



Lise Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Algılanan Öğretmen Reddinin Disiplin Durumlarına Dayalı Olarak İncelenmesi

Behire KUYUMCU*, **Hifa Nazile YILDIZ****, **Zehra BÖKE*****

Öz: Bu araştırmanın amacı ergenlerin disiplin durumları ile stresle başa çıkma tarzları ve algılanan öğretmen reddi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ölçme araçları olarak Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (Özbay ve Şahin, 1997) ve Algılanan Öğretmen Kabul-Red/Kontrol Ölçeği (Rohner, 2005) kullanılmıştır. Çalışma grubu 234 lise öğrencisinden oluşturulmuştur. Yaş ortalaması 15.59 ve standart sapması 1.30 olan katılımcıların 35'i kız, 199'u erkektir. Regresyon analizi sonuçları ergen öğrencilerin kınama veya uzaklaştırma cezası almış olma durumlarının ve algılanan öğretmen reddi puanlarının stresle başa çıkma tutumlarını yordadığını göstermiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu, öğrencilerin stresle başa çıkma tarzlarının ve algılanan öğretmen reddinin disiplin durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı yönündedir. Uzaklaştırma cezası alan öğrenciler kaçma biyo-kimyasal başa çıkma tarzını daha sık kullanma ve öğretmen davranışlarını reddedici algılama eğilimindeyken, kınama cezası alan öğrenciler kaçma-duygusal eylemsel ve kabul bilişsel yeniden yapılandırmayı kullanma eğilimindedir. Disiplin cezası almayan öğrenciler ise en sık aktif planlama, dış yardım arama ve dine sığınma başa çıkma tarzını kullanmışlardır. Sonuçların kişiler arası kabul-red kuramının gelişerek yaygınlaşmasına ve rehberlik hizmetleri uygulayıcılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

*Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, behirek@gmail.com Yenimahalle/ Ankara

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yenimahalle/ Ankara

*** Şehit Sertaç Uzun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Elmadağ/ Ankara



Anahtar Kavramlar: Başa çıkma, algılanan öğretmen reddi, kuraldışı davranışlar, ergen

The Relationship Between Coping, Perceived Teacher Acceptance and Disciplinary Status Among Turkish High School Students

Abstract: The aim of the current study is to examine the relation between high school students' coping styles and perceived teacher acceptance and the disciplinary status of students (suspension from school, reprimands, and no disciplinary penalties). Stress Coping Inventory (Özbay & Şahin, 1997) and Perceived Teacher Acceptance/Control Scale (Rohner, 2005) were used as the measures. The study group consists of 234 high school students. The average age of the participants was 15.59 and standard deviation was 1.30. There were 35 girls and 199 boys in the participants. Results show that suspension from school, reprimands and perceived teacher rejection predicted the coping styles. The group who were suspended from school have the highest scores on the biochemical avoidance and the lowest scores on the functional coping style. The results may be helpful for practitioners of counseling services, especially for consulting and psychological counseling services, or as a preliminary study, leading to further research on teacher acceptance/rejection.

Key Words: Coping, perceived teacher rejection, irregular behavior, adolescent.



Giriş

Stres, kişinin uyumunu tehdit eden ve mevcut kaynaklarını zorlayan ya da aşan taleplerdir (Folkman, Lazarus, Gruen, ve Delongis, 1986). Başa çıkma ise bilişsel ve davranışsal olarak stresin üstesinden gelmek, stresi azaltmak veya tolere etmek için çaba harcamak anlamına gelir (Lazarus, 1993). Başa çıkma, sonucuna ve başarılı olup olunmadığına bakılmaksızın *çabalamak* olarak değerlendirilir. Başa çıkmanın işlevselliğinin tek ölçütü, gerçeğe bağlılık, duruma uygunluktur (Folkman, 1984; Lazarus, 1993). Kişi stresle başa çıkma için strese neden olan problemi çözmeye odaklanabileceği gibi (problem odaklı başa çıkma), problemin kendinde yarattığı duyguyu düzenlemeye odaklanabilir (duygu odaklı başa çıkma) (Lazarus ve Folkman, 1984). Problem odaklı başa çıkma kişinin sorumluluk alması ve fikirlerini değiştirmesi, plan yapıp takip etmesi, ayakları üstünde durup istediği şey için savaşmasını içerir. Duygu odaklı başa çıkma ise değiştirilemeyen durumlarda bardağa dolu tarafından bakmaya çalışmak, kabul etmek, anlamaya çalışmak, her şeyi unutmaya çalışmakla ilgilidir.

Folkman ve Lazarus'un stresle başa çıkma görüşlerini esas alan farklı ölçme araçları bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri/SBTE (Özbay ve Şahin, 1997) stres araştırmalarında kullanılan ölçeklerden biridir ve stresle başa çıkma tarzlarını, aktif planlama, dış yardım arama, dine sığınma, duygusal-eylemsel kaçma-soyutlama, biyokimyasal kaçma-soyutlama ve bilişsel yeniden yapılandırma olmak üzere altı alt boyutta tanımlamaktadır. Bu araştırmada stresle başa çıkma tarzları SBTE'nin bu alt boyutlarına dayalı incelenmiştir. Aktif planlama, aktif olarak bir şeyler yapma, doğrudan işleme başlama, aktif çabaları artırma, eylem planları oluşturma, şu an üzerinde odaklaşma ve problem çözme sistematığı içerisinde olmayı içeren rasyonel adımlar ve yöntemleri kapsar. Dış yardım arama, somut çözüme yönelik dış yardım arama olabileceği gibi duygusal dış yardım arama



şeklinde de olabilir. Dine sığınma, ilahi bir güce sığınmayı, dua etmeyi, inançlardan güç almayı ifade eder. Duygusal-eylemsel kaçma-soyutlama, kişinin kendini durumdan soyutlamasıdır. Bunu duygusal ya da eylemsel olarak yapabilir. Biyokimyasal kaçma, kişinin sigara içme, alkol alma, ilaç kullanma ve uyuşturucuya yönelmeyle metabolizmada fizyolojik değişiklik yapma eğilimidir. Kabul-bilişsel yeniden yapılandırma, kişinin problemi kabul edip kendince bilişsel olarak yeni çözüm yolları aramasıdır (Özbay ve Şahin, 1997).

Ergenlik dönemi, stresle başa çıkma süreçlerinin incelenmesi için ilginç ve önemli bir dönemdir (Compas, Davis ve Forsythe, 1985). Uyum sağlanması gereken değişimlerin yoğun olduğu bu dönemde— hızla gelişen ve değişen bedene uyum sağlama, yaşlıları çevresinde bir yer edinebilme, bir meslek seçme ve buna hazırlanma, aileden bağımsız olabilme—(Yeşilyaprak, 2008) stres düzeyi artabilir; stresle başa çıkma becerisindeki yetersizlik bu dönemdeki olası uyum sorunlarından öte olumsuz sonuçlar doğurabilir (Patterson ve McCubin, 1987). Dahası ergenin yaşadığı stres sahip olduğu başa çıkma tarzlarını aştığında riskli davranışlar—madde kullanımı, suç, psiko-sosyal konularda kendini ayarlama yetersizliği gibi— alternatif başa çıkma davranışı olarak kullanılabilir (Hurrelmann ve Richter, 2006).

Riskli davranış, *kural dışı davranış, davranışsal problem, istenmeyen davranış* kavramları yerine kullanılmaktadır. Bu araştırmada kural dışı davranış ifadesi kullanılmıştır. Karşılığında bir yaptırım olan ve beraberinde risk getiren davranış anlamındaki kural dışı davranış (Compas, Malcarne ve Fondacaro, 1988), ergenlerde okul kurallarına aykırı davranma, öfkeyi kontrol edememe ve kavga etme, tahrikçilik, uyuşturucu kullanma, kopya çekme (Kaner, 1992), madde kullanımı (alkol, sigara vb.), suç işleme, çete kurma (Adams ve Berzonsky, 2003), hırsızlık ve zorbalık (Richter, 2010) şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Kural dışı davranış sergileyen ergenlerin stres belirtileri suç girişimi olmayan ergenlere göre daha yüksektir (Basut, 2004). Bu ergenler işlevsel olmayan başa çıkma (kaçınmacı) tarzını kullanmaktadırlar (Basut, 2004; Compas, Malcarne, ve Fondacaro, 1988; Frydenberg ve Lewis, 2004). Bu ergenlerin



ahlaki olgunluklarını düşük (Bartek, Krebs ve Taylor, 1993); benlik gelişimi ile ilgili problemler yaşadıkları da bilinmektedir (Recklits ve Noam, 1999). Kuraldışı davranış sergilemeyen ergenlerde ise problem çözme becerisi yüksektir, davranış problemi az olduğu gibi, benlik gelişimi ile ilgili problemler de yaşamamaktadırlar (Recklits ve Noam, 1999).

Ulusal yayınlarda stresle başa çıkma ve kural dışı davranış arasındaki ilişki yaygın olarak ebeveyn-çocuk ilişkisi ile açıklanmıştır (Örn: Bulut ve Akbaş, 2012; Önder ve Yılmaz, 2012). Oysa ebeveyn gibi öğretmenin de çocukluk dönemi bağlanma figürlerinden biri olduğu kabul edilmektedir (Al-Yagon ve Mikulincer, 2006; Rohner, 2010; Weiss, 1998). Bunun anlamı, her çocuk ailesinden beklediği kabul edici davranışları—uygun fiziksel yakınlık, onay sözleri, duygusal destek, ihtiyaçlarına duyarlı olunması gibi—öğretmeninden de görme ihtiyacı taşır (Rohner, 2010).

Bağlanma figürüyle kurulan duygusal bağ ile stresle başa çıkma tarzları arasında ilişki vardır. Güvenli ilişki—kendinin ve karşı tarafın değerli olduğunu hissettiği ilişki—içerisindeki ergenler, sigara, içki ve diğer zararlı maddeleri kullanmazken, güvenli bağ geliştiremeyen ergenler bu maddeleri kullanarak stresle başa çıkma eğilimindedir (Howard ve Medway, 2004). Benzer şekilde bu kişiler stres kaynağından kaçma eğilimindedir ve dış yardım arama çabasında bulunmazlar (Mikulincer ve Florian, 1995). Fakat bu araştırmalarda bağlanma figürü olarak ebeveyn ele alınmıştır. Öğrenmeni *güvenli dayanak* (secure base) olarak gören araştırmalar olsa da (örn: Al-Yagon ve Mikulincer, 2006) kişilerarası-kabul red kuramına (Rohner, 2004) dayalı olarak algılanan öğretmen reddi ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan araştırmaya rastlanmamıştır.

Algılanan öğretmen reddi *kişilerarası kabul-red kuramı* içerisinde yer almaktadır (Rohner, 2015). Bir doğrunun bir ucunda kabul edicilik diğer ucunda reddedicilik bulunmaktadır. Kabul edici durum, sıcaklık, şefkat, bakım, ilgi, destek ya da kısaca sevginin



ön plana çıktığı davranışları içermektedir (Khaleque ve Rohner, 2011; 2012; Rohner ve Khaleque, 2010). Fiziksel (sarılma, öpme, okşama, rahatlatma gibi) ya da sözel (övme, iltifat etme, çocuğa veya çocuk hakkında güzel şeyler söyleme gibi) şekilde kabul edici davranışlar gösterilebilir. Reddedici durum ise bu duygu ve davranışların olamadığı veya belirgin şekilde esirgenmesi, bunun yanı sıra, çocuğu/bireyi inciten çeşitli fiziksel veya psikolojik davranış veya duyguların sergilenmesi olarak tanımlanmaktadır (Khaleque ve Rohner, 2011; Rohner ve Khaleque, 2010).

Kişi bağlanma figürü tarafından kabul edilmediğini dört şekilde deneyimler: (1) Soğuk ve duygusuz (sıcak ve şefkatlinin tersi), (2) Düşmanca ve saldırgan, (3) Kayıtsız ve ihmalcı, (4) Ayrışmamış reddetme (Rohner, 2004). "Ayrışmamış reddetme", bağlanma figürünün (ebeveyn/eş/arkadaş/öğretmenin) kişiyi ihmal ettiğine ya da ona karşı şefkatsiz veya saldırgan olduklarına dair açık bir davranışsal gösterge olmamasına rağmen, kişinin bağlanma figürünün umurunda olmadığına ya da onlar tarafından sevilmediğine inanmasıdır (Rohner, 2005).

Çocuk ailesi tarafından reddedildiğini düşündüğünde kişiliği üzerinde yedi olumsuz etki gelişir:(1) Bağımlılık ya da savunucu bağımsızlık, (2) Duygusal duyarsızlık, (3) Düşmanlık ve saldırganlık, (4) Olumsuz öz-saygı, (5) Olumsuz öz-yeterlik, (6) Duygusal tutarsızlık, (7) Olumsuz dünya görüşü (Rohner, 2004; Rohner, 2015). Bağlanma figürü olan öğretmen tarafından reddedilmek de çocukta benzer durumlara yol açabilmektedir (Ahmed, Rohner ve Carrasco, 2012; Ali, Khaleque ve Rohner, 2015; Rohner, 2010). Aynı zamanda öğrencinin öğretmenini kabul edici algılaması diğer bağlanma figürleri (ebeveyn) nedeniyle gelişen bu olumsuz etkileri olumluya çevirebilir, sosyal duygusal iyi oluşuna, akranlarıyla iyi ilişkilerde olmasına katkı sağlayabilir (Ali, Khaleque ve Rohner, 2015; Al-Yagon, Mikulincer, 2006).

Öğretmenlerini reddedici algılayan ergenler, kabul edici algılayan ergenlere kıyasla daha fazla psikolojik huzursuzluk ve sosyal problem yaşamaktadır (Tillman, 2010).



Öğretmenlerini kabul edici algılayan ergenler yüksek akademik başarısı ve olumlu benlik algısına sahiptir (Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Şahan, 2010, Makri-Botsari, 2015). Bu ergenlerin okula yönelik olumlu tutum (Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Şahan, 2010), akademik içsel motivasyon (Makri-Botsari, 2015), okula uyum (Blankemeyer, Flannery, ve Vazsonyi, 2002) ve psikolojik uyum (Ali, 2011, Dwairy, 2011, Rohner, 2010) konularında da olumlu özelliklere sahip oldukları bilinmektedir. Altı ülkede yapılan çalışmada (Türkiye, Amerika, Kuveyt, Hindistan, Estonya ve Bangladeş) öğrencilerin cinsiyetine göre farklılıklar olsa da algılanan öğretmen kabulü ile öğrencilerin okul davranışları (Örn: arkadaşlarına vurma, okul kurallarına uymama, yalan söyleme, arkadaşlarının eşyalarını çalma vb.) arasında negatif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur (Rohner, 2010).

Mevcut literatür ışığında söylenebilecek durum, ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ile kural dışı davranışları arasında ilişki olduğudur. Fakat bu ilişkiyi algılanan öğretmen reddi ile birlikte inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın öncül bir çalışma olması ve çalışma grubunun disiplin olayının sıkça yaşandığı meslek lisesi (MEB, 2011) öğrencileri arasından oluşturulmuş olması araştırmayı önemli kılmaktadır. Sonuç olarak bu araştırmanın amacı ergenlerin disiplin durumları ile stresle başa çıkma tarzları ve algılanan öğretmen reddi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorular cevaplanmıştır:

1. Ergenlerin disiplin durumları ve algılanan öğretmen reddi puanları stresle başa çıkma tarzlarını yordamakta mıdır?
2. Ergenlerin stresle başa çıkma tarzı puanları ve algılanan öğretmen reddi puanları disiplin durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni: Araştırma tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasında birlikte değişimin olup olmadığını, değişim varsa derecesini ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 1995).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu 234 endüstri meslek lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin disiplin durumları önemli bir değişken olduğu için

Tablo 1. Çalışma grubuna ait tanımlayıcı bilgiler

Değişkenler	Disiplin Cezası	Kınama Cezası	Uzaklaştırma	Toplam
	Almayan	Alan	Cezası Alan	
	N	N	N	
Cinsiyet				
Kız	15 (%42.9)	13 (%37.1)	7 (%20)	35 (%100)
Erkek	59 (%29.6)	66 (%33.2)	74 (37.2)	199(%100)
Genel	74 (%31.6)	79 (33.8)	81(34.6)	234(%100)
Anne				
Hayatta	74	79	81	234
Vefat etmiş	0	0	0	0
TOPLAM	74	79	81	234
Baba				
Hayatta	73	77	79	229
Vefat etmiş	1	2	2	5
TOPLAM	74	79	81	234
Ebeveyn Durumu				
Ayrı	7	5	21	33
Birlikte	67	74	60	204
TOPLAM	74	79	81	234

çalışma grubu meslek lisesi öğrencileri arasından seçilmiştir. Çünkü MEB'in (2011) iç denetim raporuna göre 2009-2011 yılları arasında (sonraki yıllarda raporda bu bilgiye yer verilmemiştir) disiplin olaylarının en çok yaşandığı okul türü meslek liseleridir. Bu nedenle çalışma grubunun amaçlı ve ulaşılabilirlik ilkesine (convenience sampling) göre oluşturulduğu ifade edilebilir. Öğrencilerden 35'i kız ve 199'u erkektir. Yaşın ortalaması 15.59, standart sapması 1.30 değerinde olup yaş aralığı 14 ile 19 arasındadır. Katılımcılara ait ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.



Veri Toplama Araçları: Veri toplama aracı olarak; Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE), Algılanan Öğretmen Kabul-Red/Kontrol Ölçeği (Kısa Formu) ve Bilgi Formu kullanılmıştır.

Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE): Orijinali Özbay tarafından, Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversitede öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin stresle başa çıkma yollarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Özbay ve Şahin (1997) tarafından yapılmıştır. Ölçek 43 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır: *Aktif planlama* (10 madde), *Dış Yardım Arama* (9 madde), *Dine Yönelme* (6 madde), *Kaçma-Duygusal-Eylemsel* (7 madde), *Kaçma-Biyokimyasal* (4 madde), *Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma kaçma* (7 madde) (Özbay ve Şahin, 1997). Ölçek, 0 = *Hiçbir zaman* (%0)'dan 4 = *Genellikle* (%75-100)'ye doğru 5'li likert tipinde derecelenmektedir. Soru örnekleri şu şekildedir: "Attığım her adımı ve yapacağım her hareketi çok iyi düşünürüm." (Aktif planlama); "Arkadaşlarım ve yakınlarımdan duygusal destek almaya çalışırım" (Dış Yardım Arama); "Dini inançlarımdan güç alarak kendimi güvende hissederim." (Dine Yönelme); "Başıma gelenlere inanmak istemem." (Kaçma-Duygusal-Eylemsel); "Kendimi daha iyi hissetmek için ilaç alırım." (Kaçma-Biyokimyasal); "Olanlara daha iyimser bir gözle bakmaya çalışırım." (Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılanma). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0; en yüksek toplam puan 172 olsa da her faktör için en yüksek puan soru sayısına bağlı olarak değişmektedir. Puanın yüksekliği kişinin puanlanan başa çıkma tarzını kullanmaya daha eğilimli olduğunu gösterir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81'dir. Alt ölçekler için belirlenen güvenilirlik katsayıları .56 ile .89 arasında değişmektedir: Aktif planlama için .75, Dış Yardım için .81, Dine Sığınma için .89, Kaçma-Duygusal-Eylemsel için .62, Kaçma biyokimyasal için .56 ve Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılandırma için ise .56'tir. Bu araştırmada Aktif Planlama için .69; Dış Yardım için .79; Dine Sığınma için .94; Kaçma-Duygusal-Eylemsel için .55; Kaçma biyokimyasal için .58 ve Kabul-



Bilişsel Yeniden Yapılandırma için ise .58'tir. Ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Öğretmen Kabul-Red/Kontrol Ölçeği (Kısa Formu): Öğrencilerin öğretmenlerini ne derece kabul-reddedici algıladıklarını ve davranışsal kontrolü ölçmek amacıyla Rohner (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 29 maddeden oluşmaktadır. Fakat bu çalışmada Kontrol alt ölçeği (5 madde) kullanılmamıştır. Algılanan öğretmen kabul-red alt faktörleri: *Sıcaklık* (8 madde), *Düşmanca ve Saldırgan* (6 madde), *Kayıtsız ve İhmalci* (6 madde), *Ayrılmamış Reddetme* (4 madde) (Rohner, 2005). Ölçek, 1 = *Hiçbir zaman doğru değil*'den 4 = *Hemem hemen her zaman doğru*'ya doğru 4'lü likert tipinde derecelenmektedir. Soru örnekleri şu şekildedir: "Benin hakkımda güzel şeyler söyler." (Sıcaklık); "Hak etmediğim halde bana vurur." (Düşmanca ve Saldırganca); "Bana hiç ilgi göstermez" (Kayıtsız ve İhmalci); "Beni tam bir baş belası olarak görür." (Ayrılmamış Reddetme). Ölçekten alınabilecek en düşük skor 1; en yüksek toplam skor 24'tür. Ölçek hem alt faktör hem de toplam puan sunmaktadır. Puanın yüksekliği kişinin kendini reddedilmiş algıladığını gösterir. Bu çalışmada sadece toplam puan kullanılmıştır. Türkçeye uyarlama çalışması Yıldırım ve Erkman (2008) tarafından yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin, kişilerarası kabul-red kuramına uygunluk gösterdiğini (Kabul-red); ölçüt geçerliğinde kullanılan Algılanan Öğretmen Davranış Envanteri ile .82 ilişki olduğu ortaya konmuştur. Test-tekrar test güvenirliği ölçeğin geneli için .92, olup alt faktörler için değer .72 ile .85 arasında değişmiştir. Ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısı .76'dır. Sıcaklık faktörü için .66; düşmanca ve saldırgan faktörü için .60; kayıtsız ve ihmalci faktörü için .55; ayrılmamış reddetme faktörü için ise .61'dir. Bu çalışma için ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı .75'tir ve açımlayıcı faktör analizi kişilerarası kabul-red kuramına uygunluk göstermiş, iki faktörlü yapı çıkmıştır (Kabul-Red).



Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından çalışma grubuna ait demografik bilgileri toplamak amacı ile hazırlanmıştır. Bilgi formu ile toplanan bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

İşlem: Araştırma grubuna ait veriler sınıf ortamında araştırmacı (araştırmacı aynı zamanda okulun rehber öğretmenidir) tarafından toplanmıştır. Araştırmanın amacı ve verilerin kullanım alanı hakkında bilgi verildikten sonra öğrencilere ölçme araçları dağıtılmıştır. Uygulama 25 dakika sürmüştür. Uygulama sonrasında araştırmacı (okulun rehber öğretmeni) her bir öğrencinin disiplin durumunu (ceza almama, kınama cezası alma ve uzaklaştırma cezası alma) öğrencilerin formlarına eklemiştir. Rehber öğretmen öğrencilerin sınıf oturma düzeninden yararlanarak formların karışmamasını güvence altına almıştır. Veri toplama süreci bir ay sürmüştür.

Verilerin Analizi: Analiz öncesinde kayıp veri ve üç değer çalışması yapılmıştır. Veri setinde kayıp veri bulunmazken uç değerlere sahip 9 öğrenci veri setinden çıkartılmıştır. Böylelikle başlangıçta 243 olan veri seti 234’e düşmüştür. Bu işlemde .01 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. İstatistiksel işlemler yapılmadan verilerin normal dağılımı, ham puan üzerinden çarpıklık (Skewness) katsayılarının incelenmesi ile yapılmıştır. Değişkenlerin çarpıklık değerleri aktif planlama için .038; dış yardım arama için .036; dine sığınma için -.294; kaçma biyokimyasal için .689; duygusal eylemsel kaçma için .465; kabul bilişsel yeniden yapılandırma için .779 ve algılanan öğretmen reddi için .598’dir. Bu değerlerin, + 1 ile - 1 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Verilerin analizinde değişkenler arası ilişki Pearson korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Disiplin durumu ve algılanan öğretmen reddinin stresle başa çıkma tarzını yordama gücü basit regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Disiplin durumu dummy değişken olarak modele alınmıştır. Kınama cezası ve uzaklaştırma cezası alan öğrenciler modele dahil edilirken disiplin cezası almayan grup ise



karşılaştırma değişkeni (Comparison variable) olarak model dışında bırakılmıştır. Varyans homojenliği sağlanamadığı için (her bir değişken için Levene değeri anlamlı çıkmıştır. Değerler 54.62 ila 7.75 arasında değişmiştir) gruplar arası karşılaştırma Brown-Forsythe ve Welch yöntemiyle hesaplanan Robust ANOVA tekniği ile yapılmıştır. (1. Grup = disiplin cezası almayan öğrenciler; 2. Grup = kınama cezası alan öğrenciler; 3. Grup = uzaklaştırma cezası alan öğrenciler). Robust ANOVA sonrası gruplar arası karşılaştırmada, varyanslar eşit olmadığı için Dunnett's C kullanılmıştır. Bütün analizler SPSS 23.0 paket programıyla yapılmıştır. Hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmanın amacı ergenlerin disiplin durumları ile stresle başa çıkma tarzları ve algılanan öğretmen reddi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla oluşturulan alt amaçlara ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ergenlerin Disiplin Durumlarının ve Algılanan Öğretmen Reddi Puanının Stresle Başa Çıkma Tarzı Puanını Yordama Gücü

Basit regresyon analizi sonuçlarına geçmeden önce Tablo 2'de değişkenlere ait ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri, Tablo 3'te stresle başa çıkma tarzları, algılanan öğretmen reddi, yaş, akademik ortalama ve devamsızlık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler

Değişkenler	Disiplin Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
AP	Ceza almayanlar	74	26.25	1.92	.223
	Kınama cezası alanlar	79	23.84	6.78	.763
	Uzaklaştırma cezası alanlar	81	17.85	2.45	.272
	Toplam	234	22.53	5.59	.365
DYA	Ceza almayanlar	74	19.86	2.49	.290
	Kınama cezası alanlar	79	19.56	7.11	.800
	Uzaklaştırma cezası alanlar	81	11.44	5.31	.591
	Toplam	234	16.85	6.64	.434
DS	Ceza almayanlar	74	16.93	5.64	.656
	Kınama cezası alanlar	79	15.63	5.16	.581
	Uzaklaştırma cezası alanlar	81	6.16	7.76	.863
	Toplam	234	12.76	7.94	.519
KBK	Ceza almayanlar	74	.000	.000	.000
	Kınama cezası alanlar	79	1.72	2.67	.300
	Uzaklaştırma cezası alanlar	81	4.50	1.09	.121
	Toplam	234	2.14	2.50	.163
KDE	Ceza almayanlar	74	11.82	2.08	.242
	Kınama cezası alanlar	79	13.78	5.06	.570
	Uzaklaştırma cezası alanlar	81	11.56	2.77	.308
	Toplam	234	12.39	3.68	.241
KBYY	Ceza almayanlar	74	11.47	.72	.084
	Kınama cezası alanlar	79	15.48	4.60	.518
	Uzaklaştırma cezası alanlar	81	12.92	2.26	.252
	Toplam	234	13.32	3.42	.224
Algılanan Öğretmen Reddi	Ceza almayanlar	74	36.35	8.02	.933
	Kınama cezası alanlar	79	48.64	13.38	1.50
	Uzaklaştırma cezası alanlar	81	80.38	17.02	1.89
	Toplam	234	55.74	22.96	1.50
Yaş	Ceza almayanlar	74	15.01	1.10	.128
	Kınama cezası alanlar	79	15.02	1.13	.127
	Uzaklaştırma cezası alanlar	81	16.69	.875	.097
	Toplam	234	15.59	1.30	.085
Akademik Ortalama*	Ceza almayanlar	74	51.63	4.68	.544
	Kınama cezası alanlar	79	52.31	7.09	.797
	Uzaklaştırma cezası alanlar	81	47.86	4.39	.488
	Toplam	234	50.55	5.85	.382
Devamsızlık**	Ceza almayanlar	74	4.62	2.13	.248
	Kınama cezası alanlar	79	7.87	4.99	.561
	Uzaklaştırma cezası alanlar	81	11.48	5.38	.598
	Toplam	234	8.09	5.25	.343

AP = Aktif Planlama; DY A = Dış Yardım Arama; DS = Dine Sığınma; KBK = Kaçma-Biyokimyasal; KDE = Kaçma-Duygusal Eylemsel; KBY Y = Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılandırma. *Akademik ortalama 100'lük sistem üzerindedir. **Devamsızlık gün üzerinden yazılmıştır.

Tablo 3. Değişkenler arası korelasyon sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. AP	-									
2. DYA	.67**	-								
3. DS	.58**	.52**	-							
4. KDE	.31**	.32**	-.07	-						
5. KBK	-.54**	-.42**	-.51**	-.02	-					
6. KBYY	.29**	.32**	-.04	.42**	.13*	-				
7. Algılanan Öğretmen Reddi	-.60**	-.53**	-.61**	-.03	.69**	-.01	-			
8. Yaş	-.37**	-.41**	-.54**	-.04	.45**	-.11	.58**	-		
9. Akademik Ortalama	.26**	.19**	.18**	.12	-.31**	.14*	-.33**	-.25**	-	
10. Devamsızlık	-.34**	-.32**	-.38**	-.02	.56**	.11	.50**	.40**	-.40**	-

AP = Aktif Planlama; DYA = Dış Yardım Arama; DS = Dine Sığınma; KDE = Kaçma-Duygusal Eylemsel; KBK = Kaçma-Biyokimyasal; KBYY = Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılandırma.

** p<.01; * p<.05

Tablo 3'te de görüldüğü gibi ergen öğrencilerin başa çıkma tarzları ile algılanan öğretmen reddi, yaş, devamsızlık ve akademik ortalama arasında ilişki bulunmaktadır. Aktif planlama, dış yardım arama ve dine sığınma başa çıkma tarzları ile algılanan öğretmen reddi arasında negatif yönde ilişki vardır. Kaçma-biyokimyasal (sigara, zararlı madde kullanımı gibi) ile algılanan öğretmen reddi arasındaki ilişki ise pozitif yöndedir. Kaçma-duygusal eylemsel ve kabul-bilişsel yeniden yapılandırma ile algılanan öğretmen reddi arasında ise anlamlı ilişki görülmemiştir. Yaş ve devamsızlık ile aktif planlama ve dine sığınma başa çıkma tarzları arasında pozitif yönde ilişki varken; kaçma-biyokimyasal ve algılanan öğretmen reddi arasında negatif yönde ilişki görülmüştür.

Disiplin durumu ve algılanan öğretmen reddinin ergenlerin stresle başa çıkma tarzlarını yordayıcılığı basit regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Model kınama ve uzaklaştırma cezası alan grup ve algılanan öğretmen reddinden oluşturulmuştur. Disiplin cezası almayan grup ise

karşılaştırma değişkeni (Comparison variable) olarak model dışında bırakılmıştır. Her bir stresle başa çıkma tarzı için basit regresyon analizi yeniden yapılmıştır. Regresyon analizine ait bulgular tablo 4, 5, 6, 7, 8, ve 9’da sunulmuştur.

Tablo 4’te görüldüğü gibi kınama ($\beta = -.14$, $p < .05$) ve uzaklaştırma ($\beta = -.50$, $p < .001$)

Tablo 4. Aktif planlama başa çıkma tarzının yordanmasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayan	R	R ²	F _{reg}	Sh	df	β	P
	(Sabit)	.65	.43	56.58	4.26	3/230		.000***
	Kınama cezası						-.14	.025*
	Uzaklaştırma cezası						-.50	.000***
	Algılanan Öğretmen Reddi						-.25	.004**

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

cezası alma ve algılanan öğretmen reddi ($\beta = -.25$, $p < .01$), aktif planlama başa çıkma tarzını yordamıştır. Kınama cezası almış öğrencilerin ve uzaklaştırma cezası almış öğrencilerin disiplin cezası almayan öğrencilere kıyasla aktif planlamayı kullanma eğilimi daha düşüktür. Model toplam varyansın %43’ünü açıklamıştır. Modelin varyansa olan bu katkısı ($R^2 = .43$, $F_{reg(3/230)} = 56.58$, $p < .001$) anlamlıdır.

Dış yardım arama başa çıkma tarzı, öğrencilerin uzaklaştırma cezası alması ($\beta = -.43$, $p < .001$) ve algılanan öğretmen reddi ($\beta = -.19$, $p < .05$) tarafından yordanmıştır. Disiplin cezası almayan öğrencilere kıyasla, uzaklaştırma cezası alanların dış yardım arama eğilimi daha düşüktür. Tablo 5’te görüldüğü gibi model toplam varyansın %36’sını açıklamıştır. Modelin varyansa olan bu katkısı ($R^2 = .36$, $F_{reg(3/230)} = 43.88$, $p < .001$) anlamlı bulunmuştur.

Tablo 5. Dış yardım arama başa çıkma tarzının yordanmasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayan	R	R ²	F _{reg}	Sh	df	β	P
	(Sabit)	.60	.36	43.88	5.33	3/230		.000***
	Kınama cezası						.03	.691
	Uzaklaştırma cezası						-.43	.000***
	Algılanan Öğretmen Reddi						-.19	.040*

***p<.001; *p<.05.

Dine sığınma başa çıkma tarzı, öğrencilerin uzaklaştırma cezası alması ($\beta = -.31, p<.01$) ve algılanan öğretmen reddi ($\beta = -.36, p<.001$) tarafından yordanmıştır. Disiplin cezası almayan öğrencilere kıyasla, uzaklaştırma cezası alanların dine sığınma başa çıkma tarzını kullanma eğilimi daha düşüktür. Tablo 6’da sunulduğu gibi, model toplam varyansın %42’sini açıklamıştır. Modelin varyansa olan bu katkısının ($R^2=.42, F_{reg(3/230)} = 54.84, p<.001$) anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Dine sığınma başa çıkma tarzının yordanmasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayan	R	R ²	F _{reg}	Sh	df	β	P
	(Sabit)	.65	.42	54.84	6.10	3/230		.000***
	Kınama cezası						.02	.813
	Uzaklaştırma cezası						-.31	.002**
	Algılanan Öğretmen Reddi						-.36	.000***

***p<.001; **p<.01

Kaçma-biyokimyasal başa çıkma tarzı, öğrencilerin kınama cezası alması ($\beta = .25, p<.001$), uzaklaştırma cezası alması ($\beta = .60, p<.001$) ve algılanan öğretmen reddi ($\beta = .28, p<.001$) tarafından yordanmıştır. Disiplin cezası almayan öğrencilere kıyasla, uzaklaştırma veya kınama cezası alanların kaçma-biyokimyasal başa çıkma tarzını kullanma eğilimi daha yüksektir. Model toplam varyansın %58’ini açıklamıştır. Modelin varyansa olan bu katkısı ($R^2=.58, F_{reg(3/230)} = 105.60, p<.01$) anlamlıdır. Sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Kaçma-biyokimyasal başa çıkma tarzının yordanmasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayan	R	R ²	F _{reg}	Sh	df	β	P
-------	----------	---	----------------	------------------	----	----	---	---

(Sabit)	.76	.58	105.60	1.34	3/230	.001**
Kınama cezası						.25 .000***
Uzaklaştırma cezası						.60 .000***
Algılanan Öğretmen Reddi						.28 .000***

*** p<.001; ** p<.01

Kaçma-duygusal eylemsel başa çıkma tarzı, sadece öğrencilerin kınama cezası alması ($\beta = .25, p<.01$), tarafından yordanmıştır. Disiplin cezası almayan öğrencilere kıyasla, kınama cezası alanların kaçma-duygusal eylemsel başa çıkma tarzını kullanma eğilimi daha yüksektir. Tablo 8’de de görüldüğü gibi, model toplam varyansın sadece %08’ini açıklamıştır. Modelin varyansa olan bu katkısı ($R^2=.08, F_{reg (3/230)} = 6.56, p<.001$) anlamlıdır.

Tablo 8. Kaçma-duygusal eylemsel başa çıkma tarzının yordanmasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayan	R	R ²	F _{reg}	Sh	df	β	P
(Sabit)		.21	.08	6.56	3.56	3/230		.000***
Kınama cezası							.22	.006**
Uzaklaştırma cezası							-.15	.225
Algılanan Öğretmen Reddi							.13	.237

*** p<.001; ** p<.01

Kabul-bilişsel yeniden yapılandırma başa çıkma tarzı, öğrencilerin kınama cezası alması ($\beta = .59, p<.001$), uzaklaştırma cezası alması ($\beta = .35, p<.01$) tarafından yordanmıştır. Disiplin cezası almayan öğrencilere kıyasla, uzaklaştırma veya kınama cezası alanların kabulbilişsel yeniden yapılandırma başa çıkma tarzını kullanma eğilimi daha yüksektir. Tablo 9’da sunulduğu gibi, model toplam varyansın %24’ünü açıklamıştır. Modelin varyansa olan bu katkısı ($R^2=.24, F_{reg (3/230)} = 24.21, p<.001$) anlamlıdır.

Tablo 9. Kabul-bilişsel yeniden yapılandırma başa çıkma tarzının yordanmasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları



Model	Yordayan	R	R ²	F _{reg}	Sh	df	β	P
	(Sabit)	.49	.24	24.21	3.00	3/230		.000***
	Kınama cezası						.59	.000***
	Uzaklaştırma cezası						.35	.002**
	Algılanan Öğretmen Reddi						-.16	.109

*** p<.001; ** p<.01

Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzı Puanları ve Algılanan Öğretmen Reddi Puanlarının Disiplin Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ve algılanan öğretmen reddinin disiplin durumlarına göre (disiplin cezası almayanlar, kınama cezası alanlar ve uzaklaştırma cezası alanlar) nasıl farklılaştığı Robust ANOVA ile test edilmiştir. Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları (Kaçma-biyokimyasal başa çıkma tarzı dışında) ve algılanan öğretmen reddi disiplin durumuna göre farklılık göstermiştir. Yaş, akademik ortalama ve devamsızlık da disiplin durumuna göre farklılık göstermiştir.

Tablo 10. Robust Test sonuçları

		F	df1	df2	P
AP	Brown-Forsythe	79.446	2	111.86	.000***
DYA	Brown-Forsythe	64.402	2	167.33	.000***
DS	Brown-Forsythe	69.266	2	207.90	.000***
KDE	Brown-Forsythe	9.273	2	150.95	.000***
KBK*	Brown-Forsythe				
KBY	Brown-Forsythe	35.646	2	118.11	.000***
Algılanan Öğretmen Reddi	Brown-Forsythe	229.922	2	189.14	.000***
Yaş	Brown-Forsythe	67.800	2	217.74	.000***



Akademik Ortalama	Brown-Forsythe	15.057	2	192.52	.000***
Devamsızlık	Brown-Forsythe	47.294	2	183.36	.000***

AP = Aktif Planlama; DYA = Dış Yardım Arama; DS = Dine Sığınma; KBK = Kaçma-Biyokimyasal; KDE = Kaçma-Duygusal Eylemsel; KBYY = Kabul-Bilişsel Yeniden Yapılandırma.

*Ceza olmayan öğrenci grubu 0 varyans gösterdiğinden dolayı Robust test KBK için hesaplanamamıştır.

*** p<.001, ** p<.01.

Gruplar arasındaki fark regresyon analizi sonucunda kısaca ifade edilmiş olsa da Dunnett C sonuçları bu farkı açıkça ortaya koymaktadır. Buna göre, aktif planlama ve dış yardım arama başa çıkma tarzlarını kullanma eğilimi disiplin cezası olmayan öğrencilerde diğer grup üyelerine kıyasla daha yüksektir. Belirtilen bu başa çıkma tarzlarını en az kullanma eğilimi gösteren öğrenciler ise uzaklaştırma cezası olan grup öğrencileridir. Dine sığınma başa çıkma tarzını en az kullanma eğiliminde olan grup yine uzaklaştırma cezası alan öğrencilerdir. Ceza almayan öğrenci grubu ile kınama cezası alan grup arasında dine sığınma başa çıkma açısından anlamlı bir fark yoktur. Kaçma-biyokimyasal (KBK) başa çıkma tarzı, karşılaştırılan üç gruptan biri olan disiplin cezası almayan grup için 0 varyans göstermiştir. Bu nedenle KBK Robust ANOVA analizine dahil olamamıştır. Fakat ortalama farklarını değerlendiren Dunnett C sonucuna göre kaçma-biyokimyasal kaçma uzaklaştırma cezası alan öğrenciler arasında kınama cezası alan öğrenci grubuna kıyasla daha yaygındır. Ceza almayan grupta biyokimyasal kaçma tarzı görülmemiştir. Kaçma-duygusal eylemsel ve kabul-bilişsel yeniden yapılandırma başa çıkma tarzları ise en yaygın olarak kınama cezası alan öğrenciler arasında görülmüştür.

Analizin bir diğer sonucu, algılanan öğretmen reddinin öğrencilerin disiplin durumlarına göre farklılaştığıdır (Tablo 4'e bakınız). Dunnett C sonucuna göre uzaklaştırma cezası alan grup öğrencileri kınama cezası alan ve ceza almayan öğrencilere kıyasla öğretmen



davranışlarını reddedici algılamaktadırlar. Disiplin cezası almayan grup öğrencileri ise öğretmen davranışlarını en az reddedici algılayan grup olmuştur.

Son olarak yaş, akademik ortalama ve devamsızlığın da disiplin durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4'e bakınız). Dunnet C sonucuna göre ceza almayan grup öğrencileri ile kınama cezası alan öğrenciler arasında yaş ve akademik ortalama farkı görülmezken uzaklaştırma cezası alan öğrencilerin yaşlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek ve akademik ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Uzaklaştırma cezası alan öğrencilerin devamsızlıkları diğer grup öğrencilerine kıyasla daha düşüktür. En az devamsızlık yapan öğrenci grubu ise ceza almayan öğrenci grubudur.

Tartışma ve Sonuç

Ergenlerin disiplin durumları ile stresle başa çıkma tarzları ve algılanan öğretmen reddi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçları kuram ve önceki araştırmalar ışığında tartışılmıştır. Algılanan öğretmen reddi, stresle başa çıkma tarzları ve öğrencilerin disiplin durumları ile birlikte ilk defa bu araştırmada araştırıldığı için algılanan öğretmen reddi ile ilgili sonuçlar daha ziyade kişilerarası kabul red kuramı (Rohner, 2005) temelli tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarından ilki aktif planlama, dış yardım arama ve dine sığınma başa çıkma tarzı puanları ile algılanan öğretmen reddi arasındaki negatif ilişkidir. Öte yandan, öğrencilerin sigara ve diğer zararlı madde kullanımı şeklindeki kaçma-biyokimyasal başa çıkma tarzı arttıkça öğretmen davranışlarını reddedici algılama eğiliminin de arttığı görülmüştür. Bu sonuç için, öğretmen davranışlarını reddedici algıladıkça işlevsel olmayan başa çıkma tarzını kullanma eğilimi artmış olabileceği gibi tam tersi bir yorum da söz konusudur. İlişkisel yöntemin bu sınırlılığını ortadan kaldırmak için kişilerarası kabul red kuramının çocukluk döneminde öğretmeni bağlanma figürü olarak görmesi (Rohner, 2005; Rohner, 2010) araştırma sonucunun değerlendirilmesinde yol gösterici olabilir. Diğer bir



ifadeyle, öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları ile algılanan öğretmen reddi etkileşim halinde olsa da öğretmen ile kurulan duygusal bağ, öğrencilerin işlevsel olmayan başa çıkma tarzlarını bırakmada ve aktif planlama, dış yardım arama gibi işlevsel olan başa çıkma becerilerini kazanmada etkili olabilir. Deneysel çalışmaların bu alandaki belirsizliği ortadan kaldıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer sonucu, aktif planlama, dış yardım arama dine sığınma başa çıkma tarzları puanı azaldıkça biyokimyasal kaçma başa çıkma puanlarının arttığı sonucu önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Aslan, 2007; Özbay ve Şahin, 1997). Bu sonuç öğrencilerin işlevsel olan başa çıkma tarzlarına (aktif planlama, dış yardım arama gibi) sahip olmadığı için biyokimyasal başa çıkma tarzına eğilmiş olabileceği anlamına gelebilir. Çünkü aktif planlama, dış yardım arama gibi başa çıkma tarzları problem çözme becerisine sahip olma, sosyal ilişkilerin güçlü olması gibi başka kaynaklar gerektirmektedir (Dubow, ve Tisak, 1989). Biyokimyasal kaçmanın ise ek bir beceri gerektirmediği söylenebilir. Bunun yanında ergenin biyokimyasal madde kullanımının arkadaş grubuna katılmalarına, büyüdüklerini ispat etmelerine yardımcı olduğu için (Jessor, 1991) kullanılıyor olması da ihtimal dahilindedir.

Yaş arttıkça biyokimyasal kaçma (sigara ve madde kullanımı) başa çıkma tarzı ve algılanan öğretmen reddi artmıştır. Aynı zamanda devamsızlık artarken akademik ortalamanın da algılanan öğretmen reddinin de azaldığı görülmüştür. Bu sonuçları destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Aslan, 2007, Avşaroğlu ve Üre, 2007; Erkmen ve Çetin, 2008; Kourkoutas ve Erkman, 2011; Yıldırım ve Erkman, 2008). Sonuçlar kendi içerisinde bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin sigara vb. zararlı ve okulda kullanımı yasak olan madde kullanımı için devamsızlık yapmış olabileceği, bu durumun akademik başarıyı olumsuz etkilediği gibi öğretmenlerin reddedici tutumlarını arttırabileceği yorumunu akla getirmektedir.



Fakat çalışma grubunun yaş ranjının karşılaştırma için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle yaş değişkeni boylamsal/kesitsel başka bir çalışmayla yeniden incelenebilir.

Regresyon analizi sonuçları algılanan öğretmen reddinin aktif planlama, dış yardım arama, dine sığınma ve biyo-kimyasal başa çıkma tarzlarını yordamada etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç öğrencilerin öğretmenlerini kabul edici algılamalarının her artışında işlevsel başa çıkma tarzlarını kullanma eğiliminde de artış, biyokimyasal kaçmada ise azalma olabileceği anlamına gelmektedir. Kişilerarası kabul-red kuramına dayalı olarak öğretmenlerin bağlanma figürü olduğu kabul edildiğinde bu sonuç, ergenlerin başa çıkma tarzlarını kontrol altına almada öğretmen ile kurulan duygusal bağın kalitesinin önemli olduğu yorumunu akla getirmektedir. Mevcut benzer çalışmaların olmaması önceki araştırmalarla karşılaştırmaya imkân vermemektedir. Fakat öğretmeni güvenli üs olarak gören ergenlerin problemlerinin üstesinden gelebildikleri (Hughes, Cavell, ve Jaskcon, 1999) bilinmektedir. Ergenlerin disiplin durumlarının stresle başa çıkma tutumlarını yordadığı olması sonucu önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Örn: Frydenberg ve Lewis, 2004; Matheny, Aycock ve Mccarthy, 1993; Ruckin, Eisemann ve Hagglöf, 1999).

ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin disiplin durumlarına göre stresle başa çıkma ve öğretmen davranışlarını reddedici algılama eğilimi farklılık göstermiştir. Uzaklaştırma cezası alan çocukların en fazla kaçma-biyokimyasal başa çıkma tarzını kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Aynı öğrencilerin aktif planlama, dış yardım arama ve dine sığınma işlevsel başa çıkma tarzlarını kullanma eğilimleri ise en düşüktür. Bu sonuç Hurrelman ve Richter'in (2006) mevcut başa çıkma tarzları yeterli olmadığında madde kullanımı, suç işleme gibi alternatif başa çıkma davranışlarının kullanabildiği görüşünü destekler niteliktedir. Aynı zamanda bu öğrenciler öğretmen davranışını en fazla reddedici algılayan gruptur. Bu öğrencilerin akademik ortalaması düşük olduğu gibi devamsızlığı da en yüksek gruptur. Disiplin ceza almayan



öğrenciler arasında aktif planlama, dış yardım arama ve dine sığınma başa çıkma tarzını en yaygın kullanılan başa çıkma tarzıyken kaçma-biyokimyasal başa çıkma tarzı bu öğrenciler arasında görülmemiştir. Buradan hareketle stresiyle işlevsel biçimde başa çıkan öğrencilerin madde kullanımına ihtiyaç duymayacağı gibi başka kural dışı davranış gösterme eğiliminde de olmadığı söylenebilir. Bu öğrencilerin başa çıkma becerisi yanında iletişimi, problem çözme, duygularını yönetme gibi becerilere de sahip olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin öğretmenlerini reddedici algılamaması, öğretmenlerin kendilerinin hak edişlerine göre reddedici ya da kabul edici davranabildiği yorumunu akla getirmektedir. Bağlanma figürü olarak kabul edilen (Rohner, 2004, Rohner, 2010) ve öğrencilerin psikolojik gelişimlerine (Ali, 2011; Dwairy, 2011), akademik başarılarına (Erkman, Caner, Börkan ve Şahan, 2010), okula uyumlarına (Blankemeyer, Flannery ve Vazsonyi, 2002) etki eden öğretmenin “hak edişe göre davranması” öğrencilerinin kendilerini reddedici algılamasına, stresle başa çıkmada yardım alınacak ya da başa çıkma becerileri kazanmada rehber edinilecek kişi olarak görmemesine neden olabilir. Kınama cezası alan öğrencilerin en fazla kaçma-duygusal eylemsel ve kabul-bilişsel yeniden yapılandırma başa çıkma tarzlarını kullanma eğiliminde olmaları stres durumundan kendilerini uzaklaştırdıkları, probleme müdahale etmektense bakış açısını değiştirmeye çalıştığı bilgisini sunmaktadır. Orta düzey de olsa öğretmenlerini reddedici algılamaları daha önce yapılan yorumu desteklemektedir: Disiplin durumu iyileştikçe öğretmen dayanışlarını reddedici algılama da azalmaktadır. Bu sonuç Kourkoutas ve Erkman (2011)’in araştırması ile tutarlılık göstermiştir.

Ergenlerde algılanan öğretmen reddinin stresle başa çıkma tarzları ve disiplin durumları ile ilişkili olduğu bu araştırma ile ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarının teori ve uygulamaya katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Önemli teorik katkı, kişilerarası kabul-red kuramının yaygınlaşması ve gelişmesine katkı sağlamış olmaktadır. Uygulamaya katkısı ise



öğrencilerin kural dışı davranışlardan uzaklaştırılması için yapılan müdahale çalışmalarında kişilerarası kabul-red kuramına bağlı algılanan öğretmen reddine ve stresle başa çıkma tarzlarına odaklanılabilir. Öğretmenlere sunulacak müşavirlik hizmeti ile öğrencilerine gösterecekleri kabul edici davranışların—tokalaşma, elini omzuna koyma, göz teması gibi fiziksel, ya da iltifat etme gibi sözel davranışlar, psikolojik ihtiyaçlarına duyarlı olma—işlevsel başa çıkma becerisi için önemli olduğu, disiplin cezası almış öğrencileri kazanmak için hak edişlerine bakmadan onlarla duygusal bağ kurmaları gerektiği bilgisi sunulabilir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının, öğrencilerin psikolojik gelişiminde öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemini fark etmesine katkı sağlayabilir.

Araştırma alan literatüründe öncül bir çalışma olmakla birlikte bazı sınırlılıklara sahiptir. Çalışma grubunun endüstri meslek lisesi öğrencilerinde oluşturulması beraberinde cinsiyete ilişkin sınırlılığı da doğurmuştur. Eğitim çıktıklarından sadece akademik ortalamaya yer verilmiş olması bir diğer sınırlılık olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin görüşlerine ve içsel dinamiklere (benlik değeri, öznel iyi oluş gibi) yer verilmemiş olması da sonuçları yorumlamada kısıtlama yaratmaktadır. İleride yapılacak benzer çalışmalarda bu sınırlılıklara dikkat edilip, öğretmen, arkadaş veya ebeveyn kabul-red algıları da incelenebilir ve deneysel bir araştırma modeli oluşturulabilir. Yine de bu araştırma, ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ile algılanan öğretmen reddi arasında ilişki olduğu; disiplin durumlarına göre stresle başa çıkma tarzlarının ve algılanan öğretmen reddinin farklılaştığı bilgisini ortaya koymuştur.

Makalenin Bilimdeki Konumu (Yeri)

Eğitim Bilimleri / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü



Öğrencilerin algılanan öğretmen reddi ve stresle başa çıkma tarzları disiplin durumuna göre daha önce karşılaştırılmamıştır. Ulusal ve uluslararası alan literatüründe öncül bir araştırma olması çalışmayı ayrıcalıklı kılmaktadır.

Kaynaklar

- Adams, G. R. & Berzonsky, M. D. (2003). *Blackwell handbook of adolescence*. Oxford: Blackwell.
- Ahmed, R. A., Rohner, R. P., & Carrasco, M. A., (2012). Relations between psychological adjustment and perceived parental, sibling, best friend, and teacher acceptance among Kuwaiti adolescents. In K. Ripoll-Nuñez, A. L. Comunian, & C. M. Brown (Eds.), *Expanding horizons: Current research on interpersonal acceptance*, (1-10). Boca Raton, FL: BrownWalker Press.
- Ali, S. (2011). Perceived teacher and parental acceptance-rejection, and the academic achievement, adjustment, and behavior of children: Literature review. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2 (5), pp. 138-147.
- Ali, S., Khaleque, A. & Rohner, R. P. (2015). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth's psychological adjustment and school conduct: A Cross-Cultural Meta-Analysis. *Cross-Cultural Research*, 49, 2.
- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2006). Children's appraisal of teacher as a secure base and their socio-emotional and academic adjustment in middle childhood. *Research in Education*, 75(1).
- Aslan, Ş. (2007). Örgütsel ortamlarda bireysel stresle başa çıkma tutumlarının araştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 67-84.
- Avşaroğlu, S. & Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 85-100.



- Bartek, S. E., Krebs, D.L. & Taylor, M. C. (1993). Coping, defending, and the relations between moral judgment and moral behavior in prostitutes and other female juvenile delinquents. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 66-73.
- Basut, E. (2004). *Suçta yönelen ve yönelmeyen ergenlerin stres, stresle başa çıkma ve kişilik örüntüleri yönünden incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J., & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perception of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Bulut, A. F. & Akbaş T. (2012). Ergenlerde görülen kural dışı davranışların aile işlevselliği ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 337-352.
- Compas B., Davis G.E. & Forsythe, C. J. (1985). Characteristics of life events during adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 13, 677-691.
- Compas, B., Malcarne, V. & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 405-411.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dubow, E. F. & Tisak, D.J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: the role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60 (6), pp. 1412-1423.
- Dwairy, M. (2011). Perceived family and school rejection and adolescents' psychological states. *Psychology*, 2 (6), 55-541.
- Erkmen, N. & Çetin, M. Ç. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenlerle ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 231-242.



- Erkman, F., Caner, A., Sart, H. Z., Börkan, B. & Kenan Sahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self concept, and school attitude on the academic achievement of school age children in turkey. *Cross-Cultural Research*, 44 (3), 295–309).
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes:a theoretical analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J. & Delongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 3, 571-579.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2004). Adolescents least able to cope: how do they respond to their stresses. *British Journal of Guidance ve Counselling*. 32 (1), 25-37.
- Howard, M. S., & Medway, F. J. (2004). Adolescents' attachment and coping with stress. *Psychology in the Schools*, 41(3), 391-402.
- Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 28: 173- 184.
- Hurrelmann, K. & Richter, M. (2006). Risk behaviour in adolescence. The relationship between developmental and health problems. *Journal of PubliHealth*, 14, 20-28.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12, pp. 597-605.
- Kaner, S. (1992). Suçluluğu açıklayan yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25, 2, 473-496.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (7. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2011). Transnational relations between perceived parental acceptance and personality dispositions of children and adults: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 16, 103–115.



- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2012). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 784–800.
- Kourkoutas, E., & Erkman, F. (Eds.). (2011). *Interpersonal acceptance and rejection: Social, emotional, and educational contexts*. Universal-Publishers.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*, 282-325.
- Makri-Botsari, E. (2015). Adolescents' unconditional acceptance by parents and teachers and educational outcomes: A structural model of gender differences. *Journal of Adolescence*, 43, 50-62.
- Matheny, K., Aycock, D. & McCarthy, C. (1993). Stress in school-age children and youth. *Educational Psychology Review*, 5, 109-134.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (1995). Appraisal of and coping with a real-life stressful situation: The contribution of attachment styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(4), 406-414.
- MEB, (2011). *Faaliyet Raporu*. İç Denetim Birimi Başkanlığı, Ankara.
- Önder, F. C. ve Yılmaz, Y. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen kuraldışı davranışları yordamada yaşam doyumu ve anne-baba stillerinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1737-1748.
- Özbay, Y ve Şahin, M. (1997). Stresle başa çıkma tutumları envanteri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Ankara.
- Patterson, J. M. & McCubbin H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10, 163-186.
- Recklitis, C. J. & Noam, G. G. (1999) Clinical and developmental perspectives on adolescent coping. *Child Psychiatry & Human Development*, 30, 87-101.
- Richter, M. (2010). *Risk behaviour in adolescence*. Berlin: Springer VS.



- Rohner, R. P. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 827–840.
- Rohner, R. P. (2005). Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire(TARQ/Control): Testmanual. In R.P.Rohner ve A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection* (pp.137–152). Storrs,CT:Rohner Research.
- Rohner, R. P. (2015). Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. Retrieved from <http://csiar.uconn.edu/>
- Rohner, R. P. (Ed.). (2010). Teacher acceptance, parental acceptance and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youth [Special issue]. *Cross Cultural Research*, 44, 211-309.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2010). Testing central postulates of parental acceptance-rejection theory (PARTheory): A meta-analysis of cross-cultural studies. *Journal of Family Theory and Review*, 2, 73–87.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (Eds.) (2005). *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection* (4th ed.). Storrs, CT: Rohner Research.
- Ruchkin, V., Eisemann, M. & Hagglöf, B. (1999). Coping styles in delinquent adolescents and control: the role of personality and parental rearing. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 705-717.
- Tillman, K. S. (2010). *Parental acceptance-rejection theory and court-involved adolescent females: An exploration of parent-child relationships, teacher-student relationships, and adolescent socio-emotional functioning* (Unpublished doctoral thesis). University of North Dakota.
- Weiss, R. S. (1998). A taxonomy of relationships. *Journal of social and personal relationships*, 15(5), 671-683.
- Yeşilyaprak, B. (2008). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, S., ve Erkman, F. (2008). Validity, reliability, and partial norm study of the Turkish Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire: Child, Short Form. In F. Erkman



YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of EducationFaculty),2017; 14(1):1289-1318,<http://efdergi.yyu.edu.tr>

<http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.46>

ISSN:1305-020

(Ed.), *Acceptance: The essence of peace* (pp. 257-273). Istanbul, Turkey: Turkish Psychology Association.