



School Satisfaction: A Theoretical Analysis

Sultan Altunkum¹ Tugay Tođrul² Zekeriya am³

To cite this article:

Altunkum, S., Toğrul, T., & am, Z. (2023). School satisfaction: A theoretical analysis [Okul doyumunu: Kuramsal bir özümleme] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 12(23), 64-83. DOI: 10.55605/ejedus.1272045

Review Article

Received: 2023-03-28

Accepted: 2023-04-20

Abstract

School is one of the environments where students spend most of their time in their daily lives. For this reason, students' sense of school belonging, satisfaction of basic psychological needs at school and school satisfaction are psychological characteristics that are given importance. School satisfaction includes students' cognitive, emotional and behavioral evaluations of their satisfaction with school. In this respect, school satisfaction is an important component of life satisfaction, which is another term for happiness. Since the beginning of the 21st century, the Positive Psychology approach has led to greater emphasis on the positive characteristics of people such as life satisfaction, school satisfaction, happiness, optimism and hope. For this reason, school satisfaction has become one of the more considered issues today compared to the past; because the student's high level of satisfaction at school affects their academic success, school adjustment and general well-being positively. Based on this information, in this study, school satisfaction, which is an important psychological concept for students in the educational setting, was examined with its different aspects. In this research, information about fundamental theories that explain school satisfaction such as Ecological Systems Theory, Self-Determination Theory and Positive Psychology was listed first. Then, the factors affecting school satisfaction were examined. These factors were grouped as factors related to the school's context, internal/personal characteristics and broader contextual effects, reflecting the ecological perspective. In addition, the psychometric properties of the assessment tools available in the literature for school satisfaction were introduced. Finally, the importance of school satisfaction in Turkey with its educational system and cultural dimensions was discussed and suggestions were made on the subject.

Keywords: School, school satisfaction, positive psychology.

¹ Psychological Counselor, Ministry of National Education, sultang0096@gmail.com. ORCID NO: [0000-0002-2965-2390](https://orcid.org/0000-0002-2965-2390)

² Psychological Counselor, Ministry of National Education, togrul.tugay@gmail.com. ORCID NO: [0000-0001-8650-8814](https://orcid.org/0000-0001-8650-8814)

³ Assoc. Prof., Muş Alparslan University, z.cam@alparslan.edu.tr. ORCID NO: [0000-0002-2580-8159](https://orcid.org/0000-0002-2580-8159)



Okul Doymu: Kuramsal Bir Çözümleme

Sultan Altunkum⁴

Tugay Toğrul⁵

Zekeriya Çam⁶

Atıf:

Altunkum, S., Toğrul, T., ve Çam, Z. (2023). School satisfaction: A theoretical analysis [Okul doymu: Kuramsal bir çözümleme] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 12(23), 64-83. DOI: 10.55605/ejedus.1272045

Derleme Makale

Geliş Tarihi: 2023-03-28

Kabul Tarihi: 2023-04-20

Öz

Okul, öğrencilerin günlük yaşamlarında zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri ortamlardan biridir. Bu nedenle öğrencilerin okula aidiyet duyguları, okulda temel psikolojik ihtiyaç doymaları ve okul doymaları önem atfedilen psikolojik özelliklerdir. Okul doymu, öğrencilerin okuldan memnun olma durumlarına yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değerlendirmelerini içermektedir. Bu yönüyle okul doymu, mutluluğun bir diğer ifadesi olan yaşam doymununun da önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Pozitif Psikoloji yaklaşımı 21. yüzyılın başından bu yana insanların yaşam doymu, okul doymu, mutluluk, iyimserlik ve umut gibi olumlu özelliklerine daha fazla ağırlık verilmesine öncülük etmiştir. Bu nedenle okul doymu geçmişe oranla günümüzde daha fazla dikkate alınan durumlardan biri olmuştur. Çünkü öğrencinin okulda yüksek düzeyde doym elde etmesi akademik başarısını, uyumunu ve genel iyilik halini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bilgilere dayalı olarak bu araştırmada öğrenciler açısından eğitim ortamında önemli bir psikolojik yapı olan okul doymu farklı boyutlarıyla ele alınarak incelenmiştir. Araştırmada öncelikle okul doymunu açıklayan Ekolojik Kuram, Öz-Belirleme Kuramı ve Pozitif Psikoloji gibi temel kuramlara ilişkin bilgiler sıralanmıştır. Ardından okul doymunu etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu faktörler ekolojik bakış açısını yansıtacak şekilde; okulun bağlamı ile ilgili faktörler, içsel/kişisel özellikler ve daha geniş düzlemde bağlamsal etkiler olarak gruplandırılmıştır. Buna ek olarak okul doymuna yönelik alanyazında mevcut olan ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine yer verilerek bu ölçme araçları tanıtılmıştır. Son olarak Türkiye’de okul doymununun eğitim sistemi ve kültürel boyutlarıyla önemi ele alınarak konuya ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul, okul doymu, pozitif psikoloji.

⁴ Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, sultang0096@gmail.com ORCID NO: [0000-0002-2965-2390](https://orcid.org/0000-0002-2965-2390)

⁵ Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, togrul.tugay@gmail.com ORCID NO: [0000-0001-8650-8814](https://orcid.org/0000-0001-8650-8814)

⁶ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, z.cam@alparslan.edu.tr ORCID NO: [0000-0002-2580-8159](https://orcid.org/0000-0002-2580-8159)

Giriş

Günümüzde büyük bir hızla gerçekleşen ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerin etkilediği kurumların başında okullar gelmektedir. Örneğin, ABD’de bir öğrenci yılda yaklaşık 1180 saat zamanını okulda geçirir (National Center for Education Statistics, 2005). Bu nedenle okullar, çocukların zamanlarının büyük kısmını geçirdiği, benlik algılarını etkileyen, çocukların kazandıkları deneyimlerle yaşamlarını önemli şekilde etkileyen kurumlardır (Baker vd., 2003). Okulun çıktılarını ölçmek için, genellikle başarı için temel kriter olarak akademik göstergelere (notlar, devamsızlık oranları) ve somut davranışlara (disiplin olayları) odaklanılmıştır (Jiang vd., 2013). Son yıllarda ise medyada ve konu ile ilgili alanyazında eğitimin ve okulların olumsuz yönlerine (düşük akademik başarı, disiplin olayları, güvenli olmayan okullar) odaklanılmıştır (Zullig vd., 2011). Tüm bunlarla birlikte pozitif psikolojinin gelişimi ile araştırmacılar okulun olumlu yönlerini araştırmaya başlamışlardır. Bu bağlamda pozitif psikoloji ekolünün odak noktası ve araştırma konuları umut, iyimserlik, iyi oluş, yılmazlık ve pozitif genç gelişimi gibi konular ekseninde toplanmaktadır (Chafouleas ve Bray, 2004; Clonan vd., 2004).

Öğrencilerin okula devam nedenleri ilgili yapılan araştırmaya göre öğrencilerin okulda devamlarını etkileyen faktörler arasında okul doyumu, başarı ve ailesel beklentiler yer almaktadır (Ainley, 1991). Bir başka çalışmaya göre okul doyumu yüksek olan öğrenciler, düşük olan öğrencilere göre öğretmenlerle daha olumlu ve destekleyici ilişkilere sahiptirler (Baker, 1999). Okullar, bilgi kazandırma ve kabul edilebilir davranışlar edindirmenin yanında öğrencilerin kendilerini iyi hissettikleri yerler olmalıdır (Huebner vd., 2009). Okul doyumu, öğrencilerin okuldaki deneyimlerine ilişkin bilişsel değerlendirmeleridir (Huebner ve McCullough, 2000). Okul doyumu, öğrencilerin yaşam kaliteleri üzerinde büyük etkiye sahiptir ve okullar, çocukların iyi ve güvende hissetmelerini sağlayan, destekleyici ortamlar olmalıdır (Verkuyten ve Thijs, 2002). Nitekim son yıllarda yapılan araştırmalar ve konuya ilişkin gözlemler öğrencilerin okula bağlı iyilik hallerinde bir düşüşün olduğunu göstermektedir. Bu durum özellikle COVID-19 pandemisiyle biraz da zorunlu hale gelen “ev okulu” uygulamalarında da daha net ortaya çıkmış ve bu olumsuz etki giderek daha da derinleşmiştir (Khan vd., 2022).

Okul doyumu, öğrencinin okulda yaşadıklarını öznel ve bilişsel olarak değerlendirmesi ile ortaya çıkan sonuçtur (Baker vd., 2003). Okul doyumu, yaşam ile ilgili birçok değişkenden etkilenmekte ve birçok değişkeni de etkilemektedir. Bu nedenle okul doyumu genellikle, aile, arkadaşlar, benlik, yaşanılan çevre ile ilişkilendirilen bir durumdur (Huebner vd., 2001). Okul doyumunun yordayıcılarını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada, özsaygı, umut gibi içsel faktörler ile öğretmen desteği, akran desteği, akran çatışması, akran zorbalığı ve akademik performans gibi okulla ilgili özellikler ile bireysel özellikler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bunun sonucunda okul doyumunun en önemli yordayıcısının sırasıyla öğretmen desteği ve akademik performans olduğu bulunmuştur (Hui ve Sung, 2010). Öğrencilerin okul, arkadaşlar, sınıf ve okulda yaşanılanlara ilişkin bilişsel değerlendirmeleri, okul doyumunu ve dolaylı olarak da yaşam kalitesini belirler (Varela vd., 2017). Yapılan araştırmalarda da okul doyumunun, çocukların ve ergenlerin yaşam doyumu ve yaşam kalitesini anlamada önemli bir yapı olduğu kanıtlanmıştır (Huebner vd., 2012). Casas ve arkadaşlarının (2013) yaptığı bir araştırmada okul doyumunun öğretmen doyumu ile yüksek oranda ilişkili genel yaşam doyumu ile zayıf bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca genel yaşam doyumu, okul ve sınıf arkadaşlarından memnun olma arasında yüksek bir ilişki elde edilmiştir. Anababaların çocuklarının devam ettiği okula ilişkin doyumlarını etkileyen faktörlerin incelendiği bir araştırmada da okul güvenliği, okulun bütçesi ve öğretmen etkililiği gibi değişkenlerin olduğu belirlenmiştir (Friedman vd., 2006).

Okul Doyumunun Kuramsal Temelleri

Okul doyumunu eğitimle ilgili temel psikolojik süreçlerden biridir. Bu nedenle okul doyumunu açıklayan farklı kuram ve yaklaşımlara rastlanılmaktadır. Okul doyumunu kavramını açıklamada yol gösterici olan başlıca kuramlar arasında Ekolojik Kuramı, z Belirleme Kuramı ve Pozitif Psikoloji gibi temel kuram ve yaklaşımlar gelmektedir. Bahsi geçen bu kuramların okul doyumuna ilişkin açıklamalarına ilerleyen satırlarda yer verilmiştir.

Ekolojik Bakış Açısı

Gelişimsel ekolojik bakış açısı okulda ğrenci, ğretmen, akran ilişkileri ve sosyal iklimin olumlu olmasının öğrencilerin diğer kişilerle bağların gelişmesine ve okul doyumlarının artmasına katkı sağladığını ne sürmektedir. (Hui ve Sunb, 2010). Bronfenbrenner'e göre (1979), bireylerin yaşamlarını anlamak ve değerlendirebilmek için řu beş evre incelenmelidir: Mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem. Burada mikrosistem öğrencilerin ev, okul, mahalle gibi en yakın çevresini ve aile ortamı, akranlar ve mahalle içi etkileşimlerini içeren sosyal destek aldığı kısmı ifade etmektedir (King vd., 2007). Aile bireyleri, okul arkadaşları ve öğretmenler bu sistemin temel ögeleridir (Değirmenci ve Değirmenci, 2019). Öğrencinin yakın çevresini oluşturan bu sistem, okul doyumunu etkileyen en önemli değerrişkenlerin yer aldığı sistemdir. Mezosistem ise öğrencinin çevresini oluşturan mikrosistem içerisindeki grupların birbiri ile ve kendi arasında etkileşime girmesini içermektedir. Çocuğun doğrudan içerisinde yer almadığı fakat onu dolaylı yoldan etkileyen etkileşimlerin bulunduğu sistem ise ekzosistemdir. Bu sistem içerisinde yer alan okul yönetimi kararları, milli eğitim kararları öğrencinin okul doyumunu etkileyen değerrişkenlerden bazılarıdır. Makrosistem içerisinde ise inançlar, normlar, kültürel değerler, ekonomik sistemler ve yasalar bulunur (Bronfenbrenner, 1979). Bu sistemde yer alan öğrencilerin demografik özellikleri, sosyoekonomik durumları, kültürel değerleri (King vd., 2007) ve kişisel özellikleri de okul doyumunda önemli etkenlerdir (Hui ve Sunb, 2010). Yapılan araştırmalarda sosyoekonomik durumun ve cinsiyetin okul doyumunu üzerinde kk bir etkisi olduğunu göstermiştir. Kızların okul doyumunun erkeklere nispeten daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Epstein ve McPartland 1976). Bu bakış açısı, okul doyumunun çocukların okula ilişkin değerlendirmelerinden, okulun imkanlarından ve ihtiyaçlarının karşılanmasından etkilendiğini savunur. Bu bakış açısı içerisindeki son sistem de kronosistemdir. Bir ğrencinin kronosistemi içerisinde yer alan ve okul doyumunu etkileyen etken de sınıf kademesinde ilerlemesidir. Yapılan araştırma sınıf kademesi arttı okul doyumunun azaldığını göstermiştir. Ayrıca ğrencinin sınıf kademesinin artması ile notlarının düştüğü görülmüş ve not ortalaması ile okul doyumunun negatif bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Epstein ve McPartland 1976). Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri olumlu bir okul ortamı çocukların gelişimini destekler ve böylece okul doyumunu arttırır (Baker vd., 2003).

z Belirleme Kuramı

z belirleme kuramı, bireylerin büyüme ve gelişmeleri için özerklik, yeterlik ve ilişkili olmak üzere üç temel ihtiyaç belirlemiştir (Deci ve Ryan, 2000). İlişkili olma ihtiyaı, bireylerin anlamlı ve doyum sağlayan etkileşimler yaşaması durumudur. Özerklik ihtiyaı kişinin hayatı üzerinde kararlar alması ve yaşamdaki kontrolün kendisinde olduğunu hissetmesidir. Yeterlik ihtiyaı ise bireyin başkalarıyla etkileşimde bulunma ve başkalarını etkileme potansiyelidir (Deci ve Ryan, 2000). Bu ihtiyaçların tatmininde ve engellenmesinde okullar belirleyici role sahip olabilmektedir (Ryan ve Deci, 2020). Bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan ortamlarda kendilerini mutlu hissetmeleri olasıdır (Eccles ve Roeser, 2011). Bu ihtiyaçların karşılanmaması ise ruhsal problemlere yakalanma riskini arttırmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). in'de yapılan boylamsal bir araştırmada temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının ergenlerin depresyon ve kaygılarını azalttığı grlmştir (Yu vd., 2016). Temel psikolojik ihtiyaçları karşılanan öğrencilerde içsel motivasyonun gelişme eğilimi yüksektir (Liu

ve Flick, 2019). İçsel motivasyonla hareket eden öğrenciler eğitim ortamlarında daha fazla olumlu sonuçlar yaşarlar (Hui ve Tsang, 2012). İçsel olarak motive olmuş öğrenciler daha fazla olumlu duygu yaşadığını, akademik çalışmalarından keyif aldıklarını ve daha fazla okul doyumunu yaşadıklarını bildirmektedirler (Niemi ve Ryan, 2009).

Öz belirleme kuramına göre bireylerin davranışları üzerinde sahip oldukları içsel özelliklerinin yanında çevre de önemlidir. İçinde bulunulan ortamın destekleyici olması bireylerin özgür seçimler yaparak psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalarını kolaylaştırır (Deci vd., 2001). Okuldaki eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenler farklı araç, yöntem ve kaynakları kullanarak öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarının tatminini sağlarlar (Conesa vd., 2022). Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması akademik performansı ve iyi oluşu desteklemektedir (Hui ve Tsang, 2012). İlkokul öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada öğrencilerde temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunun öğrencilerin iyi oluşları ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Conesa vd., 2022). Benzer şekilde Eryılmaz (2012), ergenlerle yürüttüğü bir çalışmada psikolojik ihtiyaç doyumunu yüksek olan öğrencilerin iyi oluşlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise üç temel psikolojik ihtiyaç için yüksek düzeyde doyuma sahip olduğunu belirten öğrencilerin okul doyumlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tian vd., 2014).

Pozitif Psikoloji Bakış Açısı

Pozitif psikoloji, bireylerin olumsuz yönlerini onarmak yerine olumlu yönlerinin geliştirilmesine odaklanan bir yaklaşımın ifadesidir (Clonan, Chafouleas, McDougen ve Riley-Tillman, 2004). Psikoloji alanındaki çalışmalar uzun bir süre insanların mutluluklarını, iyi oluşlarını arttırmaya yerine sorunlu davranışlarını azaltmaya odaklanmıştır (Huebner vd., 2004). 2000'lerin başından itibaren psikolojide insanların kötü ve hasta yanlarını iyileştirmek yerine insanların olumlu yanlarını güçlendirmeye olan ilgi artmaktadır (Miller vd., 2008). Bu bağlamda pozitif psikoloji okul psikolojisi de dâhil olmak üzere psikolojide hastalık modeli yerine sağlık modelini savunmaktadır (Seligman vd., 2005). Pozitif psikoloji yaklaşımına göre bireylerin ruh sağlığının yerinde sayılabilmesi için sadece patolojinin/ruhsal problemlerin yokluğunun değil, aynı zamanda pozitif kaynakların varlığı da gereklidir (Suldo vd., 2016). Pozitif psikolojinin öne çıkardığı iyi oluş, umut, yılmazlık, karakter güçleri ve anlam gibi pozitif psikoloji kavramları okullarda öğrencilerden beklenen becerilerle son derece uyumludur (Waters, 2011). Okullarda pozitif psikoloji müdahaleleri gençlerin yaşam doyumlarını yükselterek daha yüksek okul doyumunu, daha az davranış problemi, daha yüksek akademik başarı ve daha iyi kişilerarası ilişkiler geliştirme gibi birçok olumlu sonucu mümkün kılmaktadır (Proctor ve Linley, 2014). Öznel iyi oluşun kavramının kökeni kişilik psikolojisine dayanmaktadır (Baker vd., 2003).

Okulda öznel iyi oluş, öğrencinin kendi için algıladığı akademik yeterliliği, okula katılımı, doyumunu, zihinsel ve fiziksel sağlığı da dahil olmak üzere okulun genel işleyişi ve öğrencinin gelişimi ile ilişkilidir (Tian vd., 2015). Bu bağlamda öznel iyi oluş üç bileşenden oluşur ve Öznel İyi Oluş = (Pozitif Duygular – Negatif Duygular) + Yaşam Doyumu şeklinde formüle edilmektedir. Dolayısıyla yaşam doyumunun bileşenleri; kişide pozitif etki bırakan olumlu duygular, endişe veya mutsuzluk gibi olumsuz duygular (Bakar vd., 2003) ve kişinin yaşamından memnuniyetini içeren bilişsel değerlendirmelerini içeren yaşam doyumudur (Baker ve Maupin, 2009). Karatzias ve arkadaşları (2001) okul yaşamının kalitesi ve doyumunu öğrencilerin okula katılımı ve okuldaki etkinliklerle meşguliyetlerinin sonucunda ortaya çıkan bir iyilik hali olarak ifade etmektedirler. Dolayısıyla ergenlerin okula ilişkin değerlendirmeleri öznel iyi oluşlarını etkiler (Haranian vd., 2007). İyi oluşu veya iyilik halini oluşturan psikolojik yapının bileşenlerinden biri de okul doyumudur (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Okul doyumunun psikolojik iyi oluşun tüm bileşenleri ile ilişkili olduğu araştırmalarla desteklenmiştir (Fernandes vd., 2011).

Okul Doyumunu Etkileyen Faktörler

Bir öğrencinin okul doyumunu etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörler farklı şekillerde sınıflandırılmakla beraber yaygın bir şekilde i) okulla ilgili faktörler, ii) içsel-kişisel faktörler ve iii)

çevresel faktörler olarak belirtilmektedir. Okulla ilgili faktörler daha çok okul güvenliği ve okuldaki ilişkileri içermekteyken içsel-kişisel faktörler ise öğrencinin özsaygısı ve umudu gibi içsel özelliklerini ve çevresel faktörler ise aile ve sosyal çevre gibi bağlamları içermektedir (Hui ve Sunb, 2010). İlerleyen satırlarda bu faktörlerin ayrıntılarına yer verilmiştir.

Okulun Bağlamı ile İlgili Faktörler

Okulun çevresi ve bağlamı ile ilgili birçok faktör öğrencilerin okul doyumunu ve okulda iyi oluşlarını etkilemektedir. Örneğin, okulda yetenek gruplaması ya da başarının ön plana çıkarıldığı düzenlemeler veya uygulamaların olması öğrencilerin psikososyal gelişimlerini etkilemektedir. Kimi okullarda öğrenciler yeteneklerine göre gruplanırken kimi okullarda ise her öğrenci kendi öğrenme düzeyine uygun bir müfredatı takip edebilmektedir. Dolayısıyla bahsedilen bu örnek durumlar öğrencilerin okuldaki deneyimlerini farklılaştırmakta ve iyi oluşlarını etkilemektedir (Marsh vd., 2008). Aşağıda okul doyumuna etki edebilecek ve özellikle okul bağlamı ile ilgili özelliklerin açıklamaları yer almaktadır.

Okul Güvenliği

Okul güvenliği, öğrenci, öğretmen ve diğer personellerin okulda kendilerini herhangi bir baskı altında hissetmemelerini ifade etmektedir (Dönmez, 2001). Güvenli okul; zorbalığın, şiddetin ve korkunun olmadığı, öğrencinin kendini psikolojik olarak iyi ve kabul edilmiş hissettiği yerdir. Öğrenci bu ortamda olmaktan keyif alır (Mabie, 2003). Öğrencinin kendini güvende hissetmesi onun okula olan bağlılığını artırır, sosyalleşmesini sağlar (Kutlu ve Yıldız, 2015). Kendilerini güvende hissetmeyen öğrenci ve öğretmenler akademik faaliyetler için gerekli motivasyonu bulamazlar (Marzano, 2003). Okul güvenliği sadece okul içini değil okulun temasta olduğu bütün çevreyi içine almaktadır. Okul güvenliği, öğrenci güvenliği, aile güvenliği, okul ve çevresine ait güvenlik ve toplum güvenliği olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Schneider vd., 2000). Güvenli okul ortamının oluşmasında etkili olan bu boyutlardan öğrenci güvenliği, öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu ilişkiden etkilenmektedir (Samdal vd., 1998).

Öğretmen-Öğrenci İlişkileri

Okula ilişkin öğrencilerin sosyal destek kaynakları öğretmenler, sınıf arkadaşları ve anne-babalardır. Öğretmenler ve akranlar okul içinde en yakın ilişki kurulan gruplar olduğundan, bu kişilerden algılanan sosyal destek okul doyumunu etkilemektedir (Danielsen vd., 2009). Bir öğrencinin okuldaki önemli sosyal destek kaynaklarından birisi de öğretmendir (Tian vd., 2016). Alanyazın incelendiğinde okul doyumunu ve öğretmen desteği arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir (Danielsen vd., 2010; DeSantis-King vd., 2006; Özdemir ve Sezgin, 2011; Telef vd., 2015; Tian vd., 2013; Zullig vd., 2011). Bu nedenle öğretmen ile öğrenci arasında destekleyici ilişkilerin geliştirilmesinin ve güvenli bir okul ortamının oluşturulmasının öğrencilerin sağlıklı ve mutlu olmalarına katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Samdal vd., 1998). Nitekim okul doyumunu yüksek olan öğrenciler, öğretmenlerini destekleyici ve ilgili olarak tarif etmişlerdir (Coelho ve Dell’Aglia, 2019).

Alanyazında konu ile ilgili araştırmalarda, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu tutumları ve sosyal destek sağlamalarının, öğrencilerin okulda iyi hissetmelerini ve okuldaki yaşam doyumunu arttırdığı bulunmuştur (Danielsen vd., 2009). Başka bir araştırmada ise öğretmenlerin, öğrencilerin okul doyumları üzerinde en büyük etkiye sahip oldukları belirlenmiştir (Sivandani vd., 2013). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim, öğrencilere akademik katkı sağlamanın yanında duygusal olarak da katkı sunmaktadır (Kim ve Kim, 2013). Öğrencilerin başarı düzeylerinden bağımsız olarak olumlu öğretmen desteği, öğrencilerin okulda kendilerini güvende ve mutlu hissetmelerini sağlayabilir (Jiang vd., 2013).

Çocuklar, okulda öğretmenler başta olmak üzere diğer kişilerle kurdukları ilişkiler sayesinde okul başarısı elde etmek ve birçok beceri kazanmanın yanı sıra çeşitli tutum ve inançları da öğrenirler (Baker, 1999). Akademik sonuçlara ek olarak, konuyla ilgili yapılan araştırmalar öğretmen-öğrenci

ilişkilerinin öğrencilerin okul doymu için önemli olduğunu ortaya koymuştur. İlişkisel çalışmalar, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin okulda daha az duygusal veya davranışsal problemler göstermeleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Paolou, 2020).. Öğretmenler, eğitim ortamlarının resmi liderleri olarak görüldüğünden öğrenci davranışlarını etkilemede güçlü bir potansiyel olarak görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilerin okul doyumlarını etkileyen en önemli sosyal destek kaynağı oldukları söylenebilir. (Danielsen vd., 2009). Destekleyici bir öğretmen, öğrenme zevki yaşatma ve öğrencilere sunduğu yapıcı değerlendirmeleri ile okulu öğrenciler için olumlu bir ortam haline getirebilir. Öğretmenlerin bu desteği öğrencilerde ait olma duygusunu besler, bu da öğrencilerin okul doyumunu artırabilir (King vd., 2007). Okul doymu konusunda yapılan bir araştırmada öğretmenlerin okul doymu yüksek olan öğrencilere okul doymu düşük öğrencilere oranla daha az geribildirimde buldukları görülmüştür (Brophy ve Good, 1970). Öğretmenler, genellikle başarılı öğrencilere daha fazla destek vermekte, bu durum düşük başarılı öğrenciler tarafından düşmanca algılanmakta ve hoş karşılanmamaktadır (Wehlage ve Rutter, 1986). Bu nedenle okul doyumunu etkileyen nedenlerden biri de risk grubundaki öğrencilere karşı öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar olabilir (Baker, 1999).

Akran İlişkileri

Okuldaki kişilerarası ilişkiler, okul doyumunu etkileyen en önemli özellikler arasındadır (Huebner vd., 2012). Öğrencinin okul arkadaşları ile olumlu iletişim kurması onun okula yönelik tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Okul arkadaşları bir öğrenci için en önemli sosyal destek kaynakları arasındadır (Tian vd., 2015). Martin ve Huebner'in (2007) yapmış olduğu çalışmada olumlu arkadaşlık ilişkilerinin öğrencilerde yüksek düzeyde bir okul doyumunun göstergesi olduğunu, olumsuz arkadaşlık ilişkilerinin ise okul doyumunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırmada ise bir öğrencinin akran grubunun okula yönelik tutumunun olumlu olmasının, öğrencinin de tutumunu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Whitley vd., 2012). Okul ortamında akranların işlevi sadece sosyalleşme ile ilgili olmayıp okulu sevme ile de ilgilidir (Jiang vd., 2013). Akranları tarafından kabul gören öğrenciler daha yüksek okul doymu ve iyi akran ilişkilerine sahiptirler (Huebner vd., 2001). Özetle okul doymu, okuldaki arkadaşlıklardan ve arkadaş desteğinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Okul doymu düşük olan öğrencilerin arkadaşları ile etkili iletişim kurması, etkileşiminin artırılması ve kendini ifade etme becerilerinin güçlendirilerek okul doyumunun artırılabilirliği kabul edilmektedir (Kalkan vd., 2019).

Öğrencilerde temel psikolojik ihtiyaçlardan biri olan akran ilişkileri okul doyumunu çeşitli yönlerden etkilemekte ve bundan etkilenme özelliği de gösterebilmektedir. Örneğin okul doymu yüksek bir öğrencinin akran ilişkilerinin iyi, aynı şekilde akran ilişkileri iyi olan bir öğrencinin okul doymu da yüksek olabilmektedir. Benzer durumun akademik başarı için de söz konusu olduğu söylenebilir. Okul doymu arttıkça başarı artmakta mıdır? Yoksa başarı arttıkça mı okul doymu artmaktadır? Bu durum aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Akademik Başarı

Akademik başarının hem okul doyumunu etkileyen hem de okul doyumundan etkilenen bir durum olduğu düşünülmektedir. Okul doymu yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için çalıştıkları ve okul ile daha çok ilgilendikleri belirtilmektedir. Aynı zamanda bir öğrenci kendini yetenekli ve başarılı olarak değerlendirdiğinde okul doymu da artmaktadır (Telef, 2014). Huebner ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir araştırmada yüksek düzeyde okul doyumunun yüksek akademik başarı ile ilişkili olduğu ve okul doymu yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da okul doymu yüksek olan öğrencilerde akademik başarının da yüksek olduğu görülmüştür (Huebner ve Gilman, 2006). Bir başka araştırmada ise etkili okul-aile ilişkileri ile okul doyumunun bir araya gelmesi, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmektedir (Hampden-Thompson ve Galindo, 2017).

Okul Doyumunu Etkileyen İçsel zellikler

Yapılan araştırmalar okul doyumunu etkileyen okul ve çevresi ile ilgili faktörlerin yanında içsel faktörlerinde olduğunu göstermektedir (Huebner vd., 2001).

Umut

Umut, bir hedefe ulaşmaya yönelik oluşturulan inanç, beklenti ve bir hedef doğrultusunda güdülenme olarak tanımlanmaktadır (Wandeler ve Bundick, 2011). Umut, kişinin hayata, okula ve iç gibi alanlara yönelik motivasyonundan ve bilişsel süreçlerinden oluşmaktadır. Bir kişide umut düzeyinin yüksek olması eğitim hayatını, iç hayatını, akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Snyder vd., 1997). Daha önce bahsedildiği gibi akademik başarı gibi okuldaki yapılar ve yaşantılar okul doyumunu etkilemektedir. Bu nedenle umut düzeyinin okul doyumunu etkilediği düşünülmektedir. Yapılan bir araştırmada umut düzeyi ile okul doyumunu pozitif bir ilişki ortaya konulmuştur (ksz vd., 2018). Yam ve Kumcağız 'ın (2020) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları bir araştırmada da öğrencilerin okul doyumları arttıca umut düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerde umut ve umutlu düşünme arttığıca okul doyumunun da arttığını göstermektedir.

zsayđı

zsayđı, bireyin kendine yönelik iyi ya da kötü olarak yapmış olduğu değerlendirmelerdir (Tafarodi ve Swann, 1995). Benlik sayđısı düşük öğrenciler okulda akranları ile etkili iletişim kuramamakta, akranları tarafından dışlanmakta ve grup etkinlikleri gibi etkileşim gerektiren faaliyetlere katılmaktan ekinebilmektedirler. Devamında ise akran zorbalığına maruz kalmaktadırlar ve bu durum düşük okul doyumuna yol açmaktadır (Verkuyten ve Thijs, 2002). Baker (1999), konu ile ilgili yaptđđı bir araştırmada okul doyumunu ile zsayđı arasında negatif yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşko ğrenciler ile yapılan bir başka çalışmada, okulda zsayđının okul doyumunu ile güçlü bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur (Karatzias vd., 2002). Benzer Şekilde Roh ve Park'ın (2015) araştırmalarında da ortaokul öğrencileri ve lise ğrencilerinin zsayđılarının okul doyumunu ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Özyeterlik

Özyeterlik, bireylerin hedeflerine ulaşmaları için yapması gerekenleri planlama ve yürütme süreçlerinde kendine olan inaçlarını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Bir başka tanıma göre zyeterlik, kişinin karřılařtıđđı ya da karşılaşabileceği durumlarla başa edebilmek için gerekli davranışları ne kadar iyi yapabileceğine ilişkin öznel değerlendirmeleri ile ilgili bir kavramdır (Bıkmaz, 2004). Bireyler karşılaştıkları durumların üstesinden gelmede zihinlerinde yaptıkları canlandırmalar sonucunda yeterli kapasiteye sahip olup olmadıklarına karar verirler. Bu anlamda zyeterlik kişilerin bu tür durumlarda karar vermelerinde belirleyici role sahiptir. (Bandura, 1997). Özyeterliği yüksek olan kişiler, bilgilerine, becerilerine ve yeteneklerine güvenerek üstlendikleri görevleri yerine getirebilecekleri konusunda kendilerine güvenirler (elik, 2014). zyeterliliği yüksek olan bireylerin mutlu ve başarılı olma ihtimalleri yüksektir (Bandura, 1997). Ortaokul ğrencileri ile yürütülen bir araştırmada, zyeterlilik öznel iyi oluşun yordayıcısı olarak bulunmuştur (Satıcı ve Deniz, 2019). Özyeterlik ğrencinin kendini başarılı olarak değerlendirmesinde etkili olan dolayısıyla okul doyumunu da etkileyen bir faktördür. Bu durum görgül olarak da ortaya konulmuş ve yapılan araştırmada okul doyumunu ile zyeterlik arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle zyeterlik arttığıca öğrencilerin okul doyumları da artmaktadır. (Sivandani vd., 2013). Bu bölüme kadar okul doyumunu etkileyen okul bağlamı ve içsel özelliklere dair etkenlere yer verilmiştir. Son olarak okul doyumunu etkileyen bağlamsal (vresel) etkenlere yer verilmiştir.

Okul Doyumunu Etkileyen Bağlamsal Etkenler

Okul doyumunu, kişisel özelliklerin yanı sıra sınıf ortamı gibi bağlamsal etkenlerden de etkilenmektedir (Verkuyten ve Thijs, 2002). Okul doyumunun önemli yordayıcılarından biri sosyal

destektir (Gutiérrez vd., 2017). Sosyal desteğin önemli kaynaklarından biri de ailedir (Traş ve Arslan, 2013). Okul doyumunu etkileyen çevre ve aileye dair detaylı açıklamalar aşağıdaki satırlarda yer almaktadır.

Çevre

Bireyler yaşadıkları çevreden bağımsız düşünülemezler. Hem çevrelerinden etkilenir hem de çevrelerini etkilerler (DeSantis-King vd., 2006). Okul doyumunu çevresel etkenlerden büyük ölçüde etkilenmektedir (Huebner ve Elmore, 2010). Öğrencilerin hayattaki iyi oluşlarını etkileyen en önemli çevrelerden biri okul ortamı ve arkadaşlarıdır (Alsaç, 2019). DeSantis-King ve arkadaşları (2006) yapmış oldukları araştırmada anne-baba ve akran desteğinin okul doyumunu ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu nedenle okul doyumunu daha iyi yordayabilmek için çevresel değişkenlerin incelenmesi önemli görülmektedir. Verkuyten ve Jochem (2002) okul doyumunun sınıf ortamına ve sınıfın yapısına bağlı olduğunu vurgulamaktadırlar. Olumlu sınıf ortamı, okul doyumunu doğrudan ve dolaylı şekilde etkilemektedir (Baker vd., 2003). Ortaokul öğrencileri ile yürütülen bir araştırmada öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile okulda öznel iyi oluşun alt boyutlarından olan okul doyumunu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Soyyigit, 2022).

Aile

Okul doyumunu daha iyi incelemek ve konuya ilişkin bir anlayış kazanabilmek için öğrencilerin aileleriyle de çalışmalar yapılmaktadır. Friedman, Bobrowski ve Geraci (2006) tarafından farklı etnik gruplarla yapılan bir araştırmada velilerin okul doyumunun okul güvenliğinden, okulun bütçesi ve öğretmenlerin niteliğinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin niteliğinin, anne babaların okula uyumunun ve okuldaki öğretimin kalitesinin okul doyumunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul doyumunu etkileyen aile ile ilgili bir faktör de bağlanma biçimidir. Anne babaya güvenli bağlanma geliştiren öğrencilerde okula bağlılık, akran bağlanması ve yüksek düzeyde okul doyumunu görülmektedir. Güvensiz bağlanma ise öğrencide okula ve akranlarına karşı davranış sorunları geliştirme riski ile düşük düzeyde okul doyumunu beraberinde getirmektedir (Huebner ve Elmore, 2010). Çocuklardaki okul doyumunun anababaların eğitim durumları ile arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada, anababanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların okul doyumunun azaldığı görülmüştür. Bu durum, anababaların eğitim düzeyi arttıkça çocuklardan beklentilerinin artması ile ilgili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Gibbons ve Silva, 2011). Okul- aile ilişkileri, okul doyumunu ve akademik başarı üzerinde yürütülen çalışmada, okul-aile ilişkileri arasındaki ilişkide okul doyumunun tam aracılık ettiği bulunmuştur (Hampden-Thompson ve Galindo, 2016). Ergenlerle yapılan bir araştırmada olumlu aile atmosferinin öğrencilerin okul memnuniyetleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Muscara vd., 2018).

Okul Doyumunun Ölçülmesi

Literatür incelendiğinde okul doyumunun ölçülmesi amacıyla Randolph ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği”ne rastlanılmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin okul doyumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekte toplam altı madde bulunmaktadır. Maddeler beşli likert şeklinde olup “Tamamen katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” biçiminde düzenlenmiştir. Her bir madde 1 ile 5 arasında puanlanmakta ve ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30’dur. Alınan puanın yüksekliği okul doyumunun da yüksek olduğunu göstermektedir. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları 108 Finlendiyalı ve 223 Hollandalı öğrenci ile yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları sonucunda, Finlandiya örnekleminde maddelerin faktör yüklerinin .80 ile .89, Hollanda örnekleminde ise .78 ile .85 arasında değerler aldığı görülmüştür. İç tutarlılık katsayıları Finlandiya örnekleminde .92, Hollanda örnekleminde ise .90; test tekrar test güvenilirliği Finlandiya örnekleminde .76, Hollanda örnekleminde ise .69 olarak bulunmuştur (Randolph ve ark., 2009). “Çocuklar İçin Kapsamlı Okul Doyumu Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama çalışması ise Telef (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir (örnek madde: Okula gitmeyi severim). Ölçeğin uyarlama çalışması Çanakkale ilinde öğrenim görmekte olan ilkokul

ve ortaokulda öğrenim gören toplam 582 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri; güvenilirlik katsayısını belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin orijinal formuyla benzer olarak tek faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %65'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .77 ile .82 arasında değer almıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Test tekrar test uygulaması sonucunda ölçeğin birinci ve ikinci uygulamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r = .92$, $p < .01$) olduğu bulunmuştur (Telef, 2014).

Literatürde okul doyumunu değerlendirmede kullanılan bir diğer ölçek Huebner (1994) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği”nin okul doyumunu alt ölçeğidir (örnek maddeler: Okulda olmaktan hoşlanırım. Okul ilgi çekici bir yer). Ölçekte toplam 36 madde ve beş boyut bulunmaktadır: Aile, arkadaş, okul, benlik ve yaşanılan çevre. Katılımcılar için ölçekte dört seçenek bulunmaktadır: (1) hiçbir zaman, (2) bazen, (3) sık sık, (4) her zaman. Ölçekten alınan puanın yüksekliği yaşam doyumunun da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin İngilizce formunda tüm ölçek için Cronbach alfa katsayısı .92; aile alt boyutu için .82; arkadaş alt boyutu için .85; okul alt boyutu için .85; benlik alt boyutu için .82 ve yaşanılan çevre alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır (Huebner, 1994). Çivitçi (2007) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için .87; aile alt boyutu için .74; arkadaş alt boyutu için .85; okul alt boyutu için .76; benlik alt boyutu için .70 ve yaşanılan çevre alt boyutu için .75 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç

2000’li yılların başından itibaren hızlı bir ivme kazanan pozitif psikoloji yaklaşımı okul psikolojisine dair uygulama ve araştırma eğilimine önemli katkılar sağlamıştır. Pozitif psikolojisi yaklaşımı, bireylerin gelişim dönemleri boyunca karşılaştıkları problemlere yönelik tanı koymak yerine olumlu bir uyumun önemine dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra soruna müdahaleden çok önleme temelli uygulamalar bu yaklaşım için oldukça değerli ve önemlidir. Özellikle eğitim psikolojisi ve okul psikolojisi alanında önleme çalışmalarına verilen önem ve değer giderek artmaktadır. Önleme çalışmalarının odağı gelişimsel problemlerin önlenmesinden çok okulda uyumun geliştirilmesine yöneliktir. Bu özellik okul temelli pozitif psikoloji uygulamalarının belirgin özellikleri arasında sıralanmaktadır (Baker vd., 2003).

Okulda olumlu bir işlevselliğin işaretleri arasında okul doyumunu yer almaktadır. Özellikle erken dönemlerdeki olumlu duyguların yetişkin dönemde bireylerin işlevsel uyumlarını yordamada önemli bir gösterge olduğu vurgulanmaktadır (Lewis vd., 2011; Lyubomirsky vd., 2005). Diener ve arkadaşları (2018) tarafından yetişkinlerle yapılan bir çalışmada öznel iyi oluşun ilişki kalitesi ile güçlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Buna benzer şekilde ortaokul öğrencileri gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise okul doyumunu yüksek olan öğrencilerin akranları, öğretmenleri ve aileleri olan ilişkide de yüksek doyuma sahip oldukları görülmüştür (Whitley vd., 2012).

Önceki satırlarda yer alan ifadelere dayalı olarak okul doyumunun gelişimsel açıdan önemli bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik başarılarına ve okuldaki deneyimlerinin olumlu yönde olması için tasarlanan müdahale ve önleme çalışmalarının etkili olduğu ancak okul doyumunu arttırmada aile, arkadaşlar, sağlık, toplum ve diğer yaşamsal bağlamların da önemli olduğu belirtilmektedir. Bu durum öğrencilerde okul doyumunun geliştirilmesinde farklı bağlamların etkisine yönelik bir ipucu sunmaktadır. Bu nedenlere dayalı olarak öğrencilerin okula yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri için sadece okuldaki öğelere odaklanmanın sınırlı olacağı belirtilmektedir. Bunların okul kapısının dışına taşınması ve buradaki bağlamlara aktarılması önemli görülmektedir (Huebner ve McCullough, 2000).

Okul doyumunu gelişimsel açıdan incelenmekle beraber konunun kültürel boyutu da bulunmaktadır. Çünkü iyi oluş ya da mutluluk gibi özelliklerin kültürler arasında farklılaşmasına ilişkin bilgiler mevcuttur (Diener vd., 2003). Örneğin, Kore ve Amerikan öğrencilerin okul doyumunu ve genel

yaşam doyumlarının incelendiği bir araştırmada Koreli öğrencilerin Amerikan öğrencilere göre okul doyumları ile genel yaşam doyumları arasında daha yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Park ve Huebner, 2005). Bu durum öğrencilerin sahip oldukları kültürel örüntülerinin (bireycilik veya toplulukçuluk) okul doyumlarına ve yaşam doyumlarına etki ettiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin etnik gruplarına göre okul ortamında maruz kaldıkları ayrımcılık ve kültürel bütünleşme duyguları okul doyumunu ve sonuç olarak yaşam doyumlarını etkilemektedir (Sam, 1998). Bu durum, gelecek yıllarda konu ile ilgili olarak yapılacak çalışmalarda kültürel özelliklerin de bir değişken olarak araştırmalara eklenmesine yönelik bir kanıt niteliğindedir. Özellikle 2011 yılından bu yana Suriye’den gelen yoğun göçlerle beraber Türkiye’de yaşanan kültürel çeşitlilik okullarda da gözlenmektedir. Bu nedenle okul doyumları çalışmalarında öğrencilerin kültürel özelliklerinin ele alınıp okul ve yaşam doyumları ile olan ilişkisinin incelenmesi faydalı olabilir.

Çocukların okul doyumları, okul ortamında pozitif iyi oluşun önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında bir çocuğun okulu sevmesi yaşamına ilişkin algıladığı bütüncül doyum ya da alan spesifik doyumunu etkilemektedir. Sonuç olarak okullarda öğrencilerin olumlu yönde gelişmelerinin sağlanması amaçlanıyorsa, okulun ortamı ve çevresinin tasarlanmasında bu özelliğe önem verilmesi faydalı olacaktır. Ayrıca, okullarda uygulanacak olan veya uygulanması planlanan pozitif psikoloji temelli müdahale programlarında okul doyumları da ele alınmalıdır. Ancak bu konudaki araştırma birikiminin sınırlı olduğu dikkate alınmalıdır. Bu sınırlılıktan hareketle çocukların okul doyumlarına yönelik hem kuramsal hem de uygulamalı araştırmalara bir ihtiyaç olduğuna dikkat çekilmektedir (Baker ve Maupin, 2009; Çam ve Artar, 2014).

Öğrencilerin okul doyumlarına ilişkin görece yakın zamanda gerçekleştirilen bir araştırmada öğrencilerde ekran izleme süresi arttıkça stres gibi duygusal sorunların artmasının yanı sıra okul doyumlarında da bir düşüş dikkate alınmıştır. Bu nedenle öğrencilerde okul doyumlarının artırılması ve ekran izleme süresinin azaltılmasına yönelik gerçekleştirilecek müdahale çalışmalarında öğrencilerin boş zamanlarında eğlence ve spor amaçlı olarak yapabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir (Khan vd., 2022). Bu nedenle ileride okul doyumuna yönelik olarak tasarlanması düşünülen müdahale çalışmalarında bu tür etkinliklerin düzenlenmesi yararlı olabilir. Gerçekleştirilecek olan müdahale çalışmalarının yanı sıra boylamsal desende araştırmalar yapılarak okul doyumunun gelişimsel süreç içerisinde nasıl bir değişim gösterdiğinin belirlenmesi faydalı olabilir. Hızla değişen koşullar ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin etkileşimi bir arada düşünüldüğünde bu tür boylamsal araştırmalara bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi’nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyanname

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz. Bu araştırma derleme (review) türünde olduğundan ULAKBİM TR Dizin birimi tarafından belirlenen ve 2020 yılından bu yana uygulanan “etik kurul izni gerektiren çalışmalar” kapsamında olmadığından etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

Kaynakça

- Ainley, J., Foreman, J., ve Sheret, M. (1991). High school factors that influence students to remain in school. *The Journal of Educational Research*, 85(2), 69–80. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.10702816>
- Alsa, D. (2019). *İlkokul ğrencilerinde okulda pozitif yaşantıların ve okul yaşam kalitesinin okul doyumunu üzerindeki etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban “at-risk” classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Journal of Elementary Education*, 100, 57–70.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., ve Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.206.21861>
- Baker, J. A., ve Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. R. Gilman, E. S. Huebner, ve M. J. Furlong (Ed.), *Handbook of positive psychology in schools* içinde (pp. 189–196). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203884089>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bıkmaz, F. (2004). Sınıf ğretmenlerinin fen ğretiminde z yeterlilik inancı leğinin geerlik ve gvenirlik alışması. *Milli Eğitim*. Erişim: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brophy, J. E., ve Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9>
- Casas, F., Baltatescu, S., Bertran, I., Gonzalez, M., ve Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111, 665–681. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0025-9>
- Chafouleas, S. M., ve Bray, M. A. (2004). Introducing positive psychology: Finding a place within school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(1), 1-5. <https://doi.org/10.1002/pits.10133>
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougen, J. L., ve Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet?. *Psychology in the Schools*, 41(1), 101-110. <https://doi.org/10.1002/pits.10142>

- Coelho, C. C. D. A., ve Dell’Aglia, D. D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia: Teoria e Prática* 21(1), 265-281. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p265-281>
- Conesa, P. J., Onandia-Hinchado, I., Dunabeitia, J. A., ve Moreno, M. Á. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. *Learning and Motivation*, 79, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101819>
- Çam, Z., ve Artar, M. (2014). Ergenlikte yaşam doyumu: Okul türleri bağlamında bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 23-46.
- Çelik, İ. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin özgüven düzeyinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi Afyonkarahisar örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğn Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 26, 51-60.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., ve 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>
- Danielsen, A. G., Wium, N., Wilhelmsen, B. U., ve Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., ve Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Değirmenci, G. Y., ve Değirmenci, H. (2019). Ekolojik sistem yaklaşımı ile öğrenci devamsızlıklarının azaltılmasına yönelik uluslararası uygulama örneklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 371-385.
- DeSantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., ve Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3), 279-295. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9021-7>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Oishi, S., ve Lucas, R. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>

- Diener, E., Oishi, S., ve Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 63-74.
- Eccles, J. S., ve Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Epstein, J. L., ve McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30. <https://doi.org/10.3102/00028312013001015>
- Eryılmaz, A. (2012). A model of subjective well-being for adolescents in high school. *Journal of Happiness Studies*, 13, 275-289. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9263-9>
- Fernandes, H. M., Raposo, J. V., Bertelli, R., ve de Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 155-172.
- Friedman, B.A., Bobrowski, P. E. ve Geraci, J. (2006). Parents' school satisfaction: Ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, 44 (5), 471-486. <https://doi.org/10.1108/09578230610683769>
- Gibbons, S., ve Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30(2), 312–331. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. ve Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.001>
- Hampden-Thompson, G., ve Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Harandin, E. C., Huebner, E. S., ve Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127–138. <https://doi.org/10.1177/0734282906295620>
- 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., Ash, C., ve Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167–183. <https://doi.org/10.1023/A:1010939912548>

- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., ve Hall, R. (2009). Positive schools. S. J. Lopez ve C. R. Snyder (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology* içinde (pp. 561–568). New York: Oxford University Press.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., ve Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. *Handbook of Child Well-Being*, 2, 797–819. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., ve McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 81–93. <https://doi.org/10.1002/pits.10140>
- Huebner, E. S., ve Elmore, G. M. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Huebner, E. S., ve Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139–150. <https://10.1007/s11482-006-9001-3>
- Huebner, E. S., ve McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331-335. <https://doi.org/10.1080/00220670009598725>
- Huebner, E. S., Zullig, K. J. ve Saha, R. (2012). Factor structure and reliability of an abbreviated version of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Child Indicators Research*, 5(4), 651-657. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9140-z>
- Hui, E. K. P., ve Sunb, R. C. F. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: The role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology*, 30(2), 155–172. <https://doi.org/10.1080/01443410903494452>
- Hui, E. K. P., ve Tsang, S. K. (2012). Self-determination as a psychological and positive youth development construct. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-7. <https://doi.org/10.1100/2012/759358>
- Jiang, X., Huebner, E. S., ve Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073-1086. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0190-x>
- Kalaycı, H., ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kalkan S., Mızrak Ş., Ayaz A., ve Aydın G. (2019). Okul doyumunu artırmaya yönelik psiko-eğitim programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 987-1012.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., ve Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/01443410120101233>

- Kim, D. H., ve Kim, J. H. (2013). Social relations and school life satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research*, 112(1), 105-127. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0042-8>
- King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M., ve Valoris, R. F. (2007). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279–295. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9021-7>
- Khan, A., Lee, E. Y., ve Horwood, S. (2022). Adolescent screen time: associations with school stress and school satisfaction across 38 countries. *European Journal of Pediatrics*, 181, 2273–2281. <https://doi.org/10.1007/s00431-022-04420-z>
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., ve Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and engagement among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249–262. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- Liu, X. ve Flick, R. (2019). The relationship among psychological need satisfaction, class engagement and academic performance: Evidence from China. *Journal of Education for Business*, 94(6), 408-417. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1541855>
- Lyubomirsky, S., King, L., ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*, 131, 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Mabie, G. E. (2003). Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *The Educational Forum*, 67(2), 156-162. <https://doi.org/10.1080/00131720308984553>
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., ve Craven, R. G. (2008). The big-fish–little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20, 319-350. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9075-6>
- Martin, K. M., ve Huebner, E.S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44(2), 199–208. <https://doi.org/10.1002/pits.20216>.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Miller, D. N., Nickerson, A. B., Chafouleas, S. M., ve Osborne, K. M. (2008). Authentically happy school psychologists: Applications of positive psychology for enhancing professional satisfaction and fulfillment. *Psychology in the Schools*, 45(8), 679-692. <https://doi.org/10.1002/pits.20334>
- Muscarà, M., Pace, U., Passanisi, A., D'Urso, G., ve Zappulla, C. (2018). The transition from middle school to high school: The mediating role of perceived peer support in the relationship between family functioning and school satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2690-2698. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1098-0>

- National Center for Education Statistics. (2005). *The condition of education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Niemiec, C. P. ve Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Öksüz, Y., Demir, E. G., ve Öztürk, M. B. (2018). Roman çocukların okul doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Samsun ili örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 256-268. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017029312>
- Özdemir, S., ve Sezgin, F. (2011). Primary school students' perceptions of principal and teacher support, perceived violence, and school satisfaction. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 181-199.
- Park, N., ve Huebner, E. S. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 444-456. <https://doi.org/10.1177/0022022105275961>
- Poulou, M. S. (2020). Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher-student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41(6), 499-521. <https://doi.org/10.1177/0143034320951911>
- Proctor, C., ve Linley, P. A. (2014). Life Satisfaction in Youth. Fava, G., ve Ruini, C. (Ed.), *Cross-cultural advancements in positive psychology* içinde (pp. 199-215). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8669-0_13
- Randolph, J. J., Kangas, M., ve Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2, 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>
- Roh S. Z., ve Park M. S. (2015). The effects of students, parents, and teachers on school adjustment and the satisfaction of middle and high school students. *Advanced Science and Technology Letters*, 92, 22-25 <http://dx.doi.org/10.14257/astl.2015.92.05>
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sam, D. L. (1998). Predicting life satisfaction among adolescents from immigrant families in Norway. *Ethnicity ve Health*, 3, 5-18. <https://doi.org/10.1080/13557858.1998.9961844>
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., ve Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction

- with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397. <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Satıcı, S. A., ve Deniz, M. E., (2019). Adolescents' self-perception and school satisfaction: Assessing the mediating role of subjective vitality. *Education and Science*, 44(197), 367-381. <http://doi.org/10.15390/eb.2019.7289>
- Schneider, T., Walker, H., ve Sprague, J. (2000). *Safe school design: A handbook for educational leaders*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sivandani, A., Koohbanani, S. E., ve Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 668-673. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.623>
- Snyder, C. R., Cheavens, J., ve Sympson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group dynamics: Theory, Research, And Practice*, 1(2), 107. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.1.2.107>
- Soyyığıt, M. K. (2022). *Ergenlerin okula bağlanmalarında algılanan sosyal destek ve okulda öznel iyi oluşun rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Kiefer, S. M., ve Ferron, J. M. (2016). Conceptualizing high school students' mental health through a dual-factor model. *School Psychology Review*, 45(4), 434-457. <https://doi.org/10.17105/SPR45-4.434-457>
- Tafarodi, R. W., ve Swann, W. B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65, 322–342. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6502_8
- Telef, B. B. (2014). Turkish adaptation study of overall school satisfaction scale for children/çocuklar için kapsamlı okul doyumunu ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 478- 490.
- Telef, B. B., Arslan, G., Mert, A., ve Kalafat, S. (2015). The mediation effect of school satisfaction in the relationship between teacher support, positive affect and life satisfaction in adolescents. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1633-1640. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2282>
- Tian, C., Chen, H., ve Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school- related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119, 353–372. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0495-4>

- Tian, L., Chu, S., ve Huebner, E. S. (2015). The chain of relationships among gratitude, prosocial behavior and elementary school students' schoolsatisfaction: The role of school affect. *Child Indicators Research*, 9(2), 515-532. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9318-2>
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., ve 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>
- Tian, L., Tian, Q., ve Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 128(1), 105-129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>
- Traş, Z., ve Arslan, E. (2013). An investigation of perceived social support and social self efficacy in adolescents. *İlköğretim Online (elektronik)*, 12, 4, 1133-1140.
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., ve Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11, 487-505. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., ve Alfaro, J. (2018). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11, 487-505. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9442-7>
- Verkuyten, M., ve Jochem, T. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228. <https://doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Verkuyten, M., ve Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Wandeler, C. A., ve Bundick, M. J. (2011) Hope and selfdetermination of young adults in the workplace. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 341-354. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.584547>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Wehlage, G. G., ve Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem?. *Teachers College Record*, 87(3), 374-392. <https://doi.org/10.1177/016146818608700302>

- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J., ve Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337-350. <https://doi.org/10.1007/s11482-012-9167-9>
- Yam, F. C., ve Kumcağız, H. (2020). Ortaokul rencilerinin okul doyumunu ile yaşam doyumları arasındaki ilişki: Umudun aracı rolünün incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2113-2130. <https://doi.org/10.33206/mjss.720592>
- Yıldız M. A., ve Kutlu M. (2015). Erinlerde okula bağlanmanın yordayıcısı olarak sosyal kaygı ve depresif belirtilerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 332-345.
- Yu, C., Li, X. ve Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence* 49, 115-12. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., ve Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 374-392. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>