



School Alienation and Perceived Social Support as Predictors of School Anger in High School Students

Nazmiye ÇİVİTÇİ*

ABSTRACT. This study aims to examine the prediction power of school alienation and perceived social support for the school anger dimensions in high school students. The study was conducted on a total of 500 high school students, 201 of whom were female and 299 were male. The data of the study were collected through the Multidimensional School Anger Scale, School Alienation Scale and Perceived Social Support Scale. In order to determine the prediction power of the school alienation and perceived social support for school anger dimensions, standard multiple regression analysis was used. According to the results of this study, while the school alienation predicts the anger experiences, hostility and destructive expression positively, it predicts positive coping negatively. The findings of the study also show that different social support sources (family, teacher and friend) predicted different school anger dimensions.

Key Words: School anger, school alienation, perceived social support

SUMMARY

Purpose and significance: Many research investigated anger and anger problems in adolescents. However, considering the fact that the school is an important life area for adolescents, it gains importance to understand anger and anger reactions stemming from experiences particularly in the school environment. In the literature, there are some researches examining the relationship between trait-anger and school alienation, perceived social support among the adolescents. But, no study has been encountered investigating the relationship between school anger and school alienation, perceived social support among the adolescents. This study aims to examine the prediction power of school alienation and perceived social support for the school anger dimensions in high school students.

Method: The study was conducted on a total of 500 high school students, 201 of whom were female and 299 were male. The data of the study were collected through the Multidimensional School Anger Scale, School Alienation Scale and Perceived Social Support Scale. In order to determine the prediction power of the school alienation and perceived social support for school anger dimensions, standard multiple regression analysis was used.

Results: According to the results of this study, while the school alienation predicts the anger experiences, hostility and destructive expression positively, it predicts positive coping negatively. According to another finding obtained in the study, the perceived friend support

predicts the the anger experiences and destructive expression positively; however, it does not predict hostility and positive coping. Another noteworthy finding of the study, the perceived family support predicts destructive expression negatively; however, it does not predict anger experiences, hostility and positive coping. In addition, while the perceived teacher support predicts hostility and destructive expression negatively, it predicts positive coping positively; however, it does not predict anger experiences.

Discussion and Conclusions: As a result, this study shows that school alienation and perceived social support play a role in adolescent school anger. According to the results of this study, while the school alienation is a risk factor, perceived teacher and family support are protective factors for school anger.

* Assist. Prof. Dr., Department of Counseling and Guidance, Faculty of Education, Pamukkale University, Denizli, ncivitci@pau.edu.tr

Lise Öğrencilerinde Okul Öfkesinin Yordayıcıları Olarak Okula Yabancılaşma ve Algılanan Sosyal Destek

Nazmiye ÇİVİTÇİ*

ÖZ. Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinde okula yabancılaşma ve algılanan sosyal desteğin okul öfkesi boyutlarını yordama gücünü ortaya koymaktır. Araştırma, 201'i kız ve 299'u erkek olmak üzere toplam 500 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verilerini toplamak için Çok Boyutlu Okul Öfke Ölçeği, Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Okula yabancılaşma ve algılanan sosyal desteğin okul öfkesi boyutlarını yordama gücü standart çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okula yabancılaşma; öfke yaşantısı, düşmanlık ve yıkıcı ifadeyi pozitif yönde yordarken, olumlu başa çıkmayı negatif yönde yordamaktadır. Algılanan aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin ise okul öfkesinin farklı boyutlarını yordadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öfkesi, okula yabancılaşma, algılanan sosyal destek

GİRİŞ

Öfke ve öfke problemleri yeni bir inceleme konusu olmasa da hala araştırmacıların ilgi odağı olmaya devam etmektedir. Alan yazında öfkenin farklı tanımları göze çarpmaktadır. Öfke, en genel biçimde, hafif düzeydeki kızgınlıktan yoğun hiddet durumuna kadar değişebilen temel bir duygu durumu (Spielberger, Jacobs, Russell ve Crane, 1983) olarak tanımlanmaktadır. Novaco (1998) öfkeyi; hoş olmayan bir olayın kaynağı olarak algılanan kişi ya da duruma yönelik düşmanlığın uyarılması ile yaşanan öznel olumsuz bir duygu (Robins ve Novaco, 1999) olarak açıklarken, Lewis (1993) ise öfkeyi, engellerin üstesinden gelmek için organizmayı harekete geçiren temel bir duygu (Akt., Boman, 2003) olarak görmektedir. Görüldüğü gibi, öfke, bazı tanımlarında olumsuz bir duygu durumu olarak ele alınırken bazı tanımlarında da olumlu bir duygu durumu olarak vurgulanmıştır. Öfkenin olumlu ya da olumsuz bir duygu olarak nitelendirilmesi öfkeye neden olan koşullara, öfkenin uyum sağlayıcı sonuçlarına ve öfkenin öznel algılamalarına bağlıdır (Harmon-Jones ve Harmon-Jones, 2007).

Araştırmacılar (Spielberger, Jacobs, Russell ve Crane, 1983; Robins ve Novaco, 1999) öfkenin çok boyutlu olduğu konusunda ortak bir görüşe varmışlardır. Öfke yaşantısı olarak da nitelendirilen öfkenin duyuşsal boyutu, öfkeye yol açan durumlara yönelik duygusal tepkilerin şiddeti ile ilişkilidir (Boman, 2003). Öfkenin bilişsel boyutu, bireyin öfkelenmesine yol açan durumları yorumlamasının altında yatan olumsuz inançları ya da düşmanlığı yansıtır (Smith, Furlong, Bates ve Laughlin, 1998). Öfkenin davranışsal boyutu, öfkenin ifadesinde kullanılan olumlu ya da yıkıcı başa çıkma mekanizmalarını içermektedir (Boman, 2003). Bu boyutların birinde ya da hepsinde görülen normal dışı tepkiler öfke problemi olarak nitelendirilebilir (Smith ve ark., 1998). Öfke problemlerinin çocukluk ve ergenlik döneminde belirlenmesi ve uygun müdahalelerin sağlanması önemlidir. Okulun çocuk ve ergenler için önemli bir sosyal yaşam alanı olduğu dikkate alındığında, öğrencilerin özellikle okul ortamındaki yaşantılarının kaynaklık ettiği öfke ve öfke tepkilerinin anlaşılması önem kazanmaktadır. Öğrencilerin okul ortamındaki yaşantılarına dayalı olarak geliştirdikleri öfke, okul öfkesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Smith, Furlong, Bates ve Laughlin, 1998). Daha önce yapılmış olan çalışmalar, öğrencilerde okul öfke düzeyinin yüksek olmasının düşük akademik başarı (Fryxell, 2000), saldırgan davranış eğilimi (Campano ve Munakata, 2004), intihar davranışı (Ghanizadeh, 2008), kötümserlik eğilimi (Boman ve Yates, 2001), arkadaş sayısının az olması (Fryxell, 2000), yalnızlık (Çivitçi, 2010), olumsuz davranış ve düşük motivasyon düzeyi (Heavy, Adelman, Nelson ve Smith, 1989) ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ergenlerin okula ilişkin tutumlarında okula ait olma duygularının önemli bir rol oynadığı (Goswick ve Jones, 1982) ve okula ait olma duyguları geliştiren öğrencilerin öfke duyguları yaşama olasılıklarının oldukça düşük düzeyde

* Yrd.Doç.Dr, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, Denizli. ncivitci@pau.edu.tr

olduğu görülmektedir (Hyman, Mahon, Cohen, Snook, Britton ve Lurkis, 2004). Bu bağlamda, okula ait olma duyguları geliştiremeyerek okula kendilerini yabancılaşmış hisseden öğrencilerin okul öfkesinin gelişimi açısından da risk grubunda olabilecekleri düşünülebilir.

Yabancılaşma eski bir kavram olup pek çok araştırmanın inceleme konusu olsa da okula yabancılaşma görece olarak daha yeni bir kavramdır ve öğrenci davranışının anlaşılmasında önemlidir (Trusty ve Dooley-Dickey, 1993). Okula yabancılaşma, okuldaki diğer öğrenciler, öğretmenler ve genel olarak okula bağlılığın olmayışıdır (Warner, Weist ve Krulak, 1999). Okula yabancılaşma, öğrencilerin öğrenme sürecinden, bir ya da daha fazla okul grubundan (okuldaki diğer öğrenciler, öğretmenler, okul müdürü ve okul personeli) ya da okuldaki etkinliklerden (spor, klüp, arkadaşlık ilişkileri ve sınıf etkinlikleri) uzaklaşması ile sonuçlanmaktadır (Tarquin ve Cook-Cottone, 2008). Görüldüğü gibi, okula yabancılaşma birbiri ile ilişkili ancak birbirinden farklı olan iki boyutta kavramsallaştırılmaktadır. Birinci boyut, okul personeli, okuldaki diğer öğrenciler ve genel olarak okula yönelik olumsuz tutumları içermektedir. İkinci boyut ise okuldaki etkinlik ve gruplara ilgisizlik ve katılımsızlığı içermektedir (Kulka, Kahle ve Klingel, 1982). Bazı öğrenciler yabancılaşmayı geçici ve hafif düzeyde yaşarken; bazıları derin kızgınlık, öfke ve düşmanlık geliştirebilirler. Bazıları da diğer öğrencileri, öğretmenleri ve okul personelini tehdit ederek ya da fiziksel olarak saldırarak bu duygularını dışa vurmaktadırlar (Hyman, Mahon, Cohen, Snook, Britton ve Lurkis, 2004).

Alan yazında, okula yabancılaşmanın sürekli öfke ile ilişkili olduğunu ortaya koyan bazı çalışmalar (Çelik, 2005; Çeçen, 2006) yer almaktadır. Ancak, okula yabancılaşmanın okul öfkesi boyutlarındaki rolü de incelenmeye değerdir. Ergenlerin okula ilişkin tutumlarında okula ait olma duyguları önemli bir faktör olarak görülmektedir (Goswick ve Jones, 1982). Okulda kendilerini yabancılaşmış hisseden öğrencilerin ait olma ihtiyaçlarını yeterince karşılayamayacakları, okul yaşantılarını olumsuz ve tehdit edici algılamaları beklenebilir. Bu durumda, okula ilişkin öfke, düşmanlık duyguları geliştirmeleri ve bu duygularını okulda yıkıcı bir biçimde ifade etmeleri öngörülebilir. Bu bağlamda, okula yabancılaşma, okul öfkesi için bir risk faktörü olarak değerlendirilebilir.

Okula yabancılaşma, okul öfkesi için potansiyel bir risk faktörü iken, sosyal destek koruyucu bir faktör olarak görülebilir. Sosyal destek, bireyin stresle başa çıkmasına yardımcı olmak amacıyla materyal ve psikolojik olanakların sağlanmasıdır (Cohen, 2004). Bir başka deyişle, sosyal destek; bireyin anne-baba, arkadaş, öğretmen ve topluluk üyeleri gibi diğer insanlar tarafından ilgi ve değer görme algısı olarak nitelendirilebilir (Saylor ve Leach, 2009). Görüldüğü gibi, sosyal destek kaynakları aile ve arkadaşlardan komşu ve diğer toplum üyelerine kadar uzanan geniş bir yelpazeyi içermektedir. Ancak, çocuk ve ergenler için aile, arkadaş ve öğretmen üç temel sosyal destek kaynağı olarak görülmektedir (Cauce and Srebnik, 1990). Ergenler ile yapılmış olan bazı çalışmalar; algılanan sosyal desteğin öğrenci uyumu (Rueger, Malecki, ve Demaray, 2008), benlik saygısı (Hoffman, Ushpiz ve Levy-Shiff, 1988; Arslan, 2009), akademik başarı (Yıldırım, 2006), okula ait olma, öz-yeterlik, psikolojik iyi-oluş (Vieno, Santinello, Pastore ve Perkins, 2007), okul doyumunu (DeSantis King, Huebner, Suldo ve Valois, 2006), psikolojik ve akademik uyum (Rueger, Malecki, ve Demaray, 2010), ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösterirken, okula ilişkin stres (Torsheim, Aaroe, ve Wold, 2003), duygusal problemler (Helsen, Vollebergh ve Meeus, 2000), problemleri davranışlar (DeSantis King, Huebner, Suldo ve Valois, 2006), depresyon (Yıldırım, 2007), olumsuz yaşam olayları ve stres (Ystgaard, 1997), sürekli öfke ve öfkenin dışa vurulması (Arslan, 2009) ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Holt ve Espelage (2007) tarafından yapılan çalışmada, zorbalık ve zorbalığa maruz kalma ile kaygı ve depresyon arasındaki ilişkide sosyal desteğin koruyucu bir rolü olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların da işaret ettiği gibi, sosyal destek, ergenlerde olumsuz yaşam olayları ve strese karşı koruyucu, iyi-oluş ve uyum üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Sosyal desteğin ergenler üzerindeki bu olumlu etkileri göz önüne alındığında, ergenlerin okul ortamındaki öfke duygularının şiddetinde ve öfke ile olumlu bir biçimde başa çıkmalarında da koruyucu etkilerinin olması beklenebilir. Dolayısıyla, sosyal desteği yeterli düzeyde algılayan ergenlerin okul ortamında öfke ve düşmanlık duygularını daha az yaşamaları ve bu duyguları ile daha olumlu bir biçimde başa çıkmaları öngörülebilir. Sosyal destek, öğrencilerin okul ortamında öfkelerini kontrol edebilmelerinde önemli bir başa çıkma kaynağı rolünü oynayabilir. Farklı sosyal destek kaynaklarının (aile, öğretmen ve arkadaş) ergenlerin okul ortamındaki öfke ve düşmanlık duygularının şiddetinde ve bu duygularla

başa çıkma davranışlarında belirleyici bir rolünün olup olmadığı da bu araştırmanın diğer bir inceleme konusudur. Alan yazında psikolojik durumu; algılanan sosyal desteğin objektif olarak ölçülen sosyal destekten daha iyi yordadığı rapor edilmiştir (Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, 1988). Bir başka deyişle, bireyin, gerçekte aldığı sosyal destekten çok algıladığı sosyal destek daha önemlidir. Bu çalışmada da, algılanan sosyal destek inceleme konusu olmuştur.

Alan yazında, ergenlerde sürekli öfke ile okula yabancılaşma (Çelik, 2005; Çeçen, 2006); ve sürekli öfke ile sosyal destek (Arslan, 2009) ilişkisini inceleyen bazı çalışmalar yer almaktadır. Ancak, ergenler için okulun önemli bir yaşam alanı olduğu dikkate alındığında, özellikle okul yaşantılarına dayalı öfke ve başa çıkma davranışlarının okula yabancılaşma ve sosyal destek ile ilişkili olarak ele alınması önem kazanmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışmada, lise öğrencilerinde okula yabancılaşma ve farklı sosyal destek kaynaklarından (aile, öğretmen ve arkadaş) algılanan desteğin okul öfkesi boyutlarını (öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma) yordama gücünün ortaya konulması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırma, 201'i kız ve 299'u erkek olmak üzere toplam 500 lise öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Denizli İl merkezindeki üç lisede öğrenim gören katılımcıların 232'si dokuzuncu sınıf, 141'i onuncu sınıf ve 127'si on birinci sınıf öğrencisidir. Yaşları 15-18 arasında olan katılımcıların yaş ortalaması ise 15.9'dur.

Veri Toplama Araçları

Çok Boyutlu Okul Öfke Ölçeği: Araştırmada okul öfke düzeyini belirlemek için Furlong, Smith ve Bates (2002) tarafından geliştirilen ve Çivitci (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çok Boyutlu Okul Öfke Ölçeği (ÇOOÖ) kullanılmıştır. ÇOOÖ dört alt ölçekten (öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma) ve toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Seçeneklere verilen yanıtların puanları toplanarak her alt ölçek için bir toplam puan elde edilmektedir. Ayrıca toplam bir puan elde edilmemektedir. Alt ölçeklerden alınan puanlar arttıkça öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma düzeyi de artmaktadır. ÇOOÖ'nin ölçüt bağıntılı geçerliği Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzı ölçeği ile test edilmiştir. Elde edilen korelasyon değerlerine göre, ÇOOÖ'nin Öfke Yaşantısı, Düşmanlık ve Yıkıcı İfade alt ölçekleri ile Sürekli Öfke- Öfke İfade Tarzı ölçeğinin Sürekli Öfke, Öfke-İçe, Öfke-Dışa ve Öfke Kontrol alt ölçekleri arasındaki korelasyon değerleri -.16 ile .67 arasında değişmektedir. ÇOOÖ'nin Olumlu Başa Çıkma alt ölçeği ise Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzı Ölçeği'nin Öfke Kontrol alt ölçeği ile arasındaki korelasyon katsayısı .41 iken diğer alt ölçekler ile ilişkili bulunmamıştır. ÇOOÖ'nin güvenilirlik çalışmasında, Cronbach alfa katsayıları Öfke Yaşantısı alt ölçeği için .80, Düşmanlık alt ölçeği için .79, Yıkıcı İfade alt ölçeği için .78 ve Olumlu Başa Çıkma alt ölçeği için .60 olarak bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayıları ise Öfke Yaşantısı alt ölçeği için .76, Düşmanlık alt ölçeği için .74, Yıkıcı İfade alt ölçeği için .65 ve Olumlu Başa Çıkma alt ölçeği için .64'dür. Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alfa katsayıları da Öfke Yaşantısı alt ölçeği için .73, Düşmanlık alt ölçeği için .77, Yıkıcı İfade alt ölçeği için .79 ve Olumlu Başa Çıkma alt ölçeği için ise .64'dür.

Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği: Araştırmada, öğrenci yabancılaşma düzeyini belirlemek için Sanberk (2003) tarafından geliştirilen Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 'Güçsüzlük', 'Anlamsızlık', 'Kuralsızlık' ve 'Sosyal Uzaklık' olmak üzere dört alt ölçekten ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçekten alınan puan yükseldikçe yabancılaşma düzeyi de yükselmektedir. Ölçeğin benzer ölçekler geçerlik çalışmasında, Beck Umutsuzluk Ölçeği ile korelasyon değeri .60; ayırtedici geçerlik çalışmasında ise Yaşam Doyumu Ölçeği ile korelasyon değeri -.46 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında, Cronbach Alfa katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alfa katsayısı ise .81'dir.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Araştırmada, algılanan sosyal destek düzeyinin belirlenmesinde Yıldırım (2004) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

kullanılmıştır. ASDÖ-R, ‘Aile desteği’, ‘Arkadaş Desteği’ ve ‘Öğretmen Desteği’ olmak üzere toplam üç alt ölçek ve 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe algılanan sosyal destek düzeyi de artmaktadır. Ölçeğin testin tekrarı yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı .93 iken Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Alt ölçekler için Cronbach Alfa katsayıları Aile desteği için .83, Arkadaş Desteği için .77 ve Öğretmen Desteği için .83 iken testin tekrarı yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayıları Aile desteği için .81, Arkadaş Desteği için .81 ve Öğretmen Desteği için .86’dır. Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alfa katsayıları da Aile desteği için .92, Arkadaş Desteği için .90 ve Öğretmen Desteği için .92’dir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının belirlenen okullarda uygulanabilmesi için gerekli resmi izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacına ilişkin bilgi verilmiştir. Ölçekler, gönüllü öğrencilere sınıf ortamında araştırmacı ve okulların psikolojik danışmanları tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, okula yabancılaşma, algılanan aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin okul öfkesi boyutlarını (öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma) yordama gücünü ortaya koymak için standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ele alınan değişkenlerin betimleyici istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri de dağılımın normal olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Değişkenlerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Ortalama	S.sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öfke Yasantısı	43.67	6.02	-.30	-.28
Düşmanlık	12.53	4.01	.40	-.33
Yıkıcı İfade	16,93	5.36	.83	.31
Olumlu Basacıkma	18.18	4.13	.34	-.12
Okula Yabancılaşma	46.13	10.68	-.07	-.15
Aile Desteği	50.78	8.11	-1.09	.67
Arkadas Desteği	33.09	5.60	-1.08	.68
Öğretmen Desteği	37.59	8.24	-.37	-.55

Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öfkesi, Okula Yabancılaşma ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki Korelasyonlar

	Aile Desteği	Arkadaş Desteği	Öğretmen Desteği	Okula Yabancı.	Öfke Yaşantısı	Düşmanlık	Yıkıcı İfade
Aile Desteği							
Arkadaş Desteği	.30**						
Öğretmen Desteği	.39**	.26**					
Okula Yabancılaşma	-.35**	-.10*	-.43**				
Öfke Yaşantısı	-.10*	.04	-.14**	.16**			
Düşmanlık	-.21**	-.05	-.43**	.63**	.21**		
Yıkıcı İfade	-.33**	.002	-.29**	.44**	.34**	.44**	
Olumlu Başaçıkma	.09*	.08	.21**	-.19**	-.11*	-.12**	-.08

** p<0.01

* p<0.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki korelasyon değerleri .04 ile .63 arasında değişmektedir. Okula yabancılaşma, algılanan aile, arkadaş ve öğretmen desteğinin okul öfkesi boyutlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları ise Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Okula Yabancılaşma ve Algılanan Sosyal Desteğin Okul Öfkesi Boyutlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Variables	B	SEB	Beta	T	p
ÖFKE YAŞANTISI					
Okula Yabancılaşma	.065	.028	.116	2.304	.022
Aile Desteği	-.039	.037	-.052	-1.038	.300
Arkadaş Desteği	.101	.050	.094	2.013	.045
Öğretmen Desteği	-.067	.038	-.092	-1.780	.076
R= .202 R ² = .041 F (4, 494)= 5.263 p< .000					
DÜŞMANLIK					
Okula Yabancılaşma	.207	.014	.551	14.274	.000
Aile Desteği	.031	.019	.062	1.591	.112
Arkadaş Desteği	.038	.026	.053	1.467	.143
Öğretmen Desteği	-.115	.019	-.235	-5.915	.000
R= .657 R ² = .432 F (4, 494)= 93.764 p< .000					
YIKICI İFADE					
Okula Yabancılaşma	.170	.022	.338	7.600	.000
Aile Desteği	-.138	.030	-.209	-4.673	.000
Arkadaş Desteği	.118	.040	.124	2.972	.003
Öğretmen Desteği	-.064	.030	-.098	-2.133	.033
R= .497 R ² = .247 F (4, 493)= 40.388 p< .000					
OLUMLU BAŞA ÇIKMA					
Okula Yabancılaşma	-.053	.019	-.138	-2.780	.006
Aile Desteği	-.011	.025	-.021	-.429	.668
Arkadaş Desteği	.027	.034	.036	.785	.433
Öğretmen Desteği	.075	.026	.150	2.929	.004
R= .245 R ² = .060 F (4, 494)= 7.876 p< .000					

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre öfke yaşantısı üzerinde yordayıcı değişkenlerin önem derecesi okula yabancılaşma, arkadaş desteği, öğretmen desteği ve aile desteği olarak sıralanmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları ise öfke yaşantısını okula yabancılaşma ve arkadaş desteğinin pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığını; ancak, öğretmen desteği ve aile desteğinin anlamlı düzeyde yordamadığını göstermektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında, düşmanlığın en güçlü yordayıcısının okula yabancılaşma olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre düşmanlık üzerinde diğer yordayıcıların önem derecesi ise sırasıyla öğretmen desteği, aile desteği ve arkadaş desteğidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları düşmanlığı okula yabancılaşmanın pozitif yönde, öğretmen desteğinin negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığını; ancak, aile ve arkadaş desteğinin anlamlı düzeyde yordamadığını göstermektedir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yıkıcı ifade üzerinde yordayıcı değişkenlerin önem derecesi sırasıyla okula yabancılaşma, aile, arkadaş ve öğretmen desteğidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre ise yıkıcı ifadeyi okula yabancılaşma ve arkadaş desteği pozitif yönde anlamlı düzeyde yordarken, aile ve öğretmen desteği negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre olumlu başa çıkmanın en güçlü yordayıcısı algılanan öğretmen desteğidir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre olumlu başa çıkma üzerinde diğer yordayıcı değişkenlerin önem derecesi ise okula yabancılaşma, arkadaş ve aile desteğidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına bakıldığında ise olumlu başa çıkmayı öğretmen desteğinin pozitif yönde, okula yabancılaşmanın negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı; aile ve arkadaş desteğinin ise anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular lise öğrencilerinde okula yabancılaşmanın okul öfkesinin tüm boyutlarını (öfke yaşantısı, düşmanlık, yıkıcı ifade ve olumlu başa çıkma) yordadığını göstermektedir. Beklendik yönde elde edilen bu sonuçlara göre, okula yabancılaşma öfke yaşantısı, düşmanlık ve yıkıcı ifadeyi pozitif yönde yordarken olumlu başa çıkmayı negatif yönde yordamaktadır. Ayrıca, okula yabancılaşmanın okul öfkesinin üç boyutunun (öfke yaşantısı, düşmanlık ve yıkıcı ifade) en güçlü yordayıcısı olması da dikkat çekicidir. Alan yazında, okula yabancılaşma ile okul öfkesi ilişkisinin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, okula yabancılaşmanın sürekli öfke ile ilişkili olarak incelendiği bir çalışmada (Çeçen, 2006), bu araştırmanın bulguları ile uyumlu bir biçimde sürekli öfke ile okula yabancılaşmanın ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, diğer bir çalışmanın (Roeser, Lord ve Eccles, 1994) sonuçları da kendilerini yabancılaşmış hisseden öğrencilerin kendilerini yabancılaşmış hissetmeyen öğrencilere göre öfke düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okulda kendilerini yabancılaşmış hisseden öğrenciler genellikle okulun beklentilerini karşılamada yetersizlerdir (Galbo, 1980). Roeser, Lord ve Eccles (1994) tarafından yapılan kapsamlı bir çalışmada elde edilen bulgular, akademik olarak kendilerini yabancılaşmış hisseden öğrencilerin kendilerini yabancılaşmış hissetmeyen öğrencilere göre dersleri asma davranışını daha çok sergilediklerini, akademik olarak daha başarısız olduklarını; okul, öğretmenler ile ilişkiler ve okul ortamındaki yetişkin desteğine ilişkin algılarının daha olumsuz olduğunu, okula ait olma duygularının daha düşük düzeyde ve okula bağlılığın önemine ilişkin algılarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Bu bulguların da işaret ettiği gibi, okulda kendilerini yabancılaşmış hisseden öğrenciler okulun beklentileri ile başa çıkmada zorlanmakta, okula ilişkin olumsuz tutumlar geliştirmekte ve okula ait olma duyguları geliştirememektedirler. Yabancılaşmış öğrencilerin okul ortamına ilişkin bu olumsuz algılamaları ve okullaşma sürecindeki başarısızlıkları göz önüne alındığında, okul ortamını daha tehdit edici algılayarak okul yaşantılarının öfke ve düşmanlık duygularının gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi, bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okula yabancılaşmış öğrencilerin okul ortamında öfke ve düşmanlık duygularını daha yoğun yaşamalarının yanı sıra öfkelerini daha yıkıcı bir biçimde ifade ettiklerini ve okul yaşantılarına dayalı öfkeleri ile olumlu bir biçimde başa çıkmada daha çok güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Daha önce yapılmış olan bazı çalışmalarda (Williamson ve Cullingford, 1998; Moyer ve Motta, 1982) elde edilen bulgular da bu araştırma bulgularını destekleyen biçimde ergenlerde yabancılaşma ile okulda yıkıcı davranışın pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerde kontrol edilemeyen öfke ile zorbalık (Bosworth, Espelage ve Simon, 1999) ve saldırganlık (Campano ve Munakata, 2004) arasında güçlü bir ilişki olduğu dikkate alındığında, okulda kendilerini yabancılaşmış hisseden öğrencilerin okulda şiddet davranışı için risk grubunda oldukları sonucuna varılabilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguya göre, algılanan arkadaş desteği öfke yaşantısı ve öfkenin yıkıcı ifadesini pozitif yönde yordarken, düşmanlık ve olumlu başa çıkmayı yordayıcı bir etkisi bulunmamaktadır. Böyle bir bulgunun elde edilmesi düşündürücü olsa da şaşırtıcı değildir. Daha önce yapılan çalışmalar (Demaray ve Malecki, 2003; Holt ve Espelage, 2007), zorba davranış sergileyen ve sergilemeyen ergenlerin algıladıkları akran desteğinin farklılaşmadığını göstermektedir. Arslan (2009)'ın ergenler ile yapmış olduğu bir çalışmada, sürekli öfke ile arkadaş desteği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca, alan yazında, ergenlerde arkadaş desteğinin olumsuz etkilerine işaret eden araştırma bulguları da göze çarpmaktadır. Örneğin, Kerr, Preuss, and King (2006) tarafından yapılan çalışmada, erkek ergenlerde arkadaş desteğinin intihar düşüncesi ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Çocuk ve ergenlerde aile, öğretmen ve arkadaş gibi farklı sosyal destek kaynaklarının etkilerinin karşılaştırmalı olarak ele alındığı meta analiz çalışmasında (Chu, Saucier ve Hafner, 2010), farklı sosyal destek kaynakları arasında iyi-oluşun en zayıf düzeyde arkadaş desteği ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Arkadaş desteğinin okul ortamında öfke yaşantılarının şiddetini ve yıkıcı bir biçimde ifadesini pozitif yönde yordaması, ergenlerin gelişimsel özelliklerine bağlı olarak da açıklanabilir. Ergenler genellikle kendilerine benzer arkadaşlar seçme eğiliminde olduklarından kendi aralarında bir alt kültür geliştirirler. Bu durumda, olumsuz akran davranışları gittikçe bir norm haline gelebilmektedir. Örneğin, şiddet davranışı sergileyen ergenler, başkalarını da kendileri ile işbirliğine teşvik ederek şiddet davranışının bir norm haline gelmesini

sağlayabilirler (Sandhu, Arora ve Sandhu, 2001). Bu bağlamda, arkadaş desteğinin okul ortamında öfke yaşantılarının ve yıkıcı bir biçimde ifadesinin ergenler arasında normlaşmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise aile desteğinin okul öfkesi boyutlarından öfkenin yıkıcı bir biçimde ifadesini negatif yönde yordadığını, ancak, aile desteğinin okul öfkesinin diğer boyutlarını (öfke yaşantısı, düşmanlık ve olumlu başa çıkma) yordayıcı bir rolü bulunmadığını göstermektedir. Alan yazında, doğrudan okul öfkesi ile sosyal destek ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, sürekli öfke ile sosyal destek ilişkisinin incelendiği bir çalışmada (Arslan, 2009), aile desteği ile sürekli öfke ve öfkenin dışa vurulması negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Algılanan aile desteğinin sürekli öfke ile ilişkili olup okul öfkesi ile ilişkili olmaması okul yaşantılarına dayalı öfkede aile desteğinden çok okul ortamındaki sosyal destek kaynaklarının daha etkili olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim, bu araştırmanın diğer bulgularına bakıldığında, öğretmen desteğinin ve arkadaş desteğinin okul öfkesinin boyutlarında daha etkili olduğu görülmektedir. Aile desteğinin okul öfkesinin diğer boyutlarını yordayıcı bir rolü olmasa da farklı sosyal destek kaynakları (aile, arkadaş, öğretmen) arasında okulda öfkenin yıkıcı bir biçimde ifadesinin en güçlü yordayıcısı (negatif yönde) olması da dikkat çekicidir. Arslan'ın (2009) yapmış olduğu çalışmada da, bu araştırmanın bulgularına benzer biçimde aile desteği ile öfkenin dışa vurulması negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Ergenlerin okul yaşantılarında öğretmen ve arkadaşları daha etkili olsa da aile, ergenin aile dışındaki ilişkilerini kolaylaştırmada önemli bir rol oynamaya devam etmektedir (Vieno, Santinello, Pastore ve Perkins, 2007). Öfke gibi çocuğun olumsuz duygu durumlarında destekleyici ebeveyn tepkileri çocuğun duygularını ifade etmesini ve bu durumla başa çıkma yolları geliştirerek problem çözmesine yardım etmeyi içermektedir. Destekleyici ebeveyn tepkilerinin daha düşük düzeyde olumsuz duygusalılık, daha iyi başa çıkma becerileri ve daha iyi akran ilişkileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Çocuğun olumsuz duygularını ifade etmesinin cezalandırılması ya da kısıtlanması gibi destekleyici olmayan ebeveyn tepkileri ise başa çıkma ve sosyal becerilerin yetersizliği ile ilişkilidir (Debaryshe ve Fryxell, 1998). Destekleyici ebeveyn tepkilerinin çocuğun olumsuz duygularla başa çıkabilmesindeki olumlu etkileri, aile desteğinin öfkenin yıkıcı bir biçimde ifade edilmemesine ilişkin olumlu etkilerine de açıklık getirmektedir.

Araştırmada, diğer bir sosyal destek kaynağı olan öğretmen desteğinin, okul öfkesi boyutlarını yordayıcı rolüne bakıldığında, dikkat çekici bulgular elde edildiği söylenebilir. Algılanan öğretmen desteği düşmanlık ve yıkıcı ifadeyi negatif yönde yordarken, olumlu başa çıkmayı pozitif yönde yordamaktadır. Öfke yaşantısını ise yordayıcı bir rolü bulunmamaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmen desteğinin özellikle okul ortamında öfkenin ifade biçiminde önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Yordayıcı değişkenler arasında öğretmen desteğinin öfke ile olumlu başa çıkmanın en güçlü yordayıcısı olması dikkate değerdir. Öğrencilerin öfkelerini kontrol edememelerinin okul şiddetinin güçlü risk faktörlerinden biri olduğu (Bosworth, Espelage ve Simon, 1999; Campano ve Munakata, 2004) göz önüne alındığında, öğretmen desteğinin, öğrencilerin okul ortamında öfkelerini yıkıcı bir biçimde ifade etmeyerek olumlu bir biçimde başa çıkmalarındaki rolü, okul şiddetinin önlenmesi açısından da önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Alan yazında pek çok çalışma, bu araştırmanın bulguları ile benzer biçimde, algılanan öğretmen desteğinin olumlu etkilerine işaret etmektedir. Öğretmen ve arkadaş gibi farklı sosyal destek kaynakları arasında okul doyumunun (DeSantis King, Huebner, Suldo ve Valois, 2006) ve okula bağlılığın (Ekşioğlu, Sürücü ve Arastaman, 2009) en güçlü düzeyde öğretmen desteği ile ilişkili olduğu görülmektedir. Çocuk ve ergenlerde aile, öğretmen ve arkadaş gibi farklı sosyal destek kaynaklarının etkilerinin karşılaştırmalı olarak ele alındığı metaanalitik bir çalışma (Chu, Saucier ve Hafner, 2010) ise farklı sosyal destek kaynakları arasında iyi-oluşun en güçlü düzeyde öğretmen desteği ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, okula yabancılaşmanın okul öfkesi için bir risk faktörü olduğunu göstermektedir. Öğrencilerde yoğun öfke-düşmanlık duyguları ve öfkenin kontrol edilememesinin okul şiddetinin önemli nedenleri arasında yer aldığı düşünülürse, okula yabancılaşma, okul şiddeti açısından da potansiyel bir risk faktörü olarak görülebilir. Bu bağlamda, psikolojik danışmanların okullarda, okula yabancılaşmayı önleyici ve azaltıcı çalışmalar yapmaları önem kazanmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarına yabancılaşmayı azaltacak bireysel-grupla psikolojik

danışma ve grup rehberliği programlarını uygulamalarının yanı sıra öğrencilerin okula bağlılık ve ait olma duygularını geliştirecek etkinliklere yer vermeleri önerilebilir.

Ayrıca, araştırma sonuçları, algılanan sosyal desteğin okul öfkesi için koruyucu bir faktör olduğuna işaret etmektedir. Özellikle, algılanan öğretmen ve aile desteğinin, öğrencilerin okul ortamında öfkelerini kontrol edebilmelerinde önemli bir başa çıkma kaynağı rolü oynadığı söylenebilir. Buna ek olarak, algılanan öğretmen desteği arttıkça okula ilişkin düşmanlık duygularının azalması da dikkate değerdir. Bu sonuçlar, öğretmen ve ailelere, ergenlere yönelik destekleyici tutum ve davranışlar geliştirmeleri konusunda ışık tutmaktadır. Araştırmanın bu sonuçları dikkate alındığında, okul psikolojik danışmanlarının aile ve öğretmenlere yönelik konsültasyon çalışmaları da önem kazanmaktadır. Okul rehberlik uygulamaları kapsamında, öğretmen ve ailelere yönelik seminer ve eğitim etkinliklerine yer verilmesinin onların destekleyici tutum ve davranışlar geliştirmelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarının değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar vardır. Öncelikle, araştırma bulguları, kendini anlatmaya dayalı (self-report) ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu çalışmada, araştırma grubunu lise öğrencileri oluşturduğu için araştırma sonuçları sadece benzer gruplara genellenebilir. Ancak, farklı eğitim kademelerinde yapılacak yeni çalışmaların bu araştırma bulgularını genellenebilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Arslan, C. (2009). Anger, self-esteem, and perceived social support in adolescence. *Social Behavior And Personality*, 37(4), 555-564.
- Boman, P. (2003). Gender differences in school anger. *International Education Journal*, 4 (2), 71-77.
- Boman, P. ve Yates, G. C. R. (2001). Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 401-411.
- Bosworth, K., Espelage D. L. ve Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Campano, J. ve Munakata T. (2004). Anger and aggression among Filipino students. *Adolescence*, 39(156), 757-764.
- Cauce, A. M., ve Srebnik, D. S. (1990). Returning to social support systems: A morphological analysis of social networks. *American Journal of Community Psychology*, 18, 609-616.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., ve Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676-684.
- Çeçen, R. (2006). Okula yabancılaşma: Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve öfke ifadeleri düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (3), 721-726.
- Çelik, F. (2005). Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çivitci, N. (2007). Çok boyutlu Okul Öfke Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 99-109.
- Çivitci, N. (2010). Okul öfkesinin yordayıcısı olarak yalnızlık. X. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi, 21-23 Ekim, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- DeBaryshe, B. D., ve Fryxell, D. (1998). A developmental perspective on anger: family and peer contexts. *Psychology in the Schools*, 35(3), 205-216.
- DeSantis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., ve Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life* 1, 279-295.
- Eksiöğlü, S., Sürücü, M. ve Arastaman, G. (2009). Lise öğrencilerinin okula bağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. XVIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Fryxell, D. (2000). Personal, social and family characteristics of angry students. *Professional School Counseling*, 4 (2), 86-94.
- Furlong, M., Smith, D. ve Bates, M. (2002). Refinement of the multidimensional school anger inventory: Further construct validation, extension to female adolescents and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20 (1), 46-65.
- Galbo, J. J. (1980). It bears repeating: Adolescent alienation in secondary schools: A literature review. *High School Journal*, 64(1), 26-31.

- Ghanizadeh, A. (2008). Gender difference of school anger dimensions and its prediction for suicidal behavior in adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (2), 525-535.
- Goswick, R. A. ve Jones, W. H. (1982). Components of loneliness during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 11 (5), 373-383.
- Harmon-Jones, E. A. ve Harmon-Jones, C. (2007). Anger: Causes and components. In T. A. Cavell ve K. T. Malcolm (Eds.), *Anger, Aggression, and Interventions for Interpersonal Violence* (pp. 99-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heavy, C.L., Adelman, H.S., Nelson, P. ve Smith, D.C. (1989). Learning problems, anger, perceived control and misbehavior. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (1), 46-59.
- Helsen, M., Vollebergh, W., ve Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Hoffman, M. A., Ushpiz, V. ve Levy-Shiff, R. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(4), 307-316.
- Holt, M. K. ve Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984-994.
- Hyman, I., Mahon, M., Cohen, I., Snook, P., Britton, G ve Lurkis, L. (2004). Student alienation syndrome: The other side of school violence. Jane Close Conoley ve Arnold P. Goldstein (Eds.) *School Violence Intervention: A Practical Handbook*. (483-506). Guilford Pres.
- Kerr, D. C. R., Preuss, L. J., ve King, C. A. (2006). Suicidal adolescents' social support from family and peers: Gender-specific associations with psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 103-114.
- Kulka, R. A., Kahle, L. R ve Klingel, D. M. (1982). Agression, deviance, and personality adaptation as antecedents and consequences of alienation and involvement in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 11(3), 261-279.
- Moyer T.R. ve Motta, R.W. (1982) Alienation and school adjustment among Black and White adolescents. *Journal of Psychology*, 112, 21-28.
- Robins, S. ve Novaco. R.W. (1999). Systems conceptualization and treatment of anger. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 325-337.
- Roeser, R., Lord, S. ve Eccles, J. (1994). A portrait of academic alienation in adolescence: Motivation, mental health, and family experience. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence in San Diego, CA.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., ve Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K. ve Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23,(4), 496-514.
- Sanberk, İ. (2003). "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği (Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sandhu, D. S., Arora, M. ve Sandhu, V. S. (2001). School violence: Risk factors, psychological correlates, prevention and intervention strategies. Daya Singh Sandhu (Ed.). *Faces of Violence: Psychological Correlates, Concepts, and Intervention Strategies*. (45-72). Nova Publishers.
- Saylor, C. F. ve Leach, J. B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, (2009) 21, 69-80.
- Smith, D.C., Furlong, M., Bates, M. ve Laughlin, J.D. (1998). Development of the multidimensional school anger inventory for males. *Psychology in the Schools*, 35 (1), 1-15.
- Spielberger, C. D. , Jacobs, G., Russell, S. ve Crane, R. S. (1983) Assessment of anger: the state-trait anger scale. James N. Butcher & Charles D. Spielberger (Eds), *Advances in Personality Assessment*, 2, 161-186. Hillsdale, NJ, LEA.
- Tarquin, K. ve Cook-Cottone, C. (2008). Relationships among aspects of student alienation and self concept. *School Psychology Quarterly*, 23,(1), 16-25.
- Torsheim, T., Aaroe, L. E., ve Wold, B. (2003). School-related stress, social support, and distress: Prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 153-159.
- Trusty, J., ve Dooley-Dickey, K. (1993). Alienation from school: An exploratory analysis of elementary and middle school students' perceptions. *Journal of Research and Development in Education*, 19, 1-12.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., ve Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39, 177-190.
- Warner, B. S., Weist, M. D. ve Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education*, 34 (1), 52-68.

- Williamson, I. ve Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: Its correlates and consequences. *Educational Studies Journal*, 24, 267-275.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 221-236.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, İ. (2007). Depression, test anxiety and social support among Turkish students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 171-184.
- Ystgaard, M. (1997). Life stress, social support and psychological distress in late adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32, 277-283.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. ve Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41.