

PAPER DETAILS

TITLE: Okul Reddi Degerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'nun Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

AUTHORS: Ümre KAYACI,Semih KAYNAK,Adnan KAN

PAGES: 91-100

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/631434>

Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu'nun Türkçe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

School Refusal Assessment Scale (SRAS-R): Adaptation Study for Turkish High School Students

Ümre Kayacı

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye
kayaciumre@hotmail.com

Semih Kaynak

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye
semih_kaynak@hotmail.com

Adnan Kan

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye
adnankan@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul reddi olan çocuk ve ergenleri belirlemek amacıyla Kearney ve Silverman (1993) tarafından geliştirilmiş ve Kearney tarafından (2002) gözden geçirilmiş olan “Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu’nun (ORDÖ)” Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara’nın Polatlı ilçesindeki meslek liselerinden seçilen 257 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 ve Lisrell 8.0 paket programları kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. ORDÖ’nün faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığının saptanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeği oluşturacak maddeleri ve ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, madde toplam test korelasyonu, ölçüt geçerliği ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,85, birinci alt faktöre ilişkin 0,73, ikinci alt faktöre ilişkin 0,71, üçüncü alt faktöre ilişkin 0,61, dördüncü alt faktöre ilişkin 0,67 bulunmuştur. Ölçüt geçerliliği için, Ortaöğretim Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeği ile arasında ilişki araştırılmış, negatif yönde, düşük düzeyli, anlamlı ilişki çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Çocuk, ergen, okul reddi, geçerlik, güvenilirlik

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the children and youth of school refusal to adapt School Refusal Assessment Scale Child Form (SRAS-R) developed by Kearney and Silverman (1993) and revised by Kearney (2002) in a Turkish population and to study its properties of reliability and validity. This research was conducted with 257 students studying at vocational high schools in Polatlı, Ankara. SPSS 21 th Edition and Lisrell 8.0 were used to analyse data. Principal component analysis rotated to varimax rotation was used for purpose of obtaining evidence for validity estimates. Confirmatory factor analysis was used to determine whether there is a valid model for SRAS-R's factor structure. Item total correlation, criterion validity, Cronbach's alpha was calculated to obtain information about reliability of scale. It was found that internal consistency reliability was 0,85, for the first sub-factor was 0,73, for the second sub-factor was 0,71, for the third factor was 0,61 and for the fourth factor was 0,67. Criteria for the validity, we have investigated the relationship between the Secondary School Student Burnout Inventory that has a negative, low-level, significant relationship.

Keywords: Children, adolescents, school refusal, validity, reliability

Geliş Tarihi/Received
11 Şubat/February 2015

Kabul Tarihi/Accepted
9 Eylül/September 2016

Elektronik Yayın Tarihi/Online Published
7 Kasım/November 2016

GİRİŞ

Eğitim günümüz dünyasında yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Türkiye’de sekiz yıllık zorunlu eğitim 12 yıla çıkartılmış ve böylece bireyler yaşamlarının daha büyük bir kısmını okulda geçirmeye yasal olarak zorunlu olmuşlardır. Bu eğitim yaşamı içerisinde öğrenciler okulu bırakmaya dek uzanan birçok problemle karşılaşır. Eğitim hayatında karşılaşılan problemlerden birisi de devamsızlıktır. 2009 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde yürütülen ‘Devamsızlık ve Okulu Terk Riski Durum Saptaması ve İhtiyaç Analizi’ çalışmasında elde edilen e-okul verilere göre öğrencilerin %5.5’i devamsızdır. Öğretmenler öğrencilerin % 6,2’sinin yirmi günden fazla devamsızlığı olduğunu belirtmiş ve % 2,6’sının okulu bıraktığını bildirmiştir. Yaklaşık yirmi öğrenciden biri devamsız durumundadır. Rakamlar okula devamsızlığın önemli bir problem olduğuna işaret etmektedir. Okula devamsızlık incelendiğinde birçok durumun okula devamsızlığa neden olabileceği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenlerden birisi de okul reddidir.

Özelde okul devamsızlığı ve genelde okul ile ilgili problemler geniş bir literatüre sahiptir. Bunun yanında okul reddi kavramı özellikle 1990 yılından itibaren araştırılan ve üzerinde durulan bir kavramdır. Broadwin (1932) yılında ilk kez çocuğun okul devamsızlığını açıklayan yazar olmuştur. Partridge (1939) yılında okuldan kaçma davranışı üzerinde araştırmasını yürütürken, on tane öğrencinin okuldan kaçan diğer öğrencilerden belirgin şekilde farklı olduğunu keşfetmiştir. Johnson, Falstein, Szurek ve Svendsen, (1941) yılındaki çalışmalarında okul reddini, okuldan kaçma davranışının bir türü ve psiko-nörotik bir rahatsızlık olarak ele almıştır. 1948 yılına gelindiğinde ise W. Warren davranışa adını verecek olan okula gitmeyi reddetme şeklinde bir tanım yapmıştır. Davranışın kavram olarak tanımlanmasının ardından okul reddi davranışı, tanısı, epidemiyolojisi, tedavisi birçok yayına konu olmuştur.

Okul reddi kavramı, çocuk ve ergenlerde görülen, okula gitmede veya okulda tüm günü geçirmede yaşanan zorluk olarak tanımlanır (Kearney ve Silverman, 1993). Okul reddi kısmen veya tamamen okuldan uzak kalma, okula gitmemek için sabahları aşırı tepki gösterme, okula ancak baskı altında devam etme, okula gitmemek için mazeretler üretme gibi davranışlarını kapsayan bir kavramdır (Kearney ve Silverman, 1996). Okul reddi duygulara, özellikle de kaygıya ilişkin bir problemdir. Okul reddi olan çocuk okulda bulunduğu zamanlarda yoğun üzüntü ve sıkıntı yaşar (Thambirajah, Grandisom ve De-Hags, 2008). Okul reddi devamsızlık nedenlerinden biri olup kendi literatürü olan özgül bir kavramdır. Okul reddi kavramı okuldan kaçma, okul fobisi, okula yabancılaşma, okul terki gibi kavramlarla karıştırılabilmektedir. MEB’in 2009 yılında hazırladığı ‘devamsızlık ve okulu terk riski durum saptaması ve ihtiyaç analizi’ adlı raporda okul reddi kavramına değinilmiş ancak burada okul reddi, okuldan kaçmayı, okula gitmeyi reddetmesi, okul terki ve okul fobisini içine alan çatı kavram olarak ele alınmıştır. Oysa bu kavramların her birisi birbirinden farklıdır. Okuldan kaçma okuldaki öğretmen veya yöneticilerin haberi olmaksızın, çoğunlukla ailesinin de bilgisi dışında çocuğun okula gelmediği veya okuldan kaçtığı illegal bir durumdur. Bu tip devamsızlık problemi gösteren öğrenciler diğer tiplerde devamsızlık problemi gösteren öğrencilere göre genellikle daha fazla antisosyal davranış sergilerler (Hersov, 1972). Okul reddi olan çocuk okulda olmadığı zamanları evde geçirirken, okuldan kaçma davranışı olan çocuk okuldan kaçtığı zamanları evde geçirmez. Okul terki, eğitim öğretime devam eden öğrencinin değişik olumsuz nedenlerden ötürü içinde bulunduğu eğitim basamağını tamamlayamaması olarak tanımlanmaktadır (Dekkers ve Claassen, 2001). Okuldan kaçan çocuğun okula ilişkin kaygı veya korkusu yoktur (Thambirajah ve diğerleri, 2008). Okul reddi ve okul fobisi de farklı iki kavramdır. Okul fobisi, çocuğun herhangi bir mantıklı nedeni olmaksızın, okuldan, okulla ilgili durumlardan hissettiği mantıkdışı korkudur. Bu davranışın temelinde korku vardır. Özgül bir fobi türüdür (Hersov, 1972). Okul fobisinde okuldan korkunun yanı sıra okulla ilgili kaygılar da yer alır. Bu nedenle devamsızlık durumunun kaynağı doğru tespit edilmelidir. Okuldaki zorbalardan korkma, topluluk önünde konuşmaktan korkma gibi korkular okul fobisine kaynaklık edebilir (Thambirajah ve diğerleri, 2008). Okuldan yabancılaşma kavramını Horney (1950), yabancılaşma kavramını kişinin duygularından, isteklerinden, inançlarından ve enerjisinden uzaklaşması olarak tanımlamıştır. Mcelhinney, Kunkel ve Lucas (1970), tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okula yabancılaşmaların başarıya ulaşmada eşit fırsatların sunulmaması, çocukların kontrol duygusundan yoksun olmaları, okul müfredatının günlük yaşamla bağdaşmaması, okulda karşılaştığı sorunlar sonucunda içine kapanması, öğretmenleri ile iletişime geçememesi, ailenin ilgisizliği gibi nedenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Okula yabancılaşan öğrenciler, okulun önemini ve değerini anlayamamakta ve okulu can sıkıcı, rutin ve ileriki yaşamlarında hiçbir işe yaramayacak bir yer olarak algılamaktadırlar (Şimşek ve Katıtaş, 2014). Okula yabancılaşmanın aksine, okul reddi olan çocuklarda evden okula gitmek için ayrılacağı zaman üzüntü duyma, okulda iken evde olumsuz bir şeyler yaşanacağına dair korku duyma, ailesinden birine bir

şey olacağına dair korku duyma, sosyal kaygı, gece uyumada güçlük, gece uyurken ebeveynlerin odasına gelme, somatik şikâyetler (okula gitmesi gereken zamanlarda baş ağrısı, karın ağrısı vb.) görülebilir (Egger, Costello ve Angold 2003).

Okul reddi heterojen bir dağılım gösterir. Kızlarda ve erkeklerde eşit görülür. Sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark göstermez (Atkinson, Quarrington ve Cyr, 1985). Okula devam eden ergen ve çocuklarda görülme oranı %1'dir. Okul devamsızlığı probleminin nedenlerinden %5'i okul reddidir (King ve Ollendick, 1989).

Okul reddi olan çocuklarda en çok görülen psikolojik rahatsızlık ayrılma kaygısı bozukluğudur (Egger ve diğerleri, 2003; Kearney ve Albano, 2004; Kearney, Chapman ve Cook, 2005). Ayrıca okul reddi olan çocuklarda depresyon, panik bozukluk, genellenmiş kaygı bozukluğu, hiperaktivite, karşı gelme bozukluğu, sosyal fobi görülebilir (Egger ve diğerleri, 2003; Kearney ve Albano, 2004).

Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarına göre okul devamsızlığı önemli bir problem oluşturmaktadır. Okul devamsızlığının azaltılmasına yönelik çalışmalarda, nedenlerine ilişkin doğru saptamalar yapmak önemlidir. Okul devamsızlığı nedenleri araştırılırken okul reddi, okul fobisi, okuldan kaçma gibi kavramların birbirine karıştığı gözlenmektedir. Kavram karmaşalarının çözümüne yönelik olarak okul reddi kavramının özgül olarak araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde feda edecek birey yoktur anlayışı kapsamında okul reddi olan çocukların belirlenmesi ve okul reddi yaşayan çocuklara yönelik özgül sağaltım programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma ile okul reddi olan çocukların belirlenmesine yönelik olarak Okul Reddi Ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Ankara'nın Polatlı ilçesindeki meslek liselerinden seçilen 257 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 146'sı erkek (%56,8), 111'i ise kadın (%42,4)'dır. Çalışma grubunun 148'i (%57,6) 9. sınıf, 76'sı (%29,6) 10. sınıf, 33'ü (%12,5) 11. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kız	111	42.4
	Erkek	146	56.8
	Toplam	257	100
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	148	57.6
	10. Sınıf	76	29.6
	11. Sınıf	33	12.5
	Toplam	257	100

Veri Toplama Araçları

Okul Reddini Değerlendirme Ölçeği (ORDÖ): Kearney ve Silverman (1993) tarafından geliştirilen ölçek dört faktör ve 16 maddeden oluşmaktadır. 7 ile 14 gün arası yapılan test tekrar test sonucu test tekrar test güvenilirliği .68 bulunmuştur. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .59 bulunmuştur. "Negatif Etkilerden Kaçınmak", "İtici Sosyal Ve Değerlendirici Durumlardan Kaçınmak" adlı birinci ve ikinci faktörler içsel semptom ve tutumlarla ilişkili; "Dikkat Çekmek, İlgi Aramak", "Okul Dışı Pekiştireç, Teşvik Aramak" adlı üçüncü ve dördüncü faktörler dışsal semptom ve tutumlarla ilişkili bulunmuştur (Kearney ve Silverman, 1993). Ölçek 2002 yılında Kearney tarafından revize edilerek, 8 madde eklenmiş ve toplam 24 madde, dört alt boyutlu hale getirilmiştir. Ölçek, öğrencilerin dört temel nedenden dolayı okul reddettiğine dayanmaktadır ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, "Negatif Etkilerden Kaçınmak" (altı madde), "İtici Sosyal Ve Değerlendirici Durumlardan Kaçınmak" (altı madde), "Dikkat Çekmek, İlgi Aramak" (altı madde), "Okul Dışı Pekiştireç, Teşvik Aramak" (altı madde) biçiminde ifade edilmektedir. Revize çalışması sonucu ilk çalışma gibi 7 ile 14 gün arası test tekrar test yapılmış ve test tekrar test güvenilirliği .68 bulunmuştur. İlk çalışma ile benzer şekilde Negatif Etkilerden Kaçınmak", "İtici Sosyal Ve Değerlendirici Durumlardan Kaçınmak" adlı birinci ve ikinci faktörler içsel semptom ve tutumlarla ilişkili; "Dikkat Çekmek, İlgi Aramak", "Okul Dışı Pekiştireç, Teşvik Aramak" adlı

üçüncü ve dördüncü faktörler dışsal semptom ve tutumlarla ilişkili bulunmuştur. DFA’da elde edilen ve faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayılar .64, .73, .78 ve .56. bulunmuştur. Dört faktörün açıkladıkları toplam varyans % 54.3 bulunmuştur. Ölçek maddeleri (0) “hiçbir zaman” ve (6) “her zaman” biçiminde puanlanmaktadır (Kearney, 2002).

Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ): Aypay tarafından 2012 yılında geliştirilen ölçek bu çalışmada ölçüt geçerliği için uygulanmıştır. OOTÖ’nün geçerlik ve güvenirlik çalışması Siirt, Bursa, İzmir ve Eskişehir illerinde bulunan 14 ortaöğretim okulunda öğrenimine devam eden, dört sınıf düzeyinden toplam 728 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. OOTÖ’nün taslak formunun oluşturulmasında biri Ankara’da biri Eskişehir’de olmak üzere iki lisede öğrenim gören 150 öğrenciden yazılı olarak toplanan bilgiler kullanılmıştır. Bu bilgilerden hareketle oluşturulan taslak forma dört farklı üniversitede görev yapmakta Eğitim Psikolojisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman toplam sekiz kişinin görüş ve önerileri ile son hali verilmiştir. OOTÖ’nün yapı geçerliği için hem Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla, 728 kişilik çalışma grubu eşit iki yarıya bölünmüş; bir gruba AFA, diğer gruba DFA uygulanmıştır. Yedi faktörün açıkladıkları toplam varyans % 61’dir. Yedi faktördeki maddelerin faktör yük değerleri .47 ile .86 arasındadır. Ayrıca modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=0.93, AGFI=0.91, PGFI=0.90, RMSEA=0.05, CFI=0.94] model-veri uyumunun iyi olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler modellenen faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir. DFA’da elde edilen ve faktörlerin maddelerle olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayılar 0.46 ile 0.87 arasındadır. OOTÖ’nün toplamı ve alt faktörleri (OİK, DÇT, AKT, ÖYT, ÖTBS, DEG ve OY) için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .92, .86, .82, .83, .67, .75, .72 ve .72’dir. OOTÖ’nün iki-yarı arasındaki korelasyonu da .88’dir. Ölçek 34 madde ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, “Okula İlgi Kaybı” (OİK, altı madde), “Ders çalışmaktan Tükenme” (DÇT, altı madde), “Aileden Kaynaklı Tükenmişlik” (AKT, beş madde), “Ödev Yapmaktan Tükenme” (ÖYT, beş madde), “Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma” (ÖTBS, dört madde), “Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi” (DEG, dört madde) ve “Okulda Yetersizlik” (OY, dört madde) biçiminde ifade edilmiştir. Ölçek maddeleri (1) “tamamen katılıyorum”, (4) “hiç katılmıyorum” biçiminde puanlanmaktadır. OOTÖ’nün alt faktörlerinin her birinden alınan puanın yüksek olması o faktör boyutunda tükenmişliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

İşlem

Çeviri Çalışması: Okul Reddini Değerlendirme Ölçeğinin (ORDÖ) İngilizce orijinalinde yer alan maddeler önce araştırmacılar tarafından daha sonra da iki Psikolojik Danışma ve Rehberlik, iki İngilizce alanında eğitim görmüş uzman tarafından incelenip Türkçe’ye çevrilmiştir. Bu çeviriler birbirinden bağımsız yapılmış olup, her bir madde için en uygun form seçilmiştir. Maddelerin orijinaline uygun ve aynı zamanda Türk toplumunda anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Ölçeğin son hali Türkçe Eğitimi alanında uzman kişilere verilerek, Türkçe imla ve anlam kurallarına uygunlukları açısından incelenmiştir. Bu aşamalardan sonra ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uygulama Aşaması: İlk olarak katılımcılara araştırmanın amacı konusunda bilgi verilmiştir. Uygulamalar okul rehber öğretmenlerinin yardımıyla devamsızlığı fazla, okula ilgisi az olan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalar sınıf ortamında, araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek kâğıt kalem kullanılarak, bireysel olarak cevaplanmakta, yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir.

Analizler: Veri toplama işlemi bitirildikten sonra elde edilen veriler uygun istatistiksel işlemleri bilgisayarda yapmak üzere düzenlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS-21 ve Lisrell 8.0 paket programları kullanılmıştır. Kearney’in belirlediği faktör yapısını doğrulamak ve Türk kültürüne uygun olup olmadığını belirlemek üzere doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin olarak; ölçeğe ve alt ölçeklere ait Cronbach alfa güvenirlik katsayıları belirlenmiştir. Ayrıca Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği ölçüt olarak alınmış ve bu ölçekten elde edilen puanlarla ORDÖ’den elde edilen puanlar arasındaki ilişkisi belirlenerek bir ölçüte dayalı geçerliğe ilişkin kanıt toplama çalışılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Ölçeğin Geçerliği

Madde Analizi ve Ölçeğin Faktör Yapısının İncelenmesi

Ölçeğin orijinal formunun faktör yapısının, Türk öğrenciler ile yürütülen bu çalışmada doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmış ve Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir.

Ölçeğin orijinalinde belirlenen faktör yapının, bu çalışmada elde edilen verilerle ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla ilk olarak doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri $X^2=499.39$ ($sd=245$, $p<.01$), $(X^2/sd)=2.074$ olarak bulunmuştur. X^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2011; Sümer, 2000). Bu çerçevede yapılan analizler neticesinde elde edilen X^2/sd uyum indeksinin mükemmel uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

RMSEA incelendiğinde .064 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA'nın .05'ten küçük olması mükemmel uyuma, .08'den küçük olması iyi uyuma, .10'dan küçük olması zayıf uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çerçevede yapılan analizler neticesinde elde edilen RMSEA uyum indeksinin iyi uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

Uyum indekslerini incelenmesine devam edildiğinde GFI'nin .86 ve AGFI'nin .83 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI değerlerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90 üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008). Bu çerçevede yapılan analizler sonucu GFI ve AGFI'nin zayıf uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

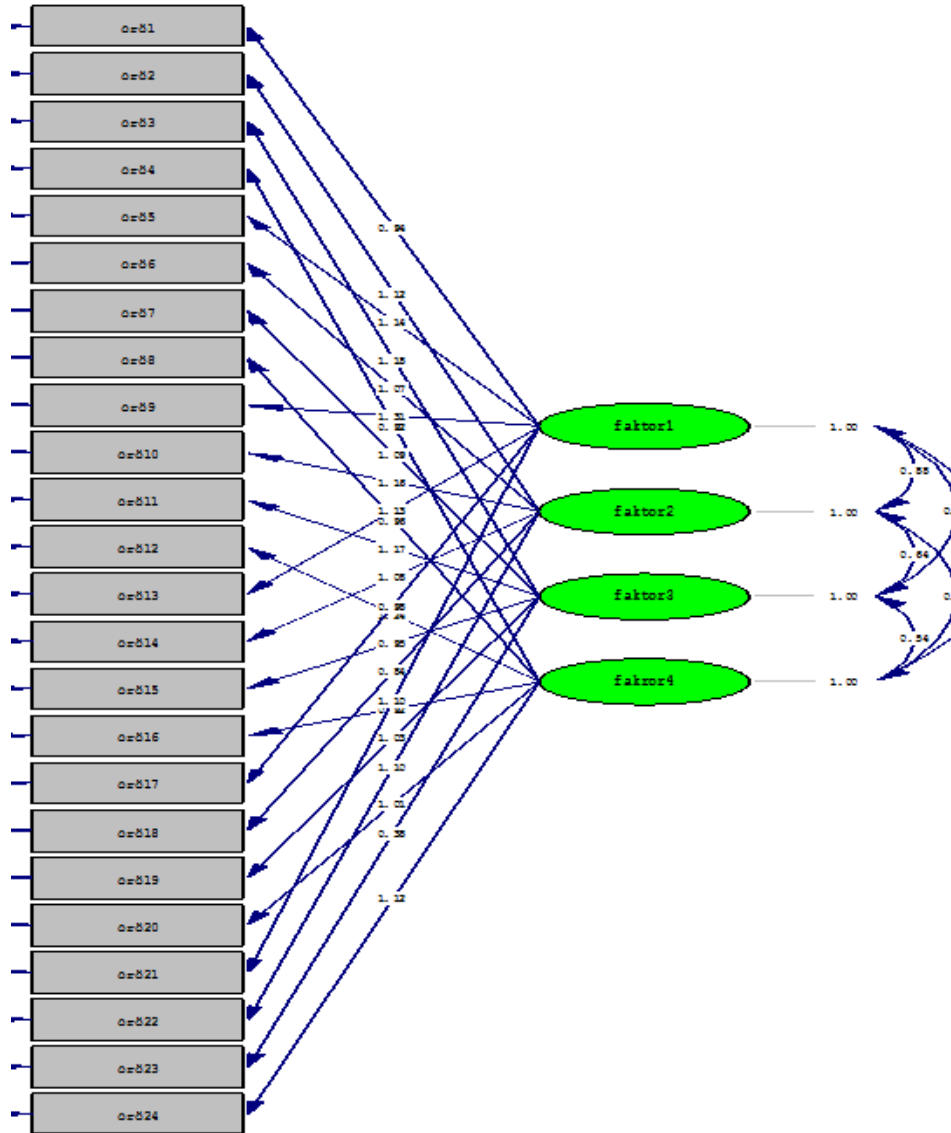
Standardize edilmiş RMR'nin uyum indeksinin .29 olduğu görülmektedir. RMR'nin .05'in altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Brown, 2012). Bu çerçevede yapılan analizler neticesinde RMR'nin zayıf uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

Son olarak NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde; NNFI'nin .91 ve CFI'nin .92 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'nın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000). Bu çerçevede yapılan analiz için NNFI ve CFI uyum indekslerinin iyi uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

Tablo 2. Doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksleri

X^2	Df	p	X^2/df	GFI	CFI	RMSEA
499.39	245	.000	2.074	.86	.92	.064

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 24 maddelik okul reddi ölçeğinin dört faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.



Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeği oluşturacak maddeleri ve ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla, madde toplam test korelasyonu, ölçüt geçerliği ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,85, birinci faktöre ilişkin 0,73, ikinci alt faktöre ilişkin 0,71, üçüncü alt faktöre ilişkin 0,61, dördüncü alt faktöre ilişkin 0,67 bulunmuştur. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenirlilik düzeyinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) dikkate alınır, ölçeğin toplam iç tutarlık ve birinci ve ikinci faktörlere ilişkin güvenirlilik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Ancak üçüncü ve dördüncü alt faktöre ilişkin güvenirlilik katsayılarının bu ölçüte göre biraz düşük olduğu görülmektedir.

Ölçüt geçerliliği için, Ortaöğretim Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeğinin beşinci faktörü (Öğretmen Tutumlarından Bunalma ve Sıkılma) ile Okul Reddi Değerlendirme Ölçeğinin birinci faktörü (Negatif Etkilerden Kaçınmak) arasında negatif yönde, düşük düzeyli, anlamlı ilişki çıkmıştır. ($r=-.20$, $p<0.01$). Ortaöğretim Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeğinin yedinci faktörü (Okulda Yetersizlik) ile Okul Reddi Değerlendirme Ölçeğinin ikinci faktörü (İtici Sosyal Ve Değerlendirici Durumlardan Kaçınmak) arasında negatif yönde, düşük düzeyli, anlamlı ilişki çıkmıştır ($r=-.26$, $p<0.01$). Ortaöğretim Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeğinin birinci faktörü (Okula İlgi Kaybı) ile Okul Reddi Değerlendirme Ölçeğinin birinci faktörü (Negatif Etkilerden Kaçınmak) arasında negatif yönde, düşük düzeyli, anlamlı ilişki çıkmıştır ($r=-.21$, $p<0.01$). Ortaöğretim Öğrencileri Okul Tükenmişliği Ölçeğinin altıncı faktörü (Dinlenme ve Eğlenme Gereksinimi) ile Okul Reddi Değerlendirme Ölçeğinin dördüncü faktörü (Okul Dışı Pekiştirici, Teşvik Aramak) arasında negatif yönde, düşük düzeyli, anlamlı ilişki çıkmıştır ($r=-.16$, $p<0.01$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin okul reddi davranışı göstermelerinin nedenlerini belirlemeye yönelik olarak Kearney ve Silverman (1993) tarafından 16 madde olarak geliştirilen ve 2002 yılında Kearney tarafından revize edilerek 24 madde haline getirilen ORDÖ'nün Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin 24 maddelik halinin Türk öğrenci popülasyonu üzerinde geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. ORDÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analitik yöntemlerden temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Uygulanan analizle sonucunda 24 maddenin özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 alt faktörlü bir yapı oluşturduğu görülmüştür. Her bir alt faktör 6 maddeden oluşmaktadır. Bu dört faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 44,35'ini açıkladığı görülmüştür.

Ayrıca, ORDÖ'nün güvenilirlik çalışmaları sonuçlarına göre, ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı 0,85, alt ölçekler için sırasıyla 0,73, 0,71, 0,61, 0,67 olarak bulunmuştur. Model doğrulayıcı faktör analizinde de doğrulanmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, uyarlama çalışması yapılan ORDÖ'nün geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin üçüncü ve dördüncü faktörler için çok yüksek olmadığı görülmektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda okul reddi değerlendirme ölçeğinin, ilkökul, ortaokul ve lise gibi farklı öğrenci grupları üzerinde uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine tekrar bakılması gerektiği düşünülmektedir. Bu ölçeğin farklı gruplar üzerinde uygulanarak geçerlik ve güvenilirliğin test edilmesi sonucunda geçerlik ve güvenilirlik açısından uygun bulunursa, okul reddi gösteren öğrencilerin davranışlarının nedenlerini anlamada yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın okul reddi nedenlerinin bulunmasıyla, çözümlerin bu alanlarda yoğunlaşmasına katkıda bulunarak okul reddi davranışının azalmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışmanı bu ölçeği okul reddi riski bulunan öğrencilerin tespitinde tarayıcı değerlendirme amaçlı kullanabilir. Böylece okul reddi son aşamaya gelmeden daha önleyici boyutta bu öğrencilerin yalıtılmışlık, göz ardı edilmişlik duyguları ile baş etmelerinde yardımcı olmak adına bireysel görüşmeler yapabilir.

Okul reddinde ailelerin etkisi yadsınmadığı için okul reddinin azaltılmasında aile destek grupları kurularak, aile eğitimleri (özellikle ebeveyn çocuk iletişimi gibi konularda) düzenlenebilir. Ailelerin çocuklarının okula devamları, okul başarılarını takipleri, okulda yaşadıkları olaylar konusunda daha dikkatli izlemesi sağlanabilir.

Okul yönetimi ile işbirliği yaparak okul çevresi ve okul içi okul reddinin oluşmasına neden olan çevresel faktörlerin azaltılması sağlanabilir. Okul psikolojik danışmanları okul reddi ile baş etmek adına mentor (akıl hocası) yöntemini uygulayabilir. Okul reddi riski bulunan öğrencilere okulda gönüllü personel ya da öğrenciden (öğretmen, idareci, sivil memur, üst sınıf öğrenci gibi) mentor seçilir ve bu kişilerin gün içerisinde en az bir kere okul reddi riski bulunan öğrenci ile görüşme, akademik sorumluluklarını yerine getirmede yardımcı olma, okul dışı etkinliklere katılma, okulla ilgili duygularını, yaşantılarını paylaşma konusunda cesaretlendirilme, birbirlerinin güçlü yönlerini açığa çıkarma gibi konularda destek olması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Atkinson, L., Quarrington, B. ve Cyr, J. J. (1985). School refusal: The heterogeneity of a concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(1), 83-101.
- Aypay, A. (2012). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okul Tükenmişliği Ölçeği (OOTÖ). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 773-788.
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253.
- Brown, T. A. (2012). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Dekkers, H. ve Claassen, A. (2001). Dropouts- Disadvantaged By Definition? A Study of The Perspective of Early School Leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 341-354.
- Egger, H. L., Costello, J. E. ve Angold, A. (2003). School Refusal And Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807.
- Hersov, L. (1972) School Refusal. *British Medical Journey*, 3, 102-104.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth*. New York: W. W. Norton and Company.
- Johnson, A. M., Falstein, E. I., Szurek, S. A. ve Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11(4), 702.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235-245.
- Kearney, C. A. ve Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles Of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification*, 28, 147-161.
- Kearney, C. A., Chapman, G. ve Cook, L. C. (2005). Moving From Assessment To Treatment Of School Refusal Behavior İn Youth. *International Journal Of Behavioral Consultation And Therapy*, 1(1), 46-51.
- Kearney, C. A. ve Silverman, W. K. (1993). Measuring The Function Of School Refusal Behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 22, 85-96.
- Kearney, C. A. ve Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 339-354.
- King, N. J. ve Ollendick, T. H. (1989). School refusal: Graduated and rapid behavioural treatment strategies. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23, 213-223.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford press.
- Mcelhinney, J.H., Kunkel, C. R. ve Lucas, A. L. (1970). *Evidences of school related alienation in elementary school pupils*, Paper presented at American Educational Research Association 54th Annual Meeting, March 2-6.
- Partridge, J. M. (1939). Truancy. *Journal Of Mental Science*, 85, 45-81.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şimşek, H., & Katıtaş, S. (2014). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Okula Yabancılaşmanın Çeşitli Değişkenler Açısından. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Tabachnick, B. G. ve Fidell L. S. (2001) *Using multivariate statistics*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Thambirajah, M. S., Grandisom, K. J. ve De-Hags, L. (2008). *Understanding School Refusal: A Handbook For Professionals İn Education, Health And Social Care*. London: Jessica Kingsley.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Warren, W. (1948). Acute Neurotic Breakdown İn Children With Refusal To Go To School. *Arch Dis Child*, 23, 266-272.

EXTENDED SUMMARY

School Refusal Assessment Scale (SRAS-R): Adaptation Study for Turkish High School Students

Education is the big part of human life. In Turkey, compulsory education is 12 years. In these years students face many problems. One of these problems is nonattendance to school. There are a lot of reasons for nonattendance to school. School refusal behaviour is one of them. School refusal behavior is a child-motivated refusal to attend school or difficulty remaining in classes for an entire day (Kearney & Silverman, 1993). School phobia, truancy, school refusal behaviour; all these concepts have their own literature, diagnosis, therapy methods but in Turkey these concepts get involved each other.

The aim of this study is to adapt School Refusal Assessment Scale (SRAS-R) developed by Kearney and Silverman (1993) and revised by Kearney (2002) in a Turkish sample and study its properties of reliability and validity.

METHOD

Study Group

In the present study, study group consisted of 257 students (146 male and 111 female) attending high schools in Polatlı, Ankara. Students in this group were from 9th grade (n=148), 10th grade (n=76) and 11th grade levels (n=33).

Data Collection Instruments

School Refusal Assessment Scale (SRAS-R): School Refusal Assessment Scale Child Form developed by Kearney and Silverman (1993) and revised by Kearney (2002). The original version of SRAS-R is a 16-item self-report instrument. Students rate each item on a 7-point scale. The scale is comprised of four sub-scales (sub-scales: avoidance of general negative affectivity, escape from aversive social/evaluative situations, attention-seeking, pursuit of tangible reinforcement). The original version of the scale contained functional condition scores with adequate test-retest reliability (mean $r = .68$) and concurrent validity. With respect to the latter, negatively reinforced school refusal behavior (functions 1 and 2) was largely associated with internalizing symptoms and diagnoses, and positively reinforced school refusal behavior (functions 3 and 4) was largely associated with externalizing symptoms and diagnoses (Kearney & Silverman, 1993). The revised version of SRAS-R is a 24-item self-report instrument. Students rate each item on a 7-point scale. The scale is comprised of four sub-scales (sub-scales: avoidance of general negative affectivity, escape from aversive social/evaluative situations, attention-seeking, pursuit of tangible reinforcement). The scale contained functional condition scores with adequate test-retest reliability (.68). In addition, negatively reinforced school refusal behavior (functions 1 and 2) was largely associated with internalizing symptoms and diagnoses, and positively reinforced school refusal behavior (functions 3 and 4) was largely associated with externalizing symptoms and diagnoses (Kearney, 2002). Total explained variance for the four factors was 54.3%. A confirmatory factor analysis has also supported the four-factor model of the revised SRAS-C.

Secondary School Burnout Scale (SSBS): School burnout inventory developed by Aypay (2012) and personal data form were used to collect data. SSBS is a 34-item self-report instrument. Students rate each item on a 4-point scale. The scale is comprised of seven sub-scales. For the SSBS, mean correlations for item sets for each functional condition/subscale were between .47 and .86. To get reliability evidence, Cronbach alpha for each functional subscale were .92, .86, .82, .83, .67, .75, .72 ve .72. A series of Confirmatory factor analysis (CFA) was applied to get validity evidences (GFI=0.93, AGFI=0.91, PGFI=0.90, RMSEA=0.05, CFI=0.94). Total explained variance for the seven factors was 61 %.

Procedure and Data Analysis

In this study, initially, the consent for the adaptation of the instrument for Turkish students was obtained from the authors of the original instrument. The instrument was translated into Turkish by four experts. Afterwards, to examine the item equivalence, experts investigated the translations. SPSS 21 th Edition and Lisrell 8.0 were used to analyse datas. Principal component analysis rotated to varimax rotation was used for purpose of obtaining the factor structure. Confirmatory factor analysis was used to determine whether there is a valid model for SRAS-R's factor structure. Item total corelation, criterion validity, Cronbach's alpha was calculated to obtain information about reliability of scale.

FINDINGS

In order to examine the structural validty of the scale CFA was conducted and values obtained ($\chi^2(245) = 499.39$, $\chi^2/sd = 2.074$, NNFI = .91, GFI = .86, CFI = .92 and RMSEA = .064) were found to be at acceptable levels.. It was found that internal consistency realibility was 0,85, for the first sub-factor was 0,73, for the second sub-factor was 0,71, for the third factor was 0,61 and for the fourth factor was 0,67. Criteria for the validity, we have investigated the relationship between the Secondary School Student Burnout Inventory that has a negative, low-level, significant relationship.

DISCUSSION

This adaptation study was studied on High School students. School Refusal Behaviour Assessment Scale – Turkish Version can be studied on different samples like elemantary school, secondary school and other hisgh school students. By using this scale, prevalence of school refusal behavior can be revealed in Turkey. This scale can be pioner for the studies about school refusal behavior in Turkey.