

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

ERGENLERİN OKULA AİDİYET DUYGULARI VE BAŞA ÇIKMA
STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE AKINCI GÖKDAL

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ BETÜL DÜŞÜNCELİ

HAZİRAN, 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

**ERGENLERİN OKULA AİDİYET DUYGULARI VE BAŞA ÇIKMA
STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE AKINCI GÖKDAL

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ BETÜL DÜŞÜNCELİ

HAZİRAN, 2019

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


18.06.2019

Özge AKINCI GÖKDAL

JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

“Ergenlerin Okula Aidiyet Duyguları ve Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. Ali Haydar ŞAR

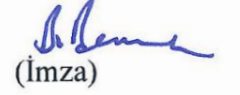
(İmza)



Üye (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Betül DÜŞÜNCELİ


(İmza)



Üye

Dr. Öğr. Üyesi Okan BİLGİN

(İmza)



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü



En Büyük ınar'a

Babama...



ÖN SÖZ

Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı türde üç devlet okulunda öğrenim gören ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma birçok kişinin emeği ile gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle tezimin her aşamasında bana katkı sunan, beni destekleyen, yardımlarını esirgemeyen kıymetli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Betül DÜŞÜNCELİ 'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezimin gelişmesinde katkıları bulunan Dr. Süleyman DEMİR'e, veri topladığım okullarda görev yapan meslektaşlarıma, tezimde araştırmaya katılarak bana yardımcı olan tüm öğrencilere çok ama çok teşekkür ederim.

Uzak yakın demeyip ders döneminde her hafta benimle yolculuk yapan, kışın yollarda benimle üşüyen, saatlerce dersten çıkmamı bekleyen, vazgeçmeyen bana da vazgeçmemeyi öğreten, canım babam Osman Nuri AKINCI'ya; şefkat timsali, ailemizin Aytüş Sultan'ı, canım annem Ayten AKINCI'ya; fikir almak için sürekli danıştığım ve genellikle de bunalttığım canım ablam Özlem AKINCI'ya; “Tezine bakabildin mi bugün?”, “Tezin ne aşamada?” , “ Yüzde kaç bitti ?” sorularıyla beni denetleyen, olumsuz yanıt alınca bana eksi veren, bana benden daha çok inanan, tezim konusunda desteklemek ne kelime resmen itekleyen, kıymetli eşim Oğuzhan GÖKDAL'a sonsuz teşekkürler... İyi ki varsınız...

ÖZET

ERGENLERİN OKULA AİDİYET DUYGULARI VE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Özge AKINCI GÖKDAL, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Betül DÜŞÜNCELİ

Sakarya Üniversitesi, 2019.

Araştırma ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırklareli'nin Lüleburgaz ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç farklı türdeki devlet okulunda öğrenim gören 1214 öğrenci (738 kız, 476 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmada, verilerin toplanması için Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği, Ergenler İçin Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Analizler SPSS 17.0 paket programı ile yapılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıma uyup uymadığı saptamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin varsayımları sağlamadığı durumlarda kullanılan parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis Testi; varyans analizlerinde anlamlı değerler çıkması durumunda bu farklılığın hangi boyutlar arasında kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Okula aidiyet duygusu, başa çıkma stratejileri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyel değerlere bakmak için verilerin normal dağılmaması nedeni ile Spearman Sıra Farkları korelasyon analizi kullanılmıştır. Okula aidiyet duygusu değişkeni, okula aidiyet duygusu ve reddedilmişlik duygusu boyutlarından oluşmaktadır. Başa çıkma stratejileri değişkeni de aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutlarından oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, okula aidiyet duygusu boyutu ile aktif başa çıkma stratejisi arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Okula aidiyet duygusu boyutunda erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Sınıf düzeyi yükseldikçe okula aidiyet duygusu boyutu puanlarının azaldığı, reddedilmişlik duygusu boyutu puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü bazında okula aidiyet duygusu boyutu puanlarının en yüksek olduğu okul türü fen lisesi olurken, en düşük okula aidiyet duygusu boyutu puanlarının da meslek lisesindeki ergenlere ait olduğu görülmüştür. Reddedilmişlik duygusu boyutunda da en yüksek puanlar meslek lisesindeki ergenlere aitken en düşük reddedilmişlik duygusu boyutu puanlarının fen lisesindeki ergenlere ait olduğu

sonucu elde edilmiştir. Algılanan akademik başarı anlamında ise başarısını yüksek algılayan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının yüksek, reddedilmişlik duygusu puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Ailesiyle birlikte lise seçimi yapan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının yüksek olduğu, puan odaklı seçim yapan ergenlerin de reddedilmişlik duygusu puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başa çıkma stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Sınıf düzeyine göre başa çıkma stratejileri incelendiğinde 10. Sınıftaki ergenlerin kaçınan başa çıkma stratejisinde daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüşken aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma stratejilerinde sınıf düzeyinde anlamlı farklılık görülmediği saptanmıştır. Fen lisesindeki ergenlerin aktif başa çıkma stratejisi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Akademik başarısını yüksek algılayan ergenlerin aktif başa çıkma stratejisinde, düşük algılayan ergenlerin ise olumsuz başa çıkma stratejisinde daha yüksek puanlar elde ettikleri sonucuna erişilmiştir. Lise seçim sürecinde ailesiyle aldığı ortak karar sonucunda lise seçimi yapan ergenlerin aktif başa çıkma stratejisinde, puan odaklı seçim yapan ergenlerin ise olumsuz başa çıkma stratejisinde yüksek puanlar elde ettikleri saptanmıştır. Elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ergen, okula aidiyet duygusu, başa çıkma stratejileri

ABSTRACT

EXAMINING ADOLESCENTS' SENSE OF BELONGING AND COPING STRATEGIES

Özge AKINCI GÖKDAL, Master Thesis

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Betül DÜŞÜNCELİ

Sakarya Üniversitesi, 2019.

The research aims to determine adolescents' feelings of belonging to school and coping strategies. The study group consisted of 1214 students (738 girls, 476 boys) attending three different types of public schools under the Ministry of National Education in Lüleburgaz district of Kırklareli. In order to collect data, Sense of Belonging to School Scale, Coping Strategies Scale for Adolescents and Personal Information Form were used. SPSS 17.0 software was used for analysis. Kolmogorov-Smirnov and Shapiro Wilk normality tests were applied in order to determine whether the data obtained correspond to the normal distribution. The Kruskal Wallis Test; Mann-Whitney U Test was used to determine which dimensions stem from this difference in case of significant values in variance analysis. In order to look at the relational values between sense of belonging to the school, coping strategies and sub-dimensions, Spearman Rank Differences correlation analysis was used because the data was not distributed normally. The sense of belonging to the school variable consists of the dimensions of belonging to the school and sense of rejection. The coping strategies variable consists of active coping, avoiding coping and negative coping dimensions. As a result of the analyzes, it was found that there was a positive and medium level statistically significant relationship between the sense of belonging to the school dimension and active coping strategy. In the sense of belonging to school, it was observed that male students scored higher than female students. It was concluded that as the grade level increased, the scores of sense of belonging dimension decreased and the scores of sense of rejection dimension increased. It was observed that the school type science high school had the highest sense of belonging belonging to the school type, while the lowest school sense dimension scores belong to the vocational high school students. The highest scores in the sense of rejection dimension belong to vocational high school students, while the lowest rejection sense dimension scores belong to science high school students. In terms of perceived academic achievement, it was seen that the students who perceived their success to be high had high sense of belonging to school and

low rejection points. It was concluded that the students who made high school choices with their families had high sense of belonging to the school and the students who made point-oriented choices had higher rejection points. Coping strategies did not show a significant difference according to gender. When coping strategies were examined according to grade level, it was found that the 10th grade students had higher scores in avoiding coping strategies, while there were no significant differences in active coping and negative coping strategies at the grade level. It was observed that science high school students had higher active coping strategy scores. It was concluded that the students who perceived high academic achievement had higher scores in active coping strategy and those who perceived low academic achievement had higher scores in negative coping strategy. As a result of the joint decision taken with the family during the high school selection process, it was determined that high school students had high scores in active coping strategy and points-oriented students had high scores in negative coping strategy. The findings were discussed within the framework of the literature.

Keywords: Adolescent, sense of belonging, coping strategies.

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO 1.Ergenlik dönemine ilişkin farklı bakış açıları	8
TABLO 2.Sullivan'ın gelişim dönemleri	10
TABLO 3.Araştırma grubuna ait demografik veriler	41
TABLO 4. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları ile başa çıkma stratejileri puanlarının normallik testi sonuçları	42
TABLO 5.Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçları.....	43
TABLO 6. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının cinsiyete göre normallik testi sonuçları.....	44
TABLO 7.Cinsiyete göre Mann Whitney U Testi sonuçları	45
TABLO 8. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları sınıf düzeyine göre normallik testi sonuçları.....	46
TABLO 9.Sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları.....	47
TABLO 10. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları okul türüne göre normallik testi sonuçları.....	48
TABLO 11.Okul türüne göre Kruskal Wallis Testi sonuçları.....	48
TABLO 12. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları algılanan başarı düzeyine göre normallik testi sonuçları	49
TABLO 13.Algılanan başarı düzeyine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları	50
TABLO 14. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları lise seçim sürecine göre normallik testi sonuçları.....	51
TABLO 15.Lise seçim sürecine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları	52
TABLO 16. Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanlarının cinsiyete göre normallik testi sonuçları.....	53
TABLO 17.Cinsiyete göre Mann Whitney U Testi sonuçları	54
TABLO 18. Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanları sınıf düzeyine göre normallik testi sonuçları.....	55
TABLO 19.Sınıf düzeyine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları.....	56

TABLO 20. Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanları okul türüne göre normallik testi sonuçları.....	57
TABLO 21.Okul türüne göre Kruskal Wallis Testi sonuçları.....	58
TABLO 22. Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanları algılanan başarı düzeyine göre normallik testi sonuçları	59
TABLO 23.Algılanan başarı düzeyine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları	60
TABLO 24. Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanları lise seçim sürecine göre normallik testi sonuçları.....	61
TABLO 25. Lise seçim sürecine göre Kruskal Wallis Testi sonuçları	62



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi..... 27



SİMGELER VE KISALTMALAR

SPSS : Statistical Package for Social Sciences



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
İTHAF	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Problem Cümlesi.....	5
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	7
2.2. Ergenliğin Tanımı	7
2.3.Ergenlik Kuramları.....	8
2.3.1.Özünü Yineleme Kuramı	9
2.3.2.Psikodinamik Kuram	9
2.3.3.Kişilerarası Kuram	10

2.3.4.Alan Kuramı	11
2.3.5.Antropolojik Kuram	11
2.3.6.Bireysel Farklılıklar Kuramı	12
2.3.7.Psikososyal Kuram	12
2.3.8.Öğrenme Kuramı	13
2.3.9.Bilişsel Kuram	14
2.3.10.Benmerkezci Kuram	15
2.3.11.Psikososyal Gelişimsel Kuram	15
2.4.Ergenliğin Evreleri	16
2.5.Ergenlikte Gelişim	17
2.5.1.Bedensel ve Cinsel Gelişim	17
2.5.2.Kişilik Gelişimi	18
2.5.3.Bilişsel Gelişim	20
2.5.4.Ahlaki Gelişim	21
2.5.5.Sosyal Gelişim	23
2.5.5.1.Ergen ve Aile	24
2.5.5.2.Ergen ve Akran-Arkadaş İlişkileri	25
2.5.5.3.Ergen ve Okul	26
2.6.Okula Aidiyet Duygusu	27
2.7.Başa Çıkma Stratejileri	30
2.8.İlgili Araştırmalar	33
2.8.1.Okula Aidiyet Duygusu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	33
2.8.2.Başa Çıkma Stratejileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar	35
BÖLÜM III	38
YÖNTEM	38
3.1. Araştırmanın Yöntemi	38

3.2. Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu	38
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri	38
3.4. Verilerin Analizi.....	40
BÖLÜM IV	41
BULGULAR	41
4.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular.....	41
4.2. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	42
4.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	43
BÖLÜM V.....	61
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	61
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
5.1.1. Okula Aidiyet Duygusu ve Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Sonuçlar	61
5.1.2. Okula Aidiyet Duygusu ve Cinsiyete İlişkin Sonuçlar	62
5.1.3. Okula Aidiyet Duygusu ve Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuçlar	63
5.1.4. Okula Aidiyet Duygusu ve Okul Türüne İlişkin Sonuçlar.....	63
5.1.5. Okula Aidiyet Duygusu ve Algılanan Akademik Başarı Düzeyine İlişkin Sonuçlar	64
5.1.6. Okula Aidiyet Duygusu ve Lise Seçim Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	65
5.1.7. Başa Çıkma Statejileri ve Cinsiyete İlişkin Sonuçlar.....	66
5.1.8. Başa Çıkma Stratejileri ve Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuçlar	66
5.1. 9. Başa Çıkma Stratejileri ve Okul Türüne İlişkin Sonuçlar.....	67
5.1.10. Başa Çıkma Stratejileri ve Algılanan Akademik Başarı Düzeyine İlişkin Sonuçlar ...	67
5.1. 11. Başa Çıkma Stratejileri ve Lise Seçim Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	68
5.2.Öneriler.....	68
5.2.1.Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	68
5.2.2.Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	70
KAYNAKLAR.....	72

EKLER	84
ÖZGEÇMİŞ	89



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, amaç, önem, sınırlılıklar, tanımlar ile ilgili araştırmalara yer verilecektir.

1.1.Problem Durumu

Yaşam içerisinde birçok gelişimsel süreç barındırır; bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik, yaşlılık... Bu gelişimsel süreçler içinde de “ergenlik” en sancılı ve zorlu geçen dönemlerden birisidir. Temelde ergenlik dönemine fizyolojik ve hormonal gelişim, toplumsal süreçler, ekonomik kararlılık ya da duygusal gelişim açısından yaklaşılır. Ancak ergenlik dönemini zor kılan faktör, tüm bu etkenlerin birleşimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ergenlik her bireyin karşı karşıya gelmesi gereken bir takım görevleri içinde barındıran bir dönemdir. Bu görevlerin içeriğini eğitim, olgunlaşma, değer anlayışı oluşturmak, sağlıklı iletişim kurabilmek vb. oluşturmaktadır. Bu nedenle ergenliği sadece yaş almak şeklinde düşünmek doğru değildir. Ergenliğin en geniş şekilde ele alınması için bireyin tüm gelişim alanlarını ele alan bir pencereden bakmak faydalı olacaktır (Adams, 1995). Bu noktadan hareketle gelişimin bir bütün olduğu ilkesine ulaşılabilir.

Gözle görülebilir olma özelliğine sahip olduğu için, ergenlikte meydana gelen değişikliklerden önemli bir tanesinin fiziksel gelişim olduğu söylenebilir. Ergenlik döneminde bedensel gelişimin en karakteristik özelliği ise tüm kemiklerin uzunluğunun artması ve gelişimleridir ki bu durum beden gücünün artmasıyla doğru orantılı düşünülür. Dişler düzenli bir şekilde gelişimsel süreçten geçer; önce ikinci azı dişi bunu takiben dönemin sonlarına doğru üçüncü azı dişi çıkar. Yüz oldukça belirgin bir değişim geçirerek yetişkin ölçülerine ergenliğin sonunda kavuşur. Boy uzaması ve ağırlığın artması da bu dönem içinde bir gelişim belirtisidir (Yavuzer, 2014).

Bu fiziksel değişimler içinden geçen ergen ayrıca hayatındaki birçok faktöre etki eden kendini keşfetme süreci yaşar. Ne olduğunu, kim olduğunu, nasıl davranması gerektiğini sorgularken buna ilişkin çevresini gözler. Ergenler çevresindeki bireylerin görüşlerinin bir bileşimin yapmaya çalışır. Eğer bir ergenin görüşleri çevresindeki insanlardan farklılık

göstermeye başlamışsa işte o zaman bir rol ve kimlik kargaşası ile karşı karşıya kalmaya başlar (Kulaksızoğlu, 2004). Bu kimlik belirleme süreci çok farklı çeşitli şekilde çözülebilir. Kişilik gelişimi ergenin ilerleyen yaşam dönemlerini etkileyebilecek ve yeni durumlara zemin hazırlayacak bir kavramdır. Bu kritik evre kişiliğin kalıcı hale yakın bir temel atıldığı önemli bir evredir (Oluğ, 2011). Kimlik oluşturma sürecinin olumlu geçmesi bireyin sağlıklı bir yetişkin olarak yaşama atılmasına zemin hazırlayacaktır (Kulaksızoğlu, 2004).

Ergenin bilişsel gelişimi Jean Piaget'in soyut işlemler dönemine denk gelir. Piaget'in bu dönemine göre ergen çocuktan farklı bir düşünme esnekliği kazanmaktadır. Düşünme süreci bir çocukta sınırlı bir görünüm çizerken ergen birçok seçeneği değerlendirip düşsel dünyalara anlam kazandırabilir. Bu kapasiteye ulaşan birey eleştirici bir tavır takınır ve toplumun geleneklerin ve kurallarının zaman zaman farklılık kazanabileceğini kavrar (Gallagher ve Mansfield, 1995).

Ergenlik dönemindeki birey kendi algılarıyla ve sorgulamalarıyla oluşturduğu kuralları, var olan standart kurullarla karşılaştırır. Yapmış olduğu bu kıyaslamalarla doğruluk-adalet kavramları temelde yer almaktadır. Ergenlik döneminde iyi davranış diğerleri tarafından onaylanan davranıştır. Kurallar ve değerler üst benliğin bir parçası halini almıştır. Ahlak gelişimini kazanan ergen doğru davranışı cezadan korktuğu için değil kendi ve diğerlerinin yararı için sergiler. Bu süreç içinde ergen ahlaki değerlerin değişebilirliğini de kavrar (Yörükoğlu, 2000).

Bireyin ilk sosyal çevresini anne-babası oluşturur. Çocukluktan ergenliğe geçiş aşamasına kadar birey ailesinin yaşamlarını ve tutumlarını yansıtırlar. Ancak ergenlik döneminden itibaren ailesinin ideallerinden ve yaklaşımlarından vazgeçmiş görünür. Ancak bu noktada bile aileye gereksinim duyduğu ve yanında olunmasını beklediği ifadeler kullanırlar (Yavuzer, 2008). Okula başlama ile arkadaşlarının birey üzerinde etkisi görülmeye başlamakta ve bu etki ergenlik döneminde üst seviyelere ulaşmaktadır. Bu dönemde arkadaşlarla kurulan ilişki anne-baba ile kurulan ilişkiden farklıdır; anne-baba otorite figürü iken arkadaşlık ilişkilerinde eşitlikçi bir sosyal teması deneyimleyebilirler.

Okula başlayan birey sosyalleşmeye ilk adımlarını atmış olur. Zamanının büyük bir kısmını okulda geçiren bir birey için okul kavramı önemli bir sosyal ortam olarak ele alınabilir. Bahadır'a göre de (1994) uzun yıllarını okul ortamında geçiren ergen için bu ortam yeteneklerini ve becerisini ölçme aynı zamanda test etme imkanı sunar. Kişiliğini

şekillendirmede örnek rol modellerle karşılaşma imkanı sunar. Akademik ve entelektüel düşünme becerisinin en iyi kazanıldığı sosyal ortamlardan biri yine okuldur. Ancak okulun uyma etkisini artıran gücü de mevcuttur. Okul, çeteleşmenin oluşması gibi birtakım olumsuz davranışların öğrenildiği bir kurum olarak da karşımıza çıkabilir.

Bu noktada da okula aidiyet duygusu kazanmanın bu olumsuz davranışları önleyici bir etkisi olduğu söylenebilir. Okula aidiyet duygusu ile yapılan çalışmalar incelendiğinde okula aidiyet duygusunun akademik başarı ve motivasyonla pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüşken, bu kavramların okulu bırakma kavramı ile de negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Finn, 1989; Goodenow, 1993; Osterman, 2000). Duygusal dalgalanmaların yoğunlukta olduğu bu dönemde okul sürecinde öğretmenleri ve arkadaşları tarafından desteklenme ergeni duygusal açıdan oldukça geliştirir (Capps, 2003).

Yaşam koşulları göz önüne alındığında stres kavramını ortadan kaldırmanın mümkün olmadığı görünmektedir. Çünkü insan her süreçte zorluklarla karşı karşıya kalabilmekte ve yaşamış olduğu soruna ilişkin bir karar alma aşamasına gelebilmektedir. Bu kapsamda da en iyi yol stresin olumsuz sonuçlarını ortadan kaldırmaktır. Bu süreç ise başa çıkma şeklinde ifade edilebilir. Başa çıkma bireyin olumsuz deneyimlerden koruyan olumlu deneyimlerin pekişmesini sağlayan bir kavram olarak ele alınabilir (Uygur, 2017). Ergenlik dönemi fiziksel, sosyal ve psikolojik açıdan değişimleri içeren bir dönemdir. Ergenler yaşadıkları değişimler karşısında duygusal, davranışsal ve düşüncesev anlamda zorlanmalar yaşayabilirler. Bu zorlanmalarla mücadele etme boyutuyla ele alındığında ergenlik döneminde etkili başa çıkma stratejilerini kullanmak stres içeren bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatalmalarına yardımcı olabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ergenlik dönemi içinde kaos barındıran bir evredir. Fırtına ve stres dönemi olarak adlandırılan bu dönem yerine getirilmesi gereken gelişim görevlerini de içerir. Gelişimsel görevlerinin birisi de mesleğe hazırlık sürecidir (Gender ve Gardiner, 1993). Bireyin ilgi, değerler ve yeteneklerini test edebilmesi meslek seçim sürecinde oldukça önemlidir. Bu bakış açısıyla yaklaşıldığında bireyin ilgi, yetenek ve değerlerini en iyi sınama imkanı bulunduğu yerin okul olduğu görülmektedir. Okul birey için hem sosyal ortam oluşturur hem de onu geleceğe hazırlayan bir kurumdur. Öğrencilerin hayatında okul önemli bir bileşendir. Akademik başarıları, kimlik gelişimleri ve gelecek beklentileri için öğrencilerin

okul hayatına katılımları teşvik edilmelidir. Aksi takdirde okul öğrenciler için sadece akademik boyutta kalacaktır, okul çok yönlü gelişim sağlayan bir unsurdur. (Kılıçoğlu, 2014). Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre de (2013) ortaöğretim kurumlarının amaçları öğrencileri bedensel zihinsel, ahlaksal açıdan ve manevi, sosyal ve kültürel nitelikler bakımından geliştirmek, demokrasi ve insan haklarına saygılı olan, gelişmiş öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularına sahip toplum üyeleri yetiştirmektir. Tüm bu bilgiler ışığında okula aidiyet kavramının eğitim-öğretim hayatında önemli bir yer tuttuğunu görülmektedir.

İnsanlar tehdit ya da güçlükler sırasında uyum sağlama ve başa çıkma mekanizmalarını kullanarak gelişirler. Ergenliğin zor bir dönem olduğu ele alındığında uyum sağlama konusunun da önem arz ettiği görülmektedir. Psikolojik ve sosyolojik altyapılar denge rolündedir, bu üç unsurda denge bozulduğunda uyumsuzluk baş gösterir. Uyum sağlamadaki başarısızlık ergenlik döneminde sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişimi derinden etkiler. Bu nedenle ergenlik döneminde başa çıkma kavramını ele alınması gereken bir kavramdır (Eryılmaz, 2009). Bu durum, çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okula aidiyet kavramı Türkiye'de liseli ergen grubunda Arastaman (2006)'dan sonra araştırılmaya başlayan bir konu olmuştur. Okul öncesi ilkokul ve ortaokul ve üniversite grubuyla çalışmalara literatürde sık karşılaşıldığı görülmektedir. Ergenlerin okula aidiyetleri ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkinin ise bir çalışmaya konu olmadığı görülmüştür. Ayrıca üç farklı okul türünden (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi) öğrencileri çalışma grubu olarak ele alması yapılan çalışmanın orijinal olduğunu ortaya koymaktadır.

Baş çıkma stratejilerinin Freud'un psikodinamik kuramıyla başladığı ilerleyen süreçte fenomenolojik bakış açısıyla literatürün genişlediği görülmektedir (Geçtan, 1999). 1970'lerden sonra belirlenen başa çıkma stratejilerinin çoğunlukla yetişkinlere yönelik olduğu, çocuk ve ergenlere yönelik başa çıkma stratejilerini inceleyen çalışmalara ise 2000'li yıllarda ağırlık verildiği ve okula aidiyet ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi konu edinen bir çalışma olmadığı göz önüne alındığında çalışmanın bu kapsamda güncel bir yapıda olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmanın ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere, idarecilere ve özellikle de psikolojik danışmanlara okula aidiyet konusunu ele alması ile okul

devamsızlığını ve terkini önleme, ılımlı okul iklimi oluşturma, akademik motivasyon, etkili başa çıkma stratejilerinin uygulanmasıyla davranışsal sorunların ve disiplin problemlerinin azalması vb. durumlarda yol gösterici olması niteliğiyle yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçlarının, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların hazırlayacakları yıllık çerçeve programda yer alan kazanımlarla (başarı, ders çalışma ve verimlilik, şiddet ve yardım, sınırlarımız, sınava ilişkin duygular, sorunlarımız ve çözümlerimiz, çözüm merdiveni, çatışma çözme basamakları, başa çıkabiliyorum vb.) harmanlanmasıyla rehberlik faaliyetlerinin verimliliğinin artmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu durum çalışmanın işlevselliğini ortaya koymaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın genel amacı ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bununla birlikte çalışmada yer alan ergenlerin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi vb.) okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejileri de inceleme konusu yapılmıştır.

1.4. Alt Problemler

1. Okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin algılanan başarı düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin lise seçim sürecine göre farklılık göstermekte midir?
6. Başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

7. Başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
8. Başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
9. Başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin algılanan başarı düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
10. Başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin lise seçim sürecine göre farklılık göstermekte midir?

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, çalışma evrenini temsil edici niteliktedir.
2. Öğrenciler veri toplama araçlarındaki maddeleri içtenlikle yanıtlamıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018–2019 Eğitim-Öğretim yılında, Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinden belirlenen üç farklı ortaöğretim kurumundaki (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi) öğrencilerden toplanan 1214 veri ile sınırlıdır.

2. Toplanan veriler, ölçme araçlarında yer alan maddelerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okula Aidiyet Duygusu: Öğrencinin, bireysel olarak okuldaki diğer bireyler tarafından ne ölçüde onaylandığına, saygı duyulduğuna, dâhil edildiğine ve desteklendiğine yönelik öznel duygu durumudur (Goodenow, 1993).

Baş Çıkma Stratejileri: Stresli koşullar altındaki kişinin, var olan stres durumunu azaltmak başvurduğu bilişsel ve davranışsal çabalarıdır (Lazarus ve Folkman, 1984).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Çerçeve

2.2. Ergenlik Tanımı

Kökenini Latince “adolescere” yükleminden alan “ergenlik” çocukluk ile yetişkinlik çağları arasında yer alan ve bireyi çocukluk döneminde görülen özelliklerden farklılaştıran bir süreç olarak ele alınabilir. Çocuğun; ailesinin gözetimine daha az ihtiyaç duyduğunda, biyolojik olarak yetişkin olma düzeyine yaklaştığında ve bu anlamda toplumsal sorumluluklar almaya başladığında ergenlik sürecine girdiği kabul edilmektedir. Bu süreci “gençlik” kavramı doğrultusunda ele alan ilk kişinin Aristo olduğu ve yaptığı çalışmalarla ergenlik döneminin özelliklerini saptadığı bilinmektedir (Soykatırcı, 2004).

“Adölesans” kelimesi ilk kez 1904’te Stanley Hall tarafından “gelişen” anlamında kullanılmış olup insan gelişiminde ayrı bir evre olduğu ifade edilmiştir (Şimşek, 2013). Yiğitel’e (2009) göre de ergenlik dönemi çocukluk ve erişkinlik arasında geçiş sağlayan bir köprü görevindedir. Ayrıca bu dönem çocukluk yaşantılarının gözden geçirildiği, yaşanan yaralanmaların telafisine imkan sunulan, yaşanabilecek yaralanmalara karşı hassasiyet arz eden zorlu ve önemli bir evredir (Kaşıkçı, 2014). Hızlı bir biyolojik gelişimin ve kimlik oluşturma sürecinin gerçekleştiği bu dönemde ergenlik dönemi kuramcıları tarafından önemli bir evre kabul edilmekle birlikte kimlik-bağımsızlık arayışı kavramlarına dikkat çekilmektedir (Gürçay, 2008).

Ergenlik dönemi farklı coğrafya ve sosyo-ekonomik koşullarda farklı yaş dönemlerinde başlayıp biten çok yönlü bir gelişim sürecidir. Buna ek olarak ergenlik döneminin ne zaman başladığı, ne zaman bittiği ve sınırlarının ne olduğuna karar vermek konusunda çok az görüş birliği vardır. Ancak farklı bakış açıları bu konuyu aydınlatmaya çalışmaktadır.

Ergenlik dönemine ilişkin biyolojik, duygusal, bilişsel, kişilerarası, toplumsal, eğitimsel, yasal, kronolojik ve kültürel bakış açıları, ergenlik döneminin başlangıç ve bitiş zamanları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Ergenlik Dönemine İlişkin Farklı Bakış Açıları

Bakış Açısı	Ergenliğin Ne Zaman Başladığı	Ergenliğin Ne Zaman Bittiği
Biyolojik	Ergenliğin başlaması	Cinsel açıdan üremeye hazır hale gelmek
Duygusal	Anababadan ayrılmaya başlamak	Ayrı bir kimlik duygusu kazanmak
Bilişsel	Daha ileri akıl yürütme becerilerinin ortaya çıkışı	İleri akıl yürütme becerilerinin sağlamlaşması
Kişilerarası	İlginin anababadan akran ilişkilerine kaymasının başlanması	Akranlarla yakınlık kapasitesinin gelişmesi
Toplumsal	Yetişkin, iş yaşamı, aile ve vatandaşlık rollerinde yetişmenin başlaması	Yetişkinlik statüsü ve ayrıcalıkların tümüyle elde edilmesi
Eğitimsel	Ortaokula giriş	Resmi okul hayatının tamamlanması
Yasal	Ergen statüsünün kazanılması	Çoğunluk statüsünün kazanılması
Kronolojik	Belirlenen ergenlik yaşına ulaşmak	Belirlenen yetişkinlik yaşına ulaşmak
Kültürel	Geçiş törenlerine hazırlanma dönemine girmek	Geçiş törenlerini tamamlamak

(Steinberg, 2007).

2.3. Ergenlik Kuramları

2.3.1. Özünü Yineleme Kuramı / Stanley Hall

Ergen psikolojisinin kurucusu olarak bilinen Hall, modern psikolojinin de öncüleri arasında sayılmaktadır. Özünü Yineleme Kuramı olarak bilinen bu kuramda Darwin'den etkilendiği görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2004). Hall insan yaşamını, insanlık tarihinin hayvanlık aşaması olan bebeklik; insanlık tarihinin avcılık aşaması olan çocukluk; yabani ve uygar yaşam arasında kalan 20-25 yaşlarında sonlanan fırtına-stres dönemi olan ergenlik; insanlık tarihinin son evresi olan yetişkinlik olmak üzere dört evrede incelemiştir (Yılmaz, 2000). Hall'a göre insan hayatta kalma vb. güdülerle hayvanlar aleminin bir üyesi olarak dünyaya gelir ve ergenlikle birlikte sosyal hakları, sorumlulukları vb. karşılaşmasıyla tekrar dünyaya gelmiş gibi olur (Dinçel, 2006).

Hall bu dönemde yoğun ruhsal değişimler olduğu üzerinde durmuştur. Ergenin, enerji ve coşkuya karşı, kayıtsızlık ve sıkılma; neşe ve kahkahaya karşı, hüznün ve melankoli, kibirlilik ve övünmeye karşı, aşağılanma ve utangaçlık; duyarlılığa karşı, vurdumduymazlık; sefkatliliğe karşı, acımasızlık gibi çelişkili eğilimler sergilediğini belirtmiş ve bunun önemi üzerinde durmuştur. Ergenlik döneminin karakteristik özellikleri duygusal karışıklıklar, yoğun stres ve sıkıntı olarak görülmüştür (Dacey, Kenny 1994; Adams, 1995)

2.3.2. Psikoanalitik Kuram / Sigmund Freud

Sigmund Freud'un (1856-1939) ergenlik dönemini anlamak için öncelikle çocukluk dönemine bakış açısını bilmek gereklidir (Dinçel,2006). Freud'un kuramı beş evrede incelenmektedir. Bu evreler sırasıyla oral, anal, fallik, latent ve genital dönemlerdir. Oral dönem; 0-1 yaş arasında yaşanan ve ana haz kaynağı emme olan bakım sunan kişiyle bire bir alakalı dönemdir. Sütten erken kesilme ya da uzun süre emzirilme ilerleyen süreçte bağımlılıklarla karşı karşıya kalmasına yol açmaktadır. İkinci evre anal dönemdir. 1-3 yaş aralığını kapsayan bu dönem de tuvalet eğitimi ön plana çıkmaktadır. Katı bir tuvalet eğitimi alınması ve ya esnek bir tuvalet eğitimi çözümlenmesi gereken davranış problemleri meydana getirebilir. Fallik dönem 3-6 yaşları arasında çocuğun genital organını fark etmesi ve genital organından zevk aldığı keşfetmesiyle başlar. Bu dönemin en baskın özelliği açık olarak karşı cinsteki ebeveyne olan ilgidir. Çocukların bu yaşlarda yetişkinleri model alarak cinsiyet rollerini kazanmaya başlamaları ve içselleştirmeleri bu

dönemi önemli kılar. Gizil dönem olarak da anılan latent dönemde çocuk cinsiyetle ilgili konularda konuşmaz kendi cinsiyet grubundaki arkadaşlarıyla oynayarak kendisini oyuna verir. Bu dönem ergenlik dönemi öncesi durgunluğu ifade eder. Son evre genital dönemdir. Freud'un fırtına dönemi olarak nitelendirdiği bu dönem yaklaşık olarak 12 yaşlarından sonra başlar. Fiziksel gelişimdeki hızlanmayla birlikte cinsel dürtüler de artış göstermektedir (Senemoğlu, 2012).

Ergenlik dönemini birinci derecede ele alan, Sigmund Freud'un kızı Anna Freud'dur. Anna Freud babasından daha fazla ergenlik süreci ile ilgilenmiştir (Taşçı, 2013). Anna Freud, 18 Eylül 1957'de Worcester Ergen Rehberlik Merkezi'nin kuruluşunun 35. yıldönümünde yaptığı konuşmada ergenliği psikanalizin üvey kardeşi olarak tanımlamaktadır (Parman, 1998). Psikanaltik Kurama göre ergenlik dönemi süreklilik arz etmeyen bir rol kararsızlığı dönemidir. Bu dönemin çözülme problemi kimlik problemi olarak karşımıza çıkar. A.Freud çocukluk döneminin önemini yadsımasa da erenliğin bazı ayarlamalara yön verdiğine inanır. Ona göre, yeniyetmelerin karşılaştığı sorunlar ve yaşadığı ikilemler çocuğun yaşadığından farklı ve detaylıdır (Taşçı, 2013).

2.3.3. Kişilerarası Kuram / Harry Stack Sullivan

Sullivan gelişim evrelerinin büyük ölçüde toplumsal durumlarla belirlendiğini ifade etmiştir ve özellikle anne-çocuk ilişkisiyle ilgilenmiştir. Kuramın esas özelliği yedi evresinden üçünün ergenliğe ait dönemleri içermesidir. Bu dönemler bebeklik, çocukluk, gençlik, ön-ergenlik, erken ergenlik, geç ergenlik ve yetişkinlik evreleridir (Burger, 2006).

Tablo 2

Sullivan'ın Gelişim Dönemleri

Evre	Göstergesi
Bebeklik (0-1)	Doğum
Çocukluk (1-5)	Konuşmayı öğrenme
İlk gençlik (6-8)	Oyun arkadaşı gereksinimi
Ön-ergenlik (9-12)	Aynı cinsiyetten bir arkadaşla yakınlık kurma
Erken ergenlik (13-17)	Ergenlik ve cinsel dürtü; karşıt cinsten biriyle yakınlık kurma gereksinimi
Geç ergenlik (18-20)	Uzun süreli cinsel ilişki kurma isteği; mesleki ve maddi konulara ilgi
Yetişkinlik	Oturmuş bir meslek yaşamı, yetişkin arkadaşlıklar, uzun süreli cinsel ilişki

(Burger, 2006)

Sullivan, çocukların yakınlaşma kapasitesine ilk kez ulaştıkları buna karşın yakın ilişkilerde şehvetli ilgiye henüz ulaşamadıkları ön-ergenlik dönemini gelişimin en önemli safhası olarak görmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2012). Sullivan'a göre ergenlik dönemi, ergen ne yaparsa yapsın cehennem hayatına dönecektir (Dizer, 2008).

2.3.4. Alan Kuramı / Kurt Lewin

Kuramın temeli, bireyin devamlı değişen alanın bir parçası olarak kendi çevresi veya kendi ortamı içerisinde ele alınmasına dayanmaktadır (Corey,2008). Lewin davranışların bireyin çevreyle etkileşimi sonucunda meydana geldiğini savunmaktadır. Kişisel ve çevresel faktörler yaşam alanı kavramını oluşturur. Var olan bu faktörler değişim sürecine tabii olduklarında bireylerde de stresli dönemler görülmeye başlar (Kulaksızoğlu, 2004). Dolayısıyla ergenlik döneminde var olan yaşam alanının bozulduğu söylenebilir. Yaşam alanı bozulan ergen, çocuklukla yetişkinlik arasına sıkışmıştır. Bu durum da ergende çelişkili ve stresli bir süreci oluşturur (Kaşıkçı, 2014; Dinçel, 2006).

2.3.5. Antropolojik Kuram / Margeret Mead ve Ruth Benedict

Margeret Mead ergenlik döneminin sorun dönemi olmadığını savunmuş ve dönemin fırtına ve stres dönemi olarak geçmediğine ilişkin görüşler ortaya atmıştır. Mead, Samoalı kız ergenlerle yaptığı çalışmada Samoa'da cinselliğe ilişkin bir tabu olmadığı, evlilik öncesi cinsellik kavramına karşı önyargı oluşturulmaması üzerinde yorumlarda bulunmuştur. Çünkü Mead'e göre gençlerin uyanan cinsel isteği ile yaşadıkları toplumun kurallarının çatışması sonucu stres oluşmaktadır (Gallatin, 1995).

Antropolog Ruht Benedict çalışması Kültür Örüntüleri'nde farklı toplumlarda ergenliğin görünüşü üzerine çalışmalar yapmış ve araştırmalar sonucunda ergenliği toplumsal bir tanımlama olarak ele almıştır (Steinberg, 2007). Bendeict, Kuzey Amerikalı yerlileri ile yaptığı çalışmasında yetişkin kavramının "savaşçı" anlamına geldiğini ve çocukluktan yetişkinliğe geçiş döneminde savaşta başarı kazanmak adına bir tören düzenlendiğini ve bu sayede buluş çağının erkekler ve kızlar için toplumsal bir olayın işareti olduğu saptamıştır. Benedict ve Mead'e ek olarak Malinowski ve Cohen de ergenlik-kültür ilişkisini incelemiş ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ergenliğin fırtınalı durumunun açıklanmasında sosyokültürel faktörler çatışan ve değişim içinde olan değerler olarak ele alınmalıdır ve

değişen değerlerin bireyleri doğrudan etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır (İlbars, 1987).

2.3.6. Bireysel Farklılıklar Kuramı / Edward Spranger

Edward Spranger de ergenliği fırtınalı ve stresli bir dönem olarak görmemektedir. Spranger, her bireyin farklı olduğunu savunmuştur ve “Bireysellik Değişebilirliği” isimli bir kuram oluşturmuştur (Kulaksızoğlu, 2004; Kaşıkçı, 2014).

Spranger, bireyi üç kategoride ele almıştır. İlk kategori ergenlik dönemini zor atlatanlardır ki sancılı bir süreç olarak değerlendirilir. Diğer kategori ise rahat ve sakin bir süreçle ergenlik dönemine girenler olarak ele alınır. İki kategori arasında yer alan bir diğer kategoride ise kendi gelişimine doğrudan katılabilenler, sorunlarla karşılaşabilen ve başa çıkabilenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla Spranger ergenliğin stresli olup olmamasını bireyin kişiliğine bağlamaktadır (Kulaksızoğlu, 2004).

2.3.7. Psikososyal Kuram / Erik Homburger Erikson

Freud’un kuramını çekirdek aile sınırlarının dışına taşımıştır. Kişiliğin çocukluk döneminde olduğu görüşüne karşıdır. Erikson kuramında ego’yu ön planda tutar. Ona göre dış dünyadan gelen uyarıcıları algılama, düzenleme, uyum sağlama vb. işlevler ego tarafından düzenlenir ve bu görevler egonun kendisini iyi hissetmesini sağlar. Kuramda olması beklenen, istenen görevler sekiz başlık altında değerlendirilir ve bir kısmı Freud’un dönemleriyle paralellik gösterir. Sekiz dönemde de gelişim devam eder ve bir dönemde olumsuz yaşanan bir durum bir sonraki dönemde olumluya çevrilebilir. Erikson’un kuramının Freud’un kuramından ayıran en önemli özelliklerden birisi de budur (Geçtan, 1988). Erikson’un psikososyal gelişim dönemleri kısaca şu şekildedir;

Yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerden meydana gelen dünyaya ve insanlara ilişkin genel bir genel tutumun geliştirildiği *Temel Güvene Karşı Güvensizlik* döneminde (0-18ay) bakım sunan kişiyle ilişkisine bağlı olarak güven ya da güvensizlik geliştirir (Arslan, 2008). Kas sistemindeki gelişiminin etkisinin fazla olduğu *Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe* döneminde (18 ay-3 yaş) çocuk psikomotor becerilerindeki öz-yeterliliklerini denemek ister, aksi koşullarda kendi değerliliklerine yönelik olarak şüphe duyarlar (Özbay, 2003). Üçüncü evre *Girişimciliğe Karşı Suçluluk* (3-6yaş) evresidir. Bu evrede etrafındaki

yetişkin rollerini büyük bir merakla sorgulamaya başlar. Bu merak içeren girişim özellikle ebeveynler tarafından desteklenmezse suçluluk duygusu gelişir (Dereboy, 1993). *Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu* (6-12 yaş) döneminde ilkokula başlayan çocuk kendisini bir rekabet içinde bulur; notlar, öğretmeni tarafından sevilme, arkadaşlarının ilgisi vb. Eğer bu dönemde başarılı bir süreç yaşanırsa çocuk yeterlilik duygusuna erişir, başarısızlık halinde ise ileride mutlu olma olasılıkları azalır (Burger, 2006). Ergenlik dönemini kapsayan *Kimliğe Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası* (12-18) evresinde ben kimim sorusu çok önemli bir hale gelir. Başarılı bir şekilde bu evreyi atlattırsa kimlik kazanma sorunu çözülür aksi durumda ise bu kriz çözümleninceye kadar sürecektir (Ulus, 2013). 18-35 yaşlarını içeren dönem *Yakın İlişkilere Karşı Soyutlanma* evresidir. Bu evrede karşıt cinsle ilişkiler önem kazanır. Karmaşanın devam etmesi bireyi yalnızlaştırır (Karaca ve İkiz, 2010). *Üretkenliğe Karşı Durgunluk* evresinde (35-65) birey toplumdaki yerini ve sorumluluklarını almaktadır. Adaptasyon modu üretilmez, karmaşası ise durgunluktur. Üreme kavramında cinsel üretilmeden öte bir sonraki kuşağa karşı hissedilmesi gereken sorumluluktur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012). Son evre *Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk* (65 yaş ve üzeri) evresidir. Yıllarından doyum sağlamış olma ile çatışmalı bir ömür geçirme ile alakalı bir dönemdir. Faydalı bir ömür geçirilmemişse ölüm korkusu ve umutsuzluk başlar (Geçtan, 1998).

2.3.8. Öğrenme Kuramı / Boyd Mc. Candless ve Albert Bandura

Sosyal öğrenme kuramının esaslarını ergenlik dönemine uyarlamaya çalışan Mc Candless'e göre ergenler yetişkinlerden gördüklerini yaparlar. Kuramın temelinde rol-model olmanın kişilik gelişimini etkilediği ve öğrenmenin başkalarını gözleme sonucu oluşması mevcuttur. Ergen gelişiminin çevreden gelen sosyal uyaranlar sayesinde tamamlandığını ve problemlili bir ergenlik döneminin yetersiz toplumsallaşmadan kaynaklandığını ileri sürmektedir (Orhan ve Dağcı, 2015).

Bir diğer kuramcı ise A. Bandura'dır. Bandura ergenliğin fırtınalı ve stres içeren bir dönem olduğu fikrine karşı çıkmaktadır. Buna rağmen ergenlik döneminin çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde değişen bedenine, sorumluluklarına adapte olabilme gibi zorlu süreçleri beraberinde getiren bir evre olarak tanımlar. (Uysal, Yılmaz-Bingöl, 2014). Ergen uyumsuz, saldırgan davranışlar gösteriyorsa bu yetiştiği aile ile alakalı bir durumdur.

Hoşgörülü bir aile atmosferinde yetişen ergenlerin ergenlik sürecini daha sakin ve rahat geçirirler (Kulaksızoğlu, 2004).

2.3.9. Bilişsel Kuram / Jean Piaget

Henry Wallon ve Jean Piaget bilişsel kurama ilişkin çalışmalara imza atmışlardır. Wallon birbirlerini izleyen çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bilişsel gelişimin nasıl oluştuğunu incelemiştir. Çalışmaları bazında değerlendirildiğinde Wallon ve Piaget'in fikir birliği sağladıklarının yanı sıra ayrı düştikleri konular olduğu da bilinmektedir. Ancak ülkemizde bilişsel gelişime ilişkin çalışmalar daha çok Piaget'nin kuramı üzerine yapılmaktadır (Budak, Kurt ve Kula, 2018).

Piaget 'nin kuramı olgunlaşma esaslıdır. Birbirini takip eden dört evre, değişmez ve evrensel bir sıralama izler (Miller, 2008). Ancak çocukların gelişim dönemlerine girme ve tamamlama yaşları kültürden kültüre değişebileceği gibi aynı kültür içinde de farklılıklar söz konusu olabilir (Senemoğlu, 2012).

Duyu-hareket dönemi (doğumdan 2 yaşına kadar): bebekler dünyayı basit reflekslerden başlayarak fiziksel eylemleriyle tanımaya çalışırlar. Basit reflekslerden örgütlenmiş şemalara doğru bir gelişim görülmektedir.

İşlem öncesi dönem (2-7 yaş arası): bu dönemde imgeler, semboller, sözcükler ve jestler gibi semboller belirli nesne ve olayları temsil etmek için kullanılır.

Somut işlemler dönemi (7-11 yaş arası): mantıksal düşünme yeteneğinde gelişmeyle birlikte zihinsel işlemleri yapabilme konusunda mantıksal yapılar oluşur.

Formel işlemler dönemi (11-15 yaşları): somut nesnelere ek olarak soyut kavramlarda da zihinsel örüntüler oluşturulur. Gerçeğin yanı sıra olasılıklar, şimdiki zaman ve gelecek zaman da uygulanabilir olarak görülür (Miller, 2008).

Kurama göre ergenlik dönemi formel işlemler dönemine denk gelmektedir. Bu dönemde soyut düşünme, bilimsel yöntemlerle problem çözme, değer ve inanç sistemlerini sorgulama gibi özellikler erişilen temel özelliklerdendir (Senemoğlu, 2012). Erişilen bu özellikler ergeni, özerk bir biçimde soyut konularla ilgilenmeye sevk eder. Ergenin soyut işlemleri başarması için de zihninin olgunlaşmasının yanı sıra işlem yapabilmesini sağlayacak bir çevrede bulunması da önemlidir (Özdemir, Güzel-Özdemir, Kadak, Nasıroğlu, 2012).

Piaget'nin kuramı gelişimin sosyolojik ve duygusal yönlerine beklenenden az önem vermesi, beceri düzeylerini olduğundan düşük değerlendirmesi gibi sebeplerden kaynaklı olarak eleştirilmektedir (Miller, 2008).

2.3.10. Benmerkezci Kuram / David Elkind

Ergen geçirmiş olduğu fizyolojik değişim süreci sebebiyle ilgisi kendisine dönük olabilmektedir. Kendi ilgisini yoğun olarak üzerinde toplayan, kendi görünümü ve özellikleri ile aşırı ilgilenen ergen, çevresindeki bireylerin de kendisinin görünümü ve özellikleri ile ilgilendiğini düşünmektedir (Yılmaz Irmak, Kızıltepe, Gümüştan ve Çengelci Özkes, 2018).

Bu süreçte iki belirgin kavram karşımıza çıkar. İlki ergenin kendi davranışlarının herkesin ilgi odağında olduğunu hayal etmesine ilişkin kendilik algısı olarak tanımlanan düşsel seyirci kavramıdır. Bu kavrama örnek olarak oldukça kalabalık bir konsere katılacak olan ergenin herkesin onu fark edeceğini düşünüp ne giyeceğini dert etmesi verilebilir. Bir diğer kavram da kişisel söylencedir. Bu kavram, ergenin deneyimlerinin ve tecrübelerinin biricik olduğunu düşünmesiyle tanımlanabilir. Örneğin; ilişkisini noktalamış bir ergenin annesi, onu teselli etmeye geldiğinde kendisini anlamayacağını, bu yaşadığının kimse tarafından yaşanmadığını ifade etmesi gibi. (Steinberg, 2007).

2.3.11. Psikososyal Gelişimsel Kuram / Robert Havinghurst

Havinghurst her bir gelişim döneminin kendine özgü gelişim görevleri olduğunu savunmuştur. Başarılı bir şekilde atlatılan her gelişim görevi bir sonraki görev adına kolaylaştırıcı etki meydana getireceği gibi bireyin toplumsal açıdan onay görmesine de katkı sağlayacaktır. Beklenen gelişim görevinin yerine getirilememesi de bireyin mutsuz olmasına ve ilerideki gelişim görevlerini gerçekleştirmede zorluk yaşamasına sebep olacaktır (Sezer ve Sumbas, 2018).

Ergenlikteki gelişim görevleri şu şekildedir; (Gender ve Gardiner, 1993).

- bedensel özelliklerini kabul etmek ve bedenini etkin bir şekilde kullanmak
- kadın ya da erkek olarak toplumsal cinsiyet rollerini benimsemek ve gerçekleştirmek
- hem cins ve karşıt cins akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmak

- ebeveynlerinden bağımsız bir yaşam sürebilmek
- mesleğe hazırlık süreci
- aile yaşamına / evliliğe adım atmak
- toplumsal yaşama katılım sağlama konusunda istek duymak
- değer, ahlak anlayışı geliştirmek

Tüm bu gelişim görevleri ergeni bir sonraki basamak olan yetişkinlik sürecine hazırladığı düşünülmektedir (Gender ve Gardiner, 1993).

2.4. Ergenliğin Evreleri

Alanyazın incelendiğinde ergenlik döneminin iki-üç kategori altında toplandığı görülmektedir. Örneğin; UNİCEF (2011)'e göre erken ergenlik ve geç ergenlik kategorileri mevcuttur. Erken ergenliğin 10-14 yaşları arasında, geç ergenliği de 15-19 yaşları arasında tanımlamıştır. Hamilton ve Pawlowski (2008) ise erken dönem ergenlik, orta dönem ergenlik, geç dönem ergenlik ayrımını kullanmıştır. Kızlar için 11-13, erkekler için 12-14 yaşları erken ergenlik; kızlar için 13-16, erkekler için 14-17 yaşları orta ergenlik; kızlar için 16-19, erkekler için 17-19 yaşları geç ergenlik olarak kategorize edilmiştir.

Ön ergenlik: hızlı büyüme ve fizyolojik gelişme beden yapısında farklılıklara neden olur. Ergen, vücudundaki bu değişime uyum sağlamakta zorluk yaşadığından tepkilerinde ani değişiklikler görülebilir (Şahin ve Çövener-Özçelik,2016). Ergenliğe giriş yaşı gerek kızlarda gerek erkeklerde kesin bir yaş söylenememekle birlikte beslenme, yaşanan yerin coğrafi koşulları vb. etkenlerin bu durumu etkilediği düşünülebilir. Bu dönemde erkeklerde sperm üretimi kızlarda ise menarş (ilk adet kanaması) başlamaktadır. Bu süreçte ergen cinsellik kavramıyla karşı karşıya gelir ve bu kendisi için duygusal bir süreçtir. Ergen bu süreçte cinsellik kavramıyla başa çıkmada zorlanır. Bu durumdan kaynaklı olarak yalnız kalma isteği, huzursuzluk vb. duygular hakimdir. Birçok duygunun bir araya gelmesiyle karmaşık bir süreç yaşanmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004).

Orta ergenlik: ilk döneme benzeyen gelişimin ve değişimin devamı söz konusudur. Birey çocuk ve yetişkinlik arasında sıkışmıştır. Bu durum da orta ergenlik döneminin yaşanan problemlerinden biri olarak karşımıza gelmektedir. Yaklaşık olarak lise öğrenimine denk gelen bir dönemdir. Hangi alanlarda başarılı hangi alanlarda başarısız oldukları tam olarak bilinmemektedir (Kulaksızoğlu, 2004). Ayrıca akran baskısı, çete üyesi olma, karşı

cinsle riskli ilişkiler vb. durumlar da gözlemlenebilir (Şahin ve Çövenner-Özçelik,2016). Bu sebeple orta ergenlik döneminde olan bireylerin kendilerini ve çevrelerini tanımları konusunda desteğe ve rehberliğe ihtiyaçları olduğu düşünülebilir.

Geç ergenlik: lisenin son zamanları ya da bir üst öğrenim kurumundaki süreci kapsar. İş bulma gibi durumlarla karşılaşılabilir. Hem fizyolojik olgunluk hem de psikolojik olgunluk çevre tarafından algılanır. Arkadaş grupları önemini yitirmiştir, bireysel ilişkiler öncelikli haldedir. Samimi ilişkiler kişiliklerinin bir parçası görevindedir (Şahin ve Çövenner-Özçelik,2016). Bu dönemde yaşanan yoğun duygular nispeten durağanlaşmıştır. Maneviyat, toplumsal olaylara mantıklı bir bakış açısı geliştirilerek ebeveynlerle sağlıklı iletişim kurulur (Kulaksızoğlu, 2004).

2.5. Ergenlikte Gelişim

2.5.1. Bedensel ve Cinsel Gelişim

Ergenlik döneminde bedensel gelişim anlamında oldukça büyük değişimler yaşanır. Ergenlik dönemi boyunca 25 cm.'e kadar boy uzaması görülür (Steinberg, 2007). Erinlik öncesi boy uzaması yaklaşık olarak 8 cm kadardır. Ergenliğin kızlarda daha erken başlaması sebebiyle 10-12 yaşları arasındaki kız ergenler, erkek ergenlerden daha uzun olabilirler. Kilo artışı ise bu dönemde 20 kg civarındadır (Saka, 2011). Erkekler maksimum boylarının %98'ine ortalama olarak 17,5 yaşında ulaşır ve küçük artışlarla devam eder. Kızlarda ise 15,5'tir ve çok fazla artış görülmez. Bu dönemde ayrıca motor koordinasyonunun da geliştiği görülür. Atletik becerilerin artışı otuzlu yaşlara kadar sürerken bu dönemin bir atılım süreci olduğuna ilişkin pek fazla veri yoktur. Güç ve motor koordinasyon ve performanstaki artış kızlarda erkeklerden önce başlar ancak erkeklerdeki kadar çok olamaz (Eichorn, 1995).

Erkeklerde cinsel olgunlaşma incelendiğinde ikincil cinsiyet özellikleri gelişim basamaklarının oldukça düzenli olduğu görülür. İlk evre erbezlerinin ve erbezi torbalarının büyümesidir ve buna yaklaşık bir yıl sonra pubik kıllanmalarının görülmesi eşlik eder. Yüzdeki kıllanmalar ve bedendeki kıllanmalar, sesin kalınlaşması ergenliğin sonuna kadar devam etmektedir. Kıllanmalara bağlı olarak aknelar, deride dökülmeler, kabarıklar, deride yağlanmalar gibi durumlar yaşanabilir. Erkeklerde meydana gelen değişimlerde dikkat çeken durum bir yetişkin görünümüne ulaşmadan baba olabilme yeteneğine erişebilmeleridir ki kızlar için bu durum tam tersi yöndedir. Kızlarda cinsel olgunlaşmanın

ilk belirtisi göğüslerin yükselmesidir. Pubik kıllarının belirginleşmesi buna eşlik eder. Devamında rahim, vajina ve üreme sisteminin diğer öğeleri gelişim içine girer ve büyür. Adet kanamasını ergenliğin başlangıcı olarak ele almak doğru olmaz çünkü gelişimin büyük bir süreci menarştan önce meydana gelir. Kızlar gebelik yeteneği kazanmadan önce fiziksel açıdan olgunlaşmış bir görünüme erişirler (Steinberg, 2007).

2.5.2. Kişilik Gelişimi

Literatür incelendiğinde üzerinde görüş birliği sağlanmış bir kişilik tanımına rastlanmamaktadır. Tanımların çoğunda kişilik kavramı; bireyi, bir başka bireyden farklı kılan kendine has özelliklerle karakterize eder. Ek olarak kişilik; genetik faktörler, sosyal deneyimler, iç ve dış faktörlere bağlı evrimsel bir süreç olarak da ele alınabilir. Kişilik kavramında bir diğer önemli vurgu da tutarlılıktır. Bu kavramdan kast edilen zaman içinde benzer durumlarda bireyin davranışlarında kayda değer bir değişiklik olmamasıdır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2012). Kaşıkçı'ya (2014) göre kişilik kavramı, bireyi başkalarından ayıran özellikleri ve çevresine uyum sağlamak için edindiği davranışsal şablonları ifade etmektedir.

Ergenlik dönemindeki birey bedensel, bilişsel, sosyal, duygusal alanda pek çok değişim yaşar. Bu süreçte yetişkinlik dönemine ait donanımları ve yapıları oluşmak gibi yaşam görevleri olarak adlandırılacak faaliyetlere yönelim gösterirler. En temel yaşam görevlerinden birisi de sürekli bir kimlik duygusu oluşturmaktır (Morsümbül ve Çok, 2013). Kimlik gelişimi sürecinde, ergen kuvvetli ve zayıf olduğu alanlarda farkındalık kazanmaktadır. Diğer bireylerle benzerliklerini keşfedebildiği gibi, çoğu zaman da kendi eşsiz ve biricikliğini fark etme konusunda gelişme yaşayacaktır (Grotevant, 1995).

Ergenin yönelttiği “ben kimim?” sorusu bir kimlik oluşturma duygusunun temelindeki sorudur. Ergen bir taraftan kendisine ilişkin düşüncelerini, toplumda alacağı yeri vb. konulara odaklanırken diğer taraftan da toplumun beklentileri ile kendi beklentileri arasındaki çalışmaları anlamaya ve çözmeye çaba gösterir (Arslan, 2008).

Kimlik gelişimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde Erik Erikson'un önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Erikson'a göre kimlik gelişimi bir süreçtir. Bireyin kimlik arayışı içine girmesinin ve bu alana odaklanmasına ilişkin olarak üç gerekçe ortaya atılabilir. Bunlar; fiziksel görünümde meydana gelen değişimler, gelişen bilişsel kapasite, ergenlik döneminin iş-evlilik-gelecek kavramları üzerinde karar alma zamanı olması olarak

açıklanabilir (Atak, 2011). Ayrıca meslek seçiminin yapıldığı, geleceğe yönelik amaçların oluşturulduğu ve genel anlamda yaşam amaçlarının oluşturulduğu ergenlik döneminin bu gerekçelerden kaynaklı olarak geri dönüşü zor birçok sayıda karar verilen bir evre olduğu aktarılmaktadır (Gündoğu ve Zeren, 2016).

Başarılı bir kimlik kazanımı, kimlik krizinin başarılı çözümü ile gerçekleşir. Kimlik krizinin başarılı bir şekilde çözümlenemediği durumlar da mevcuttur. Yaşanan bu kriz durumu moratoryum, ters kimlik ve kimlik karmaşası ile de sonuçlanabilir. Erikson kimlik kavramını ortaya koyarken kimliğe ilişkin tanımlamaların zorluğu ile karşılaşmıştır. James Marcia kimlik kavramına ilişkin gözlenebilir ve ölçülebilir özelliklere odaklanarak işe vuruk tanımlamalar ortaya koymuştur (Yenihayat, 2011).

Çağdaş gelişim uzmanı olarak bilinen Marcia kimliği birey tarafından yapılandırılan dürtülerin, yeteneklerin, inançların ve kişisel tarihin dinamik örgütlenmesinden oluşan bir özyapı olarak görmektedir. Bu yapı ne kadar iyi gelişirse birey kendi özelliklerini ve bireyselliğini o derecede algılayabilir kuvvetli ve zayıf yönleri hakkında farkındalık kazanabilir (Gültekin, 2000).

Marcia'nın kimlik statüleri yaklaşımına göre başarılı ve askıya alınmış statüler üst, ipotekli ve dağınmık kimlik statüleri ise alt kimlik statüleri olarak kategorize edilmiştir. Üst kimlik statülerinin araştırmaya yönelik olması ve yeni rollerin denenebilmesine imkan tanınması; alt kimlik statülerinde ise bir araştırma sürecinin, rol denemelerinin olmaması alt-üst statü ayrımının gerekçesidir (Morsümbül, 2005).

Marcia dört kimlik statüsü belirlenmiştir; (Grotevant, 1995)

Askıya alınmış kimlik (Moratoryum): bu süreçte birey araştırma içindedir ancak henüz bir karar verme aşamasına girmemiştir. Yeni rollerin denenmesi söz konusur bu sebeptir ki başarılı kimlik süreci için ön koşul olarak görülebilir. Etkin karar verme aşamasına yakın zamanda dahil olan, belirsiz ve oldukça genel yüklemeleri olan ergenler bu statüde ele alınmaktadır (Morsümbül 2005; Grotevant, 1995).

Başarılı kimlik: etkin araştırma ve sürecini gerçekleştirip belirlenen rolleri deneyerek bağlanmalar oluşturan ergenler bu kategoride ele alınmaktadır. Kimlik krizini başarıyla yönettikleri ve çözüme kavuşturdıkları, kendileriyle uyum içinde oldukları aktarılabilir (Morsümbül 2005; Grotevant, 1995).

İpotekli kimlik: bu statüde belli bir araştırma süreci olmaksızın ve çeşitli roller denenmeksizin bir bağlanma süreci yaşanmıştır. Bu bağlanma sürecini gerçekleştiren birey çevresindeki bireylerin beklentilerine göre bir kimlik oluşturmuştur (Morsümbül, 2005).

Dağınık kimlik: ciddi bir araştırma sürecine girilmediği gibi bağlanma da söz konusu değildir. Meslek seçimi, dünya görüşü vb. konularda bağlanma gerçekleşmemiştir. Bu süreçteki bireyler dışarıdan gelebilecek etkilere oldukça açık bir görünüm çizerler, önlerindeki fırsatları amaçları olmadan değerlendirebilirler. Kimlikleri dağınık olan ergenlerin ebeveynlerine ilişkin yapılan çalışmalarda bu ebeveynlerin uzak ve reddedici anne-babalar oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme aşamasında ergenin katılım için teşvik görmediği ya da düşük bir etkileşim süreci yaşadıkları görülmüştür (Morsümbül 2005; Grotevant, 1995). Ergen sağlıklı kimlik oluşturma sürecinde kendisine uygun bir yaşam felsefesi de belirler. İçinde yaşadığı kültürün değerlerini algılama, ideolojisini gözden geçirme vb. süreçlerin yaşanması sağlıklı bir kimlik gelişiminin yansıması olarak değerlendirilir (Oral, 2012). Seçenekler arasında yapılan değerlendirmelerin ve analizlerin içinde algılama ve anlama süreci barındırdığı söylenebilir. Bu kişilik gelişiminin bilişsel gelişimle birlikte ilerlediğine işaret etmektedir.

2.5.3. Bilişsel Gelişim

Biliş kelimesi dünyayı anlamayı, algılamayı, öğrenmeyi içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelir. Biliş kelimesinin düşünme ile eş anlamlı olduğu aktarılır. Gelişim konusunda psikolog ve filozof olan Jean Piaget'in kuramı günümüzde de geçerliğini korumakta ve sıklıkla kullanılmaktadır. Kuramın özü bireyin dünyayı anlamasını sağlayan bilişsel süreçlerin saptanmasıdır. Çünkü Piaget'e göre zeka, zeka testinden alınan puan değildir. Bilişsel süreçler dünyanın algılanmasını sağlar (Gander ve Garidner, 1993).

Doğumla birlikte başlayan bir süreç olan bilişsel gelişim organizmanın çevreye uyumu olarak tanımlanabilir. Bu uyum sağlama sürecinde çevreden gelen uyarıcılar alınır, değiştirilir ya da hiçbir değişiklik yapılmaksızın olduğu gibi kabul edilir. Sonuç olarak uyumlu bir bütünü oluşturabilecek şekilde bir araya getirilirler (Ahioğlu-Lindberg, 2011).

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre 11 yaşından sonraki dönem soyut işlemler dönemidir. Ergenlerde soyut düşünme becerisi aniden ortaya çıkmaz. Soyut işlemler döneminden önce gelen somut işlemler döneminde mantıksal çıkarımlar yapma, gündelik hayatına ilişkin olarak hipotetik düşünme süreçleri yaşanır. Soyut işlemler geçişte

toplumsal ve kültürel yapının da önemli olduğu düşünülmektedir. Gelişen soyut düşünebilme kapasitesi ile ergenler felsefe, din, politika, ölüm gibi kavramlar üzerinde daha fazla düşünmeye başlarlar, tartışma süreçlerinin yaşandığı görülür. Zaman kavramının anlam kazanmasıyla geleceğe yönelik kaygılar yaşanmaya, zamanın geçiciliğini keşfetmesiyle kendi ölümlülüğü üzerinde düşünme sürecini yaşar (Derman, 2008).

Ergen hem gerçek hem de olası durumlarla alakalı bilgilere sahip olduğundan bir problemle karşılaştığında da yaşayacağı duruma ilişkin hipotez oluşturabilir. Ergenin hipotezini doğrulamak için izlediği bu yol varsayımsal tümdengelim olarak adlandırılmaktadır (Ahioğlu-Lindberg, 2011). Ergenlik döneminde gelişen soyut düşünce ahlak gelişimine de katkı sağlamaktadır. Çünkü soyut düşünmede süreçlerindeki gelişim, ahlaki olgunluğun oluşmasında ve ahlaki kavramların benimsenmesinde de etkilidir (Koç, 2004)

2.5.4. Ahlaki Gelişim

Ahlak insanların uyma konusunda sorumluluk hissettiği iyi ve güzel davranışların birleşimi şeklinde ifade edilebilir. Ahlaki kavramlar kişiden kişiye farklılık gösterir. Ahlaki davranışın içeriği kişiden kişiye toplumdan topluma farklılık gösterir. Bu sebeptir ki hangi davranışın ahlaki olduğu şeklindeki tanımlamalar değişebilmektedir (Ergün, 2016). Ahlak gelişimi ergenlikte değer özerkliğinin en kapsamlı işleyen kısmıdır. Ahlaki gelişim ile ilgili yapılan çalışmaların hem akıl yürütmeyi hem de davranışı içerdiği düşünülmektedir. Bireylerin başkalarına yardım etmeye uğraştıkları olumlu toplumsal davranış çalışmalarının da bu durumla bağlantılı olduğu söylenebilir (Steinberg, 2007).

Ahlak gelişimine bilişsel gelişim paralelinde yaklaşan kuramcılardan birinin John Dewey olduğu görülmektedir. John Dewey'in bilişsel gelişim odağında geliştirdiği kuramına göre ahlak gelişimi bireyin eğitimi ile yakından bağlantılıdır. Ahlaki gelişime ilişkin üç evre ileri sürmüştür. Bunlar; biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülen ahlaki davranışların olduğu gelenek öncesi düzey, bireyin içinde bulunduğu grubun değerlerini benimsediği geleneksel düzey ve içinde bulunduğu grubun kurallarını sorgulayarak kendi akıl yürütmesiyle oluşturduğu özerk düzey kategorileridir. Dewey'in görüşlerinin kuramsal kalıplar içinde kaldığından destekçisi olmadığı düşünülmektedir (Uysal, 2010).

Piaget'e göre çocukların ahlak gelişimini anlamak konusunda onların kuralları nasıl yorumladıklarını bilmek önemlidir. Çocukların ahlaki gelişimlerinin etkili bir şekilde kavranabilmesi için oyunlarını incelemiştir. Piaget bilişsel gelişim ile ahlaki yargı arasında ilişki olduğunu ileri sürmektedir (Senemoğlu, 2007). Ahlak gelişimine ilk kuramsal yaklaşım olarak Piaget, “dışa bağımlı evre” ve “özerk evre” olmak üzere iki aşamalı bir yönelim göstermiştir. Dikkat çektiği konu ise “sonuç odaklı” bir anlayıştan “niyet odaklı” bir anlayışa doğru gelişimsel bir sürece odaklanılması olmuştur. Bu gelişimsel sürecin son çocukluk yıllarına önem kazandığını ifade etmiştir (Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok, 2012).

Dışa bağlı evrede çocuklar kuralların değişmez olduğuna inanmakla birlikte kurallara uymamanın karşılığının otomatik olarak ceza olduğunu düşünürler. Yargılar sınırlı olarak gözlenen gerçeklere dayalıdır ve davranışın arkasındaki nedenler dikkate alınmaz. Özerk evrede ise çevresiyle sürekli etkileşimde bulunan çocuk var olan kuralların değişebilirliği konusunda algı oluşturur. Kuralların gerektiğinde değişebildikleri bilincine varır. Artık kuralların ihlali otomatik olarak cezayı getirmez, kuralın ihlalinin nedenleri de önemli görülür (Senemoğlu, 2007). Ahlaki gelişim ile ilgili kuramlarda, ahlaki düşünmenin evrensel basamaklarına odaklanılmıştır. Bu basamakları en iyi işleyen kuramcının ise Lawrence Kohlberg olduğu düşünülmektedir (Durak-Demirhan, 2007).

Kohlberg, insanların ahlaki bakımdan bir gelişme içinde olduğunu ve bu gelişmenin yaşa ve bilişsel olgunlukla kademe kademe gerçekleştiğini ifade etmektedir. Kohlberg kuramında 3 aşama belirtmiştir ve her aşamada iki alt evre bulunmaktadır. Gelenek öncesi aşama (0-9 yaş); bağımlı evre ve bireycilik-çıkarlara dayalı alışveriş evresinden oluşur. Bağımlı evrede gücü kendinden çok olan otoriteye karşı boyun eğme ve bu boyun eğişin cezadan korkulmasından kaynaklanması en belirgin özelliğidir. Kurala ve otoritenin isteklerine sıkı bir bağlılık söz konusudur. Bireycilik ve çikara dayalı alış-veriş evresinde ise tek yönlü bir ilişki söz konusudur. Temel amaç bireyin kendi isteklerini ve beklentilerinin karşılanmasıdır. Bu evrede her şey karşılıklıdır (Kulaksızoğlu, 2012).

Geleneksel düzey (9-15 yaş); kişiler arası uyum ve kanun-düzen eğilimi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Kişiler arası uyum evresinde kendi çıkarlarının üzerinde olan ortak duyguların ve beklentilerin bilincindedir. Davranışın niyete göre önem kazanması önemlidir. Kanun-düzen eğilimi evresinde vicdanın ve sistem ön plandadır. Bu evrede üstlenilmiş görevleri yerine getirmek önemlidir. Düzenin-sistemin korunması esastır (Yıldız, 2007).

Gelenek sonrası düzey (15-20); sosyal kontrat ve evrensel etik prensipler evresi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Sosyal kontrat evresinde doğru-yanlış kavramları toplumsal sözleşmelerin ve çoğunluğun isteklerine göre şekillenir. Bağlı olunan grubun ve ailenin koyduğu kuralları aşmak, evrensel düzeyde kurallar koyabilmek ve bu kurallara uyabilmek evrenin en önemli özelliklerindedir. İnsan hukuk için değil, hukuk insan için anlayışı baskındır. Evrensel etik evresi son aşamadır. Kişi ahlak ilkelerini seçer ve kendisi oluşturur. Seçilen ilkeler adalet eşitlik, insan hakları gibi soyut kavramlara dayanır eğer gerekirse bu ilkeleri ihlal eden kanunlara uyulmamalıdır çünkü adalet yasanın üzerindedir ve bireyin haklarına saygı esastır (Parlak, 2011; Senemoğlu, 2007).

Kohlberg'in kuramı; katı evrelere sahip olması, ahlakın sadece bilişsel yönünü ele alması, sözel ağırlıklı olması, kültürel farklılıkları göz ardı etmesi, cinsiyet ön yargısı taşıması gibi faktörlerden kaynaklı olarak eleştirilmektedir (Ekşi, 2006). Ayrıca kuramda her bireyin hızının farklı olmasına rağmen bu evreleri sırasıyla izlediği fakat her bireyin özellikle beşinci ve altıncı basamağın sonuna ulaşamadığı ifade edilmektedir (Kohlberg ve Hersh, 1977).

Ergenlik dönemindeki bireylerin ahlak gelişimine bilişsel gelişimlerinin katkıda bulunduğu düşünülebilir. Şöyle ki soyut işlemlerin bilişsel evresi, bireyin geleneksel ahlak düzeyinin ötesine geçmesi konusunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Bireyin adalet, insan yaşamının değeri vb. gibi kavramları ele alması için somut kavramların ötesine geçebilmesi, soyut kavramlarla düşünebilmesi ve varsayımlı problemler ortaya atabilmesi gerekmektedir (Windmiller, 1995). Dolayısıyla soyut düşünme becerisi kazanan ergenin hipotetik düşünme becerisini geliştirebileceği göz önüne alındığında karşılaştığı problemlerle etkili başa çıkma stratejilerini kullanabileceği yorumuna varılabilir.

2.5.5. Sosyal Gelişim

Ergenliğin yaş dilimleri, ele alınışı ve yüklenen değerler toplumdan topluma değişiklik gösterebilir. Örneğin ilkel toplumlarda çocukluktan erişkinliğe geçiş aniden olur. Düzenlenen törenden sonra genç erişkin olur. Törenlerde çeşitli işkencelere maruz kalan gencin acıya olan dayanıklılığı onun erişkinlik seviyesini belirler. Geçmişten günümüze her toplumun bireyi ergenlik dönemini yaşar. Ancak bu evrenin anlam ve içeriği çeşitli kültürlerde farklılık göstermesi nedeniyle ergenleri yaşadığı toplumun bağlamında ele almak ve yaşadıkları kültürle bağlantılı düşünmek gereklidir (Yavuzer, 2007).

Sosyal gelişim bireyin yaşadığı toplum tarafından yadırganmayacak şekilde nasıl yaşayabileceğini, hareket edeceğini keşfetmesidir. Aşamalı bir süreçtir. İlk olarak aileden başlayarak hayat boyu değişimler içinden geçerek gelişerek ve değişerek sürer (Çiftçi, 2015). Ergen yaşının büyümesiyle, boyunun uzamasıyla olgunluk düzeyine erişemez. Kişiler arası deneyimler, eğitimi, elde ettiği başarılar onun olgunluğunu gösteren belirtiler arasında görülmektedir (Adams, 1995).

Ergenin sosyal gelişimini etkileyen birçok unsur vardır. Kişilik oluşumu, ahlaki değerleri, kültürü, okulu, arkadaş ilişkileri, sosyoekonomik yapısı, aile yapısı, kardeş sayısı vb. unsurlar ergenin deneyim alanları içinde görülen, sosyal gelişimini etkileyen ve belirleyen unsurlar arasındadır. Ergenlik sürecini başarılı bir şekilde atlatan ve atlatamayanlar arasındaki fark; bireyin ailesi ve akranlarıyla kurduğu ilişkinin kalitesidir (Bayraktar, 2007).

2.5.5.1. Ergen ve Aile

Ergenin ilk psikososyal ilişkisi anne ve babasıyla kurduğu ilişkiyle başlar. Ergenin toplumda diğer insanlarla geliştireceği ilişki örüntüleri, anne-babasından edindiği öğrenmelerle bağlantılıdır. Dolayısıyla aile içinde hoşgörülü, sevgi ve saygının hüküm gördüğü iletişimle dünyaya açılan birey benzer ilişki boyutunu diğer insanlara da yansıtabilecektir (Avcı, 2006). Ek olarak ergenlerin kendine güvenen, özdenetimli, olumlu duygulara sahip sağlıklı birey olarak yetişebilmelerinin sağlıklı aile ilişkileriyle mümkün olacağı düşünülmektedir (Doğan ve Ceyhan, 2008).

Ergenlik dönemi ergenlik ile yetişkin değerlerinin farklılaştığı bir dönemdir. Anne-baba, ergenin kendisini özdeşleştireceği en önemli modelleri oluştururlar. Bu dönemde erkek ergen yaşadığı çatışmaların üstesinden gelebilecek güçte bir babaya, kız ergen de kendisine başarılı bir model oluşturacak anneye ihtiyaç duyar. Anne-babanın duygusal sorunlarının olması, evlilik ilişkisinde başarılı olamaması, kavga vb. kötü koşullar ergeni iç çatışmaya ve suçlu davranışa sürükleyebilir (Yavuzer, 2007).

Aile içinde çocuğa gösterilen davranışlar aileden aileye değişiklik gösterebilir. Bu kapsamda anne-baba olan birey sayısı kadar anne-baba tutumu olduğu düşünülmektedir. Ancak ebeveynlerin benimsedikleri değerler ve inançlar bakımından belirli tutumlar vardır. Anne-baba tutumları üç temel tutumda değerlendirilebilir. Bunlar;

Eşitlikçi ve Demokratik Anne-Baba Tutumu: aile içindeki hoşgörüyü ifade eder. Sevgi ve kabul etmeyi içerir.

Aşırı Otoriter ve Baskıcı Otoriter Anne-Baba Tutumu: Sevginin olmadığı, hoşgörüden yoksun, reddedici bir yapıyı anlatır.

Aşırı Müdahaleci ve Koruyucu Anne-Baba Tutumu: Çocuğa karşı sevgi söz konusudur ancak sevgi çoğunlukla tehdit unsuruyla verilir. Bebeklikten ileriki yaşlara kadar sürdüğü düşünülmektedir (Dokuyan, 2016).

Ergenlik dönemi aile içinde değişiklikler yaşandığından hem ergen hem de aile için zor bir dönemdir. Bu dönemde bireyin gelişmesiyle ortaya çıkan yeni gelişimsel ödevler vardır. Ortaya çıkan bu ödevler aile içi dinamiklerde hareketlenmelere ve denge durumunda değişikliklere sebep olmaya başlar. Bu sıkıntı anne-babanın çocuğunun büyümeye başladığını fark etmesiyle ya da bu durumu kabullenme konusunda zorluk yaşamasıyla gerçekleşmektedir (Dinçel, 2008). Ayrıca ergenlik dönemindeki gençlerin talepleri ve yeni arayışları aile sisteminde değişikliklere ve güç dengelerinin sarsılmasına neden olur. Anne-baba aile içindeki gücünü korumaya çaba gösterirken ergen isteklerine karşı direnir (Kulaksızoğlu, 2012).

Ergenlerin kardeşleriyle olan ilişkileri anne-babaları ve arkadaşlarıyla olan ilişkiden farklıdır. Ergenler kendilerinden küçük bir kardeş için daha eşitlikçi ancak duygusal açıdan mesafeli olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca ergenin kardeşi ile olan ilişkisinin arkadaşları ile olan ilişkisini etkilediği bilinmektedir (Steinberg, 2007).

2.5.5.2. Ergen ve Arkadaş-Akran

Ergenlik dönemindeki birey çocukluk yıllarından farklı olarak yeni ilişkiler kurma isteği içindedir. Çocukluk ve ergenlik yılları arasında sosyal ilişkiler değişmektedir. Aile ilişkileri bu dönemde önemini korumakla birlikte önem kazanan bir diğer konu da akran grubuyla arkadaşlık ve romantik ilişkilerdir (Bayhan ve Işıtan, 2010).

Ergenlik döneminde arkadaşlık ilişkilerinin oldukça ön planda olduğu, hızlı ve yoğun değişikliklerin olduğu görülmektedir. Ergenler aileden uzaklaşarak akran gruplarına yaklaşırlar. Aileleri dışında kendilerine uygun bir kimlik oluşturmak için ortam hazırlama girişimleri vardır. Ayrıca ergen başka insanların gözünde nasıl görüldüğüne ilişkin bilgi

alabilmesi için ailesi dışındaki bireylerle de iletişimini artırma ihtiyacı duymaktadır (Doğan, Karaman, Çoban ve Çok, 2012).

Ergenlik başlarında kızlar ve erkekler vücutlarında meydana gelen değişimleri tartışabilecekleri, duygusal paylaşımlarda bulunabilecekleri arkadaşlara ihtiyaç duyarlar. Bu sayede hem bireyler kendini tanır hem de başkalarının dünyalarını anlayabilirler. Edindiği arkadaş çevresinin dünya görüşü ergen için daha ön planda olur. Bazı durumlarda ergen gruba dahil olabilmek için ya da kabul görebilmek için onların tutumlarını benimser görünür. Karşı cinsin onaylayıcı tavırları, genci beğenmesi ergenin kendisini değerli bir varlık olarak görmesine ve karşı cinsle daha güvenli ilişkiler kurmasına yol açar. Arkadaşlarınca kabul görmeyen birey; güvensiz, kırgın ve küskün görünümündedir. Arkadaş grubu tarafından itilme, arkadaş olmayı istediği akranlarınca dışlanan genç fazlasıyla üzgündür (Kulaksızoğlu, 2012). Dolayısıyla ergenlik dönemindeki birey için ait olma duygusunun sosyal gelişim için oldukça önemli olduğu söyleyebiliriz.

Bu dönemde görülen romantik ilişkiler de ergen üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Çünkü bu dönemin en önemli özelliklerinden biri olduğu kabul edilmektedir. Öncelikle arkadaşlık sürecinde karşı cinsle arkadaşlık, sonra karma cinsiyetten gruplar daha sonra da çıkma davranışı görülmektedir. Erkek ergenler karşı cinsin fiziksel özelliklerini ön planda tutarken kız ergenlerin cevabı ise yakınlık ve destek olmuştur (Doğan, Karaman, Çoban ve Çok, 2012).

2.5.5.3. Ergen ve Okul

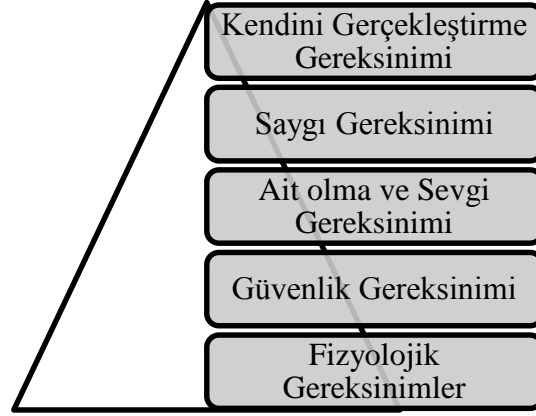
Okulun temel işlevlerinin başında kültür değerlerini genç kuşaklara aktarmakla birlikte onların buldukları kültüre uyum göstermelerini sağlamak da mevcuttur. Okuldaki eğitim programları onların özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı takdirde olması beklenen uyum daha da gelişebilir. Ergenlik dönemindeki bireyin duygusal gerginlikleri ve farklılaşmaları çalışma gücünü düşürmenin yanında ilgili konu üzerinde odaklanmasını da düşürebilir. Dolayısıyla ergen beklenen performansı gösteremeyip okulda başarısız olma durumuyla karşılaşabilir (Yavuzer, 2007).

Öğrenciler okulda öğretmenlerinin gösterdikleri sosyal tavırları örnek alırlar. Ayrıca kendilerine yöneltilen tavırların da etkisinde kalabilirler. Öğrencilere öğretmenler tarafından aktarılmaya çalışılan sosyal kuralların açıklanması onları zorlayan ve baskılayan uygulamalardan daha iyi sonuçlar getirecektir. Dolayısıyla öğrenciler öğretmenlerine saygı

gösterdikleri gibi saygı da görmeyi beklemektedirler (Kulaksızıoğlu, 2012). Her ne kadar okullar ergenlerin bilişsel ve kariyer gelişimleri için değerli bir unsur olarak görülse de okul ergen için temel bir toplumsallaşma ortamıdır (Steinberg, 2007). Özel'e (2003) göre de okul sosyalleşme, toplumsallaşma noktasında sağladığı yararlarla ek olarak birtakım tavır ve davranışların da elde edildiği bir kurumdur. Çocuklar ve gençler günlük zaman dilimlerinin büyük bir çoğunluğunu okulda geçirirler. Kendilerini huzurlu mutlu ve güvende hissedecekleri bir eğitim-öğretim ortamının sunulması okula ve eğitsel faaliyetlere olan inançlarını geliştirebilecek önemli faktörlerdendir. Okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmek eğitimin bilişsel çıktıları etkisiyle eğitsel alanda dikkate alınması gereken konulardan birisidir (Sarı, 2013). Ancak okul kavramı içerisinde duyuşsal çıktılar barındıran bir kurum olarak da ele alınabilir. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre ortaöğretim kurumlarının bir amacı da öğrencilerin özgüven, özdenetim ve sorumluluk duygularını geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Konu duyuşsal özellikler olduğunda öğrencilerin okullarına yönelik sahip olması beklenen önemli duyuşsal özelliklerden birinin de okula bağlılıkları ya da okula aidiyet duyguları olması beklenebilir. Özdenetim sahibi, özgüveni gelişmiş ve sorumluluk duygusuyla hareket eden öğrencilerin okulda empatik bir atmosfer oluşmasına katkı sağlayacağı ve okul yaşam kalitesinin gelişmesine katkı sunacağı düşünülebilir.

2.6. Okula Aidiyet Duygusu

Aidiyet kavramına değinen Abraham Maslow yaygın olarak bilinen ihtiyaçlar hiyerarşisini ortaya atmıştır. Hiyerarşide bazı ihtiyaçların daha önce doyurulması gerektiği vurgulanır ve bir ihtiyaç doyurulmadan diğerine geçilmez. Beş katmandan oluşan hiyerarşide en alt basamak fizyolojik gereksinimleri oluştururken en üst basamakta da kendini gerçekleştirme ihtiyacı bulunmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre, bireyin ergenlik dönemine girmesiyle birlikte kimlik gelişimiyle bağlantılı aidiyet, statü ve üst benlik ihtiyaçları daha çok ön plana çıkar (Kuşat, 2003).



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Aidiyet kavramı, bireyin kendisini toplumun bir parçası olarak görmesi, toplum tarafından onaylandığını hissetmesi bunun sonucunda da kendisini değerli bir varlık olarak görmesi şeklinde açıklanmaktadır. Aidiyet, bireyin sosyal çevresi tarafından onaylanmak, sevilme ve çevresine dahil olmak kavramlarına karşılık gelen bir gereksinim olarak ele alınmaktadır. Literatür incelendiğinde okula aidiyet duygusu kavramının Finn'in (1989) okul kimliği ile ilgili çalışmasının ardından alanyazında yer aldığı görülmektedir. Okula aidiyet duygusu kavramının Goodenow ve Grady'in (1993) çalışmalarından sonra literatürde daha fazla araştırılan bir konu olmuştur.

Kılıçoğlu'na (2014) göre okula aidiyet duygusu, eğitim ve psikoloji ile bağlantılı olan bir kavramdır. Ait olma, ilgili olma, topluluk duygusu, okul üyeliği, sınıfta olan üyelik, destek ve kabul gibi birçok kavramla tanımlanabilecek bir kavramdır. Finn (1989) okula aidiyet duygusunu öğrencilerin okula karşı bir hassasiyet duygusu hissetmeleri, kendilerini okula bağlı hissetmeleri ve okulun amaçlarına değer vermeleri şeklinde tanımlamaktadır.

Okul, öğrencilerin uzun bir zaman dilimince zaman geçirdikleri bir ortamdır. Okul bu kapsamda ayrıca öğrencilere bir topluluğa dahil olduklarını gösteren sosyal bir kurumdur. Bu sosyal ortamın üyelerinin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabildikleri, okul-sınıf ortamında kendini ifade edebildikleri, bir gruba ait olmanın hissiyatını yaşayabildikleri bir yapıda olması beklenir (Günalan, 2018). Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde okul sadece akademik bilgilerin aktarıldığı bir kurum değil aynı zamanda sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçların da giderildiği bir ortamdır.

Osterman'a (2000) göre okula aidiyet duygusu, mutluluk, hoşnutluk vb. olumlu duygularla ilişkilendirilebilirken dışlanma durumu da kıskançlık, yalnızlık, anksiyete gibi olumsuz

duygularla ilişkilendirilmektedir. Okulun bir yaşam alanı olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin belirtilen olumlu ve olumsuz duyguları ziyadesiyle deneyimleyebilecekleri düşünülebilir. Okula aidiyet duygusu ergenlerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşıladığı için onların okula uyumu önemlidir (Özgök, 2013). Ayrıca Arıkan (2015) aidiyet duygusunun oluşabilmesinde bireyin üyesi olduğu topluluk içinde kabul edilme düzeyi ile diğer bireylerle ilişkisinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Alaca (2011) da okulda bireylerin aidiyet hislerinin oluşması için kişinin kendine özgü bir egemenlik alanı olması ve ya rahat davranışlar sergileyebileceği bir çevre olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Ayrıca okul ikliminin başarı ve güven çerçevesinde olması, öğrenci-öğretmen-veli-idarecilerin birbirleriyle pozitif ilişkileri, öğrencilerin kurdukları arkadaşlıklar, okulun fiziki donanımı, okulda yapılan sosyokültürel faaliyetlerin yeterli sayıda olması, akademik programların öğrencilerin psikososyal gelişimlerine uygunluğu, okulun şiddet öğelerinden arınık bir okul olma özelliği öğrencilerin okullarına ilişkin olarak memnuniyet düzeylerini arttıran faktörler kapsamında ele alınmaktadır. Bu kapsamda, okuluna ilişkin memnuniyet duygusu artan öğrencilerin okula aidiyet duygularının yüksek olacağı düşünülebilir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Bu bilgilerden hareketle okulun aidiyet hissiyatı oluşturma yönündeki rolüne ulaşılabilir. Bunu destekler nitelikte Booker (2004) okulların ergenler için aidiyet ve sosyal ilişkileri deneyimlemek adına ilk sırada yer aldığını vurgulamaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak okula aidiyet duygusunun ve okula bağlılığının gerek başarı yönünden gerek de geleceğe bakış açılarında anahtar bir rol oynayacağı düşünülebilir (Altınsoy ve Özyer, 2018).

Okula bağlılık öğrencilerin okulla ilgili olumlu duygularının yanında okul faaliyetlerine katılımcı davranışlarını da kapsamaktadır (İhtiyaroğlu ve Demir, 2015). Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) çalışmalarında okul bağlılığını üç boyutta incelemişlerdir. Bunlar; davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyut kapsamında ele alınır. Davranışsal boyut öğrencilerin faaliyetlere katılım düzeyini ifade eder. Bu bakış açısıyla gözlemlenebilen bir içeriğe sahip olduğu yorumuna gidilebilir. Duyuşsal boyutun okul ortamında bulunan diğer bireylere ilişkin tutumu oluşturduğu ifade edilmektedir. Duyuşsal bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okuldaki faaliyetlere karşı pozitif bir tutum sergiledikleri belirtilmektedir. Aynı zamanda ders içinde de ilgili ve hevesli bir görünüm çizerler. Bilişsel bağlılık öğrencilerin özveri ve zihinsel performans göstermeye istekli olmalarını karakterize etmektedir. Zor ve uğraştırıcı konular karşısında gösterilen zihinsel süreçler bilişsel bağlılığını ifade etmektedir. Öğrencilerin öğrendiklerini niçin ve nasıl yaptıkları konusunda

anlayış geliştirmesi de bilişsel bağlılıktır (Arastaman, 2009). Bu kapsamda okul bağlılığının bilişsel boyutu yüksek olan öğrencinin “nasıl” ve “niçin” soruları yardımıyla etkili başa çıkma stratejilerini kullandığı düşünülebilir.

2.7. Başa ıkma Stratejileri

İnsanlar yaşamlarında denge durumlarını, düzenlerini ve içinde buldukları duruma uyum sağlayabilme sürecini etkileyebilecek içsel ve dışsal birçok uyarıcı ile karşı karşıya gelirler (Doğan, Sapmaz ve Totan, 2011). Söz konusu uyarıcılar bireyi zorlayabilecek ve sağlanmış olan dengelenme durumunu bozabilecek özelliklere sahip ise birey yeniden uyum sağlama ve denge kurmak için çaba gösterir (Doğan, 2009). Bir başka değişle, bireyin kendisini fizyolojik-sosyolojik-psikolojik yönden zorlayabilecek bir durumla karşılaştığında, zor duruma ilişkin çeşitlilik içeren birçok tepki göstermesi beklenebilir. Bu tepkiler “başa çıkma” olarak değerlendirilebilir.

Başa ıkma kelimesinin kökeni Yunanca “kolahos” kelimesinden gelmektedir. Kelimenin anlamına bakıldığında ise karşı karşıya kalmak, karşılamak ve ya çarpışmak şeklinindedir (Eryılmaz, 2009). Başa ıkma algılanan bir tehdit karşısında içinde bulunulan kaygıyı yenme olarak tanımlanır ve kaygı verici durumdan kurtulmak için insanlar farklı yöntemler kullanmaktadır (Burger, 2006). Balıkcı’ya (2010) göre başa çıkma bireyin kendisi için stres oluşturan olay veya etkenlere karşı direnmesi bu durumlara dayanabilmek amacıyla bilişsel, davranışsal ve duygusal tepkilerin tamamına verilen isimdir. Bu durumda verilen tepki var olan memnuniyetsizlik yaratan durumdan bir kurtuluş yolu olarak düşünülebilir. Başa ıkma kavramının bu tarz bir durumda önemli bir kavram olarak ön plana çıktığı söylenebilir.

Stres verici olaylar ya da etkenlerin olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için bazı başa çıkma tutumlarını kullanmak evrenseldir (Ağargün, Beşiroğlu, Kuran, zer ve Kara, 2005). Stresin birey için ciddi bir tehdit olabileceği düşünüldüğünde stresle başa çıkmanın da bir o kadar önemli olduğu görülebilir. İki insan aynı koşullarda farklı tepkiler verebilir. Biri kaygılı ve gerilimliyken diğeri oldukça sakin ve soğukkanlı bir görünüm çizebilir. Dolayısıyla her bireyin kendine özgü bir başa çıkma tarzı geliştirdiği ifade edilebilir (Altıok, 2011).

İnsanlar psikolojik, biyolojik ve sosyal anlamda denge içindedir. Bu üç faktörden herhangi birinin dengesinin bozulması insanda stresi tetikler ve bireyler tekrar uyum sağlamak için

çeşitli tepkiler üretirler. Kısacası insan için stres dengenin bozulduğu ve yeniden uyum sağlanmasını gerektiren bir işarettir (Aydoğdu, 2013). Bu bilgiler ışığında başa çıkmanın bir dengelenme ya da yeniden uyum sağlama süreci olduğunu net bir şekilde söylenebilir. Uyum sağlamadaki başarısızlık bireyi birçok yönde etkileyebilir.

Baş çıkma stilleri ilk dönemlerde Freud tarafından psikodinamik kuram çerçevesinde ele alınmıştır. Freud'un bakış açısına göre başa çıkma davranışları, egonun kendini ve bütünlüğünü koruması amacıyla bireyin kullandığı bastırma ve yadsıma gibi davranış biçimleri temelinde gerçekleşmektedir (Geçtan, 1999). İlerleyen yıllarda başa çıkma fenomenolojik bakış açısı kazanmıştır ve Lazarus ve Folkman (1984) başa çıkma stillerini dışarıdan ya da içeriden kaynaklanan stres durumlarını yönetebilmek için ortaya koyduğu bilişsel ve davranışsal çabalara yönelik planlar şeklinde ele alınmıştır (Uygur, 2017).

1970'lerden sonra stres yaşayan her bireyin hasta olmadığı öne sürülerek bir ara değişken aranmış ve Freud'un savunma mekanizmaları gözden geçirilmeye başlanmıştır. Tarihsel açıdan bakıldığında 5 farklı stresle başa çıkma stratejisinin ortaya konduğu görülmektedir. Bunlar;

- 1) Freud'un bilinçaltı savunma mekanizmaları
- 2) Erikson'un yaşam dönemleri yaklaşımında ön plana çıkardığı özgüven, öz yeterlilik ya da içsel kontrol kaynakları gibi bireysel kaynaklar
- 3) Evrim kuramı ve davranışçı akımdaki yaklaşım
- 4) Cannon ve Selye gibi araştırmacıların öne sürdüğü insanların ve hayvanların gösterdiği genetik olarak programlanmış bir tepki
- 5) Organizmanın kendi fizyolojik alt yapısını zorlayıp tükenme karşısında gösterdiği uyum sağlamaya yönelik oluşturulan bilişsel ve davranışsal tepkiler (Şahin ve Durak, 1995).

Ayrıca literatür incelendiğinde başa çıkma stratejileri ile ilgili birçok farklı kategori oluşturulduğunu görmekteyiz. Örneğin yaklaşan-problem odaklı, kaçınan-duygu odaklı (Lazarus ve Folkman, 1984), birincil-ikincil kontrol ve geri çekilme (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen ve Saltzman, 2000), aktif, kaçınan, olumsuz (Sprinto, Stark ve Tyc, 1994), aktif, geri çekilen, karşı çıkan (Holen, Lervag, Waaktaata ve Ystgaard, 2012) gibi farklı kategorilerde değerlendirilmektedir.

Çocuk ve ergenlerin başa çıkma stratejilerinin ölçümünde sıklıkla kullanılan ölçekler incelendiğinde (Sprinto, Stark ve Williams, 1988) tarafından geliştirilen Çocuk ve Ergenler

için Başa Çıkma (Kidcope) Ölçeği görülmektedir. Ölçeğin yaygın olarak kullanılmasının gerekçesi olarak çocuk ve ergen gruplarında başa çıkma stratejilerinin ölçülmesinde az sayıda ölçme aracı geliştirilmesi ve yaygın olarak üniversite çağı ve üzerindeki yaş gruplarının hedef kitle olarak ele alınmasıdır (Bedel, Işık ve Hamarta, 2014).

Sprinto, Stark ve Williams, 1998 tarafından geliştirilen ölçek üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; aktif, kaçınan ve olumsuz olarak kategorilendirilmiştir. Aktif başa çıkma stratejisi yapıcıdır ve işlevsel bir başa çıkma stratejisidir. Kaçınan başa çıkma stratejisi problemle yüzleşmek yerine ondan uzaklaşma gibi işlevsel olmayan davranışları içinde barındırır. Olumsuz başa çıkma stratejisinde ise birey çevreyi tehdit olarak algılar, sorunu çözemeyeceğine inanır, kendini ve çevresini suçlar ve bu durumlara ek olarak etrafına zarar verici davranışlar içine girer (Bedel ve Ulubey, 2015).

Yaşanılan problemlerle başa çıkma becerisi hayatın ilk yıllarından itibaren üzerinde durulması ve desteklenmesi gereken bir konudur. Bu durumun etkileri ise ömür boyu devam etmektedir (Eroğlu, 2001). Ergenlik döneminde yaşanan fiziksel, psikolojik ve sosyolojik birtakım değişimler ergenler için stres yaratan etmenlerdir. Ergenliğin başlangıç döneminde ergenler fiziksel, duygusal ve psikolojik açıdan birçok stres yaratan etmenler karşı karşıyadır ancak henüz işlevsel ve yeterli başa çıkma becerilerine sahip değildir. Türküm, Kızıltaş ve Sarıyer'e (2004) göre de ergenler yaşadıkları sorunlarla aktif başa çıkma gibi işlevsel başa çıkma becerilerini seçebildikleri gibi yapıcı ve ya işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerini seçtikleri de saptanmıştır. Ergenlik döneminin ilerleyen yıllarında deneyim kazanan ergen başa çıkma becerileri konusunda kendisini geliştirir. Bu süreçte yetişkinler rol model alınır ve yetişkinlerin etkisi önemlidir. Okul öncesi dönem ve ilkökul döneminde rol model alma yöntemleri ile sorun çözme becerileri geliştirilirken duygusal anlamda başa çıkma, yaşanan duygulara ilişkin farkındalık kazanarak duyguları yönetme faaliyeti çocukluğun bitimine ve ergenliğin ilk dönemlerinde gelişme gösterir (Compas, 1998).

Eryılmaz'a (2009) göre de uyum sağlamadaki başarısızlık çocukluk ve ergenlikte sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişimi olumsuz yönde etkiler. Bu nedendir ki ergenlik döneminde başa çıkma kavramı oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalarda ergenlerin başa çıkma becerilerinin düşük olmasından kaynaklı olarak birçok psikososyal sorun yaşadığını ifade etmektedir. Düşük akademik başarı gösterme, yeme bozuklukları, kaygı, depresyon, şiddet gibi sorunlar bunlara örnek gösterilebilir. Baş etme stratejilerinin kullanımı ergenlik döneminde daha da fazla önem arz etmektedir. Bu duruma gerekçe olarak da ergenlerin

riskli davranışlar geliştirme olasılığının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü bu dönemde ergen başa çıkma stratejilerini tam olarak geliştirememiştir. Dolayısıyla da riskli davranışlar istenmeyen durumlarla sonuçlanabilir. Ancak eğitim ve deneyim kazanma yöntemleriyle ergen sağlıklı bir başa çıkma becerisi geliştirebilir (Öngen, 2002). Kurt'a (2013) göre de yaşamda stres yaratan durumlarda her birey gibi ergenler de farklı tepkiler vermektedir. Stresin psikolojik yansımalarının ruh sağlığımız üzerinde olumsuz etkilere sebebiyet verdiğini düşündüğümüzde dahi etkili başa çıkma stratejilerini kullanan ergenlerin bu etkiyi azaltabileceği ve etkili bir şekilde başa çıkabileceği söylenebilir

Masten'e (2001) göre de ergenlerin stresli yaşam olaylarına karşı verdiği tepkiler aynı değildir. Bazı ergenlerin stres kaynakları psikolojik ya da fiziksel rahatlıkla ilişkili olmadığı görülmektedir. Buna karşın bazı ergenler ağır olumsuz olaylar karşısında yılmazlık gösterebilirler. Bu tarz bir durumda kötü yaşam olaylarıyla karşı karşıya kalan ergenin etkili başa çıkma stratejileri kullanabildiği seçenekler arasında olabilir.

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Okul Aidiyet Duygusu ile Yapılan Araştırmalar

Goodenow (1993) ABD'de yaptığı çalışmasında Afrika-Amerikan, İngiliz ve İspanyol etnik kökenden olmak üzere ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda İspanyol kökenli öğrencilerin okula aidiyet duygularının daha yüksek olduğu ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula aidiyet duygusu puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Goodenow ve Grady (1993) okula aidiyet duygusu, akademik değer ve motivasyon ilişkisini inceledikleri bir diğer çalışmada ise arkadaşlık ilişkilerinin akademik motivasyonu negatif yönde etkilediği ve İspanyol kökenli öğrencilerin okula aidiyet duygusunun diğer öğrencilere göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Capps (2003) okuldaki akademik başarı ve öğrencilerin okula aidiyet duyguları arasında ilişkiyi saptamak amacıyla ortaokul öğrencileri üzerinde ABD'de araştırma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda akademik başarısı yüksek ve akademik başarısı düşük öğrencilerin okula aidiyet duyguları arasında anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir.

Arastaman (2006) 9. sınıftaki öğrencilerin okula bağlılık durumlarını öğrenci, öğretmen ve idareci görüşlerini çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin okula

bağlılıklarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak anne eğitim durumunun ve gelir seviyesinin yükselmesine bağlı olarak okula aidiyet duygularının azaldığı da araştırma sonuçlarından elde edilen veriler arasındadır.

Hunt-Sartori (2007) ABD’de yaptığı çalışmasında okul yaşam kalitesi, okula aidiyet duygusu ve performans faktörlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda okul yaşam kalitesinin yükselmesinin öğrencilerin okula aidiyet duygularını yükselttiği ve buna ek olarak akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Ayrıca birden fazla gruba dahil olan öğrencilerin tek bir gruba dahil olan öğrencilere göre okula aidiyet duygularının daha fazla olduğu çalışma sonucunda elde edilmiştir.

Nichols (2008) ABD’deki öğrencilerin okula aidiyet duygularını geçmişe dönük ve var olan okul şartları dahilinde incelemiş ve öğrenci tutumlarının zamana ve okullara göre değişimini analiz etmiştir. Görüşmeler aracılığıyla toplanan verilerde ortaokul seviyesindeki öğrencilerin okula aidiyet duygularının kişiler arası ilişkiler, akademik başarı, sahip olunan koşullar ve olanakların etkisiyle şekillendiğini saptamıştır.

Archambault, Janosz, Fallu ve Pegani (2009), ergenlerin okula aidiyet duyguları ve okul terki üzerine Kanada’da yaptıkları çalışmalarında lise seviyesindeki öğrencileri çalışma grubu olarak seçmişlerdir. Okula bağlılığın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutunun okul terki üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda okula bağlılığın okul terki ile ilişkili olduğu elde edilmiştir.

Cueto, Guerreño, Sugimaru ve Zevallos (2010) Peru’da yaptıkları çalışmada farklı ekonomik düzeydeki öğrencilerin okula aidiyet duygularını incelemişlerdir. Öğrencilerin okula aidiyet duygularının belirlendiği anketler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle desteklenen çalışmada sosyoekonomik seviyenin öğrencilerin okula aidiyetleriyle doğrudan ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılrken sosyoekonomik seviyenin akademik başarıyla ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilere göre okula aidiyet duygularının daha yüksek olduğu araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan biridir.

Alaca (2011) iki dil bilen ve bilmeyen ortaokul seviyesindeki ergenlerin okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygularını araştırmıştır. Araştırma sonucunda ana dili Türkçe olan aynı zamanda ikinci bir dile sahip öğrencilerin okula aidiyet duygularının ve okul yaşam kalitesi puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna erişilmiştir.

Liu ve Lu (2011) öğrencilerin başarı yönelimleri ile okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkiyi Çinli lise öğrencileri üzerinde incelemiştir. Çalışmada Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Başarı kapsamında İngilizce, Çince ve Matematik baz alınmıştır. Araştırma sonucunda başarı ile okula aidiyet duygusunun ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içi yayınlarda lise kademesindeki ergenlerin okula aidiyet duygularını inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Sarı (2013) çalışmasında lise öğrencilerinin okula aidiyet duygularını incelemiştir. Üç farklı ekonomik düzeyde gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanlarının otalamanın üzerinde olduğu ve kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özgök (2013) ortaokul seviyesindeki ergenlerin okula aidiyetleini, arkadaş bağlılıklarını ve empatik sınıf atmosferi algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kendilerini okullarına daha fazla ait hissettikleri; okula aidiyet duygusu puanları, arkadaş bağlılıkları ve empatik sınıf atmosferi algılarının birbirleriyle ilişkili olduğu elde edilmiştir.

Altınsoy (2016) ergenlerin okula aidiyet duygusunun yordayıcısı olarak yaşam amaçları ve bağlanma stillerin incelemiştir. Lise kademesindeki öğrenciler ile yapılan araştırmada okula aidiyet duygusu ile cinsiyet ve sınıf düzeyinde farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.8.2. Başa Çıkma Stratejileri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Yapılan literatür araştırmasında ergenlik dönemi ve başa çıkma ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çeşitli araştırmalara yer verilmiştir. Yapılan çalışmalarda başa çıkma stratejilerinin kendini kabul, benlik imajı, algılanan kontrol, toplumsal olaylara duyarlılık, öznel iyi oluş vb. değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Aşağıda bu çalışmalara kısaca yer verilmiştir.

Özer (2001) ergenlerin başa çıkma stratejileri ile benlik imajları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında olumsuz benlik imgesinde bulunan ergenlerin sosyal destek, problem çözme ve kaçınma stratejileri arasından kaçınma başa çıkma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal destek ve problem çözme stratejileri ile

olumsuz benlik imgesi arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür. Ayrıca kızların erkeklere göre sosyal destek ve kaçınma stratejilerini daha çok kullandığı da araştırmanın sonuçları arasındadır.

Price ve Stuart (2002) Güney Afrika'da yaptıkları ergenlerin başa çıkma stratejileri ile toplumsal olaylarla ilgilenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında ergenlerin çalışmalarını artırmak, egzersiz yapmak, problemi çözmek için çabalamak, kendilerini rahatlatıcı eylemlere yönelmek vb. başa çıkma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Kaygı düzeyini artırma ve kendini suçlama gibi stratejilerin işe yaramadığı sonucuna ulaşılmakla birlikte her üç ergenden birinin toplumsal olaylara ilgili olduğu saptanmıştır.

Çiftçi (2002) ergenlerin stresle başa çıkma stilleri ve strese dayanıklılıklarını incelediği çalışmada kız ergenlerin erkek ergenlere göre kendilerini suçlama eğilimlerinin daha yüksek sonucuna erişmiştir. Ayrıca sosyoekonomik seviye ve başarının artmasıyla birlikte probleme dayalı başa çıkma stratejilerinin de arttığı araştırma sonucunda elde edilmiştir.

İkinci (2003) ergenlerin başa çıkma davranışları ile ihtiyaçlarını karşılama düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ihtiyaçların karşılanma seviyesini yükselmesiyle yardım arama, bilişsel süreçlere yönelme, işlevsel planlar oluşturma vb. etkin başa çıkma stratejilerinin kullanımında artış olduğu sonucuna erişilmiştir.

Freyderberg, Lewis Poole, Smith, McCarthy, Cotta, Bugalski (2004) Avusturalya'da yaptıkları çalışmada ergenlerin başa çıkma konusunda işlevsel olmayan stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, başa çıkma konusunda işlevsel olan problem odaklı başa çıkma stratejisi ve işlevsel olmayan duygu odaklı başa çıkma stratejisi arasından duygu odaklı başa çıkma stratejilerine ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Freyderberg ve Lewis (2004) ergenlerin başa çıkma stratejilerinde kültürün etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmada Avusturalyalı, Kolombiyalı, Alman ve Filistinli ergenlere yer vermişlerdir. Araştırmanın sonucunda başa çıkmanın kültürden kültüre değişebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alman kökenli öğrencilerin eğlenceye ve haz almaya dayalı fiziksel eylemlere, Filistinli ergenlerin ise kültürlerinin özelliklerini içinde barındıran aktivitelere daha fazla odaklandıkları bulgular arasındadır.

Eryılmaz (2009) çalışmasında başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, sorumluluk kişilik özellikleri ile başa çıkma yollarının ergenlerin öznel iyi oluşları üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işık ve Bedel (2015) ergenlerin başa çıkma stratejileri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda aktif başa çıkma boyutu ile aile ilişkilerinde doyum, yaşam doyumunu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı, olumsuz başa çıkma boyutunda olumlu duygular ile negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öznel iyi oluşun aktif ve olumsuz başa çıkma ile anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Başa çıkma kavramının en çok ilişkilendirildiği kavramlardan biri de öfke duygusudur. Duran (2004) 15-18 yaş aralığındaki ergenlerin öfke düzeylerini kontrol edebilmeleri ve uygun başa çıkma stratejilerini kullanabilme becerisi kazandırmayı amaçladığı çalışmada öfke kontrol programı uygulamıştır. Bilişsel-davranışsal yaklaşımla hazırlanmış olan uygulamalı eğitime katılan bireylerin öfke düzeylerinin (içe yönelik, dışa yönelik ve sürekli öfke) azaldığı, öfkelerini kontrol edebilme düzeylerinin ise arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öz (2008) öfke yönetimi eğitimi çalışmasının ergenlerin öfkeyle başa çıkma düzeyleri ve iletişim becerileri üzerine etkisini incelediği çalışmada, eğitime katılan bireylerin öfke seviyelerinde azalma, öfkeyi kontrol etme ve iletişim becerileri seviyesinde ise artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya (2016) ergenlerin başa çıkma stratejileri ile sürekli öfke, öfkeyi ifade etme tarzları ve şiddete yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucuna göre aktif başa çıkma boyutu ile sürekli öfke ve şiddete yönelik tutum arasında negatif orta düzeyde; kaçınan başa çıkma boyutu ile sürekli öfke arasında orta düzeyde pozitif orta düzeyde; olumsuz başa çıkma ile öfke kontrolü arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerini incelemek amacıyla, nicel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu değiştirmeden ortaya koyan bir araştırma yaklaşımıdır. Geniş gruplar üzerinde yürütülen tarama modeli bireylerin, bir olgu veya olay ile ilgili tutumlarının ele alındığı araştırmalardır. (Karasar, 2008).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırklareli ilinin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise gönüllülük ilkesine dayalı olarak Kırklareli ilinin Lüleburgaz ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 394 öğrenci, Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 515 öğrenci ve Fen Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 305 öğrenci olmak üzere üç farklı türdeki ortaöğretim kurumundaki toplam 1214 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Araştırmada incelenmesi planlanan değişkenlere ilişkin verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Sarı (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Bedel, Işık ve Hamarta (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Ergenler için Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (EBÇÖ) kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarına ait özellikler aşağıda yer verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcılara ilişkin demografik bilgileri içermektedir. Formda cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı ve lise seçim sürecini etkileyen faktörleri kapsayan sorular bulunmaktadır.

İlgili ölçme araçları (Kişisel bilgi formu, okula aidiyet duygusu ölçeği, ergenler için başa çıkma stratejileri ölçeği) tek bir formda toplanmıştır. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında yapılmak üzere ilgili mercilerden gerekli izinler alındıktan sonra Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesindeki üç farklı türdeki ortaöğretim kurumuna uygulanmıştır. Kişisel bilgiler ve ilgili ölçeklerde bulunan 40 soruyu üç ortaöğretim kurumunun her kademesinde eğitim öğretim gören 1214 öğrenci gönüllülük esasına dayalı olarak bir ders saati içinde (40 dk) yanıtlamıştır.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ)

Ölçek, Goodenow (1993) tarafından geliştirilmiş olup Sarı (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Öğrencilerin okula yönelik kişisel değerlendirmelerini içeren (Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum gibi) toplamda 18 maddeden oluşan likert tipinde (1. Hiç doğru değil, 2. Doğru değil, 3. Karasızım, 4. Doğru, 5. Tamamen doğru) bir ölçme aracıdır. Beş maddenin (3,6,9,12,16) olumsuz ifadeler içerdiği bu ölçekte ters puanlamalar yapılmaktadır. Olumsuz maddeler ters puanlandıklarında her bir öğrenci için alt boyutlar bazında da hesaplama yapılabilmektedir. Ölçeklerden alınan yüksek puan, okula aidiyet duygusunun yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör analizleri Sarı (2011) tarafından yapılmıştır. Maddelerin iki bileşende toplandıkları görülmekle birlikte toplam varyansın %28.90 ve %9.59'una karşılık geldikleri saptanmıştır. Okula Aidiyet Duygusu birinci faktör olarak ele alınmıştır ve 13 olumlu maddeyi içermektedir. İkinci faktör olarak da Reddedilmişlik Duygusu ele alınmıştır ve 5 olumsuz maddeyi içermektedir. Maddelere ait faktör yükleri Okula Aidiyet Duygusu'nda 0.44 ile .66 arasında; Reddedilmişlik Duygusu'nda 0.46 ile 0.75 arasındadır. Okula Aidiyet Duygusu'na ilişkin alfa iç tutarlılık katsayısının .84; Reddedilmişlik Duygusu'na ilişkin alfa iç tutarlılık katsayısının .78 olduğu saptanmıştır. Olumsuz maddeler çevrilip puanlandığında iki ölçeğe ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 bulunmuştur. Madde-toplam puan korelasyonları .31-.61 arasındadır. Alt ve üst %27'lik

gruplar için yapılan t testi sonucunda da tüm maddelerin grupları anlamlı bir şekilde ayırt edebildiği saptanmıştır (p<.001).

Ergenler için Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (EBCÖ)

Sprinto ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen EBCÖ; Bedel, Işık ve Hamarta (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek toplamda 11 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutlarını içermektedir. Hiçbir Zaman(0), Ara Sıra (1), Çoğu Zaman (2), Her Zaman (3) üzerinden derecelendirmeler yapılmaktadır. “Kendi başıma kalarak sorunumu çözmeye çalışırım” ölçekte yer alan örnek bir madde olarak gösterilebilir. Alt ölçeklerden alınabilecek puanlar Aktif ve Kaçınan Başa Çıkma için 0-12, Olumsuz Başa Çıkma için 0-9 puan arasında değişebilir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı Aktif Başa Çıkma için .72, Kaçınan Başa Çıkma için .70 ve Olumsuz Başa Çıkma için .65 bulunmuştur. Test-Tekrar test değerlendirmesi üç hafta sonra yapılmıştır ve güvenirlik katsayısı Aktif Başa Çıkma için $r = .66$, Kaçınan Başa Çıkma için $r = .61$ ve Olumsuz Başa Çıkma için $r = .76$ elde edilmiştir. Bu sonuçlar analizleri yapılan EBCÖ'nün Türkçe formunun ergenlik dönemindeki öğrencilerin başa çıkma yaklaşımlarını değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Bedel, Işık ve Hamarta, 2014).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada sosyal bilimler için bir istatistik programı olan (SPSS 17.00) paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıma uyup uymadığı saptamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin varsayımları sağlamadığı durumlarda kullanılan parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis Testi; varyans analizlerinde anlamlı değerler çıkması durumunda bu farklılığın hangi boyutlar arasından kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Okula aidiyet duygusu, başa çıkma stratejileri ve alt boyutları arasındaki ilişkiyel değerlere bakmak için verilerin normal dağılmaması nedeni ile Spearman Sıra Farkları korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesindeki üç farklı okul türünde (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi) öğrenim gören 1214 öğrenciye Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği (OADÖ) , Ergen Başa Çıkma Stratejileri Ölçeği (EBCÖ) ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Bu ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin sonucunda elde edilen bulgular ilgili bölümde sunulmaktadır.

4.1. Çalışma Grubuna İlişkin Bulgular

Tablo 3

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	738	60.8
	Erkek	476	39.2
	Toplam	1214	100.0
Sınıf	9. sınıf	349	28.7
	10. sınıf	310	25.5
	11. sınıf	255	21.0
	12. sınıf	300	24.7
	Toplam	1214	100.0
Okul Türü	Fen Lisesi	305	25.1
	Anadolu Lisesi	515	42.4
	Meslek Lisesi	394	32.5
	Toplam	1214	100.0

Araştırmaya dahil edilen ergenlerin %60.8'i kız ve %39.2'si erkek; %28.7'si 9. sınıfta, %25.5'i 10. sınıfta, %21'i 11. sınıfta ve %14.7'si 12. sınıfta okumaktadır. Ayrıca

öğrencilerin %21.1'i Fen Lisesinde, %42.4'ü Anadolu Lisesinde ve %32.5'i Meslek Lisesinde öğrenim görmektedir.

4.2. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın genel amacı ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bununla birlikte çalışmada yer alan ergenlerin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi vb.) okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejileri de inceleme konusu yapılmıştır.

“Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları ile başa çıkma stratejileri puanları arasında ilişki var mıdır?” probleminin çözümü için kullanılacak analize karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testi yapılmıştır. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları ile başa çıkma stratejileri puanlarının normallik testi sonuçları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları İle Başa Çıkma Stratejileri Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	P
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	.059	1214	.000	.990	1214	.000
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	.081	1214	.000	.982	1214	.000
Aktif Başa Çıkma	.094	1214	.000	.980	1214	.000
Kaçınan Başa Çıkma	.114	1214	.000	.977	1214	.000
Olumsuz Başa Çıkma	.173	1214	.000	.935	1214	.000

Tablo 4’e göre ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları ile başa çıkma stratejileri puanları normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları ile başa çıkma stratejileri puanları arasındaki ilişki olup olmadığını test etmek için yapılan Spearman Sıra Farkları korelasyon analizi sonuçları tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi Sonuçları

		Aktif Başa Çıkma	Kaçınan Başa Çıkma	Olumsuz Başa Çıkma
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	Korelasyon Katsayısı	.351	-.107	-.172
	P	.000	.000	.000
	N	1214	1214	1214
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	Korelasyon Katsayısı	-.234	.205	.210
	P	.000	.000	.000
	N	1214	1214	1214

Tablo 5'e göre ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu ile aktif başa çıkma boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu ile kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$). Ergenlerin reddedilmişlik duygusu boyutu ile aktif başa çıkma boyutu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Ergenlerin reddedilmişlik duygusu boyutu ile kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<0.05$).

4.3. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

1. Okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin algılanan başarı düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin lise seçim sürecine göre farklılık göstermekte midir?

6. Başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
8. Başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
9. Başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin algılanan başarı düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
10. Başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin lise seçim sürecine göre farklılık göstermekte midir?

“Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için kullanılacak analize karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testi yapılmıştır. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının cinsiyete göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan normallik testi sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	P
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	Kız	.052	738	.000	.990	738	.000
	Erkek	.068	476	.000	.987	476	.000
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	Kız	.076	738	.000	.983	738	.000
	Erkek	.092	476	.000	.980	476	.000

Tablo 6’ya göre ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanları ve reddedilmişlik duygusu boyutu puanları cinsiyete göre normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanları ve reddedilmişlik duygusu boyutu puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi analizi sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	Kız	738	571.70	421913.50	149222.500	.000
	Erkek	476	663.01	315591.50		
	Toplam	1214				
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	Kız	738	615.56	454285.50	169693.500	.317
	Erkek	476	595.00	283219.50		
	Toplam	1214				

Tablo 7’ye göre ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu farklılık erkek ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutundan elde ettikleri puanların kız ergenlerin puanlarından manidar olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin reddedilmişlik duygusu boyutu puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

“Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için kullanılacak analize karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testi yapılmıştır. Ergenlerin okula aidiyet puanlarının sınıf düzeyine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan normallik testi sonuçları tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları Sınıf Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	P
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	9. sınıf	.049	349	.040	.993	349	.134
	10. sınıf	.086	310	.000	.979	310	.000
	11. sınıf	.055	255	.064	.994	255	.464
	12. sınıf	.064	300	.005	.980	300	.000
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	9. sınıf	.111	349	.000	.964	349	.000
	10. sınıf	.078	310	.000	.981	310	.000
	11. sınıf	.069	255	.006	.988	255	.028
	12. sınıf	.079	300	.000	.983	300	.001

Tablo 8'e göre ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanları ve reddedilmişlik duygusu boyutu puanları bütün sınıf düzeylerine göre normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanları ve reddedilmişlik duygusu boyutu puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	p	Farklılık
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	9. Sınıf	349	709.28	46.275	3	.000	9. sınıf > 10. Sınıf
	10. Sınıf	310	596.72				9. sınıf > 11. Sınıf
	11. Sınıf	255	568.16				9. sınıf > 12. Sınıf
	12. Sınıf	300	533.68				10. sınıf > 12. Sınıf
	Toplam	1214					
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	9. Sınıf	349	485.51	61.417	3	.000	9. sınıf < 10. Sınıf
	10. Sınıf	310	636.03				9. sınıf < 11. Sınıf
	11. Sınıf	255	674.33				9. sınıf < 12. Sınıf
	12. Sınıf	300	663.13				
	Toplam	1214					

Tablo 9 incelendiğinde ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları, ergenlerin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0.05$). Bu farklılık 9. Sınıf öğrencileri ile üst sınıftaki ergenler arasında ve 10. Sınıftaki ergenlerin puanları ile 12. Sınıftaki ergenler arasında olup, ergenlerin sınıf düzeyleri arttıkça okula aidiyet duygusu boyutu puanları azalmaktadır. Ergenlerin reddedilmişlik duygusu boyutu puanları, ergenlerin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu farklılık 9. Sınıftaki ergenler ile üst sınıftaki ergenler arasında olup ergenlerin sınıf düzeyleri arttıkça reddedilmişlik duygusu boyutu puanlarının arttığı bulunmuştur.

“Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları öğrencilerin okul türüne göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için kullanılacak analize karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testi yapılmıştır. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının okul türüne göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan normallik testi sonuçları tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları Okul Türüne Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	p
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	Fen Lisesi	.093	305	.000	.978	305	.000
	Anadolu Lisesi	.062	515	.000	.989	515	.001
	Meslek Lisesi	.061	394	.001	.988	394	.002
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	Fen Lisesi	.100	305	.000	.967	305	.000
	Anadolu Lisesi	.099	515	.000	.978	515	.000
	Meslek Lisesi	.057	394	.004	.988	394	.003

Tablo 10'a göre öğrencilerin okula aidiyet duygusu boyutu puanları ve reddedilmişlik duygusu boyutu puanları bütün okul türlerine göre normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Öğrencilerin okula aidiyet duygusu boyutu puanları ve reddedilmişlik duygusu boyutu puanlarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Okul Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okul türü	N	Sıra Ort.	Ki-kare	Sd	p	Farklılık
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	Fen Lisesi	305	743.34	68.272	2	.000	Fen Lisesi > Anadolu Lisesi Fen Lisesi > Meslek Lisesi Anadolu Lisesi > Meslek Lisesi
	Anadolu Lisesi	515	588.89				
	Meslek Lisesi	394	526.66				
	Toplam	1214					
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	Fen Lisesi	305	532.30	33.382	2	.000	Fen Lisesi < Anadolu Lisesi Fen Lisesi < Meslek Lisesi Anadolu Lisesi < Meslek Lisesi
	Anadolu Lisesi	515	594.03				
	Meslek Lisesi	394	683.33				
	Toplam	1214					

Okula aidiyet duygusu boyutu ve reddedilmişlik duygusu boyutu için tüm okul türleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. En yüksek okula aidiyet duygusu puanı Fen Lisesi'ndeki ergenlere ait iken, en düşük okula aidiyet duygusu puanları Meslek Lisesi'ndeki ergenlere aittir. En yüksek reddedilmişlik duygusu puanı Meslek Lisesi'ndeki ergenlere ait iken, en düşük reddedilmişlik duygusu puanları Fen Lisesi'ndeki ergenlere aittir.

“Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları ergenlerin algılanan başarı düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için kullanılacak analize karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testi yapılmıştır. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının algılanan başarı düzeyine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan normallik testi sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları Algılanan Başarı Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	Sd	p	İstatistik	Sd	p
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	Düşük	.122	68	.014	.980	68	.344
	Orta	.052	808	.000	.993	808	.001
	Yüksek	.081	338	.000	.970	338	.000
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	Düşük	.107	68	.054	.983	68	.482
	Orta	.079	808	.000	.983	808	.000
	Yüksek	.089	338	.000	.975	338	.000

Tablo 12’ye göre ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanları ve reddedilmişlik duygusu boyutu puanları bütün algılanan başarı düzeyine göre normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanları ve reddedilmişlik duygusu boyutu puanlarının algılanan başarı düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Algılanan Başarı Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Başarı Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	p	Farklılık
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	Düşük	68	446.58	53.307	2	.000	Düşük<Orta
	Orta	808	575.72				Düşük<Yüksek
	Yüksek	338	715.84				Orta<Yüksek
	Toplam	1214					
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	Düşük	68	778.26	27.708	2	.000	Düşük>Orta
	Orta	808	619.06				Düşük>Yüksek
	Yüksek	338	545.51				Orta>Yüksek
	Toplam	1214					

Tablo 13'e göre ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları ve reddedilmişlik duygusu puanları algılanan başarı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Okula aidiyet duygusu boyutu ve reddedilmişlik duygusu boyutu için algılanan başarı düzeylerinin tümü arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. En yüksek okula aidiyet duygusu puanı başarı düzeyini yüksek olarak algılayan ergenlere ait iken, en düşük okula aidiyet duygusu puanları başarı düzeyini düşük olarak algılayan ergenlere aittir. En yüksek reddedilmişlik duygusu puanı başarı düzeyini düşük olarak algılayan ergenlere ait iken, en düşük reddedilmişlik duygusu puanları başarı düzeyini yüksek olarak algılayan ergenlere aittir.

“Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları öğrencilerin lise seçim sürecine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için kullanılacak analize karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testi yapılmıştır. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının lise seçim sürecine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan normallik testi sonuçları tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanları Lise Seçim Sürecine Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	P
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	Aile	.073	57	.200	.982	57	.547
	Kendi	.058	351	.007	.992	351	.061
	Aile ve kendi	.072	456	.000	.987	456	.000
	Puan	.073	350	.000	.986	350	.001
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	Aile	.087	57	.200	.982	57	.564
	Kendi	.100	351	.000	.973	351	.000
	Aile ve kendi	.097	456	.000	.973	456	.000
	Puan	.075	350	.000	.988	350	.005

Tablo 14'e göre ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanları ve reddedilmişlik duygusu boyutu puanları bütün ergenlerde lise seçim sürecine göre normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanları ve reddedilmişlik duygusu boyutu puanlarının lise seçim sürecine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Lise Seçim Sürecine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Seçim Süreci	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	p	Farklılık
Okula Aidiyet Duygusu Boyutu	Aile	57	423.61	58.843	2	.000	Aile < Kendisi
	Kendisi	351	644.48				Aile < Aile ve kendisi
	Aile ve kendisi	456	672.06				Kendisi < Puan
	Puan	350	516.24				Aile ve kendisi < Puan
	Toplam	1214					
Reddedilmişlik Duygusu Boyutu	Aile	57	836.69	89.641	2	.000	Aile > Kendisi
	Kendisi	351	557.95				Aile > Aile ve kendisi
	Aile ve kendisi	456	530.72				Kendisi > Puan
	Puan	350	719.90				Aile ve kendisi > Puan
	Toplam	1214					

Tablo 15 incelendiğinde ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanları ve reddedilmişlik duygusu boyutu puanları lise seçim sürecine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Aile isteğine göre okul seçimi yapanlar ile kendi isteğine göre okul seçimi yapanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır, bu farklılığa göre kendi isteğine göre okul seçenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanı istatistiksel olarak daha yüksektir. Sadece aile isteğine göre okul seçenler ile aile ve kendi isteğine göre okul seçimi yapanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığa göre aile ve kendi isteğine göre okul seçenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanı istatistiksel olarak daha yüksektir, sadece aile isteğine göre okul seçenlerin reddedilmişlik duygusu boyutu puanı istatistiksel olarak daha yüksektir. Kendi isteğine göre okul seçenler ile puana göre okul seçimi yapanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığa göre kendi isteğine göre okul seçenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanı istatistiksel olarak daha yüksektir, puana göre okul seçenlerin reddedilmişlik duygusu boyutu puanı istatistiksel olarak daha yüksektir. Aile ve kendi isteğine göre okul seçenler ile puana göre okul seçimi yapanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır, bu farklılığa göre aile ve kendi isteğine göre okul seçenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanı istatistiksel olarak

daha yüksek, puana göre okul seçenlerin reddedilmişlik duygusu boyutu puanı istatistiksel olarak daha yüksektir.

“Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanları öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için kullanılacak analize karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testi yapılmıştır. Başa Çıkma Stratejileri puanlarının cinsiyete göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan normallik testi sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Ergenlerin Başa Çıkma Stratejileri Puanlarının Cinsiyete Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	P
Aktif Başa Çıkma	Kız	.089	738	.000	.980	738	.000
	Erkek	.112	476	.000	.978	476	.000
Kaçınan Başa Çıkma	Kız	.118	738	.000	.975	738	.000
	Erkek	.108	476	.000	.979	476	.000
Olumsuz Başa Çıkma	Kız	.165	738	.000	.940	738	.000
	Erkek	.183	476	.000	.926	476	.000

Tablo 16’ya göre ergenlerin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutuna ait puanları cinsiyete göre normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Ergenlerin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi analizi sonuçları tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Aktif Başa Çıkma	Kız	738	593.61	438081.50	165390.500	.083
	Erkek	476	629.04	299423.50		
	Toplam	1214				
Kaçınan Başa Çıkma	Kız	738	612.36	451923.50	172055.500	.543
	Erkek	476	599.96	285581.50		
	Toplam	1214				
Olumsuz Başa Çıkma	Kız	738	622.47	459383.00	164596.000	.060
	Erkek	476	584.29	278122.00		
	Toplam	1214				

Tablo 17'ye göre ergenlerin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutları puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

“Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanları öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için kullanılacak analize karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testi yapılmıştır. Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanları sınıf düzeyine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan normallik testi sonuçları tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Ergenlerin Başa Çıkma Stratejileri Puanları Sınıf Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	P
Aktif Başa Çıkma	9. sınıf	.106	349	.000	.977	349	.000
	10. sınıf	.119	310	.000	.977	310	.000
	11. sınıf	.112	255	.000	.977	255	.000
	12. sınıf	.099	300	.000	.976	300	.000
Kaçınan Başa Çıkma	9. sınıf	.145	349	.000	.973	349	.000
	10. sınıf	.107	310	.000	.977	310	.000
	11. sınıf	.106	255	.000	.978	255	.000
	12. sınıf	.123	300	.000	.970	300	.000
Olumsuz Başa Çıkma	9. sınıf	.168	349	.000	.930	349	.000
	10. sınıf	.177	310	.000	.918	310	.000
	11. sınıf	.161	255	.000	.941	255	.000
	12. sınıf	.189	300	.000	.936	300	.000

Tablo 18'e göre ergenlerin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu puanları bütün sınıf düzeylerine göre normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Ergenlerin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları tablo 19'da verilmiştir

Tablo 19

Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	p	Farklılık
Aktif Başa Çıkma	9. Sınıf	349	633.44	5.869	3	.118	
	10. Sınıf	310	624.23				
	11. Sınıf	255	588.92				
	12. Sınıf	300	575.83				
	Toplam	1214					
Kaçınan Başa Çıkma	9. Sınıf	349	583.46	9.734	3	.021	9. Sınıf<10. Sınıf 10. Sınıf>12. Sınıf
	10. Sınıf	310	648.34				
	11. Sınıf	255	629.67				
	12. Sınıf	300	574.42				
	Toplam	1214					
Olumsuz Başa Çıkma	9. Sınıf	349	580.02	7.685	3	.053	
	10. Sınıf	310	631.36				
	11. Sınıf	255	642.95				
	12. Sınıf	300	584.67				
	Toplam	1214					

Tablo 19 incelendiğinde ergenlerin kaçınan başa çıkma boyutu puanlarının, ergenlerin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$). Bu farklılık 10. Sınıftaki ergenler ile 9. Sınıf ve 12. Sınıftaki ergenler arasında olup, 10. Sınıftaki ergenlerin kaçınan başa çıkma boyutu puanları 9. Sınıf ve 12. Sınıftaki ergenlerin kaçınan başa çıkma boyutu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Ergenlerin aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu puanları, öğrencilerin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

“Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanları öğrencilerin okul türüne göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için kullanılacak analize karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testi yapılmıştır. Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanlarının okul türüne göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan normallik testi sonuçları tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Ergenlerin Başa Çıkma Stratejileri Puanları Okul Türüne Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	P
Aktif Başa Çıkma	Fen Lisesi	.100	305	.000	.979	305	.000
	Anadolu Lisesi	.107	515	.000	.972	515	.000
	Meslek Lisesi	.076	394	.000	.981	394	.000
Kaçınan Başa Çıkma	Fen Lisesi	.110	305	.000	.976	305	.000
	Anadolu Lisesi	.122	515	.000	.974	515	.000
	Meslek Lisesi	.107	394	.000	.977	394	.000
Olumsuz Başa Çıkma	Fen Lisesi	.200	305	.000	.915	305	.000
	Anadolu Lisesi	.167	515	.000	.941	515	.000
	Meslek Lisesi	.158	394	.000	.930	394	.000

Tablo 20'ye göre ergenlerin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu bütün okul türlerine göre normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Ergenlerin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu puanlarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Okul Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Okul türü	N	Sıra Ort.	Ki-kare	Sd	p	Farklılık
Aktif Başa Çıkma	Fen L.	305	649.95	11.020	2	.004	Fen L.>Meslek L.
	Anadolu L.	515	615.73				Anadolu L.>Meslek L.
	Meslek L.	394	563.88				
	Toplam	1214					
Kaçınan Başa Çıkma	Fen L.	305	577.74	6.254	2	.044	Fen L.<Anadolu L.
	Anadolu L.	515	635.66				
	Meslek L.	394	593.74				
	Toplam	1214					
Olumsuz Başa Çıkma	Fen L.	305	575.12	5.784	2	.055	
	Anadolu L.	515	633.25				
	Meslek L.	394	598.91				
	Toplam	1214					

Tablo 21'e göre ergenlerin aktif başa çıkma ve kaçınan başa çıkma boyutu puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu farklılık aktif başa çıkma boyutu için Fen Lisesi ile Meslek Lisesi'ndeki ergenler arasında, Fen Lisesi'ndeki ergenlerin puanları istatistiksel olarak daha yüksek; Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi'ndeki ergenler arasında, Anadolu Lisesi'ndeki ergenlerin puanları istatistiksel olarak daha yüksektir. Kaçınan başa çıkma boyutu için Fen Lisesi ile Anadolu Lisesi'ndeki ergenler arasında, Anadolu Lisesi'ndeki ergenlerin puanları istatistiksel olarak daha yüksektir. Ergenlerin olumsuz başa çıkma boyutu puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

“Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin algılanan başarı düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için kullanılacak analize karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testi yapılmıştır. Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanlarının algılanan başarı düzeyine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan normallik testi sonuçları tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Ergenlerin Başa Çıkma Stratejileri Puanları Algılanan Başarı Düzeyine Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	P
Aktif Başa Çıkma	Düşük	.098	68	.179	.980	68	.349
	Orta	.095	808	.000	.980	808	.000
	Yüksek	.101	338	.000	.975	338	.000
Kaçınan Başa Çıkma	Düşük	.088	68	.200	.978	68	.278
	Orta	.113	808	.000	.977	808	.000
	Yüksek	.120	338	.000	.972	338	.000
Olumsuz Başa Çıkma	Düşük	.180	68	.000	.936	68	.002
	Orta	.163	808	.000	.939	808	.000
	Yüksek	.191	338	.000	.924	338	.000

Tablo 22'ye göre ergenlerin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu puanları bütün algılanan başarı düzeyine göre normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Ergenlerin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu puanlarının algılanan başarı düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Algılanan Akademik Başarıya Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Başarı Düzeyi	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	p	Farklılık
Aktif Başa Çıkma	Düşük	68	503.10	8.211	2	.016	Düşük-Orta
	Orta	808	604.96				
	Yüksek	338	634.57				
	Toplam	1214					
Kaçınan Başa Çıkma	Düşük	68	699.70	5.529	2	.063	
	Orta	808	597.61				
	Yüksek	338	612.59				
	Toplam	1214					
Olumsuz Başa Çıkma	Düşük	68	732.34	10,260	2	.006	Düşük-Orta
	Orta	808	606.18				
	Yüksek	338	585.53				
	Toplam	1214					

Tablo 23'e göre ergenlerin aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu puanları algılanan başarı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu farklılık aktif başa çıkma boyutunda başarı düzeyini düşük olarak algılayan ergenlerin puanları başarı düzeyini orta ve yüksek olarak algılayan ergenlerin puanlarından istatistiksel olarak daha düşüktür. Olumsuz başa çıkma boyutunda ise başarı düzeyini düşük olarak algılayan ergenlerin puanları başarı düzeyini orta ve yüksek olarak algılayan ergenlerin puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Ergenlerin kaçınan başa çıkma boyutu puanları algılanan başarı düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

“Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanları ergenlerin lise seçim sürecine göre farklılık göstermekte midir?” alt probleminin çözümü için kullanılacak analize karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk normallik testi yapılmıştır. Ergenlerin başa çıkma stratejileri puanlarının lise seçim sürecine göre normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan normallik testi sonuçları tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Ergenlerin Başa Çıkma Stratejileri Puanları Lise Seçim Sürecine Göre Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	P
Aktif Başa Çıkma	Aile	.109	57	.089	.972	57	.214
	Kendi	.100	351	.000	.979	351	.000
	Aile ve kendi	.122	456	.000	.974	456	.000
	Puan	.085	350	.000	.981	350	.000
Kaçınan Başa Çıkma	Aile	.138	57	.009	.956	57	.036
	Kendi	.151	351	.000	.966	351	.000
	Aile ve kendi	.108	456	.000	.972	456	.000
	Puan	.096	350	.000	.981	350	.000
Olumsuz Başa Çıkma	Aile	.142	57	.006	.956	57	.039
	Kendi	.170	351	.000	.928	351	.000
	Aile ve kendi	.178	456	.000	.932	456	.000
	Puan	.174	350	.000	.936	350	.000

Tablo 24'e göre ergenlerin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu puanları bütün lise seçim sürecine göre normal dağılım göstermemektedir ($p < 0.05$). Öğrencilerin aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu puanlarının lise seçim sürecine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi analizi sonuçları tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Lise Seçim Sürecine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Tercih Nedeni	N	Sıra Ort.	Ki-kare	sd	p	Farklılık
Aktif Başa Çıkma	Aile	57	515.62	13.330	3	.004	Aile < Kendisi
	Kendisi	351	630.28				Aile < Aile ve kendisi
	Aile ve kendisi	456	634.01				Kendisi > Puan
	Puan	350	565.08				Aile ve kendisi > Puan
	Toplam	1214					
Kaçınan Başa Çıkma	Aile	57	691.66	5.886	3	.117	
	Kendisi	351	580.75				
	Aile ve kendisi	456	608.05				
	Puan	350	619.90				
	Toplam	1214					
Olumsuz Başa Çıkma	Aile	57	629.68	11.423	3	.010	Kendisi < Puan
	Kendisi	351	584.29				Aile ve kendisi < Puan
	Aile ve kendisi	456	583.86				
	Puan	350	657.96				
	Toplam	1214					

Tablo 25 incelendiğinde ergenlerin aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutu puanları lise seçim sürecine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Bu farklılık aktif başa çıkma boyutu için aile isteğine göre seçim yapanlar ile kendi isteğine göre seçim yapanlar arasında; aile isteği ile seçim yapanlar ile aile ve kendi isteği ile seçim yapanlar arasında; kendi isteği ile seçim yapanlar ile puana göre seçim yapanlar arasında; aile ve kendi isteği ile seçim yapanlar ile puana göre seçim yapanlar arasındadır. Kendi isteğine ya da kendi ve ailesinin isteğine göre seçim yapanların aktif başa çıkma boyutu puanları istatistiksel olarak daha yüksektir. Olumsuz başa çıkma boyutunda ise farklılık kendi isteği ile seçim yapanlar ile puana göre seçim yapanlar arasında; aile ve kendi isteği ile seçim yapanlar ile puana göre seçim yapanlar arasındadır. Kendi isteğine ya da kendi ve ailesinin isteğine göre seçim yapanların olumsuz başa çıkma boyutu puanları istatistiksel olarak daha düşüktür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın giriş kısmında da belirtildiği üzere çalışmanın temel amacı, ergenlerin okula aidiyet duygusu ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bununla birlikte çalışmada yer alan ergenlerin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi vb.) okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejileri de inceleme konusu yapılmıştır. Problem cümlesi ve alt problemler araştırma sonuçları ve alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ise gönüllülük ilkesine dayalı olarak Kırklareli ilinin Lüleburgaz ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 394 öğrenci, Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 515 öğrenci ve Fen Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 305 öğrenci olmak üzere üç farklı türde ortaöğretim kurumundaki toplam 1214 öğrenci oluşturmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Okula Aidiyet Duygusu ve Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu ile aktif başa çıkma boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu ile kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Ergenlerin reddedilmişlik duygusu boyutu ile aktif başa çıkma boyutu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin reddedilmişlik duygusu boyutu ile kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Literatürde bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak alanyazında okula aidiyet duygusuyla yüksek başarı ve akademik motivasyon (Finn, 1989; Osterman, 2000); iyimserlik, benlik kavramı (Anderman, 2012), özsaygı (Cemalcılar, 2010) gibi değişkenlerle pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna ilaveten depresyon, okul sorunları, sosyal red, devamsızlık (Anderman, 2012); disiplin sorunları, madde kullanımı (Beyer, 2008; Hallinan, 2008) vb. değişkenler ile de negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçları destekler nitelikte okul gibi

sosyal bir ortamın olumsuz ve yıkıcı davranışları önlediğinden söz edilmektedir (Akt. Doğan, 2015). Ersanlı ve Koçyiğit (2013) bireylerin ait olma ihtiyaçları karşılanmadığında bireylerin olumsuz, yıkıcı davranışlar gösterebileceği; devamında çaresizlik duygusuyla çeşitli girişimlerde bulunabileceği ve amaçsızlıkla mücadele vereceğini belirtmektedir. Ayrıca okula aidiyet duygusu düşük olan ergenlerin olumsuz davranışlar gösterebildikleri ve bu konuda bilinçli olmadıkları saptanmıştır (Ashford, 1997). Bu bilgiler ışığında okula aidiyet duygusu düşük olan ergenlerin herhangi bir sorunla karşılaştıklarında yıkıcı eylemlerle sonuçlanan olumsuz ve kaçınan başa çıkma stratejileri kullandıkları, okula aidiyet duygusu yüksek olan ergenlerin ise bu sayede aktif başa çıkma stratejisini kullanabildiği söylenebilir. Okula aidiyet duygusu yüksek olan ergenlerin sosyal destek mekanizması daha iyi çalışarak; aldığı iyi puanlarla, arkadaş ilişkileri, öğretmeni ile kurduğu bağ gibi okulun getirisi olan birçok faktör sayesinde karşılaştığı olumsuz yaşantılarla aktif bir şekilde başa çıkmak için çaba sarf ettikleri söylenebilir.

5.1.2. Okula Aidiyet Duygusu ve Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Alanyazındaki çalışmalarda (Adelabu, 2007; Arastaman, 2006; Nichols, 2008; Goodenow, 1993; Sarı, 2013) kız ergenlerin erkek ergenlerin göre okula aidiyet duygusu boyutunda daha yüksek puanlar elde ettikleri, reddedilmişlik duygusu boyutundaki puanların erkek ergenlerin puanlarından daha düşük olduğu bulunmuştur. Buna ilişkin olarak kız ergenlerin okulu daha çok benimsedikleri bu sebeple okulu daha önemli görebilecekleri dolayısıyla da bağlılıkların daha fazla olabileceği belirtilmektedir (Utah, McMahan ve Furlow, 2008). Diğer yandan Altınsoy (2016) çalışmasında 11 ve 12.sınıflardaki Anadolu Lisesi öğrencileriyle yapılan çalışmada okula aidiyet duygusunun cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olmadığını saptamıştır. Yapılan çalışmada ise erkek ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutundan elde ettikleri puanların kız ergenlerin puanlarından manidar olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Okula aidiyet konusunun farklı bölgelerde çalışılmış olmasının bu farklılığa sebep olduğu düşünülebilir.

Çalışma bulgularında bu sonuca ulaşılmasında örnekleme oluşturan okulların kız öğrenci-erkek öğrenci sayıları, okulların niteliği (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi) gibi faktörler de etkili olabilir. Çalışma grubunun bir bölümünü oluşturan Meslek Lisesinin, kız meslek lisesi olduğu ve kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısına göre fazla olduğu bilinmelidir. Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre de en yüksek okula aidiyet duygusu

puanı Fen Lisesi öğrencilerine ait iken, en düşük okula aidiyet duygusu puanları Meslek Lisesi öğrencilerine aittir. En yüksek reddedilmişlik duygusu puanı Meslek Lisesi öğrencilerine ait iken, en düşük reddedilmişlik duygusu boyutu puanları Fen Lisesi öğrencilerine aittir. Bunu destekler nitelikte Gökşen, Yüksekler, Açıkalin ve Zenginobuz (2012) çalışmasında kız meslek lisesi öğrencilerinin ve mezunlarının bu lisedeki eğitimi yeterli bulmadığı, istihdam oranlarından memnuniyet duymadıkları ve okullarını itibarlı olmadığını ifade ettiklerini saptamıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgu da göz önüne alındığında Meslek Lisesi örneklem grubundaki kız öğrencilerin fazla ve okula aidiyet duygularının düşük olması, erkek öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanlarının kız öğrencilere oranla daha fazla çıkması üzerinde etkili olabilir.

5.1.3. Okula Aidiyet Duygusu ve Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Bulgular incelendiğinde 9.sınıf ergenlerin üst sınıflarda öğrenim gören ergenlere göre ve 10.sınıftaki ergenlerin 12. Sınıf öğrenimi gören ergenlere göre okula aidiyet duygusu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça reddedilmişlik duygusu boyutu puanlarının da arttığı saptanmıştır. Sarı (2013) çalışmasında okula aidiyet duygusu ölçeği toplam puanlarının sınıf düzeyi arttıkça düştüğünü ve en yüksek ortalamanın 9.sınıf öğrencilerine ait olduğunu belirtmektedir. Diğer araştırmalar incelendiğinde (Altınsoy, 2016; Goodenow, 1993; Hagborg, 1994) sınıf düzeyine göre okula aidiyet duygularının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bulguların bu yönde şekillenmesine ortaokuldan lise kademesine henüz başlayan 9.sınıftaki ergenlerin ve alan-dal seçimi (eşit ağırlık, sözel, sayısal, çocuk gelişimi, kimya teknolojisi vb.) yapan 10.sınıftaki ergenlerin okula ve bölümlerine yönelik ilgilerinin yüksek olmasının okula aidiyet duygusu puanlarına olumlu katkı sağlamış olduğu düşünülebilir. Ayrıca 11. ve 12. sınıflarda bir üst öğrenim kurumu olan üniversiteye hazırlık çalışmalarının yoğunlukta olması da bu kademedeki ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Sonuç olarak böyle bir durumda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu, yapılacak çalışmaların alandaki bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

5.1.4. Okula Aidiyet Duygusu ve Okul Türüne İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bir diğer bulgusu en yüksek okula aidiyet duygusu boyutu puanı Fen Lisesi'ndeki ergenlere ait iken, en düşük okula aidiyet duygusu boyutu puanı Meslek

Lisesi'ndeki ergenlere ait olduğudur. Ayrıca en yüksek reddedilmişlik duygusu boyutu puanı Meslek Lisesi'ndeki ergenlere ait iken, en düşük reddedilmişlik duygusu boyutu puanı Fen Lisesi'ndeki ergenlere aittir. Bu konuyla ilgili alanyazında incelendiğinde Meslek Lisesindeki ergenlerin bu lise türünü tercih etme nedenleri arasında mesleğe olan ilgileri ve yüksek bir not ortalaması sağladığında istediği bölümü seçebilme imkanına sahip olmasının yer aldığı görülmektedir. Bu bakış açısıyla Meslek Lisesi'ndeki ergenler kendilerini istihdam konusunda şanslı görebilir. Ancak öğrencilerin not ortalamaları düşük olduğunda ve istedikleri alana yönelemedikleri durumlarda da üniversite sınavına ilişkin olumsuz duygu durumu içerisinde girebilmektedirler (Yavuz-Mumcu, Mumcu ve Cansız-Aktaş, 2012). Yüklendikleri bu duygu Meslek Lisesi'ndeki ergenlerin okula bağlılık düzeylerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Meslek Liseleri kontenjanlarının genel olarak akademik başarı hedefleyen Fen ve Anadolu Liselerini kazanamayan ergenlerden oluşması da bulguların bu yönde oluşmasında etkili olabilir. Beklenen puanı elde edemeyen ergenin bir zorunluluk dahilinde Meslek Lisesine yönelmesi ve zorunlu eğitimin esasları gereği ortaöğretimini tamamlama isteği bu lise türündeki öğrencilerde görülen özelliklerden olabilmektedir. Bu faktörler meslek lisesindeki ergenlerin okula ilişkin tutumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca Gökşen ve diğerlerinin (2012) çalışmasında kız meslek lisesi öğrencilerinin okullarına ilişkin olumsuz tutumu olduğu saptanmıştır. Okullarına ilişkin olumsuz tutuma sahip olan meslek lisesi öğrencilerinin okula aidiyet duygularının düşük olmasının bu noktada beklenen bir veri olduğu söylenebilir.

5.1.5. Okula Aidiyet Duygusu ve Algılanan Akademik Başarı Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Çalışmada en yüksek okula aidiyet duygusu boyutu puanının başarı düzeyini yüksek olarak algılayan ergenlere, en düşük okula aidiyet duygusu boyutu puanı başarı düzeyini düşük olarak algılayan ergenlere ait olduğu bulunmuştur. Ayrıca en yüksek reddedilmişlik duygusu boyutu puanı başarı düzeyini düşük olarak algılayan ergenlere ait iken, en düşük reddedilmişlik duygusu boyutu puanı başarı düzeyini yüksek olarak algılayan ergenlere aittir. Sarı da (2012) lise öğrencilerinin oluşturduğu örnekleme yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bellici (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin okula bağlılık puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Dolayısıyla okuldaki akademik başarının okulu sahiplenmeyi ve okula ait olma duygusunu yordadığı sonucuna varılabilir. Ancak literatür incelendiğinde,

Capps'in (2003) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında okula aidiyet duygusu ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaştığı görülmektedir. Kılıçoğlu (2014) da İngiltere'de 11-18 yaş arası ergenlerin örnekleme olduğu çalışmasında okula aidiyet duygusu ve akademik başarı arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmada okula aidiyet duygusu ve akademik başarı arasında ilişki bulunmasına birçok faktör etki etmiş olabilir. Örneğin; okul başarısı düşük olduğu için bu durumu kendisi dışında başka faktörlere dayandıran bireylerin okula aidiyetlerinin düşük olduğu söylenebilir. Birey reddedilmişlik hissi ile yaşadığı başarısızlık durumunun nedenleri ve sonuçlarına ilişkin bir baskılama gerçekleştiriyor olabilir. Bu aynı zamanda sorumluluk duygusundan kaçmanın da bir yöntemi olarak görülüyor olabilir.

5.1.6. Okula Aidiyet Duygusu ve Lise Seçim Sürecine İlişkin Sonuçlar

Ergenlerin lise seçim süreçleri ile ilgili bulgu incelendiğinde ailesi ve kendi isteği doğrultusunda seçim yapan ergenlerin okula aidiyet duygusu boyutu puanlarının diğer ergenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ek olarak seçim sürecini puan doğrultusunda yaptıklarını belirten ergenlerin diğer ergenlere göre reddedilmişlik duygusu boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak kendisi ve ailesinin isteğiyle lise seçimini gerçekleştiren ergenlerin okula aidiyet duygularının yüksek olması ebeveynlerini, bu süreçte sosyal destek olarak görmelerinden ve bu sayede okula ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu bağlamda ebeveyn ve çocuğun ortak karar almasının önemli olduğu sonucuna da varılabilir. Bu çalışmanın çarpıcı sonucu ise beklenenin aksine kendi isteği ile seçim yapan ergenlerin okula aidiyet duygusunda en yüksek puanı alamamış olmalarıdır. Ergenlerin özellikleri dikkate alındığında anne baba ile çatışma yaşamaları, kendi görüşleri doğrultusunda hareket etme istekleri ön plana çıkan ergenlik dönemi özellikleridir. Ancak bu çalışmada hem ailenin hem de kendisinin isteği olan bir okul seçim süreci yaşamış olmanın okula aidiyeti arttırdığı görülmektedir. Puan gerekçesiyle okul seçen ergenlerin de okula aidiyet duyguları ile ilgili bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin elde ettikleri puandan kaynaklı olarak seçim yapacağı liselerin yapacağı liselerin kısıtlı olması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Beklediği puanı alamayan ergen, istemediği bir okula yerleşmiş, aynı zamanda gelecekte yapmayı planladığı meslekten uzaklaşmak zorunda kalmış olabilir. Bu durum da ergenlerin okula aidiyet duygusuna olumsuz etki ediyor olabilir.

5.1.7. Başa Çıkma Stratejileri ve Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Ergenlerin başa çıkma stratejileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde aktif başa çıkma, kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma alt boyutlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Alanyazında Özer (2001) lise kademesindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal destek ve kaçınma stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucunu bulmuştur. Çiftçi (2002) de ergenlerin stresle başa çıkma yolları ve strese karşı dayanıklılıklarını incelediği çalışmada kız öğrencilerin kendilerini daha fazla suçladıkları sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmada ise başa çıkma stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesi, başa çıkma stratejilerinin daha çok mantıksal çıkarsama yapma, hipotez kurma, varsayımsal düşünme vb. bilişsel sürece yönelik öğeleri içermesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durumdan ergenlerin başa çıkma stratejilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olmaması hususunda ileri çalışmalar yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili yapılacak çalışmalardan elde edilecek sonuçlarla alanyazında önemli bir eksiklik de giderilmiş olacaktır.

5.1.8. Başa Çıkma Stratejileri ve Sınıf Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularında ergenlerin başa çıkma stratejilerinin alt boyutu olan kaçınan başa çıkma puanlarının, ergenlerin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılık 10. Sınıftaki ergenler ile 9. Sınıf ve 12. Sınıf ergenler arasında olup, 10. sınıftaki ergenlerin kaçınan başa çıkma boyutu puanları 9. Sınıf ve 12. Sınıftaki ergenlerin kaçınan başa çıkma boyutu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Literatürde sınıf düzeyi ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiye dayalı bir bulgu bulunamamıştır. Ancak bu sonucun ortaya çıkmasında ergenlerin yaklaşık olarak orta ergenlik döneminde olmasından kaynaklanabilir. Bu dönemde çocukluk ve yetişkinlik arasında kalmış olmaları, kendilerini tanıma konusunda eksikliklerinin fazla olması, başarılı-başarısız oldukları alanları tam olarak saptayamamaları sebebiyle stres yaratan bir duruma ilişkin “kaçınma” davranışını göstermiş olabilirler. Ayrıca okulun rehberlik servisinin desteğine ve rehberliğine ihtiyaçları olduğu sonucuna da varılabilir.

5.1.9. Başa Çıkma Stratejileri ve Okul Türüne İlişkin Sonuçlar

Aktif Başa Çıkma boyutunda okul türüne göre istatistiksel anlamda farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre başa çıkma stratejilerinin aktif başa çıkma alt boyutunda en yüksek puanı alan Fen Lisesi'nde öğrenim gören ergenler olurken en az puanın Meslek Lisesi'ndeki ergenlere ait olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulguya ilişkin bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Ancak Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş (2011) yaptıkları çalışmada farklı okul türlerindeki (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Düz Lise) öğrencilerin problem çözme becerilerini ve problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri (yaş, cinsiyet, okul türü aylık gelir vb.) incelemişlerdir. Hacıhasanoğlu ve arkadaşları (2011) Fen lisesinde öğrenim gören ergenlerin problem çözme becerileri puanlarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Bulguların bu şekilde sonuçlanmasında okulun çok yönlü gelişim sağlayan bir kurum olmasının etkisi olduğu düşünülebilir. Çünkü okulun akademik anlamda gelişim sağlamasının yanı sıra bireye içinde yaşadığı kültüre uyum sağlaması işlevini de yürütmektedir (Yavuzer, 2007). Ayrıca MEB Ortaöğretime Geçiş Yönergesi'ne göre de merkezi sınavla öğrenci alan okullar içerisinde Fen Liselerinin fazla olduğu ve nitelikli okul olarak adlandırıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bulguların bu yönde şekillenmesinde bu faktörlerin birleşiminin etkili olduğu sonucuna varılabilir.

5.1.10. Başa Çıkma Stratejileri ve Algılanan Akademik Başarı Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Ergenlerin başa çıkma stratejileri algılanan başarı düzeyine göre incelendiğinde aktif başa çıkma boyutunda başarı düzeyini düşük olarak algılayan ergenlerin puanları başarı düzeyini orta ve yüksek olarak algılayan ergenlerin puanlarından istatistiksel olarak daha düşüktür. Olumsuz başa çıkma boyutunda ise başarı düzeyini düşük olarak algılayan ergenlerin puanları başarı düzeyini orta ve yüksek olarak algılayan ergenlerin puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Literatür incelendiğinde Çiftçi (2002) çalışmasında akademik olarak başarılı ergenlerin problem çözmeye dayalı başa çıkma stratejilerini kullandıklarını belirlemiştir. Alver (2005) ise ergenlerin problem çözme becerileri ve akademik başarılarını çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, en uzun yaşanan yer, bölüm vb.) incelediği çalışmasında bireylerin problem çözme becerileri puan ortalamalarıyla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır.

Yenidünya (2005) çağdaş eğitimin gereği olarak okulların çalışma alışkanlığı kazandırma yönü olduğu gibi bireylerin kendilerini yönetebilme becerisi, olumlu davranış, yaratıcı ve gerçekçi düşünme becerileri geliştirme, ilgi alanları edinebilme gibi kazanımlar da sağladığını belirtmektedir. Bu doğrultuda okulun hem akademik hem de psikolojik açıdan destekleyici bir rolü olduğu yorumuna varılabilir. Yapılan çalışmada sonuçların bu yönde şekillenmesinde akademik başarının ergeni psikolojik açıdan desteklemesinin etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin mantıksal çıkarımlarının işlevsel ve nitelikli olması sebebiyle aktif başa çıkma stratejilerini kullanabildikleri sonucuna ulaşılabilir.

5.1.11. Başa Çıkma Stratejileri ve Lise Seçim Sürecine İlişkin Sonuçlar

Lise seçim süreci ile başa çıkma stratejileri incelendiğinde kendi ve ailesinin isteğine göre tercih yapanların aktif başa çıkma boyutu puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Ek olarak kendi ve ailesinin isteğine göre tercih yapanların olumsuz başa çıkma boyutu puanları istatistiksel olarak daha düşük olduğu saptanmıştır. Literatürde bu konu üzerine çalışma olmadığı görülmektedir. Ancak bulguların bu yönde şekillenmesinde ailesinden sosyal destek gören bireyin duygusal açıdan desteklenmesiyle sağlıklı başa çıkma stratejilerini kullanabilmesinin etkili olduğu düşünülebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırma sonuçları kız ergenlerin erkek ergenlerin göre okula aidiyet duygularının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle kız-erkek devamsızlık problemi olan tüm ergenlerin okula devamlılık göstermesi adına önleyici rehberlik çalışmalarının yapılması gerektiği düşünülmektedir. Okulda yapılacak olan sosyokültürel etkinliklerin artırılmasıyla öğrencinin okulla olan bağını güçlendireceği ve ergenin kendisini okulun bir parçası olarak görmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir. Okulun fiziksel donanım ve koşullarının artırılmasıyla da olumlu sonuçlar elde edilebilir.
2. Sınıf düzeyi arttıkça ergenlerin okula aidiyet duygularının azaldığı araştırma sonucunda elde edilmiştir. Bu kapsamda üst sınıftaki ergenlerin il-ilçe çapında ya da okullar arasında yapılan çeşitli sosyo-kültürel ve sportif etkinliklerde görev alması yönünde teşvik

edilmesiyle ergenlerin kendilerini okulun doğal bir bileşeni olarak görmesi sağlanacaktır. Okula aidiyet duygusu güçlü olan ergenlerin akademik, sosyal, psikolojik vb. açılardan yeterlilik hissettiği araştırma sonuçlarında görülmektedir.

3. Okul türü bazında ergenlerin okula aidiyet duyguları incelendiğinde en düşük okula aidiyet duygusu puanlarının Meslek Lisesi'ndeki ergenlere ait olduğu görülmüştür. Bu noktada Meslek Lisesi'nde öğrenim gören ergenlere ilişkin eğitsel, mesleki ve kişisel sosyal rehberlik çalışmalarının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca hazırlanan Kariyer Günleri Etkinliklerinde ilgili okullardan mesleğe atılmış kişilerin hazırladığı seminerler bu okullardaki ergenlerin okula aidiyet duygularını güçlendirebilir.

4. Akademik olarak başarı seviyesini yüksek algılayan ergenlerin okula aidiyetleri düşük algılayan ergenlere göre daha yüksek olduğu araştırma bulgularında elde edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle okul rehberlik servisinin öğrenme stilleri, verimli ders çalışma yöntemleri, etkili zaman yönetimi, akademik motivasyon gibi konularda yapacağı çalışmaların akademik başarı konusunda ergenleri olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Ayrıca rehberlik hizmetlerince kullanılan anket çalışmalarıyla (örn: başarısızlık nedenlerim) ergenlerde farkındalık duygusu oluşturulabilir.

5. Lise seçim süreçleri incelediğinde kendisi ve ailesinin ortak kararı ile seçim yapan ergenlerin okula aidiyet puanlarının daha yüksek, puan sonucunda seçim yapan ergenlerin okula aidiyet duygularının daha düşük olduğu araştırma sonucunda elde edilmiştir. Ortaokul kademesindeki ergenlere Liseye Giriş Sınavı tanıtımı yapılırken velilere de bu konuda rehberlik hizmeti sağlanmasının çocuk ve anne-babanın ortak bir paydada buluşmasını sağlayarak ergenin gideceği okula ilişkin olumlu tutum oluşturmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

6. Lise türüne göre başa çıkma stratejileri incelendiğinde Meslek Lisesi'ndeki ergenlerin aktif başa çıkma boyutu puanlarının Anadolu ve Fen Lisesinde öğrenim gören ergenlerden daha düşük olduğu araştırma bulgularında saptanmıştır. Okul rehberlik servisinin ergenlere iletişim becerileri, empati, çatışma çözme becerileri, stres, stresle başa çıkma vb. konularını kişisel sosyal rehberlik alanında yapılacak çalışmalarla destek sağlamanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

7. Lise seçim sürecine göre başa çıkma stratejileri incelendiğinde kendisi ve ailesinin ortak kararı ile seçim yapan ergenlerin aktif başa çıkma stratejisi boyutu puanlarının daha yüksek olduğu araştırma bulgularında elde edilmiştir. Lise seçim sürecinin hem ergenler hem de

veliler için stres faktörleri barındıran bir süreç olduğu göz önüne alındığında bu süreçle ilişkin öğrenci ve velilere yönelik etkili başa çıkma stratejileri, problem çözme becerileri vb. konuları içeren seminerlerin lise seçim sürecinde gerçekleştirilmesinin yaşanabilecek olumsuzlukları önleyici nitelikte olacağı düşünülebilir.

8. Sınıf düzeyine göre başa çıkma stratejileri incelendiğinde 10. Sınıftaki ergenlerin 9. ve 12. Sınıftaki ergenlere göre kaçınan başa çıkma boyutu puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. 10.sınıftaki ergenlerin yaklaşık olarak orta ergenlik dönemine denk geldiği göz önüne alındığında bu sınıf seviyesindeki ergenler; kendini ve çevreyi tanıma, akademik başarı, benlik imajı, yaşam amaçları oluşturma vb. gelişim görevlerini yerine getirme sürecinde oluşabilecek stres durumlarına ilişkin işlevsel başa çıkma stratejilerine ihtiyaç duyabilirler. Okul rehberlik servisinde stresle başa çıkma, etkili problem çözme basamakları vb. rehberlik etkinlikleri kazanımlarının 10. Sınıftaki ergenlere de uygulanmasının yaşayabilecekleri zorluklara karşı önleyici bir görev üstlenebileceği düşünülebilir.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara Öneriler

- 1.** Bu araştırma Kırklareli ilinin Lüleburgaz ilçesindeki resmi üç farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim gören ergenler ile gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin farklı illerinde ve özel öğretim kurumları da eklenerek geniş kapsamda sonuçlar elde edilebilir.
- 2.** Okula aidiyet duygusu ve başa çıkma stratejileri değişkenleri ile ortaöğretim kademesinde daha fazla araştırma yapılması, bu konuda kapsamlı bir açısı geliştirilmesine ve daha yordamsal sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir.
- 3.** Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, lise seçim süreci, algılanan akademik başarı vb. değişkenler incelenmiştir. Başka araştırmalarda farklı değişkenler kullanılarak ya da değişken sayısı artırılarak (anne-baba eğitim durumu, okulda rehberlik servisinin olup-olmaması vb.) geniş çaplı bir çalışma oluşturulabilir.
- 4.** Ergenlerin eğitim süreçleri boyunca her sınıfta okula aidiyet duygusu ve başa çıkma stratejileri değişkenlerine ilişkin ölçümleri alınarak, boylamsal bir çalışma yapılabilir. Bu sayede bu değişkenlere ilişkin aynı ergenlerin zaman içindeki gelişimlerini incelemek mümkün olabilir.

5. Yükseköğretimde okula aidiyet duygusu ile ilgili bir çalışmaya ulaşlamamıştır. Bu kavramın ele alınmasıyla okula aidiyet duygusuyla ilgili tüm eğitim öğretim basamaklarını kapsayan geniş çaplı bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Adams, J.F. *Ergenliği anlamak*. J.F. Adams (Ed) Ergenliği anlamak (13-47) (Çev. A. Dönmez) B. Onur (Ed.). Ankara: İmge Yayınevi, 1995.
- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among african american adolescents. *Adolescence*, 42, 525-539.
- Ağargün, M. Y., Befliroğlu, L., Kıran, Ü. K., Özer, Ö. A. ve Kara, H. (2005). COPE (Baş çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeği): psikometrik özelliklere ilişkin bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, s. 221-226.
- Ahioğlu-Lindberg ve E.Nihal (2011). Piaget ve Ergenlikte bilişsel gelişim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 19, No 1, s.1-10.
- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Altınsoy, F. (2016). *Ergenlerde okula aidiyet duygusunun yordayıcısı olarak yaşam amaçları ve bağlanma stilleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Altınsoy, F. ve Karakaya Özyer, K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *İlköğretim Online*. 17(3). 1751-1764.
- Altıok S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin utangaçlık ve baş çıkma stratejileri ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 21(2), 75-88.
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arıkan G. (2015). *Spor lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve okul yaşam kalitesinin incelenmesi: Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği*.

Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., S., ve Pagani, L., S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651- 670.

Arslan E. (2008). *Bağlanma stilleri açısından ergenlerde Erikson'un psikosoyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ashford, M. W. (1997) . Preventing school violence by building connect edness: a local initiative. *Medicine Confilictand Survival*,13, 57-62.

Atak, H. (2011). Kimlik gelişimi ve kimlik biçimlenmesi: kuramsal bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(1): 163-213.

Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7 (1) : 39-64

Aydoğdu T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bahadır, A. (1994). *Ergenlik döneminde dini şüphe ve tereddütler*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Balıkçı A. (2010). *Antisosyal kişilik bozukluğunda kendine zarar verme davranışı, disosiyatif yaşantılar ve başa çıkma tutumları*. Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi. Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Askeri Tıp Fakültesi, İstanbul.

Bayhan P. ve Işıtan S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Aile ve Toplum Dergisi*, 11(5), 33-44

Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/alınan ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*: 14 (3): 23-29

Bedel, A., Işık, E. ve Hamarta, E (2014). Ergenler için başa çıkma ölçeğinin (EBCÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 227-235.

- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Bağlanmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 48-65.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (1. Baskı). (çev. İ. Deniz ve E. Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Budak, Y. , Kurt, G. D. ve Kula, S. S. (2018). Bilişsel gelişimde farklı bir görüş geliştiren Hery Wallon ve Jean Piaget'nin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(48); 415-436.
- Booker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in african american adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6 (2), 131-143.
- Capps, M. A. (2003). *Characteristics of a sense of belonging and its relationship to academic achievement of students in selected middle schools in region iv and vi educational service centers*. Unpublished Doctoral Dissertation, A&M University, Texas.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(1), 243–272.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çam, Z. , Çavdar, D. , Seydooğulları, S. ve Çok F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2); 1211-1225.
- Çetinkaya M., (2016). *Ergenlerin başa çıkma stratejileri ile sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve şiddete yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Çiftci, S. (2015). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin asilik davranışları ile siber zorba ve siber mağdur olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dacey, J.S. ve Kenny, M. (1994). *Adolescent development*. USA: Brown & Benchmark Publishers
- Demirhan, D. T. (2007). *Yoğun düşünme eğitimi programının suçlu çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Derman, O. (2008). *Ergenlerde psikososyal gelişim*. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri. Adolesan Sağlığı II. Sempozyum Dizisi No: 63, Mart, 2008, 19-21.
- Diñel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, A. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin kural dışı davranış göstermelerinde öğretim hayatlarını denetleyememe inancı, özsaygı ve okula aidiyet duygularının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Doğan M. ve Ceyhan E. (2008) , Genel lise öğrencilerinin aile işlevlerinin ve denetim odaklarının incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 4 (15), s.67-80.
- Doğan, T. (2009). *Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Doğan, T. , Karaman, N. G., Çoban, A. E ve Çok F. (2012). Predictors of adolescent's friendship qualities: gender by family related variables. *İlköğretim Online*, 11(3), 845-855.
- Doğan, T., Sapmaz, F. ve Totan, T. (2011). Beden imgesi baş etme stratejileri ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12: 121-129.

- Dokuyan, M. (2016). 12. Sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-21
- Duran, Ö. (2004). *Öfke kontrolü programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkililiğinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Eichorn D. H. (1995). Biyolojik gelişim. J.F. Adams (Ed) *Ergenliği anlamak* (81-110) (Çev. Z. Atbaşoğlu) B. Onur (Ed.). Ankara: İmge Yayınevi
- Ersanlı, K. , Koçyiğit, M. (2013). Ait olma ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Turkish Studies*. 8(12); 751-764.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37.
- Eroğlu, E. (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme becerisi üzerine etkisi: Adapazarı Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Eskin M.,(2001). Ergenlikte yalnızlık, baş etme yöntemleri ve yalnızlığın intihar davranışı ile ilişkisi, *Klinik Psikiyatri Dergisi*.4 (1):5-11
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., ve Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, and state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Frydenberg, E., ve Lewis, R. (2004). Adolescents least able to cope: how do they respond to their stresses. *British Journal of Guidance & Counselling*.32,1, 25-37.
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing.
- Gallatin, J. (1995). Ergenlik kuramları. J.F. Adams (Ed) *Ergenliği anlamak* (49-80) (Çev. Nermin Çelen) B. Onur (Ed.). Ankara: İmge Yayınevi

- Gallagher J.M ve Mansfeild, R.S. (1995) Ergenlikte bilişsel gelişim J.F. Adams (Ed) *Ergenliği anlamak* (49-80) (Çev. Demet Öngen) B. Onur (Ed.). Ankara: İmge Yayınevi
- Gander, M.J. ve Gardiner H.W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. B. Onur (Ed). Ankara: İmge Yayınevi
- Geçtan, Engin (1999). *Psikanaliz ve sonrası* 6.Basım İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gürçay, E.(2008). *Ergenlerde madde bağımlılığı ile Yakınlarından ayrılma sorunları Arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Grotevant, H.D. (1995). Kişilik gelişimi. J.F. Adams (Ed) *Ergenliği Anlamak* (153-184) (Çev. Ö. Hakan Ersever) B. Onur (Ed.). Ankara: İmge Yayınevi
- Goodenow, C. (1993).The Psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Goodenow, C., ve Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gökşen F., Yüksek D., Alnıaçık A. ve Zenginobuz Ü. (2011). *Kız teknik ve meslek liseleri kapsamlı değerlendirme notu*. İstanbul: Koç Üniversitesi Sosyal Politika Merkezi
- Gültekin, F. (2000). *Lise öğrencilerinin kendini açma davranışlarının kimlik gelişim düzeyleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gündoğdu, M. ve Zeren, Ş. G. (2016). Yerleştirme yurdunda ve ailesinin yanında kalan ergenlerin kimlik gelişimlerinin karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3 (22), 57-65.
- Günelan N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Hagborg, W. J. (1994). An exploration of school membership among middle and high school students. *Journal of Psychological Assessment*, 12, 312-323.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283.
- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors*. Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University, Huntsville, Texas.
- Holen, S., Lervag, A., Waaktaar, T. ve Ystgaard, M. (2012). Exploring the associations between coping patterns for everyday stress or sand mental health in young school children. *Journal of School Psychology*, 50, 167–193.
- İhtiyaroğlu, N. ve Demir, E. (2015). Farklı denetim odağına sahip öğrencilerin okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı* 1(7), 281-295.
- İkinci, M. (2003). *Ergenlerde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyi ile başa çıkma davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon
- İlbars, Z. (1987). Kişiliğın oluşmasındaki kültürel etmenler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 31(1-2); 201- 211.
- Karasar, N. (2006.) *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*, 3A Araştırma Eğitim, Danışmanlık Ltd. Şti. , Ankara
- Kaşıkcı, Ş. (2014). *Ergenlik döneminde riskli sağlık davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kılıçoğlu G. (2014). *İngiltere'deki öğretmenlerin çok kültürlü öğretim yeterlilikleri ile türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin okula aidiyet duygusu ve akademik başarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Kurt T. (2013). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi: yılmazlığın aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşat, A. (2003). Bir değerler sistemi olarak “kimlik” duygusu ve Atatürk. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (15), 45-61.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(17), 231-238.
- Kohlberg, L. , Hersh ve R. H. (1977). Moral development: a review of the theory. *Theory into Practice* 16 (2); 53-59.
- Liu, Y., ve Lu, Z. (2011). Trajectories of chinese students' sense of school belonging and academic achievement over the high school transition period. *Learning and Individual Differences*, 21, 187–190.
- Masten, A. S. (2001). Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3): 227-238.
- Miller, P.H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Çev. Z. Gültekin). Ankara: İmge Yayıncılık, s. 253-254.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. 07.09.2013 tarihli ve 28758 sayılı Resmi Gazete.
- Morsünbül, Ü. (2005). *Ergenlikte kimlik statülerinin bağlanma stilleri, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Morsünbül, Ü. , Çok F. (2013). Kimlik gelişiminde yeni bir boyut: seçeneklerin yeniden araştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 5(40), 232-244.
- Mumcu Y. H. , Mumcu İ. ve Aktaş C. M. (2012). Meslek lisesi öğrencileri için matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(2); 180-195.
- Nichols, S. L. (2008). An exploration of students’s belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145–169.

- Oluğ F. (2011). *Erinlik dönemindeki öğrencilerde dini tutum ve davranışlar (sakarya örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Oral, T. (2012). *Ergenlerde kimlik statülerinin başarı amaç ve yönelimlerini yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Orhan F., Dağcı ve A. (2015). Ergenlikte dini kimliğinin inşası: sosyal öğrenme kuramı açısından bir değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Dergisi*. 4(7); 115-132
- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.
- Öngen, D. (2002). Ergenlerde sorunlarla başa çıkma davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 54-61
- Öz, F.S. (2008). *Öfke eğitiminin ergenlerde öfke ile başa çıkma ve iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Özbay, H.M. (2000). *Ruh sağlığı ve hastalıkları kliniğine başvuran ergenlerin kendilerini algılamalarıyla başvurmayanların kendilerini algılamalarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özel, İ. (2003). *Ergenlik döneminde dua*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özdemir, O. , Güzel-Özdemir, P. , Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 4, (4), 566-589.
- Özdemir, S. , Sezgin, F. , Şirin, H. , Karip, E. ve Erkan S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38 (1); 213-224.
- Özer, İ. (2001). *Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin benlik imajı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Özgök A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlarla bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Parlak A. E. (2011). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi ders müfredatında ahlak ve değerler eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parman, T. (1998). *Ergenlik etkinlikleri olarak ask, cinsellik ve ölüm: ergenlik döneminde cinsellik (gelişim ve sorunları)*. (Ed. Selahattin Erol, Neslihan Rugancı). Ankara: Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları: 2
- Saka, N. (2011). Gencin bedensel gelişimi ve ergenlik sorunları. (Ed Aysel Ekşi) *Ben Hasta Değilim*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapları, s: 109-112
- Sarı, M. (2011). Adaptation of the psychological sense of school membership scale to Turkish. *Global Journal of Human Social Science*. 15(2), 59-64.
- Sarı, M. (2012). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 147-160.
- Sarı, M. (2012). Sense of school belonging among elementary school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-11.
- Sezer, Ö. ve Sumbas, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin çiftler arası şiddeti kabullerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(36), 638-649.
- Spirito, A., Stark, L.J., ve Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(4), 555-574
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Ankara: İmge Kitapevi
- Soykatırcı, M. (2004). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin okuldaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisine bakış açıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Şahin N. H. ve Durak A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*. 10(1):56-73.

- Şahin, Ş. ve Çövener-Özçelik, Ç. (2016). Ergenlik dönemi ve sosyalleşme. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*. 5(1); 42-49
- Şimşek D. (2013). *Ergenlik döneminde çocukların evden kaçma nedenlerinin incelenmesi: İstanbul ilinde kurum bakımında olup evden kaçma geçmişi bulunan ergenler üzerinden bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşçı, Y. (2013). *Ergenlik döneminde bulunan (12-15 Yaş) Öğrencilerin akademik başarılarında okulun rolü: batman ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Türküm, A.S., Kızıldaş, A. ve Sarıyer, A. (2004). Anadolu üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezinin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk PDR Dergisi*, 21, 15-27.
- Uwah, C. J., McMahon, H. G. ve Furlow, C. F. (2008). School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 11, (5): 296-305
- Uygur, S. S. (2017). *Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, H. (2010). *Ahlak gelişimi ve din*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uysal, R. ve Yılmaz-Bingöl, T. (2014). Ergenlerde risk alma davranışının öz-yeterlilik ve farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 573-582.
- Windmiller, M. (1995). Ahlak gelişimi ve ahlaki davranış. J.F. Adams (Ed) *Ergenliği anlamak* (49-80) (Çev. Demet Öngen) B. Onur (Ed.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Yavuzer, Haluk (2007). *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yazgan İnanç B. ve Yerlikaya E.E. (2012). *Kişilik kuramları* (6. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yenihayat, T. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kimlik statüleri, kişilik özellikleri ve algıladıkları ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, A. (2007). *Sokakta çalışan çocuklarda ahlaki ve dini duyguların gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. , Hacıhasanoğlu, R. , Karakurt, P. ve Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8 (1), 905-921.
- Yılmaz, T. (2000). *Ergenlerde risk alma davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, I. T. , Kızıltepe R., Gümüştan, D. Özkes, N.B. Ç (2018). Üniversite öğrencilerinin risk alma davranışlarının yordayıcıları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 8(51). 29-52.
- Yiğitel, F. (2009). *Ergenlik dönemindeki çocukların (12-13 yaş) duygu ve düşüncelerini ifade etmede görsel sanatlar dersinin önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı*, İstanbul: Özgür Yayınları.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
LÜLEBURGAZ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 90798273-160.01.01-E.20078153
Konu : Anket Uygulama İsteği

23/10/2018

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans öğrenimi gören İlçemiz Rumeli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Rehber Öğretmeni Özge AKINCI 'nın "Ergenlerin Okula Aidiyet Duyguları ve Başa Çıkma Stratejileri " konulu anketi Rumeli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine uygulamak isteği ile ilgili dilekçesi ve Anket Formu Örneği okul müdürlüğünün yazıları ekinde alınmış olup, ilişikte sunulmuştur.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans öğrenimi gören İlçemiz Rumeli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Rehber Öğretmeni Özge AKINCI 'nın "Ergenlerin Okula Aidiyet Duyguları ve Başa Çıkma Stratejileri " konulu anketi Rumeli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nedim ÇETİN
Müdür

OLUR
23/10/2018

Mustafa KAYA
Kaymakam

EK:1-Yazı örneği ve ekleri

Adres: Hükümet Konağı LÜLEBURGAZ
Elektronik Ağ: www.luleburgaz.meb.gov.tr
e-posta: luleburgaz@meb.gov.tr

Bilgi için: Aylin IRMAK V.H.K.İ.
Tel: 0 (288) 417 10 86
Faks: 0 (288) 417 56 88

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3e9b-023c-3ca4-bcc5-fa36 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Araştırma İzni



T.C.
LÜLEBURGAZ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77002170-20-E.23376217
Konu : Anket Uygulaması

05/12/2018

KAYMAKAMLIK MAKAMINA LÜLEBURGAZ

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans öğrenimi gören İlçemiz Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Rehberlik öğretmeni Özge AKINCI'nın "ergenlerin Okula Aidiyet Duyguları ve Başa Çıkma Stratejileri" konulu anketi Lüleburgaz Düvenciler Anadolu Lisesi ve Ramazan Yaman Fen Lisesi Öğrencilerine uygulamak isteği ile ilgili yazı örneği ve dilekçesi ekte sunulmuştur.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans öğrenimi gören İlçemiz Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Rehberlik öğretmeni Özge AKINCI'nın "ergenlerin Okula Aidiyet Duyguları ve Başa Çıkma Stratejileri" konulu anketi Lüleburgaz Düvenciler Anadolu Lisesi ve Ramazan Yaman Fen Lisesi Öğrencilerine uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğün takdirde olurlarınıza arz ederim.

Nedim ÇETİN
Müdür

OLUR
05/12/2018

Mustafa KAYA
Kaymakam

EK:1-Yazı
EK:2-Dilekçe
EK:3-Anket Formu

Hükümet Konağı/LÜLEBURGAZ
Elektronik Ağ: www.luleburgaz.meb.gov.tr
e-posta: luleburgaz@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Aylin IRMAK VHKI
Tel: (0 288) 417 10 86
Faks: (0 288) 417 56 88

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8623-fa9d-3cf5-9131-ec6 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Uygulanan Ölçek

OKULA AİDİYET DUYGUSU ÖLÇEĞİ

Sevgili arkadaşlar, aşağıdaki ifadeler, okulunuz ve öğretmenleriniz hakkındaki görüş ve düşüncelerinizle ilgilidir. Ölçekte yanıtlanması yaklaşık 10 dakika süren 18 madde bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra; (1) Hiç doğru değil, (2) Doğru değil, (3) Kararsızım, (4) Doğru, (5) Tamamen doğru seçeneklerinden size en uygun olanını işaretleyiniz.		Hic doğru değil	Doğru değil	Kararsızım	Doğru	Tamamen doğru
		1	2	3	4	5
1	Kendimi okulumun gerçek bir parçası olarak hissediyorum.	1	2	3	4	5
2	Buradaki öğretmenler bir şeyi iyi yaptığımda bunu fark etmektedirler.	1	2	3	4	5
3	Benim gibi insanların burada kabul görmesi çok zordur	1	2	3	4	5
4	Okulumdaki öğrenciler benim fikrimi önemsemektedirler.	1	2	3	4	5
5	Okulumdaki öğretmenlerin tümü benimle ilgilenmektedirler	1	2	3	4	5
6	Bazen kendimi bu okula ait değilmiş gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
7	Bir problemim olduğunda bu okulda konuşabileceğim en az bir öğretmen/başka bir yetişkin var.	1	2	3	4	5
8	Bu okuldaki insanlar bana arkadaşça davranmaktadırlar.	1	2	3	4	5
9	Buradaki öğretmenler benim gibi insanlarla ilgilenmezler.	1	2	3	4	5
10	Okulumdaki sosyal etkinliklerin çoğuna ben de dahil ediliyorum.	1	2	3	4	5
11	Bu okulda bana da diğer öğrenciler kadar saygıyla davranılmaktadır.	1	2	3	4	5
12	Kendimi okulumdaki diğer öğrencilerden çok farklı hissediyorum.	1	2	3	4	5
13	Bu okulda gerçekten kendim olabiliyorum.	1	2	3	4	5
14	Buradaki öğretmenler bana saygı duymaktadır.	1	2	3	4	5
15	Bu okuldaki insanlar benim iyi şeyler yapabileceğimi bilmektedirler.	1	2	3	4	5
16	Keşke başka bir okulda okuyor olsaydım.	1	2	3	4	5
17	Bu okulda olmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
18	Buradaki diğer öğrenciler beni olduğum gibi beğenmektedirler.	1	2	3	4	5

Ek 4. Uygulanan Ölçek

ERGENLER İÇİN BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyun ve bir problemle karşılaştığınızda bu stratejileri ne sıklıkla kullandığınızı işaretleyiniz.		Hicbir zaman	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1	Yaşadığım problemi başka şeyler düşünüp başka şeyler yaparak unutmaya çalışırım.	0	1	2	3
2	Kendi başıma kalarak kendi sorunumu çözmeye çalışırım.	0	1	2	3
3	Olayların olumlu taraflarını görmeye çalışarak olumlu sonuçlar üzerine odaklanmaya çalışırım	0	1	2	3
4	Soruna kendim sebep olduğumu düşünerek kendimi suçlarım.	0	1	2	3
5	Yaşadığım sorun için kendimi suçlarım.	0	1	2	3
6	Sorunun çözümü için başkalarının fikirlerini alır ve uygun bir çözüm bulmaya çalışırım.	0	1	2	3
7	Öfkemi dışa vurur, etrafımdakilere bağırıp çağırır, çevremdeki eşyalara zarar veririm.	0	1	2	3
8	Kendi kendime sakin olmaya yönelik telkinde bulunur kendimi sakinleştirmeye çalışırım.	0	1	2	3
9	Olayın hiç yaşanmamış olmasını diler keşke değiştirebilseydim diye düşünürüm.	0	1	2	3
10	Arkadaşımdan, ailemden ya da tanıdığım diğer yetişkinlerden yardım isterim.	0	1	2	3
11	Yapabileceğim hiçbir şey olmadığını düşünüp durumu kabullenmeye çalışırım.	0	1	2	3

Ek 5.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu çalışmanın temel amacı, ergenlerin okula aidiyet duyguları ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesidir. Verilen cevaplar gizli tutulacak ve yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Katılımlarınız için teşekkür ederim.

Özge AKINCI
Sakarya Üniversitesi
Eğitimde Psikolojik Hizmetler
Yüksek Lisans Öğrencisi

Okul Türü: Fen Lisesi Anadolu Lisesi Meslek Lisesi

Cinsiyet: K E

Sınıf Düzeyi: 9 10 11 12

Algılanan Akademik Başarı Düzeyi: Düşük Orta Yüksek

Lise seçim sürecinizi aşağıdakilerden hangisi en iyi açıklar?

- Ailemin isteği Kendi isteğim Ailem ve benim ortak isteğimiz
 Puan
 Diğer (Belirtiniz _____)

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Özge AKINCI GÖKDAL

E-postası: poyrazpoyraz93@hotmail.com

İletişim: 0 532 474 72 23

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, 2017-2019

Lisans: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2011-2015

GÖREVLER:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Rehberlik Öğretmeni (Psikolojik Danışman)	Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Rumeli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)	2016-halen

ESERLER:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

C. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Akinci, Ö., Acer, S., Gödek, G. (2018, Haziran). *Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Educational Researches and Publications Association (ERPA) Kongresi, İstanbul Üniversitesi Kongre Merkezi, İstanbul.