

PAPER DETAILS

TITLE: OKUL REDDİNİN YORDAYICISI OLARAK LİSE ÖĞRENCİLERİNİN EBEVEYNLERİNDEN
ALGILADIKLARI DUYGUSAL İSTİSMAR

AUTHORS: Huri MAY,Rasit AVCI

PAGES: 202-221

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/812485>

**OKUL REDDİNİN YORDAYICISI OLARAK LİSE ÖĞRENCİLERİNİN
EBEVEYNLERİNDEN ALGILADIKLARI DUYGUSAL İSTİSMAR***

Huri MAY

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye
hurimay@msn.com

Orcid ID: 0000-0003-2417-9378

Raşit AVCI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, Türkiye
rasitavci@mu.edu.tr

Orcid ID: 0000-0003-4947-3397

Makale Geliş Tarihi: 20.09.2019 **Makale Kabul Tarihi:** 25.10.2021

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Atıf: May, H. & Avcı, R. (2021). Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal İstismar. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 202-221.

Öz

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar yaşantılarının okul reddini ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul reddi puanlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Afyonkarahisar ili Dinar ilçesinde üç farklı liseden 324 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği ve Ergenler için Algılanan Psikolojik İstismar Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin okul reddi puanlarının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Okul reddi

* - Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

- "Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal İstismar" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek etik ihlallerde "Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Ayrıca makalenin verilerinin toplanması için Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin alınmakla birlikte tez verilerinin 2020 yılı öncesinde toplanması nedeniyle üniversite insan araştırmaları etik kurul izni alınmamıştır.

*Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları
Duygusal İstismar*

ölçeğinden elde edilen puanlar ile ebeveynlerden algılanan duygusal istismar ölçeğinden elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, hem anneden hem de babadan algılanan duygusal istismarın öğrencilerin okul reddi puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı ve okul reddi puanlarına ilişkin varyansın %15'ini açıkladığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul reddi, duygusal istismar, lise öğrencileri.

**EMOTIONAL ABUSE PERCEIVED BY HIGH SCHOOL STUDENTS FROM
THEIR PARENTS AS A PREDICTOR OF SCHOOL REFUSAL**

Abstract

In this study, the predictive role of emotional abuse experienced by high school students on school refusal was investigated. In addition, whether school refusal scores vary by gender and grade was examined. The study group consisted of 324 students from three different high schools in Dinar district of Afyonkarahisar. In the study, School Refusal Assessment Scale and Perceived Psychological Abuse Scale for Adolescents were used as data collection tools. According to the findings of the study, it was determined that students' school refusal scores did not vary by their grade and gender. It was determined that there was a significant positive relationship between the scores of the school refusal scale and the scores of the perceived emotional abuse from the parents scale. According to the results of regression analysis, it was found that perceived emotional abuse from both mother and father significantly predicted school refusal scores and explained 15% of the variance in school refusal scores. Findings were discussed in the light of literature.

Key Words: School refusal, emotional abuse, high school students.

Giriş

Eğitim gelişmekte olan dünyada yaşamın önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de 2012 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Böylece bireyler yaşamlarının büyük bir bölümünü okulda geçirmeye başlamıştır. İnsanlar eğitim hayatı boyunca birçok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Bu problemlerin başında öğrencilerin okula devamlılığı ile ilgili sıkıntılar göze çarpmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) yaptığı çalışmada, 2016-2017 eğitim öğretim yılında orta öğretime devam eden öğrencilerin yirmi gün ve üzeri devamsızlık oranının %29,95 olduğunu ve bu oranın İmam Hatip (%30,96) ve Meslek liselerinde (%39,81) biraz daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Aynı raporda 2016 yılı için belirtilen devamsızlık oranları ise, genel ortaöğretim için %28,7, mesleki ve teknik ortaöğretim için %39,9, Anadolu İmam Hatip liseleri için de %39,0 olduğu tespit edilmiştir. Bu rapordan elde edilen rakamlar okula devamsızlığın bir problem olduğunu göz önüne sermektedir.

Bu problemin üstesinden gelmek amacıyla MEB son sınıfta okuyan ve devamsızlık yapan öğrencileri okul terk davranışlarını ortadan kaldırarak okula devam etmelerini sağlamak amacıyla 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde af çıkarmıştır (MEB, tüm illere bu yazıyı gönderdi: "Devamsızlık" affı, 2019). Benzer şekilde MEB (2018), 2017 idare ve faaliyet raporunda öneri ve tedbirler başlığı altında *"Okul tür ve kademelerinde devamsızlık, sınıf tekrarı ve okuldan erken ayrılma nedenlerinin tespiti için araştırmalar yapılması ve araştırma sonuçları doğrultusunda gerekli tedbirlerin alınması"* gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu da güncel bir sorun olan okul terkini önlemeye yönelik MEB'in kararlar aldığı, bu durumda olan öğrencilerin örgün eğitim hayatlarına devam ederek eğitim hayatında kalmalarına yönelik bir politika sergilediği görülmektedir. Bu kapsamda gerek yukarıda belirtilen rakamlardan gerekse MEB'in yayınlamış olduğu genelgelerden anlaşılabileceği gibi okul reddinin güncel bir sorun olduğu, okul reddini anlamaya yönelik çalışmaların önemli olduğu ve yapılacak bu çalışmaların bu konuda yapılacak önleyici ve müdahale edici çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Okul reddi kavramı ise ayrılık kaygısı, genel kaygı (yaygın anksiyete) veya sosyal kaygıdan ortaya çıkan endişe kaynaklı devamsızlık olarak tanımlanmıştır (Kearney, 2007). Bir başka tanıma göre ise okul reddi; öğrencinin okula gitmeyi ya da okulda kalmayı bazı sebeplerle reddetmesi durumu olarak tanımlanmıştır (Kearney ve Silverman, 1993). Kearney (2003) okul reddini sabahları okula gelirken zorluk çıkarma, tekrarlayan şekilde okula geç kalma, düzenli devamsızlık ve derslerden kaçma, ders yılının belirli dönemlerinde okula devamsızlık ve okula uzun süre devam etmemek şeklindeki eylemleri içerdiğini belirtmektedir. Bu eylemler okul reddinin farklı aşamalarını göstermektedir. Tanımlarda belirtildiği gibi okul reddi, okula gitmeyi reddetme ve daha sonraki süreçte öğrencinin eğitim-öğretim hayatını sonlandırması ile karşımıza gelebilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda okul reddinin nedenleri şu şekilde ifade edilmişlerdir: Öğrenci ebeveynin dikkatini çekmek için, okul dışı etkinlikleri okuldan daha cazip bulduğu için, okul kaynaklı uyaranların negatif duygular üzerine artırıcı etkisinden kaçmak için (depresyon, kaygı gibi) ya da okulda arkadaş edinmede veya sınıfta başkalarıyla konuşmada zorluk çektiği zamanlarda okulu reddedebilir (Kayacı, Kaynak ve Kan, 2016).

Aslında okul reddi pek çok nedenden kaynaklanabileceği gibi, yukarıda belirtilen devamsızlık türlerini içererek aynı zamanda ayrılık kaygısı, sosyal kaygı, sosyal fobi ve davranış bozukluğu gibi pek çok kavramı kapsayan çatı bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Kearney, 2003). Kearney (2008) okul reddinin kaygı temelli olarak devamsızlık yapma anlamına geldiğini ve bunun da ayrılma kaygısı, genel kaygı (yaygın anksiyete) ve sosyal kaygıya karşılık gelebildiğini belirtmektedir. Okul reddi gelişim riski olan gençlerde okula gidecekleri zaman karın ağrısı, kusma ishal baş ağrısı, baş dönmesi, sık idrara çıkma, yürüme güçlüğü, sırt ağrısı, boğaz ağrısı, yüz renginin solması, terleme gibi kaygıya bağlı fizyolojik

belirtiler görülebilir. Okul reddi ile ilgili kaygı yaşayan çocukların ortak bilişsel özelliklerine bakıldığında; genellikle okula gitme konusunda gerçek dışı korkularının olduğu söylenebilir. Ayrıca çocuklar okulda yaşadıkları kaygı durumlarını abartabilir ve bu konuda baş etme yeteneklerini küçümseyebilir (Heyne, King, Tonge ve Cooper, 2001).

Okul reddinin ortaya çıkmasıyla çocuğun kendisi ile ilgili risk faktörleri, akran gruplarıyla ilgili risk faktörleri, okul ortamından kaynaklanan risk faktörleri, toplumdan kaynaklanan risk faktörleri ve ebeveyn ve aile faktörlerinin ilişkili olduğu görülmektedir. Kearney ve Albano'ya (2018) göre, ebeveyn faktörleri, yetersiz ebeveynlik becerilerine sahip olma, öğrencinin okul performansı ve akademik başarısıyla ilgili düşük beklentiye sahip olma, ailede ebeveynlerin çocuğa kötü davranması, ebeveynlerin psikopatolojisi, okul idarecileri düşük düzeyde iletişim, ebeveynlerin ya da akrabaların daha önce okulu bırakma davranışı göstermesi, ebeveynlerin çocukların eğitime düşük düzeyde dahil olması ve süpervize etmesi gibi faktörler yer almaktadır. Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise, ailede şiddete maruz kalmalarının, aile içinde kötü davranılmasının, aile içinde geçimsizlik yaşanmasının, ailenin parçalanmasının ve ailenin düşük eğitim seviyesine sahip olmasının lise öğrencilerinin okula devamsızlık yapmasıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Pehlivan, 2006). Bu çerçevede aile, yukarıdaki pek çok kavramı içinde barındırabilen ebeveynlerin uyguladığı duygusal istismar ile okul reddi davranışları arasındaki ilişkinin Türk kültüründe anlaşılması ve ortaya çıkarılması literatüre katkı sağlayabilir. Bu araştırmadan elde edilen bilgilerin gerek alanda çalışan uygulamacılara gerekse bu konuları üzerine araştırmalar yapan araştırmacılara ışık tutacağı değerlendirilebilir.

Okul reddi ile ilişkili olduğunu düşünülen duygusal istismar kavramına bakmak gerekirse; duygusal istismar, çocuğun arzularının sürekli ötelenmesi, sosyal ilişkilerinden mahrum bırakılması, çocuktan yaşına uygun olmayan taleplerde bulunulması ve yalnız bırakılabileceği konusunda ebeveynleri tarafından sürekli tehdit edilmesi olarak tanımlanmıştır (Turhan, Sangün ve İnandı, 2006). Başka bir ifadeyle duygusal istismar; çocuğun ebeveyni ya da çevresinde bulunan diğer yetişkinler tarafından çocuğa saldırganca davranılması, çocuğun eleştirilmesi, aşağılanması ve çocuğun sevgi ihtiyacının karşılanmaması olarak tanımlanmaktadır (Erkman, 1991).

İstismarın pek çok türü olmasına karşın, günümüzde en yaygın türlerinden biri duygusal istismardır. Duygusal istismar çocukların hayatında sıklıkla karşılaşılan ve onlara en yıkıcı zararı veren istismar türlerinden biridir (Wright, 2007). Thompson ve Kaplan (1996) özellikle erken yıllarda duygusal istismara maruz kalmanın, çocuklarda davranışsal, gelişimsel ve sosyal bozukluklar görülmesiyle ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bu çocuklarda ortaya çıkan içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının yanı sıra, sosyal ilişkilerde sıkıntılar, intihar girişimi ve öz saygıda düşme gibi pek çok sorun ile karşılaşıldığı gözlenmiştir (Mullen, Martin ve Anderson, 1996). Ayrıca bu çocuklarda aileden uzaklaşma, stresli olma, kendini

değersiz hissetme, uyumsuz ve saldırgan davranışlar sergileme ve bağımlı kişilik geliştirme gibi sorunların ortaya çıktığı görülmüştür (Tıraşçı ve Gönen, 2007). Yine bu çocuklarda, bilişsel kapasiteleri yeterli olmasına karşın, *öğrenme güçlüğü* ya da *dikkat dağınıklığı* gibi sorunların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir (Paavilainen ve Tarkka, 2003). Okul reddi ve duygusal istismarın sonuçlarına baktığımızda, her iki kavramın etkilerinin birbiriyle bağlantılı olduğu görülmekte ve bireyin gelişimine büyük zararlar vereceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan okul korkusu yaşayan ve yaşamayan çocukların ebeveynleri ile yapılan çalışmada, gerek annelerin gerek ise babaların kontrol grubunda yer alan anne babalara göre daha fazla psikopatoloji görüldüğü ve okul korkusu olan çocukların tümünün ebeveynlerinde bunaltı bozukluğu olduğu saptanmıştır (Özcan, Kılıç ve Aysev, 2006). Bu araştırmadan yola çıkarak; evde ruhsal bozuklukları olan ebeveynlerle büyüyen gençlerin, okulu reddetme oranlarının sağlıklı ebeveynlerle büyüyen gençlere göre daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ruhsal sorunları olan ebeveynlerin çocuklarını ruhsal sorunları olmayan ebeveynlere göre daha çok duygusal istismara maruz bırakabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda da okul reddi ve duygusal istismar kavramının pozitif yönde ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ebeveyni tarafından hor görülen, sevgiye muhtaç ve sürekli aşağılanan çocuğun, yer yer veya sürekli okuldan uzaklaşabileceği ifade edilmektedir. Çünkü duygusal istismara maruz kalmış çocuk arkadaşlık ilişkileri kurmada zorluk yaşayabilir. Bu çocuklar diğer çocuklara göre daha çok *zorba davranışa* ya da *akran baskısına* maruz kalabilirler. Öğrenci için yaşanan bu olumsuz durumların sıklığı arttığında öğrencinin okulu bırakabileceği savunulmaktadır (Özgü, 2015).

Sonuç olarak öğrencilerin okul retlerinin anlaşılmasına ve önlenmesine yönelik rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının genişletilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sonucunda veli-sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı işbirliğinde, öğrencinin okulu reddetmesinin önlenmesine ve böylelikle öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamını sürdürmesine yönelik yeni bilgiler ortaya çıkarması da beklenmektedir. Öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarında kalması, toplumsallaşma sürecini kolaylaştırarak, daha az uyum problemleri yaşamalarını sağlayabilir. Tüm bu bilgilerden hareketle bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Araştırma Soruları:

- 1- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul reddi puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 2- Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul reddi puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğrencilerin ebeveynlerden algıladıkları duygusal istismar okul reddi puanlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada duygusal istismar ve okul reddi arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada, iki ya da daha fazla değişken arasında değişim varlığını belirlemek veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılan genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu olarak Afyonkarahisar ili Dinar ilçesinde yer alan üç liseden rastgele öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin yaş aralığı 14 ile 18 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 16'dır. Araştırma kapsamında 324 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak aykırı uç değerler analizi ile veri silme işlemi yapılmıştır ve kalan örneklem sayısı 297 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların öğrencilerin %40,1'i erkek, %59,9'u kız öğrencidir. Öğrencilerin sınıfları incelendiğinde ise, %12,4'ünün dokuzuncu sınıf, %27'sinin onuncu sınıf, %22,5'inin on birinci sınıf, %24,9'unun on ikinci sınıf öğrencisi olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların cinsiyetini, sınıf düzeylerini, yaşlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ergenler için Algılanan Psikolojik İstismar Ölçeği:

Ergenler için Algılanan Psikolojik İstismar Ölçeğinin farklı çalışmalarda geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir (Alantar, 1989; Çeşmeci, 1995; Kılınc, 1999; Vardar, 1994). Erkman ve Görkem (2012) tarafından ilk kısa form çalışması yapılan ölçeğin, ikinci kısa form çalışması Arslan ve Kabasakal (2014) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Arslan ve Kabasakal (2014) tarafından yapılan kısa form kullanılmıştır. Dörtlü Likert tipinde derecelendirilen ölçek, 32 maddeden oluşmakta ve ölçekten alınan yüksek puan, algılanan psikolojik istismarın fazla olduğunu göstermektedir. Ölçekte aynı maddeler hem anneler hem de babalar için uygulanmaktadır. Ölçeğin uygulandığı yaş aralığı 15-19'dur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı anne formu için .88; baba formu için de .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen Cronbach alfa değeri anne formu için .71, baba formu için ise .65 olduğu bulunmuştur.

Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği:

Kearney ve Silverman (1993) tarafından geliştirilmiş ve Kearney tarafından (2002) gözden geçirilmiş olan "Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formunun (ORDÖ)" Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Kayacı, Kaynak ve Kan (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin dört boyutu mevcuttur (Kearney ve Silverman, 1993). Yedili Likert tipinde derecelendirilen ölçek, dört boyutludur ve ortaöğretim öğrencilerine uygulanabilmektedir. Hiçbir zaman (0) ile her zaman (6) arasında derecelendirilen ölçek, 24 maddeden oluşmaktadır (Kearney, 2002).

Ayrıca ölçekte ters madde kullanılmamıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, tüm ölçek için .85'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, öğrencilerin okul reddinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa kat sayısı ise .82'dir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanması için öncelikle ölçekleri geliştiren ya da uyarlayan yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin (Sayı: 86649407-605.01-E.5091583) alındıktan sonra, bu okullarda öğrenim gören öğrencilere Okul Reddi Değerlendirme Ölçeği ve Ergenler için Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği birinci araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci sorusunu test etmek için bağımsız gruplar için t testi analizi, ikinci sorusunu test etmek için tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu çerçevesinde okul reddi ve algılanan psikolojik istismar puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca algılanan psikolojik istismar puanlarının okul reddi puanlarını yordayıp yordamadığı da standart çoklu regresyon analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Bulgular

Araştırma Sorusu 1: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okul reddi puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre, okul reddi puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı, Bağımsız Gruplar için t testi analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Okul Reddi Ölçeği Puanlarına ilişkin t-Testi Sonucu

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p
Okul reddi	Kız	178	53.19	22.20	1.359	281.973	.175
	Erkek	119	56.41	18.35			

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre, okul reddi ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($t=1.359$; $p>.05$).

Araştırma Sorusu 2: Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul reddi puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul reddi ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Okul Reddi Ölçeğinden Aldıkları Puanların n , $\bar{x}$, Ss Değerleri

Değişken	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss
Okul reddi	9. Sınıf	49	59.29	19.55
	10. Sınıf	90	53.33	21.04
	11. Sınıf	75	54.37	19.13
	12. Sınıf	83	52.98	22.48

Tablo 2’de görüldüğü gibi 9. sınıf ($\bar{x}= 59.29$) öğrencilerinin okul reddi ölçeğinden aldıkları puanların 10. ($\bar{x}= 53.33$), 11. ($\bar{x}= 54.37$) ve 12. ($\bar{x}= 52.98$) sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre okul reddi puanları arasında görülen bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine göre Okul Reddi puanlarına ilişkin Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf	1441.216	3	480.405	1.115	.343
Hata	126265.792	293	430.941		
Toplam	127707.008	296			

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrencilerin sınıf düzeyine göre okul reddi puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($F= 1.115$; $p>.05$).

Araştırma Sorusu 3: Öğrencilerin ebeveynlerden algıladıkları duygusal istismar okul reddi puanlarını yordamakta mıdır?

Araştırmada regresyon analizine geçilmeden önce değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Ebeveynlerden Algılanan Duygusal İstismar ve Okul Reddi Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin $\bar{x}$, ss, Çarpıklık, Basıklık ve Korelasyon Değerleri

Ölçekler	1	2	3
1- Okul Reddi Ölçeği	1		
2- Babadan Algılanan Psikolojik İstismar	0.33**	1	
3- Anneden Algılanan Psikolojik İstismar	0.35**	0.53**	1
$\bar{x}$	54.48	55.65	61.33
SS	20.77	12.75	10.05
Çarpıklık	.153	.501	.536
Basıklık	-.142	-.446	-.012

* $p < 0.01$; N=297

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin okul reddi puanları ile babadan algılanan psikolojik istismar puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.33$; $p<.01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul reddi puanları ile anneden algılanan psikolojik istismar puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.35$; $p<.01$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak babadan algılanan psikolojik istismar ile anneden algılanan istismar arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r=.53$; $p<.01$) anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında, ilişki değerlerin orta düzeyde olduğu görülmekte bu da değişkenler arasında çoklu bağıntı (multicollinearity) sorunu olmadığını göstermektedir. Ayrıca çoklu bağıntı sorunu olup olmadığını değerlendirmek için tolerans değerine ve varyans büyüme faktörü (VIF) incelenmiş, tolerans değerinin 0.2'den büyük (.721) VIF değerinin ise 10'dan küçük (1.386) olduğu belirlenmiştir. Değişkenlere ait basıklık çarpıklık katsayıları incelendiğinde, hem çarpıklık katsayılarının hem de basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerler değişkenlerin normal dağılım sınırları içerisinde olduğunu göstermektedir.

Algılanan psikolojik istismar ölçeği anne formu ve baba formu puanlarının okul reddi değerlendirme ölçeği çocuk formu puanlarını yordayıp yordamadığını incelemek için standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Okul Retlerinin Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	6.026	7.078		0,851	.395		

*Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları
Duygusal İstismar*

Anneden Algılanan Psikolojik İstismar	.495	.131	.240	3.780	.000	.169	.180
Babadan Algılanan Psikolojik İstismar	.325	.103	.199	3.144	.002	.204	.204

$$R=.384; R^2=.148; F_{(2-294)} = 25.457, p=.000$$

Tablo 5’de görüldüğü gibi, regresyon modelinin anlamlı olduğu ve anne ve babadan algılanan duygusal istismarın öğrencilerin okul reddi puanlarının varyansının %15’ini açıkladığı bulunmuştur. Hem anneden algılanan duygusal istismarın ($\beta = .24$) hem de babadan algılanan duygusal istismarın ($\beta = .20$) öğrencilerin okul reddi puanlarını olumlu yönde yordadığı görülmektedir. Öğrencilerin anne ve babadan algıladıkları duygusal istismar arttıkça okul retlerinin arttığı saptanmıştır.

Tartışma ve Yorum

Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin okul reddi puanlarının, cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, literatürden elde edilen çalışmalar ile tutarlık göstermektedir (Kearney, 2001, 2008; Kearney ve Albano 2004; Kearney ve Sims, 1997; Özgü, 2015; Tekin, Erden, Şirin, Ayva ve Büyüköksüz, 2018; Gonzálvez, Inglés, Kearney, Vicent, Sanmartín, García-Fernández, 2016). Bu doğrultuda Maric, Heyne, Hous, Widenfelt ve Westenberg (2012) tarafından 11-17 yaş aralığında 231 ergen üzerinde yapılan başka bir çalışmada da okul reddinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bildirmişlerdir. Tekin ve diğerleri (2018) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada okul reddinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. Benzer şekilde bir başka çalışmada da okul reddinin ortaokul öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bildirilmiştir (Özgü, 2015). Bununla birlikte literatürde az sayıda da olsa, cinsiyetler arasında okul reddi puanlarının farklılaştığını bulan çalışmalarda mevcuttur (Bahalı, Tahiroğlu ve Avcı 2009). Bahalı ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada okul reddi puanlarına bakıldığında erkeklerin kızlara göre daha yaygın olarak okulu reddettikleri görülmüştür. Bu kapsamda Bahalı ve diğerleri (2009) araştırmalarıyla bu çalışmadan elde edilen bulgular çelişmektedir. Ancak bu çalışmadan da görüldüğü gibi lise öğrencileri arasında okula devamsızlık yapma, gitmek istememe ve okulu terk etme davranışlarının cinsiyetler açısından farklılaşmadığı görülmektedir.

Bahalı ve diğerleri (2009) tarafından okul reddi olan ilkokul çocuklarıyla yaptıkları çalışmada, bu araştırma bulgularının aksine erkek çocukların okulu daha fazla reddettiği saptanmıştır. Türkiye’de ailelerin erkek çocuklarının eğitime verdikleri önemin daha fazla olması gibi sosyokültürel etmenlerle açıklanabilir. Ayrıca erkek öğrencilerin genellikle akademik başarılarının düşük olması ile ilgili olabilir.

Araştırma bulgularının farklılık göstermesinin sebebi, araştırmaların yapıldığı grupların yaş ortalamaları olabilir. Bahalı ve diğerlerinin (2009) çalışması, kliniğe başvuran 5-17 yaş aralığındaki çocuk ve ergenler üzerinde yapılmasına karşın bu çalışmanın yalnızca lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesi iki araştırmanın çalışma gruplarını kısmen farklılaştırdığı söylenebilir.

Bu araştırmada lise öğrencilerinin okul reddi puanlarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul reddi ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Literatür incelediğinde bu çalışmadan elde edilen bulgunun, Aslan (2018) ve Gümüştas ve diğerlerinin (2014) ve Gonzálvez, Inglés, Kearney, Vicent, Sanmartín, García-Fernández, (2016) çalışmalarından elde edilen bulgular ile örtüştüğü görülmektedir. Özgü (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf düzeylerine göre, öğrencilerin okul reddi puanlarının farklılaşmadığını bulmuştur. Bu kapsamda elde edilen sonuç okul reddinin her hangi bir sınıf düzeyine bağlı olarak görülmediği ve her sınıf düzeyindeki öğrencide görülebileceği ifade edilebilir.

Bununla birlikte Şimşek (2011) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise, öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta ve en fazla üçüncü sınıflarda görülmektedir. Bu sonuçlar lise üçüncü sınıfların okulu bırakma eğilimi bakımından kritik bir dönem olduğunu göstermekte; Kayıkçı ve Sayın'ın (2010) lise öğrencilerinde sınıf düzeyinin yükselmesi ile okula ilişkin memnuniyetin azalması araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Diğer taraftan okul terki konusunda yapılan bir çalışmada da dokuzuncu sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha fazla okul terki davranışı gösterdikleri belirlenmiştir (Yorğun, 2014). National Center for Education Statistics (2006) verilerine göre okul reddi sınıf değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir. Arendt, Hougaard ve Thastum (2014) ve Görmez ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışma verilerine göre ise okul reddi ve ayrılma anksiyetesi kavramı arasındaki ilişki yaşa göre anlamlı farklar içermektedir. Çocuktaki okul reddine bağlı ayrılık kaygısı ilerleyen yaşlarda azalmaktadır. Ayrıca Arendt ve diğerleri (2014) ve Orgilés, Méndez, Espada, Carballo ve Piqueras (2012) tarafından yapılan başka bir çalışmada yaş ilerledikçe okul reddine bağlı sosyal kaygı bozukluğunun arttığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak okul reddinin ayrılık kaygısı, genel kaygı ve sosyal kaygıdan ortaya çıkan endişe kaynaklı devamsızlık olarak düşünüldüğünde, bu kaygının devam etmesi ile farklı sınıflarda görülebileceği düşünülebilir. Yukarıda belirtilen öğrencilerin okulu bırakma eğilimleri ya da devamsızlık yapma gibi kavramlar ekonomik nedenler gibi pek çok faktöre bağlı olarak gerçekleşebilir. Ancak dikkate alınması gereken şey ise, literatürde öğrencilerin okul retlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen çalışmaların sonuçlarının çelişkili olduğudur. Öğrencilerin okul retlerinin kültürel farklılıklara, sosyo-ekonomik düzey farklılıkları gibi bir takım değişkenlere bağlı olarak gerçekleşebileceği düşünülebilir. Öğrencilerin okul reddi davranışlarının sınıf düzeylerine göre daha iyi anlaşılabilmesi için daha fazla araştırma yapmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

*Okul Reddinin Yordayıcısı Olarak Lise Öğrencilerinin Ebeveynlerinden Algıladıkları
Duygusal İstismar*

Araştırmanın sonucunda lise öğrencilerinin anne ve babadan algıladıkları duygusal istismarın öğrencilerin okul reddi puanlarını yordadığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç literatürde Özdemir (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ergenlerin Riskli Davranışlar Ölçeği'nin alt boyutu olan okul terki ile çocukluk dönemi duygusal istismar yaşantıları arasındaki düşük düzeyde olumlu yönde ilişki olduğunu bulduğu çalışma ile tutarlık göstermektedir. Öğrencilerin okula gitmemeleri ve okulu bırakmalarını içeren bir kavram olan okul terki, okul reddinin alt boyutlarından birini oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile ilgili literatürde anne babadan algılanan duygusal istismarın benlik saygısı (Arslan, 2015), depresyon ve kaygı (Spertus, Yehuda ve Wong 2003), psikolojik sağlamlık (Arslan, 2016), düşük problem çözme becerisi (Arı ve Seçer, 2003), akademik başarısızlık (Hart, Brassard ve Karlson, 1996), kendini kabul etmede zorlanma (İşmen, 1993), zayıf arkadaş ilişkileri (Ammerman ve Hersen, 1990) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Bir çalışmada ise, ergenlerin duygusal istismar yaşantılarının kural dışı davranışları yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bulut-Ateş ve Çeçen-Eroğul, 2017). Elde edilen sonuçlar genel olarak literatürdeki sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Bu çerçevede Taşdelen (1995) yaptığı bir çalışmada ise, lise öğrencilerinin duygusal istismarı ile gençlerin öz kavramları, sürekli kaygı düzeyleri, duygusal ve davranışsal sorunları ve akademik başarıları ile anlamlı ilişkiler halinde olduğunu belirtmiştir. Aslan (2015) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise duygusal istismar yaşantısı olan bireylerin birçok duygusal ve davranışsal sorunları yaşadıklarını gözlenmiştir. Aynı şekilde duygusal istismara maruz kalma ile bireylerin daha fazla problem davranışlara yönelmeleri arasında ilişki olduğu görülmektedir (Iwaniec, Larkin ve McSherry, 2007). Duygusal istismara maruz kalan çocuklarda psikolojik uyumsuzluk, depresyon, düşük özgüven, sosyal açıdan olumsuz davranış, saldırganlık, güvenme ve başarısızlık gibi çeşitli olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Brassard, Hart ve Hardy, 1993).

Aile bir yandan çocuklara gelişim sürecinde güvenli bir ortam sağlaması gerekirken diğer taraftan da duygusal istismar gibi yaşantılar için risk oluşturan bir organizasyondur. Ailede çocukların bakımından sorumlu olan annelerin, çocuk yetiştirme sürecinde karşılaştıkları sorunları çözme konusunda yetersizlik yaşamalarından dolayı istismar uyguladıkları görülmektedir (Güler, Uzun, Bozta ve Aydoğan, 2002). Evde annesi ya da babası tarafından duygusal olarak istismar edilen yok sayılan ergen, ebeveynin dikkati çekmek için bazen ailesinde bulamadığı sevgiyi arkadaş çevresinde bulduğu için arkadaş kurbanı olabilir ve okulu bırakabilir. Bu kapsamda Özdemir (2018) lise öğrencilerinin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile ergenlerin riskli davranışlarındaki ilişkide sapkın akranların aracılık rolü olduğunu bildirmiştir. Dolayısıyla evde ebeveynleri tarafından istismar yaşantısı geçiren ergenlerin sapkın akran gruplarıyla daha güçlü ilişkiler kurdukları ve böylelikle okul terkinin de içinde yer aldığı riskli davranışlar gösterebilir. Bazen de akademik olarak evde yeterince desteklenmeyen çocuk, okulda başarısız olabilir ve okulu terk edebilir. Çocuğun ailesiyle kurduğu iletişim yolu çoğu zaman sağlıklı olmayabilir ve ailesinden zaman zaman uzaklaşmasıyla sonuçlanabilir. Sağlıklı iletişim kurmayı bilmeyen genç

arkadaşlarıyla da iletişim kuramayabilir. Bozdemir ve Gündüz (2016) çocukluk çağı örselenme yaşantılarından biri olan duygusal istismarın, üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Duygusal zekanın karşıdaki bireylerle ilişkiler kurabilmede en önemli değişkenlerden biri olduğu değerlendirildiğinde, bu öğrencilerin hem sapkın akran gruplarına dahil olabileceği hem de bazen okulda yalnız kalarak zayıf arkadaş ilişkileri nedeniyle okuldan uzaklaşabileceği ve okulu reddedebileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada hem anneden hem de babadan algılanan duygusal istismarın, lise öğrencilerinin okul reddi eğilimlerini açıklamasına karşın, anneden algılanan duygusal istismarın okul reddini yordama beta katsayısının babadan algılanan duygusal istismarın okul reddini yordama beta katsayısına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu Şimşek ve Cenkseven-Önder (2011) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlarla dolaylı olarak tutarlık göstermektedir. Şimşek ve Cenkseven-Önder (2011) cinsiyet etkisi kontrol edildiğinde, lise öğrencilerinin anneden algıladıkları duygusal istismarın davranış problemlerini yordadığını ancak babadan algıladıkları duygusal istismarın ise yordamadığını bildirmişlerdir. Bu çalışmada da her iki ebeveyninden algılanan duygusal istismar okul reddini açıklamasına rağmen, anneden algılanan duygusal istismara göre babadan algılanan duygusal istismar daha az açıklamaktadır.

Annelerin çocuk bakımıyla ilgili sorumluluk almaları, evdeki diğer sorumluluklarla da birleşince duygusal olarak tükenmeleri ve bu tükenmişliklerini çocuklara öfke patlamaları gibi davranışlar sergileyerek duygusal istismara dönüşebilmektedir. Özellikle ergenlik dönemi annelerin yoğun zaman geçirdikleri ve ilgilendikleri çocuklarıyla etkileşimlerinde yapısal değişimlere gereksinim ortaya çıkarmaktadır. Örneğin bir anne 10-15 yaş aralığındaki bir ergene 6-10 yaş aralığındaki bir çocuğa davrandığı gibi davranmamaktadır. Dolayısıyla annelerin bu değişime ayak uyduramaması, ergenlerin kimlik kazanımı sürecinde anne ile güç mücadelesine girmeleri ve bunun doğal sonucu olarak ebeveyn becerilerinde yetersizlik yaşamaları anneden algılanan duygusal istismarı arttırarak okul reddi gibi davranışları da beraberinde getirebilir. Bu kapsamda babaların çocuk yetiştirme ile ilgili daha az sorumluluk aldıkları düşünüldüğünde, babalar bu çatışmalar ile daha az karşılaşmakta aile içinde ebeveyn-ergen çatışmasında annenin daha fazla rol oynadığı ve algılanan duygusal istismarın da daha fazla etkilediği düşünülebilir.

Sonuç olarak bu araştırmadan öncelikle lise öğrencilerinin okul retlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. İkinci olarak öğrencilerin sınıf düzeylerine göre okul retlerinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Son olarak da anne ve babadan algılanan duygusal istismarın öğrencilerin okul retlerini yordadığı bulunmuştur. Lise öğrencilerinin evde duygusal olarak istismara maruz kalmaları arttıkça okul reddi gelişim riskleri de artmakta, öğrenciler okula karşı olumsuz tutum geliştirmektedir.

Tüm bu bilgilerden hareket ile bu araştırma sonucunda, aşağıdaki öneriler yapılabilir. Öncelikle bu çalışma Afyonkarahisar'ın Dinar ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı illerde, farklı okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde

gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada okul reddi ile ebeveynlerden algılanan duygusal istismar değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda öğrencilerin okul retlerinin bireysel (kişilik özellikleri vs.) ve çevresel (öğretmenler, akran zorbalığı, mahalle vs.) kaynaklarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öğretmenin koruyucu rolünün tersine istismar edici rolünün de olabileceği düşünüldüğünde, öğretmen tarafından uygulanan duygusal istismar ile okul reddi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar yapılabilir. Uygulama açısından ise, okul reddi gösteren öğrencilerle gerçekleştirilecek görüşmelerde, öğrencilerin evde duygusal istismara maruz kalıp kalmadıklarına yönelik sorular hazırlanarak bu konuda bilgi edinilebilir. Ayrıca etkili ebeveyn çocuk iletişimini gerçekleştirmek için koruyucu ve önleyici tarzda grup psikoeğitim çalışmaları hazırlanarak uygulanabilir.

Kaynakça

- Arı, R. ve Seçer, Z. Ş. (2003). Farklı ana baba tutumlarının çocukların psikososyal temelli problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 451–456
- Arendt, K., Hougaard, E., & Thastum, M. (2014). Psychometric properties of the child and parent versions of Spence Children's Anxiety Scale in a Danish community and clinical sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(8), 947-956. doi:10.1016/j.janxdis.2014.09.02
- Alantar, M. (1989). *Psychological maltreatment: An attempt of its definition by experts and its assessment among a group of adolescents*, (Unpublished Thesis). Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies for Social Sciences: İstanbul.
- Ammerman, R. T., & Hersen, M. (1990). Research in Child Abuse and Neglect: Current Status and An Agenda for The Future. Newyork and London: Children At Risk. Plenum Press
- Arslan, G. (2015). Psikolojik istismar, psikolojik sağlamlık, sosyal bağlılık ve aidiyet duygusu arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 47-58.
- Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse & Neglect*, 52, 200-209.
- Aslan, M. (2018). 8-14 yaş grubu öğrencilerde anksiyete duyarlılığı ile okul reddi arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Mersin.
- Arslan, G. ve Kabasakal, Z. (2014). Ergenler için Algılanan Duygusal/Psikolojik İstismar Ölçeği kısa formu-II: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 491-510.
- Bahalı, K., Tahiroğlu, A., ve Avcı A. (2009). Okul reddi olan çocuk ve ergenlerin klinik özellikleri, *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10, 310-317.

Bozdemir, F. ve Gündüz, B. (2016). Bağlanma stilleri, anne baba tutumları ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının duygusal zekâ ile ilişkileri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1797-1814. doi:10.14687ijhs.v13i.3700

Brassard, M. R., Hart, S. N., & Hardy, D. B., (1993). The psychological maltreatment rating scales. *Child Abuse and Neglect*, 17(6), 715-729. doi: 10.1016/S0145-2134(08)80003-8

Bulut Ateş, F ve Çeçen-Eroğlu, A. (2017). Ergenlerde görülen kuraldışı davranışların yordanmasında anne-baba evlilik çatışması ve çocukluk örselenme yaşantılarının rolü . *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (3), 171-183.

Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemAkademi

Çeşmeci, M. (1995). Further reliability and validity study of the perception of psychological maltreatment inventory for adolescents. (Unpublished master's thesis), Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies for Social Sciences: İstanbul.

Erkman, F. (1991, Haziran). Çocukların duygusal ezimi. Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması Kongresinde sunulmuştur, Ankara

Erkman, F. ve Görkem, E. (2012). A Perceived Emotional Abuse Inventory: Development of the short form (POPMIFA –Short form), Paper presented Child Abuse and Neglect Prevention Conference in İstanbul

González, C., Inglés, C.J., Kearney, C.A., Vicent, M., Sanmartín, R., García-Fernández, J.M. (2016) School Refusal Assessment Scale-Revised: Factorial invariance and latent means differences across gender and age in Spanish children. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-101. doi: 0.3389/fpsyg.2016.02011

Görmez, V., Kılınçaslan, A., Cahid O.A., Ebesutani, C., Kaya, İ., Ceri, V., Nasıroğlu, S., Mekiya, F. & Chorpita, B. (2017). Psychometric properties of the Turkish version of the Revised Child Anxiety and Depression Scale – Child Version in a clinical sample, *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 27(1), 84-92, doi:10.1080/24750573.2017.1297494

Güler, N., Uzun, S., Bozta, Z. ve Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3), 128-134.

Gümüştaş, F., Yulaf, Y., ve Gökçe, S. (2014). Çocuk ve ergenlerde okul reddi davranışının nedenlerinin incelenmesi, *Marmara Medical Journal*, 27, 27-31. doi: 10.5472/MMJ.2013.03119.1.

Hart, S. N., Brassard, M. R., & Karlson, H. C. (1996). Psychological maltreatment. In J. Briere, L. Berliner, J. A. Bulkley, C. Jenny, & T. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (pp. 72-89). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Heyne, D., King, N.J., Tonge, B.J., & Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Paediatr Drugs*, 3, 719-732. doi: 10.2165/00128072-200103100-00002

Iwaniec, D., Larkin, E., & McSherry, D. (2007). Emotionally harmful parenting. *Child Care in Practice*, 13(3), 203–220.

İşmen, E. (1993). Duygusal istismarın liseli ergenlerin kendini kabul seviyelerine etkisi, (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Kayacı, Ü., Kaynak, S. ve Kan, A. (2016). Okul reddi değerlendirme ölçeği çocuk formunun Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6, 91-100.

Kayıkçı, K. ve Sayın, Ö. (2010), Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 207-223.

Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The school assessment scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85–96.

Kearney C. A., & Sims K. E. (1997). A clinical perspective on school refusal in youngsters. *Psychotherapy in Practice*, 3(1), 5-19.

Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.

Kearney, C. A. (2002). Case study of the assessment and treatment of a youth with multifunction school refusal behavior. *Clinical Case Studies*, 1(1), 67-80.

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(1), 53-61.

Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471.

Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2018). *When children refuse school: Therapist guide*. New York: Oxford University Press.

Kılınç, H. (1999). *The partial norm study of the Perception of Psychological Maltreatment Inventory for adolescents*, (Unpublished Thesis). Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies for Social Sciences: İstanbul.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and uninvolved families. *Child Development*, 62, 1049–1065.

Maric, M., Heyne, D., De Heus, P., Van Widenfelt, B., & Westenberg, P. (2012). The Role of Cognition in School Refusal: An Investigation of Automatic Thoughts and

Cognitive Errors. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 40(3), 255-269. doi:10.1017/S1352465811000427

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretimde devamsızlık ve okulu terk riski durum saptaması ve ihtiyaç analizi. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2017 idare ve faaliyet raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB, tüm illere bu yazıyı gönderdi: "Devamsızlık" affı. (2019, Mayıs). Hürriyet Gazetesi Haber Bülteni Erişim adresi <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/meb-tum-illere-bu-yaziyi-gonderdi-devamsizlik-affi-41244462>

Mullen, P. E., Martin, J.L., ve Anderson, J.C. (1996). The longterm impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: A community study. *Child Abuse & Neglect*, 20, 7-21. doi: 10.1016/0145-2134(95)00112-3

National Center for Education Statistics (NCES) (2006). *The condition of education*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Orgilés, M., Méndez, X., Espada, J., Carballo, J., & Piqueras, J. (2012). Anxiety disorder symptoms in children and adolescents: Differences by age and gender in a community sample. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 5, 115-120. doi: 10.1016/j.rpsm.2012.01.005

Özcan, Ö., Kılıç B. G., Aysev, A. (2006). Okul korkusu yakınması olan çocukların ana babalarında ruhsal bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(3), 173-180.

Özdemir, S. (2016). *Ergen riskli davranışlarının akran zorbalığı, örselenme yaşantıları ve psikolojik sağlamlık ile ilişkisinde sapkın arkadaşların aracı etkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.

Özdemir, S. (2018). Ergen riskli davranışlarının akran zorbalığı, örselenme yaşantıları ve psikolojik sağlamlık ile ilişkisinde sapkın arkadaşların aracı etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 223-239. doi: 10.15390/EB.2018.7509

Özgü, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin okul reddi ve okul terki risklerinin zorbalık-mağduriyet kategorilerine göre incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Paavilainen, E., & Tarkka, M.T. (2003). Definition and identification of child abuse by finnish public health nurses. *Public Health Nursing*, 20, 49-55

Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara İli örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Spertus, I. L., Yehuda, R., & Wong, C.M. (2003). Childhood emotional abuse and neglect as predictors of psychological and physical symptoms in women presenting to a primary care practice. *Child Abuse & Neglect*, 27, 1247-1258. doi: 10.1016/j.chiabu.2003.05.001

Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.

Şimşek, S., ve Cenkseven-Önder, F. (2011). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(3) 1124-1137.

Taşdelen, N. (1995). *Examination of effects of perceived psychological maltreatment of mothers on adolescent's self-concept, emotional and behavioral problems, and academic achievement*, (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies for Social Sciences: İstanbul.

Tekin, I., Erden, S., Sirin Ayva, A. B., & Büyükköksüz, E. (2018). The predictor of school refusal: Depression, anxiety, cognitive distortion and attachment. *Journal of Human Science*, 15(3), 1519-1529. doi :10.14687/jhs.v15i3.5084

Thompson, A.E., & Kaplan, C.A. (1996). Childhood emotional abuse. *British Journal of Psychiatry*, 168, 143-148. doi: 10.1192/bjp.168.2.143

Turhan, E., Sangün, Ö., ve İnandı, T. (2006). Birinci basamakta çocuk istismarı ve önlenmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15, 153-157.

Vardar, B. (1994). *The reliability and validity study of perception of psychological maltreatment inventory for adolescents*, (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies for Social Sciences: İstanbul.

Wright M. O. (2007). The long-term impact of emotional abuse in childhood: Identifying mediating and moderating processes. *Journal of Emotional Abuse*, 7(2): 1-8.

Yorğun, A. (2014). *Lise öğrencilerinde okul terki riskinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Extended Abstract

Introduction

High school students have problems about their attendance. According to the data of the Ministry of National Education (MONE, 2018), in the 2016-2017 academic year, the absenteeism rate of students who attended secondary education for twenty days and over was 29.95% and this rate was slightly higher in Imam Hatip (30.96%) and Vocational High Schools (39.81%). In the same report, the absenteeism rates for 2016 were 28.7% for general secondary education, 39.9% for vocational and technical secondary education and 39.0% for Anatolian Imam Hatip high schools. The result of this report suggests that absenteeism is a problem.

The concept of school refusal is defined as the anxiety-related absenteeism caused by separation anxiety, general anxiety (generalized anxiety) or social

anxiety (Kearney, 2007). Another definition is school refusal; It is defined as the refusal of students to go to school or stay in school for some reasons (Kearney and Silverman, 1993). Kearney (2003) states that school refusal includes actions such as difficulty in coming to school in the morning, recurrent late schooling, regular absenteeism and avoiding classes, absenteeism during certain periods of the school year, and absent from school for a long time. These actions show different stages of school refusal.

It is thought that the extension of guidance and psychological counseling activities aimed at understanding and preventing the concept of school refusal, which is frequently encountered among students in high schools, will contribute to the field. As a result of this study, it is expected that, in cooperation with parent-class teacher and school counselor, new information will be created to prevent students from refusal the school and thus continue their education. Staying in the education and training life of the students can make the socialization process easier and they can have less adaptation problems. Based on this information, the following questions will be sought in the context of this research.

Research Questions:

- 1- Do the school refusal scores differ significantly according to gender?
- 2- Do the school refusal scores differ significantly according to the grade levels of the students?
- 3- Does emotional abuse perceived by high school from parents predict students' refusal scores?

Method

Research Design

In this study, it examined the relationship between emotional abuse perceived by high school students from their parents and school rejection. Relational screening model was used in general screening models (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2018).

Studying Group

The students were randomly selected from three high schools in Dinar, Afyonkarahisar. The age range of the students ranged from 14 to 18 years. The average age of the students is 16 years. Data were collected from 324 students.

Data Collection Tools

In this study, Personal Information Form prepared by the researchers, Perceived Psychological Abuse Scale-short form for Adolescents adapted by Arslan and Kabasakal (2014) and School Rejection Evaluation Scale developed by Kearney and Silverman (1993) and adapted to Turkish by Kayacı, Kaynak and Kan (2016) was used as a data collection tool.

Data Analysis

“t” test analysis for independent groups was used to test the first question of the study, and one-way ANOVA was used to test the second question. In the third question of the study, Pearson Correlation analysis was used to determine the relationship between school refusal and perceived psychological abuse scores. In addition, the standard multiple regression analysis method was used to determine whether perceived psychological abuse scores predict school rejection scores.

Research question 1: Do the school refusal scores differ significantly according to gender?

It was found that the scores of the students' refusal scale did not differ significantly according to gender ($t = 1.359$; $p > .05$).

Research question 2: Do the school refusal scores differ significantly according to the grade levels of the students?

It was determined that the school refusal scores did not differ significantly according to the grade level of the students ($F = 1.115$; $p > .05$).

Research question 3: Does emotional abuse perceived by high school from parents predict students' refusal scores?

It was found that perceived emotional abuse from parents predicted students' school rejection scores and these two variables explained 15% of the variance of school refusal. Both the perceived emotional abuse from the mother ($\beta = .24$) and the perceived emotional abuse from the father ($\beta = .20$) positively predicted students' refusal scores. It was found that as the emotional abuse of students perceived from their parents increased, school refusals increased.

Discussion and Conclusion

As a result of this research, it was found that the students' school refusal scores did not differ according to gender. This result is consistent with the literature (Kearney, 2001, 2008; Kearney and Albano 2004; Kearney and Sims, 1997; Özgü, 2015). School refusal can be seen in both gender.

In this study, it was found that the school refusal scores of high school students did not vary a statistically significant difference according to their grade levels. There are studies supporting and supporting this finding in the literature.

As a result of the study, it was found that the emotional abuse perceived by the high school students from the parents predicted the students' refusal scores. This result is consistent with the study conducted by Özdemir (2016) in the literature, which found a low positive relationship between school dropout and childhood emotional abuse experiences.