



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK**

**ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL RED
PROFİLLERİNİN BELİRLENEREK SOSYAL İŞLEVSELLİK VE
PSİKOLOJİK UYUMLARININ İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Nur Hilal GÜNDAŞ

**Danışman
Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR**

**RİZE
2025**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR'in danışmanlığında, Nur Hilal GÜNDAŞ tarafından hazırlanan *Ortaokul ve Lise Öğrencilerinde Okul Red Profillerinin Belirlenerek Sosyal İşlevsellik ve Psikolojik Uyumlarının İncelenmesi* adlı bu tez çalışması, 03/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle/~~oy çokluğuyla~~ başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Ünvanı, Adı SOYADI

İmza

Başkan

:

Prof. Dr. İsmail SEÇER

Üye

:

Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR

Üye

:

Dr. Öğr. Üyesi Betül AYDIN

ETİK BEYAN

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Ortaokul ve Lise Öğrencilerinde Okul Red Profillerinin Belirlenerek Sosyal İşlevsellik ve Psikolojik Uyumlarının İncelenmesi” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

03/06/2025

Nur Hilal GÜNDAŞ

ÖNSÖZ

“Ortaokul ve Lise Öğrencilerinde Okul Red Profillerinin Belirlenerek Sosyal İşlevsellik ve Psikolojik Uyumlarının İncelenmesi” adlı tez çalışmamda, öğrencilerin sahip oldukları okul red profillerini incelemeyi, okul reddi, sosyal işlevsellik ve psikolojik uyumları açısından ilişkileri araştırmayı hedefledim. Yüksek lisans ders dönemimde ve tez çalışması sürecimde bana sağladığı desteklerinden dolayı kıymetli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR’e saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitimim ve araştırma sürecimde yine desteklerini sunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. İsmail SEÇER’e ve Öğr. Gör. Fatmanur ÇİMEN’e ve tez savunma sürecimde desteklerinden dolayı Dr. Öğr. Üyesi Betül AYDIN’a çok teşekkür ediyorum.

Hayatım boyunca bana maddi manevi desteklerini sevgilerini esirgemeyen değerli annem Leyla GÜNDAŞ’a, babam Sebahattin GÜNDAŞ’a ve kardeşim Onur Berat GÜNDAŞ’a şükranlarımı sunuyorum.

Nur Hilal GÜNDAŞ
RİZE/2025

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
KISALTMALAR	VIII
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
GİRİŞ	1
1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
1.1. Okul Reddi	15
1.1.1. Okul Reddi Profilleri	17
1.2. Yaygınlığı	19
1.3. Klinik Özellikleri	19
1.4. Nedenleri ve Risk Faktörleri	20
1.5. Sonuçları	23
1.6. Sosyal İşlevsellik	23
1.7. Psikolojik Uyum	26
1.7.1. Depresyon	26
1.7.2. Anksiyete	28
1.7.3. Stres	30
1.8. Okul Reddi ve Psikolojik Uyum	31
1.9. İlgili Araştırmalar	32
1.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	32
1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	35
2. YÖNTEM	42
2.1. Araştırmanın Yöntemi	42
2.1. Evren ve Örneklem	42
2.2. Veri Toplama Araçları	42
2.2.1. Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği	43
2.2.2. Sosyal ve Uyumsal İşlevsellik Ölçeği	43

2.2.3. Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği Kısa Formu.....	44
2.3. Veri Analizi	44
3. BULGULAR	47
4. SONUÇ VE TARTIŞMA	55
4.1. Sonuç.....	55
4.2. Tartışma.....	55
4.2.1. Okul Red Profillerinin Karşılaştırılması	55
4.2.2. Okul Reddi ile Sosyal İşlevsellik Arasındaki İlişkinin Tartışılması	57
4.2.3. Okul Reddi ile Psikolojik Uyumun Tartışılması	58
4.2.4. Sosyal İşlevsellik ile Okul Reddi Arasındaki İlişkide Psikolojik Uyumun Aracı Rolüne İlişkin Tartışma.....	59
4.3. Öneriler	60
KAYNAKÇA.....	61
EKLER	73

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi
Danışman : Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR
Hazırlayan : Nur Hilal GÜNDAŞ
Yıl : 2025
Sayfa Sayısı : 82

ÖZET

**ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNDE OKUL RED PROFİLLERİNİN
BELİRLENEREK SOSYAL İŞLEVSELLİK VE PSİKOLOJİK
UYUMLARININ İNCELENMESİ**

Bu araştırmada, ortaokul ve lise öğrencilerinin ilk olarak okul red profillerinin belirlenmesi, sonrasında okul reddi, sosyal ve uyumsal işlevsellik ve psikolojik uyumlarının incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde Erzurum ilinin merkez ilçelerinde öğrenim gören 451 gönüllü ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, veri toplamak için Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği (SRAS-R), Sosyal ve Uyumsal İşlevsellik Ölçeği (CASAFS) ve Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği Kısa Formu (DASS-21) kullanılmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamak adına okul red profillerini belirlemek için JAMOVİ programı ile Gizil Profil Analizi (GPA) gerçekleştirilmiş; AMOS 21 paket programı ile Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) yapılmıştır.

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda ilk olarak yüksek düzeyde okul reddi olan profil, orta düzeyde okul reddi olan profil ve okul reddi olmayan profil olmak üzere toplam üç okul reddi profili belirlenmiştir. Sonrasında, Model 1’de sosyal işlevsellik ve okul reddi arasında yordayıcı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiş, Model 2’de psikolojik uyum değişkeni dahil edilmiş ve Model 1’de oluşturulan değişkenler arasındaki katsayının anlamlı bir şekilde düştüğü görülmüştür.

Araştırma sonucunda, üç okul reddi profili elde edilmiş (okul reddi olmayan profil, yüksek düzeyde okul reddi profili, orta düzeyde okul reddi profili), sosyal işlevsellik ile okul reddi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ve psikolojik uyumun okul reddi ile sosyal işlevsellik arasında aracı role sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Reddi, Okul Red Profilleri, Sosyal İşlevsellik, Psikolojik Uyum, Depresyon, Anksiyete, Stres

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Department of Guidance and Psychological Counseling
Thesis Type : Master Thesis
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Fazilet TAŞDEMİR
Author : Nur Hilal GÜNDAŞ
Year : 2025
Pages : 82

ABSTRACT

**INVESTIGATION OF THE SOCIAL FUNCTIONING AND
PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT OF MIDDLE AND HIGH SCHOOL
STUDENTS BY DETERMINING THEIR SCHOOL REJECTION PROFILES**

The aim of this study was first to determine the school rejection profiles of middle and high school students and then to examine school rejection, social and adaptive functioning, and psychological adjustment.

The sample of the study consisted of 451 volunteer middle and high school students studying in the central districts of Erzurum province during the 2023-2024 academic year. In the study, School Refusal Assessment Scale (SRAS-R), Social and Adaptive Functioning Scale (CASAFS), and Depression-Anxiety-Stress Scale Short Form (DASS-21) were used to collect data. In order to answer the research questions, Latent Profile Analysis (LPA) was conducted using the JAMOMI program to determine school refusal profiles and Structural Equation Modeling (SEM) was conducted using the AMOS 21 package program.

In accordance with the objectives of the study, a total of three school refusal profiles were first identified: a high school refusal profile, a moderate school refusal profile, and a no school refusal profile. Subsequently, it was found that there was a predictive relationship between social functioning and school refusal in Model 1, the psychological adjustment variable was included in Model 2, and it was found that the coefficient between the variables created in Model 1 decreased significantly.

As a result of the research, three school refusal profiles were obtained (no school refusal profile, high school refusal profile, moderate school refusal profile), it was determined that there was a significant negative relationship between social functioning and school refusal and psychological adjustment had a mediating role between school refusal and social functioning.

Keywords: School Refusal, School Refusal Profiles, Social Functioning, Psychological Adaptation, Depression, Anxiety, Stress

KISALTMALAR

Ed.	:	Editör
DASS	:	Depresyon- Anksiyete- Stres
GAS	:	Genel Adaptasyon Sendromu
GPA	:	Gizil Profil Analizi
KGB	:	Karşıt Olma- Karşıt Gelme Bozukluğu
No.	:	Numara
ORDÖ	:	Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği
ss.	:	Sayfadan sayfaya/sayfalar
vb.	:	Ve benzeri, ve benzerleri, ve bunun gibi
vd.	:	Ve devamı, ve diğerleri
vs.	:	Vesaire
YEM	:	Yapısal Eşitlik Modeli

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Betimsel istatistikler.....	47
Tablo 2. Korelasyon tablosu.....	48
Tablo 3. GPA model uyum indeksleri	49
Tablo 4. Okul red profillerine ilişkin bilgiler	50



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal işlevsellik ile okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolüne yönelik kurulan model.	11
Şekil 2. Standart ortalama puanlara dayalı okul red profilleri.....	49
Şekil 3. Sosyal işlevsellik ve okul reddi arasındaki ilişkiye yönelik YEM Modeli ..	51
Şekil 4. Sosyal işlevsellik ve okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolüne ilişkin YEM Modeli.....	53



GİRİŞ

Dünyaya gelen her birey, öncelikli olarak bireysel ve dolayısıyla toplumsal açıdan hayata kazandırılmak adına, yasaların da zorunlu kıldığı bir şekilde okula gitmek durumundadır. Okul, bir öğrencinin akademik gelişiminin yanı sıra kişisel ve kişilerarası gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Okul aynı zamanda psikososyal sıkıntıların ve gelişimsel sapmaların belirgin hale gelebileceği bir ortamdır (Galle- Tessonneau ve Heyne, 2020). Okul yaşamının çocuklar ve gençler için birçok olumlu yanı bulunmakla birlikte okula düzenli devam etmek bazı öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Çeşitli sağlık sorunları vb. haller dışında bir öğrencinin okula tam zamanlı veya belli saatlerde devam etmeme eğilimi göstermesi alanyazında “Okul Devam Problemleri” olarak adlandırılan önemli bir sorun alanını gündeme getirmektedir (Seçer ve Ulaş, 2020).

Okul devamsızlığı, çocuk ve ergenlerde mazeretli ve mazeretsiz devamsızlıkları ifade etmektedir. Ara sıra yapılan devamsızlıklar ciddi bir sorun teşkil etmemektedir fakat aşırı devamsızlık öğrencinin okulda geçirilen eğitim faaliyetlerinden mahrum kalmasına, bu sebeple öğrenme sürecini sekteye uğratmasına sebep olmaktadır (Erol, 2021). Kearney (2008) okul devamsızlık kriterlerini son iki hafta içerisinde okul süresinin %25’ini kaçırmış olmak, öğretim yılının 15 haftalık bir süresi boyunca 10 günden fazla devamsızlıkta bulunmuş olmak şeklinde sıralamıştır.

Okula devamsızlık da dahil olmak üzere okula devam sorunları, uzun zamandır çocuklar ve ergenler için kritik bir gelişimsel zorluk ve sınırlayıcı bir faktör olarak kabul edilmektedir (Kearney, 2016). Çocuk ve ergenler okula devam sorunu sergilediklerinde, bu sorun onların sıkıntılarının yanında mevcut durumda ve gelecek dönemlerdeki gelişim sorunları riskine de işaret etmektedir (Galle- Tessonneau ve Heyne, 2020). Ayrıca, okul devam sorunları, okul kurallarının yanı sıra sosyal normların da ihlali olarak görüldüğünden eğitim kurumlarının yöneticilerini endişelendirmektedir (Donat vd., 2018). Gençlerin eğitime teşvikte bulunan bir toplumda okula devam konusu, siyasi ve eğitim yöneticileri için önemli bir konu haline gelmiştir (Havik vd., 2014). Okula devam etmenin sosyal öneminin eğitimsel, sosyal ve kişisel gelişimi desteklediği de gösterilmiştir (Gonzalvez vd., 2021).

Okula devam ile ilgili problemler, okula devamsızlığın farklı türlerini, okula devam etme veya okulda kalmayla ilgili genel zorlukları içermektedir (Heyne vd., 2019). Okul devam problemleri, düşük eğitim performansı, düşük sınav puanları ve daha az okuryazarlık seviyesinden, okulu reddetme ve okulu bırakmaya kadar uzanan çok çeşitli eksikliklerle ilişkilendirilmiştir (Bridgeland vd., 2006; Burton vd., 2014; Smerillo vd., 2015). Bununla birlikte anksiyete, depresyon (intihar davranışı ve yas sorunları dahil) ve sosyal izolasyon gibi davranış sorunlarını içselleştirmeye sebep olmakla birlikte, bozulmuş sosyal etkileşim ve zayıf akran ilişkileri; alkol, madde kullanımı ve riskli cinsel davranışlar, meydan okuma ve davranış sorunları ve hatta suç işlemeye kadar uzanan hayati problemlere yol açabilmektedir (aktaran, Gonzalvez vd., 2019).

Okul devam problemlerinin farklı türleri bulunmaktadır. Gonzalvez (2019) ve Kearney (2004)'in analitik yaklaşımını esas alan bu türler okul reddi, okul terki, okulu asma vb. şekillerde sıralanmaktadır.

Okul reddi, bir çocuğun evden ayrılıp okula gitmekte zorluk çekmesi, okula gitme durumuyla ilgili kaygı hissetmesi, öfke nöbetleri geçirmesi, biyolojik bir kökeni olmamasına karşın psikosomatik belirtiler göstermesi şeklinde yaşanan duygusal bir problemdir (Hersov, 1960). Bu tür sorunlar derse katılımı ile ilgili isteksizlik yaşamayla başlamakta ve okula geç kalma ile devam etmekte ve son evre olarak da okul devamsızlığı ile sonuçlanmaktadır (Kearney, 2007).

Heyne ve Sauter (2013) okul reddini, çocuk veya ergenin okula gitme güçlüğü yaşaması ve çoğu şekilde okula devamsızlık ile karakterize olarak ortaya çıkan bir sorun şeklinde belirtirken; Kearney (2007) okul reddi yaşayan öğrencileri, “*derslere katılımda zorlanan, devamlı bir şekilde okula geç kalan, sabahları hazırlanmakta uzun süreler harcayan ve okula gitmekle ilgili korkuları olan çocuklar*” şeklinde tanımlamıştır. Yine Kearney (2007)'e göre okul reddi yaşayan öğrenciler, okuldayken kendilerini *üzüntülü ve endişeli* hissetmektedirler. Bütün bunlardan yola çıkarak okul reddi; öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerinin olumsuz yönde etkilenmesine yol açan ciddi bir problem olarak değerlendirilmektedir (Kearney ve Graczyk, 2014).

Okul reddi kavramının, okul reddi yaşayan çocukların tanı ve tedavisinde sorun yaşanmaması adına karıştırılan diğer kavramlardan ayrımının iyi yapılması

gerekmektedir. Bütün bunların yanında günümüzde fazlasıyla araştırma konusu olan okul reddi sıklıkla *okul fobisi*, *okul terki*, *okulu asma* vb. gibi kavramlarla birlikte ele alınmakta ve birbirlerinin yerine de kullanılmaktadır. Birbirlerinin yerine kullanılmalarına karşın temel göstergeleri göz önünde bulundurulduğunda birbirlerinden farklı davranışsal göstergelere sahip oldukları da görülmektedir (Erol, 2021).

Okul fobisi, okula gitmekle ilgili kaygı hissetme ve okul ortamı veya okulla ilgili herhangi bir şeyden korkma durumu olarak tanımlanır (Rettig ve Crawford, 2000). Okul fobisinin temelinde korku bulunmaktadır (Hersov, 1972). Ayrıca, okul fobisinin okul reddine sebebiyet verebileceği de belirtilmektedir (Babadağı, Usta ve Karabekiroğlu, 2017). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V)'nda ise okul fobisi, özgül fobilerin içinde yer almakla birlikte, çocuğun ailesinden ayrılma korkusu yaşaması şeklinde değil de özgül bir biçimde okul ortamından veya okul ortamındaki herhangi bir durumdan korkması şeklinde ifade edilmektedir (Bahalı ve Yolga Tahiroğlu, 2010; Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Genel bir şekilde okul fobisi temelinde korku olan okul devamsızlığı olarak açıklanırken, okul reddi okul fobisinden farklı olarak; gerginlik yaratan ortamlardan kaçmak, dikkat çekmek, pekiştireçlerden etkilenme şeklinde farklı sebeplere dayanır. Bununla birlikte okul reddi, okul fobisine kıyasla daha genel ve kapsayıcı bir kavramdır (Erol, 2021).

Okul terki, öğrencinin düzenli olarak devam ettiği okul programını, diplomasını almadan programdan ayrılması şeklinde tanımlanır (Küçükarslan, 2019). Okul terki yaşayan öğrencilerde akademik motivasyon ve öğrenme konusunda istek düşük seviyededir. Bu öğrencilerin okula gitmekle ilgili hissettikleri bir korku bulunmamaktadır. Okul terkinin önemli ölçüde yordayıcıları; akademik anlamda başarısızlık, disiplin cezası alma, ciddi seviyede devamsızlık, saldırgan davranışlar sergileme, kamu malına zarar verme ve hatta vandalizme kadar dayanan antisosyal girişimlerde bulunma şeklinde sıralanabilir (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011, aktaran Erol, 2021).

Okula yabancılaşma, başarıya giden yolda öğrencilere eşit fırsatların verilmemesi, okul müfredatı ile çocukların yaşantısının kopuk olması, okulda yaşanan problemliler nedeniyle çocuğun içine kapanması, öğretmen öğrenci ilişkisinin yetersiz olması, çocuğun kontrol duygusundan uzak olması gibi nedenlerle

gelişebilmektedir. Bunun yanında, ebeveynlerin çocuklarının okul durumuna karşı ilgisiz kalması ve çocukta gelişen büyüklere karşı güvensizlik duygusu gibi durumlar da okula yabancılaşmaya yol açabilmektedir (McElhinney, Kunkel ve Lucas, 1970). Okula yabancılaşan öğrencilerin bazıları okuldan tamamen uzaklaşırken bazıları ise sadece iyi not almak adına bir gayret geliştirebilmektedir. Ancak, öğrencinin göstermiş olduğu bu çaba, öğrencinin yaşamış olduğu problemlerin üstesinden gelmesini sağlamamaktadır. Bu nedenlerle okula yabancılaşan öğrenciler okulu sıkıcı bulabilmekte, gerçek hayatta hiçbir işe yaramayan bir yer olarak görebilmektedirler (Şimşek ve Katıtaş, 2014).

Okuldan kaçma, okul yöneticileri, öğretmenleri ve velilerin izni veya haberi olmadan öğrencinin okula geç gitme, okuldan izinsiz bir şekilde ayrılma veya gün içerisinde okula gitmeme gibi durumlarını kapsayan bir tanımdır (Ereş, 2014). Okuldan kaçan öğrenciler, okul reddi gösteren öğrencilerin aksine durumu ailelerinden gizleme eğilimindedirler. Ayrıca, bu öğrencilerde fiziksel anlamda bir sorun ve duygusal problemlerin görülmemesinin yanı sıra antisosyal davranışlar gözlemlenebilmektedir (Bahalı, 2008).

Okuldan çekilme, ailelerinin belirli ihtiyaçları ve öncelikleri ile ilgili sebeplerden ötürü, çocukların kısa veya uzun dönemli olarak okuldan uzak kalmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Australia, 2004). Ebeveynler farkında olmaksızın veya kasıtlı bir şekilde çocukların devamsızlık yapmasına yönelik teşvikte bulunabilmektedirler. Bununla birlikte ebeveynler çocuklarını okula göndermeye çalışmazlar ve çocuklarının okulda olmadıklarının bilincindedirler. Örneğin, ev işlerine yardım etme, kardeşlere bakma, aileye yardım amaçlı para getirebileceği işlerde çalışma gibi nedenlerin yanı sıra çocuğun eski eş veya bir başkası tarafından kaçılması ihtimalini önlemek maksadıyla veya çocuğu cezalandırmak için okula göndermeme gibi durumlar sıralanabilir. Ayrıca, okul temelli nedenlerle (çocuğu okuldaki gerçek veya algılanan tehditlerden korumak, okul personelinin bir şeyleri gizlemek gibi) de çocuklarını okula göndermeyebilirler. Aileleri tarafından okula kayıtları yaptırılmayan çocuklar da bu kapsamda değerlendirilmektedirler (Erol, 2021).

Yukarıda okul devam problemlerine ilişkin verilen bilgiler ve türlerine ilişkin tanımlamalar göz önünde bulundurulduğunda okul reddi gösteren öğrencilerin diğer

türlere göre önemli bir ayrışma içerisinde oldukları söylenebilir. Bu anlamda okul reddi gösteren çocuklar örneğin okuldan kaçma ve terk gösterenlere göre daha başarılı ve uyumlu çocuklar olarak değerlendirilebilir ve okul reddi daha erken bir dönemde hatta okul öncesi eğitim aşamasında ve okul hayatının ilk gününde bile ortaya çıkabilir. Oysaki, okuldan kaçma ve terk daha uzun bir okul yaşamı ve yaş olarak daha büyük bir döneme girilmiş olmasını gerektirebilmektedir. Ayrıca, okul reddi yaşayan öğrencilerde okul terki gösteren öğrencilerin aksine disiplin sorunları ve akademik başarısızlık bulunmamaktadır (Washington, 2001, aktaran Erol, 2021). Bu anlamda okul reddi gösteren çocuk ve gençlerin diğer kategorilere göre farklı ve erken dönem tanınmasına ihtiyaç duydukları değerlendirilmektedir.

Okulu reddetme davranışı, okul çağındaki gençlerin yaklaşık %5-%28'ini zaman zaman etkilemekte ve cinsiyet, ırk ve sosyoekonomik düzeyler açısından bir fark gözetmeksizin her öğrencide görülebilmektedir (Kearney, 2001). Pina vd. (2009) öğrencilerin yaklaşık %28'inin akademik kariyerleri boyunca herhangi bir zaman diliminde okul reddi davranışı gösterdiklerini belirtmiştir.

Okul reddi semptomları genel anlamda kademeli olarak ilerlemektedir. Belirtiler hafta sonu bitiminde, tatil ertesi veya yaşanan bir hastalık sonrasında başlayabilmekte ve çocuklar okula dönmekte zorlanmaktadır. Bazı çocuklar okula gitmek adına evden çıksa da okula yaklaştıkça zorlanabilmekte ve yarı yolda eve geri dönebilmektedir. Okul reddine evde, okulda veya akranlarla yaşanan stresli durumlar da sebep olabilmektedir (Fremont, 2003).

Çocuklarda ortaya çıkan semptomlar korku, panik semptomları, ağlama nöbetleri, öfke nöbetleri, kendine zarar verme tehditleri ve sabahları ortaya çıkan ve çocuğun evde kalmasına izin verilirse iyileşen somatik semptomlar şeklindedir (Bernstein vd., 1997).

Okul reddi kısa ve uzun vadeli sonuçlara sahip bir kavramdır. Okul reddinin kısa vadeli sonuçlarına düşük akademik performans, aile çatışmaları ve akran ilişkileriyle ilgili yaşanan zorluklar örnek verilebileceği gibi uzun vadeli sonuçları akademik başarı düşüklüğü, istihdam zorlukları ve psikiyatrik hastalık riskinde artış olarak sıralanabilir (Hersov, 1972; Flakierska-Praquin, Lindstrom ve Gillberg, 1997).

Okul reddi davranışında bulunan çocukların özellikle anksiyete, depresyon gibi duygusal sıkıntılardan mustarip olmalarının yanı sıra ayrılık anksiyetesi, sosyal fobi,

basit fobi, panik bozukluk, travma sonrası stres bozukluğu, majör depresif bozukluk, distimi ve uyum bozukluklarının yer almaktadır (Last ve Strauss, 1990; McShane, Bernstein, 1991; Walter ve Rey 2001).

Bu araştırmada söz konusu olan okulu reddetme davranışları arasındaki ayrım olarak ele alınan okul red profilleri, Kearney ve Gonzalvez (2019)'in oluşturmuş oldukları işlevsel analitik yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre bahsi geçen okul red profilleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Okulla ilgili korku ve endişe duyma ve buna bağlı olarak kaygı, depresyon yaşamasına sebep olan etkilere uzak durma
2. Okuldaki sınavlar veya sunumlardan, kendini iyi hissetmediği sosyal ortamlardan, yargılayıcı tutum ve davranışlardan kaçınma
3. Önemli kişilerin dikkatini çekme
4. Okul ortamı dışındaki eğlenceli pekiştireçlerden etkilenme

İlk profilde, okuldayken yaşadığı sıkıntıya neyin sebep olduğunu anlamakta güçlük çeken ve okula gitmek istememe sebeplerini söyleyemeyen çocuklardan bahsedilmektedir. Problemler genellikle okulla ilgili olmakla birlikte çocuklar okula gitmek istemediklerini açıkça belli ederler. Çünkü kaygılı ve mutsuz hissetmelerinin yanında fiziksel belirtiler de gösterirler (Çullu, 2021). Bu durum küçük çocuklarda okuldaki rahatsızlıklarının sebebini belirlemede güçlük çekme şeklinde görülürken, ergenlerde daha çok dönemler arasındaki geçişlerinde yaşadıkları zorluk, okul binasına girmekte güçlük veya okula ulaşımında gecikme şeklinde görülebilir (Kearney, 2008). Bu işlev genel itibarıyla anksiyete bozukluğu, somatik belirtiler, okula geç kalma ve okul devamsızlığı ile ilişkilidir (Kearney ve Albano, 2004; Kearney, Chapman ve Cook, 2005; Kearney ve Bensaheb, 2006).

İkinci profil, sosyalleşmede zorlanan, arkadaşlık ilişkileri zayıf, kendini yalnız hisseden, yargılanma ve eleştirilme durumlarını yaşayacağı ortamlardan rahatsızlık duyan öğrencileri kapsamaktadır. Bu profil genellikle ergenlerde görülür (aktaran Sarı, 2020). Kearney ve Silverman (1990) ise bu profili okuldaki sosyal etkinlikler, sunumlar, sözlüler veya atletik performanslar gibi durumlardan rahatsız olma şeklinde sorunlar yaşayan çocukları niteler şekilde açıklamışlardır. Ayrıca, bu profil genel ve sosyal anksiyetenin yanı sıra utangaçlık ile de ilişkilendirilebilir (Kearney ve Albano, 2004)

Üçüncü profilde ebeveynler veya diğer kendine bakım verenlerin dikkatlerinin çekilmek istenmesi söz konusudur (Kearney ve Silverman, 1990; Gonz lvez vd., 2019). Bu profil ise daha çok ebeveynleriyle birlikte evde vakit geçirmek istemelerinden ötürü okulu reddeden küçük çocukları kapsamaktadır. Bu durumda çocuğun okulu reddetmesi doğrudan okulla ilgili olmamakla beraber çocuğun ebeveyn veya bakım vereninden ayrılma konusunda zorlanması nedeniyle okula devam etmede zorlanmasıyla ilişkilidir. Bu profil, ayrılık anksiyetesi ve karşıt gelme bozukluğu ile ilişkili bulunmuştur (Kearney ve Albano, 2004; Kearney vd., 2005; Kearney vd., 2006).

Dördüncü profil ise ev veya okul dışındaki ilgi çekici yerlerdeki somut peki tiren lerle ilgilidir (Kearney ve Silverman, 1990; Gonz lvez vd., 2019). Bu profil okuldan kaçma kavramıyla ilişkilidir ve ya  a daha büyük  ocuk ve ergenlerde görülmektedir. Bu somut peki tiren ler televizyon izleme,  evrimi i oyunlar oynama, akranlarıyla vakit geçirme ve madde kullanımı şeklinde olabilir. Bahsedilen somut peki tiren lerin peşinden gitme eyleminde bulunan gençlerde suça karışma, kuralları çiğneme ve aile  atı ması yaşama gibi durumlar görülmektedir (Kearney, 2008). Dolayısıyla bu profil daha çok Karşıt Gelme Bozukluğu (KGB) ve davranım bozukluğu ile ilişkilidir (Kearney ve Albano, 2004; Kearney vd., 2006).

Okul reddi yaygınlık oranları değişkenlik göstermekle birlikte alanyazında kullanılan farklı kavramsalla tırmalardan dolayı yorumlaması güçtür (Granell de Alvaz vd., 1984; Kearney ve Bensaheb, 2006; Kearney, 2008). Bunun sebebi okul reddini tanılama ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan ölçütlerin farklılık göstermesi olabilir (Kearney ve Silverman, 1990). Yapılan çalışmalara göre okul reddinin yaygınlığı %1-%5 tahmin edilirken, güncel alan yazında daha yüksek oranlar tahmin edilmektedir (Suveg vd., 2005). Kearney (2001)'e göre okul reddi, okula giden  ocuk ve ergenlerin %28'inde en az bir kez görülmektedir. Okul reddinin Türkiye'de g r lme sıklı ıyla ilgili ayrıntılı veriler sunan ayrıntılı çalışmalar bulunmamaktadır (Bahalı, Tahiro lu ve Avcı, 2009).

Okul reddinin çeşitli de i kenlerle ilişkisini araştıran bazı çalışmalar mevcuttur. Bu kapsamda okul reddine eşlik eden yaygın bozuklukların ya  gruplarına göre değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Okul  ncesi ve ilkokula ba layan öğrencilerde daha çok ayrılık anksiyetesinin okul reddine eşlik ettiği görülürken

(Heyne vd., 2001; Katz, Leith ve Paliokosta, 2016) yapılan diğer çalışmalar ayrılık anksiyetesi ile okul reddinin ilişkili olduğunu destekler niteliktedir (Bagnell, 2011; Egger vd., 2003; Fremont, 2003; Hansen, Sanders, Massaro ve Last, 1998; Hella ve Bernstein, 2012; Heyne vd., 2001, Kearney ve Albano, 2004). Yaşça büyük ortaokul ve lise öğrencilerinde ise okul reddine genel anksiyete bozukluğunun (Egger vd., 2003; Haight, Kearney, Hendron ve Shafer, 2011; Hansen vd., 1998; Heyne vd., 2001; Kearney ve Albano, 2004), McShane, Walter ve Rey, 2001), sosyal anksiyete bozukluğunun (Egger vd., 2003; Ingul ve Nordahl, 2013) ve depresyonun (Baker ve Wills, 1978; Bools vd., 1990; Buitelaar, Andel Duyx ve Strien, 1994; King, Ollendick ve Tonge, 1995; Walter vd., 2010; Wu vd., 2013) eşlik ettiği belirlenmiştir.

Okul reddi ile ilişkisi olabilecek bir diğer değişken ise sosyal işlevselliştir. Sosyal ve uyumsal işlevsellik, bireyin sosyal beceriyle ilgili bilişsel, duygusal ve dilsel süreçleri içeren bir nitelik olarak adlandırılmaktadır (Price vd., 2002; Crowe vd., 2011). Bu süreçler, bireylerin kişisel, sosyal ve akademik yaşantılarına önemli bir derecede etki etmektedir (Gonzálvez vd., 2019). Sosyal işlevsellik, okul performansı, akran ilişkileri, aile ilişkileri ve ev görevleri/öz bakım alanlarını içeren çok boyutlu bir değişken olarak ele alınmaktadır (Price vd., 2002). Bu açılarından bakıldığında yalnızlık hissi, sosyal izolasyon, ilişkisel sorunlar (özellikle akranlar arasında) okul reddi için bir risk faktörü oluşturabileceği bildirilmiştir (Scholte ve Van Aken, 2006).

Yapılan araştırmalarda sosyal işlevselliğin akademik performansı olumlu yönde etkileyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gutiérrez, Escartí ve Pascual, 2011; Talwar vd., 2017; Vicent vd., 2017) Alanyazında okul reddi ile sosyal işlevselliğin ilişkisini incelemeye yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan biri olan Gonzálvez vd.'nin (2019) ergenler üzerinde yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin okul red profilleri incelenmiş, okul reddi davranışı göstermeyen öğrencilerin sosyal işlevsellik puanlarının, okul reddi davranışında bulunan öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dolayısıyla sosyal işlevselliğin çocuklarda okul reddi davranışı için önemli bir koruyucu nitelik taşıyabileceği değerlendirilmiştir. Bununla birlikte mevcut alanyazının sınırlılığı da göz önünde bulundurulduğunda bakış açısının

genişleyebilmesine katkı sağlanabilmesi için sosyal işlevselliğin okul reddi ile ilişkisinin ele alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Okul reddi davranışıyla bağlantısı olduğu düşünülen bir diğer kavram ise psikolojik uyumdur. Psikolojik uyum; bireyin çevresel koşulların yarattığı stresle etkili bir şekilde baş edebilme yeteneği olarak tanımlanır (Seaton, 2009). Ayrıca, psikolojik uyum kişinin günlük yaşam sıkıntılarıyla baş edebilme, yoğun kaygı, depresyon belirtilerini ve strese neden olan faktörleri kontrol edebilme becerisi olarak da ele alınır (Seçer, Ulaş ve Karman-zl, 2020).

Erol (2021), ocuk ve ergenlerde okul reddi ile kişilik yapısını ve psikolojik uyumlarını incelediği çalışmasında, öğrencilerin psikolojik uyum değişkenlerinin (depresyon, anksiyete ve stres) okul red davranış seviyeleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra, psikolojik uyumun bazı değişkenleri ile okul reddini inceleyen bazı çalışmalar da mevcuttur. Aslan (2018)'ın yaptığı çalışmada, 8 – 14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişki incelenmiş; araştırma verileriyle, anksiyete duyarlılığının okul reddini pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Fining vd.'nin (2019) okul devamsızlığı ve kaygı arasındaki ilişkileri ele alan çalışmaları derledikleri araştırmalarında, elde edilen bilgilerle; okul reddi ile ayrılık anksiyetesi, sosyal ve genel anksiyete bozuklukları ve basit fobi arasında ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yun vd.'nin (2019) yaptıkları çalışmada ergen depresyonunun okul reddine yol açabileceği ifade edilmiştir. Bahali, Tahiroğlu, Yolga ve Avcı'nın (2009) yapmış oldukları araştırmada; okul reddi davranışına eşlik eden ruhsal bozukluklardan en sık rastlanılanın ayrılma kaygısı bozukluğu olduğuna; Gümüştaş, Yulaf ve Gökçe'nin (2014) yaptıkları çalışmada ise okul reddi görülen çocuklarda %63,7'sinin anksiyete bozukluğu tanısına sahip olduğuna ulaşılmıştır. Hindistan'da okul reddi şikayetiyle psikiyatri servisine başvuran çocuklarla yürütülen bir çalışmada, çocukların %77.8'inde psikiyatrik tanıya rastlanıldığı; bunlar içinde en sık olarak depresyon (%26.7) ardından anksiyete (%17.7) şeklinde olduğu belirtilmiştir (Nayak, Sangoi ve Nachane, 2018, aktaran Erol, 2021). Yerli ve yabancı alanyazına ilişkin veriler psikolojik uyumun çocuklarda okul reddi için önemli bir belirleyici ve risk faktörü olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle bu araştırma sürecinde okul reddi ve psikolojik uyum arasındaki ilişki örüntüsünün ele alınması önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir.

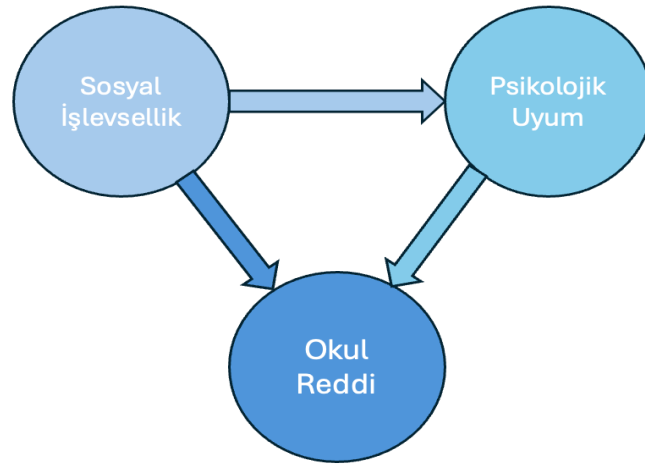
Okul reddi, okul red profilleri, sosyal işlevsellik ve psikolojik uyum kavramları yukarıda tanımsal çerçevelerden açıklanmış, son yıllarda yapılan araştırmalarla birlikte sunulmuştur. Yapılan çalışmaların bu kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklamakta sınırlı bilgi sunduğu görülmektedir. Okul reddi kavramının yanı sıra, okul red profillerinin tespit edildiği, sosyal işlevsellik ve psikolojik uyumlarının bir arada ele alınarak incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu gerekçeyle, araştırmanın problemini “Ortaokul ve lise öğrencilerinde okul red profillerinin belirlenerek sosyal işlevsellik ve psikolojik uyumlarının incelenmesi” oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ortaokul ve lise öğrencilerinde okul red profillerinin belirlenmesi ve sosyal işlevsellik ve psikolojik uyumlarının okul reddi ile yordayıcı ilişkisinin ele alınması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Ortaokul ve lise öğrencilerinin belirlenen okul red profilleri nelerdir?
2. Ortaokul ve lise öğrencilerinde sosyal işlevsellik okul reddinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Ortaokul ve lise öğrencilerinde sosyal işlevsellik ile okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolü var mıdır?

Sosyal işlevsellik ile okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolüne ilişkin tasarlanan model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sosyal işlevsellik ile okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolüne yönelik kurulan model.

Araştırmanın Önemi

Konuyla ilgili akademik literatüre bakıldığında, okul reddinin çocuk ve ergenlerde ruhsal, akademik, kişisel ve sosyal açılardan olumsuz etkilere yol açtığı; bu olumsuz etkiler sonucunda öğrencilerin hayatlarında mevcut durumda ve ilerleyen safhalarında ciddi problemlere kaynaklık ettiği söylenebilir. Okul reddinin mümkün olan en kısa sürede tanınmasında ve iyileştirilmesinde profesyonel yaklaşılması gerektiği düşünülmektedir. Bu yönleriyle bakıldığında okul reddinin eşlik eden diğer kavramlarla ele alınması önem taşımaktadır. Alanyazı taramasında da görüldüğü gibi çocuk ve ergenlerin sosyal işlevselliklerinin, psikolojik uyumlarının okul reddine ve okula devam problemlerine sebep olabileceği tahmin edilmektedir. Bunun yanı sıra okul reddi araştırmalarının son zamanlarda sıklıkla incelenen bir alan olduğu ancak çok yönlü açılardan ele alınmadığı ve değerlendirilmediği görülmektedir. Okul reddinin Türkiye’de öğrencilerde psikolojik uyum ve sosyal işlevsellikleri açısından ele alınan kaynakların çok sınırlı olduğu ve okul red profillerinin doğrudan ele alındığı bir çalışmaya rastlanmadığı bilinmektedir. Alanyazındaki bu kısıtlılığın okul reddiyle bağlantılı olabilecek kavramları anlamaya yönelik önemli bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir.

Okul reddi, okula devam problemleri ile ele alınan, öğrencilerin okula uyum sağlamalarını zorlaştıran bir kavram olarak alanyazında ele alınmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde, okul reddi davranışının birçok sayıda olumsuz sonuçla ilişkili önemli bir sorun olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bu anlamda, okul reddi davranışı, sadece öğrenci, öğretmen ve velilerin zorlandığı bir konu olarak değil aynı zamanda toplumsal açıdan da risk faktörü oluşturan okul devam problemlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Alanyazında birçok kavram ile ilişkisinin gözden geçirildiği okul reddi genel bir tanım olarak ele alınmış, okul red profillerinin incelendiği çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Türkiye’de ise okul red profillerinin ayrı ayrı ele alınarak incelendiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Okul red profillerinin, öğrencilerin sahip oldukları sosyal uyumsal işlevsellikleri ve psikolojik uyumlarıyla doğrudan veya dolaylı bir şekilde bağlantılı olduğu tahmin edilmektedir. Sosyal bir grup içerisinde keyif alma, bir sosyal gruba ait olma gibi duyguların ergenliğin temel gelişimsel hedeflerini temsil ettiği göz önüne alındığında, sosyal işlevselliğin çocuk ve ergenlerde okul reddini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında, okul reddi ve okul red profilleri, sosyal işlevsellik ve psikolojik uyum kavramları açısından incelenmiştir.

Okul red profillerinin ayrıntılı incelenmesinin okul reddi kavramına daha geniş bir perspektiften bakılmasına yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan ele alınan konunun, alanyazında yeni bir bakış açısı kazandırabileceği ayrıca alan uzmanlarının konuyla ilgili önleyici ve müdahale çalışmalarında yol gösterici olabileceği öngörülmektedir. Okul reddi problemine yaklaşım stratejilerinin daha etkili ve bilgili şekilde hazırlanmasına katkı sağlayacağı, söz konusu kavramlarla ilgili ilişkisine yönelik alanyazındaki bilgi birikime faydalı olabileceği, benzer okul reddi özelliklerini paylaşan öğrencilerin belirlenmesi ve dolayısıyla her bir alt grubun ihtiyaçlarının belirlenmesine, bu ihtiyaçların göz önünde bulundurularak önleme ve müdahale stratejileri sunulmasına olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, okullarda okul reddine yönelik müdahale ve önleyici çalışmaların düzenlenmesinde okul red profillerine de yer verilerek sosyal işlevsellik ve psikolojik uyumların da dikkate alınacağı, gelecek dönemlerde yapılacak olan çalışmalara, okul psikolojik danışmanlarına ve ebeveynlere yol gösterici nitelikte bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları şu şekildedir;

1. Araştırmanın evreni 2023-2024 yılları arasında öğrenim gören, Erzurum merkez ilçelerindeki (Palandöken, Yakutiye, Aziziye) ortaokul ve lise öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, çocuklarla değil sadece ergenlerle çalışılmak istenmesi sebebiyle ilkokul öğrencilerinin dahil edilmemesi, sadece ortaokul ve lise öğrencileriyle çalışılması ile sınırlıdır.
3. Maliyet, zaman ve ulaşım zorlukları nedeniyle bu çalışma Erzurum ili ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şu şekildedir;

1. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin okul red profillerinin, sosyal işlevsellik ve psikolojik uyumlarının benzer düzeyde olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırma sürecinde veri toplamak adına seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ölçek maddelerini doğru ve içten bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

Tanımlar

Okul Reddi

Okul reddi bu çalışmada, okula gitmeyi reddeden, derslere devam etmekte ve okulda vakit geçirebilme konusunda sıkıntı yaşayan, ebeveynlerinin veya kendisi için önemli bireylerin dikkatini çekmek isteyen, okul dışındaki eğlenceli pekiştireçlere ilgi gösteren ebeveyn bilgisi dahilinde evde kalan, okula gitme zamanı geldiğinde somatik şikayetlerden yakınan, okula baskı halinde gitme durumunda saldırgan davranışlar dışında antisosyal davranışlar göstermeme ile karakterize ergenleri tanımlamaktadır.

Okul Red Profilleri

Bu çalışmada belirlenen okul red profilleri yüksek düzeyde okul reddi, orta düzeyde okul reddi ve okul reddi olmayanlar şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen okul red profillerinin alt faktörleri ise şu şekildedir: Okulla ilgili negatif uyaranlardan kaçınma, okulda kaygı verecek sosyal durum ve kişilerden kaçınma, önemli kişilerin dikkatini çekme ve okul dışındaki eğlenceli pekiştireçlere yönelme.

Sosyal İşlevsellik

Sosyal işlevsellik, bireyin sosyal becerileri ile ilgili bilişsel, duygusal ve dilsel süreçleri içeren bir nitelik olarak tanımlanmakla beraber bu çalışmada da ergenlerin okul performanslarını, aile ve akran ilişkilerini, ev işlerinde ne derece uyumlu olduklarını belirlemek amacıyla kullanılan bir kavramdır.

Psikolojik Uyum

Bu çalışmada psikolojik uyum kavramı, ergenlerin mevcut durumda yaşadıkları depresyon, anksiyete ve stres seviyelerini belirleyen bir kavram olarak ele alınmaktadır.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Okul Reddi

Okula gitmek, günümüz dünyasında çocuk ve gençler arasında yasaların da zorunlu kıldığı bir şekilde yapılması gereken, yaşamlarının büyük bir kısmını kapsayan önemli bir süreçtir. Okula bağlılık ve devamlılık gösterme, öğrencilerin akademik hayatları için gereken ortam; sosyal becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar, mesleki beceriler edinme, sorun çözme, belirli bir amaç doğrultusunda diğerleriyle bir araya gelme gibi becerilerin edinilmesi açısından önemlidir (Tanner-Smith ve Wilson, 2013; Kearney ve Graczyk, 2014). Bu sebeple okula düzenli bir biçimde devamlılık sağlama okul çağındaki bireylerin okul başarılarının artmasına, yaşam akışlarında verimli olabilecek alışkanlıklar geliştirmesine, sosyal öğrenme kavramıyla birlikte tehlikeli sayılabilecek davranış türlerinden uzak durmasına yardımcı olmakla birlikte hayatları boyunca sosyal, akademik ve diğer yaşam alanlarında başarılar elde etmelerine katkı sağlamaktadır (Rumberger, 2011). Bütün bunlarla birlikte bazı çocuklarda okula gitmekte isteksizlik görülmektedir. Bu durumun en önemli sebeplerinden biri de okul reddidir (Gonzalves, 2019).

Okul reddi kavramı, tarihsel açıdan bakıldığında, okulun var olduğu kadar eski bir kavram olsa da öğrencilerin okula gitmesinin yasalarla zorunlu kılındığı zamanlarda açıklaması olan bir kavram haline gelmesi gerekliliği hissedilmiştir. Okula gitmeyi reddetme kavramı ilk kez 1913 yılında Jung tarafından “nevrotik reddetme” şeklinde tanımlanmıştır (Holzer ve Halfon, 2006). Broadwin (1932), korku ve anksiyete kaynaklı “okula gitmeyi reddetme” kavramını tanımlayan ilk araştırmacıdır. Broadwin (1932), okul reddi yaşayan çocukların okuldaki geçirmeleri gereken vakit içerisinde annelerine bir şey olacağı kaygısı yaşadıklarını ve bu kaygıdan kurtulmak, rahatlamak adına eve kaçtıklarını belirtmiştir. Broadwin’in (1932) okul reddi tanımında ise, çocuğun birkaç ay ile bir yıla kadar olan bir süreçte okula gitmediğini; okul devamsızlığının belirgin bir ölçüde görüldüğünü, büyük oranda ebeveynlerin çocuğun okulda olmadığından haberdar olduğunu; çocuğun evdeyken mutlu ve kaygısız bir ruh halinde görüldüğünü fakat okuldayken mutsuz bir ruh haline büründüğünü ifade etmiştir (Halfon ve Holzer, 2006). Bununla beraber Broadwin (1932) bir açıklamasında okul reddini ‘bir şekilde okuldan kaçma ... [ki bu]

çocuklarda görülen bir nevroz sebebiyle oluşur.' (s. 254) şeklinde belirtmiş, bu sayede de araştırmacıların okul reddini ve alt türlerini araştırmalarının öncülüğünü yapmıştır (Eisenberg, 1958; Kahn ve Nursten, 1962; Reid, 1982). İlerleyen yıllarda Johnson, Szurek ve Svendsen (1941), Literatüre *okul fobisi* kavramını kazandırmışlar ve *okul fobisini*; anksiyete temelli okula gitmekten kaçınma davranışı şeklinde tanımlamışlardır. Okul reddi ise kavramsal olarak ilk Büyük Britanya'da ortaya çıkmıştır. Hersov (1960) tarafından duygusal açıdan sorunlar yaşayan ve bu nedenle okula gitmeyi reddeden çocuklardaki sorunları açıklamak için kullanılmıştır.

Okul reddi davranışı uzun bir süre klinik bir görüş olarak ele alınmıştır ancak okuldan kaçma davranışında bulunan çocuk ve gençlerin çeşitliliği sonucu araştırmacılara ve uzmanlara kavramsal, sınıflama ve sağaltım açısından birçok soru yöneltilmiştir (Broadwin, 1932; Johnson vd., 1941; Kearney ve Silverman, 1993; Partridge, 1939). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabının (DSM-V; APA, 2013) beşinci baskısından bu yana okula devam sorunları, ayrılık anksiyetesi bozukluğunun belirtileri olarak gösterilmiş fakat okul reddi ayrıca bir davranış bozukluğu olarak kategorize edilmemiştir (Yazıcı, 2023). Bunların yanı sıra çocukların okul reddi davranışında bulunduğu farkında olunsun ya da olunmasın, fiziksel veya psikotik patolojilerle açıklanamaz (örneğin, ağır psikoz, takıntı bozuklukları gibi) (Holzer ve Halfon, 2006).

Alanyazında ise okul reddi, başta anksiyete ve depresyon olmak üzere, duygusal sıkıntılar nedeniyle okula gitme konusunda ve derslere devam etmede güçlük çekme şeklinde ifade edilmektedir (King ve Bernstein, 2010). Okula devam etmede güçlük, okul saatleri içerisinde ailenin bilgisi dahilinde evde kalma ve bunun yanı sıra devam zorunluluğuna direnme gibi problemleri içeren duygusal bir rahatsızlık şeklinde de tanımlanmaktadır (Melvin vd., 2017). Bu davranış, genel olarak uzun süre boyunca tam devamsızlık, okul gününün bir kısmını kaçıрма sebebiyle kısmi devamsızlık, kronik geç kalma, okula gitmekten büyük ölçüde korkma ve ebeveyn ve öğretmenlerine evde kalmak için yalvarma şeklinde kendini gösterebilen geniş yelpazeye sahip bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okulu reddetme davranışı gerçekten okula gitmeyen çocuk ve ergenlerin yanı sıra okula gitmeyi isteyen ancak bu amaca ulaşamamış öğrencileri de kapsamaktadır (Kearney, 2006).

Okul reddi davranışı iki farklı şekli mevcuttur. Bunlardan biri, kendi kendine düzelen şeklindedir ve iki hafta içerisinde sönme eğilimi gösterir. Diğerinde ise kronik bir şekilde okulu reddetme davranışı görülmektedir ve bu durumda ise okul devamsızlığı iki hafta ile bir yıla kadar kendini gösterebilmektedir. Okulu reddetme süresi uzadıkça okula tekrardan dönmek de o kadar zorlaşmaktadır (Kearney ve Hugelshofer, 2000).

Okul reddi kriterlerinin genel anlamda Berg (2002) tarafından oluşturulmuş olmasına karşın Heyne vd. (2019) bu kriterleri eleştirmiş ve yaptıkları araştırmada okul reddi adına yeni kriterler öne sürmüşlerdir. Bu çalışmaya göre okul reddi şu koşullarda gerçekleşmektedir:

1. Çocuk ve ergenlerde, okula gitmekten kaçınmanın bir ibaresi olarak geçici ve duygusal anlamda hissedilen sıkıntı (örneğin, depresif ruh hali, uykusuzluk vb.) sebebiyle okula gitmek istemezler veya reddederler; fakat bu durumda okul devamsızlığının mutlaka ortaya çıkması gerekmez (örneğin, okul gününü boş geçirmek; okula geç kalmak ve hafta, ay veya yıl şeklinde okula gitmemek).

2. Çocuk ve gençler okula gitmedikleri zamanlarda çoğunlukla evdedir ve bunu ailelerinden saklamazlar. Okula gitmedikleri zamanlar öncesinde sakladıkları bir şeyse bile bu fark edildikten sonrasında gizlemeyi bırakırlar.

3. Çocuk ve gençler, baskı sonucu okula götürülme durumlarına karşı çıkmak dışında ciddi anlamda antisosyal eğilimler göstermezler.

4. Ebeveynler, problemin başlangıç tarihinden itibaren, çocuklarının okula devam etmelerini istediklerini belirtmiş olmakla beraber, konuyla ilgili olarak, çocuklarının okula devam edebilmeleri açısından gereken çabayı gösterirler.

1.1.1. Okul Reddi Profilleri

Bu araştırmada da inceleneceği üzere okul reddi davranışı, bazı açılardan ayrımlara sahiptir. Okul reddi davranışındaki bu ayrım Kearney ve Silverman tarafından 90'lı yıllarda ortaya konulan işlevsel analitik modele dayanmaktadır (Kearney ve Silverman, 1990). Bu modele göre okul reddi dört işlevsel profilden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Negatif duygulanımı tetikleyen okulla ilgili uyaranlardan kaçınma,
2. Okuldaki sosyal ve/veya değerlendirici durumlardan kaçınma,

3. Öğrenci için önemli kişilerin (örneğin, ebeveyn, öğretmen vb.) dikkatini çekme,
4. Okul ortamı dışındaki eğlenceli somut pekiştireçlerden etkilenme

Bu modele göre, ilk iki profilde çocuğun stresli durumlardan uzaklaşması veya negatif duygulanımı tetikleyen okul uyarılarından kaçınması için olumsuz pekişmenin varlığı söz konusu olduğu belirtilmiştir. Birçok durumda gençler, birinci ve ikinci işlevsel koşulların bir kombinasyonu nedeniyle okulu reddettikleri düşünülmektedir. İlk işlevsel profil genellikle somatik belirtilerden ve diğer itici durumlardan kaçınmak için okulu reddeden küçük çocukları ifade etmektedir. Bu çocukların bazen akran kaynaklı tehditler gibi okulu reddetme davranışlarının belirli tetikleyicilerini tanımlamalarının yanı sıra daha sık bir şekilde okulda kendilerini “kötü hissettikleri” ve evde eğitim almak istediklerini belirttikleri ifade edilmiştir (Kearney, Lemos ve Silverman, 2004). Ayrıca bu işlevsel koşullara sahip gençlerin anksiyete, depresyon ve diğer duygusal bozukluklarda yüksek puanlar aldıkları belirtilmiştir (Higa, Daleiden ve Chorpita, 2002; Kearney, 2002; Kearney ve Albano, 2004; Gomez-Nunez vd., 2017).

Son iki profilde, olumlu pekiştirme ile sürdürülen okulu reddetme davranışı ifade edilmektedir. Okul dışında eğlenceli aktiviteler içeren faaliyetler (örneğin, arkadaşlarla birlikte vakit geçirmek, oyun oynamak vb.) ve istenen ilgiyi (örneğin ebeveyn ilgisi) sağlamak gibi olumlu bir pekişme ile sürdürülmektedir (Gonzalez vd., 2019). Olumlu pekiştirme ile sürdürülen okul reddi davranışının pek çok vakasında, çocuğun okulla ilgili tek başına bir endişesi olmadığı, bunun yerine okul dışında daha cazip uyarılara çekildiği belirtilmiştir (Kearney, Lemos ve Silverman, 2004). Üçüncü profil daha çok ayrılık kaygısı yaşayan çocuklarla bağlantılı bulunurken, dördüncü profil daha çok dışsallaştırıcı davranış problemleriyle ilişkili bulunmuştur (Higa vd., 2002; Kearney, 2002; Kearney ve Albano, 2004).

Dördüncü profilde genellikle okul dışındaki eğlenceli somut pekiştireçleri aramak için okul reddi davranışı gösteren ergenleri tanımlamaktadır. Bu tür somut pekiştireçler, arkadaşlarla yapılan aktiviteleri, bisiklete binmeyi, uyumak veya televizyon izlemek için evde kalmayı ifade etmesinin dışında uyuşturucu kullanımı veya suçlu eylemlerde bulunmayı da içerebilmektedir (Kearney, Lemos ve Silverman, 2004). Bu profildeki okul reddi davranışının diğer profillere kıyasla daha kronik olma

eğiliminde olduğu ve genellikle yoğun aile çatışması veya başka türlü sorunlu aile dinamikleri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Kearney ve Silverman, 1995).

1.2. Yaygınlığı

Çocuk ve ergen popülasyonuna bakıldığı zaman yaygınlığının %5-%28 olduğu ifade edilmektedir (Havik vd., 2015; Kearney ve Bensaheb, 2006; Kearney, 2008). Ancak okul reddinin kavramsal ve sınıflandırma açısından farklı kriterlerin göz önünde bulundurulması, genel olarak yaygınlığıyla ilgili net yorumların yapılmasını zorlaştırmaktadır (Granell de Aldaz vd., 1984; Kearney ve Bensaheb, 2006; Kearney, 2008).

Okul reddinin, genç popülasyonun yaklaşık %1-2'sinde, psikiyatrik tanı almış genç popülasyonun ise %5-16'sında görüldüğü, bunun yanı sıra, ortaokul öğrencilerinde okul reddi görülme durumunun ilkökul öğrencilerine kıyasla daha fazla olduğu bildirilmiştir (Maynard vd., 2015). Okul reddinin bilinen bir genetik faktörü bulunmamakla birlikte çalışmalar 5-7 arası çocuk ve 11-14 yaş arası ergenlerde daha yaygın olduğu tespit edilmiştir (Heyne, King, Tonge ve Cooper, 2001; Fremont, 2003; Burrus ve Roberts, 2012; Carpentieri vd., 2022).

Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, okul reddi kız ve erkeklerde aynı oranda görüldüğü bildirilmiştir. Ancak, İngiltere'de yapılan bir çalışmada 5-15 yaş arasındaki öğrencilerin okul reddi davranışında bulunma oranları erkeklerde %5, kızlarda %3 şeklinde tespit edilmiştir. Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise okul reddi davranışının erkek öğrencilerde özellikle de lise öğrencilerinde daha fazla görüldüğü; bunun yanında tüm sosyoekonomik düzeylerde görülebildiği ifade edilmiştir (Kardaş, Kardaş ve Bildik, 2018).

1.3. Klinik Özellikleri

Okul reddine sahip çocuklarda genel olarak görülen özelliklere bakıldığında; çoğu zaman okulla ilgili yakınmalar, okula gitme konusunda isteksizlik gösterme, okula gitmesi için ebeveyni tarafından baskılanma, cezalandırılma veya yalvarılması, okuldayken öğretmen ve yöneticiler tarafından okulda kalması adına zorlanması halinde çocuğun okulda kalmayı reddetmesi ile başlamakta; çocuk okula gitme durumunda kaldığında bunlara kaygı ve panik belirtiler eşlik etmektedir. Bunların yanı

sıra çocuklar çoğu okula gitmek için evden çıkamamakta, bunu başardığı durumda okulda kalmakta güçlük çekmekte veya daha yarı yoldayken eve geri dönmektedir (Hersov, 1977).

Okul reddinin en önemli belirtilerinden biri de somatik semptomlardır. Bu somatik semptomlar kendini baş ağrısı, karın ağrısı, mide bulantısı, titreme veya baş dönmesi şeklinde kendini gösterebilmektedir (Heyne, 2006, s. 600-602; Sewell, 2008, s. 406). Bu semptomlar içinde en yaygınları baş ve mide ağrılarıdır. Çocuk okula gitmediğinde, hafta sonları ve tatillerde semptomlar da kendiliğinden dağılır. (Heyne, King ve Cooper, 2002; Fremont, 2003).

Okul reddi davranışında bulunan çocuklarda genellikle okula devamsızlığa etki eden kaygı veya yıkıcı davranım bozuklukları da dahil olmak üzere bazı psikiyatrik bozukluklar görülebilmektedir (Kearney, 2008). Okulu reddetme ile görülebilen ruhsal bozukluklara anksiyete bozuklukları ve depresyon örnek verilebilir (Egger vd., 2003; Kearney ve Albano, 2004; Heyne, Sauter ve Maynard, 2015; Nayak vd., 2018). Walter vd. (2010)'nin yapmış oldukları bir çalışmada, okul reddi davranışında bulunan çocuk ve ergenlerin yaklaşık %50'sinin anksiyete bozuklukları (ayrılık anksiyetesi bozuklukları, özgül fobi, sosyal fobi, yaygın kaygı bozuklukları gibi) eş tanı aldıkları bildirilmiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda da okul reddinin anksiyete ile bağlantılı olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Bahalı, Tahiroğlu ve Avcı, 2009; Gümüştaş vd., 2014).

Okul reddi davranışında bulunan çocuk ve ergenlerde, söz konusu olan belirtilerin yanı sıra meydan okuma, uyum göstermeme, okuldan veya evden kaçma, saldırganlık öfke nöbetleri gibi davranış sorunları da görülebilmektedir (Egger vd., 2003; Kearney vd., 2002; Kearney ve Bates, 2005; Knollman vd., 2010; Maynard vd., 2015).

1.4. Nedenleri ve Risk Faktörleri

Okul reddi davranışı çocuk ve gençleri sosyal, duygusal ve akademik açılardan etkileyen (Kearney vd., 2002); bu sebeple okul yönetimi, öğretmenler ve ebeveynler tarafından olumsuz sonuçlar ortaya çıkmadan önlem almaları gereken ciddi bir okul ruh sağlığı problemidir (Kearney ve Graczyk, 2014). Bu bağlamda çocuk ve ergenlerin

okul reddi belirtileri (örneğin, aşırı ve süregelen devamsızlık) gösterdikleri takdirde derhal önlem alınması gerekmektedir (Erol, 2021).

Kearney, Silverman, Albano, Sims gibi bazı araştırmacılar, okul reddi kavramının kapsamını belirlemek adına okul reddi davranışının nedenlerini ve işlevlerini sınıflandırmaya yönelik bir model tasarlamışlardır (aktaran Çullu, 2021, s. 82). Yani aslında bahsi geçen okul red profilleri, aynı zamanda okul reddi davranışının nedenleri olarak da ele alınmaktadır. Bunları şu şekilde sıralanabilir;

- 1) Okulla ilgili korku ve endişe veren uyarlardan kaçınma
- 2) Okuldaki sınavlar veya sunumlardan, kendini iyi hissetmediği sosyal ortamlardan, yargılayıcı tutum ve davranışlardan kaçınma
- 3) Önemli kişilerin dikkatini çekme
- 4) Okul ortamı dışındaki eğlenceli pekiştireçlerden etkilenme

Okul reddinin başlangıcı ikinci çocukluk dönemi ve ergenlikte kademeli ve sinsi bir şekilde kendini gösterme eğilimindeyken daha küçük çocuklarda aniden ortaya çıkma söz konusudur. Okul reddi davranışına zemin hazırlayan etmenler her yaşta bulunabilmektedir. Bunlar çocuğun kendisiyle bağlantılı (örneğin; kaza, bedensel bir hastalık veya ameliyat; okulla ilgili bir durum (örneğin; sınıf veya okul değişikliği, ortaokul veya liseye geçiş, bir arkadaşın ayrılması veya kaybı) veya aile yaşamına (boşanma, ebeveynlerden birinin hastalığı, doğum, taşınma) bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir (Halfon ve Holzer, 2006). Ayrıca okul kaynaklı sebeplere problemli öğrenci-öğretmen ilişkisi (Baker ve Bishop, 2015; Havik vd., 2014), öğrenme bozuklukları (Prabhuswamy vd., 2007), kötü arkadaş ilişkileri (Place vd., 2000; Jones ve Suveg, 2015), okul ve ebeveynler arasındaki iletişimsizlik (Ingul, Havik ve Heyne, 2019) gibi etmenler de örnek verilebilir.

Çocuk veya ergenler, ilgi çekmek, otoriteye karşı çıkmak gibi duygusal sorunlar veya psikolojik belirtiler nedeniyle okul devamsızlıkları ve okuldan kaçma durumları okul reddi davranışını etkileyen faktörler arasındadır (Egger vd., 2003; Knollman vd., 2010). Benzer şekilde çocuklar aileyle veya akranlarıyla yaşadıkları çatışmalar ya da okul yaşantılarında meydana gelen güçlükler gibi stres verici bazı durumların ardından okullu reddetmeye başlamaktadır (McShane vd., 2001).

Ailelerde görülen aşırı korumacı ebeveyn tutumları (Kameguchi ve Murphy-Shigematsu, 2001) ve psikolojik problemleri olan ebeveynlere sahip olma (Bahalı vd.,

2011; Egger vd., 2003) gibi risk faktörleri de çocukların okul reddi problemini etkilemektedir.

Okul devamsızlığına eşlik eden okul reddi davranışı kliniğe getirilen öğrencilerin %5-16'sında yaygınlık gösterdiği görülmüştür (Egger vd., 2003; Havik vd., 2015; Heyne ve King, 2004; Steinhausen vd., 2008). Ayrıca okul reddi davranışı gösteren çocuk ve gençler için düşük yaşam kalitesi (Torrens Armstrong vd., 2011) ve aile içi stresle de bağlantılı bulunmuştur (Bryce ve Baird 1986).

Okul reddi olan bireylerde olumsuz düşünme (Maric vd., 2012; Abela ve Hankin, 2011), özgüven düşüklüğü (Maric vd., 2013) ve problem çözmede güçlük çekmenin (Place vd., 2002) yanı sıra yaralanma, şiddet, madde bağımlılığı, psikiyatrik bozukluklar ve ekonomik sıkıntılar da risk faktörleri arasındadır (Kearney, 2008).

Okul reddinin en önemli sebeplerinden biri de zorbalığa maruz kalmaktır (Vidourek ve Merianos, 2016; Havik, Bru ve Ertesvåg, 2015). Zorbalığa maruz kalma sıklığı okul reddi riskini de artırırken (Bitsika, Altheyne ve Sharplay, 2020), otizm spektrum bozukluğu ve dikkat eksiliği hiperaktivite bozukluğu tanıılı çocukların zorbalığa maruz kalma durumları yüksektir (McClemont vd., 2015; Tippet, Houlston ve Smith, 2010). Yazıcı'nın (2023) 5-19 yaş aralığındaki Otizm Spektrum Bozukluğu tanıılı öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık ve buna bağlı gelişen okul reddini araştırdığı tez çalışmasında, okul reddinin nedenlerinden birinin akran zorbalığı olduğu, bunlara ek olarak akademik başarısızlık ve okul yönetiminin bu durumu teşvik edici davranışlarının bulunması da tespit edilmiştir.

Psikodinamik bir bakış açısıyla, okul reddi özellikle anneyle olan bağımlı ilişkiden kaynaklanan duygusal bir sorun olarak ele alınmaktadır (Christogiorgos ve Giannakopoulos, 2014). Okul reddi ile ebeveynleri ilişkilendiren sonuçlar göz önüne alındığında, okul reddi ile bağlanma stilleri arasında bir ilişki olabileceği düşünülmektedir. Güvensiz bağlanma stiline sahip çocuklar başkalarıyla yakınlaşmaktan rahatsız olmakta ve insanlara güvenmekte güçlük çekmektedirler. Bu açıdan, sosyal hayata daha az uyum sağlamakta, strese karşı daha savunmasız olmalarının yanında duygularını çok fazla kontrol edememektedir (Kesebir, Kavzoğlu ve Üstündağ, 2011). Moss ve St-Laurent'e (2001) göre güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar iletişim, bilişsel katılım ve ustalık motivasyonu gibi pek çok alanda güvensiz bağlanma stiline sahip akranlarına göre daha iyi performans sergiledikleri

belirtilmiştir. Bu nedenle, güvensiz bağlanma stilinin de okul reddine yol açabileceği düşünülmektedir (Tekin vd., 2018)

1.5. Sonuçları

Okul reddi, eğitimciler ve ruh sağlığı çalışanları açısından önemli bir sorun teşkil etmekle beraber tıp ve günlük yaşam alanlarında da ciddi bir sorun olarak ele alınmaktadır (Nishida vd., 2004). Okul reddi de diğer okul ruh sağlığı problemleri gibi uzun süreli okul devamsızlığı sonucu oluşan; bireyin, ailenin ve okul yönetiminin güçlükler yaşamasına neden olan ciddi bir sorun olarak ele alınmaktadır. Yapılan araştırmalar problemlili okul devamsızlığının hem kısa vadeli (örneğin, intihar girişimleri, duygusal bozukluklar, şiddet, alkol ve madde kullanımı, düşük akademik performans, ailevi zorluklar, kötüleşen akran ilişkileri gibi) hem de uzun vadeli sonuçları (örneğin, okul terki, yetişkinlikte; yoksulluk, suç işleme, psikiyatrik bozukluklar) olduğunu ortaya koymaktadır (Fremont, 2003; Sewel, 2008; Kearney, 2008; Heyne vd., 2011; Esch vd., 2014).

Uygun müdahalelerin yapılmadığı takdirde okul reddi davranışı uzayabilmekte ve tedavisi çok daha zor bir hale gelebilmektedir (Glaser, 1959; Hersov, 1972; King vd., 1998; Okuyama vd., 1999; Sonoda vd., 2008). Okul reddinin uzaması durumunda çocuk ve ergenlerin okula dönüşle ilgili kaygıları artabilmekte (Warnecke, 1964; Terada, 2015) ve devamında okula gitme isteksizliklerini çözme konusunda motivasyonları azalabilmektedir (Maeda ve Heyne, 2029).

1.6. Sosyal İşlevsellik

Sosyal ve uyumsal işlevsellik yapısıyla ilgili birçok teorik konu bulunmaktadır. Bu yapı genel anlamda bireyin yaşamının çeşitli alanlarında belirli bir kültür veya toplumun beklentilerini yerine getirmedeki göreceli başarısı hakkında, kendisi veya bir başkası tarafından yapılan bir yargıyı içermektedir. Yeterlilik yargısı kimin, hangi yaşam alanları hakkında ve hangi kriterlere yönelik yapılması gerektiği gibi bazı belirsizlikleri içermektedir. Terminoloji ve tanımlamalardaki bu zorluklara rağmen sosyal ve uyumsal işlevsellik kavramı sıklıkla kullanılmaktadır. Örneğin, Weissman (1986) sosyal ve uyumsal işlevselliği bireylerin, yaşamlarındaki çeşitli rolleri yerine getirebilme derecesi olarak tanımlarken; Cacioppo (2002) yaşam süresi boyunca

fiziksel ve psikolojik esenlik için gerekli olan tatmin edici ve kalıcı ilişkilerin oluşumu ve gelişimi için temel oluşturan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Beauchamp ve Anderson'a (2010) göre ise sosyal işlev kavramı, sosyal biliş, sosyal beceriler ve etkileşimlerin yanı sıra birey tarafından sergilenen sosyal davranışları da kapsamaktadır. Sosyal işlev, Yeteneklerin Sosyo-Bilişsel Entegrasyonu (SOCIAL) Modelinde ise, geniş bir bilişsel, duygusal ve dilsel beceriler dizisine bağlı olarak tanımlanmaktadır (Beauchamp ve Anderson, 2010).

SOCIAL modelinde, sosyal işlevin araçları hem iç hem de dış faktörleri kapsamaktadır. İç faktörler, bireyin kendisine özgü faktörleri ifade etmektedir ve bireyin başkalarıyla etkileşimini etkileyen kişilik veya mizaç özelliklerini içermektedir. Dış faktörler ise aile faktörleri (Masten vd., 1999), sosyoekonomik durum (McLoyd, 1998) ve etnik köken (Kirmayer, Rosseau ve Lashley, 2007) gibi çevresel etkileri içermektedir. Beyin gelişimi ve bütünlüğü ise sosyal işlevin bir diğer aracı olarak ele alınmaktadır. Bu araçlar, sosyal yeterliliği belirlemek için yürütme, iletişim ve sosyo-duygusal beceriler gibi bilişsel faktörlerle etkileşime girmektedir. Bilişsel veya davranışsal alandaki bozukluklar, dezavantajlı ortamlar, beyin bütünlüğünde oluşan bozukluklar ve sosyal etkileşimi zora sokan kişilik veya mizaç yapısı, önemli sosyal problemlerin gelişiminde etken olabilmektedir (Harris, 2003).

Başlıca sosyal işlevsellik alanları arasında, iş, aile ilişkileri, geniş aile veya arkadaşlarla ilişkiler, boş zaman ve sosyal faaliyetler, ev işleri ve öz bakım yer almaktadır ve bireyin hayatında önem taşıyan bu yaşam alanları yaşam süresi boyunca değişiklik göstermektedir. Bu açılardan bakıldığında sosyal ve uyumsal işlevsellik konusu, bireylerin yaşam dönemleri açısından farklılık göstermektedir ve bu konuya yönelik tanımlamalar ve hatta ölçüm araçları da çeşitliliğe sahiptir (Price vd., 2010).

Sosyal işlevsellikteki eksikliklerin örüntüsü, bireyde mevcut olan psikolojik rahatsızlığın türüne göre farklılık gösterebilir. Örneğin, depresif ergenlerde genellikle aileden ve arkadaşlarından uzaklaşma, eğlence faaliyetlerine katılmayı reddetme, okulda ya da evde iş gerekliliklerini yerine getirmede zorlanma (Puig-Antich vd., 1993) gibi belirtiler görülmekle birlikte şizofreni hastası gençlerde genel anlamda günlük öz bakım rutinlerini yerine getirmede başarısız olma ve birçok durumda istikrarlı arkadaş ilişkileri kurma veya ilişkileri sürdürmede güçlük çekme gibi durumlar söz konusu olabilmektedir (Patterson vd., 1997; Shepherd vd., 1989).

Klinik örneklemelerle yapılan çalışmalarda, sosyal işlevlerdeki eksikliklerin içe yönelim (Puig-Antich vd., 1993) ve dışa yönelim sorunları (McGough, Speier ve Cantwell, 1993; Renouf, Kovacs ve Mukerji, 1997) dahil olmak üzere birçok psikolojik bozuklukla ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışmalar, genel anlamda depresif semptomlara sahip olan ergenlerde akranlarından izole olma (Kandel ve Davies, 1982), düşük akademik performans (Kovacs ve Goldston, 1991) ve zayıf aile ilişkileri (Kandel ve Davies, 1982) gösterdiklerini ve daha düşük düzeyde sosyal işlevsellik sergilediklerini göstermektedir.

Çocuk ve ergenlerde sosyal ve uyumsal işlevsellik kavramıyla ilgili yapılan çalışmaların sınırlı olmasının yanı sıra okul reddi ve sosyal işlevselliğin birlikte ele alındığı az sayıda araştırma bulunmaktadır. Carpentieri vd.'nin (2022) klinik bağlamda yardım arayan 14-18 yaş arası 103 ergenle yapmış oldukları bir çalışma bunlardan biridir. Çalışmada öğrenciler önce okul reddi davranışında bulunanlar ve okul reddi davranışında bulunmayanlar şeklinde iki gruba ayrılmış, okul reddi davranışında bulunan öğrencilerin bulunmayanlara kıyasla daha kaygılı ve depresif semptomlar sergilediğini ve daha kötü sosyal işlevsellik gösterdiklerini; kişilik özellikleri açısından ise okul reddi davranışında bulunan öğrencilerin diğerlerine göre daha fazla şizoid ve şizotipal özelliklere sahip olduklarını, daha az adaptif ve duygusal açıdan düzensiz kişilik tarzları ile karakterize olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu çalışma açısından bakıldığında, sosyal işlevselliğin okul reddinin önemli bir ayırt edicisi olabileceği görülmektedir.

Okul reddi ve sosyal işlevselliğin ele alındığı bir diğer çalışma ise Gonzalvez vd. 'nin (2019) yapmış oldukları bir çalışmadır. Yaşları 8-11 arasında değişen 1212 İspanyol öğrencinin ilk olarak okul reddi profilleri belirlenmiş (okul reddi olmayan grup, karma pekiştirme yoluyla okulu reddedenler (okul reddinin ilk üç faktörü), somut pekiştireçlerle okulu reddedenler, olumsuz pekiştirme yoluyla okulu reddedenler (okul reddinin ilk iki faktörü)), sosyal işlevselliğin alt boyutları olan okul performansı, akran ilişkileri, aile ilişkileri ve ev işleri/özbakım şeklinde belirlenen dört küme arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Çalışmada okul reddi olmayan grubun, sosyal işlevselliğin tüm boyutlarında diğer gruplara göre daha yüksek puanlar alırken, karma pekiştirme yoluyla okulu reddeden öğrencilerin sosyal işlevselliğin ilk üç boyutunda (okul performansı, akran ilişkileri ve aile ilişkileri) en düşük puanları aldıkları; somut

pekiştireçlerle okulu reddedenlerin ise ev işleri/özbakım boyutunda en düşük puanları aldıkları ifade edilmiştir. Bunun yanında, okul reddi olmayan grubun sosyal işlevsellik boyutlarında diğer gruplara kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları; somut pekiştireçlerle okulu reddeden profilin karma pekiştireçlerle okulu reddeden profil ve olumsuz pekiştireçlerle okulu reddeden profillerine göre sosyal işlevsellikte okul performansı, aile ilişkileri ve ev işleri/özbakım boyutlarında daha yüksek puanlar aldıkları ifade edilmiştir.

1.7. Psikolojik Uyum

Psikolojik uyum, bireyin hayat koşulları değişmesine bağlı olarak maruz kaldığı/kalabileceği stres faktörüyle etkili bir şekilde baş edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Seaton, 2009). Bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmesi, yoğun kaygı duygusu, depresif belirtiler ve stresi kontrol edebilme becerisi olarak ele alındığından, anksiyete, stres ve depresyon kavramlarının bir bileşimi olarak değerlendirilmektedir (Seçer, Ulaş ve Karman-Özlü, 2020).

1.7.1. Depresyon

Depresyon, değersizlik duygusu, çökkün bir ruh hali, uyku ve iştah bozuklukları, haz duyamama, suçluluk hisleri, yorgunluk, konsantrasyon bozuklukları, keyif alamama ve düşük bir enerjiye sahip olma ile karakterize olan bir duygu durum bozukluğudur (Seçer, 2020). Kelime anlamı olarak çöküntü, bunalım anlamına gelmektedir ve ruhsal bozukluklar arasında en sık karşılaşılan psikopatolojidir (Harmancı, 2020). Depresyonun sıklıkla görülmesi ve birçok kişinin yaşamlarının belli bir döneminde deneyimlemiş olmasından ötürü “psikopatolojinin nezlesi” olarak da isimlendirilmektedir (Gerring ve Zimbardo, 2013, s. 454).

Depresyon, en az iki hafta boyunca her gün çökkün bir ruh hali durumunda olma ya da normalde ilgi duyulan şeylere ilgi kaybının bulunması ile karakterize bir bozukluk olarak ele alınmaktadır. Depresyon teşhisinin konulabilmesi için; ciddi ölçüde kilo kaybı ya da kilo alma; uykusuzluk veya fazla uyuma, psikomotor anlamda yavaşlama; yorgunluk veya istek kaybı, kendini değersiz hissetme veya aşırı seviyede suçluluk duyma; düşünme ve konsantre olma becerilerinde azalma, kararsızlık, tekrarlı ölüm veya intihar düşünceleri semptomlarından beş veya daha fazlasına aynı anda

sahip olma ile ortaya çıkmaktadır (APA, 2013). Birmaher vd. (1996) yapmış oldukları epidemiyolojik ve klinik araştırmaları sonucunda depresyonun ortaya çıkışının büyük oranda sinsi bir seyir izlediğini nadiren de olsa akut şekilde ortaya çıktığını belirtmektedir.

Depresyonun sıklıkla mevcut ruh hali değişiklikleri ve günlük hayat işleyişinde karşılaşılan güçlüklerle yönelik bireylerin sergilediği kısa süreli duygusal tepkilerle karıştırılmasına karşın aslında bu tepkilerden farklıdır. Uzun süreli, orta veya şiddetli seviyedeki depresyon ilerleyen zamanlarda ciddi anlamda bir sağlık sorunu halini alabilmektedir. Depresyon bireyin iş, okul, ev gibi birçok alanda işlevsel halini derinden etkileyebilmekte, günlük yaşam zorlukları karşısında başa çıkma becerilerini önemli ölçüde bozabilmekte ve daha da kötüsü bireyi intihara sürükleyebilmektedir (WHO, 2017).

Depresyonun yaygınlığı bireylerin yaşam dönemlerinde farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmalarda, depresyonun yaşam boyunca görülme sıklığının %1.5 ile %19 arasında değiştiği bildirilmiştir. Her dört kadından birinde ve her on erkekten birinde, yaşamlarının farklı dönemlerinde depresyon görüldüğü de tespit edilmekle birlikte, bireylerin sosyal ve bireysel yaşantılarında ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunlara, sağaltımına yönelik maddi bir yük de eşlik etmektedir (Shapero vd., 2018).

Bireylerin çocukluk ve ergenlik dönemlerine ait depresyon yaygınlığı da farklılık göstermektedir. Çocuk dönemi depresyonu yaklaşık %1-2 oranında görüldüğü belirtilmekte (Egger ve Angold, 2006; Avenevoli vd., 2008); ergenlik döneminde ise bu oranın %8'e kadar çıkabildiği öngörülmektedir (Costello, Erkanli ve Angold, 2006; Merikangas vd., 2009). Depresyon oranlarının 12 yaş ve altı dönemlerdeki kız ve erkeklerde benzer oranlarda olduğu, erken ergenlik dönemiyle beraber kız çocuklarında artış şeklinde bir cinsiyetler arası farklılığın ortaya çıktığı ve bununla birlikte bazı çalışmalarda kız ergenlerin erkeklere göre daha fazla oranda ve daha ağır bir işleyişte depresif belirtiler gösterdiği tespit edilmiştir (Takakura ve Sakihara, 2000).

Depresyona yatkınlığa sebep olan ailesel, psikososyal etmenler ve sebep olan psikopatoloji veya öncü bozukluklar, ortaya çıkmasına neden olan stres verici yaşam olayları risk oluşturabilmektedir (Tamar ve Özbaran, 2004). Depresyon tanısı alan çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmalarda birinci derece akrabalarda depresyon

görölme sıklığının %20-46 arasında olduğu bildirilmiştir (Parker ve Roy, 2001). Depresyonun her yaş ve kesimden bireyleri etkilediğı bilinmekle beraber düşük sosyoekonomik düzey, işsizlik, ilişkilerde yaşanan ayrılıklar, sevilen birinin vefatı, hastalık ve madde bağımlılığı gibi sebepler de depresyona yakalanma riskini arttırmaktadır (WHO,2017).

Depresyonun genel olarak intihar düşünceleri, intihar girişimleri ve intihar için ciddi bir risk oluşturduğu bilinmektedir (Nocki Hwong, Sampson ve Kessler, 2010; Nock vd., 2009). Depresyona sahip bireylerin üçte birinde intihar düşünceleri bulunmaktadır ancak intihar girişiminde bulunan bireylerin sayısı daha düşüktür. Ayrıca, depresyon tanısı alan kişilerin %2 ile %9'unun sonucunda intihardan öldüğü bildirilmiştir (Shapero ve Cusin, 2019). Bunların yanı sıra okul çağındaki çocuklarda görülen depresyonda intihar düşünce ve planlarının ergenlik dönemindeki gençlere göre daha az görüldüğü bilinmekte fakat bu düşüncelere rastlanıldığında da ciddiye alınması gerekmektedir (Şenol vd., 1999; Erdoğan, 2002).

Depresyon, okul reddinin önemli bir yordayıcısı olarak ele alınmaktadır. Yapılan birçok araştırmada depresyon ve anksiyetenin okulu reddeden çocuklarda görüldüğü ifade edilmektedir (Last ve Strauss, 1990; King ve Bernstein, 1991; Fremont, 2004; Haight vd., 2011; Hendron ve Shafer, 2011; Tekin vd., 2018). Koreli ergenler üzerinde yapılan bir çalışmada, okul reddi düşüncelerine sahip olan öğrencilerin yakın zamanda depresyonda olma oranlarının yüksek olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Yun vd., 2019).

1.7.2. Anksiyete

Anksiyete, insanlar bir yaşam olayını tehlikelidir şeklinde nitelendirdiğinde ortaya çıkan duygu olarak tanımlanmaktadır (Andrews, 2003). Bunun yanında anksiyete, korku benzeri, bireyler tarafından iç sıkıntısı veya kötü bir şey olacakmış hissi şeklinde de tarif edilen bir tür uyarıcı sinyal olarak da ifade edilmektedir (Tamam ve Demirkol,2019). Birey, bilinçli veya bilinçdışı bir şekilde, karşısına çıkan herhangi bir yaşam olayına “bu durum benim için tehlikeli” şeklinde baktığında kişide aşırı uyarılma gerçekleşebilmektedir. Ancak, bu uyarılma gerçek yaşam olayları dışında, kişinin zihninde oluşturduğu ve tehlikeli varsaydığı bir uyandan kaynaklı da olabilmektedir. Bu aşırı uyarılma durumunda savaş ya da kaç olarak isimlendirilen

savunma yanıtı ortaya çıkmakta, böylece anksiyetenin fiziksel belirtileri ortaya çıkabilmektedir. Çarpıntı, ağızda kuruma, mide sorunları, nefes almada güçlük, göğüste ağrı, titreme, uyuşma, karıncalanma, baş dönmesi ve/veya sersemlik görülebilmektedir (Wells, 1998). Anksiyetenin fiziksel belirtilerinin yanı sıra bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak da bazı belirtileri mevcuttur. Gergin ve sinirli ruh hali, öfke nöbetleri ve panik gibi duygusal belirtilere; endişe, konsantrasyon güçlüğü ve olabileceği düşünülen tehdide yönelik oluşan olumsuz düşünceler bilişsel belirtilere örnek verilebilir. Davranışsal belirtileri ise kaçma ve kaçınma, güvenli bölge arama şeklinde sıralanabilir (Baker vd., 2019).

Anksiyete, temelde insan vücudunun tehdit oluşturabilecek bir etmene karşı yanıt vermesini sağlayan, normal sayılan fizyolojik bir mekanizmadır. Bu açıdan bakıldığında, anksiyete anında meydana gelen otonomik değişiklikler tehlikeden kaçmak ve hayatta kalmak adına önemlidir. Orta seviyedeki bir anksiyete, bireyin hayattaki performansını arttırabilmektedir. Ancak, anksiyete seviyesinin çok yüksek seviyelere ulaşması otonomik açıdan bireydeki uyarılmanın fazla olmasına, unsurları abartılı şekilde tehdit edici olarak algılamasına ve bununla birlikte işlevsiz baş etme mekanizmalarına ve hatalı biliş gelişimi gibi problemleri oluşturabilmekte; bireyin işte, okulda, aile içinde, ilişkilerinde ve günlük yaşamında önemli ölçüde sorun ve bozulmalara yol açabilmektedir (Teesson, Slade ve Mills, 2009; Kyrios, Mouding ve Nedeljkovic, 2011, akt. Erol, 2021). Örneğin, küçük çocukların okula başladıkları dönemde, ebeveynlerinden ayrı kalma gibi kişiye stres veren yaşam olayları karşısında hissettikleri veya bir ergenin kendisi için çekici olan bir akranıyla karşılaştığında yaşamış olduğu anksiyete bir noktaya kadar normal kabul edilirken, anksiyetenin çocuğun akademik ve sosyal açıdan bazı gelişimsel görevlerini yerine getirmesini engellemesi, günlük yaşamda işlevselliğini bozması ve bu durumların uzun bir dönem boyunca devam etmesi patolojik bir sorunun varlığının belirtisidir (Lu vd., 2007; Muris ve Field, 2008).

Anksiyete, olağan yaşam içerisinde yaşanıldığında normal karşılanırken anksiyete bozuklukları fonksiyonel bozukluklarla kategorizedir ve bir problem olarak ele alınmaktadır (Katzman vd., 2014). Anksiyetenin ortada somut bir gerçeklik olmadan yaşanması, sık ve şiddetli bir seviyede hissedilmesi ve bireyin günlük yaşamını etkilemeye başlaması kişide anksiyete bozukluğu olabileceğini

düşündürmektedir (Türkçapar, 2004). Yaşam boyu yaygınlığı %31 olan anksiyete bozuklukları dünyada en sık görülen ruhsal bozukluk olarak kabul edilmektedir (Katzman vd., 2014) ve çocuk ve ergenlerde de en sık görülen ruhsal sorunlardan birisidir (Anderson, 1994; Rapee vd., 2000). Çocuk ve ergenlerde görülen anksiyete bozuklukları okul performansında ve kişiler arası işlevsellikte bozulmalara sebep olabilmekte ve bunun devamında yaşanan olumsuzluklar bireylerin yetişkinlik dönemlerinde de gözlenen sorunlarla ilişkili bulunmaktadır (Pina vd., 1998).

Anksiyete, okul reddi davranışıyla da ilişkili olarak ele alınan bir kavramdır. Anksiyetenin ayrılık kaygısı, sosyal kaygı, genel kaygı gibi türleri bulunmakta ve bu kaygı türlerinin her biri okulu reddetme davranışının ortaya çıkmasında önemli seviyede etkili olabilmektedir. Özellikle yaygın anksiyete ve ayrılık anksiyetesi okul reddi davranışlarına yol açabilmektedirler. Yapılan bazı araştırmalar, okulu reddeden çocukların ayrılık anksiyetesi ve kaygı bozuklukları yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Bagnell, 2011; Bahalı, Tahiroğlu ve Avcı, 2009; Christogiorgos ve Giannakopoulos, 2014; Özcan, Kılıç ve Aysev, 2006).

1.7.3. Stres

Stres, işleyen günlük yaşantıda, bireyin hayatının önemli bir parçası olarak değerlendirilen bir kavramdır. Selye (1956) stresi, “vücuda yüklenilen herhangi bir özel olamayan isteme karşı vücudun tepkisi” şeklinde tanımlamaktadır (Johnstone, 1989; Güçlü, 2001). Cüceloğlu’na göre ise stres, “bireyin çevresindeki uyumsuz şartlar sebebiyle bedensel ve psikolojik olarak sınırlarını aşan bir gayret harcamasıdır” (Cüceloğlu, 1994, aktaran, Güçlü, 2001).

Stres, bireylerin zorlandığı, kısıtlandığı ve engellendiği durumlarda verdikleri tepkilerin tümünü kapsamaktadır. Bu tepkilerin türü ve şekli bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Belirli bir olay herhangi birini strese sokabilirken başka birini mutlu edebilmektedir. Bu anlamda, bireylerin algıları ve yorumlama şekilleri, stresin oluşumunu etkileyebilmekte ve daha karmaşık bir hale gelmesini sağlamaktadır (Demirci, Engin ve Bakay, 2013).

Stres verici olaylar karşısında bireylerde birtakım belirtiler görülebilmektedir. Bu belirtiler fizyolojik (nabızın artması, artan kas gerilimi, hızlı nefes alma ve verme, mide bulantısı, baş ağrıları gibi), zihinsel (düşünüş biçimlerinde hızlı değişimlerin

olması, konsantrasyon güçlüğü, unutkanlık, hata yapma eğilimi, mantıksız düşünceler) (Duygun, 2001), duygusal (endişe, yoğun kaygı, ruhsal durumda sürekli ve hızlı değişimler, özgüven kaybı, öfke sorunları, saldırganlık, duygusal tükenme) ve sosyal (başkalarını suçlama, bireylere yönelik güvensizlik, savunma bir tutum sergileme, rencide etme, hata arama vb.) (Aydın, 2017) belirtiler şeklinde olabilmektedir.

Stres etmenine yönelik verilen tepkilere biyolojik bir açıdan açıklama getiren Hans Selye (1956) bu yaklaşıma Genel Adaptasyon Sendromu (GAS) adını vermiştir. Selye'ye göre, organizmalar kendi içsel dengelerini koruma içgüdülerine sahiptirler. Strese neden olan faktörler ise bu içsel dengeyi bozmakta; bozulan içsel dengeye yönelik organizma, stres faktörüne karşı bazı tepkiler vermektedir. Bu tepkilerin her biri bozulan iç dengeyi tekrar düzenlemek içindir. Genel adaptasyon sendromu, alarm, direnç ve yorgunluk şeklinde olmak üzere üç aşamaya sahiptir. Bu adaptasyon süreci, sadece stres faktörünün gücü, seviyesi ve yoğunluğuna bağlı olmayıp aynı zamanda stres faktörüne yönelik gösterilen direncin ne derece başarılı olduğuyula da ilişkilidir (Işıklı, 2013, s. 10; aktaran, Erol, 2021).

Stresin, genel bir açıdan bakıldığında sağlık üzerinde zararlı etkileri olduğuna ve yararlı davranışlarda bulunmayı engellediğine inanılmaktadır (Erci, 2006). Yaygın inanın aksine, stres sadece sinirsel gerginlik ya da hasarın sonucu olmamakla birlikte her zaman kaçınılması gereken, zarar verici bir durum değildir (Can, 2012). Stres, *olumlu stres* ve *olumsuz stres* olarak iki şekilde ele alınmaktadır. *Olumlu stres*, uygun nitelik ve seviyede ise bireye harekete geçecek gücü vermekte ve performansını arttırmasına katkıda bulunmakta; *olumsuz stres ise*, bireyde zarar verici yönleri ortaya çıkarmaktadır (Kaya ve Alim, 2015). Belirli bir seviyedeki stresin bireylerin performansını arttırdığı yönündeki çalışmalar mevcuttur (Sarada ve Ramkubar, 2015).

1.8. Okul Reddi ve Psikolojik Uyum

Okul reddinin, sebeplerine ve sonuçlarına bakıldığında birçok açıdan çocuk ve ergenlerde depresyon, anksiyete ve stresle ilişkili olduğu ve birbirlerini etkiledikleri görülmektedir. Okula devam etmekte güçlük çeken öğrencilerin duygusal sorunlar yaşaması muhtemel görünmektedir (Havik vd., 2015). Depresyon ve anksiyete, okul reddi davranışı gösteren öğrenciler için en yaygın duygusal zorluklar olarak kabul edilmektedir (Nayak vd., 2018). Romani, Campredon ve Fonseca'nın (2017)

araştırmalarında, okul reddi şikayetiyle kliniğe başvuran genĐlerin psikopatolojik profillerini incelemiş, öğrencileri 22 okul reddi davranışı gösteren ve 23 okula devam eden öğrenciler olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Okul reddi tanısı alan öğrencilerin sosyal fobi (%59), ayrılık anksiyetesi bozukluğu (%50), depresyon (%32) ve yaygın anksiyete bozukluğu (%18) olmak üzere toplamda dört patolojik tanı aldıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, okula devam eden öğrencilerle karşılaştırıldığında, okul reddi davranışı gösteren öğrencilerin daha fazla depresyon, kaygı ve yalnızlık duygusu yaşadıkları tespit edilmiştir. Gonzalvez vd.'nin (2018) okulu reddetme davranışının işlevsel profillerini ve bunların depresyon, anksiyete ve stres ile ilişkilerini inceledikleri bir araştırmalarında, 12-18 yaş aralığındaki 1582 Ekvadorlu ergenle çalışılmış; okul reddi olmayan, somut pekiştireğerle okul reddi davranışı gösteren ve çoklu pekiştireğerle okulu reddeden olmak üzere toplam 3 profil belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, çoklu pekiştireğerle okulu reddeden grubun en uyumsuz profili sergilediği ve diğer gruplara kıyasla depresyon, anksiyete ve stres boyutlarında en yüksek ortalama puanlara sahip oldukları ifade edilmiştir. Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise çocuklarda stres ve okul reddi arasındaki ilişkinin ve bu ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü incelenmiş, algılanan stresin okul reddini ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerini; bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin de okul reddini manidar bir düzeyde yordadığı tespit edilmiştir (Aslan ve Yüksel, 2023).

1.9. İlgili Araştırmalar

1.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bahalı (2008), okul reddi şikâyeti bulunan 55 ocuk ve onların ebeveynleriyle yapmış olduğu bir klinik çalışmada, çocukların ailesel özelliklerini ve okul ret davranışının ailesel faktörlerle ilişkisini incelemiş ve bu çalışmanın sonucunda okul reddi tanısı alan erkek çocukların oranının (%61.8) kız çocuklarından daha fazla olduğu, bu çocukların %74.5'inde ayrılık kaygısı bozukluğu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, annenin ev hanımı olduğu ve eğitim seviyesinin düşük olduğu çocuklarda, çalışan ve eğitim seviyesi yüksek olan annelerin çocuklarına göre anlamlı düzeyde daha fazla okul reddi davranışı gösterdiklerini ve okul reddi davranışının daha çok ailelerin ilk çocuklarında görüldüğünü belirtmiştir. Bunun yanında okul reddi

tanısı alan çocukların ebeveynlerinin kontrol grubundaki ebeveynlere göre daha fazla ruhsal bozukluk belirtilerini taşıdığı bilgisine ulaşmıştır.

Bahali vd. (2009) okul red şikayetiyle kliniğe başvuran çocukların klinik özelliklerini değerlendirmeyi hedefledikleri bir araştırmalarında, okul reddi davranışında bulunan erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla olduğu; bu çocukların yaş ortalamasının 9.1 ± 3.0 olduğu; 5-7 yaş (ilkokula başlama) ve 10-11 yaşlarında (ortaokula başlama), okul reddi davranışının görülme oranının arttığını; çocukların çoğunun tek ya da iki kardeş olduğu ve okul reddine en sık olarak eşlik eden ruhsal bozukluğun ayrılık anksiyetesi bozukluğu olduğu tespit edilmiştir.

Gümüştas vd. (2014), yapmış oldukları bir çalışmada, okul red şikâyeti ile kliniğe başvuran 22 çocuk ve ergenin okul reddi davranışlarının nedenlerini ve altta yatan psikopatolojileri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, okul reddi davranışında bulunan çocukların yaş ortalamasının 5.4 ile 17.8 arasında olduğu; cinsiyetler arasında manidar bir farklılığa rastlanmadığı, okul reddinde bulunan kız çocuklarının %60'ının ilkokul döneminde olup, erkek çocuklarının ise %58.3'ünün lise döneminde olduğu; okul reddi olan çocukların %67.7'sinde anksiyete bozukluğu, %36.3'ünde yıkıcı davranış bozukluğu, %13.6'sında duygudurum bozukluğu ve %9'unda uyum bozukluğu bulunduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu çalışmaya bakıldığında, okul reddine sebep olabilecek psikopatolojik tanıların tespit edilmesi, bu tanıların sağaltımının okul reddi tedavisini de yönlendirebileceği ve azaltabileceğini düşündürmektedir.

Aslan'ın (2018), 8-14 yaş aralığındaki öğrencilerde anksiyete duyarlılığı ve okul reddi arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, okul reddi ve anksiyete duyarlılığı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu; bunun yanında anksiyete duyarlılığının okul reddini pozitif yönde yordadığını belirtmiştir. Bu çalışma anksiyetenin okul reddi üzerindeki etkilerini araştıran birçok çalışmada belirtildiği gibi, anksiyete ile okul reddinin yakından ilişkili olduğu bilgisini kanıtlar niteliktedir.

Tekin vd. 'nin (2018) depresyon, anksiyete, olumsuz düşünceler ve bağlanma stillerinin okul reddini yordama gücünü araştırmayı amaçladıkları bir araştırmalarında 340 ortaokul öğrencisiyle çalışılmış; okul reddinin anksiyete, depresyon ve olumsuz düşünceler tarafından yordandığı fakat kaçınma ve kaygılı bağlanma gibi bağlanma stilleri tarafından yordanmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Çullu (2019), ilkokul öğrencilerinde duygusal zekâ ile okul reddi arasındaki ilişkileri incelediği bir çalışmada 266 öğrenciyle çalışmış, öğrencilerin duygusal zekâ puanları ile okul reddi puan düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin yanı sıra duygusal zekâ düzeylerinin okul reddi puanlarını anlamlı seviyede yordadığı bilgisine ulaşmıştır.

Seçer ve Ulaş (2020), 452 lise öğrencisiyle yaptıkları bir çalışmada, akademik dayanıklılığın kaygı duyarlılığı, sosyal ve uyumsal işlevsellik ile okul reddi ve okula bağlanma arasındaki aracı rolünü incelemişlerdir. Bu çalışma aynı zamanda, Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği, Sosyal ve Uyumsal İşlevsellik Ölçeği ve Akademik Dayanıklılık Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlandığı bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, akademik dayanıklılığın, kaygı duyarlılığı ile okula bağlanma arasındaki ilişkiye tam aracılık ettiği; sosyal ve uyumsal işlevsellik ile okul reddi ve okula bağlanma arasındaki ilişkiye ise kısmen aracılık ettiği bilgisine ulaşılmıştır. Kaygı duyarlılığı ile sosyal ve uyumsal işlevselliğin okula bağlanmayı pozitif yönde; okul reddinin ise okula bağlanmayı negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, sosyal ve uyumsal işlevselliğin okula bağlanma üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bilgisine de ulaşılmıştır. Bu çalışmaya bakıldığında, sosyal ve uyumsal işlevselliğin güçlü bir durumda olmasının okul reddi davranışını gösterme riskini azalttığı yorumunda bulunulabilmektedir.

Bal ve Çalık'ın (2021) 409 lise öğrencisiyle yapmış oldukları bir çalışmada okul reddi ve sosyal dışlanma arasındaki ilişki incelenmiş, okul reddi (negatif etkilerden kaçınmak, itici sosyal ve değerlendirici durumlardan kaçınmak, dikkat çekmek ilgi aramak, okul dışı pekiştireç aramak) ve sosyal dışlanma (Sosyal dışlanmanın görmezden gelinme ve dışlanma deneyimi) alt boyutlarına ayrılmış; okul reddi ile sosyal dışlanma ve alt boyutları arasında, okul reddinin dikkat çekmek ilgi aramak alt boyutu ile sosyal dışlanmanın görmezden gelinme ve dışlanma alt boyutları arasında, okul reddinin alt boyutu olan okul dışında pekiştireç arama ile sosyal dışlanmanın alt boyutu olan dışlanma arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu ifade edilmiştir. Başka bir deyişle okul reddi arttıkça sosyal dışlanmanın da arttığı belirtilmiştir. Bütün bunların yanında yapılan bu çalışmada, kızlarda okul reddi davranışının erkeklere oranla daha düşük, dikkat çekmek ilgi aramak ile sosyal

ve değerlendirici durumlardan kaçınma alt boyutunun erkeklere göre daha fazla görüldüğü de bildirilmiştir.

Aslan ve Yüksel (2023) araştırmalarında, 8-11 yaş aralığındaki 501 öğrenciyle çalışılmış, çocuklardaki stres ile okul reddi arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü incelenmiş, araştırmanın sonucunda algılanan stresin okul reddini ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerini, bunun yanında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin de okul reddini anlamlı düzeyde yordadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Kardaş vd.'nin (2023) yaptıkları bir araştırmada, bir yıllık bir süreçte kliniğe okul reddi şikayetiyle başvuran 12-17 yaş grubundaki 45 ergenle çalışılmış, araştırmanın sonucunda okul reddi sıklığının %1.3 olduğu, ergenlerin cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmada kızların daha çok lise seviyesinde okul reddi davranışında bulunduğu, daha fazla depresif bozukluk ve kendine zarar verme davranışları gösterdikleri ve bunun yanında ilaç kullanımının daha fazla olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Takip sürecinde ise ergenlerin %68.9'unun (n=31) tedavi sürecine devam ettiği, yapılan görüşme sayısı kız öğrencilerde anlamlı seviyede daha fazla olduğu ve izlem sürecinde depresyon ve anksiyete puanlarının anlamlı seviyede azaldığı bildirilmiştir. Ayrıca, okul reddi açısından cinsiyetlere göre anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilememiştir.

Yapılan yurt içi araştırmalara bakıldığında, okul reddi ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki öğrencilerle çalışılmıştır. Ayrıca, duygusal zekâ, stres, anksiyete, depresyon, okula bağlılık, kaygı duyarlılığı, sosyal dışlanma, sosyal ve uyumsal işlevsellik gibi değişkenlerle ilişkileri de ele alınmıştır. Çalışmalardan okul reddinin öğrencilerin okul hayatını birçok aından etkilediği yorumu çıkarılabilir.

1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Honjo vd. (2001), Japonya'da yaptıkları bir araştırmada okul reddi ile okul devamsızlığının depresyon ile arasındaki ilişkiyi incelemişler; okul reddi davranışında bulunan 34 ğrenci ile çalışmışlardır. Okul devamsızlığı bulunan 10 ğrenci ve kontrol grubu arasındaki karşılaştırma sonucunda; okul reddi davranışında bulunan öğrencilerin depresyon puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla olduklarını tespit edilmiştir.

Egger, Costello ve Arnold (2003) tarafından, 9-16 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerle yapılan bir araştırmada, kaygılı okul reddi ve okuldan kaçma davranışlarının psikiyatrik bozukluklar ile ilişkisi incelenmiş; kaygı temelli okul reddi davranışının depresyon ve ayrılık anksiyetesi bozukluğuyla; okuldan kaçma davranışının ise Karşıt olma- Karşıt Gelme Bozukluğu (KGB) ile ilişkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Karma gruptaki (hem okul reddi davranışında hem de okuldan kaçma davranışında bulunanlar) çocukların ise %88.2'sinde psikiyatrik bozuklukların bulunduğu ve bunun yanında bu grupta duygusal ve davranış bozukluklarının görülme durumunun da yüksek olduğu bildirilmiştir.

Dube ve Orpinas' ın (2009) okulu reddetme davranışının davranışsal pekiştirme profillerini incelediği 99 ilkokul ve ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında toplamda üç profil belirlenmiş; öğrencilerin %60.6'sının ebeveynlerinin ilgisini çekmek veya okul dışındaki eğlenceli pekiştireçler için okulu reddettiği, %17.2'sinin okulla ilgili korku veya endişe yaratan durumlardan kaçmak ve olumlu somut pekiştireçlerden yararlanmak (çoklu profil) için okulu reddettiği ve %22.2'sinin herhangi bir profil kategorisine girmediği tespit edilmiştir. Her üç grubun davranışsal zorluklara ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında çoklu profil grubundaki çocukların en yüksek düzeyde davranışsal sorunlara sahip olduğu, herhangi bir profilde olmayan çocukların en düşük düzeyde davranışsal sorunlara sahip oldukları; çoklu profil grubundaki çocukların mağduriyet sıklığı ve travmatik veya stresli olay sayısının da diğer gruplara göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Fernando ve Perera (2012), yaş ortalamaları 9.6 olan, çocuk ruh sağlığı polikliniğine okul reddi sorunuyla başvuruda bulunan 79 çocuk ile yapmış oldukları bir çalışmada, çocuklarda en sık görülen sorunların somatik şikayetler (%59.6) ve anksiyete (%50.6) olduğunu tespit etmişlerdir. En sık görülen tanıların ise anksiyete bozukluğu (31.6) ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) (%16.4) olduğu bildirilmiştir.

Gonzalvez, Kearney vd. 'nin (2018) okulu reddetme davranışının işlevsel profilleri ve bunların depresyon, anksiyete ve stresle ilişkilerini inceledikleri bir araştırmalarında, 12-18 yaş arası 1582 Ekvadorlu ergenle çalışılmış, üç okul reddi profili ortaya çıkarılmıştır (okul reddi davranışında bulunmayan profil, somut pekiştireçlerden dolayı okulu reddeden profil ve çoklu pekiştireçlerle okulu reddeden

profil). Araştırmadan elde edilen bulgularla, çoklu pekiştireçlerle okulu reddedenlerin en uyumsuz profil olduğu ve diğer gruplara kıyasla depresyon, anksiyete, stres boyutlarında en yüksek ortalama puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Nayak, Sangoi ve Nachane' nin (2018) Hindistan'da yaptıkları bir çalışmada, Haziran 2013 ve Haziran 2015 arası dönemde çocuk psikiyatrisine okul reddi şikayetiyle başvuruda bulunan 5-16 yaş arasındaki çocuk ve ergenlerin sosyo-demografik yapıları ve ilişkili psikopatolojileri incelenmiş, çalışmanın sonucunda çocukların %3.6'sında okul reddi olduğu ve okul reddi davranışı görülen çocukların %77.8'inde psikiyatrik tanı bulunduğu; en sık olarak depresyon (%26.7) ve anksiyete (%17.7) görüldüğü bildirilmiştir.

Yun vd. (2019) Koreli ergenler arasındaki depresyon yaygınlığını ve depresyonla ilişkili olan faktörleri inceledikleri araştırmalarında, sıklıkla okul reddi düşüncelerine sahip olan öğrencilerin yakın dönemde depresyonda olma oranlarının daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, okul reddinin ergenlerdeki depresyon belirtilerinden biri olabileceğini de ifade etmişlerdir.

Gonzálvez vd. 'nin (2019) 15-18 yaş arası 1842 İspanyol ergenlerle yapmış oldukları bir küme analizi çalışmasında, farklı okul reddi profilleri belirlenmiş, bunların sosyal kaygının üç boyutuyla (olumsuz değerlendirilme korkusu, yeni durumlarda sosyal kaçınma, akranlar arasında yaşanan sosyal kaçınma ve aile işleyişi algısıyla) ilişkileri belirlenmiştir. Ortaya çıkan okul red profilleri; okul reddi davranışında bulunmayan profil, yüksek seviyede okul reddi davranışında bulunan profil, orta derecede düşük okul reddi profili ve orta derecede yüksek okul reddi profili şeklindedir. Yapılan analizler sonucunda, yüksek seviyede okul reddi davranışında bulunan profile sahip ergenlerde sosyal kaygının diğer profillere göre daha yüksek bir seviyede olduğu; buna karşın okul reddi davranışında bulunmayan profildeki ergenlerin ise iyi aile işleyişi algısında daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmaya bakıldığında okul reddi yaşayan ergenlerin sosyal kaygı geliştirme ve aile içi çatışmalar yaşama risklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Gonzalvez, Ingles, Kearney vd. (2019), okul reddi ve sosyal işlevsellik arasındaki ilişkiyi inceledikleri bir çalışmada, ilk olarak küme analizi yöntemiyle okul reddi profillerini belirlemeyi ve ikinci aşama olarak belirlenen okul reddi profillerine göre sosyal işlevsellik puanlarındaki farklılıkları incelemeyi hedeflemişlerdir. Bu

anlamda yaşları 8-11 arasında değişen 1212 İspanyol çocukla çalışılmıştır. Çalışmada dört profil tanımlanmış (okulu reddetmeyenler, karışık pekiştireçlerle okulu reddedenler, somut pekiştireçlerle okulu reddedenler ve olumsuz pekiştireçlerle okulu reddedenler), okulu reddetmeyen profilde sosyal işlevsellik puanlarının en yüksek olduğu ve karışık pekiştireçlerle okulu reddeden profilde sosyal işlevsellik puanlarının en düşük olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Finning vd. (2019)'in yapmış oldukları bir araştırmada, kaygı ve okul devamsızlığı arasındaki ilişkileri konu edinen çalışmaları incelemiş, Kuzey Amerika, Avrupa ve Asya'daki altı ülkeden on bir araştırmayı gözden geçirmişlerdir. Bu gözden geçirme sonucunda ise, okuldan kaçma ile sosyal ve genel kaygı arasında ilişkinin bulunduğu ve bunun yanı sıra okul reddi ile ayrılık anksiyetesi, genel ve sosyal anksiyete bozuklukları ve basit fobi arasında da ilişkilerin olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Gonzalvez vd. 'nin (2019) 12-18 yaşları arasında olan 1315 İspanyol öğrenciyle çalıştıkları bir araştırmalarında, öğrencilerin okul red profilleri belirlenmiş, bu profillerin öz benlik kavramının on bir boyutunun puanlarına göre birbirinden farklılık gösterip göstermediğini analiz etmişlerdir. Yapılan gizil profil analizi sonucunda okul reddi olmayan profil, orta seviyede yüksek okul reddi gösteren profil, orta seviyede düşük okul reddi gösteren profil ve karma okul reddi gösteren profil olmak üzere toplamda dört profil elde etmiş; karma okul reddi gösteren profilin uyumsuz profil olduğu ve öz benlik kavramında en düşük ortalama puanları gösterdiği, buna karşın okul reddi olmayan ve orta seviyede düşük okul reddi gösteren profillerin öz benlik kavramının tüm alt boyutlarında en yüksek puanlar aldığını tespit etmişlerdir.

Delgado vd. (2019), yaptıkları bir çalışmada, 12-18 yaşlarındaki 1102 İspanyol lise öğrencisinin okul red profillerini belirlemeyi ve belirlenen profillerin mağduriyet, saldırganlık, saldırganlık-mağduriyet ve siber zorbalığın gözlenmesi düzeyleri açısından değişip değişmediğini araştırmayı hedeflemişlerdir. Gizil profil analizi sonucunda, okul reddi olmayan profil, olumsuz pekiştireçlerle okulu reddeden profil (1. ve 2. faktör) ve olumlu pekiştireçlerle okulu reddeden profil (3. faktör) olmak üzere toplamda üç profil ortaya koyulmuştur. Olumsuz pekiştirenlerle okulu reddeden profildeki öğrencilerin mağduriyet, saldırganlık, saldırganlık-mağduriyet ve gözlem davranışlarında diğer profillere kıyasla önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldıkları,

siber zorbalık düzeylerinin ise okul reddi olmayan profildeki öğrenciler ile olumlu pekiştireçlerle okulu reddedenler arasında benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gonzalez, Ingles vd. (2020) Ekvador ve Şili'den yaşları 13-17 arasında olan 4266 öğrenci ile çalıştıkları bir araştırmada, her iki ülke için de ergenlerin okul reddi davranışı puan ortalamaları arasındaki farklılığı ve okul reddi profillerini incelemeyi hedeflemişlerdir. Ergenlerin okul reddi davranışı ortalama puanlarında, Şilili öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıkları, önemli kişilerin dikkatini çekme (III. faktör) ve okul dışındaki eğlenceli pekiştireçler (IV. faktör) boyutlarında ise küçük seviyede istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunduğu ifade edilmiştir. Her iki ülke için de düşük okulu reddeden profil (okul reddinin dört boyutu için düşük puanlar), yüksek okulu reddeden profil (okul reddinin dört boyutu için de yüksek puanlar), endişeli okul reddi profili (okul reddinin dört boyutunun ilk üçünde yüksek, dördüncü boyutu için ortalama puanlar) ve devamsız okul reddi profili (okul reddinin ilk üç boyutunda orta düzeyde dördüncü boyutunda yüksek ortalama puanlar) olmak üzere toplamda dört okul reddi profili belirlenmiştir. Ayrıca, Şilili ergenler, okul dışındaki eğlenceli pekiştireçlere dayalı okul reddinde Ekvadorlu ergenlerden önemli ölçüde daha yüksek puanlar gösterdikleri de bildirilmiştir.

Gonzalez, Diaz-Herrero vd. (2020) yapmış oldukları bir araştırmada, 15-18 yaş arası 1685 İspanyol ergenin farklı okul reddetme davranış profillerini tanımlamayı ve bu profillerin dört durumsal faktöre ve cinsiyet genelinde okul kaygısının üç yanıt sistemine dayalı olarak birbirinden farklı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, okul reddi olmayan profil, karma okulu reddeden profil, olumlu pekiştireçlerle okulu reddeden profil, düşük okulu reddeden profil ve yüksek okulu reddeden profil olmak üzere toplam beş profil elde edilmiştir. Yüksek okulu reddeden profil ile karma okulu reddeden profilin okul kaygısı konusunda en yüksek puanları aldıkları için en uyumsuz profiller oldukları belirtilmiştir. Buna karşın, okulu reddetmeyen profil ile olumlu pekiştireçlerle okulu reddeden profilin okul kaygısında en düşük puanları aldıkları ve cinsiyete dayalı anlamlı olmayan farklılıklar elde edildiği bildirilmiştir.

Gonzalez vd.'nin, (2021) 13-17 yaş arasında değişen 1455 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin okulu reddetme davranışlarına bağlı olarak saldırganlık puanlarındaki ortalama farklılıkları ve okulu reddetme

faktörlerine bağılı olarak yüksek saldırganlık puanlarının yordama kapasitelerini analiz etmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke ve düşmanlık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okulu reddetme davranışında önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldıkları ve okulu reddetme davranışının saldırganlığın pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bunun yanında okul red davranışının dördüncü profili olan, okul dışında somut pekiştireçler arayışında olan öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı ve okul reddi davranışının altında yatan diğer işlevsel koşulların saldırganlık sorunlarıyla ilişkili olduğu bildirilmiştir.

Gonzalez, Sanmartin vd. (2021), 8-15 yaş arasındaki 755 öğrenciyle yapmış oldukları bir çalışmada, çocukların okul red profillerini belirlemeyi ve bu profillerin okulla ilgili stres kaynakları ve dışavurumlarıyla ilişkilerini incelemeyi hedeflemişler, genel olarak okul reddi davranışı ile okulla ilgili stres kaynakları ve belirtileri arasında pozitif ve anlamlı yönde korelasyonlar etmişlerdir. Belirlenen okul red profilleri ise, düşük okulu reddeden profil (dört faktörde de düşük puanlar alanlar), olumlu pekiştirme ile okulu reddeden profil (3 ve 4. faktörler) ve karışık okulu reddeden profil (dört faktörde de yüksek puanlar alanları) olmak üzere toplamda üç tanedir. Karışık okulu reddeden profilin okulla ilgili stres faktörlerinde en yüksek ortalama puanları alan profil olduğu ve en düşük puanları alan profilin ise düşük okulu reddeden profil olduğu bildirilmiştir.

Nwosu vd.'nin (2022) 539 Nijeryalı öğrencinin ilk olarak okul red profillerini belirlemeyi ve sonrasında belirlenen profillerdeki öğrencilerin risk ve koruyucu psikolojik/sosyal faktörler açısından ne şekilde farklılaştığını araştırdıkları bir çalışmada, orta seviyede okul reddi, düşük seviyede okul red profili, karışık okul red profili ve yüksek seviyede okul red profili tespit edilmiştir. Sonuç değişkenlerine ilişkin olarak öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn, öğretmen, sınıf arkadaşları ve talepkâr ebeveynlik stilleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, daha yüksek okul reddi profilindeki öğrencilerin birden fazla faktörden etkilenebileceği bilgisi elde edilmiştir.

Perez- Marco vd. (2024) yapmış oldukları bir çalışmada, 13-17 yaşları arasındaki 2357 İspanyol öğrencinin ilk olarak Gizil Profil Analizi kullanarak mevcut okul red profillerini belirlemiş, algılanan akademik öz yeterliliğin belirlenen okul red

profillerindeki ortalama farklılıklarını analiz etmiş ve okul reddinin algılanan akademik öz yeterlilik üzerindeki yordayıcılığını tespit etmişlerdir. Okul reddi olmayan grup, negatif duygulanımdan kaçınma, ilgi arayışı olan grup (1. ve 3. faktörler) ve negatif duygulanımdan kaçınma, olumsuz sosyal değerlendirici durumlardan kaçınma ve ilgi arayışı olan grup (1, 2 ve 3. faktörler) olmak üzere üç profil elde etmişlerdir. Okul reddi olmayan grup, algılanan akademik- özyeterlilikte en yüksek ortalama puanları alırken, algılanan akademik- özyeterlilikte en düşük puana sahip grubun ise negatif duygulanımdan kaçınma, olumsuz sosyal değerlendirici durumlardan kaçınma ve ilgi arayışı olan grup olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

Yapılan yurt dışı araştırmalara bakıldığında, okul red profillerinin detaylı bir şekilde çalışıldığı birçok çalışmaya ulaşılmış, saldırganlık, stres, anksiyete, depresyon, akademik öz yeterlilik, sosyal kaygı, sosyal işlevsellik gibi birçok değişkenle ilişkileri incelenmiştir. Elde edilen okul red profillerinin her çalışmada farklılık göstermesi, okul red profillerinin ilgili değişkenlerde alınan puanların farklı olması, öğrencilerin okul reddini birbirlerinden ne derece farklı şekillerde yaşadıklarının ve bu durumda da ihtiyaçlarının değişkenlik gösterebileceğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar genel olarak incelendiğinde, Türkiye’de okul red profillerinin çalışılmadığı ve okul reddi, sosyal işlevsellik ve psikolojik uyumun bir arada ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul reddi ile sosyal işlevselliğin; okul reddi ile psikolojik uyum değişkenlerinin (depresyon, anksiyete, stres) birlikte ele alındığı çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Yurt dışı çalışmalarda okul red profillerinin detaylı analizlerinin ve çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği çalışmalar, belirlenen profillerin öğrenciler hakkında verdiği bilgiler doğrultusunda, Türkiye’de de bu tarz çalışmalara yer verilmesinin öğrencilerin sahip oldukları niteliklerini belirlemeye, dolayısıyla akademik hayatlarında yapılması gereken önleme ve müdahale programları için yol gösterici olabileceğine işaret etmektedir.

2. YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmanın süreci, verilerin toplanması ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, ortaokul ve lise öğrencilerinin okul reddi profillerinin belirlenmesi, sosyal işlevsellik ve psikolojik uyumları arasındaki ilişkileri, sosyal işlevsellik ve okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolünü incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemleri, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenler arasında birlikte bir değişimin olup olmadığını ve ne derece olduğunu anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Mertens, 2019). Bu anlamda öğrencilerin sosyal işlevsellik ve psikolojik uyumlarının okul reddi ve okul reddi profilleriyle ilişkileri bu yöntem aracılığıyla incelenmiştir. Araştırma süreci ilişkisel tarama temelli bir desene dayandığı için araştırma sorularına yanıt aramak adına yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde Erzurum ilinin merkez ilçelerinde (Palandöken, Aziziye, Yakutiye) bulunan okullarda öğrenimini sürdüren, ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 451 gönüllü öğrenciyi kapsamaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve diğer sınırlılıklardan ötürü örnekleme kolay erişim sağlayan ve hız kazandıran bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında araştırılmak istenen değişkenlere yönelik verileri toplamak, sorulan sorulara cevaplar bulmak amacıyla seçilen örnekleme çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Bu amaçla uygulanan ölçekler; Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği (School Refusal Assessment Scale-Revised) (SRAS-R), Sosyal ve Uyumsal

İşlevsellik Ölçeği (Child and Adolescent Social Adaptive Functioning Scale) (CASAFS), Depresyon- Anksiyete-Stres Ölçeği kısa formudur (Depression, Anxiety and Stress Scale-21) (DASS-21).

2.2.1. Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği

Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği, Christopher ve Silverman (1993) tarafından çocuk ve ergenlerde okulu reddetme davranışını değerlendirebilmek için geliştirilmiş, Heyne vd. (2017) tarafından yenilenmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Seçer (2014) tarafından yapılmış ve yine Seçer ve Ulaş (2020) tarafından yenilenmiştir. Ölçek 24 madde ve dört alt boyuttan oluşan likert tipi bir ölçektir. Uyarlama sürecinde Heyne vd. (2017) tarafından iyi uyum göstermediği tespit edilen iki madde test edilmiş ve 24 maddeden oluşan ölçeğin dört faktörlü yapısının Türk kültürüne iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir (RMSEA = .061, NFI = .97, CFI = .98, GFI = .94). Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa değeri ölçek toplamı için .85, ölçeğin alt boyutları için sırasıyla .87, .85, .83 ve .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları ise şu şekildedir; okulla ilgili olumsuz duygulanım veren uyaranlardan kaçınma (1, 5, 9, 13, 17, 21. maddeler), sosyal açıdan kaygı veren durumlardan kaçınma (2, 6, 10, 14, 18, 22. maddeler) önemli kişilerin ilgisini çekme (3, 7, 11, 15, 19, 23. maddeler) ve okul dışındaki eğlenceli pekiştireçlerden etkilenme (4, 8, 12, 16, 20, 24. maddeler) şeklindedir. Ölçek, 1 (hiçbir zaman) ile 4 (her zaman) arasında puanlanmakta ve ölçekten alınan puanlar 24 ile 96 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından ve toplamından alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde okul reddine işaret etmektedir.

2.2.2. Sosyal ve Uyumsal İşlevsellik Ölçeği

Sosyal İşlevsellik Ölçeği, Price vd. (2002) tarafından çocuk ve ergenlerde sosyal ve uyumsal işlevselliği inceleyebilmek adına geliştirilen bir öz bildirim ölçeğidir. Bu ölçek, Seçer ve Ulaş (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlar, 20 madde ve dört alt boyuttan oluşan ölçek formunun, Türk kültürüne uyumlu olduğunu göstermiştir (RMSEA = .057, NFI = .98, CFI = .98, GFI = .96). Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .83, .81, .79 ve .84 şeklindedir. Ölçeğin alt boyutları ise aile

ilişkileri (3,7,11,15,19,23. maddeler), akran ilişkileri (2,6,10,14,18,22. maddeler), ev işleri (4,8,12,16,20,24. maddeler) ve okul performansı (1,5,9,13,17,21. maddeler), olarak sıralanabilir. Ölçek 1 (hiçbir zaman) ve 4 (her zaman) arasında puanlanmakta olup puanlar 20 ile 80 arasında değişiklik gösterebilmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından ve toplam alınan puanlardan, çocuk ve gençlerin yüksek düzeyde sosyal ve uyumsal işlevsellik gösterdikleri tespit edilebilmektedir.

2.2.3. Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği Kısa Formu

Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından uzun formu geliştirilen Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği Kısa Formunun, Türk kültürüne uyarlaması Yılmaz, Boz ve Arslan (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek öz bildirime dayalı olup; depresyon, anksiyete ve stres olmak üzere toplamda üç alt boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin likert tipi 0 (bana uygun değil) ve 3 (bana tamamen uygun) şeklindedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve ölçütlerle ilgili geçerlik ve güvenirlik analizleri, modelin uyumunun iyi seviyede olduğunu göstermiştir. Ölçeğin modelle uyum değerlerine bakıldığında ULS (GFI: .985, AGFI: .982, RMR: .028, NFI: .979.), GLS (cmn/df 2: 2.582, GFI: .926, AGFI: .908, RMR: .036, RMSEA: .051) ve DWLS (cmn/df: 2.842, GFI: .99, AGFI: .98, RMR: .052, NFI: .98, RMSEA: .0493) sonucuna ulaşılmış, ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için yapılan Cronbach Alfa ve Omega katsayısı kullanılmış ve güvenirlik katsayılarının .75 ile .82 arasında olduğu bulunmuştur.

2.3. Veri Analizi

Araştırma öncelikle Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından incelenmiş, araştırmaya uygunluk izni alındıktan sonra Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırmanın yürütülebilirliği için gerekli izin belgeleri alınmıştır. Bu kapsamda veri toplama araçları Google Documents aracılığıyla bir araya getirilmiştir (https://docs.google.com/forms/d/1rwqEiodqg6sXOQjQdtFxXv_3xbZCXRpzWYXwLcDV1oc/edit?pli=1). Verilerin toplanma süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, ilgili okullara tek tek gidilerek okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanlarının izin ve destekleriyle, aile whatsapp grupları veya mesaj (SMS) yoluyla velilere ulaşılmıştır. Online dokümanlarda gizlilik

ve gönüllülük esası bildirilmiş, ilk olarak veli onam formunu velilerin doldurması, sonrasında da ölçeklerin öğrencilerine doldurtmaları şeklinde ek açıklamalara yer verilmiştir. Bu veri toplama süreci toplamda iki ayda tamamlanmıştır. Veri toplama sürecinin tamamlanması ile toplamda 454 katılımcıya ulaşılmış olup uç değerler taşınması sebebiyle üç katılımcıya ait veriler çıkarılmıştır. Toplamda dört kayıp veri olduğu tespit edildikten sonra ortalamalar üzerinden atama yapılmıştır. Sonuç olarak 451 kişiye ait veriler araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmada veri analizi adım adım gerçekleştirilmiş olup ilk adımda veri setinin parametrik test koşullarını sağlayıp sağlamadığına yönelik incelemeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda veri seti uç değer, çarpıklık ve basıklık açısından incelenmiştir. İkinci adımda okul red profillerinin belirlenmesine yönelik olarak Gizil Profil Analizi (GPA) gerçekleştirilmiştir.

Birinci alt amaç için profillerin tahmini adına modeller tek tek denenerek adım adım bir yaklaşım izlenmiş ve değişen sayıda grup incelenmiştir. Elde edilen profiller arasında en uygununu belirlemek için uyum indeks değerleri incelenmiştir. Uyum indeksleri arasında AIC, BIC ve SABIC indekslerinin daha düşük değerler alması diğerlerinden daha iyi çözümü göstermektedir. Bununla birlikte pBLRT indekslerinde sağlanan p değeri ise modele gizli bir profil eklenmesinin model uyumunu iyileştirip iyileştirmediyi temsil etmektedir (Lo vd., 2001). Entropi değeri ise 0 ile 1 arasında değer almakta ve .80 kabul edilebilir standart değer olmak üzere .80 ve üzeri değerler daha iyi bir model uyumunu temsil etmektedir (Muthén ve Asparouhov, 2018). LPA sonucu elde edilen profillere sadece uygunluk endekslerine bakarak karar vermek ampirik sonuçların yanlış yorumlanmasına yol açabileceğinden (Wang vd., 2024) bu araştırmada uygunluk endekslerinin yanı sıra sınıfların teorik temellere dayalı yorumlanabilir olması, göstergeler arasındaki profillerin şekli ve sınıfların büyüklüğü de dikkate alınmıştır (Tein vd., 2013). Sınıf büyüklükleri için en alt grup oranı genellikle %5 kritik değer olarak dikkate alınmaktadır (Wendt vd., 2019).

Profillerin belirlenmesinin ardından, ikinci ve üçüncü alt amaç için okul reddi, sosyal ve uyumsal işlevsellik ve psikolojik uyum arasındaki yordayıcı ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kurularak incelenmiştir. Yapısal eşitlik modeli (YEM), sosyal bilimler, davranış bilimleri, eğitim bilimleri, ekonomi ve tıbbi bilimler gibi bilim alanlarında (Bentler ve Yuan, 1999; Cheung ve Renswold, 2002; Sörbom, 1993),

bilinen ve örtük değişkeler arasındaki ilişkileri test etmek maksadıyla araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Hoyle, 1995; Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Bu kapsamda, ki-kare, CFI, AGFI, NFI, GFI, RMSEA değerleri kullanılmıştır. χ^2/df için <5 , CFI ve NFI için $>.90$, AGFI için $>.85$, RMSEA için $<.08$ değerlerinin tümü modelin verilere kabul edilebilir uyumu olarak kabul edilir (Hu ve Bentler, 1999; Klem, 2000; Kline, 2016). Aracılık analizlerinde, değişkenler arasındaki ilişki için Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen ölçütler referans alınmıştır.

Ölçme modelinde okul reddi, psikolojik uyum ve sosyal işlevsellik olmak üzere toplam üç farklı değişken ve bu üç değişkenin alt boyutları belirlenerek toplamda 11 örtük değişken tanımlanmıştır. Tasarlanan modele yönelik uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir olduğu (χ^2/df : 2.73; CFI: .96, AGFI: .93, NFI: .94; GFI: .96, RMSEA: .06) görülmüştür. Araştırmada profillerin belirlenmesinde JAMOVİ programı, YEM analizlerinde AMOS 21 paket programı kullanılırken diğer analizler SPSS 21V paket programında gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır. Araştırma sürecinde sosyal işlevsellik, okul reddi ve psikolojik uyum değişkenleri arasındaki yordayıcı ve aracı ilişkiler incelenmiş, okul red profilleri belirlenmiş ve elde edilen bulgular ilgili araştırma soruları bağlamında sunulmuştur. Bu anlamda analize geçilmeden önce ilk olarak veri seti normal dağılım açısından incelenmiştir. Sürekli değişkenlere ait veri setine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Betimsel istatistikler

	N	Mod	Medyan	Ortalama	SS	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik Uyum		22.0	42	43.51	15.20	.311	-.807
Okul Reddi	451	37.0	49	49.80	11.78	.454	-.360
Sosyal İşlevsellik		72.0	73	72.01	7.51	-.541	.456

Tablo 1’de görüldüğü gibi normalliğin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için her bir değişkenin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -.541 ile .454 arasında değiştiği basıklık değerlerinin ise -.807 ile .456 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen değerlerin kabul edilebilir aralıkta olduğu dolayısıyla verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir (Çarpıklık $<|3|$ ve basıklık $<|10|$) (Kline, 2016). Betimsel istatistiklere göre normalliğin sağlanamadığı durumlarda örneklem büyüklüğü normallikte kabul görebilmektedir (Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991).

Tablo 2. Korelasyon tablosu

	Psikolojik Uyum	Okul Reddi	Sosyal İşlevsellik
Psikolojik Uyum	1	.504**	-.179**
Okul Reddi		1	-.094*
Sosyal İşlevsellik			1

Tablo 2’de korelasyon değerleri incelendiğinde ise okul reddi ve sosyal işlevsellik arasında anlamlı negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-.094$, $p<.05$) ilişkinin olduğu görülmüştür. Psikolojik uyum ve sosyal işlevsellik arasında anlamlı negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-.179$, $p<.05$) ilişkinin olduğu; psikolojik uyum ile okul reddi arasında ise anlamlı pozitif yönlü orta düzeyde ($r=.504$, $p<.05$) bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

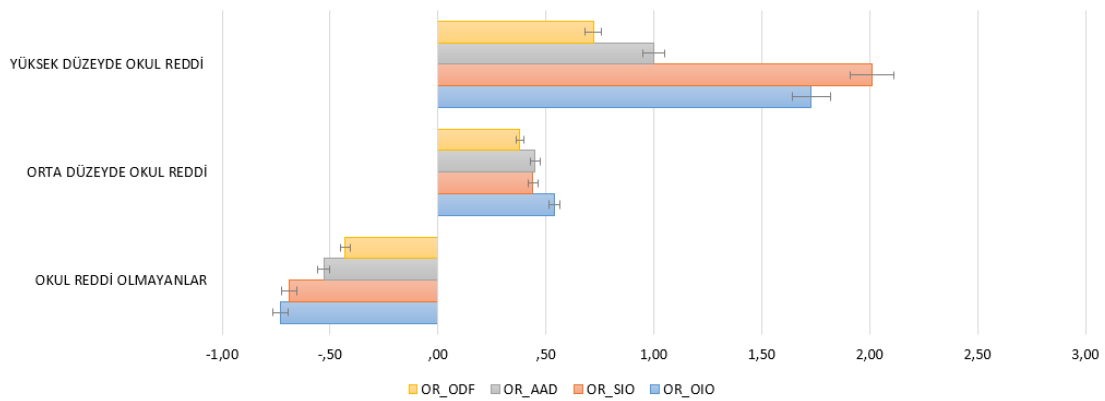
Araştırma sorusu 1 “Ortaokul ve lise öğrencilerinin belirlenen okul red profilleri nelerdir?” şeklinde oluşturulan araştırma sorusu Gizil Profil Analizi (GPA) kullanılarak incelenmiştir. Gizil Profil Analizi (GPA), belirli bir değişken kümesine bağlı olarak bir popülasyon içindeki gizli alt popülasyonları tanımlamaya odaklanan kategorik bir gizli değişken modelleme yaklaşımıdır (Collins ve Lanza, 2013; Howard ve Hoffman, 2018). Bu kapsamda, ikiden başlamak üzere her adımda profil sayısı artırılarak farklı sayıda grubun model uyumu incelenmiştir. Üçüncü profilden sonra alt grup yüzdesinin kriter altında ($<5\%$) kalması üzerine model uyumunun bozulduğu görülerek analiz 5. düzey profile durdurulmuştur. Elde edilen profillere ilişkin değerler Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. GPA model uyum indeksleri

Profil	AIC	BIC	SABIC	BLRT p	Entropi	En küçük alt grup yüzdesi
2- Profil	9601.96	9655.41	9614	0.00	0.783	37.3%
3- Profil	9516.81	9590.81	9533.69	0.00	0.790	9.1%
4- Profil	9487.51	9582.07	9509.08	0.00	0.84	1.1%
5- Profil	9463.99	9579.11	9490.25	0.00	0.754	1.3%

*AIC = Akaike Bilgi Kriteri; BIC = Bayes Bilgi Kriteri; pLMR = K ve K-1 profilleri için Lo-Mendell-Rubin ayarlı olabilirlik oranı testi için p değerleri; pBLRT = Önyüklemeli Olasılık Oranı Testi için p değerleri.

Tablo 3 incelendiğinde beş profilli çözümün tüm profil tahminleri arasında daha düşük AIC, BIC ve SABIC değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte beşinci profilde entropi değerinin .80 altına (Muthén ve Asparouhov, 2018) düştüğü üçüncü profilden sonra ise en küçük alt grup yüzdesinin kriterin altında (>5%) olduğu (Wendt vd., 2019) görülmüştür. Bütün bunlar birlikte değerlendirildiğinde üç profilli çözümün en iyi model uyumuna sahip olduğu değerlendirilmiştir. Oluşan 3 profilli modelde her profil için ortalama değerlerine ve karşılaştırmalarına dayanarak etiketlendirme yapılmıştır.



OR_OIO: Okulla ilgili negatif uyaranlardan kaçınma (I. Faktör) (Mavi)

OR_SIO: Okuldaki sosyal değerlendirici durumlardan kaçınma (II. Faktör) (Turuncu)

OR_AAD: Önemli kişilerin dikkatini çekme (III. Faktör) (Gri)

OR_ODF: Okul dışındaki eğlenceli faaliyetler (IV. Faktör) (Sarı)

Şekil 2. Standart ortalama puanlara dayalı okul red profilleri

Tablo 4. Okul red profillerine ilişkin bilgiler

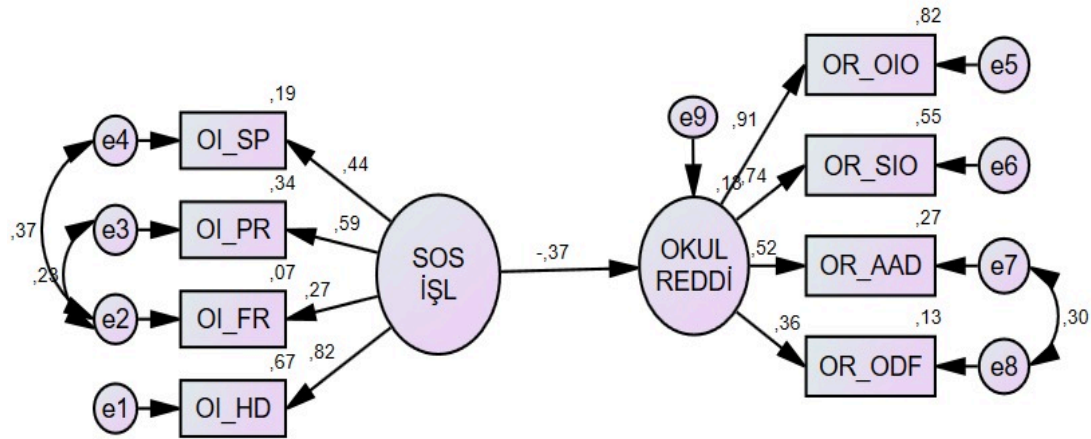
	N	%
Yüksek Düzeyde Okul Reddi Olan Profil	41	%9.1
Orta Düzeyde Okul Reddi Olan Profil	192	%42.6
Okul Reddi Olmayanlar	218	%48.3

Tablo 4’te okul red profillerinin belirlenmesine ilişkin olarak en yüksek düzeyde OR_OIO (Okulla ilgili negatif uyaranlardan kaçınma), OR_SIO (Okuldaki sosyal değerlendirici durumlardan kaçınma), OR_AAD (Önemli kişilerin dikkatini çekme) ve OR_ODF (Okul dışındaki eğlenceli faaliyetler) sahip olan ergenlerin birinci profilde olduğu görülmüştür (n=41, %9.1). Bu profil yüksek düzeyde okul reddi olan grup olarak etiketlenmiştir. Elde edilen ikinci profilde orta düzeyde OR_OIO (Okulla ilgili negatif uyaranlardan kaçınma), OR_SIO (Okuldaki sosyal değerlendirici durumlardan kaçınma), OR_AAD (Önemli kişilerin dikkatini çekme) olduğu ve OR_ODF (Okul dışındaki eğlenceli faaliyetler) olduğu görülmüş ve bu doğrultuda bu profil orta düzeyde okul reddi olan grup olarak etiketlenmiştir (n=192, %42.6). Son olarak elde edilen üçüncü profil (n=218, %48.3) en düşük düzeyde OR_OIO (Okulla ilgili uyaranlardan kaçınma), OR_SIO (Okuldaki sosyal değerlendirici durumlardan kaçınma), OR_AAD (Önemli kişilerin dikkatini çekme) ve OR_ODF (Okul dışındaki eğlenceli faaliyetler) sahip olan ergenlerin oluşturduğu bu grup okul reddi olmayanlar şeklinde etiketlenmiştir. Elde edilen üç profil, ergenler arasında okul reddine ilişkin olarak farklı profillerin olduğunu göstermektedir. Örneklem arasında en fazla düşük okul reddine sahip olan ergenler bulunmakta olup diğer profiller ise farklı düzeylerde okul reddine sahiptir.

Şekil 2’de yüksek düzeyde okul reddi profiline bakıldığında okul reddinin alt boyutlarında alınan puanlar en yüksekten en düşüğe sırasıyla OR_SIO (Okuldaki sosyal değerlendirici durumlardan kaçınma), OR_OIO (Okulla ilgili negatif uyaranlardan kaçınma), OR_AAD (Önemli kişilerin dikkatini çekme) ve OR_ODF (Okul dışındaki eğlenceli faaliyetler) şeklinde belirlenmiştir. Orta düzeyde okul reddi profilinde ise bu sıralama OR_OIO (Okulla ilgili negatif uyaranlardan kaçınma), OR_AAD (Önemli kişilerin dikkatini çekme), OR_SIO (Okuldaki sosyal değerlendirici durumlardan kaçınma) ve OR_ODF (Okul dışındaki eğlenceli

faaliyetler) şeklindedir. Bu değerlere bakıldığında okul reddi davranışına en çok okuldaki sosyal değerlendirici durumlardan kaçınma faktörünün etkili olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu araştırmada okul red profillerinin belirlenmesinin ardından okul reddi, psikolojik uyum ve sosyal işlevsellik arasındaki yordayıcı ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Bu anlamda araştırma sorusu 2 “Ortaokul ve lise öğrencilerinde sosyal işlevsellik okul reddinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde oluşturulan araştırma sorusuna yönelik oluşturulan aracılık modelinin test edilmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda ilk olarak aracılık modelinin iki değişkeni arasındaki ilişkinin belirlenmesi adına analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda “Sosyal İşlevsellik” değişkeni ile “Okul Reddi” değişkenleri için örtük değişkenler tanımlanarak analize dahil edilmiştir. Model 1’den elde edilen bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.



OI_SP: Okul Performansı

OI_PR: Aile İlişkileri

OI_FR: Arkadaş İlişkileri

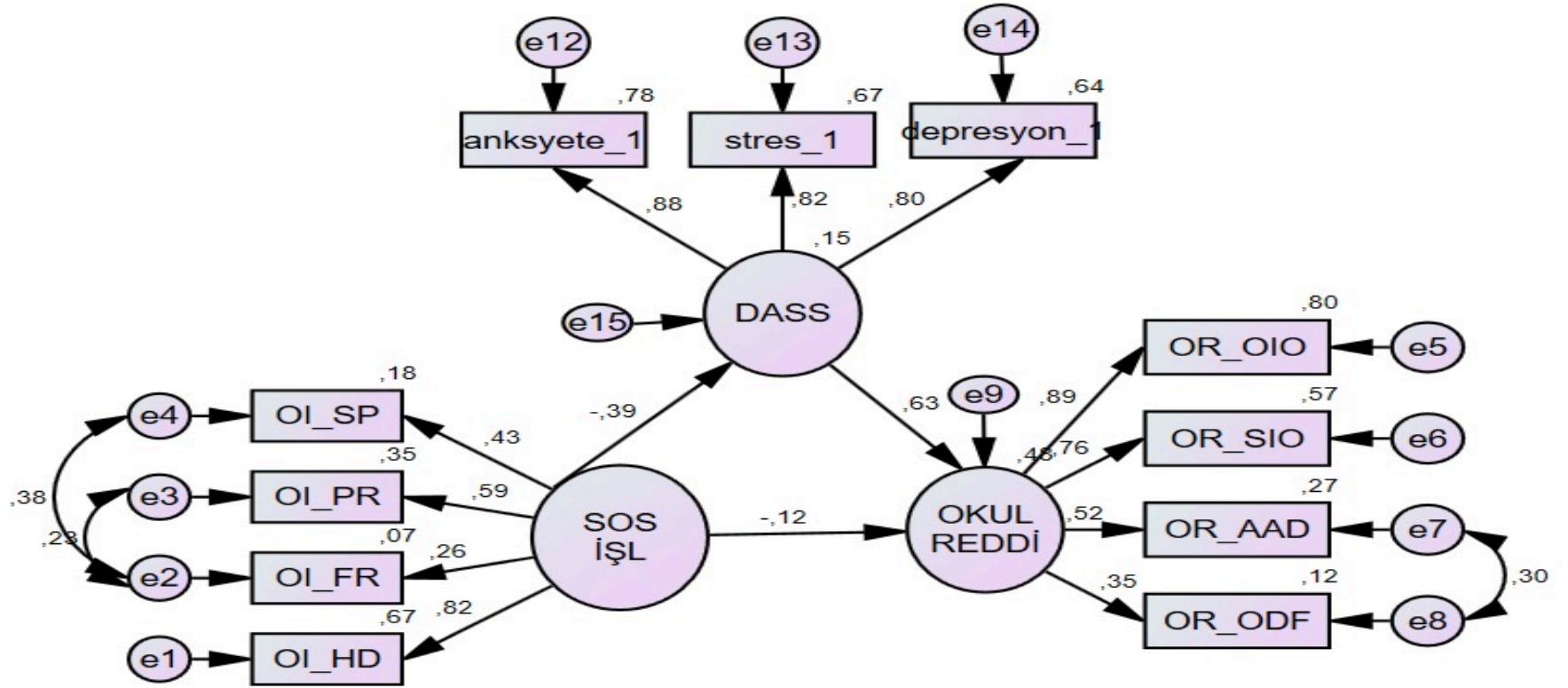
OI_HD: Ev İşleri

Şekil 3. Sosyal işlevsellik ve okul reddi arasındaki ilişkiye yönelik YEM Modeli

Şekil 3’te, Yapısal Eşitlik Modelinde sıklıkla kullanılan uyum indeksleri CFI, X^2 , AGFI, NFI, GFI, RMSEA gibi değerler incelenmiştir. Schumacher ve Lomax (2004) model uyum indekslerinin RFI, TLI, CFI, NFI ve IFI değerleri adına kabul edilebilir bir uyum için $\geq .90$ ve mükemmel uyum için $\geq .95$ olması; GFI ve AGFI

değerleri için ise kabul edilebilir uyum adına $\geq .85$ ve mükemmel uyum adına $\geq .90$ olması ve RMR, RMSEA gibi değerler için ise kabul edilebilir uyum adına $\leq .08$ ve mükemmel uyum adına $\leq .50$ olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu bakımdan, sosyal işlevsellik ve okul reddi arasındaki ilişkinin negatif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = -.37$, $p < .05$). Model 1'e ilişkin uyum indeks değerleri incelendiğinde (χ^2/sd : 2.73, CFI: .93, AGFI: .91, NFI: .92, GFI: .96, RMSEA: .09) indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ve modelin doğrulandığı söylenebilmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal işlevsellik ile okul reddi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, öğrencilerin sosyal işlevsellik puanları artarken, okul reddi puanlarının azaldığı ve sosyal işlevselliğin ortaokul ve lise öğrencilerinde okul reddine karşı önemli bir koruyucu nitelik taşıdığı görülmektedir.

Araştırma sorusu 3 “Sosyal işlevsellik ile okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolü var mıdır?” şeklinde oluşturulan araştırma sorusu, Model 1'e psikolojik uyum değişkeni eklenerek aracı model test edilmiştir. Aracı modele ilişkin bulgular (Model 2) Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Sosyal işlevsellik ve okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolüne ilişkin YEM Modeli

Şekil 4'te psikolojik uyumun sosyal işlevsellik ve okul reddi değişkenleri arasındaki ilişkide aracı rolüne yönelik bulgular verilmiştir. Şekil 4 incelendiğinde öncelikle Model 2'nin doğrulandığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda, Model 1 olarak sunulan sosyal işlevsellik ve okul reddi arasındaki ilişkiye yönelik yordama katsayısının ($\beta = -.37, p < .05$) aracı değişkenin modele dahil edilmesinden sonra ($\beta = -.12, p < .05$) düzeyine gerilediği ve iki değişken arasındaki ilişkide anlamlı düzeyde bir azalma meydana geldiği görülmektedir. Aracı değişkenden önce belirlenen yordama katsayısının aracı değişken modele dahil edildikten sonra anlamlı düzeyde gerilemiş olması aracı modelin doğrulandığı ve aracı değişken olarak modele dahil edilen psikolojik uyum değişkeninin bu iki değişken arasında aracı role sahip olduğu ve bu ilişkiyi önemli oranda şekillendirdiği tespit edilmiştir.

Bu kapsamda aracı modele ilişkin (Model 2) uyum indeksleri incelendiğinde ($\chi^2/sd = 2.73$, CFI: .96, IFI: .96, NFI: .94, RMSEA: .06) indeks değerlerinin iyi düzeyde olduğu ve modelin doğrulandığı görülmektedir. Elde edilen bulgular sosyal işlevsellik ile psikolojik uyum arasında ($\beta = -.39, p < .05$) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve psikolojik uyum ile okul reddi arasında ($\beta = .63, p < .05$) ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda, öğrencilerin sosyal işlevsellik puanları artarken psikolojik uyum puanları azalmakta, psikolojik uyum puanları artarken okul reddi puanları da artma göstermektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal işlevselliğin psikolojik uyum sorunları için önemli bir koruyucu nitelik taşıdığı ve okul reddine karşı ortaokul ve lise öğrencilerini koruyucu işleve sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın psikolojik uyum sorunları ile okul reddi arasında elde edilen yüksek düzeydeki pozitif ilişki psikolojik uyum sorunlarının öğrencilerde okul reddi riskini artıran en önemli değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde sosyal işlevselliğin ortaokul ve lise öğrencilerinde hem psikolojik uyum sorunları hem de okul reddine yönelik olarak koruyucu bir işleve sahip olduğu ancak psikolojik uyum sorunlarının sosyal işlevselliğin bu koruyucu niteliğini zayıflattığı ve okul reddi riskini artırdığı ve bu iki değişken arasında önemli bir aracı işleve sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen genel sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

1. Belirlenen okul red profilleri, yüksek düzeyde okul reddi gösterenler, orta düzeyde okul reddi gösterenler ve okul reddi olmayanlar şeklindedir.
2. Sosyal işlevsellik ile okul reddi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmakla birlikte sosyal işlevselliğin okul reddine yönelik olarak ortaokul ve lise öğrencilerinde önemli bir koruyucu değişken niteliği taşıdığı bilgisine ulaşılmıştır.
3. Psikolojik uyum değişkeninin, sosyal işlevsellik ile okul reddi arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Sosyal işlevsellik ile psikolojik uyum arasında negatif yönlü ve manidar bir ilişki bulunduğu ve sosyal işlevselliğin psikolojik uyumsuzluğa karşı önemli bir koruyucu işleve sahip olduğu tespit edilmiştir.
5. Psikolojik uyumsuzluğun okul reddini pozitif yönde ve manidar düzeyde yordadığı, dolayısıyla psikolojik uyum sorunlarının ortaokul ve lise öğrencilerinde okul reddi riskini artıran önemli bir değişken olduğu saptanmıştır.

4.2. Tartışma

Bu bölümde, yapılan araştırmadan elde edilen okul red profilleri, yurt dışı çalışmalardan elde edilen okul red profilleriyle karşılaştırılmış ve daha sonrasında araştırmanın değişkenleri olan okul reddi, psikolojik uyum ve sosyal işlevsellik arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

4.2.1. Okul Red Profillerinin Karşılaştırılması

Yapılan bu araştırmada, ergenlerin okul red profilleri incelenmiş ve araştırma bulguları sonucunda, yüksek düzeyde okul reddi gösterenler, orta düzeyde okul reddi gösterenler ve okul reddi olmayanlar olmak üzere toplamda üç profil elde edilmiştir.

Alanyazın incelediğinde, okul red profillerinin çıkarıldığı ve çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği birçok çalışmanın olduğu görülmektedir.

Yapılan bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde üç profil elde edilen bazı araştırmalar (Dube ve Orpinas, 2009; Gonzalvez, Kearney vd., 2018; Delgado vd., 2019; Martín vd., 2021; Gonzalvez, Sanmartín, vd., 2021; Perez- Marco, Gonzalvez vd. 2024) olsa da kategorizasyon bakımından farklılıklar göstermektedir. Dube ve Orpinas' ın (2009) çıkarmış oldukları profiller ebeveyn ilgisini çekmek ve eğlenceli pekiştireçlerle okulu reddedenler (3 ve 4. faktörler), okulla ilgili kaygı yaratan durumlardan kaçınan ve olumlu somut pekiştireçlerle okulu reddedenler (çoklu profil) ve herhangi bir profile girmeyenler şeklindedir. Gonzalvez, Kearney vd. (2018) tarafından belirlenen profiller okul reddi olmayan profil, somut pekiştireçlerle okulu reddedenler (3 ve 4. faktörler) ve çoklu profil (dört faktörün hepsini içeren); Delgado vd. 'nin (2019) çalışmalarında elde ettikleri profiller, okul reddi olmayanlar, olumsuz pekiştireçlerle okulu reddeden profil (1 ve 2. faktörler) ve olumlu pekiştireçlerle okulu reddeden profil (3. faktör); Martín vd. 'nin (2021) okul red profilleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarındaki okul red profilleri ise olumsuz pekiştirme ile okulu reddeden profil (1. faktör), olumlu pekiştirmeyle okulu reddedenler (4. faktör) ve düşük okulu reddeden profil şeklindedir. Gonzalvez, Sanmartín, vd. 'nin (2021) yaptıkları çalışmada elde edilen profiller düşük okulu reddeden profil (dört faktörün hepsinde düşük puan alanlar), olumlu pekiştirme ile okulu reddeden profil (3 ve 4. faktörler) ve karışık okulu reddedenler (dört faktörün hepsinden yüksek puan alanlar); Perez- Marco, vd. 'nin (2024) ise yapmış oldukları bir araştırmada bulunan okul profilleri, okul reddi olmayan profil, negatif duygulanımdan kaçınma ve ilgi arayışı olan profil (1 ve 3. faktörler) ve negatif duygulanımdan kaçınma, olumsuz sosyal değerlendirici durumlardan kaçınma ve ilgi arayışı olan profil (1, 2 ve 3. faktörler) şeklindedir.

Alanyazındaki okul red profillerinin incelendiği diğer araştırmalara bakıldığında dört okul reddi profil bulunan (Gonzalvez vd., 2019; Gonzalvez, Ingles, Kearney vd., 2019; Gonzalvez, Ingles vd., 2020; Gimenez- Miralles vd., 2021; Gonzalvez, Gimenez- Miralles vd., 2021; Nwosu vd., 2022) ve beş okul reddi profili bulunan (Gonzalvez, Diaz- Herrero, Sanmartin vd., 2020; Gonzalvez, Ingles vd., 2020) çalışmaların da bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan mevcut araştırma ve alanyazın incelendiğinde, çocuk ve ergenlerin okul red profillerinin sayı ve nitelik bakımından farklılık gösterdikleri görülmektedir.

Bu farklılıkların, ulaşılabilen örneklem sayısına, çocuk ve ergenlerin okul reddi davranışında bulunma nedenlerinin çeşitliliğine göre değişiklik gösterebileceği tahmin edilmektedir.

4.2.2. Okul Reddi ile Sosyal İşlevsellik Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Araştırmanın değişkenleri olan okul reddi ile sosyal işlevsellik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal işlevsellik ve okul reddi düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan, öğrencilerin sosyal işlevsellikleri arttıkça okul reddi gösterme risklerinin azaldığı görülmektedir.

Alanyazına bakıldığında, sosyal işlevsellik ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelendiği bazı çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Gonzalvez, Ingles, Kearney vd.'nin (2019) yaptıkları bir araştırmada, çocukların okul red profilleri belirlenmiş (okulu reddetmeyenler, karışık pekiştireçlerle okulu reddedenler, somut pekiştireçlerle okulu reddedenler ve olumsuz pekiştireçlerle okulu reddedenler), bu profillerle sosyal işlevsellik arasındaki ilişkiler incelenmiş ve karma pekiştireçlerle okulu reddeden profilin diğer profillere göre sosyal işlevsellik değişkeninde daha düşük puanları aldıkları saptanmıştır. Gonzalvez, Ingles, Martinez-Palau vd.'nin (2019) yapmış oldukları başka bir araştırmada ise okul reddi ile sosyal işlevsellik arasındaki ilişki incelenmiş, araştırma sonucunda okul reddinin ilk üç faktöründe öğrencilerin sosyal işlevsellikte düşük puanlar alırken, okul reddinin dördüncü faktöründe (eğlenceli pekiştireçlerle okulu reddetme) öğrencilerin sosyal işlevsellikte daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir. Okul reddi ve okula bağlanma arasındaki negatif yönlü ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda; Seçer ve Ulaş (2020), yaptıkları araştırmada, sosyal işlevselliğin gençlerde okul bağlanmasını pozitif ve güçlü bir şekilde yordadığını; okul reddinin ise okula bağlanmayı negatif yönde ve doğrudan yordadığını belirtmişlerdir. İlgili araştırma sonuçları incelendiğinde, sosyal ve uyumsal işlevselliğin çocuk ve gençleri okul reddi riskinden koruyucu bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçların, yapılan mevcut araştırma bulguları ile örtüşür nitelikte olduğu görülmektedir.

4.2.3. Okul Reddi ile Psikolojik Uyumun Tartışılması

Araştırmanın değişkenleri olan okul reddi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik elde edilen bulgular, ortaokul ve lise öğrencilerinin okul reddi puanları ile psikolojik uyum (depresyon, anksiyete, stres) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin psikolojik uyumsuzluklarının artmasının okul reddi davranışında bulunma risklerini de artırıcı bir nitelik taşıdığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Alanyazına bakıldığında, bu bulguyu destekleyen çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Egger, Costello ve Arnold (2003), kaygılı okul reddi ve okuldan kaçma davranışlarının psikiyatrik bozukluklar ile ilişkisini incelemiş ve okul reddi ile en çok depresyon ve ayrılık anksiyetesi ile ilişkili olduğunu; Fernando ve Perera (2012), çocuk ruh sağlığı polikliniğine okul reddi şikayetiyle başvuran çocukları incelemiş ve çocuklarda en sık görülen problemlerin somatik belirtiler ve anksiyete olduğunu ifade etmişlerdir. Heyne, Sauter ve Maynard (2015) benzer şekilde okul reddi sorunuyla kliniğe başvuran çocukların yaklaşık olarak %50'sinde anksiyete bozukluğu, depresyon ve her ikisinin de tanı özelliklerini karşıladığını bildirmişlerdir. Gonzalvez, Kearney vd. (2018), çocuk ve ergenlerin okul red profillerini çıkarmış ve bunların depresyon, anksiyete ve stres ile ilişkilerini incelemiş, okul reddinde bulunmayan profil, somut pekiştireçlerle okulu reddeden profil ve çoklu profillerle okulu reddeden profil olmak üzere üç profil elde edilmiş, çoklu pekiştireçlerle okulu reddeden profilin depresyon, anksiyete ve stres değişkenlerinde en yüksek puanları aldıkları bilgisine ulaşmışlardır. Nayak, Sangoi ve Nachane (2018) okul reddi şikayetiyle kliniğe başvuran çocuk ve ergenleri incelemiş ve okul reddi davranışında bulunan öğrencilerde en sık olarak depresyon ve anksiyete görüldüğünü tespit etmişlerdir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda ise, Bahalı, Tahiroğlu ve Avcı (2009) okul reddi şikayetiyle kliniğe başvuruda bulunan çocuklarda en sık olarak ayrılık anksiyetesi olduğunu; Gümüştaş, Yulaf ve Gökçe (2014) okul reddi davranışında bulunan öğrencilerde anksiyete bozukluğu, yıkıcı davranış bozukluğu, duygudurum bozukluğu ve uyum bozukluğu gibi psikopatolojilerin bulunduğunu bildirmişlerdir. Erol (2021), okul reddi psikolojik uyum arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, okul reddi ile psikolojik uyum arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Tekin vd. (2018), okul reddinin depresyon, anksiyete ve olumsuz düşünceler tarafından

yordandığı; Aslan (2018), yaptığı çalışmada okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu; Aslan ve Yüksel (2023), stresin okul reddini ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerini ve bunun yanında duygu düzenleme stratejilerinin de okul reddini manidar şekilde yordadığı; Kardaş vd. (2023), okul reddi davranışında bulunan çocuklarda depresif bozukluk ve kendine zarar verme davranışında bulundukları ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra depresyon (Honjo, vd., 2001; Yun vd., 2019; anksiyete (McShane, Walter ve Rey, 2001; Kearney ve Albano, 2004; Bagnell, 2011; Finning, vd., 2019) ve stresin okul reddi ile ilişkili bulunduğunu bildiren birçok çalışma bulunmaktadır.

Alanyazında incelenen çalışmalara bakıldığında, okul reddi ile psikolojik uyum arasında ilişki olduğu ve bu iki değişkenin birbiriyle bağlantılı olabileceği bilgisine ulaşılmaktadır. Mevcut durumda yapılan araştırma bulguları ile yapılan araştırma sonuçları da birbirleriyle örtüşmektedir. Bu bilgiler ışığında, çocuk ve ergenlerde psikolojik uyum becerilerinde yaşanabilecek olumsuzlukların okul reddi için risk oluşturabileceği öngörüsünde bulunulabilir.

4.2.4. Sosyal İşlevsellik ile Okul Reddi Arasındaki İlişkide Psikolojik Uyumun Aracı Rolüne İlişkin Tartışma

Sosyal işlevsellik ile okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolüne ilişkin oluşturulan model incelendiğinde, sosyal işlevsellik bağımsız değişken, okul reddi bağımlı değişken ve psikolojik uyumun ise aracı değişken olduğu görülmektedir. İlk olarak Model 1’de araştırma hipotezi test edilmiş, analiz sonucunda sosyal işlevsellik ile okul reddi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Model 1’de analiz edilen hipotezden sonra Model 2’yi test etmek amacıyla modele psikolojik uyum değişkeni dahil edilmiştir. Psikolojik uyum değişkeni modele dahil edilmeden önceki yordama katsayısının psikolojik uyum değişkeninin modele dahil edilmesiyle birlikte anlamlı düzeyde gerilediği görülmüştür. Bu durumda modelin doğrulandığı ve psikolojik uyum değişkeninin okul reddi ile sosyal işlevsellik arasında aracı role sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Model 2 incelendiğinde, sosyal işlevsellik ile psikolojik uyum değişkenleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu; psikolojik uyum ile okul reddi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, sosyal işlevsellik

becerilerinin iyi durumda olması, çocuk ve ergenlerde okul reddi riskini ve psikolojik uyumsuzluklarını azaltmada önemli bir koruyucu işlev görevi gördüğü yorumu yapılabilir.

Alanyazına bakıldığında okul reddi, sosyal işlevsellik ve psikolojik uyum değişkenlerini bir arada inceleyen başka bir çalışmanın mevcut olmadığı görülmektedir. Halihazırda yapılan çalışmanın, ilgili yeni çalışmalara faydalı olabileceği düşünülmektedir.

4.3. Öneriler

1. Çocuk ve ergenlerin sosyal işlevselliklerinde oluşabilecek olumsuzlukların okul reddi ve psikolojik uyum becerilerinde de olumsuzluklar oluşturabileceği bilgisine dayanarak, okul psikolojik danışmanlarının rehberlik ve psikolojik danışma planları hazırlarken sosyal işlevsellik ve iletişim becerilerini artıracak grupla ve/veya bireyle psikolojik danışma oturumları, psikoeğitim programları gibi çalışmalara alan açması önerilmektedir.

2. Okul red profillerinin, öğrencilerin sahip olduğu belirti ve ihtiyaçlarının ne kadar farklı olabileceği bilgisine dayanarak, okul reddi davranışında bulunan öğrencilere müdahalede bulunulmadan önce öğrencilerin okul reddi davranışlarının sürdürücü faktörlerinin belirlenmesi, okul psikolojik danışmanlarının programlarını bu doğrultuda oluşturmalarının önleyici ve koruyucu rehberlik kapsamında yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

3. Okul red profilleri, sosyal işlevsellik ve psikolojik uyum değişkenleri ile ilişkili olabileceği düşünülen okul kaygısı, benlik algısı, kişilik yapısı, sosyal kaygı, akademik dayanıklılık, bilişsel esneklik, belirsizliğe tahammülsüzlük gibi değişkenlerle ilerleyen zamanlarda yapılacak olan araştırmaların ilgili değişkenlerin kapsamını genişletebileceği ve alanyazına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

4. Okul red profillerinin daha fazla örnekleme ulaşarak çalışılmasının, profillerin kapsamını ve sayısını artıracığı, öğrenci ihtiyaçlarının daha spesifik bir şekilde incelenmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Andrews G., Creamer M., Crino R., Hunt C., Lampe L. & Page A. (2003) *The treatment of anxiety disorders*. Cambridge University Press.
- Aslan, M. (2018). *8-14 yaş grubu öğrencilerde anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 505445) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, F. M. ve Yüksel, S. (2023). Çocuklarda stres ile okul reddi arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 47-61.
- Aydın, Y. (2017). *Yetişkinlerin stres düzeyleri ve stresle baş etme yolları ile sergilenen dikkat eksikliği belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 454369) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Babadağı, Z., Usta, M. B. ve Karabekiroğlu, K. M. Z. (2017). Asperger bozukluğunda okul reddi: olgu serisi ve literatürün gözden geçirilmesi. *Journal of Anatolian Medical Research*, 2(1), 9-21.
- Bagnell, A. L. (2011). Anxiety and separation disorders. *Pediatrics in Review*, 32(10), 440-446. <https://doi.org/10.1542/pir.32-10-440>
- Bal, F. ve Çalık, M. (2021). Ergenlerde okul reddi ve sosyal dışlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(4), 1368-1384. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.948511>
- Balcıoğlu, İ. (2005). Stres kavramı ve tarihsel gelişimi. *Medikal Açından Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi içinde*, 09-12.
- Bahali, K., Tahiroğlu, A. Y. ve Avcı, A. (2009). Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin klinik özellikleri. *Anatolian Psychiatry Journal*, 10, 310-317.
- Baker, M. & Bishop, F. L. (2015). Out of school: a phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational psychology in Practice*, 31(4), 354-368. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>
- Baker, H. & Wills, U. (1978). School phobia: Classification and treatment. *The British Journal of Psychiatry*, 132(5), 492-499. <https://doi.org/10.1192/bjp.132.5.492>
- Baron, R. M. & 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(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

- Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of disease in childhood*, 76(2), 90-91. doi:10.1136/ad.76.2.90
- Bernstein, G. A., Massie, E. D., Thuras, P. D., Perwien, A. R., Borchardt, C. M. & Crosby, R. D. (1997). Somatic symptoms in anxious-depressed school refusers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(5), 661-668. <https://doi.org/10.1097/00004583-199705000-00017>
- Birmaher, B., Ryan, N. D., Williamson, D. E., Brent, D. A., Kaufman, J., Dahl, R. E., Perel, J., & Nelson, B. (1996). Childhood and adolescent depression: a review of the past 10 years. Part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(11), 1427-1439. <https://doi.org/10.1097/00004583-199611000-00011>
- Bools, C., Foster, J., Brown, I. & Berg, I. (1990). The identification of psychiatric disorders in children who fail to attend school: A cluster analysis of a non-clinical population. *Psychological Medicine*, 20(1), 171-181. <https://doi.org/10.1017/S0033291700013350>
- Bryce, G. & Baird, D. (1986). Precipitating a crisis: Family therapy and adolescent school refusers. *Journal of Adolescence*, 9(3), 199-213. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(86\)80003-3](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(86)80003-3)
- Buitelaar, J. K., van Andel, H., Duyx, J. H. & van Strien, D. C. (1994). Depressive and anxiety disorders in adolescence: A follow-up of adolescents with school refusal. *Acta Paedopsychiatrica: International Journal of Child & Adolescent Psychiatry*. 56(4), 249-253.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Carpentieri, R., Iannoni, M. E., Curto, M., Biagiarelli, M., Listanti, G., Andraos, M. P., Mantovani, B., Farulla, C., Pelaccia, S., Grosso, G., Speranza, A. M. & Sarlato, C. (2022). School refusal behavior: role of personality styles, social functioning, and psychiatric symptoms in a sample of adolescent help-seekers. *Clinical neuropsychiatry*, 19(1), 20. doi: 10.36131/cnfioritieditore20220104
- Collins, L. M. & Lanza, S. T. (2009). *Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences*. John Wiley & Sons.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C. & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767-785. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.03.008>
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı* (3. baskı). Remzi Kitabevi.

- Çullu, M. S. ve Samancı, O. (2022). İlkokul öğrencilerinde duygusal zeka ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 967-986. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.842917>
- Çullu, M. S. (2021). Okul reddi. İ. Seçer ve S. Ulaş (Ed.), *Okul ruh sağlığı problemleri önleme ve müdahale stratejileri* içinde, (1. baskı, ss. 73-86). Vizetek.
- Delgado, B., Martínez-Monteağudo, M. C., Ruiz-Esteban, C., & Rubio, E. (2019). Latent class analysis of school refusal behavior and its relationship with cyberbullying during adolescence. *Frontiers in psychology*, 10, 1916. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01916>
- Donat, M., Gallschütz, C. & Dalbert, C. The relation between students' justice experiences and their school refusal behavior. *Soc Psychol Educ* 21, 447-475 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9423-9>
- Dube, S. R. & Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools*, 31(2), 87-95. <https://doi.org/10.1093/cs/31.2.87>
- Duygun, T. (2001). *Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi* (Yayın No. 99969) [Yüksek lisan tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Eisenberg, L. (1958). School phobia: A study in the communication of anxiety. *American Journal of Psychiatry*, 114(8), 712-718. <https://doi.org/10.1176/ajp.114.8.712>
- Erol, S. (2021). *Çocuk ve ergenlerde okul reddi ile kişilik yapısı ve psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 655764) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erol, S. (2021). Okul terki ve okuldan çekilme. İ. Seçer ve S. Ulaş (Ed), *Okul ruh sağlığı sorunları önleme ve müdahale stratejileri* içinde (1. baskı, ss. 129-156). Vizetek.
- Fernando, S. M. & Perera, H. (2012). School Refusal: behavioural and diagnostic profiles of a clinical sample. *Sri Lanka Journal of Psychiatry*, 3(1). doi:10.4038/sljpsycv3i1.4453
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I. & Moore, D. A. (2019). The association between anxiety and poor attendance at school—a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205-216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>

- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555-1560.
- Gallé-Tessonneau, M. & Heyne, D. (2020). Behind the SCREEN: Identifying school refusal themes and sub-themes. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(2), 139-154. <https://doi.org/10.1080/13632752.2020.1733309>
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., Zimbardo, P. G., Psychologue, E. U. & Zimbardo, P. G. (2013). *Psychology and life* (20. Baskı). Pearson.
- González, C., Díaz-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Fernández-Sogorb, A. & García-Fernández, J. M. (2020). Testing the functional profiles of school refusal behavior and clarifying their relationship with school anxiety. *Frontiers in public health*, 8, 598915. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.598915>
- González, C., Díaz-Herrero, Á., Vicent, M., Sanmartín, R., Pérez-Sánchez, A. M. & García-Fernández, J. M. (2019). Subtyping of adolescents with school refusal behavior: exploring differences across profiles in self-concept. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4780. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234780>
- González, C., Díaz-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Fernández-Sogorb, A. & García-Fernández, J. M. (2020). Testing the functional profiles of school refusal behavior and clarifying their relationship with school anxiety. *Frontiers in public health*, 8, 598915. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.598915>
- González, C., Martín, M., Vicent, M. & Sanmartín, R. (2021). School refusal behavior and aggression in Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 669438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.669438>
- González, C., Inglés, C. J., Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M. & García-Fernández, J. M. (2018). Profiles derived from the School Refusal Assessment Scale-Revised and its relationship to anxiety. *Educational Psychology*, 40(6), 767-780. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1530734>
- González, C., Inglés, C. J., Martínez-Palau, A., Sanmartín, R., Vicent, M. & García-Fernández, J. M. (2019). Child and adolescent social adaptive functioning scale: factorial invariance, latent mean differences, and its impact on school refusal behavior in spanish children. *Frontiers in Psychology*, 10, 1894. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01894>
- González, C., Sanmartín, R., Vicent, M. & García-Fernández, J. M. (2021). Exploring different types of school refusers through latent profile analysis and school-related stress associations. *Science Progress*, 104(3), 00368504211029464. <https://doi.org/10.1177/00368504211029464>
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).

- Gümüştas, F., Yulaf, Y. ve Gökçe, S. (2014). Çocuk ve ergenlerde okul reddi davranışının nedenlerinin incelenmesi. *Marmara Medical Journal*, 27(1). doi: 10.5472/MMJ.2013.03119.1
- Haight, C., Kearney, C. A., Hendron, M. & Schafer, R. (2011). Confirmatory analyses of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Replication and extension to a truancy sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33, 196-204. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9218-9>
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory* (2. baskı). Sage.
- Hansen, C., Sanders, S. L., Massaro, S. & Last, C. G. (1998). Predictors of severity of absenteeism in children with anxiety-based school refusal. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(3), 246-254. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2703_2
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2013). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal-and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social psychology of education*, 18, 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Hella, B. & Bernstein, G. A. (2012). Panic disorder and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21(3), 593-606. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2012.05.012>
- Hersov, L. (1972). School refusal. *British medical journal*, 3(5818), 102. doi: 10.1136/bmj.3.5818.102
- Heyne, D. (2006). School refusal. *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* içinde, (ss. 600-619). Springer US.
- Heyne, D. & King, N. J. (2004). Treatment of School Refusal. In *Handbook of Interventions that Work with Children and Adolescents* (ss. 243-272). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9780470753385.ch11>
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J. & Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Paediatric drugs*, 3, 719-732. <https://doi.org/10.2165/00128072-200103100-00002>
- Heyne, D. A., Sauter, F. M. & Maynard, B. R. (2015). Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy. M. Maric, P. J. M. Prins, ve T. H. Ollendick (Eds.), *Moderators and mediators of youth treatment outcomes* içinde, (ss 230–266). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780199360345.003.0010>

- Heyne, D. A. & Sauter, F. M. (2013). School refusal. C. A. Essau ve T. H. Ollendick (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety içinde*, (ss. 471–517). Wiley-Blackwell.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Widenfelt, B. M., Vermeiren, R. & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a development all sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of anxiety disorders*, 25(7), 870-878. doi: 10.1016/j.janxdis.2011.04.006
- Heyne, D. A., Vreeke, L. J., Maric, M., Boelens, H. & Van Widenfelt, B. M. (2017). Functional assessment of school attendance problems: An adapted version of the School Refusal Assessment Scale–Revised. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 25(3), 178-192. <https://doi.org/10.1177/1063426616661701>
- Holzer, L. & Halfon, O. (2006). School refusal. *Archives de pediatrie: organe officiel de la Societe francaise de pediatrie*, 13(9), 1252-1258. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2006.05.010>
- Honjo, S., Nishide, T., Niwa, S., Sasaki, Y., Kaneko, H., Inoko, K. & Nishide, Y. (2001). School refusal and depression with school inattendance in children and adolescents: Comparative assessment between the Children's Depression Inventory and somatic complaints. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 55(6), 629-634. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.2001.00916.x>
- Howard, M. C. & Hoffman, M. E. (2018). Variable-centered, person-centered, and person-specific approaches: Where theory meets the method. *Organizational Research Methods*, 21(4), 846-876. <https://doi.org/10.1177/1094428117744021>
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ingul, J. M. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders?. *Annals of general psychiatry*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 26-42. <https://doi.org/10.21031/epod.31126>
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A. & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*. 11(4), 702. doi:10.1111/j.1939-0025.1941.tb05860.x

- Kahn, J. H. & Nursten, J. P. (1962). School refusal: A comprehensive view of school phobia and other failures of school attendance. *American Journal of Orthopsychiatry*, 32(4), 707–718. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1962.tb00320.x>
- Kameguchi, K. & Murphy-Shigematsu, S. (2001). Family psychology and family therapy in Japan. *American Psychologist*, 56(1), 65. doi:10.1037/0003-066X.56.1.65
- Kardaş, B., Toprak, D., Kardaş, Ö. ve Çimen, İ. D. (2023). Çocuk ve ergen psikiyatri kliniğine başvuran ergenlerde okul reddi sıklığının ve klinik özelliklerinin araştırılması: Naturalistik bir izlem çalışması. *Acta Medica Nicomedia*, 6(3), 340-347. doi: 10.53446/actamednicomedia.1324144
- Kardaş, Ö., Kardaş, B. ve Bildik, T. (2018). Gençlerde okul reddi davranışı: buzdağının görünen ucu. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, 4(2), 159-167.
- Kaya, M. F. ve Alım, M. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin stres kaynakları üzerine bir araştırma. *Eastern Geographical Review/Doğu Coğrafya Dergisi*, 20(34). <https://doi.org/10.17295/dcd.28768>
- Kearney, C. A. & 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. & 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/10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child and youth care forum* içinde (43. baskı, ss. 1-25). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C. A., Lemos, A. & Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275–283. <https://doi.org/10.1037/h0100040>
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*, 14(3), 340-366. doi:10.1177/01454455900143007
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1995). Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *The American Journal of Family Therapy*, 23(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/01926189508251336>

- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1999). Functionally based prescriptive and nonprescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior. *Behavior Therapy*, 30(4), 673-695. doi:10.1016/S0005-7894(99)80032-X
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85-96. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kesebir, S., Kavzoğlu, S. Ö. ve Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 40(2), 197-205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- King, N. J., Ollendick, T. H. & Tonge, B. J. (1995). *School refusal : assessment and treatment*. Allyn and Bacon. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000795878936064>
- Kumandaş Öztürk, H. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. Yılmaz K. ve Arık R. S. (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde*, (ss. 75-100). Pegem Akademi.
- Küçükarslan, E. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul terkinde rol oynayan faktörler ve önleme stratejilerine ilişkin yönetici öğretmen ve öğrenci görüşleri: Ab ülkeleri ile karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Lovibond, P. F. & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck depression and anxiety inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343. doi:10.1016/0005-7967(94)00075-U
- Maeda, N. & Heyne, D. (2019). Rapid return for school refusal: A school-based approach applied with Japanese adolescents. *Frontiers in psychology*, 10, 2862. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02862>
- Martín, M., González, C., Vicent, M., Sanmartín, R., Fernández-Sogorb, A. & García-Fernández, J. M. (2021). School refusal behavior profiles, optimism/pessimism, and personality traits in Spanish children. *Education Sciences*, 11(9), 524. <https://doi.org/10.3390/educsci11090524>
- Maynard, B. R., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Heyne, D., Thompson, A. M. & Pigott, T. D. (2015). Psychosocial interventions for school refusal with primary and secondary school students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 11(1), 1-76. <https://doi.org/10.4073/csr.2015.12>

- McShane, G., Walter, G., & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 822–826. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x>
- Mertens, D. M. (2019). Tarama yöntemi. İ. Seçer ve S. Ulaş (Ed.). *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme: Çeşitliliğin nicel, nitel ve karma yöntemlerle bütünleştirilmesi içinde* (1. Baskı, ss. 187-220). Anı Yayıncılık.
- Moss, E. & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental psychology*, 37(6), 863. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.6.863>
- Muthén, B. & Asparouhov, T. (2018). Recent methods for the study of measurement invariance with many groups: Alignment and random effects. *Sociological Methods & Research*, 47(4), 637-664. <https://doi.org/10.1177/0049124117701488>
- Nayak, A., Sangoi, B. & Nachane, H. (2018). School refusal behavior in Indian children: analysis of clinical profile, psychopathology and development of a best-fit risk assessment model. *The Indian Journal of Pediatrics*, 85, 1073-1078. <https://doi.org/10.1007/s12098-018-2631-2>
- Öztürk, O, Uluşahin, N. (2015). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. 189-261. Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
- Parker, G. & Roy, K. (2001). Adolescent depression: a review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(5), 572-580. <https://doi.org/10.1080/0004867010060504>
- Partridge, J. M. (1939). Truancy. *Journal of Mental Science*, 85(354), 45-81. <https://doi.org/10.1192/bjp.85.354.45>
- Pérez Marco, M., Gonzálvez, C., Fuster-Rico, A., Vicent, M., Fernández-Sogorb, A. & Aparicio-Flores, M. D. P. (2024). Adolescent school refusal and academic self-efficacy: A latent profile and regression analysis. *Psychology in the Schools*, 61(10), 4041-4056-. <https://doi.org/10.1002/pits.23263>
- Pina, A. A., Zerr, A. A., Gonzales, N. A. & Ortiz, C. D. (2009). Psychosocial interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Child development perspectives*, 3(1), 11-20. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00070.x>
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S. & Taylor, E. (2000). School refusal: A changing problem which requires a change of approach?. *Clinical child psychology and psychiatry*, 5(3), 345-355. <https://doi.org/10.1177/1359104500005003005>
- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S. & Seshadri, S. (2007). Outcome of children with school refusal. *The Indian Journal of Pediatrics*, 74, 375-379. <https://doi.org/10.1007/s12098-007-0063-5>

- Price, C. S., Spence, S. H., Sheffield, J. & Donovan, C. (2002). The development and psychometric properties of a measure of social and adaptive functioning for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 111-122. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3101_13
- Reid, K. (1982). The self-concept and persistent school absenteeism. *British Journal of Educational Psychology*, 52(2), 179-187. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1982.tb00824.x>
- Rettig, M. & Crawford, J. (2000). Getting past the fear of going to school. *The Education Digest*, 65(9), 54.
- Romani, J., Campredon, S. & Da Fonseca, D. (2017). School refusal: Psychopathological profiles of adolescents followed in a day hospital setting. *Archives de Pediatrie: Organe Officiel de la Societe Francaise de Pediatrie*, 24(10), 950-959. doi: 10.1016/j.arcped.2017.08.003
- Rumberger, R.W. (2011). High school dropouts in the United States. Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J. ve Sandberg, N. (eds) *School Dropout and Completion* içinde. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_16
- Seaton, C. L. (2009). Psychological adjustment. S. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* içinde (ss. 291-296). Blackwell Publishing Ltd
- Seçer, İ. (2021). *SPSS ve LISRELL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. ve Ulaş, S. (2021). An investigation of the effect of COVID-19 on OCD in youth in the context of emotional reactivity, experiential avoidance, depression and anxiety. *International journal of mental health and addiction*, 19(6), 2306-2319. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00322-z>
- Seçer, İ. ve Ulaş, S. (2020). The mediator role of academic resilience in the relationship of anxiety sensitivity, social and adaptive functioning, and school refusal with school attachment in high school students. *Frontiers in Psychology*, 11, 557. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00557>
- Seçer, İ., Ulaş, S. ve Karaman-Özlü, Z. (2020). The effect of the fear of COVID-19 on healthcare professionals' psychological adjustment skills: mediating role of experiential avoidance and psychological resilience. *Frontiers in Psychology*, 11, 561536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561536>
- Sewell, J. (2008). School refusal. *Australian family physician*, 37(6), 406.
- Sevindik, E. (2022). Stresin günlük hayattaki avantajları: Stres üzerine genel bir bakış. *International Academic Social Resources Journal*, 7(43), 1420-1426.
- Schumacker, R. E & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. psychology press.

- Shapero, B. G. & Cusin, D. M. C. (2019). *The massachusetts general hospital guide to depression*.doi:10.1007/978-3-319-97241-1
- Suveg, C., Aschenbrand, S. G. & Kendall, P. C. (2005). Separation anxiety disorder, panic disorder, and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 14(4), 773-795.
- Steinhausen, H. C., Müller, N. & Metzke, C. W. (2008). Frequency, stability and differentiation of self-reported school fear and truancy in a community sample. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2, 1-11. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-17>
- Şenol, S., İşeri, E., Şener, Ş. ve Güney, E., (2011). Çocuklarda ve ergenlerde depresyon. A. Ekşi (Ed.), *Ben Hasta Değilim Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü* içinde (ss. 238-251), Nobel Tıp Kitabevleri.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Pearson Education.
- Takakura, M. & Sakihara, S. (2000). Gender differences in the association between psychosocial factors and depressive symptoms in Japanese junior high school students. *Journal of Epidemiology*, 10(6), 383-391. <https://doi.org/10.2188/jea.10.383>
- Tamam, L. ve Demirkol, M. E. (2019). Anksiyete bozuklukları. *Bütüncül Tıp: Birinci Basamakta ve Aile Hekimliğinde Güncel Tanı-Tedavi*, 1641, 1644.
- Tamar, M. ve Özbaran, B. (2004). Çocuk ve ergenlerde depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 2(1), 84-92.
- Tanner-Smith, E. E., Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2013). The comparative effectiveness of outpatient treatment for adolescent substance abuse: A meta-analysis. *Journal of substance abuse treatment*, 44(2), 145-158. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2012.05.006>
- Teesson, M., Slade, T. & Mills, K. (2009). Comorbidity in Australia: findings of the 2007 national survey of mental health and wellbeing. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(7), 606-614 <https://doi.org/10.1080/00048670902970908>
- Tekin, I., Erden, S., Ayva, A. B. Ş. ve Büyüköksüz, E. (2018). The predictors of school refusal: depression, anxiety, cognitive distortion and attachment. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1519-1529. doi:10.14687/jhs.v15i3.5084
- Tolentino, J. C. & Schmidt, S. L. (2018). DSM-5 criteria and depression severity: implications for clinical practice. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 450. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00450>
- Wells A. (1998) *Cognitive therapy of anxiety disorders*. Wiley Publishing.

- World Health Organization. (2017). *Depression and other common mental disorders: global health estimates*. <https://iris.who.int/handle/10665/254610>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
- Wu, P. C., Tsai, C. L., Wu, H. L., Yang, Y. H., & Kuo, H. K. (2013). Outdoor activity during class recess reduces myopia onset and progression in school children. *Ophthalmology*, *120*(5), 1080-1085. <https://doi.org/10.1016/j.opthta.2012.11.009>
- Yazıcı, Z. (2023). *Otizmli çocuklarda zorbalık ve okul reddinin ebeveyn ve öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi* (Yayın No. 803091) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yun, J. Y., Chung, H., Sim, J. A. & Yun, Y. H. (2019). Prevalence and associated factors of depression among Korean adolescents. *Plo Sone*, *14*(10). doi: 10.1371/journal.pone.0223176

EKLER

Ek-1. Valilik uygulama izni

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-36648235-605.01-95695280
Konu : Araştırma İzni- Nur Hilal GÜNDAS

02/02/2024

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 29.01.2024 tarihli ve E.13264 sayılı yazınız.

İlgi'de kayıtlı yazınız doğrultusunda; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Nur Hilal GÜNDAS tarafından İlimiz Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilere yönelik yapılması planlanan; *"Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Red Profillerinin Belirlenerek Sosyal İşlevsellik ve Psikolojik Uyumlarının İncelenmesi"* adlı çalışmasının kabulüne ilişkin 01/02/2024 tarihli ve E.95678064 sayılı Valilik Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerini rica ederim.

Ahmet ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bilgi: 3- İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Ek: Valilik Onayı ve Ekleri (1 adet dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-2. Millî Eğitim Bakanlığı uygulama izni

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-36648235-605.01-95678064
Konu : Araştırma İzni- Nur Hilal GÜNDAŞ

01/02/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinin 29.01.2024 tarihli ve E.13264 sayılı yazısı.

İlgi'de kayıtlı yazı doğrultusunda; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi (222967012) Nur Hilal GÜNDAŞ tarafından İlimiz Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilere yönelik yapılması planlanan; "Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Red Profillerinin Belirlenerek Sosyal İşlevsellik ve Psikolojik Uyumlarının İncelenmesi" adlı uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; "Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak araştırma uygulama çalışmalarının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Yakup YILDIZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (1 Adet Dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-2 (Devamı). Millî Eğitim Bakanlığı uygulama izni

FORM:2		
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü		
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU		
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN		
Adı Soyadı	Nur Hilal GÜNDAŞ	
Kurumu / Üniversitesi	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	
Araştırma yapılacak iller	Erzurum	
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Aziziye, Palandöken, Yakutiye İlçelerinde Bulunan Ortaokul ve Ortaöğretim Kurumları	
Araştırmanın konusu	Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Red Profillerinin Belirlenerek Sosyal İşlevsellik ve Psikolojik Uyumlarının İncelenmesi	
Üniversite / Kurum onayı		
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma İzni	
Veri toplama araçları	Anket	
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.		
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.		
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne	
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı		
KOMİSYON		
Orhan BEYAZLI Millî Eğitim Müdür Yrd.	Üye Tunç AGAVER	Üye Ümit ÇELİK

Ek-3. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi uygulama izni



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü**



**Sayı : E-19527874-302.08-13264
Konu : Araştırma İzni- Nur Hilal GÜNDAŞ**

29.01.2024

**ERZURUM VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğüne)**

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 222967012- Nur Hilal GÜNDAŞ'ın tez çalışması kapsamında; anket onay formunda belirtilen Erzurum ili Palandöken, Yakutiye ve Aziziye ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilere detayları ekte verilen araştırmanın uygulanması için gerekli izinlerin verilebilmesi hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

**Prof. Dr. Ahmet YANIK
Enstitü Müdürü**

Ek : Dilekçe ve Ekleri

Ek-4. Sosyal işlevsellik ölçeği

siö

Son zamanlarda...	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Matematik vb. derslerde iyi notlar alıyorum.	①	②	③	④
2. Okulun düzenlediği eğlence programlarına katılıyorum.	①	②	③	④
3. Erkek/kız kardeşimle iyi geçinirim(varsam).	①	②	③	④
4. Giysilerimi temiz ve düzenli tutarım.	①	②	③	④
5. Dil (Türkçe, İngilizce, Okuma/yazma) derslerinde iyi notlar alıyorum.	①	②	③	④
6. En az bir veya iki çok yakın arkadaşım var.	①	②	③	④
7. Yakın akrabalarım ile iyi geçinirim.	①	②	③	④
8. Düzenli banyo yapar ve temiz olmaya özen gösteririm.	①	②	③	④
9. Okul ile ilgili sorumluluklarımı yerine getirmek de sorun yaşıyorum	①	②	③	④
10.Boş zamanlarımda yalnız kalmayı tercih ederim.	①	②	③	④
11.Ebeveynlerimle (Anne-baba) anlaşmazlıklar nedeniyle çatışma yaşıyorum	①	②	③	④
12.Arkadaşlarımla dışarıda (kafe, park vb.) birlikte zaman geçiririm.	①	②	③	④
13.Evde yemek işlerine yardımcı olurum.	①	②	③	④
14.Okul ile ilgili sorumluluklarımı yerine getirmek de başarılıyım.	①	②	③	④
15.Yeni arkadaş edinmekte güçlük çekiyorum.	①	②	③	④
16.Herhangi bir problemim olduğunda çevremde bunu konuşabileceğim bir yetişkin var.	①	②	③	④
17.Yemekten sonra yapılan temizlik işlerine yardım ederim.	①	②	③	④
18.Annemle iyi bir ilişkim var.	①	②	③	④
19.Ev işlerinde aileme yardım ederim.	①	②	③	④
20.Fen bilimleri vb. derslerde iyi notlar alıyorum.	①	②	③	④
21.Karşı (Kız-erkek) cinsten arkadaşlarım var.	①	②	③	④
22.Babamla iyi bir ilişkim var.	①	②	③	④
23.Odamı ve eşyalarımı düzenli tutarım.	①	②	③	④
24.Sosyal Bilimler/Tarih alanında iyi notlar alıyorum.	①	②	③	④

Teşekkür ederiz.

Ek-5. Okul reddi değerlendirme ölçeği (ORDÖ) (SRAS-R)

SRAS-R

Değerli Katılımcı:

Aşağıda okul, aile ve sosyal yaşamınıza ilişkin bir takım ifadeler yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyarak sizin durumunuzu en iyi yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Araştırmanın bilimsel ve güvenilir olması sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. **Lütfen, ölçme araçlarını doldururken hiçbir soruyu atlamayınız.** Teşekkür ederiz.

Yanıtınız: Hiçbir zaman ise 1'i, Bazen ise 2'yi, Sık Sık ise 3'ü, Her Zaman ise 4'ü işaretleyin.

Son zamanlarda...	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1. Seni rahatsız eden herhangi bir şeyle (sınavlar, okul servisi, öğretmen, zorbalar vb.) karşı karşıya kalacak olmandan dolayı ne sıklıkla okula gitmek istemezsin?	①	②	③	④
2. Diğer çocuklarla ilişki kurmakta (arkadaşlık, oyun oynama vb.) zorlandığın için ne sıklıkla okula gitmek istemezsin?	①	②	③	④
3. Okula gitmek yerine evde kalıp anne babanla zaman geçirmeyi ne sıklıkla istersin?	①	②	③	④
4. Tatil zamanlarında ne sıklıkla ev dışında eğlenceli bir şeyler yaparsın?	①	②	③	④
5. "Eğer okula gidersem kendimi üzgün veya kötü hissedeceğim" korkusuyla ne sıklıkla okula gitmezsin?	①	②	③	④
6. Diğer insanlardan (Öğretmenler, öğrenciler vb.) çekindiğin için ne sıklıkla okula gitmek istemezsin?	①	②	③	④
7. Okuldayken anne babanı veya aileni ne sıklıkla merak edersin (ya da onlar için endişelenirsin)?	①	②	③	④
8. Tatil zamanlarında ailenin dışındaki birileriyle (akrabalar, komşu çocukları vb.) ne sıklıkla görüşürsün?	①	②	③	④
9. Evdeki durumuna kıyasla okulda kendini ne sıklıkla daha kötü hissedersin (örneğin; gergin, üzgün, vb.)?	①	②	③	④
10. Yeterince arkadaşın olmamasından dolayı ne sıklıkla okula gitmek istemezsin?	①	②	③	④
11. Okula gitmek yerine ailenle kalmayı ne sıklıkla istersin?	①	②	③	④
12. Tatil zamanlarında ne sıklıkla farklı şeyler yapmaya çalışırsın (örneğin; arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirmek, AVM benzeri yerlere gitmek gibi)?	①	②	③	④
13. Hafta sonları okul aklına geldiğinde kendini ne sıklıkla kötü hissedersin?	①	②	③	④
14. Okuldayken istemediğin biriyle karşılaşmak durumunda kalabileceğin bazı yerlerden (örneğin; koridorlar, müdür odası, kantin vb.) ne sıklıkla uzak durmaya çalışırsın?	①	②	③	④
15. Okulda öğretmenler yerine evde anne babandan ders almayı ne sıklıkla istersin?	①	②	③	④
16. Dışarıda daha iyi vakit geçirdiğini düşündüğün için ne sıklıkla okula gitmek istemezsin?	①	②	③	④
17. Olumsuz duygularından dolayı (örneğin; gergin, üzgün ya da korkmuş) ne sıklıkla okula gitmek istemezsin?	①	②	③	④
18. Arkadaşlık kurmakta sorun yaşadığın için ne sıklıkla okula gitmek istemezsin?	①	②	③	④

Lütfen Arka Sayfadan Devam Ediniz.

Ek-5 (Devamı). Okul reddi değerlendirme ölçeği (ORDÖ) (SRAS-R)

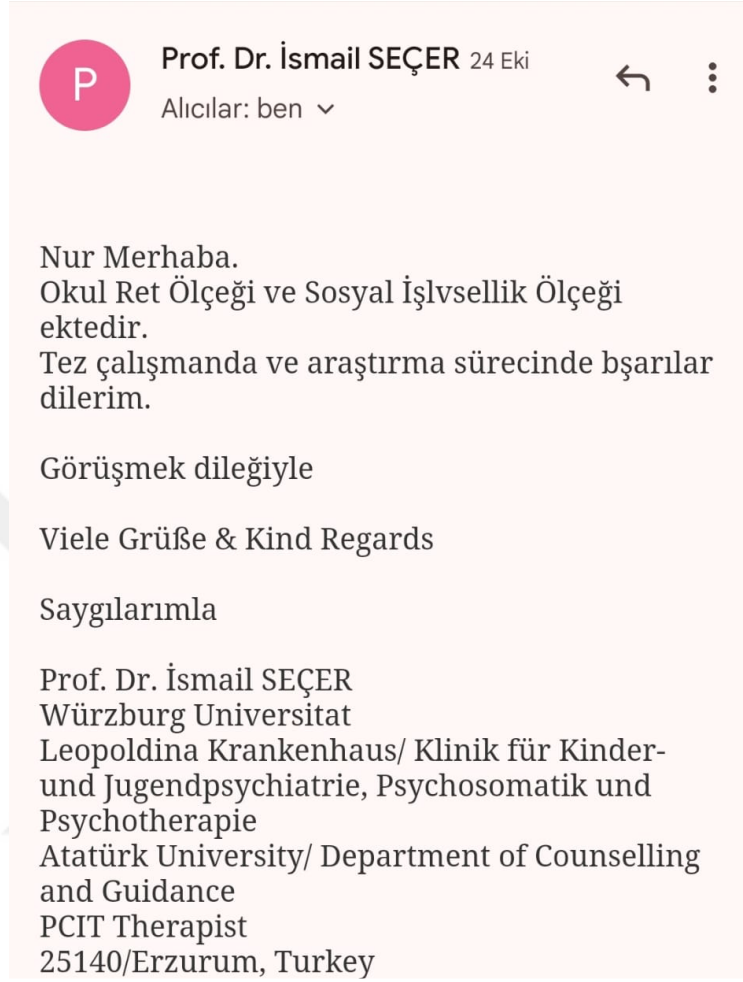
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 19. Anne babandan ayrı kalacak olmandan dolayı ne sıklıkla okula gitmek istemezsin? | ① | ② | ③ | ④ |
| 20. Arkadaşlarınla birlikte yapmaktan hoşlandığın birçok şeyi o saatlerde okulda olmandan dolayı yapamıyor olman nedeniyle ne sıklıkla okula gitmek istemezsin? | ① | ② | ③ | ④ |
| 21. Okul hakkında olumsuz duygulara sahip olan çocuklarla kendini kıyaslayacak olursan eğer bu olumsuz duygulara ne sıklıkla onlardan daha fazla sahip olduğunu söyleyebilirsin? | ① | ② | ③ | ④ |
| 22. Okulda diğer çocuklarla yakın ilişki kuramayan çocuklarla kendini kıyaslayacak olursan yakın ilişki kurmakta ne sıklıkla onlardan daha fazla zorlanırsın? | ① | ② | ③ | ④ |
| 23. Okula gitmek yerine evde anne babaları ile birlikte kalmak isteyen çocuklarla kendini kıyaslayacak olursan anne-babanla evde kalmayı ne sıklıkla onlardan daha fazla istersin? | ① | ② | ③ | ④ |
| 24. Bazı çocuklar okul saatlerinde dışarıda eğlenceli bir şeyler yapmayı tercih ederler. Kendini bu çocuklarla kıyaslayacak olursan eğer okul saatlerinde dışarıda eğlenceli birşeyler yapmayı ne sıklıkla onlardan daha fazla istersin? | ① | ② | ③ | ④ |

Teşekkür Ederiz.

Ek-6. Depresyon- anksiyete- stres ölçeği kısa formu (DASS-21)

Ağzımda kuruluk olduğunu fark ettim.				
Soluk almada zorluk çektim (örneğin fiziksel egzersiz yapmadığım halde aşırı hızlı nefes alma, nefessiz kalma gibi)				
Geçerli bir neden olmadığı halde korktuğumu hissettim.				
Panik haline yakın olduğumu hissettim.				
Panikleyip kendimi aptal durumuna düşüreceğim durumlar nedeniyle endişelendim.				
Vücudumda (örneğin ellerimde) titremeler oldu.				
Fiziksel egzersiz söz konusu olmadığı halde kalbimin hareketlerini hissettim (kalp atışlarımın hızlandığını veya düzensizleştiğini hissettim).				
Hiç olumlu duygu yaşayamadığımı fark ettim.				
Hiçbir beklentimin olmadığı hissine kapıldım.				
Birey olarak değersiz olduğumu hissettim.				
Hayatın değersiz olduğunu hissettim.				
Kendimi perişan ve hüzünlü hissettim.				
Hiçbir şey bende heyecan uyandırmıyordu.				
Bir iş yapmak için gerekli olan ilk adımı atmada zorlandım.				
Olaylara aşırı tepki vermeye meyilliyim.				
Kendimi gevşetip salıvermek zor geldi.				
Sinirsel enerjimi çok fazla kullandığımı hissettim.				
Alıngan olduğumu hissettim.				
Gevşeyip rahatlamakta güçlük çektim.				
Beni yaptığım işten alıkoyan şeylere dayanamıyordum.				
Kışkırtılmakta olduğumu hissettim.				

Ek-7. Ölçek izinleri



Ek-7 (Devamı). Ölçek izinleri



ÖZER YILMAZ 16 Eki
Alıcılar: ben ▾

← ⋮

Sayın Nur Hanım;

Öncelikle çalışmanızda başarılar dilerim.

Çalışmanızda Türkçe formatının geçerlilik güvenirlik çalışmasını yaptığımız DASS 21'i kullanmanızı memnuniyetle kabul ederiz.

Ölçekte yer alan soruların Türkçe formatları ve geçerlilik çalışmasına alttaki linkten ulaşabilirsiniz. (ölçek soruları çalışmanın 83 ve 84'te bulunmaktadır)

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/354106>

Ayrıca ölçek hakkında önemli bazı hususlar bulunmakta:

Ölçekte yer alan soruların sıralamasının bir önemi bulunmamakta. Ancak depresyon stres ve anksiyete sorularının karışık sorulması uygun olmaktadır. Orjinal ölçekte de (Lovibond, S.H. & Lovibond, P.F. (1995) ölçüm bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Ölçekte Depresyon Stres ve Anksiyete için toplam puanlara göre değerlendirme yapılmaktadır. Ölçekte yer alan her madde belirtinin şiddetine göre 0, 1, 2 ya da 3 puana karşılık gelecek 4'lü bir puanlama sistemine sahiptir. Her boyutta minimum 0 maksimum 21 puan alınabilir. 42 maddelik (uzun form) DASS'ta puantajlar aşağıdaki gibidir.