



## ÇOCUKLARDA STRES İLE OKUL REDDİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİNİN ARACI ROLÜ

### THE MEDIATING ROLE OF COGNITIVE EMOTION REGULATION STRATEGIES IN THE RELATIONSHIP BETWEEN STRESS AND SCHOOL REFUSAL IN CHILDREN

Fatih Mehmet ASLAN<sup>1</sup>, Serhat YÜKSEL<sup>2</sup>

#### Öz

Bu çalışmada, çocuklardaki stres ve okul reddi arasındaki ilişkilerin ve bu ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile yaşları 8-11 aralığında 216 erkek (%43,1) ve 285 kız (%56,9) olmak üzere 501 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada Pearson Korelasyon Analizi ve Regresyon ve Aracı Değişken Modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği", "Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği (BDDÖ)" ve "Okul Red Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; algılanan stres, bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve okul reddi değişkenlerinin birbirleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur. Algılanan stresin okul reddini ve BDD'yi ve BDD'nin de okul reddini anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Algılanan stres ile okul reddi arasında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden; ruminasyon felaketleştirme kendini suçlama, kabul etme, başkalarını suçlama boyutlarının aracı rolü olduğu belirlenmiştir. Çocuklarda okul reddi, stres ve duygu düzenleme değişkenlerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi önerilir.

**Anahtar Kelimeler:** Stres, Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ve Okul Reddi

#### Abstract

This study aimed to examine the relationship between stress and school refusal in children and the mediating role of cognitive emotion regulation strategies in this relationship. The population of the study consisted of 501 participants recruited by convenience sampling, of which 216 were male (43.1%) and 285 were female (56.9%) between the ages of 8 and 11. Pearson Correlation Analysis and Regression and the Mediator Variable Model were used in the study. "Perceived Stress Scale in Children," the child version of the "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ)," and "School Refusal Assessment Scale" were used as data collection tools. As a result of the study, it was found that the variables of perceived stress, cognitive emotion regulation strategies, and school refusal had a statistically significant relationship with each other. It was concluded that perceived stress significantly predicted school refusal and CER, and CER significantly predicted school refusal. It was found that the dimensions of cognitive emotion regulation strategies; rumination, catastrophizing, self-blame, acceptance, and other-blame, played a mediating role between perceived stress and school refusal. It is recommended to examine the relationships between the variables of school refusal, stress, and emotion regulation in children.

**Keywords:** Stress, Cognitive Emotion Regulation Strategies and School Refusal

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Doğu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Klinik Psikoloji A.B.D., drfmaslan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5898-926X>

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Doğu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, drserhatyuksele@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3933-0544>

## Extended Abstract

This study aimed to examine the relationship between stress and school refusal in children and the mediating role of cognitive emotion regulation strategies in this relationship. Stress is associated with anxiety and depression disorders (Lovibond ve Lovibond, 1995; Akın ve Çetin, 2007) and anxiety-based school refusal (Blagg, 1987; Kearney, 2008b). In Cognitive Emotion Regulation Strategies (CERS), it can be said that maladaptive CER strategies such as Self-Blame, Rumination, Catastrophizing, and Other-blame, especially the sub-dimensions of Rumination, Catastrophizing, and Self-Blame, are associated with the reporting of psychopathology symptoms, and adaptive CERS such as Positive Refocusing, Refocus on Planning, Positive Reappraisal, Acceptance, and Putting into Perspective are an important approach for prevention and/or treatment (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002). In this context, it is thought that especially children with maladaptive CERS or children who cannot use adaptive CER strategies effectively are more likely to experience school refusal. In this framework, in our study, the relationship between stress and CERS and school refusal in children and the relationship between school refusal and CERS were investigated. In addition, the mediating role of CERS between stress and school refusal was examined.

The population of the study consisted of 501 participants recruited by convenience sampling, of which 216 were male (43.1%) and 285 were female (56.9%) between the ages of 8 and 11. Pearson Correlation Analysis and Regression and the Mediator Variable Model were used in the study. "Perceived Stress Scale in Children", the child version of the "Cognitive Emotion Regulation Questionnaire-k (CERQ)", and "School Refusal Assessment Scale" were used as data collection tools.

As a result of the study, it was found that the variables of perceived stress, cognitive emotion regulation strategies, and school refusal had a statistically significant relationship with each other. It was concluded that perceived stress significantly predicted school refusal and CER, and CER significantly predicted school refusal.

There was a statistically significant relationship between the scores of Perceived Stress Scale scores and CERS Scale Self-Blame (.458), Acceptance (.379), Rumination (.339), Positive Reappraisal (.151), Putting into Perspective (.165), Catastrophizing (.461), and Other-blame (.269) sub-dimensions and scale total scores (-.265); the School Refusal Scale and the CERS Scale sub-dimensions of Self-Blame (.400), Acceptance (.377), Rumination (.285), Refocus on Planning (.103), Positive Refocusing (.152), Putting into Perspective (.251), Catastrophizing (.477), Other-blame (.382) and the total scale score (-.205); and also between the Perceived Stress Scale scores and the School Refusal Scale scores (.528).

It was found that the dimensions of cognitive emotion regulation strategies; rumination, catastrophizing, self-blame, acceptance, and other-blame, played a mediating role between perceived stress and school refusal. However, positive refocusing, refocus on planning, positive reappraisal, and putting into perspective strategies did not have a mediating effect on the effect of perceived stress on school refusal.

It is recommended to examine the relationships between the variables of school refusal, stress and emotion regulation in children. In addition, the sub-dimensions of the related variables may also be important in terms of school refusal. When the results in the literature on clinical experiences and our research findings are evaluated together, it can be expected that when children experience stress, if they do not have sufficient positive emotion regulation strategies to regulate the stress they experience, the likelihood of experiencing negative situations such as school refusal may increase.

Although school refusal in children seems to be a specific narrow phenomenon; it is actually handled from a broad perspective. Many situations, phenomena and concepts experienced by children may lead to school refusal. For this reason, it is recommended to conduct studies in which the relationship between school refusal in children, emotion regulation strategies, stress and other many variables are discussed in detail.

## GİRİŞ

Stres, bireylerin çevresiyle etkileşimiyle birey olma noktasında zorlandığı olumsuz duygularla iç içe olma halidir (Oral ve Ersan, 2017). Stresin; anksiyete ve depresyon bozuklukları ile ilişkili (Lovibond ve Lovibond, 1995; Akın ve Çetin 2007) ve anksiyete temelli olarak okul reddi ile de ilişkili (Blagg, 1987; Kearney, 2008b) olduğu gözlemlenmektedir. Çocuklarda stresle karşılaştığında anksiyete, depresyon gibi bozukluklar ve iştah, karın ağrıları gibi semptomlarla karşılaşmaktadır. Bu tarz olumsuz durumlarla karşılaşılmasıyla birlikte çocuklarda stres ve ilişkili olarak okul reddinin kısa ve uzun vadede okul ile ilgili sorunlara neden olabileceği düşünülmektedir (Kearney, 2001; Kearney ve Albano, 2007; Kearney ve Bensaheb, 2006; Kearney ve Sims, 1997; King vd., 1995).

Okul reddi, geniş kapsamda çocuğun okulda veya ilişkili olduğu her durumda hissettiği olumsuz duygulardan dolayı okula gitmek istememe ve okulda kalamama durumudur. Okul reddinin birçok tanımı yapılmış olsa da özellikle çocuk için; a) zorlayan uyaranlardan kaçınması, b) zorlayıcı veya yargılayıcı sosyal yaşantılardan kaçma gibi negatif pekiştiricileri kapsayan ve a) dikkat çekme davranışı, b) çocuğun pekiştiric ile desteklenmesi gibi pozitif pekiştiricileri kapsayan geniş bir olgu olarak kabul edilmektedir (Kearney, 2001, 2008a; Kearney ve Silverman, 1990, 1993, 1996, 1999; Kearney ve Sims, 1997; Kearney ve Spear, 2014). Okul reddi, günümüzde çocuk psikiyatrisinde önemi artmakta (Benoit vd., 2015) ve çocuk ruh sağlığı problemi olması gerektiği önerilmektedir (Blumkin, 2016; Kearney ve Albano, 2004). Okul reddi olgusunun çocukların gelişimsel süreçlerini sekteye uğratan bir olgu olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Brandibas, 2004; Egger vd. 2003; Kearney 2007, 2008a; Kearney ve Bates 2005; Kearney ve Bensaheb, 2006; Kearney ve Silverman, 1996; Thambirajah vd. 2008).

Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği (BDDSÖ); bilişsel başa çıkma stratejilerinin kullanımı, kişilik örüntümüzü keşfetme ve ruhsal bozukluklarla günlük problemlerimiz arasındaki ilişkileri araştırma fırsatı sunar (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002). Başa çıkma stratejileri; doğrudan strese dayanan stratejileri kapsayan problem odaklı stratejiler ve ayrıca stresör ile ilgili duyguları düzenleyen duygu odaklı stratejiler olmak üzere iki tip stratejiden söz edilmektedir (Compas, Orosan ve Grant, 1993). Psikopatoloji ile ilişkili dokuz farklı bilişsel başa çıkma stratejisi söz konusudur (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002). Bireylerin çoğunlukla olumsuz olarak başa çıkma olarak ele alınan; yaşadığı olaydan dolayı kendini suçlamayı kapsayan “Kendini Suçlama” (Anderson, Miller, Riger ve Sedikides, 1994), olumsuz yaşanan olayın duygu ve düşüncelerini sürekli düşünmeyi kapsayan “Ruminasyon”(Nolen-Hoeksema, Parker ve Larson, 1994), yaşadığı olaydaki dehşet vericiliği ön plana çıkaran “Felaketleştirme” (Sullivan, Bishop ve Pivik, 1995), yaşadığı olumsuzlukların suçunu başkalarına yüklemeye çalışmayı kapsayan “Başkalarını Suçlama” (Tennen ve Affleck, 1990) olmak üzere dört strateji öne sürülmüştür. Ayrıca bireylerin çoğunlukla olumlu olarak başa çıkma olarak ele aldığı; başına geldiği olay yerine farklı hoş olayları düşünmeyi kapsayan “Pozitif Tekrar Odaklanma” (Endler ve Parker, 1990), olayla başa çıkabileceği yeni adımları düşünebilmeyi kapsayan “Plana Tekrar Odaklanma” (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989; Folkman ve Lazarus, 1989), olaya yeniden olumlu bir anlam yüklemeyi kapsayan “Pozitif Yeniden Gözden Geçirme” (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989; Spirito, Stark ve Williams, 1988), başına gelen olaydan faydalanabilme düşüncelerini kapsayan “Kabul Etme” (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989) ve olayı yeni bir perspektifte ele almaya çalışmayı kapsayan “Bakış Açısına yerleştirme” (Allan ve Gilbert, 1995) olmak üzere beş strateji daha öne sürülmüştür. Bu çerçevede, birey olumsuz bir olayla karşılaştığında veya stres yüklü bir durum deneyimlediğinde, bireyin dokuz farklı bilişsel stratejilerden birini ve birkaçını kullanarak duygusal ve ruhsal durumunu düzenlemeye çalıştığı varsayılmaktadır.

Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri (BDDS) ile yapılan deneysel araştırmalar, Kendini Suçlama, Ruminasyon, Felaketleştirme ve Başkalarını Suçlama gibi Uyumsuz BDD stratejilerinin özellikle; Ruminasyon, Felaketleştirme ve Kendini Suçlama alt boyutlarının psikopatoloji semptomlarının bildirilmesiyle ilişkili olduğunu ve Pozitif Tekrar Odaklanma, Plana Tekrar Odaklanma, Pozitif Yeniden Gözden Geçirme, Kabul Etme, Bakış Açısına Yerleştirme gibi Uyumlu BDD ise koruyucu, önleme ve / veya tedavi için önemli bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002). Bu kapsamda ele alındığında özellikle uyumsuz BDDS sahip çocukların veya uyumlu BDD stratejilerini etkin kullanamayan çocukların okul reddi yaşama ihtimallerinin arttığı düşünülmektedir.

## 1. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın evreninin %5 kabul edilebilir hata düzeyi ve %95 güven aralığında yeterli örneklem büyüklüğü hesaplanarak 382 öğrenci ile temsil edilebileceği hesaplanmıştır. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri gereği ölçeklerde cevapları boş bırakma ve bütün maddelere aynı cevabı verme gibi durumların söz konusu olması ihtimalinden dolayı belirlenen 382 öğrenci sayısının %35' i daha fazla veriye ulaşarak 501 veri elde edilmiştir. Bu araştırmanın örnekleme oluşturulurken küme örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır

### 1.1. Bireysel Bilgi Formu

Araştırmada; yaş, cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim düzeyleri gibi bilgileri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

### 1.2. Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği

Ölçek, yaşı 8 – 11 yaş arasında olan çocukların algıladıkları stres seviyelerini ölçmek için Snoeren ve Hoefnagels tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Snoeren ve Hoefnagels (2014) tarafından geliştirilen ölçek; .76 iç tutarlılık ve .79 test-tekrar test korelasyonuna sahiptir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise; 8-11 yaş 2017 yılında Oral ve Ersen tarafından yapılmış ve geçerli, güvenilir bulunmuştur (Oral ve Ersen, 2017). Doğrulamalı faktör analizi sonuçları ise iyi uyum ( $\chi^2/sd=1,58$ ,  $p>.001$ ,  $RMSEA=.039$ ,  $RMR=.03$ ,  $GFI=.98$ ,  $AGFI=.96$ ,  $CFI=.97$ ) göstermektedir. Türkiye uyarlama çalışmasında .34 ile .54 arası düzeltilmiş madde-toplam korelasyon, .76 Cronbach Alfa iç tutarlılık, .71 test-tekrar test korelasyon katsayısı verilerine ulaşılmıştır. Ölçek tek boyut, 9 madde ve 4'lü likertten oluşmaktadır. Araştırmamız da ise Cronbach Alfa değeri .67 olduğu görülmüştür.

### 1.3. Çocuklar İçin Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği (BDDÖ)

Garnefski ve diğerleri (2001) tarafından yetişkinler için geliştirilen test 2007 yılında Garnefski ve arkadaşları tarafından ölçeğin çocuklar için uyarlanmış versiyonu geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipi ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Güvenirlik ve geçerlik çalışmalarında boyutlarına göre Cronbach's Alpha değerlerinin 0,62 ile 0,79 arasında değiştiği görülmüş ve iç tutarlılık katsayıları ise kabul edilebilir düzeydedir. Ölçek, hem klinik hem de klinik olmayan vakalarda bireylerin bir durum veya genel olaylara karşı strateji düzeylerini tespit edebilmek için kullanılabilir (Garnefski vd., 2007). Akfirat ve Turan (2020) tarafından Türkçe formunun uyarlanmasında 9 faktörlü yapısının korunduğu ve yapının iyi uyum verdiğini göstermiştir ( $\chi^2/df=2,05$ ,  $RMSEA=.040$ ,  $RMR=.056$ ,  $GFI=.91$ ,  $AGFI=.89$ ,  $CFI=.93$ ,  $NNFI=.93$ ). Güvenirlik ve geçerlik çalışmalarında boyutlarına göre Cronbach's Alpha değerlerinin 0,43 ile 0,80 arasında değiştiği görülmüş ve iç tutarlılık katsayıları ise kabul edilebilir düzeydedir. Araştırmamız da ise alt boyutlara göre Cronbach Alfa değeri; kabul etme .51, kendini suçlama .67, ruminasyon .59, pozitif tekrar odaklanma .67, plana tekrar odaklanma .60, pozitif yeniden gözden geçirme .39, bakış açısına yerleştirme .52, felaketleştirme .54, başkalarını suçlama .70 olduğu görülmüştür.

### 1.4. Okul Red Ölçeği

Haight ve arkadaşları tarafından 2011 yılında çocukların yaşadığı okul reddi düzeylerini belirlemek için geliştirilen ölçek, Seçer tarafından 2014 yılında Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe uyarlamasında güvenilirlik katsayısı .91, test tekrar test güvenilirlik katsayısı .93 ve Doğrulamalı faktör analizi sonuçları ise iyi uyum ( $RMSEA: .047$ ,  $RMR: .012$ ,  $GFI .91$ ,  $AGFI: .90$ ,  $NFI: .090$ ,  $NNFI, .92$ ,  $CFI, .94$ ,  $IFI, .94$ ) göstermektedir. Araştırmamız da ise Cronbach Alfa değeri .78 olduğu görülmüştür.

### 1.5. İşlem

Araştırmada ilk olarak Doğuş Üniversitesi Etik Kurulu'nun 2022/56 nolu toplantısında 25489 sıra sayılı kararı 20 Aralık 2022 tarihinde izin alınmıştır. Veriler, Fatih Mehmet Aslan tarafından Konya ilinde 3 haftada toplanmıştır. Her katılımcıya araştırmanın bilgileri açıklanarak araştırma için onam alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanma aşamasında, analizinde ve sonuç aşamalarında gizlilik ilkelerine dikkat edilmiş olup katılımcılar süreç hakkında önceden bilgilendirilmiştir. Son olarak da toplanan veriler analiz edilerek araştırma bulguları ile alan yazındaki bilgiler çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

## 1.6. Verilerin Analizi

Betimsel verilerin analizi yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre “+- 1.5” diliminde çıkan basıklık ve çarpıklık katsayılarının normal dağılımda değerlendirileceği, bu çerçevede araştırmamız normal dağılım göstermektedir. Ölçek puanları arasındaki ilişkilerde Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmada, regresyon modelleri kullanılarak Baron ve Kenny (1986)'nin belirttiği, değişkenler arası ilişkide aracı etkiyi sınavabilmeye yönelik gerekli adımlar sıra ile uygulanmıştır. Aracı etkinin analizinde PROCESS SPSS Makro yazılımı kullanılmıştır. Regresyon modelleri uygulandıktan sonra aracılık etkinin anlamlılığını belirlemek üzere güven aralıkları incelenmiştir. Veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir.

## 2. BULGULAR

### 2.1. Araştırmanın Temel İstatistikî Bulguları

**Tablo 1.** Demografik Bilgiler

Değişken	Katılımcı	Yüzde	Değişken	Katılımcı	Yüzde
<b>Katılımcı Cinsiyetleri</b>					
Erkek	216	%43,1	Kadın	285	%56,9
<b>Katılımcı Yaşları</b>					
8 yaş	102	%20,4	9 yaş	139	%27,7
10 yaş	127	%25,3	11 yaş	133	%26,5
<b>Katılımcı Okulları</b>					
İlkokul	245	%48,9	Ortaokul	256	%51,1
<b>Katılımcı Sınıf Düzeyleri</b>					
3. sınıf	97	%19,4	4. sınıf	148	%29,5
5. sınıf	125	%25,0	6. sınıf	131	%26,1
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>					
Okur Yazar Değil	28	%5,6	Okur Yazar	55	%11
İlkokul	70	%14	Ortaokul	127	%25,3
Lise	146	%29,1	Üniversite	75	%15
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>					
Okur Yazar Değil	13	%2,6	Okur Yazar	49	%9,8
İlkokul	90	%18	Ortaokul	123	%24,6
Lise	142	%28,3	Üniversite	84	%16,8

**Tablo 2.** Algılanan Stres Ölçeği, Okul Reddi Ölçeği ve BDDS Ölçeği için Betimleyici İstatistikler

Ölçekler	Min	Maks	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
<b>Algılanan Stres Ölçeği</b>	9	31	17,85	4,68	,385	-,302
<b>Okul Reddi Ölçeği</b>	19	82	48,71	11,56	-,015	-,161
Kendini Suçlama	4	20	9,00	3,51	,728	,258
Kabul Etme	4	20	9,76	3,39	,550	,042
Ruminasyon	4	20	11,55	3,53	,199	-,464
Pozitif Tekrar Odaklanma	4	20	12,40	4,04	,014	-,659
Plana Tekrar Odaklanma	4	20	12,52	3,69	-,073	-,515
Pozitif Gözden Geçirme	4	20	11,17	3,22	,096	-,340
Bakış Açısına Yerleştirme	4	20	11,53	3,43	,071	-,471
Felaketleştirme	4	20	10,16	3,52	,288	-,363
Başkalarını Suçlama	4	20	9,39	3,72	,519	-,237
<b>BDDÖ-Toplam</b>	71	145	113,29	12,08	-,042	,478



## 2.2. Algılanan Stresin Okul Reddi Üzerindeki Etkisinde Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri ile İlgili İlişkisel Bulgular

**Tablo 3.** Algılanan Stres Ölçeği, Okul Reddi Ölçeği ve BDDS Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	Algılanan Stres Ölçeği	Okul Reddi Ölçeği
Kendini Suçlama	,458**	,400**
Kabul Etme	,379**	,377**
Ruminasyon	,339**	,285**
Pozitif Tekrar Odaklanma	-,083	,009
Plana Tekrar Odaklanma	,062	,103*
Pozitif Gözden Geçirme	,151**	,152**
Bakış Açısına Yerleştirme	,165**	,251**
Felaketleştirme	,461**	,477**
Başkalarını Suçlama	,269**	,382**
<b>BDDS Ölçeği-Toplam</b>	<b>-,265**</b>	<b>-,205**</b>
<b>Algılanan Stres Ölçeği x Okul Reddi Ölçeği</b>	<b>,528**</b>	

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

Algılanan Stres Ölçeği puanları ile BDDS Ölçeği Kendini Suçlama ( $r = ,458$ ;  $p < ,01$ ), Kabul Etme ( $r = ,379$ ;  $p < ,01$ ), Ruminasyon ( $r = ,339$ ;  $p < ,01$ ), Pozitif Gözden Geçirme ( $r = ,151$ ;  $p < ,01$ ), Bakış Açısına Yerleştirme ( $r = ,165$ ;  $p < ,01$ ), Felaketleştirme ( $r = ,461$ ;  $p < ,01$ ) Başkalarını Suçlama ( $r = ,269$ ;  $p < ,01$ ) alt boyutları ve ölçek toplam ( $r = -,265$ ;  $p < ,01$ ) puanları arasında; ayrıca Okul Reddi Ölçeği puanları ile Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği Kendini Suçlama ( $r = ,400$ ;  $p < ,01$ ), Kabul Etme ( $r = ,377$ ;  $p < ,01$ ), Ruminasyon ( $r = ,285$ ;  $p < ,01$ ), Plana Tekrar Odaklanma ( $r = ,103$ ;  $p < ,05$ ), Pozitif Gözden Geçirme ( $r = ,152$ ;  $p < ,01$ ), Bakış Açısına Yerleştirme ( $r = ,251$ ;  $p < ,01$ ), Felaketleştirme ( $r = ,477$ ;  $p < ,01$ ) Başkalarını Suçlama ( $r = ,382$ ;  $p < ,01$ ) alt boyutları ve ölçek toplam ( $r = -,205$ ;  $p < ,01$ ) puanları arasında ve bir de Algılanan Stres Ölçeği puanları ile Okul Reddi Ölçeği ( $r = ,528$ ;  $p < ,01$ ) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

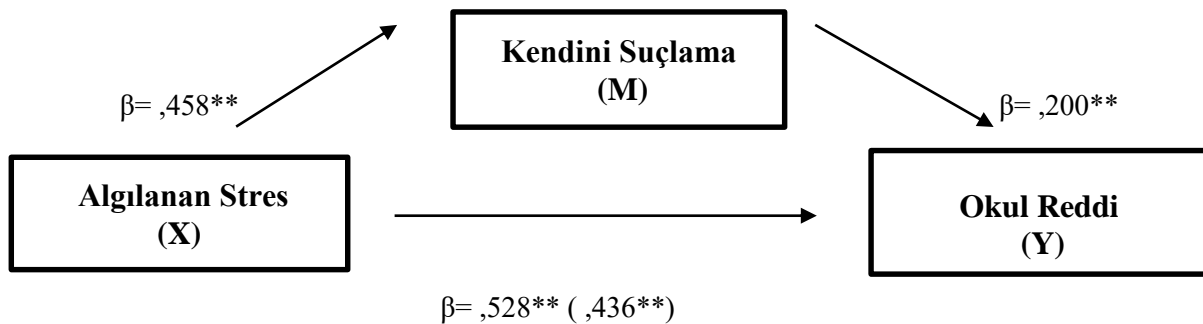
## 2.3. Algılanan Stresin Okul Reddi Üzerindeki Etkisinde BDDS'nin Aracı Rolüne Yönelik Bulgular

Algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde BDDS'nin aracı rolünün belirlenmesinde regresyon modelleri kullanılarak Baron ve Kenny (1986)'nin belirttiği, değişkenler arası ilişkide aracı etkiyi sınavabilmeye yönelik aşağıdaki adımlar sıra ile uygulanmıştır:

- Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi,
- Bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi,
- Bağımsız değişken ve aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki birlikte yordayıcı etkisinin incelenmesi.

Analizle, SPSS ve SPSS 25 Paket programına kurulan PROCESS MACRO yazılımı ile yapılmıştır. Araştırma örnekleminde rastgele oluşturulan alt örneklemler birbiriyle kıyaslanarak aracılık modelinin test edildiği "Bootstrap" yöntemi (Preacher ve Hayes, 2008) kullanılmıştır. Aracı değişken analizinde 5000 bootstrap örnekleminde Hayes (2009) kullanılmıştır

**Şekil 1.** Algılanan Stresin Okul Reddi Üzerindeki Etkisinde Kendini Suçlamanın Aracı Rolü



*Toplam etki:*  $\beta = ,528$ ; %95 GA [1,119; 1,488];  $p < ,01$ . (GA: Güven Aralığı)

*Doğrudan etki:*  $\beta = ,436$ ; %95 GA [ ,874; 1,280];  $p < ,01$ .

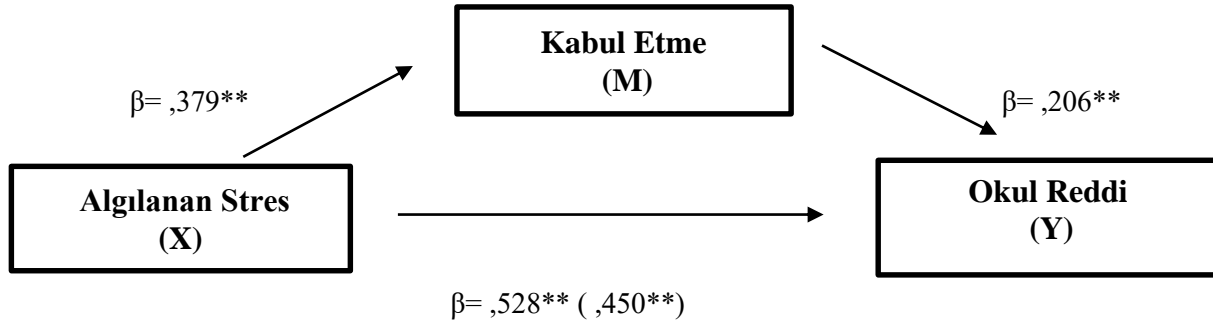
*Dolaylı etki:*  $\beta = ,091$ ; %95 GA [ ,052; ,133].

*Model:*  $N = 501$ ;  $R^2 = ,310$ ;  $F = 112,294$ ;  $p < ,01$

*Not:* \*\* $p < ,01$ , \* $p < ,05$ .

Algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde kendini suçlamının aracı rolüne yönelik kurulan model sonuçları incelendiğinde, algılanan stresin modelin aracı değişkeni olan kendini suçlamayı ( $\beta = ,528$ ) ve bağımlı değişken olan okul reddini yordadığı ( $\beta = ,528$ ) görülmüştür. Aracı değişken olan kendini suçlamının ise okul reddini yordadığı belirlenmiştir ( $\beta = ,200$ ). Analiz sonuçlarına göre, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinin ( $\beta = ,528$ ; %95 GA [1,119; 1,488];  $p < ,01$ ). Kendini suçlama modele aracı değişken olarak eklendiğinde ( $\beta = ,436$ ; %95 GA [ ,874; 1,280];  $p < ,01$ ) azaldığı görülmüştür ( $\beta = ,528$   $\beta = ,436$ ). Bu sonuçlar, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde kendini suçlamının aracı rolde olduğunu göstermektedir ( $\beta = ,091$ ; %95 GA [ ,052; ,133]).

**Şekil 2.** Algılanan Stresin Okul Reddi Üzerindeki Etkisinde Kabul Etmenin Aracı Rolü



*Toplam etki:*  $\beta = ,528$ ; %95 GA [1,119; ,1,488];  $p < ,01$ .

*Doğrudan etki:*  $\beta = ,450$ ; %95 GA [ ,916; 1,305];  $p < ,01$ .

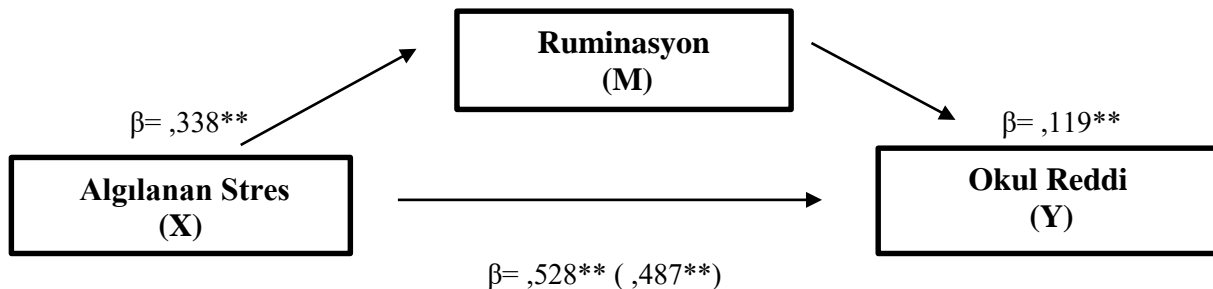
*Dolaylı etki:*  $\beta = ,078$ ; %95 GA [ ,046; ,112].

*Model:*  $N = 501$ ;  $R^2 = ,315$ ;  $F = 114,730$ ;  $p < ,01$

*Not:* \*\* $p < ,01$ , \* $p < ,05$ .

Algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde kabul etmenin aracı rolüne yönelik kurulan model sonuçları incelendiğinde, algılanan stresin modelin aracı değişkeni olan kabul etmeyi ( $\beta = ,379$ ),ve bağımlı değişken olan okul reddini yordadığı ( $\beta = ,528$ ) görülmüştür. Aracı değişken olan kabul etmenin ise okul reddini yordadığı belirlenmiştir ( $\beta = ,206$ ). Analiz sonuçlarına göre, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinin ( $\beta = ,528$ ; %95 GA [1,119; 1,488];  $p < ,01$ ). Kabul etme modele aracı değişken olarak eklendiğinde ( $\beta = ,450$ ; %95 GA [ ,916; 1,305];  $p < ,01$ .) azaldığı görülmüştür( $\beta = ,528$   $\beta = ,450$ ). Bu sonuçlar, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde kabul etmenin aracı rolde olduğunu göstermektedir ( $\beta = ,078$ ; %95 GA [ ,046; ,112]).

**Şekil 3.** Algılanan Stresin Okul Reddi Üzerindeki Etkisinde Ruminasyonun Aracı Rolü



*Toplam etki:*  $\beta = ,528$ ; %95 GA [1,119; ,1,488];  $p < ,01$ .

*Doğrudan etki:*  $\beta = ,487$ ; %95 GA [ 1,009; 1,398];  $p < ,01$ .

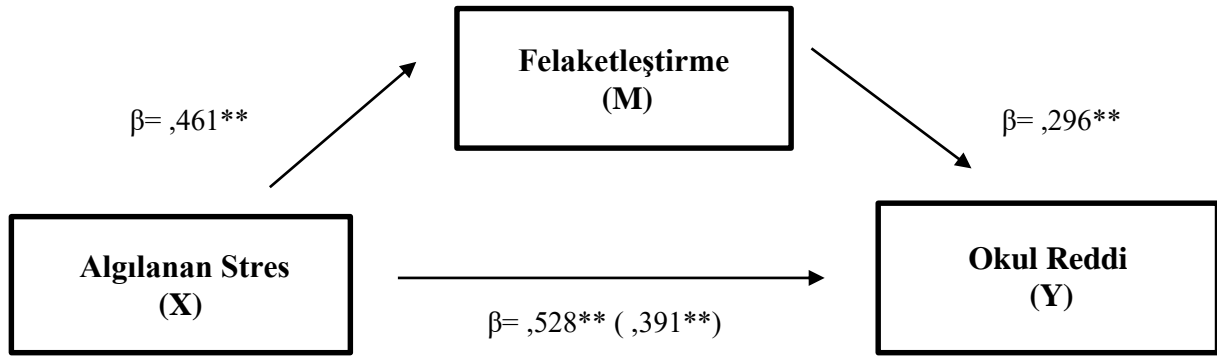
*Dolaylı etki:*  $\beta = ,040$ ; %95 GA [,013; ,072].

*Model:*  $N = 501$ ;  $R^2 = ,291$ ;  $F = 102,575$ ;  $p < ,01$

*Not:* \*\* $p < ,01$ , \* $p < ,05$ .

Algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde ruminasyonun aracı rolüne yönelik kurulan model sonuçları incelendiğinde, algılanan stresin modelin aracı değişkeni olan ruminasyonu ( $\beta = ,338$ ) ve bağımlı değişken olan okul reddini yordadığı ( $\beta = ,528$ ) görülmüştür. Aracı değişken olan ruminasyonun ise okul reddini yordadığı belirlenmiştir ( $\beta = ,119$ ). Analiz sonuçlarına göre, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinin ( $\beta = ,528$ ; %95 GA [1,119; 1,488];  $p < ,01$ ) ruminasyon modele aracı değişken olarak eklendiğinde ( $\beta = ,528$ ; %95 GA [1,119; ,1,488];  $p < ,01$ ) azaldığı görülmüştür ( $\beta = ,528$   $\beta = ,487$ ). Bu sonuçlar, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde ruminasyonun aracı rolde olduğunu göstermektedir ( $\beta = ,040$ ; %95 GA [,013; ,072]).

#### Şekil 4. Algılanan Stresin Okul Reddi Üzerindeki Etkisinde Felaketleştirmenin Aracı Rolü



*Toplam etki:*  $\beta = ,528$ ; %95 GA [1,119; ,1,488];  $p < ,01$ .

*Doğrudan etki:*  $\beta = ,391$ ; %95 GA [ ,768; 1,164];  $p < ,01$ .

*Dolaylı etki:*  $\beta = ,136$ ; %95 GA [,096; ,179].

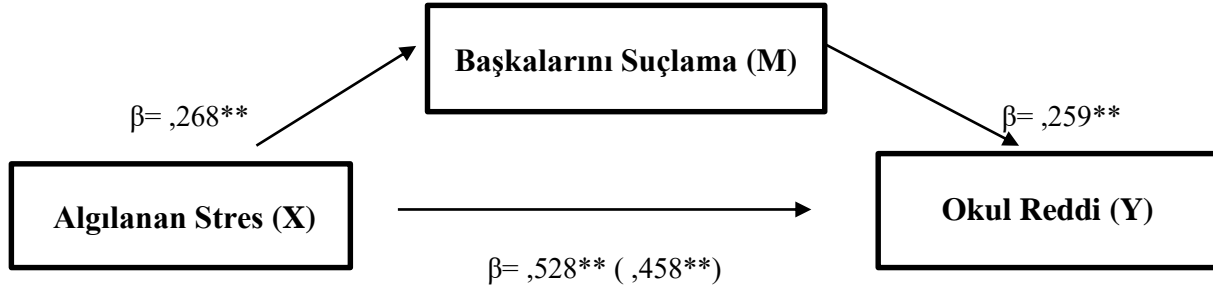
*Model:*  $N = 501$ ;  $R^2 = ,348$ ;  $F = 133,062$ ;  $p < ,01$

*Not:* \*\* $p < ,01$ , \* $p < ,05$ .

Algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde felaketleştirmenin aracı rolüne yönelik kurulan model sonuçları incelendiğinde, algılanan stresin modelin aracı değişkeni olan felaketleştirmeyi ( $\beta = ,338$ ) ve bağımlı değişken olan okul reddini yordadığı ( $\beta = ,461$ ) görülmüştür. Aracı değişken olan felaketleştirmenin ise okul reddini yordadığı belirlenmiştir ( $\beta = ,296$ ). Analiz sonuçlarına göre, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinin ( $\beta = ,528$ ; %95 GA [1,119; 1,488];  $p < ,01$ ) felaketleştirme modele aracı değişken olarak eklendiğinde ( $\beta = ,391$ ; %95 GA [ ,768; 1,164];  $p < ,01$ ) azaldığı görülmüştür ( $\beta = ,528$   $\beta = ,391$ ). Bu sonuçlar, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde felaketleştirmenin aracı rolde olduğunu göstermektedir ( $\beta = ,136$ ; %95 GA [,096; ,179]).



**Şekil 5.** Algılanan Stresin Okul Reddi Üzerindeki Etkisinde Başkalarını Suçlamanın Aracı Rolü



*Toplam etki:*  $\beta = ,528$ ; %95 GA [1,119; ,1,488];  $p < ,01$ .

*Doğrudan etki:*  $\beta = ,458$ ; %95 GA [ ,948; 1,315];  $p < ,01$ .

*Dolaylı etki:*  $\beta = ,069$ ; %95 GA [ ,040; ,104]

*Model:*  $N = 501$ ;  $R^2 = ,341$ ;  $F = 129,052$ ;  $p < ,01$

*Not:* \*\* $p < ,01$ , \* $p < ,05$ .

Algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde başkalarını suçlamanın aracı rolüne yönelik kurulan model sonuçları incelendiğinde, algılanan stresin modelin aracı değişkeni olan başkalarını suçlamayı ( $\beta = ,338$ ) ve bağımlı değişken olan okul reddini yordadığı ( $\beta = ,268$ ) görülmüştür. Aracı değişken olan başkalarını suçlamanın ise okul reddini yordadığı belirlenmiştir ( $\beta = ,259$ ). Analiz sonuçlarına göre, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinin ( $\beta = ,528$ ; %95 GA [1,119; 1,488];  $p < ,01$ ) başkalarını suçlama modele aracı değişken olarak eklendiğinde ( $\beta = ,458$ ; %95 GA [ ,948; 1,315];  $p < ,01$ ) azaldığı görülmüştür ( $\beta = ,528$   $\beta = ,458$ ). Bu sonuçlar, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde başkalarını suçlamanın aracı rolde olduğunu göstermektedir (:  $\beta = ,069$ ; %95 GA [ ,040; ,104]).

Kurgulanan aracı modellerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde BDDS'nin kendini suçlama ( $\beta = ,091$ ; %95 GA [ ,052; ,133]), kabul etme ( $\beta = ,078$ ; %95 GA [ ,046; ,112]), ruminasyon ( $\beta = ,040$ ; %95 GA [ ,013; ,072]), felaketleştirme ( $\beta = ,136$ ; %95 GA [ ,096; ,179]) ve başkalarını suçlama ( $\beta = ,069$ ; %95 GA [ ,040; ,104]) stratejileri aracılığı ile olan dolaylı etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde kendini suçlama, kabul etme, ruminasyon, felaketleştirme ve başkalarını suçlama stratejilerinin aracı rolü olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif gözden geçirme, bakış açısına yerleştirme stratejilerinin algılanan stresin okul reddi üzerindeki etkisinde aracı etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

## SONUÇ

Araştırmamızda, BDDS'nden çoğu kişinin genellikle olumlu strateji olarak kullandığı gerçek olay yerine başka hoş konular üzerinde düşünmeyi kapsayan pozitif tekrar odaklanma (Endler ve Parker, 1990) ile çocuklarda algılanan stres ve okul reddi arasında ilişki bulunmamıştır. Ayrıca olayla başa çıkmak için yeni adımları düşünebilmeyi kapsayan plana tekrar odaklanma (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989; Folkman ve Lazarus, 1989) ile algılanan stres arasında ilişki bulunamamıştır. Böylece bireylerin olumlu olarak ele aldığı pozitif şeylere tekrar odaklanabilmesi bireylerdeki olumsuz olarak görülen stres ve okul reddini etkilemediği gibi, plana tekrar odaklanmanın da algılanan stresten etkilenmediği varsayılmaktadır. Onun dışında diğer yedi bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin hem algılanan stres düzeyi hem de okul reddi ile ilişkisi bulunmuştur.

Genel olarak bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin stres ile ilişkili olduğu ve ruh sağlığı açısından önemli olduğu (Garnefski vd. 2002b; Gross, 1998; Gross ve Munoz 1995), psikolojik stresin işlevsel olmayan BDDS ile ilişkili (Garnefski, Baan ve Kraaij, 2005) olduğu araştırma bulgularımızla desteklenmiştir.

Stres ile okul reddinin, anksiyete ilişkili (Lovibond ve Lovibond, 1995; Akın ve Çetin 2007) ve anksiyete temelli olarak okul reddi ile de ilişkili (Blagg, 1987; Kearney, 2008b) olduğunu

araştırmamızın bulguları da desteklemektedir. BDDS; doğrudan stresle ilişkili olduğu ve bu süreçte duyguları düzenleme görevi olduğunu ifade eden araştırmaların olduğu (Martin ve Dahlen, 2005; Compas, Orosan ve Grant, 1993), araştırmamızda da bu bulguları destekleyen nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Özellikle stres durumlarında BDDS'nin duyguları düzenleme sürecini olumlu yönde etkilediğine (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002) dair kanıtlarla uyumlu bir biçimde araştırmamızda da stres durumlarında duyguların düzenlenmenin okul reddi ile ilişkili olduğu bulundu. Stresörlerin etkisiyle oluşan psikolojik sıkıntılarda uyum sürecinin bireylerin bu olaylarla başa çıkmak için kullandığı bilişsel duygu düzenleme stratejileriyle ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar da (Bryant, Moulds ve Guthrie, 2001; Garnefski vd. 2002a; Garnefski ve Kraaij, 2006, Werner ve Gross, 2010) bulgularımız tarafından desteklenmiştir.

Deneysel araştırmalar, duygu düzenlemede yaşanan sorunların psikopatolojiyle ilişkili olduğu (Aldao vd. 2010; Garnefski ve Kraaij, 2006; Garnefski vd. 2001; Garnefski vd. 2002b; Garnefski vd. 2004; Garnefski vd. 2007) ve özellikle ruminasyon, felaketleştirme ve kendini suçlama boyutlarının psikopatoloji ile ilişkili olduğu (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002; Garnefski vd. 2002a), Ruminasyon, Felaketleştirmenin kaygıyı artıran rolü (Ataman, 2011) olduğu gösterilmiştir. Araştırmamızın bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin; stres ve okul reddi ile arasında bulunan anlamlı ilişkiler ve pozitif tekrar odaklanma dışındaki bütün stratejilerin okul reddi ile anlamlı ilişkisinin ve ayrıca pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma dışındaki bütün stratejilerin stres ile anlamlı ilişkileri alanyazındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ruminasyon ve felaketleştirme stratejilerinin stresi artırdığı (Zlomke ve Hahn; 2005), ruminasyon, felaketleştirme, başkalarını suçlamanın duygusal problemlerle ilişkili olduğu (Beck, 1967) bilinmektedir. Araştırmamızın kendini suçlama, kabul etme, ruminasyon, felaketleştirme, başkalarını suçlama stratejilerinin; stres ve okul reddi ile arasındaki aracı rolleri alanyazındaki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Başka bir araştırmada da kendini suçlama, ruminasyon, felaketleştirme ve olumlu yeniden değerlendirmenin bireylerde olumsuz duygulara neden olan stratejiler olduğu (Martin ve Dahlen, 2005) saptanmıştır. Araştırmamızda da, bu boyutların okul reddi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışmamızda, pozitif tekrar odaklanma ve plana tekrar odaklanma dışındaki bütün boyutların hem algılanan stres düzeyi hem de okul reddi ile ilişkili olduğu gözlemlendi. Alan yazındaki bulgulara benzer biçimde; ruminasyon, felaketleştirme ve kendini suçlama; ayrıca kabul etme ve başkalarını suçlama boyutlarının stres ile okul reddi arasındaki ilişkide aracı role sahip olduğu saptandı. Bu bağlamda, öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve stresörler sonrasında bu duygularla iç içe olma hali, olayı gözünde büyütürken stresörleri daha da içinden çıkılmaz durumlar gibi görmesi ile ilişkili duygusal süreçler çocuğun okula gitmek isteğini doğal olarak olumsuz yönde etkiliyor ve okul reddi oluşuyor gibi görünmektedir. Böylece, bireylerin stresör nedenlerini bulup düzenleyerek bu durumdan kurtulmalarını sağlayacak güçleri ellerinden alınarak bireyleri stres ve semptomlar arasında salınan bir kısır döngüye iteceği düşünülebilir.

Bu bulgular çerçevesinde bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin önleyici, sağaltıcı ve koruyucu olduğu (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2002) düşünüldüğünde bu stratejilerin düzenli ve kontrollü olarak ele alındığında bireyler için hem stresörlerden uzaklaştırma da hem de psikopatolojik süreçlerden koruma da etkili olduğu düşünülebilir.

Çocukların hem evdeki hem de okuldaki streslerinin okul reddinde etkili olduğu (Blagg, 1987), stresör kaynaklı fiziksel belirtiler görülen çocuklarda okul reddetme davranışı gözlemlendiği (Kearney, 2008b) bilinmektedir. Bu nedenle, çocukların olumlu duygu düzenleme stratejileri geliştirmeleri desteklenmelidir. Bu bulgular araştırmamızla da desteklenmiştir. Klinik deneyimler ile ilgili alan yazındaki sonuçlar ve araştırma bulgularımız birlikte değerlendirildiğinde; çocuklar stres yaşadıklarında, yaşadığı stresi düzenleyebileceği yeterli olumlu duygu düzenleme stratejilerine sahip değilse okul reddi gibi olumsuz durumlar yaşama olasılığının artması beklenebilir.

---

**Etik Beyan:** Bu çalışmada kullanılan ölçek yöntemi için Doğu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 20/05/2022 tarihli ve 2022/56 nolu toplantısında 25489 sıra sayılı kararı ile izin alınmıştır. Aksi bir durumun tespiti halinde Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisinin hiçbir sorumluluğu olmayıp tüm sorumluluk çalışmanın yazar (lar) ına aittir.

**Yazar Katkı Beyanı:** 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı ise %50'dir.

**Çıkar Beyanı:** Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

---

---

**Ethics Statement:** *Permission for this study was obtained from the Ethics Committee of Dogus University with the decision number 25489 at the meeting dated 20/05/2022 and numbered 2022/56 of the relevant board. In case of detection of a contrary situation, Beykent University Journal Of Social Sciences has no responsibility and all responsibility belongs to the author (s) of the study.*

**Author Contributions Statement:** *1st author's contribution rate 50%, 2nd author's contribution rate 50%.*

**Conflict of Interest:** *There is no conflict of interest among the authors.*

---

## KAYNAKÇA

- Akfirat, O. N. ve Turan, O. (2020). Adapting the scale of cognitive emotion regulation strategies for children to Turkish: Validity and reliability studies. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 904-915.
- Akın, A. ve Çetin, B. (2007). The depression anxiety and stress scale (DASS): The study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice* 7(1), 241-268.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. ve Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Allan, S. ve Gilbert, P. (1995). A social comparison scale: Psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality and Individual Differences*, 19, 293-299. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00086-L](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00086-L)
- Anderson, C. A., Miller, R. S., Riger, A. L., Dill, J. C. ve Sedikides, C. (1994). Behavioral and characterological styles as predictors of depression and loneliness: Review, refinement, and test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 549-558. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.3.549>
- Ataman, E. (2011). Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Beck A. T. (1967). *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.1080/00029157.1974.10403697>
- Benoit, L., Barreateau S. ve Moro, M. R. (2015). "Anxious school refusal in immigrant adolescent", transcultural aspect of identity development. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63, 84-90.
- Blagg, N. (1987). *School phobia and its management*. London: Croom Helm.
- Blumkin, Z. K. (2016). The implementation of an evidence-based treatment for a complex case of school refusal. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1(1), 2379. <https://doi.org/10.1080/23794925.2016.1177800>
- Brandibas G. (2004). Truancy, school refusal and anxiety. *School Psychology International Copyright*, 25(1), 117-126. <https://doi.org/10.1177/0143034304036299>
- Bryant, R. A., Moulds, M. ve Guthrie, R. M. (2001). Hypnotizability in acute stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, 158, 600-604. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.4.600>
- Carver, C. S., Scheier, M. F. ve Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Compas, B. E., Orosan, P. G. ve Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 331-349. <https://doi.org/10.1006/jado.1993.1028>
- Egger, H. L., Costello, E. J. ve Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Endler, N. S. ve Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.58.5.844>

- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1988). *Manual of the ways of coping questionnaire*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Garnefski, N., Baan, N. ve Kraaij, V. (2005). Psychological distress and cognitive emotion regulation strategies among farmers who fell victim to the foot-and-mouth crisis. *Personality And Individual Differences, 38*, 1317-1327. <https://doi.org/10.1016/j.pay.2004.08.014>
- Garnefski, N. ve Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences, 40*, 1659-1669. <https://doi.org/10.1016/j.pay.2005.12.009>
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P. (2002). *CERQ: Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire, DATEC*. Leiden University: The Netherlands.
- Garnefski, N., Kommer, T. V. D., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J. ve Onstein, E. (2002a). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: Comparison between a clinical and a non-clinical Sample. *European Journal of Personality, 16*, 403-420. <https://doi.org/10.1002/per.458>
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., van den Kommer, T. ve Teerds, J. A. N. (2002b). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence, 25*(6), 603-611. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0507>
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M. ve Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry, 16*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0562-3>
- Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J. ve Van den Kommer, T. (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences, 36*, 267-276. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00083-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00083-7)
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 224-237. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J. ve Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2*, 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
- Haight, C., Kearney, C., Hendron, M. ve Schafer, R. (2011). Confirmatory analyses of the school refusal assessment scale-revised: Replication and extension to a truancy sample. *Journal of Psychopathological Behavioral Assessment, 33*, 196-204. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9218-9>
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs, 76*(4), 408-420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/10426-000>
- Kearney, C. A. (2007). Form and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*, 53-61. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x>
- Kearney, C. A. (2008a). *Helping school refusing children & their parents: A guide for school-based professionals*. UK: Oxford University Press.



- Kearney, C.A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. ve Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A. ve Albano, A. M. (2007). *When children refuse school: A cognitive-behavioral therapy approach therapist guide*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kearney, C. A. ve Bates, M. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. *Children & Schools* 27(4), 207-216. <https://doi.org/10.1093/cs/27.4.207>
- Kearney, C. A. ve Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school-based health professionals. *Journal of School Health*, 76(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/01454455900143007>
- Kearney, C. A. ve Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification* 14, 340-366. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x>
- Kearney, C. A. ve Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The school assessment scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85-96. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201\\_9](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9)
- Kearney, C. A. ve Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 339-354. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- Kearney, C. A. ve Silverman, W. K. (1999). Functionally based prescriptive and nonprescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior. *Behavior Therapy*, 30, 673-695. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(99\)80032-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(99)80032-X)
- Kearney C. A. ve Sims K. E. (1997). A clinical perspective on school refusal in youngsters. *Psychotherapy in Practice*, 3(1), 5-19. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6572\(199721\)3:1<5::AID-SESS2>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6572(199721)3:1<5::AID-SESS2>3.0.CO;2-O)
- Kearney, C. A. ve Spear, M. (2014). School refusal behavior. In L. Grossman & S. Walfish (Eds.), *Translating psychological research into practice* (pp. 83-85). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.22158/jar.v3n1p16>
- King, N. J., Ollendick, T. H. ve Tonge, B. (1995). *School refusal: Assessment and treatment*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lovibond, P. F. ve Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scale (DASS) with the Beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy* (33): 335-343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-u](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-u)
- Martin, R. C. ve Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39 (7), 1249-1260. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.004>
- Nolen-Hoeksema, S. , Parker, L. E. ve Larson, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 92-104. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.67.1.92>
- Oral, T. ve Ersan, C. (2017). Çocuklarda (8-11 yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37, 419-428. <https://doi.org/10.21497/sefad.328629>
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/brm.40.3.879>



- Seçer, İ. (2014). The adaptation of school refusal assessment scale into Turkish: Reliability and validity studies. *Pakistan Journal of Statistics*, 30, 1197-1202.
- Snoeren, F. ve Hoefnagels, C. (2014). Measuring perceived social support and perceived stress among primary school children in the Netherlands. *Child Ind Res* 7(3), 473-486. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9200-z>
- 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, 555-574. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/13.4.555>
- Sullivan, M. J. L., Bishop, S. R. ve Pivik, J. (1995). The Pain Catastrophizing Scale: Development and validation. *Psychological Assessment*, 7, 524-532. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.4.524>
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. ve De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tennen, H. ve Affleck, G. (1990). Blaming others for threatening events. *Psychological Bulletin*, 108, 209-232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.209>
- Werner, K. ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring, & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13-37). New York: Guilford Press.
- Zlomke K. R. ve Hahn K. S. (2010). Cognitive emotion regulation strategies: Gender differences and associations to worry. *Personality and Individual Differences*, 48, 408-413. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.007>