



**ÇOCUK VE ERGENLERDE OKUL REDDİ İLE
KİŞİLİK YAPISI VE PSİKOLOJİK UYUM
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Sümeyye EROL

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2021

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ÇOCUK VE ERGENLERDE OKUL REDDİ İLE KİŞİLİK YAPISI VE PSİKOLOJİK
UYUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Investigation of the Relationship Between School Refusal Personality and Psychological
Dissonance in Children and Adolescents)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sümeyye EROL

Danışman: Doç. Dr. İsmail SEÇER

Erzurum
Ocak, 2021

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Sümeyye EROL tarafından hazırlanan “Çocuk ve Ergenlerde Okul Reddi ile Kişilik Yapısı ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 29 / 01 /2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Dr. Öğr. Üyesi Yavuz KOŞAN <i>Muş Alparslan Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. İsmail SEÇER <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi İsmail AY <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Çocuk ve Ergenlerde Okul Reddi ile Kişilik Yapısı ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

29 / 01 / 2021
Aslı Islak İmzalıdır
Sümeyye EROL

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih vesayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun / ... / tarih vesayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Tez alıŐma s¼recimin her aşamasında bana destek olarak bilgi ve deneyimlerini ile eğitimimde b¼y¼k katkısı olan, değerli fikirleriyle bana yol g¼steren veher zaman ¼đrencisi olmaktan onur ve gurur duyacağım, tez danıŐmanım Doç. Dr. İsmail SEÇER'e yardımları için saygı ve teŐekk¼rlerimi sunuyorum.

T¼m hayatım boyunca desteklerini yanımda hissettiğim, çalışma s¼recinde de bana maddi- manevi destek olan değerli aileme ve sevgili arkadaŐlarıma teŐekk¼r ederim.

S¼meyye EROL



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOCUK VE ERGENLERDE OKUL REDDİ İLE KİŞİLİK YAPISI VE PSİKOLOJİK UYUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sümeyye EROL

Ocak 2021, 96 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada çocuk ve ergenlerde okul reddi, kişilik yapısı ve psikolojik uyum arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler ve kişilik yapısıyla okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışmanın örneklemini; 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erzurum merkez ilçelerinde ortaokul ve lise öğrenimine devam eden 380 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplanırken; Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği (DASS-21) kullanılmıştır. Araştırma sorularına yanıt aramak için ise LISREL 9.2 paket programı ile yapısal eşitlikmodeli analizleri (YEM) gerçekleştirilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın amaçları doğrultusunda üç farklı model test edilmiştir. Bu doğrultuda Model 1’de kişilik yapısı ile okul reddi arasında yordayıcı bir ilişki olduğu belirlenmiş, Model 2’de psikolojik uyum değişkeni modele dâhil edilmiş ve Model 1’de ulaşılan yordama katsayılarında anlamlı bir değişim gözlenmiştir. Model 3’de ise psikolojik uyumun tam aracı rolü incelenmiş ve kişilik yapısı ile okul reddi arasında psikolojik uyumun tam aracı bir role sahip olduğu belirlenmiştir.

Sonuç: Araştırma sonucunda ortaokul ve lise öğrencilerinde beş faktörlü kişilik yapısı ve okul reddi arasında yordayıcı ilişkilerin olduğu ve psikolojik uyum becerilerinin bu ilişkiye tam aracılık ettiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul reddi, kişilik faktörleri, psikolojik uyum, depresyon, anksiyete, stres

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL REFUSAL AND PERSONALITY AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

SÜMEYYE EROL

January 2021,96Pages

Purpose: In this study, it is aimed to examine the predictor effect of personality traits and psychological adaptation factors on school refusal in children and adolescents.

Method: The samples of this study consists of 380 volunteer students who continue their middle and high school education in Erzurum's central districts in the 2020-2021 academic year. While collecting data in the research; The School Refusal Assesment Scale, the Five-Factor Personality Traits Scale, and the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-21) is used. Structural equation model was performed (SEM) with the LISREL 9.2 package program to search for answers to the research question

Findings: Three different models were tested in accordance with purposes of the research. Accordingly, it is determined that there is a predictor relationship between personality structure and school refusal in Model 1, psychological adaptation variable was included into the model in Model 2, and a significant change was observed in the prediction parameters obtained in Model 1. In Model 3, the full mediating role of psychological adaptation was examined and it was determined that psychological adaptation had a full mediating role between personality structure and school refusal.

Result: As a result of the study, it was determined that there are predictor relationships between the five-factor personality structure and school refusal in middle school and high school students, and psychological adaptation skills mediate this relationship.

Keywords: school refusal, personality factors, psychological adaptation, anxiety, stress

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı.....	6
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	8
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
Varsayımlar.....	9
Terim ve Tanımlar.....	9
Okul Reddi.....	9
Psikolojik Uyum.....	9
Anksiyete.....	9
Depresyon.....	9
Stres.....	10
Kişilik.....	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	11
Okul Reddi.....	11
Yaygınlığı.....	13
Klinik özellikleri.....	15
Belirti ve risk faktörleri.....	16
Sonuçları.....	17

Tedavi.....	18
Kişilik.....	19
Psikoanalitik kişilik kuramları.....	20
Sosyal öğrenme kuramları.....	21
Hümanist kişilik kuramları.....	22
Ayırıcı özellik yaklaşımı.....	23
Beş faktörlü kişilik modeli.....	24
Psikolojik Uyum.....	27
Depresyon.....	27
Anksiyete.....	29
Stres.....	30
İlgili Araştırmalar.....	33
Yurt içi araştırmalar.....	33
Yurt dışı araştırmalar.....	34
Beş faktörlü kişilik yapısı ve okul reddi arasındaki ilişki.....	38
Beş faktörlü kişilik yapısı ve psikolojik uyumun arasındaki ilişki.....	39
Psikolojik uyum ve okul reddi arasındaki ilişki.....	40
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	41
Yöntem.....	41
Araştırma Yöntemi.....	41
Evren ve Örneklem.....	41
Veri Toplama Teknikleri/Araçları.....	42
Okul reddi değerlendirme ölçeği.....	42
Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği.....	43
Depresyon anksiyete stres ölçeği kısa formu.....	43
Süreç/Uygulama.....	44
Veri Analizi.....	44
Geçerlik ve Güvenirlik.....	45
DÖRDÜNCÜBÖLÜM.....	47
Bulgular.....	47
Model 1. Beş Faktörlü Kişilik Yapısının Okul Reddi Üzerindeki Yordayıcı Etkisi.....	47
Model 2. Beş Faktörlü Kişilik Yapısının Okul Reddi Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Yordayıcı Etkisi.....	48
Model 3. Psikolojik Uyumun Okul Reddi Üzerindeki Doğrudan Etkisi.....	49
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	51

Sonuç, Tartışma ve Öneri	51
Sonuç.....	51
Tartışma.....	51
Beş faktörlü kişilik yapısı ile okul reddi arasındaki ilişkinin tartışılması.....	51
Beş faktörlü kişilik yapısı ile psikolojik uyum arasındaki ilişkinin tartışılması.....	52
Psikolojik uyum ile okul reddi arasındaki ilişkinin tartışılması.....	53
Psikolojik uyum ve beş faktörlü kişilik yapısı arasındaki ilişkide okul reddinin aracı rolüne ilişkin tartışma.....	55
Öneriler	56
Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	56
Araştırmacılara yönelik öneriler.	56
KAYNAKÇA	58
EKLER	73
Ek-1. Valilik Uygulama İzni	73
Ek-2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni	74
Ek-3. Atatürk Üniversitesi Uygulama İzni	76
Ek-4. Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği Kısa Formu (DASS-21)	77
Ek-5. Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği (ORDÖ)	78
Ek-6. Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği (BFKÖÖ).....	80
Ek-7. Ölçek İzinleri	81
ÖZ GEÇMİŞ.....	83

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. <i>Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler</i>	42
Tablo 2. <i>Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri</i>	44



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Beş faktörlü kişilik yapısı ile okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolüne ilişkin kurulan model.	8
Şekil 2. Gençlerde okul reddi davranışının sürekliliği (Kearney, 2008).	12
Şekil 3. Model 1'e ilişkin standardize edilmiş değerler.	47
Şekil 4. Model 2'ye ilişkin standardize edilmiş değerler.	48
Şekil 5. Model 3'e ilişkin standardize edilmiş değerler.	49



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi

BFKÖÖ: Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği

DASÖ: Depresyon- Anksiyete-Stres Ölçeği

GAS: Genel Adaptasyon Sendromu

KGB: Karşıt Gelme Bozukluğu

ORDÖ: Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği

TSSB: Travma Sonrası Stres Bozukluğu

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Okula devam ve bağlılık gösterme gençlere akademik yaşam için ihtiyaç duyacakları ortamı, sosyal yetkinlik ve becerilerinin gelişimi için gerekli olan fırsatları ve mesleki beceriler edinme, problem çözme ve diğerleri ile birlikte bir amaç doğrultusunda çalışma olanaklarını sağlaması bakımından önemli bir yere sahiptir (Kearney & Graczyk, 2014; Tanner-Smith & Wilson 2013). Bu avantajlarına rağmen gençler arasında okula devam ve bağlılık sorunları dünya çapında yaygın bir sorun haline gelmiş bulunmaktadır. Problemlili okul devamsızlığı olarak tanımlanan bu durum Kearney (2008) tarafından belli bir periyot boyunca (aylık, dönemlik vb) en az %25 düzeyinde bir devamsızlık gösterme şeklinde tanımlanmaktadır. Bir öğrencinin yarı ve tam zamanlı devamsızlıkları ve ayrıca sabahları okula geç kalmak için yaptığı planlı davranışlarda bu kapsama girmektedir (Peguero, Popp, Latimore, Shekarkhar, & Koo, 2011). Problemlili okul devamsızlığı olarak adlandırılan bu durumun farklı türevleri bulunmakla birlikte Gonzalvez (2019) ve Kearney (2004)'in analitik yaklaşımını referans alan yaklaşımlar okul reddi, okul terki, okulu asma vb. tanımlamalar öne sürmektedirler.

Heyne ve Sauter (2013), okul reddini bir çocuğun veya ergenin okula gitme güçlüğü ve çoğu durumda okula devamsızlık ile karakterize edilen psikososyal bir sorun olarak tanımlarken; Kearney (2007), okul reddi yaşayan öğrencileri derslere katılmakta zorlanan, okula devamlı geç kalan, sabahları okulu kaçırmak için yoğun çaba harcayan ve okula devam etmek ile alakalı ciddi korkuları olan çocuklar olarak tanımlamış ve okul reddi yaşayan öğrencinin okulda iken üzüntü, endişe gibi duygusal problemler yaşadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla okul reddinin; öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen ciddi bir sorun olduğu söylenebilir (Kearney & Graczyk, 2014). Bununla birlikte son zamanlarda sıklıkla araştırma konusu olan okul reddi kavramı geçmişten günümüze kadar okul fobisi, okul terki, okulu asma vb. kavramlarla birlikte ele alınmış, birbirlerinin yerine kullanılmışlardır. Ancak yapılan araştırmalar sonucunda bu kavramların aynı anlama gelmediği her birinin farklı dinamiklerinin olduğu ve farklı süreçleri barındırdığı anlaşılmıştır.

Okul reddi, kısmen ya da tamamen okula gelmeme, okula gitmemek için sabahları aşırı tepki gösterme, okula baskılarla devam etme, okula gitmemek için çeşitli bahaneler sunma gibi davranışları içeren bir terimdir (Kearney & Silverman, 1996). Okulu reddetme

davranışı, okuldan kaçma, okul fobisi ve anksiyete temelli okul reddi gibi devamsızlık türlerini kapsayan şemsiye bir terim olarak ifade edilir (Kearney, 2003). Bu kavram okula gelmeyi reddeden veya okul saatleri içerisinde yapılan etkinliklere katılmakta güçlük çeken öğrencileri tarif etmek amacıyla kullanılmaktadır (Kearney & Silverman, 1999).

Okul fobisi, okula gitmeyle ilişkili kaygı ve okul ortamından veya okuldaki herhangi bir şeyden korkma olarak tanımlanmaktadır (Rettig & Crawford, 2000). Okul fobisi davranışının temelinde korku vardır (Hersov, 1972). Okul fobisinin okul reddinin nedenlerinden biri olduğu belirtilmektedir (Babadağı, Usta, & Karabekiroğlu, 2017). Okul fobisi korku temelli okul devamsızlığı olarak nitelendirilirken, okul reddi, okul fobisinden farklı olarak; olumsuz-caydırıcı sosyal ortamlardan kaçmak; dikkat çekme davranışı; pekiştirici ile destekleme gibi farklı nedenlere dayanabildiğinden okul fobisine kıyasla daha kapsayıcı kavram olarak düşünülebilir.

Okul terki, bir öğrencinin devam ettiği bir programdan, programı tamamlamayıp diploma almadan ayrılması olarak tanımlanır (Küçükarslan, 2019). Okul terki yaşayan çocuklar, genelde okulu sevmeyen, akademik başarısı ve öğrenme motivasyonu düşük olan öğrencilerdir. Bu öğrenciler okula gitme konusunda korku yaşamamaktadırlar. Okul terkinin en önemli yordayıcıları; akademik başarısızlık, disiplin suçu alma, devamsızlık, saldırganlıktan hırsızlığa, eşyalara zarar vermeden vandalizme kadar uzayan antisosyal davranışlar olduğu ileri sürülmektedirler (Özer, Gençtanırım, & Ergene, 2011). Okul terki yaşayan öğrencide okul reddi bulunan öğrencilerin aksine disiplin problemleri ve akademik başarısızlıkları bulunmaktadır (Washington, 2001).

Okuldan kaçma, okulun ve velilerin bilgisi ya da izni olmaksızın okula geç gitmeyi, okuldan izinsiz olarak erken ayrılmayı veya gün içinde okula hiç gitmemeyi kapsar (Ereş, 2014). Broadwin okul reddi ve okuldan kaçma kavramları arasındaki farklılıkları ifade eden ilk araştırmacı olmuştur (aktaranPrabhuswamy, 2007). Okuldan kaçmayı, antisosyal davranışlarla bağlantılı görmüş; okul reddinin ise bir tür sosyal fobi olduğunu iddia etmiştir. Okul reddi yaşayan öğrencilerin, okula gitme saatleri geldiğinde kaygılandıklarını, karın ağrısı, baş ağrısı, mide bulantısı gibi fiziksel şikâyetler belirttiklerini ve devamsızlık yaptıklarını ebeveynlerinden gizlemediklerini dile getirmiştir. Okuldan kaçan öğrenciler ise okul reddi yaşayan öğrencilerin aksine, devamsızlıklarını ebeveynlerinden gizlemektedirler. Bu öğrenciler, genellikle fiziksel şikâyet, duygusal sıkıntılar yaşamamakta ve antisosyal faaliyetlerde bulunabilmektedirler (Bahalı, 2008). Okuldan kaçma, okulu reddetme davranışından farklı olarak, karşıt meydan okuma bozukluğu ve davranış bozukluğu ile ilişkili bulunmuştur (Egger, Costello, & Angold, 2003).

Okul reddinin çocuk ve ergenlerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin yanı sıra; kısa ve uzun vadede birçok olumsuz duruma sebebiyet vermesi nedeni ile altında yatan sebepler özenli bir şekilde tespit edilmeli ve diğer kavramlardan farkı ortaya konularak yanlış müdahale ve tedavi süreçlerin önüne geçilmelidir. Okul reddini ile ilgili alanyazında var olan bu karışıklığın önüne geçmek adına Berg (2002), Berg, Nichols ve Pritchard (1969) ve Heyne, Sauter, vanWidenfelt, Vermeiren ve Westenberg (2011), öğrencilerde okul reddi davranışı için aşağıdaki kriterlerin göz önünde bulundurulmasını önermişlerdir.

1. Son 2 hafta içinde okula % 80'den daha az devam gösterme (yasal devamsızlıklar hariç);
2. Herhangi bir anksiyete bozukluğunun varlığı [obsesif - kompulsif bozukluk ve travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) hariç];
3. Ebeveynler, okulun bulunmadığı günlerde çocuklarının nerede olduğunu açıklayabilir
4. Eşzamanlı başka bir davranış bozukluğu yoktur (KGB ve Davranım Bozukluğu gibi)
5. Ebeveynlerin, meşru nedenler haricinde çocuklarının okula devam süreçleri ile yakından ilgilidir.

Okul reddine sebep olan faktörlerin çok olması ve çok boyutlu olması da okul reddinin tanımındaki karışıklığı daha da artırmaktadır. Kearney ve arkadaşları, bu karmaşayı önlemek için, gençlerin okulu reddetmelerinin nedenlerine veya işlevlerine dayanarak taksonomik bir okul reddi davranış sistemi tasarladılar (Kearney, 2008; Kearney & Spear, 2014);

- a) Olumsuz uyaranlardan 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 işlev, çocuk ve ergenin, okul ile ilgili olumsuz uyaran ve olumsuz okul ortamlarından kaçınmasıdır. Bu olumsuz durum ve ortamlar çocuklarda anksiyete ve depresyona neden olabilir. Bu öğrencilerin okul binasına veya sınıfa girme, okul servisine binmede yaşadığı zorluklar, sınıf geçişleri gibi durumlarda okula gitmeyi reddeder. Okulda yaşadığı zorbalık da okula gitmeyi reddetmesinin bir nedeni olabilir. Bu işlev genel olarak genel anksiyete bozukluğu, somatik şikâyetler, okula gecikme ve devamsızlık ile ilişkilidir (Kearney & Albano, 2004; Kearney, Chapman, & Cook, 2005; Kearney & Bensaheb, 2006).

İkinci işlev, okuldaki olumsuz, caydırıcı sosyal durum veya değerlendirme durumlarından kaçınmaktır. Bu işlev tipik olarak sosyal etkileşim yönü zayıf olan, akranlarıyla iletişim kurmakta zorluk çeken; sözlü sunumlar, resitaller, performanslar gibi değerlendirme

durumlarından çekinen çocuk ve ergenler için geçerlidir. Bu işlev genel olarak genel ve sosyal anksiyete bozukluğunun yanı sıra utangaçlık ile de ilişkilendirilebilir (Kearney & Albano, 2004; Kearney *vd.*, 2006).

Üçüncü işlev, daha çok küçük çocuklarda görülür. Çocuklar, aileleri veya bakıcılarıyla evde kalmak için okula gitmeyi reddederler. Bu durumda çocuk için rahatsız edici olan şey okul değildir; çocuk evde ya da ebeveynlerinin işyerinde olmayı okula gitmeye tercih eder. Bu çocuklarda görülen yaygın davranış bozuklukları; okuldan kaçmak, sinir krizi ve uyumsuzluktur. Bu işlev genellikle ayrılma kaygısı bozukluğuyla ilişkilendirilir ancak ayrılık kaygısında olan aşırı endişe hali bu çocuklarda her zaman mevcut değildir (Kearney & Albano, 2004; Kearney *vd.*, 2005; Kearney *vd.*, 2006).

Dördüncü işlev, ise daha çok ergenlerde görülür. Bu işlev tipik olarak televizyon izlemek, bilgisayar-tabletle ilgilenmek, arkadaşlarla vakit geçirmek gibi okul dışındaki ilgi çekici etkinliklere devam etmek için okulu reddeden çocuk ve ergenler için geçerlidir. Okul dışında vakit geçirdikleri çevre ve arkadaş ilişkileri bu çocuk ve ergenlerin okula gitmesi konusunda en büyük engeldir. Bu işleve ilişkin en çok karşılaşılan sorun olarak çocuk ve ergenlerin kurallara aykırı davranması ve sık sık aile çatışması yaşamaları sayılabilir. Bu işlev genellikle karşıt gelme (KGB) ve davranış bozukluğuyla ilişkilidir (Kearney & Albano, 2004; Kearney *vd.*, 2006).

Okul reddinin popülasyona göre göre dağılımına ilişkin bulgular önemli oranda farklılıklar gösterebilmektedir. Bu değişkenliğin başlıca nedeni olarak tanımlama ve değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütlerdeki farklılık olarak gösterilmektedir (Kearney & Silverman, 1990). Genel olarak, okul reddinin yaygınlığı tüm okul çağındaki çocuklar için yaklaşık %1 ve kliniğe başvuran tüm çocuklar için %5 olarak bildirilmektedir (Burke & Silverman, 1987; Last & Strauss, 1990). Kearney (2001)'e göre, bu problem okul çağındaki çocuk ve ergenlerin % 28'inde en az bir kez etkili olmaktadır. Okul reddinin görülme sıklığı ile ilgili ülkemize ait ayrıntılı veriler ise bulunmamaktadır (Bahalı, Tahiroğlu, & Avcı, 2009).

Araştırmacılar okul reddinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ele almışlardır. Bu kapsamda alan yazını incelendiğinde okul reddine eşlik eden yaygın bozuklukların yaş gruplarına göre değişkenlik gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır. Okul öncesi ve ilkokula yeni başlayan çocuklarda ayrılık anksiyetesinin okul reddine eşlik eden en yaygın psikolojik sorun olduğu belirlenmiştir (Heyne, King, Tange, & Cooper, 2001; Katz, Leith, & Paliokosta, 2016). Yapılan diğer araştırmalarda okul reddinin, ayrılma kaygısıyla ilişkili olduğunu destekler niteliktedir (Bagnell, 2011; Egger *vd.*, 2003; Fremont, 2003; Hansen, Sanders, Massaro, & Last, 1998; Hella & Bernstein, 2012; Heyne *vd.*, 2001; Kearney & Albano, 2004). Yaşları büyük olan çocuk ve ergenlerde ise okul reddine genel anksiyete bozukluğu (Egger

vd., 2003; Haight, Kearney, Hendron, & Shafer, 2011; Hansen vd., 1998; Heyne vd., 2001; Kearney & Albano, 2004; McShane, Walter, & Rey, 2001); sosyal anksiyete bozukluğu (Egger vd., 2003; Ingul & Nordahl, 2013) ve depresyon (Baker & Wills, 1978; Bools, Foster, Brown, & Berg, 1990; Buitelaar, Andel, Duyx, & Strien, 1994; King, Ollendick, & Tonge, 1995; Walter vd., 2010; Wu, Tsai, Wu, Yong, & Kuo, 2013) gibi psikolojik semptomların eşlik ettiği belirlenmiştir.

Çocuk ve ergenlerde okul reddi ile ilişkili olabileceği düşünülen nitelikler arasında kişilik özelliklerinin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Kişilik; bir kişinin fiziksel ve sosyal çevre ile kişisel etkileşme tarzını tanımlayan ayırt edici ve karakteristik düşünce, duygu ve davranış örüntüleri olarak tanımlanmaktadır (Smith, Hoeksema, Fredrickson, & Loftus, 2012). Bir başka tanımda ise kişilik; bireyin yaşamına yön veren zihinsel, duygusal ve fiziksel tepkilerin tamamı olarak ifade edilmiştir (Burger, 2006). Geçmişten günümüze gelene kadar kişilik, kişiliğin boyutları ve ölçülmesi ile ilgili birçok görüş ortaya atılmış olmakla birlikte beş faktör kişilik kuramının diğer kuramlara göre ön plana çıktığı görülmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında da en çok yararlanılan kişilik modeli beş faktör kişilik kuramı olmuştur (Doğar, 2016). Bu kuram, kişiliğin temel faktörlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. McCrae ve Costa (1987), kişiliği; açıklık, dışa dönüklük, nevrotizm, uyumluluk ve özdisiplinlilik boyutları ile ele alır. Alan yazında okul reddinin, kişilik özellikleri ile ilişkisini incelemeye yönelik sınırlı çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalar arasında Lounsbury, Steel, Loveland ve Gibson (2004), deneyime açıklık, öz denetim ve nevrotizm (duygusal denge) ve yumuşak başlılık kişilik faktörlerinin devamsızlıkla negatif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Carless, Melvin, Tonge ve Newman (2015) ise, devamsız öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla akranları ile olan ilişkilerinde başarısız oldukları, kaygı ve nevrotik rahatsızlıklarının olma ihtimalinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Köse (2014)'nin Acarlar Beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunlarına yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin nasıl yaklaştıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda; devamsızlık yapan öğrencilerin kişisel özelliklerinin; akademik başarısı düşük, özgüven eksikliği olan, hedefi olmayan, okulu sevmeyen ve ilgiye muhtaç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul reddi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen bir diğer nitelik olarak psikolojik uyum gösterilebilir. Psikolojik uyum; bir kişinin çevresel koşulların talepleri ve bu taleplerin yarattığı stres ile etkili bir şekilde baş etme becerisi olarak tanımlanır (Seaton, 2009). Psikolojik uyum, bireyin günlük yaşam zorluklarıyla baş etme, yoğun kaygı, depresif belirtiler ve stres faktörlerini kontrol etme yeteneği olarak kabul edildiğinden anksiyete, stres ve

depresyon kategorilerinin bir bileşimi olarak ele alınmaktadır (Seçer, Ulaş, & Karman-Özlu, 2020). Çocuk ve ergenlerde okul reddi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği araştırma bulgusuna ulaşılammış olmakla birlikte psikolojik uyumun bazı değişkenleri ile ilişkisinin incelendiği araştırma bulguları mevcuttur. Aslan (2018), yaptığı çalışmada; 8 – 14 yaş grubu öğrencilerde anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki ilişkileri incelenmiş; araştırma sonucunda anksiyete duyarlılığın okul reddini pozitif yönde yordadığını saptanmıştır. Finning *vd.*, (2019)'nin yaptıkları çalışmada kaygı ve okul devamsızlığı arasındaki ilişkiyi ele alan akademik çalışmaları derlemiş, çalışma sonucunda ise; okul reddi ile ayrılma kaygısı, genel ve sosyal kaygı bozuklukları ve basit fobi arasında ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bahali, Tahiroglu, Yolga ve Avcı (2009)'nın yaptıkları çalışmada okul reddi davranışına eşlik eden ruhsal bozukluklardan en sık görüleninin ayrılma anksiyetesi bozukluğu olduğu; Gümüştaş, Yulaf ve Gökçe (2014)'nin yaptığı çalışmada ise okul reddi davranışı olan çocukların % 63.7'si anksiyete bozukluğu tanısını almıştır. Hindistan'da çocuk psikiyatrisine okul reddi şikâyeti ile başvuran çocuklarla yürütülen çalışma sonucunda; okul reddi yaşayan çocukların % 77.8'inde psikiyatrik tanı olduğunu; en sık depresyon (%26.7), ardından anksiyete (% 17.7) izlendiğini belirtmişlerdir (Nayak, Sangoi, & Nachane, 2018). Yun, Chung, Sim ve Yun (2019) yaptıkları çalışmada okul reddinin; ergen depresyonunun olası bir göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar ile okul reddinin; kişilik özellikleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişkisi yukarıda sunulmuştur. Bununla birlikte yapılan çalışmaların bu kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklamak için yeterli olmadığı ve sınırlı sayıda çalışmanın olduğu raporlaştırılmıştır. Bu bağlamda çocuk ve ergenlerde görülen, önemli ve yaygın problemlerden biri olan okul reddinin kişilik özellikleri ve psikolojik uyum gibi kavramlarla ilişkisinin belirlenmesi yoluyla, alan yazındaki bu boşluğun giderilmesi ve bu yolla bu yönde çalışan alan uzmanları ve eğitimcilerin de soruna yaklaşım ve müdahale sürecinin daha sağlıklı yürütmesine imkân vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

İlgili alan yazın doğrultusunda okul reddinin öğrencilerin kişisel-sosyal gelişimleri ve akademik süreçleri açısından önemli bir tehdit unsuru olduğu ve bu kapsamda ortaya çıkan sorunların kısa ve uzun vadede bireyin yaşantısında önemli problemlere neden olabileceği söylenebilir. Okul reddinin mümkün olduğunca erken ele alınması ve rehabilitasyon sürecinde çok yönlü davranılması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle okul reddinin ilişkili olduğu kavramlarla birlikte ele alınması, okul reddi davranışına etki eden dinamikleri anlamamızda yardımcı olacağını düşünülmektedir. Yukarıda alan yazına ilişkin olarak verilen bilgilerden de

anlaşılacağı üzere çocukların sahip olduğu kişilik özelliklerinin ve psikolojik uyum düzeylerinin okul reddi ve problemlili okul devam sorunları benzeri süreçler üzerinde olumsuz etki etmesi muhtemel olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte ilgili alan yazın incelendiğinde okul reddinin özellikle son yıllarda ivme kazanan bir çalışma alanı olduğu ve henüz çok yönlü olarak ele alınan ve değerlendirilen bir niteliğe sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle kişilik özellikleri ve psikolojik uyum düzeyi ile ilişkisini ortaya koyan çalışmaların ise literatürde oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu olumsuzluğun okul reddi noktasında bakış açımızı önemli oranda sınırlandıran bir etmen olduğu düşünülerek bu araştırma sürecinde çocuk ve ergenlerde okul reddi, kişilik yapısı ve psikolojik uyum arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler ve kişilik yapısıyla okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu bu değişkenlerin okul reddi üzerindeki ilişki ve olası yordayıcı rollerinin belirlenmesinin bu yönde çalışan alan uzmanlarının ve eğitimcilerin okul reddi sorununa yaklaşım süreçlerini ve olası müdahale seçeneklerini çeşitlendirmesi bakımından önemli sonuçlar ortaya koyacağı değerlendirilmektedir. Bu genel amaç paralelinde araştırma sürecinde aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Kişilik yapısı okul reddinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Kişilik yapısı ve psikolojik uyum arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Psikolojik uyum ve okul reddi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Psikolojik uyum okul reddi ve kişilik yapısı arasındaki ilişkide aracı bir role sahip midir?

Beş faktörlü kişilik yapısı ile okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolde olup olmadığının belirlenmesi adına araştırmacı tarafından test edilmek üzere bir model tasarlanmıştır. Model Şekil 1’de gösterilmiştir;



Şekil 1. Beş faktörlü kişilik yapısı ile okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolüne ilişkin kurulan model.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Okul reddi son yıllarda alan yazında problemlili okul devam sorunları ile ele alınmaya ve incelenmeye başlanmış olan konular arasında önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye’de ise henüz bu alanda bilgi birikiminin oluştuğunu söyleyecek düzeyde akademik çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bununla birlikte belirtileri okul fobisi ve okul terki gibi birçok kavram ile sıklıkla karıştırılan okul reddi özellikle erken dönem okul yıllarında yaygın bir şekilde gözlenen bir problem alanı olarak dikkat çekmektedir. Alan yazında birçok kavram ile ilişkisi ele alınmış olan okul reddinin çocuk ve ergenlerin özellikle kişilik yapıları ve sahip oldukları psikolojik uyum becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sürecinde okul reddi, kişilik yapısı ve psikolojik uyum arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler ve kişilik yapısı ile okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolü belirlenmeye çalışılacaktır. Mevcut araştırmada söz konusu model ve araştırma sorularının cevaplanması durumunda aşağıdaki yaygın etkilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.

- Okul reddi problemine yaklaşım biçimlerinin tekrar gözden geçirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Söz konusu ilişki süreçlerinin belirlenmesinin okul reddi kavramına daha iyi bir anlayış ve literatürü zenginleştirici bir katkı sunacağı düşünülmektedir.
- Okul reddine yönelik müdahale programlarının planlanmasında kişilik yapıları ve psikolojik uyumun da dikkate alınacak olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Araştırmacılara, sahada çalışan okul psikolojik danışmanlarına, öğretmen ve ebeveynlere yol gösterici sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1.Araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde öğrenim gören ortaokul ve lise öğrencileri ile sınırlıdır.

2.Araştırmanın Covid-19 döneminde yürütülmesi nedeniyle uygun örnekleme yönteminin kullanılması ile sınırlıdır.

3.Araştırma sürecinde kullanılacak veri toplama araçları, dijital platform ile katılımcılara ulaştırılan ölçme araçları ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırma süreci içerisinde veri toplamada kullanılan okul reddi değerlendirme ölçeği, beş faktör kişilik özellikleri ölçeği ve depresyon-stres-anksiyete (DASS-21) ölçeğinin amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırma sürecine online olarak dâhil olan katılımcıların ölçek maddelerini objektif ve içtenlikle cevapladığı varsayılmıştır.

3. Araştırma süreci içerisinde veri toplamak için seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Okul Reddi.

Okula gitmeyi reddetme, okulda bulunduğu süre boyunca kaygılı olma veya sınıfta kalmakta zorluk yaşayan öğrencileri tanımlamak için kullanılan geniş kapsamlı bir terimdir (Hendron, Kearney, & Bridging, 2011).

Psikolojik Uyum.

Bireyin değişen çevre koşullarına adapte olabilme süreci olarak tanımlanır (Seaton, 2009). Bireyin günlük yaşam zorluklarıyla baş etme, yoğun kaygı, depresif belirtiler ve stres faktörlerini kontrol etme yeteneği olarak kabul edildiğinden anksiyete, stres ve depresyon kategorilerinin bir bileşimi olarak ele alınmaktadır (Seçer, Ulaş, & Karman-Özlu, 2020).

Anksiyete.

Bireyin hayatta kalmak için kullandığı bir savunma mekanizma; gerginlik duyguları, endişeli düşünceler ve kan basıncının artması gibi fiziksel bazı değişikliklerle ilişkili duygu olarak ifade edilir (Öztürk & Uluşahin 2015; APA, 2017).

Depresyon.

Depresyon; en az iki haftalık bir süre içinde depresif bir ruh hali, enerji kaybı, ilgi kaybı, konsantrasyonda azalma, suçluluk duyguları, değersiz hissetme, karamsarlık, kendine zarar verme düşünceleri, libido azalması, uyku problemleri ve iştah değışiklikleri gibi semptomların varlığıyla karakterize olan tıbbi bir durum olarak tanımlanır (Tolentino & Schmidt, 2018).

Stres.

Bireyin başa çıkma becerilerini aşan durumlarda; organizmanın kendini koruyabilme adına verdiği tepkilerdir (Balçioğlu, 2005).

Kişilik.

Biyolojik ve çevresel faktörlerin etkisi ile gelişen, karakteristik düşünme, hissetme ve davranış örüntülerindeki bireysel farklılıklar şeklinde tanımlanır (APA, 2017; Cüceloğlu, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Okul Reddi

Çocuk ve ergenlerin okula düzenli olarak devam etmesi çok önemlidir. Düzenli olarak okula gitmek, çocuk ve ergenlerin akademik başarısının artmasına, sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirmesine, tehlikeli davranışlardan kaçınmasına ve liseden mezun olmasına yardımcı olmakla birlikte aynı zamanda yaşamları boyunca sosyal, akademik, mesleki ve diğer alanlarda başarı elde şansı sağlamaktadır (Rumberger, 2011). Öğrenim çağındaki çocukların okula devam etmesi yasalar ile de zorunlu hale gelmiştir. Bununla birlikte bazı çocuklar okula gitme konusunda oldukça isteksizdir. Bu duruma etki eden önemli nedenlerden biri “okul reddi” dir (Gonzalvez, 2019).

Okul reddi kavramının okulun varlığı kadar eski olduğu söylenebilir ancak okula devamlılığın yasalarla zorunlu hale geldiği zaman bir tanım gerekliliği hissedilmiştir. Jung, 1913 yılında okul devamsızlığıyla ilgili olarak literatürde kullanılan ilk terim olan ‘nörotik reddetme’ kavramını kullanmıştır (Holzer & Halfon, 2006). Broadwin (1932), korku ve anksiyete temelli okula gitmeme davranışını açıklayan ilk araştırmacıdır. Broadwin (1932), okul reddi yaşayan çocukların okulda oldukları zaman dilimi içerisinde annelerine kötü bir şey olacağından korktuklarını ve bu kaygılarını yatıştırmak, rahatlamak amacıyla da evlerine kaçtıklarını ifade etmiştir. Broadwin okul reddi tarifinde ise; çocuğun birkaç aydan, bir yıla kadar sürede okulda bulunmadığını; okul devamsızlığının belirgin olduğunu; çoğunlukla ailenin çocuğun nerede olduğunu bildiğini; çocuğun evde olduğunda mutlu ve kaygısız gözüktüğünü ancak okulda mutsuz olduğunu ifade etmiştir (Halfon & Holzen, 2006). 1941 yılına gelindiğinde ise Johnson, Szurek ve Svendsen (1941), *okul fobisi* terimini klinik literatüre kazandırmışlar ve okul fobisini; anksiyete ile karakterize olan okula gitmekten kaçınma davranışı olarak tanımlamışlardır. Okul reddi kavramı da ilk olarak Büyük Britanya’da ortaya atılmıştır. Hersov (1960), duygusal sıkıntılar sebebiyle okula gitmeyi reddeden çocuklardaki birbirine yakın problemleri ifade etmek için kullanılmıştır.

Günümüzde ise okul reddi, bir çocuğun veya ergenin okula gitme güçlüğü ve çoğu durumda okula devamsızlık ile karakterize edilen psikososyal bir sorun şeklinde tanımlanmaktadır (Heyne & Sauter, 2013). Okul reddi yaşayan çocuk ve ergenler okulda

buldukları zaman içerisinde yoğun bir şekilde üzüntü ve kaygı yaşarlar (Thambirajah, Grandisom, & De-Hags, 2008).

Okul reddi, okula gitmeyi reddetme, okulda bulunduğu süre boyunca kaygılı olma veya sınıfta kalmakta zorluk yaşayan öğrencileri tanımlamak için kullanılan geniş kapsamlı bir terimdir (Hendron, 2011; Kearney & Bridging, 2011). Okula devam etmede zorluk ve / veya okul saatlerinde ebeveynlerinin bilgisi dâhilinde evde kalmaya devam etmenin yanı sıra devam zorunluluğuna yönelik girişimlere direnen duygusal bir rahatsızlık olarak da ifade edilebilir (Melvin, Dudley, Gordon, & Fluoksetin, 2017). Bu davranış, okuldan uzun süreli devamsızlık, okula periyodik devamsızlık veya dersleri kaçırma, kronik geç kalma ve okulla ilgili yoğun korkudan oluşan heterojen, boyutlu bir yapıdadır (Kearney, 2008). Gençlerdeki okul ret davranışının sürekliliği Şekil 2’de gösterilmiştir.

.....X.....X.....X.....X.....X.....X.....X.....						
Baskı altında okula devam etme ve devamsızlık için yalvarmak/ mazeret sunmak	Okuldan kaçınmak için sabahları tekrarlanan olumsuz davranışlar	Sabahları tekrarlanan okula geç kalma	Periyodik devamsızlık veya ders atlama	Tekrarlanan devamsızlık veya devam ile karışık derslerin atlanması	Öğretim yılının belirli bir döneminde okuldan tamamen devamsızlık	Uzun bir süre boyunca okula tamamen devamsızlık

Şekil 2. Gençlerde okul reddi davranışının sürekliliği (Kearney, 2008).

Okul reddi davranışı; kendi kendine düzelen veya kronik okul reddi şeklinde olabilmektedir. Kendi kendine düzelen okul reddi davranışı, iki hafta içerisinde kendiliğinden sönme eğilimindedir. Kronik okul reddi davranışında ise, okul devamsızlığı iki hafta ila bir yıl arasında sürebilir. Okul ne kadar uzun süre reddedilirse, okula dönmek o kadar zor olmaktadır (Kearney & Hugelshofer, 2000).

Okul reddi genellikle Berg (2002)’inkriterlerine göre kavramsallaştırılır. Heyne, Gren-Landell, Melvin ve Gentle-Genitty (2019), bu kriterlere ilişkin eleştirel yorumlarını hesaba katarak yaptıkları çalışmada okul reddi için yeni kriterler önermişlerdir. Buna göre okul reddi şu durumlarda gerçekleşir:

(1) Gençler, okuldan kaçınmasının göstergesi olarak, geçici ve duygusal sıkıntı (örneğin; aşırı korku, öfke nöbetleri, mutsuzluk, açıklanamayan fiziksel semptomlar) veya kronik ve devamı engelleyen duygusal sıkıntı (örneğin; depresif duygular, uyku problemleri vs) ile birlikte okula gitmek istemez veya reddeder; devamsızlığın mutlaka ortaya çıkması

gerekmez (örn. geç kalmak; tüm okul gününü kaçırmak; ardışık hafta, ay veya yıl okula gitmeme).

(2) Gençler okula gitmediklerini ebeveynlerinden saklamaya çalışmazlar (örneğin, evdedirler ve ebeveynler bunun farkındadır) ve daha önce okula gitmediklerini sakladılarsa, devamsızlık fark edildikten sonra bunu yapmayı bırakırlar.

(3) Gençler, ebeveynlerinin kendilerini okula götürme girişimlerine karşı direnmenin dışında ciddi antisosyal davranışlar göstermezler

4) Ebeveynler, şu anda veya problemin tarihinin daha erken bir aşamasında, çocuklarının okula devamını sağlamak için makul çabayı göstermişlerdir ve/veya ebeveynler, çocuklarının tam zamanlı olarak okula devam etmelerini istediklerini ifade etmişlerdir.

Kearney (2008)'in sorunlu devamsızlık ölçütleri bu ölçütlerle birlikte karşılandığında sınıflandırma okul *reddi*'dir. Kearney, devamsızlık kriterlerini şu şekilde sıralamıştır; Son 2 hafta içerisinde okul süresinin %25'i kaçırmış olmak; en az 2 hafta boyunca süren, çocuğun derslere devamında çocuk ve ailenin günlük hayatını ciddi oranda etkileyen zorluk yaşamış olmak; öğretim yılında 15 haftalık bir süre boyunca 10 günden fazla veya %15 devamsızlık yapmış olmak.

Birinci kriterde bulunan iki önemli nokta şu şekilde ifade edilmiştir: Ebeveynin çocuğunu okula gitmesi için zorlamadığı ya da okula gitme zorunluluğun ortadan kalktığı durumlarda, okuldan kaçınmak için ortaya çıkan belirtiler gözükmebilir. Gençler okula devam edebilir, ancak sınıfta olmayabilir (örn; sınıftan kaçınmak için rehberlik servisini sık sık ziyaret etmek gibi) veya duygusal sıkıntı yaşarken sınıfta kalabilir. Bu durumlarda, Ölçüt 1 yine de karşılanacaktır. Dördüncü kriterde bulunan ebeveyn çabaları ise; çocuğu yataktan çıkarmayı veya okula gitmek için bir ulaşım aracına bindirmeyi, devamsızlık nedeniyle okula başvurmayı ve okulun sorunun çözümü için düzenlediği toplantılara katılmayı içerebilir (Heyne vd., 2019).

Yaygınlığı.

Okul reddi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında birçok ülkede bu problemin yaygın ve önemli bir sorun olduğu görülmektedir. Okul reddinin kavramlaştırma ve sınıflandırma kriterlerindeki belirsizlikler nedeniyle yaygınlığı çeşitli araştırmalarda farklılık göstermektedir. Pina, Zerr, Gonzales ve Ortiz (2009) öğrencilerin % 28'inin akademik hayatları boyunca herhangi bir zamanda okul reddi yaşadıklarını ifade etmiştir. Egger, Costellove Angold (2003) yaptıkları çalışmada gençlerin yaklaşık %1-2'sinde; Kearney (2001) ve Sewell (2008) ise okul çağındaki çocukların yaklaşık% 5'i kadarında okul reddi

olduğunu ifade etmişlerdir. Kliniğe başvuran çocuklar içinde bu oran %5 ile 16 arasında değişmektedir (Heyne & King, 2004). Okul reddi davranışının popülasyona göre dağılımı çeşitli çalışmalarda farklı oranlar gösterse de genel olarak ortalama %5 ile %28 arasında bir yaygınlığın var olduğu söylenebilir (Fornander & Kearney, 2019). Okul reddinin görülme oranının giderek arttığı dikkatçektir (Bahalı, 2008, s.4).

Okul reddinin cinsiyet farklılıklarına göre dağılımını inceleyen araştırmalarda erkek ve kız çocuklarında eşit olarak görüldüğü görüşü baskındır (Kearney & Albano 2000; Fremont, 2003; Egger *vd.*, 2003; Heyne & King, 2004; Guare & Cooper, 2003; Wijetunge & Lakmini 2011). Bununla birlikte erkeklerde okul reddinin görülme oranının daha yüksek olduğu bazı araştırmalarda mevcuttur (Kearney, 2008; Reid, 2014; Nishida, Sugiyama, Aoki, & Kuroda, 2004; Kearney & Spears, 2014).

Sosyo-ekonomik farklılıklar, okul reddi yaygınlığı ile doğrudan ilişkili görülmemektedir (Fremont, 2003; Heyne *vd.*, 2001; Kearney & Albano 2000; Kearney & Bates, 2005; Heyne, King, Tonge, & Cooper, 2001). Kearney ve Bates (2005), sosyo-ekonomik düzeyle ilgili olarak, katılımcılar arasında önemli farklılıkların olmadığını ve okul ret yaygınlığının dengeli dağılım gösterdiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın sosyo-ekonomik düzeyin, okul ret davranışı üzerinde etkili olduğunu savunan çalışmalarda mevcuttur. Tekin, Erden, Ayva ve Büyüköksüz (2018), düşük sosyo-ekonomik düzeyi algısına sahip olan çocukların okul reddi davranışı sergileme ihtimalinin daha yüksek olduğunu savunmuştur. Egger, Castello ve Angold (2003)'de yaptıkları çalışmada düşük sosyoekonomik düzeyin yüksek devamsızlıkla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Okul reddi herhangi bir zaman dilinde başlayabilen bir sorundur. Bununla birlikte küçük çocuklarda başlangıç ani ve kronik olma eğilimindeyken ergenlik öncesi ve ergenlik dönemindeki daha büyük çocuklarda daha fazla komorbiditeye sahip olduğundan (depresyon ve anksiyete gibi bozukluklar) okul reddinin seyri daha çok kademeli ve şiddetlidir (Heyne *vd.*, 2011). Okula reddi, akademik yılın başlangıcı, yeni bir okula geçiş, tatil dönüşleri veya üst eğitim kademesine geçiş gibi dönemlerde özellikle artmaktadır (Kearney & Albano, 2004; Kearney & Bates, 2005; Pina *vd.*, 2009; Bahalı & Tahiroğlu, 2010).

Okul reddinin sıklığı ile ilgili olarak Türkiye'ye ait ayrıntılı veriler bulunmamaktadır (Bahalı, Tahiroğlu, & Avcı, 2009). Özcan, Kılınç ve Aysev (2006) in yapmış oldukları çalışmada erkek çocuklarında okul reddinin daha yaygın olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Bahalı, Tahiroğlu ve Avcı (2009) okul reddi yakınmasıyla polikliniklerine başvuran çocuklardan erkeklerin sayısının daha fazla olduğunu bildirmişlerdir. Farklı birçok ülkede yapılan çalışmaların sonucuna göre okul reddinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, aynı

oranlarda görüldüğü bildirilmesine rağmen Türkiye'deki bu farklılığın sosyokültürel etkilerden kaynaklandığını düşündürmektedir. Özcan, Kılınç ve Aysev (2006) yaptıkları araştırmada Türkiye'deki okul reddini özellikle ilkokul, ortaokul ve liseye başlama yaşlarında yoğunlaştığını belirtmiştir.

Klinik özellikleri.

Çocuklar okula gitmek istediklerini belirtmelerine rağmen okula gitme vakti yaklaştığında kaygı düzeyleri artar ve okula gitmekten vazgeçerler. Okul reddi olan çocuk yataktan kalmak, hazırlanmak, okula gitmek için arabaya binmek ve okula varıldığında arabadan çıkmak gibi davranışları yapmakta zorluk çıkartır, reddeder; okulda ise; ağlama, öfke nöbetleri kendine zarar verme ve kaçma tehditleri yaygın olarak görülür (Heyne *vd.*, 2002).

Okul reddinde, baş ağrısı, karın ağrısı, bulantı, kusma, terleme, sık idrara çıkma, titreme veya baş dönmesi şeklinde somatik semptomlar görülür. En yaygın fizyolojik semptomlar ise baş ve mide ağrılarıdır. Okula gitme baskısı ortadan kalktığında, hafta sonlarında ve tatillerde semptomlar da kaybolur (Heyne, King, & Cooper, 2002; Fremont, 2003).

Tanı ölçütleri başvuru el kitabında (DSM-5) okul reddi psikolojik bir bozukluk olarak sınıflandırılmaz. Ancak okul reddi şikayeti ile kliniğe başvuran çocuk ve ergenlere genellikle bir veya daha fazla psikolojik bozukluk (anksiyete, depresyon vb) teşhisi konulmaktadır (Maynard *vd.*, 2015). Okulu reddetme davranışı ile bağlantılı psikolojik rahatsızlıklar arasından anksiyete bozuklukları, depresyon ve yıkıcı davranış bozuklukları öne çıkmaktadır (Egger *vd.*, 2003; Kearney & Albano, 2004; Heyne, Sauter, & Maynard, 2015; Nayak *vd.*, 2018). Okul reddi tanısı almış çocuk ve ergenlerin yaklaşık %50'sinde anksiyete bozuklukları (ayrılık kaygısı bozukluğu, özgül fobi, yaygın anksiyete bozukluğu, sosyal fobi gibi) görülür (Walter *vd.*, 2010). Literatürde okul reddinin anksiyete ile ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Haight *vd.*, 2011; Kearney & Albano, 2004, Bahalı, Tahiroğlu, & Avcı, 2009; Bagnell, 2011; Gümüştaş *vd.*, 2014). Kearney ve Albano (2004) ise ayrılık kaygısı bozukluğunun, okul reddi ile en çok ilişkili kaygı bozukluğu olduğu ifade etmiştir. Okul reddine eşlik eden ruhsal bozukluklarından bir diğeri de depresyondur (Nayak, Sangoi, & Nachane, 2018; Walter *vd.*, 2010; Wu *vd.*, 2013).

9-12 yaşları arasındaki 1422 Amerikalı çocuk ve ergen ile yapılan bir boylamsal çalışmada okul reddi olan öğrencilerin psikiyatrik sorunlara ek olarak uyku bozuklukları,

yüksek korku ve kaygı düzeyleri, somatik şikayetler (baş, mide ağrıları), düşük sosyoekonomik durum ve kötü akran ilişkileri bildirdikleri bulunmuştur (Egger *vd.*, 2003).

Belirti ve risk faktörleri.

Okul ve ebeveynlerin, okul reddiyle mücadele etmek için "başarısızlık için bekle" yaklaşımından kaçınması gerekmektedir (Kearney & Graczyk, 2014). Yani genç bireyin aşırı devamsızlık (örn; kabul edilebilen devamsızlık sınırını aşma), uzlaşmazlık veya eşlik eden başka sorunları göstermesini beklemeden müdahale etmek gerekmektedir. Okul ret tanısı alındıktan sonra tedavi zorlayıcı olabilmektedir. Yerleşik okul reddi ve sebep olduğu sorunlarını önlemek için, işaret ve risk faktörlerinin belirlenerek önlemler alınması oldukça önemlidir.

Okul reddi genellikle tek bir nedenle açıklanamamaktadır. Okul reddi davranışının işlevsel modeli ile çocuklarda okul reddine neden olan faktörleri 4 kategoride inceleyebiliriz. (1) okul ortamıyla ilgili olumsuz uyarıcılardan kaçınmak; (2) stres yaratan sosyal durumlardan veya okul değerlendirme sisteminden kaçmak (grup çalışmaları, tahtaya yazı yazmak gibi); (3) ebeveynlerin dikkatini çekmek ve (4) okul dışında pekiştireç elde etmek (Kearney & Albano, 2004; Kearney & Spear, 2014). Son durum, özellikle televizyon izlemek veya arkadaşlarla beraber vakit geçirmek gibi okula gitmekten daha çekici olarak algılanan deneyimleri sürdürme ile ilgilidir.

Okul reddinin başlangıcı, belirgin bir nedeni olmaksızın veya belirli bir tetikleyicinin sonucu olarak kademeli olarak gerçekleşebilmektedir. Okul reddi davranışının başlangıcında yer alan nedenler arasında hastalık, ailevi sorunlar, travmatik yaşantılar ve okulla ilgili faktörler yer almaktadır (Kearney & Bates, 2005).

Okul reddi, bireysel ve bireyle ilgisi olan farklı risk faktörlerinin neden olabileceği karmaşık bir sorundur (Maynard *vd.*, 2018; Heyne *vd.*, 2019). Bu davranışın ortaya çıkmasında birey, aile, okul veya toplumsal faktörler etkili olmaktadır (Maynard *vd.*, 2015).

Okul reddi tanımında, okula gitme ile ilgili duygusal sıkıntının göstergelerinden biri somatik şikâyetlerdir. Tanı için somatik şikayetler gerekli değildir, ancak okul reddi yaşayan genç bireylerin %50 ila %80'inde görülmektedir (Honjo *vd.*, 2001; Ingul, Havik, & Heyne, 2019). Somatik şikâyetlerin okul reddine neden olduğunu gösteren çalışma yoktur ancak anekdotlara dayalı açıklamalar bazı durumlarda somatik şikâyetlerin okul reddi davranışının öncesinde gelebileceğini düşündürmektedir. Örneğin; ebeveynler kendini iyi hissetmediğini söyleyen bir çocuğun evde kalmasına izin verebilir ve devamsızlık süresinin uzaması halinde gencin okula dönmesi zorlaşabilir (Berg, 1996; Ingul, Havik, & Heyne, 2019).

Genç birey için değişiklik içeren durumlar okul reddinin yoğun olarak görüldüğü dönemler olarak kabul edilir. Örneğin; yeni bir okula başlama, öğretmen veya sınıf değişikliği, yeni bir eğitim kademesine geçiş, tatil döneminden sonra okula dönüş, hastalık nedeniyle uzun süre devamsızlık yapma, ebeveynlerin boşanması, annenin işe başlaması (Pina, Zerr, Gonzales, & Ortiz, 2009; Ingul, Havik, & Heyne, 2019).

Okul reddi olan genç bireyler akranlarına göre duygusal tepkilerinin gizleme veya bastırma eğilimindedirler (Hughes, Gullone, Dudley, & Tonge, 2010). Ayrıca olumsuz düşünme, (Maric, Heyne, de Heus, van Widenfelt, & Westenberg, 2012; Abela & Hankin, 2011) düşük özgüven, (Maric, Heyne, MacKinnon, van Widenfelt, & Westenberg, 2013) ve sınırlı problem çözme de (Place, Hulsmeier, Davis, & Taylor, 2002) okul reddi için risk oluşturabilmektedir.

Okul reddinin önde gelen nedenlerinden biri de zorbalığa maruz kalmadır (Vidourek, Merianos, 2016; Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015). Zorbalığa uğrama sıklığı okul reddini önemli düzeyde artırmaktadır (Bitsika, Altheyne, & Sharplay, 2020). Otizm spektrum bozukluğu veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı olan çocuklar da zorbalığa uğrama için yüksek risk altındadırlar. Bu çocuklar zorbalık nedeni ile okulu reddetme eğilimindedirler (McClemont, Morton, Gillis, & Romonczyk, 2015; Tippett, Houlston, & Smith, 2010).

Okul reddinin, okul kaynaklı nedenlerini, problemlili öğrenci-öğretmen ilişkisi (Baker & Bishop, 2015; Havik *vd.*, 2014), öğrenme bozuklukları (Prabhuswamy *vd.*,2007), kötü arkadaş ilişkileri (Place, Hulsmeier, Davis, & Taylor, 2000; Jones & Suveg, 2015), okul ve ebeveynler arasında sınırlı işbirliği (Ingul, Havik, & Heyne, 2019) şeklinde sıralayabiliriz.

Aşırı korumacı ebeveynlik (Kameguchi & Murphy-Shigematsu, 2001), sağlıksız aile işleyişi (Heyne *vd.*, 2015; Caeless, Melvin, Tonge, & Newman, 2015) ve ebeveynlerin psikolojik sorunlarının olması okul reddi gelişimini etkilediği ileri sürülmektedir (Bahalı *vd.*, 2011; Egger *vd.*, 2003). Heyne (2006) ise ebeveyn psikopatolojisinin, ebeveynin sıkıntılı yaşayan bir çocuğa uygun şekilde destek vermesini engelleyerek okul reddini yönetmenin zorluklarını şiddetlendirdiğini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalar, uyku bozukluklarının okul reddine neden olabileceğini göstermektedir (Fricke-Oerkermann *vd.*, 2007; Hochadel *vd.*, 2014; Perçinel, Bilaç, & Yazıcı, 2015).

Sonuçları.

Okul reddinin çocuk, ebeveyn ve toplum üzerinde okula devam etmemenin sonucu olarak, sosyal, duygusal ve eğitsel gelişim alanlarında kısa ve uzun vadeli birçok olumsuz

etkileri vardır. Bu nedenlerle, okul reddinin doğru sınıflandırılması, değerlendirilmesi ve tedavisi bu alanda çalışan uzmanlar için önemlidir.

Okul reddi, sadece genç bireyin gelişimi için ciddi bir tehdit oluşturmakla kalmaz aynı zamanda aile ve toplum için de birçok olumsuz sonuca neden olur (Egger *vd.*, 2003; Kearney & Silverman, 1995; Maynard *vd.*, 2015). Okul reddinin kısa vadeli sonuçları; ebeveynlerle çatışma, ekonomik sorunlar, düşük akademik başarı (Thornton, Darmody, & McCoy, 2013; Prakash *vd.*, 2017), akranlara ve okula yabancılaşma, intihar girişimi, istismara açıklık, riskli cinsel davranışlar ve genç gebe kalma (Hällfors *vd.*, 2002) gibi durumları içermektedir. Uzun vadeli sonuçlar ise; okulu bırakma (Bridgeland, Dilulio, & Morison, 2006), suça eğilim, yetişkinlikte ruh sağlığı sorunları yaşama (Egger *vd.*, 2003; Nayak, Sangoi, & Nachane, 2018), alkol, madde bağımlılığı (Dembo *vd.*, 2013), mesleki ve evlilik sorunlarıdır (Carroll 2010; Nakagome, 2012; Katz *vd.*, 2016).

Last ve Strauss (1990) yapmış olduğu araştırmada okul reddi olan çocukların uzun vadede, psikiyatrik(davranış bozukluğu, depresyon, fobi vb), sosyo-ekonomik (işsizlik, düşük ücretle çalışma vb) ve sosyal (toplumdan kendini soyutlama vb) yönden sorunlarla karşılaşma riskleri olduğunu belirtmiştir.

Aile bireyleri ve okul çalışanları da okulun reddedilmesinden etkilenmektedir (Maynard *vd.*, 2015). Ebeveynlerin çocuklarını okula göndermek ve bu problemin çözüm sürecinde bir takım sıkıntılar yaşamaları muhtemeldir. Çocuklarını okula göndermeye uğraşan ebeveynin çabalarının sonucunu alamamaları ile kendilerinde ve çocukları arasında gerginlik ve çatışma meydana gelebilir. Bazı durumlarda evde kalan çocuğun yanında kalmak için ebeveynin işten ayrılması gerekebilmektedir (Heyne & Rolling, 2002; Kearney, 2001).

Tedavi.

Okul reddi davranışının seyri farklılık göstermektedir. Kendiliğinden düzelen okul reddi davranışı, iki hafta içerisinde kendiliğinden kaybolurken akut okul reddi davranışı, iki haftadan bir yıla kadar sürer. Kronik okul reddi davranışı ise bir yıldan daha uzun sürmektedir (Kearney, 2001). Okul ret sürecinin uzaması durumunda çocuğun okula kazandırılması daha zor bir hale gelmektedir (Kearney *vd.*, 2007). Okul reddinin birey, aile ve topluma kısa ve uzun vadede verdiği zararlar göz önüne alındığında tedaviyi zaman kaybetmeden, erken dönemde yapmak oldukça önemlidir.

Okulu reddetme davranışını azaltmaya yönelik yapılan psikososyal müdahaleler, biçim, süre, ortam, tedavi bileşenleri ve müdahale hedeflerine göre farklılık göstermektedir. Biçimler, bireysel, grup veya aile terapileri şeklinde olabilir. Süre, kısa

müdahalelerden (6-8 hafta) bir okul dönemi veya tüm okul yılını kapsayan müdahalelere kadar değişebilir. Müdahaleler genellikle bir okul veya klinik ortamında yapılır. Tedavi bileşenleri de değişebilir. Çoğu okul reddi müdahalesi bilişsel davranışçı terapiyi içermesine rağmen, programdan programa değişen farklı stratejiler de kullanır. Okul reddi müdahaleleri genellikle çocuk ya da ebeveyn odaklıdır (Maynard *vd.*, 2013).

Okul reddi olan çocuklar için oyun terapisi, psikoterapi davranışçı terapi, bilişsel terapi ve aile terapisi gibi birçok farklı psikolojik müdahale yöntemleri kullanılmaktadır (Heyne, 2006). En sık başvuru müdahale yöntemleri ise davranışsal yaklaşımlar ve bilişsel-davranışçı terapidir (Maynard *vd.*, 2015). Bu müdahalelerin genel amacı, genç bireylerin duygusal problemlerini azaltmak, normal bir gelişim süreci geçirmelerine yardımcı olmak ve okula devam oranını artırmaktır (Heyne & Sauter, 2013).

Okul reddi tedavisine yönelik davranışsal müdahaleler, çocukların korkularını ve kaygılarını azaltmak ve okula devamlarını sağlamak için genel olarak gevşeme eğitimi, maruz bırakmaya dayalı stratejiler, acil durum yönetimi ve sosyal beceri eğitimi tekniklerini kullanır (Maynard *vd.*, 2015).

Okul reddi tedavisi için yapılan klinik sonuç çalışmaları, bilişsel davranışçı terapinin (BDT) etkili olduğunu, ve diğer tedavilere oranla daha az zaman ve maliyet gerektirdiğini ortaya koymuştur (Heyne *vd.*, 2001; King *vd.*, 2000). Bilişsel davranışçı terapi (BDT) müdahaleleri, genel olarak psikoeğitim, gevşeme eğitimi, aşamalı maruz bırakma bilişsel yeniden yapılandırma ve sosyal beceri eğitimi gibi tedavi bileşenlerini içermektedir (Heyne, 2006). Genç bireyin duygusal problemleri ve devamsızlığını sürdürmesine neden olan olumsuz bilişlerin tanımlanması ve değiştirilmesine odaklanılır (Maynard *vd.*, 2015).

BDT tedavisine okul ve ebeveynlerin de dâhil edilmesi tedavinin daha erken bir sürede başarılı olmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca BDT'nin daha küçük çocuklar için ergenlere göre daha etkili olduğunu savunan çalışmalar mevcuttur (Son, Hansen, & Franco, 1998).

Kişilik

Kişilik kavramının uzmanlarca üzerinde anlaşma sağlanmış tek bir tanımı olmamakla beraber genel olarak bireyin bütün özelliklerini yansıtan bir kavram olduğu söylenebilir. Kişilik, insanın bütün tutum, yetenek, konuşma tarzı, çevresiyle iletişim biçimi gibi özelliklerin tamamını içeren bir terimdir (Baymur, 2016, s.273). Bir başka tanımda ise kişilik; bireyin diğer bireylerden farkını ortaya koyan temel özellikler olarak tanımlanmıştır (Demirci, 2017, s.25). Bununla birlikte kişilik bireyin doğuştan sahip olduğu, genetik faktörün de etkisiyle oluşan, bazı özellikler ve bireyin çevresindeki etkileşimleri sonucunda oluşur ve

yaşam boyu gelişmeye eder. Bu nedenle kişilik; insanları, diğer insanlardan ayırt edici olarak yapılanmış, kendilerinin iç ve dış çerçeveleri ile kurdukları tutarlı bir ilişki şeklindedir denilebilir (Cüceloğlu, 2011, s.405).

Psikoanalitik kişilik kuramları.

Kişilik üzerinde birçok çalışma mevcut olmakta beraber ilk kapsamlı kişilik kuramının sahibi Freud olarak kabul edilmektedir (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2014, s.15). Freud'a göre kişilik yapısında 3 temel sistem bulunmaktadır. Bunlar; id, ego ve süperegodur. Bu sistemler ayrı ayrı değil bir bütün şekilde birlikte çalışırlar (Sharf, 2014, s.32). Freud'a göre bu 3 sistem sürekli birbirleri ile etkileşim içerisinde kalarak bireyin davranışlarına yön vermektedir.

İd; bireyin doğuşunda var olan ilk kişilik yapısıdır. Bu kişilik yapısında bilinçli bir farkındalık yoktur. İd'i, ihtiyaçları karşılanmadığında ağlayan ve çığınca bacıklarını ve kollarını sallayan, ancak tatmini nasıl sağlayacağına dair hiçbir bilgisi olmayan yeni doğmuş bir bebek gibi düşünebiliriz (Schultz & Schultz, 2016, s.45). İd haz ilkesi doğrultusunda hareket etmektedir. Acıdan kaçmaya ve haz elde etmeye çalışır. İd, isteklerinin hemen karşılanmasını ister ve herhangi bir nedenle isteğinin gecikmesine veya ertelenmesine tolerans göstermez (Cüceloğlu, 2014, s.407). Anlık hazza odaklıdır; bizi, başkalarının ne düşündüğüne bakılmaksızın, istediğimiz zaman istediğimizi yapmaya sevk eder.

Ego; 6-8. Aylarda id den evrimleşerek gelişmiştir. Amacı, idin dürtülerini engellemek değil, idin dürtülerini tatmin etmek bunu yaparken de gerçek dünya ile id arasında bir aracı rolünü üstlenmektir. Ego, her zaman idin taleplerine cevap verir ve enerjisini idden alır. Gerçeklik ilkesine uygun olarak çalışır, id içgüdülerinin en iyi şekilde ne zaman ve nasıl tatmin edilebileceğine karar verir. İdin dürtülerini tatmin edecek uygun ve sosyal olarak kabul edilebilir zamanları, yerleri ve nesnelere belirler (Schultz & Schultz, 2016, s.46).

Süperego; Kişiliğin en son gelişen yapısıdır. 3-5 yaş döneminde egodan ayrılarak gelişir (Yazgan İnanç & Yerlikaya, s.23). Anne baba değerlerini ve daha geniş olarak toplumun standartlarını temsil eder (Sharf, 2014, s.33). Övgü, ceza ve örnek yoluyla çocuklar, ebeveynlerinin hangi davranışları iyi hangi davranışları kötü olarak gördüğünü öğrenirler. Çocukların cezalandırıldığı davranışlar, süperegonun bir parçası olan vicdanı oluşturur (Schultz & Schultz, 2016, s.47). Süperego, idin ahlaka uygun olmayan dürtülerini kabul etmemekle birlikte sadece egoyu etkileyebilmektedir; doğrudan id'e bir müdahalesi yoktur.

Sosyal öğrenme kuramları.

Sosyal öğrenme kuramcıları, insan davranışının karmaşık olduğunu ve klasik davranış teorileriyle açıklanmayacağını savunurlar. Pekiştirme ve cezanın davranış üzerindeki etkisini yok saymazlar aksine bunun gözlem yolu ile deneyimlenebileceğini, doğrudan kişisel deneyimin gerekmediğini öne sürerler (Feist & Feist, 2008, s.515).

Sosyal öğrenme bakış açısı, bireylerin içsel güçler tarafından güdülenmediğini savunur; birey çevresel etmenlerin çaresiz kuklaları da değildir. Davranışın kazanılması ve sürdürülmesi sürecinde bilişsel süreçleri ve dolayısı ile kişiliğin önemli olduğunu savunur. (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2014, s.424). Bandura, tek başına çevrenin bir bireyin davranışını etkilediği görüşünü reddetmiştir. Bunun yerine davranış ve çevre arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğunu, her iki faktöründe birbirini etkilediği, görüşünü savunmuştur

Rotter (1990)'a göre insan davranışlarının nedenleri karmaşıktır. Bireyin belirli bir ortamdaki tepkisini öngörebilmek için algı, beklenti ve değer gibi değişkenlerinin incelemek durumunda olduğumuzu ifade etmiştir. Bunun yanında insan kişiliği üzerinde dururken; davranış potansiyeli, beklenti ve pekiştirme kavramlarını kullanmıştır (Cüceloğlu, 2014, s.426; Feist & Feist, 2008, s.519).

Davranış Potansiyeli; Kişinin bir durum karşısında belirli bir davranışı sergileme olasılığıdır. Herhangi bir durumda, kişinin sergileyebileceği birçok davranış vardır. Olası her davranış için bir davranış potansiyel vardır. Belirli bir eylemi gerçekleştirmeden önce eylem sonucunda bir pekiştirmenin olup olmama durumu ve bu pekiştirmenin bizim için ne kadar önemli olduğuna bakarız. Eylem sonucunda pekiştirilme ihtimalimiz düşük ya da alacağımız pekiştirme ödülü bizi tatmin etmiyorsa davranış potansiyeli de zayıf olacaktır. Aksine eylemimiz sonucunda tatmin olacağımız bir pekiştirmenin olması durumunda davranış potansiyelimiz yüksek olacaktır (Cüceloğlu, 2014, s.426; Feist & Feist, 2008, s.519).

Beklenti; bireyin davranışlarının belirli durumlarda bir takım ödüller getireceğine dair duydukları inanç seviyesi olarak tanımlanmaktadır. Rotter (1990), bireylerin belirli bir davranışlarının pekiştirilme sıklığının çok olması durumunda o davranışın gelecekte de pekiştirileceğine olan beklentinin güçlü olacağını savunmuştur. Davranışın pekiştirilmediği durumlarda ödüllendirme beklentisi düşük olacaktır (Cüceloğlu, 2014, s.426).

Pekiştirme Değeri; Rotter, bir pekiştireci, diğer bir pekiştirece tercih etme derecesi şeklinde tanımlamıştır (Cüceloğlu, 2014, s.426; Feist & Feist, 2008, s.519).

Hümanist kişilik kuramları.

Kişiliğin insancıl perspektifi, psikolojik gelişim, özgür irade ve kişisel farkındalığa odaklanır. İnsan doğasına daha olumlu bir bakış açısı gerektirir ve her bireyin kendi bireysel potansiyeline nasıl ulaşabileceğine odaklanır (Osaf, Wood, Boyce, & Dunn, 2015)

Hümanist kuramcılar insan doğası hakkında iyimser bir bakış açısına sahiptirler. Bireylerin bilinçli ve rasyonel düşünme, biyolojik dürtülerini kontrol etme ve tüm potansiyellerine ulaşma yeteneklerine odaklanırlar. Psikoanalitik ve davranışçı yaklaşımların tersine hümanist yaklaşım kuramları, bireylerin kendi eylemlerinden büyük ölçüde sorumlu olduğunu kabul ederler. Kişi, bazı olaylar karşısında otomatik tepki verse ya da bilinçaltı güdüler tarafından güdülsün de, her an kendi yazgısını belirleme ve eylemlerine karar verme gücüne sahiptir (Burger, 2006, s.416).

Hümanistik kuramların kendini gerçekleştirme veya gerçek öze doğru ilerleme konusunda ortak bir vurgusu vardır. Kendini gerçekleştirme; bireyin doğuştan var olan kalıtsal potansiyelini ortaya çıkarmak yani kendi kapasite ve yeteneklerini tam anlamıyla geliştirmek için verdiği mücadele olarak tanımlanmaktadır (Gerring & Zimbardo, 2013, s.420).

Rogers, geçmişte yaşadığımız olayların mevcut davranışımız üzerinde kontrol edici bir etkisinin olmadığını savunur. Çocukluk deneyimlerinin, çevremizi ve kendimizi algılama şeklimizi etkilediğini kabul etmekle beraber, mevcut andaki duyguların kişilik üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu dile getirerek şimdiki zamana vurgu yapmıştır (Feist & Feist, 2008, s.272).

Rogers'a göre, benlik kavramı kişiliğin en önemli özelliğidir ve insanların kendileri hakkında sahip oldukları tüm düşünceleri, duyguları ve inançları içerir (McLeod, 2007). Rogers ayrıca benliği ideal benlik ve gerçek benlik olmak üzere iki kategoriye ayırdı. İdeal benlik, bireylerin sahip olmayı istediği, genellikle olumlu olan tüm nitelikleri içerir (İnanç & Yerlikaya, 2014, s.302). Benlik gibi, ideal benliğin de değişebilir bir yapısı vardır (Frager & Fadiman, 1998). İdeal benlik ve benlik kavramı arasındaki farkın çok olması, uyumsuzluğu ve sağlıksız bir kişiliği gösterir. Psikolojik olarak sağlıklı bireylerin ise benlik kavramları ile ideal benlikleri arasında çok az fark bulunur (İnanç & Yerlikaya, 2014, s.302).

Maslow, insanların bir ihtiyaçlar hiyerarşisi tarafından motive edildiğini ileri sürmüştür. İnsanların ortak ihtiyaçlarının olduğunu ve bu ihtiyaçların belirli bir sırayla karşılanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu ihtiyaçlar, hayatta kalmak için gerekli olan en temel fizyolojik ihtiyaçlardan, kendini gerçekleştirme ve aşkınlık ihtiyaçlarına kadar uzanır.

Maslow'un hiyerarşisi görsel olarak bir piramit şeklinde gösterilir; en büyük, en temel fizyolojik ihtiyaçlar en altta ve en küçük, en gelişmiş kendini gerçekleştirme ihtiyaçları en üstte yer alır. Maslow, her katmandaki ihtiyacın başarılı bir şekilde karşılanmasının kişiliğin gelişiminde çok önemli olduğuna ifade etmiştir (Taormina & Gao, 2013).

Ayırıcı özellik yaklaşımı.

Kişiliğin özellik yaklaşımı, bireyin kişiliğinin oluşturan belirli özelliklerin belirlenmesi, tanımlanması ve ölçülmesine odaklanır. Araştırmacılar, bu özellikleri anlayarak, bireyler arasındaki farklılıkların daha iyi analiz edilebileceğini savunurlar (Fleeson & Jayawickreme, 2015). Bu yaklaşımın araştırmacılarına göre bireyin kişiliği, temel özelliklerinin bir sentezidir; bu özelliklerin bilinmesi halinde, bireyin kişiliğini de öğrenmiş olur (Cüceloğlu,1997, s.416).

Kişilik türlerinin sınıflandırılması, M.Ö. 5. Yüzyılda Yunan hekim Hipokrat'tan başlayarak 2000 yıldan fazla bir süredir çalışılmaktadır. Hipokrat insan vücudunda dört temel sıvı ya da salgı bulunduğunu ve bu salgıların her birinin bir çeşit duygu ve davranışı düzenini ifade eden mizaç ile ilişkili olduğunu savunmuştur (Gerring & Zimbardo, 2013, s.409).

Galen ise bireyin kişiliğinin vücudunda bulunan salgıların vücuttaki baskınlık durumu ile ilişkilendirmiştir. Buna göre; kan (neşeli); balgam (sakin); kara safra(melankolik) ve iltihap (asabi) vücuttaki baskınlıkları oranında kişiliği etkilemektedir (Gerring & Zimbardo, 2013, s.409).

William Sheldon ise bireylerin fiziksel görünüşünü kişilikle ilişkilendiren bir teori öne sürmüştür. İnsanları vücut tiplerine göre 3 gruba ayırmıştır. Bunlar; endomorfik tip, mezomorfik tip ve ektomorfik tiptir. Sheldon'un öne sürdüğü bu teori dönemi içerisinde etkileyici bulunsa da vücut tiplerinin insan davranışlarını tahmin etme üzerinde dikkate alınacak düzeyde bir yarar sağlamadığı kanıtlanmıştır (Tyler,1965).

Ayırıcı özellik kuramında kişilik sınıflandırılması, bireyin belirli bir kişilik özelliğini ne oranda gösterdiğine bakılarak yapılır. Ayırıcı özellik yaklaşımının, iki önemli varsayımı vardır. Birincisi, kişilik özellikleri zaman içinde değişmez; bugün sosyalleşme düzeyi yüksek olan bireyin, gelecek ay, önümüzdeki yıl ve bunu izleyen yıllar sürecince yine sosyalleşme düzeyinin yüksek olacağını varsayarlar. İkinci varsayım ise kişilik özellikleri durumlara göre kararlılık gösterir; örneğin; saldırganlık düzeyi yüksek olan bireylerin aile içersindeki tartışmalarında da normalden fazla saldırganlık göstermesi beklenir (Burger, 2006).

Gordon Allport, ilk modern özellik kuramcılarında biridir. Allport ve meslektaşı Henry Odbert, İngilizce olarak yürüttükleri bir sözlük çalışmasında, birey farklılıklarını

açıklayan/kişiliği tanımlayan 17.953 kelimenin bulunduğunu görmüşlerdir. Bu kelimeleri, gözlemlenebilir olması ve nispeten kalıcı kişilik özelliklerini olması yönünden değerlendirerek yaklaşık 4,500 kişiliği tanımlayan sığa düşürdüler (Gerring & Zimbardo, 2013, s.409)

Allport, iki bireyin hiç bir zaman birbirlerine tıpa tıp benzemeyeceğini belirtir. Allport'a göre bireyin davranışları kendisine özgüdür ve trait adını verdiği bu ayırıcı özellikler, bireylerin birbirlerinden nasıl ayrıldıkları ve nasıl davrandıklarını incelemek için kullanılan birimlerdir. Ayırıcı özellikler, farklı durumlar içinde aynı tarz davranma eğilimi gösterirler (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2014, s.251).

Allport, bireyin davranışının en önemli belirleyicisinin çevresel şartlar değil, kişilik yapıları olduğu fikrini savunmuştur. 'Yağı eriten ateş; yumurtayı katılaştırır.' ifadesini kullanarak aynı uyarıcıların her bireyde aynı etki bırakmadığını vurgulamıştır (Gerring & Zibardo, 2013, s.409).

Cattell, Allport'un ortaya koyduğu 5000'e yakın kişilik özelliğini, faktör analizi kullanarak kişiliğin yapısını oluşturan temel faktörleri bulmaya çalışmıştır. Araştırmaları sonucunda insan kişiliğinin 16 ayrı faktörden oluştuğunu öne sürmüştür (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2014, s.265). Cattell, kişilik sandığımız yüzeydeki davranışlarımızın asıl nedeninin bu faktörler olduğunu düşündüğü için, 16 faktöre *kaynak özellikler* adını vermiştir (Gerring & Zibardo, 2013, s.411).

Hans Eysenck güçlü psikometrik ve biyolojik temelleri olan bir kişilik kuramını ortaya koymuştur. Kişilik yapısını anlamak için psikometrik tekniklerin gerekli olduğunu ancak bunun tek başına yeterli olmadığını savunur. Biyolojik temeller göz ardı edildiğinde faktör analizi ile elde edilen kişilik bileşenlerinin anlamsız kalacağını ifade etmiştir (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2014, s.272). Eysenck (1990), kişiliği 3 temel boyutta ele almıştır. Bunlar; dışadönüklük, nevrozizm ve psikotizmdir. Kişiliğin boyutları iki uçludur.

Beş faktörlü kişilik modeli.

Kişiliğin tanımlanması, ölçülmesi ve sınıflandırılması amacıyla birçok kuramcının farklı görüşleri mevcuttur. Bu görüşlerden biri olan beş faktör kişilik modeline göre, bireylerin sahip olduğu bir takım özellikler, duygu, düşünce ve davranış biçimlerini etkiler. Beş faktör kişilik modeli, dışadönüklük, nörotizm(duygusal dengesizlik), yumuşak başlılık, deneyime açıklık ve sorumluluk alt boyutlarından oluşmaktadır (Çivitçi & Arıcıoğlu, 2012).

Dışadönüklük.

Dışadönük bireyler; arkadaş canlısı, girişken, kendini iyi ifade edebilen, konuşkan, atılgan, sosyal, iddialı ve heyecan arayan kişiler olarak tanımlanmışlardır (McCrae & Costa, 2003; Çivitçi & Arıcıoğlu, 2012). Dışadönük kişilik tipindeki insanlar, kendilerini grup ortamında rahat hissederler, arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirmekten hoşlanırlar. İçe dönük bireyler ise; sessiz, sakin, dışadönük bireylerin davranışlarının tersi davranışlar sergileyen, kendi halinde bireylerdir (McCrae & Costa, 2003). Dışa dönüklük, beyindeki dopamin aktivitesiyle ilişkili bulunmuştur. Dopamin, beynin ödül, öğrenme ve değişimlere karşı tepkisini kontrol eden bir hormondur. Dopamin, bir hedefe ulaşmak için çabalama içgüdümüzle ilişkili olan kimyasaldır (Cohen, Young, Baek, Kessler, & Ranganath, 2005).

İçedönük bireyler tanıdıkları birkaç kişinin yakın arkadaşlığını tercih ederken, dışa dönük bireylerin geniş tanıdık ve arkadaş çevresi vardır. Dışa dönük bireyler, enerjilerini başka insanlarla birlikte olmaktan alırlar. İçe dönük bireyler ise enerji toplamak için yalnız kalmaya ihtiyaç duyarlar (Antoncic, Bratkovic Kregar, Singh, & DeNoble, 2015). Yapılan araştırmalarda dışa dönük bireylerin içe dönük bireylere göre daha çok arkadaşına sahip olduğu ve sosyal etkileşimli ortamlarda daha fazla vakit geçirdikleri bulgusuna ulaşılmış ayrıca içe dönük bireylerdeki bu durumun sebebinin soğukluk değil çekingenlikten kaynaklı olduğu ifade edilmiştir (Burger, 2006).

Uyumluluk/yumuşak başlılık.

Uyumluluk kişilik boyutunun temel özellikleri; yardımseverlik, affedicilik, nazik, hoşgörölü, saygılı ve esnekliktir (Bacanlı *vd.*, 2009). Uyumluluk kişilik özelliğine sahip olan kişiler, insanlarla olan ilişkilerinde dostça ve samimi davranırlar, hoşgörölü ve anlayışlıdırlar, empati yetenekleri gelişmiştir. Uyumluluk ile ilgili olarak yapılan çalışmalar sonucunda çatışma ve rekabet ile negatif ilişkili; işbirliği ve uzlaşma ile ise pozitif ilişkili bulunmuştur (Basım, Çetin, & Tabak, 2009, s. 22). Bundan hareketle uyumlu/yumuşak başlı olmayan bireylerin çatışma ve rekabetçi oldukları sonucuna ulaşılabilir. Uyumluluk düzeyi yüksek olan bireylerin empati düzeyleri de yüksektir. Uyumluluk oranı düşük olan bireyler ise daha düşük empati düzeyine sahiptir (Sohravardi *vd.*, 2015). Uyumluluk düzeyi, hayat boyu değişkenlik gösterir ve yaş aldıkça artma eğilimindedir (Domelan *vd.*, 2008).

Nevrotiklik/duygusal dengesizlik.

Duygusal dengesiz kişilik; depresif davranışlar, kaygı, öfke ve duygusal dalgalanmalar gibi davranış örüntülerini içerir (Doğan, 2013). Nevrotik kişilik tipine sahip bireyler; daha sık gerçek dışı paranoyak fikirlere ve öfkeli tepki mekanizmaları gibi orantısız başa çıkma

yöntemlerine başvururlar (Yalçınkaya, 2017). Bu bireyler zor durumlarla başa çıkma konusunda yetersizdirler, tutarsız davranış sergilerler. Nörotizm düzeyi düşük olan kişiler ise duygusal olarak tutarlı ve dengeli, kolay öfkelenmeyen sakin yapıda, stres anlarını iyi yönetebilen bireylerdir (Glass, Prichard, Lafortune, & Schwab, 2013).Yüksek nevroitiklik puanına sahip bireylerin bir durum karşısında olumsuz duygular içeren tepkiler verme olasılıkları yüksektir. Düşük nevroitiklik puanına sahip bireylerin ise karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelme olasılıkları daha yüksektir (Singh, 2018).

Sorumluluk/özdisiplin.

Bu kişilik boyutu baskın olan bireyler; azimli, programlı hareket eden, kararlı, başarı odaklı, düzenli ve planlıdırlar (Yıldızoğlu, 2013). Sorumluluk sahibi bireyler; otokontrollü, dürtüleri üzerinde kontrolleri olan bireylerdir. Özdisiplinidüşük olan bireyler ise plan-programı olmayan, kararsız, ertelemeyi alışkanlık haline getirmiş ve görev bilincinden uzak olarak tarif edilmektedirler (Costa & McCrae, 1995; Bacanlı, İlhan, & Aslan, 2009).

Sorumluluk düzeyi yüksek olan bireyler; düzenli, ayrıntıya önem veren bireylere olarak bilinmektedir (Osatuyi, 2015, s.12). Bu bireyler toplum kural ve normlarına uygun hareket ederler; genellikle okul hayatlarında ve iş kariyerlerinde başarılı olurlar. Kendilerini organize eden ve geleceği planlayan, kararlı, azimli ve mükemmeliyetçi insanlardır. Sorumluluk düzeyi düşük olan bireyler ise daha rahat, düşüncesiz ve aceleci görünürler (MacRae, 2015).

Deneyime açıklık.

Deneyime açık bireyler; meraklı, sorgulayan, yeni şeyler denemeye açık, farklı fikirlere saygı duyan yenilikçi ve yaratıcı kişilik özelliklerine sahiptirler (Çivitçi & Arıcıoğlu, 2012). Deneyime açıklık düzeyi düşük bireyler ise, belirsizlikten ve bilinmeyen şeylerden hoşlanmazlar. Tanıdık olmayan durumlarda kendilerini rahatsız hissederler. Geleneklere ve rutinelere bağlı kalmaktan hoşlanan, soyut ve teorik konularla ilgilenmeyen bireyler olarak tanımlanırlar (Glass, vd., 2013).

Deneyime açıklık, zekâ ve farklı düşünmeyle ilişkili bir kişilik özelliğidir (DeYoung, Peterson, & Higgins, 2005). Schretlen, Hulst, Pearlson ve Gordon (2010), yaptıkları çalışma sonucunda sözel zekâ puanları yüksek olan bireylerin deneyime daha açık olduğunu bildirmişlerdir. Bireyler arasındaki deneyime açıklık düzeyleri farklılık gösterdiği gibi bir kişinin deneyime açıklık düzeyi de değişim gösterebilmektedir. Yapılan bir araştırmada bireylerin yaş aldıkça deneyime açıklıklarının da giderek azaldığını tespit etmişlerdir (Costa vd., 1986; Domelan vd., 2008).

Psikolojik Uyum

Psikolojik uyum; bir kişinin çevresel koşulların talepleri ve bu taleplerin yarattığı stres ile etkili bir şekilde baş etme becerisi olarak tanımlanır (Seaton, 2009). Bir başka tanımda ise; kişinin stres sona erdiğinde stres öncesi ana işleyiş durumuna geri dönebilmesidir şeklinde ifade edilmiştir (Revenson, 2002). Kısaca, değişen çevre koşullarına adapte olabilme sürecidir (Seaton, 2009). Psikolojik uyumun genel olarak dört boyutta incelenebileceği öne sürülmüştür. Bunlar;

- 1) Psikolojik rahatsızlık belirtilerinin olmaması,
- 2) Çoğunluğun koşullarında olmak ya da normallik,
- 3) Bireyin esneklik ve duygusal zekâ gibi olumlu adaptasyon seviyesi ve
- 4) Özgüven, yaşam doyumu gibi olumlu uyum belirtisi olarak psikolojik iyilik hali (Seaton, 2009).

Psikolojik uyum, bireyin günlük yaşam zorluklarıyla baş etme, yoğun kaygı, depresif belirtiler ve stres faktörlerini kontrol etme yeteneği olarak kabul edildiğinden anksiyete, stres ve depresyon kategorilerinin bir bileşimi olarak ele alınmaktadır (Seçer, Ulaş, & Karman-Özlü, 2020).

Depresyon.

Depresyonun çok sık ortaya çıkması ve neredeyse herkesin yaşamının bir döneminde tecrübe etmesinden dolayı ‘psikopatolojinin nezlesi’ olarak kabul edilmektedir (Gerring & Zimbardo, 2013, s.454). Kelimenin kökeni, Latince “aşağıda olmak, bastırmak” anlamına gelen “depressus” kelimesinden gelmektedir (Kanter, Busch, Weeks, & Landes, 2008). TDK’nın yaptığı tanıma göre ise depresyon, bunalım, çöküntü anlamlarını taşımakla beraber bireylerin daha önceleri yapmaktan hoşnut oldukları aktivitelerin çeşitli çevresel, hormonal ve genetik bozuklukların da etkisi ile artıkyapmak istememeleri, zevk almamaları ve ruhsal çöküntü hali şeklinde tanımlanabilir (Akın & Çetin, 2007).

Depresyon, en az iki hafta boyunca hemen hemen her gün ya depresif ruh hali ya da ilgi kaybı ile karakterize bir duygudurum bozukluğudur. Teşhisin konması için; önemli kilo kaybı veya kilo alımı; uykusuzluk veya çok uyuma; psikomotor ajitasyon veya yavaşlama; yorgunluk veya zevk kaybı; değersizlik veya aşırı suçluluk duyguları; düşünme ve konsantre olma becerisinin azalması, kararsızlık ve tekrarlayan ölüm ve intihar düşüncelerisemptomlarından beş veya daha fazlası aynı anda ortaya çıkmalıdır (APA, 2013).

Depresyon olağan ruh hali değişikliklerinden ve günlük hayattaki zorluklar karşısında bireyin sergilediği kısa süreli duygusal tepkilerden farklıdır. Özellikle uzun süren ve orta veya

şiddetli yoğunlukta depresyon ciddi düzeyde bir sağlık problemi haline gelebilmektedir. Depresyon, bireyin iş, okul, ev gibi birçok alanda işlevselliğini yitirmesine, günlük yaşantısıyla başa çıkma becerisinin bozulmasına sebebiyet verebilmekte ve en kötüsü, intihara sebep olabilmektedir (WHO, 2017).

Depresyon oluşumunda hem çevresel hem de genetik faktörler etkili olmaktadır. Rice, Harold ve Thapar'ın (2002) yaptığı çalışmada depresyonlu ebeveynlerin çocuklarının, depresyonu olmayan ebeveynlerin çocuklarına kıyasla, depresyon gelişme riskinin 24 katına kadar arttığını sonucuna ulaşmışlardır. Thapar ve Rice (2006) ise yaptıkları ikiz çocuk araştırmasında, kalıtımın depresyon üzerindeki etkisinin %30-50 civarında olduğunu belirtmişlerdir.

Depresyon yaygınlığı çocukluk ve ergenlik dönemlerinde farklılık gösterir. Çocukluk döneminde depresyon, yaklaşık %1-2 oranında görülme sıklığı ile nispeten nadir kabul edilebilirken (Egger & Angold, 2006; Avenevoli, Knight, Kessler, & Merikangas, 2008), ergenlik döneminde ise depresyon görülme sıklığı artarak yaygınlık oranı %8'e kadar çıktığı tahmin edilmektedir (Costello, Erkanli, & Angold, 2006; Merikangas *vd.*, 2009). Duygu durum bozukluklarının yaygınlığı ile ilgili yapılan bir araştırmada, yetişkin bireylerin yaklaşık %16.6'lık kısmının hayatlarının bir bölümünde majör depresyon geçirdiği saptanmıştır (Kessler *vd.*, 2005). Depresyon her yaş ve her kesimden insanları etkilese de yoksulluk, işsizlik, bir ilişkinin bitmesi, sevilen birinin kaybı, hastalık, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi nedenler depresyon riskinin artırmaktadır (WHO, 2017).

Depresyon tanısı olan bireylerin semptomlarının ağırlığı ve depresyonu yaşama süreleri birbirinden farklılık gösterir. Birçok birey klinik depresyonu hayatları boyunca bir kez, birkaç hafta sürecinde yaşarlar. Bazı bireyler ise depresyonu epizodik ve kronik olarak yıllarca yaşayabilmektedirler (Gerring & Zimbardo, 2013, s.454).

Çocukluk döneminde, depresyon görülme sıklığında cinsiyet farklılıkları yokken ergenlik dönemi ile birlikte belirgin hale gelir ve erkeklere kıyasla kadınlarda depresyon daha fazladır (Thapar, Collishaw, Pine, & Thapar 2012; Wade, Cairney, & Pevalin, 2002). Depresyon, yetişkinlik döneminde de kadınlarda erkeklere göre daha sık görülen bir ruhsal bozukluktur. Hormon değişiklikleri, hamilelik, çocuk doğurma ve menopoz gibi kadınlara özgü durumlar erkeklere oranla daha fazla depresif bozukluk yaşamalarının nedenleridir (Andersson, Sundström-Poromaa, Bixo, Wulff, Bondestam, & Åström, 2003).

Depresyon, genellikle intihar düşüncesi, intihar girişimi ve intihar için güçlü bir risk faktörü olarak kabul edilmektedir (Nock, Hwong, Sampson, & Kessler, 2010; Nock *vd.*, 2009). Depresyonlu bireylerin üçte biri intiharı düşünmekte ancak intihar girişiminde bulunan

bireylerin sayısı daha azdır. Depresyon tanısı olan bireylerin %2 ila% 9'u sonunda intihardan ölmektedir (Shapero & Cusin, 2019).

Anksiyete.

Anksiyete, bebeklik ve çocukluk döneminde var olan ve hafiften şiddetliye doğru bir seyir izleyen temel bir duygudur. Anksiyete genel olarak patolojik değildir, bireyleri tehlikelere karşı uyarabilir, hazırlıklı ve dikkatli olmalarına yardımcı olabilir (Beesdo-Baum & Knappe, 2012).

Anksiyete, vücudun bir tehdit unsuruna karşı yanıt vermesine yardımcı olan, normal bir fizyolojik mekanizmadır. Anksiyete durumunda meydana gelen otonomik değişiklikler tehlikeden kaçmak için oldukça önemlidir. Ayrıca orta düzeyde bir anksiyetenin varlığı performansı artırabilmektedir. Bununla birlikte, anksiyete seviyesinin çok yüksek olmasıyla beraber, otonomik uyarılmanın fazla olması, abartılı tehdit algılamaları, işlevsiz başa çıkma stratejileri ve hatalı biliş gibi sorunlar meydana gelebilmekte; bireyin iş, okul, aile, ilişkiler ve günlük yaşantısında önemli sıkıntı ve bozulmaya neden olabilmektedir (Teesson, Slade, & Mills, 2009; Kyrios, Mouding, & Nedeljkovic, 2011).

Anksiyetenin fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal bir takım belirtileri vardır. Anksiyetenin fiziksel belirtileri; nefes darlığı, göğsün sıkışması, kalp atışının hızlanması, mide rahatsızlıkları, baş dönmesi, titreme ve vücutta uyuşma/ karıncalanma otonomik uyarılmalar şeklinde sayılabilir. Anksiyenin duygusal belirtileri; gerginlik ve sinirlilik hissinden öfke nöbetleri ve paniğe kadar uzanır. Anksiyetenin bilişsel belirtileri arasında; endişe, konsantrasyon problemleri ve olası tehdide karşı olumsuz düşünceler bulunur. Anksiyetenin davranışsal belirtileri ise; kaçma, kaçınma ve güvenlik arama davranışları şeklindedir (Baker *vd.*, 2019).

Anksiyete, günlük yaşam içerisinde normal karşılanabilen bir durum iken anksiyete bozuklukları fonksiyonel bozukluklarla ilişkilendirilir ve sorun olarak kabul edilir (Katzman, Bleau, Blier, Chokka, Kjernisted, & Ameringen, 2014). Anksiyete bozuklukları erken yaşlarda başlayan ve kronik seyir izleyen bir ruhsal bozukluktur (Kessler *vd.*, 2007; Antony & Stein, 2009). Yaşam boyu yaygınlığı %31 olan anksiyete bozuklukları, dünya genelinde görülen en yaygın ruhsal bozukluk olarak kabul edilmektedir (Katzman *vd.*, 2014). Kadınlar, erkeklerle karşılaştırıldığında, kadınların anksiyete bozukluğu yaşama olasılığı erkeklerden daha fazladır (McLean, Asnaani, Litz, & Hofmann, 2011; Martín-Merino, Ruigómez, Wallander, Johansson, & García-Rodríguez, 2010).

Anksiyete bozukluklarının nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte biyolojik faktörler, psikolojik faktörler ve zorlu yaşam koşullarının bir kombinasyonundan kaynaklandığı söylenebilir. Travmatik yaşam olayları, anksiyete bozukluğu öyküsü olan aile bireyleri, çocukluk döneminde yaşanan sorunlar, alkol, bazı ilaç, uyarıcı veya uyuşturucu maddeler, tıbbi ve psikiyatrik problemler anksiyeteye neden olabilmektedir (Rector, Laposa, Kitchen, Bourdeau, & Joseph-Massiah, 2016).

Stres.

Stres farklı koşullar altında farklı insanlar için farklı anlamlara gelmektedir. Stresin ilk ve en genel tanımı Selye tarafından 'vücudun, herhangi bir değişim talebine karşı gösterdiği genel bir tepkidir' şeklinde yapılmıştır. Selye'nin tanımı fazla biyolojik olduğu ve stresin bilişsel ve psikolojik yönlerini görmezden geldiği için eleştirilmiştir (Firik, 2009).

Günümüzde ise stres, kişinin baş edebilme gücünü aştığı durumlarda; organizmanın kendini koruyabilme adına verdiği tepkiler olarak tanımlanmıştır (Balcıoğlu, 2005). Başka bir tanımda ise stres, fiziksel ve ruhsal bütünlüğün zorlanmasıyla ortaya çıkan bir durum olabileceği gibi bireysel bütünlüğü zorlayan ve bozan etkenler olarak da tanımlanmıştır (Tekin, Çilesiz, & Gede, 2019). İnsanlarda stres fiziksel, duygusal ya da psikolojik olabilmektedir (McEwen & Sapolsky, 2006).

Stres, bireyleri zorlayan, kısıtlayan ve engelleyen olaylar, durumlar karşısında verdiğimiz tepkilerin tamamıdır. Bu tepkilerin çeşidi ve kaynağı bireyden bireye değişebilir. Aynı durum herhangi birini strese sokarken bir başkasını mutlu edebilmektedir. Dolayısıyla bireyin algılama ve yorumlama biçiminin, stresin oluşması ve çeşitlenerek daha kompleks hale gelmesine neden olduğu düşünülebilir (Demirci, Engin, & Bakay, 2013).

Stresin bireyin duygusal ve fiziksel sağlığı üzerindeki etkisi yıkıcı olabilmektedir (Firik, 2010). Bu nedenle stresle baş edebilmek oldukça önemlidir. Bireylerin stresle başa çıkma becerileri birbirinden farklılık gösterir. Kişinin bir olaya karşı bakış açısı ve genel fiziksel sağlık durumu, stresli bir olaya ya da tekrarlanan strese karşı nasıl tepki vereceğini belirleyen iki ana faktördür (McEwen & Sapolsky, 2006).

Savaş ya da kaç tepkisi.

En iyi bilinen akut stres tepkisi, bireyin kendisini tehdit altında hissettiğinde meydana gelen "savaş ya da kaç" tepkisidir. İlk olarak Walter Cannon (1915)'in tanımladığı savaş ya da kaç tepkisi, canlı bir varlığın tehlike ile karşılaştığında tetiklenen iç aktiviteler silsilesi olarak tanımlanır. Bu tepki, vücudun savaşıp mücadele etmeye ya da kaçıp kendini güvenceye almasını sağlar (Gerring & Zimbardo, 2013, s.379). Bu durumda vücut, stres tepkisi olarak

stres hormonlarının (örneğin; kortizol, adrenalin gibi) kan dolaşımına salınmasına neden olur. Bu hormonlar konsantrasyonu, tepki verme yeteneğini ve gücü artırır. Ayrıca bireyin nefes alış hızlanır, kalp atışı artar, kan damarları büzülür ve kan basıncı artar. Bu değişikliklerin yanında kaslar; boğaz ve burun geçitlerinin akciğerlere daha fazla hava girmesi için açar. Acil duruma hazırlık için sindirim gibi aciliyeti olmayan vücut işlevlerini durdurur (Gerring & Zimbardo, 2013, s.380). Stres anlarında meydana gelen bu tür bedensel değişiklikler, kısa bir süre için gerçekleştiğinde stres yönetimine yardımcı olmakla beraber bu durumun uzun süre devam etmesi halinde, vücudun sürekli stres hormonu üretmesi bireyin sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir. Kronik stresin uzun vadeli etkisi vücutta ciddi sağlık sorunlarına neden olabilmekte ve bireyin işlevde bulunmasını ve hayat kalitesini de olumsuz etkilemektedir (Eskin, Harlak, Demirkıran, & Dereboy, 2013; McEwen & Sapolsky, 2006).

Genel adaptasyon sendromu.

Hans Selye(1956)genel adaptasyon sendromu (GAS) ile stres etmenine karşı verilen tepkilere biyolojik bir açıklama getirmiştir. Selye, organizmaların içsel dengelerini koruma içgüdülerinin olduğunu; strese neden olan etmenlerin ise organizmanın içsel dengesini bozucu bir etkiye sahip olduğunu ifade eder. Bozulan içsel dengeye karşılık organizma stres etmenine karşı fizyolojik bir takım tepkiler verir. Bu tepkiler bozulan içsel dengeyi yeniden düzene sokmak içindir (Işıklı, 2013, s.10). Genel adaptasyon sendromu alarm, direnç ve yorgunluk olmak üzere 3 aşamadan oluşur. Bu uyum süreci, stres etmeninin gücü, yoğunluğu ve süresine bağlı olmakla beraber stres etmenine karşı yapılan direncin başarılı olup olmaması ile de ilişkilidir.

Alarm aşaması.

Organizmanın stres etmeniyle ilk karşılaştığı evredir. Stres etmeni organizmanın homeostazını (iç dengesini) bozar. Bu evre Cannon tarafından açıklanan ‘ savaş ya da kaç’ tepkisine benzer. Alarm reaksiyonu sırasında, organizma bir stres faktörüne karşı uyarılır ve organizma durumu yönetebilmek için enerji sağlayan bir dizi fizyolojik reaksiyon gösterir (Spielman vd., 2014). Alarm evresi, stres etkeninin yoğunluğu ve bireyin savunmasına bağlı olarak birkaç dakikadan 24 saate kadar sürebilir (Rice, 2012, s.25).

Direnç aşaması.

Bir stres etkenine maruz kalma uzun sürerse, organizma direnç aşamasına girecektir. Bu aşamada organizma, stres etmenine uyum sağlayabilirse her şey normale döner (Güçlü, 2001). Bununla birlikte, vücut tetikte kalır ve alarm reaksiyonunda olduğu gibi, daha az yoğun olmasına rağmen yanıt vermeye hazırdır. Bu evrede organizma normal koşullarına göre

daha dirençlidir. Organizma, stres etmenine karşı mücadelesinde çok fazla kaynak tüketmek durumunda kalırsa, direnci düşmeye başlar. Direnç evresinin nasıl sonuçlanacağı, stres etmeninin gücü, organizmanın uyum becerisi ve kapasitesi ve organizmanın stres etmeniyle baş edebilmek için yeterli bedensel ve ruhsal enerjinin bulunup bulunmamasına bağlıdır. Bu evrede stres etmeni ortadan kalkmaz ise organizma tükenme evresine geçmektedir (Eşsizozlu vd., 2013, s.12).

Yorgunluk aşaması.

Bu evrede direnç aşamasında sönmüş olan alarm evresi reaksiyonları tekrar gözükmeye başlar (Eşsizozlu vd., 2013, s.12). Strese maruz kalma uzun bir süre devam ederse, bitkinlikaşaması başlar. Bu aşamada, kişi stres etkenine artık uyum sağlayamaz. Fiziksel yıpranma vücudun dokularına ve organlarına zarar verdikçe vücudun direnme yeteneği tükenir. Sonuç olarak, hastalık, vücutta diğer kalıcı hasarlar hatta ölüm meydana gelebilir (Spielman vd., 2014).

Stres türleri.

Olumlu-olumsuz stres.

Stres kelimesi genellikle olumsuz durumları çağrıştırmaktadır. Oysa stres her zaman olumsuz, kaçınılması gereken, zarar verici bir durum değildir (Can, 2012). Araştırmalar, belirli bir düzeydeki stresin organizmanın performansını artırdığını göstermektedir (Sarada & Ramkubar, 2015). Stres, uygun nitelikte ve düzeyde olduğunda, organizmayı harekete geçirip güçlendirerek performansının üst seviyelere çıkmasına sebep olacağından olumlu stres; tersi durumda organizmaya zarar veren yönleri ön planda ise olumsuz stres olarak adlandırılmaktadır (Kaya & Alim, 2015).

Selye (1974), stresin her zaman zararlı olmadığını, optimal düzeydeki stresin bazen yaşam kalitemizi artırabilecek olumlu ve motive edici bir güç olabileceğini savunmuş ve stresi ikiye ayırmıştır. İyi stresi tanımlamak için Yunanca ön ek 'eu' (İyi anlamında kullanılır) ile stresin birleşimiyle oluşan 'eustress' kavramını kullanmıştır (Spielman vd., 2014). Eustress, zorlu bir stres etmeni karşısında organizmaya heyecan, konsantrasyon ve motivasyon verir (Sorada & Ramkubar, 2015). Kötü stresi tanımlamak için de Latince ön ek 'dis' (kötü, uyumsuz anlamında kullanılır) ile stresin birleşimiyle oluşan 'distress' kavramını kullanmıştır. Organizmanın hoşlanmadığı, organizmayı zor durumda bırakan ve gerginlik oluşmasına sebep olan strese denir (Spielman vd., 2014).

İlgili Araştırmalar

Yurt içi araştırmalar.

Adıgüzel ve Karadaş (2013), yaptıkları çalışmada, orta öğretimine devam eden öğrencilerin, okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişkiyi ve okula ilişkin tutumlarının kişisel özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre, anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu; devamsızlığı az olan öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının devamsızlığı fazla olanlara göre daha olumlu olduğu; öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının ise not ve okul başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Aslan (2018), 8–14 yaş aralığındaki öğrencilerde anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca uygulanan yapısal eşitlik modeli sonucunda ise anksiyete duyarlılığın okul reddini pozitif yönde yordadığı bilgisine ulaşmıştır.

Bahalı (2008), okul reddi şikâyeti ile polikliniğe başvuran çocukların ailesel özelliklerinin değerlendirilmesi ve okul ret davranışının gelişimindeki ailesel faktörlerin araştırılması amacıyla yaptığı çalışmaya 55 ocuk ve ebeveynlerini dâhil etmiştir. Araştırma sonucunda okul ret tanısı alan erkeklerin oranının (% 61.8) kızlardan daha fazla olduğu; bu çocukların % 74.5'inin ayrılık kaygısı bozukluğu tanısı aldığı bulgusuna ulaşmıştır. Annesi ev hanımı ve eğitim düzeyi düşük olan çocuklarda, çalışan ve eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına göre anlamlı olarak daha fazla okul reddi davranışının olduğu ve okul ret davranışının daha çok ailenin ilk çocuğunda görüldüğu ifade etmiştir. Ayrıca okul ret tanısı alan çocukların ebeveynlerinde kontrol grubuna kıyasla daha fazla ruhsal belirtilere rastlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Bahali, Tahiroğlu ve Avcı (2009) yaptığı araştırmada; okul ret şikâyeti olan çocuklarının klinik özelliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, okul ret tanısı olan çocuklar arasında kliniğe başvuran erkek çocuklarının kız çocuklarından fazla olduğu; okul reddi davranışı olan çocukların yaş ortalamasının 9.1 ± 3.0 yıl olduğu; ilkokula başlama (5-7 yaş), ortaokula başlama (10-11 yaş) gibi geçiş dönemlerinde okul reddi davranışının görölme sıklığının arttığını; ailelerin çoğunun tek ya da iki çocuklu aileler olduğu; ailenin ilk çocuğunda görölme sıklığının daha çok olduğu; okul reddi davranışına eşlik eden ruhsal bozukluklarından en sık görüleninin ayrılma anksiyetesi bozukluğu olduğu bilgilerine ulaşmışlardır.

Bulut (2017), yaptığı çalışmayla üniversite öğrenimine devam eden öğrencilerin kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma tutumları ve depresyon düzeyleri aralarındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda stresle başa çıkma tutumları ile dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve öz denetim kişilik yapılarının pozitif, duygusal dengesizliğin (nevrotizm) ise negatif ilişkili olduğu bulguna ulaşılmıştır. Depresyon düzeyi ise duygusal dengesizlik ile pozitif yönde orta düzeyde, dışa dönüklük ile negatif yönde orta düzeyde; deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve öz denetim ile de negatif yönlü düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Gümüştas, Yulaf ve Gökçe (2014), çalışmalarında okul ret şikâyeti ile psikiyatri kliniğine başvuru alan çocuk ve ergenlerin davranışlarının nedenleri ve varsa altta yatan psikopatolojileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul reddi davranışı olan çocuk ve ergenlerin yaş ortalamasının 11.0 ± 4.5 olduğunu; cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını; okul reddi davranışı gösteren kız çocuklarının %60'ının ilköğretim döneminde, erkek çocuklarının %58.3'ünün ise lise döneminde olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Okul reddi davranışı olan çocuklar en çok anksiyete bozukluğu (%63.7), yıkıcı davranış bozukluğu (%36.3), duygu durum bozukluğu (%13.6) ve uyum bozukluğu (%9) tanılarını aldıkları bilgilerine ulaşılmıştır.

Köse (2014), okul terkleri ve devamsızlık problemlerine yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin nasıl yaklaştıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın örneklemini Acarlar Beldesinde bulunan üç ilköğretim okulundaki 7 yönetici, 9 öğretmen, 5 öğrenci ve 6 veli oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; devamsızlık yapan öğrencilerin kişisel özelliklerinin; akademik başarıları düşük, özgüven eksikliği olan, hedefi olmayan, okulu sevmeyen ve ilgiye muhtaç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özgü (2015) yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğrencilerinin zorbalık-mağduriyet kategorilerine göre okul reddi ve okul terki risklerinin araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, sınıf düzeyi, not ortalaması, okul devamsızlığı, ekonomik düzey ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri gibi değişkenlerin okul ret davranışına etkisinin önemsiz olduğu; zorbalık davranışlarına maruz kalmanın ise okul ret davranışını artırdığı bulunmuştur.

Yurt dışı araştırmalar.

Corville-Smith, Ryan, Adams ve Dalicandro (1998) yaptıkları araştırmada öğrencilerin devam durumu ile kişilik özellikleri, öğrencinin aile ilişkileri ve okul değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda devamsızlık yapan öğrencilerin, kontrol

grubundaki öğrencilere oranla akademik benlik kavramı ve akademik benlik saygı değerlerinin düşük olduğu; akranları ile olan ilişkilerinde başarısız oldukları, kaygı ve nevrotik rahatsızlıklarının olma ihtimalinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin ailelerinin, kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerine göre daha az uyumlu olduğu; ebeveyn kabulünün eksik olduğu ve bu öğrencilerinin aileleri tarafından da reddedilme eğiliminde olduklarını ifade edilmiştir.

Egger, Costello ve Angold (2003), çocuk ve ergenlerde kaygılı okul reddi ve okuldan kaçma davranışının psikiyatrik bozukluklar ile ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda kaygı temelli okul ret davranışı, depresyon ve ayrılık kaygısı bozukluğuyla; okuldan kaçma davranışı ise karşıt olma-karşı gelme bozukluğuyla ilişkili bulunmuştur. Hem okuldan kaçma hem de okul reddi davranışı olan çocukların % 88.2'sinde psikiyatrik bozuklukların olduğu tespit edilmiş ayrıca bu grupta duygusal ve davranış bozukluklarının görülme oranlarının yüksek olduğu bildirilmiştir.

Fernando ve Perera (2012)'nin çocuk ruh sağlığı polikliniğine okul reddi şikâyeti ile başvuran çocukların davranışsal ve tanısal özelliklerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya ortalama yaşı 9.6 olan 79 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklarda somatik şikâyetler (% 59.6) ve anksiyete (% 50.6) en çok görülen durumlardı. En yaygın görülen tanılar anksiyete bozukluğu (% 31.6) ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) (% 16.4) idi. Okul reddinin olası tetikleyicileri ise akranlarla çatışmalar (% 33) ve zorbalık (% 30.4) olarak ön plana çıkmıştır.

Filippello, Sorrenti, Buzzai ve Costa (2018)'nin, okul reddi riski tahmininde kişilik yapılarının rolünü incelemek amacıyla yapılan araştırmaya yaş ortalaması 14.19 olan 112 erkek ve 199 kız olmak üzere 311 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda okul reddi riskinin nevrotiklik ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, dışa dönüklük, uyumluluk ve vicdanlılık ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu bilgisine ulaşılmıştır.

Finning, Ukoumunne, Ford, Danielson- Waters, Shaw, Jager ve Moore (2019). Yaptıkları çalışmada kaygı ve okul devamsızlığı arasındaki ilişkiyi ele alan akademik çalışmaları derlemiştir. Araştırma kapsamına Kuzey Amerika, Avrupa ve Asya'daki altı ülkeden 11 çalışma dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda; okuldan kaçma ile sosyal ve genel anksiyete arasında bir ilişki olduğu; okul reddi ile ayrılma kaygısı, genel ve sosyal kaygı bozuklukları ve basit fobi arasında da ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Gonzálvez, vd.,(2018), yaptığı çalışmada dört işlevli modele (Kearney & Silverman, 1990) dayalı olarak okul reddi davranışı profilleri hakkındaki mevcut bilgileri geliştirmeyi

ve belirlenen alt gruplar ile depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul ret davranışının bireylerin duygusal durumları ile ilişkili olduğunu; duygusal öz düzenlemeyi güçlendirecek önlemlerin alınmasının okul reddi davranışını önlemede etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Hakulinen, Elovainio, Pulkki-Råback, Virtanen, Kivimäki ve Jokela (2015), kişilik ve depresyon arasındaki ilişkiyi meta-analiz ile incelemek amacıyla 117.899 katılımcı ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda düşük dışadönüklük, yüksek nevroitiklik ve düşük sorumluluk kişilik yapıları depresyon belirtileri ile ilişkili bulmuşlardır.

Hindistan'da yapılan bir çalışmada çocuk psikiyatrisine okul reddi şikâyeti ile başvuran çocukların; sosyo-demografik yapıları ve ilişkili psikopatolojilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Haziran 2013 / Haziran 2015 döneminde kliniğe okul reddi nedeniyle başvuran 5-16 yaş arası çocukların geçmiş kayıtları incelenmiş ve sosyo-demografik yapıları, belirtileri ve tanıları elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda kliniğe başvuran çocukların% 3.6'sında okul reddi görüldüğü tespit edilmiştir. Okul reddi yaşayan çocukların %77.8'inde psikiyatrik tanı olduğunu; en sık depresyon (%26.7), ardından anksiyete (%17.7) izlendiğini belirtmişlerdir (Nayak, Sangoi, & Nachane, 2018).

Honjo, Nishide, Niwa, Sasaki, Kaneko, Inoko ve Nishide (2001) yaptıkları çalışmada okul reddi ile okul devamsızlığının depresyon ile arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Okul ret davranışı gösteren 34 öğrenci; okul devamsızlığı olan 10 öğrenci ve kontrol grubu arasında yapılan karşılaştırma sonucunda depresyon puanının en yüksek olduğu grup, okul reddi olan öğrenciler olurken; en düşük puanı kontrol grubundaki öğrenciler almıştır.

Karsten, Penninx, Riese, Ormel, Nolen ve Hartman (2012), depresyon ve anksiyete bozukluklarının beş faktörlü kişilik özellikleri ile ilişkilerini incelenmişlerdir. Araştırmanın başında ve iki yıllık takip sonucunda uygulanan ölçekler sonucunda depresyon ve anksiyete bozuklukları, nevroitiklik kişilik yapısı ile ilişkili bulunmuş, dışadönüklük ve sorumluluk kişilik yapılarının ise daha çok depresyon bozuklukları ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kotov, Gamez, Schmidt ve Watson (2010) yaptıkları çalışmada kişilik özellikleri ile depresyon, anksiyete ve madde kullanım bozuklukları arasındaki ilişkileri incelemişler. Tüm tanı gruplarının nevroitiklik kişilik yapısı ile yüksek pozitif ilişkili; sorumluluk kişilik yapısı ile ise negatif ilişkili olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Last ve Strauss (1990), temelli okul reddi şikâyeti ile kliniğe başvuran 63 çocuk ve ergenin, tanısal ve kişilik değişkenleri ile ailede okul reddi öyküsü açısından

değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda okul reddinin, ayrılık kaygısı ve ayrılık korkusu olmak üzere iki temel tanısal alt grubunun olduğunu bulunmuştur. Ayrılık korkusu temelli okul reddinin daha yaygın ve başlangıç yaşının daha geç olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca ayrılık kaygısı temelli okulu reddedenler, okul korkusu temelli okulu reddedenlere göre okul reddi sorunları geçmişi olan annelere sahip olma olasılıkları daha yüksek bulunmuştur.

Lounsbury vd.,(2004), yaptıkları çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerinin okula devamsızlık ile beş faktör kişilik özellikleri (dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge, deneyime açıklık) arasındaki olası ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini 248 yedinci sınıf öğrencisi, 321 onuncu sınıf öğrencisi ve 282 on ikinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 851 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; deneyime açıklık, sorumluluk ve nörotizm (duygusal denge) kişilik yapıları her üç sınıf seviyesi için de devamsızlıkla negatif ilişkili bulunmuştur. Uyumluluk kişilik yapısı ise 10. ve 12. sınıfların devamsızlığı ile olumsuz ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Park, Yim, Park, Lee, Lee, Hong ve Choi (2015) yaptıkları araştırmada ayrılık anksiyetesi geçmişine sahip çocukların okul reddi davranışı geliştirme durumunu ileriye dönük olarak gözlemlemeyi ve ilkokula yeni başlayan çocuklarda okul ret davranışı ile ilişkili faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. 2 ay içinde ilkokula başlaması beklenen 6-7 yaşları arasında 277 çocuk ile yapılan araştırmada, ebeveynlere, çocuğun ayrılık anksiyete geçmişi ve davranışları hakkında anket yapılmış ve çocukların anksiyete belirtileri incelenmiş sonrasında çocukların ilkokula başladıktan sonra okul reddi davranışı geliştirip geliştirmediğini tespit etmek amacıyla ölçekler uygulamışlardır. Takip edilebilen 248 çocuktan % 7.66'sının okula başladıktan sonraki 3 ay boyunca okulu reddetme davranışı kriterlerini karşıladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak çocukların ayrılık anksiyete geçmişine sahip olmalarının okul ret davranışının oluşumunda önemli bir etkiye neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olması ve annenin çalışmasının okul ret davranışı için riskli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Prabhuswamy, Srinath, Girimaji ve Seshadri (2007), yaptıkları çalışma ile okul reddi olan gençlerin psikiyatrik tanı durumunu, psikososyal ilişkilerini ve okul reddinin kısa vadeli sonuçlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çocuk ve ergen psikiyatri kliniğine okulu ret şikayeti ile başvuran 33 çocuk ve ergene (8-16 yaş), başlangıçta ve 3 ay sonrasında uygulanan envanterler sonucunda; 29 katılımcının (%87.9) başlangıçta psikiyatrik tanı aldığı tespit edilmiştir. Depresyon bozukluğu (%63.6) en yaygın görülen psikiyatrik bozukluk olurken bunu özgül fobilerin (% 30.3) takip ettiği ve psikososyal faktörlerin okul reddini çoğunlukla (%87.9) etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca takip edilen otuz kişiden 20'sinin (%66,6)

okula geri döndüğü; 16 vakada ise psikiyatrik tanının devam ettiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak okul reddi tanısı olan gençlerin oluşturduğu klinik popülasyonda psikiyatrik bozukluğun görülme olasılığının yüksek olduğunu; mizaç, aile ve diğer çevresel olumsuzluklarla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Romani, Campredon ve Da Fonseca (2017), yaptıkları araştırmada okul reddi şikâyeti ile psikiyatri kliniğine başvuran gençlerdeki psikopatolojik bozuklukları incelemek amacıyla iki grubu karşılaştırmışlardır. İlk grup, okul ret şikâyeti bulunan 22 ergenden; ikinci grup ise kontrol grubunu oluşturan okuldaki 23 gençten oluşturulmuştur. Okul ret tanısı bulunan gençlerde 4 psikopatolojik tanı bulunmuştur; sosyal fobi (%59), ayrılık anksiyetesi bozukluğu (%50), depresyon (%32) ve yaygın anksiyete bozukluğu (%18). Kontrol grubu ile kıyaslandığında ise okul reddi olan gençlerin daha yüksek düzeyde kaygı, depresyon ve yalnızlık yaşadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Yun, Chung, Sim ve Yun (2019) yaptıkları çalışmada Koreli ergenler arasındaki depresyonun görülme sıklığı ve depresyonun ilişkili olduğu faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda sık sık okul reddi düşünceleri olan ergenlerin, yakın zamanda depresyonda olma oranlarının daha yüksek olduğunu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar okul reddinin; ergen depresyonunun olası bir göstergesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Beş faktörlü kişilik yapısı ve okul reddi arasındaki ilişki.

Literatür incelendiğinde kişilik yapısının okul reddi ile bağlantısına ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Filippello, 2018). Bu sınırlılık nedeniyle devam problemleri, okuldan kaçma ve okul terki kavramlarının kişilik yapıları ile ilişkisini ele alan araştırmalar da incelenmiştir. Söz konusu araştırmaların, kişilik yapısı ve okul reddi arasındaki ilişki için fikir oluşturacağı düşünülmektedir. Okul reddi riski tahmininde kişilik yapılarının rolünün incelendiği araştırmada okul reddi riskinin nevroz ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, dışa dönüklük, uyumluluk ve vicdanlılık ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Filippello, 2018). Lounsbury (2004), beş faktörlü kişilik yapılarının okul devamsızlığı ile olan ilişkisini incelemiş ve araştırma sonucunda deneyime açıklık, duygusal istikrar, sorumluluk ve uyumluluk kişilik yapılarını okul devamsızlığıyla negatif ilişkili; nevroz kişilik yapısı ile de pozitif ilişkili bulmuştur. Carless, Melvin, Tonge ve Newman (2015), devamsız öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla akranları ile olan ilişkilerinde başarısız olduklarını, kaygı ve nevroz rahatsızlıklarının olma ihtimalinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Jones ve Francis (1995), öğrencilerin okuldan kaçmaya yönelik tutumlarının, dışadönüklük ve nevroz kişilik özellikleriyle pozitif yönlü ilişkili olduğunu

belirtmişlerdir. Migali ve Zucchelli (2017), içedönüklük ve nevrotik kişilik yapılarının okul terk eğilimi ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirtmiş; Majeed, Aqeel, Shah ve Komal (2018) ise dışadönüklük, nevrotizm ve psikotizm kişilik özelliklerinin okul terki için önemli bir risk faktörü olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili araştırma sonuçları neticesinde okul reddi ve devam problemlerinin kişilik yapısı ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Beş faktörlü kişilik yapısı ve psikolojik uyumun arasındaki ilişki.

Literatür incelendiğinde, Bulut'un (2017), üniversite öğrenimine devam eden öğrencilerin kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma tutumları ve depresyon düzeyleri aralarındaki ilişkileri belirlemek amacı ile yaptığı çalışma sonucunda stresle başa çıkma tutumları ile dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluğun pozitif, duygusal dengesizliğin ise negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Depresyon düzeyi ise duygusal dengesizlik ile pozitif yönde orta düzeyde, dışa dönüklük ile negatif yönde orta düzeyde; deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk ile de negatif yönlü düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur. Abbasi (2011), bazı kişilik yapılarına sahip olan bireylerin daha yüksek düzeyde stres yaşama olasılıklarının olduğunu bildirmiş; yüksek düzeyde nevrotikliğe sahip kişilerin daha çok kaygılı hissetme, stres yaşama ve olumsuz duygulanım yaşama eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Stamp (2016) ise kişiliğin yalnızca insanların stresi nasıl algıladıklarını etkilemediğini, aynı zamanda insanların stresle nasıl başa çıktıklarını da etkileyebileceğini savunmuştur. Karsten *vd.*, (2012), depresyon ve anksiyete bozukluklarını, nevrotiklik kişilik yapısı ile ilişkili bulmuş, dışadönüklük ve sorumluluk kişilik yapılarını ise daha çok depresif bozukluklarla ilişkilendirmişlerdir. Hakulinen *vd.*, (2015), beş faktörlü kişilik yapısı ile depresyon yaşama riski arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları çalışmada, düşük dışadönüklük, yüksek nevrotiklik ve düşük sorumluluk kişilik yapılarını depresyon yaşama riski ile ilişkili bulmuşlardır. Anksiyete ve depresyon tanısı olan bireylerin kişilik özelliklerinin incelendiği bir çalışmada ise yaygın anksiyete bozukluğu, majör depresif bozukluk ve distiminin yüksek nevrotiklik ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bienvenu, Samuels, Costa, Reti, Eaton, & Nestadt, 2004). Benzer şekilde, nevrotik kişilik yapısının duygu durum ve anksiyete bozuklukları ile ilişkili olduğunu gösteren bir çok çalışma mevcuttur (Watson *vd.*, 2005; Weinstock & Whisman, 2006; Duberstein & Heisel, 2007; Kotov *vd.*, 2010; Rector, Bagby, Huta, & Ayearst, 2012; Hakulinen *vd.*, 2015). İlgili araştırmalar incelendiğinde “nevrotiklik” kişilik yapısının anksiyete, depresyon ve stres üzerinde etkili olduğu, düşük düzeydeki dışadönüklük ve sorumluluk kişilik yapılarının ise daha çok depresif bozukluklarla ilişkilendirildiği görülmektedir.

Psikolojik uyum ve okul reddi arasındaki ilişki.

Literatür incelendiğinde Gonzálvez *vd.*,(2018), okul ret davranış profillerinin depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişkisini incelemiş ve araştırma sonucunda okul reddi davranışının bireylerin duygusal durumları ile ilişkili olduğunu; Heyne, Sauter ve Maynard (2015) okul ret tedavisi için kliniğe gelen çocukların yaklaşık %50'sinin anksiyete bozukluğu, depresif bozukluk veya her ikisi için tanı kriterlerini karşıladığını belirtmişlerdir. Burton, Marshal ve Chisolm (2014) yaptıkları çalışmada okul reddinin anksiyete ve depresyonla ilişkili olduğunu; Ingul ve Nordahl (2013) ise kaygı, kişilik ve depresyonun okul reddini yordadığını ifade etmiştir. Nayak, Sangoi ve Nachane (2018), okul ret davranışı olan çocukların psikiyatrik bozuklukları yaygınlığının topluma göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ve okul reddine eşlik eden en yaygın bozuklukların ise depresyon ve anksiyete olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda; Tekin, Erden, Ayva ve Büyüköksüz (2018), anksiyete, depresyon ve olumsuz düşüncelerin okul reddinin yordayıcıları olduğunu; Bahali, Tahiroğlu ve Avcı (2009) okul reddi davranışına eşlik eden ruhsal bozukluklarından en sık görüleninin ayrılma anksiyetesi bozukluğu olduğu saptanmıştır. Gümüştaş, Yulaf ve Gökçe (2014) ise okul reddi davranışı olan çocukların anksiyete bozukluğu, yıkıcı davranış bozukluğu, duygu durum bozukluğu ve uyum bozukluğu tanımlarını aldığını ifade etmiştir. Aslan (2018), yaptığı çalışma sonucunda okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit etmiştir. Benzer şekilde, depresyon, anksiyete ve stresin okul reddi ile ilişkili olduğunu gösteren bir çok çalışma mevcuttur (McShane, Walter & Rey, 2001; Honjo *vd.*, 2001; Egger *vd.*, 2003; Kearney & Albano, 2004; Bagnell *vd.*, 2011; Haight, Kearney, Hendron, & Schafer, 2011; Fernando, & Perera, 2012; Yun, Chung, Sim, & Yun, 2019; Finning *vd.*, 2019).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, araştırmanın süreci, verilerin toplanması ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ve geçerlik-güvenirliliğe yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, çocuk ve ergenlerde okul reddi, kişilik yapısı ve psikolojik uyum arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler ve kişilik yapısı ve okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolünü incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama çalışmaları, yordama çalışmaları ya da ilişki çalışmaları şeklinde olmaktadır (Mertens, 2019). İlişkisel taramada, iki ya da daha fazla değişken arasında bulunan ilişkinin, herhangi bir müdahale olmaksızın birlikte değişimi ile derecesinin belirlenmesi hedeflenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2013; Karasar, 2005). Yordama çalışmalarında ise araştırmacı bir ya da daha fazla diğer değişkende (ölçüt değişkenleri) etkiyi yansıtmak için bir ya da birden fazla değişken (yordama değişkenleri) kullanır (Mertens, 2019). Bu bağlamda araştırma sürecinde kişilik yapısı ve psikolojik uyumun okul reddi ile ilişkisi ve yordayıcı rolü bu desen ile incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Erzurum merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken ve Yakutiye) öğrenimine devam eden ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Covid-19 pandemisi nedeni ile yüz yüze eğitime ara verilmiş ve eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu şartlar göz önünde bulundurularak araştırmanın örnekleme, çalışma grubuna kolay ve hızlı bir şekilde ulaşılmasını sağlamak amacıyla uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 380 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücündeki sınırlılıklardan dolayı örneklemin kolay erişim ve uygulama yapma fırsatı veren birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Araştırmada uygun örnekleme kullanıldığından araştırma sonuçları sadece ilgili evrene genellenebilmektedir. Araştırma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler*

	N	%	
Cinsiyet	Kız	253	66.58
	Erkek	127	33.42
	Toplam	380	100
Eğitim Kademesi	Ortaokul	160	42.11
	Lise	220	57.80
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	38	10
	6.sınıf	37	9.74
	7.sınıf	44	11.58
	8.sınıf	42	11.05
	9.sınıf	57	15
	10.sınıf	68	17.89
	11.sınıf	54	14.21
	12.sınıf	40	10.53

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunun % 66.58' i kız öğrencilerden, % 33.42' sinin erkek öğrencilerden oluştuğu; %42.11'inin ortaokul, %57.89'unun ise lise kademesinde olduğu görülmektedir. Örneklem grubunun sınıf düzeyine göre dağılıma baktığımızda ise %10'u 5.sınıf, %9.74'ü 6.sınıf, %11.58'inin 7.sınıf, %11.05'inin 8.sınıf, %15'inin 9.sınıf, %17.89'unun 10.sınıf, %14.21'inin 11.sınıf ve %10.53'ünün 12. sınıf olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Teknikleri/Araçları

Araştırma kapsamında çeşitli değişkenlere ilişkin verileri toplamak, araştırma sorularını cevaplamak ve öne sürülen modelleri test etmek amacıyla örneklem grubuna çeşitli ölçekler uygulanmıştır. Bu doğrultuda uygulanan ölçekler; okul reddi değerlendirme ölçeği, beş faktör kişilik özellikleri ölçeği, depresyon-anksiyete-stres ölçeği kısa formudur.

Okul reddi değerlendirme ölçeği.

Okul reddi ölçeği; Haight, Kearney, & Schafer (2011) tarafından çocuk ve ergenlerde okul reddi kavramını incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Türk kültürüne ise Seçer (2014) tarafından uyarlanan okul ret ölçeği öz bildirim dayalıdır. Okula ilişkin olumsuz durumlardan kaçınma, sosyal ilişki kurmakta zorlanma, aileden ayrılmaya direnç gösterme ve okul dışı faaliyetlere ilgi duyma olmak üzere dört alt boyuttan oluşan 24 madde ve beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin alt boyutları ve toplamından alınan puanların yüksekliği okul reddinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçeğin faktör yapısının model uyumunu incelemek

amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, modelin uyumunun iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir(RMSEA: .047, RMR: .012, GFI: .91, AGFI: .90, NFI: .090, NNFI, .92, CFI, .94, IFI, .94).Okul reddi değerlendirme ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık, iki-yarı ve test-tekrar test güvenilirlik analizleri yapılmış; ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .86, Spermman Brown yarı yarıya güvenilirlik katsayısı .85 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği.

Benet-Martinez ve John (1998) tarafından kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği; Sümer, Lajunen ve Özkan (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Öz bildirimine dayalı olan Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği; dışadönüklük, sorumluluk, deneyime açıklık, uyumluluk, duygusal dengesizlik (nevrotik) olmak üzere 5 alt boyut ve 44 maddeden oluşan 5’li likert tipi (1-Hiç Katılmıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) bir ölçme aracıdır. Sümer (2005) tarafından yapılan çalışmada envanterin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının .64 ile .77 arasında değiştiği bulunmuştur. Demirbaş (2014)’ın yaptığı doğrulayıcı faktör analizinde ise beş faktörlü yapıya ilişkin uyum indeksi değerleri, ($\chi^2/sd:2,39$, RMSEA:0,07, CFI:0,93, GFI: 0,90) şeklinde bulunmuştur,

Depresyon anksiyete stres ölçeği kısa formu.

İlk olarak Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından uzun formu geliştirilen Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği Kısa Formunun Türkçe’ye uyarlaması Yılmaz, Boz ve Arslan (2017) tarafından yapılmıştır. Öz bildirimine dayalı olan DASS-21 ölçeği; depresyon, anksiyete ve stres olmak üzere 3 alt boyut ve 21 maddeden oluşan dörtlü likert tipi (0: bana uygun değil, 1: bana biraz uygun, 2: bana genellikle uygun, 3: bana tamamen uygun) bir ölçme aracıdır. Ölçeğin faktör yapısının model uyumunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi, ölçütle ilişkili geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, modelin uyumunun iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin modellere ilişkin uyum değerlerine bakıldığında ULS (GFI:985, AGFI:982, RMR:028, NFI:979,), GLS (cmn/df 2 : 2,582, GFI:926, AGFI:908, RMR:036, RMSEA:051) ve DWLS (cmn/df: 2,842, GFI: ,99, AGFI:98, RMR:052, NFI:98, RMSEA:0493) yöntemlerinin uyum iyiliği değerlerinin, kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini incelenmek amacıyla Cronbach Alfa ve Omega katsayısı kullanılmış; ölçeğe ait verilerin güvenilirlik katsayıları .75 ile .82 arasında bulunmuştur.

Süreç/Uygulama

Araştırma öncelikle Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan araştırma uygunluk izni alınması ile başlamış ve ikinci aşamada yerel yöneticilerden araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli olan izinler sağlanmıştır. Veri toplama süreci COVID-19 pandemisine denk gelmesi ve okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği için online yollarla toplanmıştır. Bu kapsamda Google Documents aracılığıyla hazırlanan (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe7SMRiT2NifbGUT7T1bT4svdjE2LNqXLlvQX9nmBgFvgTnRw/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>) online veri toplama linki mail ve whatsapp benzeri uygulamalar aracılığıyla hedef örneklemelere ulaştırılmıştır. Bu kapsamda ilgili okul müdürlüklerinin onayları doğrultusunda sınıf grupları ve rehberlik servislerinin aracılığıyla öğrencilere ulaşılmıştır. Online veri toplama linkine gönüllülük ve veri gizliliği ile ilgili ek açıklamalar eklenmiştir. Ayrıca anketi doldurma işleminden istedikleri an çekilebileceklerine ilişkin bilgilerde eklenmiştir. Online veri toplama süreci bir ay içinde tamamlanmıştır. Veri toplama ve derleme işlemleri sağlık bilimleri, psikoloji, psikolojik danışmanlık alanında uzmanlık düzeyine sahip olan iki araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Veri toplama süreci online olduğu için kayıp veri bulunmamaktadır. Buna karşın parametrik koşullar incelendiğinde 14 katılımcıya ilişkin verilerin normalliği bozacak düzeyde uç değer içerdiği belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırma sorularına yanıt aramak için LISREL 9.2 paket programı ile yapısal eşitlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda analizin ön aşamasında kurgulanan modelin uyumunu incelemek için doğrulayıcı ölçme modeli test edilmiştir. Ölçme modelinde Beş faktörlü kişilik, okul reddi ve psikolojik uyum olmak üzere üç farklı örtük değişken ve bu örtük değişkenlerin temsil ettikleri toplam 12 gösterge değişken tanımlanmıştır. Ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

X ² /Sd	RMSEA	RMR	SRMR	NFI	CFI	GFI
1,35	.054	.054	.052	.97	.98	.95

Tablo 2’de verilen ölçme modeline ilişkin uyum indeks değerleri($\chi^2/sd=1,35$; REMSEA: .054, RMR: .054 SRMR: .052, NFI: .97, CFI: .98, GFI: .95) kurgulanan modelin doğrulandığını ve tüm örtük değişkenlerin temsil ettikleri gösterge değişkenlerle ve diğer örtük değişkenlerle iyi uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick&Fidell, 2013). Ölçme modelinin doğrulanmasından sonraki aşamada araştırma soruları bağlamında

oluşturulmuş üç farklı model yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelinde sıklıkla kullanılan uyum indeksleri olan CFI, NFI, GFI, RMR, SRMR, RMSEA ve χ^2 değerleri incelenmiştir. Model uyum indekslerinin değerlendirilmesinde ise önerildiği gibi farklı kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda Schumacher ve Lomax (2004) yapısal eşitlik modelinde model uyum indekslerinin RFI, TLI, CFI, NFI, NNFI ve IFI için kabul edilebilir uyum için $\geq .90$ ve mükemmel uyum için $\geq .95$ olması gerektiğini, GFI ve AGFI için kabul edilebilir uyum için $\geq .85$ ve mükemmel uyum için $\geq .90$ olması gerektiğini ve RMR, REMSEA VE SRMR için kabul edilebilir uyum için $\leq .08$ ve mükemmel uyum için $\leq .50$ olması gerektiğini ileri sürmektedirler.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, bilimsel araştırma bulgularının hassasiyet ve doğruluğu ile ilgili bir kavramdır ve genel olarak iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki ana geçerlik biçiminden söz edilmektedir (Balat, Kayalı, & Göktaş, 2019).

İç geçerlik, bağımlı değişkenlerde gözlenen değişimin başka değişkenlerden (dış ya da gizli değişkenler, alternatif açıklamalar) değil, tamamen bağımsız değişkenin etkisinden kaynaklandığı anlamına gelmektedir (Mertens, 2019, s.141). Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlilik özellikleri incelenip yapı geçerliklerinin sağlanıp sağlanmadığına bakılarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında ise ölçme araçlarının online ortamda, gönüllülük ilkesine bağlı olarak toplanması sağlanmıştır. Veri analizi sürecinde ise parametrik koşullar incelenerek verilerin normalliği bozacak düzeyde uç değer içerdiği belirlenmiş veriler veri setinden çıkarılmıştır.

Dış geçerlilik, bir çalışmanın bulgularının başka bir duruma ne düzeyde genellenebileceği olarak tanımlanır (Gall & Borg, 2007). Bir çalışmadan elde edilen bulgular bir başka durumda da gözleniyorsa, sonuçların genellenebilir olduğu ya da dış geçerliğinin sağlandığını söylemek mümkündür (Mertens, 2019, s.143). Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için örneklem grubu, farklı cinsiyet, sosyoekonomik durum, eğitim kademesi ve eğitim düzeyine sahip katılımcılardan seçilerek evreni temsil gücünün yüksek olması amaçlanmıştır.

Güvenirlilik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilişkilidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.224). Kullanılan veri toplama tekniği ya da araçlarının kararlılığını ve zaman içindeki tutarlılığını ifade eder (Sürücü & Maslakçı, 2020). Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla katılımcılara araştırmanın amacı, kullanılan ölçme araçlarının

yönergelerini açıklanmış ve anketi doldurma işleminden istedikleri an çekilebileceklerine ilişkin bilgi de verilmiştir.



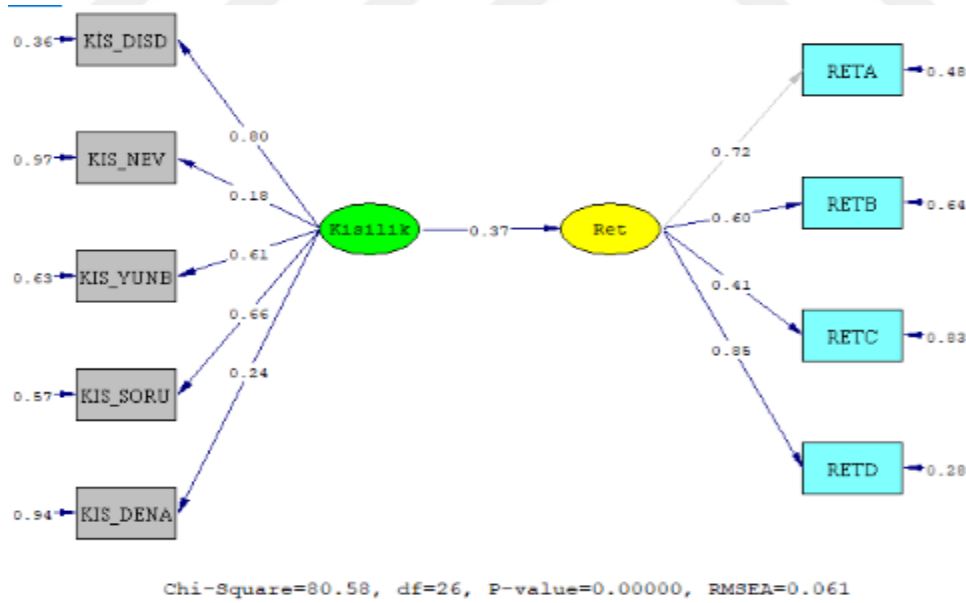
DÖRDÜNCÜBÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Çocuk ve ergenlerde okul reddi, kişilik yapısı ve psikolojik uyum arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler ve kişilik yapısıyla okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolünün incelenmesi amacıyla Yapısal Eşitlik Modeli'nde üç farklı model test edilmiştir. Bu modellere ait bulgular ayrı başlıklar altında incelenecektir.

Model 1. Beş Faktörlü Kişilik Yapısının Okul Reddi Üzerindeki Yordayıcı Etkisi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda üç farklı model test edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle Model 1 olarak; “Çocuk ve ergenlerde kişilik yapısı okul reddinin anlamlı bir yordayıcısıdır” şeklinde kurgulanan araştırma hipotezi test edilmiştir. Bu modelde beş faktörlü kişilik yapısının okul reddini pozitif yönde ve doğrudan yordaması beklenmektedir. Model 1'e ilişkin olarak elde edilen bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.



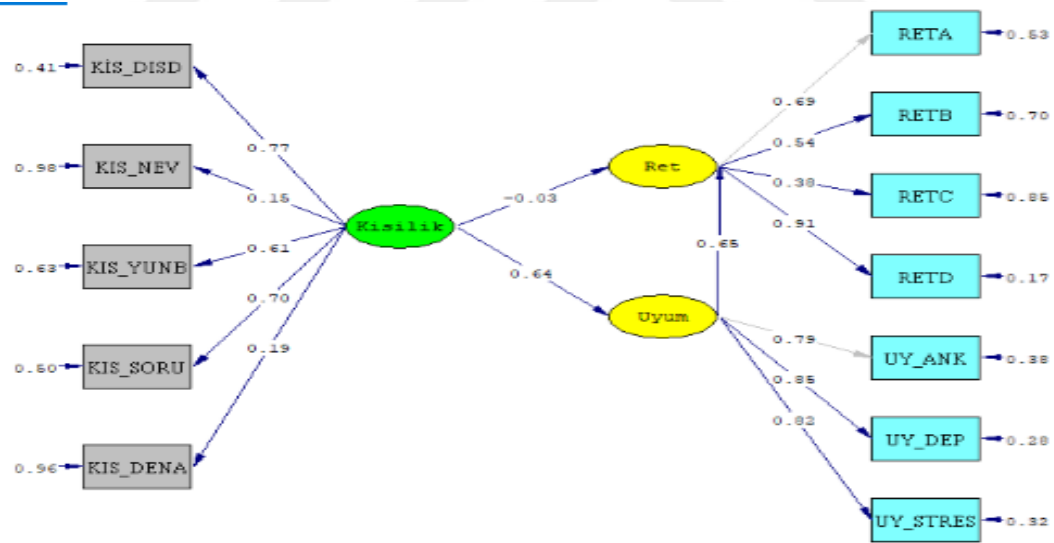
Şekil 3. Model 1'e ilişkin standardize edilmiş değerler.

Şekil 3'te test edilen modele ilişkin uyum indeks değerleri; $\chi^2(80,58/26)=3,09$; $CFI = .95$; $TLI = .98$; $NFI=.95$; $GFI= .95$ göz önünde bulundurulduğunda Model 1'de yer alan örtük değişkenlerin tümünün temsil ettikleri gözlenen değişkenlerle ($p < 0.001$) anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca beş faktörlü kişilik yapısının okul reddi üzerinde

pozitif yönlü yordayıcılığa sahip olduğu anlaşılmaktadır ($\beta=.37$, $p<.01$, % 14). Bu bulgu beş faktörlü kişilik yapısının ortaokul ve lise öğrencilerinde okul ret davranışları üzerinde güçlü ve bir etkiye sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Model 2. Beş Faktörlü Kişilik Yapısının Okul Reddi Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Yordayıcı Etkisi

Yapısal eşitlik modellerinde değişkenler arasındaki yordama katsayılarının daha iyi anlaşılabilmesi için olası diğer değişkenlerinde modele dâhil edilerek aracılık ilişkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Bu bağlamda kurgulanan Model 2 ve Model 3'e ilişkin bulguların incelenmesinde yarar bulunmaktadır. Diğer modellerin incelenmesinin öncesinde Model 1'de test edilen hipotezin doğrulanmasına bağlı olarak ilgili modele psikolojik uyum (depresyon, anksiyete, stres) değişkeni dâhil edilmiş ve bu modelde beş faktörlü kişilik yapısının okul reddi üzerindeki yordayıcı etkisi hem doğrudan hem de psikolojik uyum değişkeni üzerinden dolaylı olarak test edilmiştir. Bu kapsamda Model 2 şu şekilde ifade edilebilir: *Ortaokul ve lise öğrencilerinde beş faktörlü kişilik yapısı ile okul reddi arasındaki ilişki psikolojik uyum değişkeninin modele dâhil edilmesinden sonra nasıl bir değişim göstermiştir?* Şeklinde kurgulanmış ve elde edilen bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



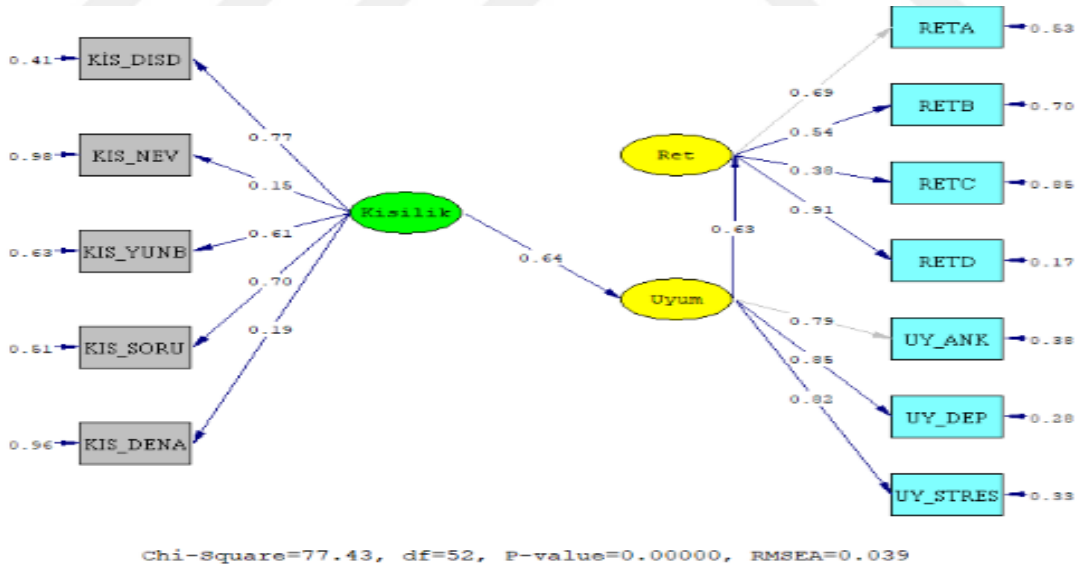
Şekil 4. Model 2'ye ilişkin standardize edilmiş değerler.

Şekil 4'te Model 2 olarak kurgulanan yapısal modele ilişkin bulgular görülmektedir. Bu anlamda ilgili model bulguları incelendiğinde psikolojik uyum değişkeninin modele dâhil edilmesi ile birlikte beş faktörlü kişilik yapısı ile okul reddi arasındaki doğrudan ilişki katsayılarında belirgin bir değişim gözlenmektedir. Aracılık ilişkilerinde genel kural “*aracı değişken*” modele dâhil edildiğinde Model 1'de elde edilmiş olan doğrudan yordama katsayılarında belirgin bir azalmanın ortaya çıkmasıdır (Şimşek, 2012). Bu anlamda Şekil 2

incelendiğinde beş faktörlü kişilik yapısının okul reddi üzerindeki doğrudan yordama katsayısının ($\beta=-.03$, $p>.01$, % .09) olduğu görülmektedir. Oysa aynı yordama katsayıları Model 1’de ($\beta=.37$, $p<.01$, % 14) olarak belirlenmiştir. Model 2’de ulaşılmış olan bu bulgular modele dâhil edilmiş olan değişkenlerin aracı role sahip olabileceği fikrini güçlendirmektedir. Çünkü Model 1’de ulaşılan yordama katsayılarının Model 2’de belirgin düzeyde düştüğü ve ilişkinin anlamsız olduğu açıktır. Ayrıca Şekil 2 incelendiğinde Beş faktörlü kişilik yapısı ile modele eklenmiş olan psikolojik uyum değişkeni arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişkinin olduğu ($\beta=.64$, $p<.01$, % 41), psikolojik uyum ile de okul reddi arasında benzer şekilde pozitif yönlü ve güçlü bir ilişkinin olduğu ($\beta=.66$, $p<.01$, % 44) görülmektedir (χ^2 (456,30/204)=2,23; CFI=.95; TLI=.95; SRMR=.060; RMSEA=.053).

Model 3. Psikolojik Uyumun Okul Reddi Üzerindeki Doğrudan Etkisi

Bu bulgudan hareketle söz konusu modelde psikolojik uyumun tam aracılık rolünü test etmek amacıyla yapısal eşitlik modelinde beş faktörlü kişilik yapısından okul reddine giden doğrudan yordama yolu modelden çıkartılmış ve böylece tam aracılık ilişkisi analiz edilmiştir. Bu doğrultuda **Model 3: Ortaokul ve lise öğrencilerinde beş faktörlü kişilik yapısı ile okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolü nedir?** Şeklinde kurgulanmış ve elde edilen bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Model 3’e ilişkin standardize edilmiş değerler.

Şekil 5 incelendiğinde beş faktörlü kişilik yapısından okul reddine giden doğrudan yolun kaldırılmasından sonra test edilen modelin iyi uyum verdiği ve aracılık rolü test edilen psikolojik uyumun yordama katsayılarında Model 2’ye göre önemli düzeyde değişim elde edildiği görülmektedir. Ayrıca kurgulanan modelin uyum indeksleri incelendiğinde iyi düzeyde uyuma işaret ettikleri de söylenebilir (χ^2 (77,43/52)=1,49; CFI=.99; TLI=.98;

SRMR=.040; RMSEA=.039). Aracılık modeline ilişkin olarak elde edilen bulgular incelendiğinde beş faktörlü kişilik yapısının psikolojik uyum ile pozitif yönlü ($\beta=.64$, $p<.01$, % 41) ve psikolojik uyum ile okul reddi arasında pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu ($\beta=.63$, $p<.01$, % 40) anlaşılmaktadır. Tam aracı modelin uyum indeksleri Model 2 ile kıyaslandığında Model 3’de ulaşılan uyum indekslerinin Model 2’ye göre belirgin düzeyde iyileşme gösterdiği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ortaokul ve lise öğrencilerinde beş faktörlü kişilik yapısı ve okul reddi arasında yordayıcı ilişkilerin olduğu ve psikolojik uyum becerilerinin bu ilişkiye tam aracılık ettiği belirlenmiştir. Dolayısıyla psikolojik uyum becerilerinde meydana gelecek olası bir bozulmanın olumsuz kişilik yapısının da etkisiyle çocuk ve ergenlerde okul reddini daha fazla tetikleyebileceği söylenebilir. Bu bağlamda olumsuz kişilik yapıları doğrudan okul reddini ortaya çıkaran bir özelliğe sahip değildir ve bireyin uyum becerilerinde ortaya çıkan olumsuzluklar karşısında bireyin akademik süreçleri üzerinde daha fazla baskı yarattığı düşünülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneri

Bu kısımda araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlar, araştırmanın tartışma bölümü ve araştırmacının önerileri yer almaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada çocuk ve ergenlerde okul reddi, kişilik yapısı ve psikolojik uyum arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler ve kişilik yapısıyla okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolünün incelenmesi amacıyla Yapısal Eşitlik Modeli'nde üç farklı model test edilmiştir. Modellere ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1.Beş faktörlü kişilik yapısının okul reddi üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü yordayıcılığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

2.Beş faktörlü kişilik yapısının psikolojik uyum ile pozitif yönlü ilişkili olduğu saptanmıştır.

3.Psikolojik uyum değişkenleri (depresyon, anksiyete, stres) ile okul reddi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

4.Psikolojik uyumun, beş faktörlü kişilik yapısı ile okul reddi arasında tam aracı role sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın değişkenleri olan kişilik yapısı, psikolojik uyum ve okul reddinin arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerigösteren bulgular tartışılmıştır. Daha sonra kişilik yapısı ve okul reddi değişkenleri arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolüne ait bulgular incelenerek tartışılmıştır.

Beş faktörlü kişilik yapısı ile okul reddi arasındaki ilişkinin tartışılması.

Araştırmada çocuk ve ergenlerde kişilik yapısının okul reddinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiş ve araştırma bulguları sonucunda çocuk ve ergenlerin okul reddi puanları ile kişilik yapısı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgularla beş faktörlü kişilik yapısının okul reddi üzerinde pozitif yönlü yordayıcılığa sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu beş faktörlü kişilik yapısının

ortaokul ve lise öğrencilerinde okul ret davranışları üzerinde güçlü ve bir etkiye sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde kişilik yapısının okul reddi ile bağlantısına ilişkin araştırmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Filippello, 2018). Okul reddi riski tahmininde kişilik yapılarının rolünün incelendiği bir araştırma sonucunda okul reddi riskinin nevrotik kişilik yapısı ile pozitif yönde ilişkili olduğu, dışa dönüklük, uyumluluk ve vicdanlılık kişilik yapıları ile ise olumsuz yönde ilişkili olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Filippello, 2018). Okul reddi ile yapılan araştırmaların sınırlı olması nedeniyle diğer devam problemlerinin kişilik yapısı ile arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalara baktığımızda ise; Lounsbury (2004) beş faktörlü kişilik yapılarının okul devamsızlığı ile olan ilişkisini incelemiş ve araştırma sonucunda deneyime açıklık, duygusal istikrar, sorumluluk ve uyumluluk kişilik yapılarını okul devamsızlığıyla negatif ilişkili; nevrotizm kişilik yapısı ile de pozitif ilişkili bulmuştur. Carless, Melvin, Tonge ve Newman (2015), devamsız öğrencilerin, diğer öğrencilere oranla akranları ile olan ilişkilerinde başarısız olduklarını, kaygı ve nevrotik rahatsızlıklarının olma ihtimalinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Jones ve Francis (1995), öğrencilerin okuldan kaçmaya yönelik tutumlarının, dışadönüklük ve nevrotizm kişilik özellikleriyle pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Migali ve Zucchelli (2017), içedönüklük ve nevrotik kişilik yapılarının okul terk eğilimi ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu belirtmiş; Majeed, Aqeel, Shah ve Komal (2018) ise dışadönüklük, nevrotizm ve psikotizm kişilik özelliklerinin okul terki için önemli bir risk faktörü olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili araştırma sonuçları neticesinde özellikle nevrotik kişilik yapısının okul reddi ve devam problemleri üzerinde etkili olduğu; sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık kişilik yapılarının ise okul reddi ve devam problemleri ile negatif ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Dolayısıyla kişilik yapısının ortaokul ve lise öğrencilerinin okul ret davranışları üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Beş faktörlü kişilik yapısı ile psikolojik uyum arasındaki ilişkinin tartışılması.

Araştırmanın değişkenleri olan kişilik yapısı ile psikolojik uyum arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda, ortaokul ve lise öğrencilerinin beş faktörlü kişilik yapıları ve psikolojik uyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bulut (2017)'un, üniversite öğrenimine devam eden öğrencilerin kişilik özellikleri ile stresle başa çıkma tutumları ve depresyon düzeyleri aralarındaki ilişkileri belirlemek amacı ile yaptığı çalışma

sonucunda stresle başa çıkma tutumları ile dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluğun pozitif, duygusal dengesizliğin ise negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Depresyon düzeyi ise duygusal dengesizlik ile pozitif yönde orta düzeyde, dışa dönüklük ile negatif yönde orta düzeyde; deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk ile de negatif yönlü düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur. Abbasi (2011), bazı kişilik yapılarına sahip olan bireylerin daha yüksek düzeyde stres yaşama olasılıklarının olduğunu bildirmiş; yüksek düzeyde nevrozlaşmış kişilerin daha çok kaygılı hissetme, stres yaşama ve olumsuz duygulanım yaşama eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Stamp (2016) ise kişiliğin yalnızca insanların stresi nasıl algıladıklarını etkilemediğini, aynı zamanda insanların stresle nasıl başa çıktıklarını da etkileyebileceğini savunmuştur. Karsten *vd.*, (2012), depresyon ve anksiyete bozukluklarını, nevrozlaşmış kişilik yapısı ile ilişkili bulmuş, dışadönüklük ve sorumluluk kişilik yapılarını ise daha çok depresif bozukluklarla ilişkilendirmişlerdir. Hakulinen *vd.*,(2015), beş faktörlü kişilik yapısı ile depresyon yaşama riski arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları çalışmada, düşük dışadönüklük, yüksek nevrozlaşmış ve düşük sorumluluk kişilik yapılarını depresyon yaşama riski ile ilişkili bulmuşlardır. Anksiyete ve depresyon tanısı olan bireylerin kişilik özelliklerinin incelendiği bir araştırmada ise yaygın anksiyete bozukluğu, majör depresif bozukluk ve distiminin yüksek nevrozlaşmış ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bienvenu, Samuels, Costa, Reti, Eaton, & Nestadt, 2004). Benzer şekilde, nevrozlaşmış kişilik yapısının duygu durum ve anksiyete bozuklukları ile ilişkili olduğunu gösteren bir çok çalışma mevcuttur (Watson *vd.*, 2005; Weinstock & Whisman, 2006; Duberstein & Heisel, 2007; Kotov *vd.*, 2010; Rector, Bagby, Huta, & Ayearst, 2012; Hakulinen *vd.*, 2015). Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde “nevrozlaşmış” kişilik yapısının anksiyete, depresyon ve stres üzerinde etkili olduğu, düşük düzeydeki dışadönüklük ve sorumluluk kişilik yapılarının ise daha çok depresif bozukluklarla ilişkilendirildiği görülmektedir. İlgili araştırma sonuçlarının, mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilmektedir. Bu bağlamda kişilik yapılarının, psikolojik uyum değişkenleri ile ilişkili bir yapıda olduğu yorumu yapılabilir.

Psikolojik uyum ile okul reddi arasındaki ilişkinin tartışılması.

Araştırmanın değişkenleri olan psikolojik uyum ve okul reddi arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda ise, ortaokul ve lise öğrencilerinin psikolojik uyum değişkenleri (depresyon, anksiyete ve stres) ve okul ret düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen birçok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. González *vd.*,(2018), okul ret davranış profillerinin depresyon, kaygı ve stres

arasındaki ilişkisini incelemiş ve araştırma sonucunda okul reddi davranışının bireylerin duygusal durumları ile ilişkili olduğunu; Heyne, Sauter ve Maynard (2015) okul ret tedavisi için kliniğe gelen çocukların yaklaşık % 50'sinin anksiyete bozukluğu, depresif bozukluk veya her ikisi için tanı kriterlerini karşıladığını belirtmişlerdir. Burton, Marshal ve Chisolm (2014) yaptıkları çalışmada okul reddinin anksiyete ve depresyonla ilişkili olduğunu; Ingul ve Nordahl (2013) ise kaygı, kişilik ve depresyonun okul reddini yordadığını ifade etmiştir. Nayak, Sangoi ve Nachane (2018), okul ret davranışı olan çocukların psikiyatrik bozuklukları yaygınlığının topluma göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ve okul reddine eşlik eden en yaygın bozuklukların ise depresyon ve anksiyete olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda; Tekin, Erden, Ayva ve Büyüköksüz (2018), anksiyete, depresyon ve olumsuz düşüncelerin okul reddinin yordayıcıları olduğunu; Bahali, Tahiroğlu ve Avcı (2009) okul reddi davranışına eşlik eden ruhsal bozukluklarından en sık görüleninin ayrılma anksiyetesi bozukluğu olduğu saptanmıştır. Gümüştaş, Yulaf ve Gökçe (2014) ise okul reddi davranışı olan çocukların anksiyete bozukluğu, yıkıcı davranış bozukluğu, duygu durum bozukluğu ve uyum bozukluğu tanımlarını aldığını ifade etmiştir. Aslan (2018), yaptığı çalışma sonucunda okul reddi ile anksiyete duyarlılığı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit etmiştir. Benzer şekilde, depresyon, anksiyete ve stresin okul reddi ile ilişkili olduğunu gösteren bir çok çalışma mevcuttur (McShane, Walter, & Rey, 2001; Honjo *vd.*, 2001; Egger *vd.*, 2003; Kearney & Albano, 2004; Bagnell *vd.*, 2011; Haight, Kearney, Hendron, & Schafer, 2011; Fernando & Perera, 2012; Yun, Chung, Sim, & Yun, 2019; Finning *vd.*, 2019). Psikolojik uyum, bireyin günlük yaşam zorluklarıyla baş etme, yoğun kaygı, depresif belirtiler ve stres faktörlerini kontrol etme yeteneği olarak kabul edilmektedir (Seçer *vd.*, 2020). Bu bağlamda çocuk ve ergenlerde görülen depresyon, anksiyete ve stresin psikolojik uyum becerilerinde olumsuz etkiye sahip olabileceği söylenebilir.

Covid-19 pandemisinde yapılan araştırmalara bakıldığında; bulaşıcı hastalık salgınlarında yaşanan korkunun; depresyon, anksiyete, panik atak, travma sonrası stres bozukluğu gibi psikiyatrik problemlere neden olduğu hatta intihara sebebiyet verdiği ifade edilmiştir (Xiang, Yang, Li, Zhang, Zhang, Cheung, *vd.*, 2020). Seçer ve Ulaş (2020), Covid-19 korkusunun ergenlerde depresyon-anksiyete belirtilerinin anlamlı ve pozitif yordayıcısı olduğunu; Shigemura, Ursano, Morganstein, Kurosawa ve Benedek (2020) ise pandemi dönemindeki korkunun, sağlıklı bireylerde anksiyete ve stres düzeylerini artırırken daha önceden psikiyatrik bozukluğu olan bireylerin semptomlarını yoğunlaştırdığını ifade etmiştir. Loades *vd.*(2020), çocuk ve ergenlerin zorunlu izolasyon dönemi ve sonrasındaki süreçte depresyon ve anksiyete yaşama olasılıklarının yüksek olduğunu; Morrissette (2021), sosyal anksiyete bozukluğu olan çocuk ve ergenlerin, okulların yeniden açılması ile önemli

zorluklarla karşılaşacağını belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle pandemi sürecinde çocuk ve ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinde bir artış olduğu ve bu durumun okul reddini tetikleyebileceğini söylemek mümkündür. Bu durumda pandemi sonrası okul reddi yaşayan öğrencilerin sayısında artış olması muhtemeldir.

Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde okul reddi ile psikolojik uyumun ilişkili olduğu görülmektedir. İlgili araştırma sonuçları, mevcut araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Dolayısıyla çocuk ve ergenlerin psikolojik uyum becerilerinde meydana gelecek bozulmaların onları okul reddi için riskli duruma getirebileceği şeklinde yorum yapılabilir.

Psikolojik uyum ve beş faktörlü kişilik yapısı arasındaki ilişkide okul reddinin aracı rolüne ilişkin tartışma.

Kişilik yapısı ve okul reddi arasındaki ilişkide psikolojik uyumun aracı rolünün incelenmesine yönelik kurulan model incelendiğinde; kişilik yapısının bağımsız değişken, psikolojik uyumun aracı değişken, okul reddinin ise bağımlı değişken olduğu görülmektedir. Aracı değişkenin belirlenmesi için kurulan modelin aşamaları takip edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle Model 1’de kurgulanan araştırma hipotezi test edilmiştir. Analiz sonucunda beş faktörlü kişilik yapısının okul reddini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Model 1’de test edilen hipotezin doğrulanmasından sonra Model 2’yi test etmek amacıyla ilgili modele psikolojik uyum (depresyon, anksiyete, stres) değişkeni dâhil edilmiştir. Baron ve Kenny (1986)’ye göre değişkenler arası ilişkilerin varlığı şartı sağlandıktan sonraki aşamada aracılık şartının sağlanabilmesi için, aracı olarak belirlenen değişkenlerin analize dâhil edilmesi ile birlikte bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında var olan ilişkinin azalması ya da tamamen ortadan kalkması gerekmektedir. Psikolojik uyum değişkeninin modele dâhil edilmesi ile birlikte beş faktörlü kişilik yapısı ile okul reddi arasındaki doğrudan ilişki katsayılarının belirgin bir düzeyde düştüğü ve ilişkinin anlamsızlaştığı görülmüştür. Ayrıca Beş faktörlü kişilik yapısı ile modele eklenmiş olan psikolojik uyum değişkeni arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişkinin olduğu, psikolojik uyum ile de okul reddi arasında benzer şekilde pozitif yönlü ve güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle Model 3’ü test etmek amacıyla yapısal eşitlik modelinde beş faktörlü kişilik yapısından okul reddine giden doğrudan yordama yolu modelden çıkarıldığında, Model 3’te ulaşılan uyum indekslerinin Model 2’ye göre belirgin düzeyde iyileşme gösterdiğine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda psikolojik uyumun beş faktörlü kişilik yapısı ile okul reddi arasında tam aracı rolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle beş faktörlü kişilik yapıları ile okul reddi arasındaki ilişkilerin tamamının psikolojik uyum ile açıklanabileceği ve psikolojik

uyum becerilerinde meydana gelecek olası bir bozulmanın olumsuz kişilik yapısının da etkisiyle çocuk ve ergenlerde okul reddini daha fazla tetikleyebileceği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, çalışma değişkenlerini bir arada inceleyen bir başka çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarının, yapılacak yeni araştırmalarla desteklenmesinin literatür adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Uygulayıcılara yönelik öneriler.

1. Çocuk ve ergenlerin psikolojik uyum becerilerinde meydana gelecek bozulmaların onları okul reddi için riskli konuma getireceği araştırma sonucuna dayanarak, okul psikolojik danışmanlarının, rehberlik çerçeve planları hazırlarken önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında öğrencilerin psikolojik uyum becerilerini artıracak grup oturumları, psikoeğitim programları gibi çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir.
2. Okul rehberlik servislerinin, psikolojik uyum, depresyon, anksiyete, stres ve okul reddi gibi konulara ilişkin güncel yayınları takip ederek öğrenci, ebeveyn, öğretmen ve idareye yönelik bilgilendirme çalışmaları yapması önleyici ve koruyucu rehberlik hizmetleri kapsamında yararlı olacağı düşünülmektedir.
3. Okul rehberlik servisinin belirli aralıklarla tarama çalışmaları yaparak, depresyon, anksiyete ya da stres yaşayan veya belirti gösteren öğrencileri tespit edip psikolojik destek sağlaması ve gerekli durumlarda bu öğrencilerin psikiyatist, psikolog yönlendirmelerinin yapılması olası okul reddinin önüne geçilmesi için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

1. Kişilik yapısı, psikolojik uyum ve okul reddi değişkenleri ile ilişkili olabileceği düşünülen farklı değişkenlerin sonraki araştırmalarda kullanılmasının araştırma sonuçlarının kapsamını genişletebileceği ve literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
2. Çalışmanın Covid-19 salgını döneminde yürütülmesi, araştırmaya katılan çocuk ve ergenlerin verdikleri yanıtlar üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Daha sonra yapılacak çalışmaların salgın dönemi dışında yapılması önerilmektedir.
3. Çalışmanın Covid-19 salgını döneminde yürütülmesi sebebiyle araştırmanın örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlerde yapılması planlanan araştırmalarda evrenin temsil gücünü artıracak örnekleme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir.

4. Yapılan araştırmada nicel araştırma yönteminden ilişkişel tarama modeli kullanılmıştır. İlerde yapılması planlanan çalışmalarında karma araştırma desenlerinin kullanılmasıyla ulaşılan sonuçların bütüncül ve daha kapsamlı bilgiler sağlayabileceği düşünölmektedir.



KAYNAKÇA

- Abbasi, I. S. (2011). *The influence of neuroticism on stress perception and its resultant negative affect* (MSc thesis). Retrieved from http://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses/osu.3965.
- Adıgüzel, A., & Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13705/165929> adresinden edinilmiştir.
- Andersson, L., Sundström-Poromaa, I., Bixo, M., Wulff, M., Bondestam, K., & Åström, M. (2003). Point prevalence of psychiatric disorders during the second trimester of pregnancy: a population-based study. *American journal of obstetrics and gynecology*, 189(1), 148–154. doi:10.1067/mob.2003.336
- Antoncic, B., Bratkovic Kregar, T., Singh, G., & DeNoble, A. F. (2015). The big five personality–entrepreneurship relationship: Evidence from Slovenia. *Journal of Small Business Management*, 53(3), 819-841. doi:10.1111/jsbm.12089
- Antony, M. M., Federici, A., & Stein, M. B. (2009). Overview and introduction to anxiety disorders. *Oxford handbook of anxiety and related disorders*, 3-15. doi:10.1093/oxfordhb/9780195307030.013.0001
- Aslan, M. (2018). *8–14 yaş grubu öğrencilerde anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no:505445)
- Babadağı, Z., Usta, M. B., & Karabekiroglu, K. M. Z. (2017). Asperger bozukluğunda okul reddi: olgu serisi ve literatürün gözden geçirilmesi. *Journal of Anatolian Medical Research*, 2(1), 9-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jamer/issue/29430/286424> adresinden edinilmiştir.
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuraminadayali bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26107/275060> adresinden edinilmiştir.
- Bagnell, A. L. (2011). Anxiety and separation disorders. *Pediatrics in Review-Elk Grove*, 32(10), 440-446. doi:10.1542 / pir.32-10-440
- Bahalı, K. (2008). *Okul Reddi Olan Çocuk ve Ergenlerin Ailesel Özellikleri* (Yüksek Lisans Tezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 224997)
- Bahali, K., Tahiroglu, A. Y., & Avcı, A. (2009). Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin klinik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(4), 310-317. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pgy/issue/11161/133436> adresinden edinilmiştir.
- Bahali, K., & Tahiroğlu, A. Y. (2010). Okul Reddi: Klinik Özellikler, Tanı ve Tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362-383. <https://psycnet.apa.org/record/2010-10622-005> adresinden edinilmiştir.
- Baker, A., Simon, N., Keshaviah, A., Farabaugh, A., Deckersbach, T., Worthington, J. J., Hoge, E., Fava, M., & Pollack, M. P. (2019). Anxiety Symptoms Questionnaire

- (ASQ): development and validation. *General psychiatry*, 32(6), e100144. doi:10.1136/gpsych-2019-100144
- Baker, H., & Wills, U. (1978). School phobia: Classification and treatment. *The British Journal of Psychiatry*, 132(5), 492-499. doi:10.1192/bjp.132.5.492
- Baker, M., & Bishop, F. L. (2015). Out of school: a phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational psychology in Practice*, 31(4), 354-368. doi:10.1080/02667363.2015.1065473
- Balat, Ş., Kayalı, B., Gündüz, A., & Göktaş, Y. (2019). *Doktora Tezlerinde Alınan Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Konferansı'nda sunulan sözlü bildiri, Ankara.
- Balcıoğlu, İ. (2005). "Stres Kavramı ve Tarihsel Gelişimi", İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Medikal Açından Stres ve Çareleri Sempozyum Dizisi, 47, ss.10
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Basım, H. N., Çetin, F., & Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34. https://trdizin.gov.tr/?cwid=9&vtadi=TSOS&ano=99804_6ee15de3fff3f5ef9acaec514696c77c adresinden edinilmiştir.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9 (1), 23-28. <http://www.deuhyoedergi.org/index.php/DEUHYOED/article/view/207/221> adresinden edinilmiştir.
- Baymur, F. (2016). *Genel psikoloji* (25. baskı). İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Beesdo-Baum, K., & Knappe, S. (2012). Developmental epidemiology of anxiety disorders. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 21(3), 457–478. doi:10.1016/j.chc.2012.05.001
- Benet-Martínez, V., & John, O. P. (1998). Los Cinco Grandes across cultures and ethnic groups: Multitrait-multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of personality and social psychology*, 75(3), 729-750. doi:10.1037 // 0022-3514.75.3.729
- Berg, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook*, 2, 1104-1110. doi:10.1007/978-0-387-28370-8_60
- Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobias: classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 123-141. doi:10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x
- Bienvenu, O. J., Samuels, J. F., Costa, P. T., Reti, I. M., Eaton, W. W., & Nestadt, G. (2004). Anxiety and depressive disorders and the five-factor model of personality: a higher- and lower-order personality trait investigation in a community sample. *Depression and anxiety*, 20(2), 92–97. doi:10.1002/da.20026

- Bilgel, N., & Bayram, N. (2010). Turkish version of the depression anxiety stress scale (DASS-42): Psychometric Properties. *Archives of Neuropsychiatry*, 47(2), 118–126. doi:10.4274/npa.5344
- Bools, C., Foster, J., Brown, I., & Berg, I. (1990). The identification of psychiatric disorders in children who fail to attend school: A cluster analysis of a non-clinical population. *Psychological Medicine*, 20(1), 171-181. doi:10.1017/S0033291700013350
- Bridgeland, J. M., DiIulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*. Washington DC: Civic Enterprises.
- Broadwin, I.T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253-259. doi:10.1111/j.1939-0025.1932.tb05183.x
- Buitelaar, J. K., Andel, H., Duyx, J. H. M., & Strien, D. C. (1994). Depressive and anxiety disorders in adolescence: A follow-up of adolescents with school refusal. *Acta Paedopsychiatrica: International Journal of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(4), 249–253. https://psycnet.apa.org/record/1995-09563-001 adresinden edinilmiştir.
- Bulut, S. S. (2017). Beş Faktör Kişilik Özellikleri, Stresle Başa Çıkma Ve Depresyon Arasındaki İlişkiler: Gazi Eğitim Fakültesi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1205-1221. doi:10.7884/teke.3865
- Burger, J. M. (2006). *Personality* (1.baskı). (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.ed.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Burke, A. E., & Silverman, W. K. (1987). The prescriptive treatment of school refusal. *Clinical Psychology Review*, 7(4), 353-362. doi:10.1016/0272-7358(87)90016-X
- Burton, Marshal & Chisolm (2014). School absenteeism and mental health among sexual minority youth and heterosexual youth. *Journal of school psychology*, 52(1), 37-47. doi:10.1016/j.jsp.2013.12.001
- Büyüköztürk, S., Kılıç, C. E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carless, B., Melvin, G. A., Tonge, B. J., & Newman, L. K. (2015). The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *Journal of Family Psychology*, 29(2), 162. doi:10.1037/fam0000050
- Carroll, H. C. M. (2010). The effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *School Psychology International*, 31(2), 115-130. doi:10.1177/0143034310361674
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 582-583). USA: Sage.
- Cohen, M. X., Young, J., Baek, J. M., Kessler, C., & Ranganath, C. (2005). Individual differences in extraversion and dopamine genetics predict neural reward responses. *Cognitive Brain Research*, 25(3), 851-861. doi:10.1016/j.cogbrainres.2005.09.018

- Corville-Smith, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Dalicandro, T. (1998). Distinguish in gabsentee students from regularattenders: The combine dinfluence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 629-640.doi:10.1023/A:1022887124634
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research* (1th ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J.W.,& Tashakkori, A. (2007). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*(M. Sözbilir, Çev. ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranış: psikolojinin temel kavramları* (22.baskı).İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çelik, G. G.,& Eşer, İ. (2017). Effect of touching on anxiety and practice skill of nursing students during intravenous catheterization skill training Dokunmanın intravenöz kateterizasyon beceri eğitimi sırasında hemşirelik öğrencilerinin anksiyetesine ve uygulama becerisine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1820-1830.doi:0.14687/jhs.v14i2.4481
- Çetin, F., Yeloğlu, H. O., & Basım, H. N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81-92.<https://search.proquest.com/docview/1699083731?pq-origsite=gscholar> adresinden edinilmiştir.
- Çivitci, N.,& Arıcıoğlu, A. (2012). Psikolojik danışman adaylarının yardım etme stilleri ve beş faktör kuramına dayalı kişilik özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 78-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19396/206020> adresinden edinilmiştir.
- Dembo, M. H.,& Seli, H. (2012). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning*. Routledge.doi:10.4324/9780203823149
- Demirci, A. (2017). *Holland'ın mesleki tipleri ile beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler*(Yüksek lisans tezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no: 465901)
- Demirci, N., Engin, A. O., Bakay, İ., & Yakut, Ö. (2013). Stres ve stresi ortaya çıkaran durumların öğrenci üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 288-296.<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35b-.demirci.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, T. (2012). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.<http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/585> adresinden edinilmiştir.
- Doğar, N. (2016). Kişilik ile iş tatmini arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Bankacılık Sektöründe bir alan araştırması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1237-1247.<https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/26966/283395> adresinden edinilmiştir.
- Dube, S. R.,& Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools*, 31(2), 87-95.doi:10.1093/cs/31.2.87
- Duberstein, P. R.,& Heisel, M. J. (2007). Personality traits and the reporting of affective disorder symptoms in depressed patients. *Journal of affective disorders*, 103(1-3), 165-171.doi:10.1016/j.jad.2007.01.025

- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. doi:10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79
- Elliott, J. G., & Place, M. (2019). Practitioner Review: School refusal: developments in conceptualisation and treatment since 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(1), 4-15. doi:10.1111/jcpp.12848
- Ereş, F. (2014). Lise öğrencilerinin okuldan kaçma nedenlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 321-336. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/77511adresinden edinilmiştir>.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., & Dereboy, Ç. (2013, October). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik analizi. In *New/Yeni Symposium Journal* (Vol. 51, No. 3, pp. 132-140). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/2632/33865 adresinden edinilmiştir>.
- Eşsizoglu, A., Yaşan, A., Bülbül, İ., Önal, S., Yıldırım, E. A. ve Aker, T. (2009), "Bir terörist saldırı sonrasında travma sonrası stres bozukluğu gelişimini etkileyen risk faktörleri", *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), ss.118-26. <http://www.turkpsikiyatri.com/pdf/c20s2/118-126.pdf adresinden edinilmiştir>.
- Feist, J., Fiest, G., & Roberts, T.-A. (2008). *Theories of Personality* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Fernando, S., & Perera, H. (2012). School Refusal: behavioural and diagnostic profiles of a clinical sample. *Sri Lanka Journal of Psychiatry*, 3(1). doi:10.4038/sljpsyc.v3i1.4453
- Fırat, M., Yurdakul, I. K., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 64-85. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m
- Filippello, P., Sorrenti, L., Buzzai, C., & Costa, S. (2018). Predicting risk of school refusal: Examining the incremental role of trait EI beyond personality and emotion regulation. *psihologija*, 51(1), 51-67. doi:10.2298/PSI170526013F
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., & Moore, D. A. (2019). The association between anxiety and poor attendance at school—a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205-216. doi:10.1111/camh.12322
- Fleeson, W., & Jayawickreme, E. (2015). Whole trait theory. *Journal of research in personality*, 56, 82-92. doi:10.1016/j.jrp.2014.10.009
- Fornander, M., & Kearney, C.A. (2019). Family environment variables as predictors of school absenteeism severity at multiple levels: Ensemble and classification and regression tree analysis. *Frontiers in Psychology*, 10: 2381. doi:10.3389/fpsyg.2019.02381.
- Frager, R., ve Fadiman, J. (1998). *Personality and Personal Growth* (4th ed.). United States: Longman Inc. Publishing
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555-1560. <https://www.aafp.org/afp/2003/1015/p1555.html adresinden edinilmiştir>.
- Fricke-Oerkermann L, Plück J, Schredl M ve ark. (2007) Prevalence and course of sleep problems in childhood. *Sleep* 30:1371-77. doi:10.1093/sleep/30.10.1371
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). Collecting research data with questionnaire and interviews. *Educational Research: An introduction*, 12(10), 227-261. <https://www.aafp.org/afp/2003/1015/p1555.html adresinden edinilmiştir>.

- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., Zimbardo, P. G., Psychologue, E. U., & Zimbardo, P. G. (2013). *Psychology and life* (Vol. 20). Boston: Pearson.
- Glass, R., Prichard, J., Lafortune, A., & Schwab, N. (2013). The Influence of personality and facebook use on student academic performance. *Issues in Information Systems*, 14(2), 119-126.doi:10.1080/13215906.2017.1338194
- Gonzálvez, C., Díaz-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Pérez-Sánchez, A.,M., & García-Fernández, J.,M. (2019). Identifying risk profiles of school refusal behavior: Differences in social anxiety and family functioning among spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19).doi:10.3390/ijerph16193731
- Gonzálvez, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., Sanmartín, R., Vicent, M., &García-Fernández, J. M. (2019). Relationship between school refusal behavior and social functioning: a cluster analysis approach.doi:10.30552/ejep.v12i1.238
- Gonzálvez, C., Kearney, C. A., Jiménez-Ayala, C. E., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and the irrelationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry research*, 269, 140-144.doi:10.1016/j.psychres.2018.08.069
- Gümüştaş, F., Yulaf, Y., & Gökçe, S. (2014). Çocuk ve ergenlerde okul reddi davranışının nedenlerinin incelenmesi. *Marmara Medical Journal*, 27(1). doi: 10.5472/MMJ.2013.03119.1
- Günay, O., Sevinç, N., & Arslantaş, E. E. (2017). Hastanede yatan çocukların annelerinde durumluk ve sürekli anksiyete düzeyi ve ilişkili faktörler. *Turkish Journal Of Public Health*, 15(3), 176-186.https://tjph.org/ojs/index.php/ adresinden edinilmiştir.
- Haight, C., Kearney, C. A., Hendron, M., & Schafer, R. (2011). Análisis confirmatorios de la Escala de Evaluación de Rechazo Escolar Revisada: Replicación y Extensión a una Muestra de Absentismo Escolar. *Journal of Psychopathol Behavioral Assessment*, 33, 196-204.doi:10.1007/s10862-011-9218-9
- Hakulinen, C., Elovainio, M., Pulkki- Råback, L., Virtanen, M., Kivimäki, M., & Jokela, M. (2015). Personality and depressive symptoms: Individual participant meta- analysis of 10 cohort studies. *Depression and anxiety*, 32(7), 461-470.doi:10.1002/da.22376
- Hallfors, D., Vevea, J. L., Iritani, B., Cho, H., Khatapoush, S., & Saxe, L. (2002). Truancy, grade point average, and sexual activity: A meta- analysis of risk indicators for youth substance use. *Journal of School Health*, 72(5), 205-211.doi:10.1111/j.1746-1561.2002.tb06548.x
- Hansen, C., Sanders, S. L., Massaro, S., & Last, C. G. (1998). Predictors of severity of absenteeism in children with anxiety-based school refusal. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(3), 246-254.doi:10.1207/s15374424jccp2703_2
- 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: An International Journal*, 18(2), 221–240.doi:10.1007/s11218-015-9293-y
- Hella, B.,& Bernstein, G. A. (2012). Panic disorder and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 21(3), 593-606.doi:10.1016/j.chc.2012.05.012
- Hendron, M. C. (2011), "School refusal behavior: The relationship between functions and symptom sets" (2011). *UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones*. 985.doi:10.34917/2327179

- Hersov, L. (1972). School refusal. *British Medical Journal*, 3(5818), 102-104. doi:10.1136/bmj.3.5818.102
- Hersov, L. (1972). School refusal. *British medical journal*, 3(5818), 102. doi:10.1136/bmj.3.5818.102
- Heyne, D. A., & Sauter, F. M. (2013). *School refusal*. In C. A. Essau & T. H. Ollendick (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety* (p. 471–517). Wiley-Blackwell.
- Heyne, D. A., Sauter, F. M., & Maynard, B. R. (2015). Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy. In M. Maric, P. J. M. Prins, & T. H. Ollendick (Eds.), *Moderators and mediators of youth treatment outcomes* (pp. 230–266). Oxford, England: Oxford University Press.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: why and how?. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8-34. doi:10.1016/j.cbpra.2018.03.006
- 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* (p. 236–271). Oxford University Press.
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., & Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Paediatric Drugs*, 3(10), 719-732. <https://europepmc.org/article/med/11706923> adresinden edinilmştir.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., Van Widenfelt, B. M., & Westenberg, P. M. (2014). Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: rationale and case illustration. *Clinical child and family psychology review*, 17(2), 191–215. doi:10.1007/s10567-013-0160-0
- Heyne, D., Sauter, F. M., Widenfelt, B. M., Vermeiren, R., & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a development all sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of anxiety disorders*, 25(7), 870-878. doi:10.1016/j.janxdis.2011.04.006
- Hochadel J, Frölich J, Wiater A ve ark. (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* 47:119-26. doi:10.1159/000345403
- Holzer, L., & Halfon, O. (2006). Le refus scolaire (the school refusal). *Arch Pediatr*, 13(9), 1252-1258. doi:10.1016/j.arcped.2006.05.010
- Honjo, S., Nishide, T., Niwa, S., Sasaki, Y., Kaneko, H., Inoko, K., & Nishide, Y. (2001). School refusal and depression with school inattendance in children and adolescents: comparative assessment between the Children's Depression Inventory and somatic complaints. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 55(6), 629-634. doi:10.1046/j.1440-1819.2001.00916.x
- Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A., & Tonge, B. (2010). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 30(5), 691-706. doi:10.1177/0272431609341049
- Inglés C. J., González-Maciá C., García-Fernández J. M., Vicent M., & MartínezMonteagudo M. C. (2015). *Current Status of Research On School Refusal*. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52. doi:10.1016/j.ejeps.2015.10.005

- Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders?. *Annals of general psychiatry*, 12(1), 25. doi:10.1186/1744-859X-12-25
- Ivankova, N. V., & Plano-Clark, V. L. (2018). Teaching mixed methods research: using a socio-ecological framework as a pedagogical approach for addressing the complexity of the field. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(4), 409-424. doi:10.1080/13645579.2018.1427604
- İnanç, B. Y., & Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik Kuramları* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(4), 702. doi:10.1111/j.1939-0025.1941.tb05860.x
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26. doi:10.3102/0013189X033007014
- Jones, A. M., & Suveg, C. (2015). Flying under the radar: School reluctance in anxious youth. *School Mental Health*, 7(3), 212-223. doi:10.1007/s12310-015-9148-x
- Jones, S. H., & Francis, L. J. (1995). The relationship between Eysenck's personality factors and attitude towards truancy among 13-15 year olds in England and Wales. *Personality and Individual Differences*, 19(2), 225-233. doi:10.1016/0191-8869(95)00033-3
- Kameguchi, K., & Murphy-Shigematsu, S. (2001). Family psychology and family therapy in Japan. *American Psychologist*, 56(1), 65-70. doi:10.1037/0003-066X.56.1.65
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, Ö., Kardaş, B., & Bildik, T. (2018). Gençlerde okul reddi davranışı: Buzdağın görünen ucu. *Türkiye Klinikleri* 4(2), 159-167. <https://www.turkiyeklinikleri.com/adresinden edinilmiştir>.
- Karsten, J., Penninx, B. W., Riese, H., Ormel, J., Nolen, W. A., & Hartman, C. A. (2012). The state effect of depressive and anxiety disorders on big five personality traits. *Journal of psychiatric research*, 46(5), 644-650. doi:10.1016/j.jpsychires.2012.01.024
- Katz, F., Leith, E., & Paliokosta, E. (2016). Fifteen-minute consultation for a child not attending school: a structure approach to school refusal. *Archives of Disease in Childhood-Education and Practice*, 101(1), 21-25. doi:10.1136/archdischild-2013-304055
- Katzman, M. A., Bleau, P., Blier, P., Chokka, P., Kjernisted, ... Walker, J. R. (2014). Canadian clinical practice guidelines for the management of anxiety, posttraumatic stress and obsessive-compulsive disorders. *BMC psychiatry*, 14 Suppl 1(Suppl 1), S1. doi:10.1186/1471-244X-14-S1-S1
- Kaya, M., Alım, M. (2015). Coğrafya Öğretmenlerinin Stres Kaynakları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20 (34), 171-186. doi:10.17295/dcd.28768
- 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. doi:10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x

- 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. doi:10.1023/A:1020774932043
- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory factor analysis of the school refusal assessment scale-revised: child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 139-144. doi:10.1007/s10862-005-9005-6
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451-471. doi:10.1016/j.cpr.2007.07.012
- 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. doi:10.1891/0889-8391.14.1.51
- Kearney, C. A., Chapman, G., & Cook, L. C. (2005). School refusal behavior in young children. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1(3), 216-222. doi:10.1037/h0100746
- Kearney, C. A., Lemos, A., & Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275. doi:10.1037/h0100040
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161. doi:10.1177/0145445503259263
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. In *Child & Youth Care Forum*. 43(1); 1-25. doi:10.1007/s10566-013-9222-1
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*, 14(3), 340-366. doi:10.1177/01454455900143007
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1995). Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *The American Journal of Family Therapy*, 23(1), 59-72. doi:10.1080/01926189508251336
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1999). Functionally based prescriptive and nonprescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior. *Behavior Therapy*, 30(4), 673-695. doi:10.1016/S0005-7894(99)80032-X
- Kearney, C.A. (2001). Special series: A futuristic look at behavior therapy for persons with developmental disabilities: Introduction. *Behavior Therapy*, 32, 617-618. doi:10.1016 / S0005-7894 (01) 80012-5
- 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. doi:10.1037/0735-7028.34.1.57
- Kearney, C.A. (2004). School refusal behavior. In W.E. Craighead & C.B. Nemeroff (Eds.), *The concise corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (3rd. ed.) (pp. 851-852). New York: Wiley.
- Kearney, C.A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 53-61. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x

- Kearney, C.A., Cook, L.C., & Chapman, G. (2007). School stress and school refusal behavior. In G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of stress* (2nd ed.) (Vol. 3) (pp. 422-425). San Diego, CA: Academic Press.
- King, N. J., Ollendick, T. H., & Tonge, B. J. (1995). *School refusal: Assessment and treatment*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Kotov, R., Gamez, W., Schmidt, F., & Watson, D. (2010). Linking “big” personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 136(5), 768.doi:10.1037/a0020327
- Köse, N. (2014). *Acarlar beldesinde okul terkleri ve devamsızlık sorunu* (Yüksek lisans tezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez no: 366597)
- Küçükarslan, E. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin okul terkinde rol oynayan faktörler ve önleme stratejilerine ilişkin yönetici öğretmen ve öğrenci görüşleri: Ab ülkeleri ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Last, C. G., & Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(1), 31–35.doi:10.1097/00004583-199001000-00006
- Last, C. G., Hansen, C., & Franco, N. (1998). Cognitive-behavioral treatment of school phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(4), 404–411.doi:10.1097/00004583-199804000-00018
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.e3.doi:10.1016/j.jaac.2020.05.009
- Lounsbury, J. W., Steel, R. P., Loveland, J. M., & Gibson, L. W. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescents school absenteeism. *Journal of youth and adolescence*, 33(5), 457-466.doi:10.1023/B:JOYO.0000037637.20329.97
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the Beck depression and anxiety inventories. *Behaviour research and therapy*, 33(3), 335-343.doi:10.1016/0005-7967(94)00075-U
- Lüleci, B. (2015). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı müdahalelerin okul reddi yaşayan çocuk ve ergenler üzerinde etkisine ilişkin bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 408-421.<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/714542> adresinden edinilmiştir.
- Maher, B. A., & Maher, W. B. (1994). Personality and psychopathology: A historical perspective. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 72.doi:10.1037/0021-843X.103.1.72
- Majeed, R., Aqeel, M., Shah, T. Z., & Komal, R. (2018). Linking personality traits and school dropout tendency: evidence from Pakistan orphan and non-orphan students. *Foundation University Journal of Psychology*, 2(1), 67-86. doi:10.33897/fujp.v2i1.45
- Martín-Merino, E., Ruigómez, A., Johansson, S., Wallander, M. A., & García-Rodríguez, L. A. (2010). Study of a cohort of patients newly diagnosed with depression in general practice: prevalence, incidence, comorbidity, and treatment patterns. *Primary care*

companion to the Journal of clinical psychiatry, 12(1), PCC.08m00764.
doi:10.4088/PCC.08m00764blu

- McCrae, R. R. & Costa, P. T., (2003). *Personality in adulthood A Five-Factor Theory Perspective*. New York: Guilford press.
- McCrae, R. R.,& Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90.doi:10.1037/0022-3514.52.1.81
- McEwen, B.,& Sapolsky, R. (2006). Stress and your health. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 91(2).doi:10.1210/jcem.91.2.9994
- McLean, C. P., Asnaani, A., Litz, B. T., & Hofmann, S. G. (2011). Gender differences in anxiety disorders: prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness. *Journal of psychiatric research*, 45(8), 1027–1035.doi:10.1016/j.jpsychires.2011.03.006
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1, 1-8. <https://canadacollege.edu/dreamers/docs/Maslows-Hierarchy-of-Needs.pdf> adresinden edinilmiştir.
- McShane, G., Walter, G., & Rey, J. M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 822-826. doi:10.1046 / j.1440-1614.2001.00955.x
- 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.doi:10.1007/s10578-016-0675-y
- Mertens, D. M. (2019). *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme: Çeşitliliğin nicel, nitel ve karma yöntemlerle bütünleştirilmesi* (Seçer, İ. & Ulaş, S., çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Migali, G.,& Zucchelli, E. (2017). Personality traits, forgone health care and high school dropout: Evidence from US adolescents. *Journal of Economic Psychology*, 62, 98-119.doi:10.1016/j.joep.2017.06.007
- Milli Eğitim Bakanlığı (1961). 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu.(Yayın No. 10705).<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden edinilmiştir.
- Morrisette M. (2021). School Closures and Social Anxiety During the COVID-19 Pandemic. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(1), 6–7.doi:10.1016/j.jaac.2020.08.436
- Nayak, A., Sangoi, B., & Nachane, H. (2018). School refusal behavior in Indian children: analysis of clinical profile, psychopathology and development of a best-fit risk assessment model. *The Indian Journal of Pediatrics*, 85(12), 1073-1078.doi:10.1007/s12098-018-2631-2
- Nishida, A., Sugiyama, S., Nishida, Sugiyama, Aoki, S., & Kuroda, S. (2004). Characteristics and outcomes of school refusal in Hiroshima, Japan: proposals for network therapy. *Acta Medica Okayama*, 58(5), 241-249.doi:10.18926/AMO/32103
- Nock, M. K., Hwang, I., Sampson, N. A., & Kessler, R. C. (2010). Mental disorders, comorbidity and suicidal behavior: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Molecular psychiatry*, 15(8), 868-876.doi:10.1038/mp.2009.29
- Nock, M. K., Hwang, I., Sampson, N., Kessler, R. C., Angermeyer, M., Beautrais, A., ... & De Graaf, R. (2009). Cross-national analysis of the associations among mental

- disorders and suicidal behavior: findings from the WHO World Mental Health Surveys. *PLoS med*, 6(8), e1000123.doi:10.1371/journal.pmed.1000123
- Özer, A., Gençtanırım, D., & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Education in science: the bulletin of the Association for Science Education*, 36(161), 302-317.<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3192503/> adresinden edinilmiştir.
- Öztürk O, Uluşahin N. Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. 189-261. Ankara: Nobel Tıp Kitapevi, 2015.
- Öztürk, Z., Karakuş, G., & Tamam, L. (2011). Yaşlı bireylerde ölüm kaygısı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(1),37-43.https://www.researchgate.net/publication/286944278_ adresinden edinilmiştir.
- Park, M. H., Yim, H. W., Park, S., Lee, C., Lee, C. U., Hong, S. C., ... & Choi, J. (2015). School refusal behavior in South Korean first graders: A prospective observational community-based study. *Psychiatry research*, 227(2-3), 160-165.doi:10.1016/j.psychres.2015.04.011 0165-1781/& 2015
- Patten, S. B., Williams, J. V., Lavorato, D. H., Wang, J. L., McDonald, K., & Bulloch, A. G. (2016). Major depression in Canada: what has change the past 10 years?. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(2), 80-85.doi:10.1177/0706743715625940
- Peguero, A. A., Popp, A. M., Latimore, T. L., Shekarkhar, Z., & Koo, D. J. (2011). Social control theory and school misbehavior: Examining the role of race and ethnicity. *Youth violence and juvenile justice*, 9(3), 259-275.doi:10.1177/1541204010389197
- Perçinel, İ., Bilaç, Ö., & Yazici, K. U. (2015). Primer İnsomniannın Neden Olduğu Okul Reddi: Bir Olgu Sunumu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. https://www.researchgate.net/publication/283344834_PRIMER_INSOMNIANIN_NEDEN_OLDUGU_OKUL_REDDI_BIR_OLGU_SUNUMU adresinden edinilmiştir.
- Pina, A. A., Zerr, A. A., Gonzales, N. A., & Ortiz, C. D. (2009). Psychosocial interventions for school refusal behavior in children and adolescents. *Child development perspectives*, 3(1), 11-20.doi:10.1111/j.1750-8606.2008.00070.x
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2000). School refusal: A changing problem which requires a change of approach?. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(3), 345-355.doi:10.1177/1359104500005003005
- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S., & Seshadri, S. (2007). Outcome of children with school refusal. *Indian journal of pediatrics*, 74(4), 375–379.doi:10.1007/s12098-007-0063-5
- Rachman, S. (2004). *Anxiety*. NewYork: Psychology Press Ltd.
- Rector, N. A., Bagby, R. M., Huta, V., & Ayearst, L. E. (2012). Examination of the trait facets of the five-factor model in discriminating specific mood and anxiety disorders. *Psychiatry Research*, 199(2), 131-139.doi:10.1016/j.psychres.2012.04.027
- Rector, N. A., Laposa, J. M., Kitchen, K., Bourdeau, D., & Joseph-Massiah, L. (2016). *Anxiety disorders: An information guide*. Canada: Centre for Addiction and Mental Health.
- Rettig, M.,& Crawford, J. (2000). Getting past the fear of going to school. *The Education Digest*, 65(9),

54.<https://search.proquest.com/openview/aedead49c8396c8d09d1cec0ab47aa0/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=25066> adresinden edinilmiştir.

- Revenson, A. T. (2002). Chronic illness and adjustment. In J.Worell (Ed.), *Encyclopedia of womanand gender: Sex similarites and differences and the impact of society on gender*. California: Academic Press.
- Rice, V. H. (2012). Theories of stress and its relationship to health. In V. H. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping, and health: Implications for nursing research, theory, and practice* (p. 22–42). Sage Publications, Inc.
- Romani, J., Campredon, S., & Da Fonseca, D. (2017). Refus scolaire anxieux : profils psychopathologiques d'adolescents suivis en hôpital de jour [School refusal: Psychopathological profiles of adolescents followed in a day hospital setting]. *Archives de pediatrie : organe officiel de la Societe francaise de pediatrie*, 24(10), 950–959.doi:10.1016/j.arcped.2017.08.003
- Romani, J., Campredon, S., & Da Fonseca, D. (2017). Refus scolaire anxieux : profils psychopathologiques d'adolescents suivis en hôpital de jour [School refusal: Psychopathological profiles of adolescents followed in a day hospital setting]. *Archives de pediatrie : organe officiel de la Societe francaise de pediatrie*, 24(10), 950–959.doi:10.1016/j.arcped.2017.08.003
- Rumberger, R. W. (2011). High school dropouts in the United States. In *School dropout and completion* (pp. 275-294). Springer, Dordrecht.doi:10.1007/978-90-481-9763-7
- Sanmartín, R., Inglés, C. J., González, C., Vicent, M., Ruiz-Esteban, C., & García-Fernández, J. M. (2018). Impact of affective profiles on school refusal in a Spanish sample of primary education. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1349-1357. doi:10.1007/s10826-017-0962-7
- Sarada, P. A.,& Ramkumar, B. (2015). Positive stress and its impact on performance. *Research Journal of Pharmaceutical Biological and Chemical Sciences*, 6(2), 1519-1522. https://www.researchgate.net/publication/282700608_Positive_stress_and_its_impact_on_performance adresinden erişim sağlanmıştır.
- Schretlen, DJ, van der Hulst, EJ, Pearlson, GD ve Gordon, B. (2010). Bir kişilik nöropsikolojik incelemesi: Zeka, akıcılık ve yürütme işlevi ile ilgili olarak sürekli açıklık. *Klinik ve deneysel nöropsikoloji dergisi*, 32 (10), 1068-1073.doi:10.1080/13803391003689770
- Schultz, D. P.,& Schultz, S. E. (2016). *Theories of personality* (9nd ed.).Belmont, CA: Cengage Learning.
- Schumacker, R. E.,& Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seaton, C. L. (2009). *Psychological Adjustment*. In S. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (pp. 291-296). Chichester: Blackwell Publishing Ltd
- Secer, İ. (2014). The adaptatipn of School Refusal Assesment Scale in to Turkish:Reliability and vally studies. *Pakistan Journal of Istatistic*. 30(6), 1197-1202.https://www.researchgate.net/publication/276027057_The_adaptation_of_school_refusal_assessment_scale_into_Turkish_Reliability_and_validity_studies adresinden edinilmiştir.
- Seçer, İ.,& Ulaş, S. (2020). An Investigation of the Effect of COVID-19 on OCD in Youth in the Context of Emotional Reactivity, Experiential Avoidance, Depression and

- Anxiety. *International journal of mental health and addiction*, 1–14. Advance online publication.doi:10.1007/s11469-020-00322-z
- Seçer, İ., Ulaş, S., & Karaman-Özlu, Z. (2020). The Effect of the Fear of COVID-19 on Healthcare Professionals' Psychological Adjustment Skills: Mediating Role of Experiential Avoidance and Psychological Resilience. *Frontiers in Psychology*, 11.doi:10.3389 / fpsyg.2020.561536
- Selye H. (1976) Stress without Distress. In: Serban G. (eds) Psychopathology of Human Adaptation. Springer, Boston, MA.doi:10.1007/978-1-4684-2238-2_9
- Sewell, J. (2008). School refusal. *Australian family physician*, 37(6), 406. doi:10.1.1.563.5265&rep=rep1&type=pdf
- Shapero, B. G.,& Cusin, D. M. C. (2019). The Massachusetts General Hospital Guide to Depression.doi:10.1007/978-3-319-97241-1
- Shigemura, J., Ursano, R. J., Morganstein, J. C., Kurosawa, M., & Benedek, D. M. (2020). Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 74(4), 281–282.doi:10.1111/pcn.12988
- Smith, E.E., Nolen-Hoeksema, S., Fredricson, B., Loftus, G.R., Bem, D.J. ve Maren, S. (2012). Introduction to psychology (14. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Stamp, E. M. (2016). *The Relationships Between Perceived Stress, The Big Five Inventory, The FiveFacet Mindfulness Questionnaire, and Yoga* (master's thesis).Retrieved from Sophia, the St. Catherine University repository website: [https://sophia.stkate.edu/msw_papers/631\(osu: 5-2016\)](https://sophia.stkate.edu/msw_papers/631(osu: 5-2016)).
- Sümer, N., Lajunen, T. J. , & Özkan, T., (2005). Big Five Personality Traits as the Distal Predictors of Road Accident Involvement. *Traffic and transport psychology* (pp.215-227), Elsevier.
- Sürücü, L. & Maslakçı, A. (2020). Kantitatif Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlik. *İşletme ve Yönetim Çalışmaları: Uluslararası Bir Dergi* , 8 (3), 2694-2726.doi:10.15295/bmij.v8i3.1540
- Şimşek, Ö. F. (2012). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş; Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları* .Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G.,& Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tanner-Smith, E. E., Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2013). The comparative effectiveness of outpatient treatment for adolescent substance abuse: A meta-analysis. *Journal of substance abuse treatment*, 44(2), 145-158.doi:10.1016/j.jsat.2012.05.006
- Taormina, R. J.,& Gao, J. H. (2013). Maslow and the motivation hierarchy: Measuring satisfaction of the needs. *The American Journal of Psychology*, 126(2), 155–177.doi:10.5406/amerjpsyc.126.2.0155
- Teesson, M., Slade, T., & Mills, K. (2009). Comorbidity in Australia: findings of the 2007 National Survey of Mental Health and Wellbeing. *The Australian and New Zealand journal of psychiatry*, 43(7), 606–614.doi:10.1080/00048670902970908
- Tekin, I., Erden, S., Ayva, A. B. Ş., & Büyüköksüz, E. (2018). Okul reddinin yordayıcıları: Depresyon, anksiyete, bilişsel çarpıtma ve bağlanma. *İnsan Bilimleri Dergisi* , 15 (3), 1519-1529.<https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5084> adresinden edinilmiştir.

- Thornton, M., Darmody, M., & McCoy, S. (2013). Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Educational Review*, 65(4), 488-501. doi:10.1080/00131911.2013.768599
- Tolentino, J. C., & Schmidt, S. L. (2018). DSM-5 Criteria and Depression Severity: Implications for Clinical Practice. *Frontiers in psychiatry*, 9, 450. doi:10.3389/fpsy.2018.00450
- Walter, D., Hautmann, C., Rizk, S., Petermann, M., Minkus, J., Sinzig, J., ... Doepfner, M. (2010). Short term effects of inpatient cognitive behavioral treatment of adolescents with anxious-depressed school absenteeism: an observational study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 835–844. doi:10.1007 / s00787-010-0133-5
- Weinstock, L. M., & Whisman, M. A. (2006). Neuroticism as a common feature of the depressive and anxiety disorders: A test of the revised integrative hierarchical model in a national sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(1), 68–74. doi:10.1037/0021-843X.115.1.68
- Wijetunge, G. S., & Lakmini, W. D. (2011). School refusal in children and adolescents. *Sri Lanka Journal of Child Health*, 40(3). doi:10.4038/sljch.v40i3.3511
- World Health Organization. (2017). *Depression and other common mental disorders: global health estimates* (No. WHO/MSD/MER/2017.2). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>; adresinden edinilmiştir.
- Wu, P. C., Tsai, C. L., Wu, H. L., Yang, Y. H., & Kuo, H. K. (2013). Outdoor activity during class recess reduces myopia onset and progression in school children. *Ophthalmology*, 120(5), 1080-1085. doi:10.1016/j.ophtha.2012.11.009
- Xiang, Y. T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The lancet. Psychiatry*, 7(3), 228–229. doi:10.1016/S2215-0366(20)30046-8
- Yalçınkaya, M.T. (2017). Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özellikleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkide değerlerin aracılık rolü (Yüksek lisans tezi), Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez no:474448)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Ankara. Seçkin Yayınevi
- Yılmaz, Ö., Boz, H., & Arslan, A. (2017). Depresyon Anksiyete Stres Ölçeğinin (Dass 21) Türkçe Kısa Formunun Geçerlilik-Güvenilirlik Çalışması. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (FESA)*, 2(2), 78-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/354106> adresinden edinilmiştir.
- Yun, J. Y., Chung, H., Sim, J. A., & Yun, Y. H. (2019). Prevalence and associated factors of depression among Korean adolescents. *Plo Sone*, 14(10). doi:10.1371/journal.pone.0223176

EKLER

Ek-1. Valilik Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 36648235-605.01-E.14565347
Konu : Uygulama İzni

12.10.2020

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) 25.09.2020 tarihli ve 20000234169 sayılı yazınız.
b) 25.09.2020 tarihli ve 20000234569 sayılı yazınız.
c) 25.09.2020 tarihli ve 20000234527 sayılı yazınız.

İlgi yazılar gereği Üniversiteniz Araştırmacılarından; 1) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Sümeyye EROL'un** "*Çocuk ve Ergenlerde Okul Reddinin Kişilik Yapısı ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*", 2) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kimya Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Dilek TEKE'nin; "*Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerine Kimyanın Sembolik Dilinin Artırılmış Gerçeklik (AR) Uygulamalarıyla Desteklenmiş Üç Boyutlu Öğretim Materyalleriyle Öğretimi*", 3) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve Perihan AKSOY'un; "*Ebeveyne Bağlanma Duygusal Tepkisellik, Okula Bağlılık ve Okula Yabancılaşma Kavramları Arasında Okul Reddinin Aracılığı*" adlı uygulama çalışmalarının kabulüne ilişkin, Valilik Onayları yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (a) (8 sayfa)
2-İlgi (b) (8 sayfa)
3- İlgi (c) (6 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
13.10.2020
Selçuk DİLER
Mühür



etim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
tronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
sta: arce25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 09a3-eb48-39ce-aaf7-4c7c kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 36648235-605.01-E.14489265
Konu : Uygulama İzni

09/10/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 25.09.2020 tarihli ve 20000234169 sayılı yazısı.
b) Demet ÖZDEMİR'in 30.09.2020 tarihli ve 13822141 sayılı dilekçesi.

İlgi yazılar gereği, Atatürk Üniversitesi Araştırmacılarından; 1) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Sümeyye EROL**'un Doç. Dr. İsmail SEÇER'in danışmanlığında; "*Çocuk ve Ergenlerde Okul Reddinin Kişilik Yapısı ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*", 2) Gümüşhane Üniversitesi İş Sağlığı ve Güvenliği Ana Bilim Dalı yüksek lisan öğrencisi Demet ÖZDEMİR'in Doç. Dr. Nilgün ULUTAŞDEMİR'in danışmanlığında; "*Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Seçimleri ve İş Güvenliğini Etkileyen Faktörler Erzurum İl Örneği*" adlı çalışmaları için ek listede isimleri belirtilen okullarda uygulama yapmak için izin talebinde bulunmuşlardır.

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

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Salih KAYGUSUZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/10/2020

Yıldız BÜYÜKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (2 adet dosya)



Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: arge25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi
Tel: (0 442) 234 4800-179
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bebd-62d1-379c-87df-a1f6 kodu ile teyit edilebilir.

FORM:2		
T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü		
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU		
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN		
Adı Soyadı	Sümeyye EROL	
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi	
Araştırma yapılacak iller	Erzurum	
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Ekli Listede Belirtilen Okullar	
Araştırmanın konusu	Çocuk ve Ergenlerde Okul Reddinin, Kişilik Yapısı ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle	
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma	
Veri toplama araçları	Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği, Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği	
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.		
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.		
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne	
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı		
KOMİSYON		
1.10.2020 Komisyon Başkanı Ömer Faruk PALA Şube Müdürü	Üye Tunç AĞAVER	Üye Mesut ARAS

Ek-3. Atatürk Üniversitesi Uygulama İzni



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 88179374-300-E.2000253183
Konu : Uygulama İzni (Sümeyye EROL)

14.10.2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.09.2020 tarih ve 56785782-302.08.01-E.2000231255 sayılı yazınız.

Enstitünüz Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sümeyye EROL tarafından yapılan tez çalışmasının uygulaması ile ilgili olarak Erzurum Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 12.10.2020 tarih ve 36648235-605.01-E.14565347 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Rektör Yardımcısı

Ek : 12.10.2020 tarihli 36648235-605.01-E.14565347 sayılı belge

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum
Tel: +90 442 2311601
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#tbirim=ogrenci-isleri-daire-baskanligi>

Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Arzu TAŞ
Faks: +90 442 2361026
E-Posta: odaire@atauni.edu.tr



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<https://ubys.atauni.edu.tr/ERMS/Record/Confirmation/Confirmation?code=53C212F9CD0>

Ek-4. Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği Kısa Formu (DASS-21)

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

Ek-5. Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği (ORDÖ)

SRAS-R

Değerli Katılımcı:

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

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

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

Lütfen Arka Sayfadan Devam Ediniz.

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

Teşekkür ederiz.



Ek-6. Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Ölçeği (BFKÖÖ)

Aşağıda sizi kısmen tanımlayan (ya da pek tanımlayamayan) bir takım özellikler sunulmaktadır. Örneğin, başkaları ile zaman geçirmekten hoşlanan birisi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Lütfen aşağıda verilen özelliklerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını belirtmek için sizi en iyi tanımlayan rakamı her bir özelliğin yanına yazınız.

- 1 = Hiç katılmıyorum
2 = Biraz katılmıyorum
3 = Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)
4 = Biraz katılıyorum
5 = Tamamen katılıyorum

Kendimibiri olarak görüyorum

- | | | | |
|-----|---|-----|---|
| ___ | 1. Konuşkan | ___ | 23. Tembel olma eğiliminde olan |
| ___ | 2. Başkalarında hata arayan | ___ | 24. Duygusal olarak dengeli, kolayca keyfi kaçmayan |
| ___ | 3. İşini tam yapan | ___ | 25. Keşfeden, icat eden |
| ___ | 4. Bunalımlı, melankolik | ___ | 26. Atılgan bir kişiliğe sahip |
| ___ | 5. Orijinal, yeni görüşler ortaya koyan | ___ | 27. Soğuk ve mesafeli olabilen |
| ___ | 6. Ketum/vakur | ___ | 28. Görevi tamamlanıncaya kadar sebat edebilen |
| ___ | 7. Yardımsever ve çıkarıcı olmayan | ___ | 29. Dakikası dakikasına uymayan |
| ___ | 8. Biraz umursamaz | ___ | 30. Sanata ve estetik değerlere önem veren |
| ___ | 9. Rahat, stresle kolay baş eden | ___ | 31. Bazen utangaç, çekingen olan |
| ___ | 10. Çok değişik konuları merak eden | ___ | 32. Hemen hemen herkese karşı saygılı ve nazik olan |
| ___ | 11. Enerji dolu | ___ | 33. İşleri verimli yapan |
| ___ | 12. Başkalarıyla sürekli didişen | ___ | 34. Gergin ortamlarda sakin kalabilen |
| ___ | 13. Güvenilir bir çalışan | ___ | 35. Rutin işleri yapmayı tercih eden |
| ___ | 14. Gergin olabilen | ___ | 36. Sosyal, girişken |
| ___ | 15. Maharetli, derin düşünen | ___ | 37. Bazen başkalarına kaba davranabilen |
| ___ | 16. Heyecan yaratabilen | ___ | 38. Planlar yapan ve bunları takip eden |
| ___ | 17. Affedici bir yapıya sahip | ___ | 39. Kolayca sinirlenen |
| ___ | 18. Dağınık olma eğiliminde | ___ | 40. Düşünmeyi seven, fikirler geliştirebilen |
| ___ | 19. Çok endişelenen | ___ | 41. Sanata ilgisi çok az olan |
| ___ | 20. Hayal gücü yüksek | ___ | 42. Başkalarıyla işbirliği yapmayı seven |
| ___ | 21. Sessiz bir yapıda | ___ | 43. Kolaylıkla dikkati dağılan |
| ___ | 22. Genellikle başkalarına güvenen | ___ | 44. Sanat, müzik ve edebiyatta çok bilgili |

Lütfen kontrol ediniz: Bütün ifadelerin önüne bir rakam yazdınız mı?

Ek-7. Ölçek İzinleri


Yanıtla Tümüünü yanıtla İlet Arşivle Sil ...


ölçekler


DS Doç. Dr. İsmail SEÇER <ismail.secer@atauni.edu.tr> 16.09.2020 12:01

Kime: sumeyye erol

[Tüm ekleri kaydet](#)

 ÖLÇEKLER.docx 29,19 KB

 SRAS-R_OMR.docx 19,98 KB

 Ylmazbozvearslan2017.pdf 823,29 KB

Yanıtla Tümüünü yanıtla İlet Arşivle Sil Bayrak ekle ...

Yan: ÖLÇEK KULLANMA İZİNİ

AA Aytuğ Arslan <aytug.arslan@ikc.edu.tr> 15:49

Kime: Sümeyye EROL

Merhaba Sümeyye Hanım,

Tezinizde ölçeği kullanabilirsiniz, çalışmanızda başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Doç.Dr. Aytuğ Arslan

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: Sümeyye EROL <sumeyye_erol@hotmail.com>
Kime: aytug arslan <aytug.arslan@ikc.edu.tr>
Gönderilenler: Sat, 09 Jan 2021 13:14:28 +0200 (EET)
Konu: ÖLÇEK KULLANMA İZİNİ

Hocam merhaba; İsmim Sümeyye EROL Atatürk Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.



Yüksek lisans tez konum (Çocuk ve Ergenlerde Okul Reddinin Kişilik Yapısı ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi) kapsamında yapacağım veri toplama sürecinde; Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz " Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeğin Kısa Formunu (DASS-21)"iziniz olursa araştırmamda kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim.

(null)



Yanıtla Tümüü yanıtla İlet Arşivle Sil ...

Re:

 **Mehmet Barış Horzum** <mhorzum@sakarya.edu.tr> 
17.03.2020 23:11

Kime: Sümeyye EROL

[Tüm ekleri kaydet](#)

 BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK ÖLÇEĞİ.docx 15,29 KB  big5_kullanim_yonerge.docx 12,07 KB

sümeyye merhaba,

ekte ölçek ve yönergesi yer almaktadır. kolay gelsin.

Sümeyye EROL <sumeyye_erol@hotmail.com>, 15 Mar 2020 Paz, 14:12 tarihinde şunu yazdı:

Hocam merhaba; İsmim Sümeyye EROL Atatürk Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.



Yüksek lisans tez konum (Çocuk ve Ergenlerde Okul Reddinin Kişilik Yapısı ve Psikolojik Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi) kapsamında yapacağım veri toplama sürecinde; Türkçe kültürüne uyarlamış olduğunuz " Beş Faktör Kişilik Ölçeğini "izniniz olursa araştırmamda kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim.

11:37
5.01.2021

Yanıtla Tümüü yanıtla İlet Arşivle Sil Bayrak ekle ...

Re: ÖLÇEK KULLANMA İZİNİ

 **ÖZER YILMAZ** <oyilmaz@bandirma.edu.tr> 
9.01.2021 23:21

Kime: Sümeyye EROL

Sayın sümeyye hanım merhaba. Öncelikle çalışmanızda başarılar dilerim.
Çalışmanızda Türkçe formatının geçerlilik güvenilirlik çalışmasını yaptığımız DASS 21'i kullanmanızı memnuniyetle kabul ederiz.

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


<http://dergipark.gov.tr/fesa/issue/30912/323190>

Ayrıca ölçek hakkında önemli bazı hususlar bulunmakta:

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

	Depresyon	Anksiyete	Stres
NORMAL	0-9	0-7	0-14
HAFİF	10-13	8-9	15-18
ORTA	14-20	10-14	19-25
İLERİ	21-27	15-19	26-33
ÇOK İLERİ	28+	20+	34+

21 soruluk ölçekte ise bu puanlar yarıya düşürülmelidir.

 **BANDIRMA**

01:17
10.01.2021

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Sümeyye EROL

Doğum Yeri: Erzurum

Doğum Tarihi: 20.02.1994

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitim Bilimleri/ Danışmanlık ve Rehberlik	Psikolojik Atatürk Üniversitesi	2013-2016
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri/ Danışmanlık ve Rehberlik	Psikolojik Atatürk Üniversitesi	2019-2021

İş Deneyimi:

Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen	Şenkaya Anadolu Lisesi/ Erzurum	2016-2018
Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen	Sabahattin Eryurt Anaokulu/Erzurum	2018-..