin eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, yaş ve cinsiyet kavramları öne çıkarken ergenlerin bilişsel özelliklerinden psikolojik dayanıklılık konusunun daha yoğun araştırıldığı görülmektedir. Ergenlerin iyi oluşunda yakın sosyal çevresinin etkisini araştırmayı hedefleyen çalışmalar literatüre kişilerarası ilişkilerdeki doyum, yaşam doyumunu, algılanan destek gibi önemli konularda katkı sağlamaktadır. Demografik değişkenler ile ilgili araştırma sonuçları tutarlı olmasa da diğer değişkenler ile ilgili yapılmış benzer araştırmaların yakın sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

2.2.Yaşam Doyumu

Amerikan Psikoloji Derneği'ne (APA) göre yaşam doyumunu kişinin hayatını ne ölçüde zengin, anlamlı, dolu veya kaliteli bulduğuna ilişkin değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır. Shin ve Johnson'a göre (1978) yaşam doyumunu bireylerin yaşamlarının kalitesini kendi kriterlerine göre değerlendirdikleri yargılarıdır. Diener'a göre (1984) de yaşam doyumunu öznel iyi oluşun temel bileşenlerinden biri olarak kavramsallaştırılmaktadır. Aynı zamanda kişinin yaşamının hem genel hem de belirli alanlarına (iş, okul, evlilik vb.) ilişkin öznel yargıları da yaşam doyumunu olarak adlandırmaktadır (Myers & Diener, 1995).

Ergenlerin yaşam doyumunu da yetişkinlerinkine benzer bir biçimde hem bir bütün olarak yaşamlarından ne ölçüde tatmin oldukları hem de okul, aile, arkadaşlar, kendilik ve yaşanan çevre gibi çocuklara özgü belirli alanlara ilişkin değerlendirmeleri yoluyla ölçülebilmektedir (Huebner, 1994). Bununla birlikte ergenlerin genel yaşam doyumunu derecelendirmeleri ile aile, arkadaşlar, okul, yaşanan çevre ve kendilikle ilgili ortalama memnuniyet derecelendirmelerinin güçlü bir ilişki gösterdiği bilinmektedir (Seligson, Huebner, & Valois, 2003).

Proctor ve arkadaşlarının (2008) ergenlerin yaşam doyumuyla ilgili deneysel çalışmaları incelediği araştırmasında yaşam doyumunun pozitif ruh sağlığının kazanılmasında önemli bir bileşen olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca ergenlerin sahip olduğu duygusal, sosyal ve davranışsal yapıların yaşam doyumuyla ilişkili olduğu ortaya konmaktadır. Örneğin, ergenlerin yaşam doyumunun okula bağlılık (Doğan & Çelik, 2014), okuldan alınan doyum (Özcan & Kiraz, 2017), akademik başarı (Chang, Chang, Stewart, & Au, 2003), akranlar,

ebeveynler, sınıf arkadaşları ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler (Çivitci, 2009; Gilman & Huebner, 2006; Suldo & Huebner, 2005) ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda yaşamından doyum alan kişilerin iyi bir problem çözücü olduğu, daha iyi iş performansı gösterdiği, anlamlı kişilerarası ilişkiler geliştirebildiği ve strese karşı daha dirençli oldukları söylenebilmektedir (Frisch, 2000).

Diğer yandan, ergenlerin yaşam doyumunun düşük olması psikolojik, sosyal ve davranışsal problemlere ortam hazırlamaktadır (Park, 2004). Yapılan çalışmalarda da ergenlerin yaşam doyumunun düşük olması riskli davranışlarda bulunma, umutsuzluk, kaygı bozukluğu, madde kötüye kullanımı gibi değişkenler ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Gilman & Huebner, 2003; Savi Çakar, Tagay & Karataş, 2015).

Coffey ve Warren (2020) tarafından yapılan çalışmada, yetişkin benlik saygısı ve yaşam doyumunun belirleyicileri olarak, ergenlik dönemindeki olumlu duygulanım ve benlik saygısı karşılaştırılmıştır. Ergenlik dönemindeki olumlu duygulanımın, yetişkin benlik saygısı ve yaşam doyumunun öngörmede belirleyici bir faktör olduğu görülürken, ergenlik dönemindeki benlik saygısının, bu anlamda öngören bir faktör olmadığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, ergenlik dönemindeki olumlu duygulanımın, yetişkinlik döneminin de temelini oluşturabileceği düşünülmektedir.

Savi ve Karataş (2017) ise ergenlerin benlik saygısının, okul öfkesinin ve yaşam doyumunun, okula bağlanmayı anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, ergenlerin öfke deneyimlerinin, düşmanlıklarının ve yaşam doyumlarının okula bağlanmaları ile ilişkili olduğu bulunurken, benlik saygılarının okula bağlanma ile ilişkisinin olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçların, ergenlerin okula bağlılığını artırmak amacıyla yapılacak çalışmalarda kullanılabileceği ve yeni araştırmalara temel oluşturabileceği belirtilmektedir.

Elmas (2013) da gerçekleştirdiği tez çalışmasında öznel iyi oluşun bileşenlerinden olan yaşam doyumunu ergenlerin cinsiyeti, sınıfları, okul türleri, ailelerindeki çocuk sayısı, ailelerinin ekonomik durumu, anne ve babalarının eğitim durumları açısından incelemiştir. Araştırma sonuçları ergenlerin okul ortamındaki yaşam doyumlarının diğer ortamlardaki (aile, arkadaş, yaşam çevresi) yaşam doyumundan daha düşük olduğunu göstermektedir. Diğer değişkenlere bakıldığında ise, ergen iyi oluşu ile okul türü haricindeki diğer değişkenlerle anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Anadolu lisesine giden ergenlerin yaşam doyumlarının,

ticaret meslek lisesi öğrencilerinin yaşam doyumlarından daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.Özyetkinlik

Özyetkinliğin kavramsal temelleri Bandura'nın (1978) Sosyal Bilişsel Kuramı'na dayanmaktadır. Bu kurama göre birey hem sosyal çevrenin hem de bilişsel süreçlerin etkileşiminde olmakla birlikte, seçim yapma ve kendini düzenleme konusunda etkide bulunma kapasitesine sahiptir. Bu anlamda birey kendi kendini düzenleyen, örgütleyen ve eylemlerinde aktif katılım gösteren konumundadır (Bandura, 1997). Özyetkinlik kavramı da yeni görevlerle başa çıkma ya da zorlayıcı yaşantılarla karşılaşıldığında bunlarla baş edebilme becerisi hakkında kişinin inancını ve yargılarını ifade etmektedir (Bandura, 1991). Yapısı itibarıyla özyetkinlik yalnızca belirli görevleri gerçekleştirmeye olan inancın ötesinde, yaşamın diğer alanlarına da ilişkin genellenebilir güçlü inançları temsil etmektedir (Pajares, 1996).

Ergenlerin yeni veya zorlu görevlere hakim olma, belirli bir davranışı gerçekleştirme becerisine ilişkin inançları akademik başarı (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992), okula bağlılık (Erdoğan & Yüzbaşı, 2018), sosyal ilişkileri yönetme ve empatik ilişki kurma (Caprara & Steca, 2005), hedef yönelimlilik (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003), ebeveynler ile nitelikli ilişkilere sahip olma (Caprara, Pastorelli, Regalia, Scabini, & Bandura, 2005) ile pozitif yönde ilişkili görünmektedir.

Özyetkinlik ve iyi oluşun birlikte ele alındığı çalışmalar, bu kavramlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin Telef ve Ergün'ün (2013) ergenlerin öznel iyi oluşlarını akademik, sosyal ve duygusal özyetkinliklerine göre incelediği bir çalışmada bu alanların ergenlerin iyi oluşunu %19 oranında açıkladığı belirtilmektedir. Aynı yaş grubuyla yapılan başka bir çalışmada da cinsiyet ve yaş farkmeksizin ergenlerin özyetkinliği ile öznel iyi oluşu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Beyhan & Boz, 2020).

Ayrıca özyetkinlik ve yaşam doyumunun beraber ele alındığı çalışmalar da mevcuttur. Burger ve Samuel (2016) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerde algılanan stresin ve özyetkinliğin, yaşam doyumu üzerindeki rolü araştırılmıştır. Çalışmada, temel stres ve özyetkinlik seviyelerinin, ergenlerin yaşam doyumunu etkilediği bulunmuştur ve başlangıçtaki özyetkinliğin ve temel stresin, yaşam doyumu üzerindeki olumsuz etkisini azalttığı görülmüştür. Çalışmada elde edilen sonuçların, ergenlerin yaşam doyumunun, iki

temel psikolojik belirleyicisi hakkındaki anlayışı geliştireceği ve ergenlikten genç yetişkinliğe geçiş sırasında, yaşam doyumu hakkında bilgilendirici olacağı ifade edilmektedir.

Tagay ve diğerlerinin yapmış olduğu çalışmada (2016) ise genel özyetkinlik, yılmazlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesinin yanı sıra, yılmazlık ve yaşam doyumu değişkenlerinin genel özyetkinliği yordama üzerine ne ölçüde katkıda bulunduğu da araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, genel özyetkinlik, yılmazlık ve yaşam doyumu değişkenlerinin anlamlı bir ilişki gösterdiği bulunurken, yılmazlık ve yaşam doyumu değişkenlerinin özyetkinliği anlamlı düzeyde yordadığı öne sürülmektedir. Aynı zamanda, yetişkinlerin yılmazlık düzeyleri arttıkça, genel öz yeterlilik düzeylerinin de arttığı belirtilmektedir.

2.4.Başarısızlık Korkusu

Başarısızlık korkusu kişinin tekrarlı şekilde deneyimlediği olumsuz durumları kontrol edilemez, kendisinin de bunların üstesinden gelemeyecek kadar güçsüz olduğu algısına dayanmaktadır (Bandura, 1991). Kişinin başarısızlığa yüklediği anlam, özyetkinliğine olan inancı doğrultusunda şekillenmektedir (Bandura, 1991). Bu bağlamda başarısızlık korkusuna düşük düzeyde özyetkinliğin eşlik ettiği söylenebilmektedir (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003).

Bireyin, etkide bulunma kapasitesini düşük ve çevrenin etkisini yüksek olarak algıladığında başarısızlığa ilişkin inançları da güçlenmektedir (Bandura, 1991). Başta utanç olmak üzere bu inançlar ile ortaya çıkabilecek suçluluk, rahatsızlık, çekingenlik gibi olumsuz duygular (McGregor & Elliot, 2005) kaçınma davranışlarına zemin hazırlayabilmektedir (Solomon & Rothblum, 1984). Ayrıca başarısızlık korkusu yüksek olanların akademik görevleri ertelemeye ve bunlardan kaçınmaya yatkın olduğu (Wolters, 2003) ve olumsuz yaşam olaylarına yönelik daha az dayanıklı oldukları (Jerusalem & Mittag, 1995) öne sürülmektedir.

Başarısızlık korkusu ile ortaya çıkan olumsuz duyguların ve erteleme davranışının ergenlerin yaşam doyumunu etkilediği düşünülmektedir. Savithri'nin (2014) çalışmasında öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu görülmektedir. Cohn ve arkadaşlarına (2009) göre de öğrencilerin olumlu duygulara sahip olması kendi kaynaklarını geliştirebilme kapasitesine katkıda bulunduğundan dolayı yaşam doyumları daha yüksektir.

2.5.Ebeveyn Desteği

Callaghan ve Morrissey'e göre (1993) algılanan sosyal destek bireyin başkaları tarafından sevildiğine, ilgilenildiğine, değer verildiğine ve saygı duyulduğuna dair inancını temsil etmektedir. Ayrıca, sosyal destek görüyor olmak kişinin öznel iyi oluşunu artırmaktadır. Bu bağlamda çocuklar için temel sosyal destek kaynaklarından biri olan ailelerin çocuklarının pozitif zihin sağlığında ve yaşam doyumunda önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Young, Miller, Norton, & Hill, 1995). Nitekim Quilgars ve arkadaşları (2005) yaptıkları çalışmada ebeveyn ve ocuk ilişkisinin kalitesi ile ergenlerin iyi oluşu arasında önemli bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının okul faaliyetlerine katılım göstermesi ve onları desteklemesi, çocukların akademik, kişisel ve sosyal gelişimlerini etkileyebilmektedir (Harris & Goodall, 2008). Anne babanın okulun düzenlediği faaliyetlere ve veli toplantılarına katılımı, gönüllü çalışmalarda bulunmaları gibi aktiviteler öğrencilerin akademik başarısı (Domina, 2005) ve akademik öz yetkinliği üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Fan & Williams, 2009). Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişim alanlarında ise ana-babanın okul faaliyetlerine katılımı çocukların yaşam doyumunu (Suldo, Shaffer, & Riley, 2008), öğretmenlerle ve akranlarla nitelikli ilişkiler kurma ile ilişkili görünmektedir (Huebner ve diğerleri, 2014).

2.6.Okul İklimi

Okul ortamları bir bütün olarak öğrencilerin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Okul iklimi karmaşık ve çok boyutlu bir yapıyı temsil etmesi sebebiyle tanımı konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Welsh (2000) okul iklimini "ğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında etkileşim tarzı haline gelen yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumlar" (s.89) olarak tanımlamıştır. Ulusal Okul İklimi Konseyi (National School Climate Council) (2007) ise daha kapsamlı bir okul iklimi tanımı önermektedir. Konseyin internet adresinde yer alan tanıma göre okul iklimi "ğrencilerin, ebeveynlerin ve okul personelinin okuldaki deneyimlerine ve normlarına dayanan hedefleri, değerleri, kişiler arası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve organizasyonu yansıtan yapılardır." şeklinde ifade edilmektedir.

Olumlu okul iklimi öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verdiği, destekleyici, güvenli, katılımcı bir eğitim ortamı sunan, öğrencide özerklik, yeterlilik ve aidiyet duygusu oluşmasına katkı da bulunan bir yapıyı ifade etmektedir (Anderson, 1982; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Buna ek olarak araştırmalar öğrencilerin okul iklimine ilişkin

algılarının yaşam doyumu (Suldo, McMahan, Chappel, & Loker, 2012), öznel iyi oluş ve özyetkinlik (Asıcı & İkiz, 2019) ve psikolojik sağlamlık (Uz Baş & Yurdabakan, 2017) gibi psikolojik değişkenler ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Buna karşın olumsuz okul iklimi öğrencilerin ve öğretmenlerin kendini güvende hissetmediği, öğrencilerin madde bağımlılığına yatkınlık gösterebildiği, zorbalık davranışlarının sıklıkla görüldüğü ve düşük akademik başarı gibi istenmedik bir yapıyı yansıtmaktadır (Cornell & Mayer, 2010; Bandyopadhyay, Cornell, & Konold, 2009; Kutsyuruba, Klinger, & Hussain, 2015).

Haynes ve arkadaşları (2001) öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını altı temel kategoride açıklamıştır. Bunlar; güvenlik ve kurallara uymayı içeren düzen ve disiplin; öğrencilerin davranışları ve birbiriyle ilişkilerini açıklayan öğrencilerin kişilerarası ilişkileri; öğretmenlerin yeterlilikleri ve öğrencilerle ilişkilerini ifade eden öğrenci-öğretmen ilişkileri; velilerin okul-ev arasındaki iletişimini ve okula ziyaretlerinin sıklığını açıklayan veli katılımı; okul binasına ilişkin öğrencilerin değerlendirmelerini içeren bina görünümü, son olarakta tüm öğrencilerin eşit derecede ulaşabileceği okul kaynakları ve etkinliklerine erişimi ifade eden kaynakların paylaşımı öğeleridir. Buna dayanarak öğrencilerin hem eğitim ortamını algılayış biçimlerinin hem de okul ortamındaki sosyal ilişkilerin olumlu bir okul algısı oluşmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilmektedir.

Okul iklimi ile ilgili okula aidiyet, ergenlerin öğretmenlerinden algıladığı destek ve zorbalığa uğramaya ilişkin alt başlıklara aşağıda yer verilmiştir.

2.6.1. Okula aidiyet

Okula aidiyet (sense of belonging at school, belonging to school), öğrencilerin okul ortamında kendilerini kabul edilmiş, saygı duyulmuş ve desteklenmiş hissetmelerine ilişkin algılarıdır (Goodenow & Grady, 1993). Bütünsel olarak düşünüldüğünde okula aidiyet; öğretmen-öğrenci ilişkilerini, öğrencilerin diğer sosyal ilişkilerini ve öğrencilerin okul hakkındaki duygularını içermektedir (Osterman, 2000). Okula ilişkin olumlu duyguların olması, akran ve öğretmenler ile ilişkilerin iyi olması öğrencilerin iyi oluşlarını ve özsaygılarını artırmaktadır (Law, Cuskelly, & Carroll, 2012; Ma, 2003). Buna ek olarak okula bağlılık öğrencilere akademik anlamda da katkı sağlamaktadır. Örneğin okula aidiyet hissi; akademik performans (Sarı, 2014), akademik öz yetkinlik (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996) ve yüksek akademik başarı (Goodenow, 1993) ile pozitif yönde ilişki göstermektedir. Okula aidiyet hissini düşük olması ise hem okul ortamında hem de öğrencilerin sosyal ortamlarında

alkol, madde ve sigara kullanımı, riskli cinsel davranışlar, intihar düşünceleri ya da girişimleri ve şiddet içeren davranışlar gibi risklere zemin hazırlayabilmektedir (McNeely, & Falci, 2004).

2.6.2. Öğretmenlerden algılanan destek

Öğretmenler öğrencileriyle olumlu bir ilişki kurduğunda ve onları desteklediklerinde öğrencilerin istendik davranışlar gösterme olasılıkları artmaktadır (Skinner & Belmont, 1993). Ayrıca öğrencilerin öğretmenleri tarafından destek görüyor olması, okuldaki iyi oluşları ve yaşam doyumları ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Chu, Saucier, & Hafner, 2010; Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009). Nitekim Danielson ve arkadaşlarının (2009) ergenlerin sosyal destek kaynaklarının yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında algılanan öğretmen desteğinin diğer sosyal kaynaklardan (akran ve ebeveyn) daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Çocuk ve ergenlerin öğretmenlerinden algıladığı destek ile ilgili araştırmalarda olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin çocukları psikolojik, sosyal ve akademik anlamda etkilediği belirtilmektedir. Örneğin, algılanan öğretmen desteği ile okuldaki iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen Tian ve arkadaşları (2013), sosyal destek kaynaklarından olan öğretmenlerin desteğini akranlar ve ebeveynlere göre okuldaki iyi oluşu en iyi yordayan değişken olduğunu göstermişlerdir. Bu çalışmada öğretmen desteğinin yalnızca okuldaki iyi oluşu değil aynı zamanda dolaylı olarak ergenlerin özsaygısını artırma konusunda önemli faktörlerden biri olduğu da belirtilmektedir. Bir başka çalışmada öğretmen desteğinin okul memnuniyetini ve ergenlerin okulda olumlu davranışlar sergilemesini yordadığı ortaya konmaktadır (Woolley, Kol & Bowen, 2008). Wentzel ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında öğretmenlerden algılanan sosyal, duygusal ve akademik desteğin ergenlerin hem sosyal hem de akademik olarak motivasyonunu artırdığı bulunmuştur.

2.6.3. Zorbalığa uğrama

Zorbalık, bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan ve kurbanı fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik zarar verme amacı güden söz ve eylemlerdir (Olweus, 1991). Zorbalık davranışları belirli aralıklarla sürekli tekrarlanma özelliğine sahip olmakla birlikte kurban kendini koruyamayacak veya savunamayacak durumdadır. Genellikle de zorbalılar bu tür eylemlerinden dolayı sözlü veya sözlü olmayan geribildirimlerle kendilerine ikincil bir kazanç sağlayabilmektedirler (Salmivelli, 1999; Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011). Ayrıca hem

zorbalığı uygulayan hem de zorbalığa uğrayan bu davranışlardan olumsuz etkilenmektedir (Rivers, 2000).

Zorbalık okul ortamlarındaki en büyük sorunlardan birisi olmakla birlikte hem zorbalık uygulayan, hem zorbalığa uğrayan hem de buna seyirci olan öğrencilerin iyi oluşları açısından risk içermektedir (Eslea ve diğerleri, 2003). Okulda görülen zorbalık davranışlarına müdahalede bulunulmadığında bu örüntülerin devam ettiği görülmektedir (Young, Boye, & Nelson, 2006). Yapılan çalışmalar zorba ve kurbanların dersi asma, okulu bırakma, akranlarına oranla daha düşük akademik başarı gösterme gibi benzer sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. (Konishi ve diğerleri, 2010; Townsend ve diğerleri, 2008). Buna ek olarak, zorbalık ile ilgili stres veren yaşantıların öğrencilerde çeşitli ruhsal sorunlara da yol açtığı bilinmektedir (Tolan, 2004). Bunlar; depresyon ve anksiyete (Hawker & Boulton, 2000), yalnızlık, düşük özgüven (Swearer, Grills, Haye, & Cary, 2004), yeme bozuklukları (Striegel-Moore ve diğerleri, 2002) ve daha uzun dönem de ise psikiyatrik rahatsızlıklar ve intihara eğilim (Kim-Cohen ve diğerleri, 2003; Klomek ve diğerleri, 2009) olarak sıralanabilir.

Zorba ve kurbanın kişilik özellikleri, yaşı, cinsiyeti ve fiziksel görüntüsüyle ilgili değişkenler zorba veya kurban olma rolleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmalara göre genel olarak erkeklerin kızlara oranla hem zorba hem de kurban olma rolleri yüksektir (Craig & Pepler, 2003; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003). Yaşa göre ise, ilkokuldan ortaokula kadar zorbalık davranışlarında artan bir ivme görülmekle birlikte lise döneminin sonlarına yaklaştıkça azalma eğilimi göstermektedir (Smith, Madsen, & Moody, 1999). Fiziksel görünümle ilgili olarak daha az gelişmiş ve fiziksel görüntüsünden memnun olmayan çocuklar kurban rolüne daha yatkın olmaktadır (Faris & Felmlee, 2014). Bunlara ek olarak, ev yaşamında şiddet gören çocukların şiddete ve zorba olmaya daha eğilimli olduğu düşünülmektedir (Farrington, 1993). Bu nedenle agresif olma, uyum göstermede güçlük çekme, düşmanca davranma gibi davranışlar zorbalık ile ilişkili görünmektedir (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010).

2.7.Sosyoekonomik ve Kültürel Düzey

Sosyoekonomik durum genel olarak bireyin maddi geliri, eğitim düzeyi ve mesleği ile ilgili göstergelerle ele alınan bir yapıdır (Şirin, 2005; White, 1982). Araştırmalar düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarında, yüksek düzeyde sağlık problemleri (Inchley ve diğerleri, 2016; Miller, Chen, & Parker, 2011) ve kaygı bozukluğu, depresyon,

somatik şikayetler, madde kullanımı gibi duygusal ve davranışsal sorunların (Chen, 2004; DeCarlo Santiago, Wadsworth, & Stump, 2011; Şengönül, 2013) daha sık görülebileceğini göstermektedir. Bunlara ek olarak ailelerin sosyoekonomik durumunun çocukların akademik başarısında önemli bir rol oynadığı birçok çalışma tarafından ortaya konmuştur (Aydın, Sarier, & Uysal, 2012; Baker, Goesling, & LeTendre, 2002; Long & Pang, 2016; Suna, Tanberkan, Gür, Perc, Özer, 2020; White, 1982).

Bazı araştırmacılar düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının fiziksel, duygusal, davranışsal ve/veya sosyal alanlarda problem yaşamaya eğilimli olduğunu dolayısıyla iyi olma halinin düşük olabileceğine işaret etmektedir (Homel, & Burns, 1989; Viner ve diğerleri, 2012). Aksine, bazı araştırmacılar iyi oluş ile ebeveynin maddi gelir arasındaki ilişkinin oldukça düşük olduğunu vurgulamaktadır (Campbell, Converse & Rodgers, 1976; Diener, Sandvik, Seidlitz, & Diener, 1993)

Örneğin, Lee ve Yoo (2014) sosyoekonomik farklılıkların çocukların iyi oluşunu yordayan önemli faktörlerden biri olmadığını öne sürmektedir. Ayrıca, Konu ve arkadaşları (2002), ergen iyi oluşu ile ilişkili olabilecek faktörleri inceledikleri çalışmada sosyoekonomik durum ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu belirtmektedir. Casas (2011) da sosyo demografik özelliklerin çocuk ve ergenlerin öznel iyi oluşunda ne ölçüde etkili olduğu ile ilgili araştırma sonuçlarının yetersiz olduğuna değinmektedir. Benzer şekilde Dinisman ve Ben-Arieh'in (2016), 14 farklı ülkedeki 34.500'den fazla çocuğun öznel iyi oluşu ile sosyoekonomik özelliklerini incelediği çalışmada, sosyoekonomik düzeyin çocukların iyi oluşundaki varyansın çok azını açıkladığını belirtmektedir.

Steinmayr ve arkadaşları (2019) ise ergen iyi oluşu ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişki olmadığını birçok çalışma tarafından ortaya konulduğunu belirtse de mevcut araştırmalarında bu iki değişkeni ilişkili bulmuşlardır. Araştırmacılar bunun ergenlerin duygu durumuna (mood) bağlı bireysel farklılıklarından kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Ayrıca sosyoekonomik olarak dezavantajlı ailelerden gelen ergenlerin, akranlarına göre, ekonomik ve eğitsel olarak ailelerinden destek görmemelerinin onlarda endişe yaratabileceğini ve bu nedenle iyi oluşlarının tehlikeye girebileceğini öne sürmektedir.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeline dayanmaktadır. İlişkisel araştırma modeli, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamanın yanı sıra yordayıcı değişkenler hakkında öngörülebilir bulunmaya katkı sağlamaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada ergenlerin iyi oluşu ile yaşam doyumu, başarısızlık korkusu, öz yeterlik, aile ile ilişkiler, okul iklimi arasındaki ilişkiler inceleneceğinden ilişkisel araştırma modeli kullanılacaktır.

3.2. Evren/ Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim yılında örgün eğitime devam eden 15 yaşındaki ergenler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme, PISA 2018 Türkiye örneklemindeki 2018 yılında Türkiye’de örgün eğitime devam eden 15 yaşındaki öğrencilerinin bulunduğu tüm okullardaki (Ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi) 6.890 ergenden oluşmaktadır.

Katılımcılar iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi ile PISA tarafından belirlenmektedir. İlk aşamada, ulusal merkezler tarafından öğrencilerin ve okulların hangi ölçütlere göre (bölge, program türü, okul türü vb.) örnekleme dahil edileceği ile ilgili taslak hazırlanmaktadır. Ardından bu taslak uluslararası kuruluşa gönderilmekte, kuruluşun belirlediği tabakalara ve öğrencilerin temsil edilme oranlarına göre okullar seçilmekte ve ülkelere gönderilmektedir. Ülkeler, belirlenen okullardaki 7. sınıf ve üzeri sınıflarda örgün eğitime devam eden tüm 15 yaşındaki öğrencilerin arasından, seçkisiz yöntem ile PISA’ya katılacak öğrencileri seçmektedir. İlgili okullardan onay alındıktan sonra PISA uygulamasına katılacak okul ve öğrenciler belirlenmiş olur (MEB, 2010).

Türkiye örneklemini belirlemede okullar; okul türü, İstatistiksel Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1, okulun idari biçimi, okulun konumu ve cinsiyet dağılımı tabakaları kullanılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

PISA 2018 Türkiye verilerine <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/> web adresinden SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) formatında ulaşılabilmekle birlikte tüm araştırmacıların kullanımına açıktır. Ayrıca kullanım için izin gerekmemektedir.

3.4. Değişkenler

Araştırmanın ana problemi doğrultusunda ergenlerin iyi oluşunu yordayan değişkenler PISA 2018 veri setindeki indeks değerler kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre analizde yordanan değişken (bağımlı değişken) iyi oluş, yordayan değişkenler (bağımsız değişkenler) yaşam doyumu, başarısızlık korkusu, özyetkinlik, ebeveyn desteği, okul iklimi, sosyoekonomik ve kültürel düzey ve cinsiyettir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin tanımlar PISA 2018’de kullanılan şekliyle Tablo 1.’de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlerin Tanımları

İyi oluş	İyi oluş öğrencilerin sıklıkla olumlu duygular (mutlu, sevinçli ve neşeli) hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin olumlu duyguları hissetme sıklığını kapsamaktadır.
Yaşam doyumu	Öğrencilerin bir bütün olarak yaşamlarından ne kadar memnun olduğu yaşam doyumu olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin son zamanlarda hayatlarından ne kadar memnun oldukları derecelendirme ölçeği ile bilgi sağlamaktadır.
Başarısızlık korkusu	Başarısızlık korkusu, hataların utanç verici ve doğuştan gelen bir yetenek eksikliğine bağlı olarak değerlendirilmesi sonucu kaçınma eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin başarısızlığa uğrama durumunda başkalarının düşünceleri hakkında endişelenme, sahip oldukları yeteneklerden şüphe etme ve gelecek planları hakkında endişelenme gibi ifadelerle

	ne ölçüde katıldıkları ile ilgili bilgileri kapsamaktadır.
Özyetkinlik	Özyetkinlik, öğrencilerin kendi yeterliliklerine ilişkin algıları ve bilgi ve becerilerinden memnuniyetleri olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin zorlu bir durumla karşılaştığında üstesinden gelebileceğine ve bir çıkış yolu bulabileceğine dair inancı, bir işi başardıklarında kendileriyle gurur duyup duymaması, aynı anda birçok farklı işin üstesinden gelebilme gibi ifadelerle ne ölçüde katıldıkları ile ilgili bilgileri kapsamaktadır.
Ebeveyn Desteği	Öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları sosyal ve akademik destek olarak tanımlanmaktadır. Ailenin öğrencinin akademik süreçlerini desteklemesi, öğrencinin okulda karşılaştığı zorluklarda destekleyici olması ve kendilerine olan güveni teşvik etmesi gibi ifadelerle öğrencilerin ne ölçüde katıldıkları ile ilgili bilgileri kapsamaktadır.
Okul iklimi (Okula aidiyet, Öğretmenlerden algılanan destek, Zorbalığa uğrama)	Okula aidiyet, öğrencilerin ne kadar kabul gördüğüne, saygı duyulduğuna ve desteklendiğine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin okul ortamındaki duyguları, kolay arkadaşlık kurması, diğerler öğrencilerle olumlu ilişkiler ve okula ait hissetme gibi durumlara ne ölçüde katıldıkları ile ilgili bilgileri kapsamaktadır.

	<p>Öğretmen desteği, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları destek olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin öğrencilerin eğitim süreçleriyle ilgilenmesi, öğrenciler ihtiyaç duyduğunda yardım etmesi, öğrencilerin öğrenmesi gerçekleşene kadar öğretmeye devam etmesi gibi süreçlerin sıklığını kapsamaktadır.</p>
	<p>Zorbalığa uğrama, öğrencilerin en az bir yıl süreyle hem okulda hem de sosyal medyada zorbalığa uğrama deneyimleri olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından kasıtlı olarak dışlanması, dalga geçilmesi, tehdit edilmesi, eşyalarına zarar verilmesi, vurulması, itilmesi ve söylentiler yayılması gibi deneyimlerinin sıklığını içermektedir.</p>
ESCS (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum)	<p>ESCS (Economic, Social And Cultural Status), sosyoekonomik ve kültürel durum olarak tanımlanmaktadır. ESCS; öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi, en yüksek ebeveyn mesleği ve sahip olunan ev eşyalarına ilişkin indeks değerlerinin bileşkesi olarak ele alınmaktadır.</p>

3.4.1. İyi oluş

PISA 2018'e göre iyi oluş genel anlamıyla insanların yaşam kalitesi ve standartları olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019). İyi oluş, öznel iyi oluş olarak değerlendirilmekte ve 3 unsuru kapsamaktadır. Bunlar; ergenlerin kendilerine, okul ortamına ve okul dışı ortamlara ilişkin öznel algılarını ve memnuniyetlerini kapsamaktadır. Ergenlerin hangi sıklıkla hangi olumlu duyguları hissettiklerini ölçen olumlu etki (SWBP) indeksi ile ölçülmüştür.

Olumlu duygular için ergenlere ne sıklıkla ("asla", "nadiren", "bazen", "her zaman") mutlu, canlı, gururlu, sevinçli, neşeli, korkmuş, çok kötü ve üzgün hissettikleri sorulmuştur

(ST186). Olumlu hislerden mutlu, sevinçli ve neşeli ögeleri SWBP indeksini oluşturmaktadır. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenin OECD ülkelerindeki ortalama bir ergenden daha fazla olumlu duygular hissettiği anlamına gelmektedir. PISA'ya katılan ülkeler arasındaki indeksin düşük iç tutarlılığı nedeniyle olumsuz duygular indeksi oluşturulmamıştır.

Bu indeksteki Türkiye verileri incelendiğinde, ergenlerin olumlu hissetme düzeylerinin %81 ile OECD ülkelerindeki ergenlerden %10 daha düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye'deki ergenlerin mutsuz hissetme düzeyleri (%13) neredeyse OECD ülkelerindeki öğrencilerin (%6) iki katıdır (OECD, 2019).

3.4.2. Yaşam doyumu

Ergenlerin bir bütün olarak yaşamlarından ne kadar memnun olduğu yaşam doyumu olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019). PISA 2018'de yaşam doyumu "Genel olarak, bugünlerde bir bütün olarak hayatınızdan ne kadar memnunsunuz?" sorusu (ST016Q01NA) ile ölçülmektedir. Ergenlerden yaşam doyumlarını 0 (hiç memnun değil) ile 10 (tamamen memnun) arasında bir ölçekte derecelendirmeleri istenmektedir. Ergen, yaşam doyumu ölçeğinde 0 ile 4 arasında olduğunu belirtmişse "hiç memnun değil", 5 veya 6 ise "biraz memnun", 7 veya 8 bildirirse "orta derecede memnun", 9 veya 10 bildirirse "çok memnun", 7 ile 10 arasında memnuniyet bildiren ergen gruplarını birleştirilerek "memnun" olarak tanımlanmaktadır.

3.4.3. Başarısızlık korkusu

Başarısızlık korkusu, hataların utanç verici ve doğuştan gelen bir yetenek eksikliğine bağlı olarak değerlendirilmesi sonucu kaçınma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019). Başarısızlık korkusu "GFOFAIL" indeksi ile ölçülmektedir. Ergenlere aşağıdaki ifadelere (ST183) ne ölçüde katıldıkları ("kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum") sorulmuştur: "Başarısız olduğumda, başkalarının benim hakkımda ne düşündüğü konusunda endişeleniyorum", "Başarısız olduğumda yeterli yeteneğe sahip olmayabileceğimden korkuyorum.", "Başarısız olduğumda, bu gelecek planlarımdan şüphe etmeme neden oluyor". Bu indeksteki pozitif değerler, ergenin OECD ülkelerindeki ortalama bir ergene göre daha büyük bir başarısızlık korkusu duyduğu anlamına gelmektedir.

3.4.4. Özyeterlilik

Özyeterlilik, ergenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin algıları ve bilgi ve becerilerinden memnuniyetleri olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2019). Ergenlere aşağıdaki ifadelere

(ST188) ne ölçüde katıldıkları ("kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum") sorulmuştur: “Genellikle şu ya da bu şekilde idare ederim.”, “Bir şeyleri başardığım için gurur duyuyorum”, "Bir seferde birçok şeyi halledebileceğimi hissediyorum", “Kendime olan inancım beni zora sokabiliyor.”, "Zor bir durumda olduğumda, genellikle bundan çıkış yolunu bulabilirim". Bu ifadeler “RESILIENCE” olarak kodlanmış ve özyeterkinlik indeksi oluşturulmuştur. Bu indeksteki pozitif değerler, ergenin ortalama bir ergene göre daha yüksek öz yeterlik bildirdiği anlamına gelmektedir.

3.4.5. Ebeveyn Desteği

Ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları destek, PISA’da ergenlerin ebeveynlerinin sosyal ve akademik anlamda onları destekleyip desteklemediğine ilişkin değerlendirmelerini ele alan indeks “EMOSUPS” ile ölçülmektedir. Ergenlere aşağıdaki ifadeler (ST123) ne ölçüde katıldıkları ("kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum") sorulmuştur: “Ailem eğitim çabalarımı ve başarılarımı destekliyor”, “Okulda zorluklarla karşılaştığımda ailem beni destekliyor”, "Ailem beni kendime güvenmeye teşvik ediyor". Bu ölçekteki pozitif değerler, ergenlerin, OECD ülkelerindeki ortalama bir ergene göre ebeveynlerinden daha fazla duygusal destek algıladıkları anlamına gelmektedir.

3.4.6. Okul iklimi

PISA 2018’e göre okul iklimi; okul ortamı ve öğrenme ortamları anlamlarında kullanılmaktadır. Pozitif bir okul ortamı; öğrencilerin kendilerini fiziksel ve duygusal olarak güvende hissettiği, öğretmenlerin destekleyici, hevesli ve duyarlı olduğu, ebeveynlerin okul faaliyetlerine gönüllü olarak katıldığı ve okuldaki paydaşların sağlıklı, saygılı ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurduğu yapıcı bir okul atmosferini içermektedir (OECD, 2019). Bu çalışmada okul iklimini yansıtan süreçler okula aidiyet, öğretmenlerden algılanan destek ve zorbalığa maruz kalma indeksleri olarak ele alınmaktadır.

3.4.6.1. Okula aidiyet

PISA’ya göre okula aidiyet öğrencilerin ne kadar kabul gördüğüne, saygı duyulduğuna ve desteklendiğine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır. “BELONG” indeksi ile ölçülmektedir. Ergenlere aşağıdaki ifadeler (ST034) ne ölçüde katıldıkları ("kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum") sorulmuştur: “Okulda kendimi yabancı (veya dışlanmış) gibi hissediyorum”, “Okulda kolayca arkadaş olurum”, “Okula ait olduğumu hissediyorum”, “Kendimi tuhaf ve okulumda dışlanmış hissediyorum”, “Diğer öğrenciler benden hoşlanıyor gibi görünüyor”, "Okulda kendimi yalnız

hissediyorum". Bu ölçekteki pozitif değerler, ergenlerin okula, OECD ülkelerindeki ortalama bir ergene göre daha yüksek bir aidiyet duygusu bildirdikleri anlamına gelmektedir.

3.4.6.2. Öğretmenlerden algılanan destek

Öğretmenlerden algılanan destek "TEACHSUP" indeksi ile ölçülmektedir. Ergenlere aşağıdaki ifadelere (ST100) ne ölçüde katıldıkları ("kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum") sorulmuştur: "Öğretmen, her öğrencinin öğrenimine ilgi gösterir", "Öğretmen, öğrencilerin ihtiyacı olduğunda ekstra yardım sağlar", "Öğretmen öğrencilere öğrenmelerinde yardımcı olur", "Öğretmen, öğrenciler anlayana kadar öğretmeye devam eder". Bu ölçekteki pozitif değerler, ergenlerin öğretmenlerini, OECD ülkelerindeki ortalama bir ergenden daha sık desteklediklerini düşünceleri anlamına gelmektedir.

3.4.6.3. Zorbalığa maruz kalma

Zorbalığa maruz kalma "BEINGBULLIED" indeksi ile ele alınmıştır. Ergenlere aşağıdaki ifadeleri (ST038) ne sıklıkla deneyimledikleri ("hiç veya neredeyse hiç", "yılda birkaç kez", "ayda birkaç kez", "haftada bir veya daha fazla") sorulmuştur; "Diğer öğrenciler kasıtlı olarak beni dışladı", "Diğer öğrenciler benimle dalga geçti", "Başka öğrenciler tarafından tehdit edildim", "Diğer öğrenciler bana ait olan şeyleri götürdüler veya zarar verdiler", "Diğer öğrenciler tarafından vuruldum veya itildim", "Diğer öğrenciler hakkımda kötü söylentiler yayıyorlar". Bu ölçekteki pozitif değerler, ergenin okulda OECD ülkelerindeki ortalama bir ergene göre daha fazla zorbalığa maruz kaldığını; bu ölçekteki negatif değerler, ergenin okulda zorbalığa OECD ülkelerindeki ortalama bir ergene göre daha az maruz kaldığını göstermektedir.

3.4.7. Sosyoekonomik durum

Sosyoekonomik durum PISA'da Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum (ESCS) indeksi ile ele alınmıştır. Bu indeks, ergenlerin ebeveynlerinin eğitim düzeyi (PARED), en yüksek ebeveyn mesleği (HISEI) ve sahip olunan ev eşyaları (HOMEPOS) indekslerinin birleşimidir.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi indeksi, ergenin anne ve babasının en yüksek eğitim düzeyine karşılık gelen tahmini eğitim yılı sayısı olarak kodlanmıştır. Ergenlerin yanlış eğitim düzeyi bildirmesiyle ilgili sorunlardan kaçınmak için en az ortaokul düzeyinde bildirilen cevaplar dikkate alınmıştır.

En yüksek ebeveyn mesleği indeksindeki veriler, ergenin hem anne hem babası için yanıtlanması istenen açık uçlu sorulardan toplanmıştır. Yanıtlar kodlanarak, uluslararası sosyo-ekonomik mesleki durum indeksine (ISEI) eşlenmiştir. Bu bilgilere göre annenin mesleki durumu, babanın mesleki durumu ve ebeveynlerin en yüksek mesleki durumu hesaplanarak en yüksek ebeveyn mesleği indeksi oluşturulmuştur. Daha yüksek ISEI puanları daha yüksek mesleki durum seviyelerini göstermektedir.

Sahip olunan ev eşyaları indeksi ise evdeki tüm ev eşyaları, mülkiyetleri ve kitap sayısını kapsamaktadır.

Sosyoekonomik açıdan avantajlı ergenler kendi ülkesinde/ekonomisinde ESCS indeksinin en üst çeyreğinde yer alanları temsil ederken, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ergenler bu indeksin en alt çeyreğinde yer alanları temsil etmektedir. Türkiye'deki ergenlerin evde sahip olduğu imkanlar, ebeveynlerinin gelir ve eğitim düzeyleri gibi sosyoekonomik özellikleri bakımından OECD ülkelerine göre dezavantajlı konumda yer almaktadır.

Bu çalışmada ESCS indeksi kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Türkiye'de ESCS indeksinin pek çok durumu açıklayan bir özellik olarak ortaya çıkması nedeniyle, etkisi kontrol edildiğinde, iyi oluş halini ne ölçüde açıkladığını belirlemek gerekmektedir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın problemi doğrultusunda ergenlerin iyilik halini yordayan değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre analizde yordanan değişken ergenlerin iyi oluş hali, yordayıcı değişkenler ise ergenlerin yaşam doyumu, başarısızlık korkusu, özyetkinlik, ebeveyn desteği, okul iklimi (okula aidiyet, öğretmenlerden algılanan destek, zorbalığa uğrama) ve cinsiyettir.

Çoklu doğrusal regresyon analizi bir bağımlı ve birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi modellemeye imkan veren bir yöntemdir. Çoklu doğrusal regresyon analizinde amaç bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerdeki varyansları ne kadar açıkladığını ortaya koymak ve bağımlı değişkenin alabileceği değerleri yordamaktır (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2003).

Çoklu doğrusal regresyon denklemi k tane bağımsız değişken için şu şekilde yazılabilir:

$$Y = b_1 X_1 + b_2 X_2 + \dots + b_k X_k + a$$

Y: Bağımlı değişkenin yordanan değeri

X: Bağımsız değişkenin değeri

b: Regresyon katsayısı

a: Regresyon sabiti

Verilerin çözümlenmesine yönelik yapılan analizler aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Betimsel Analizler

PISA çalışmalarında hesaplanan indeks değerleri OECD ülkeleri dikkate alınarak ortalaması 0, standart sapması 1 olacak şekilde yapılandırılmaktadır. Dolayısıyla Tablo 2.'de görülen pozitif indeks değerleri Türkiye'deki ergenlerin OECD ülkelerindeki ergenden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir. İyi oluş, başarısızlık korkusu, özyetkinlik, ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları destek, okula aidiyet, ergenlerin öğretmenlerden algıladıkları destek, zorbalığa uğrama değişkenleri indeks değerleridir. İndeks değerleri dışında yaşam doyumu ise farklı skaladaki bir ölçekle değerlendirilmiştir. Regresyon analizi öncesinde araştırmada kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin Türkiye örnekleminde elde edilen betimsel istatistikler ise Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Standart sapma	Çarpıklık (st.hata)	Basıklık (st.hata)	N
Subjective well-being: Positive affect (WLE) (İyi oluş)	-0,26	1,12	0,03	0,06	6691
Overall, how satisfied are you with your life as a whole these days? (Yaşam doyumu)	5,61	3,05	0,03	0,06	6643
General fear of failure (WLE) (Başarısızlık korkusu)	0,12	1,00	0,03	0,06	6745
Resilience (WLE) (Özyetkinlik)	0,35	1,14	0,03	-0,01	6789
Parents' emotional support perceived by student (WLE) (Ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal destek)	0,01	1,07	0,03	-0,97	6675
Subjective well-being: Sense of belonging to	-0,14	1,02	0,03	0,06	6787

school (WLE) (Okula aidiyet)					
Teacher support in test language lessons (WLE) (Ergenlerin öğretmenlerden algıladıkları destek)	0,22	0,94	0,03	0,06	6820
Student's experience of being bullied (WLE) (Zorbalığa uğrama)	-0,04	1,05	0,03	0,06	6525

Tablo 2. incelendiğinde Türk örneklemindeki ergenlerin iyi oluş $(-0,26 \pm 1,12)$ ve okula aidiyet $(-0,14 \pm 1,02)$ puan ortalamalarının OECD ülkelerindeki ergenlerden kısmen daha düşük olduğu görülmektedir.

Türkiye'deki ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları destek $(0,01 \pm 1,07)$ ve zorbalığa uğrama $(-0,04 \pm 1,05)$ puan ortalamaları dikkate alındığında ise OECD ülkelerindeki ergenlerin ortalamasına son derece yakın olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan Türk örneklemindeki ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları destek $(0,22 \pm 0,94)$, başarısızlık korkusu $(0,12 \pm 1,00)$ ve özyeterlilik $(0,35 \pm 1,14)$ puan ortalamaları OECD ülkelerindeki ergenlerden kısmen daha yüksektir.

Yaşam doyumu farklı derecelendirilen bir ölçekle değerlendirilmektedir. Yaşam doyumu puanları 0 (hiç memnun değil) ile 10 (tamamen memnun) arasında bir ölçekte derecelendirilmiştir. 5 ve 6 puan "biraz memnun" olarak tanımlanmaktadır. OECD ülkelerindeki ergenlerin yaşam doyumu puan ortalamaları 7,04 iken Türkiye'deki ergenlerin ortalamaları 5,61'dir (OECD, 2019). Bu sonuç Türkiye'deki ergenlerin yaşam doyumu puan ortalamasının OECD ülkelerindeki ergenlerden daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.'ye göre incelenen değişkenlerin tümünün çarpıklık değerlerinin standart hatası 0.03'tür. Basıklık değerlerinin standart hatası ise -1.01 ile 0.06 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hatasının ± 2 sınırları içerisinde yer alması normale yakın dağılım gösterdiği anlamına geldiği için bu çalışmada kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normale yakın dağıldığı söylenebilir.

3.5.2. Regresyon Sayıtlarının Test Edilmesi

Çoklu Doğrusal Bağlantılık

Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin birbiri ile korelasyonunun yüksek olması çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) problemine yol açmaktadır (Pituch & Stevens, 2016). Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olması regresyon katsayılarının varyanslarını artırdığı ve yordayıcı değişkenlerin öneminin açıklamayı zorlaştırdığı için parametreyi kararsız hale getirmektedir. Bu nedenle öncelikle bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon incelenmelidir. Yaşam doyumu, başarısızlık korkusu, özyetkinlik, ebeveyn desteği, okula aidiyet, öğretmenlerden algılanan destek ve zorbalığa maruz kalma, ESCS (sosyoekonomik ve kültürel durum) ve cinsiyet değişkenlerine ilişkin korelasyon katsayıları EK 1.'de verilmiştir. Korelasyon katsayısı incelendiğinde bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun 0.80'den az olduğu görülmektedir. Bu değerler çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığına işaret etmektedir.

Çoklu doğrusal bağlantı problemi ile ilgili varyans büyütme faktörü (VIF) de incelenmelidir. Varyans büyütme faktörü; bir bağımsız değişkenin diğer bağımsız değişkenler ile arasında güçlü bir doğrusal ilişki olup olmadığını göstermektedir. Varyans büyütme faktörünün 10'dan daha küçük olması çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığı anlamına gelmektedir (Pituch & Stevens, 2016). Bağımsız değişkenler arasındaki varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri 1.02 ile 1.21 (<10) arasında yer aldığı için çoklu doğrusal bağlantı problemi görülmemektedir. Analize ilişkin değerlere EK 2.'de yer verilmiştir.

Uç değerler ve etkili noktalar

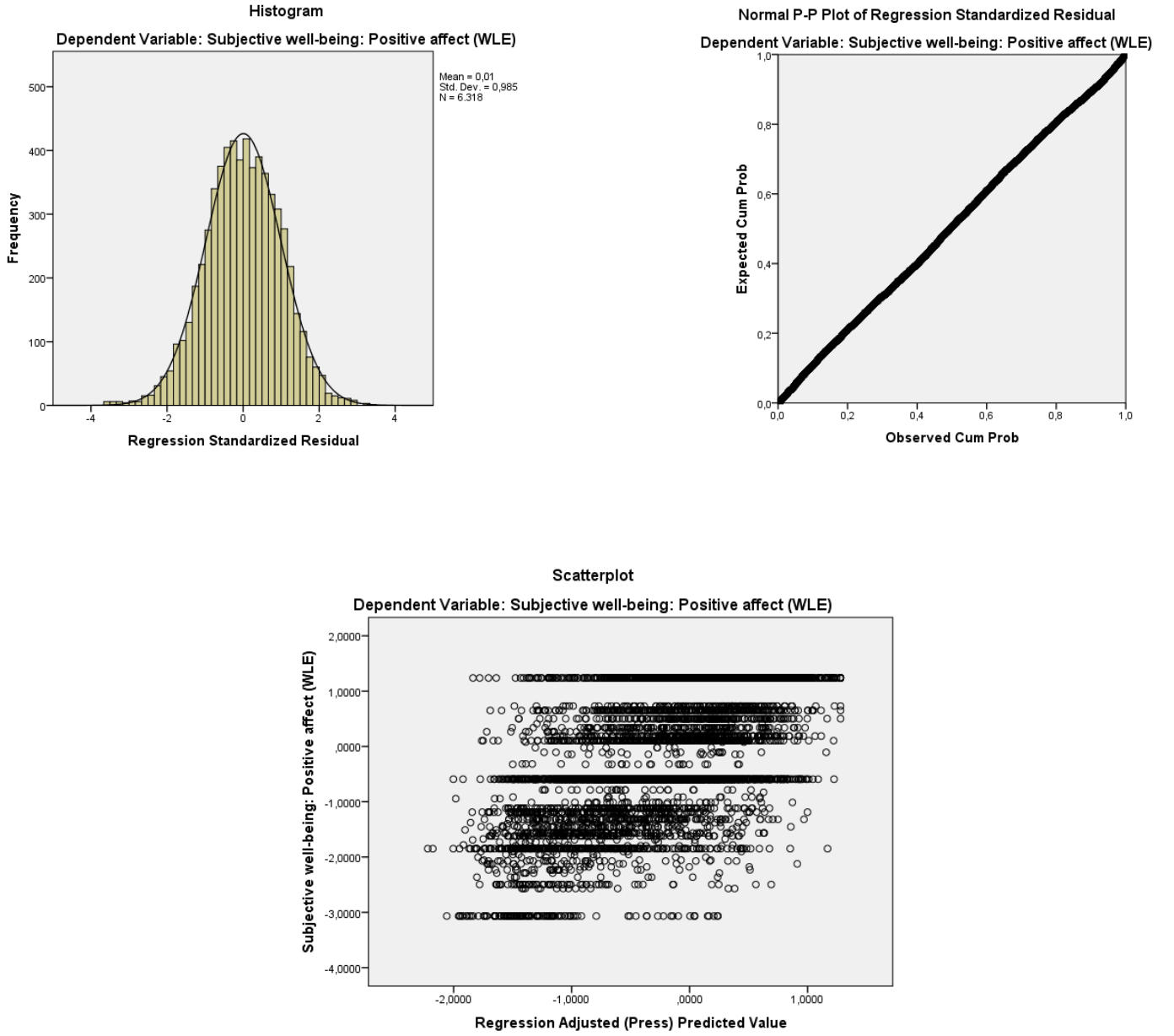
Regresyon modeli aşırı uç değerlerden etkilendiği için bu değerlerin tespit edilmesi ve etkili noktalarda (influential points) olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Etkili noktalar, silindiğinde regresyon katsayılarının en az birinde önemli bir değişiklik meydana getiren noktalar olarak tanımlanmaktadır (Pituch & Stevens, 2016). Bu çalışmada etkili noktaların belirlenmesinde Cook uzaklığı (Cook's distance) dikkate alınmıştır. Cook uzaklığının 1'e eşit olması uç değerler içeren gözlemlerin etkili noktalarda olduğu anlamına gelmektedir. Veri setindeki Cook uzaklığı değerleri 0 ile 0.008 (<1) arasında yer aldığı için uç değerlerin etkili noktalarda olmadığı görülmektedir. Tablo 2. özet betimsel istatistikleri vermektedir.

Hataların Bağımsızlığı

Doğrusal regresyon analizinde hataların bağımsız olduğu ve sabit varyanslı normal bir dağılıma sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayımları incelemek için standartlaştırılmış

artık değerlere ilişkin histogram (histogram of standardized residuals), normal dağılım eğirisi grafiği ve gözlenen değerler ile beklenen değerler arasındaki farkları gösteren artık değerlerin saçılım grafiğinden (residuals scatter plots) yararlanılmıştır. şekil 1.'deki grafikler incelendiğinde normallik ve hataların bağımsızlığı sayıltılarının karşılandığı görülmektedir.

şekil 1. Ergen İyi Oluşuna İlişkin Histogram, P-P Dağılım Eğrisi ve Saçılım Grafiği



Şekil 1.'de görüldüğü üzere, standardize edilmiş yordanan değer ergen iyi oluşu için oluşturulmuş histogram grafiği normale yakın bir dağılım göstermektedir. (P-P) normal dağılım eğrisi grafiğinde de artık değerler sol alt köşeden sağ üst köşeye diyagonal bir çizgi oluşturduğu için normallik varsayımını sağladığı söylenebilir. Standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan saçılım grafiği de doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı noktaların bir eksen etrafında toplanma eğiliminde olduğu için regresyon varsayımlarını sağlamıştır.

4.BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada yanıt aranan “PISA 2018 verilerine dayanarak Türkiye’deki ergenlerin yaşam doyumu, başarısızlık korkusu, öz yetkinlik, ebeveyn desteği, okul iklimi (okula aidiyet, öğretmenlerden algılanan destek ve zorbalığa maruz kalma) ve cinsiyet değişkenleri ayrı ayrı ve birlikte ergenlerin iyi oluş ölçümlerindeki varyansı ne ölçüde açıklamaktadır?” sorusudur. İyi oluşu yordamak amacıyla yaşam doyumu, başarısızlık korkusu, öz yetkinlik, ebeveyn desteği, okul iklimi (okula aidiyet, öğretmenlerden algılanan destek ve zorbalığa maruz kalma) ve cinsiyet değişkenleri adımli (stepwise) regresyon yöntemi kullanılarak çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır.

Adımlı regresyon yöntemi, yordanan değişkeni etkileyebilecek yordayıcı değişkenlerin tespit edilmesine ve bunlar arasından birbiriyle ilişkileri olmayan ve yordanan değişkeni en yüksek düzeyde etkileyen değişkenlerin seçilmesine imkan tanımaktadır. Adımlı regresyon modelinin diğer regresyon yöntemlerinden farkı; regresyon modeline yeni bir yordayıcı değişken eklendikten sonraki her adımda, daha önceden seçilen yordayıcı değişkenlerin her birinin, girilen son değişkenmiş gibi katkısını belirlemek için ikinci bir anlamlılık testi yapılmasıdır. Yordayıcı değişkenlerin regresyon modeline önemli katkı sağlamadığı herhangi bir aşamada ise bu değişkenler analiz dışı bırakılarak son halini almaktadır (Hinkle, Wiersma, & Jurs, 2003).

Bu regresyon modeli 6 adımda oluşturulmuştur. 10 bağımsız değişken ile gerçekleştirilen adımlı regresyon analizi altı adımda sonlanmıştır. Ergen iyi oluş halini yaşam doyumu, özyetkinlik, ebeveyn desteği, öğretmen desteği, okula aidiyet ve cinsiyet değişkenleri anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Tablo 3. ergen iyi oluşunun yordanmasına anlamlı katkı sağlayan değişkenlerin açıklanan varyansta yarattığı değişim miktarını göstermektedir. Tablo 4. regresyon denkleminde giren değişkenlere ilişkin katsayıları, anlamlılık düzeylerini ikili ve kısmi korelasyon katsayılarını vermektedir. Tablo 5. ise regresyon denkleminde girmeyen değişkenlere ilişkin katsayıları, anlamlılık düzeylerini kısmi korelasyon katsayılarını vermektedir

Tablo 3. Ergen İyi Oluşunun Yordanmasına Anlamlı Katkı Sağlayan Değişkenlerin Açıklanan Varyanstaki Değişim Miktarları

	Açıklanan varyanstaki değişim miktarı						Açıklanan varyans (R ²)
	Yaşam doyumu	Okula aidiyet	Ebeveyn desteği	Özyetkinlik	Cinsiyet	Öğretmen desteği	
İyi oluş	0.308	0.030	0.012	0.006	0.002	0.001	0.350

Tablo 3. bağımsız değişkenlerin her biri tarafından bağımlı değişkendeki açıklanan varyansın büyüklüğünü karşılaştırmaya yarayan R-kare değişikliğini göstermektedir. Bu anlamda yaşam doyumu, okula aidiyet ve ebeveyn desteği değişkenlerinin bağımlı değişkene katkısının özyetkinlik, cinsiyet ve öğretmen desteğinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Ergenlerin İyi Oluşunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata β	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-1.137	.041	-	-27.523	.000	-	-
Yaşam doyumu	.179	.004	.487	45.769	.000	.464	.499
Özyetkinlik	.079	.011	.081	7.385	.000	.075	.092
Ebeveyn desteği	.089	.012	.085	7.610	.000	.077	.095
Okula aidiyet	.135	.012	.123	11.330	.000	.115	.141
Öğretmen desteği	.050	.013	.042	4.021	.000	.041	.050
Cinsiyet	-.116	.023	-.051	-4.992	.000	-.051	-.063
R=.592 R²=.350 F_(6,6334)=568.725 p=.000							

Tablo 5. Regresyon Denklemine Girmeyen Değişkenlere İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	β	t	p	Kısmi r
ESCS	-.007	-.643	.520	-.008
Zorbalığa Uğrama	-.015	-1.336	.182	-.017
Başarısızlık korkusu	.005	.467	.640	.006

Yaşam doyumu, özyetkinlik, ebeveyn desteği, öğretmen desteği, okula aidiyet ve cinsiyet değişkenleri ergen iyi oluşunun anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur ($R=.592$ $R^2=.350$ $F_{(6,6334)}=568.725$ $p<.05$). Bu değişkenler ergenlerin iyi oluş puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %36'sını açıklamaktadır.

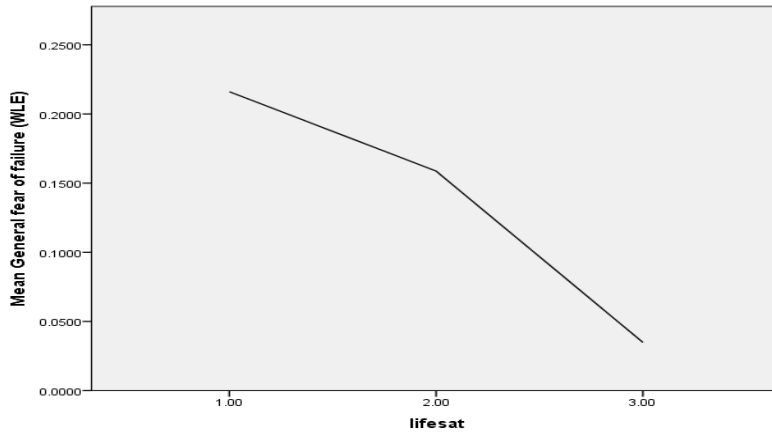
Başarısızlık korkusu, zorbalığa uğrama, sosyoekonomik ve kültürel düzey değişkenleri ise analize girmemiştir. Bu bulgu bu değişkenlerin ergen iyi oluşunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı anlamına gelmektedir.

Oluşturulan çoklu regresyon modeline göre denkleme alınan her bir bağımsız değişkenin ergen iyi oluşu üzerindeki etkisi açıkça görülmektedir. Regresyon analizinde, katsayı tahminleri (B), regresyon denklemindeki diğer tüm değişkenler sabit tutulduğunda bağımsız değişkendeki bir birimlik değişimle bağımlı değişkendeki değişimi göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 1996). Örneğin yaşam doyumu puanlarındaki 1 puanlık artış, iyi oluş puanlarında ortalama 0.181 puan artışına yol açmaktadır. Özyetkinlik puanlarındaki 1 puanlık artış, iyi oluş puanlarında ortalama 0.79'luk bir puan artışı yaratmaktadır. Ebeveyn desteği puanlarındaki 1 puanlık artış, iyi oluş puanlarında ortalama 0.092 puan artışına yol açmaktadır. Okula aidiyet puanlarındaki 1 puanlık artış, iyi oluş puanlarında ortalama 0.136 puan artışına yol açmaktadır. Öğretmen desteği puanlarındaki 1 puanlık artış, iyi oluş puanlarında ortalama 0.045 puan artışına yol açmaktadır.

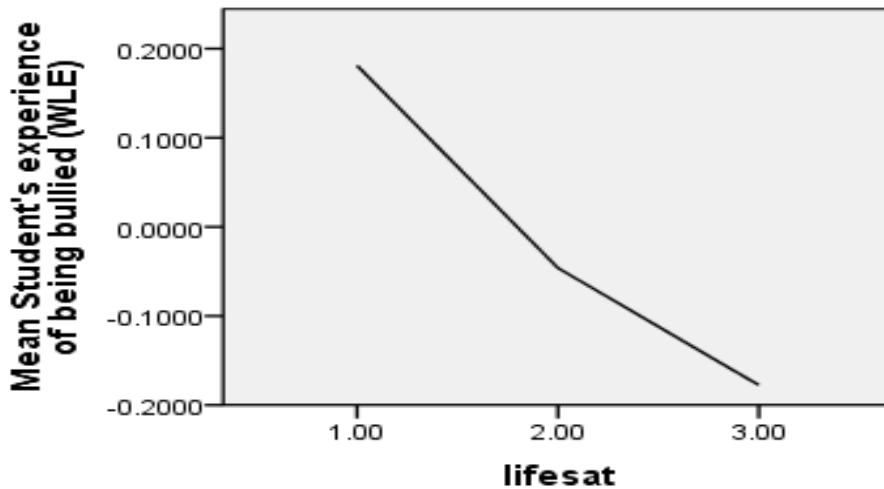
Bağımsız değişkenlerin etkisini karşılaştırmanın bir başka yolu da etki büyüklüğü değerlerini kullanmaktır. Regresyon denklemindeki her bir değişkenin bağımlı değişken üzerindeki katkısının pratik önemini göstermektedir. Regresyon analizinde kısmi korelasyon katsayılarının karesi değeri sırasıyla küçük, orta ve büyük etki büyüklükleri için sırasıyla 0.02, 0.13 ve 0.26 ölçüt değerleri ile kullanılabilir (Cohen 1988). Bu anlamda yaşam doyumu hariç diğer değişkenlerin küçük etki düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Yaşam doyumu ise 0.25 değeri ile etki büyüklüğü en yüksek olan değerdir.

Bu analiz sonucunda yaşam doyumu ölçümlerinin iyi oluş durumundaki varyansın çok büyük bir kısmını açıkladığı gözlenmiştir. Bu değişkenin analize sokulan başka değişkenleri baskıladığı düşünüldüğünden, diğer tüm değişkenler analizde kalmak koşulu ile, yaşam doyumunun modele sokulmadığı bir analiz daha yapılmıştır (Pituch & Stevens, 2016). Yaşam doyumu, yukarıda ele alınan modeldeki başarısızlık korkusu ve zorbalığa uğrama değişkenleri ile ilişkili gözükmemektedir. Yaşam doyumu 10'lu skalada tanımlanan bir değişkendir. 1-3 puanlar bir grup, 4-6 puanlar bir grup ve 7 ve üstü bir grup olmak üzere yeniden kodlanan yaşam doyum değişkeninde bu kategorilere göre başarısızlık korkusu ve zorbalığa uğrama puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aşağıdaki Şekil 2. ve Şekil 3. bu üç kategoriye göre puan ortalamalarındaki değişimi başarısızlık korkusu ve zorbalığa uğrama indeks değerleri için göstermektedir.

Şekil 2. Yaşam Doyumu ile Başarısızlık Korkusu Değişkenleri Arasındaki İlişki



Şekil 3. Yaşam Doyumu ile Zorbalığa Uğrama Değişkenleri Arasındaki İlişki



Her iki grafik de yaşam doyumu yükseldikçe başarısızlık korkusunun ve zorbalığa uğrama durumunun azaldığını göstermektedir. Bu üç grup arasındaki ortalama farklar anlamlı çıkmaktadır (Başarısızlık korkusu: $F=19,305$; $sd=2$; $p=0,000$, Zorbalığa uğrama: $F=59,966$; $sd=2$; $p=0,000$).

Tablo 6. . Ergenlerin iyi oluşunun yordanmasına ilişkin yapılan ikinci regresyon analizine göre elde edilen sonuçları vermektedir.

Tablo 6. Ergenlerin İyi Oluşunun Yordanmasına İlişkin İkinci Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata β	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-.297	.014	-	-20.666	.000	-	-
Okula aidiyet	.186	.014	.169	13.306	.000	.154	.164
Ebeveyn desteği	.172	.013	.163	12.892	.000	.150	.159
Özyetkinlik	.107	.012	.109	8.736	.000	.101	.109
Öğretmen desteği	.117	.014	.098	8.234	.000	.096	.102
Zorbalığa uğrama	-.051	.013	-.048	-3.902	.000	-.045	-.049
Başarısızlık korkusu	-.036	.013	-.032	-2.750	.006	-.032	-.034
R=.372 R²=.138 F_(6,6400)=171.312 p=.000							

Tablo 6.'da görüldüğü üzere yaşam doyumu değişkeni regresyon denkleminde çıkarıldığında okula aidiyet, ebeveyn ve öğretmen desteği, özyetkinlik, zorbalığa uğrama ve başarısızlık korkusu değişkenleri ergen iyi oluşunun anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur ($R=.372$ $R^2=.138$ $F_{(6,6400)}=171.31$ $p<.05$). Bu değişkenler ergenlerin iyi oluş puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır. Bunlara ek olarak yaşam doyumu yüksek olan ergenlerin okulda daha az zorbalığa uğradığı ve daha az başarısızlık korkusu duyduğu görülmektedir.

Özetle, ergenlerden yaşam doyumu ve özyetkinliği yüksek olan, kendini okula ait hisseden, ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden duygusal destek aldığını hisseden kız öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olacağı tespit edilmiştir. Yaşam doyumu, okula

aidiyet duygusu, algılanan ebeveyn ve öğretmen desteği 15 yaş öğrencilerinin iyi oluş düzeylerini olumlu yönde açıklamaktadır. Yaşam doyumundan bağımsız olarak zorbalığa uğrama ve başarısızlık korkusu da ergenlerin iyi oluş durumunu açıklamaktadır. Yaşam doyumunu yüksek bireylerin zorbalığa uğrama ve başarısızlık korkuları daha düşük düzeyde gözükmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, PISA 2018 verileri temelinde Türkiye'deki ergenlerin yaşam doyumu, başarısızlık korkusu, öz yetkinlik, ebeveyn desteği, okul iklimi ve cinsiyet değişkenlerinin ayrı ayrı ve birlikte ergenlerin iyi oluşunu ne ölçüde açıkladığı araştırılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bunların tartışılmasına yer verilmiştir.

Türkiye'de PISA verileri kullanılarak yapılan çalışmaların genel olarak öğrencilerin matematik, fen veya okuma alanlarındaki akademik başarıları ve performansları ile ilgili değişkenler (Anıl, 2009; Berberoğlu & Tansel, 2014; İlgün Dibek, Yavuz, & Çokluk Bökeoğlu, 2018; Türkan, Ünal, & Alcı, 2015) ve bunların okul türü veya yıllara göre karşılaştırılmasından (Berberoğlu & Kalender, 2005; Suna, Tanberkan & Özer, 2020; Yalçın & Tavşancıl, 2014) oluştuğu görülmektedir. Oysa PISA verileri oldukça geniş kapsamlı psikolojik değişkenleri de kapsamaktadır. Dolayısıyla bu verilerin ergenler ve ergenlere dönük psikolojik danışmanlık ve rehberlik çalışmalarını yönlendirmede kullanılması oldukça önemli ve ihmal edilen bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, ergenlerin psikososyal özelliklerini ön plana alarak, bu güçlü verilerin incelenmesine olanak tanımaktadır.

5.1.Sonuçlar

Yaşam Doyumu, Okula Aidiyet, Özyetkinlik, Ebeveyn Desteği, Öğretmen Desteği ve Cinsiyet Değişkenleri ile İyi Oluş Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçlarına göre yaşam doyumu, okula aidiyet, özyetkinlik, ebeveyn desteği, öğretmen desteği ve cinsiyet değişkenlerinin iyi oluşu açıklamada önemli katkılar sunduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçları ergen iyi oluşu ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde paralellik göstermektedir.

Ancak cinsiyetin ergen iyi oluşunu ne ölçüde açıkladığı ile ilgili bulgular halen tartışmalı görünmektedir. Cinsiyet değişkeninin önemli ancak küçük katkısı, ilgili literatürde bildirilen daha önceki araştırmaların bulgularıyla bir ölçüde çelişmektedir. Çünkü hem ulusal

hem de uluslararası alanyazında ergen iyi oluşunun cinsiyete göre farklılaşmadığını ve cinsiyetin ergen iyi oluşunu açıklamada önemli bir rolünün olmadığını vurgulayan çalışmalar çoğunluktadır (Akgündüz & Bardakoğlu, 2012; Aypay & Eryılmaz, 2011b; Canbay, 2010; Casas, 2007; Elmas, 2013; Eryılmaz, 2010a; Huebner ve diğerleri, 2004; Myers & Diener, 1995; Özdemir, 2012; Özen, 2005; Söner & Yılmaz, 2018). Mevcut çalışma ise kızların iyi oluşunun erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, erkek ergenlerin iyi oluşunun kızlardan daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar da vardır (Bergman & Scott, 2001). Örneğin, Gonzalez ve arkadaşlarının (2017) 940 ergen ile gerçekleştirdiği boylamsal çalışmada iyi oluşlarının yıldan yıla ne ölçüde değiştiği cinsiyet bağlamında ele alınmıştır. Mevcut araştırmanın bulgularının aksine Gonzalez ve arkadaşları kızlardaki iyi oluşun 11-12 yaşlarından itibaren erkeklerden önemli ölçüde daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Türkiye’de kızların iyi oluşunun erkeklerden daha yüksek olmasının nedeni ergenlikte karşılaşılan risklere karşı erkeklerin daha açık olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü Türkiye’de yapılan çalışmalar ergenlik dönemindeki erkeklerin daha fazla antisosyal davranışlar gösterme, sigara ve alkol kullanımı, okul terki gibi riskli davranışlara dahil olduklarını, daha fazla zorbalığa uğradıklarını ve zorbalık yaptıklarını göstermektedir (Ercan ve diğerleri, 2001; Şimşek & Çöplü, 2018; Telef, 2014). Erkeklerin bu tür olumsuz durumlarla karşılaştığında stresle başa çıkma stratejilerinden kaçınmayı; kızların ise sosyal destek aramayı tercih ettiği görülmektedir (Özen & Aktan, 2010). Bu anlamda sosyal destek kaynakları yeterli olan kızların riskli davranışlara daha az dahil olabileceği, dolayısıyla iyi oluşlarının da daha yüksek olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle Türkiye’deki ergenlerin iyi oluşunun cinsiyete göre farklılaşmasının nedenleri riskli davranışlar ve sosyal destek gibi koruyucu faktörler bağlamında ele alınması önemlidir. Ayrıca kız çocuklarına ve kadınlara yönelik kısıtlama ve baskının daha fazla olduğu yönünde pek çok kanıt mevcuttur (Misra, 2015; UNICEF, 2020). Buna karşın iyi oluşlarının daha yüksek olması ilginçtir. Benzer şekilde ulusal alanyazında akademik başarı konusunda da Türkiye’de kızların daha başarılı olduğunu, not ortalamalarının daha yüksek olduğunu, sınavla öğrenci alan okullarda öğretim görme ihtimalinin erkeklerden daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Arslan & Babadoğan, 2005; Güzeller, Eser, & Aksu, 2016; Özdemir, 2016).

Alanyazında yaşam doyumu kavramı iyi oluşu açıklayan en önemli göstergelerden biri kabul edilmektedir (Diener, 1984; Gilman & Huebner, 2003; Özdemir, 2012; Proctor ve diğerleri, 2008). Bu çalışmada da yaşam doyumu tek madde ile ölçeklense de ergen iyi oluşunda en belirleyici değişkendir. Ayrıca yaşam doyumu ile ilgili en önemli bulgulardan

biri de bağımlı değişken ile yüksek düzeyde ilişki verdiği için; zorbalığa uğrama ve başarısızlık korkusu değişkenlerini baskılayarak, bu iki değişkenin denkleme girmesine engel olmasındır. Bu nedenle regresyon modelinden baskılayıcı değişken (suppressor variable) olan yaşam doyumu çıkarılarak ikinci regresyon modeli oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre de zorbalığa uğrama ve başarısızlık korkusu değişkenleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ergen iyi oluşunu yordamaktadır. Bu bulguya paralel olarak Rees ve arkadaşları da (2013) 11-15 yaş aralığındaki ergenleri dahil ettiği çalışmasında yaşam doyumu düşük olan ergenlerin zorbalığa uğrama olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, Türkiye’de yapılmış bir araştırmada zorbalığa uğrayan ve zorbalık yapan ergenlerin yaşam doyumunun zorbalığa karışmamış ergenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Hiloğlu & Cenkseven Önder, 2010). Yaşam doyumu ile ilgili dikkate alınması gereken diğer bir konu da Türkiye’deki ergenlerin yaşam doyumunun OECD ülkelerindeki öğrencilerden daha düşük olmasıdır. PISA 2018 raporu, aynı coğrafyada bulunan ülkelerdeki ergenlerin benzer yaşam doyumu düzeyi bildirdiklerini belirtmiştir. Raporda en düşük yaşam doyumu ortalamalarının Doğu Asya ülkelerinde, OECD ortalamasına yakın yaşam doyumu bildirenlerin ise Kuzey ve Batı Avrupa ülkelerindeki ergenler olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar yaşam doyumunun kültürle olan bağlantısını akla getirmektedir. Literatürdeki bazı çalışmalar kolektivist toplumların bireyci toplumlara göre iyi oluşlarının ve yaşam doyumlarının daha düşük olduğunu vurgulamaktadır (Diener, 2000; Schimmack ve diğerleri, 2002). Araştırmacılar bu durumu bireyci toplumların kişinin seçimlerine, duygularına ve düşüncelerine önem verirken; kolektivist toplumların çoğunlukla başkalarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması ve kendi isteklerinden vazgeçebilmesi ile açıklamaktadır. Hofstede’ye (2011) göre kolektivist toplumlarda birey kendisini -aile başta olmak üzere- içinde bulunduğu toplumun bir parçası olarak kabul edip, toplum ile karşılıklı bağımlılık geliştirirken bireyselci toplumlarda birey yaşadığı toplum normlarının ötesinde kendi seçtiği değerler doğrultusunda hareket etmektedir. Çoğu kolektivist kültürde olduğu gibi Türkiye’de de bireysellikten çok geleneksel toplum değerlerinin öne çıktığı düşünülmektedir (Bozkurt, 2018). Diğer yandan, kültürümüz ile ilgili yapılan bazı çalışmalar (Göregenli, 1995: Kağıtçıbaşı, 1990; Kağıtçıbaşı, 1996) Türk kültürünü yalnızca kolektivist veya yalnızca bireyselci olarak tanımlamanın doğru olmayacağı üzerinde durmaktadır. Kırsal kesim ile kentlerdeki yönelimin farklı olduğu varsayımıyla Kağıtçıbaşı (1990, 1996) farklı bir model önerisinde bulunmuştur. Bu modele göre kentlerdeki aileler birbirine yüksek oranda duygusal bağımlılık (emotional interdependence) göstermekle birlikte çocuklarını bağımsız yetiştirmek yerine özerk-ilişkisel olarak yetiştirmektedir (Mayer, Trommsdorff, Kağıtçıbaşı, & Mishra,

2012; Kağıtçıbaşı, 1996). Bu anlamda Türkiye'deki ergenlerin yaşam doyumunun kültür dinamiği açısından ele alınması, kültüre özgü farklılıkların ortaya çıkarılması açısından önemlidir.

Bu çalışmada kendini okula ait hisseden ergenlerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle kendini okula ait hisseden ergenlerin okulda kolayca arkadaş olabildiği, diğer öğrencilerle karşılıklı olarak olumlu ilişkiler kurabildiği, okulda kendini yabancı, tuhaf, yalnız veya dışlanmış gibi hissetmediği söylenebilir. Bu sonuçlar okula ait hissetmenin ergenlerin iyi oluşunu artırdığını vurgulayan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Arslan, 2020; Law, Cuskelly, & Carroll, 2012). Aksine kendini okul ortamının bir parçası gibi hissetmeyen, dışlanan ve kabul görmeyen ergenlerin iyi oluş düzeyinin düşük olduğu ve psikolojik uyum sorunları yaşadığı görülmektedir (Arslan, 2018). Ergenlerin günün büyük bir bölümünü okulda geçirdikleri düşünüldüğünde kendilerini değer verilmiş, anlaşılmış ve desteklenmiş hissettiklerinde büyük olasılıkla okula aidiyet duygusu daha güçlü olacaktır. Bu anlamda okula aidiyet duygusunun kişilerarası ilişkiler boyutu önemli görünmektedir. Nitekim Türkiye'de yapılan bir araştırmada ergenlerin okula aidiyetini yordayan en önemli değişkenin sosyal ilişkilerden memnuniyet olduğu bulunmuştur (Cemalcılar, 2010). Araştırmacı, akranlarla olumlu sosyal ilişkiler kurma, öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği ve yöneticilerin öğrencilere liderlik etmesinin haricinde onlarla sosyal ilişkiler kurmasının, ergenlerin okula ilişkin duygularını etkilediğini belirtmektedir. Bu anlamda Brophy'nin (2004) de önerdiği gibi eğitimciler öğrencileri insiyatif alma, özyetkinlik, benlik saygısı gibi olumlu özellikleri geliştirmeye teşvik ettiklerinde, öğrencilerin akranlarıyla ve yetişkinlerle kurduğu ilişkiye olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin okula aidiyet duyguları OECD ortalamasının altında gözükmektedir (bkz. Tablo 2.). Bu değişkenin iyi oluşu açıkladığı düşünüldüğünde Türkiye'deki öğrencilerin okula aidiyet düzeylerini arttırmaya yönelik önlemlerin alınması kaçınılmaz gözükmektedir.

Bu araştırmada, ergenlerin özyetkinlik düzeylerinin artmasının iyi oluşu artırabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Daha önce belirtildiği üzere, yüksek özyetkinliğe sahip ergenler, zorlu durumlar karşısında genellikle bundan bir çıkış yolu bulabilmeleri, kendilerine inanmaları, başardıkları için kendileriyle gurur duymaları gibi özellikler göstermektedir. Daha önce yapılan araştırmalar, özyetkinliği nitelikli sosyal ilişkilere sahip olma ve bunları yönetebilme, akademik alanlarda başarı, yaşamlarından keyif almaları ve yılmazlık gibi kavramlar yoluyla iyi oluşla ilişkilendirmiştir (Burger & Samuel, 2016; Caprara & Steca, 2005; Caprara ve

diğerleri, 2005; Tagay ve diğerleri, 2016; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Bu anlamda mevcut araştırmadaki sonuçlar, alanyazındaki diğer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak ergenler için akademik, sosyal, bilişsel ve duygusal açıdan önemli çıktıları olan bir kavramın Türk ergenler açısından yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Oysa özyetkinlik kavramı kişinin ne yapabildiğince ne yapabileceğine olan inancını yansıtmaktadır. Bu nedenle de geliştirilebilir ve öğrenilebilir nitelik taşımaktadır. Bandura (1977) özyetkinliğe ilişkin inançların performans başarıları (performance accomplishments), dolaylı yaşantılar (vicarious experiences), sözel ikna (verbal persuasion) ve psikolojik durumlar (psychological states) ile şekillendiğini belirtmektedir. Arslan (2012) Türkiye'deki ergenler ile gerçekleştirdiği çalışmasında özyetkinlik inancını en fazla yordayan değişkenin performans başarıları, sonrasında da dolaylı yaşantılar ve sözel ikna faktörlerinin öğrencilerin öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inançlarının yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda ergenlerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılan özyetkinliği artırma çalışmaları daha işlevsel olacaktır.

Literatürde ergenlerin yakın sosyal çevresiyle kurduğu nitelikli ilişkilerin iyi oluşlarında önemli bir rolü olduğu açıkça ortaya konmaktadır. Nitekim bu araştırmanın bulguları, ergenlerin hem ebeveynlerinden hem de öğretmenlerinden algıladıkları desteğin iyi oluşlarına katkıda bulunduğunu belirten diğer çalışmalarla uyumludur (Aquilino & Supple, 2001; Quilgars ve diğerleri, 2005; Tian ve arkadaşları, 2013). Ergenlerin eğitim çabaları ve başarıları desteklendiğinde, eğitim ortamlarında karşılaştıkları zorluklar konusunda desteklendiğinde ve ebeveynleri kendilerine güven konusunda onları teşvik ettiğinde iyi oluşları da artabilir. Yine eğitim ortamlarında ergenlerin en önemli iletişim kaynaklarından biri olan öğretmenler tarafından algıladıkları destek; öğretmenlerin her öğrencinin öğrenimine ilgi göstermesi, öğrenciler gereksinim duyduğunda onlara fazladan yardım etmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunması ve öğrenciler konuyu/problemi anlayana kadar öğretmeye devam etmesi gibi eylemler yoluyla gözlemlenebilmektedir. Türkiye'deki ergenlerin iyi oluşu ve yaşam doyumunun hangi sosyal destek kaynakları tarafından önemli ölçüde açıklandığını gösteren çalışmalar da ebeveynler ve öğretmenlerden algılanan desteğin ergenler için kritik bir önem taşıdığını vurgulamaktadır (Cemalcılar, 2010; Uyan-Semerci & Erdoğan, 2014; Ünal & Şahin, 2013). Bu anlamda hem mevcut araştırma bulgularına hem de alanyazındaki diğer araştırmalara göre ergenlerin yakın sosyal destek kaynakları olan ebeveynleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinin kalitesinin iyi oluşları açısından oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmen eğitimi ile ilgili önemli ipuçları

sağlamaktadır. Ebeveyn desteği de her ne kadar okul dışından gelen bir faktör gibi gözükse de okulların ailelerle kurması beklenen iletişim ve işbirliğinin kapsamı, ailelerin çocuklarına vereceği desteğin daha etkili yürütmesine olanak sağlayacak şekilde yürütülebilir.

Başarısızlık Korkusu ve Zorbalığa Uğrama Değişkenleri ile İyi Oluş Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar

Yapılan ilk çoklu regresyon analizi (bkz.Tablo 4. ve Tablo 5.) sonuçlarına göre başarısızlık korkusu ve zorbalığa uğrama değişkenleri iyi oluştaki varyansı açıklamamaktadır. Bununla birlikte baskılayıcı değişken olarak görev yapan yaşam doyumunun regresyon denkleminde çıkarılmasıyla yapılan ikinci analizdeki bulgular (bkz. Tablo 6), başarısızlık korkusu ve zorbalığa uğrama değişkenlerinin ergen iyi oluşunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir.

Zorbalığa uğrama durumu, ergenler için hem eğitim ortamlarındaki hem de günlük yaşantılarındaki iyi oluşları açısından risk faktörleri barındıran oldukça karmaşık bir konudur. Literatürde zorbalığa maruz kalan ergenlerin iyi oluşunun olumsuz etkilendiğini gösteren çalışmalar çoğunluktadır (Forrest ve diğerleri, 2013; Nishina, 2011; Wolke & Lereya, 2015). Zorbalığa uğrayan ergenlerin; okul ortamında diğer öğrenciler tarafından kasıtlı olarak dışlama, dalga geçme, tehdit etme, eşyalarının çalınması ve zarar verilmesi, fiziksel şiddete maruz kalma, hakkında kötü söylentiler yayma gibi olumsuz durumlardan bir ya da birkaçını deneyimlediği söylenebilir. Bu nedenle ergenlerin maruz kaldığı bu tür olumsuz durumlar iyi olma hallerinin düşmesine neden olabilir. Türkiye’de yapılan çalışmalar en yaygın kullanılan ve maruz kalınan zorbalık türünün sözel ve dolaylı türler olduğunu, erkeklerde zorbalığa dahil olmanın kızlardan daha yaygın olduğunu ve zorbalığın bireysel bir sorundan ziyade toplumsal bir sorunun varlığına işaret ettiğini göstermektedir (Atik ve diğerleri, 2012; Doğan, 2010; Pişkin, 2010). Ülkemizde ergenlerdeki zorbalık davranışlarını azaltma konusunda başarılı olan çalışmalardan bazıları; akran baskısını azaltmak için uygulanan grupla psikolojik danışma programı (Sargın & Çetinkaya, 2010), zorbalık yapan öğrencilerin oranının azaltılmasının hedeflendiği zorbalıkla baş edebilme programı (Takış, 2007) ve akran zorbalığını önleme amacıyla kanıta dayalı olarak geliştirilmiş ve ülkemizde etkililiği test edilmiş ilk müdahale programı olan ViSC Projesi’dir (Doğan, 2018). Projede akran zorbalığının en sık görüldüğü 10 ve 11 yaşındaki öğrencilere 1 eğitim yılını kapsayan, 13 üniteden oluşan bir eğitim programı uygulanmıştır. Projenin amacı öğrencilere empati becerisi ve farklı bakış açıları kazandırma, birbirlerine olan sorumluluk bilincini geliştirme ve

alternatif davranışlar öğretilerek farklı sosyal durumlar karşısında nasıl davranabilecekleri konusunda yol göstermektir. Üniteler şu şekilde özetlenebilir; yaşamda kuralların önemi, negatif durumların farkına varma ve başa çıkma, negatif duygular ve başa çıkma, duyguları fark etme, tehlikeli bir durumda karşılaşıldığında neler yapılır, sınıf arkadaşlarının davranışları anlaşılıyorsa neler yapılır, öğrenilen becerileri uygulama fırsatı sunan grup aktivitesi planlama, tasarlanan aktiviteyi uygulama ve geliştirmeye. Öğrencilere yapılan uygulama dışında sınıflara ve okula farkındalık yaratıcı posterler asılmış, ebeveynler ve öğretmenler zorbalık konusunda bilgilendirilmiştir. Öğretmenler ile iletişim kurma, sorun çözme, öğrenci ve aileler ile nasıl görüşecekleri konusunda yapılandırılmış akran zorbalığı görüşme kılavuzu konusunda bilgilendirme gibi uygulamalar yapılmıştır. Sargın ve Çetinkaya (2010) da 15 ve 16 yaşlarında, 12'si deney 12'si kontrol grubu olmak üzere 24 erkek öğrenci olmak üzere ön test – son test kontrol gruplu desene dayalı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deney grubundaki ergenlerle yapılan çalışmalar şu şekilde özetlenebilir; akran baskısı ile ilgili kavramları anlama ve tartışma, akran baskısı ile ilgili algılarını paylaşma, konuyla ilgili yaşantılarını paylaşma, akran baskısına ilişkin duygusal süreçler konusunda farkındalık sağlama, özellikle öfke ve kızgınlık duygularının işlevi, bunlarla başa çıkmak için alternatif davranışlar ve nefes egzersizlerinin öğretilmesi, iletişim becerilerinin öğretilmesi (ben dili, sözlü ve sözsüz iletişim vb.), çatışma çözme becerilerinin öğretilmesi, olumsuz otomatik düşünceler hakkında bilgilendirilme ve öğretilen tüm bu becerilerin günlük hayatta kullanılmasını teşvik etmedir. 8 haftalık grupla psikolojik danışma sürecinin sonunda uygulamanın akran baskısını azalttığı görülmektedir. Görüldüğü üzere, hem mevcut çalışmanın bulguları hem de ülkemizdeki zorbalıkla ilgili uygulanan programlar konunun eğitim ortamlarındaki önemine dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar her ne kadar ülkemizde ümit verici bazı önleme çalışmalarının bulunduğunu gösterse de bunların yaygın ve etkili olarak uygulamada bulunmaması önemli bir eksikliklerdir.

Literatürde ergenlerin başarısızlık korkusunun yüksek olmasının iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceği ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Bandura ve diğerleri, 2001; Jerusalem & Mittag, 1995; Wolters, 2003). Mevcut çalışmanın bulguları ergenlerin başarısız olduğunda başkalarının kendileri hakkında ne düşündüğü konusunda endişelendiği, başarısızlık durumunda yeterli yeteneğe sahip olmadıkları konusunda korkmaları veya gelecek planları hakkında şüpheye düşmeleri gibi olumsuzlukları yaşadığında iyi oluşun düşmesine sebebiyet verebileceğini gösteren diğer araştırma sonuçlarıyla uyumludur. Bununla birlikte araştırma sonuçları incelendiğinde Türkiye'deki ergenlerin OECD ülkelerindeki

ergenlerden daha yüksek düzeyde başarısızlık korkusu duyduğu görülmektedir. Bu bulgu, sosyoekonomik açıdan OECD ülkelerine göre dezavantajlı konumda yer alan Türkiye'deki ergenlerin gelecek kaygısı yaşadığı için başarısızlık korkusu duyabileceğini düşündürmektedir. Nitekim ülkemizdeki ergenler ve gençlerle ilgili yapılan çalışmalar gelecek kaygısı duyanların iyi oluş ve yaşam doyumu düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir (Doğan, 2006; Dursun & Özkan, 2019). Bu anlamda ergenlerin deneyimlediği başarısızlık korkusunun olası toplumsal nedenlerinin ele alınması alanyazındaki bu boşluğu kapatacaktır.

Bu çalışma, genel olarak okul ikliminin -ele alınan değişkenler kapsamında- öğrencilerin iyi oluşlarını açıkladığını göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin iyi oluşlarını geliştirmek için yapılacak her türlü girişimin bütüncül bir yapıyla, pek çok faktörü göz önünde bulundurarak, okul iklimi kapsamında yürütülmesi kaçınılmaz gözükmektedir.

Öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel düzeylerinden bağımsız olarak okulda daha az zorbalığa uğradığını söyleyen, başarısızlık korkusu daha az olan, ailelerinde ve öğretmenlerinden destek aldığını söyleyen, kendini daha çok okula ait hisseden, özyetkinliği daha yüksek olan öğrencilerin iyi oluşları da daha yüksektir. Bu değişkenlerin büyük bir kısmı okul ortamında düzeltilebilecek süreçler gibi görünmektedir. Bu nedenle, iyi oluş, geliştirilmesi gereken bir süreç olarak düşünüldüğünde bu değişkenlerle ilgili düzenlemelerin ve iyileştirmelerin yapılması önemlidir. Bu anlamda da okullardaki PDR gruplarının gerçekleştirebileceği pek çok etkinlik ve çalışmanın olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilecek etkinlik ve çalışmalar, okul iklimi ile doğrudan ilişkili süreçlerdir.

5.2.Sınırlılıklar

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada, okul iklimi kavramı; okula aidiyet, ergenlerin öğretmenlerinden algıladığı destek ve zorbalığa uğrama değişkenleri ile sınırlıdır. Bununla birlikte okul iklimi, PISA 2018 veri setinde yer alan; disiplin iklimi (disciplinary climate), öğrenciler arasındaki işbirliği ve rekabet (student co-operation and competition), öğretmenlerin davranışları (teacher behaviour) ve öğretme konusundaki istekliliği (teacher enthusiasm) değişkenleri de yer alabilir.

Diğer bir sınırlılık ise ergenlerin iyi oluşunu açıklamak için psikolojik değişkenlerin ele alınması, ancak bilişsel süreçlerin ele alınmamasıdır.

Son olarak, bu çalışmanın örneklemini 15 yaşındaki ergenlerden oluşmaktadır. Farklı yaş gruplarının da dahil edileceği çalışmalar, ergen iyi oluşunun daha geniş bir perspektiften ele alınmasına imkan tanıyabilir.

5.3.Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda hem sonraki araştırmalara hem de uygulamaya yönelik önerilerde bulunmak mümkündür.

1. Ergen iyi oluşu bu çalışmada kullanılan değişkenlerin dışında yine PISA 2018 veri setinde yer alan akademik performans değişkeni açısından ele alınabilir. Ergenlerin akademik performansları ile iyi oluşları arasındaki ilişkinin ortaya konması alanyazında konuyla ilgili açığı kapatmaya yardımcı olacaktır.
2. Çalışmadaki psikolojik değişkenlerin ergen iyi oluşunu en fazla %35 açıkladığı düşünüldüğünde bilişsel süreçlerin de dahil edileceği çalışmalar planlanabilir.
3. Zorbalığa uğrama ile ergen iyi oluşunda eğitim ortamlarında pozitif okul ikliminin oluşması ve zorbalığın önlenmesi açısından önemlidir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma servisi çalışmaları kapsamında zorbalığın önüne geçilebilmesi için ergenlerde prososyal davranışların geliştirilmesine yönelik programların hazırlanması, atılganlık eğitimi gibi uygulamaların yapılması, ergenlere olumlu başa çıkma becerileri ve yardım arama davranışlarının öğretilmesi ve yılmazlık becerilerinin geliştirilmesi gerçekleştirilebilir. Ayrıca, yaşanan zorbalık durumlarına karşı önleme ve müdahale programlarına ergenlere rol model olacak öğretmenler, okul personeli, velilerin de dahil edildiği daha bütüncül uygulamalara ve sosyal politikalara gereksinim duyulmaktadır.
4. Ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal desteğin iyi oluşlarına olumlu yönde katkı sağladığı dikkate alındığında olumlu kişilerarası ilişkilerin güçlendirilmesi ve artırılması için eğitim ortamlarında ebeveynlere yönelik bilgilendirici ve bilinçlendirici etkinlikler düzenlenmesi önerilebilir. Yine bu anlamda okul-aile işbirliğinin kurulması ve bu işbirliğinin iyi oluşu geşitirecek şekilde yürütülmesi açısından okullardaki PDR gruplarına belli sorumluluklar getirmektedir. Bu işbirliğinin

öğrencilerin iyi oluş düzeylerini geliştirmesi konusunda yapılacak her türlü çalışmanın PDR birimleri kapsamında daha anlamlı ve etkili yürütüleceği düşünülmektedir.

5. Ergenlerin öğretmenleri tarafından algıladıkları destek iyi oluşlarını artırabilmektedir. Bu anlamda okul rehberlik ve psikolojik danışma servisleri; öğretmenlerin iletişim becerilerini güçlendirecek uygulamalar yapabilir, öğrencilerin öğrenme farklılıkları konusunda farkındalık yaratıcı çalışmalarda bulunabilir. Daha geniş açıdan bakıldığında, bu bulgu özellikle öğretmen yetiştirmekte olan eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon kapsamında, iletişim ve öğrenci gelişiminin takibi konularında ele alınması gereken süreçlerin olduğuna işaret etmektedir.
6. Ergenlerin özyeterkinliklerini artırma ve başarısızlık korkusunu azaltmaya yardımcı olmak için okul psikolojik danışmanları tarafından gençlerin güçlü yönlerine ve potansiyeline vurgu yapan çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Adamson, P. (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview* (Innocenti Report Card 11). UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/683-child-well-being-in-rich-countries-a-comparative-overview.html>

Akdoğan, B., & Yalçın, S. (2018). Lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve çatışma çözme davranışlarının öznel iyi oluşlarını yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 174-197. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.370587>

Akgündüz, Y., & Bardakoğlu, Ö. (2012). Subjective well-being levels of vocational high school students. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 101–107.

Alim, E. (2018). *Ergenlerde mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. <http://acikerisim.fsm.edu.tr:8080/xmlui/handle/11352/2739>

Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>

Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'nda (PISA) Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.

Aquilino, W. S., & Supple, A. J. (2001). Long-term effects of parenting practices during adolescence on well-being outcomes in young adulthood. *Journal of Family Issues*, 22(3), 289–308. <https://doi.org/10.1177/019251301022003002>

Arslan, G. (2020). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology, Special Issue*, 1-10. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12274>.

Arslan, G. (2018). School-based social exclusion, affective wellbeing, and mental health problems in adolescents: A study of mediator and moderator role of academic self-regulation. *Child Indicator Research*. 11(3), 963-980. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9486-3>

Arslan, B., & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48.

Asııcı, E., & İkiız, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038523>

Asııcı, E., & Sarı, H. İ. (2021). The mediating role of coping strategies in the relationship between cognitive flexibility and well-being. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi / International Journal of Scholars in Education [UEADER-IJSE]*, 4(1), Advance online publication. <https://doi.org/10.52134/ueader.889204>

Atik, G., Özmen, O., & Kemer, G. (2012). Bullying and submissive behavior. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45(1), 191-208. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001241

Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, ř. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 20-30.

Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011a). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (3), 181–199.

Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011b). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , (16) , 167-179.

Azzopardi, P., Kennedy, E., & Patton, G. (2017). *Data and indicators to measure adolescent health, social development and well-being*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/876-data-and-indicators-to-measure-adolescent-health-social-development-and-well-being.html>

Baker, D. P., Goesling, B., & LeTendre, G. K. (2002). *Socioeconomic status, school quality, and national economic development: A cross-national analysis of the “Heyneman-Loxley Effect” on mathematics and science achievement*. *comparative education review*, 46(3), 291–312. <https://doi.org/10.1086/341159>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman Publishing.

Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. Dienstbier R. A. (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, içinde (s. 69-164). University of Nebraska Press.

Bandura, A. (1977). Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>

Bandyopadhyay, S., Cornell, D. G., & Konold, T. R. (2009). Validity of three school climate scales to assess bullying, aggressive attitudes, and help seeking. *School Psychology Review*, 38(3), 338–355.

Ben-Arieh, A. (2010). From child welfare to children well-being: The child indicator perspective. Ben Arieh A., Phipps S. & Kamerman S. B.(der.), *From child welfare to child well-being: An international perspective on knowledge in the service of policy making*, içinde (s. 9-24). Springer Science+Business Media.

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frones, I, & Korbin, J. E. (2014). *Handbook of child well-being*. Springer Science+Business Media.

Berberoglu, H. G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.

Berberoğlu, G., & Tansel, A. (2014). Does private tutoring increase students' academic performance? Evidence from Turkey. *International Review of Education*, 60, 683–701. <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9436-y>

Bergman, M. M., & Scott, J. (2001). Young adolescents' wellbeing and health-risk behaviours: Gender and socio-economic differences. *Journal of Adolescence*, 24(2), 183–197. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0378>

Beyhan, Y., & Boz, A. (2020). Öz-yeterliliğin arkasındaki itici güç: öznel iyi oluş. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 122-144. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.784350>

- Beyth-Marom, R., Austin, L., Fischhoff, B., Palmgren, C., & Jacobs-Quadrel, M. (1993). Perceived consequences of risky behaviors: Adults and adolescents. *Developmental Psychology*, 29(3), 549–563. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.3.549>
- Bozkurt, V. (2018). Values in Turkey. Öztürk H. K. (Ed.), *The modernizing process in Turkey*, içinde (s. 47-66). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548–556. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.010>
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). *Comparing child well-being in OECD countries: Concepts and methods* (Innocenti Working Paper No. 2006-03). UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/464-comparing-child-well-being-in-oecd-countries-concepts-and-methods.html>
- UNICEF (2020). UNICEF Türkiye Yıllık Raporu- 2019. <https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf>
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2006). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133–177. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9024-z>
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Burger, K., & Samuel, R. (2016). The role of perceived stress and self-efficacy in young people's life satisfaction: a longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(1), 78–90. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0608-x>
- Callaghan, P., & Morrissey, J. (1993). Social support and health: a review. *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 203–210. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020203.x>
- Campbell, D., Converse, P., & Rodgers, W. (1976). *The quality of American life*. Russell Sage Foundation.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. Rutgers University Press.

- Casas, F. (2019). Are all children very happy? Kutsar, D. & Raid, K. (Ed.), *An introduction to children's subjective well-being in international perspective*, içinde Tallinn Publishing.
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4(4), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>
- Casas, F., Figuer, C., Gonzalez, M., Malo, S., Alsinet, C., & Subarroca, S. (2007). The well-being of 12- to 16-year old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83, 87–115.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 71–97.
- Caprara, G. V. & Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191–217. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.191.62271>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417–427. <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Chang, L., Chang, C., Stewart, S. M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-189.
- Chen, E. (2004). Why socioeconomic status affects the health of children: a psychosocial perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 13(3), 112–115. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00286.x>
- Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A., & Lee, J. M. (2012). *Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being*. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1033–1068. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9367-x>
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 624–645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010>.

- Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L., Ameratunga, S., ... Costello, A. (2020). *A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission*. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(19\)32540-1](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(19)32540-1)
- Coffey, J. K., & Warren, M. T. (2020). Comparing adolescent positive affect and self-esteem as precursors to adult self-esteem and life satisfaction. *Motivation and Emotion*. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09825-7>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers' College Record*, *111*, 180–213.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, *9*(3), 361–368. <https://doi.org/10.1037/a0015952>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, *25*(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Cornell, D. G., & Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, *39*(1), 7–15. <https://doi.org/10.3102/0013189x09357616>
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003) Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Can J Psychiatry*, *48*, 577–582.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row Publishing.
- Curran, T., & Wexler, L. (2016). School-based positive youth development: a systematic review of the literature. *Journal of School Health*, *87*(1), 71–80. <https://doi.org/10.1111/josh.12467>
- Çelik, E. G. (2015). *Algılanan ebeveyn kontrolü ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişkide duygusal özerklik ve empatinin aracı rolü*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/32012>

Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zeka açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29 - 52.

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), 303–320. <https://doi.org/10.3200/joer.102.4.303-320>

De Carlo Santiago, C., Wadsworth, M. E., & Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32(2), 218–230. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2009.10.008>

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183. [https://doi.org/10.1016/s1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/10.1016/s1041-6080(96)90013-8)

Derin, S. (2013). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve öznel iyi oluş*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/1781>

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

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

Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L., & Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28, 195-223. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01079018>

Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25–41.

- Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9(1), 33–37. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_3
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Dinisman, T., & Ben-Arieh, A. (2016). The characteristics of children’s subjective well-being. *Social Indicators Research*, 126(2), 555–569. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0921-x>
- Doğan, A. (2018, 4 Ekim). ViSC Programı. <http://www.viscprogram.eu/internationale-implementierung/tuerkei/>
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Türkiye Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 149-162.
- Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 120-129.
- Doğan, U., & Çelik, E. (2014). Examining the factors contributing to students’ life satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6), 2121-2128. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2058>
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Dursun, A., & Özkan, M. (2019). Ergenlerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 23-37. <https://doi.org/10.31461/ybpd.508996>
- Düşkün, Y., & Korlu, Ö. (2021). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitimin çıktıları. *Eğitim Reformu Girişimi*.
- Elmas, İ. H. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin hayat tatmin düzeyleri* [Yüksek Lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. <http://openaccess.hku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11782/1034>

- Ercan, O., Alikaş, M., Erginöz, E., Albayrak, D., Birol, H., Zeybek, Ç., Öztürk, B., Uysal, Ö., & İlter, Ö. (2001). İstanbul lise gençlerinde riskli davranışların sıklığı ve cinsiyete göre dağılımı Cerrahpaşa Gençlik Sağlığı Araştırması 2000. *Türk Pediatri Arşivi*, 36(4), 200-211.
- Erdoğdu, M. Y., & Yüzbaşı, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 32(1), 205-227.
- Eryılmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, 107, 561-574.
- Eryılmaz, A. (2011a). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 209–215.
- Eryılmaz, A. (2011b). Ergenlerin öznel iyi oluşlarıyla aile ortamları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24 (24) , 93-102.
- Eryılmaz, A., & Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
- Eryılmaz, A. (2010a). Turkish adolescents' subjective well-being with respect to age, gender and SES of parents. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(8), 523–526.
- Eryılmaz, A. (2010b). Ergenler için öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 13, 77–84.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189–203.
- Eryılmaz, A. (2009). *Başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <http://genclikbirikimi.org/kunye-7242-basa-cikma-stratejilerinin-kisilik-ozellikleriyle-ergen-oznel-iyi-olusu-arasindaki-araci-rolu-tez>
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchan, J.A., Pereira, B., & Smith, P.K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and their victims: Data from seven countries, *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.

- Fan, W., & Williams, C. M. (2009). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Faris, R., & Felmlee, D. (2014). Casualties of social combat school networks of peer victimization and their consequences, *American Sociological Review, 2*(79), 228-257. <https://doi.org/10.1177/0003122414524573>
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. Tonry, M. (Ed.), *Crime and justice: A review of research*, içinde (s. 381–458). The University of Chicago Press.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2013). Health and School Outcomes During Children's Transition Into Adolescence. *Journal of Adolescent Health, 52*(2), 186–194. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.019>
- Frisch, M. B. (2000). Improving mental and physical health care through quality of life therapy and assessment. Diener, E. & Rahtz, D. R. (Ed.), *Advances in Quality of Life Theory and research*, içinde (s. 207-241). Springer Science+Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-011-4291-5_10
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(3), 293–301. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 192–205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2016). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: differences by gender. *Journal of Happiness Studies, 18*(1), 63–88. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1>

- González-Carrasco, M., Casas, F., Viñas, F., Malo, S., Gras, M. E., & Bedin, L. (2016). What leads subjective well-being to change throughout adolescence? An exploration of potential factors. *Child Indicators Research*, *10*(1), 33–56. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9359-6>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, *30*(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::aid-pits2310300113>3.0.co;2-x](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::aid-pits2310300113>3.0.co;2-x)
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, *62*(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik- toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *10*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/0022022197286009>
- Guthold, R., Moller, A.B., Azzopardi, P., Ba, M. G., Fagan, L., Baltag, V., ... Diaz, T. (2019). The Global Action for Measurement of Adolescent health (GAMA) Initiative—Rethinking Adolescent Metrics. *Journal of Adolescent Health*, *64*(6), 697–699. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.03.008>
- Gündoğan, S., & Sargın, N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, *4*(2), 288-295.
- Güzeller, C. O., Eser, M. T., & Aksu, G. (2016). Study of the factors affecting the mathematics achievement of Turkish students according to data from the Programme for International Student Assessment (PISA) 2012. *International Journal of Progressive Education*, *12*(2), 78–88.
- Hair, E. C., Park, M. J., Ling, T. J., & Moore, K. A. (2009). Risky behaviors in late adolescence: co-occurrence, predictors, and consequences. *Journal of Adolescent Health*, *45*(3), 253–261. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.02.009>
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, *50*(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>

- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 441–455.
- Hawkins, W. E., Hawkins, M. J., & Seeley, J. (1992). Stress, health-related behavior and quality of life on depressive symptomatology in a sample of adolescents. *Psychological Reports*, *71*, 183–186.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (2001). *The school development program: Student, staff, and parent school climate surveys*. Yale Child Study Center.
- Henriques, G. (2011). *A new unified theory of psychology*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0058-5>
- Henriques, G., Kleinman, K., & Asselin, C. (2014). The Nested Model of well-being: A unified approach. *Review of General Psychology*, *18*(1), 7–18. <https://doi.org/10.1037/a0036288>
- Hessler, D. M., & Katz, L. F. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, *33*(1), 241–246. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.04.007>
- Hilooğlu, S., & Cenkseven Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, *9*(3), 1159–1173.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. Houghton Mifflin Company.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, *2*(1), 3–26. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Homel, R., & Burns, A. (1989). Environmental quality and the well-being of children. *Social Indicators Research*, *21*(2), 133–158
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, *6*(2), 149–158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>

Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103–111. <https://doi.org/10.1037/h0088805>

Huebner, E. S., & Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38(2), 129–137. <https://doi.org/10.1007/BF00300455>

Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. *Handbook of Child Well-Being*, 797–819. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26

Huebner, E. S., Suldo, S., Valois, R. F., Drane, J. W., & Zullig, K. (2004). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale: Sex, Race, and Grade Effects for a High School Sample. *Psychological Reports*, 94(1), 351–356. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.1.351-356>

Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., AlemanDiaz, A., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (Ed.). (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in SchoolAged Children (HBSC) Study: International report from the 2013/2014 survey* (Health Policy For Children And Adolescents, No. 7). WHO. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf

Işık, E., & Bedel, A. (2015). Relationship of coping strategies to subjective well-being among adolescents. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 53-61.

İlgün Dibek, M., Yavuz, H. Ç. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2018). Tutum - başarı paradoksunda tepki stillerinin rolü: Dokuz ülkenin karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 932-952

İşleroğlu, S. (2012). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun benlik saygısı, sosyal yetkinlik beklentisi ve duyguları ifade etme eğilimine göre yordanması* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. <https://acikerisim.ege.edu.tr/xmlui/handle/11454/6605>

Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. Bandura, A. (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (s. 177–201). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.008>

- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action*1. *Developmental Review*, 12(4), 374–390. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90014-s](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90014-s)
- Joshanloo, M. (2015). Revisiting the empirical distinction between hedonic and eudaimonic aspects of well-being using exploratory structural equation modeling. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2023–2036. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9683-z>
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled, *Pediatrics*, 112, 1231–1237
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990). *Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change*. Nebraska University Press.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62, 95–108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.73.3.539>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2020). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının yordayıcıları olarak akran zorbalığı ve akran mağduriyeti. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3),1400-1439.
- Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B. J, & Poulton, R. (2003). Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: Developmental follow-back of a prospective-longitudinal cohort. *Archives of General Psychiatry* 60, 709–717.

Klomek, A. B., Sourander, A., Niemela, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Almqvist, F., & Gould, M. S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: A population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 48, 254–261.

Konishi, C. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis, *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19-39. <https://doi.org/10.1177/0829573509357550>

Konu, A. I. Lintonen, T. P., & Rimpelä, M. K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155–165. <https://doi.org/10.1093/her/17.2.155>

Korkut-Owen, F., Doğan, T., Demirbaş-Çelik, N., & Owen, D. W. (2016). Development of the well-star scale. *Journal of Human Sciences*, 13, 5013–5031.

Korkut-Owen, F., & Owen, D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 24–33.

Köse, A. (2020). *Eğitim Ortamları: Eğitim İzleme Raporu 2020*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-ortamlari/>

Kutsyruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>

Land, K. C., & Michalos, A. C. (2017). Fifty years after the social indicators movement: has the promise been fulfilled? *Social Indicators Research*, 135(3), 835–868. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1571-y>

Law, P. C., Cuskelly, M., & Carroll, A. (2012). Young people's perceptions of family, peer, and school connectedness and their impact on adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(01), 115–140. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.19>

Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2014). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151–175. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>

- Lightsey, O. R. (1996). What leads to wellness? The role of psychological resources in well-being. *Counseling Psychologist*, 24, 589–735. <https://doi.org/10.1177/0011000096244002>
- Long, H., & Pang, W. (2016). Family socioeconomic status, parental expectations, and adolescents' academic achievements: A case of China. *Educational Research and Evaluation*, 22(5-6), 283–304. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1237369>
- Ma, X. (2003) Sense of belonging to school: can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
- Mallı, A. Y. (2018). *Ortaöğretim kurumlarında okul spor yarışmalarına katılan ve katılmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. <http://earsiv.erkincan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12432/2774>
- Mayer, B., Trommsdorff G., Kağıtçıbaşı Ç., & Mishra R. C. (2012). Family models of independence/interdependence and their intergenerational similarity in Germany, Turkey, and India, *Family Science*, 3(1), 64-74. <https://doi.org/10.1080/19424620.2011.671503>
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: examining the link between fear of failure and shame. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(2), 218–231. <https://doi.org/10.1177/0146167204271420>
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284–292. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>
- Miller, G. E., Chen, E., & Parker, K. J. (2011). Psychological stress in childhood and susceptibility to the chronic diseases of aging: Moving toward a model of behavioral and biological mechanisms. *Psychological Bulletin*, 137(6), 959–997. <https://doi.org/10.1037/a0024768>
- Misra, A. (2015, 28 Ağustos). ‘Kız Çocukları’ ve Onların ‘Güçlendirilmesi’ Konularını Çözümlemek için Feministler Eğitimle Yakından İlgilenmeye Başlamalı. [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/kiz-cocuklari-ve-onlarin-guclendirilmesi-konularini-cozumlemek-icin-feministler-egitimle-yakindan-ilgilenmeye-baslamali/>

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

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). *Counseling for wellness: Theory, research, and practice*. American Counseling Association.

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). The indivisible self: An evidence-based model of wellness. *Journal of Individual Psychology*, 60(3), 234-245.

Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 251–266. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x>

National School Climate Council (2007). <https://schoolclimate.org/about/our-approach/what-is-school-climate/>

Nigar, F. (2014). *Ortaokul öğrencileri ile yatılı bölge ortaokul öğrencilerinin öznel iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaçlar düzeyinin karşılaştırması* [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. <http://earsiv.gop.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12881/1522/TezGoster.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nishina, A. (2011). Microcontextual characteristics of peer victimization experiences and adolescents' daily well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 191–201. doi:10.1007/s10964-011-9669-z

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.

Oral, I., & McGivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. Eğitim Reformu Girişimi. <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiye-egitim-sisteminde-esitlik-ve-akademik-basari/>

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives, PISA. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-iii_acd78851-en

OECD (2013). PISA 2012 Results: Ready to learn (Volume III): Students' engagement, drive and self-beliefs, PISA. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-ready-to-learn-volume-iii_9789264201170-en

Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H., & Williamson, S. (2004). The resilience and strengths of low-income families. *Family Relations*, 53(2), 159–167. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00006.x>

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>

Öngören, B. (2020). Ergenlikte öznel iyi oluş ile riskli davranışlar arasındaki ilişki. *Karya Journal of Health Science*, 1(2), 14-18.

Özcan, B., & Kiraz, A. (2017). Life satisfaction of adolescents living in Northern Cyprus. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(3), 88-106. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i3.941>

Özdemir, C. (2016). Equity in the Turkish education system: A multilevel analysis of social background influences on the mathematics performance of fifteen-year-old students. *European Educational Research Journal*, 15(2), 193–217.

Özdemir, Y. (2012). Examining the subjective well-being of adolescents in terms of demographic variables, parental control, and parental warmth. *Education and Science*, 37, 20-33.

Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Özen, D. S., & Aktan, T. (2010). Bağlanma ve zorbalık sisteminde yer alma: Başa çıkma stratejilerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 101-115.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>

Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39. <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>

Pinto, S., Fumincelli, L., Mazzo, A., Caldeira, S., & Martins, J. C. (2017). Comfort, well-being and quality of life: Discussion of the differences and similarities among the concepts. *Porto Biomedical Journal*, 2(1), 6–12. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2016.11.003>

- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2008). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10(5), 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Quilgars, D., Searle, B., & Keung A. (2005). Mental health and well-being. Bradshaw, J. & Mayhew E. (Ed.), *The well-being of children in the UK (2nd ed)*, içinde (s 134–160). Save the Children Organization.
- Rachele, J. N., Washington, T. L., Cockshaw, W. D., & Brymer, E. (2013). Towards an operational understanding of wellness. *Journal of Spirituality, Leadership and Management*, 7, 3-12. <https://doi.org/10.15183/slm2013.07.1112>
- Rivers, I. (2000). Long-term consequences of bullying. Neal, C. & Davies, D. (Ed.), *Issues in therapy with lesbian, gay, bisexual and transgender clients*, içinde (s. 146-159). Open University Press.
- Rees, G., Goswami, H., Pople, L., Bradshaw, J., Keung, A., & Main, G. (2013). *The good childhood report 2013*. The Children's Society.
- Rees, G., Goswami, H., & Bradshaw, J. (2010). *Developing an index of children's subjective wellbeing in England*. The Children's Society.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>
- Ross, D., Hinton, R., Melles-Brewer, M., Engel, D., Zeck, W., Fagan, L., Herat, J., Phaladi, G., Imbago-Jácome, D., Anyona, P., Sanchez, A., Damji, N., Terki, F., Baltag, V., Patton, G., Silverman, A., Fogstad, H., Banerjee, A., & Mohan, A. (2020). Adolescent well-being: A definition and conceptual framework. *The Journal of Adolescent Health*, 67, 472 - 476.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>

Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14–23. <https://doi.org/10.1159/000289026>

Saföz Güven, İ. G. (2008). *Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Sağ, B. (2016). *Erken dönem uyumsuz şemalar ve pozitif algının, psikolojik dayanıklılık, depresyon ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Saha, R., Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2009). A longitudinal study of adolescent life satisfaction and parenting. *Child Indicators Research*, 3(2), 149–165. <https://doi.org/10.1007/s12187-009-9050-x>

Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2009). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 683–701. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9156-3>

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>

Sargın, N., & Çetinkaya, B. (2010). Akran baskısını azaltmada grupla psikolojik danışmanın etkililiği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 185-192.

Sarı, M. (2014). Sense of school belonging among elementary school students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 41, 1-11.

Sarıışık, Y., & Düşkün, Y. (2016). *Çocukların gözünden okulda yaşam: Araştırma raporu. Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/cocuklarin-gozunden-okulda-yasam-arastirma-raporu-ve-politika-onerileri/>

Sarıtaş, D. (2012). *Psychological well-being of adolescents: Maternal rearing behaviors, basic personality traits and emotion regulation processes* (Tez No: 321172) [Doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ol7WBdqj_Y9xGx8s4NLCIA&no=ynPfXvVRR-k52T5uYIp29w

Savi, F., & Karataş, Z. (2017). Adolescents' self-esteem, school anger and life satisfaction as predictors of their school attachment, *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 121-136. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6573>

Savi Çakar, F., Tagay, Ö. & Karataş, Z. (2015). Adolescents' life satisfaction: Risky behaviors and hopelessness. *International Journal of New Education*, 6(1). 55-62.

Savithri, J. J. (2014). Interactive effect of academic procrastination and academic performance on life satisfaction. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 3(3), 377-381.

Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 582–593. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.4.582>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121–145.

Seki, T. (2014). *Ergenlerin sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluşlarının sahip oldukları değerler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12452/1208>

Sezer, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin öznel iyi oluş durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 74-85.

Shek, D. T. L., & Liu, T. T. (2013). Life satisfaction in junior secondary school students in Hong Kong: A 3-year longitudinal study. *Social Indicators Research*, 117(3), 777–794. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0398-4>

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

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>

Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267–285. <https://doi.org/10.1080/0013188990410303>

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

Söner, O., & Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13) , 59-73.

Steinmayr, R., Wirthwein, L., Modler, L., & Barry, M. M. (2019). Development of subjective well-being in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3690. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193690>

Striegel-Moore, R. H. (2002). Abuse, bullying, and discrimination as risk factors for binge eating disorder. *The American Journal of Psychiatry*, *159*(11), 1902-1907. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.11.1902>.

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*(2), 69–80. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9073-1>

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2005). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, *78*(2), 179–203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, *66*(1/2), 165–195. <https://doi.org/10.1023/b:soci.00000007498.62080.1e>

Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, *23*(1), 56–69. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56>

Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M., Özer, M. (2020). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, *61*, 41-64. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0034>

Suna, H. E., Tanberkan, H. & Özer, M. (2020). Changes in literacy of students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *11*(1), 76-97. <https://doi.org/10.21031/epod.702191>

Swearer, S. M., Grills, A. E., Haye, K. M., & Cary, T. (2004). Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention. Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (Ed.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, içinde (s. 63– 83). Lawrence Erlbaum Associates.

Şengönül, T. (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin ailelerdeki sosyalleştirme-eğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *38*(167).

Şimşek, H., & Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 18-30. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.358223>

Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.

Tabachnick, G. B., & Fidell, S. N. (1996). *Using multivariate statistics (3rd ed.)*. Harper Collins College Publishing.

Tagay, Ö., Karataş, Z., Bayar, Ö. & Savi-Çakar, F. (2016). Resilience and life satisfaction as the predictors of general self-efficacy. *Global Journal of Counseling and Guidance in Schools: Current Perspectives*. 6(1), 11-17. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v6i1.580>

Takış, Ö. (2007). Orta öğretim kurumları için geliştirilen zorba davranışlarla baş edebilme programının etkisinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Telef, B. B., (2014). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 591-604.

Telef, B. B., & Ergün, E.(2013). Self-efficacy as a predictor of high school students' subjective well-being. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 423-433. <https://doi.org/10.5578/keg.5955>

Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991–1008. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0123-8>.

Tomer, J. F. (2011). Enduring happiness: Integrating the hedonic and eudaimonic approaches. *The Journal of Socio-Economics*, 40(5), 530–537. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2011.04.003>

Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Townsend, L. (2008). The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa, *South African Journal of Psychology*, 38(1), 21-32. <https://doi.org/10.1177/008124630803800102>

Tuzgöl Dost, M . (2005). Developing a Subjective Well-Being Scale: Validity and reliability studies. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-111.

Türkan, A., Üner, S., & Alcı, B. (2015). 2012 PISA matematik testi puanlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 358-372. <https://doi.org/10.12984/eed.68351>

Uçan, A., & Kıran Esen, B. (2015). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının toplumsal konum ile ilgili risk alma değişkenine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 288-299. <https://doi.org/10.17860/efd.22192>

Uyan-Semerci, P., & Erdoğan, E. (2014). *Türkiye’de çocukların gözünden çocuğun iyi olma hali alanlarının ve göstergelerinin tanımlanması ve değerlendirilmesi*. UNICEF. <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/%C3%A7ocuklar%C4%B1n-g%C3%B6z%C3%BCnden-%C3%A7ocu%C4%9Fun-iyi-olma-hali-alanlar%C4%B1n-ve-g%C3%B6stergelerinin-tan%C4%B1mlanmas%C4%B1>

Uz Baş, D., & Yurdabakan, D. (2017). Psikolojik sağlamlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 202-214.

Ünal, A. Ö., & Şahin, M. (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 46-63.

Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M., Fatusi, A., & Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 379(9826), 1641–1652. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(12\)60149-4](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(12)60149-4)

Waterman, A. S. (Ed.). (2013). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14092-000>

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567(January), 88-106.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S., & Looney, L. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

- Western, M., & Tomaszewski, W. (2016). Subjective wellbeing, objective wellbeing and inequality in Australia. *PLOS ONE*, *11*(10), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163345>
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, *91*(3), 461–481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, *100*(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Woolley, M. E., Kol, K. L., & Bowen, G. L. (2008). The social context of school success for Latino middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, *29*(1), 43–70. <https://doi.org/10.1177/0272431608324478>
- Vaqué, C., González, M., & Casas, F. (2012). Food indicators and their relationship with 10 to 12 year-olds' subjective well-being. *Child Indicators Research*, *5*(4), 735–752. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9149-3>
- Yalçın, S., & Tavşancıl, E. (2014). The comparison of Turkish students' PISA achievement levels by year via data envelopment analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(3), 961- 968.
- Yavaş, G. (2020). *Ergenlerin öznel iyi oluş stratejileri, oyun bağımlılığı ve akran ilişkilerinin öznel iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi]. <https://openaccess.biruni.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12445/1452/636546.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Young, E. L, Boye, A. E., & Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools, *Psychology in the Schools*, *43*, 287-312.
- Young, M. H., Miller, B. C., Norton, M. C., & Hill, E. J. (1995). The effect of parental supportive behaviors on life satisfaction of adolescent offspring. *Journal of Marriage and the Family*, *57*(3), 813-822. <https://doi.org/10.2307/353934>

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

EKLER

Ek 1. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.İyi oluş	1.000	.052	-.068	.267	.166	.222	.271	-.157	-.032	.546
2.ESCS	.052	1.000	.021	.136	-.018	.076	.040	-.046	.027	.078
3.Cinsiyet	-.068	.021	1.000	-.135	-.059	-.083	-.107	.207	-.090	.036
4.Ebeveyn desteği	.267	.136	-.135	1.000	.165	.314	.268	-.200	.039	.227
5.Öğretmen desteği	.166	-.018	-.059	.165	1.000	.116	.139	-.121	.021	.166
6.Özyetkinlik	.222	.076	-.083	.314	.116	1.000	.267	-.122	.036	.148
7.Okula aidiyet	.271	.040	-.107	.268	.139	.267	1.000	-.286	-.051	.189
8.Zorbalığa uğrama	-.157	-.046	.207	-.200	-.121	-.122	-.268	1.000	.077	-.136
9.Başarısızlık korkusu	-.032	.027	-.090	.039	.021	.036	-.051	.077	1.000	-.087
10.Yaşam doyumu	.546	.078	.036	.227	.165	.148	.189	-.136	-.087	1.000

Ek 2. Bağımsız Değişkenlerin Varyans Büyütme Faktörü (VIF) Değerleri

Değişkenler	VIF
ESCS	1.026
Cinsiyet	1.034
Ebeveyn desteği	1.214
Öğretmen desteği	1.058
Özyetkinlik	1.163
Okula aidiyet	1.152
Zorbalığa uğrama	1.154
Başarısızlık korkusu	1.024
Yaşam doyumu	1.102