

T.C  
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

8-14 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERDE ANKSİYETE DUYARLILIĞI İLE OKUL  
REDDİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

TEZİ YAZAN  
Mehmet ASLAN

Danışman: Doç. Dr. İsmail SEÇER (Atatürk Üniversitesi)

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Bekir Aydın LEVENT

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU (Çukurova Üniversitesi)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN / HAZİRAN 2018

## ONAY

T.C  
**ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
 SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE

201610007 numaralı öğrencimiz olan **MEHMET ASLAN** tarafından hazırlanan “**8-14 Yaş Grubu Öğrencilerde Anksiyete Duyarlılığı İle Okul Reddi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı bu tez çalışması jürilerimiz tarafından oy birliği ile Psikoloji Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

Üniv. Dışı - Tez Danışmanı: **Doç. Dr. İsmail SEÇER**  
 ( Atatürk Üniversitesi )

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

Üniv. İçi - Jüri Üyesi - Jüri Başkanı: **Prof. Dr. Bekir Aydın LEVENT**

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

Üniv. Dışı - Jüri Üyesi: **Prof. Dr. Gülşah SEYDAOĞLU**  
 ( Çukurova Üniversitesi )

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

07 / 06 / 2018

**Doç. Dr. Murat KOÇ**  
 Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

**Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.**

**ÍTHAF**



*Sevgili Aileme*

## ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

07/06/2018

Mehmet ASLAN

## TEŞEKKÜR

Akademi yolunda bana verdiği sonsuz destek, istatistik ve araştırma tekniklerinde bana kazandırdıklarıyla, tez öncesi zihnimi ve ufkumu açmasıyla ve tez yazımda yaptığı her türlü katkıyla arkadaşım, meslektaşım, eğitmenim, danışmanım Doç. Dr. İsmail Seçer' e teşekkür ederim.

Tez öncesi ve tez yazım sürecinde her türlü hedeflerimde bana verdiği destekle hep farklılıklara kapı açan mesai arkadaşım, meslektaşım Psikolojik Danışman Tayfun Eroğlu'na teşekkür ederim. Ayrıca tezimin Türkçe yazım (imlâ) ve noktalama kuralları açısından incelenmesini yapan arkadaşım Türkçe Öğretmeni Mehmet Demirel'e teşekkür ederim.

Benim bu noktalara kadar gelmeme ve ne olursa olsun her şeyi öğrenmem için uğraşan ve sonsuz desteklerini esirgemeyen annem Ayşe Aslan ve babam Veysel Aslan'a milyonlarca kez teşekkür ediyorum, siz olmasaydınız ben burada olamazdım. Ayrıca bana ikinci bir anne ve baba olan, bizlerin yerine de oğluşumun her şeyine koşan anneannesi/kayınvalidem Hatice Eralp ve dedesi/kayınpederim Abdullah Eralp'e sonsuz özverileri ve destekleri için çok teşekkür ederim.

Bana hayatımın her noktasında sihirli yollar açan, her daim yanı başımda olan, hem arkadaş, hem meslektaş, hem danışman, hem de çok çok iyi bir eş olarak desteğini esirgemeyen, mesai arkadaşım Psikolojik Danışman Fatma Aslan'a sonsuz teşekkür ederim, sen olmasan her zaman bir yanım eksik kalır.

Akademi yolunda yaptığım bütün çalışmalarda “Yine mi çalışıyorsun babacığım” serzenişleri olsa da sonsuz sabrıyla, sıcak sıcak kucaklayıp öpmesiyle bütün yorgunluklarımı ve sıkıntılarımı unuttuğum ve oğluma ayırmam gereken zamanın birçok kısmını bu sürece ayırdığım için oğluşum, biriciğim Burak Taha Aslan (BTA)'a teşekkür ederim, bana hayatın anlamını öğrettin.

Bu süreçte yanımda olan, bütün sıkıntılarımı benimle paylaşan, beni hiç yalnız bırakmayıp kahrımı çeken bütün arkadaşlarıma, dostlarıma ve aileme teşekkürlerimi bir borç bilirim. İyi ki varsınız.

07/06/2018

Mehmet ASLAN

## ÖZET

### 8–14 YAŞ GRUBU ÖĞRENCİLERDE ANKSİYETE DUYARLILIĞI İLE OKUL REDDİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Mehmet ASLAN**

**Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. İsmail SEÇER**

**Haziran 2018, 146 sayfa**

Bu araştırmada 8 – 14 yaş grubu öğrencilerde anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki betimsel ve yordayıcı ilişkiler incelenmiştir. Çalışma grubunun seçiminde küme örnekleme, büyüklüğe duyarlı örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmanın örneklemini Konya ili Karatay, Meram, Selçuklu ilçelerinde öğrenim görmekte olan 810 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Red Ölçeği, Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılık Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ilgili bulgular aşağıda belirtilmiştir:

Okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla uygulanan analizler sonucunda okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiş, uygulanan yapısal eşitlik modeli sonucunda anksiyete duyarlılığın okul reddini pozitif yönde yordadığı saptanmıştır.

Araştırmada, okul reddinin cinsiyet, cinsiyet ile anne eğitim durumu ortak etkisi ve cinsiyet ile baba eğitim durumu ortak etkisi değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yaş, sınıf, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anlamlı farklılaşmalar gösterdiği tespit edilmiştir. Yaş ile anne eğitim durumu ortak etkisi ve yaş ile baba eğitim durumu ortak etkisi değişkenine göre okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fakat yaş ile anne eğitim durumu ortak etkisi ve yaş ile baba eğitim durumu ortak etkisi değişkenine göre diğer 3 alt boyutta anlamlı farklılaşmalar gösterdiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** 8–14 Yaş Grubu Öğrenciler, Anksiyete Duyarlılığı, Okul Reddi,  
Yapısal Eşitlik Modeli



**ABSTRACT****THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ANXIETY SENSITIVITY AND SCHOOL REFUSAL ON THE GROUP OF STUDENTS AGED 8-14 YEARS****Mehmet ASLAN****Master Thesis, Department of Psychology****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İsmail SEÇER****June 2018, 146 pages**

In this study, the relationship between anxiety sensitivity and school refusal on 8-14 year-old students has been examined.

Relational research model has been used in the research. Descriptive and predictive relationships between anxiety sensitivity and school refusal have been investigated in the study. Cluster sampling, size sensitive sampling and appropriate sampling methods have been used in the selection of the study group. For this purpose, the sample of the research is composed of 810 students studying in Karatay, Meram, Selçuklu districts of Konya. The School Refusal Assessment Scale-Revised, the Anxiety Sensitivity Index for Children and the Personal Information Form prepared by the researcher have been used as data collection tools in the study. The findings are as follows according to the results of the study.

As a result of the analyzes applied to reveal the relationship between school refusal and anxiety sensitivity, positive and meaningful relationships between school refusal and anxiety sensitivity have been found. As a result of applied structural equality model, anxiety sensitivity predicts school refusal positively.

In the study, it has been determined that school refusal does not differ significantly by gender, according to gender and mother education status, the common effect variable and gender and father education status. It has been found that there are significant differences in the sub-dimension of interest in out-of-school activities according to age, class, education level of mother and education level of father. It has been found that age and maternal education status do not differ significantly in the sub-dimension of interest in out-of-school activities compared to the age and education



status of the father the common effect variable. However, it has been found that there have been significant differences in the other 3 sub-dimensions according to the common effect of age and education status of the father.

**Keywords:** 8-14 Year-old Students, Anxiety Sensitivity, School Refusal, Structural Equation Model



## ÖNSÖZ

Okul reddi kavramı Avrupa ve ABD’de yaygın bir kavram olmasına rağmen bu kavramın Türkiye’de yeni yeni popülerliği artmaktadır. Okul reddi her kademedeki okuyan öğrencileri ilgilendirmekte ve öğrenciler üzerinde kısa ve uzun vadede riskler oluşturabilmektedir. Aynı zamanda okul reddinin ruh sağlığı alanında karşılaşılan bozukluk ve belirtilerle yakından ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul reddinin anksiyete duyarlılığı ile de yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Okul reddi kavramının Türkiye’de henüz yeterli düzeyde bilinmediği ve bu nedenle okul reddini belirlemeye ve önlemeye yönelik çalışmalarda yetersiz kaldığı söylenebilir. Doğal olarak yeterli bilincin olmaması çocukların ortaya koyduğu tepkilerin anlaşılması ve müdahale edilmesi sürecinde olumsuz bir zemin sunmaktadır. Okul reddinin farklı yönleri ile ele alınmasına ve incelenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Okul reddi üzerindeki belirsizliklerin ortadan kalkması hem öğrenciler ve aileleri hem de eğitimciler ve ruh sağlığı çalışanları için önemli derecede faydalı olacaktır.

07/06/2018

Mehmet ASLAN

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>KAPAK</b> .....	i
<b>ONAY</b> .....	ii
<b>İTHAF</b> .....	iii
<b>ETİK BEYANI</b> .....	iv
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	v
<b>ÖZET</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>ÖNSÖZ</b> .....	x
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	xi
<b>KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ</b> .....	xv
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	xvi
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	xvii
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	xviii

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Problemi.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Hipotezleri.....	9
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	10
1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	10
1.8. Tanımlar.....	11
1.8.1. Okul Reddi.....	11
1.8.2. Anksiyete Duyarlılığı.....	11

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Reddi .....	12
2.1.1. Tanımlama Tarihiçesi ve Tanımlama .....	12
2.1.2. Epidemiyoloji.....	23
2.1.2.1. Popülasyona Göre Dağılımı.....	23
2.1.2.2. Başlama Yaşı, Eğitim Durumu ve Dağılımı .....	23
2.1.2.3. Cinsiyete Göre Dağılımı .....	25
2.1.2.4. Aile Yapısına Göre Dağılımı .....	26
2.1.2.5. Sosyokültürel Farklılıklara Göre Dağılımı .....	27
2.1.3. Ailesel Özellikler .....	27
2.1.4. Okul ve Okul İle İlgili Özellikler.....	29
2.1.5. Tanı ve Değerlendirme .....	31
2.1.6. Klinik Görünüm.....	32
2.1.7. Klinik Gidiş.....	36
2.1.8. Sağıaltım .....	38
2.1.8.1. İlaç Sağıaltımı .....	45
2.1.8.2. Bilişsel Davranışçı Terapi.....	46
2.1.8.3. Aile Terapisi ve Sistemik Terapi .....	49
2.1.8.4. Ebeveynlere Yönelik Çalışmalar .....	50
2.1.8.5. Okul Personeline Yönelik Çalışmalar.....	52
2.1.8.6. Hastanede Yatarak Tedavi .....	55
2.2. Anksiyete Duyarlılığı.....	56
2.2.1. Tanımlama Tarihiçesi ve Tanımlama .....	56
2.2.1.1. Anksiyete Duyarlılığı ve Beklenti Anksiyetesi .....	57
2.2.1.2. Anksiyete Duyarlılığı ve Sürekli Anksiyete .....	57
2.2.2. Klinik Görünüm ve Gidiş .....	58

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı.....	59
3.2. Araştırma Modeli / Yöntemi / Deseni.....	59

3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	60
3.4. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür).....	63
3.5. Veri Toplama Araçları .....	63
3.5.1. Okul Red Ölçeği .....	63
3.5.2. Çocuklar için Anksiyete Duyarlık Ölçeği.....	64
3.5.3. Kişisel Bilgi Formu.....	64
3.6. Araştırma Verilerinin Analizi .....	64

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

4.1. Okul Reddi ile Anksiyete Duyarlılık Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular .....	66
4.2. Okul Reddinin Diğer Değişkenlerle Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular .....	69

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA VE YORUM

5.1. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Anksiyete Duyarlılığı ile Okul Reddi Puanlarına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması .....	87
5.2. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Anksiyete Duyarlılığı ile Okul Reddi Arasındaki Yordayıcı İlişkilere İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	88
5.3. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Cinsiyetlerine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması .....	89
5.4. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Yaşlarına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	90
5.5. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Sınıf Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması .....	91
5.6. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	92
5.7. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları İle Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması.....	93
5.8. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Cinsiyet ve Anne Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması .....	94

5.9. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Cinsiyet ve Baba Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması .....	94
5.10. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları Yaş ile Anne Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması .....	95
5.11. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları Yaş ile Baba Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması .....	95

## BÖLÜM VI

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar .....	97
6.2. Öneriler .....	97
6.2.1. Araştırmacılara ve İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	98
6.2.2. Ruh Sağlığı Uzmanları, Eğitimciler ve Ebeveynlere Yönelik Öneriler.....	99
7. KAYNAKÇA .....	101
8. EKLER .....	118
9. ÖZGEÇMİŞ .....	123

**KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ**

<b>AD</b>	: Anksiyete Duyarlılığı
<b>AAB</b>	: Ayrılma Anksiyete Bozukluğu
<b>BDT</b>	: Bilişsel Davranışçı Terapi
<b>DSM</b>	: Diagnostic And Statistical Manuel Of Mental Disorders
<b>ICD</b>	: International Statistical Classification Of Diseases And Related Health Problems
<b>OF</b>	: Okul Fobisi
<b>OR</b>	: Okul Reddi
<b>ORD</b>	: Okul Reddi Davranışı
<b>SAB</b>	: Sosyal Anksiyete Bozukluğu
<b>SSGİ</b>	: Seçici Serotonin Geri Alım İnhibitörleri
<b>TSA</b>	: Trisiklik Antidepresanlar

## TABLOLAR LİSTESİ

		Sayfa
Tablo 1.	Gençlerde Okul Reddi Davranışının Devam Etmesi (Kearney, 2008b). ....	20
Tablo 2.	Okul Reddi İle Okulu Asma Kavramlarının Karşılaştırılması (Nguyen, 2017). .....	22
Tablo 3.	Ebeveynlerin Okuldan Öncelikli Beklentileri (Havik vd., 2014). .....	31
Tablo 4.	Okul Reddi Olan Çocuklarda Görülen Ruhsal Bozukluklar (Bahalı ve diğerleri, 2009). .....	36
Tablo 5.	Okul Reddinde İşlevsel Sınıflandırılmasına Yönelik Tasarlanan Tedaviler (Kearney, 2008; Kearney vd., 2001) .....	42
Tablo 6.	Araştırma Grubunun İlçeye Göre Dağılımları .....	60
Tablo 7.	Araştırma Grubunun Cinsiyet Dağılımları.....	61
Tablo 8.	Araştırma Grubunun Yaş Dağılımları.....	61
Tablo 9.	Araştırma Grubunun Sınıf Dağılımları .....	62
Tablo 10.	Araştırma Grubunun Annenin Eğitim Durumu Dağılımları .....	62
Tablo 11.	Araştırma Grubunun Babanın Eğitim Durumu Dağılımları .....	63
Tablo 12.	Okul Reddi ile Anksiyete Duyarlılık Arasındaki İlişkiler .....	66
Tablo 13.	Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri.....	67
Tablo 14.	Model 1'e İlişkin Uyum İndeks Değerleri .....	68
Tablo 15.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular .....	69
Tablo 16.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular .....	70
Tablo 17.	Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular .....	71
Tablo 18.	Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular.....	72
Tablo 19.	Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular.....	74
Tablo 20.	Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular .....	75
Tablo 21.	Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular .....	77
Tablo 22.	Cinsiyet ve Anne Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Bulgular .....	79
Tablo 23.	Cinsiyet ve Baba Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 24.	Yaş ve Anne Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Bulgular .....	83
Tablo 25.	Yaş ve Baba Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Bulgular.....	85



**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
Şekil 1. Model 1'e ilişkin Standardize Edilmiş Yapısal Eşitlik Modeli .....	68



**EKLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
8.1. Çocuklar için Anksiyete Duyarlık Ölçeği.....	118
8.2. Okul Red Ölçeği .....	119
8.3. Kişisel Bilgi Formu.....	120
8.4. Araştırma İzin Yazısı .....	121
8.5. Etik Kurulu Onay Belgesi.....	122



## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

#### 1.1. Araştırmanın Arka Planı

8–14 yaş grubu öğrencilerin orta ve geç çocukluk gelişim dönemini yaşadıkları bir döneme denk gelmektedir ve bu dönem, çocukların okula yönelik olumlu algı ve tutum geliştirmeleri gereken bir dönemi kapsamaktadır. Her gelişim döneminde olduğu gibi bu dönemin ayrı gelişimsel süreçlere bağlı olarak çocukları birçok yönden zorlayan görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Okul, bu bağlamda çocukların görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri noktasında önemli bir işlev görmektedir. Bununla birlikte okul, birçok çocuk için olumlu bir nesneye dönüşmekte ve okulla ilgili süreçler bu motivasyona bağlı olarak önemli oranda yerine getirilmektedir. Ancak çeşitli nedenlere bağlı olarak bazı çocuklarda okulda veya okul dışı ortamlarda yaşamış oldukları kimi olumsuz yaşantılar veya sahip oldukları bazı psikolojik ve sosyal özellikler nedeniyle okulla ilgili rahatsızlıklar ve istenmeyen davranışlar gün yüzüne çıkabilmektedir.

Çocuğun okulda veya okul dışında yaşamış olduğu olumsuzluklara veya sahip olduğu kişisel özelliklere bağlı olarak ortaya koyduğu davranışlar arasında okula gitmeyi reddetme önemli bir yer tutmaktadır. Son yıllarda sıklıkla çalışılan bir konu alanı haline gelen okul reddi kavramı ilgili alan çalışmalarında okul fobisi, okul terki, okulu asma vb. kavramlar ile ilişkili olarak düşünülmesine karşın günümüzde bu kavramların her birinin farklı süreçleri ve davranışsal göstergeleri içerdiği saptanmıştır. Bu kapsamda okul reddi; okuldan tamamen ya da kısmen devamsızlık, kronik geç kalma, sabah saatlerinde okuldan kaçmaya teşebbüs eden kasıtlı davranışlar ya da gelecekte okula gitmeme talebini hızlandıran ciddi belirtiler içeren bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Kearney & Silverman 1996). Okul Reddi, çocuğun okuldayken hissettiği güçlü olumsuz duygulardan dolayı okulda durmama ve okula gelmeme isteği ile ortaya çıkan bir problem alanıdır. Okul reddi, çocuk psikiyatrisinde gittikçe yaygınlaşan bir durum olarak görülmekte (Benoit vd., 2015) ve bir çocuk ruh sağlığı problemi olarak ele alınması önerilmektedir (Blumkin, 2016; Kearney & Albano, 2004). Okul reddi özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar ile eğitim ve psikoloji alanında işlerlik kazanmaya başlamış olan bir problem alanıdır. Bununla birlikte henüz okul reddinin tanı ve değerlendirmesi, epidemiyolojisi, klinik özellikleri, izlemi ve sağaltımı

ile ilgili çalışmalar kısıtlıdır ve bu nedenle günümüzde okul reddi kavramının tanımlanması, değerlendirilmesi sürecindeki tartışmalar halen sürmektedir (Bahalı vd., 2009).

Okul reddi, çocukların duyuşsal, sosyal ve akademik gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir ve bu durum ebeveynler ve eğitimcileri gerek eğitsel gerek de davranışsal olarak önemli düzeyde zorluklarla karşı karşıya getirebilmektedir. Bu bakımdan okul reddinin çocuklar üzerinde ciddi sonuçları olabilmektedir. Alan yazını incelendiğinde; okul reddinin çocukların psikolojik, sosyal ve akademik gelişimlerini kısa ve uzun vadede sekteye uğratan (Brandibas, 2004; Egger vd., 2003; Kearney 2007, 2008a; Kearney & Bates 2005; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Silverman, 1996; Thambirajah vd., 2008) ciddi sonuçlarının olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda okul reddinin sonuçları kısa ve uzun vadeli olarak ele alınmış ve kısa vadeli sonuçları olarak akademik başarısızlık, akranlardan yabancılaşıma, sosyal etkileşimde azalma, okul-ebeveyn ve/veya aile çatışmaları, çocukları kontrol edememe ve ailenin günlük işleyişinde bozulma gibi durumlar ön plana çıkmaktadır (Kearney, 2001; Kearney & Albano, 2007; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Sims, 1997; King vd., 1995).

Okul reddinin uzun vadeli sonuçları olarak ise üniversiteye devam etme şansının azalması, iş ve evlilik konularında olumsuz sonuçlar alınması, madde kullanımına yönelme, yasadışı davranışlar, ekonomik sıkıntılar, toplumsal uyumsuzluk ve sıklıkla endişe ve depresyon ile ilişkili zayıf psikolojik işlevler ve yetişkinlikte daha fazla psikiyatrik yardım ihtiyacı gibi birçok istenmeyen durum gösterilebilir (Berg & Jackson, 1985; Blumkin, 2016; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Sims, 1997; Last & Strauss, 1990).

İlgili alan yazını incelendiğinde okul reddinin okulla ilgili bazı olumsuzluklar olan okul reddi, okul fobisi ve okulu asma gibi davranışlar ile çoğunlukla karıştırıldığı gözlenmektedir. Bununla birlikte birçok kaynakta bu kavramların birbirlerinin yerine kullanıldığı da görülebilmektedir (Bernstein vd., 1999; Kearney, 2006b; Ek & Eriksson, 2013). Buna karşın söz konusu bu davranışların her birinin farklı süreç ve dinamikleri içerdiği ve aynı anlama gelmedikleri de bir gerçektir.

Okul reddi, okul fobisi ve okulu asma/okuldan kaçma terimlerini birbirinin yerine kullanan uzmanlar (Bernstein vd., 1999; Kearney, 2006b; Ek & Eriksson, 2013) söz konusu olsa da genellikle okula gitmeye isteksizlik gösteren çocuklar iki gruba ayrılmaktadır. Birinci grupta yer alanlar anksiyete, ayrılık anksiyetesi ve okul fobisi

davranışlarını kapsayan okul reddidir (King & Bernstein, 2001; Egger vd., 2003). Last ve Strauss, (1990) anksiyete temelli okul reddini, genellikle anne ile çocuk arasındaki yanlış bağlanma süreçlerine bağlı olarak ortaya çıkan ayrılık anksiyetesi ile ilişkilendirmektedir. Anksiyetenin bir diğer türü olan fobiler ise okul reddi noktasında da önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır ve okul fobisi kavramı da kimi kaynaklarda okul reddinin yerine kullanılmaktadır (Chorpita vd., 1996; Lyon & Cotler, 2009).

Okul fobisi, eğitim kurumuna özgü bir durumsal fobiyi belirten (García-Fernandez vd., 2014), ciddi endişe veya okulla ilgili deneyimlerden kaynaklanan korku nedeniyle sürekli bir şekilde okula devam etmede aşırı isteksizlik gösterme olarak tanımlanmaktadır (Castiglia, 1993). Bununla birlikte okul reddi, okul fobisine kıyasla daha kapsayıcı ve genel bir çatı kavram olarak düşünülebilir (García-Fernandez vd., 2014; Kearney, 2008b). Okul reddi okul fobisinde gözlenen belirtilere ek olarak ebeveynlerden ayrılmaya direnme, akranları ile sosyal etkileşim kurmakta zorlanacağı korkusu veya okulun bazı yönlerinden korkma gibi zorlukları da içermektedir (Kearney & Silverman, 1990). Bu bakımdan okul reddi ve okul fobisi kavramlarının birbirlerinin yerine kullanılması doğru bir yaklaşım olmadığı gibi okul reddinin okul fobisini de içerdiği söylenebilir.

Okul reddi ile sıklıkla karıştırılan bir diğer kavram ise okulu asma/okuldan kaçma veya okul terkidir. Okul reddi sınıflamasında ikinci grupta yer alan bu öğrenciler, çoğunlukla okula ilgi duymayan, akademik motivasyonu düşük, anti-sosyal eğilimleri yüksek, ebeveynler ile problemlili ilişkilere sahip olan ve okulu bilerek, isteyerek terk eden çocuklardır. Bu davranışlarının aynı zamanda ebeveynlerden izinsiz ve/veya habersiz gerçekleştiği, bu davranışa sıklıkla yaygın davranışsal bozukluklarında eşlik ettiği bilinmektedir (Hawkes, 1981, 1982; Heyne vd., 2014; Egger vd., 2003; Kearney, 2003, 2008a, 2008b; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Silverman, 1990, 1993, 1996; Kearney vd., 1995; King & Bernstein, 2001; Nguyen, 2017; Silverman & Carmichael, 2001; Stickney & Miltenberger, 1998). Bu yönüyle okul terki ile okul reddi arasında belirgin bir farklılaşmanın ortaya çıktığı ve okul terki gösteren çocuklarda sıklıkla davranışsal bozuklukların gözleendiği, ebeveynler ile çatışmalı bir ilişki yaşandığı ve okula gitmeme davranışının anne babalardan gizlendiği söylenebilir. Buna karşın okul reddi gösteren çocuklarda ebeveynler çocuğun okula gitme noktasındaki isteksizliğinin farkındadır ve bu çocuklarda yaygın davranışsal bozukluklar da sık gözlenmez.

Son zamanlarda okul reddi davranışı kavramsal olarak ortaya çıkmış, okula karşı isteksizlik gösteren bütün öğrencileri kapsayan çatı bir kavram olarak görülmeye başlanmıştır (Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Silverman, 1990, 1993, 1996; Kearney vd., 1995). Bu bakımdan okul reddi; okul fobisi, okul terki, okulu asma gibi davranışları kapsayan (Silverman & Carmichael, 2001; Stickney & Miltenberger, 1998) bir kavram olarak düşünülmektedir (Kearney, 2003, Kearney vd., 2004). Bu yönüyle son yıllarda okul reddi davranışında yalnızca anksiyete ve duygusal süreçler değil okula devamsızlık gösterme davranışı ön plana çıkmaktadır (Kearney & Silverman, 1990).

Okul reddi üzerine yapılan çalışmalar bu problemin birçok ülkede yaygın ve ciddi bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Bu bakımdan okul reddi davranışının popülasyona göre dağılımı çeşitli araştırmalarda farklılık gösterse de genel olarak ortalama %1 ile %28 arasında bir yaygınlığın var olduğu söylenebilir. Kearney (1995) ve King vd., (1996) okul reddinin yaygınlığının %1 ila %10 arasında olduğunu, Egger ve diğerleri (2003), Havik vd., (2015) ve Ingles vd., (2015) %5 düzeyinde bir yaygınlığının olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte klinik vakaların ise %5'inde okul reddi davranışı gözlemlendiği bildirilmektedir (Burke & Silverman, 1987; Hersov, 1985). Alan yazınına ilişkin bu veriler okul reddinin yaygın ve ciddi bir sorun olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bu yönüyle öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemesi üzerinde durulması önem arz etmektedir. Bu süreçte önleyici-koruyucu müdahale yaklaşımlarının uygulanmasının önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Alan yazını incelendiğinde okul reddi davranışı ile birçok değişken arasındaki ilişkileri gösteren çalışmaların mevcut olduğu gözlenmiştir. Yapılan çalışmalarda anksiyetenin yaygın bir şekilde okul reddi ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Egger vd., 2003; Hansen vd., 1998; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004). Okul reddine eşlik eden en yaygın psikiyatrik bozukluklar olarak; ayrılma anksiyete bozukluğu (Egger vd., 2003; Hansen vd., 1998; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004; King & Bernstein, 2001), yaygın anksiyete bozukluğu (Egger vd., 2003; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004), sosyal anksiyete bozukluğu (Heyne vd., 2004; Kearney & Bates, 2005), anksiyete ile ilişkili çeşitli bozukluklar (Egger vd., 2003; Heyne vd., 2001), duygudurum bozuklukları, (Egger vd., 2003; Heyne, 1999; Last & Strauss, 1990; Last vd., 1998), sosyal fobi ve özgül fobi (Egger vd., 2003; Hansen vd., 1998; Heyne vd., 2001; King & Bernstein, 2001), depresyon (Berg, 1996; Egger vd., 2003; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004), karşıt olma-karşı gelme bozukluğu (Egger vd.,

2003; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004), madde kullanımı, (Egger vd., 2003; Kearney & Albano, 2004) gibi bozukluklar olduğu araştırmalarda raporlanmıştır.

Bunlara ek olarak psikosomatik semptomlar (Bernstein ve diğerleri, 1997; Egger vd., 2003), disfori, sinirlilik, gözyaşı hissi, sosyal çekilme, konsantrasyon güçlüğü ve uyku bozuklukları (Heyne vd., 2004; Kearney & Bates, 2005), kabus görme ve gece korkuları (Bernstein vd., 1997; Egger vd., 2003), duygusal ve davranışsal sorunlar (Egger vd., 2003; Kearney & Albano, 2004), dil bozuklukları ve öğrenme engelleri ile ilişkisi olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Havik vd., 2015).

Okul reddine eşlik eden en yaygın bozuklukların yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle okul öncesi dönem ve ilkokula yeni başlayan çocuklarda ayrılık anksiyetesinin okul reddine eşlik eden en yaygın psikolojik sorun olduğu belirlenmiştir (Heyne vd., 2001; Katz vd., 2016). Yaşları büyük olan çocuklarda ise okul reddine genel anksiyete bozukluğu, sosyal anksiyete ve depresyon gibi psikolojik semptomların eşlik ettiği belirlenmiştir (Bernstein & Borchardt, 1991). Ergenlik ağında olan çocuklarda ise duygudurum bozukluklarının okul reddine sıklıkla eşlik ettiği belirlenmiştir (Egger vd., 2003).

Türkiye’de ise sınırlı olmakla birlikte okul reddine yönelik olarak yapılan çalışmalarda okul reddine yaygın şekilde eşlik eden bozuklukların ayrılma anksiyetesi ve depresif bozukluk olduğu belirlenmiştir (Bahalı vd., 2009; Gümüştaş vd., 2014; zcan vd., 2006). Türkiye’de okul reddi henüz yeterince ve çok yönlü olarak ele alınan bir kavram olmadığı için bu yönde bir bilgi birikimi oluşmamıştır. Bu nedenle okul reddi alanında yapılacak betimleyici, ilişkisel ve deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu değerlendirilmektedir.

İlgili alan yazınına ilişkin olarak verilen bilgiler doğrultusunda okul reddinin psikolojik nitelikler ile yakından ilişkili olduğu gözlenmiştir. Sıklıkla anksiyete bozuklukları ve yaygın anksiyetenin okul reddi üzerindeki etkisinin ele alındığı ve anksiyete üzerine yapılan çalışmaların ortak bir noktası olarak anksiyetenin okul reddi için büyük oranda risk oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte bireylerin anksiyete yaşamalarında önemli bir belirleyici etmen olan ve son yıllarda ne çıkan bir kavram olarak anksiyete duyarlılığının da belirleyici bir rolünü bulunduğu düşünülmektedir. Anksiyete duyarlılığının bireylerde anksiyeteyi tetikleyen asıl faktör olduğu düşünüldüğünde okul reddine zemin hazırlayan anksiyete süreçlerinin asıl kaynağı olarak anksiyete duyarlılığının olduğunu söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır.

Anksiyete duyarlılığı (AD), Reiss ve McNally (1985) tarafından korku beklentisi modeli geliştirilerek bu modelin temel süreçlerinden biri olarak anksiyete beklentisi ile birlikte kullanılan bir kavramdır. Reiss ve McNally (1985)'e göre anksiyete duyarlılığı, korkuya neden olan herhangi bir olay veya durumdan dolayı kaçınma davranışına neden olan anksiyeteye bağlı belirtilerin olumsuzluklarla sonuçlanacağına dair aşırı bir korku duyma durumu olarak tanımlanmıştır. Çakmak ve Ayvaşık, (2007) ise kişinin yaşayacağı anksiyete semptomlarının utanmaya, daha yüksek anksiyete düzeyine veya hastalanmaya neden olacağı düşüncesinin neden olduğu “korkmaktan korkma” ya da “anksiyeteden korkma” olarak nitelendirilen bir bireysel farklılık değişkeni olarak tanımlamışlardır.

Anksiyete duyarlılığı (AD) kavramı, klinik olarak panik bozukluktaki beklenti anksiyetesi ile kısmen aynı kavramlar olarak algılanmaktadır. Beklenti anksiyetesi, yaşanan panik ataklardan sonra kazanılmış olan ve bireyin yeniden bir panik atak yaşayacağına dair yaşadığı anksiyete olarak tanımlanırken, AD ise, kişinin yapısında bulunan ve süreklilik gösteren temel bir korku durumudur (Reiss & McNally, 1985). Ayrıca AD kavramı sürekli anksiyete ile de karıştırılmaktadır. AD'nin sürekli anksiyetenin alt boyutu olduğu açıklanmış ve çeşitli hastalıklarda görülen yüksek AD'nin, sürekli anksiyete etkisinden kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Lilienfeld vd., 1993). Sürekli anksiyete, kişilerde anksiyeteye neden olan uyarıcılara korkuyla tepki verme eğilimi ya da yaygın anksiyete belirtileri yaşamaya yapısal bir yatkınlık olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte kişide geçmiş anksiyete deneyimlerinden kaynaklanan, geleceğe yönelik genel bir anksiyete hâli söz konusudur ve anksiyete belirtilerinden korkulmamaktadır (Taylor vd., 1996). AD ise anksiyete belirtilerinden korkmak olarak tanımlanmaktadır.

Reiss ve McNally, (1985), anksiyete duyarlılığı yüksek olan bireylerin düşük düzeyde bir anksiyete yaşadıklarında bile korkularına yönelik olarak alarm durumuna geçtiklerini ve düşük düzeyde anksiyete yaşıyor olsalar bile anksiyete duyarlılığının etkisiyle daha da şiddetlenerek anksiyete düzeylerinin arttığını ileri sürmüşlerdir.

Alan yazını incelendiğinde anksiyete duyarlılığı ile ilgili araştırmaların oldukça kısıtlı düzeyde olduğu görülmüştür. Türkiye'de anksiyete duyarlılığı üzerine yapılan araştırmalarda daha çok ebeveyn bağlanma stilleri, OKB ve psikiyatrik bozukluklardaki yeri gibi konular üzerine odaklanılmıştır. Okul reddi alan yazını incelendiğinde öğrencilerin anksiyete düzeylerinin yükselmesinin okul reddi üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu belirlenmiştir (Bernstein, 1991; Kearney & Albano, 2004; Last & Strauss,



1990). Bu sebeple anksiyete duyarlılığı yüksek olan bireylerin anksiyete düzeylerinin de yükseleceğinden, anksiyete duyarlılığının okul reddini de etkileyebileceği düşünülmektedir.

Özellikle ergenlik dönemi ve sonraki yaşları kapsayan araştırmalar söz konusudur. Bu kapsamda anksiyete duyarlılığı ve okul reddi alan yazıları incelendiğinde her iki kavramın da birçok faktör ile ilişkisi incelenmiş olmasına rağmen; anksiyete duyarlılığı ile okul reddi ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

İlgili alan yazına ilişkin verilen bilgiler doğrultusunda okullarda okul reddinin önemli bir sorun olduğu ve anksiyete duyarlılığının niteliği gereği bu olumsuzluğun ortaya çıkmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırma sürecinde 8–14 yaş grubu öğrencilerde okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasındaki olası yordayıcı ilişkilerin incelenerek ortaya konulması ve bundan hareketle bu yönde oluşacak bilgi birikimine ve farkındalığa katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

## **1.3. Araştırmanın Problemi**

8–14 yaş grubu öğrencilerde anksiyete duyarlılığı okul reddinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve okul reddi puanları çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılaşma göstermekte midir ?

## **1.4. Araştırmanın Önemi**

8–14 yaş grubu öğrencilerin içinde bulunduğu yaş ve gelişim süreçleri göz önünde bulundurulduğunda bu dönem içerisinde akademik, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilemesi muhtemel çok sayıda olumsuzluk bulunabilmektedir. Okul yıllarında gerek okul içinde gerek de okul dışında yaşanan olumsuzluklar, öğrencilerin okula ve akademik süreçlere bakış açılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum okula karşı tutum, motivasyon, sosyal ilişkiler ve akademik başarı gibi birçok hususta istenmeyen sonuçlara sebep olabilmektedir. Son yıllarda öğrencilerin okula karşı isteksizlik göstermesi olarak tanımlanan bir kavram olarak okul reddi literatürde giderek daha fazla yer tutmakta ve gerek eğitimcilerin gerekse de ebeveynlerin daha fazla gündeminde yer edinmektedir. Kavramın giderek daha fazla yer tutması problemin yeni

ortaya çıkması ile değil çocukların ortaya koymuş olduğu tepkilerin okul reddi olarak tanımlanması noktasındaki bilincin son yıllarda artması ile yakından ilişkili olarak görülebilir.

Okul reddi kavramının Türkiye’de henüz yeterli düzeyde bilinmediği ve bu nedenle belirlemeye ve önlemeye yönelik çalışmaların yetersiz kaldığı söylenebilir. Doğal olarak yeterli bilincin olmaması çocukların ortaya koyduğu tepkilerin anlaşılması ve bu tepkilere müdahale edilmesi sürecine olumsuz bir ortam oluşturmaktadır. Bunun sonucu olarak da çocuklarda ya okul terki gibi radikal davranışlar ya da okula devam edip düşük motivasyona sahip olmaya bağlı olarak akademik başarısızlık gibi sonuçlar gözlenebilmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda okul reddinin farklı yönleri ile ele alınmasına ve incelenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu araştırma sürecinde okul reddinin ortaya çıkması noktasında anksiyete duyarlılığının rolü incelenmek istenmiştir. Anksiyeteye yatkınlık olarak tanımlanan anksiyete duyarlılığının okul reddinin ortaya çıkmasında belirgin bir rolünün olacağı araştırma sürecinde değerlendirilmiş ve 8–14 yaş grubu öğrencilerde anksiyete duyarlılığının okul reddi üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilecek olan bulguların Türkiye’de okul reddi konusunda oluşacak farkındalığa katkı sağlaması ve alan uzmanları, eğitimciler ve ebeveynler için farklı bir bakış açısı sunması beklenmektedir. Anksiyete duyarlılığının okul reddi üzerindeki olası yordayıcı rolünün belirlenmesine bağlı olarak önleyici, koruyucu ve rehabilite edici uygulamaların geliştirilmesi ve uygulanması noktasında yeni bir kavramın ortaya konulması da mümkün olacaktır. Anksiyete duyarlılığının psikolojik nitelikler üzerindeki etkisi son yıllarda sıklıkla ele alınmaya başlanmış ancak okul reddi benzeri bir davranış ile ele alındığını gösteren bir bilimsel çalışmaya ulaşılamamıştır. Gerek Milli Eğitim Bakanlığının, gerek eğitimcilerin gerek de ebeveynlerin önemli gündem ve sorun alanlarından birisi olarak gösterilebilecek olan okul reddinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilecek olan bir kavramın ortaya konulmasının alan uzmanlarının ve ebeveynlerin müdahale süreçlerinde elini güçlendireceği düşünülmektedir.

Buna ek olarak bu araştırmanın kendisinin ve elde edilecek olan bulguların bundan sonraki süreçte yapılabilecek olan daha farklı çalışmaları da tetikleyebileceği, önleyici ve rehabilite edici çalışmaların geliştirilmesine bilgi birikimine katkı sunma yoluyla etki edeceği ve topyekûn olarak bakıldığında ise Türkiye’de okul reddi kavramına yönelik farkındalık oluşmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Son olarak bu araştırmanın özgünlüğü ise şu şekilde açıklanabilir: Okul reddi gerek Dünya'nın farklı ülkelerinde gerek de Türkiye'de yeni ve henüz yeterli farkındalığın olduğu bir kavram değildir. Bu yönüyle henüz birçok değişken ile olan ilişkisi yeterli şekilde ele alınmamıştır. Bu araştırma sürecinde öğrencilik yaşamını tehdit eden bir sorun olan okul reddinin ele alınacak olması ve anksiyete duyarlılığının bu problem alanı üzerindeki olası yordayıcı rolünün incelenecek olması önemli bir özgünlük işareti olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmadan elde edilecek olan bulguların ayrıca bilimsel yayın yapma noktasında önemli bir nitelik taşıdığı ve buna bağlı olarak okul reddinin önlenmesi ve rehabilitasyonuna yönelik proje fikirlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilecek olması nedeniyle farklılık arz edeceği düşünülmektedir.

### **1.5. Araştırmanın Hipotezleri**

“8–14 yaş grubu öğrencilerde anksiyete duyarlılığı okul reddinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve okul reddi puanları çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılaşma göstermekte midir ?”

Araştırma sürecinde bu problem durumuna bağlı olarak aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Anksiyete duyarlılığı okul reddinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları cinsiyet ve anne eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

9. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları cinsiyet ve baba eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları yaş ve anne eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
11. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları yaş ve baba eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### **1.6. Araştırmanın Sayıltıları**

Bu araştırma sürecinde:

1. Ulaşılan örneklem sayısının araştırma evrenine genelleme yapmaya yeterli olduğu,
2. Ulaşılan örneklem büyüklüğünün %99 güven aralığında araştırma evrenini temsil ettiği,
3. Katılımcıların ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıtladıkları,
4. Kullanılan ölçme araçlarının ölçülmek istenilen psikolojik yapıları ölçmede yeterli olduğu varsayılmıştır.

### **1.7. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları**

1. Bu araştırmanın bulguları Konya ilinin Karatay, Meram, Selçuklu ilçelerinde öğrenim görmekte olan 8–14 yaş grubu öğrencilerden toplanan veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın bulguları kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgular ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulguları kullanılan araştırma yöntemi ve örnekleme yönteminden elde edilen bulgular ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın bulguları 2017–2018 eğitim öğretim yılında 8–14 yaş grubunda öğrenim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın bulguları sadece normal popülasyondan elde edilen bulgular ile sınırlı olup klinik popülasyonu kapsamamaktadır.

## **1.8. Tanımlar**

### **1.8.1. Okul Reddi**

Okul reddi; öğrencilerde okula devam etmeyi reddetme, okul saatlerinde ebeveyn bilgisi dahilinde evde kalma, okula gitme ihtimalinde ciddi duygusal sıkıntılar yaşama, antisosyal davranışın bulunmaması ve öğrencinin okula devam etmesini sağlamak için makul ancak etkisiz ebeveyn çabaları ile karakterize bir olgudur (Berg, 1997).

### **1.8.2. Anksiyete Duyarlılığı**

Anksiyete duyarlılığı, korkuya neden olan herhangi bir olay veya durumdan dolayı kaçınma davranışına neden olan anksiyeteye bağlı belirtilerin olumsuzluklarla sonuçlanacağına dair aşırı bir korku duyma durumu olarak tanımlanmıştır. (Reiss & McNally, 1985).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, okul reddi ve anksiyete duyarlılığı ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Okul Reddi

##### 2.1.1. Tanımlama Tarihçesi ve Tanımlama

Okul reddi kavramını ilk tanımlayan Broadwin (1932) olmuştur. Broadwin (1932), okul devamsızlıklarının psiko-duyuşsal bozukluklardan kaynaklanabileceğini ifade ederek, okul devamsızlığının korku ve anksiyeteden kaynaklandığını açıklamıştır. Bu kapsamda günümüzde de okul reddinin nedenleri arasında yer alan korku ve anksiyete kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Okul reddi kavramının tanımlanma sürecinde ilk kez İngiltere’de duygusal sıkıntı nedeniyle okula gitmeyen çocukları tanımlamak için “okul reddi” terimi kullanılmıştır (Hersov,1960).

Analitik kuramcılar olan Johnson ve diğerleri (1941) ile Waldron ve diğerleri (1975) okul reddini, özellikle anne ve çocuk arasındaki patolojik aile ilişkileri karşısında gelişen ayrılık anksiyetesi olarak açıklamıştır. Johnson ve diğerleri (1941) ile Sperling (1967) aşırı bağımlılık, çekingenlik, ayrılık anksiyetesi, bağlanma ve aile konularına odaklanmışlardır. Dinamik kuramcılar olan Baideme ve diğerleri (1979) ve Skynner (1974) okul reddini ayrılık anksiyetesi olarak açıklarken, Kelly (1973), Leventhal ve Sills (1964) ise okulda çocuğu tehdit eden olayları içeren okul fobisi kavramını da eklemiştirlerdir.

İlk zamanlarda okul reddi, anneden ayrılma ya da okulun kendisi gibi basit bir fobi olarak açıklanırken (Lazarus vd., 1965; O’Farrell vd., 1981; Smith & Sharpe, 1970) farklı bir bakışa sahip olanlar ise okul reddini, ebeveynlik problemleri olarak ele almış ve ebeveynlerden elde edilen ikincil kazançlarla desteklendiğini dile getirmişlerdir (Ayllon vd., 1970; Hersen, 1970, 1971). Smith (1970) ile Waldron ve diğerleri (1975) okul reddini altta yatan dinamiklere göre sınıflandırmıştır. Smith (1970) ayrılık anksiyetesi, okul fobisi ve depresif çekilme olmak üzere üç tip okul reddi olduğunu ifade etmiştir. Waldron ve diğerleri (1975) ise Smith (1970)’in ifade ettiği gibi, okul reddini ayrılık anksiyetesi ve okul fobisini ilk iki kavram olarak açıklarken; okul reddinin üçüncü

türünü Smith (1970)'in depresif çekilme kavramından farklı olarak; başarısızlık, benlik saygısı kaybı veya çocukta bir bedensel rahatsızlığa neden olabilecek okulda çocuğu tehdit eden gerçekçi bir korku durumu olarak tanımlamıştır.

Bütün bu tanımlamalar okul reddinin ilk tanımlama süreçleridir. Ancak okul reddinin ilk tanımlama süreçleri tam olarak okul reddi tanımını ortaya koyamamıştır. Günümüzde ise okul reddini tanımlama süreçleri, ilk tanımlama süreçlerine göre daha kapsayıcı ve açıklayıcı özellikleri taşımaktadır. Okul reddi tanımlama süreci günümüzde ne kadar kapsayıcı ve açıklayıcı olsa da altında yatan nedenlerin çokluğu ve karmaşıklığı nedeniyle tanım karmaşası hâlen devam etmektedir.

Günümüz alan yazınında okul reddi tanımlarını incelediğimizde; okul reddi, öğrencilerde okula devam etmeyi reddetme, okul saatlerinde ebeveyn bilgisi dahilinde evde kalma, okula gitme ihtimalinde ciddi duygusal sıkıntılar yaşama, antisosyal davranışın bulunmaması ve okula devam etmesini sağlamak için makul ancak etkisiz ebeveyn çabaları ile karakterize bir olgu olarak açıklanmaktadır (Berg, 1997). Okul reddi; düzenli olarak okula gitme, zamanında okula ulaşma, sınıflara katılma ve okula devam etme gibi çocuğun okula devam etmesine ilişkin tipik gelişimsel ve kronolojik beklentileri ve talepleri karşılayamadığı durum olarak tanımlanmaktadır (Kearney & Albano, 2007). Okul reddi ayrıca okula gitmek istememek veya okula gidince okulda kalmamayı karakterize eden bir olgu olarak da açıklanmaktadır (Kearney, 2007).

Berg (1992) okul reddini, okula duyulan isteksizlikle karakterize edilen bir durum olup çoğunlukla bir çocuğun okula gitmeyi tamamen reddetmesi olarak açıklamıştır. Ayrıca okul reddi yaşayan çocukların özelliklerini 4 başlıkta açıklamıştır

1. Özellikle okul saatleri süresince okul yerine; ebeveyn figürlerine yakın durmayı tercih ederek ev konforunu ve güvencesini arar,
2. Okula gitmek zorunda olduğunu hissettiğinde duygusal olarak üzgün olduğuna dair kanıtlar sergilemektedir. Genellikle bu kanıtlar, açıklanamayan fiziksel belirtiler biçimini alabilir,
3. Okula devamını zorlamak için girişimlerde bulunulması durumunda olası saldırganlık dışında ciddi bir antisosyal eğilim göstermez,
4. Problemi ebeveynlerden gizlemeye çalışmaz.

Okul reddi sergileyen çocuklar genellikle korkulu, endişeli, üzgün ve çekingen olarak tanımlanmaktadır (Kearney, 2007). Okul reddi; hastalık veya tatil nedeniyle

okuldan belli bir süre uzaklaşınca ortaya çıkabileceği gibi, bazı üzücü olaylardan sonra da ortaya çıkabilir veya hiçbir şey olmadan da ortaya çıkabilmektedir (Berg, 1996). Okul reddinin bilişsel boyutu, okula devam etmeyle ilgili mantıksız korkuları içermektedir (Heyne vd., 2001). Anaokulu ve ilkokul çağındaki çocuklar okulda akademik, sosyal ve duygusal zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bazı öğrenciler ise bu zorlukları ezici bulabilmekte ve okuldan kaçınmayı en kolay yol olarak görerek okul reddi yaşayabilmektedir (Kearney vd., 2007). Okul reddetme davranışı ruh sağlığı uzmanları, aileler ve okullar için genellikle zorlayıcı bir karmaşıklık ve çeşitliliği yansıtır (Chorpita vd., 1996; Nguyen, 2017).

Okul reddi okula gitmeyi reddeden çocuklarla ilgili tüm kavramları karşılamaktadır. Okul reddi; dönemsel özellikler ve yaşantılardan dolayı öğrencinin belli bir dönemde okulu reddetmesi olarak açıklanmaktadır. Eğitim öğretim yılının başında yaşanabileceği gibi, bir korku durumunda da yaşanabilir olması yönüyle okul reddi dönemlik olguları içermektedir. Ancak öğrencinin genel ruh hâlinde dolayı eğitim öğretim yılının her döneminde olabilen genel bir durumda söz konusu olabilir. Öğrencide zaman içerisinde okul reddinde genel bir iyi gidiş olsa da sömestr tatili, yaz tatili, 3-4 günlük okul araları ve hafta sonları öğrencinin tekrar okula dönmesinde artan bir isteksizliğe neden olabilmektedir. Her geçen yıl kaçırılan okul günlerinin sayısında da artış söz konusu olabilmektedir.

Okula gitme davranışı gelişimsel olarak çocuktan beklenen bir davranıştır. Okula devam etmemesi sonucu çocuğun rutin günlük işleyişini sürdürememesi ya da okul ile ilgili anksiyeteye başa çıkamaması sonucu;

- a) Okula uzun süre devam edememesi,
- b) Okulun bütün ders saatlerinde okulda kalmak istememesi ve derslerin sadece bir kısmına katılması,
- c) Sabahları okula gitmemek için kronik olarak yavaş hareket etmesi sonucu okula geç kalması,
- d) Okula gitmek için zorlanıldığında biyolojik yakınmaların olması gibi birçok durum ile karşılaşmaktadır.

Okul reddinin çok faktörlü bir yapıya sahip olması ve tam olarak net bir tanımının yapılamaması nedeniyle karmaşık ve belirsizlik durumu söz konusudur. Kearney ve Silverman (1990) okul reddini ebeveynlerden ayrılma, akran veya sosyal



etkileşim korkusu veya okulun bazı yönlerinden korkma gibi zorlukları içerdiğini ifade etmişlerdir. Bazı çocuklar; ebeveynlerinden ayrılamamak (ayrılık anksiyetesi), sosyalleşme ve ilgili korkular, çekinceler veya zorlanmalar (sosyal anksiyete ve/veya sosyal fobi), okul ortamından veya ilişkili cisim ve/veya bireylerden korkmak (okul korkusu/fobisi) gibi birçok nedenden dolayı okulu reddetmektedir. Okul reddi çerçevesinde en çok karşılaşılan kavramlar incelendiğinde; okuldaki herhangi bir şeyden korkarak okulu reddeden öğrencileri ifade eden okul fobisi tanısı ve yoğun bir bağlanma figüründen uzak duran sorunlarla karşılaşan küçük çocukları ifade eden ayrılık anksiyetesi kavramı olduğu görülmektedir (Kearney & Sims, 1997). Bu çerçevede okul reddinin erken tanımlama çalışmaları ayrılık anksiyetesi ve okul fobisi etrafında yoğunlaşmıştır (Broadwin, 1932, Johnson vd., 1941; Kennedy, 1965).

Son yıllarda, okul reddi terimi yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. Anksiyete temelli olmayan okul reddini tanımlamak için okul fobi kavramı kullanılmaya başlanmış (Lyon & Cotler, 2009) ve kavramsal olarak eşdeğer olduklarının düşünülmesinden dolayı "okul fobisi" ve "okul reddi" terimleri birbirlerinin yerine kullanılmıştır (Chorpita vd., 1996). Günümüzde ise okul reddi kapsayıcı bir terim olduğu ve okul fobisinin okul reddinin bir alt kategorisi olarak kabul edildiği görülmektedir (García-Fernandez vd., 2014; Kearney, 2008b). Okul fobisi terimi, eğitim kurumuna özgü bir durumsal fobiyi (García-Fernandez vd., 2014) ifade etmekte ve ciddi endişe veya okulla ilgili deneyimlerden korkan, korku nedeniyle sürekli olarak okula devam etmede aşırı isteksizlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Castiglia, 1993).

Okul reddinin çoğunlukla anksiyete temelli olduğu düşünülmektedir (Berg vd., 1993; Bernstein vd., 2000, Hansen vd., 1998). Anksiyete temelli okul reddi, bir çocuğun okula devam etme konusunda yaşadığı belirgin anksiyete sonucu okul devamsızlığı yaşama durumudur (Hansen vd., 1998). Anksiyete temelli okul reddi denince akla gelen ilk kavram ayrılık anksiyesidir. Ayrılık anksiyetesinden kaynaklanan okul reddi; çocuğun genellikle anneye çözülmemiş bağımlılık ilişkileri ile yakından ilgili olan duygusal içerikli problemlerden kaynaklanmaktadır (Christogiorgos & Giannakopoulos, 2014; Last & Strauss, 1990).

Bazı anneler çocuğunu kendisine aşırı bağımlı olarak yetiştirebilmekte ve bundan dolayı çocuğunun ayrılık anksiyetesi içerisinde okul reddini yaşamasına sebep olmaktadır. Bu durumu yaşayan anneler evliliğindeki sorunlardan, çözülmemiş kendi ana-babasına bağımlılığından ya da bazen anne olarak yetersizlik duygularına sahip olmasından dolayı çocuklarına okul reddini yaşatmaktadır.

Çocukların bütün ihtiyaçlarının yerine getirilmesi, yaşayabileceği bütün sıkıntılardan uzaklaştırılarak günlük hayatın rutininden uzaklaştırılması, yaşlarının gerektirdiği sorumluluklar baz alınmadan her şeyin ebeveyn tarafından yapılması sonucunda çocuk ebeveynine bağımlı olmaktadır. Okul reddi olan çocuklar başlarda annelerde anneleri tarafından genellikle sempatik olarak algılanmakta ve bu durumun annelerin hoşuna gittiği gözlemlenmektedir. Fakat zamanla bu durumun çocuğa zarar vermeye başlaması veya annenin bunalması sonucu okul reddi anne için çekilmez bir durum hâline dönüşebilmektedir.

Ayrılık anksiyetesinden dolayı okul reddi yaşayan çocuklarda bu durum anne ile arasındaki ilişkiden kaynaklanabilmekte, okul fobisinden dolayı okul reddi yaşayan çocuklarda ise bu, okul ile ilişkili durumlardan korkması olarak açıklanabilmektedir. Bu bağlamda ayrılık anksiyetesi temelli okul reddi yaşayan çocukların yaşları okul fobisi temelli okul reddi yaşayan çocukların yaşlarına göre küçük olduğu söylenebilmektedir (Last & Strauss, 1990).

Genel olarak anksiyete bozukluğu olan ve özellikle okul reddi yaşayan çocuklar; duydukları anksiyeteden kurtulmak için okul devamsızlığını artırmaktadır (Hanna vd., 2006). Okula gitme baskısı olmadığı veya hafta sonları ve okul tatilleri sırasında anksiyete belirtileri ortadan kalkabilir. Bu durumlarda da okul reddi sergileyen çocuklar normal davranırlar, korkuları hızla tükenmiş gibi görünür ancak yeniden okul vakti geldiğinde anksiyete belirtileri tekrar edebilmektedir (Berg, 1996). Anksiyete; okul reddi için gerekli bir bileşen olarak görülmektedir. Ancak ayrılık anksiyetesi ve okul fobisinin görünüşte bağlantılı olduğu bilinmektedir. Özellikle anksiyete ile farklılaşan okul reddi türlerinin varlığı sorgulanmalıdır (Brandibas, 2004). Klinik kanıtlar okulu reddeden çocukların baş etme becerileri konusunda düşük beklentilere sahip olduklarını, belirsiz veya tehdit edici durumlarda anksiyete uyandırıcı düşünceler içerdiğini göstermektedir (Heyne vd., 1998). Okul reddi olan çocukların gerginlik hâli içinde olduğu görülmektedir (Ineko vd., 2011).

Anksiyete; davranışsal, fizyolojik ve bilişsel olarak ortaya çıkabilir. Davranış düzeyinde, çocuğun okula gitmede zorluk yaşadığı en belirgin göstergelerden biri, onun okula gitmeyi reddetmesidir. Okula devam etmekten kaçınma veya okula gitmekten kaçınmak için çocuğun yaptığı uyumsuzluklar; yataktan çıkmama, yatağa girme, okula gitmeyi reddetme, arabaya/servise binmeme ya da okula varınca araçtan çıkmayı reddetme şeklinde olabilir (Heyne vd, 2001).

Okul reddi; mizaç özelliklerine, okul tecrübelerine ve aile yaşantılarıyla sorunun başlangıcı ve/veya devam etmesine katkıda bulunan karmaşık bir etiyolojiye sahiptir (King vd., 1995). Evdeki veya okuldaki stresli yaşam olayları sıklıkla okul devam zorluklarının ortaya çıkmasına neden olur (Blagg, 1987). Okul reddi nedenleri ve risk faktörleri birden fazla olabilir (Inglés vd., 2015).

Okul reddinin tanımları incelendiğine karmaşa ve karışıklıkların söz konusu olduğu görülmektedir. Okul reddine neden olan faktörlerin çok olması, çok boyutlu özelliklere sahip olması bu karmaşıklığı daha da artırmaktadır. Kearney önderliğinde bilim adamları bu karmaşayı önlemek ve okul reddinin tam olarak çizgilerini belirleyebilmek için okul reddini sınıflandırmaya çalışmışlardır. Okul reddinin nedenlerine göre işlevleri baz alınarak sınıflandırılmıştır (Kearney, 2001, 2008a; Kearney & Silverman, 1990, 1993, 1996, 1999; Kearney & Sims, 1997; Kearney & Spear, 2014);

- a) Olumsuz uyarılardan veya olumsuz okul ortamıyla ilgili durumlardan kaçınılması,
- b) Olumsuz, caydırıcı sosyal durumlardan ve/veya yargılayıcı durumlardan kaçma,
- c) Dikkat çekme davranışı,
- d) Çocuğun pekiştireç ile desteklenmesi. İlk iki koşul, negatif pekiştireç; son iki koşul pozitif pekiştireç görevi görmektedir.

Bu işlevleri ayrıntılı olarak ele alınırsa okul reddindeki karmaşa ve karışıklık biraz da olsa ortadan kalkmaktadır.

İlk işlev (a); olumsuz duygulanımı, genel anksiyete ve depresif durumu tetikleyen okulla ilgili uyarılardan kaçınmaktır. Bu işlev genelde okulda sıkıntılarının sebebini belirlemede güçlük çeken daha küçük yaştaki çocukları kapsamaktadır. Bazı durumlarda çocuğun rahatsızlığı, sınıflar veya dönemler arası geçişlerde, bir okul binasına veya sınıfa girişte ya da bir okul servisinde karşılaşılan zorluklarla bağlantılı olabilir. Bu işlev sıklıkla yaygın anksiyete bozukluğu, somatik şikayet, geç kalmaya çalışma için ortaya konan sürekli hoşnutsuzluklarla ilişkilidir (Kearney & Albano, 2004; Kearney vd., 2005, 2006).

İkinci işlev (b); okuldaki olumsuz, caydırıcı sosyal ve/veya yargılayıcı durumlardan kaçmaktadır. Bu işlev, tipik olarak okuldaki akranları veya başkaları ile etkileşimde zorluk çeken yaşı büyük çocuklar ve ergenlerde görülen; sınavlar, sözlü

sunumlar, derslerde yapılacak gösteriler, performanslar ve toplu mekanda yemek yeme gibi başkaları tarafından kendisini değerlendirilebilir konumda gördüğü durumlarla ilgili zorluklar için geçerlidir. Çoğu durumda, gençlerin ortaokul veya lise seviyesine uyum sağlayamamaları veya akran gruplarından dışlanmış hissettikleri durumlar söz konusudur. Bu işlev genel olarak yaygın ve sosyal anksiyete bozukluğuyla birlikte utangaçlık ve geri çekilen davranışlarla ilişkilidir (Kearney & Albano, 2004; Kearney vd., 2006).

Üçüncü işlev (c); önemli gördüğü kişilerin dikkatini çekmektir. Özellikle ebeveynlerinin dikkatini çekmek ön plandadır. Bu işlev, genellikle okulda olmayı veya başkaları ile birlikte evde kalmayı reddeden daha küçük yaştaki çocuklar için geçerlidir. Özellikle ebeveynler neredeyse onlarla olmak isterler (Fiziksel semptomları ortaya koymak ve/veya ebeveyn evde değilse evde kalmaya uyulmaması ile birlikte ve okula gitmemesi). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu ve karşıt olma-karşı gelme bozukluğu ile sıklıkla bağlantılıdır (Kearney vd., 2005, 2006).

Dördüncü işlev (d); okul ortamının dışındaki pekiştireçlerin etkisinde kalmasıdır. Bu işlev, genellikle okul yerine televizyon izlemek, video oyunları oynamak, arkadaşlarıyla zaman geçirmek gibi okul dışında daha çekici faaliyetler yapmak isteyen büyük çocuklar ve ergenler için geçerlidir. Bu işlev, okulu asma kavramına en çok benzeyen okul reddi durumudur. Bu işlevle bağlantılı sık görülen sorunlar; aile çatışmasının yanı sıra kural dışı davranışları da içerir. Bu işlev sıklıkla karşıt olma-karşı gelme bozukluğu ve davranış bozukluğu ile ilişkilidir (Kearney & Albano, 2004; Kearney vd., 2006).

Okul reddinin anahtar bir özelliği de heterojenliktir; çünkü okul reddetme davranışına sahip gençlerin genellikle birçok içselleştirici ve dışa dönük davranış problemleri çevresinde birleştiğini göstermektedir. Genel içselleştirici sorunlar arasında genel ve sosyal anksiyete, sosyal izolasyon, korku, yorgunluk, depresyon ve kendine zarar verici davranışlar ve somatik şikayet yer almaktadır (Heyne vd., 2001; Kearney & Sims, 1997; Kearney vd., 2004). Okul reddi olan çocuklar okula gitmek zorunda kaldıklarında duygusal olarak ciddi şekilde kendilerini rahatsız hissederler. Anksiyete genellikle çok belirgindir ve sıklıkla karın ağrısı, mide bulantısı, iştahsızlık, kusma, ishal, tuvalete sık gitme veya baş ağrısı olarak kendini gösterir. (Berg, 1980; Berg vd., 1976; Elliott, 1999; Heyne vd., 2004; Iwatani, 1997; Katz vd., 2016; Kearney, 2008b; Kearney & Sims, 1997). Bunlar genellikle sabah saatlerinde görülür, çoğunlukla

çocuğun okula gitmesi için baskı yapıldığında ortaya çıkar. En yaygın görülen fizyolojik belirtiler ise baş ağrısı ve mide ağrılarıdır (Berg, 1980).

Okul reddinde evde kalma, ebeveyni bırakmama, ızdırap, rahatsız edici ve ebeveyn isteklerine direnç karakteristik özelliklerdendir (Berg vd., 1976). Yaygın görülen davranışlar ise uyumsuzluk, sözlü ve fiziksel saldırganlık, öfke nöbeti, kaçınma ve aşırı güven arayışıdır. Birçok okul reddinde bu semptomların iç içe geçmiş olması söz konusudur (Kearney & Sims, 1997). Bununla birlikte, okul reddetme davranışına sahip birçok genç, stres kaynaklı düşük dereceli fiziksel belirtileri süslemektedir (Kearney, 2008b). Çocuğa okula gitmek için baskı yapıldığında; çocukta okuldan şikayet etme, ağlama, sinir krizi ve kendine zarar verme tehditleri veya sık sık okuldan kaçma isteği gibi durumlar meydana gelir. Okul reddi yaşanması durumunda oluşan korkunun diğer belirgin belirtileri ise titreme ve ajitasyon davranışlarıdır (Heyne vd., 2001).

Inglés ve diğerleri (2015)'nin yaptığı araştırmada; 2011–2015 yılları arasında okul reddi davranışıyla ilgili risk faktörleri ve diğer değişkenler üzerine uluslararası düzeyde yapılan temel çalışmaları analiz ederek; genel olarak, okul reddi ile ilgili incelenen ana etkenleri (a) sosyodemografik değişkenler, (b) anksiyete, (c) depresyon, (d) akademik faktörler ve (e) aile faktörleri olmak üzere 5 başlık altında toplamışlardır.

Bir öğrencinin okula gitmeye isteksiz olmasına sebep olabilecek birçok faktör de söz konusudur. Okul güvenliği, zorbalık, akademik başarı baskısı vb. gibi faktörlerden söz edilmektedir (Lingenfelter & Hartung, 2015). Duygusal açıdan kararsız öğrencilerin okul reddi için daha fazla risk taşıdığı söylenebilir (Kearney 2008b; Kearney & Albano 2004). Okul reddi olan çocuklar, kişiler arası ilişkiye karşı aşırı duyarlılık özelliğine sahiptir (Ineko vd., 2011). Okul reddinde; öğrencilerin öğrenme hedefleri, öğrenilmiş çaresizlikleri, zayıf akademik performansları gibi faktörler etkilidir (Luana vd., 2016). Okula devam eden ergenlere kıyasla, okul reddi yaşayan ergenlerin daha fazla yalnızlık duygusu, ebeveyni ve akranları için daha az bağlılık ve daha düşük yaşam kalitesine sahip olduğu görülmüştür (Romani vd., 2017). Okul reddi yaşayan çocuklarda sıklıkla evde kalma ve diğer çocuklarla temastan kaçınma olsa da sosyal bozulma olmayabilir (Berg, 1996). Okul reddi yaşayan gençlerin daha yüksek kaygı ve depresif etkilere sahip olduğu ve benlik saygısının okula devam eden ergenlerden daha düşük olduğu görülmüştür (Romani vd., 2017).

Okul reddi karşılaşılan bir çok sıkıntı ve problemi içinde barındırarak Tablo-2. 1.'de gösterildiği gibi bir döngü içerisinde öğrencinin eğitim öğretim hayatı boyunca devam edebilmektedir.

Tablo 1.

*Gençlerde Okul Reddi Davranışının Devam Etmesi (Kearney, 2008b).*

X-----	---X-----	---X-----	---X-----	---X-----	---X-----	---X-----	---X-----
Okula devam hakkında baskı ve devamsızlık için mazeret	Okuldan kaçınmak için sabahları tekrarlanan istenmeyen davranışlar	Sabahları tekrarlanan gecikmenin eşlik etmesi	Periyodik olarak okula devam etmeme veya derslerin atlanması	Devamsızlıkların tekrarlanması ya da devamlı olarak sınıfların atlanması	Eğitim – öğretim yılının belirli bir döneminde okulda tamamen bulunmama	Uzun bir dönem okulda tamamen bulunmama	Okula devam hakkında baskı ve devamsızlık için mazeret

Okul reddi tanımı çerçevesinde okul fobisi, ayrılık anksiyetesi, anksiyete kavramları da incelenmiş olup okul reddinin temelinde çoğunlukla bu kavramların olduğu açıklanmıştır. Özellikle son yıllarda ortaya çıkan okulu asma/okuldan kaçma ve okul terki kavramlarının okul reddi ile ilişkisi konusunda da karmaşıklık sürmektedir. Açık ve evrensel olarak kabul edilmiş bir okul reddi tanımının bulunmaması, bu karmaşık sorunun kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Kearney, 2008b). Mevcut araştırmalarda okul reddinin nasıl tanımlandığı konusunda çok az mutabakat vardır. Bir kısım araştırmacı, “okul reddi”, “okul fobisi” ve “okulu asma” terimlerini birbirinin yerine kullanıyor gibi görünmektedir (Bernstein vd., 1999; Ek & Eriksson, 2013; Kearney, 2006b). Ancak çoğu araştırmacı ise okul reddi ve okulu asma arasında ayırım yapmışlardır (Hawkes, 1981, 1982; Heyne vd., 2014; Egger vd., 2003; Kearney, 2003, 2008a, 2008b; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Silverman, 1990, 1993, 1996; Kearney vd, 1995; King & Bernstein, 2001; Silverman & Carmichael, 2001; Stickney & Miltenberger, 1998).

Okul reddi konusunda çalışan klinisyenler ve araştırmacılar, genellikle okula gitmeyen çocukları iki gruba ayırmaktadırlar. Birinci grupta okul fobisi, ayrılık anksiyetesi, anksiyete temelli okul reddi kavramı yer alırken, ikinci grupta ise okula ilgi duymaması ve/veya yetişkinlerin yeteri düzeyde otorite olmaması nedeniyle okulu terk

edenler olarak tanımlanan okulu asma kavramı yer almaktadır (Egger vd., 2003; King & Bernstein, 2001). Günümüzde daha çok, okula gitmeyi reddeden bütün bu öğrencileri kapsayıcı olacak şekilde "Okul Reddi Davranışı (ORD)" terimi tercih edilmektedir (Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Silverman, 1990, 1993, 1996; Kearney vd., 1995). Okul reddi davranışının okulu asma/okuldan kaçma, okul terki, okul reddi ve okul fobisi gibi yapıları içeren bir çatı kavram olduğu düşünülmektedir (Kearney, 2003; Kearney vd., 2004; Silverman & Carmichael, 2001; Stickney & Miltenberger, 1998).

Okul reddi davranışında ön planda olan anksiyete ve duygusal yön değil, devamsızlık davranışdır (Kearney & Silverman, 1990). Okul reddi davranışını klinik çerçevede en iyi tanımlayan kelime "heterojen" kavramıdır. Okul reddi davranışının heterojenliği, sorun davranışının yaygınlığı, başlangıç tarzı, yaşı ve çocuğun işlevselliği açısından da belirgindir (Silverman & Carmichael, 2001). Okulu reddetme davranışı, duygusal sıkıntı ile kombinasyon hâlinde, okula devam etme konusundaki isteksizlik, okula devam etmeyi reddetme ve okul gününde sınıfta kalan zorluk olarak tanımlanmaktadır (Elliott, 1999; Heyne vd., 2004).

Okul reddi davranışı (ORD), bir çocuğun okula gitmeyi reddetmesi ve/veya bütün bir okul gününde sınıfta kalarak yaşadığı zorlukları içeren yaygın bir zihinsel, eğitimsel sorun ve sağlık sorunudur (Hendron & Kearney, 2011; Kearney & Silverman, 1996). Okul reddi sıklıkla uzun süren okul devamsızlıklarına neden olur. Çocuğun ebeveynleri, çocuğun okul gününde evde kaldıklarının farkındadırlar. Okul reddinde çocuk suçluluğu ve riskli cinsel davranışlar gibi şiddetli antisosyal davranışlar bulunmamaktadır (Elliott, 1999; Heyne vd., 2004).

Bu çerçevede okul reddininin "okulu asma/okuldan kaçma"dan ayrı bir kavram olduğuna dikkat edilmelidir (Kearney, 2008a). Okul reddi davranışını okulu asmadan ayırmak önemlidir. Bu bağlamda Nguyen, (2017) Tablo-2. 2.'de okul reddi ile okulu asma kavramlarının benzer ve farklı yönlerini ayrıntılı olarak ele almıştır.

Tablo 2.

*Okul Reddi İle Okulu Asma Kavramlarının Karşılaştırılması (Nguyen, 2017).*

Okul Reddi	Okulu Asma / Okuldan Kaçma
1 Ebeveyn bilgisiyle çoğu kez evinde kalma ihtimali.	Ebeveynlerin bilgisi olmaksızın, evin dışında pekiştirildiği mekanlarda bulunma ihtimali.
2 Altta yatan anksiyete ile ilgili bozuklukları ve/veya depresyonu içerebilir.	Altta yatan anksiyete ile ilgili bozuklukları ve/veya depresyonu içerebilir.
3 Karşıt olma-karşı gelme bozukluğu ile güçlü bir ilişkisi bulunmuyor.	Karşıt olma-karşı gelme ve davranış bozukluğu ile daha güçlü ilişkilidir.
4 Değerlendirme öncelikle organik nedenleri ortadan kaldırmayı içermelidir.	Değerlendirme, organik nedenleri ve madde kötüye kullanımını ortadan kaldırmayı içermelidir.
5 Okul Reddetti Değerlendirme Ölçeği - Gözden geçirilmiş araç tanıya yardımcı olabilir.	Okul Reddetti Değerlendirme Ölçeği - Gözden geçirilmiş araç tanıya yardımcı olabilir.
6 Çocuklarla ilgili güvenlik de dahil olmak üzere okulla ilgili ve ailevi stres kaynaklarının değerlendirilmesini gerektirir.	Çocuklarla ilgili güvenlik de dahil olmak üzere okulla ilgili ve ailevi stres kaynaklarının değerlendirilmesini gerektirir.
7 Yönetim, çocuk doktoru veya çok disiplinli bir çocuk ve ergen ruh sağlığı ekibinin çalışmasını içermektedir.	Yönetim, çocuk doktoru veya çok disiplinli bir çocuk ve ergen ruh sağlığı ekibinin çalışmasını içermektedir.
8 Etkili tedavi ebeveyn ve okul katılımlı bilişsel ve davranışsal terapileri içerir.	Literatürde şu anda güçlü kanıta dayalı tedavi bulunmuyor.

Türkiye'de okul reddi ve okul reddi davranışı ile ilgili çalışmalar kısıtlı sayıdadır, ancak yakın zamanlarda yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir (Özcan vd., 2006; Bahalı & Tahiroğlu, 2010). Türkiye'de okul reddi; okul reddinin tanımlama süreci, ailesel özellikleri, özellikle BDT tabanlı tedavi süreci gibi kavramları içeren az sayıda alan yazını bulunmaktadır.



## 2.1.2. Epidemiyoloji

### 2.1.2.1. Popülasyona Göre Dağılımı

Okul reddi veya okul reddi davranışının popülasyona göre dağılımı araştırmalara göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bunun başlıca nedeninin okul reddinin heterojen bir kavram olması sonucu tanımlama ve değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütlerdeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Yine de araştırmalarda genel olarak dağılım ortalama %1 ile %28 arasında olduğu görülmektedir. Okul reddi davranışının yaygınlığı, genel çocuk ve ergen nüfusta %5 ile %28 arasında olduğu belirtilmektedir (Havik vd., 2015; Kearney, 2001, 2008b; Kearney & Bensaheb, 2006). Okul reddi davranışının her biçiminin yaygınlığının ise %28-35 kadar yüksek olabileceği belirten araştırmalar mevcuttur (Kearney 2001; Sewell, 2008; Pina vd., 2009).

Okul reddinin yaygınlığını; yaklaşık %1 olarak (Burke & Silverman, 1987; Elliott, 1999; Heyne vd., 2001; Last & Strauss, 1990) açıklayanların yanısıra, yaklaşık %5 olarak (Egger vd., 2003; Havik vd., 2015; Ingles vd., 2015; Kearney & Sims, 1997; King & Bernstein, 2001) açıklayanlar ve yaklaşık %1 ila %10 arası (Kearney, 1995; King vd., 1996) açıklayanlar da olduğu görülmektedir. Tüm klinik başvuruda bulunan çocukların ise %5'inde okul reddi olduğu bildirilmektedir (Burke & Silverman, 1987; Hersov, 1985). Kronik okul reddi oranının istikrarlı bir şekilde artmakta olduğu görülmektedir (Beidel, 1991; Blumkin, 2016; Iwamoto & Yoshida, 1997). Bütün bu veriler dikkate alındığında okul reddi oranlarının doğru bir şekilde raporlanmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir (Blumkin, 2016).

Bütün bu alan yazını verileri incelendiğinde popülasyona göre dağılımda okul reddi yaygınlığının ciddi bir sorun olduğu dikkati çekmektedir. Bu kadar yaygınlığa sahip bir konuda alan yazının yeterli düzeyde olmaması, yapılan çalışmaların tanımlama, önleme ve sağaltım konusunda yetersiz kalması dikkat çekici bir durumdur.

### 2.1.2.2. Başlama Yaşı, Eğitim Durumu ve Dağılımı

Alan yazın incelendiğinde bazı araştırmalarda; özellikle de 5 ila 7 yaş arasında olan çocuklarda okul reddinin yoğun olduğunu (Sewell, 2008) ifade eden bulgular söz konusu iken; okul reddinin anaokulu ve ilkokul çağına göre ortaokul (erinlik ve ergenlik) çağında daha yüksek bir yaygınlığa sahip olduğunu ifade eden (Kearney vd., 1995; Last & Strauss, 1990) araştırmaların varlığı da son yıllarda tartışılmaktadır. Özellikle 5 ila 8 yaş arası öğrencilerde okul reddinin tanılmasındaki zorluklar ve okul

reddinin heterojen ve karmaşık yapısı gereği son yıllarda bu bulguların tek başına tam olarak doğru sonuçları yansıtmadığı kabul edilmektedir. Son yıllarda okul reddi, eğitim öğretim hayatı boyunca özellikle her yaşta çocukta görülebilmesi muhtemel (Munkhaugen vd., 2017) bir durumdur (Heyne vd., 2001). Ancak belli yaşlarda ve çocuğun yaşamındaki belli geçiş noktalarında en üst düzeye ulaştığı görülmektedir (Berg, 1996; Hersov, 1985; King vd., 2000). Özellikle çocuklarda 5 ile 6 yaşları arasında ve 10 ila 11 yaşları arasında pik yaptığı görülmüştür (King vd., 1996; Richardson, 2016). Bu çerçeveden bakıldığında okul reddi küçük çocuklarda (5-12 yaş arası) sıklıkla görülür, fakat ergenlerde de (ortalama 13 ve üzeri) özellikle fobik davranışın eşlik ettiği okul reddi de yaygın olarak görülmektedir (Elliott, 1999; Heyne vd., 2004). Yaşlara göre bakıldığında; erken yaşlarda karşılaşılan okul reddi, ani ve beklenmedik bir şekilde ve keskin bir görünüm sergilerken; geç yaşlarda karşılaşılan okul reddi ise sinsi ve yavaş bir şekilde kişide ani ve keskin bir değişiklik olmadan görülmektedir (Hersov, 1972). Sadece yaşa göre incelendiğinde okul reddi olan çocuklarda yaş büyüdükçe okul reddi sonucunda okul devamsızlığının arttığı görülmüştür (Hanna vd., 2006).

Okul reddinin öğrencilerin yaş ve eğitim durumuna göre dağılımlarında genel olarak farklılıklar söz konusu olmasa da okul reddine neden olan faktörler açısından yaş ve eğitim durumu dağılımında farklılıklar göstermektedir. Okul reddi yaşayan anaokulu ve ilkokul çağındaki çocuklarda ayrılık anksiyetesi, duygusal ve davranışsal problemlerin fazla olabileceği düşünülmektedir. Anaokulu ve ilkokul çağındaki çocukları (erinlik ve ergenlik öncesi) gelişimsel özellikleri gereği okul reddi yaşamaları durumunda anksiyete düzeyleri yüksek olduğunda anlık tepkileri şiddetli olabilmektedir. Fakat anlık reaksiyonları şiddetli ve düzensiz olsa da gelişimsel özelliği gereği ebeveynine bağlılığından dolayı ebeveynin yönlendirmeleri ile okul devamsızlığı düşük olabilmektedir. Ortaokul çağındaki çocukların (erinlik ve ergenlikten itibaren) gelişimsel özellikleri gereği okul reddi genellikle tekrarlayıcı, uzun süreli olma eğilimindedir. Anksiyete düzeyleri yüksek olduğunda da gelişimsel özelliği gereği; asilik, ebeveynlere ve öğretmenlere meydan okuyarak onlardan destek almama eğilimi; kontrolsüz ve olumsuz boyutta kendine yüksek güvenden dolayı okul reddinde kötüye gidiş ile birlikte okul devamsızlığında artış görülebilmektedir.

Okul reddi, ilk kez okul hayatına başlayan ve kademe değişikliklerinde yeni bir okulda eğitim öğretimine devam edecek öğrenciler arasında daha sık görülür. Bu nedenle, anaokuluna, ilkokula, ortaokula ve liseye başlayan öğrenciler özellikle risk

altındadır. Okul reddi yaşayan çocuklarda okul reddi bulguları genellikle tedaviden 1-2 yıl önce ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda okul reddi davranışına sahip öğrencilerin büyük bir yüzdesi okul reddini yaşadıkları ilk anlarda değil, üzerinden uzun bir zaman geçtikten sonra artık katlanılamayacak duruma gelindiğinde tedavi sürecine girmektedirler (Bernstein vd., 1990). Bu nedenle okul reddinin başlama yaşını veya dağılımını net olarak bilmek zordur. Sadece tedavi sürecine başlanan okul reddinin dağılımını net olarak verebilmenin mümkün olduğu görülebilmektedir.

### 2.1.2.3. Cinsiyete Göre Dağılımı

Okul reddi alan yazınları incelendiğinde cinsiyete göre dağılıma bakıldığında araştırmaların büyük bir çoğunluğunda; erkekler ve kızların eşit derecede etkilendiği görülmektedir (Berg, 1996; Bernstein vd., 1997; Gümüştas vd., 2014; Hersov, 1972; Heyne vd., 2001; Ingles vd., 2015; Kearney, 2001, 2008b; Kearney & Albano 2004; Kearney & Sims, 1997; King & Bernstein, 2001; King vd., 1996; Last vd., 1987; Richardson, 2016). Yapılan alan yazını taramasında sadece Berg (1997)'in yaptığı araştırmada; kızların erkeklerden daha fazla etkilendiği bulunmuştur. Alan yazınına bakıldığında okul reddinin kız veya erkek olmak ile ilişkili bir kavram olmadığı ortaya çıkmaktadır. Kız olmanın veya erkek olmanın getirdiği özellikler değil de farklı özelliklerin veya faktörlerin okul reddini tetiklediği görülmektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda ise; Gümüştas ve diğerleri (2014)'nin araştırmasında yurtdışı alan yazınındaki genel yaygınlığa paralel olarak erkeklerde ve kızlarda yaygınlığın eşit olduğu bulunmuştur. Ancak Bahalı ve diğerleri (2009) ve Özcan ve diğerleri (2006)'nin araştırmalarında erkeklerde kızlara göre daha yaygın olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Türkiye’de yapılan bu iki araştırmanın yaygınlıklarının yurt dışı alan yazınlarındaki dağılıma uymamasının, sosyokültürel etkenler ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de ailelerin erkek çocuklara olan farklı öneme sahip bakış açısı, kız çocuklarının eğitimi konusunda yeterli desteğin olmaması gibi sosyokültürel faktörlerden dolayı öğrencilerde okul reddi ortaya çıktığında kız çocuklara göre erkek çocuklarla daha çok ilgilenildiğinden dolayı böyle bir farklılaşmanın görüldüğü düşünülmektedir (Bahalı vd., 2009). Kız ve erkek çocukların okul reddini yaşama nedeni göz önüne alındığında ise Türkiye’de Gümüştas ve diğerleri (2014)'nin yaptığı araştırmada; okul reddi kız çocuklarda ilkökula başladığı

dönemlerde anksiyete bozukluğu tanısı ile birlikte görülürken; erkeklerde ise çoğunlukla yaygın davranışsal bozukluğun eşlik ettiği lise döneminde görülmektedir.

#### **2.1.2.4. Aile Yapısına Göre Dağılımı**

Aile ilişkilerinin çoğunlukla okul reddi nedenleri arasında veya okul reddinin klinik gidişini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Hersov, 1960). Okul reddi, tek ebeveynli ailelerde yüksek çıkmaktadır (Berg, 1980; Bernstein & Borchardt, 1996; Last & Strauss, 1990). Okul reddi olan çocukların ve ergenlerin % 0' ının tek ebeveynle yaşayan çocuklar olduğu ve bu çocukların %90' ının ise sadece anne ile yaşayan çocuklar olduğu görülmektedir (Bernstein vd., 1990). Tek ebeveyn ile yaşamanın okul reddini tetiklediği ve olumsuz etkilediği görülmektedir. Özellikle okul reddi yaşayan çocuk veya ergenlerde aşırı koruyucu tutuma sahip annelerin etkisinin yüksek olduğu (Berg & McGuire, 1974) ve sadece anne ile yaşayan çocuklarda görülen duygusal bozukluk oranları, anne/baba ile birlikte yaşayan çocuklarla karşılaştırıldığında istatistiksel olarak daha yüksek oranlarda olduğu görülmüştür (Underwood & Kamien, 1984). Sadece anne ile yaşayan çocuklar sosyal uyumsuzluk ve psikolojik zorluklar açısından en yüksek riski taşımakta olduğu ifade edilse de Kellam ve diğerleri (1977) ile Wadsworth ve diğerleri (1985)' e göre; tek ebeveyn ile birlikte üvey ebeveyn ile yaşayan çocuklar, tek ebeveynle yaşayan çocuklara göre psikolojik problemler açısından artmış risk altında oldukları görülmüştür (Akt., Bernstein & Borchardt, 1996). Bununla birlikte bazı araştırmalarda da anne ile birlikte üvey baba ile yaşayan çocuklar risk açısından tek başına anne ile yaşayan çocukların yaşadıkları risk ile benzerlik gösterdiği bulunmuştur (Bernstein & Borchardt, 1996).

Özellikle çocukların baba kaybı yaşaması sonucu sadece anne ile yaşayan çocuklarda anne ile çocuk arasında aşırı yakın, karşılıklı bağımlı bir ilişki olabileceğinden dolayı bu da çocukta ayrılma anksiyetesi ve/veya okul reddi ile birlikte depresyona yol açabileceği düşünülmektedir. Bu durum ile ilgili Bernstein ve Borchardt, (1996)' ın görüşleri de anksiyete veya depresif bozukluklara yatkın çocuklar ve ergenlerin tek ebeveynle yaşamaları durumunda okulu reddetme olasılıklarının daha yüksek olabileceği yönündedir. Özellikle tek ebeveynle yaşayan çocuklarda diğer ebeveynin yokluğunu çocuğa hissettirmeme gayretiyle birlikte çocuğun yanında olan ebeveynin her iki ebeveyn görevlerini sahiplendiği görülmektedir. Bu sahiplenme

duygusunun zamanla aşırı yakınlık ve bağımlı ilişkilerin kurulmasına neden olması gibi faktörlerden dolayı çocuğa zarar verdiği görülmektedir.

Büyük, orta veya tek çocuk olmaktan ziyade ailedeki en küçük çocuk olmanın okul reddini artırdığı görülmüştür (Bernstein & Borchardt, 1996). Birkaç çocuğa sahip bir ailede en gençlerin etkilenme olasılığı daha yüksektir ve ebeveynler genellikle beklenenden daha yaşlıdır (Berg, 1996). Bu bulguların aksine Türkiye’de yapılan bir araştırmada ise okul reddinin çoğunlukla bir ya da iki çocuklu ailelerde daha sık görüldüğü ve genellikle de ilk çocuklarda görüldüğü saptanmıştır (Bahalı vd., 2009). Bu durumların aksine geniş aile ile yaşayan çocuklarda okul reddinin ortaya çıkma olasılığının az olduğu görülmektedir. Bernstein ve Borchard (1996)’ın yaptığı araştırmada da evde ikinci erişkinlerin varlığının (büyükanne ve dede gibi) anne ve baba ile yaşayan çocuklarda olduğu gibi okul reddi olma olasılığının az olduğu bulunmuştur.

#### **2.1.2.5. Sosyokültürel Farklılıklara Göre Dağılımı**

Sosyoekonomik statü ile okul reddi arasında doğrudan bağlantı görünmemektedir. Sosyoekonomik sınıflamada anlamlı bir farklılık yoktur (Berg, 1996; Bernstein & Borchardt, 1996; Valles & Oddy, 1984). Okul reddi davranışı olan gençler arasında sosyoekonomik durum veya etnik köken bakımından değişiklik söz konusu olsa da çok az bir değişkenliğin olduğu söylenebilir (Bernstein vd., 1997; Kearney, 2001; Kearney & Albano 2004; Last vd, 1987). Bu çerçevede okul reddi yaşamının çocukların sosyoekonomik yönlerinden kaynaklanmadığı söylenebilmektedir. Sadece Berg (1997)’in yaptığı araştırmada ciddi sosyal dezavantajın okul reddinde belirgin olabileceği bulunmuştur. Bu durumda genel olarak sosyal, ekonomik ve sosyoekonomik farklılıkların direkt çocuklarda etkili olmadığı sadece ciddi boyutta bir dezavantajlı durum söz konusu olduğunda çocukların olumsuz etkilenebileceği düşünülmektedir.

#### **2.1.3. Ailesel Özellikler**

Sorunlu aile ve sosyal çevrelerin okul reddi ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Berg vd., 1993; Bernstein & Borchardt, 1996; Bernstein vd., 1990, 1999). Okul reddi yaşayan çocukta ev durumunun hassas bir şekilde araştırılması gerekmektedir. Ev ortamında çocuğun anksiyetesine neden olan bariz bir değişiklik söz konusu olabilmektedir. Ev ortamında fiziksel veya zihinsel hastalıklar, aile içi şiddet veya aile kavgaları vb. gibi ciddi bir problem olabilir. Bunların herhangi biri çocuğun evden ayrılma konusunda

endişeli ya da isteksiz olmasına neden olmakta veya ev ortamında aile için koruyucu bir role sahip olduklarını çocuğa hissettirebilir (Katz vd., 2016). Aile ilişkileri ve ev ortamı çoğu zaman o kadar çarpık bir durumdadır ki çoğu ruh sağlığı uzmanı okul reddini bir "aile" sorunu olarak görmekte ve buna göre davranmaktadır (Hersov, 1972).

Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının okula devam etmesine yardımcı olmak amacıyla çocuklarına evde çok az destek oldukları veya hiç destek olmadıkları görülmektedir. Bazen okula devam etmenin söz konusu olduğu durumlarda ebeveynlerin sorumsuzca hareket ettikleri ve çocuklarıyla ilgilenme konusunda basit ve tuhaf mazeretler ürettikleri gözlenmektedir (Berg, 1997). Bir başka problemlilik durum ise babanın veya özellikle annenin öğrenciyi evde tutması, okul zamanı içerisinde evde çocuğun istediklerini yaparak onu ödüllendirmesi sonucunda öğrencinin adeta okul yerine evde kalmasının desteklenmesi gibi ailesel durumlar okul reddini yaşama ve şiddetini artırmaya etkisi olmaktadır.

Okul reddi yaşayan öğrencilerin anne-babaları, özellikle de anneler, biraz fazla koruyucu olma eğilimindedirler (Berg & McGuire, 1974). Özellikle araştırmalarda annelerin aşırı koruyucu, bağımlı yapısından dolayı okul reddini artırdığı ifade edilmektedir. Ancak yapılan alan yazını taramasında okul reddi olan çocukların babalarının özellikleri konusunda fazla bir çalışma olmadığı görülmüştür. Yapılan nadir çalışmalarda ise babanın ebeveyn işlevlerinde pasif, bağımlı ve etkisiz olarak tanımlandığı görülmektedir (Martin vd., 1999; Skynner, 1974). Babanın çocukla yeterli düzeyde aynı ortamda zaman geçirememesi veya geçirdiği zaman dilimini de verimli ve etkili geçirememesi çocukta baba yoksunluğa sebep olmaktadır. Bu durumda çocukta okul reddi oluşabilmekte ve pek çok problemi devamında getirebilmektedir.

Çocuklarda okul reddi faktörlerini belirlemek için yapılan aile ve ikiz çalışmaların sonuçları; okul reddini de içeren duygusal sorunların odağında muhtemelen çocukta aileden gelen bir biyolojik kırılganlık veya yatkınlık olduğunu göstermektedir (King vd., 1995). Okul reddi sergileyen birçok çocuğun annesinin kaygı ve depresyon düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür (Hersov, 1972; Heyne, 1999). Diğer aile bireylerinde fiziksel ya da psikiyatrik hastalıklar, ebeveyn işsizliği, düşük eğitim seviyesi ve zayıf yetişkin desteği ve katılımı olan dağınık ve güvensiz ev ortamı bildirilen faktörlerden biridir (Bahalı vd., 2011; Kearney, 2008b).

Türkiye’de yapılan araştırmalarda da okul reddinde ebeveyn ve ailesel risk faktörleri değerlendirildiğinde, ebeveyn veya çocukta organik hastalık öyküsünün bulunması, ebeveyn veya akrabalarında psikiyatrik bulguların varlığı ve ebeveynlerin

cezalandırıcı tutumları gibi olumsuz durumların okul reddini etkilediği bulunmuştur (Bahalı vd., 2011). Ayrıca okul reddi ile anksiyete bozukluğu tanısı olan çocukların ebeveynlerinde psikolojik rahatsızlıkların yoğun olduğu görülmektedir (Bahalı vd., 2009; Özcan vd., 2006).

#### **2.1.4. Okul ve Okul İle İlgili Özellikler**

Öğrencilerin düzenli olarak okula devam etmesi; öğrencilerin kişisel, duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerinde önemlidir (Kearney 2006b, 2008b) ve bundan dolayı çocukların okula devam etmesi gerekmektedir. Zorunlu eğitimin olduğu tüm ülkelerde okul reddinin olduğu bilinmektedir (Berg & Nursten, 1996). Okulun kendisinin çeşitli nedenlerden dolayı sorun olabildiği görülebilmekte (Katz vd., 2016), fakat yapılan araştırmalarda okul reddinin okul ve okul ortamları ile ilişkisi üzerine bulguların yetersiz düzeyde olduğu düşünülmektedir (Havik vd., 2014). Okulların ve sınıfların boyutuyla ilgili okulun fiziksel özelliklerinin okul reddi ile direkt ilişkisinin olmadığı düşünülmektedir. Ancak çocukların okuduğu okulla ilgili olumlu ve olumsuz yönde etkisi olabilecek şekilde okulun fiziksel özelliklerinin dışında farklı boyutlarına ve faktörlerine duyarlı olduğu bilinmektedir.

Yüksek kaliteli öğretim desteği özellikle önemlidir, çünkü okul reddi riski altındaki öğrenciler akademik başarı ve değerlendirme konusunda aşırı kaygılı olma eğilimindedirler (Kearney 2008b). Algılanan akademik zorlukların olması ve akademik başarısızlık korkusunun hissedilmesi, okul devamsızlığı durumuyla ilgilidir (Hersov 1960). Okulda karşılaşılan akademik ve sosyal zorlukların kombinasyonu, özellikle duygusal açıdan hassas öğrenciler için daha yıkıcı olabilmektedir (Havik vd., 2014). Okula devam edemeyen öğrenciler, özellikle de arkadaş edinme ve arkadaşlığı devam ettirme konularında sosyal olarak zorluk çekmektedirler (Egger vd., 2003). Disiplin sorunları, akranlar arası sorunlu ilişkiler, okul şiddeti ve sınıf içi huzursuzluklara sahip güvensiz bir okul ortamı da okul reddini artırabilmektedir (Egger vd., 2003; Havik vd., 2014; Kearney 2008b; Kearney & Hugelshofer 2000; Taylor & Adelman 1990).

Arkadaş edinememe, izole olma, akran çatışmaları ve diğer öğrencilerden korkma gibi zorluklar OR ile ilişkili bulunmuştur (Kearney 2008b; Taylor & Adelman 1990). Düşük akademik ve sosyal destek, okulda sıkıntılara ve zorbalığa maruz kalma gibi belirli okul faktörlerinin devam etmesiyle ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Kearney & Silverman 1996; Kearney 2008b). Egger vd., (2003) yaptığı çalışmada okul

reddi yaşıyan öğrencilerin üçte birinin zorbalık mağduru olduğu görülmüştür. Zorbalık mağduru olmanın okul devamsızlığı için önemli bir neden olduğunu ortaya koymaktadır (Kearney 2008b; Lyon & Cotler 2007; Thambirajah vd., 2008). Aynı zamanda zorbalık mağduru bir çocuk bu konuda konuşmayabilir ve sessizlik çekebilir (Thambirajah vd., 2008). Bu bağlamda okul reddinin azaltılmasına yönelik bir tedbir olarak zorbalığı önleme çabalarının önemi vurgulanmaktadır (Havik vd., 2014, 2015).

Öğretmen ile öğrenci etkileşimlerindeki yetersizlikler genellikle okul devamsızlığı için risk teşkil etmektedir (Fortin vd., 2006; Kearney 2008b; Lyon & Cotler 2007). Öğretmenlerin derslere girmemesi, uzun süreli öğretmen yokluğu gibi faktörler de okul reddini etkilemektedir (Blagg, 1987; Hersov, 1985; Kearney, 2001; Kearney & Hugelshofer, 2000; King vd., 1995). Öğretmenlerin sınıf yönetiminin dolaylı olarak okul reddi nedenleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenin çeşitli sınıf etkinliklerini etkili bir şekilde organize edebilmesi ve uygulamasının okul reddini engelleyebileceği düşünülmektedir (Havik vd., 2015).

Anaokuluna, ilkokula, ortaokula ve liseye yeni başlayan veya yeni bir okula geçiş yapan öğrencilerin okula devam etmeme riski yüksektir (Kearney & Bates 2005; Kearney vd., 2004; King & Bernstein 2001). Öğrencilerin okul değişikliği veya sınıf değişikliği yaparak yeni bir ortama girmesi sonucunda, var olan sosyal gruba entegrasyonu zor olabilmektedir. Öğrenciler, birçok yönden savunmasız kalabileceği gibi akranları ile ilişkilerinde akranlarının verdiği kararlara daha duyarlı olabilmekte ve akranları tarafından yalnızlığa itilebilmektedir.

Havik ve diğerleri (2014), yaptığı çalışmada okullarda çocuklarının durumuyla ilgili ebeveynlerin okul ile ilgili tanımladıkları etmenleri 4 ana tema altında toplamıştır (Tablo – 2.3). Bu etmenlerde bir sıkıntı olduğunda çocukların okulu reddetme riskinin arttığı düşünülmektedir.



Tablo 3.

*Ebeveynlerin Okuldan Öncelikli Beklentileri (Havik vd., 2014).*

İstenen Temel Etmenler	Etmenler
1 Okuldan istenen faktörler	Gürültüsüz, dağınık olmayan sınıflar Korkutucu olmayan öğretmen davranışı Diğer öğrencilerle ilgili sosyal talepler Akademik talepler
2 Öğretmen desteği	Öğretmenlerden duygusal destek Öğretim desteği, örgütsel destek ve öngörülebilirlik Ev-okul iletişimi
3 Diğer öğrencilerin desteği	Değerli olmak ve arkadaş olmak
4 Okul düzeyinde diğer destekleyici faktörler	Öğretmenler Arası İletişim Olanaklar Okul veya sınıfın boyutu Genel okul desteği

### 2.1.5. Tanı ve Değerlendirme

Uluslararası psikiyatrik tanı ve sınıflama kriterleri incelendiğinde (DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı ve ICD-10 Hastalık Sınıflandırma Kitapçığı) okul reddi; kendi başına bir tanı olarak kabul edilmemekte sadece ayrılık anksiyetesi, sosyal fobi ve okul fobisi vb. gibi tanılardan kaynaklanan belirtilerden oluşan bir olgu olarak görülmektedir (King & Bernstein, 2001; Nguyen, 2017; Romani vd., 2017). Bu kapsamda okul reddi incelendiğinde; depresyon, anksiyete, ayrılma ayrılık anksiyetesi, okul fobisi ve sosyal fobinin bir karışımından oluşan heterojen bir olgudur (Ek & Eriksson, 2013). Semptomatik ve teşhis edici yönüyle heterojen olması ve sayısız semptomla karşı karşıya kalınmasından dolayı okul reddi biçimlerini kategori halinde tanılamak zordur (Berg vd., 1985; Egger vd., 2003; Kearney, 2002; King vd., 1996, 2000).

Okul reddi davranışı; sıklıkla ya bir sorundan oluşmakta ya da birincil bir sorun ile birlikte bir dizi sorun içiren heterojen bir olgu olarak görülmektedir. Bu kapsamda okul reddinin birincil sorun olabileceği veya birkaç sorunla birlikte görülebileceği göz ardı edilmemelidir (Kearney & Sims, 1997). Tanılama sürecinde karşılaşılan bu süreçler dikkate alındığında doğru sınıflandırma, değerlendirme ve tedavi ruh sağlığı uzmanları

için önemlidir (Kearney, 2002). Okul reddi başlangıcı, akut veya kroniktir (Heyne vd., 2001). Şüphelenilen okul reddi davranışlarının hızlı bir şekilde belirlenmesi okul personeline ve ruh sağlığı uzmanına erken müdahale imkânı sağlayarak önleyici ve koruyucu çalışmaların etkin ve hızlı ilerlemesini sağlayacaktır (Katz vd., 2016; Lingenfelter & Hartung, 2015). Okul reddini tanımlama sürecinde ilk adım etkin, hızlı ve verimli bir şekilde araştırma ve analiz süreciyle birlikte katkıda bulunan faktörleri net olarak değerlendirebilmektir (Heyne vd, 2001). Fakat günümüz şartlarında okul reddi davranışlarının etiolojisinin tıbbi sorunlardan, anksiyete ya da diğer faktörlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek ve izlemek zor görülmektedir. En azından kısmen bu konuyla ilgili doğru verilerin okul reddinin özel ve evrensel bir tanımlaması olmaksızın ölçülmesi zordur (Kearney, 2008b).

Okul reddi, fiziksel olarak hatta psikiyatrik hastalık olarak taklit edilebilmektedir. Bu nedenle çocuğun uğradığı durumun okul reddi olarak tanımlanmasının zorlaştığı görülmektedir. Ebeveynleri ve etkilenen çocuğu okul reddinin ana problem olduğuna ikna etmek zaman ve çaba gerektirebilir. Bu süreç, bu tür vakaları yönetmenin ilk adımıdır (Berg, 1985). Okul reddi, çocuğun aile ortamından ve okul ortamının boğucu baskılarından kaçınması için erken ayırıcı tanı yapılması önemli olan özel bir sorundur (Christogiorgos & Giannakopoulos, 2014). Okul reddi semptomları ve sonuçları hakkında ve süreçte nelerle karşılaşma ihtimali olduğu hususunda bilgi sahibi olunmalıdır. Ebeveynler ve aile üyeleri genellikle problem hakkında bilgi sahibi olmadığı için, gerçekte neler olduğuna dair çarpık bir resim çizebilirler. Özellikle davranış belirtilerinde çocuğun lehine olabilecek fiziksel, bilişsel ve duygusal belirtilere dikkat edilmesi gerekmektedir.

Klinik dışı ortamlarda okula devam sorunları ve psikopatoloji ile ilgili çok az çalışma bulunmaktadır (Egger vd., 2003). Okul reddi tanılama sürecinin henüz tam olarak netleşmemesi, içerisinde pek çok faktörü barındırmasına rağmen okul reddi üzerine araştırmaların kısıtlı olduğu görülmektedir.

### **2.1.6. Klinik Görünüm**

Okul reddinin klinik görünümünde herhangi bir psikiyatrik bozukluk olmayabileceğini ifade eden araştırmalar (Berg, 1997) söz konusu olsa da okul reddinin birçok psikiyatrik bozuklukla ilişkili olduğunu açıklayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Çocuğun evden okula gitme durumu ile sınırlı duygusal üzüntüsünün

neden olabileceği okul reddi söz konusu olabileceği gibi anksiyete ve depresyon ile karakterize edilen daha genel bir rahatsızlığın bir parçası olan okul reddi de söz konusu olabilmektedir (Berg, 1996). Okula gitmeyi reddeden çocukların genellikle devamsızlık yapmalarını tetikleyen psikiyatrik bozuklukların olduğu söylenmektedir (Kearney, 2008b).

Okul fobisi ve okul reddi zaman zaman ayrılık anksiyetesi ile birlikte kullanılmıştır. Özellikle DSM-III'te ayrılık anksiyetesinin tanısal kategorisinin tanımlanmasından bugüne kadar okul reddi, duygusal ya da davranışsal bir bozukluğun davranışsal bir yönü olarak görülmekle birlikte, ayrı bir klinik tanı olarak kabul edilmemiştir (Hanna vd., 2006). Okul reddinin klinik özellikleri başka ruhsal rahatsızlıklarla tanımlanmakla birlikte büyük ölçüde heterojen bir dizi içselleştirilmiş ve dışa dönük davranış problemleri ve aile dinamiklerindeki problemlerden kaynaklanmaktadır (Berg vd., 1993; Kearney, 2001; Kearney & Albano, 2004).

Psikiyatrik bozukluklar okul reddi vakalarında sık görülür (Egger vd, 2003). Okulu reddetme genellikle çocuklarda anksiyetenin bir göstergesidir ve şiddetli okul reddi yaşayan çocuklarda bir veya daha fazla anksiyete bozukluğu ölçütleri görülmektedir (Bernstein, 1991; Kearney & Albano, 2004; Last & Strauss, 1990). Okul reddine en yaygın eşlik eden psikiyatrik bozuklukların; ayrılma anksiyete bozukluğu (Egger vd., 2003; Hansen vd., 1998; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004; King & Bernstein, 2001), yaygın anksiyete bozukluğu (Egger vd., 2003; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004), anksiyete ile uyumlu bozukluklar (Egger vd., 2003; Heyne vd., 2001), duygudurum bozuklukları (Egger vd., 2003; Heyne, 1999; Last & Strauss, 1990; Last vd., 1998), sosyal fobi ve özgül fobi (Egger vd., 2003; Hansen vd., 1998; Heyne vd., 2001; King & Bernstein, 2001), depresyon (Berg, 1996; Egger vd., 2003; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004), karşıt olma-karşı gelme bozukluğu (Egger vd., 2003; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004), davranış bozukluğu, madde kullanımı (Egger vd., 2003; Kearney & Albano, 2004) gibi bozukluklar olduğu araştırmalarda görülmüştür.

Ayrıca okul reddine eşlik eden psikiyatrik bozuklukları oranlarına göre inceleyen araştırma bulgularına da göz atmakta yarar var. Egger ve diğerleri (2003), okula gitmeyen gençlerin yaklaşık %90'ında psikiyatrik bozukluklara rastlanıldığını belirtmişlerdir. Birkaç araştırmada; okul reddi sergileyen çocukların yaklaşık %20'sinde duygudurum bozuklukları görülmektedir (Heyne, 1999; Last & Strauss, 1990; Last vd., 1998). Aynı zamanda ayrılma anksiyete bozukluğu (%22,4), genel anksiyete bozukluğu

(%10.5), karşıt olma-karşı gelme bozukluğu (%8.4), depresyon (%4.9), özgül fobi (%4.2), sosyal kaygı (%3.5) ve davranış bozukluğu (%2.8) gibi birçok psikiyatrik bozuklukla da karşılaşmaktadır (Kearney & Bensaheb, 2006). Bu verilere ek olarak yakın zamanda yapılmış bir çalışmada ise okul reddi davranışı gösteren öğrencilerde sosyal fobi (%59), ayrılma kaygı bozukluğu (%50), depresyon (%32) ve yaygın anksiyete bozukluğu (%18) olmak üzere dört tane psikiyatrik bozukluğu ana teşhis olarak bulmuşlardır (Romani vd., 2017).

Okul reddinde görülen psikiyatrik bozukluklar genel olarak incelenmiş olsa da çocukların gelişim dönemlerinin getirdiği özellikler ve kişilik yapılarından dolayı her yaş grubunda farklılık gösterebilmektedir. Çocukların gelişimsel dönemleri dikkate alındığında okul reddinde görülen psikiyatrik bozuklukları çocukların yaşlarına göre de incelemek gerekmektedir. Okul öncesi dönem ve ilkokula yeni başlayan çocuklarda görülen en yaygın bozukluk ayrılık anksiyetesidir (Heyne vd., 2001; Katz vd., 2016). Çocukların yaşları büyüdükçe okul reddi genel anksiyete bozukluğu, sosyal anksiyete ve depresyon gibi anksiyete belirtileri ile birlikte ortaya çıkmaktadır (Bernstein & Borhardt, 1991). Özellikle ergenlik çağında olan çocuklarda duygudurum bozukluklarının okul reddine daha çok eşlik ettiği görülmektedir (Egger vd., 2003). Ergenlik çağında okul reddi yaşayan çocukların anaokulu ve ilkokul çağındaki çocuklara göre depresyona maruz kalma riskleri daha yüksektir (Kearney, 1993).

Okul reddi yaşayan çocuğun duygusal sıkıntısı sıklıkla anksiyete bozukluğuyla ilişkilidir ancak duygudurum bozukluğu ile de ilişkili olabilir (Heyne vd., 2001). Çok çeşitli anksiyete belirtileri ve depresif bozukluklar okul reddi ile ilişkilendirilebilir (Bernstein, 1991; Egger vd., 2003; Hansen vd., 1998; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004). Depresif belirtilerin yoğunlaştığı gençlerde hem arkadaşlarından hem de aileden kendilerini soyutlama ile birlikte okula gitmeyi reddetme kendini gösterebilir. (Ek & Eriksson, 2013). Okula gitmeyi reddeden çocukların yaklaşık yarısında depresyon olduğu görülmüştür. (Egger vd., 2003). Sosyal anksiyete bozukluğu (SAB) olan birçok çocuğun okuldan kaçınmaya çalıştığı görülmektedir (Heyne vd., 2004; Kearney & Bates, 2005). Heyne ve diğerleri (2004)'nin yaptığı araştırmada okula gitmeyi reddeden çocukların yaklaşık %30 ila %38'i SAB için tanı kriterlerini karşıladığı görülmektedir. Ayrıca, Farris ve Jouriles, (1993)'in bulgularına göre de SAB olgularının %33 ile %50'si okul fobisi ile ilişkilidir ve okul korkusu, okul ortamından kaçınma ile karakterize olduğu görülmüştür (Akt. Doobay, 2008).

Somatik semptomlar sıklıkla okul reddi ile ilişkilidir (Bernstein vd., 1997). Okul reddi yaşayan çocuklar yakın ailesiyle, okul ve toplumla çatışma yaşayabilir ve böylece sosyal ve psikolojik refah düzeyi olumsuz etkilenir (Christogiorgos & Giannakopoulos, 2014). Okul reddi davranışı sergileyen çocuklar ayrıca disfori, sinirlilik, gözyaşı hissi, sosyal çekilme, konsantrasyon güçlüğü ve uyku bozukluğu gibi depresif özellikler de gösterebilir (Heyne vd., 2004; Kearney & Bates, 2005). Kabus görme ve gece korkuları karışık okul reddi ile kuvvetli bir şekilde ilişkilidir ve kaygı verici okul reddi ile somatik şikâyetler arasındaki ilişkinin var olduğu bulunmuştur (Bernstein vd., 1997; Egger vd., 2003). Çocuklukta uyku sorunları sık görülmektedir ve uyku problemleri ile anksiyete bozukluklarıyla ilişkili okul reddi davranışı arasında bir ilişki vardır. Ancak bu ilişkiyi daha iyi tanımlamak için daha fazla araştırma gerekmektedir (Hochadel vd., 2014). Ayrıca dil bozuklukları ve öğrenme engelleri ile ilişkisi de yüksek bulunmuştur (Havik vd., 2015).

Yaygın davranış sorunlarının okul reddi için bir özellik olmadığını ifade eden araştırma bulgularına ulaşan bilim insanları olsa da (Heyne vd., 2001) yaygın olarak görülen davranış sorunlarının okul reddi ile ilişkisinin olduğu düşünülmektedir. Alan yazını incelendiğinde bu düşüncelere yer verilse de yaygın davranış sorunları ile ilgili araştırma bulguları kısıtlıdır. Çeşitli araştırmalar, okul reddi davranışıyla öğrencilerin somatik şikâyetlerinin yanı sıra duygusal ve davranışsal sorunların yüksek oranlarda olduğunu bildirmiştir (Egger vd., 2003; Kearney & Albano, 2004). Okul reddi hem çocukluk hem de ergenlikte duygusal bozukluğun da önemli bir semptomudur (Berg, 1992).

Türkiye’de okul reddine en yaygın eşlik eden psikiyatrik bozuklukların belirlenmesi yönünde yapılan bazı araştırma bulgularında ise ayrılma anksiyete bozukluğu (AAB) başta olmak üzere anksiyete bozukluğu (Bahalı vd., 2009; Gümüştas vd., 2014; Özcan vd., 2006) ve depresif bozukluk tanılarının (Bahalı vd., 2009; Özcan vd., 2006) ön plana çıktığı görülmektedir. Bahalı ve diğerleri (2009) ayrılık anksiyete bozukluğu yaşayan çocuklarda özellikle bağlandığı yakınındaki kişiden kopamadığı için okula gitmek istememe ile okul reddinin başladığını belirtmiştir. Aynı araştırmacılar çocuğun bağlandığı kişiden uzaklaştıkça aşırı anksiyete belirtileri ile birlikte fiziksel ve biyolojik yakınma, sürekli anksiyete hâli, evde tek başına kalamama, yalnız bir ortama girememe gibi durumlarla sık karşılaşıldığını ifade etmişlerdir. Okul reddinde ayrılık anksiyete bozukluğu eşlik eden çocuklarda bu belirtilerden en az bir veya birkaçı söz konusu olabileceğinden çocukların okula gitmesi daha da zor olabilmektedir. Bahalı ve

diğerleri (2009)' nin yaptığı araştırma verilerine göre Türkiye' de çocuklarda okul reddi ile birlikte görülen ruhsal bozukluklar Tablo-2. 4.' de verilmiştir.

Tablo 4.

*Okul Reddi Olan Çocuklarda Görülen Ruhsal Bozukluklar (Bahalı ve diğerleri, 2009)*

Anksiyete Bozuklukları	Ayrılma Anksiyetesi Bozukluğu
	BTA Anksiyete Bozukluğu
	Sosyal/Basit Fobi
	Panik Bozukluk
	Agorafobili Panik Bozukluk
	Travma Sonrası Stres Bozukluğu
	Agorafobi
Duygudurum Bozuklukları	Depresif Bozukluk
	Distimi
Yıkıcı Davranım Bozuklukları	Karşıt Olma-Karşı Gelme Bozukluğu
	Davranım Bozukluğu
	Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
	BTA Yıkıcı Davranım Bozukluğu
Diğer Bozukluklar	Uyum Bozukluğu (Depresif Duygudurum veya Anksiyete ile giden)
	Öğrenme Bozukluğu
	Madde Kötüye Kullanımı

BTA: Başka türlü adlandırılmayan

### 2.1.7. Klinik Gidiş

Savunmasız kalan bir çocuk nispeten kısa bir zaman içinde hem evde hem de okulda bir dizi endişe ile karşı karşıya kaldığında yoğun anksiyete yaşayabilmektedir. Anksiyete ise okul reddetme durumuyla sonuçlanabilmektedir (Yule vd., 1980). Okul reddi; ruh sağlığı uzmanları ve eğitimciler için zorlayıcı karmaşıklık ve çeşitliliği yansıtan bir durumdur. (Chorpita vd., 1996; Heyne vd., 2001). Okul reddi davranışları aileler için potansiyel olarak yıkıcı bir sorundur ve tedavi edilmeden bırakıldığında, çocuk için kısa ve uzun vadede risk oluşturmaktadır (Brandibas, 2004; Heyne vd., 2001; Kearney 2007; Kearney & Bates 2005; Kearney & Bensaheb, 2006). Okul reddi hem kısa hem de uzun vadede çocuğun duygusal, sosyal ve eğitim gelişimini aynı zamanda aile ilişkilerini bozan ve daha sonraki yaşlarda (ergenlik ve erişkinlikte) sosyal ve ruh sağlığı ile ilgili öngörülen sorunlara neden olmaktadır (Egger vd., 2003; Kearney & Silverman, 1995). Bu durumda kendini çaresiz hisseden ebeveynler ve okul personeli de

stres yaşamaktadır (Prabhuswamy vd., 2007). Okul reddi; ciddi sonuçlar doğuran, mümkün olduğunca erken ele alınması gereken ve tanılama ile sağaltım sürecinde hassas olunması gereken önemli bir olgudur (Kearney, 2006a). Erken tanılama ve etkin sağaltım süreci kısa ve uzun vadeli risklerin azalmasında etkili olacaktır (Nguyen, 2017). Okul reddi davranışlarının ağır sonuçları nedeniyle kanıta dayalı bir terapi tekniğinin kullanımı çok önemlidir (Blumkin, 2016).

Okul reddi zamanında tedavi edilemezse çocuklar akademik başarısızlık, okul devamsızlıkları, akranlara karşı yabancılaşma, sosyal etkileşimde azalma gibi sonuçlarla; aileler ise hukuki ve mali zorluklar, okul–ebeveyn ve/veya aile çatışmaları, çocukları kontrol edememe, ailenin günlük işleyişinde ciddi bozulma gibi birçok kısa vadeli sonuçlarla karşılaşmaktadırlar (Kearney, 2001; Kearney & Albano, 2007; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Sims, 1997; King vd., 1995).

Okul reddetme davranışının uzun vadeli etkileri hakkında ise çok az şey bilinmektedir (Doobay, 2008). Yine de yapılan kısıtlı araştırmalar çerçevesinde, okul reddi zamanında tedavi edilemezse çocukta uzun vadeli önemli etkilere neden olduğu gözlemlenmiştir. Bu etkiler arasında okulu asma, okul terki, üniversiteye devam etme şansının azalması, iş ve evlilik konularında olumsuz sonuçlar alınması, madde kullanımı, yasadışı davranışlar, ekonomik sıkıntılar, toplumsal uyumsuzluk ve sıklıkla endişe ve depresyon ile ilişkili zayıf psikolojik işlevler ve yetişkinlikte daha fazla psikiyatrik yardım ihtiyacı bulunmaktadır (Berg & Jackson, 1985; Blumkin, 2016; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Sims, 1997; Last & Strauss, 1990). Özellikle Last ve Strauss (1990)'un araştırmasında okul reddi yaşayan çocuklarda uzun vadede karşılaşılan riskleri 3 ana başlıkta: psikiyatrik sonuçlar (davranış bozuklukları, fobi vb. gibi), sosyo-ekonomik sonuçlar (işsizlik vb. gibi) ve sosyal sonuçlar (topluma karışamama, yeterli sosyal ilişki kuramama vb. gibi) olmak üzere toplamıştır.

Okul reddini takip eden araştırmalar, genel nüfus veya kontrol gruplarına göre okul reddi gösteren çocukların psikiyatrik rahatsızlığa yakalanma veya yardım talep etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Berg & Jackson, 1985). Okul reddinin de içinde olduğu okul devamsızlıklarının olumsuz sonuçları arasında: yetişkin zihinsel ve ruh sağlığı bozuklukları, okulu bırakma, şiddet, yaralanma, suçlara itilme, alkol kullanımı, madde kullanımı, intihar girişimi, riskli cinsel davranış, genç gebelik, istismar gibi durumlar söz konusudur (Carroll 2010; Katz vd., 2016; Kearney 2008a; King & Bernstein 2001). Okul reddi çocuğun sosyal, duygusal ve akademik

gelişimi için ciddi sorunlar yaratmaktadır (Kearney 2008a; Prabhuswamy vd., 2007; Thambirajah vd., 2008).

Okul reddi yaşayan çocukların akademik konularda ve ders çalışma konusunda gerilerken okula dönmesi gittikçe zorlaşmaktadır. Buna ek olarak okul reddi yaşayan çocukların kendi yokluğundan utanmaları nedeniyle öğretmenleri ve akranları ile yüzleşmesi gittikçe zorlaşmaktadır (Elliott, 1999). Düzenli olarak okula gitmeyen gençlerin sıklıkla zorluklarını çözmek için baş etme stratejilerinden yoksun olduğunu, yani depresyon ve anksiyete ile ilgili sorunlar geliştirdiklerini göstermektedir (Ek & Eriksson, 2013).

Çocukların okul reddi ile birlikte davranış sorunları ve şiddetli toplumsal dezavantajları söz konusu olduğunda; yetişkinlikte antisosyal eğilimlerinin artması ihtimaldir (Berg, 1997). Şiddetli ve uzun süreli okul reddi gençlerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimini tehlikeye atmaktadır (Heyne vd., 2001).

### **2.1.8. Sağaltım**

Okul reddinin ruh sağlığı uzmanları ve eğitimciler tarafından sık görülmesi, çocuk psikopatolojisindeki sıklığı ve önemine rağmen; sınıflandırma, değerlendirme ve özellikle sağaltım konusunda çok az fikir birliğine varılmıştır (Kearney & Albano, 2004; Kearney & Silverman, 1999). Okul reddi kısa ve uzun vadedeki sonuçları göz önüne alındığında ciddi bir olgu olup; ruh sağlığı uzmanları, öğretmenler tarafından erken teşhisi ve zaman geçmeden sağaltım sürecinin başlaması önemlidir (Holzer & Halfon, 2006; Kearney & Sims, 1997).

Okul reddi özellikle erinlik ve ergenlik çağındaki çocuklarda olmak üzere sağaltım süreci zor bir olgudur (Heyne vd., 2014). Okul reddi ile ilişkili bulgu ve tanıların heterojenliği ve karmaşıklığı göz önüne alındığında, sağaltım sürecinde uygun bir tedavi yöntemi geliştirilmesi zor olabilmektedir (Higa vd., 2002). Okulu reddinin nedenlerinin çok farklı durumları içermesi nedeniyle, tüm vakalar için iyi sonuç veren bir tedavi prosedürü bulmak zordur. Bu nedenle, çeşitli sınıflandırma, değerlendirme ve tedavi yaklaşımları gerekmektedir. (Kearney & Silverman, 1999). Bu karmaşadan dolayı birçok terapist okul reddi sağaltımı için geçici kendi yaklaşımlarına güvenmek zorunda kalmaktadır (Kearney & Sims, 1997). Bu tür karmaşa ve sıkıntılarla karşılaşmamak, okul reddinin etki ve hızlı sağaltımı için en önemli faktör okul reddi ile ilgili temel nedenleri belirlemektir. Okul reddinin nedenleri bilinemezse sağaltım için



yapılması gereken çalışmalar kısıtlanmış olur. Çocuğun aile dinamikleri, aile sistemi, ebeveynlerinin özellikleri ve yeterlilikleri, çocuğun kişilik özellikleri, akran ilişkileri, sosyal ve duygusal boyutu, akademik uyum becerileri, akademik beceri düzeyi, öğretmen ile uyumu, öğretmen özellikleri ve yeterliliği gibi birçok boyutu iyi analiz etmek gerekmektedir.

Okul reddi tedavisinde okul reddinin nedenleri, çocukların yapısı ve özelliklerine göre sağaltımın etkili ve verimli olması için her çocuğa göre sağaltım yöntemi farklılık göstermek zorundadır. Okul reddine neden olan her bir faktörün sağaltımı farklı olacaktır. Ayrılık anksiyetesi, okul korkusu, okul fobisi, sosyal anksiyete gibi okul reddine neden olan her bir olgunun okul reddindeki etkisi farklı olduğundan sağaltım yöntemleri de farklı olacaktır. Ayrılık anksiyetesinin etkili olduğu okul reddinde; anne-çocuk ilişkisi, anne tutumları, bağımsızlaşma, kayıp, özgüven geliştirme gibi farklı boyutlara odaklanmak gerekebilirken; sosyal anksiyete temelli okul reddinde ise güvenli ortam, sosyalleşme, akran ilişkileri, iletişim becerileri, kendini ifade edebilme gibi farklı boyutlara odaklanmak gerekmektedir. Bu bağlamda kapsamlı bir tanılama süreci ve çok boyutlu bir değerlendirme yaklaşımında olmak gereklidir (Heyne vd., 1998; Kearney & Silverman, 1990, 1993; Tyrrell, 2005). Tek bir veri kaynağına güvenmek, okul reddinin asıl etiyolojisini yanlış gösterebilir, bozabilir ve uygun olmayan bir müdahaleye neden olabilir (Hargett & Webster, 1996).

Okul reddi vakalarının çoğunda krize benzer bir yapı söz konusu olduğundan çoğu kez ilk yönlendirmeler kriz ve çaresizlik odaklı olup aşırı telaşlı ve panik bir yapı ve öyküler aşırı tükenmişlik içermektedir. Onun için bazen ilk görüşme konusunda sabırlı ve esnek olup telaşlı ve panik durumun stabil hâle gelmesi için görüşmeyi biraz erteleyebiliriz. Fakat bazen tam tersi söz konusu olup bazı ailelerle hemen görüşülmesi gerekebilir (Kearney & Sims, 1997).

Okul reddi sağaltım sürecinde iki temel amaç söz konusudur: birincisi, çocuğun okula erken dönme süreci (Hersov, 1972) ve ikincisi ilişkili psikiyatrik hastalığı hafifletmektir (Berg, 1984). Bu doğrultuda tedavinin ilk adımı çocuğun okula dönmesine hazırlıklı olmak için yapılması gerekenleri belirlemektir (Doobay, 2008). Okul reddi davranışı hafif ise çocuk hemen okula geri dönebilir (Heyne vd., 2004). Okul reddi davranışları daha şiddetli ise baş etme becerileri, sosyal beceriler ve anksiyete yönetimini kazandırmanın yanı sıra çocuğun okula dönerken karşılaşacağı sorunları gidermeleri için 1 veya 2 hafta zaman ayrılmalıdır (Heyne vd., 2004). Benzer şekilde, daha şiddetli okul reddi davranışına sahip çocuğun ilk önce derslerin son saatlerine

girmesi önerilir. Daha sonra, okuldaki zaman miktarı artırılarak çocuğun sadece hafif endişe yaşarken gün boyunca okulda kalmasına kadar devam edilmelidir. Kesinlikle çocuğun eve erken dönmesi için rehberlik servisine gitmesi veya ebeveynlerin çağırılması gibi önceden uygulanan uyumsuz başa çıkma mekanizmalarının kullanılmaması gerekir (Perwien & Bernstein, 2004).

Bir çocuk ne kadar uzun süre okula gitmiyorsa, yeniden entegrasyon işlemi o kadar zor olur (Kearney, 1995). Öğrencinin gün geçtikçe okuldaki yokluğunun devam etmesi neticesinde okul faaliyetlerinden ve derslerden geride kalma, arkadaşlar ile irtibatını kaybetme ve evde kalarak pekiştirilmiş ikincil kazançlar elde etmesi sonucu sıkıntıların daha da artması söz konusu olduğundan dolayı okul reddinde erken okula dönme sağaltım sürecinde büyük öneme sahiptir. Ayrıca okul reddi ne kadar uzun sürerse çocuğun anneye o kadar bağımlılığı artmaktadır (Valles & Oddy, 1984).

Okul reddinin tedavisi genellikle uzundur ve prognoz zayıftır. Okula geri dönmeyi düzenleyebilmek ve devamsızlığın kronikleşmesini önlemek için multidisipliner ve planlanmış bir ekip çalışması gerekmektedir. Hem ruh sağlığı çalışanları hem de okul personeli ve ailenin ekip hâlinde çalışması gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Benoit & diğerleri, 2015; Doobay, 2008; Hella & Bernstein, 2012; Holzer & Halfon, 2006; Katz vd., 2016; Kayacı vd., 2016; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney vd., 2001; King vd., 2001; Lingenfelter & Hartung, 2015; Lüleci, 2015; Lyon & Cotler, 2009; Nguyen, 2017; Tolin vd., 2009).

Okul reddinden dolayı çocuklar sık sık baş ağrısı, ateş, mide bulantısı, mide ağrıları veya bacak ağrısı şikayetleri ile okula gitmek istemeyebilirler. Bu durumda ebeveynler çocuğun evde kalmasını isteyebilir veya okulda bu durumla karşılaştığında şikayetin devam etmesi nedeniyle çocuklar evlerine gönderilebilir. Böylece gerek öğretmen gerekse ebeveynler farkında olmadan bu davranışı desteklemiş olurlar. Tam da çocukların gerçekleştirmek istedikleri şey budur ve sonucunda pekiştirilirler. Çocuklar aslında fiziksel rahatsızlıkları gerçekten hissetmekte ancak fiziksel şikayet olmasına rağmen çocukların hiçbir organik nedenli rahatsızlığı olmamaktadır.

Bu durumlarla karşılaşıldığında yapılacak ilk şey: değerlendirme aşamasında akıllıca sorgulama, sınıfta kolaylıkla düzeltilebilen veya değiştirilebilen durumları ortaya çıkarmaktır. Sorular ve değerlendirmeler belirtilerin nedeni ile ilgili herhangi bir ipucu ortaya koyamazsa, çocuğu doktora yönlendirmek gerekmektedir. Fiziksel muayene neticesinde organik bir bulguya rastlanmadıysa çocuk ve ailesinin ruh sağlığı uzmanına yönlendirilmesi gerekir.

Çocukların okula gitmeyi reddetmeleri durumunda okula gitmeleri için ödül verilmemelidir. Okula gitmeyi reddeden çocuklar ile çalışırken karşılaşılan en önemli güçlük, çocukların okul katılımını kalıcı hâle getirmek için kendine özgü bir motivasyon geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Çocuklar, okul deneyimini değerli bulmalı ve katılma çabasına olumlu değer yüklemeyi öğrenmelidir. Her öğrencinin farklı bir birey olduğunu bilerek ruh sağlığı uzmanından da destek alarak başarı için bireyselleştirilmiş bir yaklaşım ve plan gereklidir.

Etkili bir okul reddi tedavisi için öncelikle, ebeveynin okulda bulunma süresini azaltmak, çocuğun kaygı duymasına neden olan durumların kontrol altına alınarak çocuğun kaygı uyandıran durumlara maruz kalmasının azaltılmasını sağlamak, çocukların olumsuz olarak algıladığı faaliyetlere sınırlı katılımını sağlamak ve okulda geçirilen sürenin ilk başlarda düşük seviyede başlatılarak okula getirilmesi gibi yapılabilecek pek çok uygulamalar mevcuttur.

Okul reddi sağaltımında terapötik amaç, çocuğu okula geri zorlamak değil, ego entegrasyonunu güçlendirmek ve ebeveyn-çocuk ilişkisini değiştirmektir (Sperling, 1967). Okul reddi sağaltımında yapılan bazı çalışmalar öz-yeterliliği geliştirici çalışmaların önemini ortaya koymaktadır (Maric vd., 2013). Okula gitmeyi reddeden çocuğun tedavi için iletişim ve uyum sağlaması önemlidir. İlk başlarda çocuk genellikle tepki göstermez hatta düşmanca tavırlar içinde olabilir. Düzenli bireysel oturumlar çocuğun kendine güvenini kazanmada ve yaşın getirdiği gelişimsel özelliklerin gelişiminde yardımcı olabilir (Benoit vd., 2015). Çocuğun kabulü, ilişkili psikiyatrik problemlerle başa çıkma fırsatı sağlar. Sosyal beceri eğitimi gibi davranışsal yöntemler çocuğun bağımsızlığını ve kendine güvenini artırmak için kullanılmaktadır. Nevrotik ve kişilerarası güçlükleri gidermek için uygun olduğunda aile terapisi, bireysel ve grup psikoterapisi ve ebeveynin dahil olduğu ev ödevleri kullanılmaktadır (Hersov, 1980).

Okul reddinin nedenlerini psikiyatrik bozukluklar gibi kavramlara göre anlamının yanı sıra bir de işlevsel faktörlere göre nedenlerini anlamak da önem arz etmektedir. Kearney ve meslektaşları okul reddi davranışının işlevinin anlaşılmasının okul reddi davranışı için psikolojik tedavilerin optimize edilmesinde önemli bilgiler sağladığını savunmuşlardır. Bu nedenle değerlendirme ve tedavi mutlaka iç içe geçmiş ve eş zamanlı olmalıdır. (Kearney, 2002; Kearney vd., 2001). Bu işlevsel analitik yaklaşıma dayalı okul reddi davranışı için tedaviler tasarlanmıştır (Kearney, 2001; Kearney & Albano, 2000a, 2000b; Kearney & Silverman, 1990, 1993, 1996, 1999;

Kearney & Sims, 1997; Kearney vd., 1995, 2001; Lyon & Cotler, 2009). Tasarlanan bu bireyselleştirilmiş tedaviler Tablo – 2. 5. 'de verilmiştir.

Tablo 5.

*Okul Reddinde İşlevsel Sınıflandırılmasına Yönelik Tasarlanan Tedaviler (Kearney, 2008; Kearney vd., 2001)*

İşlevsel Sınıflandırma	Tasarlanan Tedaviler
1 Olumsuz okul ortamından kaçınma	Anksiyete ve bileşenleri ile ilgili psikoeğitim, modelleme, rol oynama, sistemik duyarsızlaştırma, hiyerarşi geliştirme, gevşeme eğitimi ve nefes alma eğitimi, kademeli canlandırma ve akademik ortamlara bunaltı seli ile maruz bırakma, kendi kendine güçlendirme (çocuk odaklı tedavi)
2 Olumsuz, caydırıcı sosyal durumlardan ve/veya yargılayıcı durumlardan kaçınma	Anksiyete ve bileşenleri ile ilgili psikoeğitim, hiyerarşi geliştirme; bilişsel terapi, aile eğitimi, şekillendirme, sistemik duyarsızlaştırma, Akılcı olmayan düşünceleri değiştirmek için bilişsel yeniden yapılandırma, modelleme ve rol yapma, akademik ortamlara bunaltı seli ile maruz bırakma (çocuk odaklı tedavi)
3 Dikkat çekme davranışı,	Acil durum yönetiminde ebeveyn eğitimi, net ebeveyn komutları, düzenli akşam ve sabah rutinlerini ayarlama ve dikkat hedeflerini gözden geçirme, bir sonuç sistemi tasarlamak; belirli durumlarda zorla okula devam etme (ebeveyn odaklı tedavi)
4 Pekiştireç ile desteklenme	Acil durum sözleşmesi, okula gitmek için verilen ödülleri artırmak ve ailenin okula gitmediği durumlarda sağladığı ödülleri azaltmak, bir çocuğun okul ve sınıfına kadar eşlik edilmesi; iletişim eğitimi, aile üyeleri için sorunların çözümlerinde müzakere edilecek saatler ve yerler oluşturmak, akran eğitimi (aile odaklı tedavi)

Okul reddi için programlanmış bir tedavi yöntemi kullanılacaksa çocuğun sosyal ve bilişsel gelişim durumu, ebeveynin tutum ve motivasyonu ve okul yetkililerinin tedavi sırasında aileye ve terapisteye yardım etme istekliliği dahil olmak üzere bir çok faktör dikkatle göz önüne alınmalıdır (Kearney & Albano, 2000b). Okul reddetme hedeflerini belirlemek için okul reddi davranışının farklı fonksiyonel profillerini

incelemek yararlı olacaktır. Her bir fonksiyonel durumun genel doğasını belirlemek, bu popülasyonda tedaviyi daha da hızlandırabilir (Kearney & Silverman, 1999).

Okul reddinde çocuk, aile ve okul temelli okul reddini tetikleyen faktörler söz konusu olduğundan tedavinin başarılı olabilmesi için birçok alanın hedef alınması gerekmektedir. Bu nedenle psikofarmakoloji, psikoterapi, psikodinamik psikoterapi, davranışsal tedaviler, zorla okula devam etme, psikoeğitim, psikososyal yaklaşımlar, oyun terapisi, aile terapisi, somatik teknikler, BDT, bilişsel davranışçı yeniden yapılandırma, ebeveyn/öğretmen eğitimi, sosyal ve iletişimi becerileri eğitimi ve ailelerle çalışmayı içeren çok boyutlu bir tedaviye ihtiyaç duyulmaktadır (Berg & Nursten, 1996; Kearney, 2008b; Kearney & Albano, 2007; King vd., 1996, 1999, 2000; Oner vd., 2014).

Özellikle Bilişsel Davranışçı Terapi yöntemi (BDT), okul reddinde en fazla araştırma konusu olan ve uygulanan yöntemdir. (Berg & Nursten, 1996; King vd., 2000). Okul reddine ilişkin sağaltımın ilk basamağının BDT olması gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır. BDT; çocuğu, aileleri ve okul personelini mevcut ve gelecekteki zorlukları yönetmek için stratejilerle donatır ve farmakolojik tedavilerle ilişkili olabilecek olumsuz etkilerin ve bağımlılığın olası sorunlarını ortadan kaldırır. Ayrıca okul reddinde BDT'yi ilk sağaltım yöntemi olarak ele alıp, ilave olarak veya birlikte ardışık bir şekilde farmakolojik tedaviyi de uygulamak etkili olmaktadır (Heyne vd., 2001).

Psikososyal müdahaleler, çocukların kaygı düzeyini azaltmalarına ve belirli durumlarla baş etmede güven oluşturmalarına yardımcı olabilir (Heyne vd., 2001). Okul reddi, bireysel düzeyde ve çocuk, aile, okul arasındaki ilişkilerin düzeyinde kapsamlı psikososyal müdahaleler gerektirir (Christogiorgos & Giannakopoulos, 2014). Elsherbiny (2017) yaptığı çalışmada 4-6 yaş çocuklar arasında okul reddinin azaltılması için uygulanan önleyici sosyal hizmet programının etkili olduğu gözlemlenmiş ve 7-15 yaş arası çocuklar için de okul reddi önleme programlarının daha fazla uygulanmasına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

Okul reddinin sağaltımında aile tutumları ve davranışlarını kontrol etme ve düzenlemeye göre sınıf stratejileri ve öğretmen ile ilgili faktörleri kontrol edip çocuk lehine düzenlemek genellikle daha kolaydır (Reimers vd., 1987). Okul reddi sağaltımında öğrencilerin en uzağından en yakınına kadar çeşitli ekolojik düzeylerde okul reddi davranışı için çeşitli çok sistemli müdahalelerin etkili olduğu gözlemlenmiştir. Okul reddi davranışını azaltmak için ekzosistemik, mezosistemik ve

mikrosistemik müdahaleler kullanılmıştır (Lyon & Cotler, 2009). Okul reddi yaşayan çocuklar için ruh sağlığı uzmanı, okul personeli, ebeveynler ve büyükanne-büyükbaba ile işbirliği halinde yürütülen sağaltım teknikleri uygulanmalıdır. Okul reddinde aile bireylerinin ve özellikle de çocukla birebir ilgilenen ebeveynin tutarlı ve net olması sağaltım sürecini hızlandırmaktadır (Hargett & Webster, 1996).

Okul reddi, ruh sağlığı uzmanlarından psikolojik danışman veya psikolog nezdinde yapılan çalışmalara yanıt vermezse; öğrenci, çocuk psikiyatrisi servisine sevk edilmelidir. Bu durumlarda okulla ilişkili davranış, genellikle daha şiddetli bir fobik bozukluğun, çocuk/ergendeki depresif reaksiyonun semptomu, ağır aile rahatsızlığının ya da ebeveyn çocuk ilişkisinin anormalliğinin bir belirtisidir. Bu vakaların tedavisinde çocuk ve ergen psikiyatri ekibinin çalışma yapması gereklidir ve bazı durumlarda çocuğun hastaneye yatırılması gerekebilir (Hersov,1972).

Okul reddi vakalarında göreceğiniz semptomların sayısına ve çeşitliliğine kapılmayarak çocuğun neden okula gitmeyi reddettiği konusuna odaklanıp bu doğrultuda sağaltıma başlanması gerekmektedir (Kearney & Sims, 1997). Günümüzdeki psikolojik tedaviler kısmen başarılı olmuştur ve bu nedenle bu çok yönlü probleme hitap eden daha güçlü tedavi uygulamaları geliştirmek gereklidir (Kearney vd., 2000, 2001). Karışık nedenler barındıran okul reddinin sağaltımı, tek bir sebeple okulu reddeden çocukların durumuna kıyasla daha yoğun, karmaşık ve yenilikçi tedavi gerektirebilir (Kearney, 1995). Okul reddinde sağaltım sürecinde ilişkili olduğu ruhsal problemlerin çeşitliliği ve karmaşıklığından dolayı kişiye özel sağaltım yöntemleri uygulanması önerilmektedir (Holzer & Halfon, 2006; Katz vd., 2016).

Toplumumuzda okul reddinin yaygınlığı göz önüne alındığında, koruyucu önlemler düşünölmelidir. Önleme, aynı zamanda gençlere günlük olarak eşlik eden özellikle okul profesyonellerinin (öğretmenler, psikolojik danışmanlar, idareciler vb.) eğitimini içerir (Romani vd., 2017). İlköğretim gibi eğitimin erken aşamalarında okul reddi davranışlarını tanımlayabilmek, erken müdahaleyi mümkün kılacak ve eğitim merkezi ile ilgili zorlukları veya olumsuz fikirleri aşmak için eylemler geliştirmeyi destekleyecektir. (Gonzálvez vd., 2016). Okul öncesi dönemde gelişim ve davranış taraması yapılması, gelişimsel ve davranışsal sorunları olan öğrencilere destek programlarının uygulanması ile okula gitmeyi reddeden öğrencilerin sayısında azalma görölmüştür. (Korematsu vd., 2016).

Okul reddi sağaltımı sürecinde tedavi odaklı yaklaşımın yanı sıra okul reddi ve bununla nasıl başa çıkılacağı konusundaki kamuoyunun bilinçlendirilmesinin acil bir

ihtiyaç olarak görülmesi ve gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir (Elsherbiny, 2017).

Alan yazını incelendiğinde okul reddi sağaltımında birçok tedavi tekniği ve yöntemin kullanılmakta olduğu görülmüştür. Kullanılan bu teknikler ve yöntemler; ilaç sağaltımı, bilişsel davranışçı terapi, aile terapisi ve sistemik terapi, ebeveynlere yönelik çalışmalar, okul personeline yönelik çalışmalar, hastanede yatarak tedavi başlıkları altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

### **2.1.8.1. İlaç Sağaltımı**

Günümüzde bilişsel davranışçı terapi (BDT) ve ilaç tedavisi okul reddi sağaltımında en çok kullanılan tedavi yöntemleridir (Bahalı vd., 2010). Labellarte ve diğerleri (1999)'ne göre okul reddi yaşayan çocuklarda genellikle ilaç sağaltımı söz konusu olsa da sağaltımda ilk seçenek olarak ele alınmamaktadır. Özellikle ilaç sağaltımı süreci ancak okul reddi sürecinde çocukların yaşadığı anksiyete düzeyi veya depresif durumu çocukların işlevselliğini bozuyorsa, BDT öncesi terapi sürecine katılımı kolaylaştırmak ve BDT yoluyla yapılan sağaltım sürecini verimli hâle getirmek ve etkinleştirmek amacıyla ilaçlar kullanılabilir (Bahalı vd., 2009, 2010). İlk tedavinin BDT olması ve eşzamanlı veya sonrasında farmakolojik tedavinin BDT'ye destek olması önerilmektedir (Heyne vd., 2001). Okul reddi gösteren çocuk ciddi anksiyete ve depresif bozukluklar sergilediğinde, farmakolojik tedavi psikososyal tedaviyi destekleyebilir (Heyne vd., 2001).

Farmakolojik tedaviler yaygın olarak kullanılmaktadır fakat kullanımları ampirik olarak sınırlıdır. Trisiklik antidepresanlar (TSA) ve seçici serotonin geri alım inhibitörleri (SSGİ), sağaltımda daha sık kullanılmaktadır. (Heyne vd., 2001; King vd., 2004). Yaygın olarak kullanılan ilaçların etkinliği hakkında klinik çalışmalardan elde edilen kanıtların çok az olduğuna dikkat edilmelidir (Heyne vd., 2001).

Çocukta anksiyete düzeyinin çok yüksek olduğu durumlarda da doktorların önerdiği ilaçlar söz konusu olabilmektedir. Chlordiazepoxide ve diazepam gibi düşük düzeyde sakinleştiriciler, çocuğun okula başlamasına yetecek anksiyeteyi azaltmada yararlıdır. Bu tür tedbirler ruh sağlığı hizmetlerinde önemli bir yardımcı (ailenin sorumluluğu altında yapılmaktadır) ancak asla tek başına tedavi olarak kullanılmamalıdır (Hersov, 1972).

### 2.1.8.2. Bilişsel Davranışçı Terapi

Okul reddi için en çok değerlendirilen tedavi, bilişsel davranış terapi (BDT)'dir. Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı çoğunlukla hızlı ve başarılı sonuçlar vermektedir. Bu nedenle bilişsel davranışçı terapinin okul reddi için tercih edilen tedavilerden birisi olması gerektiği düşünülmektedir. Okul reddi sağaltım sürecinde bilişsel davranışçı terapi kullanımının etkili olduğu ve en etkin yöntemlerden biri olduğu ifade edilmektedir (Blagg & Yule, 1984; Chu vd., 2015; Erden vd., 2015; Heyne vd., 2001, 2002; Kearney & Graczyk, 2014; Kearney & Albano, 2007; King & Tonge, 2000; King vd., 1995, 1998, 2000, 2001; Last vd., 1998; Lüleci, 2015; Maric vd., 2013; Melvin vd., 2017; Nguyen, 2017; Tolin vd., 2009). BDT'nin etkinliği; vaka incelemeleri ve klinik araştırmalar vasıtasıyla incelenerek desteklenmiştir (Bernstein vd., 2000; King vd., 1998). Klinik çalışmalar, bilişsel davranışçı terapinin (BDT) etkinliğini desteklemektedir. (Heyne vd., 2001). BDT okul reddine özel anksiyeteler de etkili olmaktadır (Chu vd., 2015). BDT, uygun tedavi yaklaşımı olarak düşünülmesi için yeterli ampirik desteğe sahip okul reddi davranışı için tek müdahaledir (Heyne vd., 2004, Kearney & Bates, 2005; King & Bernstein, 2001; King vd., 2001).

Bilişsel davranışçı terapi, okula devam etme oranının artması ve içselleştirme davranışının azalması ile ilişkili kısa sürede sonuç veren bir tedavi yöntemidir (Heyne vd., 2002, 2004; King vd., 1998; Last vd., 1998). Bu müdahaleleri alan çocukların okula devam, anksiyete düzeylerinde azalma, anksiyete uyandıran durumlarla baş edebilme yeteneklerinde daha fazla artış olduğu gözlemlenmiştir (Heyne vd., 2004). BDT; okul katılımını teşvik etmede ve en önemlisi duygusal belirtilerin azaltılmasında etkili olmaktadır (Blagg & Yule, 1984; Heyne vd., 2002; King vd., 1998, 2001; Last vd., 1998). Okul reddi için BDT sağaltımı alan anksiyete bozukluğu yaşayan gençlerin yaklaşık üçte ikisinde, tedaviyi takiben birincil anksiyete bozukluğunda düzelme olmaktadır (Last vd., 1998) veya devamında anksiyete bozukluğu bulunmamaktadır (Heyne vd., 2002).

Heyne ve diğerleri (2004), BDT tekniklerinden gevşeme eğitimi, sosyal yeterliliğin artırılması, bilişsel terapi ve korkulan uyaranlara maruz kalma olmak üzere dört temel tekniğin okulu reddeden çocuklar ile sağaltımda etkili olduğunu söylemişlerdir. Ek ve Eriksson, (2013) ise sosyal beceri eğitimi, sosyal maruz kalma, bilişsel yeniden yapılandırma ve anksiyete yönetimi tekniklerinin en yararlı teknikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bilişsel davranışçı terapide kullanılan teknikler genel olarak



incelendiğinde ise sistematik duyarsızlaştırma, modelleme ve ihtimal yönetimi, aile yönetimi, baş etme becerileri eğitimi, somatik yönetim teknikleri, maruz kalma gibi tekniklerden oluşmaktadır (Elliott, 1999; Heyne vd., 2004; Kearney & Bates, 2005; Kearney vd., 2001).

Bilişsel ve davranışçı terapi tekniklerinden bahsedecek olursak yoğun kullanılan teknikleri ele alabiliriz. BDT kapsamına giren psikososyal yaklaşım, gençlerle anksiyete yönetimi eğitimi, anne-babalarla davranış yönetimi eğitimi ve okul personeli ile işbirliğini içermektedir (Heyne vd., 2001). Gevşeme eğitimi, çocukların okul devam etmeleri ile ilişkili fizyolojik uyarılma duygularına karşı koymalarını sağlayan kilit bir başa çıkma aktivitesidir (Heyne vd., 2004).

Sosyal beceri eğitimi, okul reddi yaşayan çocukların sosyal yeterlilik düzeylerini arttırmaktadır. Bu eğitim, çocuğun akranları ve öğretmenlerinin sorularına cevap verme ve onlarla etkileşime girme ihtimalinde ortaya çıkan anksiyete durumlarında etkili olmaktadır. Sosyal beceri eğitimi genellikle uzmanın desteği ile çocuğun sosyal senaryolarla istenen sosyal davranışları modellemesini içermektedir. Bilişsel çarpıklıkları veya mantıksız düşünceleri pozitif benlik ifadeleri ile değiştirmenin yanı sıra bilişsel terapi, olumsuz beklentileri (okula döndüğümde çok uzun zaman geçtiği için herkes benimle dalga geçecek gibi) çürütmeyi de içerir. Bu çerçevede bilişsel terapinin amacı, çocuğun uygunsuz davranışlarını incelemesi ve bu doğrultudaki duygu ve davranışlarını değiştirerek, onu okula geri gönderme konusunda motive etmektir. Bu süreç çocuklara düşünceleri, duyguları ve davranışları arasındaki bağlantıları anlamalarını ve daha sonra bilişsel çarpıtmalarını veya mantıksız düşüncelerini daha uyumlu olanlarla değiştirmelerini öğretmektedir (Heyne vd., 2004).

Çocuklar başa çıkma becerilerini kazandıktan sonra, çocuklarda özellikle korktukları uyaranlara karşı maruz kalma tekniğinin kullanılması okul reddinin tedavisinde etkili olmaktadır. Maruz kalma tekniğini amacı, çocuğu okula düzenli devam etmesinin en kısa zamanda sağlanmasıdır. Çocuğun okula en kısa sürede dönmesi önemlidir ancak bazı durumlarda çocukların baş etme becerilerini kazanması ve ortaya çıkması muhtemel zorluklara hazırlanması için biraz zaman harcamak iyi olabilir (Heyne vd., 2004 ; Kearney & Albano, 2000c). Çocuğun kişisel özellikleri ve sunum endişeleri, en uygun maruz kalma planının belirlenmesinde dikkate alınmalıdır. Bazı çocuklarda maruz kalma sınıfına girerek başlar ve istenilen sonuçlara ulaşana dek her geçen gün okulda daha fazla vakit geçirirler (Heyne vd., 2004; Kearney & Albano, 2000c; King vd., 1998). Alternatif olarak çocuğun dereceli maruz kalma planının bir

parçası olarak kütüphanede veya danışma bürosunda eğitim görmesi gibi normal bir sınıftan daha az resmî bir ortamda okula devam etmesi faydalı olabilir (Kearney & Bates, 2005). Yalnız bilişsel davranışsal teknikleri içeren adım adım sürecin çocuğun ve ailesinin patolojisine bağlı olarak belirli bir dereceye kadar yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Pina vd., 2009).

Blagg ve Yule (1984); davranışçı terapi çerçevesinde oluşturdukları tedavi programında dikkat ettikleri temel unsurları açıklamışlardır:

- a) Çocukta okul reddine neden olan sorunların ayrıntılı açıklaması yapılmalıdır.
- b) Çocuk, ebeveyn ve öğretmen endişeleriyle ilgili baş etme stratejilerini tartışmak faydalı olacaktır.
- c) Beklenmedik olaylara karşın ailelerin çocuklarını koruyabilmeleri için aile bilinçlendirilmeli ve eğitilmelidir.
- d) Bunaltı Seli (In Vivo Flooding) uygulamak çocuğu felaket düşüncesine alıştırmak duyarsızlaştırma sürecine girmesi sağlanmalıdır.
- e) Çocuğun artık okula tam gün gidebildiği güne kadar ve en az 6 hafta herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı gözlemleninceye kadar okul ve ebeveynlerle sık temas kurmaya devam edilmelidir. Bundan sonra oluşabilecek sıkıntılarda çocuğa dikkat edilmesi gerektiği aileye vurgulanmalıdır;

Okul reddi için çocukların yaş grupları ile BDT'nin etkinliğinin araştırıldığı çalışmalarda, okul reddi yaşayan çocuklarda yaşı küçük olan çocukların yaşı büyük olan çocuklara göre BDT'ye daha yatkın olduğu bulunmuştur (Heyne, 1999; Last vd., 1998). Last ve diğerleri (1998)'nin yaptığı çalışmada yaşı küçük olan katılımcıların, yaşı büyük katılımcılara göre tedavi sonrası en az %95 oranında okula devam etme ihtimali önemli ölçüde yüksek çıkmıştır.

King ve diğerleri (2001)'nin yaptığı araştırmada bilişsel davranışçı tedavi (BDT) alan katılımcıların 3-5 yıllık takibi, tedavi edilen çocukların %81'inde tedavi kazanımlarının devam ettiğini ortaya koymuştur. Çocuk okula döndükten sonra ruh sağlığı uzmanı, ayrılma ile ilişkili korku ve endişeyi azaltmaya odaklanmalıdır (Doobay, 2008).

King ve diğerlerinin (2000) edindiği deneyimlere göre birçok terapist, okul reddeden çocukların bilişsel davranışçı terapiden yararlanamayacak kadar kırılgan ya da endişeli olduklarından korkmaktadırlar.

Okul reddi sağaltımında bilişsel davranışçı terapi yaklaşımı kullanılacaksa, bu süreçte okul personeli ve ebeveynlerin, öğrenciye bire bir yardımcı olabilmesi için gerekli beceri ve davranışları kazanacağı eğitimlere tabi tutulması gerekmektedir (Lüleci, 2015).

### **2.1.8.3. Aile Terapisi ve Sistemik Terapi**

Okul reddinin temel olarak aile işlev bozukluğunun belirtilerini içeren bir olgu olduğu düşünülmektedir (Bernstein & Borchardt, 1996; Bernstein vd., 1999). Okul reddi ile ilişkili sorunlu aile dinamikleri arasında aşırı bağımlılık, ayrılık anksiyetesi, ebeveynler arası çatışma, ebeveyn çocuk çatışması ve aile izolasyonu gibi faktörlerin olduğu düşünülmektedir (Kearney & Silverman, 1995). Bryce ve Baird, (1986) okul reddi baz alındığında aile terapisi çalışmalarında karşılaşılan: 1) ergen protestoları, 2) aile bireyleri arasında çatışma (ebeveynler veya ebeveyn çocuk arasında), 3) ailenin uzmanlarla çatışması, 4) uzmanların birbirleriyle çatışmasını en önemli dört sıkıntı şeklinde ifade etmişlerdir. Özellikle bu çerçevede aile çatışmalarının çözülmesinin okul reddi sonuçlarında çok önemli bir rol oynadığı ortaya konmaktadır. Ebeveynler arası evlilik ilişkisinde sıkıntılarının olması, ebeveyn çocuk arasında kararlı ve net tutumların olmaması ve ilişkinin bozuk olması gibi durumlar söz konusu olduğunda çocuğun okula dönme olasılığı daha düşük görünmektedir. Eğer bu aile çatışmaları zamanla çözülemediyse sadece problem olarak okul reddinin devam etmesi değil aynı zamanda çocuğun ebeveynleriyle kararsız ilişkisi yetişkinliğe kadar sürebilmekte ve artan sürtüşme, meydan okuma ve kızgınlık ile karakterize bir durum söz konusu olmaktadır (Valles & Oddy, 1984). Çocuğun sıklıkla evlilik çatışmalarının içinde kalması, yokluğunda aile yapısının parçalanacağından korkması durumunda, evde kalmak istemesi okul reddini tetikleyebilir (Valles & Oddy, 1984).

Okul reddi kronik ise hem ebeveynlerin hem de eğitimcilerin içinde zamanla kızgınlıklar birikebilir. Ebeveynler bu süreçte okulu, yeterince destek sunmuyor olarak algılayabileceği gibi okul da ebeveynleri hoşnutsuz ya da etkisiz olarak algılayabilmektedir. Bu durum devam ederse, aile ile okul arasındaki ilişki gittikçe gerginleşebilir, iletişim kopabilir ve iki alt sistem birbirine tepki içindedir olabilir. Çocuklar, bu bölünmüşlük üzerinden evde kalma adına menfaat sağlayabilirler. (Richardson, 2016).

Ebeveynlerin sahip oldukları aile sisteminin bozuk alt sistemleri olsa da bu alt sistemleri korumak için sağaltım sürecinde uyumsuzluk ve direniş söz konusu olabilir. Bu süreçte kişinin sorunlarını kabul ettiğinden ve terapi sürecini kabullendiğinden emin olunması gerekmektedir. Ebeveynlerin alt sistemlerde alışmış olduğu olguların dışına çıkması çok zor bir durum olsa da, çoğu zaman bunun en iyi yöntem olduğu görülmektedir (Kearney & Sims, 1997).

Sistemik aile terapisi danışanların problemlerini tanılama çabasına girmemekte ve danışanların problemlerine odaklanmamaktadır. Sistemik aile terapisinde önemli olan problemin merkeze alınması değil, çocuğun geliştirdiği aile sisteminin merkeze alınmasıdır. Okul reddi sağaltımında ise aile sistemi genişletilerek; geniş aile, okul ve yaşadığı toplum desteklerini de içeren büyük bir sistem olgusu içerisinde görülmektedir. Sistemik aile terapisi özellikle küçük yaştaki çocuklarda sorununun tam olarak bilinmemesi ve aile işlevleri daha sıkıntılı olması nedeniyle daha ekili oldu görülmektedir (Richardson, 2016).

Skyner, (1974); okul reddine ilişkin daha önceki çalışmaların çoğunun "babanın rolünün net bir şekilde tanımlanamamasından" söz ederek okul reddi sağaltımında klinik yaklaşım temelinde "çocuk merkezli" den "aile merkezli" yaklaşıma geçiş olması gerektiğini savunmuştur.

Okul reddinin önlenmesi ve sağaltımı konusunda ailelerin etkisinin öneminden dolayı aile eğitimlerine odaklanılmasının ve sistemik terapi tekniklerini içeren ailelerde grup uygulamalarının etkili olacağı düşünülmektedir (Kayacı vd., 2016).

#### **2.1.8.4. Ebeveynlere Yönelik Çalışmalar**

Ruh sağlığı uzmanları, sağaltım sürecinde ailenin sıkıntılı işlevselliğini en kısa zamanda çözümlemesini teşvik etmelidir. Bu süreçte ilk yapılacak şey özellikle, ebeveynlere okul reddinin nadir bir olgu olmadığını, birçok ailenin bu durumu yaşadığını belirterek sorunun yaşanmasında aileye yalnız olmadıklarını hissetmelerini sağlamaktır (Kearney & Sims, 1997). Heyne ve diğerleri (2001)'ne göre, ebeveynlerle yapılan oturumlarda ana-baba ilişkisi araştırılmış olup özellikle küçük yaştaki çocuklarda ebeveynlerin davranışları ve tutumlarının okul reddini güçlendirdiği görülmüştür. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken durum; okul reddeden öğrencilerin ailelerine destek sağlanması için çok zaman harcayarak, özellikle tedavinin ilk aşamalarında olmak üzere birçok durumda okulla ve ebeveynlerle günlük temas, kritik

bir öneme sahiptir (Kearney & Sims, 1997). Tedavi başladıktan sonra, çocuklarına yapılan sağaltım çalışmalarında ebeveynlerin aktif bir rol oynamaları önemlidir (Tyrrell, 2005). Okul reddi tedavisinde ebeveyn katılımının sağaltım için önemli olduğu düşünülmektedir (Elliott, 1999; Heyne vd., 2004; Kearney & Bates, 2005).

Ebeveynler, çocuğun danışman tarafından belirlenen ödevlerin tamamlanmasını (örneğin gevşeme veya rol yapma gibi) gözlemleyerek ve ruh sağlığı hizmetinin dışında yeni becerilerini genelleştirmesine yardım ederek katkıda bulunabilir (Doobay, 2008). Beklenmedik durumlarda çocuklarına destek olabilmeleri için ebeveynler beklenmedik olaylarla başa çıkma becerileri konusunda eğitilmelidir (Elliott, 1999; Kearney & Bates, 2005). Ruh sağlığı uzmanı anne ve babalara çocuklarına yönelik sabah rutini planlamada yardımcı olabilir (Heyne vd., 2004). Ebeveynler ayrıca, acil durum yönetimi becerileri, çocuğun kendileri için anksiyete yönetimi becerileri ve problem çözme becerileri geliştirmek için danışmanla birlikte çalışmalıdır (Doobay, 2008).

Ebeveyn ile birlikte çocukta durum kontrolü, ödüller ve yaptırımları içeren ev kuralları oluşturma, sabah ve akşam yapılandırılmış rutinleri belirleme ve yapma süreci, ebeveyn davranış ve tutumlarının tutarlılık ve netlik açısından düzenlenip değiştirilmesi, çocuklarda kendine güven duygusu geliştirme, iletişim becerileri eğitimi, akran eğitimi vb. gibi yaklaşımlar ebeveynin de aktif olduğu yaklaşımlar okul reddinde etkili olmaktadır (Kearney & Bensaheb, 2006).

Eğer çocuğun sergilediği fiziksel belirtilerin organik bir dayanağı yoksa ve yaşadığı fiziksel (somatik) belirtiler ile okula gitme isteksizliği arasında bir bağlantı hissedilirse, o zaman çocuğun kendisini iyi hissetmesi için evde kalmasına veya okuldan eve gitmesine izin verilmesi çocuğa zarar verecektir. Ebeveynler, okul saatleri içerisinde evde iken çocuğun pekiştirilmesini (TV izleme, oyuncak oynama, tablet oynama vb. gibi) azaltabilecek yolları düşünmeye teşvik edilmelidir. Bu, çocuğun okula gitmemesi konusundaki kararlılığını güçlendirebilecek ikincil kazançları azaltır (Heyne vd., 2001).

Okul reddini artıran ebeveyn suçluluğu ve sorunlu aile etkileşimleri için değerlendirme yaptığınızda sağaltım sürecinin bazı durumlarda gerçekleşmeyeceğini göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu gibi durumlarda, okula devam etmenin olumlu faydalarını ebeveynlere vurgulamak ve sağlam sürecinde ebeveynlerin etkin olmasının kritik önemi ebeveynlere kavratılmalıdır (Kearney & Sims, 1997).

Öğretmen, çocuk ruh sağlığı uzmanları ile ebeveynler arasındaki işbirliğinin önemi, gençlerin okulda kendilerini güvende hissetmelerini sağlama gerekliliğidir (Ek

& Eriksson, 2013). Okul ve ebeveynlerle etkin bir işbirliği ve iletişim, öğrencinin etrafında entegre bir destekleyici ortam oluşturmayı kolaylaştırır (Havik vd., 2014). Ebeveynlerle yapılan çalışmaların gerektiğinde sadece ebeveynlere, gerektiğinde de etkilenen çocuk ve çocuğu etkileyen -evde yaşayan- diğer insanlarla birlikte yürütülmesi etkili olacaktır (Berg & McGuire, 1974).

#### **2.1.8.5. Okul Personeline Yönelik Çalışmalar**

Okul personeli, okul dışı olguları belirleyen ilk profesyonel kişilerdir (Kearney & Bates 2005; Kearney 2001). Okul reddini tanımlamada okul personelinin kritik bir rolü vardır ve çoğunlukla sorunu tanımlayan ilk kişi olmaktadır (Kearney & Bates 2005). Okul reddi riski taşıyan öğrencilerle olan iyi ilişkiler öğretmenlere, okul reddini erken bir aşamada tanımlamalarını ve bu öğrencilerin okul reddi sağaltımında kolaylaştırıcı etkiye sahip öğrencinin özellikleri hakkında bilgi edinme fırsatı sağlar (Havik vd., 2014).

Anne-baba ile okul arasındaki yakın ilişki ve işbirliği, tedavi boyunca önemlidir (Heyne vd., 2001). Okul çalışanlarıyla iş birliği, okul reddi tedavisinin ayrılmaz bir parçasıdır ve ergenlik çağındaki okul reddi vakalarında özellikle önem taşımaktadır (Heyne vd., 2014). Okul personeline yönelik yapılan çalışmalar sağaltımı olumlu yönde etkileyerek prosedürleri ve eylemleri kolaylaştıracaktır (Kearney vd., 2001). Okul profesyonelleri için Okul reddi sağaltımı amacıyla BDT müdahale stratejilerine dayanan yönergeler oluşturulup kullanılmalıdır (Kearney & Bensaheb, 2006).

Öğretmenlerin öğrencilere olan desteği duygusal, akademik ve kurumsal destek olmak üzere üç ana başlık altında toplanabilir (Hamre & Pianta 2006; Havik vd., 2014). Kaliteli öğretmen ve öğrenci ilişkisi okul reddine karşı koruyucu olmaktadır (Egger vd., 2003; Elliott, 1999; Fortin vd., 2006; Kearney & Hugelshofer 2000; Pellegrini 2007; Stickney & Miltenberger 1998). Öğretmenlerin öğrencilere önem vermesi, öğrencilerle etkili iletişim kurması, öğrenciler arası etkileşimi ve iletişimi kuvvetlendirmesi öğrencilerde akademik başarıyı artırma ve öğrencilerin duygusal gelişimlerine destek olmaktadır (Hamre & Pianta 2005).

Çocuğun okula devam etmesi ve yaşadığı anksiyete, ilk haftalarda yakından izlenmelidir. Çocuk açık bir şekilde hasta olmadığı sürece, somatik şikayetleri bildirirken okula devam etmesi önerilir (Heyne vd., 2001). Okul reddi yaşayan öğrencileri sınıfta yeniden bütünleştirme konusunda okul personelinin rol oynaması

hayati önem taşımaktadır (Heyne vd., 2004). Öğretmenlerin öğrencideki istenen davranışları desteklemesi (ör. Okula devam etme) ve uygunsuz davranışların görmezden gelinmesi (örn., Öfke nöbeti) konusunda neler yapacakları hususunda eğitilmelidirler (Heyne vd., 2004; Kearney & Bates, 2005).

Okul reddi sağaltımında öğretmenlerin destekleyici tutum ve davranışları kolaylaştırıcı etkiye sahiptir (Hamre & Pianta 2005). Öğretmenlerin olumlu tutum ve davranışları, öğrencilerle etkili iletişimleri; öğrencilerin olumlu davranış kazanmaları, akademik başarı, sosyalleşme vb gibi bilişsel, sosyal ve duyuşsal bir çok boyutta gelişimlerine destek olmaktadır. Öğretmenlerin okul reddi sağaltımında bire bir çalışmalar yapması önemlidir. Ancak bire bir sağaltım çalışmaları yapmasa da öğrencilere verdiği etkin ve verimli öğretim desteği de öğrencilerde öğrenme zevkinin oluşması, akademik başarı düzeyinin yeterli olduğu algısı duyuşsal ve akademik sorunları azaltacaktır.

Öğretmenlerin kurumsal desteği, öğrencilerin okuldaki eğitimlerini ve öğrenciler arasındaki akademik ve sosyal ilişkilerin yapılandırılmasına yardımcı olur. Okul reddi riski altındaki öğrenciler, diğer öğrencilerle ilişki kurmayı zor bulabilir ve okul işlerine nasıl yaklaşılacağından emin olamayabilir. Bu nedenle, duyuşsal olarak duyarlı öğrenciler için kurumsal destek özellikle önemlidir (Havik vd., 2014). Okul personeli, okuldaki özel düzenlemeleri çocuğun şu andaki ihtiyaçlarına göre teşvik etmelidir. Çocuğun okul deneyiminin olumlu ve destekleyici olması önemlidir (Heyne vd., 2001).

Okul ortamının okul devamsızlığında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (King vd., 1995; Fortin vd., 2006). Düzenli, iyi yapılandırılmış öğrenme ortamları öğrencilerin öngörülebilirlik konusundaki algılarını geliştirir ve okul içerisindeki stres ve olumsuz duyguları yaşama deneyimini azaltabilir (Havik vd., 2014). Çocuğa sınıfta olumlu deneyimler kazandırmak, ona okulda ve sınıfta sorumluluklar vermek okul katılımını güçlendirebilir (Heyne vd., 2004; Kearney & Bates, 2005). Öğretmenin çeşitli sınıf etkinliklerini etkili bir şekilde organize edebilmesi ve uygulaması OR'yi engelleyebileceği düşünülmektedir (Havik vd., 2015).

Okul ortamında bulunan okul psikolojik danışmanlarının ruh sağlığı uzmanı olarak tanılama sağaltım sürecindeki kritik rolü gereği çocuğa ve ebeveynlere olan desteği diğer profesyonellere göre daha etkili ve önemlidir.

Öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları, çocukların okula geri dönmelerinde hayati bir rol oynamaktadır. Ayrıca okul psikolojik danışmanı çocuğun düzenli olarak okula dönmesini sağlamak, endişe ve anksiyete ile baş etmesine yardımcı

olmak suretiyle, çocuğun tedavi sürecinde yakından çalışma potansiyeline sahiptir (Doobay, 2008). Öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları, çocuğun okuldaki zorbalık, akran ilişkileri veya öğrenci-öğretmen ilişkilerindeki yetersizlik gibi olumsuz etkileşimlere maruz kaldıklarını görürlerse dikkatle izlemeleri ve müdahale etmeleri gerekebilir (Elliott, 1999; Kearney & Bates, 2005). Okullarda zorbalıkların önlenmesine yönelik çabalar OR için önem taşımaktadır (Havik vd., 2014). Okul personeli, bir veya iki öğrenciyi, öğrenciye destek vermek ve okula dönerken çocuğa olumlu bir deneyim kazandırmak için görevlendirebilir (Heyne vd., 2004; Kearney & Bates, 2005). Bir öğretmen ya da okul psikolojik danışmanı, çocuğu okula dönerken karşılaşılabileceği herhangi bir problemle baş etme konusunda desteklemeli ve yardımcı olmalıdır (Heyne vd., 2004; Kearney & Bates, 2005).

Okul psikolojik danışmanı, durumundan rahatsız olduğunu veya durumuyla baş edemediğini hissettiğinde çocuğun direkt görüşebileceği "güvenli bir kişi" olabilir. Okul reddi davranışıyla SAB tedavisinin doğasını açıkça anlamak okul psikolojik danışmanlarına ve eğitimcilere müdahalelere yardımcı olmak ve tedavi sürecinde aktif bir rol oynamak için eğitim verir böylece çocuğa mümkün olan en iyi desteği sağlar. Okul psikolojik danışmanı geri dönen çocuğa olumlu bir ortam sağlamak için okul personeli ile işbirliği yapmalıdır. Okul personelinin çocuğu desteklemesi, çocuğa özel faaliyetler geliştirmesi ve sınıf içinde karşılaşılabilecek beklenmedik olaylara tepki konusunda bir anlayış geliştirilmesini içerir (Doobay, 2008).

Okul reddi yaşayan çocukta abartılı korkular ve endişeler barındırmasının yanı sıra, gerçek ve büyük zorluklar (mesela; öğrenme güçlükleri, tekrarlanan sürekli zorbalık, sosyal izolasyon vb. gibi) ile karşı karşıya kalabileceği de düşünülmektedir. Bu tür deneyimler, genellikle okul düzeyinde tasarlanmış özel değerlendirme ve müdahale gerektirir. Bazen bazı zorluklar söz konusu olduğunda etkili sağaltım için sınıf hatta okul değişikliği gerekebilmektedir (Heyne vd., 2001).

Son olarak da, Türkiye’de Erden ve diğerleri (2015)’nin yaptığı araştırma bulgularına göre genellikle okul psikolojik danışmanları ve/veya rehber öğretmenleri okul reddi çerçevesinde kendilerini donanımlı ve yetkin hissetmediklerini ifade etmektedir. Özellikle sağaltım sürecinde sorunlar yaşamaktadırlar. Bundan dolayı okul psikolojik danışmanlarına ve/veya rehber öğretmenlerine okul reddi sağaltımı konusunda eğitimler verilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır.



### 2.1.8.6. Hastanede Yatarak Tedavi

Okul Reddinde yapılan her tedavi başarısız olduğunda ya da ev koşullarının öğrencinin okula devamına ilişkin tutarlı bir destek sağlayamaması durumunda son çare olarak çocuk psikiyatrisi biriminde eklettik tedavi çerçevesinde çocukların hastanede yatarak tedavisi önerilmektedir (Blagg & Yule, 1984). Hastanede yatarak tedavi süreci kapsamında bilişsel davranışçı terapi teknikler, aile terapisi, sosyal beceri eğitimi, gevşeme eğitimi, acil durum yönetimi ve farmakoterapiyi içeren çoklu tedavi etkili olmaktadır (Oner vd., 2014).

Hastanedeki tedavi ortamı çerçevesinde; hastane birimi ve okul; kabul sürecini içeren, net-tutarlılık gösteren ve çocuğa bireysel ilgi kazandıran donanımlı bir personel/hasta ortamı sunar. Çocuğun net olmayan ve tutarsız ev ortamından daha kararlı net olan hastane ortamına girmesi çocuk için yararlı olmaktadır. Ruh sağlığı uzmanları ve çocuklar günlük olarak psikoterapi grup seanslarına dahil olmaktadır. Ruh sağlığı uzmanı; aile ile düzenli temas kurmayı sürdürür ve böylece hastane birimi, hastane okulu ve/veya normal okul ve ebeveynler arasında bir bağ görevi görmektedir (Blagg & Yule, 1984).

Hastanede yatarak tedavi sürecinde, çocuğun ve ana babanın fiziksel olarak ayrılması sonucu tedavideki ilk aşama, çocuğun yaşadığı ayrılma anksiyetesini kontrol altına almasını sağlamaktır. Bağımsız davranış kazandırıldığında, çocuğun kısa süre evine gitmesine izin vererek ödüllendirilir. Çocuğun kararlaştırılan zamanda hastaneye dönmesi sağlandıktan sonra eve daha fazla ziyarette bulunmasında mahsur yoktur (Blagg & Yule, 1984).

Hastanede yatarak tedavi sürecinde çocuğun taburcu olmasını çoğu durumda, aile ve hastane birimi birlikte kararlaştırır. Genellikle çocuk düzenli olarak okula gitmeyi kabul ederek hastaneden ayrılma konusunda hastane birimi ile sözleşme yapar. Çocuğun düzenli olarak okula gitmemesi halinde hastaneye tekrar yatışı sağlanabilir (Blagg & Yule, 1984).

Hastanede yatarak tedavi çocuğun için daha yoğun ve kontrollü tedavi olmasını sağlamaktadır. Ayrıca aile yanında çocuğun yaşadığı ebeveyn uyumsuzluklarından uzak olması, exposure terapisinin daha etkili olması, çocukta oluşan semptomların okul reddi ile ilişkisinin uzmanlar tarafından daha iyi analiz edilmesi gibi bir çok durum dikkate alındığında okul reddinin yoğun olduğu durumlarda hastanede yatarak tedavi avantaj olabilmektedir (Oner vd., 2014).

## 2.2. Anksiyete Duyarlılığı

### 2.2.1. Tanımlama Tarihçesi ve Tanımlama

İlk kez Reis ve McNally tarafından 1985 yılında tanımlanmaya başlanan anksiyete duyarlılığı korku beklentisi (expectancy of fear) modelinin temelini oluşturan iki kavramdan birisidir. Korku beklentisi modeli, insanlarda korku yaratan bir olaydan ya da durumdan kaçınma güdüsü olarak tanımlanmaktadır. Korku beklentisi modelinin temelini oluşturan kavramlardan birisi olan anksiyete beklentisi kişinin belirli bir durumda anksiyete ya da korku yaşayacağı yönündeki duyduğu beklenti olarak tanımlanmaktadır. (Ayvaşık, 2000). Örneğin, kişi uçak korkusu yaşıyorsa uçağa binmeden önce uçak için geliştirdiği beklenti “uçanın düşmesi” şeklinde olabilmektedir (Reiss, 1991; Reiss & McNally, 1985). Anksiyete duyarlılığını ise bireyin yaşama ihtimali olduğu sosyal dışlanma, hastalıklar veya ölüm gibi kavramlardan dolayı geliştirdiği düşünceler ve inançlardan kaynaklanan korkmaktan korkma olarak tanımlamışlardır (Sönmez, 2005).

Anksiyete duyarlılığının ruh sağlığının teorik ve klinik önemi ölçüsünde anksiyete ve anksiyete bozukluklarının ayrıntılı tanımlama süreçlerinden itibaren terimsel olarak tanımlama ve kullanılma süreci daha aktif hâle gelmiştir. Anksiyete duyarlılığı; bireylerin anksiyeteye bağlı olarak yaşayabileceği fiziksel, fizyolojik ve/veya sosyal yönde zararlı sonuçları olduğu hissi ile yaşadığı aşırı düzeyde bir korku olarak tanımlanmaktadır. Özellikle günümüzde bireyin yaşadığı anksiyete ya da korkunun utanma, hastalanma veya ölümle sonuçlanma gibi istenmeyen sonuçlarının olacağı düşüncesi bireylerde korkmaktan korkmak ya da anksiyeteden korkmak olarak tanımlanan bu süreç anksiyete duyarlılığı olarak açıklanmaktadır.

Anksiyete duyarlılığının kişinin yaşadığı korku hissi yüzünden anksiyeteyi yükseltmek ile birlikte anksiyete geliştirme riskini yükselttiği düşünülmektedir (Mantar, 2008; Reis, 1991; Taylor vd., 1992). Anksiyete duyarlılığı yüksek olan bireyler; hissettikleri fiziksel duyuların kötü sonuçlara neden olacağı hissine kapılırlar. Böylece yaşadıkları kalp çarpıntılarını kalp duracakmış hissine, çıldırma ya da kontrolünü kaybetme hissine, titremenin sosyal dışlanmaya neden olabileceği endişesine kolayca kapılabilmektedirler. (Sevinçok & Akoğlu, 2001). Anksiyete duyarlılığı kavramı anksiyeteyi oluşturan bilişsel modellerden biri olarak da açıklanabilir. Bu bağlamda “anksiyete korkusu” olarak da tanımlama yapılabilmektedir (Starcevic vd., 2006). Anksiyete duyarlılığı yüksek olan bireyler, anlamlandıramadıkları, ani ve şiddetli olarak

ortaya çıkan fiziksel belirtileri tehlikeli olarak görüp çoğunlukla bir çok kavram ve eylemden kaçınma eğilimindedirler (Mantar vd., 2010).

Anksiyete, bireylerde zaman içinde azalıp çoğalarak değişebilirken, anksiyete duyarlılığının ise anksiyete göre kararlı bir yapıya sahip olduğu kabul edilmektedir. (McNally, 2002). Bu bağlamda düşünüldüğünde anksiyete duyarlılığının anksiyete düzeyinden farklı olarak ayrı bir kavram olduğu ve kalıtsal bir özelliğe sahip olduğu görülmektedir (Stein vd., 1999). Anksiyete duyarlılığı bireylerde bulunan bireysel değişken ve bilişsel yapı olup “korkmaktan korkmak” ya da “anksiyeteden korkmak” olarak tanımlanmaktadır (Starcevic & Berle 2006).

Anksiyete duyarlılığın fiziksel, bilişsel ve sosyal olmak üzere üç alt boyut çerçevesinde temsil edildiği görülmektedir (Essau vd., 2010; McLaughlin vd., 2007; Seçer İ., & Gülbahçe A., 2013; Silverman vd., 1991).

### **2.2.1.1. Anksiyete Duyarlılığı ve Beklenti Anksiyetesi**

Anksiyete duyarlılığı, panik bozukluklarda görülen beklenti anksiyetesi kavramıyla klinik açıdan benzerlikleri olduğu için bu kavramla karıştırıldığı durumlar söz konusu olmaktadır. Anksiyete duyarlılığı kişinin yapısında bulunan ve sürekliliği söz konusu olan bir korku durumu iken, beklenti anksiyetesi ise bireylerin panik ataklarından sonra kazanılan ve kaçınılmaz bir şekilde panik atak nöbeti geçireceği beklentisiyle oluşan anksiyete durumudur. Bireylerin belli koşullarda öğrendiği anksiyete beklentisi, beklenti anksiyetesi olarak açıklanırken; bireylerde doğal olarak görülen temel ve sürekli korku durumuna ise anksiyete duyarlılığı denilmektedir (Starcevic vd., 2006).

### **2.2.1.2. Anksiyete Duyarlılığı ve Sürekli Anksiyete**

Sürekli anksiyete, bireylerin yaşadığı anksiyete belirtilerinden korkması olarak açıklanmamakta, bireyin yaşadığı stres yaratan uyarıcılara karşı korkuyla tepki verme eğilimi olarak açıklanmakta veya bireylerin yaygın anksiyete belirtileri yaşamaya yapısal olarak yatkınlık durumu olarak tanımlanmaktadır. (Sönmez, 2005). Bu durum göz önüne alındığında sürekli anksiyetesi yüksek olan bireylerin düşük olan bireylere göre olay ve kavramları daha tehdit edici ya da tehlikeli olarak algılamaya eğilimli oldukları görülmektedir (Spielberger 1972a, 1972b).

Anksiyete duyarlılığı ile sürekli anksiyete arasındaki ilişkinin ne olduğu alan yazınında tartışılmaktadır. Anksiyete duyarlılığın sürekli anksiyeteden bağımsız olduğunu düşünen bilim adamları mevcuttur (Donnell & McNally, 1990; McNally, 1989, 1996; Reiss vd.,1986). Bazı araştırmacılar ise anksiyete duyarlılığı ile sürekli anksiyetenin birbirinden bağımsız yapılar olmadığını ileri sürmektedirler. Aralarında orta düzeyde bir bağlantı olduğu da görülmektedir (Sandin vd., 2001; Taylor & Cox, 1998). Ayrıca sürekli anksiyete nevrozluğun alt boyutu iken, anksiyete duyarlılığının da sürekli anksiyetenin alt boyutu olduğu ve bu 3 yapı arasında hiyerarşik bir ilişki olduğu da ifade edilmektedir (Lilienfeld vd., 1993, 1996; Taylor, 1995). Anksiyete duyarlılığın nevrozluğun alt boyutu da olduğu düşünülmektedir (Zinbarg & Barlow 1996). Anksiyete duyarlılığın çeşitli hastalıklarda yüksek düzeyde görülmesinin nedeni olarak sürekli anksiyete olduğu düşünülmektedir (Lilienfeld vd., 1993).

Son yıllarda ise aralarındaki ilişkide soru işaretleri olsa da sürekli anksiyete ile anksiyete duyarlılığının birbirlerinden farklı yapılar olduğu görüşü ön plandadır. (Çakmak & Ayvaşık, 2007; Mantar, 2008).

### **2.2.2. Klinik Görünüm ve Gidiş**

Yapılan araştırmalarda anksiyete duyarlılığının anksiyete bozuklukları başta olmak üzere birçok psikiyatrik bozuklukla ilişkili olduğu görülmektedir (Rachman, 1998; Reiss & McNally, 1985).

Panik atak, alkol ve madde kullanımı (Reiss & McNally, 1985), depresyon (Erözkan, 2011; Gore vd., 2002), majör depresif bozukluklar (Allan vd., 2014; Capron vd., 2015), daha yüksek anksiyete ve depresyonda intihar eğilimi (Capron vd., 2012), DEHB, davranış bozukluğu (Bilgiç vd., 2013), anksiyete bozukluğu, (Taylor vd., 2007), obsesif kompulsif bozukluk, (Seçer, 2014a; Taylor vd., 2007), sosyal anksiyete bozukluğu (Erözkan, 2011; Reiss & McNally, 1985; Taylor vd., 2007) gibi tanımlarda anksiyete duyarlılığı görülmektedir.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma sürecinde 8–14 yaş grubu öğrencilerde okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasındaki olası yordayıcı ilişkilerin incelenerek ortaya konulması ve bundan hareketle bu yönde oluşacak bilgi birikimine ve farkındalığa katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

#### 3.2. Araştırma Modeli / Yöntemi / Deseni

Bu araştırmada sürekli ve nicel değişkenler arasındaki ilişkilerin betimlenerek derinlemesine analiz edildiği araştırma türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri bir değişkene etkide bulunan veya onu tanımlayan değişkenlerin saptanması esasına dayanmaktadır (Tekbıyık, 2014). Bu araştırma sürecinde ilişkisel tarama araştırma mantığına uygun olarak anksiyete duyarlılığı ile okul reddi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkiler incelenmiştir. Söz konusu bu ilişkileri analiz etmek amacıyla örtük değişkenli yapısal eşitlik modeli kurgulanmış ve test edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli, gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilerin birlikte analiz edilmesine olanak sağlayan bir istatistik yöntemidir (Schumacher & Lomax, 2004; Bayram, 2011; Seğer, 2015) ve değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin hatadan arınmış şekilde hesaplanmasına olanak tanıdığı için regresyon analizine ve yol analizine göre çok daha güvenilir sonuçlara ulaşılmasına imkân tanımaktadır (Meydan & Şeşen, 2011).

Araştırma sürecinin iç ve dış geçerliğini sağlamak için şu süreçler izlenmiştir: Öncelikle dış geçerliğin sağlanabilmesi için araştırma evreni çeşitli özelliklerine göre analiz edilmiştir. Bu amaçla Konya merkez ilçelerinde öğrenim görmekte olan 8–14 yaş grubu öğrenciler araştırmanın hedef evreni olarak alınmış ve bu evreni temsil gücüne sahip bir örneklem oluşturulmaya çalışılmıştır. Genellenebilir bir örneklem büyüklüğü oluşturularak araştırma sürecinde kullanılan ölçme araçları uygulanmıştır.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla ise betimsel bir araştırma süreci yürütülmüş olmasından dolayı özellikle veri analiz süreçlerine odaklanılmıştır. Bu amaçla olabildiğince parametrik nitelik taşıyan veriler ile çalışılmıştır. Bu amaçla kayıp

veri, uç değer, normallik analizleri ve homojenlik analizleri yapılmış ve buna ek olarak 1 ve 2. tip hataya duyarlı analizler olan MANOVA ve Yapısal Eşitlik Modellerine veri analizi için başvurulmuştur. Veri analizinde her bir analiz tekniğinin ön koşullarının sağlanmasına özen gösterilmiş ve bu amaçla parametrik koşullar gözden geçirilmiştir.

### 3.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın çalışma grubu küme örnekleme, büyüklüğe duyarlı örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılarak araştırma evreninden seçilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle araştırma evreninin kendi içinde okullar belli özelliklerine göre kümelere ayrılmıştır. İkinci aşamada bu kümeler büyüklüklerine göre sınıflandırılmış ve alınması gereken örneklem birim sayıları hesaplanmıştır. Hesaplanan örneklem birim sayılarına ise uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Konya ili Karatay, Meram, Selçuklu ilçelerinde ilköğretim kademesinde öğrenim görmekte olan 45.322'si erkek, 41.991'i kız olmak üzere 88.313 öğrenci ile ortaokul kademesinde öğrenim görmekte olan 48.744'ü erkek, 46.666'sı kız olmak üzere toplam 95.410 öğrenci olmak üzere toplam 183.723 öğrenci oluşturmaktadır (Ekim 2017–Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre). Araştırmanın evreninin %5 kabul edilebilir hata düzeyi ve % 99 güven aralığında yeterli örneklem büyüklüğü hesaplanarak 662 öğrenci ile temsil edilebileceği hesaplanmıştır. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri gereği ölçeklerde cevapları boş bırakma ve bütün maddelere aynı cevabı verme gibi durumların söz konusu olması ihtimalinden dolayı belirlenen 662 öğrenci sayısının %30' u daha fazla veriye ulaşarak 859 veri elde edilmiştir. Veri incelemesinden sonra parametrik özellik gösteren 810 öğrenciye ait veriler ile araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 ve 3.6'da verilmiştir.

Tablo 6.

#### *Araştırma Grubunun İlçeye Göre Dağılımları*

İlçe	F	%
Karatay	220	27,2
Meram	262	32,3
Selçuklu	328	40,5
Toplam	810	100,0

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %27,2'si Karatay, %32,3'ü Meram ve %40,5'i Selçuklu ilçesinden oluşmaktadır. Örneklem grubunun içindeki ilçelerin örneklem dağılımının evreni temsil ettiği söylenebilir.

Tablo 7.

*Araştırma Grubunun Cinsiyet Dağılımları*

<b>Cinsiyet</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Erkek	355	43,8
Kız	455	56,2
Toplam	810	100,0

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %56,2'si kızlardan ve %43,8'i erkeklerden oluşmaktadır. Örneklem grubunu içerisinde kız öğrencilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Tablo 8.

*Araştırma Grubunun Yaş Dağılımları*

<b>Yaş</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
8 – 9 Yaş	218	26,9
10 – 11 Yaş	344	42,5
12 ve üzeri Yaş	248	30,6
Toplam	810	100,0

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %26,9'u 8–9 yaş, %42,5'i 10–11 yaş, %30,6'sı 12 yaş ve üzerindedir. İlgili dağılımlara bakıldığında bütün yaş gruplarının olabildiğince temsil edildiği söylenebilir.

Tablo 9.

*Araştırma Grubunun Sınıf Dağılımları*

<b>Sınıf</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
3. Sınıf	193	23,8
4. Sınıf	202	24,9
5. Sınıf	113	14,0
6. Sınıf	104	12,8
7. Sınıf	110	13,6
8. Sınıf	88	10,9
<b>Toplam</b>	<b>810</b>	<b>100,0</b>

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %23,8'i 3., %24,9'u 4., %14'ü 5., %12,8'i 6., %13,6'sı 7. ve %10,9'u 8. sınıftan oluşmaktadır. Kademelerine göre sınıf bazlı dağılımlar uygun temsil edilmektedir.

Tablo 10.

*Araştırma Grubunun Annenin Eğitim Durumu Dağılımları*

<b>Eğitim Durumu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Eğitimsiz	99	12,2
İlkokul	275	34,0
Ortaokul	208	25,7
Lise	135	16,7
Üniversite	93	11,5
<b>Toplam</b>	<b>810</b>	<b>100,0</b>

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin eğitim durumu: %12,2'si eğitim almamış, %34'ü ilkokul, %25,7'si ortaokul, %16,7'si lise ve %11,5'i üniversite mezunu oluşturmaktadır. Örneklem grubunun içerisinde ilkokul ve ortaokul eğitim durumlarının ağırlıklı olduğu görülmektedir.



Tablo 11.

*Araştırma Grubunun Babanın Eğitim Durumu Dağılımları*

<b>Eğitim Durumu</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Eğitimsiz	53	6,5
İlkokul	181	22,3
Ortaokul	213	26,3
Lise	204	25,2
Üniversite	159	19,6
<b>Toplam</b>	<b>810</b>	<b>100,0</b>

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının eğitim durumu: %6,5'i eğitim almamış, %22,3'ü ilkokul, %26,3'ü ortaokul, %25,2'si lise ve %19,6'sı üniversite mezunu oluşturmaktadır. Örneklem grubunun içinde okuryazar değil ile okuryazar eğitim durumu dağılımının düşük olduğu, diğer eğitim durumlarında ise olabildiğince eşit temsil edildiği söylenebilir.

### 3.4. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür)

Araştırma sürecine öncelikle Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Üniversite Etik Kurulundan gerekli izinler alınarak başlanmış ve veri toplama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

### 3.5. Veri Toplama Araçları

#### 3.5.1. Okul Red Ölçeği

Çocukların okul reddi seviyelerini belirlemek üzere Haight ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilmiş öz bildirim dayalı likert tipi bir ölçme aracı olup ve Seçer (2014b) tarafından Türk kültürüne uyarlanarak psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçek okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme, okul dışı faaliyetlere ilgi duyma olmak üzere dört alt boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama sürecinde doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği incelenmiş ve model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir (REMSEA: .047, RMR: .012, GFI .91, AGFI: .90, NFI: .090, NNFI, .92, CFI, .94, IFI, .94). Ölçeğin güvenilirlik katsayısının .91, test tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .93 olduğu bulunmuştur.

### 3.5.2. Çocuklar için Anksiyete Duyarlık Ölçeği

Çocukların anksiyete duyarlılıklarını ölçmek üzere Silverman ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilmiş öz bildirim dayalı likert tipi bir ölçme aracı olup, Seçer ve Gülbahçe (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanarak psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçek fiziksel anksiyete duyarlığı, psikolojik anksiyete duyarlığı ve sosyal anksiyete duyarlığı olmak üzere üç alt boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama sürecinde doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği incelenmiş ve model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2/ Sd = 1.06$ , RMR: .032, CFI: .99, REMSEA: .023, SRMR: .023). Ölçeğin güvenirlik katsayısının .86, test tekrar test güvenirlik katsayısının ise .84 olduğu bulunmuştur.

### 3.5.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı okul reddi ve anksiyete duyarlılığının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'dur. Bu form öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul kademesi, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumunu belirlemek amacıyla düzenlenmiş ve kapalı uçlu sorular ile oluşturulmuştur.

### 3.6. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma sürecinde öncelikle toplanan veriler gözden geçirilmiş ve ciddi düzeyde boş bırakıldığı tespit edilen ölçekler değerlendirme dışı tutulmuştur. Değerlendirmeye alınması kararlaştırılan ölçeklerin bilgisayar ortamına aktarılmasından sonra veri seti öncelikle uç değerler açısından gözden geçirilmiştir. Uç değer analizinden sonra normallik, homojenlik ve doğrusallık testleri yapılarak veri setinin Yapısal Eşitlik Modeli için uygun olup olmadığı gözden geçirilmiş ve gerekli kriterlerin sağlandığı tespit edilmiştir.

Veri setinin parametrik testler için gerekli olan tek değişkenli ve çok değişkenli normallik kriterlerini karşıladığının belirlenmesinden sonra SPSS 21.000 ve LISREL 9.2 paket programları aracılığıyla istatistiksel analizler yapılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinde hipotezlerin test edilebilmesi için iki ayrı örtük değişken belirlenmiştir. Bunlar, okul reddi için (OK-RED) örtük değişkeni ve anksiyete duyarlığı için (ANK-DUY) örtük değişkenidir. Verilen bu örtük değişkenler aracılığıyla söz konusu yapılar arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler incelenmeye ve ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapısal eşitlik modellerinde her bir yapı için öncelikle doğrulayıcı ölçme

modelleri oluşturulmuş ve ölçme modellerinin onaylandığının tespit edilmesinden sonra örtük değişkenler ile yapısal modeller kurularak hipotezler test edilmiştir.



## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular iki bölüm hâlinde sunulmuştur. Birinci bölümde 8–14 yaş grubu öğrencilerde okul reddi ile anksiyete duyarlılık arasındaki yordayıcı ilişkilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise 8–14 yaş grubu öğrencilerde okul reddinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, cinsiyet ve anne eğitim durumu ortak etkisi, cinsiyet ve baba eğitim durumu ortak etkisi, yaş ve anne eğitim durumu ortak etkisi, yaş ve baba eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. Okul Reddi ile Anksiyete Duyarlılık Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

**Alt Problem 1:** “Anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasında anlamlı ilişkilerin olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 12.

*Okul Reddi ile Anksiyete Duyarlılık Arasındaki İlişkiler*

Okul Reddi	Anksiyete Duyarlılık		
	Fiziksel Duy.	Psikolojik Duy.	Sosyal Duy.
Olumsuz Durumlardan Kaçınma	.031	.049	<b>.075*</b>
Sosyal İlişki Kurmada Zorlanma	.002	.068	.047
Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme	.021	.015	.008
Okul Dışı İlgi Duyma	<b>.069*</b>	.007	.015

Tablo 4.1 incelendiğinde okul reddinin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutu ile anksiyete duyarlılığın fiziksel ve psikolojik duyarlılık alt boyutları arasında; okul reddinin sosyal ilişki kurmada zorlanma alt boyutu ile anksiyete duyarlılığın fiziksel, psikolojik ve sosyal duyarlılık alt boyutları arasında, okul reddinin aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutu ile anksiyete duyarlılığın fiziksel, psikolojik ve sosyal duyarlılık alt boyutları arasında; okul reddinin okul dışı ilgi duyma alt boyutu ile anksiyete duyarlılığın psikolojik ve sosyal duyarlılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Okul reddinin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutu ile anksiyete duyarlılığın sosyal duyarlılık alt boyutu arasında ( $r = .075$ ,  $p < .05$ ) ve okul reddinin okul dışı ilgi duyma alt boyutu ile anksiyete duyarlılığın fiziksel duyarlılık arasında ( $r = .069$ ,  $p < .05$ ) pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi ile anksiyete duyarlılığı puan ortalamaları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin belirlenmesinden sonra değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkilere bakılabilmesi için gerekli olan koşulların sağlandığı söylenebilir.

**Alt Problem 2:** *Anksiyete duyarlılığı okul reddinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*

Anksiyete duyarlılığının okul reddinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla örtük değişkenler ile yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modelinde öncelikle model uyumu için ölçüm modeli kullanılmıştır. Doğrulayıcı ölçme modeline ilişkin olarak elde edilen model uyum indeksleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

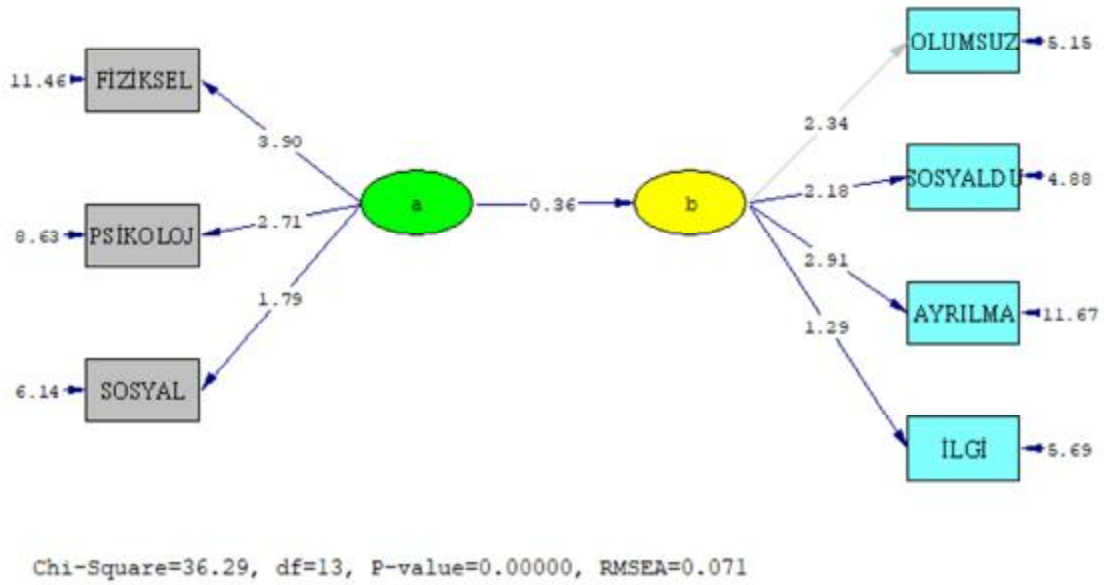
Tablo 13.

*Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri*

$X^2/Sd$	CFI	RMSEA	RMR	NFI	RFI	GFI	IFI	AGFI
2,21	.94	.070	.071	.96	.95	.95	.95	.90

Tablo 4.2’de verilen uyum indeks değerleri incelendiğinde doğrulayıcı ölçme modelinin onaylandığı ve anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasında kurgulanan ölçüm modelinin iyi uyum verdiği belirlenmiştir. Doğrulayıcı ölçme modeline ilişkin bulguların iyi uyum vermesinden hareketle örtük değişkenler ile yapısal eşitlik modeli tanımlanarak araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Bu amaçla iki farklı örtük değişken

tanımlaması yapılmıştır. Birinci örtük değişken anksiyete duyarlılığı (ANK) örtük değişkenidir. Bu örtük değişken *fiziksel, duygusal ve sosyal* anksiyete duyarlılığı gösterge değişkenlerini altında açıklamaktadır. İkinci örtük değişken ise okul reddi (RET) örtük değişkenidir. Bu örtük değişken altında olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal etkileşime girmekten kaçınma, aileden ayrılmaya tepki gösterme ve okul dışı etkinliklere ilgi duyma değişkenleri açıklanmaktadır. Örtük değişkenler ile yapısal eşitlik modeline ilişkin bulgular Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 1. Model 1’e ilişkin Standardize Edilmiş Yapısal Eşitlik Modeli

Model 1 doğrultusunda kurgulanmış olan Yapısal eşitlik modeline ilişkin olarak Şekil 1’de verilmiş olan Path Diagramı incelendiğinde kurgulanan modelin onaylandığı görülmektedir. Kurgulanan modele ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 14.

Model 1’e İlişkin Uyum İndeks Değerleri

X <sup>2</sup> /Sd	CFI	RMSEA	RMR	NFI	RFI	GFI	IFI	AGFI
2,05	.96	.071	.071	.95	.95	.95	.96	.91

Şekil 4.1’de verilen path diagramı sonuçları ve Tablo 4.3.’te verilen uyum iyiliği indeks değerlerine ilişkin bulgular doğrultusunda anksiyete duyarlılığının okul reddinin

pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir ( $\beta=-.36$   $t=5.44$ ). Elde edilen bulgular anksiyete duyarlılığının okul reddindeki varyansın %12'sini açıkladığını ve bu ilişkinin pozitif yönlü olduğunu göstermektedir. Buna göre anksiyete duyarlılığı 8–14 yaş grubu öğrencilerin gözlenen okul reddi davranışı açısından önemli ve ciddi bir risk faktörü olarak düşünülebilir. Yine elde edilen bulgulara dayanarak 8–14 yaş grubu öğrencilerin anksiyete duyarlılığının artmasının okul reddi açısından önemli bir risk ortaya çıkardığı ve okul reddini tetikleyici bir işleve sahip olabileceği söylenebilir.

#### 4.2. Okul Reddinin Diğer Değişkenlerle Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

**Alt Problem 3:** “8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem için t testinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma için ( $F= 1.139$ ,  $p>.05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma için ( $F= .140$ ,  $p>.05$ ) ve aileden ayrılmaya direnç gösterme için ( $F= 3.724$ ,  $p>.05$ ) olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Bağımsız örneklem için t testinden elde edilen bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 15.

##### *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular*

Okul Reddi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s	t	p
Okula İlişkin Olumsuz Durumlardan Kaçınma	Erkek	355	9.04	3.23	-.594	.553
	Kız	455	9.18	3.27		
Sosyal İlişki Kurmada Zorlanma	Erkek	355	9.10	3.08	-.486	.627
	Kız	455	9.20	3.12		
Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme	Erkek	355	13.62	2.89	.929	.353
	Kız	455	13.32	2.55		

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin okul reddi puanlarının okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutunda ( $t_{808}= -.594$ ,  $p>.05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma alt boyutunda ( $t_{808}= -.486$ ,  $p>.05$ ) ve aileden ayrılmaya direnç gösterme alt

boyutunda ( $t_{808} = .929$ ,  $p > .05$ ) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur.

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t testinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma için ( $F = 8.570$ ,  $p < .05$ ) olarak bulunmuş ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma veri setinin homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür. Bu kapsamda okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir

Tablo 16.

*Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular*

Okul Reddi	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Okul Dışı Faaliyetlere İlgi Duyma	Erkek	355	416.30	147787.00	76928,000	.243
	Kız	455	397.07	180668.00		

Tablo 4.5 incelendiğinde okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunun cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir ( $U = 76928,000$ ,  $p > .05$ ).

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda cinsiyetin öğrencilerin okul reddi yaşamları noktasında önemli bir belirleyici değişken olmadığı söylenebilir.

**Alt Problem 4:** “8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının yaşlarına göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir. Varyans analizinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma için ( $Statistic = 1.897$ ,  $p > .05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma için ( $Statistic = 1.102$ ,  $p > .05$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme için ( $Statistic = 1.074$ ,  $p > .05$ ), ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma için ( $Statistic = 1.899$ ,  $p > .05$ ) olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.



Tablo 17.

*Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular*

<b>Okul Reddi</b>	<b>Yaş</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S.s</b>	<b>sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark</b>
Okula İlişkin	8-9	218	9.25	3.33				
Olumsuz Durumlardan Kaçınma	10-11	344	8.84	3.08	2/807	2.323	.099	---
	12+	248	9.39	3.39				
Sosyal İlişki Kurmada	8-9	218	9.21	3.06				
Zorlanma	10-11	344	8.91	3.02	2/807	2.467	.085	---
	12+	248	9.48	3.22				
Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme	8-9	218	13.58	4.62				
	10-11	344	13.10	4.32	2/807	2.035	.131	---
	12+	248	13.82	4.55				
Okul Dışı Faaliyetlere İlgili Duyma	8-9	218	7.24	2.50				
	10-11	344	7.36	2.65	2/807	13.790	.000	A-C
	12+	248	8.38	2.82				B-C

A= 8 – 9 Yaş, B= 10 – 11 Yaş, C= 12 Yaş ve üzeri

Tablo 4.6 incelendiğinde 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının yaş düzeylerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda öğrencilerin okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma ( $F_{807}=2.323$ ,  $p > .05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma ( $F_{807}=2.467$ ,  $p > .05$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme ( $F_{807}=2.035$ ,  $p > .05$ ) alt boyutlarının yaşlarına göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin yaş düzeylerinin okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutları puanları üzerine anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda ise öğrencilerin puan ortalamalarının yaş düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur ( $F_{807}=13.790$ ,  $p < .05$ ). Farkın hangi yaş ortalamaları arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmış ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda 8 ve 9 yaşlarında olan öğrencilerin puan

ortalamalarının 12 yaş ve üzerinelere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu; 10 ve 11 yaşlarında olan öğrencilerin puan ortalamalarının 12 yaş ve üzerinelere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular doğrultusunda yaşın okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anlamlı bir etkisinin bulunduğu söylenebilir.

**Alt Problem 5:** “8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi-ANOVA uygulanmıştır. Varyans analizinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve sosyal ilişki kurmada zorlanma için (Statistic =.701,  $p>.05$ ) ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma için (Statistic =.410,  $p>.05$ ) olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür. Varyans analizinden elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 18.

*Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular*

Okul Reddi	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.s	sd	F	p	Fark
Sosyal İlişki Kurmada Zorlanma	3	193	9.39	3.07	5/804	1.605	.15	---
	4	202	8.76	3.07				
	5	113	8.80	3.11				
	6	104	9.38	2.83				
	7	110	9.43	3.35				
	8	88	9.45	3.15				
Okul Dışı Faaliyetlere İlgi Duyma	3	193	7.09	2.57	5/804	9.194	.000	A-B
	4	202	7.88	2.60				A-E
	5	113	6.75	2.66				A-F
	6	104	7.51	2.54				C-B
	7	110	8.71	2.79				C-E
	8	88	8.27	2.79				C-F
								D-E

A= 3.Sınıf, B= 4.Sınıf, C= 5.Sınıf, D= 6.Sınıf, E= 7.Sınıf, F= 8.Sınıf

Tablo 4.7 incelendiğinde 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda öğrencilerin sosyal ilişki kurmada zorlanma ( $F_{804}=1.605$ ,  $p>.05$ ) alt boyutu yaşlarına göre anlamlı farklılaşım göstermediği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin yaş düzeylerinin sosyal ilişki kurmada zorlanma alt boyutu puanları üzerine anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda ise öğrencilerin puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşım gösterdiği bulunmuştur ( $F_{804}=9.194$ ,  $p<.05$ ). Farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmış ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda 3. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin puan ortalamalarının 4, 7 ve 8. sınıf düzeylerindekiyle göre anlamlı düzeyde düşük olduğu; 5. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin puan ortalamalarının 4, 7 ve 8. sınıf düzeylerindekiyle göre anlamlı düzeyde düşük olduğu; 6. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin puan ortalamalarının 7. sınıf düzeylerindekiyle göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf düzeyinin okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anlamlı bir etkisinin bulunduğu söylenebilir.

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşım gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi-ANOVA analizinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma için (Statistic =3.994,  $p<.05$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme için (Statistic =2.261,  $p<.05$ ) olarak bulunmuş ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma ile aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarında veri setinin homojenliğinin sağlanmadığı görülmüştür. Bu kapsamda okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma ile aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşım olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 19.

*Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular*

Okul Reddi	Sınıf	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p
	3	193	431.61			
Okula İlişkin	4	202	393.23			
Olumsuz	5	113	377.47	5	8.755	.119
Durumlardan	6	104	370.05			
Kaçınma	7	110	427.11			
	8	88	427.27			
	3	193	403.82			
Aileden	4	202	415.35			
Ayrılmaya	5	113	373.26	5	3.073	.698
Direnç	6	104	402.29			
Gösterme	7	110	414.50			
	8	88	420.53			

Tablo 4.8 incelendiğinde 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda öğrencilerin okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma ( $X^2=8.755$ ,  $p>.05$ ) ve aileden ayrılmaya direnç gösterme ( $X^2=3.073$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeylerinin okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma ve aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutları puanları üzerine anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

**Alt Problem 6:** “8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir. Varyans analizinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma için (Statistic =1.718,  $p>.05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma için (Statistic =1.079,  $p>.05$ ), aileden ayrılmaya direnç

gösterme için (Statistic =1.063,  $p>.05$ ), ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma için (Statistic =.656,  $p>.05$ ) olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 20.

*Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular*

Okul Reddi	Eğitim	N	$\bar{X}$	S.s	sd	F	p	Fark
Okula İlişkin Olumsuz Durumlardan Kaçınma	Eğitimsiz	99	8.48	2.72				
	İlkokul	275	9.23	3.24				
	Ortaokul	208	9.30	3.34	4/805	2.152	.073	---
	Lise	135	9.44	3.33				
	Üniversite	93	8.59	3.42				
Sosyal İlişki Kurmada Zorlanma	Eğitimsiz	99	8.64	2.90				
	İlkokul	275	9.16	3.21				
	Ortaokul	208	9.14	3.12	4/805	1.048	.381	---
	Lise	135	9.42	2.96				
	Üniversite	93	9.38	3.167				
Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme	Eğitimsiz	99	13.12	4.50				
	İlkokul	275	13.27	4.36				
	Ortaokul	208	13.44	4.36	4/805	.701	.591	---
	Lise	135	13.92	4.54				
	Üniversite	93	13.71	5.02				
Okul Dışı Faaliyetlere İlgili Duyma	Eğitimsiz	99	6.64	2.51				D-E
	İlkokul	275	7.54	2.76				C-E
	Ortaokul	208	7.53	2.58	4/805	7.586	.000	B-E
	Lise	135	8.12	2.259				A-E
	Üniversite	93	8.57	2.79				A-C A-B

A= Üniversite, B= Lise, C= Ortaokul, D= İlkokul, E= Eğitim Almamış

Tablo 4.9 incelendiğinde 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda öğrencilerin okula ilişkin olumsuz

durumlardan kaçınma ( $F_{805}=2.152, p> .05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma ( $F_{805}=1.048, p> .05$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme ( $F_{805}=.701, p> .05$ ) alt boyutlarında annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin anne eğitim durumunun okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutları puanları üzerine anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda ise öğrencilerin puan ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur ( $F_{805}=7.586, p<.05$ ). Farkın annenin hangi eğitim durumları arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmış ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda annenin eğitim almamış olma durumunun ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu; annenin üniversite eğitim durumunun ise lise, ortaokul ve eğitim almamış olma durumlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular doğrultusunda annenin eğitim durumunun okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anlamlı bir etkisinin bulunduğu söylenebilir.

**Alt Problem 7:** “8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi-ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir. Varyans analizinde veri setinin homojenliğinin test edilmesi için Levene homojenlik testi yapılmış ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma için (Statistic =1.472,  $p>.05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma için (Statistic =1.370,  $p>.05$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme için (Statistic =.601,  $p>.05$ ), ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma için (Statistic =.372,  $p>.05$ ) olarak bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 21.

*Eğitim Değişkenine İlişkin Bulgular*

Okul Reddi	Eğitim	N	$\bar{X}$	S.s	sd	F	p	Fark
Okula İlişkin Olumsuz Durumlardan Kaçınma	Eğitimsiz	53	9.04	.85				
	İlkokul	181	8.71	3.10				
	Ortaokul	213	9.37	3.30	4/805	1.186	.316	---
	Lise	204	9.28	3.26				
	Üniversite	159	9.06	3.45				
Sosyal İlişki Kurmada Zorlanma	Eğitimsiz	53	9.27	3.23				
	İlkokul	181	8.81	2.94				
	Ortaokul	213	9.12	3.34	4/805	.929	.447	---
	Lise	204	9.33	2.86				
	Üniversite	159	9.36	3.21				
Aileden Ayrılmaya Direnç Gösterme	Eğitimsiz	53	13.24	4.34				
	İlkokul	181	13.12	4.23				
	Ortaokul	213	13.23	4.52	4/805	.888	.471	---
	Lise	204	13.72	4.51				
	Üniversite	159	13.84	4.72				
Okul Dışı Faaliyetlere İlgili Duyma	Eğitimsiz	53	6.93	2.61				B-D
	İlkokul	181	6.92	2.54				A-B
	Ortaokul	213	7.46	2.75	4/805	11.036	.000	A-C
	Lise	204	7.84	2.65				A-D
	Üniversite	159	8.69	2.61				A-E

A= Üniversite, B= Lise, C= Ortaokul, D= İlkokul, E= Eğitim Almamış

Tablo 4.10 incelendiğinde 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda öğrencilerin okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma ( $F_{805}=1.186$ ,  $p> .05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma ( $F_{805}=.929$ ,  $p> .05$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme ( $F_{805}=.888$ ,  $p> .05$ ) alt boyutlarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin baba eğitim durumunun okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma,

sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutları puanları üzerine anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda ise öğrencilerin puan ortalamalarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur ( $F_{805}=11.036$ ,  $p<.05$ ). Farkın babanın hangi eğitim durumları arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey” testi uygulanmış ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda babanın üniversite eğitim durumunun eğitim almamış, ilkokul, ortaokul ve lise eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu, babanın lise eğitim durumunun ilkokul eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular doğrultusunda babanın eğitim durumunun okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anlamlı bir etkisinin bulunduğu söylenebilir.

**Alt Problem 8:** “8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları cinsiyet ve anne eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının cinsiyet ve anne eğitim durumu ortak etkisini belirlemek için çok faktörlü MANOVA analizi uygulanmıştır. Bu analizin homojenlik kriterleri kontrol edildiğinde, Box’ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik kriterinin sağlandığı tespit edilmiştir. ( $F(90,108.003)=1.168$ ,  $p=.131$ ). Ayrıca varyans homojenliği kriteri olarak Levene testi uygulanmış ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma için ( $F =1.761$ ,  $p>.05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma için ( $F =1.404$ ,  $p>.05$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme için ( $F =1.416$ ,  $p>.05$ ), ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma olarak ( $F =1.327$ ,  $p>.05$ ) bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.



Tablo 22.

*Cinsiyet ve Anne Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Bulgular*

Etki	Bağımlı Değişken	Ort. Toplamı	sd	Ort. Karesi	F	p	$\eta^2$
Cinsiyet	Olumsuz Durum	4.973	1	4.973	.471	.493	.001
	Kaçınma						
	Sosyal İlişki	.236	1	.236	.025	.875	.000
	Kurmada Zorlanma						
	Aileden Ayrılmaya	27.667	1	27.667	1.374	.241	.002
	Direnç Gösterme						
Anne Eğitim Durumu	Okul Dışı	8.801	1	8.801	1.239	.266	.002
	İlgi Duyma						
	Olumsuz Durum	73.727	4-810	18.432	1.746	.138	.009
	Kaçınma						
	Sosyal İlişki	16.893	4-810	4.223	.441	.779	.002
	Kurmada Zorlanma						
Cinsiyet * Anne Eğitim Durumu	Aileden Ayrılmaya	67.904	4-810	16.976	.843	.498	.004
	Direnç Gösterme						
	Okul Dışı	177.146	4-810	44.287	6.233	<b>.000</b>	.030
	İlgi Duyma						
	Olumsuz Durum	42.796	4-810	10.699	1.014	.399	.005
	Kaçınma						
Cinsiyet * Anne Eğitim Durumu	Sosyal İlişki	85.994	4-810	21.498	2.243	.063	.011
	Kurmada Zorlanma						
	Aileden Ayrılmaya	111.498	4-810	27.874	1.385	.237	.007
	Direnç Gösterme						
	Okul Dışı	43.526	4-810	10.881	1.532	.191	.008
	İlgi Duyma						

Tablo 4.11. incelendiğinde, 8–14 yaş grubu öğrencilerin okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutunda cinsiyet\*anne eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .970, F(4-810)= 1.014, p>.05,  $\eta^2$ = .005), sosyal ilişki kurmada zorlanma alt boyutunda cinsiyet\*anne eğitim durumu

değişkinine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .970,  $F(4-810)= 2.243$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2= .011$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutunda cinsiyet\*anne eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .970,  $F(4-810)= 1.385$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2= .007$ ) ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma olarak alt boyutunda cinsiyet\*anne eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .970,  $F(4-810)= 1.532$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2= .008$ ) bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda cinsiyet ve anne eğitim durumu ortak etkisinin öğrencilerin okul reddi yaşamaları noktasında önemli bir belirleyici değişken olmadığı söylenebilir.

**Alt Problem 9:** “8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları cinsiyet ve baba eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının cinsiyet ve baba eğitim durumu ortak etkisini belirlemek için çok faktörlü MANOVA analizi uygulanmıştır. Bu analizin homojenlik kriterleri kontrol edildiğinde, Box’ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik kriterinin sağlandığı tespit edilmiştir. (  $F_{(90,114,526)}=1.233$ ,  $p=.066$ ). Ayrıca varyans homojenliği kriteri olarak Levene testi uygulanmış ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma için ( $F =.931$ ,  $p>.05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma için ( $F =1.049$ ,  $p>.05$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme için ( $F =.923$ ,  $p>.05$ ), ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma olarak ( $F =2.023$ ,  $p>.05$ ) bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 23.

*Cinsiyet ve Baba Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Bulgular*

<b>Etki</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Ort. Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Ort. Karesi</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>η<sup>2</sup></b>
Cinsiyet	Olumsuz Durum	9.447	1	9.447	.891	.346	.001
	Kaçınma						
	Sosyal İlişki	.958	1	.958	.100	.752	.000
	Kurmada Zorlanma						
	Aileden Ayrılmaya	6.814	1	6.814	.337	.562	.000
	Direnç Gösterme						
Anne Eğitim Durumu	Okul Dışı	.936	1	.936	.133	.715	.000
	İlgi Duyma						
	Olumsuz Durum	35.349	4-810	8.837	.833	.504	.004
	Kaçınma						
	Sosyal İlişki	40.104	4-810	10.026	1.042	.385	.005
	Kurmada Zorlanma						
Cinsiyet * Baba Eğitim Durumu	Aileden Ayrılmaya	60.308	4-810	15.077	.745	.561	.004
	Direnç Gösterme						
	Okul Dışı	287.236	4-810	71.809	10.232	.000	.049
	İlgi Duyma						
	Olumsuz Durum	43.783	4-810	10.946	1.032	.390	.005
	Kaçınma						
Cinsiyet * Baba Eğitim Durumu	Sosyal İlişki	59.313	4-810	14.828	1.541	.188	.008
	Kurmada Zorlanma						
	Aileden Ayrılmaya	15.339	4-810	3.835	.189	.944	.001
	Direnç Gösterme						
	Okul Dışı	21.817	4-810	5.454	.777	.540	.004
	İlgi Duyma						

Tablo 4.12 incelendiğinde, 8–14 yaş grubu öğrencilerin okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutunda cinsiyet\*baba eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .979, F(4-810)= 1.032, p>.05,  $\eta^2$ = .005), sosyal ilişki kurmada zorlanma alt boyutunda cinsiyet\*baba eğitim durumu

değişkinine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= . 979,  $F(4-810)= 1.541$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2= .08$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutunda cinsiyet\*baba eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= . 979,  $F(4-810)= .189$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2= .001$ ) ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma olarak alt boyutunda cinsiyet\*baba eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= . 979,  $F(4-810)= 1.532$ ,  $p>.05$ ,  $\eta^2= .004$ ) bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda cinsiyet ve baba eğitim durumu ortak etkisinin öğrencilerin okul reddi yaşamaları noktasında önemli bir belirleyici değişken olmadığı söylenebilir.

**Alt Problem 10:** “8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları yaş ve anne eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının yaş ve anne eğitim durumu ortak etkisini belirlemek için çok faktörlü MANOVA analizi uygulanmıştır. Bu analizin homojenlik kriterleri kontrol edildiğinde, Box’ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik kriterinin sağlandığı tespit edilmiştir. (  $F(140,151.813)=1.041$ ,  $p=.353$ ). Ayrıca varyans homojenliği kriteri olarak Levene testi uygulanmış ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma için ( $F =1.402$ ,  $p>.05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma için ( $F =1.891$ ,  $p>.05$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme için ( $F =.867$ ,  $p>.05$ ), ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma olarak ( $F =.929$ ,  $p>.05$ ) bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 24.

*Yaş ve Anne Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Bulgular*

<b>Etki</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Ort. Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Ort. Karesi</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>η<sup>2</sup></b>
Yaş	Olumsuz Durum	32.902	2	16.451	1.591	.204	.004
	Kaçınma						
	Sosyal İlişki	27.291	2	13.646	1.438	.238	.004
	Kurmada Zorlanma						
	Aileden Ayrılmaya	93.886	2	46.943	2.371	.094	.006
	Direnç Gösterme						
	Okul Dışı	183.666	2	91.833	13.348	.000	.032
	İlgi Duyma						
Anne Eğitim Durumu	Olumsuz Durum	104.969	4-810	26.242	2.538	.039	.013
	Kaçınma						
	Sosyal İlişki	11.390	4-810	2.848	.300	.878	.002
	Kurmada Zorlanma						
	Aileden Ayrılmaya	36.363	4-810	9.091	.459	.766	.002
	Direnç Gösterme						
	Okul Dışı	157.296	4-810	39.324	5.716	.000	.028
	İlgi Duyma						
Yaş* Anne Eğitim Durumu	Olumsuz Durum	220.379	8-810	27.547	2.664	<b>.007</b>	.026
	Kaçınma						
	Sosyal İlişki	166.318	8-810	20.790	2.191	<b>.026</b>	.022
	Kurmada Zorlanma						
	Aileden Ayrılmaya	401.968	8-810	50.246	2.537	<b>.010</b>	.025
	Direnç Gösterme						
	Okul Dışı	51.562	8-810	6.445	.937	.485	.009
	İlgi Duyma						

Tablo 4.13. incelendiğinde, 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda yaş\*anne eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .946, F(8-810)= .937, p>.05,  $\eta^2$ = .009) bulunmuştur. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma

alt boyutunda yaş\*anne eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaştığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .946,  $F(8-810)= 2.664$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2= .026$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma alt boyutunda yaş\*anne eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaştığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .946,  $F(8-810)= 2.191$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2= .022$ ) ve aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutunda yaş\*anne eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaştığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .946,  $F(8-810)= 2.537$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2= .025$ ) bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda yaş ve anne eğitim durumu ortak etkisinin okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma ve aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarında okul reddi yaşamlarında anlamlı bir etkisinin bulunduğu söylenebilir. Yaş ve anne eğitim durumu ortak etkisinin öğrencilerin okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutu hariç okul reddi yaşamları noktasında önemli bir belirleyici değişken olduğu söylenebilir.

**Alt Problem 11:** “8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları yaş ve baba eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanları yaş ve baba eğitim durumu ortak etkisini belirlemek için çok faktörlü MANOVA analizi uygulanmıştır. Bu analizin homojenlik kriterleri kontrol edildiğinde, Box’ın M istatistiğine göre yayılma matrisinin homojenlik kriterinin sağlandığı tespit edilmiştir. ( $F_{(140,158.797)}=1.074$ ,  $p=.260$ ). Ayrıca varyans homojenliği kriteri olarak Levene testi uygulanmış ve okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma için ( $F =1.108$ ,  $p>.05$ ), sosyal ilişki kurmada zorlanma için ( $F =1.616$ ,  $p>.05$ ), aileden ayrılmaya direnç gösterme için ( $F =.655$ ,  $p>.05$ ), ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma olarak ( $F =.663$ ,  $p>.05$ ) bulunmuş ve veri setinin homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 25.

*Yaş ve Baba Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Bulgular*

<b>Etki</b>	<b>Bağımlı Değişken</b>	<b>Ort. Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Ort. Karesi</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>η<sup>2</sup></b>	
Yaş	Olumsuz Durum Kaçınma	11.030	2	5.515	.529	.589	.001	
	Sosyal İlişki Kurmada Zorlanma	49.520	2	24.760	2.602	.075	.007	
	Aileden Ayrılmaya Direnc Gösterme	78.271	2	39.135	1.973	.140	.005	
	Okul Dışı İlgi Duyma	111.671	2	55.836	8.303	.000	.020	
	Baba Eğitim Durumu	Olumsuz Durum Kaçınma	54.165	4-810	13.541	1.299	.269	.006
		Sosyal İlişki Kurmada Zorlanma	65.226	4-810	16.306	1.714	.145	.009
Aileden Ayrılmaya Direnc Gösterme		86.191	4-810	21.548	1.087	.362	.005	
Okul Dışı İlgi Duyma		310.869	4-810	77.717	11.557	.000	.055	
Yaş* Baba Eğitim Durumu		Olumsuz Durum Kaçınma	194.540	8-810	24.317	2.333	<b>.018</b>	.023
		Sosyal İlişki Kurmada Zorlanma	149.051	8-810	18.631	1.958	<b>.049</b>	.019
	Aileden Ayrılmaya Direnc Gösterme	362.529	8-810	45.316	2.285	<b>.020</b>	.022	
	Okul Dışı İlgi Duyma	65.382	8-810	8.173	1.215	.287	.012	

Tablo 4.14. incelendiğinde, 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda yaş\*baba eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .926, F(8-810)= 1.215, p>.05,  $\eta^2$ = .012) bulunmuştur. 8 – 14 yaş grubu öğrencilerin okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma

alt boyutunda yaş\*baba eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaştığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .926, F(8-810)= 2.333, p<.05,  $\eta^2$ = .023), sosyal ilişki kurmada zorlanma alt boyutunda yaş\*baba eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaştığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .926, F(8-810)= 1.958, p<.05,  $\eta^2$ = .019) ve aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutunda yaş\*baba eğitim durumu değişkinine göre anlamlı olarak farklılaştığı (Wilks Lambda ( $\lambda$ )= .926, F(8-810)= 2.285, p<.05,  $\eta^2$ = .022) bulunmuştur.

Elde edilen bulgular doğrultusunda yaş ve baba eğitim durumu ortak etkisinin okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma ve aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarında okul reddi yaşamlarında anlamlı bir etkisinin bulunduğu söylenebilir. Yaş ve baba eğitim durumu ortak etkisinin öğrencilerin okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutu hariç okul reddi yaşamları noktasında önemli bir belirleyici değişken olduğu söylenebilir.



## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki yordayıcı ilişkiler ve ayrıca cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, cinsiyet ile anne eğitim durumu ortak etkisi, cinsiyet ile baba eğitim durumu ortak etkisi, yaş ile anne eğitim durumu ortak etkisi, yaş ile baba eğitim durumu ortak etkisinin okul reddi üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde istatistiksel analizlerden elde edilen bulgular tartışılmış ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### 5.1. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Anksiyete Duyarlılığı ile Okul Reddi Puanlarına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin anksiyete duyarlılığı ile okul reddi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulguları sonucunda 8–14 yaş grubu öğrencilerin anksiyete duyarlılığı ile okul reddi puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul reddinin olumsuz durumlardan kaçınma alt boyutu ile anksiyete duyarlılığını sosyal duyarlılık alt boyutu arasında ve okul reddinin okul dışı ilgi duyma alt boyutu ile anksiyete duyarlılığın fiziksel duyarlılık arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Anksiyete duyarlılığı alt boyutu olan sosyal duyarlılık alt boyutu çerçevesinde insanlara karşı ve topluluk önünde yaşayabileceği olumsuzluk düşünceleri ve korkuları çocukları, okul reddi alt boyutlarından olumsuz uyaranlardan veya olumsuz okul ortamıyla ilgili durumlardan kaçınılması alt boyutunda anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu durum çocukların sosyallik ile ilgili yaşadığı anksiyete duyarlılığın olumsuz uyaranlardan ve olumsuz okul ortamlarından kaçarak okul reddi yaşamasına neden olabileceği görülmektedir.

Anksiyete duyarlılığı alt boyutu olan fiziksel duyarlılık alt boyutu çerçevesinde bedeninde ve fizyolojisinde yaşayabileceği olumsuzluk düşünceleri ve korkuları çocukları okul reddi alt boyutlarından okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu durum çocukların bedeni ve fizyolojisi ile ilgili yaşadığı anksiyete duyarlılığın okulda durdukça bedeninde ve fizyolojisinde

olumsuz durumların yaşanacağı düşüncesiyle okul dışı faaliyetlere kaçarak okul reddi yaşamasına neden olabileceği görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular anksiyete duyarlılığının okul reddi için önemli bir risk kaynağı olduğu ve anksiyete duyarlılığı arttıkça okul reddinin de artma olasılığının bulunduğu söylenebilir.

### **5.2. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Anksiyete Duyarlılığı ile Okul Reddi Arasındaki Yordayıcı İlişkilere İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması**

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin anksiyete duyarlılığının okul reddi için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı incelenmiş ve anksiyete duyarlılığın okul reddi için pozitif yönde yordayıcı etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Alan yazını incelendiğinde; anksiyete duyarlılığının anksiyete bozuklukları başta olmak üzere birçok psikiyatrik bozuklukla ilişkili olduğu görülmektedir (Rachman, 1998; Reiss & McNally, 1985). Okulu reddi genellikle çocuklarda anksiyetenin bir göstergesi olup bir veya daha fazla anksiyete bozukluğunu da içermektedir (Bernstein, 1991; Kearney & Albano, 2004; Last & Strauss, 1990). Alan yazını incelendiğinde anksiyetenin yaygın bir şekilde okul reddi ile ilişkili olduğu görülmüştür (Egger vd., 2003; Hansen vd., 1998; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004). Sıklıkla anksiyete bozuklukları ve yaygın anksiyetenin okul reddi üzerindeki etkisinin ele alındığı söylenebilir. Bununla birlikte anksiyete üzerine yapılan çalışmaların ortak bir noktası olarak anksiyetenin okul reddi için önemli bir risk kaynağı olduğu söylenebilir. Ayrıca bireylerin anksiyete yaşamalarında önemli bir belirleyici etmen olarak son yıllarda öne çıkan bir kavram olarak anksiyete duyarlılığının da belirleyici bir rolünün bulunduğu düşünülmektedir. Bütün bu bilgilere rağmen alan yazını taramasında anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Anksiyete duyarlılığının bireylerde anksiyeteyi tetikleyen asıl faktör olduğu düşünüldüğünde okul reddine zemin hazırlayan anksiyete süreçlerinden birinin de anksiyete duyarlılığı olduğu araştırma bulgularımızda görülmektedir.

Bu açıdan ele alındığında anksiyete duyarlılığının okul reddi için risk teşkil ettiği bulgusu araştırmamızda ortaya çıkmıştır. Anksiyete ile çok yakından ilişkili olan anksiyete duyarlılığı kavramı çerçevesinde araştırma bulgularımız alan yazınına desteklemektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinde anksiyete duyarlılığı arttıkça yaşadığı anksiyete duyarlılığı düzeyinin okul reddini tetiklediği görülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinde anksiyete duyarlılığının okul reddindeki varyansın %12'sini

açıklamaktadır. Bu nedenle anksiyete duyarlılığının okul reddinde önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayanarak anksiyete duyarlılığının okul reddinin önemli bir sebebi olabileceği düşünülebilir.

Çocukların yaşayabildiği anksiyete duyarlılığının azaltılması veya ortadan kaldırılmasının çocukların okul reddi yaşama ihtimallerini azaltacağı düşünülmektedir.

### **5.3.8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Cinsiyetlerine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması**

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Alan yazınında gerçekleştirilmiş araştırma bulguları incelendiğinde araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşen sonuçlar olduğu görülmektedir. Okul reddi alan yazınları incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı, erkekler ve kızların eşit derecede etkilendiği görülmektedir (Berg, 1996; Bernstein vd., 1997; Gümüştas vd., 2014; Hersov, 1972; Heyne vd., 2001; Ingles vd., 2015; Kearney, 2001, 2008b; Kearney & Albano 2004; Kearney & Sims, 1997; King & Bernstein, 2001; King vd., 1996; Last vd., 1987; Richardson, 2016).

Aynı şekilde bulgularımızla örtüşen, Türkiye’de yapılan Gümüştas ve diğerleri (2014)’nin araştırmasında cinsiyete göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı bulunurken; Bahalı ve diğerleri (2009) ve Özcan ve diğerleri (2006)’nin araştırmalarında erkeklerde kızlara göre daha yaygın olarak görüldüğü bulunmuştur. Bu kapsamda Bahalı ve diğerleri (2009) ve Özcan ve diğerleri (2006)’nin araştırmalarıyla bulgularımız çelişmektedir. Bu durumun kaynağı olarak örneklem gruplarına uygulanan ölçeklerdeki farklılık, örnekleme oluşturan yaş grupları arasında farklılık, sosyokültürel farklılık ve coğrafi farklılıkların olması gibi sebepler gösterilebilir.

8–14 yaş grubu öğrencilerde okul reddi yaşamanın cinsiyete göre bir olgu olmadığı söylenebilir. Okul reddi yaşamanın kız veya erkek özelliklerine göre şekillenen bir durum olmadığı, farklı nedenlere bağlı bir durum olduğu söylenebilir. Bu çerçevede okul reddi ile ilgili yapılacak çalışmalarda cinsiyeti baz almak uygun olmayacaktır.

#### 5.4. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Yaşlarına İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddinin; okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarında yaşlarına göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda yaşlarına göre anlamlı farklılaşma gösterdiği bulunmuştur.

Alan yazını bulguları incelendiğinde bizim araştırma bulgularımız ile örtüşen ve çelişen sonuçlar olduğu görülmektedir. Özellikle de 5 ila 7 yaş arasında olan çocuklarda okul reddinin yoğun olduğunu (Sewell, 2008) ifade eden bulgular söz konusu olsa da 5 ila 8 yaş arası öğrencilerde okul reddinin tanınmasındaki zorluklar ve okul reddinin heterojen ve karmaşık yapısı gereği son yıllarda bu bulguların tek başına tam olarak doğru sonuçları yansıtmadığı kabul edilmektedir. Son yıllarda okul reddinin, özellikle her yaşta çocukta görülebilen (Munkhaugen vd., 2017) bir durum olduğu dile getirilmektedir.

Araştırma bulgularımıza göre okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda 8–9 yaşında olan öğrencilerin puan ortalamalarının 12, 13 ve 14 yaşındakilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu ve 10 – 11 yaşında olan öğrencilerin puan ortalamalarının 12, 13 ve 14 yaşındakilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularımıza göre özellikle 12, 13 ve 14 yaşlarında okul reddinin pik yaptığı görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde belli yaşlarda ve çocuğun yaşamındaki belli geçiş noktalarında pik yaptığı ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır (Berg, 1996; Hersov, 1985; King vd., 2000). Araştırma bulgularımız bu bulgularla örtüşmektedir. Fakat bazı araştırmalarda 5 ile 6 yaşları arasında ve 10 ile 11 yaşları arasında pik yaptığı görülmüştür (King vd., 1996; Richardson, 2016). Bu araştırmalarla ise bulgularımız çelişmiştir.

Okul reddinin bütün alt boyutları baz alındığında yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı alan yazını bulgularında olduğu gibi bulgularımızda da görülmektedir. Okul reddinin yaş ve eğitim durumuna göre dağılımlarında genel olarak farklılıklar söz konusu olmasa da okul reddine neden olan faktörler açısından yaşa göre farklılıklar gösterebilmektedir. Alan yazını incelendiğinde okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunun okul ortamının dışındaki pekiştireçlerin etkisinde kalarak

genellikle okul yerine televizyon izlemek, video oyunları oynamak, arkadaşlarıyla zaman geçirmek gibi okul dışında daha çekici faaliyetler yapmak isteyen büyük çocuklar ve ergenler için geçerli olduğu görülmüştür (Kearney & Albano, 2004; Kearney vd., 2006). Bu veriler dikkate alındığında bulgularımızla alan yazın verileri örtüşmektedir.

Araştırma bulgularımızda da özellikle okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunun ergenlik dönemine denk gelen 12, 13 ve 14 yaşlarındaki öğrenciler; çocukluk dönemine denk gelen 8, 9 yaş ve erinlik dönemine denk gelen 10 ve 11 yaşlara göre anlamlı düzeyde yüksek olmasının ergenliğin getirdiği akademik konulardan, otorite figüründen (öğretmen, aile vb. gibi) uzaklaşma, dış çevreye odaklanma özelliğinden kaynakladığı söylenebilir. 12, 13 ve 14 yaşlarındaki çocukların (ergenlik dönemi) gelişimsel özellikleri gereği okul reddi genellikle tekrarlayıcı, uzun süreli olma eğilimindedir. Anksiyete düzeyleri yüksek olduğunda da gelişimsel özelliği gereği asilik, ebeveynlerine ve öğretmenlerine meydan okuyarak onlardan destek almama eğilimi, kontrolsüz ve olumsuz boyutta kendine yüksek güvenden dolayı okul reddinde artış görülebilmektedir.

### **5.5. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Sınıf Düzeylerine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması**

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. 8–14 yaş grubunda okul reddinin; okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği bulunmuştur.

Alan yazını bulguları incelendiğinde bizim araştırma bulgularımız ile örtüşen ve çelişen sonuçlar olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularımıza göre okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda 3. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin puan ortalamalarının 4, 7 ve 8. sınıf düzeylerindekiere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu; 5. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin puan ortalamalarının 4, 7 ve 8. sınıf düzeylerindekiere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu; 6. sınıf düzeyinde olan öğrencilerin puan ortalamalarının 7. sınıf düzeylerindekiere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularımıza göre özellikle 6, 7, 8. sınıflarda pik yaptığı görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde belli yaşlarda ve çocuğun yaşamındaki belli geçiş noktalarında pik yaptığı ile bulgulara ulaşılmıştır (Berg, 1996; Hersov, 1985; King vd., 2000). Araştırma bulgularımız bu bulgularla örtüşmektedir. Fakat bazı araştırmalarda; anaokulu ve 4. ve 5. sınıflarda pik yaptığı görülmüştür (King vd., 1996; Richardson, 2016). Bu araştırmalarla ise bulgularımız çeliştiği söylenebilir.

Okul reddinin bütün alt boyutları baz alındığında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı alan yazın bulgularında olduğu gibi bulgularımızda da görülmektedir. Okul reddi sınıf düzeylerine göre genel olarak farklılıklar söz konusu olmasa da okul reddine neden olan faktörler açısından yaşa göre farklılıklar gösterebilmektedir. Alan yazını incelendiğinde okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutu okul ortamının dışındaki pekiştireçlerin etkisinde kalarak genellikle okul yerine televizyon izlemek, video oyunları oynamak, arkadaşlarıyla zaman geçirmek gibi okul dışında daha çekici faaliyetler yapmak isteyen büyük çocuklar ve ergenler için geçerli olduğu görülmüştür (Kearney & Albano, 2004; Kearney vd., 2006). Bu veriler dikkate alındığında bulgularımızla alan yazın verileri örtüşmektedir.

Araştırma bulgularımızda da özellikle okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutu 4, 7, 8. sınıfların 3. ve 5. sınıflara göre 7. sınıfın 6. sınıfa göre anlamlı düzeyde yüksek olması erinliğin getirdiği akademik konulardan, otorite figüründen (öğretmen, aile vb. gibi) uzaklaşma, dış çevreye odaklanma özelliğinden kaynakladığı söylenebilir. Özellikle 7. ve 8. sınıftaki çocukların (ergenlik dönemi) gelişimsel özellikleri gereği okul reddi genellikle tekrarlayıcı, uzun süreli olma eğilimindedir. Anksiyete düzeyleri yüksek olduğunda da gelişimsel özelliği gereği; asilik, ebeveynleri ve öğretmenlerine meydan okuyarak onlardan destek almama eğilimi, kontrolsüz ve olumsuz boyutta kendine yüksek güvenden dolayı okul reddinde artış görülebilmektedir.

Bu çerçevede 12, 13 ve 14 yaşlara denk gelen 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin özellikleri gereği okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda okul reddini diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### **5.6. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması**

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddinin; okula ilişkin olumsuz

durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma gösterdiği bulunmuştur.

Araştırma bulgularımıza göre ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu, annenin üniversite eğitim durumunun ise lise, ortaokul ve eğitim almamış olma durumlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak eğitim almamış anneye göre öğrenim görmüş annelerin ve üniversite eğitimi görmüş annelerin diğer annelere göre öğrenim seviyesinin yüksek olmasından dolayı daha fazla kendilerini geliştirmeleri, daha donanımlı olmaları, çocuklarına oyun ve etkinlik olarak daha fazla zaman ayırmalarından dolayı bu annelerin çocuklarının akranlarına göre daha oyun ve eğlence odaklı, olabildiğince farklı uyaranlara maruz kalarak yetişebilmektedir. Bundan dolayı okul çağında okul faaliyetleri bu çocuklar için çekici ve ilgi uyandırıcı olamamakta ve böylece bu çocuklar diğer çocuklara göre okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutuna daha fazla ihtiyaç duyuyor olabilecekleri söylenebilir.

### **5.7. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları İle Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması**

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddinin; okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Buna karşın okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşma gösterdiği bulunmuştur.

Araştırma bulgularımıza göre üniversite eğitimi gören babaya sahip çocukların ilkokul, ortaokul, lise eğitimi gören ve eğitim almamış babaya sahip çocuklara göre ve lise eğitimi gören babaya sahip çocukların ilkokul eğitimi gören babaya sahip çocuklara göre okul reddinin okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunun anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak öğrenim seviyesi yüksek olan babaların kendilerini geliştirmeleri, daha donanımlı olmaları, çocuklarına oyun ve etkinlik olarak daha fazla zaman ayırmalarından dolayı bu çocuklar akranlarına göre daha oyun ve eğlence odaklı, olabildiğince farklı uyaranlara maruz kalarak

yetişebilmektedir. Bundan dolayı okul çağında okul faaliyetleri bu çocuklar için çekici ve ilgi uyandırıcı olamamakta ve böylece bu çocuklar diğer çocuklara göre okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutuna daha fazla ihtiyaç duyuyor olabilecekleri söylenebilir.

### **5.8. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Cinsiyet ve Anne Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması**

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının cinsiyet ve anne eğitim durumu ortak etkisine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddinin; okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme, okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutlarında cinsiyet ile anne eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin cinsiyet ile anne eğitim düzeyi değişkenlerinin ortak etkisinin okul reddi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

### **5.9. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları ile Cinsiyet ve Baba Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması**

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının cinsiyet ve baba eğitim durumu ortak etkisine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddinin; okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme, okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutlarında cinsiyet ile baba eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin cinsiyet ile baba eğitim düzeyi değişkenlerinin ortak etkisinin okul reddi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.



### **5.10. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları Yaş ile Anne Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması**

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının yaş ile anne eğitim durumu ortak etkisine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddinin; okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda yaş ile anne eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Fakat öğrencilerin okul reddinin; okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarında yaş ile anne eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak cinsiyet ile ortak etkisi söz konusu olan öğrenim seviyesi yüksek olan annelerin kendilerini geliştirmeleri, daha donanımlı olmaları, çocuklarına oyun ve etkinlik olarak daha fazla zaman ayırmalarından dolayı bu çocuklar diğer çocuklara göre okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarında daha fazla ihtiyaç duyuyor olabilecekleri söylenebilir. Özellikle annesinin eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin anne ile geçirdikleri etkin ve verimli zaman dilimleri onları anneye daha bağımlı kılarak, çocuğun okul ilgili faaliyetlere yönelmesinde zorlukların olabileceği düşünülmektedir. Fakat bu durum çocukların ergenlik dönemi ile birlikte ergenlik döneminin tipik özelliklerinden olan akademik konulardan, otorite figüründen (öğretmen, aile vb. gibi) uzaklaşma, dış çevreye odaklanma gibi özelliklerden dolayı yaş ile anne eğitim durumu ortak etkisi; okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anlamlı farklılaşma göstermediği söylenebilir.

### **5.11. 8–14 Yaş Grubu Öğrencilerin Okul Reddi Puanları Yaş ile Baba Eğitim Durumu Ortak Etkisine İlişkin Elde Edilen Bulguların Tartışılması**

Bu araştırmada 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi puanlarının yaş ile baba eğitim durumu ortak etkisine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddinin; okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda yaş ile baba eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Fakat öğrencilerin okul reddinin; okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarında yaş ile baba eğitim durumu ortak etkisine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği tespit

edilmiştir. Bunun nedeni olarak cinsiyet ile ortak etkisi söz konusu olan öğrenim seviyesi yüksek olan babaların kendilerini geliştirmeleri, daha donanımlı olmaları, çocuklarına oyun ve etkinlik olarak daha fazla zaman ayırmalarından dolayı bu çocuklar diğer çocuklara göre okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmada zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme alt boyutlarında daha fazla ihtiyaç duyuyor olabilecekleri söylenebilir. Özellikle babasının eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin baba ile geçirdikleri etkin ve verimli zaman dilimleri onları babaya daha bağımlı kılarak, çocuğun okul ilgili faaliyetlere yönelmesinde zorlukların olabileceği düşünülmektedir. Fakat bu durum çocukların ergenlik dönemi ile birlikte ergenlik döneminin tipik özelliklerinden olan akademik konulardan, otorite figüründen (öğretmen, aile vb. gibi) uzaklaşma, dış çevreye odaklanma gibi özelliklerden dolayı yaş ile baba eğitim durumu ortak etkisi; okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anlamlı farklılaşma göstermediği söylenebilir.

## BÖLÜM VI

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla uygulanan analizler sonucunda okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiş, uygulanan yapısal eşitlik modeli sonucunda anksiyete duyarlılığın okul reddini pozitif yönde yordadığı saptanmıştır.

Araştırmada, okul reddinin cinsiyet, cinsiyet ile anne eğitim durumu ortak etkisi ve cinsiyet ile baba eğitim durumu ortak etkisi değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Yaş, sınıf, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anlamlı farklılaşmalar gösterdiği tespit edilmiştir. Yaş ile anne eğitim durumu ortak etkisi ve yaş ile baba eğitim durumu ortak etkisi değişkenine göre okul dışı faaliyetlere ilgi duyma alt boyutunda anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fakat yaş ile anne eğitim durumu ortak etkisi ve yaş ile baba eğitim durumu ortak etkisi değişkenine göre diğer 3 alt boyutta anlamlı farklılaşmalar gösterdiği tespit edilmiştir.

#### 6.2. Öneriler

Bu araştırma 8–14 yaş grubu öğrencilerin anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki yordayıcı ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu araştırma kapsamında 8–14 yaş grubu öğrencilerin okul reddi cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, eğitim durumu, baba eğitim durumu, cinsiyeti ile anne eğitim durumu ortak etkisi, cinsiyet ile baba eğitim durumu ortak etkisi, yaş ile anne eğitim durumu ortak etkisi, , yaş ile baba eğitim durumu ortak etkisi gibi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğinin de belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma anksiyete duyarlılığı, okul reddi kapsamında yapılacak benzer araştırmalara kaynak niteliği taşımaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda alınabilecek önlemler ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıdaki gibidir.

### 6.2.1. Araştırmacılara ve İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Anksiyete duyarlılığının okul reddi açısından önemli bir role sahip olduğu ve mutlaka önleyici ve tedavi edici yaklaşımların planlanması, yapılması hususunda bu bulgunun göz önünde bulundurulması ve yapılacak benzer çalışmalarla desteklenmesi gerektiği önerilebilir.
2. Anksiyete duyarlılığının okul reddini pozitif yönlü ve yüksek düzeyli olarak yordadığından dolayı bu iki değişken arasındaki ilişkinin farklı yaş grupları ile farklı eğitim-öğretim kademelerinde yapılacak farklı çalışmalarla desteklenmesi alan yazınına katkı sağlayacaktır. Çünkü alan yazına bakıldığında bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır.
3. Bu çalışma Konya ili Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki 8-14 yaş arası 810 öğrenci ile sınırlı olup sonuçları bölgeseldir. Daha geniş bir öğrenci örneklemini ve farklı bölgelerde tekrarlanması sonuçların genellenebilme olasılığını arttırabilir.
4. Bu araştırmaya yalnızca devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Farklı okul türlerinden (Özel Okullar, anaokulları, liseler v.b.) daha fazla sayıda öğrencinin katılımı ile öğrencilerin sahip oldukları nitelikler açısından çeşitlilik oluşmasının farklı araştırma bulguları sağlayabileceği ve yapılacak çalışmalara farklı yönler verebileceği düşünülmektedir.
5. Anksiyete duyarlılığı ile okul reddi düzeyinin oluşum ve gelişimlerini daha ayrıntılı gözlemleyebilmek için bu kavramların deneysel olarak incelendiği araştırmaların yapılması uygulamaya dönük alanda, daha yararlı olabilecek sonuçların elde edilmesine katkı sağlayabilir.
6. Özellikle eğitim öğretim hayatı devam eden her öğrencileri kapsayan çalışmaların daha geniş bir örneklem ile yapılarak yaş, sınıf veya okul kademelerine yönelik farklılıkların olup olmadığının belirlenmesi alan yazınına katkı sunacaktır.
7. Araştırmada incelenen bazı değişkenlere yönelik bulguları destekleyecek çalışmaların olmadığı görülmüş, benzer değişkenlerle yapılacak olan çalışmalar hem alan yazınına katkı sağlayacak hem de sonuçların karşılaştırılması adına faydalı olacaktır. Özellikle bulgularımızda anne ve babanın öğrenim durumları dikkate alındığında farklılaşma görülürken bu durumun çalışan-çalışmayan anne veya baba değişkini, anne veya baba mesleki durumları veya diğer değişkenlerle

ortak etkisi konusunda bir araştırmanın olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle olabildiğince farklı değişkenleri ve ortak etkilerinin incelendiği araştırmaların yapılması önerilebilir.

8. Okul reddinin birçok bozukluk ve belirtilerle ilişkisi alan yazınında belirtilmiş olup, anksiyete duyarlılığı ile olan ilişkisi de araştırmamızda bulunmuştur. Araştırması yapılmayan bozukluk veya belirtiler mevcutsa bu değişkenlerle de ilgili araştırmaların yapılması önerilebilir.
9. Gerek anksiyete duyarlılığı gerek de okul reddinin önlenmesi ve rehabilitasyonuna yönelik projeler ve araştırmaların artması, yaygınlaştırılması önerilmektedir.

### **6.2.2. Ruh Sağlığı Uzmanları, Eğitimciler ve Ebeveynlere Yönelik Öneriler**

1. Anksiyete duyarlılığının okul reddini pozitif yönlü ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve öğrencilerin anksiyete duyarlılığı yaşamaları okul reddi için önemli ve ciddi bir risk kaynağı olduğu yönündeki bulguya dayanarak eğitim kurumlarımızda eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların öğrencilerin anksiyete duyarlılığı düzeylerini öğrenmek için tarama çalışmaları yapmaları önerilebilir.
2. Anksiyete duyarlılığı yüksek olan öğrencilere yönelik okul ortamında eğitimcilerin ve psikolojik danışmanların önleyici çalışmalar yaparak okul reddi riskini en aza indirmeye yönelik programlar düzenlemeleri önerilebilir.
3. Okullarda ruh sağlığı çalışanı olarak görev yapan psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilecek çalışmalar ile anksiyete duyarlılığı ve okul reddi düzeylerini azaltmaya yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları düzenlenebilir.
4. Anksiyete duyarlılığının diğer anksiyete ve anksiyete bozuklukları gibi okul reddi için önemli bir değişken olduğu varsayılarak gerek eğitimciler ve ruh sağlığı çalışanları gerekse de ebeveynler önleyici ve gelişimsel çalışmaları daha tutarlı ve düzenli yapmaları sağlanmalıdır.
5. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin anksiyete duyarlılığı düzeylerini artıran nedenleri baz alarak önleyici çalışmalar yapılarak öğrencilerin okul reddi düzeylerini azaltmaya yönelik kişisel ve eğitsel rehberlik çalışmalarına önem verilmelidir.

6. Öğrencilerin anksiyete duyarlılığı yaşamasına neden olan etmenlerin belirlenerek ortadan kaldırılması ve önleyici çalışmaların yapılarak okul reddi riskinin azaltılması gerekmektedir.
7. Okul yöneticilerinin, öğretmen ve velilerin anksiyete duyarlılığı ve okul reddi hakkında bilgilendirilmeleri, okul reddini engelleyici tedbirlerin alınmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere okul reddi ile ilgili uygun başa çıkma yöntemleri öğretilmeli ve öğrenciler uygulama aşamasında psikolojik danışmanlardan yardım alması sağlanmalıdır.
8. Okul reddinin ruh sağlığı çalışanları tarafından daha ayrıntılı ve net tanımlarının yapılabilmesi için ruh sağlığı çalışanlarının okul reddi hakkında daha fazla araştırma yapması ve eğitim alması sağlanmalıdır.
9. Okul reddinin alan yazını tarafından ilişkili olduğu bulunan veya varsayılan değişkenlerle ilgili bilgilerin ruh sağlığı çalışanları ve eğitimciler tarafından daha anlaşılır ve ulaşılabilir boyutta olması sağlanmalıdır.
10. Anksiyete duyarlılığı ve okul reddi riski altında olan öğrencilerin ebeveynlerine yönelik önleyici, koruyucu ve iyileştirici çalışmaların geliştirilmesi, daha düzenli ve etkili yapılması sağlanmalıdır.
11. Okul reddinin ebeveynler tarafından daha ayrıntılı ve net tanınabilmesi öğrencilerin daha az zarar görmesi için önemli bir husustur.
12. Özellikle Türkiye’de okul reddi konusunda farkındalık düzeyinin artması ve ruh sağlığı uzmanları, eğitimciler ve ebeveynler için farklı bir bakış açılarının oluşması gerekmektedir.

## 7. KAYNAKÇA

- Allan, N.P., Capron, D.W., Lejuez, C.W., Reynolds, E.K., MacPherson, L., Schmidt, N.B., (2014). Developmental Trajectories of Anxiety Symptoms In Early Adolescence: The Influence of Anxiety Sensitivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42. 589–600
- Ayllon, T., Smith, D., & Rogers, M. (1970). Behavioral Management of School Phobia. *Journnl of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1, 125- 138.
- Ayvaşık, H.B. (2000). Kaygı Duyarlılığı İndeksi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 43-57.
- Bahalı, K., ve Tahiroğlu, A.Y. (2010). Okul Reddi: Klinik Özellikler, Tanı ve Tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 2(3), 362-383.
- Bahalı, K., Tahiroğlu, A. Y., ve Avcı, A. (2009). Okul Reddi Olan Çocuk ve Ergenlerin Klinik Özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 310-317.
- Bahali, K., Tahiroglu, A. Y., Avcı, A., & Seydaoglu, G. (2011). Parental Psychological Symptoms and Familial Risk Factors Of Children and Adolescents Who Exhibit School Refusal. *East Asian Archives of Psychiatry*, 21(4), 164-169.
- Baideme, S. M., Kern, R. M., & Taffel-Cohen, S. (1979). The Use of Adlerian Family Therapy in A Case of School Phobia. *Journal Of Individual Psychology*, 35, 58-69.
- Bayram, N. (2011). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. Ankara: Ezgi Kitabevi.
- Beidel, D.C. (1991). Social Phobia and Overanxious Disorder in School-Age Children. *Journal of The American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 545–552.
- Benoit, L., Barreteau S., & Moro, M. R. (2015). “Anxious School Refusal in Immigrant Adolescent”, Transcultural Aspect of Identity Development. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63, 84–90.
- Berg, I. (1980). School Refusal In Early Adolescence. In: Hersov L, Berg I, Editors. Out Of School: Modern Perspectives. *Chichester: John Wiley*, 231-249
- Berg, I. (1984). School Refusal. *British Journal of Hospital Medicine*, 59-62.
- Berg, I. (1985). Management of School Refusal. *Archives of Disease in Childhood*, 60, 486-488

- Berg, I. (1992). Absence From School and Mental Health. *The British Journal of Psychiatry*, *161*, 1154-66.
- Berg, I. (1996). School Avoidance School Phobia and Truancy. In: Lewis M, ed. *Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook*. 2nd Ed. *Baltimore: Williams and Wilkins*, 1104-10.
- Berg, I. (1997). School Refusal and Truancy. *Arch Dis Child*, *76*, 90-91.
- Berg, I., Butler, A., Hall, G. (1976). The Outcome of Adolescent School Phobia. *The British Journal of Psychiatry*, *128*, 80-5.
- Berg, I., Butler, A., Franklin, J., Hayes, H., Lucas, C., & Sims, R. (1993). DSM-III-R Disorders, Social Factors, and Management of School Attendance Problems in The Normal Population. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *34*, 1187-203.
- Berg, I., Casswell, G., Goodwin, A., Hullin, R., McGuire, R., & Tagg, G. (1985). Classification of Severe School Attendance Problems. *Psychological Medicine*, *15*, 157-165.
- Berg I, Jackson A. (1985). Teenage School Refusers Grow Up: A Followup Study of 168 Subjects, Ten Years on Average After In-Patient Treatment. *British Journal of Psychiatry*, *147*, 366-70
- Berg, I., & McGuire, R. (1974). Are Mothers of School-Phobic Adolescents Overprotective?. *British Journal of Psychiatry*, *124*, 10-13.
- Berg, I., Nursten, J. P. (1996) Unwillingly to School. *RCPsych Publications, London*.
- Bernstein, G. A. (1991). Comorbidity and Severity of Anxiety and Depressive Disorders in A Clinic Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *30*, 43-50.
- Bernstein, G. A., Borchardt, C. M. (1991). Anxiety Disorders of Childhood and Adolescence: A Critical Review. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *30*, 519-32.
- Bernstein, G. A., Borchardt, C. M. (1996). School Refusal: Family Constellation and Family Functioning. *Journal of Anxiety Disorders*, *1996; 10(1)*, 1-19
- Bernstein, G.A., Borchardt, C.M., Perwien, A.R., Crosby, R.D., Kushner, M.G., Thuras, P.D., Last, C.G. (2000). Imipramine Plus Cognitive-Behavioral Therapy in The Treatment of School-Refusal. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *39*, 276-83.



- Bernstein, G. A., Massie, E. D., Thuras, P. D., Perwien, P. D., Borchardt, C. M., & Crosby, R. D. (1997). Somatic Symptoms in Anxious-Depressed School Refusers. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 661–668.
- Bernstein, G. A., Svingen, P. H., & Garfinkel, B. D. (1990). School Phobia: Patterns Of Family Functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 24-30.
- Bernstein, G.A., Warren, S.L., Massie, E.D., & Thuras, P.D. (1999). Family Dimensions in Anxious-Depressed School Refusers. *Journal of Anxiety Disorders*, 13(5), 513–528.
- Bilgic, A., Turkoglu, S., Ozcan, O., Tufan, A.E., Yilmaz, S., Yuksel, T., (2013). Relationship Between Anxiety, Anxiety Sensitivity and Conduct Disorder Symptoms in Children and Adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 22. 523–532
- Blagg, N. (1987). School Phobia and Its Management. *London: Croom Helm*.
- Blagg, N., & Yule, W. (1984). The Behavioral Treatment of School Refusal: A comparative study. *Behavior Research & Therapy*, 22, 119 – 127.
- Blumkin, Z. K. (2016). The Implementation of an Evidence-Based Treatment for a Complex Case of School Refusal. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 1(1), 2379.
- Brandibas G., (2004). Truancy, School Refusal and Anxiety. *School Psychology International Copyright*, 25(1), 117-126.
- Broadwin, I. T. (1932). A Contribution to The Study of Truancy. *Am J Orthopsychiatry*; 2, 253-259.
- Bryce, G., Baird, D. (1986). Precipitating a Crisis : Family Threapy and Adolescent School Refusers, *The Association For The Psychiatric Study Of Adolescents*, 9, 199-213.
- Burke, A. E., Silverman, W.K. (1987). The Prescriptive Treatment of School Refusal. *Clinical Psychology Review*, 7, 353-62
- Capron, D.W., Allan, N.P., Ialongo, N.S., Leen-Feldner, E., Schmidt, N.B., (2015). The Depression Distress Amplification Model in Adolescents: A Longitudinal Examination of Anxiety Sensitivity Cognitive Concerns, Depression and Suicidal Ideation. *Journal of Adolescence*, 41. 17–24

- Capron, D.W., Cogle, J.R., Ribeiro, J.D., Joiner, T.E., Schmidt, N.B., (2012). An Interactive Model of Anxiety Sensitivity Relevant to Suicide Attempt History and Future Suicidal Ideation. *Journal of Psychiatric Research*, 46, 174–180
- Carroll, H. C. M. (2010). The Effect of Pupil Absenteeism on Literacy and Numeracy in The Primary School. *School Psychology International*, 31, 115–130.
- Castiglia, P. T. (1993) School Phobia / School Avoidance. *Journal of Pediatric Health Care*, 7, 229-232.
- Chorpita, B. F., Anne, A. M., Heimberg, R. G., & Barlow, D. H. (1996). A Systematic Replication Of The Prescriptive Treatment Of School Refusal Behavior In A Single Subject, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 27(3), 281-290.
- Christogiorgos, S., Giannakopoulos, G. (2014). School Refusal and the Parent-Child Relationship: A Psychodynamic Perspective, *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 13(3), 182-192.
- Chu B. C., Rizvi, S. L., Zendegui, E. A., Bonavitacola, L. (2015). Dialectical Behavior Therapy for School Refusal: Treatment Development and Incorporation of Web-Based Coaching. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22, 317-330.
- Çakmak, S.Ş., Ayvaşık, H.B., (2007). Üniversite Öğrencilerinde Alkol Kullanma Nedenleri ile Kaygı Duyarlılığı Arasındaki İlişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22 (60). 91-107.
- Donnell, C. D. ve McNally, R. J. (1990). Anxiety Sensitivity and Panic Attacks In A Nonclinical Population. *Behaviour Research and Therapy*, 28 (1), 83-85.
- Doobay, A. F. (2008). School Refusal Behavior Associated With Separation Anxiety Disorder: A Cognitive-Behavioral Approach To Treatment. *Psychology in the Schools*, 45(4), 261-272
- Egger, H. L., Costello, E. J., Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807
- Ek, H., & Eriksson, R. (2013). Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study. *Child and Family Behaviour Therapy*, 35, 228–248.
- Elliott, J. G. (1999). Practitioner Review: School Refusal: Issues of Conceptualization, Assessment, and Treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1001 – 1012.

- Elsherbiny, M. M. (2017). Using a Preventive Social Work Program for Reducing School Refusal. *Children & Schools, 39*(2), 81-88.
- Erden, S., Şirin-Ayva, B., Tekin, I. (2015). Okul Reddinde Bilişsel Davranışçı Terapinin Kullanımı: İlkokul Ve Ortaokul Olgu Sunumu. *The Journal of Academic Social Science Studies, 41*, 119-129.
- Erözkan A., (2011). The Predictive Role Of Anxiety Sensitivity And Social Anxiety On Depression. *E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(1). 1119-1128.
- Essau C.A., Sasagawa S., Ollendick T.H., (2010). The Facets of Anxiety Sensitivity In Adolescents. *Journal of Anxiety Disorders, 24*(1). 23–29
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of Students at Risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors. *European Journal of Psychology of Education 21*(4), 363–383.
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., & Inglés, C. J. (2013). ¿Cómo Se Relaciona La Ansiedad Escolar Con El Rendimiento Académico?. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 4*(1), 63-76.
- Gümüştaş, F., Yulaf Y., & Gökçe, S. (2014). Çocuk ve Ergenlerde Okul Reddi Davranışının Nedenlerinin İncelenmesi. *Marmara Medical Journal, 27*, 27-31.
- González, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., Vicent, M., Sanmartín, R., García-Fernández, J. M. (2016). School Refusal Assessment Scale-Revised: Factorial Invariance and Latent Means Differences across Gender and Age in Spanish Children. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-10.
- Gore, K.L., Carter, M.M., and Parker, S., (2002). Predicting Anxious Response to A Social Challenge: The Predictive Utility of The Social Interaction Anxiety Scale and The Social Phobia Scale In A College Population. *Behaviour Research and Therapy, 40*. 689-700.
- 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*(2), 196-204.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?. *Child Development 76*(5), 949–967.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). “Student-Teacher Relationships.” In Children’s Needs 3: Development, Prevention, and Intervention, edited by G. G. Bear and

- K. M. Minke, 59–72. Bethesda, MD: *National Association of School Psychologists*
- Hanna, G.L., Fischer, D. J., Fluent, T. E. (2006). Separation Anxiety Disorder and School Refusal in Children and Adolescents, *Pediatrics in Review*, 27(2), 56-63.
- Hansen, C., Sanders, S. L., Scott, M., 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.
- Hargett, M. Q., Webster R. E. (1996). Treatment Integrity And Acceptability With Families : A Case Study Of A Child With School Refusal. *Psychology in the Schools*, 33(4), 319-324
- Havik, T., Bru, E., Ertesvåg S. K. (2014). Parental Perspectives Of The Role Of School Factors In School Refusal, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153
- 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(2), 221-240
- Hawkes, R. (1981). Paradox and A Systems Theory Approach To A Case of Severe School Phobia. *Australian Journal of Family Therapy*, 2(2), 56–62.
- Hawkes, R. (1982). Treatment of School Refusal by Strategic-Based Family Therapy. *Australian Journal of Family Therapy*, 3(3), 129–134.
- Hella, B., & Bernstein, G. A. (2012). Panic Disorder and School Refusal. *Child Adolesc Psychiatric Clinics*, 21(3), 593-606
- Hendron, M., & Kearney, C. A. (2011). Bridging The Gap Between Assessment and Treatment of Youths With School Refusal Behavior: What To Do When Clients Ask “What Now”?. *Journal of Clinical Psychology Practice*, 2, 14–21.
- Hersen, M. (1970). Behavior Modification Approach to a School-Phobia Case. *Journal of Clinical Psychology*, 26, 128-132.
- Hersen, M. (1971). The Behavioral Treatment of School Phobia. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 153,99-107.
- Hersov, L. A. (1960). Persistend Non-Attendance at School. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1(2), 130–136.
- Hersov, L. A. (1972) School Refusal. *British Medical Journal*, 3 , 102-104.
- Hersov L. A. (1980). Hospital Inpatient and Daypatient Treatment of School Refusal. In: Hersov L, Berg I, eds. Out of school. Chichester: John Wiley, 303-20.

- Hersov L. A. (1985). School Refusal. In: RutterM, Hersov L, editors. *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches*. 2nd ed. *Oxford: Blackwell*, 382-99.
- Heyne D. (1999). Evaluation of child therapy and caregiver training in the treatment of school refusal [dissertation]. Melbourne: Monash University,
- Heyne, D., King, N. J., & Tonge, B. (2004). School Refusal. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic And Anxiety Disorders In Children And Adolescents: A Clinician's Guide To Effective Psychosocial And Pharmacological Interventions* (pp. 236 – 271). *New York: Oxford University Press*.
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., Cooper, H. (2001). School Refusal Epidemiology and Management, *Paediatr Drugs*, 3(10), 719-732.
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B., Rollings, S., Pritchard, M., Young, D., & Myerson, N. (1998). The Self-Efficacy Questionnaire for School Situations: Development and psychometric evaluation. *Behaviour Change*, 15, 31–40.
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B., Rollings, S., Young, D., Pritchard, M., & Ollendick, T. H. (2002). Evaluation of child therapy and caregiver training in the treatment of school refusal. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 687–695.
- Heyne, D., Sauter, F.M., Ollendick, T.H., Van Widenfelt, B.M., & Westenberg, P.M. (2014). Developmentally Sensitive Cognitive Behavioural Therapy for Adolescent School Refusal: Rationale and Case Illustration. *Clinical Child Family Psychology Review*, 17, 191–215.
- Higa, C. K., Daleiden, E. L., Chorpita, B.F. (2002). Psychometric Properties and Clinical Utility of the School Refusal Assessment Scale in a Multiethnic Sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 247-258
- Hochadel, J., Frölich, J., Wiater, A., Lehmkuhl, G., & Fricke-Oerkermann, L. (2014). Prevalence of Sleep Problems and Relationship between Sleep Problems and School Refusal Behavior in School-Aged Children in Children's and Parents' Ratings. *Psychopathology*, 47, 119-126.
- Holzer, L., & Halfon, O. (2006). The School Refusal. *Arc Pediatr*, 1; 1252-1258
- Inoko, K., Aoki, T., Kodaira, K., Osawa, M. (2011). School Refusal Feelings in Japanese Children. *Poster Presentations / Asian Journal of Psychiatry*, 4S1, S41-S90.

- Inglés C. J., González-Maciá C., García-Fernández J. M., Vicent M., Martínez-Montegudo M. C. (2015). Current Status of Research On School Refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52
- Iwamoto, S., & Yoshida, K. (1997). School refusal in Japan: The Recent Dramatic Increase is Cause for Concern. *Social Behavior & Personality*, 25, 315–319.
- Iwatani, N., Miike, T., Kai, Y., Kodama, M., Mabe, H., Tomoda, A., Fukuda, K., Jyodoi, T. (1997). Glucoregulatory Disorders In School Refusal Students. *Clinical Endocrinology*, 47, 273–278.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School Phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-711.
- Katz, F., Leith, E., Paliokosta, E. (2016). Fifteen-Minute Consultation For A Child Not Attending School: A Structured Approach To School Refusal. *Archives of Disease in Childhood - Education and Practice*, 101, 21-25.
- Kayacı, Ü., Kaynak, S., Kan, A. (2016). Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'nun Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 91-100.
- Kearney, C. A. (1993). Depression and School Refusal Behavior: A Review With Comments On Classification and Treatment. *Journal of School Psychology*, 31, 267–279.
- Kearney, C. A. (1995). School Refusal Behavior. In A. R. Eisen, C. A. Kearney, & C. E. Schaefer (Eds.), *Clinical Handbook of Anxiety Disorders in Children and Adolescents* (pp. 19-52). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Kearney, C. A. (2001). School Refusal Behavior In Youth: A Functional Approach to Assessment and Treatment. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the Function of School Refusal Behavior: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24-(4), 235-245
- Kearney, C. A. (2003). Bridging The Gap Among Professionals Who Address Youth With School Absenteeism: Overview And Suggestions For Consensus. *Professional Psychology, Research and Practice*, 34, 57–65.
- Kearney, C. A. (2006a). Confirmatory Factor Analysis of The School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and Parent Versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 139–144

- Kearney, C.A. (2006b). Dealing With School Refusal Behaviour: A Primer for Family Physicians. *The Journal of Family Practice*, 55(8), 685–692.
- Kearney, C. A. (2007). Form and Functions of School Refusal Behavior In Youth: An Empirical Analysis of Absenteeism Severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 53–61.
- Kearney, C. A. (2008a). Helping School Refusing Children & Their Parents. A guide for School-based Professionals. UK: Oxford University Press.
- Kearney, C.A. (2008b). School Absenteeism and School Refusal Behavior In Youth. A Contemporary Review, *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2000a). Therapist's Guide for School Refusal Behavior. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2000b). Parent's Workbook for School Refusal Behavior San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2000c). When Children Refuse School: A Cognitive-Behavioral Therapy Approach: Therapist's Guide. New York: Oxford University Press.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior Diagnostic Aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2007). When Children Refuse School: A Cognitive-Behavioral Therapy Approach Therapist Guide. New York, NY: Oxford University Press.
- Kearney, C. A., & Bates, M. (2005). Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals. *Children & Schools* 27(4), 207–216.
- 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.
- Kearney, C. A., Chapman, G., & Cook, L. C. (2005). School Refusal Behavior in Young Children. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1, 212–218.
- Kearney, C. A., Cook, C. L. , & Chapman, G. (2007). School Stress and School Refusal Behavior. In Encyclopedia of Stress, edited by G. Fink, 422–425. Oxford: Academic Press.
- Kearney, C. A., Eisen, A. R., & Silverman, W. K. (1995). The Legend and Myth of School Phobia. *School Psychology Quarterly*, 10, 65-85.

- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A Response To Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum, 43*, 1–25.
- Kearney, C. A., & Hugelshofer, D. S. (2000). Systemic and Clinical Strategies for Preventing School Refusal Behavior in Youth. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 14(1)*, 51–65.
- Kearney C. A., Lemos A., & Silverman J. (2004). The Functional Assessment of School Refusal Behavior. *The Behavior Analyst Today, 5(3)*, 275-283.
- Kearney, C. A., Lemos, A., & Silverman, J. (2006). School Refusal Behavior. In R. B. Mennuti, A. Freeman, & R. W. Christner (Eds.), *Cognitive–Behavioral Interventions In Educational Settings: A Handbook For Practice* (Pp. 89–105). *New York: Brunner-Routledge.*
- Kearney, C. A., Pursell, C., Alvarez, K. (2001). Treatment of School Refusal Behavior in Children With Mixed Functional Profiles. *Cognitive and Behavioral Practice, 8*, 3-11
- 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*, 340-366.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1993). Measuring The Function of School Refusal Behavior: The School Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology, 22(1)*, 85–96.
- Kearney, C.A., & Silverman, W.K. (1995). Family Environment of Youngsters with School Refusal Behaviour: A Synopsis with Implications for Assessment and Treatment. *The American Journal of Family Therapy, 23(1)*, 59–66.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The Evolution and Reconciliation of Taxonomic Strategies for School Refusal Behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice, 3*, 339–354.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1999). Functionally Based Prescriptive and Nonprescriptive Treatment for Children and Adolescents With School Refusal Behavior. *Behavior Therapy, 30*, 673-695.
- Kearney C. A., & Sims K. E. (1997). A Clinical Perspective on School Refusal in Youngsters, *Psychotherapy in Practice, 3(1)*, 5-19.



- Kearney, C. A., & Spear, M. (2014). School refusal behavior. In L. Grossman & S. Walfish (Eds.), *Translating psychological research into practice* (pp. 83–85). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kelly, E. W. (1973). School Phobia: A Review of Theory and Treatment. *Psychology in The Schools, 10*, 33-42.
- Kennedy, W. A. (1965). School Phobia. Rapid Treatment of Fifty Cases. *Journal of Abnormal Psychology, 70*, 285–89.
- King, N., Bernstein, G. (2001), School Refusal in Children and Adolescents: A Review of The Past 10 Years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry 40*, 197–205
- King, N. J., Ollendick, T. H. and Tonge, B. (1995). *School Refusal: Assessment and Treatment. Boston: Allyn and Bacon.*
- King, N. J., Ollendick, T. H., Tonge, B. J., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., & Myerson, N. (1996). Behavioural Management of School Refusal. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy, 25*, 3-15.
- King N. J., Tonge B. J., (2000). Trends In Research On Child Anxiety And School Refusal: An Introduction, *Clinical Psychology Review, 20-4*, 427-428.
- King, N.J., Tonge, B. J., Heyne, D. (2004). School Refusal. Ollendick T.H., March J. (eds), *Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents: A Clinician's Guide to Effective Psychosocial and Pharmacological Interventions*, New York, Oxford University Press, p.236-271.
- King, N., Tonge, B. J., Heyne, D., Ollendick, T. H. (2000). Research On The Cognitive-Behavioral Treatment Of School Refusal: A Review and Recommendations. *Clinical Psychology Review, 20(4)*, 495-507.
- King, N., Tonge, B. J., Heyne D., Turner, S., Pritchard, M., Young, D., Rollings, S., Myerson, N., Ollendick, T. H. (2001). Cognitive-Behavioural Treatment Of School- Refusing Children: Maintenance Of Improvement At 3- To 5-Year Follow-Up. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy, 30(2)*, 85-89
- King, N. J., Tonge, B. J., Heyne, D., Young, D., Myerson, N., Rollings, S., Pritchard, M., & Ollendick, T. H. (1998). Cognitive-Behavioral Treatment of School-Refusing Children: A Controlled Evaluation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 37*, 375–403.
- King, N. J., Tonge, B. J., Turner, S., Heyne, D., Pritchard, M., Rollings, S., Young, D., Myerson, N., Ollendick, T. H. (1999). Brief Cognitive-behavioural Treatment

- for Anxiety-disordered Children Exhibiting School Refusal. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 39-45.
- Korematsu, S., Takano, T., Izumi, T. (2016). Pre-School Development And Behavior Screening With A Consecutive Support Programs For 5-Year-Olds Reduces The Rate Of School Refusal. *Brain & Development*, 38, 373-376.
- Labellarte M. J., Ginsburg G. S., Walkup J. T., Riddle, M. A. (1999). The Treatment of Anxiety Disorders in Children and Adolescents. *Biol Psychiatry*, 1999; 46, 1567-78
- Last, C.G., Strauss, C.C. (1990). School Refusal in Anxiety-Disordered Children and Adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 29,31-35.
- Last, C. G., Strauss, C. C., & Francis, G. (1987). Comorbidity Among Childhood Anxiety Disorders. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 726–730.
- Last, C. G., Hansen, C., Franco, N. (1998). Cognitive-Behavioral Treatment of School Phobia. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 404-11
- Lazarus, A. A., Davison, G. G., & Polelka, D. A. (1965). Classical and Operant Factors in The Treatment of School Phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 70, 225-229.
- Leventhal, T., & Sills, M. (1964). Self-Image in School Phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 34, 685-695.
- Lilienfeld S.O., Turner S.M., Jakob R.G., (1993) Anxiety Sensitivity: An Examination of Theoretical and Methodological Issues. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 15. 147-183.
- Lilienfeld SO, Turner SM, Jacob RG (1996) Further comments on the nature and measurement of anxiety sensitivity: A reply to Taylor. *Journal of Anxiety Disorders*, 10. 411-424.
- Lingenfelter, N., Hartung, S. (2015). School Refusal Behavior. *NASN School Nurse*, 30(5), 269-273
- Luana, S., Pina, F., Susanna, O., Caterina, B. (2016). Learned Helplessness and Learning Goals: Role Played in School Refusal. A Study on Italian Students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 4(2).
- Lüleci, B. (2015). Bilişsel Davranışçı Müdahalelerin Okul Reddi Yaşayan Çocuk ve Ergenler Üzerinde Etkisine İlişkin Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 408-421

- Lyon, A. R., & Cotler, S. (2007). Toward Reduced Bias and Increased Utility in The Assessment of School Refusal Behavior: The Case for Diverse Samples and Evaluations of Context. *Psychology in The Schools, 44*, 551–565.
- Lyon, A. R., Cotler, S. (2009). Multi-Systemic Intervention for School Refusal Behavior: Integrating Approaches Across Disciplines. *Advances in School Mental Health Promotion, 2(1)*, 20-34.
- Mantar, A., (2008). Anksiyete Duyarlılığı İndeksi -3'ün Türkçe Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Mantar, A., Yemez B., Alkın T., (2010). Anksiyete Duyarlılığı İndeksi-3'ün Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 21*. 1-11.
- Maric, M., Heyne, D. A., MacKinnon, D. P., Widenfelt, B. M. V., Westenberg, P. M. (2013). Cognitive Mediation of Cognitive Behavioural Therapy Outcomes for Anxiety-Based School Refusal. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 41*, 549–564
- Martin, C., Cabrol, S., Bouvard, M. P., Lepine, J. P., & Mouren-Simeoni, M. C. (1999). Anxiety and Depressive Disorders in Fathers and Mothers of Anxious School-Refusing Children. [Comparative Study]. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38(7)*, 916–922.
- McLaughlin E.N., Stewart S.H., Taylor S., (2007). Childhood Anxiety Sensitivity Index Factors Predict Unique Variance In DSM-IV Anxiety Disorder Symptoms. *Cognitive Behaviour Therapy, 36*. 210–219.
- McNally, R. J. (1989). Is Anxiety Sensitivity Distinguishable From Trait Anxiety? Reply to Lilienfeld, Jacob and Turner. *Journal of Abnormal Psychology, 98*. 193-194.
- McNally, R. J. (1996). Anxiety Sensitivity Is Distinguishable From Trait Anxiety. R. M. Rapee, (Ed.), *Current Controversies In The Anxiety Disorders*. 214-244.
- McNally R.J., (2002). Anxiety Sensitivity and Panic Disorder. *Biol Psychiatry, 52*. 938–946.
- Melvin, G. A., Dudley, A. L., Gordon, M. S., Klimkeit, E., Gullone, E., Taffe, J., Tonge, B. J. (2017). Augmenting Cognitive Behavior Therapy for School Refusal with Fluoxetine: A Randomized Controlled Trial. *Child Psychiatry & Human Development, 48(3)*, 485-497.
- Meydan, C.H. ve Şeşen, H., (2011). Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E., Diseth, T. H. (2017). School Refusal Behaviour: Are Children And Adolescents With Autism Spectrum Disorder At A Higher Risk?. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41(42), 31-38
- Nguyen, S. (2017). School Refusal: Identification and Management of A Paediatric Challenge. *Australian Medical Student Journal*, 8(1), 68-72.
- O'Farrell, T. J., Hedlund, M. A., & Cutter, H. S. (1981). Desensitization for A Severe Phobia of A 14-Year-old Male. *Child Behavior Therapy*, 3, 67-78.
- Oner, O., Yurtbasi, P., Er, A., Basoglu, N. (2014). The Inpatient Treatment Process for Severe School Refusal. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24(2), 176-179
- Özcan, Ö., Kılıç B. G., Aysev, A. (2006). Okul Korkusu Yakınması Olan Çocukların Ana Babalarında Ruhsal Bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2006; 17(3), 173-180
- Pellegrini, D. W. (2007). School Non-Attendance: Definitions, Meanings, Responses, Interventions. *Educational Psychology in Practice* 23(1), 63–77.
- Perwien, A. R., & Bernstein, G. A. (2004). Separation Anxiety Disorder. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and Anxiety Disorders In Children and Adolescents: A Clinician's Guide to Effective Psychosocial and Pharmacological Interventions* (pp. 272 – 305). *New York: Oxford University Press*.
- 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, 11–20.
- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S., & Seshadri, S. (2007). Outcome of Children With School Refusal. *Indian Journal of Pediatrics*, 74, 375–379.
- Rachman S.J., (1998). *Anxiety. Hove, Psychology Press*.
- Reimers, T., Wacker, D., & Koepl, G. (1987). Acceptability of Behavioral Interventions: A Review of The Literature. *School Psychology Review*, 16, 212-227.
- Reiss, S., (1991). The Expectancy Model of Fear, Anxiety and Panic. *Clinic Psychological Rewiew*, 11, 141-153.
- Reiss, S. & McNally R.J. (1985). *Expectancy Model of Fear, Academic Press, San Diego*.

- Reiss, S., Peterson, R. A., Gursky, D. M., & McNally, R. J., (1986). Anxiety Sensitivity, Anxiety Frequency, and The Prediction of Fearfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 24, 1-8.
- Richardson, K. (2016). Family Therapy for Child and Adolescent School Refusal. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 37, 528–546
- Romani, J., Campredon, S., Da Fonseca, D. (2017). School Refusal: Psychopathological Profiles of Adolescents Followed in A Day Hospital Setting. *Archives de Pe´diatrie*, 24, 950-959.
- Sandin B., Chorot P., McNally R.J., (2001). Anxiety Sensitivity Index: Normative Data and Its Differentiation from Trait Anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 213-219.
- Schumacher, R. and Lomax, R. (2004). A Beginner's Guide To Structural Equation Modelling. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Seçer, İ., (2014a). Ergenlerde Obsesif Kompulsif Bozukluk ile Anksiyete Duyarlılığı Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 2, 39(176). 369-382.
- Seçer, İ., (2014b). The Adaptation Of School Refusal Assessment Scale into Turkish Reliability And Validity Studies. *Pakistan Journal of Statistics*, 30(6), 1197-1202.
- Seçer, İ., (2015). SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer İ., & Gülbahçe A., (2013). Çocuklarda Anksiyete Duyarlılık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 91-106.
- Sevinçok, L. & Akoğlu, A., (2001). Panik Ve Depresyon: Etiyoloji, Tanı ve Eşanı Sorunları, *Duygudurum Dizisi*, 5, 215-227.
- Sewell, J. (2008). School Refusal. *Australian Family Physician*, 37, 406–408.
- Silverman, W. K., & Carmichael, D. H. (2001). School Phobia. *Handbook of Conceptualization and Treatment of Child Psychopathology*, 175-190.
- Silverman, W. K., Fleisig, W., Rabian, B., & Peterson, R. A. (1991). Childhood Anxiety Sensitivity Index. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(2). 162–168.
- Skyner, A. C. (1974). School Phobia: A Reappraisal. *British Journal of Medical Psychology*, 47, 1-16.

- Smith, S. L. (1970). School Refusal With Anxiety: A Review of Sixtythree Cases. *Canadian Psychiatric Association Journal, 15*, 257-264
- Smith, R. E., & Sharpe, T. M. (1970). Treatment of A School Phobia With Implosive Therapy. *Journal of Consultative Clinical Psychology, 35*, 239-243.
- Sönmez A., (2005). Ebeveynlerin Bağlanma Stilleri Ve Sürekli Kaygı Durumlarının Çocukların Anksiyete Duyarlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Sperling, M. (1967). School Phobias: Classification, Dynamics, and Treatment. *Psychoanalytic Study of the Child, 22*, 375–401.
- Spielberger C.D., (1972a). Anxiety As An Emotional State, Ed. Spielberger C.D., *Anxiety: Current Trends İn Theory An Research*, Newyork, Acedemik Press.
- Spielberger. C.D., (1972b). Conseptual, and Methodological Issues İn Anxietyce Sarch, *Anxiety Current Trends İn Theory And Resarch*, Ed. Spielberger C.D., UK: *Akademik Press*, Oxford.
- Starcevic V., Berle D., (2006). Cognitive Specificity of Anxiety Disorder: A Review of Selected Key Constructs. *Depress Anxiety, 23(2)*. 51-61.
- Stein M.B., Jang K.L., Livesley W.J., (1999). Heritability of Anxiety Sensitivity: A Twin Study. *Am J Psychiatry, 156*. 246–251.
- Stickney, M. I., Miltenberger, R. G. (1998) School Refusal Behavior: Prevalence, Characteristics, and The Schools' Response, *Education and Treatment of Children, 21(2)*, 160-170.
- Taylor, L., & Adelman, H. S. (1990). School Avoidance Behavior: Motivational Bases and Implications for Intervention. *Child Psychiatry and Human Development, 20(4)*. 219–233.
- Taylor, S. (1995). Anxiety sensitivity: Theoretical Perspectives and Recent Findings. *Behaviour Research and Threapy, 33*, 243-258.
- Taylor S., Cox B.J., (1998). An Expanded Anxiety Sensitivity Index: Evidence for A Hierarchic Structure İn A Clinical Sample. *Journal of Anxiety Disorders, 12*. 463-484.
- Taylor, S., Koch, W.J., & Mcnally R., (1992). How Does Anxiety Sensitivity Vary Across The Anxiety Disorders?. *Journal of Anxiety Disorders, 6*. 249-259.
- Taylor, S., Koch, W.J., Woody, S., McLean, P., (1996). Anxiety Sensitivity and Depression: How Are They Related?. *J Abnorm Psychol, 105*. 474-9.

- Taylor, S., Zvolensky, M.J., Cox, B.J. et al., (2007). Robust Dimensions of Anxiety Sensitivity: Development Andinitial Validation of The Anxiety Sensitivity Index-3. *Psychol Assessment* , 19(2). 176-188.
- Tekbıyık, A. (2014). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Thambirajah, M. S., Granduson, K. J., & De-Hayes, L. (2008). Understanding School Refusal. A Handbook for Professionals in Education, *Health and Social Care*.
- Tolin, D. F., Whiting, S., Maltby, N., Diefenbach, G. J., Lothstein, M. A., Hardcastle, S., Catalano, A., Gray, K. (2009). Intensive (Daily) Behavior Therapy for School Refusal: A Multiple Baseline Case Series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16, 332–344.
- Tyrrell, M. (2005). School Phobia. *The Journal of School Nursing*, 21(3), 147–151.
- Underwood, P., & Kamien, M. (1984). Health Care Needs of The Children of Single Mothers in A Perth Suburb. *Australian Paediatric Journal*, 20, 203-204.
- Valles E, Oddy M. (1984). The influence of a return to school on the long-term adjustment of school refusers. *J Adolesc* 1984; 7: 35-44
- Waldron, S., Shrier, D. K., Stone, B., & Tobin, F. (1975). School Phobia and Other Childhood Neuroses: A Systematic Study of The Children and Their Families. *American Journal of Psychiatry*, 132, 802-808.
- Yule, W., Hersov, L., & Treseder, J. (1980). Behavioural Treatments of School Refusal. In *Out of School: Modern Perspectives in Trumcy and School Refufal* (Edited by Hersov L. and Berg I.). *Wiley, Chichester, England*.
- Zinbarg R.E., Barlow D.H., (1996). Structure of Anxiety and The Anxiety Disorders: A Hieararchical Model. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(2). 181-193.

## 8. EKLER

### 8.1. Çocuklar için Anksiyete Duyarlık Ölçeği

#### ÖLÇEK 1

Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadeleri okuyarak sizi en iyi tanımlayan seçeneği sağ taraftaki kutucukları karalayarak belirtiniz. Lütfen verilen ifadeleri aklınıza ilk geldiği şekliyle işaretleyiniz.

	Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Genellikle
1 Bayılacakmışım gibi hissetmek beni korkutur.	①	②	③	④	⑤
2 Kalbim hızlı attığında kötü şeyler olacağından korkarım.	①	②	③	④	⑤
3 Karnımdan gelen sesler geldiğinde hasta olacağımdan korkarım.	①	②	③	④	⑤
4 Kusacakmışım gibi hissetmek beni korkutur.	①	②	③	④	⑤
5 Kalbimin hızlı attığını fark ettiğimde kendimle ilgili bir problemin olabileceğinden endişe duyarım.	①	②	③	④	⑤
6 Nefes almakta zorlandığımda hasta olabileceğimden korkarım.	①	②	③	④	⑤
7 Midem ağrıdığımda gerçekten hasta olabileceğimden endişe duyarım.	①	②	③	④	⑤
8 Kendimi güçsüz hissettiğimde diğer çocukların bunu bilmesinden endişe duyarım.	①	②	③	④	⑤
9 Bir şeyden korktuğum zaman diğer insanların bilmesini istemem.	①	②	③	④	⑤
10 Duygularımı kontrol altında tutmak benim için önemlidir.	①	②	③	④	⑤
11 İnsanların arasında duygularımı göstermekten hoşlanmam.	①	②	③	④	⑤
12 Kendimi ödevlerime veremediğimde endişe duyarım.	①	②	③	④	⑤
13 Kendimi diğer insanlardan güçsüz hissetmekten korkarım.	①	②	③	④	⑤
14 Kendimi ödevlerime verememekten korkarım.	①	②	③	④	⑤
15 Bir şeyden korktuğum zaman bunu çok abarttığımı düşünürüm.	①	②	③	④	⑤



## 8.2. Okul Red Ölçeği

### ÖLÇEK 2

Aşağıda bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadeleri okuyarak sizi en iyi tanımlayan seçeneği sağ taraftaki kutucukları karalayarak belirtiniz. Lütfen verilen ifadeleri aklınıza ilk geldiği şekliyle işaretleyiniz.

		Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık	Genellikle
1	Okulla ilgili bir şeyden korktuğunuzda (örneğin, sınavlar, okul servisi, öğretmen, yangın alarmı) ne sıklıkla okula gitme konusunda kötü şeyler hissedersiniz?	①	②	③	④	⑤
2	Okuldaki diğer çocuklarla arkadaşlık kurmakta zorlandığınızda ne sıklıkla okuldan uzak durursunuz / okula gitmek istemezsiniz?	①	②	③	④	⑤
3	Okula gitmek yerine ailenizle birlikte zaman geçirmeyi ne sıklıkla istersiniz?	①	②	③	④	⑤
4	Moraliniz bozuk olduğu zaman ne sıklıkla okula gitmek istemezsiniz?	①	②	③	④	⑤
5	Ne sıklıkla okulda diğer öğrencilerin karşısında utanacağınız bir durum yaşama korkusuyla okula gitmek istemezsiniz?	①	②	③	④	⑤
6	Ne sıklıkla okulda ailenizi ya da anne/babanızı düşünürsünüz / özlersiniz?	①	②	③	④	⑤
7	Hafta içi okulda olmadığınız zamanlarda (Pazartesi'den Cumaya kadar), (aileniz dışında) arkadaşlarınızla ne sıklıkla görüşür veya onlarla zaman geçirirsiniz?	①	②	③	④	⑤
8	Dışarıda geçirdiğiniz zaman ile okulda geçirdiğiniz zamanı kıyasladığınızda ne sıklıkla kendinizi kötü hissedersiniz?	①	②	③	④	⑤
9	Okulda yeterince arkadaşınız olmadığını düşünerek ne sıklıkla okula gitmek istemezsiniz?	①	②	③	④	⑤
10	Okula gitmektense evde ailenizle birlikte kalmayı ne sıklıkla istersiniz?	①	②	③	④	⑤
11	Tatil dönemlerinde veya okulda olmadığınız zamanlarda hoşlandığınız şeyler yapmaktan ne kadar zevk alırsınız (örneğin, arkadaşlarınızla olmak, bir yere gitmek)?	①	②	③	④	⑤
12	Tatil günlerinde okul aklınıza geldiğinde veya okul hakkında düşündüğünüzde, ne sıklıkla kendinizi kötü hissedersiniz (örneğin, korkmuş, gergin ya da üzgün)?	①	②	③	④	⑤
13	Okulda istemediğiniz biriyle konuşmak zorunda kalacağınız belirli yerlerden (örneğin; koridorlar, kantin, belirli grup kişilerin sürekli durduğu yerlerden) ne sıklıkla uzak durursunuz?	①	②	③	④	⑤
14	Okulda öğretmenler tarafından eğitilmektense evde aileniz tarafından eğitilmeyi ne sıklıkla istersiniz?	①	②	③	④	⑤
15	Okula gitmek yerine arkadaşlarınızla zaman geçirmeyi ne sıklıkla istersiniz?	①	②	③	④	⑤
16	Aileniz de sizinle okula gelse veya yanınızda olsa, okula gitmek sizin için daha zevkli olur muydu?	①	②	③	④	⑤
17	Okul hakkındaki duygu ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızinkilerle kıyasladığınızda onlardan daha kötümser olduğunuzu söyleyebilir misiniz?	①	②	③	④	⑤
18	Okuldaki arkadaşlarınızla ve yaşlılarınızla kendinizi kıyasladığınızda onlardan daha az arkadaşça sahip olduğunuzu söyleyebilir misiniz?	①	②	③	④	⑤
19	Okuldaki arkadaşlarınızla ve yaşlılarınızla kendinizi kıyasladığınızda, evde ailenizle birlikte olmayı onlardan daha çok istediğinizi söyleyebilir misiniz?	①	②	③	④	⑤

### 8.3. Kişisel Bilgi Formu

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu çalışmada amacımız, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin anksiyete duyarlılık ve okul reddi düzeylerini bilimsel bir araştırma sürecinde çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Dolduracağınız bu ölçme aracı, **yalnızca bilimsel bir amaç için kullanılacaktır.** Bu nedenle sizlerden ad ve soyadı gibi **kimlik bilgileri istenmemektedir.** Araştırmanın bilimsel ve güvenilir olması sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. **Lütfen, ölçme araçlarını doldururken hiçbir soruyu atlamayınız** ve size en uygun ifadenin karşısındaki kutucuğu işaretleyiniz. Araştırmamıza verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederiz.

**Mehmet ASLAN**

Çağ Üniversitesi

**Doç. Dr. İsmail SEÇER**

Atatürk Üniversitesi

**Cinsiyetiniz :** ① Erkek  
② Kız

**Okulunuz :** ① İlkokul  
② Ortaokul

**Yaşınız :** ① 8 Yaş  
② 9 Yaş  
③ 10 Yaş  
④ 11 Yaş  
⑤ 12 Yaş  
⑥ 13 Yaş  
⑦ 14 Yaş  
⑧ 15 Yaş

**Sınıfınız :** ① 3. sınıf  
② 4. sınıf  
③ 5. sınıf  
④ 6. sınıf  
⑤ 7. sınıf  
⑥ 8. sınıf

**Annenizin Eğitim Durumu :** ① Okur Yazar Değil  
② Okur Yazar  
③ İlkokul  
④ Ortaokul  
⑤ Lise  
⑥ Üniversite

**Babanızın Eğitim Durumu :** ① Okur Yazar Değil  
② Okur Yazar  
③ İlkokul  
④ Ortaokul  
⑤ Lise  
⑥ Üniversite

## 8.4. Araştırma İzin Yazısı



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.5900699  
Konu: Araştırma İzni (Mehmet ASLAN)

21.03.2018

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 12/03/2018 tarihli ve 23867972/547 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet ASLAN'ın "İlkokul ve Ortaokul Çağındaki Çocuklarda Anksiyete Duyarlılık ve Okul Reddi Çeşitli Değişkenlere Göre Anlamlı Farklılık Gösterip Göstermediğinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerinde bulunan resmi, özel İlkokul ve Ortaokullarda eğitim gören öğrencilere ve öğrenci velilerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorundadır. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmalar 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Öğrenci Velisi Bilgi Formu (1 sayfa)
- 2-Öğrenci Kişisel Bilgi Formu (1 sayfa)
- 3-Çocuklar İçin Anksiyete Duyarlılık Ölçeği (1 sayfa)
- 4-Okul Red Ölçeği (1 sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA  
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>  
e-posta: [istatistik42@meb.gov.tr](mailto:istatistik42@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef  
Ali Naci İŞİK VHKİ  
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakscegu.meb.gov.tr> adresinden 6b1e-7f51-3309-9ff3-33b9 kodu ile teyit edilebilir.

## 8.5. Etik Kurulu Onay Belgesi

ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ TEZ / ARAŞTIRMA / ANKET / ÇALIŞMA İZİN KURULU İZİNİ TALEP FORMU VE ONAY TUTANAK FORMU	
ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
T.C. NOBUN	24872013142
ADI VE SOYADI	MEHMET ASLAN
ÖĞRENCİ NO	201610007
TEL. NO / LAR	0 507 553 2233
E - MAİL ADRESLERİ	ahmetaslan@csu.edu.tr
ANA BİLİM DALI	PSİKOLOJİ
PROGRAM ADI	PSİKOLOJİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
BİLİM DALININ ADI	
HANGİ AŞAMADA OLDUĞU (İBERS / TEZ)	TEZ
İSTENİLEN BULGULARI DÖNEM AT DÖNEMLERİ KAYITINI YAPILMIŞ KAYITILMAMIŞ	YAPILDI
ARAŞTIRMA/ANKET/ÇALIŞMA TALEBİ İZİN BELGİLERİ	
TEZİN KONUSU	İlkokul ve ortaokul çağındaki çocuklarda anksiyete düzeylik ve okul reddi çeyli değışiklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi, anksiyete düzeyliğı okul reddinin anlamı ile yordayıcı olup olmadığının incelenmesi ve anksiyete düzeylik ile okul reddi çeyli değışiklerine göre anlamlı bir farklılığın gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çalışması.
TEZİN AMACI	Aile hayatından okul hayatına adım atan çocuklarda okula karşı isteksizlik ve okula gitmek istememe gibi durumlara karşılanmaktadır. Çocukların anksiyeteye yatkın, anksiyete geliştirebilir ve anksiyete düzeyliğı düzeyleri yapıldıkları anksiyetelerin düzeyleri artmaktadır. Çocuklarda anksiyete düzeyinin artması okula karşı isteksizlik ve okula gitmemeyi etkileyeceği de düşünülmektedir. Anksiyete düzeylik düzeylerini yüksek olması çocuklarda karşılaşılan okul reddi etkileyeceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda Anksiyete İlkokul ve ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin anksiyete düzeyliğı ile okul reddi arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla çalışmamın yapılmıştır. Anksiyetenin etkileri ile ilgili olarak yapılan araştırmaların sonuçları, öğrencilerin ve çocukları sağlığı üzerinde olumsuz etkiler (çocuk psikolojisi, psikolojik danışmanlar, rehber öğretmenler) için önemli bir veri kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı anksiyete düzeyliğinin İlkokul çağındaki çocukların okul reddi üzerindeki yordayıcı etkisini incelemektir.
TEZİN TÜRKÇE ÖZETİ	İlkokul ve ortaokul çağındaki çocuklarda anksiyete düzeylik ve okul reddi çeyli değışiklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi, anksiyete düzeyliğı okul reddinin anlamı ile yordayıcı olup olmadığının incelenmesi ve anksiyete düzeylik ile okul reddi çeyli değışiklerine göre anlamlı bir farklılığın gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çalışması. Araştırmanın amacı Konya İli Karatay, Meram, Selçuklu ilçelerinde İlkokul ve ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin anksiyete düzeyliğı ile okul reddi arasında ilişkiyi belirlemek için çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini Konya İli Karatay, Meram, Selçuklu ilçelerinde İlkokul ve ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilecektir. Araştırmanın örneklemini oluşturulan uygun örneklerle yordayıcı çalışılacaktır. Bu çalışmada nitelik ve nicelik değışiklerini kullanarak belirlemek için nitelikli veri toplama yöntemi kullanılmaktadır. Bu çalışmada anksiyete düzeyliğinin okul reddinin veya okul reddinin anksiyete düzeyliğindeki aracı rolü olup olmadığını incelemek ve bu amaçla nitelikli değışiklikler ile yapılmış nitelikli model kullanılacaktır. Araştırma sürecinde nitelikli değışiklikler ile yapılmış nitelikli model kullanılmaktadır ve model yapısını incelemek için nitelikli veri toplama yöntemi olan RMSEA, RMR, SRMR ve CFI kullanılmaktadır. Söz konusu bu yöntemler için Maroulides ve Schumacher (2001), Yu ve Bentler (1996) tarafından önerilen kriterler göz önünde bulundurulacaktır.
ARAŞTIRMA YAPILACAK OLAN SEKTÖRLER / KURUMLARIN ADLARI	KONYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
İN ALINACAK OLAN KURUM AT BİLGİLERİ (KURUM ADI - ŞUBESİ / MÜDÜRLÜĞÜ - İL / İLÇESİ)	KONYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - KARATAY / KONYA
YAPILMAK İSTENEN ÇALIŞMANIN İZİN ALINMASI İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNDE / HANGİ KURUMUNUN HANGİ BÖLÜMÜNDE / HANGİ ALANIN / HANGİ KURULUNUN / HANGİ ÖZEL / HANGİ HALK / NE UYGULANACAK / GİZLİ / AÇIK / İZİN BİLGİLERİ	KARATAY, MERAM VE SELÇUKLU İLÇELERİNDE İLKOKUL VE ORTAOKUL KADEMELERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERE UYGULANACAK OKUL REDDİ VE ANKSİYETE DUYARLILIK KAVRAMLARINI İÇERMEKTEDİR. AŞAĞIDAKİ BELİRTİLEN FORM VE ÖLÇEK UYGULANACAKTIR
UYGULANACAK OLAN ÇALIŞMAYA İZİN ANKETLERİN / ÖLÇÜMLERİN BAĞLILIKLARI / HANGİ ANKETLERİN / ÖLÇÜMLERİN UYGULANACAKI	1) Kişisel Bilgi Formu, 2) Çocuklar için Anksiyete Düzeylik Ölçeği, 3) Okul Redi Ölçeği
İZİN ALINACAK OLAN ÇALIŞMAYA İZİN ALINMASI İSTENEN KURUMUN HANGİ İLÇELERİNDE / HANGİ KURUMUNUN HANGİ BÖLÜMÜNDE / HANGİ ALANIN / HANGİ KURULUNUN / HANGİ ÖZEL / HANGİ HALK / NE UYGULANACAK / GİZLİ / AÇIK / İZİN BİLGİLERİ	1) Kişisel Bilgi Formu; 1 sayfa - 960 adet 2) Çocuklar için Anksiyete Düzeylik Ölçeği; 1 sayfa - 960 adet 3) Okul Redi Ölçeği; 1 sayfa - 960 adet

## 9. ÖZGEÇMİŞ

- 1 ADI SOYADI: MEHMET ASLAN
- 2 DOĞUM TARİHİ VE YERİ: 03.01.1983 / ANAMUR
- 3 UYRUĞU: T.C.
- 4 İLETİŞİM BİLGİLERİ : 0507 553 2033  
(TEL, E-POSTA, WEB ADRESİ) [aileterapi@hotmail.com](mailto:aileterapi@hotmail.com)  
[www.aslanpsikoloji.com](http://www.aslanpsikoloji.com)  
[www.aslanterapi.com](http://www.aslanterapi.com)
- 5 EĞİTİM BİLGİLERİ: LİSANS
- 5A MEZUN OLUNAN ÖĞRETİM KURUMU Selçuk Üniv. Eğitim Bilimleri/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık  
TARİH 2006  
MEZUN OLUNAN BÖLÜM/UNVAN Lisans – Psikolojik Danışman
- 5B ÖĞRETİM KURUMU Çağ Üniversitesi  
TARİH 2016  
BÖLÜM/UNVAN Psikoloji Tezli Yüksek Lisans (Devam Ediyor)
6. DİL BECERİLERİ: (1'den 5'e Kadar; 1=Temel Düzey, 5=İleri Düzey)
- | DİL | OKUMA | YAZMA | KONUŞMA |
|-----|-------|-------|---------|
| 3   | 4     | 2     | 1       |
7. MESLEKİ DENEYİM:
- 7A. TARİH 2006-2008  
YER Mersin – Erdemli  
KURUM/KURULUŞ Çeşmeli Lisesi

	POZİSYON	Psikolojik Danışman
7B	TARİH	2008-2010
	YER	Erzurum – Yakutiye
	KURUM/KURULUŞ	Şükrü Paşa İlköğretim Okulu
	POZİSYON	Psikolojik Danışman
7C	TARİH	2010-2011
	YER	Konya – Karatay
	KURUM/KURULUŞ	Karatay Rehberlik Araştırma Merkezi
	POZİSYON	Psikolojik Danışman
7D	TARİH	2011-2013
	YER	Konya – Karatay
	KURUM/KURULUŞ	İmkb Zübeyde Hanım Kız Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi
	POZİSYON	Psikolojik Danışman
	AÇIKLAMA	Ayrıca; Karatay İlçe Evde Bakım Kurulu Üyeliği
7E	TARİH	2013 ve devam ediyor
	YER	Konya – Meram
	KURUM/KURULUŞ	Yunus Emre ilkokulu
	POZİSYON	Psikolojik Danışman
	AÇIKLAMA	Ayrıca; Meram İlçe Psikososyal Müdahale Ekibi Üyeliği
7F	TARİH	2015 ve devam ediyor
	YER	Konya – Meram
	KURUM/KURULUŞ	EPA – Eğitim Psikoloji Aile Derneği
	POZİSYON	Psikolojik Danışman
	AÇIKLAMA	Derneğin faaliyetlerinde Psikolojik Danışma, Seminer çalışmaları yürütmektedir.

#### 8 ÜYE OLUNAN MESLEKİ KURULUŞLAR:

- ü Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Üyesi
- ü IHA (International Hypnosis Association) Üyesi
- ü EPA – Eğitim Psikoloji Aile Derneği – Yönetim Kurulu Başkan Yardımcısı

## 9 DİĞER BİLGİLER:

### Düzenlediği Kongre/Sempozyum :

- ü Karatay Psikoloji Günleri ; 10-11 Mayıs 2018 KONYA
  - ✓ Düzenleme Kurulu Üyeliği
  
- ü Pdr Hizmetlerinde Alan Çalışmaları Sempozyumu ; 23-24 Mayıs 2016 KONYA
  - ✓ Sempozyum Düzenleme Kurulu Üyeliği
  - ✓ Sempozyum Koordinasyon Kurulu Üyeliği
  - ✓ Sempozyum Bilim Kurulu Üyeliği
  
- ü 2. Uluslar arası PDR Öğrencileri Kongresi - Selçuk Üniversitesi - 12/13/14 Temmuz 2005
  - ✓ Kongre Düzenleme Kurulu Üyeliği

### Yürüttüğü Projeler :

- ü Konya'da Engelli Öğrencilerin Ailelerinin Çocuk Eğitiminde Yaşadıkları Zorlukların Araştırılması Projesi (TR52/15/TD/02/0028) Haziran – 2015 – MEVKA – Mevlana Kalkınma Ajansı
  - ✓ Proje Koordinatörlüğü
  - ✓ Proje Yazım Koordinasyon Kurulu Üyesi
  - ✓ Proje Bilim Kurulu Üyesi
  - ✓ Proje Araştırmacısı
  
- ü « FEPDIS » Family Education Programme for Parents of Disabled Students « EAP » Engelli Öğrenci Aile Eğitim Programı Erasmus+ Programı Ana Eylem 2 Stratejik Ortaklıklar 2016 Yılı Yetişkin Eğitimi Stratejik Ortaklıklar Projesi « 2016-1-TR01-KA204-035200 »  
 Proje Takvimi : 01.09.2016 – 31.08.2018 – Proje Devam Ediyor
  - ✓ Proje Yazım Koordinasyon Kurulu Üyesi

- ✓ Proje Koordinatörlüğü
- ✓ Proje Araştırmacısı

**Mesleki Ek Donanımı:**

- ü Hipnoterapi
- ü Oyun Terapisi
- ü Sistemik Psikoterapi
- ü Duygu Durum Bozuklukları
- ü Temel İstatistik
- ü İleri İstatistik
- ü Yapısal Eşitlik Modeli
- ü Masörlük

**Uygulayıcı Ve Formatörlük:**

- ü Proje Döngü Yönetimi (PDY) Ve Proje Yazımı Eğiticilerin Eğitimi
- ü Çocuk Koruma Kanunu – Danışmanlık Tedbirleri Formatörü
- ü Temel Kabiliyetler Testi 7 - 11 Uygulayıcısı
- ü Temel Yetenekler Testi 6 - 8 Uygulayıcısı
- ü Temel Yetenekler Testi 9 - 11 Uygulayıcısı

**Kurul Üyeliği**

- ü PDR Hizmetlerinde Alan Çalışmaları Sempozyumu Düzenleme Kurulu Üyeliği
- ü PDR Hizmetlerinde Alan Çalışmaları Sempozyumu Koordinasyon Kurulu Üyeliği
- ü PDR Hizmetlerinde Alan Çalışmaları Sempozyumu Bilim Kurulu Üyeliği
- ü Karatay Psikoloji Günleri Düzenleme Kurulu Üyeliği

**Katıldığı Uluslar arası Toplantılar :**

- ü « FEPDIS » Family Education Programme for Parents of Disabled Students -



Transnational Project Meetings – Konya / Turkey – Ocak 2017 –

Coordinator – Researcher

ü « FEPDIS » Family Education Programme for Parents of Disabled Students -

Transnational Project Meetings – Aarhus / Denmark – Temmuz 2017 –

Coordinator – Researcher

ü « FEPDIS » Family Education Programme for Parents of Disabled Students -

Transnational Project Meetings – Mosta / Malta – Ekim 2017 –

Coordinator – Researcher

### Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Ve Bildiri Kitabında (Proceeding)

#### Basılan Bildiriler :

- ü Aslan, M., Aslan, F., Akdeniz, S., Uygun, A., Savruk, G. (2017, Nisan). Konya’da Engelli Öğrencilerin Ailelerinin Çocuk Eğitiminde Yaşadıkları Zorlukların Araştırılması. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES-UEBK), Antalya, Türkiye
- ü Aslan, M., Eroğlu, T., Aslan, F., Eroğlu, Z. (2018, Nisan). Konya’da ilkokul Öğrencilerinde Stres, Anksiyete ve Depresyon Bozuklukları ve Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES-UEBK), Antalya, Türkiye
- ü Eroğlu, T., Aslan, M., Eroğlu, Z., Aslan, F., (2018, Nisan). Velilerin Algıladıkları Okul İklimi ve Okula Katılımları Arasındaki İlişki: Yunus Emre ilkokulu Örneği. 3. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimleri Kongresi (INES), Antalya, Türkiye

#### Aldığı Eğitimler :

ü Masör Eğitimi Programı – Selçuk Üniversitesi – 2005

ü Hipnoterapi Eğitimi – IHA (International Hypnosis Association) – 2009

- ü Sistemik Psikoterapi Eğitimi – Weinheim Enstitüsü Almanya – Eğitim Devam ediyor
- ü Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Davranışçı Terapi – Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler Derneği – Eğitim Devam ediyor
- ü Proje Döngü Yönetimi (PDY) Ve Proje Yazımı Eğiticilerin Eğitimi – Training of the Trainers on Project Writing and Project Cycle Management (PCM) – MEVKA – Mevlana Kalkınma Ajansı –2015
- ü Temel İstatistik Eğitimi – Doç. Dr. İsmail Seçer – 20017
- ü İleri İstatistik Eğitimi – Doç. Dr. İsmail Seçer – 20017
- ü Yapısal Eşitlik Modeli Eğitimi – Doç. Dr. İsmail Seçer – 20017