

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI**

**YÜKSEK BAŞARILI ÖĞRENCİLERDE PSİKOLOJİK
BELİRTİLERİN BİREY, AİLE VE OKUL İLE İLGİLİ
DEĞİŞKENLER TARAFINDAN YORDANMASI**

DOKTORA TEZİ

NAMIK KEMAL HASPOLAT

**ANKARA
MAYIS, 2021**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI**

**YÜKSEK BAŞARILI ÖĞRENCİLERDE PSİKOLOJİK
BELİRTİLERİN BİREY, AİLE VE OKUL İLE İLGİLİ
DEĞİŞKENLER TARAFINDAN YORDANMASI**

DOKTORA TEZİ

NAMIK KEMAL HASPOLAT

DANIŞMAN: PROF. DR. İLHAN YALÇIN

**ANKARA
MAYIS, 2021**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Namık Kemal HASPOLAT adlı öğrencinin hazırladığı “Yüksek Başarılı Öğrencilerde Psikolojik Belirtilerin Birey, Aile ve Okul İle İlgili Değişkenler Tarafından Yordanması” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Türkan DOĞAN	
Üye	Prof. Dr. İlhan YALÇIN (Danışman)	
Üye	Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST	
Üye	Doç. Dr. Gökhan ATİK	
Üye	Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 21/05/2021 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Namık Kemal HASPOLAT

ÖZET

YÜKSEK BAŞARILI ÖĞRENCİLERDE PSİKOLOJİK BELİRTİLERİN BİREY, AİLE VE OKUL İLE İLGİLİ DEĞİŞKENLER TARAFINDAN YORDANMASI

HASPOLAT, Namık Kemal

Doktora Tezi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Mayıs, 2021, xvi + 154 Sayfa

Yüksek başarılı öğrenciler toplumun gelişimine önemli katkılar sağlayacak özel bir gruptur. Bu öğrencilerin psikolojik belirtileri üzerinde etkili olan risk faktörlerinin incelenmesi eğitsel ve toplumsal açıdan önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı yüksek başarılı öğrencilerde psikolojik belirtiler ile performans odaklı değerlendirme, anne babanın psikolojik kontrolü, ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik ve akademik stres arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 1134 fen lisesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği, Leuven Algılanan Anne Babalık Ölçeği, Akademik Beklenti Stresi Ölçeği, Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği ve araştırma kapsamında geliştirilen Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği ile Demografik Bilgi Formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmada psikolojik belirtiler ile birey, aile ve okul ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler Yapısal Eşitlik Modellemesi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre yapısal modelde yer alan tüm değişkenler arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Performans odaklı değerlendirme ve anne babanın psikolojik kontrolü ebeveyn başarı baskısını, ebeveyn başarı baskısı da mükemmeliyetçiliği, akademik beklenti stresini ve psikolojik belirtileri anlamlı düzeyde yordamaktadır. Değişkenler arasındaki dolaylı ilişkiler de mükemmeliyetçiliğin akademik beklenti stresi üzerinden psikolojik belirtileri yordadığını göstermiştir. Ebeveyn başarı baskısı, performans odaklı değerlendirme ve anne babanın psikolojik kontrolü ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide aracı role sahiptir. Son olarak performans odaklı değerlendirme ve anne babanın psikolojik kontrolü, psikolojik belirtileri ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi

aracılığıyla yordamaktadır. Yapısal modeldeki değişkenler psikolojik belirtilere ilişkin varyansın %60'ını açıklamaktadır. Araştırma kapsamında incelenen modelin cinsiyete göre değişip değişmediği çoklu grup yapısal eşitlik modeli ile incelenmiş ve yapısal modelin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Ebeveyn başarı baskısı, depresyon, kaygı, akademik stres, yüksek başarılı öğrenciler.



ABSTRACT

PREDICTING PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS IN HIGH-ACHIEVING STUDENTS BY INDIVIDUAL, FAMILY AND SCHOOL-RELATED VARIABLES

HASPOLAT, Namık Kemal

Dissertation, Department of Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

May 2021, xvi + 154 Pages

High-achieving students are a special group that will make significant contributions to the development of society. Examining the risk factors that affect the psychological symptoms of these students is considered to be significant from educational and social perspectives. The purpose of this study is to examine the relationships between psychological symptoms and performance-oriented assessment, parental psychological control, parental achievement pressure, perfectionism, and academic stress in high-achieving students. The study group of the research is composed of 1134 science high school students. The Classroom Assessment Atmosphere Scale, The Leuven Adolescent Perceived Parenting Scale, The Academic Expectation Stress Inventory, The Child - Adolescent Perfectionism Scale, The Depression Anxiety Stress Scale, The Parental Achievement Pressure Scale developed within the scope of the research and Demographic Information Form were used as data collection tools. The research study was conducted in the relational screening model and the relationships between psychological symptoms and variables related to the individual, family and school were analyzed with Structural Equation Modeling. As a result of the research, there are significant positive relationships between all the variables in the structural model. Performance-oriented assessment and parental psychological control significantly predict parental achievement pressure, and parental achievement pressure significantly predict perfectionism, academic expectation stress and psychological symptoms. Indirect relationships between variables also showed that perfectionism predicts psychological symptoms through academic expectation stress. Parental achievement pressure has a mediating role in the relationship between performance-oriented assessment and parental psychological control, and psychological

symptoms. Finally, performance-oriented assessment and parental psychological control predict psychological symptoms through parental success pressure, perfectionism, and academic expectation stress. Variables in the structural model explain 60% of the variance in psychological symptoms. Whether the model focused within the scope of the research changes depending on gender was examined with the multi-group structural equation model, and it was seen that the structural model did not differ by gender.

Key Words: Parental achievement pressure, depression, anxiety, academic stress, high-achieving students.



TEŞEKKÜR

Doktora tez sürecinin tamamlayan her öğrenci sanırım teşekkür kısmını yazmayı en sona bırakır. Bu kısım bir anlamda öğrencinin tez ile vedalaştığı, yaşadığı dört beş yıllık süreci gözden geçirdiği ve tezini bitirmiş olmanın verdiği mutluluğu dile getirdiği kısımdır. Bu mutluluğa katkı sunan ve ortak olanlar, hayatınızda iz bırakan ve teşekkür edilmesi gereken kişilerdir.

Öncelikle değerli tez danışmanım Prof. Dr. İlhan YALÇIN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Bu süreçte bana destek verdiniz, değerli fikirleriniz ile yol gösterici oldunuz ve yanımda olduğunuzu her zaman hissettirdiniz. Emeğinizi ve fedakarlığınızı her zaman hatırlayacağım.

Sağlık sorunları nedeniyle savunma jurisinden ayrılmak zorunda kalan değerli hocalarım Prof. Dr. Tuncay ERGENE ve Prof. Dr. Serap NAZLI'ya teşekkür ederim. Tez izleme komitelerindeki katkı ve destekleriniz savunma esnasında sürekli olarak dile getirildi. Savunma günü birlikte olabilmeyi çok istedim.

Tez jürimde yer alarak beni onurlandıran Prof. Dr. Türkan DOĞAN, Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST, Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ ve Doç. Dr. Gökhan ATİK'e tezime yaptıkları katkı, gösterdikleri nezaket ve titiz yaklaşımdan ötürü sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ankara Üniversitesi'nde doktora yapma fırsatı elde etmemizde büyük katkısı olan Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK hocama teşekkürü bir borç bilirim. Yine kendilerinden ders alarak çok şey öğrendiğim Prof. Dr. Metin PİŞKİN, Prof. Dr. Seher SEVİM ve Doç. Dr. Ergül DEMİR hocalarıma çok teşekkür ederim.

Doktora çalışmamda her zaman destek olan, her yanına gittiğimde birşeyler öğrendiğim, alanımızın en iyi akademisyenlerinden biri olduğuna inandığım, hocam ve aynı zamanda dostum Dr. Mustafa EŞKİSU'ya çok teşekkür ederim.

Doktora sürecinde ve öncesinde tanıdığım, birlikte olmaktan büyük keyif aldığım dostlarım Ahmet Ç. ÖZDOĞAN, Ersin TÜRE, Muhammet A. ULUSOY, Murat AĞIRKAN, Mustafa KÖROĞLU, Oğuzhan ÇELİK, Ragıp Ü. YALÇIN'a ve Erzincan'daki tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Hayat sizlerle güzel ve anlamlı.

Veri toplama sürecinde destek veren fen lisesi idareci ve öğretmenlerine, önceki yıllarda birlikte görev yaptığım ve bu çalışmada destek olan öğretmen arkadaşlarıma,

Ülkemizin gelişimine büyük katkılar sağlayacak olan çalışmamın ilham kaynağı fen lisesi öğrencilerine teşekkür ederim.

Doktora ders döneminde sürekli yolculuk halinde olduğumdan dolayı, yollarımı gözleyen, merak eden, ben yokken eşimi ve oğlumu yalnız bırakmayan, birçok fedakarlıkta bulunan, bir ömür minnettar kalacağım babam ve yakın bir zamanda kaybettiğim canım anneme, kardeşlerim Fatih ve Oğuzhan’a şükranlarımı sunarım.

Son olarak doktora sürecinin tüm zorluklarını beraber gğslediğim, beni her zaman destekleyen, motive eden, bu yorucu süreçte hep yanımda olan ve çoğu zaman ihmal ettiği sevgili eşim Yasemin’e, babasının ders çalışmasından bıkan oğlum mer Yağız’a ve farkında olmadan bu sürecin ve bir parçası olan, yakında aramıza katılacak kızıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Namık Kemal HASPOLAT
Erzincan
Haziran, 2021

Mezuniyetimi göremeyen canım Annem'e

ve Aileme...



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
KISALTMALAR/SİMGELER	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	10
Önem.....	11
Sınırlılıklar	16
Tanımlar.....	16
BÖLÜM 2.....	18
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	18
Yüksek Başarılı Öğrenciler ve Fen Lisesi	18
Yüksek Başarılı Öğrencilerde Psikolojik Belirtiler	22
Depresyon	23
Kaygı.....	26
Stres.....	28
Psikolojik Belirtilerin Yüksek Başarılı Öğrenciler Üzerindeki Etkisi	30
Psikolojik Belirtilerde Risk Faktörleri.....	31
Performans Odaklı Değerlendirme	33
Psikolojik Kontrol	36
Ebeveyn Başarı Baskısı.....	38
Mükemmeliyetçilik	42
Akademik Beklenti Stresi	45

BÖLÜM 3	49
YÖNTEM	49
Araştırmanın Modeli	49
Çalışma Grubu	49
Veriler ve Toplanması	51
Veri Toplama Süreci	51
Veri Toplama Araçları	52
Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği	52
Fen Lisesi Öğrencileri ile Kompozisyon Çalışması.	54
Odak Grup Görüşmesi	54
Odak Grup Görüşmesi Formunun Hazırlanması.	54
Odak Grup Görüşmesi Sürecinin Gerçekleştirilmesi.	55
Kapsam Geçerliği Çalışması.	56
Son Form Ön Çalışması	59
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Çalışması	59
AFA İçin Verilerin Analize Hazırlanması	60
Yapı Geçerliği	61
Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) Çalışması	64
Ölçüt Geçerliği	67
Güvenirlilik Analizleri	68
Madde Analizleri	69
EBBÖ'den Alınan Puanların Değerlendirilmesi.	71
Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ)	72
Leuven Algılanan Anne Babalık Ölçeği/Ergen Sürümü (LAAÖ/E)	72
Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği	73
Akademik Beklenti Stresi Ölçeği	74
Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-21)	74
Kişisel Bilgi Formu	75
Verilerin Analizi	76
İşlem	78
BÖLÜM 4	80
BULGULAR VE YORUMLAR	80
Veri Setine Ait Betimleyici İstatistikler	80
Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	81
Ölçüm Modeli	82

Yapısal Model.....	84
Nihai Model	85
Çoklu Grup Yapısal Eşitlik Modeli Analizi	90
Yorumlar	93
BÖLÜM 5.....	104
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	104
Sonuçlar	104
Öneriler	105
Okul Psikolojik Danışmanlarına Öneriler.....	105
Okuldaki Öğretmenler ve Yöneticilere İlişkin Öneriler	106
Araştırmacılara Öneriler	106
Politika Yapıcılara Öneriler	107
KAYNAKLAR.....	108
EKLER	143
EK 1. Etik Kurul Onayı	144
EK 2. Bakanlık Onayı.....	145
EK 3. Demografik Bilgi Formu	146
EK 4. Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği	147
EK 5. Akademik Beklenti Stresi Ölçeği	148
EK 6. DASS-21.....	149
EK 7. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği.....	150
EK 8. Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği	151
EK 9. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği	152
BENZERLİK BİLDİRİMİ	153
ÖZGEÇMİŞ.....	154

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Betimleyici İstatistikler	50
Tablo 2. Veri Toplama Araçları	52
Tablo 3. KGO için Minimum Değerler	57
Tablo 4. Uzman Görüşleri, Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksi Tablosu	58
Tablo 5. AFA Çalışma Grubuna İlişkin Veriler	59
Tablo 6. KMO ve Bartlett's Testi Değerleri.....	61
Tablo 7. Paralel Analizden Elde Edilen PCA ve Kriter Değerlerin Özdeğerlerle Karşılaştırılması.....	63
Tablo 8. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları	63
Tablo 9. EBBÖ Faktör Yapısı ve Yükleri	64
Tablo 10. DFA Çalışma Grubuna İlişkin Veriler	65
Tablo 11. İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin İyi ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri.	66
Tablo 12. EBBÖ için DFA'dan Elde Edilen t Değerleri.	67
Tablo 13. Ölçüt Geçerliği Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Tablosu	68
Tablo 14. Madde Ayırt Ediciliğini Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	69
Tablo 15. Madde Toplam Korelasyonu.....	71
Tablo 16. Uyum İstatistiği Değerleri.....	77
Tablo 17. Katılımcıların Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara İlişkin İstatistikler ...	80
Tablo 18. Değişkenlerin Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Matrisi (n= 1134)	81
Tablo 19. İncelenen Ölçüm Modelinin Uyum Değerleri.....	83
Tablo 20. Yapısal Modelin Uyum Değerleri.....	85
Tablo 21. Nihai Modelin Uyum Değerleri.	86
Tablo 22. Nihai Modele Ait Doğrudan Etkilere İlişkin Standardize Değerler ve t Değerleri.....	87
Tablo 23. Aracı Etkilere İlişkin Bootstrapping İşlem Sonuçları	89
Tablo 24. Çoklu grup yapısal eşitlik modeli analiz sonuçları	92

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Araştırmada İncelenecek Olan Yapısal Eşitlik Modeli	11
Şekil 2. Yüksek Başarılı Öğrenci Kabul Edilme Kriterleri	20
Şekil 3. Akademik Stresin Neden ve Sonuçları.....	47
Şekil 4. EBB Ölçeği Scree Plot Grafiği.....	62
Şekil 5. EBBÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi	66
Şekil 6. İşlem Basamakları	79
Şekil 7. Ölçüm Modeli	83
Şekil 8. Yapısal Eşitlik Modellemesi	84
Şekil 10. Nihai Model: Kız Öğrenciler.....	91
Şekil 11. Nihai Model: Erkek Öğrenciler.....	91

KISALTMALAR/SİMGELER

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ÇGYEM	Çoklu Grup Yapısal Eşitlik Modellemesi
KGRP	Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
χ^2	Kay-kare
Sd	Serbestlik derecesi
Ss	Standart sapma
$\bar{X}$	Aritmetik ortalama
β	Beta (standardize edilmiş yol katsayısı)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları ile ilgili başlıklara yer verilmiştir. Problem durumunda önerilen hipotetik modelin ana değişkenleri ve diğer ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler ele alınmış ve alanyazına dayalı olarak hipotetik model önerisi sunulmuştur. Araştırmanın amacı ile ilgili başlıkta önerilen hipotetik model ve bu model bağlamındaki temel ve alt amaçlar belirtilmiştir. Araştırmanın önem başlığında ise araştırmanın alanyazına katkıları tartışılmıştır. Son olarak sınırlılıklar ile ilgili başlıkta araştırmaya özgü sınırlılıklar ifade edilmiştir.

Problem

Akademik başarı günümüzde giderek önem kazanmakla birlikte, öğrenciler ve aileler arasında kıyasıya bir rekabeti de beraberinde getirmektedir. Özellikle 90'lı yıllardan sonra eğitime verilen değer artmasına bağlı olarak öğrenciler ile ilgili akademik başarı beklentilerin, öğrencilerin yeteneklerinin ötesinde farklı boyutlara ulaştığı görülmektedir. Robinson (1991) ebeveynlerin kendi çocuklarını başarılı görme hırından dolayı, onları zorlu ve rekabetçi bir eğitim sisteminin içerisinde mücadeleyle çok daha hazır bir birey olarak görmek istediklerini belirtmektedir. Dolayısıyla öğrencilere yönelik başarı beklentileri, yoğun ders yükleri, not ile ilgili kaygılar, ekran rekabeti, saygın bir üniversite ya da bölüm kazanmaya yönelik inançlar gibi birçok değişken bir araya gelince, öğrenciler üzerindeki stres giderek artmakta ve bu durum olumsuz yaşam koşullarını ortaya çıkarmaktadır (Feld, 2011; Gürel, 2011; Harty, 2019; Sarma, 2014).

Son yıllarda gençler arasında başarı baskısının artmasıyla birlikte depresyon, kaygı ve stres gibi psikolojik problemlerde de artış görülmektedir (Altun, 2015; Beiter vd., 2015; Eriksen, 2020). Bu psikolojik problemler alanyazında başarı baskısı temelinde incelenmiş, ebeveyn beklentileri ve okulun öğrencilerden ödev, ders ve sınav başarısına

yönelik beklentilerinin, ergenler arasında artan stres üzerinde etkisinin olduğu bulunmuştur (Feld, 2011, Harty, 2019; Modin, Östberg, Toivanen ve Sundell, 2011; Sarma, 2014). Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklarının başarılı olması yönünde oluşturduğu baskı sonucunda, çocuklarda çeşitli psikolojik belirtilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Akademik olarak başarılı olmaya yönelik bu yüksek beklentiler, özellikle daha önceki yıllarda yüksek not ortalaması elde etmiş, özel yetiştirme programlarına dahil edilmiş, okul dereceleri kazanmış, ulusal düzeyde yapılan sınavlarda en üst sıralarda yer almış olan yüksek başarılı öğrenciler üzerinde daha fazla hissedilebilir.

Yüksek başarılı öğrenci kavramı (high-achieving students/high achievers) son yıllarda birçok araştırmada sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde bu tür öğrencilerin, yüksek puanlar ile öğrenci kabul eden okullarda eğitim gördükleri (Feld, 2011; Harty, 2019; Hurly, 1991; Trudeau, 2009), not ortalamalarının yüksek olduğu (Hilt, 2011; Snapp, 2010; Spencer, 2012) ve ileri yetiştirme sınıflarına dahil edildikleri görülmektedir (Holleran, 2008; Kalaboukas, 2005). Ayrıca alanyazındaki çalışmaların bir kısmında da bu özelliklere sahip öğrenciler ile üstün yetenekli öğrenciler benzer şekilde tanımlanmaktadır (Feld, 2011; Kalaboukas, 2005; Sherman, 2016). Yüksek başarı gösteren öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar, kabul koşulları açısından diğer okullardan farklılaşmaktadır (Feld, 2011; Harty, 2019; Sherman, 2016). Bu okullar genelde yüksek akademik yeterlilikler ile öğrenci kabul etmekte ve eğitim-öğretim süreci boyunca tüm öğrencilerden yüksek bir performans beklemektedir. Türkiye’de ise bu tür okullara ortaöğretim düzeyinde rastlanmaktadır. Özellikle fen liseleri yüksek başarılı öğrenci kabul eden okullara örnek olarak gösterilen en yaygın okul türüdür. Bu tür okullar en üst yüzdellik dilimden öğrenci kabul etmektedir (ÖSYM, 2019). Bu durum neticesinde Türkiye’deki birçok fen lisesi öğrencisi, yüksek başarılı öğrenci olarak kabul edilebilir.

Yüksek başarı gösteren öğrencilerin psikososyal özelliklerine bakıldığında; sosyal ve duygusal uyum gösterme becerilerine sahip oldukları, zihinsel olarak daha sağlıklı oldukları, psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu ve destekleyici bir aile ortamına sahip oldukları ifade edilmektedir (Bailey, 2007). Benzer şekilde, Jeremy ve Fisher (2012) yüksek başarıya sahip öğrencilerle yapılan çalışmaları inceleyerek yüksek başarılı öğrencilerin daha düşük başarılı öğrencilere kıyasla daha yüksek özsaygıya sahip olduklarını, daha fazla öğretmen desteği aldıklarını ve problem çözme için daha aktif bir şekilde yardım aradıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, gelişmiş zihinsel kapasite ve duygusal özelliklerine rağmen bu öğrencilerde, en az diğer öğrenciler kadar psikososyal sorunlar görüldüğü (Delisle, 1990; Yıldırım, 2012), birçok yüksek başarılı öğrencinin

çeşitli psikolojik problemler yaşadığı belirtilmektedir (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Suldo, Shaunessy ve Hardesty (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, özel bir programa dahil edilen yüksek başarılı lise öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin stres düzeyleri incelenmiş ve yüksek başarılı öğrencilerin daha yüksek stres düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Türkiye’de Coşar Cigerci’nin (2006) yaptığı diğer bir araştırmada fen lisesi öğrencileri ile genel lise öğrencilerinin kaygı ve depresyon düzeyleri karşılaştırılmış, fen lisesi öğrencilerinin depresyon düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu, buna karşın kaygı düzeylerinin ise fark göstermediği bulunmuştur.

Yüksek başarılı öğrencilerin yaşadıkları problemlere bakıldığında, özellikle stres (Conner, Pope ve Galloway, 2010; Değer, 2019; Harty, 2019; Sherman, 2016; Suldo ve Shaunessy-Dedrick, 2013a), uyku bozukluğu (Conner vd., 2010; Feld, 2011; Feld ve Shusterman, 2015), kaygı ve depresyon (Abu Bakar ve Ishak, 2014; Albano, 2011; Bjorkman, 2007; Conner vd., 2010; Gürel, 2011; Li ve Zhang, 2008) gibi psikolojik belirtiler ön plana çıkmaktadır. Psikolojik problemlerin dışında, yüksek başarılı öğrencilerin bir kısmı, beklenenin altında performans göstermekte ve bu durum alanyazında beklenmedik başarısızlık gösteren öğrenciler şeklinde adlandırılmaktadır (Reis ve McCoach, 2000). Beklenmeyen başarısızlığın nedenleri arasında; motivasyonel eksiklikler, uygulanan müfredatın öğrencinin bilişsel seviyesine uygun olmaması, olumsuz sınıf ortamı, okula ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum gibi etkenler bulunmaktadır (Macy, 2017). Bu nedenlere bağlı olarak birçok yüksek başarılı öğrenci var olan potansiyellerinin altında bir performans sergilemektedir. Örneğin; Morisano ve Shore (2010) yaptıkları bir araştırmada, yüksek başarılı öğrencilerin %15 ila %50 oranında beklenenin altında başarı gösterdiğini ve bu problemin çoğu zaman okullarda göz ardı edildiğini belirtmişlerdir.

Yüksek başarılı öğrencilerde karşılaşılan bir diğer olumsuz durum ise intihardır (Saranlı ve Metin, 2012). Bu öğrencilerde görülen intihar vakalarında depresyon ve stresin etkili olduğu görülmektedir (Cross, 2016). Yoğun akademik müfredat, mükemmeliyetçilik özellikleri, başarının getirdiği statü ve üstünlük beklentileri gibi farklı etkenlerin yüksek başarılı veya yetenekli öğrencilerin yaşamlarını daha karmaşık ve stresli hale getirerek intihara yol açabilmektedir (Cross, 2016; Cross, Gust-Brey ve Ball, 2002). Yakşalık on bir yıl süren boylamsal bir çalışmada yüksek başarılı öğrencilerin, aile ve arkadaş ilişkilerinde problem yaşama, rekabet, akademik baskı altında hissetme ve stres gibi yaşamın farklı alanlarında sorunlar ile karşılaştıkları tespit edilmiştir (Peterson, Duncan ve Canady, 2009). Dolayısıyla yüksek başarılı ya da yetenekli öğrencilerin

akademik hayatta başarılı olmaları, bu öğrencileri her zaman mutlu etmemekte ve bu öğrencilere doyum sağlayıcı bir yaşam sağlamamaktadır (Kregel, 2015).

Yüksek başarılı öğrencilerin yaşadıkları bir diğer sorun ise ebeveynleri üzerinden hissettikleri yoğun baskı algısıdır. Ebeveynlerin beklentileri aşırı boyutlara vardığında öğrenciler üzerinde başarı baskısı oluşmaktadır (Harty, 2019; Sherman, 2016; Snapp, 2010). Örneğin Hurly (1991) yüksek başarılı öğrencilerin, kendi ebeveynlerini başarı odaklı birer ebeveyn olarak gördüklerini belirtmektedir. Başarı baskısını; ebeveynlerin çocuklarından daha fazla başarı talep etmeleri doğrultusunda yaptıkları zorlamalar şeklinde ifade etmek mümkündür. Bu zorlamalar aynı zamanda, çocuklardan aşırı çalışma ve yüksek not beklentisi, gerçekçi olmayan başarı beklentisi, başka çocuklarla kıyaslama ve onların başarılarını küçümseme gibi olumsuzluklarla da kendini gösterebilmektedir (Kapıkıran, 2019; Riley, 2003). Bu öğrenciler başarıyı elde etmek için diğer öğrencilerden daha fazla ders çalışmak, artan ebeveyn ve öğretmen beklentilerini karşılamak, başarıyı korumak ve kendileri gibi yüksek bilişsel kapasiteye sahip öğrenciler ile rekabet etmek zorundadırlar. Bununla birlikte, bu koşullar altında eğitim yaşamlarına devam ederken, diğer taraftan yaşamlarının birçok alanında fedakarlık etmeleri gerekebilir. Bu bağlamda başarı baskısını oluşturan etkenler ve bu etkenlerin yüksek başarı gösteren öğrenciler üzerindeki psikolojik maliyetinin çoğu zaman göz ardı edildiği düşünülmektedir.

Yüksek başarılı öğrencilerde psikolojik problemlerin yaşanmasında ebeveynlerin başarıya yönelik uyguladıkları baskı (Kalaboukas, 2005; Potter, 2017; Sherman, 2016) ile birlikte etkili olan farklı birçok faktör bulunmaktadır. Bunlara; okuldaki başarı kültürü ve öğrenci özellikleri (Harty, 2019; Taylor, Pogrebin ve Dodge, 2002), rekabet ve öğrencilerin mükemmeliyetçi kişilik özelliği (Albano, 2011; Holleran, 2008; Kregel, 2015) örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca ebeveynlerin otoriter tutum sergilemesi (Fuentes, García-Ros, Pérez-González ve Sancerni, 2019; Olgun Kaval, 2014) ve ergenler üzerinde psikolojik kontrol sağlaması da (Schleider, Vélez, Krause ve Gillham, 2014) bu problemlerin yaşanmasında etkili olabilecek diğer faktörlerdir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde yüksek başarılı öğrencilerin psikolojik problemlerinin nedenleri arasında çeşitli bireysel, ailesel ve okula ait faktörlerin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda, etkili olan ailesel etkenlere bakıldığında özellikle otoriter ebeveyn tutumu ve ebeveynin psikolojik kontrolü ön planda yer almaktadır. Otoriter ebeveynler çocuklarına yönelik yüksek beklentiler ve taleplerde bulunurken, daha az destek sunar, daha düşük düzeyde anlayış ve duyarlılık gösterirler (Harty, 2019).

Ebeveynlerin katı disiplin uygulaması, ceza vermesi, otoriter tutum sergilemesi ve sınıf iletişiminin, aile baskısı ile pozitif ilişkili olduğu; otoriter ailelerden gelen çocukların yetkin aile tutumu sergileyen ailelerin çocuklarına göre daha fazla akademik stres ve zaman kullanımı konusunda daha fazla problem yaşadıkları bulunmuştur. Bu sonuca ek olarak otoriter tutum sergileyen ailelerin yetkin ve hoşgörülü tutum sergileyen ailelerden anlamlı düzeyde daha yüksek baskı uyguladıkları bulunmuştur (Fuentes vd., 2019).

Otoriter ebeveynlerin, çocuklarının davranış ve tutumlarını kendi standartlarına göre kontrol etmeye çalışmaları (York, 2000), akademik başarıya yönelik beklentilerinin çocuklarınkinden daha fazla olması gibi etkenler sonucunda çocuklar ciddi bir duygusal çöküntü yaşamaktadırlar (Su, 2012). Ayrıca bu durum öğrenciler üzerinde başarı baskısının artmasına da neden olmaktadır (Wong, 2016). Örneğin, Harty (2019) tarafından yüksek başarı gösteren lise öğrencileri ile yapılan bir fenomenolojik çalışmada, başarı baskısının oluşmasında etkili olan faktörlerden birinin otoriter ebeveyn tutumu olduğu görülmüştür. Farklı araştırmacıların yaptığı benzer çalışmalarda, otoriter ebeveyn tutumlarının öğrenciler üzerinde depresyon ve kaygıya yol açtığı belirlenmiştir (Nguyen, 2008; Olgun Kaval, 2014; Rezai Niaraki ve Rahimi, 2013; Sharma, Sharma ve Yadava, 2011).

Otoriter tutuma benzer şekilde, yüksek başarılı öğrencilerin psikolojik problemlerine kaynak eden bir diğer faktör psikolojik kontroldür. Barber (1996) psikolojik kontrol tutumunu benimseyen ebeveynlerin çocuklarını suçlu hissettirme, utandırma ve koşullu kabul etme gibi davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez ve Goossens (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmada psikolojik kontrolün çocuklar üzerinde baskı oluşturarak performansları hakkında endişelenme ve hata yapmaktan korkmaya neden olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda bu çalışmada psikolojik kontrolün mükemmeliyetçilik ve depresyona yol açtığı ve benlik saygısını azalttığı tespit edilmiştir.

Aile ortamına benzer şekilde okul ve sınıf ortamı da yüksek başarılı öğrenciler için bir baskı unsuru oluşturabilir. Öğrencilerin sınıftaki değerlendirme uygulamaları hakkında sahip oldukları algılar, sınıf değerlendirme atmosferini oluşturmaktadır (Brookhart ve DeVoge, 1999). Değerlendirme ile ilgili görevlerin öğrenciler için zor olduğu, öğrenmeden çok sınav notlarının ön planda tutulduğu, ortaya konulan çaba yerine performansın vurgulandığı ve başarı ölçütü olarak sosyal karşılaştırmaların esas alındığı değerlendirme ortamları, öğrencide performans odaklı değerlendirme algısının oluşmasına neden olmaktadır (Alkharusi, 2010). Bu bağlamda, performans

değerlendirmede çaba yerine notun dikkate alınması ve bireysel başarının grupta yer alan diğer bireyler ile karşılaştırılması gibi nedenler öğrenciler arasında rekabetin oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

Özellikle bazı öğrenciler kendileri açısından önemli olarak kabul edilen sınavlarda yoğun bir stres yaşamaktadırlar. Böyle durumlarda stresi azaltmak için arkadaş desteği ne kadar önemli olsada, arkadaşlar arasındaki rekabet durumu stresi artıran bir etken olabilir. Bir taraftan arkadaşının desteğine ihtiyaç duyulup diğer taraftan aynı arkadaş ile rekabet halinde olunması öğrenciler açısından çelişkili bir durum oluşturmaktadır (Trudeau, 2009). Öğrencilerin sınıf içerisinde rekabet halinde olmaları (Kregel, 2015; Nguyen, 2015), hatta ailelerin de kendi aralarında yarışma içerisinde olmaları (Qin, Chang, Han ve Chee, 2012) bu baskıların yaşanmasına yol açabilmektedir. Bir diğer nokta ise bu okullara başarılı öğrencilerin seçilmesi ile birlikte okulda başarı kültürünün oluşması ve bunun da öğrenciler üzerinde baskı oluşturmaktadır (Harty, 2019). Yüksek düzeyde rekabet ve yarışma ortamı narsisizm, düşük özgüven ve yüksek başarısızlık kaygısı (Luchner, Houston, Walker ve Houston, 2011; Ryckman, Thornton ve Butler, 1994), diğer bireylere karşı öfke ve düşmanlık (Ross, Rausch ve Canada, 2003) ve otoriterlik (Dru, 2003) ile ilişkilidir. Diğer taraftan, olumlu sınıf iklimi, arkadaş ve öğretmen desteğinin daha düşük stres (Bjorkman, 2007), daha az ilaç kullanımı ve daha düşük düzeyde depresyon belirtilerinin görülmesine katkı sağlayacağı belirtilmiştir (LaRusso, Romer ve Selman, 2008). Okul içi baskılar ve akran normlarının ise depresyon ve kaygıya yol açtığı ifade edilmektedir (Gürel, 2011; Kuperminc, Leadbeater ve Blatt, 2001; Luthar, Barkin ve Crossman, 2013). Özetle aileye ait bir faktör olan olumsuz ebeveyn tutumları ve okula ait bir faktör olan rekabete dayalı bir performans değerlendirme atmosferi, başarı baskısının ortaya çıkmasında etkili olabilecek faktörler olarak değerlendirilebilir.

Başarı baskısı konusunda yapılan çalışmaların Amerika Birleşik Devletleri ya da Asya ülkelerinde daha yaygın olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalarda, bu tarz baskıların daha çok göçmenlerin çocuklarında yaşandığı gözlenmiş, özellikle Asyalı çocukların daha fazla baskıya maruz kaldıkları görülmüştür (Naumann, Guillaume ve Funder, 2012; Saw, Berenbaum ve Okazaki, 2013). Benzer baskılar, aynı kültürdeki üniversite öğrencileri üzerinde de etkili olmaktadır. Örneğin Beiter ve diğerlerinin (2015) yaptıkları bir araştırmada, son dört yıl içerisinde üniversitenin danışma merkezine başvuran öğrenci sayısında %173'lük bir artış

olduğu ve öğrencilerin depresyon, kaygı ve stres yaşamalarında en önemli etkenlerin başarı baskısı ve akademik performans olduğu bulunmuştur.

Amerika Birleşik Devletleri'ne benzer şekilde, yüksek başarı baskısının görüldüğü bazı Asya ülkelerinin (Çin, Tayvan, Kore, Singapur, Malezya vb.) yapısı incelendiğinde, bu ülkelerin son 20 yılda hızla yükselen bir ekonomiye sahip oldukları ve bilimsel gelişime önem verdikleri görülmektedir (Phosaly, Olympia ve Goldman, 2019). Ekonomik olarak hızlı büyüme dönemlerinde başarı ve bilimsel ilerleme güçlü bir kültürel olguya dönüşmektedir. Bu durum neticesinde ise başarıya yönelik baskılar giderek artmaktadır (Phosaly vd., 2019). Diğer taraftan Asya ülkeleri, Konfüçyüs felsefesinden büyük ölçüde etkilenmiştir (Biggs, 1996). Bu felsefe eğitimi ve sıkı çalışmayı önemli görmekle birlikte, ebeveyne bağlılığı vurgulamaktadır (Chen, Lee ve Stevenson, 1996). Asyalı çocuklar, ebeveynlerine yönelik sorumluluk duygusunu içselleştirme eğilimindedirler ve ebeveynlerinin yüksek beklentilerini karşılamaya yönelmişlerdir (Chow ve Chu, 2007). Bunun sonucunda ise Asyalı gençler, akademik başarı algısıyla, ebeveynlerinden doğrudan ve dolaylı olarak baskı görebilmektedirler (Sarma, 2014; Yang ve Shin, 2008). Öğrencilerin başarılı olmaya yönelik yaşadıkları baskı aynı olsa da baskı kültürel bağlamda farklı kaynaklardan etkilenmektedir. Amerikan kültüründe bireysellik, başarı ve güç önemli kavramlar olarak görüldüğü için baskı kaynağı olabilirken (Hart, 2019; Luthar vd., 2013), Asya kültürünün toplumsal yapısı, ailenin soyadının yüceltilmesi gerektiği düşüncesi (Chen, 2012; Sarma, 2014) öğrenciler üzerinde başarı baskısı oluşturan etkenler olarak görülmektedir.

Türkiye her ne kadar batı toplumları ile iç içe olmuş olsada, yüksek başarı baskısı ile ilgili durum, Asya ülkelerindeki nedenler ile benzerlik göstermektedir. Örneğin Kelecioğlu ve Bilge'ye göre (2009) Türk toplumunda öğrencilerin yaşadığı baskı, Asya ülkelerine benzer toplumsal bir yapının olmasından, ailelerin yüksek bir beklenti içine girerek, kendi istek ve arzularını çocuklarına yansıtmalarından kaynaklanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Asya ülkelerinde çocukların başarı için maruz kaldıkları baskılar ve bu baskıların neden olduğu durumların araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda, baskılar sonucunda ortaya çıkan depresyon, kaygı ve stres gibi psikolojik belirtilerin etkileri incelenmiştir (Ang ve Huan, 2006b; Conner vd., 2010; Kim, Wang, Orozco-Lapray, Shen ve Murtuza, 2013; Li ve Zhang, 2008). Ayrıca başarı baskısının, alkol ve madde kullanımını arttırdığı (Luthar vd., 2013), stres düzeyini artırarak yaşam doyumunu azalttığı (Sherman, 2016) ve aile iletişimini olumsuz yönde etkilediği

görülmektedir (Qin vd., 2012). Benzer şekilde, Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise başarı baskısının sınav kaygısını arttırdığı bulunmuştur (Kapıkıran, 2019).

Baskının öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin ortaya çıkmasında, baskı ile oluşan mükemmeliyetçi kişilik özelliği etkili olabilmektedir. Ablard ve Parker (1997) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ebeveynlerin ve yüksek başarılı çocukların mükemmeliyetçilik özellikleri incelenmiş ve ebeveynlerin beklentilerinin çocuklarda işlevsel olmayan mükemmeliyetçiliğe yol açtığı ve bunun psikolojik problemler için bir risk faktörü olabileceği ifade edilmiştir. Bununla birlikte benzer çalışmalarda, bu tarz bireylerin olumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip oldukları yönünde ifadeler bulunmaktadır (Parker, 2000; Schulder, 2000). Seatter’in (2001) üstün yetenekli ergenlerin mükemmeliyetçiliğe bakış açısını incelediği bir araştırmada ise katılımcıların çoğunluğunun çok yüksek başarı standartlarına sahip oldukları, başarı beklentisinin sadece ergenlere ait olmadığı, aileler, öğretmenler ve akranlar tarafından çok güçlü şekilde ergenlere dayatıldığı ortaya konulmuştur.

Ebeveynin şartlı kabulü, yüksek başarılı öğrencilerde “notlarımla iyi bir performans sergilersem ebeveynlerim tarafından kabul görürüm” düşüncesinin gelişmesine ve mükemmeliyetçi kişilik yapısının oluşmasına neden olabilir (Miller, Lambert ve Speirs Neumeister, 2012). Bu durumu destekler nitelikte, Albano (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, aileden gelen eleştirilerin öğrencilerde mükemmeliyetçilik düzeyini arttırdığı, yaşam doyumunun ise azalmasına yol açtığı belirtilmiştir. Özetle, baskı arttıkça, kişisel bir özellik olan mükemmeliyetçilik düzeyinin artış gösterdiği (Rice, Lopez ve Vergara, 2005; Stoeber ve Rambow, 2007), bu artışın ise öğrencilerde depresyon ve kaygıya neden olduğu görülmüştür (Hewitt vd., 2002; Roohafza vd., 2010; Stöber ve Joormann, 2001). Ebeveynlerin başarı baskıları, mükemmeliyetçiliği ve akademik beklenti stresini arttırmaktadır. Bunun sonucunda artan mükemmeliyetçilik ise akademik beklenti stresinin artmasına neden olabilir. Bireylerin belirledikleri yüksek standartları karşılamak için çaba sarf etmesi ve bu çabanın ebeveyn, öğretmen ve kendilerine ilişkin beklentilerini karşılamayacağı düşüncesi akademik kaynaklı stres üzerinde etki gösterebilir. Çam (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin mükemmeliyetçi tutumlarının akademik beklenti stresini yordadığı bulunmuştur. Rice, Leever, Christopher ve Porter (2006) tarafından üniversitenin onur öğrencileri olarak kabul edilen yüksek başarılı öğrenciler ile yapılan bir çalışmada, uyumsuz mükemmeliyetçilik ile depresyon ve umutsuzluk arasındaki ilişkide stresin aracı etkisi olduğu bulunmuştur.

Ebeveynlerin yüksek beklentileri sonucunda oluşan yoğun baskı, ergenlerde hem bireysel hem de aile ve okula ait bir yapı olan akademik strese neden olmakta (Conner vd., 2010; Phosaly vd., 2019) ve bu stres de akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir (Conner vd., 2010; Feld ve Shusterman, 2015). Akademik stresi hissetme potansiyeli, özellikle yüksek başarı gösteren lise öğrencileri arasında da yükündür. Alanyazındaki çalışmalar başarılı olmak için artan baskının strese sebep olarak bir takım olumsuz sonuçlar (uyku problemi, kopya, depresyon, anksiyeteye, uyuşturucu ve alkol kullanımı vb.) doğurduğunu ortaya koymaktadır (Conner vd., 2010; Feld ve Shusterman, 2015; Galloway, Conner ve Pope, 2013). Yapılan diğer çalışmalarda baskının (Kulakow, Raufelder, Hoferichter, 2021) ve ebeveyn müdahalesinin ergenlerde stresi artırdığı (Jeong, Ferguson ve Lee, 2019), yüksek düzeyde stres, depresyon, kaygı, tükenmişlik ve intihar gibi olumsuz sonuçlar ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Phosaly vd., 2019). Ayrıca aynı araştırmada, çalışma grubundaki ergenlerin %57'sinin okul hayatını, stresin en önemli sebebi olarak gördükleri belirtilmiştir.

Tüm bu etkenlerden hareketle, yüksek başarılı öğrencilerin göstermiş oldukları psikolojik problemlerin oluşumunda rol oynayan birey, aile ve okula ait faktörlerin incelenmesi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırmada ebeveyn başarı baskısını açıklayan faktörler ve ebeveyn başarı baskının etki ettiği psikolojik belirtiler incelenmiştir. Araştırmada bu iki boyut bir araya getirilerek; ebeveyn başarı baskısını açıklayan değişkenler ile baskı sonucunda psikolojik belirtilerin ortaya çıkmasındaki aracı değişkenleri de kapsayan geniş bir model tasarlanmıştır.

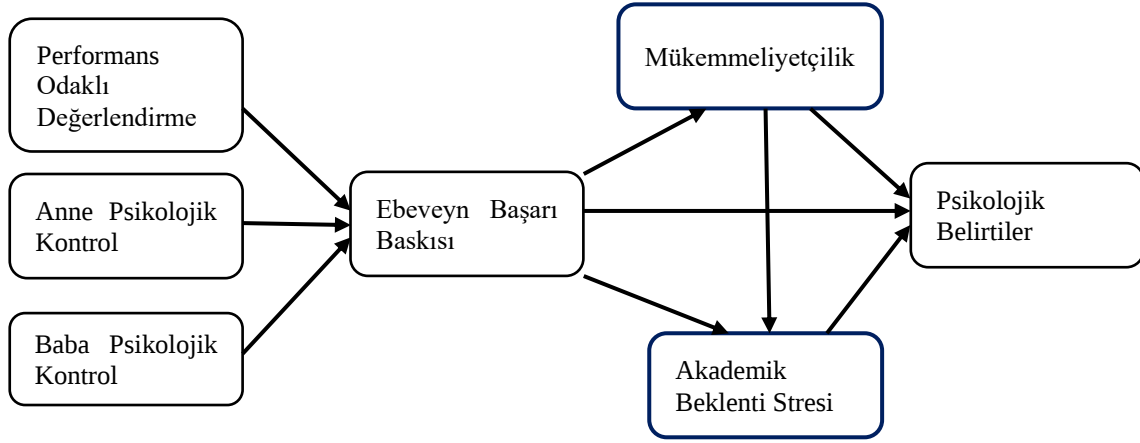
Fen lisesine %2'lik dilimde yerleşen ve aynı zamanda başarısını devam ettiren 85 ve üzeri not ortalamasına sahip fen lisesi öğrencileri, bu çalışmada akademik olarak yetenekli ve yüksek başarılı öğrenciler olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda, bu çalışmada yüksek başarı gösteren öğrencilerin anne ve babalarının psikolojik kontrolü ile performans değerlendirme temelli sınıf ortamının, ebeveyn başarı baskısını yordadığı, ebeveyn başarı baskısının doğrudan ve aynı zamanda akademik stres ve mükemmeliyetçi kişilik özelliği üzerinden dolaylı olarak psikolojik belirtileri yordadığı hipotetik bir model test edilmiştir.

Amaç

Araştırmanın problemi, yüksek başarı gösteren öğrencilerde görülen psikolojik belirtilerin (depresyon, kaygı ve stres) ortaya çıkmasında etkili olabilecek aile, birey ve okulla ilgili faktörlerin incelenmesidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; yüksek başarı gösteren öğrencilerde performans odaklı değerlendirme, anne ve babanın psikolojik kontrolü, ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi arasındaki ilişkilerin, psikolojik belirtiler üzerindeki etkisini açıklamaya yönelik hipotetik bir modelin test edilmesidir (Şekil 1).

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

1. Performans odaklı değerlendirme, anne ve babanın psikolojik kontrolü, ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik, akademik beklenti stresi ve psikolojik belirtiler arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Performans odaklı değerlendirme, anne ve babanın psikolojik kontrolü, ebeveyn başarı baskısını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Performans odaklı değerlendirme, anne ve babanın psikolojik kontrolü, ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi, psikolojik belirtileri anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Performans odaklı değerlendirme psikolojik belirtileri, ebeveyn başarı baskısı aracılığıyla yordamakta mıdır?
5. Anne ve babanın psikolojik kontrolü psikolojik belirtileri, ebeveyn başarı baskısı aracılığıyla yordamakta mıdır?
6. Performans odaklı değerlendirme psikolojik belirtileri, ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi aracılığıyla yordamakta mıdır?
7. Anne ve babanın psikolojik kontrolü psikolojik belirtileri, ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi aracılığıyla yordamakta mıdır?
8. Ebeveyn başarı baskısı psikolojik belirtileri mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi aracılığıyla yordamakta mıdır?
9. Önerilen hipotetik model cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?



Şekil 1. Araştırmada İncelenecek Olan Yapısal Eşitlik Modeli

Önem

Türk eğitim sisteminde başarı kavramı giderek daha fazla odak noktası haline gelmektedir. Bu durum neticesinde öğretmen ve ebeveynler, öğrencilerin yüksek notlar almasına yönelik yoğun bir çaba harcamaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Bu çaba sadece alt eğitim kademelerinde değil yükseköğretim kademesindeki akademik çalışmalarda da görülmektedir. Örneğin, Karadağ (2009) son beş yılda yapılan doktora tez çalışmalarını tematik açıdan incelediği araştırmasında; başarı temasının eğitim bilimleri alanlarında en çok çalışılan (%8,4) tema olduğunu, diğer anabilim dallarında çalışılan ortak iki temadan birisinin akademik başarı olduğunu bulmuştur. Türkiye’de özellikle iyi bir eğitim; statü kazanma, daha kolay iş bulma ve daha fazla para kazanma nedeni olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak prestijli bir üniversitede ve bölümde öğrenim görmek için öğrenciler arasında çok sıkı bir rekabet oluşmaktadır. Anne babalar, çocuklarının kendi beklentilerine uygun bir başarıya ulaşmaları için daha fazla çalışmaları gerektiği düşüncesi ile çocuklarına baskı yapabilmektedirler (Kapıkıran, 2016).

Eğitimin içerisinde sadece akademik gelişime yönelmek ve psikolojik gereksinimleri göz ardı etmek öğrenciler üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilir. Fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerden, başta ailelerin, öğretmenlerin ve aynı zamanda toplumun yüksek başarı beklentisi bulunmaktadır (Pehlivan ve Köseoğlu, 2010). Öğrenciler üzerindeki beklentiler bir yandan akademik başarının artmasına olumlu katkı sağlarken (Danışman, 2017), diğer taraftan öğrencilerin uyku, eğlenme ve dinlenme gibi gereksinimlerinin göz ardı edilmesine ve yaşam becerilerinin edinilmemesine neden

olabilmektedir (Yang ve Shin, 2008). Beklentilerin baskı boyutuna varması ise ergenlerde psikolojik belirtilerin oluşmasında etkili olmaktadır (Kapıkıran, 2019; Su, 2012; Suldo vd., 2008). Sarma (2014) alanyazında akademik başarıyla ilgili geniş bir bilgi olmasına rağmen, başarının psikolojik maliyetinin göz ardı edildiğini ve bu durumun zihinsel sağlık sorunlarına yol açabileceğini belirtmiştir. Birçok çalışma başarıyı arttıran etkenleri ya da başarısızlık nedenlerini ele alırken, yüksek başarı göstermeye zorlanan öğrenci grubunun yaşadığı problemleri içeren araştırmalar sınırlıdır (Harty, 2019; Mueller, 2009; Sherman, 2016; Weissbourd, 2011).

Yüksek düzeyde başarı elde etmiş, ancak psikolojik açıdan zorlanan öğrenciler üzerindeki başarı baskısı, baskıyı oluşturan ve aynı zamanda baskının etkilediği faktörlerin, psikolojik belirtiler üzerindeki etkisinin geniş bir çerçevede ele alınması önemlidir. Bu bağlamda, Türkiye’de yüksek başarılı öğrenci grubunun yaşadıkları ebeveyn başarı baskısı ve baskısı sonucunda ortaya çıkan psikolojik belirtilerin (depresyon, kaygı ve stres) incelendiği geniş çaplı bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler fen liseleri, bilim sanat merkezi öğrencileri gibi ülke gelişimine katkı sağlayacak öğrenci gruplarına yönelik hazırlanacak öğretim programlarına, psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarına ve veli eğitimlerine kaynak sağlayacaktır.

Yüksek başarılı ergenlerin yaşadıkları baskı ve problemler üniversite yıllarında da devam etmekle birlikte (Nguyen, 2015), bu sorunlar son yıllarda Türkiye’de de fark edilmeye başlanmıştır. Türkiye’de 2019 yılında yapılan Gençlik Sorunları Çalıştay’ında bilimsel değerlendirmelerde üst sıralarda yer alan üniversitelerden biri olan Boğaziçi Üniversitesi’nde eğitim alan öğrencilerin, rekabetçi eğitim koşulları, zorlu yetişme şartları ya da ailevi durumları nedeniyle ruhsal sorunlar yaşadığı ve bu sorunların giderek birçok öğrencinin hayatını geri dönüşü olmayacak biçimde etkilediği belirtilmiştir. Bu sorunların; kaygı bozukluğu, depresyon, madde ve alkol bağımlılığı, intihar eğilimi gibi farklı sorun alanlarından oluştuğu görülmektedir (YÖK, 2019). Bu çalışma, gelecekte Türkiye’deki en seçkin üniversitelerde öğrenim görecekt olan öğrencilere yönelik sunulacak ruh sağlığı hizmetlerine ve geliştirilecek müdahale programlarının şekillenmesine katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda, üniversiteye uyum müdahalelerinin oluşturulmasında ve öğrencilerin üniversite eğitimleri süresince yukarıda bahsedilen olumsuz durumları yaşamadan, kendilerini geleceğe daha nitelikli bir şekilde hazırlamaları konusunda bu çalışmanın önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuklarda ve ergenlerde ruhsal sağlık sorunlarını önleme çabaları son yıllarda büyük ölçüde ilerlemiştir (Schleider ve Weisz, 2016a). Amerika Birleşik Devletleri'nde büyük örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmalarda gençlerin psikolojik problem oranlarının yüksek olduğu ve %20'den fazlasının yaşamlarının bir noktasında psikiyatrik bozukluk yaşadığı belirtilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, 2013; Merikangas vd., 2011). Her ne kadar ergenlikte genel zihinsel sağlık sorunları yüksek oranda görülen bir problem olsa da gençler duygusal sorunları için düzenli sağlık hizmetlerinden nadiren yararlanmaktadır (Hoek, Schuurmans, Koot ve Cuijpers, 2009). Psikolojik problemler yaşayan gençlerin %36'sı bir tedavi hizmeti alırken geriye kalan gençlerin herhangi bir hizmet almadığı belirtilmektedir (Merikangas vd., 2011). Okul temelli benzer bir çalışmada öğrencilerin stresle mücadele etmek için sadece %18'inin okul psikolojik danışmanlarından, %70'inin ise arkadaşlarından yardım istediği tespit edilmiştir (Leonard vd., 2015). Altun (2015) tarafından yapılan çalışmada ise BİLSEM öğrencilerinin üçte birinin okul rehberlik servisinden hiç yardım almadığı bulunmuştur. Dolayısıyla okul temelli etkili psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunulmadığında bu öğrencilerin psikolojik problemlere karşı risk altında oldukları söylenebilir.

Türkiyede okul ortamı içerisinde öğrencilerin psikolojik olarak sağlıklı olmasında Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri önemli bir yer tutmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamlı gelişimsel rehberlik (KGRP) temelinde yürütülmektedir. KGRP, öğrencilerin genel gelişimlerini destekleyen ve öğrencilere çeşitli bilgi, beceri ve yeterlilikler kazandırmayı amaçlayan bir örgütlenme biçimidir (Nazlı, 2019). Gelişimsel rehberlik modeli gelişim odaklı, önleyici ve öngörüseldir. KGRP'nin gelişimsel ve önleyici olmasından dolayı, okul temelli gelişim odaklı ve önleyici çalışmalar daha fazla önem kazanmıştır (Gysbers ve Henderson, 2001; Myrick, 2003). Bu kapsam doğrultusunda psikolojik belirtiler ortaya çıkmadan okul temelli önleyici çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yüksek başarılı öğrenciler yaşadıkları depresyon, kaygı, beklenmeyen başarısızlık, intihar düşüncesi gibi nedenlerden ötürü risk altındadır (Chung, 2015; Kregel, 2015; Morisano ve Shore, 2010; Naumann vd., 2012). Toplumun gelişmesine öncülük edebilecek yüksek bilişsel kapasiteye sahip ergenlerin risk altında olmalarının bireysel ve ailesel maliyetinin yanı sıra toplumsal maliyetinin de yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, risk grubunda yer alan yüksek başarılı öğrencilerde, belirtilen olumsuz sonuçların yaşanmasına ilişkin nedenlerinin belirlenmesi önemlidir.

Önemli görülen bir diğer nokta ise yüksek başarılı ergenlerde görülen psikolojik belirtiler üzerindeki risk faktörleridir. Ergenlerin mükemmeliyetçilik özellikleri (Parker, 2000), ebeveynleri ile olan yakınlığı (Luthar, 2003; Riley, 20003; Sherman, 2016), öğretmen (Freeman, 1995) ve arkadaşları ile olan ilişkileri (Peterson vd., 2009), başarı baskısında ve psikolojik belirtiler üzerinde etkili faktörlerdir. Kregel (2015) yüksek başarılı ve ileri seviye yetiştirme sınıflarına kabul edilen öğrencilerin sosyal ve duygusal gereksinimlerinin okullarda genellikle göz ardı edildiğini, verilen eğitimin bu ihtiyaçları karşılamak anlamına gelmediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik, baskı ve rekabet ile başa çıkma zorunluluğunun, bu öğrencilerin öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve yöneticileri tarafından anlaşılmadığını belirtmiştir. Bu faktörlerin anlaşılması, önleyici çalışmalar için kaynak niteliğinde olabilir. Bireye, aileye ve okula ait risk faktörleri ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkilerin kanıta dayalı bir model ile sunulması eğitim yöneticilerinin, okul psikolojik danışmanlarının, öğretmenlerin, psikologların, psikiyatristlerin ve aynı zamanda ailelerin yararına olmakla birlikte, bu uzmanların çocuklardaki gelişim potansiyellerini ortaya koymaları ve sağlıklı psikososyal gelişim göstermelerine yardım etmeleri açısından fayda sağlayacaktır.

Aile danışmanlığı müdahalelerinin ABD ve diğer Batı ülkelerinde ergen depresyonu ve kaygı düzeyini azaltmada etkili olduğu görülmektedir (McKee vd., 2014; Riley, 2003). Bu yüzden çalışmada ele alınan aileye ait faktörler olan, ebevey psikolojik kontrolü ve ebeveyn baskısı gibi değişkenlerden elde edilen sonuçların aile danışmanlığı alanında çalışan uzmanlara, yüksek başarılı ergenlerin aile beklentileri ve buna uygun müdahale yaklaşımlarını belirlemesi açısından katkı sağlayacaktır. Weissbourd (2011) başarı baskısının ergenler üzerinde yıkıcı bir tarafı olduğunu ve ergenlerin bu durumdan kurtularak başarıya yönelik sağlıklı düşüncelere sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, çalışmadan elde edilecek sonuçların, yüksek başarı gösteren ergenler ve ailelerine yönelik KGRP temelli psikoeğitim programlarının hazırlanmasına, gelişimsel ve önleyici rehberlik anlayışının okullarda daha iyi uygulanabilmesi için yeni politikalar geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye ve dünya geneline bakıldığında bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılıkta akademik başarının bireyin gelişiminin sadece bir boyutu olduğunun ve psikolojik sağlığın bireyin gelişiminde akademik başarıdan daha önemli olduğunun farkına varılmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise başarı baskısını

anlamaya yönelik olarak daha çok fenomenolojik çalışmalar yapıldığı ya da geniş çaplı ilişkisel çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Bu konuda henüz önleme ve müdahale çalışmaları çok sınırlıdır. ABD’de Guerra (2016) tarafından başarılı ve üstün yetenekli çocuklar, okul ortamı ve beklentiler açısından risk altında görülmüş ve duygusal ihtiyaçlarının göz ardı edildiği gerekçesi ile on haftalık sosyal duygusal öğrenme becerileri eğitimi programı uygulanmıştır. Türkiye’de ise sosyal sermaye olarak değerlendirilen üstün yetenekli çocukların rekabete dayalı ve proje tabanlı eğitim yaşantılarından dolayı, duygusal-sosyal ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamadığı gerekçesi ile Pozitif Genç Gelişimi kapsamında yaşam becerileri eğitimi programı (Özbay, Tomar, Eşici, Büyüköztürk ve Aydoğan, 2018) uygulanmıştır. Benzer bir grup üzerinde Sevgili Koçak (2020) sosyal duygusal gelişimine yönelik sekiz haftalık psikoeğitim programı uygulanmıştır.

Türkiye’de fen lisesi öğrencisi ya da üstün yetenekli olarak tanımlanmış öğrenciler ile yapılan tez çalışmaları incelendiğinde; beklenenin altında başarısızlık gösteren fen lisesi öğrencilerinin akademik öz-yeterlilik inançları, okul başarı tutumları, algıladıkları aile otorite stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki (Yılmaz, 2018), empati ve duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması (Bursa Kocabaş, 2016) gibi çalışmalar yapılmıştır. Üstün yetenekli tanısı konulan ve konulmayan iki grubun yaşam kalitesi, sosyal, duygusal, davranışsal sorun alanları ve aile işlevsellikleri (Yıldırım, 2012) ve psikolojik belirti düzeyleri demografik değişkenler ile karşılaştırılmıştır (Coşar Cığerci, 2006). Psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları (Altun, 2015), etiketleme, uyum problemleri ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki (Değer, 2019) ve fen liseli öğrencilerde mükemmeliyetçilik özelliği (Mısırlı Taşdemir, 2003) incelenmiştir. Gülçin (2014) tarafından yapılan Fen liselerinin de araştırmaya dahil edildiği, üstün yetenekliler üzerine 1149 kaynaktan yararlanılarak yapılan döküman incelemesinde, çalışmaların yoğunlukla durum saptaması niteliğinde olduğu ve eğitim içerikli konularda yapıldığı görülmüştür.

Tez çalışmaları dışında, bu öğrencilerin duygusal problemlerine yönelik derleme çalışmalar (Kalfa ve Alkar, 2019; Özbay ve Palancı, 2011; Saranlı ve Metin, 2012) yapılmıştır. Özyaprak ve Deringöl (2013) öğrencilerin depresyon düzeylerini karşılaştırmış, Kaya, İkiz ve Asıcı (2016) ise fen lisesi öğrencilerinin problemli internet kullanımı ile psikolojik belirtileri arasında ilişkiyi incelenmiştir. Karakaya, Bulut ve Yılmaz (2020) fen lisesi öğrencilerinin sınav kaygısına yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Yapılan çalışmalar özetlenecek olursa, çalışmalarda daha çok demografik

değişkenlerin kullanıldığı, öğrencilerin duygusal problemlerinin ele alındığı ve akademik başarıya odaklanıldığı görülmektedir. Sonuç olarak, yüksek başarılı öğrencilerde psikolojik belirtiler ve risk faktörleri arasındaki ilişkilerin kapsamlı bir model çalışması ile derinlemesine incelenmesi önemli görülmektedir.

Ülkelerin kalkınmasında nitelikli insan gücüne duyulan gereksinim göz önünde bulundurulduğunda, yüksek bilişsel kapasiteye sahip öğrencilerin ülkenin gelişiminde büyük katkılar sağlayacakları düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Yetenekliler Eğitimi Çalıştay Raporunda (MEB, 2019) bu öğrencilerin sosyal ve psikolojik iyi olma halinin, yeteneklerinin gelişimine katkı sunacağı belirtilmiştir. On Birinci Kalkınma Planında ise (2019-2023) üretken ve mutlu birey yetiştirmek temel amaç olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda önerilen hipotetik modelin sınanması ve doğrulanması, öğrencilerin psikolojik sağlığını tehdit eden faktörlerin tespit edilmesine katkı sağlamakla birlikte gelecekte yapılacak nicel, nitel ve karma desen çalışmalar için de temel kaynak niteliği taşıyacak ve alana bu kapsamda katkı sağlayacaktır. Türkiye’de bu konunun yüksek başarı gösteren ergenler üzerinde çalışılması önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmada dokuzuncu sınıf fen lisesi öğrencileri hariç tutulmuştur. COVID-19 salgını nedeniyle sınıf atmosferini yaşayamayan ve sınıf içi değerlendirmeye tabi tutulamayan dokuzuncu sınıf öğrencileri araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Çalışmada tüm sınıf düzeylerinden veri toplanamaması sınırlılık olarak kabul edilebilir. Araştırmada öz bildirim dayalı veri toplama yöntemlerinden yararlanılacak olması, sosyal istenirlik gibi faktörlerin etkisinden dolayı bazı puanların yüksek ya da düşük çıkmasına sebep olabilir. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi ile değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularının mutlak bir neden-sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi mümkün olmayacaktır.

Tanımlar

Yüksek Başarı; Standart zeka veya başarı testi ile ölçülebilen, ortalamanın üzerinde bir potansiyel gösteren veya bir ya da daha fazla akademik alandaki üstün performanstır (Hébert ve Reis, 1999).

Üstün Yetenekli Birey: Zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrencidir (MEB, 2015). Ebeveyn Başarı Baskısı: Ebeveynlerin, çocuklarından daha fazla başarı talep etmeleri doğrultusunda yaptıkları zorlamalardır (Riley, 2003).

Mükemmeliyetçilik: Kişinin kendisine aşırı yüksek standartlar koyması ve ciddi boyutta öz eleştiri yapma eğilimidir (Frost, Lahart ve Rosenblate, 1991).

Akademik Beklenti Stresi: Bireyin okul yaşamında kendisi, ailesi ve öğretmenleri tarafından belirlenen standartları karşılamaması durumunda yaşadığı gerilimdir (Ang ve Huan, 2006a).

Performans Odaklı Değerlendirme: Öğrencilerin öğrenme çabalarının yerine, performansın dikkate alındığı, başarı değerlendirmesinde sosyal karşılaştırmanın ölçüt alındığı, genel olarak ürün odaklı ve rekabet temelli değerlendirme algısıdır (Alkharusi, 2011).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümün ilk kısmında çalışma grubunu oluşturan yüksek başarılı öğrenci kavramı, bu öğrencilerin yaşadıkları psikolojik problemler ve problemlerin ortaya çıkmasındaki etkili olan faktörler ilgili alanyazın doğrultusunda açıklanmaktadır. Son kısımda ise yüksek başarılı öğrenciler ile yapılan çalışmalar sunulmaktadır.

Yüksek Başarılı Öğrenciler ve Fen Lisesi

Akademik olarak başarılı olan öğrenciler ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, çalışma grupları tanımlanırken; “yüksek başarılı öğrenciler” (high-achieving students), “üstün yetenekli öğrenciler” (gifted) veya “yüksek başarılı üstün yetenekli öğrenciler” (high-achieving gifted students) kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar birbirleri arasında benzerlikler göstermektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacılar tarafından ilgili kavramların ülke koşullarına, öğrenci grubunun özelliklerine, tanılama ölçütlerine ve alanyazında belirlenen ölçütlere göre binişik bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

Üstün yeteneklilik genel olarak zihinsel yaratıcılık, akademik veya liderlik alanlarına ilişkin özel eğitim gerektirecek düzeyde yüksek performans kapasitesi olarak tanımlanmış (Renzulli, 1986), ancak günümüze kadar pek çok farklı anlama gelecek şekilde kullanılmıştır (Dougherty, 2007; Saranlı ve Metin, 2012). Başlangıçta bu kavram üst derecede başarılı çocukları tanımlamak için kullanılırken, daha sonra çocuklara uygulanan bazı yetenek testlerinin sonuçlarının dağılımına göre üst %2’lik dilimde bulunan çocukları tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır (Bakioğlu ve Levent, 2013; Freeman, 1985, akt. Saranlı ve Metin, 2012; Gross, 2000). Manning (2006) üstün yetenekli öğrencileri tanımlamanın farklı yolları olduğunu ve günümüzde üstün yeteneklilerin yüksek entellektüel kapasiteye sahip ve akademik olarak yetenekli birey olarak tanımlandığını belirtmiştir.

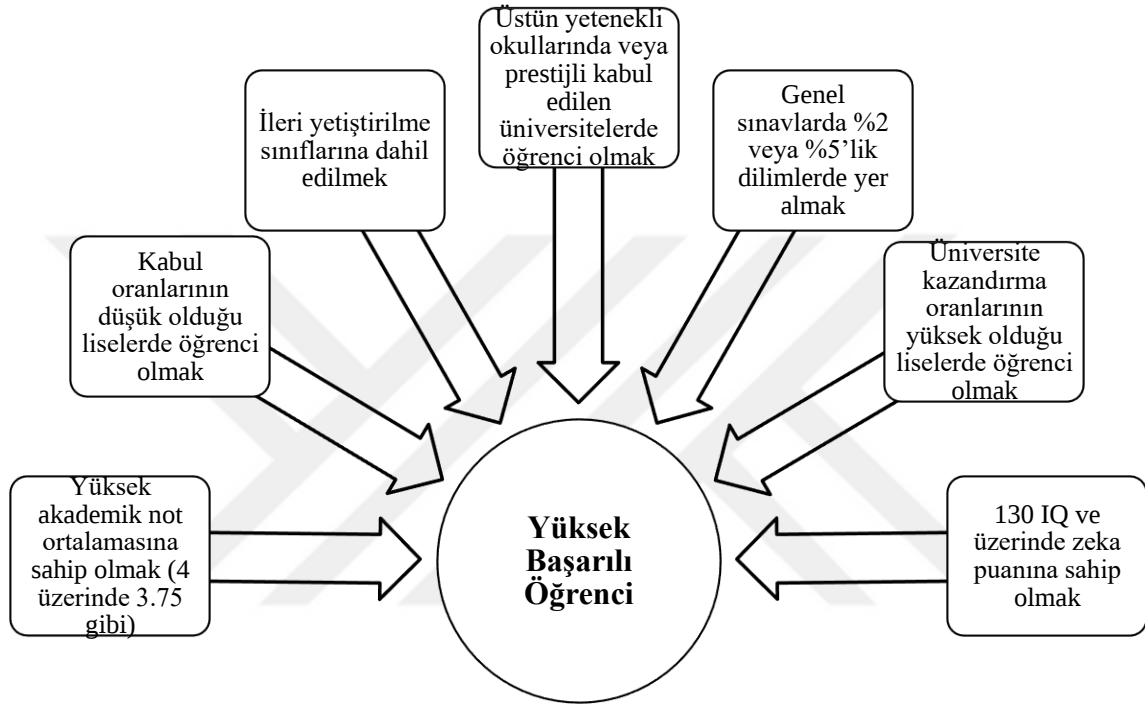
Bazı uzmanların üstün yeteneklilik terimini kullanmaktan tamamen kaçındığı, bu terimin yerine “yüksek potansiyelli” (Reis, 2008), “yüksek başarı potansiyeli bulunan”

(Baum, Renzulli ve Hébert, 1995), “*en iyi ve en parlak öğrenciler*” (Fries-Britt ve Griffin, 2007; Jeremy ve Fisher, 2012) veya “*akademik olarak yetenekli*” (Feldhusen ve Kroll, 1991) gibi terimleri kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte, yakın geçmişte yetenekli veya başarılı öğrencilerle çalışma yapan araştırmacıların “*yüksek başarılı öğrenciler*” (high-achieving students) terimini daha çok tercih ettikleri görülmektedir (Jeremy ve Fisher, 2012; Potter, 2017; Sherman, 2016). Bu kavramsal çeşitliliğin meydana gelmesinde ise tanılama, performansı belirleme ve zekanın soyut yapısının etkili olduğunu söylemek mümkün görünmekle birlikte, ilgili öğrencilerin belirlenmesinde farklı ölçütler kullanılmaktadır (Şekil 2).

Yüksek başarılı öğrenciler ile yapılan çalışmalarda yüksek not ortalaması, prestijli bir üniversitenin öğrencisi olma, onur öğrencisi olma, kabul oranlarının düşük ancak üniversite kazandırma oranlarının yüksek olduğu okullarda öğrenci olma (Feld, 2011; Feld ve Shusterman, 2015; Harty, 2019; Hilt, 2011; Galloway vd., 2013; Lopez, 2010; Popovich, 2018; Rice vd., 2006; Trudeau, 2009) gibi kriterler dikkate alınmaktadır. Yüksek başarılı ve aynı zamanda üstün yetenekli olarak kabul edilen öğrenciler benzer şekilde yüksek not ortalaması, onur öğrencisi olarak kabul edilme, ileri yetiştirme sınıflarına ve üniversite kurslarına kabul edilme (lise öğrencileri), zeka testlerinden 130 IQ üzeri zeka puanına veya standart başarı testlerinden %2 veya %5’lik dilimlere girmek gibi özelliklere sahiptirler (Alsop, 2003; Berndt, Kaiser ve Van Aalst, 1982; Kalaboukas, 2005; Holleran; 2008; Hurly, 1991; Mueller, 2009; Sherman, 2016; Seatter, 2001; Robinson, 1997). Yapılan çalışmalarda özellikle IQ puanı yerine, standart başarı testlerinin, not ortalamasının ve başarılı okullarda öğrenci olmanın akademik olarak yetenekli ve yüksek başarılı sayılmak için en önemli ölçütler olduğu görülmektedir.

Her ne kadar bu iki kavram benzerlik ve binişiklik gösterse de bazı uzmanlara göre farklılaşan bir özellik içermektedir (Dougherty, 2007; Freeman, 1999). Örneğin Freeman (1999) üstün yetenekli teriminin, doğuştan gelen özelliklere atıf yaptığını, yüksek başarılı teriminin ise başarıya ulaşmak için gösterilen çabaya vurgu yaptığını belirtmektedir. Sonuç olarak, üstün yeteneklilik ve yüksek başarılı öğrenci olma ölçütlerini ele alan çalışmalarda benzerlikler görülse de tam bir mutabakat söz konusu değildir. Bu bağlamda, Hébert ve Reis (1999) tarafından yapılan tanımlama daha kapsamlı kabul edilebilir. Hébert ve Reis (1999) yüksek başarıyı; lisede standart zeka veya başarı testi ile ölçülebilen, ortalamanın üzerinde bir potansiyeli olan veya bir ya da daha fazla akademik alanda üstün performans gösteren kişiler için kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, yüksek başarı gösteren öğrencilerin psikososyal

özellikler bakımından üstün yetenekli öğrencilerle benzer özellikler göstermeleri (Ritchotte, Suhr, Alfurayh ve Graefe, 2016), üstün yetenekliliği tanılamadaki problemler (Bakioğlu ve Levent, 2013), çalışmalarda zeka testleri yerine standart başarı testlerinin kullanılması ve çoğu zaman not ortalamasının tercih edilmesi yüksek başarılı öğrenci kavramının, üstün yetenekli ve başarılı öğrencileri kapsayan çatı bir kavram olarak kullanılabileceğini göstermektedir.



Şekil 2. Yüksek Başarılı Öğrenci Kabul Edilme Kriterleri

Türkiye'deki duruma bakıldığında lise düzeyinde yüksek başarılı öğrencilerin eğitim aldıkları kurumların fen liseleri ya da Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) olduğu görülmektedir. Fen liseleri; Türkiye'de matematik ve fen alanında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerini sağlamak, ülkemizin ihtiyaç duyduğu yüksek düzeydeki bilim ve fen insanlarının yetiştirilmelerine kaynaklık etmek, öğrencileri araştırmacı olmaya yönleltmek, yeni buluşlara meraklı öğrencilerin çalışacakları ortam ve şartları hazırlamak, yeni teknolojileri kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve projeler hazırlayabilen bireyler yetiştirmek amacıyla kurulan, ortaokul üzerine öğrenim süresi dört yıl olan, merkezi sınav puanı ile öğrenci alan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren okullardır (Türk, 2018).

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2016) fen liselerinin fen ve matematik alanlarında, öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmesine kaynaklık etmesi gerektiği açıklanmıştır. Bu kapsamda Ortaöğretimde “Marker” Hareketi: Geleceğin Bilim İnsanlarının Yetiştirilme Projesinde Fen lisesi öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir (MEB, 2018). Üstün yetenekli çocuklara yönelik özel eğitim kurumlarının yeterli sayıda olmaması (Zabun, 2007) ve Bilim ve Sanat Merkezlerine giden üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için özel bir program bulunmadığından günümüzde fen liselerinin kısmen bu görevi yerine getirmesi (Türk, 2018; Zabun, 2007) bu durumu destekler niteliktedir. Türkiye genelinde uygulanan bir standart başarı testi olan Yükseköğretim Kurumları Sınavı'nda (YKS) fen liselerinin en başarılı okul olması (ÖSYM, 2019), fen lisesi öğrencilerinin yüksek başarılı öğrenciler olarak tanımlanabilmesine ve bu kategoride değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Üstün yeteneklilik oranları ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Burada sunulan eğitimin, ülkelerin ekonomik gelişimi ile ilişkili olduğu için oransal farklılıklar mevcuttur. Başka bir deyişle, ülkeler ekonomik güçleri doğrultusunda öğrenci popülasyonu içerisinde yüzdelik dilimler belirlemektedir. Bu dilimler ABD'de %2–10, Körfez Ülkeleri'nde %10, Güney Kore'de %4, Yeni Zelanda'da ise okuldan okula değişen oranlardadır (Sak, 2012). Türkiye'de genel nüfusun yaklaşık olarak %2'sinin üstün yetenekli olduğu düşünülmektedir (TBMM Raporu, 2012; MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017, 2013). Ancak Türkiye'de belirtilen yüzdelik dilimin çok altında öğrenci tanılanmaktadır. Bakioğlu ve Levent (2013), Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Raporu'nu incelemişler ve 40 il kapsamında yapılan tarama çalışmalarında (birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde), 1.317.451 öğrenci arasından 1770 öğrencinin üstün yetenekli birey olarak tanımlandığını belirtmişlerdir. Üstün yetenekli öğrenci sayısı toplam öğrenci sayısının %2'sine karşılık gelmesi gerekirken, 1/1000'e (binde bir) ulaşılmış ve bahsedilen grup içerisinde 24.579 öğrenci gözardı edilmiştir (Bakioğlu ve Levent, 2013). Benzer şekilde Sak (2012) aynı oranlarda (binde bir) tanılama yapıldığını belirtmiştir. Görüldüğü üzere, yapılan çalışmalarda bu çocukların çoğu zaman tanılanmasında ve belirlenmesinde hatalar, diğer taraftan da dolaylı ölçmenin getirdiği güçlükler etkili olabilmektedir. Bu bağlamda küçük yaşlarda uygulanan zeka testleri yerine ulusal düzeyde gerçekleştirilen sınavların esas alınması bu kaybın önüne geçme noktasında katkı sağlayabilir. Yapılan tanımlar ve belirtilen ölçütler doğrultusunda %2'lik dilimde fen lisesine yerleşen ve aynı zamanda başarısını devam ettiren 85 ve üzeri not

ortalamasına sahip fen lisesi öğrencileri, üstün yeteneklileri tanılama koşullarından dolayı gözardı edilmiş, akademik olarak yetenekli ve başarılı öğrenciler olarak kabul edilerek “yüksek başarılı öğrenciler” olarak değerlendirilmiştir.

Yüksek Başarılı Öğrencilerde Psikolojik Belirtiler

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) sağlığı sadece hastalık ve sakatlığın olmaması değil, bireylerin fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden de tam bir iyilik hali içerisinde olması olarak tanımlamaktadır. Sağlıklı bireyler yaşam içerisinde kazalar, travmalar, ekonomik ve ailesel problemler, göç, eğitim, madde kullanımı vs. gibi sebepler dolayısıyla sağlık hallerini kaybedebilir ve çeşitli ruhsal bozukluklar yaşayabilirler. Ruhsal bozukluklar (psikolojik belirtiler) farklı semptomları (depresyon, bipolar bozukluk, şizofreni ve diğer psikozlar, demans ve otizm dahil gelişimsel bozukluklar gibi) içinde barındıran geniş bir çerçevede değerlendirilebilir. Ruhsal bozukluklar kişide genellikle normal dışı düşünceler, algılar, duygular, davranışlar ve başkaları ile olan ilişkilerin etkileşimi ile gözlemlenir (WHO, 2019).

Psikolojik belirtiler, bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkileyen veya ruh sağlığı problemlerinin göstergesi olarak değerlendirilebilecek durumları ifade etmektedir (Özer, 2020). Amerikan Psikiyatri Birliği psikolojik belirtilerin; kişinin biliş, duygu düzenleme ve davranışlarında belirgin bozulmalarla gözlemlendiğini, bireyin kişisel, mesleki ve toplumsal yaşamındaki işlevselliğinin bozulmasına neden olduğunu ifade etmektedir (DSM-5, 2013).

Psikolojik belirtiler toplumun tüm bireylerinde görüldüğü gibi yüksek başarılı öğrencilerde de görülmektedir. Genel öğrenci grupları içerisinde olduğu kadar yüksek başarılı öğrencilerde de psikososyal sorunlar yaşanmaktadır (Delisle, 1990). Hatta bazı araştırmacılara göre yüksek başarılı öğrencilerde daha fazla psikolojik problem görülmektedir (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Yapılan çalışmalarda bu öğrencilerin akademik nedenlerden ötürü yoğun düzeyde stres ve uyku problemleri yaşadıkları (Conner vd., 2010; Feld ve Shusterman, 2015; Foust, Hertberg-Davis ve Callahan, 2009), stresle başa çıkmak için alkol ve madde kullanımına yöneldikleri (Feld, 2011; Feld ve Shusterman, 2015; Leonard vd., 2015) görülmektedir. Başarılı okul ortamı ve rekabet koşullarının bazı öğrencilerde panik atak, yeme bozuklukları, anksiyete ve depresyon gibi psikolojik; baş ağrısı, ağlama, terleme, titreme, kalp atışında hızlanma gibi fizyolojik belirtilere neden olduğuna dair bulgular mevcuttur (Harty, 2019; Peterson, 2006). Feld ve

Shusterman (2015) yüksek başarılı 333 lise öğrencisinin stres tepkilerini incelemiş ve öğrencilerin; tırnak yeme, cilt problemleri, baş ağrısı, mide ağrıları, ağlama, kilo verme veya alma, göğüs ağrısı, konsantrasyon eksikliği, işe başlayamama, yorgunluk, uyuyamama, öfke, çaresizlik duyguları, depresyon, saldırganlık, kabus, panik veya anksiyete atakları gibi psikolojik belirtiler yaşadıklarını bulmuşlardır. Bu durum ileri boyutlara vardığında yüksek başarılı öğrencileri intihara (Cross vd, 2002; Peterson, 2006) sürükleyebilir.

Yapılan çalışmalarda özellikle depresyon, anksiyete ve stresin yüksek başarılı öğrencilerde incelendiği görülmektedir. Bu üçlü yapının çalışmalarda incelenmesi, farklı psikolojik belirtilere eşlik etmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Çalışma kapsamında yüksek başarı gösteren öğrencilerdeki psikolojik belirtiler depresyon, anksiyete ve stres olarak belirlenmiş, ilgili alanyazın çerçevesinde belirtilen psikolojik belirtiler açıklanmış ve yüksek başarılı öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarla ilişkilendirilmiştir.

Depresyon

Depresyon en çok görülen ruhsal rahatsızlıkların başında gelmektedir (Köroğlu, 2006). Yaygınlık oranları çalışma yapılan örneklem ve topluluklara göre %2 ila %40 arasında değişiklik göstermektedir (Howren, Bowie, Choi, Rai ve De Vera, 2021). Türkiye’de Sağlık Araştırması verilerine göre özellikle son 10 yıl içerisinde depresyon oranlarında artış olduğu belirtilmektedir. 15 yaş ve üzeri bireylerde depresyon oranları 2008 yılında %4,1 iken 2019 yılına bu rakamın %9’a çıktığı raporlaştırılmıştır (TÜİK, 2019). Bu durumu destekler nitelikte Sağlık Bakanlığı istatistiklerinde 1000 kişiye düşen günlük antidepresan ilaç tüketim miktarının 2008-2018 yılları arasında 28’den 44’e çıktığı görülmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2018).

Depresyon; çökkünlük duygularının ve olumsuz düşüncelerin içerisine girildiği, davranışlarda yavaşlama, yorgunluk, bitkinlik ve bedensel birtakım yakınmalara yol açan sağlıkla ilgili bir durumdur (Köroğlu, 2006). Derin üzüntü duymak ve zevk alamamak depresyonun başlıca belirtileri olarak görülmektedir. İnsanlarda depresif bir bozukluk ortaya çıktığında, kendilerine yönelik suçlama, kendi kusur ve eksikliklerine odaklanma, dikkatte azalma, umutsuzluk ve karamsarlık gibi belirtilerin yanında, aşırı yorgunluk, ağrı, acı ve sosyal geri çekilme gibi bilişsel, fizyolojik ve duygusal belirtiler görülmektedir (Kring, Johnson, Davison ve Neale, 2014).

Depresif bozukluklar Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından duygudurum bozuklukları içerisinde majör (yeğin) ve süregiden (distimi) depresif bozukluk olarak iki kısıma ayrılmıştır. Majör depresif bozukluğun (MDB) tanılanmasında en az iki haftalık süre içerisinde DSM-5'te (2013) belirtilen ölçütlerden beşinin bulunması gerekmektedir. Ölçütler içerisinde uyku problemleri, yeme isteğinde artma ya da azalma, odaklanma, değersiz hissetme, psikodevinsel yavaşlama, intihar düşünceleri gibi belirtiler bulunmaktadır. Bu ölçütlerle birlikte aynı zamanda önceki işlevsellik düzeyinde değışiklik olması, çökkün duygu durumu ve zevk kaybı bulunmalıdır. Süregiden depresyon bozukluğunda ise iki yıl süreyle çökkün duygu durum vardır (DSM-5, 2013). Majör depresif bozuklukda olduğu gibi benzer belirtiler kronik olarak görölmektedir. İnsanlar iki yıllık süreç içerisinde zamanın çoğunda depresif hissederek her zamanki etkinliklerden daha az zevk alırlar (Kring vd., 2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde halk sağlığı alanında yapılan büyük ölçekli bir çalışmada; insanların %16,6'sının yaşamlarının bir döneminde majör depresyon tanı kriterlerini karşıladığı, %2,5'inin ise süregiden depresif bozukluğun tanı kriterlerini karşıladığı bulunmuştur (Kessler vd., 2005). Bu bağlamda, majör depresyonun daha yaygın bir psikolojik belirtili olduğunu söylemek mümkündür.

Ergenlik döneminde meydana gelen fiziksel ve ilişkisel değışimlerin etkisi, ergenleri psikolojik belirtilere karşı savunmasız hale getirebilir (Lewis ve Simons, 2009). Özellikle son 30 yıllık süreç içersinde depresyon çocuk ve ergenlerde önemli ölçüde artış göstermektedir (Weir, Zakama ve Rao, 2012). Çocuklarda ve ergenlerde görölen depresyon fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimi etkileyen ve yetişkinliğe kadar devam eden yaygın bir durumdur (Lima vd., 2015). Çocuklarda depresyon oranları (12 yaşa kadar) %1-3 arasında değışirken, ergenlerde bu oran %20'ye çıkmaktadır (Lewis ve Simons, 2009). Depresyon oranlarının, çocukluktan ergenlik dönemine kadar önemli ölçüde artış gösterdiği yapılan çalışmalarda da görölmektedir. On yıl süren boylamsal bir çalışmada yıllık artış oranı 11-15 yaş arasında %2-3 civarındayken 15-18 yaş aralığında yaklaşık %18 olarak hesaplanmıştır (Hankin vd., 1998). Benzer bir boylamsal çalışmada depresyon düzeyinin ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde keskin bir şekilde yükseldiği görölmektedir (Roza, Hofstra, Van Der Ende ve Verhulst, 2003). Epidemiyolojik çalışmalar, depresyonun çocuklar arasında nispeten nadir olduğunu ancak ergenler arasında yaygın olduğunu ve ergenliğin sonunda yaşam boyu yaygınlık oranının %25'e çıkabildiğini göstermektedir (Kessler, Avenevoli ve Merikangas, 2001). Ergen ve genç yetişkinler üzerine yapılan bir çalışmada ise hafiften çok şiddetli depresyona doğru

değişen depresif belirtilerin yaygınlığının %18,5 olduğu bulunmuştur (Sahoo ve Khess, 2010). Türkiye de 14-18 yaş grubunda yer alan lise öğrencileri ile yapılan çalışmaların birinde çalışma grubunun yaklaşık %42'si depresif belirtileri gösterirken (Özkul ve Partlak Günüşen, 2020), bir başka çalışmada ise çalışma grubunun %47'sinin orta ve daha ciddi düzeyde depresyon yaşadığı bulunmuştur (Ören ve Gençdoğan, 2007). Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde ergenlik döneminde depresif belirtilerde artış olduğu ve yaklaşık her beş ergenden birinde depresyon görüldüğü söylenebilir.

Depresyon yüksek başarılı öğrenciler için de bir problem olarak görülmektedir. Harty (2019) yüksek başarılı öğrencilerin okul deneyimlerini incelediği fenomenolojik çalışmada bu öğrencilerin okuldaki başarı kültürü, öğrenciler arasındaki rekabet, ders yükü gibi nedenlerle depresyon yaşadığını belirtmiştir. Feld ve Shusterman (2015) yüksek başarılı öğrencilerin %24,7'sinin bir hafta boyunca en az bir kere depresyon deneyimi yaşadığını bulmuşlardır. Yaşları 3,5 ile 16,5 arasında değişen üstün yetenekli 535 çocuk ve aileleri ile çalışma yapan Alsop (2003), öğrencilerin %26'sının depresyon problemi yaşadığını bulmuştur.

Yüksek başarılı öğrenciler ile genel eğitim sistemi içerisindeki öğrencilerin depresyon düzeyi karşılaştırılmış ve yüksek başarılı öğrencilerin daha düşük seviyede depresyon puanlarına sahip olduğu bulunmuştur (Bracken ve Brown, 2006; Mueller, 2009; Richards, Encel ve Shute, 2003). İki grup üzerine yapılan bir başka çalışmada ise depresyon düzeyleri anlamlı farklılık göstermezken, şizofreni, paranoya, hipomani gibi bozukluklarda üstün yetenekliler anlamlı düzeyde daha az puan almışlardır. Araştırmacılar psikolojik belirtilerin bu öğrencilerde daha düşük görülmesinin yüksek bilişsel kapasiteyle ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir (Cross, Cassady, Dixon ve Adams, 2008).

Türkiye'de de benzer şekilde bu iki grup arasında karşılaştırma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Özyaprak ve Deringöl (2013) üstün yetenekli olarak tanımlanan ve tanımlanmayan iki öğrenci grubunu karşılaştırmış ve üstün yeteneklilerin anlamlı düzeyde daha düşük depresyon yaşadığını tespit etmiştir. Kanlı (2011) ise iki ergen grup üzerinde bilişsel kapasitenin etkisinin olmadığını ve depresyon düzeylerinde farklılık olmadığını bulmuştur. Farklı bir çalışmada ise Coşar Cigerci (2006) fen lisesi ile normal lise öğrencilerini karşılaştırmış ve fen lisesi öğrencilerinin depresyon, somatizasyon, OKB ve paranoya, psikotizm açısından anlamlı düzeyde daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı fen lisesi öğrencilerinde bu belirtilerin yüksek

olmasının bilişsel kapasitenin yüksekliği ve duyarlı bir kişilik yapısına sahip olmakla açıklanabileceğini ifade etmiştir.

Görüldüğü üzere, depresyon günümüz ergenlerini ve bu araştırmanın çalışma grubu olan yüksek başarılı öğrencileri etkilemektedir. Depresyon çoğu zaman farklı psikolojik belirtilerle birlikte ortaya çıkmaktadır. Bu belirtiler içerisinde depresyonun en yakın olduğu yapı kaygıdır (Zinbarg, Uliaszek ve Lewis, 2009). Kaygı genellikle depresyondan önce ortaya çıkmaktadır. Depresyon ile kaygı arasındaki ilişkinin karmaşıklığı, bireylerin bu iki belirtiyeye olan yatkınlığı ile açıklanmaktadır (Zinbarg vd., 2009). Kaygı ve depresyon gençler arasında en sık görülen psikolojik problemlerdir ve birlikte görülme oranları yüksektir (Schleider, Krause ve Gillham, 2014). Klinik örneklemelerde depresyonla beraber kaygı oranları %20-50 arasında değişirken, kaygı ile eş tanılanan depresyon oranları %15-%20 arasında değişmektedir. Ergenlerde kaygı ve depresif bozuklukların eş tanılanma oranları küçük çocuklara göre daha yüksektir (Sander ve Ollendick, 2016).

Kaygı

Kaygı, kişinin güçlü olumsuz duygular hissettiği, gergin bedensel tepkiler ile gelecekte başına tehlikeli veya kötü bir şey gelmesini beklediği bir duygu durumudur (Barlow, 2004). Kaygı beklenen bir probleme karşı endişelenme halidir. Huzursuzluk ve fizyolojik olarak gerginlik hissine neden olur (Kring vd., 2014). Kaygıya yönelik tanımlardan da görüldüğü üzere kaygı, bireyler üzerinde bedensel, bilişsel ve davranışsal tepkilere yol açabilir. Barlow'a göre (2004) bedensel tepkiler; kalp atışının hızlanması, nefes alıp vermede hızlanma, göz bebeklerinde büyüme, ellerde titreme, terleme, ten renginin soluklaşması ve karnın içeri çekilmesi şeklinde ortaya çıkar. Bilişsel tepkiler ise tehlikeye, tehdit edici uyaranlara ve aynı zamanda bu durumun değerlendirilmesine odaklanmadır. Davranışsal tepkiler de “*savaş ya da kaç*” olarak bilinen tepkilerdir.

Kaygı ve korkular olumsuz gibi algılsa da insan yaşamı için gerekli duygulardır ve bazı durumlar için de uyum sağlayıcı özellik gösterirler (Kring vd., 2014). Düşük ve yüksek düzeydeki kaygı performansı olumsuz etkilerken, orta düzeydeki kaygı performansı attırmaktadır. Yerkes ve Dodson'un 1908 yılında gerçekleştirdiği bir deney orta düzey kaygının performansı artırdığı sonucunu ortaya koymuştur (Yerkes ve Dodson, 1908). Ancak yaşanan kaygı ve korkular işlevsellikte bozulmalara yol açtığında bir psikolojik belirti olarak değerlendirilebilirler. Amerikan Psikiyatri Birliği'ne göre

kaygı bozukluklarının ilaç ya da tıbbi durumdan kaynaklanmaması, belirtilerin işlevsellikte bozulmalara ya da aşırı sıkıntıya neden olması gibi tanı ölçütlerini karşılaması gerekmektedir (DSM-5, 2013).

Psikolojik belirtiler içerisinde en yaygın olarak görülen kaygı bozukluklarıdır (Kring vd., 2014; Zinbarg vd., 2009). İnsanların yaklaşık %29'u hayatlarının bir döneminde kaygı bozukluklarından birini yaşamaktadır (Zinbarg vd., 2009). Benzer şekilde, dokuz binden fazla yetişkinin katıldığı geniş çaplı bir çalışmada, insanların yaklaşık %29'unun yaşamlarının bir döneminde kaygı bozukluğu yaşadığı bulunmuştur (Kessler vd., 2005). Ayrıca ergenlerde yaşam boyu yaygınlık oranı ise yaklaşık %25 olarak bulunmuştur (Kessler vd., 2012).

Kaygı bozuklukları depresyonda olduğu gibi çocuk ve ergenlik döneminde başlamaktadır. Özellikle 10 ila 25 yaş arasındaki bireyler, kaygı bozukluğu geliştirme açısından en riskli dönemdedir (Michael, Zetsche ve Margraf, 2007). Kaygı üzerine yapılan boylamsal bir çalışmada 4-16 yaş arası 1580 çocuk 14 yıl süreyle izlenmiş, kaygı ve duygu durum bozukluklarının ergenlik ve genç yetişkinlikte keskin bir şekilde arttığı bulunmuştur (Roza vd., 2003). Benzer şekilde başka bir çalışma, çocukların büyüdükçe duygu durum bozuklukları gösterme eğilimin arttığını ortaya koymaktadır (Sander ve Ollendick, 2016).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, kaygı probleminin öğrenciler arasında yaygın olduğu görülmektedir. Sahoo ve Khess tarafından (2010) yapılan çalışmada ergen bireylerin %24'ünde kaygı belirtileri görülmüş ve aynı zamanda depresyon belirtileri gösteren öğrencilerin neredeyse tamamına yakınında kaygı belirtileri bulunmuştur. Okul ruh sağlığı ile ilgili yapılan bir araştırmada ise kız öğrencilerin %44'ünün erkek öğrencilerin ise %58'inin kaygı, stres ve okul fobisinden etkilendiği belirtilmiştir (Frabutt, Clark ve Speech, 2011). Benzer durumun yüksek başarılı ya da üstün yetenekli olarak etiketlenen öğrenciler için de geçerli olduğu söylenebilir. Peterson'a (2006) göre yüksek bilişsel kapasiteye sahip öğrenciler akranlarından her zaman daha fazla kaygı yaşamaktadırlar. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde başarılı öğrencilerin de kaygı problemi ile yüzleştikleri görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda yüksek başarılı öğrencilerin %12,8'sinin bir hafta boyunca en az bir kere kaygı deneyimi yaşadığı (Feld ve Shusterman, 2015), %12'sinin stres nedeniyle haftada en az bir panik atak yaşadıkları belirtilmiştir (Feld, 2011). Ailelerinin %38'i çocuklarında kaygı gözlemledikleri belirtmişlerdir (Alsop, 2003). Yüksek başarılı ve genel liselerde eğitim gören öğrencilerin sınav kaygısı puanları karşılaştırılmış ve

yüksek başarılı öğrencilerin kaygı düzeylerinin genel lise öğrencileri ile aynı düzeyde olduğunu ancak alt sınıflarda, yüksek başarılı öğrencilerin anlamlı düzeyde daha fazla kaygı yaşadığı bulunmuştur (Trudeau, 2009). İki farklı karşılaştırma çalışmasında ise bilişsel kapasitesi yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir (Bracken ve Brown, 2006; Richards vd., 2003).

Suldo ve Shaunessy-Dedrick (2013a) özel bir yetiştirme programına dahil edilen yüksek başarılı öğrenciler ile genel eğitim içerisinde yer alan öğrencileri eğitim programının başlangıcında ve sonunda (yaklaşık bir yıl sonra) depresyon, kaygı düzeyleri açısından karşılaştırmıştır. İlk ölçümlerde depresyon ve kaygı düzeylerin yüksek başarılı öğrencilerde daha düşük olsa da sonraki ölçümlerde depresyon ve kaygı düzeyleri her iki grup açısından benzerlik göstermiştir. Türkiye’de yapılan iki farklı karşılaştırma çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Coşar Cigerci, 2006; Kanlı, 2011).

Kaygı ve depresyon ergenlerde görülen yaygın psikolojik belirtiler olmakla birlikte bu belirtilerin ortaya çıkmasında (Peterson, 2006) ve daha ileri boyutlara ulaşmasında stresin etkili bir faktör olduğu belirtilmektedir (Zinbarg vd., 2009). Çalışmalar depresyon ve kaygının, stres ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir (Sahoo ve Khess, 2010; Yıldırım, Boysan ve Kefeli, 2018).

Stres

Stres, yaşamın bir parçasıdır. Bazı durumlarda yaşamın gerçekliklerine uyum sağlamak güçleşir. Bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığını korumak için karşılaştığı zorluklar, kaynaklarını ve yeteneklerini aştığında yaşanan psikolojik durum stres olarak adlandırılır (Gunnar ve Quevedo, 2007). Stres, alanyazında farklı modeller ile açıklanmaktadır. Tıbbi, çevresel ve psikolojik model bunların başında gelmektedir. Tıbbi modele göre; stres, çevresel bir tetikleyiciye tepki olarak bireyde yaşanan bir sıkıntı durumudur. Bu durum fizyolojik olarak artan kalp hızı, kan basıncı ve bazı hormon miktarlarındaki artış ile ölçülebilir. Çevresel modelde ise; stres, olumsuz çevre koşulları ve ani tehdit içeren dışsal kaynaklı bir durumdur. Son olarak, psikolojik modelde ise algılanan stres kavramına odaklanılır. Dışsal bir stres kaynağı ve fizyolojik tepkiler arasındaki etkileşim, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkileri içerir (Suldo vd., 2008).

Olumsuz yaşam koşullarının ve olaylarının, psikolojik sorunlara ve hastalıklara neden olduğu fikri uzun süredir kabul edilmektedir. Genel olarak stresin birçok psikolojik ve fiziksel problemin gelişiminde önemli bir rol oynadığına dair bulgular mevcuttur

(Monroe, 2008). Dışsal gereklilikler stres faktörleri, bunların organizma üzerindeki etkisi stres, stresin üstesinden gelme çabası ise başa çıkma mekanizmaları olarak belirtilmektedir.

Bireyler, strese neden olan faktörlere (stres yaratıcılar) aynı şekilde tepki vermezler. Bunda insanların benzer durumları farklı algılamaları ve yorumlamaları etkilidir. Diğer bir önemli nokta ise stres faktörleridir (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013). Bu faktörler yetişkinler için iş kaybı, sevilen birinin ölümü, boşanma olabilir. Öğrenciler ile yapılan bir çalışmada; hedeflere yönelik sorumluluk, ders yükü ve yoğunluğu, iş bulma kaygısı, başarılı olma zorunluluğu hissetme ve aileye karşı sorumluluk en önemli stres faktörleri olarak ifade edilmiştir (Durak-Batıgün ve Atay Kayış, 2014). Stres faktörlerinin şiddeti, süresi, zamanlaması, bireyin yaşamını ne kadar yakından etkilediği, ne kadar ön görülebilir olduğu ve ne kadar denetlenebilir olduğu stres düzeyi üzerindeki en önemli etkenlerdir (Butcher vd., 2013). Aynı zaman dilimi içerisinde birden çok stres faktörü ile karşılaşmak stres düzeyini artırabilir (Butcher vd., 2013). Örneğin sınıf içerisinde akademik olarak akranları ile rekabet halinde olan başarılı bir ergen, aile ortamında da ebeveyn başarı baskısına maruz kaldığında yaşanan stres daha da artabilir. Yüksek başarılı öğrencilerin stres kaynaklarına bakıldığında; akademik gereksinimler, sosyal problemler, ebeveyn ilişkileri, akran ilişkileri, aile içi sorunlar ve ergenlik problemleri görülmektedir. Bu stres kaynakları aynı zamanda psikolojik belirtilerle (kaygı ve depresyon) ilişkilidir (Suldo, Shaunessy, Thalji, Michalowski ve Shaffer, 2009).

Stres genel olarak ergenlikte kaygı, depresyon, saldırganlık ve alkol, madde kullanımı gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Leonard vd., 2015; Suldo vd., 2008). Ergenlik, özellikle bu olumsuz sonuçların etkilerine karşı savunmasız bir dönemdir (Sherman, 2016). Amerikan Sağlık Bakanlığı verilerine göre stres, 9-17 yaş aralığında her beş çocuktan birini etkilemektedir (Suldo vd., 2008). Hayatta kalmak için gerekli olan nörobiyolojik stres tepkileri, özellikle beynin hızla geliştiği dönemlerde yaşandığında, fiziksel ve zihinsel sağlık sorunları riski artmaktadır (Gunnar ve Quevedo, 2007; Romeo, 2013). Ergenlerde bilişsel kapasite ile birlikte gelişen strese karşı duyarlılığın kaygı, depresyon ve uyuşturucu kullanımı gibi psikolojik işlev bozukluklarının artışı etkili olduğu belirtilmektedir (Romeo, 2013). Bu bakımdan özellikle ergenlik dönemlerinde fiziksel ve bilişsel gelişimin hızlanması ergenleri strese karşı daha da riskli bir grup haline getirebilmektedir.

Yüksek başarılı ergenler ile yapılan çalışmalarda stresin bu öğrenci grubunda en belirgin psikolojik sorunlardan biri olduğu ve bunu kaygı ve depresyonun izlediği

görülmüştür (Abu Bakar ve İshak, 2014). Galloway ve diğerlerinin (2013) yaptığı ve 4317 yüksek başarılı öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin %72'sinin okul çalışmaları konusunda sürekli olarak stres yaşadığı bulunmuştur. Ayrıca genel eğitim içerisindeki öğrenciler ile yüksek başarılı öğrencilerin yaşadıkları stres düzeyi karşılaştırıldığı çalışmada yüksek başarılıların daha yüksek stres seviyesine sahip olduğu tespit edilmiştir (Suldo ve Shaunessy-Dedrick, 2013b). Psikoloji bölümü öğrencileri ile tıbbi modele dayalı gerçekleştirilen bir diğer çalışmada dönem sonu sınavlarından önce öğrencilerin yaşadıkları stres kan basınç seviyeleriyle ölçülmüş, başarılı olan öğrencilerin kan basınç düzeylerinin akranlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Hughes, 2005).

Stresin olumsuz etkilerinden kaçınmak veya üstesinden gelmek amacıyla çeşitli baş etme stratejileri kullanılabilir. Yüksek başarılı öğrenciler ile yapılan bir çalışmada stresle baş etme stratejileri; olumlu değerlendirme, negatif kaçınma, aile iletişimi ve öfke olarak sıralanmıştır. Analiz sonuçlarına göre negatif kaçınma ve öfkenin, stres ve psikolojik belirtiler arasında düzenleyici bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek başarılı öğrencilerde stres düzeyi arttıkça baş etme yöntemi olarak öfkenin artış gösterdiği bulunmuştur. Bunun yanında olumsuz kaçınma ve öfkenin, psikolojik belirtiler üzerinde anlamlı birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (Suldo vd., 2008). Farklı bir çalışmada aynı programa dahil edilen üstün yetenekli öğrenciler ile yüksek başarılı öğrencilerin stresle başa çıkma mekanizmaları incelenmiştir. Stres düzeyleri benzer olan bu iki grubun, benzer şekilde olumlu yeniden yapılandırma, zaman ve görev yönetimi, görevden kaçınma, sosyal destek arama, mizah ve problem çözme becerileri gibi stresle baş etme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir (Shaunessy ve Suldo, 2010).

Psikolojik Belirtilerin Yüksek Başarılı Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Depresyon, kaygı ve stresin ergenlerde sıklıkla karşılaşılan psikolojik problemler olduğu ve bu problemlerin ergenler üzerinde olumsuz fizyolojik ve psikolojik etkiler oluşturduğu yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur. Duygu durum bozuklukları ve kaygının 9-17 yaş arası çocuk ve ergenlerde intihar riskini arttırmış (Gould vd., 1998), ergenlerde görülen depresyonun intihar düşüncesini yordamıştır (Sarma, 2014). Yüksek düzeyde kaygı yaşayan çocuk ve ergenlerde tikler, somatik ağrılar, kalp atışında hızlanma, cilt kızarması, terleme, baş ağrısı, kas gerginliği, uyku sorunları, bulantı, kusma ve enürezis gibi problemler görülmektedir (Huberty, 2009). Depresyonun çocuk ve ergenlerde fizyolojik ve psikolojik etkilerinin dışında akademik başarıyı olumsuz yönde

etkilediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Al-Qaisy, 2011; López-López vd., 2021). Ayrıca depresyon, kaygı ve stresin bilinçli farkındalığı olumsuz yönde etkilediği ve sosyal medya bağımlılığına neden olduğu da belirtilmektedir (Eşkisü, Çam, Gelibolu ve Rasmussen, 2020).

Benzer durumun yüksek başarılı öğrenciler içinde geçerli olduğu söylenebilir. Yüksek başarılı öğrencilerin özellikle akademik performans ve üniversiteye kabul süreçleriyle ilgili yüksek düzeyde stres yaşadığı, öğrencilerin %26'sında klinik olarak anlamlı seviyede depresyon görüldüğü, bu nedenle öğrencilerin alkol ve madde kullanımına yöneldiği bulunmuştur (Leonard vd., 2015). Yapılan farklı bir çalışmada öğrencilerin dörtte birinin stres nedeniyle depresyon, %12'sinin ise okulla ilgili gereksinimlerden ötürü kaygı ve panik atak yaşadığı bildirilmiştir. Bir diğer çalışmada yüksek başarılı olan her beş öğrenciden birinin kronik yorgunluk, konsantrasyon ve uyku eksikliği, öfke, sırt, boyun ve baş ağrısı problemleri yaşadığı tespit edilmiştir (Feld, 2011). Feld ve Shusterman'ın (2015) yaptıkları çalışmada diğer çalışmalara benzer şekilde sonuçlar elde edilmiştir. Çalışma sonucunda yüksek başarılı öğrencilerde sırt ağrısı, boyun sertliği, tırnak yeme, cilt problemleri, baş ağrısı, mide ağrıları, baş dönmesi, ağlama, kilo kaybı veya alma, göğüs ağrısı ve nefes almada güçlük gibi strese bağlı fiziksel belirtiler yaşandığı görülmüştür. Bununla birlikte aynı örnekleme stresin psikolojik belirtileri olarak konsantrasyon eksikliği, sinirlilik, ruh hali değişimleri, yorgunluk, uyuyamama, öfke, izolasyon, çaresizlik duyguları, depresyon, saldırganlık, kabuslar ve panik ataklar gibi problemlerin yaşandığı görülmüştür. Sherman (2016) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ebeveyn eleştirisi ile artan stresin, yüksek başarılı öğrencilerde yaşam doyumunu azalttığı bulunmuştur.

Görüldüğü üzere alanyazındaki birçok çalışma psikolojik belirtilerin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Bu etkiler öğrencilerin akademik yaşamlarını etkilemekle birlikte, ruh sağlığını da tehdit etmektedir. Bu bağlamda psikolojik belirtilerin ve beraberinde görülebilecek olumsuz sonuçların önlenmesi açısından birey, aile ve okulla ilgili risk faktörlerin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Psikolojik Belirtilerde Risk Faktörleri

Dünyadaki ergenler ve genç yetişkinler arasında depresyon, kaygı ve stresin yaşam boyu yaygınlığının %5 ile %70 arasında değiştiği tahmin edilmektedir (Sahoo ve Khess, 2010). Yaygınlık oranındaki bu genişlik ergenlerin gelecek beklentileri, eğitim

imkanları, iş bulma olanakları, ebeveyn ilişkileri, özerklik, sağlık koşulları, olumlu ve olumsuz yaşam olayları gibi çok farklı nedene bağlanabilir. Bu nedenler psikolojik belirtilerin ortaya çıkmasında risk faktörü olarak görülebilir. Mueller'e göre (2009) aile içi şiddet, hormonal ve bilişsel faktörler, olumsuz yaşam olayları (tacize uğrama, kavgaya etme vb.) risk faktörleri arasında yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda bilişsel ön yargılar (Shapiro, 2021), aile ilişkileri (Greenberger ve Chen, 1996), eleştiri (Silk vd., 2009), cinsiyet (Galambos, Leadbeater ve Barker, 2004), çocuklukta cinsel istismar (Weiss, Longhurst ve Mazure, 1999) depresyona yol açan risk faktörlerinden bazıları olarak değerlendirilmiştir. Bu faktörlere ek olarak iyi oluştaki azalmanın depresyon için risk faktörü olduğu belirtilmiştir. Wood ve Joseph, (2010) tarafından yapılan çalışmada psikolojik iyi oluşu düşük olan bireylerin depresyona girme olasılığının (tüm değişkenler kontrol altına alındığında) iki kat daha fazla olduğu bulunmuştur. Geniş bir örneklem grubu ile yapılan bir diğer çalışmada benlik saygısı, ebeveyn reddi ve kabulü, akran ilişkileri ve davranış problemleri depresyon açısından risk faktörü olarak ele alınmış, en güçlü risk faktörlerinin benlik saygısı ve ebeveyn davranışları olduğu bulunmuştur (MacPhee ve Andrews, 2006).

Risk faktörleri konusundaki çalışmalar kaygı için de yapılmıştır. Cinsiyet, davranışsal engelleme ve olumsuz yaşam olayları, işsizlik, düşük eğitim seviyesi ve gelir düzeyi kaygı problemleri için risk faktörü olarak belirtilmiştir (Michael vd., 2007). Bir diğer çalışmada dış kontrol odağının, düşük öz yetkinliğin, benlik saygısının ve psikiyatrik öz geçmişin depresyon ve kaygıya neden olan risk faktörleri olarak ele alındığı görülmüştür (Vink, Aartsen ve Schoevers, 2008). Benzer şekilde stresin risk faktörlerinin incelendiği çalışmalarda; ders yükü ve yoğunluğu, iş bulma kaygısı, başarılı olma zorunluluğu hissetme ve aileye karşı sorumluluk (Durak Batıgün ve Atay Kayış, 2014), akademik gereksinimler, sosyal problemler, ebeveyn ilişkileri, akran ilişkileri, aile içi sorunlar ve ergenlik problemleri (Suldo, 2009) gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür.

Psikolojik belirtiler geniş bir kavramı ifade etmekle birlikte birçok farklı değişken ve etkenden etkilenebilmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde psikolojik belirtileri yordayan faktörlerin risk faktörü olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu kapsamda ilgili alanyazın ve bu araştırmanın kapsamı doğrultusunda oluşturulan hipotetik model için birey, aile ve okula ait algılara ilişkin değişkenler bir arada ele alınmıştır. Performans odaklı değerlendirme ortamı, anne babanın psikolojik kontrolü, ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi psikolojik belirtiler için risk faktörü olarak kabul edilmiştir. Her bir değişken ilgili alanyazın doğrultusunda açıklanmıştır.

Performans Odaklı Değerlendirme

Öğrencilerin yaşamlarının büyük bir kısmı yaşlıları ile birlikte sınıf ortamı içerisinde geçmektedir. Sınıf ortamı, öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasından tamamlanmasına kadar geçen tüm aşamaları içeren oldukça kapsamlı bir kavramdır. Bu kavram içerisinde, sınıfta uygulanan kurallar, bu kuralların açıklığı ve nasıl belirlendiği, sınıftaki iletişim ortamı, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri, (Kurt, Ekici, Gökmen, Aktaş ve Aksu, 2013), öğrenci ve öğretmen özellikleri, sınıf iklimi (sınıftaki sosyal, duygusal ve psikolojik etkileşimler) gibi birçok bileşen yer almaktadır (İlhan ve Çetin, 2014). Sınıf ortamının önemli bileşenlerinden biri de sınıf değerlendirme atmosferidir (Banks, 2012). İlk olarak Stiggins ve Conklin (1992) tarafından ortaya atılan bu kavram; öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme uygulamaları üzerine yapılan bir çalışma sonucunda sekiz bileşenden oluşan bir bağlam olarak ortaya çıkmıştır (Brookhart, 1997). Temelde bu bağlam öğrencilerin sınıftaki değerlendirme uygulamalarına yönelik algılarını; öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmedeki amacını, değerlendirme görevlerini, değerlendirirken kullanılacak performans ölçütlerini ve en sonunda verilen geri bildirimlerin öğrencilerde oluşturduğu algıyı içermektedir (Brookhart ve DeVoge, 1999).

Alkharusi (2011) öğretmenlerin değerlendirmelerini performans ve öğrenme odaklı değerlendirme olarak iki boyutta toplamıştır. Öğrenme odaklı değerlendirme; öğrencilere verilen görevlerin orta güçlükte olduğu, değerlendirme ölçütlerinin açık olduğu, uygun geri bildirimlerin verildiği, çabanın takdir edildiği ve hatanın öğrenmenin bir parçası olarak görüldüğü durumları kapsamaktadır. Performans odaklı değerlendirme ise görevlerin zor olduğu, notların ön planda tutulduğu, çaba yerine performansın dikkate alındığı, başarı değerlendirmesinde sosyal karşılaştırmanın ölçüt alındığı, genel olarak ürün odaklı ve rekabet temelli değerlendirme algısının olduğu değerlendirmeye karşılık gelmektedir. En yalın hali ile öğrenme odaklı değerlendirmede öğrencinin çabasını görme ve buna göre değerlendirme yapılırken, performans odaklı değerlendirmede diğer öğrencilerle karşılaştırarak sonuca odaklanma söz konusudur. Dolayısıyla bu iki yapı birbirinden farklı boyutları ifade etmektedir. Alkharusi (2009) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise; performans odaklı değerlendirme algısının öz yeterlilik inancının azaltırken, öğrenme odaklı değerlendirmede öz yeterlilik inancının arttığına ilişkin sonuçlar bulunmuştur.

Performansa yönelik değerlendirme ortamlarında, başarı ölçütü olarak diğer öğrencilerin başarılarının temel alınması, başka bir deyişle sosyal karşılaştırmaların yapılması, öğrenciler arasında rekabeti arttırabilmektedir. Bu durum genel olarak kaygıya (Segool, Nathaniel, Mata ve Gallant, 2014) ve beraberinde kaygıya yatkınlığı olan öğrencilerde sınav kaygısının gelişmesine neden olabilmektedir (Liu, 2012; Segool vd., 2014). Hancock (2001) tarafından yapılan bir çalışmada kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha çok performans odaklı değerlendirmelerin yapıldığı rekabetçi sınıf koşullarından olumsuz etkilendiği, bir başka deyişle sınav kaygısı fazla olan öğrencilerin rekabetin vurgulandığı ve öğretmenin kontrolünün belirgin olduğu sınıflarda, olumsuz değerlendirilme korkusu ile kaygı düzeylerinin daha çok arttığı bulunmuştur. Artan kaygı düzeyi, öğrencilerin kendini küçük düşmüş veya yetersiz hissetmesine neden olabilecek öğretmen davranışları ile birleşince kaygıya yatkınlığı olan öğrencilerde kaçınma davranışı olarak okul reddine neden olduğu görülmüştür (Filippello, Sorrenti, Buzzai ve Costa, 2018; Havik, Bru ve Ertesvag, 2014). Benzer şekilde, rekabetin akran ilişkilerini zayıflatarak, okul memnuniyetini azalttığı bulunmuştur (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006). Farklı bir çalışmada aşırı rekabetçi tutuma sahip bireylerin düşük benlik saygısı ve yüksek düzeyde nevrozizm, dogmatik düşünce ve güvensizlik davranışlarının daha fazla olduğu, aşağılayıcı ve şiddet içerikli tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir (Ryckman, Hammer, Kaczor ve Gold, 1990).

Yüksek başarılı öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü liseleri rekabetin daha yoğun olduğu ortamlar olarak değerlendirmek mümkündür. Öğrenciler başarılı olduklarını kanıtlamak ve sosyal onay ihtiyaçlarını karşılamak için kendilerini akranları ile karşılaştırabilir ve aşırı derecede rekabetçi tutumlar içerisine girebilirler. Marsh, Chessor, Craven ve Roche'ye göre (1995) üstün yetenekli çocuklar akranları ile birlikte eğitim gördüklerinde akademik benlik saygıları olumlu, sadece kendileri gibi yetenekli öğrenciler ile aynı ortamda eğitim gördüklerinde ise yüksek düzeyde başarı göstermelerine rağmen akademik benlik saygıları bu durumdan olumsuz etkilenir. Bu durum "*büyük balık, küçük gölet etkisi*" olarak (BFLPE: "big-fish-little-pond-effect") adlandırılmaktadır. BFLPE teorisi akademik benlik kavramı için küçük gölette büyük balık olmanın, yani normal öğrenciler arasında üstün yetenekli olmanın, büyük gölde küçük bir balık olmaktan, yani üstün yetenekli öğrenciler arasında üstün yetenekli olmaktan daha iyi olduğu iddiasını içermektedir. Bu bağlamda yüksek başarılı fen lisesi öğrencilerinin bir arada eğitim görmesi akademik benliklerini olumsuz etkileyebilir ve stresle birlikte birçok olumsuz davranışa neden olabilir. Yapılan çalışmalarda bazı

öğrencilerin hem öğretmen ve ebeveyn eleştirilerine maruz kalmamak hem de yarışın dışına itilmemek için kopya çekmek gibi davranışlar sergilediği görülmüştür (Taylor vd., 2002). Ayrıca akademik olarak rekabet etmenin ve sosyal karşılaştırmaların öğrencilerde uyumsuz motivasyonel yönelimlere yol açabileceği belirtilmiştir (Bergin ve Cooks, 2000). Trudeau (2009) tarafından yapılan çalışmada yüksek başarılı ve genel eğitimdeki öğrencilerin kaygı düzeyleri karşılaştırılmış; nicel bulguların iki grupta da benzer düzeyde olduğu, nitel bulgularda ise yüksek başarılı gruptaki öğrencilerin daha çok kaygı yaşadığı bulunmuştur. Bunda öğrencilerin bir arada eğitim görmesinin, okuldaki rekabetin, yüksek başarı standartlarının, karşılaştırmaların ve öğrencilerin diğerleri tarafından yetersiz görüleceği korkusu yaşamalarının etkili olduğu ifade edilmiştir.

Üniversiteye kabul için rekabet arttıkça, ergenlerin yaşadığı kaygılar standartlaştırılmış testlerde yüksek puanlar alma baskısıyla artabilir (Suldo vd., 2009). Araştırma bulguları yükseköğretimde arz talep uyumsuzluğunun en başarılı öğrencilerin kümelendiği fen lisesi mezunlarını da etkilediğini göstermektedir (Suna, Gür, Gelbal ve Mahmut, 2020). Bu bağlamda bu öğrenciler de kendi aralarında rekabet etmek zorundadır ve bu durum öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz etkileyecek sonuçlar doğurabilir. Örneğin bir çalışmada yüksek başarılı öğrenciler genel lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri karşılaştırılmış ve bu öğrencilerin tükenmişlik düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucun elde edilmesinde ebeveyn beklentileri ve okul ortamındaki rekabetin tükenmişliği etkilediği ifade edilmiştir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Yüksek başarılı öğrenciler ile yapılan farklı fenomenolojik çalışmalarda rekabetçi eğitim ortamının öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturduğu görülmüştür (Kregel, 2015; Nordmo ve Samara, 2009). Türkiye’de yapılan nitel bir çalışmada ise fen lisesi öğrencilerinin fen lisesi ile ilgili görüşleri incelenmiş; öğrenciler arasındaki rekabet ve aşırı beklentilerin öğrencilerde başarı baskısı oluşturduğu ve bu durumun bazı öğrencileri daha stresli hale getirdiği belirtilmiştir (Pesen, Behçet ve Epçaçan, 2020).

Çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde performansa yönelik değerlendirme ortamlarının baskı oluşturarak öğrencilerde kaygı ve stresi arttırdığı, motivasyonu etkilediği, tükenmişliği artırırken okul memnuniyetini azalttığı görülmektedir. Baskı kaynakları; okul içinde performansa ilişkin rekabetin ve sosyal karşılaştırmaların var olduğu sınıf ortamları iken, okul dışında anne ve babanın öğrenci üzerindeki başarılı yönelimli psikolojik kontrolü olabilmektedir. Ebeveynler başarılı olan çocuklarının bu başarıyı sürdürmeleri ve yarışın dışında kalmamaları için çocukları üzerinde psikolojik kontrol sağlayabilirler.

Psikolojik Kontrol

Ebeveynlik tutumları çocuk ve ergen araştırmalarında sıklıkla duyarlılık ve talepkarlık boyutunda toplanmıştır (Aydemir Sevim, 2014). Talepkarlık boyutundaki ebeveyn davranış biçimlerinden birisi de psikolojik kontroldür. Psikolojik kontrol, davranışları kontrol etmenin belirli yöntemlerine ve bu yöntemlerin çocuk gelişimi üzerindeki etkisine atıfta bulunan karmaşık ve çok yönlü bir yapıdır. Bu yapıya olan ilgi özellikle ebeveynlik ile ilgili yapılan çalışmalarda önemli derece artış göstermiştir (Barber vd., 2012).

Barber (1996) psikolojik kontrolü; ebeveyn çocuk ilişkisinde çocuğun sevgiden mahrum bırakılması ve suçlu hissettirilmesi sonucunda oluşan hayal kırıklığı ve utanç içeren olumsuz duygulanım ve eleştiriler yoluyla çocuğun psikolojik gelişimini potansiyel olarak engelleyen bir müdahale olarak kavramsallaştırmıştır. Bu yapı aynı zamanda çocukların ebeveynlerinin onayladığı şekillerde düşünmesini, davranmasını veya hissetmesini sağlamak için suçlu hissettirme, utandırma ve kaygılandırma gibi bir dizi müdahaleci davranışları içermektedir. Ayrıca ebeveynlerin çocukların duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına yanıt vermemesi çocuklarda bağımsız ifadeyi ve özerkliği bastırđını, sağlıklı bir benlik algısının gelişimini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Daha yalın bir ifadeyle psikolojik kontrol, çocuğun psikolojik ve duygusal gelişimine müdahalede bulunan ebeveyn kontrolüdür (Barber, Stolz ve Olsen, 2005).

Ebeveynlik davranışı olarak psikolojik kontrol, özellikle çocuğun ebeveynin belirlediği norm ve amaçlara göre davranış göstermesi ve düşünmesi için baskı yapan ana babalarda görülen bir özelliktir (Aydemir Sevim, 2014). Soenens ve diğerleri (2010), algılanan ebeveyn psikolojik kontrolü ile ergen depresif belirtileri arasındaki ilişkileri içeren süreçleri açıklığa kavuşturmak için yakın zamanda bağımlılık odaklı psikolojik kontrol ve başarı odaklı psikolojik kontrol kavramlarını kullanmışlardır. Bu iki kavramın temelinde ebeveyn kaygıları bulunmaktadır. Bağımlılık odaklı psikolojik kontrol; çocukların fiziksel ve duygusal yakınlık içinde kalmalarını sağlamak amacıyla baskı kullanımını içermektedir. Bu ebeveynler çocuklarının kendilerinden uzak durduklarını hissettiklerinde psikolojik olarak kontrol taktikleri kullanırlar. Başarı yönelimli psikolojik kontrolde ise çocuklarını performansla ilgili durumlar için (örneğin, okul veya spor) başarılı olmaya zorlamak vardır. Başarı yönelimli psikolojik kontrolü yüksek olan ebeveynler, başarı için yüksek standartlar belirlemediğinde veya bu standartları yakalayamadığında çocuklarına müdahaleci taktikler uygularlar.

Yüksek başarılı çocukların ebeveynleri de anne babalık tutumu olarak psikolojik kontrol davranışı sergileyebilirler. Özellikle başarı yönelimli olma çocuklar üzerinde kontrol davranışını arttırabilir. Üstün yetenekli çocukların aileleri ile yapılan bir çalışmada bu çocukların babalarının daha bağımsız, mesafeli, iddialı ve daha gergin oldukları, annelerinin ise ısrarcı ve kontrollü bir yaklaşım sergiledikleri belirtilmiştir (Fell, Dahlstrom ve Winter, 1984). Ablard ve Parker (1997) de üstün yetenekli ve başarılı çocukların ailelerinin çocuklarına en yüksek test puanlarına ulaşmaları için ısrarcı olan, zorlayan ve hatalara karşı eleştirel tutum sergileyen aileler olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla ebeveynlerin çocuklarının başarılarının devam etmesi noktasında psikolojik kontrol sağlamaları ve bunun da ebeveyn başarı baskısında etkili olabileceği söylenebilir. Bu durumu destekler şekilde otoriter tutum ile baskı arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca otoriter tutum sergileyen ailelerde aile baskısının yetkin ve hoşgörülü ebeveyn tutumları sergileyen ailelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Fuentes vd., 2019). Soenens ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada psikolojik kontrolün çocuk üzerinde baskı oluşturarak performansları hakkında endişelenme ve hata yapmaktan korkmaya neden olduğu belirtilmiştir. Benzer sonuçların Asyalı aileler ile yapılan başka bir çalışmada da elde edildiği görülmektedir. Yang ve Shin'in (2008) çalışmasında ailelerin genellikle kontrolcü ve otoriter tutum sergiledikleri, yüksek akademik beklentilere sahip oldukları ve bu ebeveyn tutumlarının akademik başarı gösterme noktasında baskı oluşturduğu belirtilmiştir.

Ebeveynlerin psikolojik kontrolü başarı baskısına yol açarken aynı zamanda psikolojik belirtiler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Schleider ve Weisz'e göre (2016b) psikolojik kontrol gençlerin psikolojik sorunları içselleştirmesinde risk faktörüdür. Özellikle kaygı ve depresyonun gelişiminde aile süreçleri ve ilişkileri etkilidir. Yapılan birçok çalışmada psikolojik kontrolün depresif belirtilere (Barber, 1996; Soenens, Vansteenkiste ve Luyten, 2010; Soenens vd., 2005) yol açtığı görülmüştür. Yapısal modelle farklı kültürler (Belçika ve Kore) arasında çoklu grup karşılaştırma yapıldığı bir çalışmada bağımlı odaklı ve başarı odaklı psikolojik kontrolün iki farklı kültürde de özeleştirici aracılığıyla depresyonu artırdığı bulunmuştur (Soenens, Park, Vansteenkiste ve Mouratidis, 2012). Psikolojik kontrolün aynı zamanda kaygı ile ilişkili olduğu ve kaygıya neden olduğu (Nanda, Kotchick ve Grover, 2012; Seibel ve Johnson, 2001) yönünde çalışma bulgularına rastlamak mümkündür. Annenin psikolojik kontrolünün, duyguların olumsuz şekilde ifade edildiği aile ortamlarında kaygı ve depresyonu yordama gücünü arttırdığı (Luebbe ve Bell, 2013), ebeveyn reddinin

özeleştirici aracılığıyla psikolojik belirtiler üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Özdemir ve Sağkal, 2019).

Aynı zamanda yapılan farklı boylamsal çalışmalarda da benzer şekilde sonuçlar elde edilmiştir. Pettit ve diğerleri (2001) tarafından yapılan, 440 anne ve 13 yaşındaki çocuklarının katıldığı bir araştırmada psikolojik kontrol düzeyi arttıkça depresyon ve kaygının artış gösterdiği bulunmuştur. Depresyon tanısı almış çocuk ve ergenlerden oluşan bir çalışma grubuna anneler de dahil edilmiş ve araştırma sonucunda anne eleştirisi ile depresyon arasında ilişkili olduğu, sonraki yıllarda eleştirel duygusal ifadelerin depresyon için risk faktörü oluşturduğu bulunmuştur (Silk vd., 2009). Ergenlerle yapılan diğer bir boylamsal araştırmada ise psikolojik kontrolün kaygı için bir risk faktörü olduğu, annenin psikolojik kontrolünün umutsuzluğun artmasına ve artan umutsuzluğun da ergenlerde kaygıya yol açtığı sonucuna varılmıştır (Schleider vd., 2013).

İlgili kuramsal açıklamalar ve yapılan çalışmalar, ebeveyn psikolojik kontrolünün çocuk ve ergenlerin gelişimini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Yapılan çalışmalar bu yapının ebeveyn başarı baskısı ve psikolojik belirtiler ile ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu ebeveynlik davranışı başarı odaklı ebeveynler için okuldaki rekabete dayalı performans odaklı değerlendirme ile birleşince yüksek başarılı ergenlerde ebeveyn başarı baskısının daha güçlü hissedilmesinde etkili olabilir.

Ebeveyn Başarı Baskısı

Türk eğitim sisteminde akademik başarı odak kavram haline gelmiştir (Karadağ 2009; Yıldırım ve Ergene, 2003). Benzer şekilde birçok farklı ülke, eğitimde akademik başarıyı vurgulamaktadır ve bu vurgu ebeveynlerin çocuklarına başarılı olmaları yönünde baskı uygulamalarında etkili olmaktadır (Ciciolla, Curlee, Karageorge ve Luthar, 2017; Deb, Strodl, Sun, 2015; Ma, Siu ve Tse, 2018; Ringeisen ve Raufelder, 2015). Başarı baskısının temelinde çocuklarının gelecekte iyi bir kariyer, yüksek düzeyde sosyal statü ve zengin bir yaşam edinmelerini sağlamaya yönelik ebeveyn bilişleri bulunmaktadır. Bu bilişler çocukların eğitiminde baskın rol alarak, ebeveynlerin baskı uygulamalarında etken olabilmektedir (Kapıkıran, 2016; Yang ve Shin, 2008; Sarma, 2014).

Ebeveyn başarı baskısı kavramı (parental pressure) özellikle son yıllarda araştırmacıların dikkatini çeken bir kavram haline gelmiştir. Birçok araştırmacı bu yapıyı benzer şekilde tanımlamıştır. Başarı baskısı; ebeveynlerin yüksek düzeyde belirlediği başarı ölçütlerinin karşılanmaması durumunda ebeveynlerin çocukların çabasını

onaylamaması ve çocuklarında bu beklentiye karşılayamayacaklarına olan inancıdır (Riley, 2003). Ebeveynlerin çocuklarından aşırı çalışma ve yüksek not beklentisi, gerçekçi olmayan başarı beklentisi, başka çocuklarla kıyaslama ve onların başarılarını küçümseme gibi davranışlardır (Kapıkıran, 2016; 2019). Öğrencilerin kendileri ya da ebeveynleri tarafından başarılı olmaya yönelik dayatılan bir duygudur (Hary, 2019). Çocuklarının akademik başarısını artırmak için ebeveynler tarafından sergilenen her türlü zorlayıcı davranıştır (Kaynak, Koçak ve Kaynak, 2021). Araştırmacılar baskıyı üç boyutlu bir yapıda tanımlamıştır. Psikolojik baskı; suçlama, korku kaygı, karşılaştırma gibi ebeveyn davranışlarının çocuk üzerindeki etkisi, kısıtlama boyutunda ise başarıyı arttırmak için ders çalışma dışındaki faaliyetleri sınırlandırma, yüksek beklentiler de ise çocuğun kapasitesinin çok ötesinde akademik beklentiler sahip olma vardır (Kaynak vd., 2021).

Başarı baskısı kavramı açıklanırken sıklıkla yüksek düzeydeki ebeveyn beklentileri vurgulanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının başarılarına yönelik beklentileri doğal bir durum olarak görülebilir. Bu beklentiler baskı boyutuna ulaşmadığında olumlu sonuçlar görülmektedir. Ebeveyn beklentilerine yönelik yapılan bir meta-analiz çalışmasında, beklentilerin akademik başarı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Danişman, 2017). Ancak başarı baskısı, ebeveyn beklentilerinden farklı olarak, zorlama, cezalandırma, karşılaştırma ve kapasitenin ötesindeki beklentileri ifade etmektedir. Başarı baskısının öğrencilerin akademik başarılarına beklendiği gibi katkısının olmadığı, hatta olumsuz yönde etkiye sahip olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ciciolla vd., 2017; Conner vd., 2010; Ma vd., 2018; Su, 2012).

Ebeveyn başarı baskısı algısının öğrencilerde oluşmasında; sınav başarısızlıkları, iyi bir okul kazanma, ödev yükü, ebeveynlerin kendi aralarındaki ve çocukların arasındaki sosyal karşılaştırmalar, ebeveyn fedakarlıkları, aileye yönelik minnettarlık hissetme, kültürel etki, yüksek standartlar, sınıf temelli performans değerlendirmesi, kardeş karşılaştırmaları ve öğretmen beklentileri gibi faktörler rol oynamaktadır (Berlin, 2009; Chen, 2012; Garn ve Jolly, 2014; Liu ve Tein, 2005; Sarma, 2014; Schleider ve Weisz, 2016b). Suhas ve Sathiyaseelan'ın (2020) yaptıkları çalışmada bu faktörler nedeniyle çalışma grubunda yer alan öğrencilerin %82'sinin ebeveyn başarı baskısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca başarı düzeyinin yüksek olduğu okullarda öğrenci olma ve öğrenciler arasında rekabet bu baskıların hissedilmesinde en temel faktörlerdir (Galloway vd., 2013; Guerra, 2016; Harty, 2019; Jeremy ve Fisher, 2012; Kalaboukas, 2005).

Başarı baskısı öğrencilerde psikolojik ve fizyolojik açıdan olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Ergen ve genç yetişkinler ile yapılan çalışmalarda baskının depresyon, kaygı ve stres üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Ang ve Huan, 2006b; Beiter vd., 2015; Ciciolla vd., 2017; Liu ve Tein, 2005; Ma vd., 2018; Riley, 2003; Snapp, 2010; Su, 2012). Benzer şekilde, baskının kendine zarar verme (Conner vd., 2010; Yates, Tracy ve Luthar, 2008), intihar (Ang ve Huan, 2006b; Lee, Wong, Chow ve McBride-Chang, 2006; Liu ve Tein, 2005; Sarma, 2014), somatik şikayetler, saldırganlık (Robinson, 1991), madde kullanımı (Conner vd., 2010; Luthar, 2003), sınav kaygısı (Lee vd., 2006; Ringeisen ve Raufelder, 2015; Suhas ve Sathiyaseelan, 2020) gibi istenmeyen duygu durum ve davranış bozukluklarında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveyn başarı baskısı özellikle yüksek başarılı öğrencilerin deneyimledikleri bir durumdur. Araştırmacılar bu öğrencilerin akranlarından daha fazla baskıya maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Jeremy ve Fisher, 2012; Feld ve Shusterman, 2015; Tradeau, 2009). Çünkü bu öğrencilerin ebeveynleri, genel eğitim içerisindeki öğrencilerin ebeveynlerinden farklı olarak daha fazla başarı yönelimlidir (Hurly, 1991; Yao, 1985). Ablard ve Parker’a göre (1997) başarılı ve üstün yetenekli çocukların aileleri çocuklarına en üst test puanlarına ulaşmaları için ısrarcı olan, zorlayan ve hatalara karşı eleştirel tutum sergileyen ailelerdir. Weissbourd (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğrencilerin üçte birinden fazlası ve ebeveynlerin yarısı, iyi bir üniversitede eğitim almanın iyi bir insan olmaktan daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle, bu düşünceye sahip ebeveynlerin, çocukları istedikleri üniversiteye giremezlerse hayatlarının mahvolacağını düşündükleri; çocuklarının ise daha az mutlu oldukları ve daha fazla ahlaki problemler yaşadıkları görülmüştür. Bununla birlikte, baskıların çocuklara kişisel olarak değersiz oldukları mesajını verdiği ve bazı ebeveynlerin çocuklarının performansı etkilenir düşüncesi ile kızgınlık, üzüntü ve kaygı gibi duygusal belirtilere tepki gösterdikleri ifade edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Weissbourd (2011) baskının ailesel boyutuna dikkat çekmiş ve bu aileleri “*başarı obsesyonlu ebeveynler*” olarak nitelendirmiştir.

Türkiye’de fen lisesi öğrencileri ile fen lisesinde öğrenci olmaya yönelik durum çalışmaları yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda öğrenciler; fen liselerini başarı düzeyi, kaliteli eğitim ve iyi bir gelecek açısından avantajlı okullar olarak değerlendirmişler, ancak yüksek beklenti ve psikolojik baskı gibi nedenlerden ötürü bu okullarda öğrenci olmanın bazı noktalardan dezavantajlı olduğunu ifade etmişlerdir (Pesen vd., 2020; Sever vd., 2016).

Eğitim hayatı boyunca başarılar elde etmiş, sınıfının ve okulunun en iyi öğrencileri arasında olan ve bu başarılarını devam ettiren, akademik olarak yüksek performans gösteren başarılı ve yetenekli öğrencilerin ebeveyn başarı baskısını yoğun bir şekilde hissettikleri ifade edilmektedir (Berlin, 2009; Guerra, 2016; Harty, 2019; Holleran, 2008; Potter, 2017; Sherman, 2016). Genel eğitim içerisinde öğrencilerin yaşadığı başarı baskısı ile yüksek başarı öğrencilerin yaşadıkları baskılar büyük oranda benzerlik gösterse de bazı farklılıkların olduğu düşünülmektedir. Genel eğitim içerisindeki öğrencilerin yaşadıkları baskıların temelinde ders çalışmama ve akademik başarılarını artırma yönünde zorlamada bulunma olduğu düşünülmektedir. Bu baskının temelinde çocuğun başarılı olmasını sağlama vardır. Ancak yüksek başarılı öğrenciler genel eğitim içerisindeki birçok ebeveynin beklentilerinin çok ötesinde başarı elde etmiş olmalarına rağmen ebeveyn başarı baskısını en derinden yaşayan öğrenciler olarak görülmektedirler. Bunda öğrencilerin rekabetin yüksek olduğu en iyi okullarda eğitim görmeleri, eğitim hayatlarında sürekli olarak başarılı olmaları ve ülke genelinde yapılan sınavlarda en ön sıralarda bulunmalarının etken olduğu düşünülmektedir.

Ebeveyn başarı baskısı yüksek başarılı ve yetenekli öğrenciler için farklı bir yapı olabilir. Yüksek başarılı öğrencilerin yaşadıkları baskı ders çalışma ve başarılı olma, ödevlerini yapma gibi genel öğrencilerin yaşadıkları ebeveyn baskısından kısmen farklılaşmaktadır. Bu öğrencilerin başarı baskısı noktasında karşılaştıkları ebeveyn davranışları; başarıdan tatmin olmama, başarılarının devamı için ek çalışmalar bekleme ve buna zorlanma, sürekli olarak yüksek başarılı öğrencilerle kıyaslanma, çocuktan çok başarısı ile gurur duyma, başarıyı sahiplenme ve başarısızlık durumunda tüm başarıları yok sayma ve çocuğu reddetme gibi ebeveyn davranışlarını içermektedir.

Belirtilen bu ebeveyn davranışlarının yüksek başarılı öğrencilerde de bazı psikolojik sorunlara yol açtığı bilinmektedir. Yapılan birçok çalışmada ebeveyn başarı baskısının yüksek başarılı ergenlerin depresyon, kaygı ve stres yaşamalarında önemli bir etken olduğu görülmüştür (Abu Bakar ve İshak, 2014; Albano, 2011; Conner vd., 2010; Guerra, 2016; Harty, 2019; Potter, 2017; Sherman, 2016; Suldo vd., 2009; Suldo ve Shaunessy-Dedrick, 2013b). Ayrıca bu psikolojik belirtilerin yanında baskı, yaşam doyumunda azalmaya (Albano, 2011; Sherman, 2016), başarısızlık korkusuna (Garn ve Jolly, 2014) ve umutsuzluğa (Holleran, 2008) yol açmaktadır. Yüksek başarılı öğrenciler için daha da endişe verici bir durum ise baskının mide bulantısı, cilt ve tırnak yeme, uykusuzluk, kilo kaybı, baş ve vücut ağrıları vb. somatik belirtilere neden olabilmesidir. Ayrıca baskı ile mücadele stratejisi olarak bu öğrencilerin kendine zarar verme, alkol,

madde ve ilaç kullanımı gibi yöntemlere başvurdukları görülmektedir (Conner vd., 2010; Feld ve Shusterman, 2015; Galloway vd., 2013; Harty, 2019).

Yüksek başarılı öğrencilerdeki başarı baskısı, psikolojik belirtiler ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte, öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyini ve akademik beklenti stresini arttırarak psikolojik belirtiler üzerinde dolaylı etki gösterebilir. Yapılan çalışmalarda ebeveyn başarı baskısının akademik beklenti stresini arttırarak psikolojik problemlere (Ang ve Huan, 2006b; Deb vd., 2015; Fuentes vd., 2019; Nguyen, 2015; Kregel, 2015; Sarma, 2014), aynı zamanda mükemmeliyetçilik düzeyini artırarak akademik strese ve psikolojik problemlere neden olduğu görülmektedir (Ablard ve Parker, 1997; Albano, 2011; Chen, 2012; Flett vd., 2016; Galbraith, 1985; Luthar ve Becker, 2002). Dolayısıyla baskının akademik beklenti stresi ve mükemmeliyetçilik üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik aşırı yüksek standartlar veya kişinin kendi performansına yönelik beklentilerine ilişkin düşünce ve davranışların birleşimidir (Burns, 1980). Mükemmeliyetçilik aynı zamanda kişinin kendisi için yüksek hedeflere, standartlara sahip olması (Flett, Hewitt ve Dyck, 1989) ve yüksek düzeyde öz eleştiri yapma eğilimi (Frost, Lahart ve Rosenblate, 1991) olarak tanımlanmaktadır. Mükemmeliyetçi bireyler belirledikleri yüksek standartlara katı bir biçimde bağlı kalmakta ve benliklerini bu standartları yerine getirme üzerinden tanımlamaktadırlar (Shafran ve Mansell, 2001). Bu standartlarını karşılayamadıklarında ise yoğun düzeyde özeleştiri yapmaktadırlar (Childs ve Stoeber, 2010).

Mükemmeliyetçilik teorik olarak ilk zamanlarda tek boyutlu ve olumsuz bir yapı gibi görülmüş (Burns, 1980), ancak sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda olumlu ve olumsuz özellikleri içeren çok boyutlu bir kişilik özelliği olarak ele alınmıştır. Hewitt ve Flett (1991) çok boyutlu bir mükemmeliyetçilik anlayışını benimsemişler ve mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz olabileceğini belirtmişlerdir. Hamachek (1978) mükemmeliyetçiliğin normal ve nevrotizme giden iki boyutlu bir yapı olduğunu belirtmiştir. Nevrotik mükemmeliyetçiler tatmin duygusundan yoksun, yapabileceklerinden daha yüksek bir performans beklentisine sahip kişilerdir. Bu özellikler benlik saygılarında bir azalmaya yol açar. Normal mükemmeliyetçiler ise zayıf ve güçlü yanlarını tanıyarak daha gerçekçi hedefler belirlerler (Frost vd., 1991).

Günümüzde mükemmeliyetçilik daha çok uyumlu (adaptive) ve uyumsuz (maladaptive) olarak sınıflandırılmaktadır. Uyumlu mükemmeliyetçilik kişilerde bir şeyler elde etme ya da kişiye fayda sağlama, uyumsuz mükemmeliyetçilik ise bir endişe kaynağı olarak ele alınmaktadır (Yang vd., 2016). Stoeber ve Otto'ya göre (2006) uyumlu mükemmeliyetçiler kendileri için yüksek standartlar belirleyerek mükemmel olmak için çaba harcarlar. Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise hata yapmamaya odaklanarak olumsuz değerlendirilmekten kaçınmak isterler. Mükemmeliyetçiliğin uyumsuz yapısı olumsuz karakteristik özellikler, olumsuz duygulanım ve başa çıkma yöntemleri ile ilişkiliyken, uyumlu mükemmeliyetçilik de tersi bir yapı söz konusudur.

Uyumlu mükemmeliyetçilik benlik saygısıyla pozitif, uyumsuz mükemmeliyetçilik ile negatif ilişkilidir (Ashby ve Rice, 2002). Accordino, Accordino ve Slaney (2000) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada uyumlu mükemmeliyetçilerde (yüksek standartlara sahip öğrenciler) daha yüksek benlik saygısının ve daha düşük depresyon düzeyinin olduğunu, uyumsuz mükemmeliyetçilerde ise (yüksek standartları koruyan ancak bu standartları sürekli karşılamayı zor bulan) tersi bir durum olduğunu raporlaştırmışlardır. Benzer şekilde ergen çalışma grubunda mükemmeliyetçiliğin sosyal stres ve psikolojik belirtiler ile olan ilişkisinde; uyumlu mükemmeliyetçilik sosyal stres ve psikolojik belirtilerle negatif düzeyde anlamsız, uyumsuz mükemmeliyetçilik ise pozitif yönde anlamlı ilişkilidir. Ayrıca yüksek kişisel standartlara sahip olmak, ebeveynlerle ilişkiler, kişilerarası ilişkiler, genel kişisel uyum, okula yönelik algılar ve akademik başarı ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur (Gilman ve Ashby, 2003).

Yüksek bilişsel kapasiteye sahip yetenekli ve yüksek başarılı öğrenciler, çoğu zaman meraklı, duygusal olarak hassas, başkalarının değerlendirmelerine yönelik keskin bir farkındalığa, çok yüksek kişisel standartlara ve mükemmeliyetçi kişilik yapısına sahip bireyler olarak görülürler (Jackson ve Snow, 2004; Potter, 2017). Bu öğrenciler başarısızlığı hiçbir zaman kabul etmemekle birlikte, katı bir mükemmeliyetçilik gösterdikleri için “*ya hep ya hiç*” anlayışını benimser, mükemmel olmadıkları takdirde kendilerini başarısız olarak değerlendirirler (Neumeister, Williams ve Cross, 2007). Schuler (2000) tarafından yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerinin kullandığı çalışmada mükemmeliyetçiliğin normalden nevrotik boyutlara doğru farklılık gösterdiği, araştırmaya katılan ergenlerin %88'inin mükemmeliyetçi olduğu; öğrencilerden %58'inin normal, yaklaşık %30'unun ise nevrotik mükemmeliyetçi olduğu görülmüştür. Parker (1997) ise çalışmasında elde ettiği verileri kümeleme analizi incelemiş ve öğrencilerin %33'ünü mükemmeliyetçi olmayan, %42'sini sağlıklı ve %25'ini ise işlevsiz

mükemmeliyetçiler olarak sınıflandırmıştır. Görüldüğü üzere yapılan çalışmalar öğrencilerin yüksek düzeyde mükemmeliyetçi kişilik özelliği gösterdiğini ve yaklaşık üçte birinin uyumsuz ya da işlevsel olmayan mükemmeliyetçi kişilik yapısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Yüksek başarılı öğrenciler ile genel eğitim içerisindeki öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin karşılaştırıldığı farklı çalışmalarda yüksek başarılı öğrencilerin anlamlı düzeyde uyumlu mükemmeliyetçilik gösterdiği tespit edilmiştir (Canter, 2008; Flett vd., 2016; Shaunessy vd., 2011). Türkiye’de yapılan bir çalışmada ise bu iki grup arasında anlamlı farklılık olmadığına ilişkin araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Kanlı, 2011). Mükemmeliyetçiliğin uyumlu boyutu olarak değerlendirilen yüksek standartlar, her ne kadar ebeveynler ve eğitimciler tarafından yetenekli öğrenciler için mükemmeliyetçiliğin sağlıklı yönü ile ilişkilendirilse de (Parker, 2000), bu durumun göreceli olduğu belirtilmiştir (Flett vd., 2001; Klibert, Langhinrichsen-Rohling, Saito, 2005; Uz Baş ve Siyez, 2010). Bazı araştırma sonuçları yüksek standartların psikolojik etkilerini ortaya koymaktadır. Örneğin araştırma sonuçlarında uyumlu mükemmeliyetçilik olarak tanımlanan yüksek standartların, depresyon, kaygı (Blatt, 1995; Flett vd., 1989; Flett vd, 2012; Klibert vd., 2005; Pirbaglou vd., 2013), yaşam doyumu (Albano, 2011) ve intiharla (Blatt, 1995) ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır.

Uyumlu mükemmeliyetçiliğin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar ile ilişkilendirilmiş olmasının, mükemmeliyetçilik ile stres arasındaki ilişkiden kaynaklandığını ifade eden araştırmacılar bulunmaktadır (Hewitt, Flett ve Mikail, 2017; Jeremy ve Fisher, 2012; Parker, 1997). Araştırmacılar stres düzeyinin düşük olduğu ya da stresin dikkate alınmadığı durumlarda uyumlu mükemmeliyetçiliğin olumlu görünebileceğini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları stresli yaşam olaylarının, mükemmeliyetçilik düzeyi ortalamanın üzerinde olan öğrencilerde depresyona yol açtığını (Hewitt ve Dyck, 1986), kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin akademik stres üzerinden depresyona neden olduğunu (Hewitt vd., 2002) göstermektedir. Benzer şekilde yüksek başarılı öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda yüksek standartların akademik beklentilerden kaynaklanan stres ile psikolojik belirtilere yol açtığı bulunmuştur (Harty, 2019). Lisede öğrenim gören 449 yüksek başarılı öğrenci ile yapılan farklı bir çalışmada ise dönem başındaki stres seviyesinin dönem sonunda arttığı ve bunun uyumsuz mükemmeliyetçilikte artışa sebep olarak depresyona yol açtığı tespit edilmiştir (Rice vd., 2006). Yakın zamanda yüksek başarılı öğrencilerin de dahil edildiği bir çalışmada ise

kendine yönelik (uyumlu) ve sosyal kaynaklı (uyumsuz) mükemmeliyetçiliğin akademik strese yol açtığı, ayrıca kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin psikolojik belirtilerle negatif anlamlı ilişkiler gösterdiğini, ancak akademik beklentiler noktasında strese dönüştüğü bulgulamıştır (Flett vd., 2016).

Yapılan çalışmalar ve araştırmacıların ifadeleri doğrultusunda özellikle görece uyumlu olarak değerlendirilen ve yüksek standartları içeren kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin psikolojik belirtiler ile doğrudan, akademik beklenti stresi üzerinden ise dolaylı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bireylerin belirledikleri yüksek standartları karşılamak için çaba sarf etmesi ve bu çabanın beklentileri karşılamayacağı düşüncesinin, akademik kaynaklı stres üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Akademik Beklenti Stresi

Liselere geçiş aşamasında yoğun bir sınav dönemi geçiren öğrenciler, ortaöğretime başladıktan sonrada üniversite sınavına yönelik bir çalışma içerisine girerler. Bu dönem ebeveynlerin, öğretmenlerin ve aynı zamanda öğrencilerin akademik başarı açısından beklentilerinin olduğu bir dönem olarak görülebilir. Özellikle okulla ilgili süreçlerin öğrenciler üzerinde stres yaratıcı etkilerinin olduğu (Agolla ve Ongori, 2009), ebeveyn ve öğretmen beklentilerinin ve müdahalelerinin, rekabetin, aşırı ders yükünün, kişisel standartların ve sınav baskısının akademik strese neden olduğu görülmektedir (Ang ve Huan, 2006a; Jeong vd., 2019; Pariat, Rynjah, Joplin ve Kharjana, 2014). Bu beklentilere ek olarak arkadaş beklentileri ve kariyer seçimine yönelik beklentiler (Madnani ve Pradhan, 2015), uyumsuz mükemmeliyetçilik ve başarısızlık korkusu (Çam, 2016) gibi değişkenlerin de ergenler üzerinde akademik strese yol açan faktörler olduğu bilinmektedir.

Pariat ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada özellikle aile beklentilerinin (%52,7) ve öğretmen beklentilerinin (%32,4) en önemli akademik stres faktörleri olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler arasındaki rekabet ise üçüncü sırada yer almaktadır. Araştırmacılar öğrencilerin akademik stres ile baş etme mekanizmalarını da incelemiştir. Olumlu baş etme mekanizmaları; meditasyon, dua, müzik dinlemek, televizyon izlemek, hobi ile uğraşmak, spor yapmak ve aile üyeleri ile konuşmaktır. Olumsuz baş etme mekanizmaları ise; sosyal paylaşım sitelerinde daha fazla zaman

geçirmek, sigara, alkol ve uyuşturucu kullanmak olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda akademik stresle baş etmede olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Asya ülkelerinde akademik eğitimin özellikle bir stres kaynağı olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler akademik performansa ilişkin düşük memnuniyet ve yüksek beklentiler ile karşılaştıklarında akademik stres yaşarlar (Ang & Huan, 2006a; Ang ve Huan, 2006b; Sun vd., 2011). Ancak benzer durumun Batı toplumlarında da görüldüğünü söylemek mümkündür. Amerikan Psikologlar Derneği (APA) tarafından ergenlerde stres üzerinde yapılan bir çalışmada en önemli stres faktörünün okul performansı olduğu görülmektedir (APA, 2013). Benzer toplumlardaki çalışmalarda da akademik gereksinimler ve beklentiler, akademik stresin bileşenleri olarak tespit edilmiştir (Conner vd., 2010; Feld, 2011; Suldo vd., 2009).

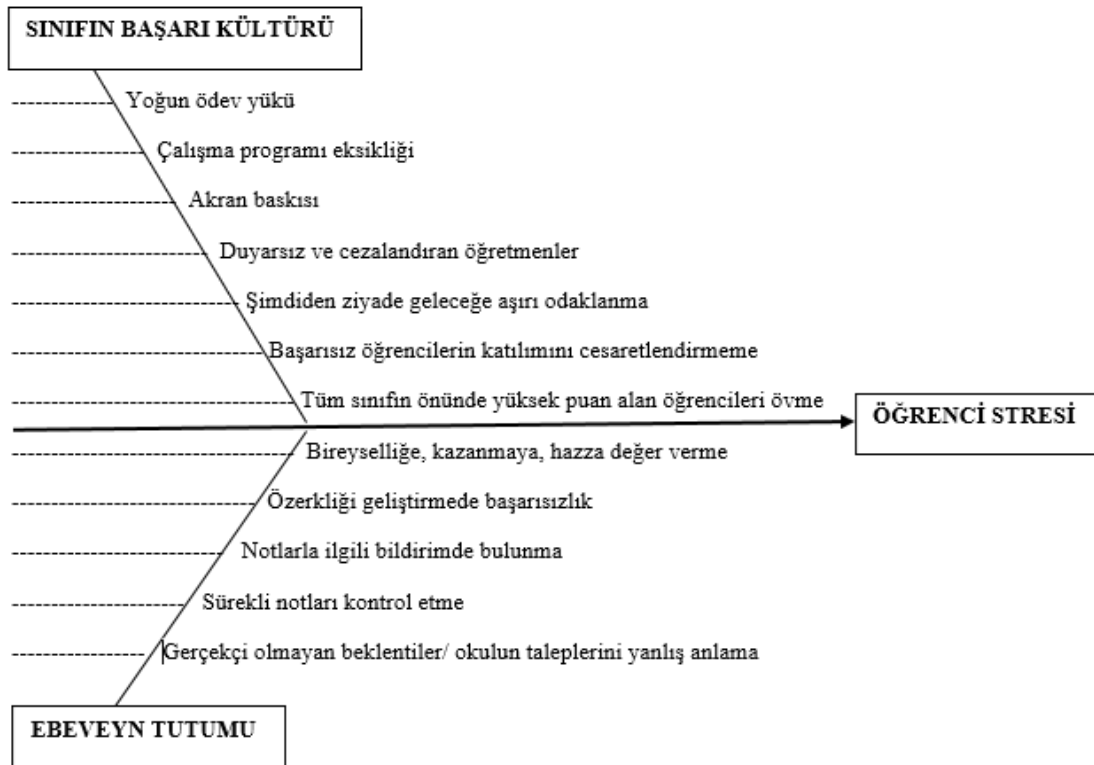
Türk eğitim sisteminin sınav odaklı olması nedeniyle genellikle ebeveynlerin çocukları için özel ders ve kurs gibi ekonomik harcamalar yaptıkları, bunun sonucunda çocuklarının prestijli ve yüksek puanlı bölümleri kazanmalarını bekledikleri bilinmektedir (Kelecioğlu ve Bilge, 2009). Bu durum öğrenciler açısından ek çalışma ve aileye karşı ek sorumluluk getirmektedir. Yapılan çalışmalarda duygusal yoksunluk, karamsarlık, gelişmemiş benlik, başarısızlık gibi uyumsuz şemaların akademik beklenti stresi ile ilişkili olduğu (Koçak, 2020), akademik beklenti stresinin ise sınav kaygısını (Çelik ve Yıldırım, 2019) ve okul tükenmişliğini artırdığı (Çam, 2016) bulunmuştur.

Akademik stresin sınav kaygısı ya da okul tükenmişliğine etkilerinin yanı sıra, öğrencilerin psikolojik dayanıklılığını (Wilks, 2008), öznel iyi oluşunu (Choi, Lee, Yoo ve Ko, 2019) azalttığı; stres, depresyon, kaygı ve intihar davranışı gibi çeşitli duyu ve davranış bozuklukların artmasında ise önemli bir etken olduğu görülmektedir (Ang ve Huan, 2006b; Bjorkman, 2007; Sarma, 2014; Sun vd., 2011). Lise öğrencilerinin akademik stres düzeyleri üzerine çalışma yapan Deb ve diğerleri (2015) çarpıcı sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan 190 öğrencinin %66'sının ebeveyn başarı baskısı yaşadığını ve bunların çoğunluğunun (%63,5) akademik stres yaşadığını raporlaştırmışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin üçte birinin psikolojik belirtiler (kaygı, depresyon, uykusuzluk ve sosyal işlev bozuklukları) gösterdiği, psikolojik belirti gösteren öğrencilerin %36'sının ebeveyn başarı baskısı yaşadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilere yönelik beklentilerin neden olduğu akademik stres, öğrencilerin okul ortamına ve başarı düzeylerine göre farklı anlamlar ifade edebilir. Başka bir deyişle, sınav ile öğrenci kabul eden seçkin okullar ve bu okullardaki başarı kültürü öğrencilerin stres kaynaklarını farklılaştırabilir. Örneğin Suldo ve diğerleri tarafından (2009) yapılan bir

çalışmada özel bir programa dahil edilen 162 yüksek başarılı öğrenci ile genel eğitimdeki 157 öğrencinin stres faktörleri incelenmiştir. Yüksek başarılı öğrencilerin en önemli stres faktörlerinin akademik gereksinimler, genel eğitim içerisindeki öğrencilerin ise ebeveyn çocuk ilişkileri, akademik çabalar, ebeveyn çatışmaları, akran ilişkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca yüksek başarılı öğrencilerin daha yüksek düzeyde psikolojik problemler yaşadığı; akademik gereksinimlerinin, ekstra çalışma aktivitelerinin ve akademik çabalarının diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, Feld ve Shusterman (2015) tarafından yapılan çalışmada yüksek başarılı öğrencilerin akademik gereksinimleri ile psikolojik belirtiler arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu gereksinimleri karşılarken sırt, boyun ve baş ağrısı, uykusuzluk gibi fizyolojik; depresyon, kaygı, sosyal izolasyon ve panik atak gibi psikolojik sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir. Türkiye’de ise Eremsoy, Çelimli ve Gençöz (2005) tarafından yüksek başarılı öğrenciler ile yapılan çalışmada akademik stresin depresyon ve kaygıya neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksek başarılı öğrencilerin okul deneyimleri ve aile süreçlerini fenomenolojik bir çalışma ile inceleyen Harty (2019), daha önceki araştırmacıların çalışmalarının tüm bileşenlerini ortaya koyan sonuçlar elde etmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Akademik Stresin Neden ve Sonuçları

Kaynak. Harty, 2019, 120.

Sonuç olarak yüksek başarılı öğrenciler, akademik beklentileri karşılama noktasında akademik stresi deneyimleyen özel bir ğrenci grubu olarak görülebilir. Alanyazında yapılan birçok çalışma, bu öğrencilerin akademik stresi yüksek oranlarda deneyimlediklerini, stresin nedenlerini ve sonuçlarını farklı bakış açılarıyla ortaya koymaktadır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik çalışmaları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili başlıklara yer verilmiştir. Aşağıda ilgili başlıklara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada alanyazına dayalı olarak bir model önerilmiş ve bu modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Değişkenler arası ilişkilerin betimlendiği bu çalışmalar alanyazında ilişkisel model olarak kabul edilmektedir (Creswell, 2011). Önerilen hipotetik model, değişkenler arasındaki ilişkileri sistemli bir şekilde incelemeye olanak tanıyan, yapısal eşitlik modellemesi tekniği kullanılarak test edilmiştir. Son yıllarda davranış bilimleri ile sosyal bilimler alanındaki önemi ve buna bağlı olarak da kullanım sıklığı gittikçe artan yapısal eşitlik modeli (YEM) uygulamaları bilimsel araştırmalarda tercih edilmektedir (Şen, 2020). YEM bir araştırma içerisinde kullanılabilecek çok sayıda istatistiksel tekniği içinde barındıran ve özellikle örtük (gizil) yapıları gözlenen değişkenler aracılığı ile incelemeye olanak sağlayan istatistiksel bir tekniktir (Kline, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında 15 ilde (Adana, Aksaray, Amasya, Antalya, Aydın, Bursa, Elazığ, Erzurum, Gaziantep, Kayseri, Nevşehir, Sivas, Trabzon, Yalova ve Zonguldak) öğrenim gören fen lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında farklı illerdeki birçok fen lisesine ulaşılmış ve çalışmaya destek veren fen liseleri araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken yüksek başarılı öğrenci ölçütlerini karşılaması esas alınmıştır. Bu amaçla standart bir başarı testi olan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı sonucunda fen liselerine %2’lik dilimde yerleşen, 85 ve üzeri not ortalamasına sahip olan toplamda 1134 öğrenci

[648 kız (%57.1), 486 erkek (%42.9)] çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin 631'i (%55.6) %1'lik dilimde yer alırken 503'ü (%44.4) %2'lik dilimde yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaş aralığı ise 14-19 arasındadır ($\bar{X}$ =16.26; Ss=871). Çalışma grubuna ait betimleyici istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Betimleyici İstatistikler

İl	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
Adana	14	37	22	73
Aksaray	29	10	13	52
Amasya	18	31	14	63
Antalya	0	29	22	51
Aydın	10	18	15	43
Bursa	44	26	29	99
Elazığ	28	21	11	60
Erzurum	25	29	79	133
Gaziantep	19	25	14	58
Kayseri	53	36	82	171
Nevşehir	57	64	21	142
Sivas	2	29	25	56
Trabzon	2	27	30	59
Yalova	14	18	21	53
Zonguldak	7	2	12	21
Toplam	322	402	410	1134

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde 196'sının (%17.3) ilkokul, 119'unun (10.5) ortaokul, 288'inin (25.4) lise, 456'sının (%40.2) üniversite, 75'inin ise (%6.6) lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Baba eğitim durumlarında ise 96'sının (%8.5) ilkokul, 77'sinin (%6.8) ortaokul, 242'sinin (%21.3) lise, 572'sinin (%50.4) üniversite, 147'sinin ise (%13) lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir. Ailelerin 856'sı (%75.5) il merkezinde, 234'ü (%20.6) ilçede ve 44'ü ise (%3.9) köyde yaşamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin 94'ü (%8.3) Bilim Sanat Merkezine zihinsel yetenek alanında kayıtlıdır.

Veriler ve Toplanması

Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Tablo 1’de yer alan illerdeki en yüksek dilimde öğrenci kabul eden fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının her biri için ölçek kullanım izinleri e-posta yolu talep edilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırma ile ilgili veri toplama çalışmalarına başlamadan önce Ankara Üniversitesi Etik Kurulu’ndan gerekli izin alınmıştır (Ek 1). Etik kurul izni alındıktan sonra araştırma kapsamında birçok ilden veri toplanması planlandığı için Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı’ndan gerekli izin alınmıştır (Ek 2).

Araştırma sürecinin ilk aşamasında ölçek geliştirme çalışması yapılmış ve bu aşamadaki gerekli olan analizler sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasından sonra araştırma verilerinin toplanma sürecine geçilmiş ve araştırma verilerinin bir kısmı sınıf içerisinde yüz yüze, bir kısmı ise araştırmacı tarafından geliştirilen çevrimiçi form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin sınıf içerisinde toplanması sırasında katılımcılara araştırmanın amacı açık bir biçimde ifade edilmiş ve gönüllülük ilkesine bağlı olarak çalışmaya katılmak isteyen öğrencilere Bilgilendirilmiş Onam Formu dağıtılmıştır. Formu imzalayan katılımcılar çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında bir ders saatinin geçmemesi gerektiği kuralına bağlı kalınmış ve yaklaşık bir ders saatinde veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması okulda görevli bir öğretmen ya da idareci eşliğinde gerçekleşmiştir. Verilerin 901’i çevrimiçi olarak toplanmış ve çalışmaya katılım onamı zorunlu tutulmuştur. Farklı illerde yer alan fen liseleri ile iletişime geçilmiş ve çalışmaya dahil olmak isteyen okullarda yer alan öğrencilere araştırma bataryası uygulanmıştır. Bu kapsamda ilk etapta toplam 1469 veri toplanmış, ancak %2’lik dilimde fen lisesine yerleşmeme (274 öğrenci), 85 ve üzeri not ortalamasına sahip olmama (42 öğrenci) gibi ölçütleri karşılayamayan öğrenciler araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Ayrıca analizler öncesi gerekli varsayımların karşılanması için yapılan incelemede tek ve çok değişkenli normallik, çoklu bağlantılık gibi ölçütleri karşılamayan ve ilgili istatistik yöntemlerinin uygulanmasına engel olan

gözlemler (19 öğrenci), veri seti dışında tutulmuş ve sonuç olarak toplam 1134 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için yedi veri toplama aracından yararlanılmış, ayrıca araştırma kapsamında Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçme araçlarına ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Veri Toplama Araçları

Ölçek	Alt boyut	Madde Sayısı
Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği	-	15
Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ)	Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi (PODA)	9
Leuven Algılanan Anne Babalık Ölçeği	Anne Psikolojik Kontrol Baba Psikolojik Kontrol	5 4
Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği	Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	11
Akademik Beklenti Stresi Ölçeği	Aile/Öğretmen Beklentileri Kendine İlişkin Beklentiler	5 4
Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-21)	Depresyon Kaygı Stres	7 7 7
Kişisel Bilgi Formu	-	8

Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği

Yapılan çalışmada yüksek başarılı lise öğrencilerde ebeveyn başarı baskısı algısını ve bu algıya ait yapıyı kavramsallaştırmak için Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği’nin (EBBÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Devellis’in (2003) belirttiği sekiz aşamadan yararlanılmıştır. Bu aşamalar sırasıyla şöyledir;

- 1- Kuramsal göstergelerin belirlenmesi için alanyazın taramasının yapılması
- 2- Madde havuzunun oluşturulması
- 3- Ölçme aracının formatına karar verilmesi
- 4- Uzman görüşlerinden yararlanma

- 5- Madde geçerliğinin sağlanması
- 6- Ölçeğin uygulanması
- 7- Maddelerin değerlendirilmesi
- 8- Ölçeğin optimize edilmesi

Araştırmanın amacından yola çıkarak ilgili alanyazın doğrultusunda yüksek başarılı ya da üstün yetenekli olarak kabul edilen öğrenciler üzerinde yapılan araştırmaların yanında, genel lise öğrencileri üzerindeki ebeveyn başarı baskısına yönelik yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda başarı baskısını ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı görülmüştür. Bu kapsamda, Sarma'nın (2014) geliştirdiği Akademik Başarı İçin Ebeveyn Baskısı Ölçeği (Parental Pressure for Academic Success Scale), Sun, Dunne, Hou ve Xu'nun (2011) geliştirdiği Ergenler için Eğitim Stresi Ölçeği'nin (Educational Stress Scale for Adolescent) Çalışma Baskısı alt ölçeğinden ve Kapıkıran (2016) tarafından Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği'nden yararlanılmıştır.

Yüksek başarılı öğrenciler ile yapılan çalışmalarda genellikle ebeveyn başarı baskısının Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990) alt boyutları olan Ebeveyn Beklentileri ve Ebeveyn Eleştiri boyutları ile ölçüldüğü görülmektedir (Sherman, 2016; Snapp, 2010). Benzer şekilde, başarı baskısı konusunda sosyoekonomik olarak üst sınıfta yer alan öğrenciler üzerindeki başarı baskısı incelenmiş ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Ebeveyn Eleştirisi alt boyutu kullanılmıştır. Bu çalışmalarda aynı zamanda DeCarlo ve Luthar (2000) tarafından geliştirilen Ebeveyn Değerleri Ölçeği'nin (Parental Values Scale) kullanıldığı görülmüştür (Ciciolla vd., 2017; Luthar ve Becker, 2002). Ebeveyn Değerleri Ölçeği'nde kişisel değerler ve ebeveynin başarıya olan vurgusunu ifade eden başarı değerleri bulunmaktadır. Performansa ve başarıya yüksek vurguyu ifade eden bu değer, ergenlerin duygusal gelişimi açısından potansiyel bir risk faktörü olarak görülmektedir (DeCarlo ve Luthar, 2000). Belirtilen ölçek çalışmalarının yanı sıra yüksek başarılı öğrenciler ile ilgili yapılan nitel çalışmalar incelenmiştir (Harty, 2019; Kragel, 2015; Potter, 2017). Bu çalışmalarda yer alan öğrencilerin ebeveyn beklentilerini nasıl algıladıkları, neler hissettikleri ve yaşadıklarıyla ilgili bilgilerden madde yazımında yararlanılmıştır.

Alanyazında farklı ölçme araçları olmasına karşın, bu araçların geliştirildiği çalışma gruplarının genel eğitim sistemi içerisinden seçildiği görülmektedir. Yüksek başarılı öğrencilerin ebeveynlerinin beklentilerinin ve eğitime verdikleri değerlerin farklılık gösterebileceği, beklentilerin aşırı olmasının öğrenciler tarafından başarı baskı olarak

algılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin algıladıkları ebeveyn başarı baskının yüksek başarılı öğrenci grubu üzerinde geliştirilmiş bir ölçme aracı ile belirlenmesinin daha sağlıklı ölçme sonuçları vereceği gözönünde bulundurularak, araştırma kapsamında yüksek başarılı öğrencilerde ebeveyn başarı baskını ölçmek amacıyla ölçme aracı geliştirilmesine gerek duyulmuştur.

Fen Lisesi Öğrencileri ile Kompozisyon Çalışması. Erzincan Fen Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 43 öğrenci ile betimsel tarama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden aşağıdaki soruların cevabı olabilecek içerikte kompozisyon yazmaları istenmiştir.

- Anne ve babanız için başarınızın önemi ve onların size yönelik beklentileri,
- Bu beklentilerin karşılanmaması durumunda anne ve babanızın size ve aile dışındakilere yönelik tepkileri,
- Bu süreçte sizin yaşadıklarınız,
- Bu duruma ilişkin duygu ve düşünceleriniz.

Yapılan betimsel çalışma esnasında katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilmeleri için toplanan verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı, kompozisyon içeriğinin bir başkası ile paylaşılmayarak gizliliğe dikkat edileceği açıklanmış ve bu nedenle öğrencilerden herhangi bir bilgi istenmemiştir. Kompozisyon yazımı esnasında katılımcıları etkilememek için herhangi bir uyarana yer verilmemiş, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça aktarabilmesi için yalnız kalmaları sağlanmıştır.

Çalışmayı bitiren öğrencinin yazdığı kompozisyonu katlayarak, daha önce hazırlanmış olan bir kapalı kutuya atmaları gerektiği önceden açıklanmıştır. Çalışmaya katılımın gönüllü olduğu, katılmak istemeyen öğrencilerin kağıtları boş bırakabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar madde havuzu oluşturmak için içerik analizi ile incelenmiştir.

Odak Grup Görüşmesi

Odak Grup Görüşmesi Formunun Hazırlanması. Konu ile ilgili alanyazın incelemesi yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda taslak görüşme soruları ile taslak yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi formu hazırlanmıştır. Daha sonra Tez İzleme Kurulu üyeleri, bir ölçme değerlendirme, nitel araştırmalarda deneyimli bir program geliştirme uzmanı ve biri alan uzmanı olmak üzere altı uzmandan görüş alınmıştır. Verilen dönütler bağlamında odak grup görüşmesi formunda yer alan sorular düzeltilerek pilot uygulama

öncesi form oluşturulmuştur. Fen lisesinde öğrenim gören üç öğrencinin katılımı sağlanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Görüşme fen lisesinde yuvarlak bir masa etrafında yaklaşık kırk dakika sürmüş ve nitel araştırmalarda deneyimli bir doktor öğretim üyesi tarafından gözlenmiştir. Görüşmenin başlangıcında katılımcılara çalışma ile ilgili bilgi verilmiş ve onam formları toplanmıştır. Görüşme esnasında soruların katılımcılar tarafından anlaşılır olduğu, sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlediği gözlenmiştir. Bu çalışma sonucunda odak grup görüşme sorularının son hali verilmiştir.

Odak Grup Görüşmesi Sürecinin Gerçekleştirilmesi. Odak grup görüşmesi fen lisesinde öğrenim gören ikisi onuncu sınıf, ikisi on birinci sınıf ve dördü son sınıfta öğrenim gören toplam sekiz öğrenci (3 erkek, 5 kız) ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme fen lisesinde yuvarlak bir masa etrafında yaklaşık doksan dakikalık sürede gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başlangıcında katılımcılara çalışma ile ilgili bilgi verilmiş ve onam formları toplanmıştır. Odak grup görüşme süreci öğrencilerin izni ile ses kaydına alınmıştır. Ses kaydına alınan içerik daha sonra deşifre edilmiş, yazılı görüşme kayıtları üzerinden elde edilen ölçeğe ilişkin maddeler, madde havuzuna eklenmiştir. Aşağıda madde yazımında yararlanılan ve madde havuzuna eklenen öğrenci ifadelerinden örnekler bulunmaktadır;

Ö-7: “Ö-1 ve Ö-6 ya katılıyorum. Ö-1’in de dediği gibi insanın kendisinden bir büyüğü iyi bir liseye gittiğinde, senin de iyi bir liseye gitmen konusunda aileden tabiki baskı oluyor.”

Ö-3: “Normalde biz benim akademik başarımın ne olduğu değil de ne olması gerektiği konusunda konuşuruz. Genelde yemek masasında toplanıp, konusu açıldığı zaman, hangi üniversiteye gideceksin, yurt dışında staj yapabilir misin gibi. Ailem ideallerimi falan çok yüksek tutuyor, annem ve babam benden çok şey bekliyorlar yani.”

Ö-8: “Ben okulumu değiştirmeyi bile düşündüm. Çünkü bu kadar çalışmayla ben başarısızlığa uğrayabiliyorsam. Her halde bunu daha basit bir okuldayken bu çalışmayla birinci falan olabilirim diye aklımdan geçmedi değil. Ailem desteklemediği için yapmadım böyle bir şey. Pişman da değilim.”

Ö-1: “Başarısızlıklarımı söylerken bazen çekiniyorum, utanıyorum. Ama sonuçta onlar benim ailem, ne kadar eleştiri yaparlarsa yapsınlar benim iyiliğimi istiyorlar. Bu yüzden söylemekten az da olsa çekinmemeye çalışıyorum.”

Ö-2: “Sınavlardan sonra elbet başka veliler arıyor. Çocuklarını kıyaslamak için, ben buna çok sinir olmuştum. TEOG birden sonra mesela komşunun çocuğuymuş, ben

tanımıyorum bile ama arayıp soruyor işte, bu yıla kadar neredeydin hiç aramıyordun, sınav haftası böyle tanımadığım kişiler çıkıp arıyor bizi, buna çok gıcık kapıyorum. Böyle at yarışı gibi yarıştırlmasından.”

Ö-5: *“Babam eğitimci olduğu için, velilerine, işte, arkadaşlarına çocuğum fen lisesini kazandı diye bahsediyor. Onlar sorduğunda ama mesela ben kendi açımdan konuşuyorum. Sokakta işte top oynarken hangi okula gidiyorsun denildiğinde ben çekiniyorum mesela fen lisesi demeye.”*

Sonuç olarak ilgili alanyazın, kompozisyon çalışması, öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi ve uzman görüşleri doğrultusunda 57 sorudan oluşan madde havuzu hazırlanmıştır.

Kapsam Geçerliği Çalışması

Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için Lawshe'nin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) kullanılmıştır. Bu kapsamda; alan uzmanları listesi oluşturulmuş, madde havuzu hazırlanmış, uzman görüşleri alınarak maddelerle ilgili veriler toplanmış, maddelerin KGO ve KGİ'leri hesaplanmıştır. Elde edilen kapsam geçerlik oranları ile yapı geçerliği öncesi nihai ölçek formu oluşturulmuştur.

Uzman listesi oluşturulurken, uzmanların alanında en az yüksek lisans yapmış olmalarına, çalıştıkları bilim dallarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık, ölçme ve değerlendirme, eğitim programları olmalarına dikkat edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme alanından üç, eğitim programları ve öğretim alanından üç, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından sekiz uzmana ulaşılmıştır. Ayrıca iki dil uzmanı tarafından havuzdaki maddeler anlaşılabilirlik, yazım ve ifadelerin uygunluğu açısından incelenmiş ve uygun bulunmuştur.

Hazırlanan formda uzmanlardan her bir maddeyi “uygun”, “düzeltilmeli” veya “uygun değil” şeklinde derecelendirerek değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların cevaplarına göre her bir maddeye ilişkin olarak kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir (KGO her bir maddeye ilişkin “uygun” görüş belirten uzman sayısının maddeye ilişkin görüş bildiren uzman sayısının yarısına oranının bir eksiği ile hesaplanmaktadır).

Elde edilen KGO'ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla Veneziano ve Hooper (1997) tarafından $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde belirlenen kapsam geçerlik ölçütlerini gösteren KGO'ların minimum değerleri kullanılmıştır (Tablo 3). Buna

göre, uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (Akt: Yurdugül, 2005).

$$KGO = \frac{NG}{N/2} - 1$$

N_G = Maddeye “uygun” diyen uzman sayısı

N = Maddeye görüş bildiren uzman sayısı

Tablo 3

KGO için Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

$\alpha=0.05$ Anlamlılık Düzeyinde

Bu kapsamda 14 uzman sayısı için minimum değer olan 0.51’den küçük KGO değerine sahip olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ), $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı olan ve uygulanacak son forma alınan toplam madde KGO ortalamalarından elde edilmektedir.

Tablo 4

Uzman Görüşleri, Kapsam Geçerlik Oranları ve Kapsam Geçerlik İndeksi Tablosu

Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	KGO
1	14.00	0.00	0.00	1.00	30	13.00	1.00	0.00	0.86
2	12.00	1.00	1.00	0.71	31	14.00	0.00	0.00	1.00
3	14.00	0.00	0.00	1.00	32	14.00	0.00	0.00	1.00
4	14.00	0.00	0.00	1.00	33	14.00	0.00	0.00	1.00
5	10.00	2.00	2.00	0.43	34	14.00	0.00	0.00	1.00
6	9.00	2.00	3.00	0.29	35	13.00	0.00	1.00	0.86
7	10.00	2.00	2.00	0.43	36	14.00	0.00	0.00	1.00
8	10.00	1.00	3.00	0.43	37	8.00	3.00	3.00	0.14
9	14.00	0.00	0.00	1.00	38	14.00	0.00	0.00	1.00
10	12.00	1.00	1.00	0.71	39	12.00	1.00	1.00	0.71
11	10.00	3.00	1.00	0.43	40	10.00	2.00	2.00	0.43
12	10.00	2.00	2.00	0.43	41	13.00	1.00	0.00	0.86
13	14.00	0.00	0.00	1.00	42	11.00	2.00	1.00	0.57
14	14.00	0.00	0.00	1.00	43	14.00	0.00	0.00	1.00
15	13.00	1.00	0.00	0.86	44	13.00	1.00	0.00	0.86
16	14.00	0.00	0.00	1.00	45	12.00	2.00	0.00	0.71
17	10.00	3.00	1.00	0.43	46	10.00	3.00	1.00	0.43
18	14.00	0.00	0.00	1.00	47	12.00	0.00	2.00	0.71
19	14.00	0.00	0.00	1.00	48	13.00	1.00	0.00	0.86
20	13.00	1.00	0.00	0.86	49	10.00	1.00	3.00	0.43
21	10.00	0.00	4.00	0.43	50	9.00	1.00	4.00	0.29
22	10.00	1.00	3.00	0.43	51	14.00	0.00	0.00	1.00
23	14.00	0.00	0.00	1.00	52	14.00	0.00	0.00	1.00
24	12.00	1.00	1.00	0.71	53	14.00	0.00	0.00	1.00
25	11.00	0.00	3.00	0.57	54	14.00	0.00	0.00	1.00
26	6.00	5.00	3.00	-0.14	55	8.00	4.00	2.00	0.14
27	14.00	0.00	0.00	1.00	56	13.00	0.00	1.00	0.86
28	10.00	2.00	2.00	0.43	57	12.00	1.00	1.00	0.71
29	13.00	1.00	0.00	0.86					
Toplam Uzman Sayısı: 14									
Kapsam Geçerlik Oranı: 0.51									
Kapsam Geçerlik İndeksi: 0.73									

Yapılan analiz sonucunda 5-6-7-8-11-12-17-21-22-26-28-37-40-46-49-50 ve 55 numaralı maddelerin KGO değerleri 0.51'in altında olduğu görülmüş ve ilgili maddeler havuzdan çıkarılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler arasında ölçeğe eklenmesi tavsiye edilen 2 madde ölçeğe eklenmiştir. Madde havuzu toplamda 42 maddeden oluşmuş ve yapı geçerliği öncesi form elde edilmiştir.

Son Form Ön Çalışması. Alanyazın taraması, kompozisyon çalışması, odak grup görüşmesi ve uzman görüşleri sonucunda hazırlanan 42 maddelik form Erzincan Fen Lisesi'nde onuncu sınıfta eğitim gören 27 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra öğrencilere maddelerde anlaşılmayan, ikilemde bırakan ya da okurken onları rahatsız eden herhangi bir madde olup olmadığı sorulmuştur. Öğrenciler maddeleri anlamakta sorun yaşamadıklarını, maddelerin açık ve net olduğunu belirtmişlerdir. Son form ön çalışmasından sonra yapıyı test etmek için çalışma grubu oluşturulmuş ve veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Çalışması

EBBÖ'nün geliştirilmesine yönelik birinci çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Erzincan, Elazığ ve Yozgat il merkezlerindeki fen liselerinin 9, 10, 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören 189 (%48.34) kız, 202 (%41.5) erkek olmak üzere toplam 325 öğrenciden oluşmaktadır. Grubun yaş aralığı 14-18 arasında değişmektedir ($\bar{X}$ =15.26; S_s =1.251).

Tablo 5

AFA Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Sınıf	Cinsiyet	n	%
9. Sınıf	Kız	50	15.38
	Erkek	35	10.76
10. Sınıf	Kız	28	8.62
	Erkek	16	4.92
11. Sınıf	Kız	47	14.46
	Erkek	36	11.07
12. Sınıf	Kız	65	20
	Erkek	48	14.76
Toplam		325	100

AFA İçin Verilerin Analize Hazırlanması

Ölçme aracı (EBBÖ) uygulandıktan sonra öncelikle, ölçümlerden elde edilen verilerin yapı geçerliğı için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA yapılmadan önce, veri setinin faktör analizine uygunluğunun incelenmesi gerekmektedir. Bu incelemede örneklem büyüklüğü ilk sırada yer alırken, faktör analizi çalışmalarında gereken katılımcı sayısının belirlenmesi konusunda araştırmacılar arasında tam bir uzlaş ı bulunmamaktadır (İlhan ve etin, 2014). Kline (1994) faktör analizinde güvenilir sonuçlar elde etmek için 200 kişilik örneklem yeterli olduğunu, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda örneklem 100'e kadar indirilebileceğini, ancak büyük örneklemlele çalışmanın daha uygun olacağını belirtmektedir. Tavsiye edilen örneklem büyüklüğü 300 ve daha fazlas ı iken madde faktör yük değeri yükseldikçe kabul edilebilir sınır düşmektedir (Bursal, 2017). Genellikle madde sayısının 5 katından daha fazla katılımcı veya 150 katılımcının olması alanyazında tavsiye edilmektedir (Pallant, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013). Faktör analizi için uygun örneklem büyüklüğüne yönelik farklı yaklaşımların olduğu görölmekle birlikte, okluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016) alanyazında yer verilen ölçütlerden en az ikisini karşılayacak bir büyüklüğe ulaşılmasını önermektedirler. Bu kapsamda 325 kişiden oluşan AFA alışma grubunun alanyazında önerilen yeterli örneklem büyüklüğüne ulaştığı sonucuna varılabilir. Örneklem büyüklüğü incelendikten sonra tek değışkenli normallik ve sonrasında ise çok değışkenli normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı değeriendirilmiştir.

Ölçek maddeleri tek değışkenli normalliğın sağlanması amacıyla standart z puanlarına dönüştürölmüş, ± 3.3 ($p < .001$) standart z değeriinin dış ında kalan maddeler uç değeri olarak kabul edilmiş (Tabachnick ve Fidel, 2013) ve 26 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Tek değışkenli normallik sağlandıktan sonra çok yönlü uç değerielerin belirlenmesi için Mahalanobis uzaklığı olarak bilinen istatistiksel işlem yapılmıştır. Çok yönlü uç değeri için kabul edilen $p < .001$ manidarlık düzeyi ölçüt alınmış (okluk vd., 2016) ve her bir denek için hesaplanan Mahalanobis değeri kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılmıştır. İlgili değeriendirme sonrasında 2 gözlem veri setinden çıkarılarak çok değışkenli normallik sağlanmıştır. Analiz sonucunda arpıklık değeriinin .212 ve basıklık değeriinin -.839 olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında sınırlı kalması verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca histogram, dal yaprak ve Q-Q

grafiklerinden dağılımın normale yakın olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığı sonucuna ulaştıktan sonra birinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden AFA yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik testi ile sınanmıştır ve temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. AFA sonuçları yorumlanırken faktör yükünün .32 ve daha üzerinde olması kuralına bağlı kalınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca AFA'dan elde edilen bulguların değerlendirilmesinde madde faktör yüklerinin yanı sıra, maddelere ait ortak varyans değerleri (h^2) de dikkate alınmıştır. Ortak varyansa ilişkin bu değer .50 veya daha büyük olması beklenmektedir (Erkuş, 2012). Buna karşın sosyal bilimlerde yüksek ortak varyans değerlerinin elde edilmesi çoğu zaman mümkün olamamaktadır (İlhan ve Çetin, 2014). Dolayısıyla ortak varyansa ilişkin .40 değerinin ölçüt olabileceğinden hareketle (Costello ve Osborne, 2005) çalışmada .40 ölçüt değeri kullanılmıştır.

Yapı Geçerliği

Geçerlik analizleri kapsamında maddeler arası gruplaşmaları tespit etmek amacıyla faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sürecinde KMO ve Bartlett's değerleri belirlenmiş ve temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Örneklem verileri ile faktör analizi yapılabilmesi için $KMO > .60$ ve Bartlett'in Küresellik testi sonucunun anlamlı olması gerektiği belirtilmektedir (Bursal, 2017).

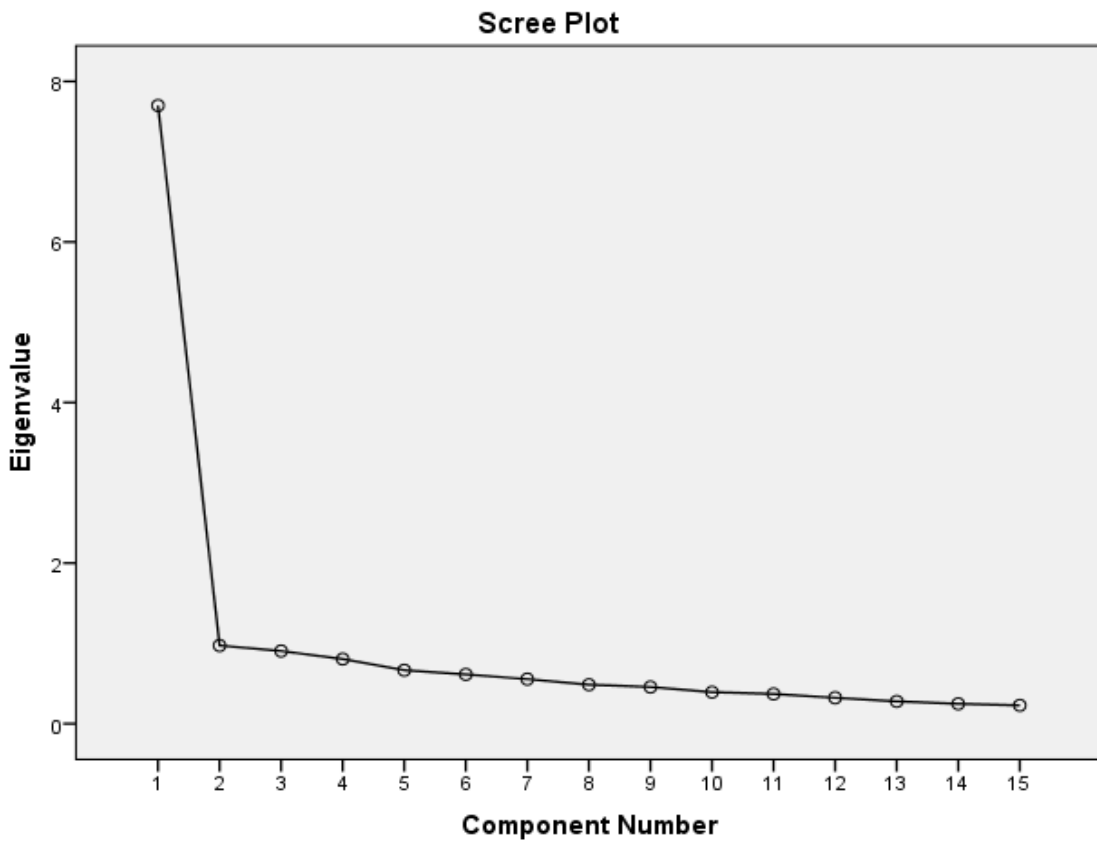
Tablo 6

KMO ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği		.936
	Ki-kare Değeri	7296.584
Bartlett'in Küresellik Testi	S. Derecesi	861
	<i>p</i>	.000

Tabloda belirtilen değerler, veriler üzerinde faktör analizine izin vermektedir. Yapı geçerliği analizlerinde her bir değişken yükünün .71 olması halinde mükemmel, .63 olması halinde çok iyi, .55 olması halinde iyi, .45 olması halinde orta, .32 olması halinde zayıf kalitede madde olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda .32'in altındaki yük değerlerinin düşük olduğu ifade edilebilir. Analiz sonucunda faktör yük değeri .32'nin altında madde olmadığı ve sekiz faktörlü bir yapının

ortaya çıktığı görülmüştür. Analizler tekrarlanmış ve binişik maddeler (faktör yük değeri daha düşük olanlar) ölçekten çıkarılmıştır. Binişik maddelerin çıkarılmasında faktör yükleri arasındaki farkın .1'in altında olması gerekmektedir (Stevens, 2002). Bu kapsamda analizler her madde çıkarılınca yenilenmiş ve sırasıyla 25, 1, 8, 7, 40, 36, 11 ve 39. maddeler binişiklik gösterdiği için ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarma işlemi sonrasında üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Ancak birinci faktör üzerindeki maddelerin faktör yük değerlerinin yüksek olması ve ayrıca ikinci ve üçüncü faktörlerin öz değerlerinin 1'in, açıkladıkları varyans oranının da %5'in altında olması nedeniyle (Can, 2014) ölçme aracındaki değişkenler tek boyut altında birleşmiştir (Şekil 4).



Şekil 4. EBB Ölçeği Scree Plot Grafiği

Ölçme aracının faktör sayısına karar verebilmek için son olarak Monte Carlo Paralel Analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir. Monte Carlo Paralel Analizinde SPSS programı ile elde edilen ilk özdeğerler ile paralel analiz tarafından rastgele yaratılmış sonuçlardan elde edilen değerin sistematik bir şekilde kıyaslanması gerekmektedir. Yapılan bu kıyaslamada PCA'dan elde edilen Öz Değer, Paralel Analiz ile elde edilen Kritik Değer'den büyükse o faktör tutulur, az ise reddedilir (Pallant, 2016).

Tablo 7

Paralel Analizden Elde Edilen PCA ve Kriter Değerlerin Özdeğerlerle Karşılaştırılması

Bileşen Numarası	PCA'dan Elde Edilen Öz Değer	Paralel Analiz Kritik Değer	Karar
1	7.700	1.3836	Kabul
2	.974	1.2974	Red
3	.905	1.2344	Red
4	.805	1.1770	Red
5	.667	1.1259	Red

Tablo 7 incelendiğinde PCA'dan Elde Edilen Öz Değer ve Paralel Analiz Kritik Değer kıyaslamasında ilgili yapının tek faktörde birleştiği görülmektedir. Ölçek maddeleri üzerinde faktör yükleri en düşük olandan başlanarak maddeler sırasıyla çıkarılarak analizler tekrarlanmış ve .63 (çok iyi ve mükemmel maddeler) üzeri faktör yüküne sahip 15 madde ile tek boyutta %51.332'lik varyans açıklanmıştır. Toplam açıklanan varyans Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Faktörler	Başlangıç Öz Değerleri			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Var. %	Küm. %	Toplam	Var. %	Küm. %
1	7.700	51.332	51.332	7.700	51.332	51.332
2	.974	6.491	57.823			
3	.905	6.032	63.855			
4	.805	5.366	69.220			
5	.667	4.444	73.665			
6	.614	4.090	77.755			
7	.555	3.700	81.455			
8	.486	3.240	84.694			
9	.457	3.044	87.739			
10	.392	2.613	90.352			
11	.370	2.468	92.820			
12	.323	2.151	94.971			
13	.278	1.854	96.825			
14	.248	1.651	98.476			
15	.229	1.524	100.000			

Açıklanan varyans miktarının tek boyutlu ölçeklerde %30 ve üzeri olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu bağlamda ölçeğin açıkladığı %51 varyansın yeterli olduğu söylenebilir. Faktör yapısı ve yükleri ise Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

EBBÖ Faktör Yapısı ve Yükleri

Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü	h^2
M3	Ebeveynlerim, kardeşlerimin ya da akrabalarımın başarısını benim başarımla karşılaştırır. (ebb1)	.700	.490
M5	Ebeveynlerim benden bekledikleri akademik başarıya ulaşamadığımda beni suçlar. (ebb2)	.808	.653
M6	Başarılı olmamın ölçütünü ebeveynlerim belirler. (ebb3)	.642	.412
M10	Derslerime yeteri kadar çalışsam bile ebeveynlerim ek çalışmalar yapmam için zorlar. (ebb4)	.666	.443
M15	Ebeveynlerim istedikleri başarıya ulaşamadığımda benim için yapılan harcamaları dile getirir. (ebb5)	.702	.492
M21	Ebeveynlerim için çevrenin başarıma yönelik yorumları önemlidir. (ebb6)	.634	.402
M22	Ebeveynlerim beni başarı konusunda arkadaşlarım ile karşılaştırır. (ebb7)	.765	.586
M27	Ebeveynlerimin belirledikleri hedeflere ulaşamadığımda evde tartışma yaşanır. (ebb8)	.746	.556
M29	Ebeveynlerim başarı sıralamam gerilediğinde beni suçlar. (ebb9)	.798	.637
M30	Ebeveynlerim benden çok başarımla gurur duyar. (ebb10)	.645	.416
M31	Ebeveynlerim başarımdaki paylarının, benimkinden daha çok olduğunu belirtir. (ebb11)	.638	.407
M33	Ebeveynlerimin benden tek beklentisi başarılı olmamdır. (ebb12)	.652	.426
M34	Ebeveynlerim başarılı olabilmek için verdiğim çabanın yetersiz olduğunu söyler. (ebb13)	.710	.504
M38	Ebeveynlerim bir başarısızlık durumunda tüm başarılarımı yok sayar. (ebb14)	.800	.639
M42	Başarılarım artarak devam etse bile ebeveynlerim yetinmez. (ebb15)	.798	.637
Açıkladığı Varyans %51.332			

Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) Çalışması

AFA sonuçları ile gözlenen değişkenlerin hangi faktörleri oluşturduğu incelenmiş ve teorik olarak kurgulanan ölçüm modelinin başka bir çalışma grubunda doğrulanması amacıyla Doğrulatoryı Faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA, ileri düzey araştırmalarda gizil değişkenler ile bir kuramın test edilmesinde kullanılan gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Genellikle ölçek geliştirme ve geçerlik

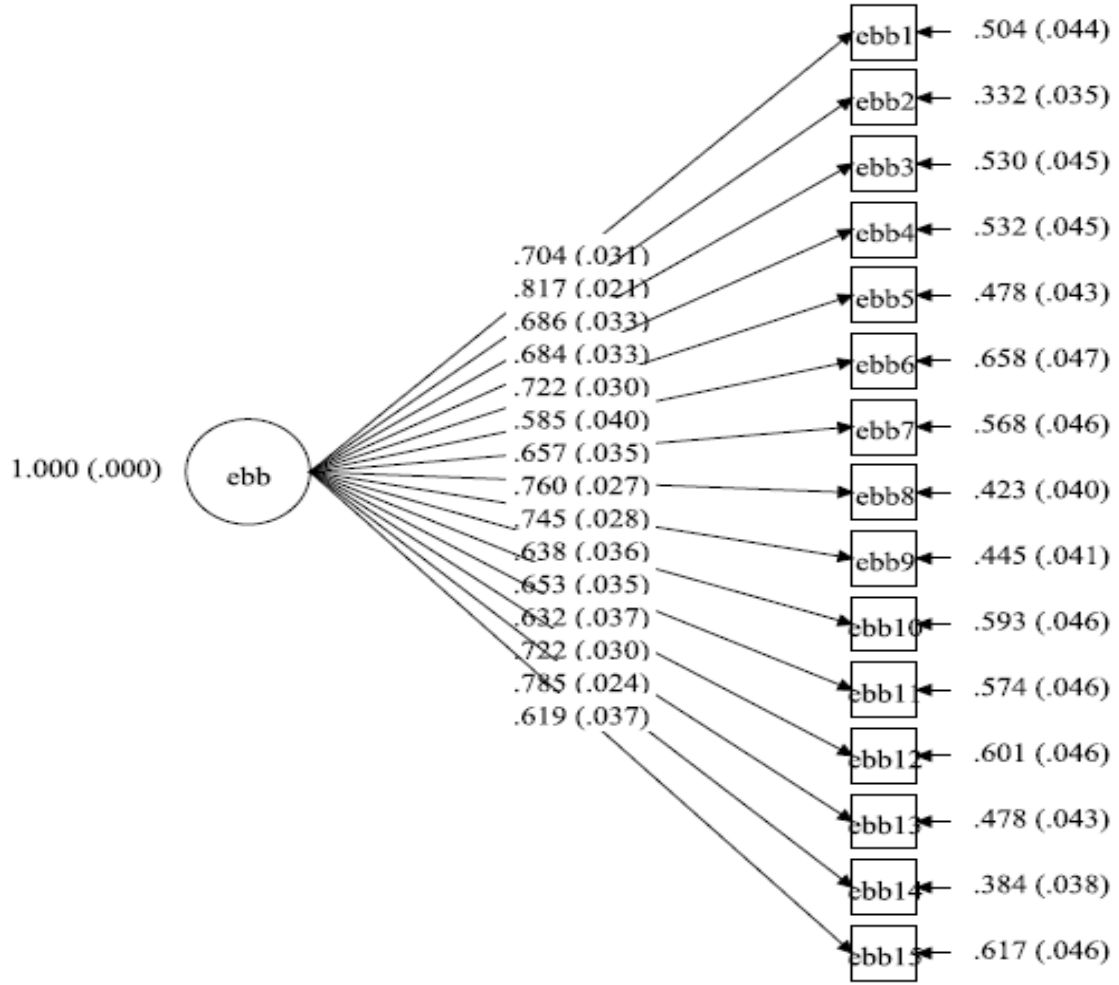
analizlerinde kullanılan DFA, gözlenen bazı değişkenlerin bir gizil değişkeni oluşturup oluşturmadığının ya da birçok gizil değişken arasında tanımlanan ilişkilerin var olup olmadığının test edilmesi için kullanılır (Karagöz, 2016). Bu kapsamda Erzincan ve Niğde il merkezlerinde en yüksek puan ile öğrenci kabul eden fen lisesi öğrencilerinden DFA için çalışma grubu oluşturulmuş ve veri toplanmıştır. Çalışma grubuna ait veriler Tablo 10’da gösterilmiştir. Veriler üzerinde DFA uygulanmadan önce gerekli sayıtlar (örneklem büyüklüğü, kayıp veri, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik ve uç değer) AFA uygulamasında izlenilen sıra ile gerçekleştirilmiştir. Veriler üzerinde gerekli analizlere 313 gözlem ile başlanmış, kayıp veri, tek değişkenli ve çok değişkenli normallik sağlandıktan sonra 302 gözlemden oluşan veri seti oluşmuştur. Çalışma grubunun yaş aralığı 14-18 arasında değişmektedir ($\bar{X}$ =15.39; S_s =1.250). Analiz sonucunda çarpıklık değeri .681 ve basıklık değeri -.161 olarak bulunmuştur. Verilerin normallığı sağlandıktan sonra ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinden DFA yapılmıştır.

Tablo 10

DFA Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

Sınıf	Cinsiyet	<i>n</i>	%
9. Sınıf	Kız	45	14.85
	Erkek	56	18.55
10. Sınıf	Kız	32	10.62
	Erkek	31	10.28
11. Sınıf	Kız	32	10.59
	Erkek	26	8.61
12. Sınıf	Kız	53	17.55
	Erkek	27	8.95
Toplam		302	100

Ölçme aracının geliştirilmesine yönelik oluşturulan ikinci çalışma grubundan toplanan verilerin AFA sonucunda elde edilen 15 maddeden oluşan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını test etmek için DFA uygulanmıştır. Modelde uyum iyiliği değerlendirmesi için ki-kare testi, RMSEA, CFI ve SRMR başta olmak üzere en az dört değerin raporlaştırılması gerekmektedir (Kline, 2011). Mplus kod editör yardımıyla χ^2/sd , RMSEA, SRMR, TLI ve CFI değerleri bulunan ölçeğin diyagramı Şekil 5’de, uyum indeksleri ve referans aralıkları (Brown, 2015; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) Tablo 11’de gösterilmiştir.



Şekil 5. EBBÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi

Tablo 11

İncelenen Uyum İndekslerine İlişkin İyi ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri.

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	2.60	İyi Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$	.073	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$SRMR \leq .05$	$SRMR \leq .10$	.040	İyi Uyum
TLI	$0,95 \leq TLI$	$0,90 \leq TLI$	.929	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$	.939	Kabul Edilebilir uyum

$\chi^2=233.14$, $sd=90$, RMSEA için %90 Olasılıklı Güven Aralığı=(.061, .084)

EBBÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerlerinin sırasıyla; $\chi^2/sd=2.60$, tahmin hatalarının ortalamasının karekökü değeri (RMSEA) .073, standartlaştırılmış hata

kareleri ortalamasının karekökü değeri (SRMR) .040, fazlalık uyum indeksi (TLI) .929, karşılaştırmalı uyum indeksi değeri (CFI) ise .939 olduğu bulunmuştur.

Artık değerler incelediğinde korelasyon artıklarının 1'in altında olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış faktör yükleri 0.585 ile 0.817 arasında değişmektedir. Modele ait R-kare değerleri de 0.342 ile 0.667 arasında değişim göstermektedir. Bulgular iyi uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütleri doğrultusunda sınanan modelin uyum düzeylerin yeterli olduğunu göstermektedir (Şen, 2020). Başka bir ifade ile doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği'ne ilişkin tek faktörlü yapının farklı araştırma grupları üzerinde kararlı sonuçlar verdiği şeklinde bir yorum yapılabilir. DFA sonucu elde edilen tek faktörlü modele ilişkin *t* değerleri ise Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12

EBBÖ için DFA'dan Elde Edilen t Değerleri.

Madde No	<i>t</i>	Madde No	<i>t</i>	Madde No	<i>t</i>
EBB1	11.32*	EBB6	7.33*	EBB11	9.29*
EBB2	19.02*	EBB7	9.45*	EBB12	8.62*
EBB3	10.54*	EBB8	14.31*	EBB13	12.20*
EBB4	10.47*	EBB9	13.41*	EBB14	16.10*
EBB5	12.19*	EBB10	8.81*	EBB15	8.25*

**p*<.01

Tablo 12'de yer alan bulgular incelendiğinde; *t* değerlerinin 7.33 ile 19.02 arasında, istatistiksel olarak *p*<.01 düzeyinde anlamlı değerler aldığı görülmektedir.

Ölçüt Geçerliği

Ölçüt geçerliği, bir ölçekten alınan puanlar ile aynı çalışma grubuna uygulanan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracından elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir (Weir, 2005). Bu bağlamda EBBÖ'nün ölçüt geçerliğini sınamak amacıyla Sun ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen Seçer, Veyis ve Gökçen (2015) tarafından uyarlanan Eğitim Stresi Ölçeği ile Frost ve diğerleri (1990) tarafından geliştirilen ve Mısırlı Taşdemir (2003) tarafından uyarlanan Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Aile Beklentisi ve Aile Eleştirisi alt boyutları kullanılmıştır. Ayrıca Soenens, Beyers ve Goossens (2004) tarafından geliştirilen,

uyarlama çalışması Aydemir Sevim (2014) tarafından yapılan Leuven Algılanan Ana-Babalık Ölçeği/Ergen Sürümünün (LAAÖ/E) Özerlik Desteği alt boyutu ise EBBÖ ile zıt yapıda olduğu dikkate alınarak ölçüt geçerliğini sınamak amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 13

Ölçüt Geçerliği Amacıyla Yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Ebeveyn Başarı Baskısı	-									
2.Eğitim Stresi Ölçeği Toplam	.478**	-								
3.Beklentiye KarşılıkUmutsuzluk	.398**	.845**	-							
4. Ders Yüğü	.277**	.628**	.363**	-						
5. Başarı Kaygısı	.250**	.697**	.502**	.207**	-					
6. Çalışma Baskısı	.522**	.816**	.569**	.415**	.423**	-				
7.Aile Beklentisi	.706**	.444**	.288**	.259**	.287**	.495**	-			
8.Aile Eleştirisi	.738**	.490**	.437**	.247**	.244**	.502**	.592**	-		
9.Anne Özerklik Desteği	-.432**	-.206**	-.115*	-.112	-.095	-.288**	-.343**	-.435**	-	
10.Baba Özerklik Desteği	-.453**	-.236**	-.096	-.146*	-.108	-.359**	-.409**	-.461**	.641**	-

** $p < .01$, * $p < .05$

Korelasyon analizinden elde edilen bulgulara göre; EBBÖ'nün Eğitim Stresi Ölçeği [$r=.478$, $p<.01$], Beklentiye Karşı Umutsuzluk alt boyutu [$r=.398$, $p<.01$], Ders Yüğü alt boyutu [$r=.277$, $p<.01$], Başarı Kaygısı alt boyutu [$r=.250$, $p<.01$], Çalışma Baskısı alt boyutu [$r=.522$, $p<.01$], Aile Beklentisi [$r=.706$, $p<.01$] ve Aile Eleştirisi [$r=.738$, $p<.01$] ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Anne Özerklik Desteği [$r=-.432$ $p<.01$] ve Baba Özerklik Desteği [$r=-.453$ $p<.01$] ile ise negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı ilişkiler, ölçüt geçerliğinin benzer ve zıt yapılar için sağlandığını ortaya koymaktadır.

Güvenirlilik Analizleri

EBBÖ'den elde edilen ölçümlerin güvenirliği, Cronbach Alfa ve test-tekrar test yöntemleri ile hesaplanmıştır. EBBÖ'nün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının tutarlı bir şekilde ölçme yaptığını göstermenin en iyi yolu, aynı çalışma grubuna iki kez uygulama yapmaktır (Weir, 2005). Ölçümlerin test-tekrar test güvenirliğini belirlemek için 74 öğrenci ile ilk çalışma yapılmıştır. İkinci uygulama 15 gün sonra 60 öğrenciyle (14 öğrencinin okulda bulunmaması nedeniyle) gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci uygulama arasındaki tutarlığı ortaya koymak için

Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmış ve iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, güvenilirlik katsayısının alt sınırı olan .70'in (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) üzerindedir. Buna göre, hesaplanan güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu ve ölçümlerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Madde Analizleri

Madde analizi ölçülmek istenen özelliklere sahip maddelerden oluşan bir ölçme aracı geliştirmek için yapılmaktadır. Bu analizde maddelerin hangi örtük yapıya ait oldukları ve bu örtük yapıya olan katkıları belirlenmektedir. Ayrıca madde ayırt ediciliği, güvenilirliği ve maddeler arası korelasyonlar vb. konuların incelenmesi amacıyla yapılmaktadır (Erkuş, 2012). EBBÖ'nün madde ayırt edicilik işlemleri doğrultusunda her bir maddeye verilen cevabın, alt çeyrek (%27) ve üst çeyrekteki (%27) gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Madde Ayırt Ediciliğini Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Madde	Alt_Üst	N	$\bar{x}$	ss	sh	t	sd	p
EBB1	Alt	82	1.110	0.314	0.034	52.425	145.643	.000
	Üst	82	4.268	0.446	0.049			
EBB2	Alt	82	1.112	0.110	0.012	45.983	86.177	.000
	Üst	82	4.195	0.617	0.168			
EBB3	Alt	82	1.000	0.000	0.000	35.136	81.000	.000
	Üst	82	3.902	0.747	0.082			
EBB4	Alt	82	1.000	0.000	0.000	34.081	81.000	.000
	Üst	82	3.951	0.784	0.086			
EBB5	Alt	82	1.000	0.000	0.000	36.304	81.000	.000
	Üst	82	3.987	0.745	0.082			
EBB6	Alt	82	1.222	0.497	0.036	50.153	140.506	.000
	Üst	82	4.427	0.329	0.055			
EBB7	Alt	82	1.100	0.299	0.033	43.219	127.310	.000
	Üst	82	4.010	0.533	0.059			

(Devam ediyor)

Tablo 15 (Devam)

Madde Ayırt Ediciliğini Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Madde	Alt_Üst	N	$\bar{x}$	ss	sh	t	sd	p
EBB8	Alt	82	1.020	0.221	0.024	33.874	95.303	.000
	Üst	82	3.910	0.740	0.082			
EBB9	Alt	82	1.020	0.155	0.017	63.501	101.561	.000
	Üst	82	4.424	0.432	0.048			
EBB10	Alt	82	1.050	0.217	0.024	36.661	96.920	.000
	Üst	82	4.020	0.702	0.078			
EBB11	Alt	82	1.060	0.241	0.027	17.368	88.231	.000
	Üst	82	3.290	1.138	0.126			
EBB12	Alt	82	1.090	0.281	0.031	37.736	110.500	.000
	Üst	82	4.020	0.647	0.71			
EBB13	Alt	82	1.130	0.343	0.038	49.609	143.118	.000
	Üst	82	4.460	0.502	0.055			
EBB14	Alt	82	1.040	0.189	0.021	32.481	89.537	.000
	Üst	82	4.060	0.822	0.091			
EBB15	Alt	82	1.020	0.155	0.017	28.548	87.509	.000
	Üst	82	3.510	0.774	0.085			
Toplam	Alt	82	19.910	4.208	0.465	32.427	120.653	.000
	Üst	82	53.910	8.229	0.909			

Tablo 14’de görüldüğü gibi ölçeğin maddeleri ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerinin belirlenmesi için alt %27 ve üst %27’lik grupların aritmetik ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi uygulanmış, tüm maddeler için farklılıklar manidar bulunmuştur ($p<.001$). Bulgu sonucunda ölçek maddelerinin ayırt edici olduğu söylenebilir. Son olarak madde analizinde madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 16

Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfa'sı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyonların Karesi
EBB1	.928	.686	.539
EBB2	.926	.777	.676
EBB3	.929	.663	.469
EBB4	.929	.664	.470
EBB5	.928	.696	.535
EBB6	.932	.574	.374
EBB7	.930	.636	.492
EBB8	.927	.717	.591
EBB9	.928	.703	.579
EBB10	.930	.628	.450
EBB11	.930	.641	.460
EBB12	.930	.621	.451
EBB13	.928	.689	.516
EBB14	.926	.754	.615
EBB15	.931	.598	.400

Tablo 15 incelendiğinde ölçeğe ait maddelerin korelasyon değerlerinin .57 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin pozitif, orta düzeyde (.40-.60 arası) ve daha yukarıda olması maddelerin ayırt ediciliğinin yanında, maddelerin aynı yapıyı temsil ettiğini göstermektedir (Erkuş, 2012). Bu kapsamda ölçeğe ait veriler incelendiğinde; her bir madde ölçekten çıkarıldığında madde korelasyonunun azaldığı, Cronbach Alfa değerlerinin ölçeğin güvenirliği olan .93'ün altına düştüğü, dolayısıyla her bir maddenin ölçeğe katkı sağladığı görülmektedir.

EBBÖ'den Alınan Puanların Değerlendirilmesi. EBBÖ 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte maddeleri “*Kesinlikle Katılıyorum (5)* ile *Kesinlikle Katılmıyorum (1)* arasında beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 15 ila 75 arasında değişmektedir. EBBÖ'den alınan puanların yükselmesi, öğrencilerin ebeveynlerinde başarıya yönelik gördükleri baskı algısının yükseldiği anlamına gelmektedir.

Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği (SDAÖ)

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf içerisindeki değerlendirme atmosferini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek İlhan ve Çetin (2014) tarafından 5'li Likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçme aracı 18 madde ve iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi (ÖODA) ve Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi (PODA) olarak adlandırılmıştır. Öğrenme Odaklı Değerlendirme Atmosferi öğrencilerin eksiklerini görebildiği, karşılaştırmanın olmadığı, hataların öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görüldüğü sınıf atmosferini ifade etmektedir. Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferinde ise öğrencilerin öğrenmeden çok sınav notlarının ön planda tutulduğu, çaba yerine performansın vurgulandığı, başarı ölçütü olarak sosyal karşılaştırmaların esas alınarak rekabetin vurgulandığı boyut ifade edilmektedir.

Ölçeğin her bir faktörü kendi içerisinde toplam puan vermektedir. Bu çalışmada PODA alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları lise öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. PODA alt boyutundan alınan yüksek puan sınıf içerisinde rekabetin, öğrenciler arasında karşılaştırmanın ve çaba yerine ürünün değerlendirildiğine işaret etmektedir. PODA boyutu için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .73, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında PODA alt ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ayrıca elde edilen veriler ile ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçme modeli uyum indeksi değerleri sırasıyla $\chi^2/sd=8.61$, RMSEA=.08, SRMR=.04, TLI=.94, CFI=.95 olarak elde edilmiştir.

Leuven Algılanan Anne Babalık Ölçeği/Ergen Sürümü (LAAÖ/E)

Soenens, Beyers ve Goossens (2004) tarafından geliştirilen ölçek; ergenlerin ebeveyn davranışlarına yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. LAAÖ/E duyarlık, özerklik desteği, psikolojik kontrol ve davranışsal denetim olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Duyarlık alt boyutu anne ve babadan algılanan destek ve yakınlığı; Özerklik Desteği alt boyutu ergenin aldığı karar ve yaptığı planlar doğrultusunda anne-babası tarafından desteklenmesi durumunu; Davranışsal denetim boyutu kurallar ve ilkeler çerçevesinde anne ve babanın etkin kontrol davranışlarını ölçmektedir. Psikolojik kontrol boyutu ise ergenin psikolojik yaşantılarına karışmaya yönelik zorlayıcı ve

müdahale edici anne baba davranışlarını içermektedir. Bu tutumu sergileyen ana babalar çocuklarını suçlu hissettirme, utandırma ve koşullu kabul etme vb. davranışları sergilerler.

Leuven Algılanan Anne Babalık Ölçeği/Ergen Sürümü (LAAÖ/E) Aydemir Sevim (2014) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Çalışma grubunda 14-23 yaş aralığındaki gençler yer almıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ergen-anne sürümünde duyarlık .88, davranışsal denetim .58, psikolojik kontrol .81 ve özerklik desteği .72; ergen-baba sürümünde ise duyarlık .91, davranışsal denetim .78, psikolojik kontrol .77 ve özerklik desteği .67 olarak saptanmıştır. Ölçek toplam puan vermemekte, her alt ölçek için ayrı puan hesaplanmaktadır.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin psikolojik kontrol boyutu kullanılmış, ergen-anne sürümünde psikolojik kontrol boyutu için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .85, ergen-baba sürümünde ise .89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ile ergen-anne ve ergen-baba sürümleri için doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ergen-baba sürümü için ölçme modelinde uyum indeksi değerleri sırasıyla $\chi^2/sd=7,8$, RMSEA=.08, SRMR=.02, TLI=.98, CFI=.99 olarak elde edilmiştir. Ergen-anne sürümü için ölçme modelinde uyum indeksi değerleri sırasıyla $\chi^2/sd=7,9$, RMSEA=.08, SRMR=.03, TLI=.98, CFI=.99 olarak bulunmuştur.

Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Flett ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen CAPS (The Child and Adolescent Perfectionism Scale), Hewitt ve Flett'in (1991) geliştirdiği Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik ölçeği esas alınarak hazırlanmıştır. Çalışmaya “*diğerleri yönelimli mükemmeliyetçilik*” boyutu dahil edilmemiştir Ölçek yetişkin versiyonundan farklı olarak iki boyutu içermektedir. Bu boyutlar; “*kendine yönelik mükemmeliyetçilik*” (11 madde) ve “*sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik*” (11 madde) olmak üzere toplam 22 maddelik 5’li likert tipi bir öz değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması Uz Baş ve Siyez (2010) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması 9-16 yaş arasındaki öğrenci grubu üzerinde yapılmıştır. Faktör yüklerinin düşük olması nedeniyle ölçeğin her iki boyutundan ikişer madde çıkarılmış, 18 madde ve iki alt boyut olarak uyarlama çalışması yapılmıştır. Toplam puan vermeyen ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .72 ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik için ise .86’dır.

Bu çalışmada kişinin mükemmel olmaya yönelik gereksinimlerini içeren kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeği kullanılmıştır. İlgili boyut için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerlerinin sırasıyla $\chi^2/sd=3.19$, RMSEA=.09, SRMR=.05, TLI=.90, CFI=.93 olduğu görülmüş, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Akademik Beklenti Stresi Ölçeği

Öğrencilerin yaşadıkları akademik kaynaklı beklentilerin oluşturduğu stresi ölçmek amacıyla Ang ve Huan (2006a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek öz bildirime dayalı Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması lise öğrencileri üzerinde Kelecioğlu ve Bilge (2009) tarafından yapılmıştır. Dokuz maddelik ölçeğin *Aile/Öğretmen Beklentileri* (5 madde) ve *Kendine İlişkin Beklentiler* (4 madde) olmak üzere iki boyutu vardır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi algılanan akademik stresin yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı toplam puan ve alt boyutlar için .65 ve .82 arasında değişmektedir. Ayrıca test tekrar test güvenirliği ise .49-.66 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam puan, aile öğretmen beklentileri alt boyutu ve kendine yönelik beklentiler alt boyutunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla .82, .81 ve .65 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler ile Akademik Beklenti Stresi Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, uyum indeksi değerleri sırasıyla $\chi^2/sd= 6.4$, RMSEA=.07, SRMR=.03, TLI=.96, CFI=.97 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı toplam puan için .89, aile öğretmen beklentileri alt boyutu için .87, kendine yönelik beklentiler alt boyutu için ise .81 olarak bulunmuştur.

Depresyon, Anksiyete ve Stres Ölçeği (DASS-21)

DASS-21, Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından olumsuz duyguları (depresyon, anksiyete ve stres) ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye çeviri çalışması majör depresyon, anksiyete bozukluğu tanısı almış hastalar ve sağlıklı katılımcılar üzerinde Yıldırım ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Her alt ölçek yedi madde olmak üzere toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları depresyon için .89, anksiyete için .87 ve stres için .90 olarak bulunmuştur. Her alt ölçeğin puanının yükselmesi depresyon, anksiyete ve stres

düzeylerinin arttığını göstermektedir. Test tekrar test güvenilirlikleri depresyon, anksiyete ve stres için sırasıyla .93, .83, .82 olarak raporlaştırılmıştır. Ölçme aracının klinik ve klinik olmayan örneklemelerde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmektedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler ile DASS-21 ölçeğinin her bir alt ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Depresyon ölçeği için ölçme modelinde uyum indeksi değerleri sırasıyla $\chi^2/sd=6.41$, RMSEA=.07, SRMR=.03, TLI=.97, CFI=.98 olarak elde edilmiştir. Anksiyete ölçeği için ölçme modelinde uyum indeksi değerleri sırasıyla $\chi^2/sd=9.6$ RMSEA=.09, SRMR=.04, TLI=.93, CFI=.96 olarak elde edilmiştir. Stres ölçeği için ölçme modelinde uyum indeksi değerleri sırasıyla $\chi^2/sd=9.3$, RMSEA=.09, SRMR=.03, TLI=.95, CFI=.97 olarak elde edilmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı depresyon için .88, anksiyete için .84, stres için ise .87 olarak bulunmuştur.

Uyum değerlerinden RMSEA ile χ^2/sd değerinin referans aralığı dışına çıktığı görülmektedir. Hooper, Coughlan ve Mullen (2008) RMSEA değerinin ≤ 0.08 olduğu durumlarda modelin iyi uyum gösterdiğini belirtmektedir. Bu ifadeye ek olarak RMSEA değerinin 0,10'nun altında olması durumunda da model uyumu açısından yorumlanmasının güvenilir olduğunu belirtilmiştir (Şimşek, 2007). Bu değerlerin içerisinde ki-kare testi örneklem büyüklüğünden etkilenebildiği için model uyum değerleri artabilir (Çokluk vd., 2016). SRMR değeri açısından ise elde edilen değerin .05 altında yer alması mükemmel uyuma, .10'un altında yer alması ise kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Brown, 2015). CFI değerinin .95 ve üzeri olması; TLI değerinin ise .90 ve üzeri olması mükemmel uyuma sahip olduğu anlamına gelmektedir (Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013). Kline'a göre (2011) modelde uyum iyiliği değerlendirmesi için ki-kare testi, RMSEA, CFI, TLI ve SRMR başta olmak üzere en az dört değer referans değerler arasında yer alması ve analiz sonuçlarında bu değerlerin raporlaştırılması gerekmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak DASS-21 ölçeğinin her bir alt ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının ve kabul edilebilir bir uyumu sahip olduğu görülmektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait demografik bilgilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bilgi formunda yaş, cinsiyet, bir önceki

yıla ait not ortalaması, fen lisesine yerleşme yüzdelik dilimi, anne babanın eğitim düzeyi vb. sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde öncelikle tek değişkenli ve çok değişkenli normallik, doğrusallık, homojenlik ve çoklu bağlantılılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda tek değişkenli normallik sağlanması için veri setindeki ölçek maddeleri standart z puanına dönüştürülmüş, ± 3.3 ($p<.001$) standart z değerlerinin dışında kalan maddeler uç değer olarak kabul edilmiş (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve gözlenen sekiz uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Tek değişkenli normallik varsayımı incelemesinden sonra çok değişkenli normallik varsayımının incelenmesi için Mahalanobis uzaklık değerlerine bakılmıştır. Mahalanobis uzaklık değerleri incelenirken çok yönlü uç değerler için kabul edilen $p<.001$ manidarlık düzeyi ölçüt alınmış (Çokluk vd., 2016), her bir denek için hesaplanan Mahalanobis değeri kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılarak 11 gözlem daha veri setinden çıkarılmış, toplamda 1134 veri üzerinde çok değişkenli normallik ölçütleri karşılanmıştır. Veri setinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında değerler aldığı (Tabachnick ve Fidell, 2013), histogram, dal yaprak ve Q-Q grafikleri incelemelerinin koşulları karşıladığı; verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür.

Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi (multicollinearity) Durbin-Watson yöntemi ile test edilmiştir. Durbin-Watson değerinin 2.5'in altında olması tercih edilmektedir (Kalaycı, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Elde edilen değer (2.060) referans değer olan bir ve üç arasında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca çoklu bağlantılılığın incelenmesi amacıyla ek olarak koşul indeksi (CI), varyans şişme oranları (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Değişkenlerin CI değerinin 30'un altında olması, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük, tolerans değerinin de .10 ve üzerinde olması durumunda çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı belirtilmektedir (Field, 2013; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998). Analiz sonuçlarına göre çoklu bağlantılılığa ait tüm değerlerin alanyazında belirtilen referans aralıkları içerisinde yer aldığı görülmüştür (CI=6.72-17.67; VIF=1.23-1.68; Tolerans=.59-.81).

Araştırmanın verileri üzerinde tek ve çok değişkenli normallik incelemesinden sonra araştırma kapsamında kullanılan tüm ölçme araçlarının araştırmada kullanılan

örneklem için geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA), iç tutarlılığı ise Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı ile incelenmiştir. Araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik önerilen hipotetik model yapısal eşitlik modellemesi (YEM) aracılığı ile analiz edilmiştir. Leuven Algılanan Anne Babalık Ölçeği baba ve anne psikolojik kontrol ölçeklerinde yer alan maddeler, Akademik Beklenti Stresi Ölçeği ve Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği alt boyutları modele gözlenen değişken olarak atanmıştır. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği performans değerlendirme alt ölçeği, Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği ve Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt ölçeğinde madde parselleme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem ölçme araçlarındaki fazla madde sayısı ile baş etmek için kullanılmaktadır (Thompson ve Melancon, 1996). Maddeleri parsellemek iki ve üzeri maddeden, ölçeğin orijinal madde puanlarının toplanması veya ortalamalarının alınması yoluyla elde edilen parsellerin, gerçek bağımsız madde puanları yerine DFA modellemesinde örtük değişkenlerin yeni göstergeleri olarak kullanılması anlamına gelmektedir (Wang ve Wang, 2020). Bu kapsamda ilgili ölçeklere yönelik Açımlayıcı Faktör Analizi tekniği ile elde edilen faktör yükleri, parsellerde eşit dağılacak şekilde her bir ölçek için üç gösterge değişken oluşturulmuştur (Russell, Kahn, Spoth ve Altmaier, 1998). DFA ve YEM sonucunda oluşturulan modellerin veriye uyum sağlayıp sağlanmadığının belirlenmesinde ki-kare/serbestlik derecesi, tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değeri ve fazlalık uyum indeksi (TLI) değeri kullanılmıştır. Model uyum istatistikleri için referans alınacak kabul edilebilir ve iyi uyum ölçütleri (Brown, 2015; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2013) Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 17

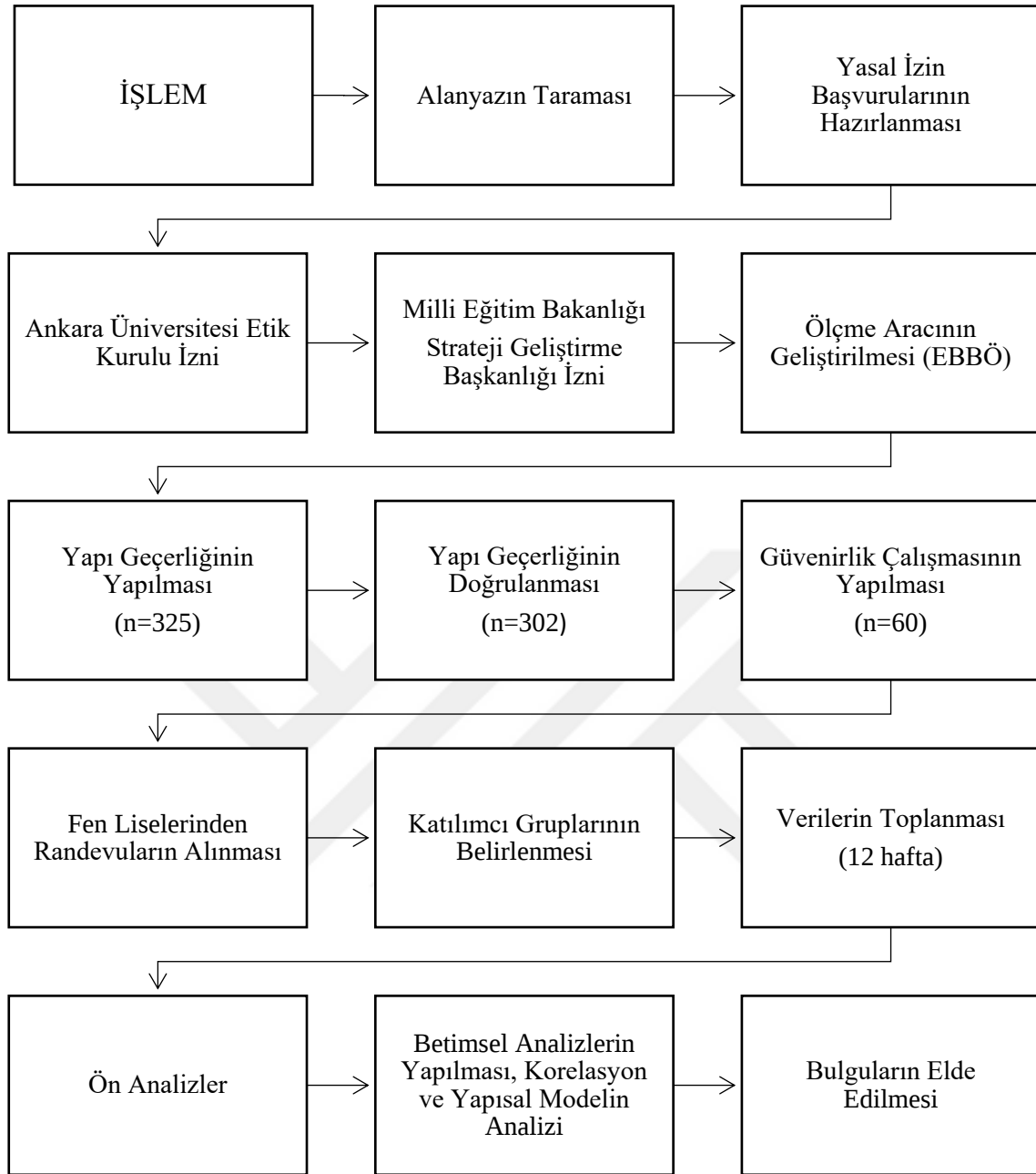
Uyum İstatistiği Değerleri

Model uyum istatistikleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$
SRMR	$SRMR \leq .05$	$SRMR \leq .10$
TLI	$0.95 \leq TLI$	$0.90 \leq TLI$
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$

YEM sonucunda oluşturulan modelin cinsiyete göre karşılaştırılmasında, Çoklu Grup Yapısal Eşitlik Modellemesi (ÇGYEM) kullanılmıştır. ÇGYEM’de ilk aşamada modelin her bir grupta veriye uyum sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Sonraki süreçte modelde yer alan tüm parametreler aşama aşama sınırlandırılarak elde edilen modellere ait uyum istatistiklerinde meydana gelen değişim analiz edilmiştir. Bu kapsamda ilk önce modeldeki tüm parametreler gruplar arasında serbest bırakılarak “temel model”, faktör yükleri serbest bırakılarak “faktör yükleri modeli” ve gizil değişkenler arasındaki ilişkiler serbest bırakılarak “yapısal yollar modeli” elde edilmiştir. Model uyum istatistiklerindeki değişimin analizinde ki-kare anlamlılık testi ($p > .05$) ve uyum istatistiklerindeki değişim için Chen (2007), Cheung ve Rensvold (2002) tarafından önerilen ölçütler kullanılmıştır: $\Delta CFI \leq .010$, $\Delta TLI \leq .010$, $\Delta RMSEA \leq .015$.

İşlem

Araştırma konusunun belirlenmesinden bulguların elde edilmesine kadar süreçte gerçekleştirilen çalışmalar Şekil 6’da gösterilen diyagramda özetlenmiştir. Araştırmanın alanyazın taramasında yüksek başarılı öğrencilerin yaşadıkları psikolojik problemler ve buna neden olan ebeveyn başarı baskısı ve baskının nedenleri kuramsal olarak açıklanmış, ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilere ait betimlemeler yapılmıştır. İlgili alanyazın taraması sonrasında hipotetik bir model tasarlanmıştır. Sonrasında yüksek başarılı öğrenciler üzerindeki ebeveyn başarı baskısını ortaya koymak amacıyla ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla gerekli yasal izinler alınmış ve ardından veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık olarak 12 hafta sürmüştür. Araştırma verileri analiz edilmeden önce geçerlik, güvenirlik analizleri ve normallik varsayımları incelenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 23 ve Amos 24 paket programları kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ile birlikte Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır.



Şekil 6. İşlem Basamakları

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinden elde edilen temel bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle önerilen hipotetik modeldeki değişkenlere ait betimsel istatistikler ve ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Son olarak önerilen hipotetik model test edilmiş ve sonuçları sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Veri Setine Ait Betimleyici İstatistikler

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanlara ilişkin öncelikle demografik istatistikler hesaplanmış ve elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 18

Katılımcıların Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanlara İlişkin İstatistikler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
Depresyon	1134	8.73	5.251	0	21	.515	-.473
Kaygı	1134	6.4	4.480	0	21	.807	.159
Stres	1134	9.20	5.025	0	21	.346	-.434
Mükemmeliyetçilik	1134	29.61	6.800	9	45	-.075	-.361
Akademik Beklenti Stresi	1134	30.61	7.667	9	45	-.251	-.433
Ebeveyn Başarı Baskısı	1134	34.70	13.666	15	75	.597	-.211
Performans Odaklı Değerlendirme	1134	27.35	7.469	9	45	-.032	-.320
Anne Psikolojik Kontrol	1134	12.8	5.227	5	25	.476	-.599
Baba Psikolojik Kontrol	1134	8.97	4.032	4	20	.717	-.171

Tablo 17 incelendiğinde her bir ölçme aracına ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 sınırı içerisinde olduğu görülmektedir. Bu durumda veri setine ait dağılımın normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Pituch ve Stevens, 2016).

Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Ölçüm modeli ve yapısal model test edilmeden önce değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiler incelenmiş ve sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 19

Değişkenlerin Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Matrisi (n= 1134)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Depresyon	-	.683*	.748*	.327*	.506*	.431*	.415*	.445	.382
2. Kaygı		-	.775*	.405*	.571*	.316*	.349*	.387	.345
3. Stres			-	.441*	.611*	.345*	.400*	.413	.375
4. Mükemmeliyetçilik				-	.581	.194*	.257*	.217*	.205*
5. Akademik Beklenti Stresi					-	.324*	.285*	.332	.297*
6. Ebeveyn Başarı Baskısı						-	.361*	.525*	.457*
7. Performans Odaklı Değerlendirme							-	.312*	.266*
8. Anne Psikolojik Kontrol								-	.483*
9. Baba Psikolojik Kontrol									-

* $p < 0.01$

Tablo 18’de görüldüğü üzere önerilen hipotetik model içerisinde yer alan değişkenlerin birbirleri ile orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler içerisinde oldukları görülmektedir. Depresyon ile akademik beklenti stresi [$r=.506$, $p<.01$], annenin psikolojik kontrolü [$r=.445$, $p<.01$], ebeveyn başarı baskısı [$r=.431$, $p<.01$], baba psikolojik kontrol [$r=.382$, $p<.01$] ve mükemmeliyetçilik [$r=.327$, $p<.01$] arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Kaygı, akademik beklenti stresi [$r=.570$, $p<.01$], mükemmeliyetçilik [$r=.405$, $p<.01$], annenin psikolojik kontrolü [$r=.387$, $p<.01$], performans odaklı değerlendirme [$r=.349$, $p<.01$], babanın psikolojik kontrolü [$r=.345$, $p<.01$] ve ebeveyn başarı baskısı [$r=.316$, $p<.01$] ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler içerisinde bulunmaktadır.

Stres, akademik beklenti stresi [$r=.611$, $p<.01$], mükemmeliyetçilik [$r=.441$, $p<.01$], annenin psikolojik kontrolü [$r=.413$, $p<.01$], performans odaklı değerlendirme [$r=.400$, $p<.01$], babanın psikolojik kontrolü [$r=.375$, $p<.01$] ve ebeveyn başarı baskısı [$r=.345$, $p<.01$] ile arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Araştırmanın odak kavramlarından biri olan ebeveyn başarı baskısı ile önerilen hipotetik modelde yordayıcıları olan annenin psikolojik kontrolü [$r=.525$, $p<.01$], babanın

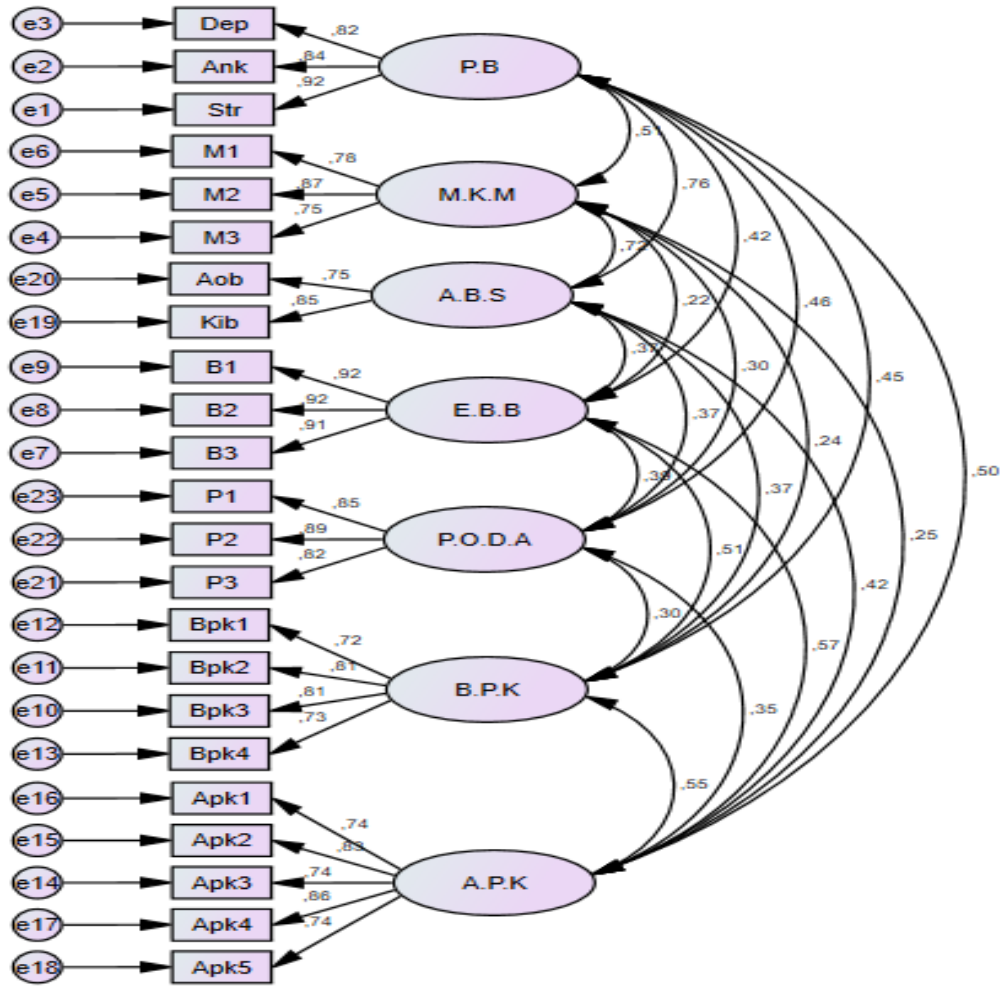
psikolojik kontrolü [$r=.457, p<.01$] ve performans odaklı değerlendirme [$r=.361, p<.01$] arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Yukarıda belirtilen orta ve yüksek düzeydeki anlamlı ilişkiler -tek başına yeterli olmamakla birlikte- model uyumunun sağlanması ve modelin doğrulanması açısından olumlu bir göstergedir. Farklı bir ifade ile önerilen hipotetik modelin bütün değişkenlerinin pozitif yönde orta ve yüksek ilişki içinde olmaları, modelin doğrulanması noktasında önemli bir aşama olarak değerlendirilebilir.

Ölçüm Modeli

Araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin birbirleri ile kuramsal açıdan bir nedensellik ilişkisi gösterip göstermediği ve ölçme araçlarının model testi için uygunluğu ölçüm modeli ile test edilmiştir. Ölçüm modeli Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7’de önerilen hipotetik modelde yer alan 23 gözlenen değişkenin, örtük değişkenleri ne düzeyde açıkladıkları ve örtük değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkileri yer almaktadır. Gözlenen değişkenler dikdörtgen şeklinde, örtük değişkenler ise elips şeklinde gösterilmiştir. Örtük değişkenlerden gösterge değişkenlere giden tek yönlü oklar nedensel ve doğrusal etkileri (korelasyon), çift yönlü ok ise örtük değişkenler arasındaki korelasyonları göstermektedir. Örtük değişkenler tarafından gözlenen değişkende açıklanamayan varyans (hata varyansı) ise “e” ile gösterilmektedir. Ölçüm modeline ilişkin uyum değerleri Tablo 19’da gösterilmiştir.



Şekil 7. Ölçüm Modeli

Not. P. B.: Psikolojik Belirtiler, Dep: Depresyon, Ank: Anksiyete, Str: Stres, M. K. M: Mükemmeliyetçilik, A. B. S.: Akademik Beklenti Stresi, Aob: Aile Öğretmen Beklentileri, Kib: Kendine İlişkin Beklentiler, E. B. B.: Ebeveyn Başarı Baskısı, P. O. D. A.: Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi, B. P. K.: Baba Psikolojik Kontrol, A. P. K.: Anne Psikolojik Kontrol.

Tablo 20

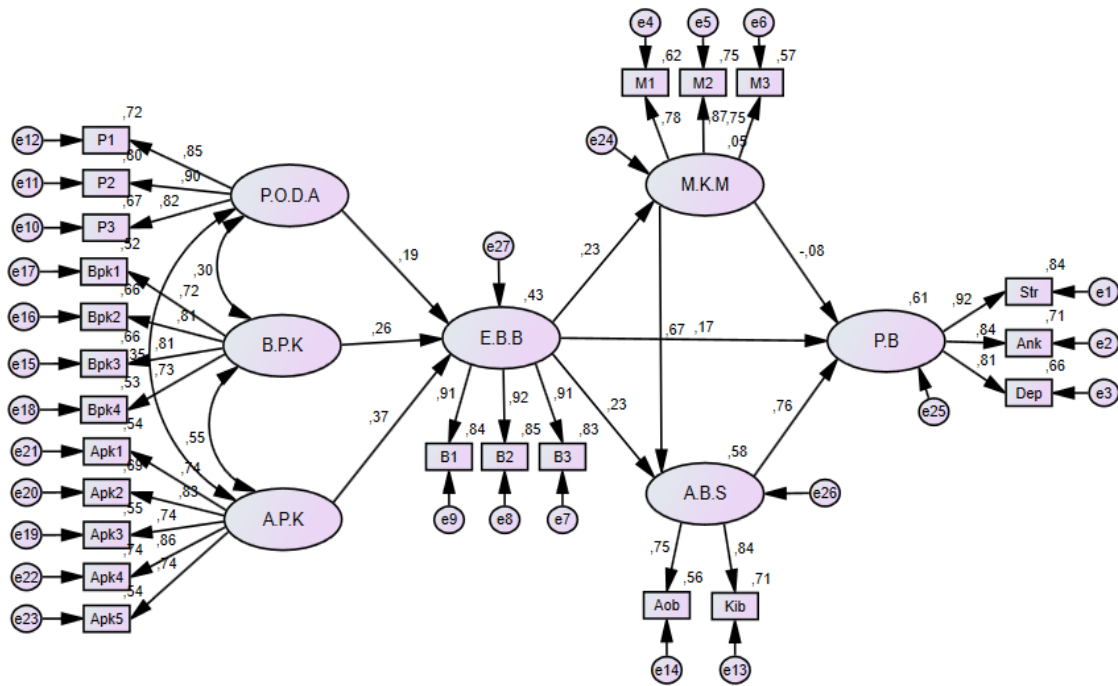
İncelenen Ölçüm Modelinin Uyum Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	3.77	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$	.049	İyi Uyum
SRMR	$SRMR \leq .05$	$SRMR \leq .10$	.035	İyi Uyum
TLI	$0.95 \leq TLI$	$0.90 \leq TLI$	.959	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$	.966	İyi Uyum

Tablo 19’da görüldüğü gibi ölçüm modelinde uyum değerleri; $\chi^2=788.637$, $sd=209$ ($\chi^2/sd=3.77$), $RMSEA= .05$, $SRMR= .04$, $CFI= .97$ ve $TLI= .96$ olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçüm modelinin önerilen hipotetik modeli sınanması için yeterli uyum iyiliği değerine sahip olduğunu göstermektedir.

Yapısal Model

Ölçüm modelinin test edilmesinin ve yeterli uyum değerlerine sahip olmasının ardından, kuramsal olarak örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlendiği yapısal model test edilmiş ve sonuçlar Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Yapısal Eşitlik Modellemesi

Not. P. B.: Psikolojik Belirtiler, Dep: Depresyon, Ank: Anksiyete, Str: Stres, M. K. M: Mükemmeliyetçilik, A. B. S.: Akademik Beklenti Stresi, Aob: Aile Öğretmen Beklentileri, Kib: Kendine İlişkin Beklentiler, E. B. B.: Ebeveyn Başarı Baskısı, P. O. D. A.: Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi, B. P. K.: Baba Psikolojik Kontrol, A. P. K.: Anne Psikolojik Kontrol.

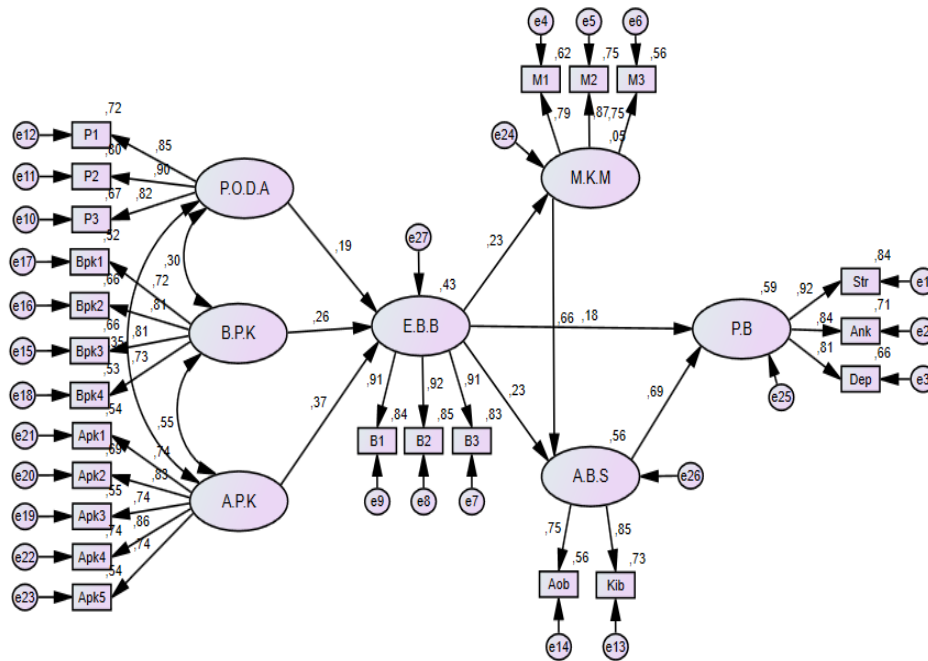
Şekil 8’de gösterilen modele ilişkin uyum değerleri; $\chi^2=1030.040$, $sd=218$ ($\chi^2/sd=4.73$), $RMSEA= .06$, $SRMR= .09$, $CFI= .95$, $TLI= .94$ olarak bulunmuştur. Uyum değerlerine ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 21

Yapısal Modelin Uyum Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4.725	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$	.057	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$SRMR \leq .05$	$SRMR \leq .10$	.089	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$0.95 \leq TLI$	$0.90 \leq TLI$	.952	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$	.944	İyi Uyum

Şekil 8’de gösterilen modele ait örtük değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlılığı t değerleri ve standardize edilmiş beta katsayıları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Modelde uyum değerleri kabul edilebilir düzeyde olmasına karşın mükemmeliyetçilik ve psikolojik belirtiler arasındaki standardize edilmiş beta katsayısının düşük olduğu ve yolun anlamlı olmadığı görülmüştür ($\beta = -.08, p > .05$). Bu bulgu sonucunda modelden mükemmeliyetçilikten psikolojik belirtilere giden doğrudan yolun etkisinin sıfıra eşitlenmesine (modelden çıkarılmasına) karar verilmiştir. Bu doğrultuda kuramsal çerçeve dikkate alınarak nihai model oluşturulmuştur. Elde edilen nihai modele ilişkin sonuçlar Şekil 9’da gösterilmiştir.

Nihai Model

Şekil 9. Nihai Modele İlişkin Yapısal Eşitlik Modellemesi

Not. P. B.: Psikolojik Belirtiler, Dep: Depresyon, Ank: Anksiyete, Str: Stres, M. K. M: Mükemmeliyetçilik, A. B. S.: Akademik Beklenti Stresi, Aob: Aile Öğretmen Beklentileri, Kib: Kendine İlişkin Beklentiler, E. B. B.: Ebeveyn Başarı Baskısı, P. O. D. A.: Performans Odaklı Değerlendirme Atmosferi, B. P. K.: Baba Psikolojik Kontrol, A. P. K.: Anne Psikolojik Kontrol.

Mükemmeliyetçilik değişkeninden psikolojik belirtilere giden yolun sıfıra eşitlenmesi, başka bir deyişle modelden çıkarılması sonucunda model uyum değerlerinde kısmi iyileşmeler görülmüştür. Şekil 9’da gösterilen nihai modele ilişkin uyum değerleri; $\chi^2=1032.936$, $sd=219$ ($\chi^2/sd=4.72$), RMSEA= .05, SRMR= .09, CFI= .95, IFI= .95 olarak bulunmuştur. Uyum değerlerine ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 22

Nihai Modelin Uyum Değerleri.

İncelenen Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	4.717	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$RMSEA \leq .05$	$RMSEA \leq .08$	.057	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$SRMR \leq .05$	$SRMR \leq .10$	.089	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$0.95 \leq TLI$	$0.90 \leq TLI$	.952	İyi Uyum
CFI	$.95 \leq CFI$	$.90 \leq CFI$	.945	İyi Uyum

Tablo 21’de yer alan sonuçlar modelin iyi uyum değerleri verdiğini ve modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Hipotetik model ve nihai model arasında en uygun modelin hangisi olacağına Bayesian Information Criterion (BIC) değerine bakılarak karar verilebilmektedir. BIC değeri özellikle toplum bilimleri alanında model seçimi için son zamanlarda sıkça kullanılan bir yöntemdir (Raftery, 1995). İlgili değerdeki iki veya daha fazla birimlik bir azalmanın modeller arasında seçim yapabilmek için uygun bir kriter olduğu kabul edilmektedir (Raftery, 1995). Hipotetik modelde BIC değeri 1437.983 olarak bulunmuş ve mükemmeliyetçilikten psikolojik belirtilere giden doğrudan sıfıra eşitlendiğinde (nihai modelde) BIC değerinin 1433.846 olduğu (yaklaşık 5 birim azalma) görülmüştür. Bu nedenle nihai modelin tercih edilmesinin daha uygun olacağına karar verilmiştir.

Şekil 9’da görüldüğü gibi, modelin dışsal değişkenleri (anne ve babanın psikolojik kontrolü ve performans odaklı değerlendirme) arasına modelin yordanan değişkenlerinden biri olan ebeveyn başarı baskısı haricinde başkaca değişkenlerin de etkisi bulunabileceğinden, dışsal değişkenlerin arasına hata kovaryansı eklenmiştir. Nihai modelde yer alan örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlılığı t

değerlerine ve standardize edilmiş beta katsayılarına bakılarak yorumlanmıştır. Bu değerlere ilişkin sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 23

Nihai Modele Ait Doğrudan Etkilere İlişkin Standardize Değerler ve t Değerleri

Yapısal İlişkiler		β	S.E	CR (t)
Performans Odaklı Değerlendirme	→ Ebeveyn Başarı Baskısı	.19	.053	6.72**
Anne Psikolojik Kontrol	→ Ebeveyn Başarı Baskısı	.37	.174	10.53**
Baba Psikolojik Kontrol	→ Ebeveyn Başarı Baskısı	.26	.170	7.56**
Ebeveyn Başarı Baskısı	→ Mükemmeliyetçilik	.23	.16	6.92**
Ebeveyn Başarı Baskısı	→ Akademik Beklenti Stresi	.23	.019	8.27**
Ebeveyn Başarı Baskısı	→ Psikolojik Belirtiler	.18	.27	6.50**
Mükemmeliyetçilik	→ Akademik Beklenti Stresi	.66	.47	19.46**
Akademik Beklenti Stresi	→ Psikolojik Belirtiler	.69	.50	19.39**

**p<.01

Tablo 22 incelendiğinde performans odaklı değerlendirme ($\beta = .19$, $t = 6.72$, $p < .01$), annenin psikolojik kontrolü ($\beta = .37$, $t = 10.53$, $p < .01$) ve babanın psikolojik kontrolünün ($\beta = .26$, $t = 7.56$, $p < .01$) algılanan ebeveyn başarı baskısı değişkenini anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Buna göre ebeveyn başarı baskısında; performans odaklı değerlendirmedeki bir birimlik artışın .19, annenin psikolojik kontrolündeki bir birimlik artışın .37, babanın psikolojik kontrolündeki bir birimlik artışın da .26 artışa yol açtığı söylenebilir. Bununla birlikte, performans odaklı değerlendirme, anne ve babanın psikolojik kontrolü bir araya geldiğinde ebeveyn başarı baskısına ait varyansın %43’ünü açıklamaktadır.

Ebeveyn başarı baskısının mükemmeliyetçiliği ($\beta = .23$, $t = 6.92$, $p < .01$), akademik beklenti stresini ($\beta = .23$, $t = 8.27$, $p < .01$) ve psikolojik belirtileri ($\beta = .18$, $t = 6.50$, $p < .01$) anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Mükemmeliyetçilik akademik beklenti stresini ($\beta = .66$, $t = 19.46$, $p < .01$), akademik beklenti stresi de psikolojik belirtileri ($\beta = .69$, $t = 19.39$, $p < .01$) anlamlı düzeyde doğrudan yordamaktadır.

Araştırmada değişkenlerin psikolojik belirtilere olan doğrudan etkileri ile birlikte dolaylı (aracı) etkileri de incelenmiştir. Bu kapsamda performans odaklı değerlendirme, anne ve babanın psikolojik kontrolü ile psikolojik belirtiler arasında ebeveyn başarı baskısının, mükemmeliyetçiliğin ve akademik beklenti stresinin aracı etkileri değerlendirilmiştir.

Baron ve Kenny'e göre (1986) özellikle sosyal bilim ve psikoloji alanlarında bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerde farklı değişken/değişkenlerin etkisi bulunabilmektedir. Bu değişkenler aracı etki değişkenleri olarak adlandırılmaktadır. Özellikle son yıllarda aracı etki sınaması sosyal bilimciler arasında giderek artan seviyede önem arz etmekte ve araştırmacılar en iyi istatistiği sağlayan yöntemleri araştırma eğilimindedirler (Cheung ve Lau, 2008). Aracı etkilerin manidarlığını kestirmenin yollarından birisi de Bootstrapping (önyükleme) aracılığıyla çarpım tabanlı yöntem kullanmaktır (Preacher ve Hayes, 2004). Bu doğrultuda, çalışmada aracı etki sınaması için son yıllarda sıklıkla kullanılan Preacher ve Hayes'in (2004; 2008) Bootstrapping yöntemi kullanılmıştır.

Bootstrapping yöntemi çok değişkenli yapılarda aracı etki sınaması için oldukça elverişlidir ve özellikle yapısal eşitlik modeli içerisindeki yer alan çok sayıda değişkenlerin içerisinde yer alabilecek olası değişken veya değişkenlerin aracı etki sınamasına izin verir. Ölçüm hatalarından kaynaklı oluşacak etkileri de minimize eder (Cheung ve Lau, 2008). Bootstrapping büyük örneklem içerisinde aynı sayıda ve birden fazla yeniden örnekleme almaya dayalı bir modeldir (Efron ve Tibshirani, 1993; MacKinnon, Fairchild ve Fritz, 2007). Bu nedenle araştırmacılar aracı etki sınaması ve bir örneklem içerisindeki istatistiksel analizleri daha iyi anlamak için sıklıkla bootstrapping yöntemini kullanmaktadırlar (Singh ve Sedory, 2011). Bu bağlamda araştırma kapsamındaki ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresinin nihai model içerisindeki aracılığını (dolaylı etkilerini) test etmek için Hayes (2018) tarafından geliştirilen yöntem kullanılmıştır. Bu amaçla çalışmada %95 güven aralığında 2000 Bootstrapping kullanılarak dolaylı etkiler ve standart hatalar hesaplanmıştır (Tablo 23). Hesaplanan güven aralıkları arasında sıfırın yer almaması, dolaylı etkilerin anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 24

Aracı Etkilere İlişkin Bootstrapping İşlem Sonuçları

Yapısal İlişkiler	B	%95 GPA		S.E (β)
		Alt	Üst	
Baba Psikolojik Kontrol-->Ebeveyn Başarı Baskısı-->Mükemmeliyetçilik -->Akademik Beklenti Stresi -->Psikolojik Belirtiler	0.129	0.092	0.177	0.059**
Anne Psikolojik Kontrol-->Ebeveyn Başarı Baskısı-->Mükemmeliyetçilik -->Akademik Beklenti Stresi -->Psikolojik Belirtiler	0.184	0.132	0.242	0.84**
Performans Odaklı Değerlendirme-->Ebeveyn Başarı Baskısı-->Mükemmeliyetçilik -->Akademik Beklenti Stresi -->Psikolojik B.	0.036	0.024	0.051	0.043**
Baba Psikolojik Kontrol -->Ebeveyn Başarı Baskısı -->Akademik Beklenti Stresi -->Psikolojik Belirtiler	0.199	0.136	0.273	0.060**
Anne Psikolojik Kontrol -->Ebeveyn Başarı Baskısı -->Akademik Beklenti Stresi -->Psikolojik Belirtiler	0.283	0.206	0.369	0.086**
Performans Odaklı Değerlendirme-->Ebeveyn Başarı Baskısı-->Akademik Beklenti Stresi -->Psikolojik Belirtiler	0.055	0.038	0.078	0.044**
Ebeveyn Başarı Baskısı -->Mükemmeliyetçilik -->Akademik Beklenti Stresi -->Psikolojik Belirtiler	0.100	0.077	0.125	0.151**
Ebeveyn Başarı Baskısı -->Akademik Beklenti Stresi -->Psikolojik Belirtiler	0.154	0.118	0.191	0.159*
Anne Psikolojik Kontrol -->Ebeveyn Başarı Baskısı -->Psikolojik Belirtiler	0.318	0.209	0.446	0.066**
Baba Psikolojik Kontrol -->Ebeveyn Başarı Baskısı -->Psikolojik Belirtiler	0.223	0.143	0.325	0.046**
Performans Odaklı Değerlendirme-->Ebeveyn Başarı Baskısı -->Psikolojik Belirtiler	0.062	0.037	0.096	0.034**

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 23 incelendiğinde babanın psikolojik kontrolü ($\beta = .06$, %95 GA= .092, .177, $p < .01$) ve annenin psikolojik kontrolünün ($\beta = .84$, %95 GA= .132, .242, $p < .01$) psikolojik belirtileri ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi aracılığıyla anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir. Benzer şekilde performans odaklı değerlendirme psikolojik belirtileri ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi aracılığıyla anlamlı şekilde yordamaktadır ($\beta = .04$, %95 GA= .024, .051, $p < .01$).

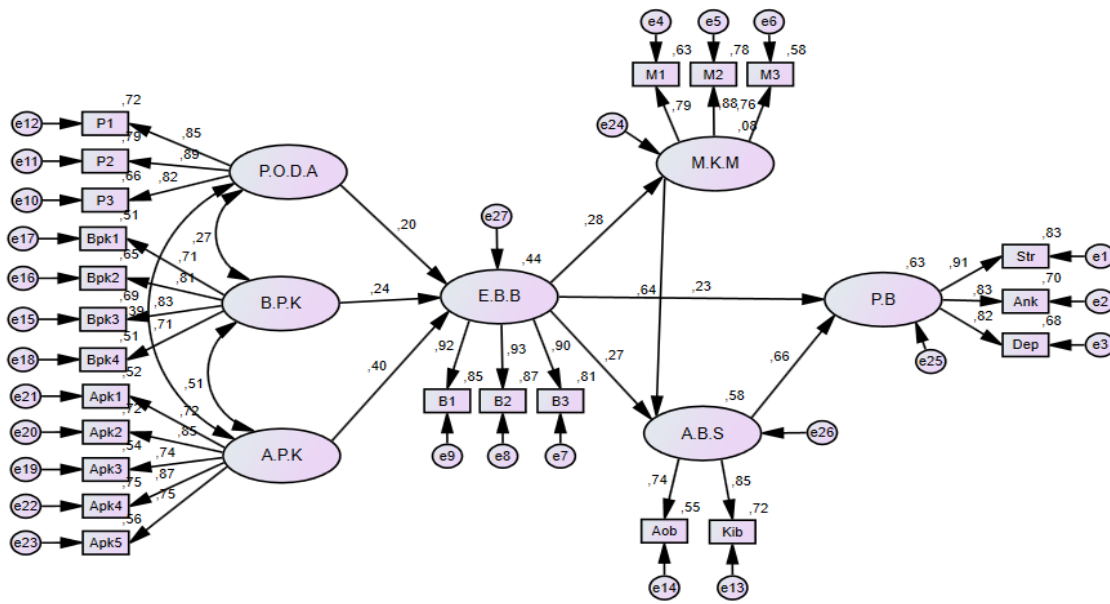
Ayrıca babanın psikolojik kontrolü ($\beta = .06$, %95 GA= .136, .273, $p < .01$) ve annenin psikolojik kontrolü ($\beta = .09$, %95 GA= .206, .369, $p < .01$) psikolojik belirtileri ebeveyn başarı baskısı ve akademik beklenti stresi aracılığıyla anlamlı düzeyde yordamaktadır. Performans odaklı değerlendirme de psikolojik belirtileri ebeveyn başarı baskısı ve akademik beklenti stresi aracılığıyla anlamlı düzeyde yordamaktadır ($\beta = .04$, %95 GA= .038, .078, $p < .01$). Son olarak algılanan ebeveyn başarı baskısı psikolojik belirtileri akademik beklenti stresi aracılığıyla ($\beta = .16$, %95 GA= .118, .191, $p < .05$) ve mükemmeliyetçilik üzerinden akademik beklenti stresi aracılığıyla ($\beta = .02$, %95 GA= .077, .125, $p < .01$) anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Annenin psikolojik kontrolü ($\beta = .07$, %95 GA= .209, .446, $p < .01$), babanın psikolojik kontrolü ($\beta = .05$, %95 GA= .143, .325, $p < .01$) ve performans odaklı değerlendirme ($\beta = .03$, %95 GA= .037, .096, $p < .01$) psikolojik belirtileri ebeveyn başarı baskısı aracılığıyla yordamaktadır.

Bununla birlikte, modeldeki tüm değişkenlere ait doğrudan ve dolaylı etkiler bir araya geldiğinde psikolojik belirtilere ilişkin varyansın %60'ını açıkladığı görülmektedir.

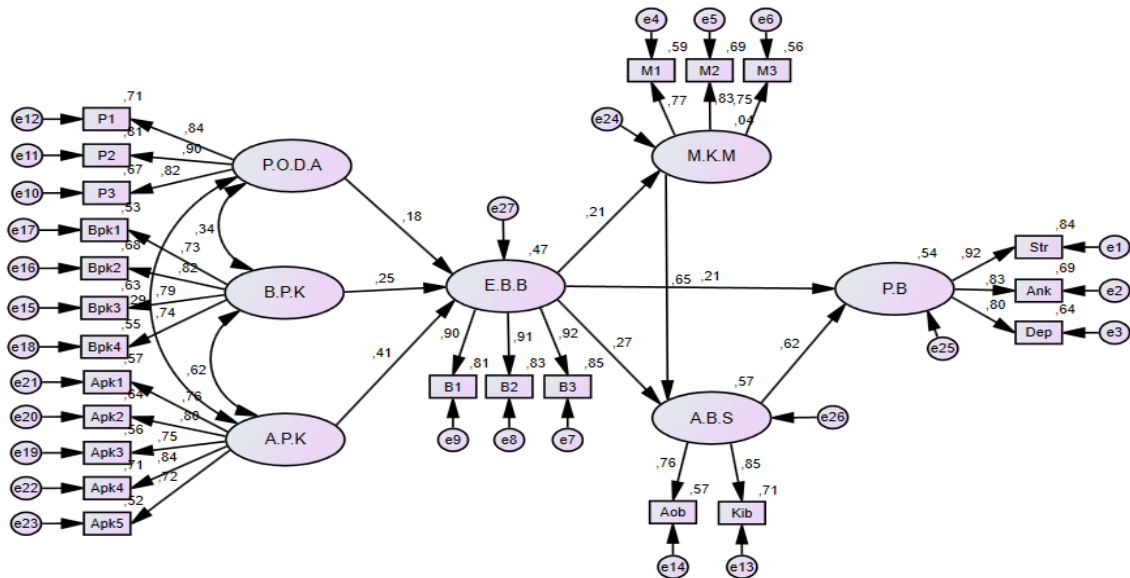
Çoklu Grup Yapısal Eşitlik Modeli Analizi

Araştırma kapsamında sınanan nihai modelin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için çoklu grup yapısal eşitlik model analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk aşamada nihai modelin her iki cinsiyet için de verinin modele uyum sağlayıp sağlamadığı analiz edilmiştir. Kız öğrencilerde nihai modele ait standartlaştırılmış katsayılar Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 10. Nihai Model: Kız Öğrenciler

Kız öğrencilerde nihai modele ait uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ($\chi^2 = 787.771$, $df = 219$, CFI = .94, TLI = .93, RMSEA = 0.63, Tablo 23), Şekil 10'da görüldüğü üzere kız öğrencilerde gizil değişkenlere ait faktör yüklerinin .71 ile .93 arasında olduğu ($p < .001$) ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilere ait standartlaştırılmış yol katsayılarının da .20 ile .66 ($p < .001$) arasında değiştiği bulunmuştur. Erkek öğrencilere ait nihai modele ilişkin standartlaştırılmış katsayılar Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Nihai Model: Erkek Öğrenciler

Erkek öğrencilerde nihai modele ait uyum değerlerinin mükemmel düzeyde olduğu ($\chi^2= 449.714$, $df= 219$, CFI= .97, TLI= .96, RMSEA= .047, Tablo 23), Şekil 11’de görüldüğü üzere erkek öğrencilerde gizil değişkenlere ait faktör yüklerinin .72 ile .92 arasında olduğu ($p<.001$) ve gizil değişkenler arasındaki ilişkilere ait standartlaştırılmış yol katsayılarının da .18 ile .65 ($p<.001$) arasında değiştiği bulunmuştur.

Nihai modelin her iki grupta da kabul edilebilir uyum istatistiklerine sahip olduğu görüldükten sonra çoklu grup yapısal eşitlik modeline geçilmiş ve ilk aşamada modelde yer alan tüm parametreler kız ve erkek öğrenci grupları arasında serbest bırakılarak temel model elde edilmiştir. İkinci aşamada ise faktör yükleri kız ve erkek öğrenci grupları arasında eşitlenerek faktör yükleri modeli, üçüncü aşamada ise gizil değişkenler arasındaki yollar kız ve erkek öğrenci grupları arasında eşitlenerek yapısal yollar modeli elde edilmiştir. Sonrasında faktör yükleri modeli ile temel model, yapısal yollar modeli ile de faktör yükleri modeli karşılaştırılmıştır. Modeller arası karşılaştırmaya sonucunda elde edilen uyum değerleri arasındaki değişim Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 25

Çoklu grup yapısal eşitlik modeli analiz sonuçları

Model	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	$p(\Delta\chi^2)$	ΔCFI	ΔTLI	$\Delta RMSEA$
Kız	787.771	219	.94	.93	.063				
Erkek	449.714	219	.97	.96	.047				
M1	1237.444	438	.953	.945	.040				
M2	1250.083	454	.953	.947	.039	.699	0	-.002	.001
M3	1261.782	462	.953	.948	.039	.165	0	-.001	0

Not: M1= Temel model; M2= Faktör yükleri modeli; M3= Yapısal yollar modeli; M2, M1 ile, M3 ise M2 ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 24’de görüldüğü üzere her üç modelinde uyum istatistikleri kabul edilebilir düzeydedir. Faktör yükleri modeli ile temel modele ait uyum istatistikleri karşılaştırıldığında ki-kare istatistiğinde oluşan değişimin anlamlı düzeyde olmadığı ($p\Delta\chi^2=.699$), uyum istatistiklerinin de anlamlı düzeyde değişmediği bulunmuştur ($\Delta CFI= 0$, $\Delta TLI= -.002$, $\Delta RMSEA= .001$). Son olarak yapısal yollar modeli ile faktör yükleri modeline ait uyum istatistiklerinde meydana gelen değişim analiz edildiğinde ki-kare değişim istatistiğinin ($p\Delta\chi^2= .165$) ve uyum değerlerindeki değişimin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($\Delta CFI= 0$, $\Delta TLI= -.001$, $\Delta RMSEA= 0$). Dolayısıyla, nihai modelin her iki cinsiyet grubu için de geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yorumlar

Araştırma kapsamında ele alınan model çerçevesinde ebeveyn başarı baskısını açıklayan değişkenlerle birlikte, ebeveyn başarı baskısı ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide akademik stres ve mükemmeliyetçiliğin aracı etkisi incelenmiştir. Yüksek başarılı öğrencilerin yaşadığı ebeveyn başarı baskısı ve psikolojik belirtiler üzerine kapsamlı bir model incelemesinin alanyazına ve uygulama sahasına çeşitli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte modelde ele alınan değişkenler arası ilişkilerin bazıları daha önce çeşitli araştırmalarda incelenmiş, bazı değişkenler ise ilk defa ele alınmıştır. Bu çalışmalarda ebeveyn başarı baskısını açıklayan faktörler ya da baskının etki ettiği psikolojik belirtiler incelenmiştir. Bu çalışmada ise iki boyut bir araya getirilerek; ebeveyn başarı baskısını açıklayan değişkenler ile baskı sonucunda psikolojik belirtilerin ortaya çıkmasındaki aracı değişkenleri de kapsayan geniş bir model tasarlanmıştır. Tasarlanan modeldeki dolaylı etkiler çoklu aracılık etkisi ile incelenmiştir.

Çalışmada; performans odaklı değerlendirme ve anne babanın psikolojik kontrolü ebeveyn başarı baskısını anlamlı düzeyde yordamış, ebeveyn başarı baskısı da mükemmeliyetçiliği, akademik stresi ve psikolojik belirtileri anlamlı düzeyde yordamıştır. Akademik beklenti stresi psikolojik belirtileri anlamlı düzeyde yordarken, mükemmeliyetçilik anlamlı düzeyde yordamamıştır. Değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilerle birlikte tekli ve çoklu aracı ilişkiler de bulunmaktadır. Performans odaklı değerlendirme ve anne babanın psikolojik kontrolü ile psikolojik belirtiler arasında, ebeveyn başarı baskısının, mükemmeliyetçiliğin ve akademik stresin aracı etkilerinin olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, performans odaklı değerlendirme ve anne babanın psikolojik kontrolü, ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik ve akademik stres aracılığıyla psikolojik belirtileri dolaylı olarak yordamaktadır. Ayrıca araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin ele alındığı yapısal modelin erkek ve kız öğrencilerde de benzer sonuçlara sahip olduğu ve cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmacılar tarafından alanyazında yapılan incelemede, performans odaklı değerlendirme ile başarı baskısı arasındaki ilişkiyi ele alan yordama çalışmalarına rastlanmamıştır. Öğrencilerin okul algılarına yönelik yapılan nitel araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilerin performanslarına yönelik değerlendirmelerinin ebeveyn başarı baskısına yol açtığına yönelik bulgular mevcuttur (Harty, 2019; Garn ve Jolly, 2014; Nordmo ve Samara, 2009; Trudeau, 2009). Çalışmalarda öğrencilerin sınıf içerisinde diğer arkadaşları ile kıyaslamalarının evde de devam ettiği, ebeveylelerin

çocuklarının performansını akranları ile karşılaştırarak başarı değerlendirmelerinde bulunduklarını belirten öğrenci ifadeleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, çalışma sonuçlarının önceki nitel araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Performans odaklı değerlendirme, öğrencinin öğrenme çabaları yerine aldığı not ve diğer öğrencilerin başarılarına yönelik değerlendirmedir (Alkharusi, 2009). Performansa yönelik değerlendirme ortamlarında başarı ölçütü olarak diğer öğrencilerin başarılarının temel alınması, başka bir deyişle sosyal karşılaştırmaların yapılması öğrenciler arasında rekabet algısının oluşmasında önemli bir etken olabilir. Bu bağlamda okul ve sınıf ortamı, yüksek başarılı öğrenciler için bir baskı unsuru oluşturabilir. Yapılan çalışmalarda bu öğrencilerin bir arada eğitim görmesinin öğrenciler üzerinde rekabet algısının oluşmasına ve bunun da ebeveyn başarı baskısına yol açtığına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Conner, Miles ve Pope, 2014; Feld, 2011; Leonard vd., 2015; Nordmo ve Samara, 2009).

Öğrencilerin performans değerlendirmenin yapıldığı sınıf ve okul ortamlarında başarı baskısını hissetmeleri beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu öğrenciler, fen lisesini kazandıklarında bulundukları okulların en çalışkan ve en zeki öğrencileri olarak görülmektedirler. Fen lisesi gibi yüksek başarılı öğrencilerin birlikte olduğu okul ortamlarına katılmadan önce, bu öğrenciler akranlarından başarılı oldukları için akademik benlik saygısı yüksektir. Bu durum “*Büyük Balık Küçük Göl Etkisi*” (The Big Fish Little Pond Effect-BFLPE) olarak adlandırılmaktadır. Fen lisesinde ise öğrenciler, benzer akademik başarıya sahiplerdir ve yüksek başarılı öğrenciler okulda normal bir öğrenci olarak değerlendirilirler. Öğrenciler artık yüksek başarılı ve yetenekli öğrenciler arasında büyük balık değil, büyük göldeki küçük balıklardır (Goetz, Preckel, Zeidner ve Schleyer, 2008; Marsh, 1987; Marsh vd., 1995). Yavuz (2016) tarafından yapılan çalışma BFLPE etkisini destekler niteliktedir. Araştırmada yer alan öğrenciler fen lisesi öğrencisi olana kadar başarısızlık duygusu yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında eğitim hayatları başarı dolu olan bu öğrencilerin lise yaşamlarında ilk defa başarısızlığı deneyimlemeleri ve diğer öğrencilerle rekabet ederken zorlanmaları, öğrencilerde yetersizlik algısı oluşturabilir. Öğretmenler dışında ebeveynlerin de okuldaki performansa yönelik değerlendirme yaparak sınıf arkadaşları ile karşılaştırma ve başarıya dayalı kabul mesajları, aile içerisinde uyuşmazlıklara ve başarı baskısına neden olabilmektedir (Chen, 2012; Garn ve Jolly, 2014; Qin vd., 2012). Bu durum aynı zamanda performans odaklı değerlendirme ile ebeveyn tutumlarının etkileşimini ortaya koyabilmektedir. Başka bir deyişle, ebeveynler de öğrencilerin çabasından daha çok, sınıf

içerisindeki sosyal karşılaştırma ve performans üzerinden kendi çocuklarını değerlendirebilirler.

Performansa ilişkin rekabetin ve sosyal karşılaştırmanın var olduğu sınıf ya da okul ortamları dışında ebeveyn başarı baskısının bir diğer kaynağı, anne ve babanın öğrenci üzerindeki psikolojik kontrolüdür (Soenens vd., 2012; Soenens vd., 2005; Yang ve Shin, 2008; Randall, Bohnert ve Travers, 2015). Psikolojik kontrol davranışı sergileyen aileler, çocuklarını utandırma, suçlama ve koşullu kabul etme gibi davranışlar sergilerler (Barber, 1996). Bu ebeveynlik davranışları yüksek başarılı öğrencilerde “başarılarımı devam ettirmediğim, benim için belirlenen standartlara ulaşamadığım sürece ebeveynlerim tarafından kabul göremem...” algısı oluşturarak baskı hissetmelerinde etken olabilir. Soenens ve diğerleri (2010), psikolojik kontrolün temellerinde ebeveynlerin başarı yöneliminin olduğunu; çocuklarını performansla ilgili durumlar için (örn. okul veya spor) başarılı olmaya zorladıklarını ve baskı uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Benzer yapı otoriter ebeveynler için de geçerli olabilir. Yapılan çalışmalarda otoriter ebeveynliğin başarı baskısını arttırdığı yönünde bulgular bulunmaktadır (Deb vd., 2015; Fuentes vd., 2019; Harty, 2019; Phosaly vd., 2019).

“Kaplan Ebeveynlik” olarak adlandırılan yeni bir ebeveynlik tarzı da başarı baskısı üzerinde etki göstermektedir. Kaplan ebeveynlik, çocuklarını zorlayıcı şekilde terbiye etmeye çalışan, akademik başarının önemini ve aileye karşı sorumluluğu vurgulayan ebeveynlik türüdür (Chua, 2011). Bu aileler çocuklarına karşı nispeten daha az sevgi ve şefkat göstererek, katı ve denetleyici bir tutumla çocukların başarılarının artacağına inanmaktadırlar (Kim, 2013). Çalışma sonuçları benzer şekilde bu ebeveynlik tarzının da ebeveyn başarı baskısına yol açtığını göstermektedir (Kim vd., 2013; Wong, 2016).

Özetle psikolojik kontrol, otoriter tutum ve kaplan ebeveynlik gibi benzer yapıların ebeveyn başarı baskısının oluşumunda etkili oldukları görülmektedir. Bu yapılarda ortak olarak; yüksek başarılı öğrencilerde akademik performansların yeterli görülmediği, sevginin ve ilginin bu başarıya bağlı olduğu mesajı ve başarıların daha ileri seviyelere taşınmasına ilişkin gereklilikler bulunmaktadır. Bu yaşantıların performans odaklı değerlendirmeye bir araya geldiğinde yüksek başarılı öğrencilerde ebeveyn başarı baskısı algısının oluşmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf ortamındaki performans odaklı değerlendirme ile anne babanın psikolojik kontrolünün etkileşimi, ebeveyn başarı baskısını artırmakta ve artan baskı yüksek başarılı öğrencilerde akademik beklenti stresine neden olmaktadır. Akademik stres faktörlerinin

en başında aile ve öğretmen beklentilerinin geldiği (Pariat vd., 2014) ve ebeveyn başarı baskısına maruz kalanların tamamına yakınının akademik stres yaşadığı (Deb vd., 2015) görülmektedir. Yapılan farklı çalışmalarda bu araştırma bulgusu ile benzer sonuçlar bulunmuştur (Ang ve Huan, 2006a; Ciciolla vd., 2017; Jeong vd., 2019; Pariat vd., 2014; Sarma, 2014). Akademik stres faktörleri öğrencilerin başarı düzeylerine göre farklılaşabilmektedir. Suldo ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada genel eğitim içerisindeki öğrencilerin akademik stres kaynağı akran ve aile ilişkileri olarak tespit edilmiş, yüksek başarılı öğrencilerde okul gereksinimlerinin (ödevler, sınavlar, ders dışı okul faaliyetleri) akademik stres kaynaklarının en başında yer almıştır. Akademik stres üzerine yapılan çalışmalarda yüksek başarılı öğrencilerin en önemli stres faktörlerinin okul gereksinimleri ve performansı olduğu görülmektedir (APA, 2013; Conner vd., 2010; Feld, 2011; Suldo ve Shaunessy, 2013b; Suldo vd., 2009). Ebeveynlerin de akademik beklentilere yönelik stres yaşayan öğrencilere başarılarını daha da artırmaları yönünde baskısı uygulamaları, akademik stresin artışında etkili olacağı düşünülmektedir.

Akademik stres üzerinde ebeveyn başarı baskısı aracılığıyla performans odaklı değerlendirmenin ve anne babanın psikolojik kontrolünün dolaylı etkileri bulunmaktadır. Rekabetin yoğun olduğu başarılı okul ortamları, akademik stres üzerinde etkilidir (Galloway vd., 2013; Feld ve Shusterman, 2015; Harty, 2019). Çünkü bu okullarda yoğun düzeyde rekabet vardır ve rekabet akademik stres üzerinde etkili olabilir. Pariat ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada, rekabetin önemli bir akademik stres faktörü olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde yüksek başarılı öğrenciler üzerinde yapılan farklı bir çalışmada, destekleyici öğretmen ilişkilerinin akademik stres belirtilerini azalttığı bulunmuştur (Conner, Miles ve Pope, 2014). Yapılan çalışmalarda rekabet ve öğretmen ilişkilerinin ebeveyn başarı baskısını artırarak akademik strese neden olabileceği ve akademik stres üzerinde dolaylı olarak etki gösterebileceği söylenebilir.

Anne ve babanın psikolojik kontrolü de akademik stres üzerinde ebeveyn başarı baskısı aracılığıyla dolaylı etki göstermektedir. Yapılan çalışmalarda psikolojik kontrolün çocuk üzerinde baskı oluşturarak akademik performansı hakkında endişelenme ve hata yapmaktan korkmaya neden olduğu (Soenens vd., 2005), kontrol ile akademik uyum arasında başarısızlık korkusunun aracı etki gösterdiği bulunmuştur (Deneault, Gareau, Bureau, Gaudreau ve Lafontaine, 2020). Yüksek başarılı öğrencilerin akademik stres kaynakları arasında aile ilişkileri ve aile içi sorunlar yer almaktadır (Suldo vd., 2009). Bu sonuçlar araştırma bulgusu ile tutarlı bir şekilde anne ve babanın psikolojik kontrol

davranışlarının çocukları üzerinde başarı baskısı kurmalarına neden olduğunu, bunun da çocukların akademik stres düzeylerini artırabileceğini göstermektedir.

Akademik stresin bir diğer yordayıcısı ise mükemmeliyetçilik. Yüksek kişisel beklentiler ya da kendine yönelik mükemmeliyetçilik olarak ifade edilen yapı, başarılı ve üstün yetenekli öğrenciler için stres kaynağı olabilir (Altun, 2015; Suldo vd., 2009). Benzer şekilde Flett ve diğerleri (2016), akademik başarı için bir motivasyon kaynağı olan kendine yönelik mükemmeliyetçiliğin, psikolojik belirtilere neden olmayıp akademik beklentiler noktasında strese dönüşebileceğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda, araştırma sonucu diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Çam, 2016; Flett vd., 2016; Harty, 2019; Hewitt vd., 2002).

Mükemmeliyetçiliğin derinlerinde başarısızlık korkusu yer almaktadır (Conroy, Kaye ve Fifer, 2007). Bu öğrencilerin başarılı olması bu korkuları yaşamadıkları anlamına gelmeyebilir. Eğitim yaşamları başarılarla dolu olan bu öğrencilerin başarısız olmamak, başarıyı devam ettirme noktasında ebeveyn ve öğretmenlerinin akademik beklentilerini karşılamak için daha fazla akademik stres yaşamaları olasıdır. Stumpf ve Parker'in (2000) yüksek başarılı öğrencilerin mükemmeliyetçiliği üzerine yaptıkları çalışma araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmacılar yüksek başarılı öğrencilerin mükemmeliyetçilik yapılarını incelemiş, uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçi yapılarının olduğundan bahsetmişlerdir (Flett vd., 2016; Shaunessy vd., 2011). Bu yapılar iki zıt kutup değil, kişilik yapısının birbirinden bağımsız farklı boyutlarıdır. Bu bağlamda öğrencilerin uyumlu mükemmeliyetçilikleri, başka bir deyişle kendileri için belirledikleri yüksek standartları karşılamaya olan inançları, psikolojik belirtilerin yaşanmasında önleyici olabilirken; ebeveyn ve öğretmen beklentilerini karşılama noktasında yaşadıkları çelişkiler mükemmeliyetçiliğin uyumsuz boyutunu artırarak akademik strese yol açabilir.

Bu çalışmada ebeveyn başarı baskısı akademik stresi doğrudan ve mükemmeliyetçilik aracılığıyla dolaylı olarak yordamaktadır. Alanyazında ebeveyn başarı baskısının mükemmeliyetçilik üzerinde etkili olduğuna yönelik benzer sonuçlar bulunmaktadır (Ablard ve Parker 1997; Albano, 2011; Holleran, 2008; Rice vd., 2005; Seatter, 2001; Stoeber ve Rambow, 2007). Mükemmeliyetçilik, yüksek başarılı öğrencilerin kişilik özelliği olarak algılanmaktadır (Merriman, 2012; Potter, 2017; Siegle ve Schuler, 2000). Bununla birlikte, bazı araştırmacılar yaptıkları karşılaştırma çalışmalarında farklı sonuçlar elde etmişlerdir (Canter, 2008; Flett vd., 2016; Kanlı, 2011; Shaunessy vd., 2011). Bir meta-analiz çalışmasında uyumlu mükemmeliyetçiliğin bu

öğrencilerde akranlarına göre daha yüksek olduğu, uyumsuz mükemmeliyetçiliğin ise farklılaşmadığı bulunmuştur (Stricker, Buecker, Schneider ve Preckel, 2020). Uyumlu mükemmeliyetçilik kişinin kendine yönelik belirlediği yüksek standartlar olarak değerlendirilmektedir. Araştırmadan elde edilen bu ilişki, öğrencilerin mükemmeliyetçi kişilik yapısıyla açıklanabilir. Kendileri mükemmeliyetçi olan bu öğrenci grubu, ebeveynlerinin daha da çok başarılı olmaya yönelik zorlamalarıyla karşılaştıklarında daha katı bir mükemmeliyetçi yapıya sahip olabilirler. Kişilik yapısından bağımsız olarak değerlendirildiğinde başarılı olmaya yönelik artan talepler, süreç içerisinde sürekli olarak öğrencilerin daha yüksek standartlar belirlemelerine ve hedeflerini daha da yukarı taşıma noktasında zorunluluk hissetmelerine neden olabilir. Ebeveyn başarı baskısı öğrencilerde “ebeveynlerimle sorun yaşamamak için mükemmel olmalıyım” algısının gelişmesine yol açabilir. Ebeveyn başarı baskısı sonucunda artan mükemmeliyetçilik akademik strese neden olabilir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan psikolojik belirtileri, ebeveyn başarı baskısı ve akademik stres doğrudan yordamaktadır. Ayrıca performans odaklı değerlendirme, anne babanın psikolojik kontrolü ve mükemmeliyetçilik, psikolojik belirtileri, ebeveyn başarı baskısı ve akademik beklenti stresi aracılığıyla dolaylı olarak yordamaktadır. Bu bulgularla tutarlı bir şekilde alanyazında da baskının ergenler tarafından hissedilmesinin depresyon, kaygı ve stres gibi psikolojik problemler ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Beiter vd., 2015; Ciciolla vd., 2017; Kapıkıran, 2019; Kulakow vd., 2021; Ma vd., 2018). Benzer durum yüksek başarılı öğrenciler için de geçerlidir (Abu Bakar ve İshak, 2014; Albano, 2011; Conner vd., 2010; Potter, 2017; Sherman, 2016; Suldo ve Shaunessy-Dedrick, 2013b). Buna karşın, alanyazında ebeveyn beklentilerinin kaygı ile ilişkili olmadığı (Önen, 2004), baskıya benzer bir yapı olan ebeveyn eleştirisinin de yüksek başarılı öğrencilerde depresyona yol açmadığına (Flett, Hewitt, Blankstein ve Gray, 1998) ilişkin araştırma sonuçlarda bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmesi çeşitli gerekçelerle açıklanabilir. Beklentilerin kaygı ile ilişkili olmaması, beklentinin öğrenciye ifade ediliş biçimi ile ilişkili olabilir. Öğrenciler ebeveylelerinin kendilerine değer verdiği ve önemsedikleri düşüncesi ile beklentiye olumlu olarak algılayabilirler. Beklenti baskı boyutunda ifade edilmediğinde öğrencilerde akademik öz yeterliği artırabilir. Çalışma grubunun yüksek başarılı öğrencilerden oluşmaması, öğrenciler üzerindeki beklenti düzeyinin daha düşük olmasında ve kaygıya ilişkili olmamasında bir diğer etken olabilir. Ebeveyn eleştirisinin yüksek başarılı öğrencilerde depresyona yol açmamasının nedeni; bu öğrencilerin üniversiteyi

kazanmaları, ailelerinden uzakta olmaları ve çalışmanın yapıldığı yıllarda iş bulma olanaklarının fazlalığıyla açıklanabilir.

Ebeveyn başarı baskısının yüksek başarılı öğrencilerde psikolojik belirtileri yordamasına ilişkin bir açıklamada, bu öğrencilerin ergenlik çağı içerisinde biyolojik ve psikolojik değişimler ile mücadele ederken, aynı zamanda kendileri gibi başarılı öğrenciler ile birlikte rekabet etmeleri olabilir. Bu süreç içerisinde ebeveynlerin gösterilen başarıdan tatmin olmayarak daha fazla başarı talep etmeleri, artan mükemmeliyetçilik, zorlamalar, kısıtlamalar, tartışmalar, sınıf arkadaşları ile karşılaştırılmalar ve başarılı öğrenci kimliklerinin kendi kişiliklerinin önünde tutulması gibi faktörler öğrencilerde psikolojik belirtilere yol açabilir. Yapılan çalışmalarda elde edilen baskının yaşam doyumu (Albano, 2011; Sherman, 2016) ile negatif, başarısızlık korkusu (Garn ve Jolly, 2014) ve umutsuzluk (Holleran, 2008; Kaya ve Sezgin, 2017) ile pozitif yöndeki ilişkisi bu ifadeyi destekler niteliktedir.

Dolaylı etkiler üzerine yapılan çalışmalar ebeveyn başarı baskısının psikolojik belirtiler üzerindeki etkisini göstermektedir. Psikolojik kontrolün çocuk üzerinde baskı oluşturarak performansları hakkında endişelenme ve hata yapmaktan korkmaya neden olduğu, mükemmeliyetçiliğe ve depresyona yol açtığı, ayrıca benlik saygısını azalttığı tespit edilmiştir (Soenens vd., 2005). Ayrıca, yapılan çalışmalarda ebeveyn mükemmeliyetçiliği ile depresyon, kaygı ve iyi oluş arasında ebeveyn başarı baskısının (Randall vd., 2015); ebeveynin yüksek akademik beklentileri ve depresyon arasında öğrencinin başarıya verdiği değer ve okul desteğinin aracı etkileri olduğu tespit edilmiştir (Ma, Siu ve Tse, 2018). Ebeveyn başarı baskısı ile kaygı ve depresyon arasında ebeveyn yakınlığının (Riley, 2003; Quach, Epstein, Riley, Falconier ve Fang, 2015) aracı etkisinin olduğu, akademik başarı ve stres arasında ise ebeveyn başarı baskısının aracı etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Snapp, 2011). Sherman (2016) ebeveyn eleştirisinin baskıya yol açtığı, baskının da stresi artırarak yaşam doyumunu azalttığını bulmuştur. Sarma (2014) tarafında yapılan çalışmada ise ebeveyn başarı baskısı ile intihar arasında akademik stres ve depresyonun aracı etki gösterdiği tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar (dolaylı ve çoklu aracı etkilerin psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi) bu çalışmanın sonuçları ile benzer şekilde, olumsuz aile ve sınıf ortamlarının yüksek başarılı öğrencilerde başarılı olma baskısına ilişkin algıları artırdığı ve bu durumun da artan stresle birlikte bu öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında psikolojik belirtilerin bir diğer yordayıcısı akademik strestir. Yüksek başarılı öğrenciler, ebeveyn ve öğretmenlerin akademik beklentilerini

karşılamak için aşırı düzeyde ders çalışmaktadırlar. Bu durum sırt, boyun ve baş ağrısı, uykusuzluk ve sosyal olarak geri çekilmeyle sonuçlanabilmektedir (Feld ve Shusterman, 2015; Galloway vd., 2013; Harty, 2019). Akademik stres, sınav kaygısını (Çelik ve Yıldırım, 2019) ve okul tükenmişliğini artırmakta (Çam, 2016), psikolojik dayanıklılık (Wilks, 2008) ve öznel iyi oluşu (Choi vd., 2019) azaltmaktadır. Bu açıdan bakıldığında akademik stres öğrencilerde olumsuz psikolojik etkilere karşı risk faktörlerini arttırırken, koruyucu özellikleri azaltmaktadır. Öğrencilerin yaşamlarını sadece akademik başarı temelinde yönlendirmeleri ruhsal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Alanyazında yapılan çalışmalardaki sonuçlar da bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Ang ve Huan, 2006b; Bjorkman, 2007; Çelimli ve Gençöz, 2005; Sarma, 2014; Sun vd., 2011).

Bununla birlikte alanyazında bazı çalışmalarda yüksek başarılı öğrencilerin daha çok akademik stres yaşamalarına rağmen, psikolojik belirtileri daha az hissettikleri, yaşam doyumu ve sosyal işlevsellik düzeylerinin akranlarına benzer ya da daha yüksek olduğu bulunmuştur (Suldo ve Shaunessy-Dedrick, 2013a; 2013b). Söz konusu araştırmalardaki bu sonuçlar kısmen bu çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bahsedilen araştırmalarda okul gereksinimlerinin (ek dersler, proje ve ödevler) akademik stres üzerinde etkisi araştırılırken, ebeveyn başarı baskısı ve öğretmen beklentileri gibi değişkenlerin etkisi incelenmemiştir. Bir diğer nokta ise bu çalışmalarda yüksek başarılı ve diğer öğrencilerin akademik stres düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. İki grup arasındaki stres farkın incelenmesi, diğer grupta stresin olmadığı anlamını taşımamaktadır. Bahsedilen çalışmalardaki araştırma grupları aynı okullarda eğitim görmektedir. Bu öğrenciler ek dersler ve akademik zorluktan dolayı stres yaşayabilir ancak diğer öğrencilerden daha başarılı oldukları ve okulda farklı bir konumlandırmaya sahip oldukları için kendilerini ayrıcalıklı görebilir ve daha iyi hissedebilirler. Bu durum diğer öğrencilerle kıyaslandığında akademik stresin, psikolojik belirtiler üzerindeki etkisinin daha düşük düzeyde görülmesinde etken olabilir. Bu durum ayrıca dolaylı etkiler ile de açıklanabilir.

Yapılan çalışmalarda sosyal karşılaştırmalar ile depresyon arasında mükemmeliyetçilik ve akademik yetersizlik algısının çoklu aracı etki gösterdiği (Lee, Ha ve Jue, 2020), performans odaklı değerlendirmenin mükemmeliyetçilik üzerindeki etkili olabileceği ve bu durumun stres üzerinde psikolojik belirtilere yol açabileceği belirtilmiştir (Stricker, Schneider ve Preckel, 2019). Başka bir çalışmada ise, öğrencilerin psikolojik belirtileri üzerindeki faktörlerin baskı, akademik performans ve mezuniyet

sonrası planlar olduğu bulunmuştur (Beiter vd., 2015). Aracı etkiler, okul ortamı ve sosyal karşılaştırmaların psikolojik belirtiler üzerindeki etkisini bu araştırma bulguları ile tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Çalışmada psikolojik belirtilerin mükemmeliyetçilik tarafından yordanacağına ilişkin araştırma sorusu desteklenmemiş, ancak mükemmeliyetçiliğin psikolojik belirtiler üzerinde dolaylı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik (kişisel standartlar), mükemmeliyetçiliğin uyumlu boyutu olarak değerlendirilmesine rağmen, bu konu alanyazında halen netlik kazanmamıştır (Flett vd., 2001; Simon, 2021). Kişisel standartlar boyutunun psikolojik belirtiler ile ilişkili olduğunu (Albano, 2011; Flett vd, 2012; Kalfa, 2019; Simon, 2021; Pirbaglou vd., 2013) gösteren çalışmaların yanında, farklı yönde çalışma sonuçları da bulunmaktadır (Accordino vd., 2000; Ashby ve Rice, 2002; Gilman ve Ashby 2003; Stoeber ve Otto 2006; Stricker vd., 2020). Ayrıca bu araştırma sonucu ile benzer şekilde negatif yönde anlamlı olmayan ilişkiler de tespit edilmiştir (Flett vd., 2016; Gilman ve Ashby, 2003).

Araştırma sonuçlarındaki farklılıklar mükemmeliyetçiliğin kuramsal temelleriyle açıklanabilir. Hamachek (1978), mükemmeliyetçiliği normalden nevrotik boyutlara giden bir yapı olarak tanımlamış ve çok yüksek standartların nevrotik boyutu temsil ettiğini belirtmiştir. Akademik performansa yönelik olan yüksek kişisel standartlar da kendi içerisinde farklılaşmıştır. Bu standartları karşılama noktasında kendini yeterli görme uyumlu boyut, yaşanan tutarsızlık ya da çelişki uyumsuz boyut olarak değerlendirilmiştir (Gilman ve Ashby 2003; Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby 2001). Bu bağlamda, yüksek başarılı öğrenciler kendine yönelik yüksek kişisel standartları karşılayacak yeterliliğe sahip öğrenciler olarak değerlendirilebilirler. Hewitt ve Flett (1991) gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki tutarsızlığı mükemmeliyetçiliğin bir bileşeni olarak ifade etmişlerdir. Araştırma grubundaki öğrenciler akademik performans bağlamında en seçkin öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğu belirledikleri akademik standartları karşılamış ve bu tarz bir mükemmeliyetçilik psikolojik belirtiler ile anlamlı ilişki göstermemiş olabilir. Kuramsal yaklaşımlara ek olarak, diğer bir etken ise verilerin toplandığı zaman aralığı olabilir. Bu araştırmada veri toplama süreci ilk dönemin ortalarında gerçekleşmiştir. Benzer çalışma grubu ile yürütülen bir başka araştırmada öğrencilerin dönem sonu ve önemli sınavlar yaklaştığında uyumlu mükemmeliyetçiliklerinin uyumsuz mükemmeliyetçiliğe doğru evrildiği ve bu durumun stres ile olan ilişkiden kaynaklandığı belirtilmiştir (Rice vd., 2006). Bu açıdan, dönem başında stresin az olmasının kendine yönelik

mükemmeliyetçiliğin psikolojik belirtiler üzerinde etki göstermemesinde etken olabileceği söylenebilir.

Uyumlu mükemmeliyetçiliğin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar ile ilişkilendirilmiş olmasının, mükemmeliyetçilik ile stres arasındaki ilişkiden kaynaklandığını ifade eden araştırmacılar bulunmaktadır (Hewitt vd, 2017; Jeremy ve Fisher, 2012; Parker, 1997). Öğrencilerin yaşadıkları psikolojik belirtiler üzerinde mükemmeliyetçiliğin stres aracılığıyla etkili olduğu sonucu alanyazındaki çalışmalar ile de desteklenmektedir. Yüksek standartlara sahip öğrencilerin mükemmeliyetçiliklerinin akademik yaşam olayları ile ilişkili stres üzerinde psikolojik belirtilere neden olduğu (Flett vd., 2016; Flett vd., 1989; Hewitt vd., 2002) bulunmuştur. Bununla birlikte, yapılan çalışmalarda mükemmeliyetçilik ile psikolojik belirtiler arasında ruminatif (Harris, Pepper ve Maack, 2008) ve benzer şekilde otomatik düşüncelerin etkili olduğu (Flett vd, 2012; Pirbaglou vd., 2013) tespit edilmiştir. Dolayısıyla akademik beklentileri karşılamaya yönelik algılar otomatik ya da ruminatif düşünce olarak kabul edilebilir. Mükemmeliyetçilik bu düşünceler üzerinden akademik stres oluşturarak psikolojik belirtiler üzerinde dolaylı etki gösterebilir.

Son olarak araştırmada nihai modelin kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaşıp farklılaşmadığı, çoklu grup yapısal eşitlik modellemesi analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda nihai modelin cinsiyete göre farklılaşmadığı ve modelin her iki cinsiyet grubunda ölçme değişmezliğine sahip olduğu bulunmuştur. Buna göre, nihai modelde yer alan yüksek başarılı öğrencilerin psikolojik belirtileri ile bireye, aileye ve okula ait algıları içeren değişkenler arasındaki ilişkiler, her iki cinsiyette de benzer şekilde ortaya çıkmaktadır.

İlgili alanyazında bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin birlikte ele alındığı çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, yüksek başarılı öğrencilerde görülen psikolojik problemlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda farklı araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Örneğin, bu çalışmaların bir kısmında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla stres yaşadığı bulunmuştur (Feld ve Shusterman, 2015; Sherman, 2016; Snapp, 2010). Diğer taraftan ise, Subramani ve Venkatachalam (2019) yüksek başarılı öğrencilerde akademik stres ve baskının, Quach ve diğerleri (2015) ise psikolojik belirtiler ile ebeveyn başarı baskısı değişkenlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Leonard ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen çalışmada yüksek başarılı öğrencilerin stres ve depresyon düzeyleri cinsiyet açısından farklılaşmamıştır. Mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin de cinsiyete göre farklılaşmadığı

(Ogurlu, Sevgi Yalın ve Yavuz Birben, 2015), başka bir çalışmada ise erkeklerin sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliğinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Leana Tascilar, Özyaprak, Güçyeter, Kanli ve Camci Erdogan, 2014). Cinsiyete göre farklılaşmaların olması ya da olmaması, çeşitli değişkenlerin düzeyleri arasındaki değişim ile ilgili bir durumdur. Ancak modelin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı değişkenlerin düzeyleri ile değil birbirleri ile olan etkileşimleri ile ilgilidir. İlgili alanyazında elde edilen farklı bulgular, yüksek başarılı kız ve erkek öğrencilerin farklı düzeylerde psikolojik problemlere veya ilgili psikososyal özelliklere sahip olduğunu göstermekle birlikte, bu araştırma bu değişkenler arasındaki ilişkilerin hem erkek öğrencilerde hem de kız öğrencilerde benzer şekilde ortaya çıktığını göstermektedir.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin sonuçlara ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarına, okul yöneticilerine, öğretmenlere, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik önerileri içermektedir.

Sonuçlar

Araştırmada kapsamlı bir alanyazın taramasına dayalı olarak önerilen hipotetik modelin yüksek başarılı öğrenciler üzerinde test edilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede performans odaklı değerlendirmenin, anne ve babanın psikolojik kontrolünün, ebeveyn başarı baskısının, mükemmeliyetçiliğin ve akademik beklenti stresinin, psikolojik belirtiler üzerindeki yordamsal etkileri yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği yüksek başarılı öğrencilerde ebeveyn başarı baskısına ilişkin algıyı ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araçtır.
- Performans odaklı değerlendirme, anne ve babanın psikolojik kontrolü, ebeveyn başarı baskısı, mükemmeliyetçilik, akademik beklenti stresi ve psikolojik belirtiler (depresyon, kaygı ve stres) arasında tüm yol katsayılarının anlamlı olması modeldeki değişkenlerin birbirleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.
- Performans odaklı değerlendirme ve anne babanın psikolojik kontrolü, ebeveyn başarı baskısını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Buna göre öğrencilerin performans odaklı değerlendirme algısı ve anne babanın çocuk üzerindeki psikolojik kontrol algısı arttıkça, öğrenciler ebeveynlerinden daha çok başarı baskısı algılamaktadır. Aynı zamanda performans odaklı değerlendirme ve anne babanın psikolojik kontrolü ebeveyn başarı baskısı üzerinden psikolojik belirtileri yordamaktadır.

- Ebeveyn başarı baskısı ve akademik beklenti stresi, psikolojik belirtileri anlamlı düzeyde yordamaktadır. Mükemmeliyetçilik ise psikolojik belirtiler üzerinde akademik beklenti stresi aracılığıyla dolaylı etki göstermektedir.
- Performans odaklı değerlendirme ve anne babanın psikolojik kontrolü ile psikolojik belirtiler arasında, mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi aracı etki göstermektedir. Performans odaklı değerlendirmenin ve anne babanın psikolojik kontrolünün psikolojik belirtilere olan dolaylı etkisi bu değişkenlerin çoklu aracılık etkileri ile ortaya çıkmaktadır.
- Ebeveyn başarı baskısı psikolojik belirtiler üzerinde doğrudan etki göstermekle birlikte, mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi aracılığıyla dolaylı olarak etki göstermektedir.
- Araştırma değişkenlerin arasındaki ilişkilere yönelik sınanan yapısal model kız ve erkek öğrencilerde farklılık göstermemektedir.

Öneriler

Okul Psikolojik Danışmanlarına Öneriler

1. Araştırma sürecinde geliştirilen ölçek, okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında ebeveynlerinden başarılı olmaya yönelik baskı yaşayan öğrencilerin belirlenmesinde kullanılabilir.
2. Öğrencilerin yaşadıkları ebeveyn başarı baskısı ve etkileri üzerine öğretmen ve idarecilere yönelik konsültasyon çalışmaları yapılabilir.
3. Alanyazında ebeveynlere yönelik yapılan psikoeğitsel çalışmaların öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerini azalttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle geliştirilen ölçekten yüksek düzeyde puan alan öğrencilerin ebeveynlerine yönelik psikoeğitsel çalışmalar planlanabilir. Bu çalışmalarda gerçekçi başarı algısı ve öğrencilerin kapasitesi ölçüsünde başarı beklentisi oluşturulması, psikoeğitsel çalışmaların içeriğini oluşturabilir.
4. Mükemmeliyetçilik yüksek başarılı öğrencilerin çoğu zaman motivasyon kaynağı olabilmektedir. Bu özellik akademik strese neden olduğunda psikolojik belirtilerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu açıdan çok yüksek düzeyde standartları olan ve bu standartları karşılamakta zorlanan öğrencilere, mükemmeliyetçilikle başa

çıkma yöntemlerine yönelik bireysel ve grupla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunulabilir.

5. Öğrencilerin stres ile baş etme yöntemlerini bilmeleri onları psikolojik açıdan koruyabilir. Bu nedenle okulda rehberlik etkinliklerinde stresle baş etme yöntemleri öncelikli hale getirilebilir.
6. Araştırma kapsamında doğrulanan modelin, yüksek başarılı öğrenciler üzerindeki psikolojik belirtileri açıklama gücü dikkate alındığında, aile, okul ve bireye ait risk faktörlerinin psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çalışmalarına yön verebilir.

Okuldaki Öğretmenler ve Yöneticilere İlişkin Öneriler

1. Öğretmenlerin performans odaklı değerlendirmesi, öğrencilerde çabalarının görülmediği, notlara yönelik kıyaslamaların yapıldığı algısını oluşturmaktadır. Performans odaklı değerlendirme ebeveyn başarı baskısı üzerinde doğrudan, psikolojik belirtiler üzerinde ise dolaylı etkiye sahiptir. Öğretmenlerin bu kapsamda öğrencilerin çabalarını dikkate alarak performans odaklı değerlendirme yerine öğrenme odaklı değerlendirme yöntemlerini kullanmaları, öğrencilerde daha pozitif duyguların gelişmesinde etkili olabilir.
2. Performans odaklı değerlendirme ile anne ve babanın psikolojik kontrolü birbiri ile ilişkilidir. Bu bağlamda okul idareci ve öğretmenlerinin öğrencilerin akademik başarıları hakkında velilere bilgi sunarken öğrenci özelinde bilgi vermesi ve sosyal karşılaştırmalardan uzak durması, velilerin öğrenciler üzerinde başarı baskısını azaltabilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırmada hipotetik model test edilmiştir. Önerilen hipotetik modelin farklı yaş gruplarındaki yüksek başarılı öğrenciler üzerinde sınanması, benzer değişkenlerin farklı yaş gruplarında da etkili olup olmayacağı, dolaylı ve doğrudan etkilerin benzer sonuçlar gösterip göstermeyeceği açısından alana katkı sağlayabilir.
2. Bu araştırmada ebeveyn başarı baskısı ile psikolojik belirtiler arasında mükemmeliyetçilik ve akademik beklenti stresi aracı değişkenlerdir. Alanyazında otomatik düşüncelerin ve ebeveyn sıcaklığının değişkenler arasında aracı etkileri

olabileceğini göstermiştir. Bu kapsamda araştırmacılar aracı değişkenler olarak bu değişkenler üzerine çalışma yürütebilirler.

3. Araştırmacılar ebeveyn başarı baskısının psikolojik belirtiler üzerindeki etkisini azaltmak için, veli ve öğrenciler ile deneysel desende tasarlanmış çalışmalar yürütebilirler.
4. Bu araştırmada bağımlı değişken olarak psikolojik belirtiler alınmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ebeveyn başarı baskısı ve diğer değişkenler, uyku kalitesi, iyi oluş, intihar, kariyer kararsızlığı, kendine zarar verme gibi farklı değişkenler ile incelenebilir.
5. Araştırma nicel yöntemlerden ilişkisel model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan yüksek başarılı öğrencilerin aile ve okul deneyimleri, başarıyı anlamlandırmaya yönelik algıları nitel ve karma araştırma desenleri kullanılarak araştırılabilir.
6. Pandemi koşulları dikkate alındığında öğrencilerin kısıtlamalar nedeni ile evde uzun süre kalmaları psikolojik belirtiler üzerinde etkili olabilir. Bu bağlamda pandemi sonrasında araştırma benzer çalışma gruplarında tekrarlanabilir.

Politika Yapıcılara Öneriler

1. Önerilen hipotetik modelin doğrulanması yüksek başarılı öğrencilerin psikolojik belirtiler yaşamalarında, özellikle ebeveyn başarı baskısı ve akademik stresin etkisini ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin başarılı olmaları bilişsel gelişim bağlamında sorun yaşamadıklarını gösterebilir. Ancak aynı durum duyuşsal gelişim için geçerli olmayabilir. Bu açıdan ülke geleceğine katkılar sağlayacak bu öğrencilerin duygusal gelişimini desteklemek için bu öğrencilerin okul atmosferine, aile yapısına ve bilişsel özelliklerine göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yapılandırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Ablard, K. E., & Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-667. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1022392524554.pdf>
- Abu Bakar, A. Y., & Ishak, N. M. (2014). Depression, anxiety, stress, and adjustments among Malaysian gifted learners: Implication towards school counseling provision. *International Education Studies*, 7(13), 6-13. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071167.pdf>
- Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37(6), 535-545. doi: 10.1002/1520-6807(200011)37:6<535::AID-PITS6>3.0.CO;2-O
- Agolla, J. E., & Ongori, H. (2009). An assessment of academic stress among undergraduate students: The case of university of Botswana. *Educational Research and Review*, 4(2), 63-70. Retrieved from http://ithuteng.ub.bw/bitstream/handle/10311/837/Ongori_ERR4_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Albano, A. R. (2011). *The relationship among perfectionism, life satisfaction, and socio-emotional variables in gifted children* (Unpublished doctoral dissertation). Hofstra University, New York, United States.
- Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. *INTI Journal: Special Issue on Teaching and Learning*, 104-116. Retrieved from http://eprints.intimal.edu.my/409/1/2009_11.pdf
- Alkharusi, H. (2010). Teachers' assessment practices and students' perceptions of the classroom assessment environment. *World Journal on Educational Technology*, 2(1), 7-41. Retrieved from http://archives.unpub.eu/index.php/wjet/article/view/160/pdf_8
- Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *Online Submission*, 4(1), 105-120. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522908.pdf>

- Al-Qaisy, L. M. (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(5), 96-100. Retrieved from https://academicjournals.org/article/article1380365750_Al-Qaisy.pdf
- Alsop, G. (2003). Asynchrony: Intuitively valid and theoretically reliable. *Roeper Review*, 25(3), 118-127. doi:10.1080/02783190309554213
- Altun, F. (2015). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları, Psikolojik Danışma Yaşantıları ve Rehber Öğretmenlerin Üstün Yeteneklilerle İlgili Yeterlik Düzeyleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- American Psychological Association. (2013). Stress in America 2013 highlights: Are teens adopting adults' stress habits. *Practice Central*. Retrieved from: <http://www.apa.org/news/press/releases/stress/2013/highlights.aspx>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı Beşinci Baskı (DSM-5)* (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006a). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 522-539. doi: 10.1177/0013164405282461
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006b). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133-143. doi: 10.1007/s10578-006-0023-8
- Ashby, J. S., & Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling and Development*, 80, 197-203. doi: 10.1002/j.1556-6678.2002.tb00183.x
- Aydemir Sevim, S. (2014). Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği Ergen ve Ana Baba Sürümünün Uyarlanması. *Düşünen Adam*, 27, 291-300. Erişim adresi: <https://dusunenadamdergisi.org/storage/upload/pdfs/1585746280-tr.pdf>
- Bailey, C. L. (2007, Oct.). *Social and emotional needs of gifted students: What school counselors need to know to most effectively serve this diverse student population*. Paper Based on A Program Presented at The Association for Counselor Education and Supervision Conference, Columbus, OH.
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Türkiye için Öneriler. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44. Erişim adresi: <http://www.faruklevent.com/dosyalar/ustun-yetenekliler-oneriler.pdf>

- Banks, S. R. (2012). *Classroom assessment: Issues and practices*. Illinois: Waveland Press.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296–3319. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x
- Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: assessing relevance across time, method, and culture. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4). Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/3701442.pdf?refreqid=excelsior%3Ab34478c0c294d708c6c7ca747bbc2550>
- Barber, B. K., Xia, M., Olsen, J. A., McNeely, C. A., & Bose, K. (2012). Feeling disrespected by parents: Refining the measurement and understanding of psychological control. *Journal of Adolescence*, 35(2), 273-287. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.10.010
- Barlow, D. H. (2004). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York and London: Guilford Press.
- 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. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.917.2326&rep=rep1&type=pdf>
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hébert, T. P. (1995). Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235. doi: 10.1177/001698629503900406
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96. doi: 10.1016/j.jad.2014.10.054
- Bergin, D. A., & Cooks, H. C. (2000). Academic competition among students of color: An interview study. *Urban Education*, 35(4), 442-472. doi: 10.1177/0042085900354004
- Berlin, J. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Roeper Review*, 31, 217-223. doi: 10.1080/02783190903177580

- Berndt, D. J., Kaiser, C. F., & Van Aalst, F. (1982). Depression and self-actualization in gifted adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 142-150. doi: 10.1002/1097-4679(198201)38:1<142::AID-JCLP2270380123>3.0.CO;2-D
- Biggs, J.B. (1996). Western misperceptions of the confucian-heritage learning culture. In D.A. Watkins & J.B. Biggs (Eds.), *The chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 45–67). Hong Kong: CERC and ACER.
- Bjorkman, S. M. (2007). *Relationships among academic stress, social support, and internalizing and externalizing behavior in adolescence* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Illinois University, Illinois, United States.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003-1020. doi: 10.1037/0003-066X.50.12.1003
- Bracken, B. A., & Brown, E. F. (2006). Behavioral identification and assessment of gifted and talented students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(2), 112-122. doi: 10.1177/0734282905285246
- Brookhart, S. M. (1997). Effects of the classroom assessment environment on mathematics and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 323-330. doi: 10.1080/00220671.1997.10544590
- Brookhart, S. M., & DeVoge, J. G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425. doi: 10.1207/S15324818AME1204_5
- Brown, T. A. (2015). *Methodology in the social sciences. Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionists script for self-defeat. *Psychology Today*, 34-52. Retrieved from <https://anandagarden.com/wp-content/uploads/the-perfectionists-script-for-self-defeat.pdf>
- Bursa Kocabaş, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler Lisesi ve Fen Lisesi Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Empati Düzeylerinin Karşılaştırılması: Kesitsel Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile Temel Veri Analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Butcher, J. N., Mineka, S., & Hooley, J. M. (2013). *Anormal Psikoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik. Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canter, D. E. (2008). *Self-appraisals, perfectionism and academics in college undergraduate*. (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Commonwealth University, Richmond, VA.
- Centers for Disease Control and Prevention Mental Health Surveillance Among Children United States, 2005-2011. (2013). *Morbidity and mortality weekly report*, 1-35. Retrieved from http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/su6202a1.htm?s_cid=su6202a1_w.
- Chen, C. S., Lee, S. Y., & Stevenson, H. W. (1996). Academic achievement and the motivation of chinese students: A cross national perspective. In S. Lau (Ed.), *Growing up The Chinese Way: Chinese Child and Adolescent Development*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Chen, H. (2012). Impact of parent's socioeconomic status on perceived parental pressure and test anxiety among chinese high school students. *International Journal of Psychological Studies*. 4 (2), 235-245. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/c32e/3e91669b587655603c83226e367ba51e6eb5.pdf>
- Cheung, G. W., & Lau, R. S. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables: Bootstrapping with structural equation models. *Organizational Research Methods*, 11(2), 296–325. doi: 10.1177/1094428107300343
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. <https://doi.org/10.1207/S15328007SEM09025>
- Childs, J. H., & Stoeber, J. (2012). Do you want me to be perfect? Two longitudinal studies on socially prescribed perfectionism, stress and burnout in the workplace. *Work & Stress*, 26(4), 347-364. doi: 10.1080/02678373.2012.737547
- Choi, C., Lee, J., Yoo, M. S., & Ko, E. (2019). South Korean children's academic achievement and subjective well-being: The mediation of academic stress and the moderation of perceived fairness of parents and teachers. *Children and Youth Services Review*, 100, 22-30. doi: 10.1016/j.childyouth.2019.02.004

- Chow, S. S., & Chu, M. H. (2007). The impact of filial piety and parental involvement on academic achievement motivation in Chinese secondary school students. *Asian Journal of Counseling. Special Issue: Internationalization and International Publishing in Counseling*, 14(1-2), 91-124. Retrieved from https://www.hkier.cuhk.edu.hk/journal/document/AJC/ajc_v14n1-2_91-124.pdf
- Chua, A. (2011). *Battle hymn of the tiger mother*. New York: Penguin Press.
- Chung, R. U. (2015). *Parental expectations for Asian American men who entered college early: Influences on their academic, career, and interpersonal decision-making* (Unpublished doctoral dissertation). University of Washington, Washington, United States.
- Ciciolla, L., Curlee, A. S., Karageorge, J., & Luthar, S. S. (2017). When mothers and fathers are seen as disproportionately valuing achievements: Implications for adjustment among upper middle class youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(5), 1057-1075. doi: 10.1007/s10964-016-0596-x
- Conner, J. O., Miles, S. B., & Pope, D. C. (2014). How many teachers does it take to support a student?: Examining the relationship between teacher support and adverse health outcomes in high-performing, pressure-cooker high schools. *The High School Journal*, 98(1), 22-42. doi: 10.1353/hsj.2014.0012
- Conner, J., Pope, D., & Galloway, M. (2010). Success with less stress. *Educational Leadership*, 67, 54-58. doi: 10.1080/00220973.2012.745469
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., & Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25(4), 237-253. doi: 10.1007/s10942-007-0052-7
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. doi: 10.7275/jyj1-4868
- Coşar Cığerci, Z. (2006). *Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Ergenlerde Benlik Saygısı, Başkalarının Algılaması ve Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edition). Boston: Pearson Press
- Cross, T. L. (2016). Social and emotional development of gifted students: The role of contagion in suicidal behavior among students with gifts and talents. *Gifted Child Today*, 39(1), 63-66. doi: 10.1177/1076217515597272

- Cross, T. L., Gust-Brey, K., & Ball, P. B. (2002). A psychological autopsy of the suicide of an academically gifted student: Researchers' and parents' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 247-264. doi: 10.1177/001698620204600402
- Cross, T. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Adams, C. M. (2008). The psychology of gifted adolescents as measured by the MMPI-A. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 326-339. doi: 10.1177/0016986208321810
- Çam, Z. (2016). *Lise Öğrencilerinde Okul Tükenmişliğine İlişkin Bir Modelin Sınanması ve Sınıf Tekrarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200353>
- Çelik, E. ve Yıldırım, S. (2019). Sınav Kaygısının Akademik Beklentilere İlişkin Stres ve Ders Çalışmaya Motive Olma Açısından İncelenmesi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(4), 1139-1158. Erişim adresi: <http://dx.10.14527/pegegog.2019.037>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Danışman, Ş. (2017). The effect of expectation on student achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The factors effecting student achievement: Meta-analysis of empirical studies* (pp. 227-245). New York, NY: Springer.
- Deb, S., Strodl, E., & Sun, H. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Science*, 5(1), 26-34. doi: 10.5923/j.ijpbs.20150501.04
- DeCarlo, L. T., & Luthar, S. S. (2000). Analysis and class validation of a measure of parental values perceived by early adolescents: An application of a latent class model for rankings. *Educational and Psychological Measurement*, 60(4), 578-591. doi: 10.1177/00131640021970736
- Değer, B. (2019). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Uyum Problemleri İle Etiketlenme ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Delisle, J. R. (1990). The gifted adolescent at risk: Strategies and resources for suicide prevention among gifted youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(3), 212-228. doi: 10.1177/016235329001300303

- Deneault, A. A., Gareau, A., Bureau, J. F., Gaudreau, P., & Lafontaine, M. F. (2020). Fear of failure mediates the relation between parental psychological control and academic outcomes: A latent mediated-moderation model of parents' and children's genders. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-16. doi: 10.1007/s10964-020-01209-x
- Devellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (2nd Edition). London: Sage Publications.
- Dru, V. (2003). Relationships between an ego orientation scale and a hypercompetitive scale: Their correlates with dogmatism and authoritarianism factors. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1509-1524. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00366-5
- Dougherty, S. B. (2007). Academic advising for high-achieving college students. *Higher Education in Review*, 4, 63-82. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.5866&rep=rep1&type=pdf>
- Durak Batıgün, A. ve Kayış, A. A. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Stres Faktörleri: Kişilerarası İlişki Tarzları ve Problem Çözme Becerileri Açısından Bir Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 69-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87100>
- Efron, B., & Tibshirani, R. (1993) *An introduction to the bootstrap*. New York and London: Chapman and Hall.
- Eremsoy, C. E., Çelimli, Ş., & Gençöz, T. (2005). Students under academic stress in a Turkish University: Variables associated with symptoms of depression and anxiety. *Current Psychology*, 24(2), 123-133. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12144-005-1011-z.pdf>
- Eriksen, I. M. (2020). Class, parenting and academic stress in Norway: middle-class youth on parental pressure and mental health. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13. doi: 10.1080/01596306.2020.1716690
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eşkisü, M., Çam, Z., Gelibolu, S., & Rasmussen, K. R. (2020). Trait mindfulness as a protective factor in connections between psychological issues and Facebook addiction among Turkish university students. *Studia Psychologica*, 62(3), 213-231. doi: 10.31577/sp.2020.03.801
- Feld, L. D. (2011). *Student stress in high-pressure college preparatory schools* (Unpublished thesis). Wesleyan University, Middletown, United States.

- Feld, L. D., & Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of Adolescence*, 41, 31-42. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.02.003
- Feldhusen, J. F., & Kroll, M. D. (1991). Boredom or challenge for the academically talented in school. *Gifted Education International*, 7(2), 80-81. doi: 10.1177/026142949100700207
- Fell, L., Dahlstrom, M., & Winter, D. C. (1984). Personality traits of parents of gifted children. *Psychological Reports*, 54(2), 383-387. doi: 10.2466/pr0.1984.54.2.383
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- 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. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=625146>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Dyck, D. G. (1989). Self-oriented perfectionism, neuroticism and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 10(7), 731-735. doi: 10.1016/0191-8869(89)90119-0
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1363. doi: 10.1037/0022-3514.75.5.1363
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Demerjian, A., Sturman, E. D., Sherry, S. B., & Cheng, W. (2012). Perfectionistic automatic thoughts and psychological distress in adolescents: An analysis of the Perfectionism Cognitions Inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(2), 91-104. doi: 10.1007/s10942-011-0131-7
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., ... & Gale, O. (2016). The Child–Adolescent Perfectionism Scale: Development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(7), 634-652. doi: 10.1177/0734282916651381
- Foust, R. C., Hertberg-Davis, H., & Callahan, C. M. (2009). Students' perceptions of the social/emotional implications of participation in advanced placement and international baccalaureate programs. Research monograph series. RM09238. *National Research Center on the Gifted and Talented*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510373.pdf>

- Frabutt, J. M., Clark, W., & Speech, G. (2011). Supporting mental health and wellness among private school students: A survey of Catholic elementary and secondary schools. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4(3), 29-41. doi: 10.1080/1754730X.2011.9715634
- Fraenkel, J. R., Wallend, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Freeman, J. (1985). *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education*. Great Britain: John Wiley and Sons.
- Freeman, J. (1995) Annotation: Recent studies of giftedness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(4), 531–547. doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01310.x
- Freeman, K. (1999). No services needed? The case for mentoring high-achieving African American students. *Peabody Journal of Education*, 74(2), 15-26. doi: 10.1207/s15327930pje7402_3
- Fries-Britt, S., & Griffin, K. (2007). The black box: How high-achieving blacks resist stereotypes about black americans. *Journal of College Student Development*, 48(5), 509-524. doi: 10.1353/csd.2007.0048
- Frost, R. O., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15(6), 469–489. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01175730.pdf>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01172967.pdf>
- Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15), 2778. doi: 10.3390/ijerph16152778
- Galambos, N. L., Leadbeater, B. J., & Barker, E. T. (2004). Gender differences in and risk factors for depression in adolescence: A 4-year longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 28(1), 16-25. doi: 10.1080/01650250344000235
- Galbraith, J. (1985). The eight great gripes of gifted kids: Responding to special needs. *Roeper Review*, 8(1), 15-18. doi: 10.1080/02783198509552920

- Galloway, M., Conner, J., & Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. *The Journal of Experimental Education*, 81(4), 490-510. doi: 10.1080/00220973.2012.745469
- Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2014). High ability students' voice on learning motivation. *Journal of Advanced Academics*, 25, 7–24. doi: 10.1177/1932202X13513262
- Gilman, R., & Ashby, J. S. (2003). Multidimensional perfectionism in a sample of middle school students: An exploratory investigation. *Psychology in the Schools*, 40(6), 677-689. doi: 10.1002/pits.10125
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M., & Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(2), 185-198. doi:10.1080/10615800701628827
- Gould, M. S., King, R., Greenwald, S., Fisher, P., Schwab-Stone, M., Kramer, R., ... & Shaffer, D. (1998). Psychopathology associated with suicidal ideation and attempts among children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(9), 915-923. doi: 10.1097/00004583-199809000-00011
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin Duygusal Erişilebilirliği ve Genel Psikolojik Sağlık: Duygu Düzenleme, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Sosyal Desteğin Rolü* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Greenberger, E., & Chen, C. (1996). Perceived family relationships and depressed mood in early and late adolescence: A comparison of European and Asian Americans. *Developmental Psychology*, 32(4), 707–716. doi: 10.1037/0012-1649.32.4.707
- Gross, M. U. M. (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. In K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg and R.F. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent (2nd Edition)* (pp. 179-192). Oxford: Pergamon.
- Guerra, M. (2016). *Addressing Anxiety and social-emotional learning in gifted adolescents: Program development and expert review* (Unpublished doctoral dissertation). The Chicago School of Professional Psychology, Chicago, United States.
- Gunnar, M., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 145-173. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085605
- Gülçin, G. (2014). *Türkiye’de Üstün Yetenekliler ve Üstün Zekâlılar Alanında Yapılmış Akademik Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

- Gürel, R. (2011). *İlköğretim İkinci Kademedeki Okuyan ve Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Matematik Kaygı Düzeyleri ve Bunların Kaynakları Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4(4), 246. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/528b51c35f95a1b395a539b3f6e465c2/1?cbl=11185&pq-origsite=gscholar>
- Hair, J. F., Anderson R. E., Tahtam, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Education.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27–33. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1979-08598-001>
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290. doi: 10.1080/00220670109598764
- Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R., & Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 128. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/buy/1997-38797-012>
- Harris, P. W., Pepper, C. M., & Maack, D. J. (2008). The relationship between maladaptive perfectionism and depressive symptoms: The mediating role of rumination. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 150-160. doi: 10.1016/j.paid.2007.07.011
- Harty, A. (2019). *A phenomenological approach to understanding the pressure to perform academically and subsequent stress of students in high-performing catholic college preparatory high schools* (Unpublished doctoral dissertation). Creighton University, Omaha, United States.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvag, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. doi: 10.1080/13632752.2013.816199
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York and London: Guilford Publications.

- Hébert, T. P., & Reis, S. M. (1999). Culturally diverse high-achieving students in an urban high school. *Urban education*, 34(4), 428-457. doi: 10.1177/0042085999344002
- Hewitt, P. L., & Dyck, D. G. (1986). Perfectionism, stress, and vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research*, 10(1), 137-142. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01173389.pdf>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (2017). *Perfectionism: A relational approach to conceptualization, assessment, and treatment*. New York and London: Guilford Publications.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L., & Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32(6), 1049-1061. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00109-X
- Hilt, J. C. (2011). *High-achieving African American Male High School Students: A Case Study* (Unpublished doctoral dissertation). Wilkes University, Pennsylvania, United States.
- Hoek, W., Schuurmans, J., Koot, H. M., & Cuijpers, P. (2009). Prevention of depression and anxiety in adolescents: A randomized controlled trial testing the efficacy and mechanisms of Internet-based self-help problem-solving therapy. *Trials*, 10(1), 1-13. doi: [10.1186/1745-6215-10-93](https://doi.org/10.1186/1745-6215-10-93)
- Holleran, K. E. (2008). *Meaningful matters: An autoethnography of hope for academically gifted high school achievers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Alberta, Canada.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/254742561_Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determining_Model_Fit
- Howren, A., Bowie, D., Choi, H. K., Rai, S. K., & De Vera, M. A. (2021). Epidemiology of depression and anxiety in gout: A systematic review and metaanalysis. *The Journal of Rheumatology*, 48(1), 129-137. doi: 10.3899/jrheum.190974

- Hughes, B. M. (2005). Study, examinations, and stress: Blood pressure assessments in college students. *Educational Review*, 57(1), 21-36. doi: 10.1080/0013191042000274169
- Hurly, C. E. (1991). *Parent-child relationships, personalities, and family environments of high-achieving gifted students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Montana, Montana, United States.
- İlhan, M., ve Çetin, B. (2014). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeği'nin (SDAÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 31-50. doi: dx.10.15390/EB.2014.3334
- Jackson, C, & Snow, B. (2004). Counseling gifted students and their families. In D. Boothe & J. Stanley, (Eds.), *Critical issues for diversity in gifted education* (pp. 191-202). Waco, TX: Prufrock Press.
- Jeong, E. J., Ferguson, C. J., & Lee, S. J. (2019). Pathological gaming in young adolescents: a longitudinal study focused on academic stress and self-control in South Korea. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-10. doi: 10.1007/s10964-019-01065-4
- Jeremy T. J., & Fisher, P. A. (2012). High achieving students and their experience of the pursuit of academic excellence. *ISEP International Symposium*. Hong Kong: Chine
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202–218. doi: 10.1177/0013124502239392
- Kalaboukas, J. A. (2005). *The relationship of motivation and expectations to the academic achievement of gifted Korean-American students* (Unpublished doctoral dissertation). St. John's University, New York, United States.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Uygulamaları*. Ankara: Asil Yayınevi
- Kalfa, E. (2019) Algılanan Anne Tutumu, Mükemmeliyetçilik ve Psikolojik Sağlık İlişkisinde Ruminasyonun Aracı Rolü: Üstün Yetenekli Ergenlerle Bir Çalışma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye
- Kalfa, E. ve Alkar, Ö. Y. (2019). Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçilik, Ruminasyon ve Depresyon İlişkisi: Derleme Çalışması. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(1), 1-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/714895>

- Kanlı, E. (2011). Üstün Zekalı ve Normal Ergenlerin Mükemmeliyetçilik, Depresyon ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(1), 103-121. doi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1714>
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğinin Psikometrik Değerlendirmeleri ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul ve Lise Öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83. doi: 10.12984/eed.07848
- Kapıkıran, Ş. (2019). Ergenlerde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/767919>
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 10(3), 75-87. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1494020>
- Karagöz, Y. (2016). SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakaya, F., Bulut, A. E. ve Yılmaz, M. (2020). Fen Lisesi Öğretmenlerinin TEOG ve LGS Sistemlerine Yönelik Görüşleri, *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126. Erişim adresi: <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/download/article-file/1183566>
- Kaya, A. ve Sezgin, M. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Mutluluklarının Eğitim Stresi ve Okul Yaşam Kalitesi Tarafından Yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 245-264. doi: 10.21764/efd.42917
- Kaya, Z., İkiz, F. E. ve Asıcı, E. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin problemli internet kullanımı ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 451-465. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3413
- Kaynak, S., Koçak, S. S., & Kaynak, Ü. (2021). Measuring adolescents' perceived parental academic pressure: A scale development study. *Current Psychology*, 1-13. doi: 10.1007/s12144-021-01347-w
- Kelecioğlu, H. ve Bilge, F. (2009). Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanterinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 148-157. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87498>

- Kessler, R. C., Avenevoli, S., & Merikangas, K. R. (2001). Mood disorders in children and adolescents: an epidemiologic perspective. *Biological Psychiatry*, 49(12), 1002-1014. doi: 10.1016/S0006-3223(01)01129-5
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. doi: 10.1001/archpsyc.62.6.593
- Kessler, R. C., Avenevoli, S., Costello, E. J., Georgiades, K., Green, J. G., Gruber, M. J., ... & Merikangas, K. R. (2012). Prevalence, persistence, and sociodemographic correlates of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication Adolescent Supplement. *Archives of General Psychiatry*, 69(4), 372-380. doi: 10.1001/archgenpsychiatry.2011.160
- Kim, S. Y. (2013). Defining tiger parenting in Chinese Americans. *Human Development*, 56(4), 217-222. doi: 10.1159/000353711
- Kim, S. Y., Wang, Y., Orozco-Lapray, D., Shen, Y., & Murtuza, M. (2013). Does “tiger parenting” exist? Parenting profiles of Chinese Americans and adolescent developmental outcomes. *Asian American Journal of Psychology*, 4(1), 7-18. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/buy/2012-31072-001>
- Klibert, J. J., Langhinrichsen-Rohling, J., & Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student Development*, 46(2), 141-156. doi:10.1353/csd.2005.0017
- Kline, R. B. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York and London: Guilford Press.
- Koçak, L. (2020). Investigation of the Relationship between Early Maladaptive Schemas and Academic Expectations Stress among High School Students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(57), 321-342. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1162269>
- Köroğlu, E. (2006). *Depresyon Nedir? Nasıl Baş Edilir?* Ankara: HYB Yayıncılık.
- Kregel, E. A. (2015). *Addressing the social, emotional, and academic needs of gifted high school students* (Unpublished doctoral dissertation). Toledo University, Ohio, United States.
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G., & Neale, J. (2014). *Anormal Psikoloji* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel yayıncılık (2017).

- Kulakow, S., Raufelder, D., & Hoferichter, F. (2021). School-related pressure and parental support as predictors of change in student stress levels from early to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 87, 38-51. doi: 10.1016/j.adolescence.2020.12.008
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00059-0
- Kurt, H., Ekici, G., Gökmen, A., Aktaş, M. ve Aksu, Ö. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Laboratuvarı Sınıf Çevresine İlişkin Algılarına Öğrenme Stillerinin Etkisi (Kolb Öğrenme Stili Modeli Örneği). *Turkish Studies*, 8(6), 157-177. Erişim adresi: <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpnME1Ea3dNQT09>
- LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10964-007-9212-4.pdf>
- Leana Tascilar, M. Z., Özyaprak, M., Güçyeter, S., Kanlı, E., ve Camci Erdogan, S. (2014). Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 31. Erişim Adresi: <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/74/31.pdf>
- Lee, M. T., Wong, B. P., Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (2006). Predictors of suicide ideation and depression in Hong Kong adolescents: Perceptions of academic and family climates. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36(1), 82-96. Retrieved from <https://guilfordjournals.com/doi/pdf/10.1521/suli.2006.36.1.82>
- Lee, Y., Ha, J. H., & Jue, J. (2020). Structural equation modeling and the effect of perceived academic inferiority, socially prescribed perfectionism, and parents' forced social comparison on adolescents' depression and aggression. *Children and Youth Services Review*, 108, 104649. doi: 10.1016/j.childyouth.2019.104649
- Leonard, N. R., Gwadz, M. V., Ritchie, A., Linick, J. L., Cleland, C. M., Elliott, L., & Grethel, M. (2015). A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. *Frontiers in Psychology*, 6, 1028. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01028
- Lewis, C. C., & Simons, A. D. (2009). *The international encyclopedia of depression*. Ingram, R. E. (Ed.). New York: Springer Publishing Company.

- Li, H., & Zhang, Y. (2008). Factors predicting rural Chinese adolescents' anxieties, fears and depression. *School Psychology International*, 29(3), 376-384. doi: 10.1177/0143034308093676
- Lima, R.N.N., Pimentel, J. V. C., Júnior, C. R. P. G., Júnior, A. G. T., Santos, M. F. A., Meireles, C. B., Maia, L. C., ... & do Nascimento, V. B. (2015). Childhood depression as emerging public health problem: a systematic review. *International Archives of Medicine*, 8, 231. doi: 110.3823/1830
- Liu, X., & Tein, J. (2005). Life events, psychopathology, and suicidal behavior in Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 86(2-3), 195-203. doi: 10.1016/j.jad.2005.01.016
- Liu, Y. Y. (2012). Students' perceptions of school climate and trait test anxiety. *Psychological Reports*, 111(3), 761-764. doi: 10.2466/11.10.21.Pr0.111.6.761-764
- Lopez, A. C.(2017). *Lived experience of high-achieving Latino high school students* (Unpublished doctoral dissertation).The Chicago School, Los Angeles, United States.
- López-López, J. A., Kwong, A. S., Washbrook, L., Tilling, K., Fazel, M. S., & Pearson, R. M. (2021). Depressive symptoms and academic achievement in UK adolescents: a cross-lagged analysis with genetic covariates. *Journal of Affective Disorders*, 284, 104-113. doi: 10.1016/j.jad.2021.01.091
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502. doi: 10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x
- Luchner, A. F., Houston, J. M., Walker, C., & Houston, M. A. (2011). Exploring the relationship between two forms of narcissism and competitiveness. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 779-782. doi: 10.1016/j.paid.2011.06.033
- Luebke, A. M., & Bell, D. J. (2013). Positive and negative family emotional climate differentially predict youth anxiety and depression via distinct affective pathways. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 897-911. doi: 10.1007/s10802-013-9838-5
- Luthar, S. S. (2003). The culture of affluence: Psychological costs of material wealth. *Child Development*, 74(6), 1581-1593. doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00625.x
- Luthar, S. S., & Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child Development*, 73(5), 1593-1610. doi: 10.1111/1467-8624.00492

- Luthar, S. S., Barkin, S. H., & Crossman, E. J. (2013). "I can, therefore I must": Fragility in the upper-middle classes. *Development and Psychopathology*, 25(4pt2), 1529-1549. doi: 10.1017/S0954579413000758
- Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. (2018). The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of Family Issues*, 39(9), 2505-2522. doi: 10.1177/0192513X18755194
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593-614. Retrieved from <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.58.110405.085542>
- MacPhee, A. R., & Andrews, J. J. (2006). Risk factors for depression in early adolescence. *Adolescence*, 41(163), 435-466. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=64571b49-ae8b-4812-b2c9-873f10e92db9%40pdc-v-sessmgr01>
- Macy, P. (2017). *Underachievement in gifted students: understanding perceptions of educational experiences, attitudes toward school, and teacher training* (Unpublished doctoral dissertation). Lindenwood University, Texas, United States.
- Madnani, K., & Pradhan, M. (2015). Psychosocial factors of academic stress among students: review studies. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 1254-1266. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2016/1174-1455087389.pdf>
- Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 42(2), 64-68. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00228958.2006.10516435>
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278685.pdf>
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285-319. doi: 10.3102/00028312032002285
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154. doi: 10.1177/001698620304700205

- McKee, L. G., Parent, J., Forehand, R., Rakow, A., Watson, K. H., Dunbar, J. P., Reising, M.M., Hardcastle, E., & Compas, B. E. (2014). Reducing youth internalizing symptoms: Effects of a family-based preventive intervention on parental guilt induction and youth cognitive style. *Development and Psychopathology*, 26(2), 319. doi: 10.1017/S0954579413001016
- Merikangas, K. R., He, J., Burstein, M., Swendsen, J., Avenevoli, S., Case, B., ... Mark, O. (2011). Service utilization for lifetime mental disorders in U.S. Adolescents: Results of the National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50, 32-45. doi: 10.1016/j.jaac.2010.10.006
- Merriman, L. (2012). *Developing academic self-efficacy: Strategies to support gifted elementary school students* (Unpublished doctoral dissertation). Dominican University, California, United States.
- Mısırlı Taşdemir, Ö. (2003). *Üstün Yetenekli Çocuklarda, Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Öz Yeterlilik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Michael, T., Zetsche, U., & Margraf, J. (2007). Epidemiology of anxiety disorders. *Psychiatry*, 6(4), 136-142. doi: 10.1016/j.mppsy.2007.01.007
- Miller, A. L., Lambert, A. D., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Parenting style, perfectionism, and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(4), 344-365. doi: 10.1177/0162353212459257
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Yetenekliler Eğitimi Çalıştayı Raporu*. Erişim adresi: <http://www.cocukvakfi.org.tr/wpcontent/uploads/2019/02/%C3%87ALI%C5%99ETAY-RAPORU.pdf>
- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S., & Sundell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*, 34(1), 129-139. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.01.004
- Monroe, S. M. (2008). Modern approaches to conceptualizing and measuring human life stress. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 33-52. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.4.022007.141207

- Morisano, D., & Shore, B. M. (2010). Can personal goal setting tap the potential of the gifted underachiever? *Roeper Review*, 32(4), 249-258. doi: 10.1080/02783193.2010.508156
- Myrick, R.D. (2003). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (4th ed.). Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Nanda, M. M., Kotchick, B. A., & Grover, R. L. (2012). Parental psychological control and childhood anxiety: The mediating role of perceived lack of control. *Journal of Child and Family studies*, 21(4), 637-645. doi: 10.1007/s10826-011-9516-6
- National Center on Addiction and Substance Abuse at Columbia University. (2012). *National survey of American attitudes on substance abuse XVII: Teens*. Retrieved from http://www.casacolumbia.org/templates/publications_reports.aspx?keywords%42012%teens
- Naumann, L. P., Guillaume, E. M., & Funder, D. C. (2012). The correlates of high parental academic expectations: An Asian-Latino comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(4), 515-520. doi: 10.1177/0022022112438398
- Nazlı, S. (2019). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Neumeister, K. L. S., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2007). Perfectionism in gifted high-school students: Responses to academic challenge. *Roeper Review*, 29(5), 11-18. doi: 10.1080/02783193.2007.11869219
- Nguyen, H. M. T. (2015). *Academic expectations stress in Asian American undergraduate students-a revalidation study* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A&M University, Texas, United States.
- Nguyen, P. V. (2008). Perceptions of Vietnamese fathers' acculturation levels, parenting styles, and mental health outcomes in Vietnamese American adolescent immigrants. *Social Work*, 53, 337-346. doi: 10.1093/sw/53.4.337
- Nordmo, I., & Samara, A. (2009). The study experiences of the high achievers in a competitive academic environment: A cost of success? *Issues in Educational Research*, 9, 255-270. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1956/7754>
- Ogurlu, Ü., Yalın, H. S., ve Birben, F. Y. (2015). Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu ile İlişkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 751-764. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8314>

- Olgun Kaval, N. (2014). *Üstün Yetenekli ve Normal Çocukların Ebeveyn Kabul-Red, Ebeveyn Tutumu ve Sosyal Destek Algıları ile Yaşadıkları Psikolojik Güçlükler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (2019). *2019 YKS değerlendirme raporu*. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDegRaporweb03092019.pdf>
- Önen, P. (2004). *The impact of the coping strategies, test anxiety and expectancies on the university entrance trial exam scores* (Unpublished master thesis). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
- Ören, N. ve Gençdoğan, B. (2007). Lise Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 85-92. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/819223>
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Psikososyal Özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 89-108. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115645>
- Özbay, Y., Tomar, İ. H., Eşici, H., Büyüköztürk, Ş., ve Aydoğan, D. (2018). *Üstün Yetenekli Çocuklara Yönelik Pozitif Genç Gelişimi Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının Geliştirilmesi*. Tubitak SOBAG Proje, No: 115K458
- Özdemir, Y., & Sağkal, A. S. (2019). Recalled parenting practices and psychological distress in Turkish emerging adults: the role of self-criticism. *Psychological Reports*, 122(5), 1720-1743. doi: 10.1177/0033294118798623
- Özer, Ö. (2020). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Danışma Sürecine İlişkin Tercihleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özkul, B., ve Partlak Günüşen, N. (2020). Lise Öğrencilerinde Depresif Belirti Yaygınlığının ve Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi: Epidemiyolojik Bir Araştırma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 203-210. doi: 10.5455/apd.54064
- Özyaprak, M. ve Deringöl, Y. (2013). Üstün Zekalı Olan ve Olmayan Çocukların Depresyon Puanlarının Karşılaştırılması. *HAYEF Journal of Education*, 10(1), 143-154. doi: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6a2779bf-a524-4a42-8f3b-31cee11541c0%40sdc-v-sessmgr02>
- Pallant, J. (2016). *SPSS Kullanma Kılavuzu: SPSS ile Adım Adım Veri Analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Pariat, L., Rynjah, A., Joplin, M., & Kharjana, M. (2014). Stress levels of college students: Interrelationship between stressors and coping strategies. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(8), 40-46. Retrieved from <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol19-issue8/Version-3/F019834046.pdf>
- Parker, W. D. (1997). An empirical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562 doi: 10.3102/00028312034003545
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 173-182. doi: 10.4219/jsge-2000-632
- Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P. (2010). Ankara Fen Lisesi Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Benlik Tasarımları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 153-167. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231640>
- Pesen, A., Behçet, O., & Epçaçan, U. (2020). Science high school students' perceptions of science high schools in Turkey. *Journal of Education and Future*, (17), 39-52. doi: 10.30786/jef.524932
- Peterson, J. S. (2006). Addressing counseling needs of gifted students. *Professional School Counseling*, 10(1), 43-51. doi: 10.1177/2156759X0601001S06
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0016986209346946>
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49. doi: 10.1177/0016986208326553
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development*, 72, 583-598. doi: 10.1111/1467-8624.00298
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. doi: 10.1300/J008v16n01_06
- Phosaly, L., Olympia, D., & Goldman, S. (2019). Educational and psychological risk factors for South Korean children and adolescents. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(2), 113-122. doi: 10.1080/21683603.2019.1578709

- Pirbaglou, M., Cribbie, R., Irvine, J., Radhu, N., Vora, K., & Ritvo, P. (2013). Perfectionism, anxiety, and depressive distress: evidence for the mediating role of negative automatic thoughts and anxiety sensitivity. *Journal of American College Health*, 61(8), 477-483. doi: 10.1080/07448481.2013.833932
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analysis with SAS and IBM's SPSS* (6th Edition). New York: Taylor and Francis.
- Popovich, S. C. (2018). *Resilient behaviors of high-achieving students in their first year of college* (Unpublished doctoral dissertation). Pittsburgh University, Pensilvania, United States.
- Potter, M. H. B. (2017). *The lived experiences of high-achieving adults during their middle school and high school years: a phenomenological approach* (Unpublished doctoral dissertation). University at Albany, New York, United States.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03206553.pdf>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). *Assessing mediation in communication research*. London: The Sage
- Qin, D. B., Chang, T. F., Han, E. J., & Chee, G. (2012). Conflicts and communication between high-achieving Chinese American adolescents and their parents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2012(135), 35-57. doi: 10.1002/cd.20003
- Quach, A. S., Epstein, N. B., Riley, P. J., Falconier, M. K., & Fang, X. (2015). Effects of parental warmth and academic pressure on anxiety and depression symptoms in Chinese adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 24(1), 106-116. doi: 10.1007/s10826-013-9818-y
- Raftery, A. E. (1995). Bayesian model selection in social research. *Sociological Methodology*, 25, 111-164. doi: 10.2307/271063
- Randall, E. T., Bohnert, A. M., & Travers, L. V. (2015). Understanding affluent adolescent adjustment: The interplay of parental perfectionism, perceived parental pressure, and organized activity involvement. *Journal of Adolescence*, 41, 56-66. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.03.005

- Reis, S. M. (2008). Turning points in gifted education and talent development. In T. Balchin, B. Hymer, DJ Mathews (Eds). *The Routledge international companion to gifted education*. (pp. 317-324). London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted child quarterly*, 44(3), 152-170. Doi: doi.org/10.1177/001698620004400302
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Rezai Niaraki, F., & Rahimi, H. (2013). The impact of authoritative, permissive and authoritarian behavior of parents on self-concept, psychological health and life quality. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(1), 78-85. Retrieved from <https://european-science.com/eojnss/article/view/24/pdf>
- Rice, K. G., Leever, B. A., Christopher, J., & Porter, J. D. (2006). Perfectionism, stress, and social (dis)connection: A short-term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honors students. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 524–534. doi: 10.1037/0022-0167.53.4.524
- Rice, K. G., Lopez, F. G., & Vergara, D. (2005). Parental/social influences on perfectionism and adult attachment orientations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(4), 580-605. doi: 10.1521/jscp.2005.24.4.580
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164. doi: 10.1080/1359813032000163889
- Riley, P. J. (2003). *The relationship between parental warmth and parental pressure to achieve with adolescent depression and anxiety in China* (Unpublished master thesis). University of Maryland, College Park, United States.
- Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety—gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67-79. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.08.018
- Ritchotte, J. A., Suhr, D., Alfurayh, N. F., & Graefe, A. K. (2016). An exploration of the psychosocial characteristics of high achieving students and identified gifted students: Implications for practice. *Journal of Advanced Academics*, 27(1), 23-38. doi: 10.1177/1932202X15615316

- Robinson, A. (1991). *The psychological effects of parental pressure to achieve on children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Windsor, Ontario, Canada.
- Robinson, N. M. (1997). The role of universities and colleges in educating gifted undergraduates. *Peabody Journal of Education*, 72(3&4), 217-236. doi: 10.1080/0161956X.1997.9681875
- Romeo, R. D. (2013). The teenage brain: The stress response and the adolescent brain. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 140–145. doi: 10.1177/0963721413475445
- Roohafza, H., Afshar, H., Sadeghi, M., Soleymani, B., Saadaty, A., Matinpour, M., & Asadollahi, G. (2010). The relationship between perfectionism and academic achievement, depression and anxiety. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 4(2), 31-36. Retrieved from <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=220971>
- Ross, S. R., Rausch, M. K., & Canada, K. E. (2003). Competition and cooperation in the five-factor model: Individual differences in achievement orientation. *The Journal of Psychology*, 137(4), 323-337. doi: 10.1080/00223980309600617
- Roza, S. J., Hofstra, M. B., Van Der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). Stable prediction of mood and anxiety disorders based on behavioral and emotional problems in childhood: a 14-year follow-up during childhood, adolescence, and young adulthood. *American Journal of Psychiatry*, 160(12), 2116-2121. doi: 10.1176/appi.ajp.160.12.2116
- Russell, D. W., Kahn, J. H., Spoth, R., & Altmaier, E. M. (1998). Analyzing data from experimental studies: A latent variable structural equation modeling approach. *Journal of Counseling Psychology*, 45(1), 18. doi: 10.1037/0022-0167.45.1.18
- Ryckman, R. M., Hammer, M., Kaczor, L. M., & Gold, J. A. (1990). Construction of a hypercompetitive attitude scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(3-4), 630-639. doi: 10.1080/00223891.1990.9674097
- Ryckman, R. M., Thornton, B., & Butler, J. C. (1994). Personality correlates of the hypercompetitive attitude scale: Validity tests of Horney's theory of neurosis. *Journal of Personality Assessment*, 62(1), 84-94. doi: 10.1207/s15327752jpa6201_8
- Sağlık Bakanlığı. (2018). *Sağlık İstatistikleri Yıllığı*. Erişim adresi: <https://dosyasb.saglik.gov.tr/Eklenti/36134,siy2018trpdf.pdf?0>

- Sahoo, S., & Khess, C. R. (2010). Prevalence of depression, anxiety, and stress among young male adults in India: a dimensional and categorical diagnoses-based study. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(12), 901-904. doi: 10.1097/NMD.0b013e3181fe75dc
- Sak, U. (2012). *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Araştırma Komisyon Görüşmesi Tutanakları*, Ankara.
- Sander, J.,B., & Ollendick, T. H. (2016). Internalizing disorders of childhood and adolescence. In Maddux, J. E., & Winstead, B. A. (Eds.) *Psychopathology: Foundations for a contemporary understanding* (pp. 390-408). New York: Routledge.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal Duygusal Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 139-164. Erişim adresi: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=c878daf8-3d01-4e3c-aca1-ed5847c9f9bd%40pdv-v-sessmgr03>
- Sarma, A. (2014). *Parental pressure for academic success in India* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Arizona, United States.
- Saw, A., Berenbaum, H., & Okazaki, S. (2013). Influences of personal standards and perceived parental expectations on worry for Asian American and White American college students. *Anxiety, Stress & Coping*, 26(2), 187-202. doi: 10.1080/10615806.2012.668536
- Schleider, J. L., & Weisz, J. R. (2016a). Reducing risk for anxiety and depression in adolescents: Effects of a single-session intervention teaching that personality can change. *Behaviour Research and Therapy*, 87, 170-181. doi: dx.10.1016/j.brat.2016.09.011
- Schleider, J. L., & Weisz, J. R. (2016b). Family process and youth internalizing problems: A triadic model of etiology and intervention. *Development and Psychopathology*, 29(1), 273-301. doi: 10.1017/S095457941600016X.
- Schleider, J. L., Vélez, C. E., Krause, E. D., & Gillham, J. (2014). Perceived psychological control and anxiety in early adolescents: The mediating role of attributional style. *Cognitive Therapy and Research*, 38(1), 71-81. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10608-013-9573-9.pdf>

- Schleider, J.L., Krause, E.D., & Gillham, J.E. (2014). Sequential comorbidity of anxiety and depression in youth: Present knowledge and future directions. *Current Psychiatry Reviews*, 10(1), 75-87. Retrieved from <https://www.ingentaconnect.com/content/ben/cpsr/2014/00000010/00000001/art00010>
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-196. doi: 10.4219/jsge-2000-629
- Seatter, D. W. (2001). *Adolescents' interaction with giftedness and perfectionism* (Unpublished master thesis). Mount Saint Vincent University, Halifax, Canada.
- Seçer, İ., Veyis, F., ve Gökçen, R. A. (2015). Eğitim Stres Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik çalışması. *Elementary Education Online*, 14(1), 216-229. doi: 10.17051/ieo.2015.05547
- Segool, N. K., Nathaniel, P., Mata, A. D., & Gallant, J. (2014). Cognitive behavioral model of test anxiety in a high-stakes context: An exploratory study. *School Mental Health*, 6(1), 50-61. doi: 10.1007/s12310-013-9111-7
- Seibel, F. L., & Johnson, W. B. (2001). Parental control, trait anxiety, and satisfaction with life in college students. *Psychological Reports*, 88(2), 473-480. doi: 10.2466/pr0.2001.88.2.473
- Sever, M., Soğuksu, A. F., Türe, E., Koçmar, Y., Olgun, M., Üçüncü, N., & Öztürk, İ. (2016). What does it mean to be a student in different types of high schools in Turkey through the eyes of students? *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 231-259. doi: 10.12738/estp.2016.1.0157
- Sevgili Koçak, S. (2020). *Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimlerine Yönelik Geliştirilen Psiko-Eğitim Programının Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21(6), 879-906. doi: 10.1016/S0272-7358(00)00072-6
- Shapero, B. G., Gibb, B. E., Archibald, A., Wilens, T. E., Fava, M., & Hirshfeld-Becker, D. R. (2021). Risk factors for depression in adolescents with ADHD: the impact of cognitive biases and stress. *Journal of Attention Disorders*, 25(3), 340-354. doi: 10.1177/1087054718797447
- Sharma, M., Sharma, N., & Yadava, A. (2011). Parental styles and depression among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37(1), 60-68. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2011-00205-006>

- Shaunessy, E., Suldo, S. M., & Friedrich, A. (2011). Mean levels and correlates of perfectionism in International Baccalaureate and general education students. *High Ability Studies*, 22(1), 61-77. doi: 10.1080/13598139.2011.576088
- Sherman, S. J. (2016). *Examining the influence of perceived parental academic pressure and absence on affluent, high-achieving adolescents* (Unpublished doctoral dissertation). Azusa Pacific University, California, United States.
- Siegle, D., & Schuler, P.A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39-44. doi: 10.1080/02783190009554060
- Silk, J. S., Ziegler, M. L., Whalen, D. J., Dahl, R. E., Ryan, N. D., Dietz, L. J., Birmaher, B., ... Williamson, D. E. (2009). Expressed emotion in mothers of currently depressed, remitted, high-risk, and low-risk youth: Links to child depression status and longitudinal course. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(1), 36-47. doi: 10.1080/15374410802575339
- Simon, P. D. (2021). Parent autonomy support as moderator: Testing the expanded perfectionism social disconnection model. *Personality and Individual Differences*, 168, 110401. doi: 10.1016/j.paid.2020.110401
- Singh, S., & Sedory, S.A. (2011). Sufficient bootstrapping. *Computational Statistics and Data Analysis*, 55, 1629–1637. doi: 10.1016/j.csda.2010.10.010
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-145. doi: 10.1080/07481756.2002.12069030
- Snapp, S. D. (2010). *How super is the super girl? Social and emotional characteristics of high achieving students* (Unpublished doctoral dissertation). Boston College, Massachusetts, United States.
- Soenens, B., Beyers, W., & Goossens, L. (2004). *Leuven adolescent perceived parenting scale*. Unpublished research report.
- Soenens, B., Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2008). Maladaptive perfectionism as an intervening variable between psychological control and adolescent depressive symptoms: a three-wave longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 465. doi: 10.1037/0893-3200.22.3.465
- Soenens, B., Park, S. Y., Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A. (2012). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study with Belgian and South-Korean adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(2), 261-272. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.05.001

- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, 78, 217–256. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 487-498. doi: 10.1016/j.paid.2004.05.008
- Spencer, N. F. (2012). *The will to achieve: A phenomenological study of the experiences of African American high achieving students and their parents*. (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina State University, North Carolina, United States.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 1424-1436. doi: 10.2307/1130932
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Stiggins, R. J., & Conklin, N. F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1026474715384.pdf>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295–319. doi: 10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379-1389. doi: 10.1016/j.paid.2006.10.015
- Strauman, T. J. (2002). Self-regulation and depression. *Self and Identity*, 1(2), 151-157. doi: 10.1080/152988602317319339
- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 32(2), 391-414. doi: 10.1007/s10648-019-09504-1

- Stumpf, H., & Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and individual differences*, 28(5), 837-852. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00141-5
- Su, W. (2012). *Explaining the link between parental educational expectations and Chinese high school students' academic achievement: The roles of psychological distress, parental involvement, and filial piety* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alaba, Birmingham, United States.
- Subramani, C., & Venkatachalam, J. (2019). Parental expectations and its relation to academic stress among school students. *International Journal of Research and Analytical Reviews* 6(2), 95-99. Retrieved from <http://www.ijrar.org/papers/IJRAR19L1016.pdf>
- Suhas, D. T., & Sathiyaseelan, A. (2020). Role of parents education and occupation in parental pressure and adolescents test anxiety. *Psychological Communication*, 13(1), 288-295. doi: 10.21786/bbrc/13.1/47
- Suldo, S. M., & Shaunessy-Dedrick, E. (2013a). Changes in Stress and Psychological Adjustment During the Transition to High School Among Freshmen in an Accelerated Curriculum. *Journal of Advanced Academics*, 24(3), 195-208. doi: 10.1177/1932202X13496090
- Suldo, S. M., & Shaunessy-Dedrick, E. (2013b). The psychosocial functioning of high school students in academically rigorous programs. *Psychology in the Schools*, 50(8), 823-843. doi: 10.1002/pits.21708
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273-290. doi: 10.1002/pits.20300
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., Thalji, A., Michalowski, J., & Shaffer, E. J. (2009). Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs: Group differences and associations with adjustment. *Adolescence*, 44, 925-948. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20432608/>
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., & Xu, A. Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546. doi: 10.1177/0734282910394976
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Mahmut, Ö (2020). Fen Lisesi Öğrencilerinin Sosyoekonomik Arkapları ve Yükseköğretime Geçişteki Tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 356-370. doi: 10.2399/yod.20.734921

- Şen, S. (2020). *Mplus ile Yapısal Eşitlik Modellemesi Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı, 2019-2023*. Erişim adresi: http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/ON_BIRINCI_KALKINMA-PLANI_2019-2023.pdf
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013) *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tang, J. J. & Fisher, P. A. (2012) *High achieving students and their experience of the pursuit of academic excellence*. In: Proceedings of international symposium on education and psychology. ISEP, HKG. Retrieved from https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/60834/1/Published_manuscript.pdf
- Taylor, L., Pogrebin, M., & Dodge, M. (2002). Advanced placement-advanced pressures: Academic dishonesty among elite high school students. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 33(4), 403–421. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2003-03082-002>
- Thompson, B., & Melancon, J. G. (1996). Using item "Testlets"/ "Parcels" in confirmatory factor analysis: An example using the PPSDQ-78. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED404349.pdf>
- Trudeau, T. L. (2009). *Test anxiety in high achieving students: A mixed-methods study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Tsai, K. F., & Fu, G. (2016). Underachievement in gifted students: A case study of three college physics students in Taiwan. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 688-695. doi:10.13189/ujer.2016.040405
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM). (2012). *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu*. Erişim adresi: <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/129>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2019). *Sağlık Araştırma Raporu*. Erişim adresi: https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1095

- Uz Başı, A., & Siyez, D. M. (2010). Adaptation of the child and adolescent perfectionism scale to Turkish: The validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 9(3), 898-909. Retrieved from: <http://ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596906819.pdf?1617140321>
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28(3), 605-644. doi: 10.1007/s10648-015-9329-z
- Vink, D., Aartsen, M. J., & Schoevers, R. A. (2008). Risk factors for anxiety and depression in the elderly: A review. *Journal of Affective Disorders*, 106(1-2), 29-44. doi: 10.1016/j.jad.2007.06.005
- Wang, J., & Wang, X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. USA: John Wiley & Sons.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Weir, J. M., Zakama, A., & Rao, U. (2012). Developmental risk I: depression and the developing brain. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 21(2), 237-259. doi: 10.1016/j.chc.2012.01.004
- Weiss, E. L., Longhurst, J. G., & Mazure, C. M. (1999). Childhood sexual abuse as a risk factor for depression in women: psychosocial and neurobiological correlates. *American Journal of Psychiatry*, 156(6), 816-828. doi: 10.1176/ajp.156.6.816
- Weissbourd, R. (2010). *The parents we mean to be: How well-intentioned adults undermine children's moral and emotional development*. Boston, MA: Houghton
- Weissbourd, R. (2011). The overpressured student. *Educational Leadership*, 68(8), 22-27. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ932181>
- Wilks, S. E. (2008). Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students. *Advances in Social Work*, 9(2), 106-125. doi: 10.18060/51
- Wong, A. (2016). *The Association of tiger parenting and generational status on achievement among Asian Americans* (Unpublished doctoral dissertation). Palo Alto University, Palo Alto, United States.
- Wood, A. M., & Joseph, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) well-being as a risk factor for depression: A ten year cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 122(3), 213-217. doi: 10.1016/j.jad.2009.06.032

- World Health Organization. (WHO). (2019). *Mental disorders*. Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- World Health Organization. (WHO). (2020). *Basic documents*. Retrieved from: <https://apps.who.int/gb/bd/>
- Yang, H., Guo, W., Yu, S., Chen, L., Zhang, H., Pan, L., Wang, C., & Chang, E. C. (2016). Personal and family perfectionism in Chinese school students: Relationships with learning stress, learning satisfaction and self-reported academic performance level. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 345-353. doi: 10.1007/s10826-016-0524-4
- Yang, S., & Shin, C. S. (2008). Parental attitudes towards education: What matters for children's well-being? *Children and Youth Services Review*, 30(11), 1328-1335. doi: 10.1016/j.childyouth.2008.03.015
- Yao, E. L. (1985). A comparison of family characteristics of Asian-American and Anglo-American high achievers. *International Journal of Comparative Sociology*, 26(3-4), 198-208. doi: 10.1163/156854285X00051
- Yates, T. M., Tracy, A. J., & Luthar, S. S. (2008). Nonsuicidal self-injury among "privileged" youths: longitudinal and cross-sectional approaches to developmental process. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 76(1), 52. doi: 10.1037/0022-006X.76.1.52
- Yavuz, M., Gülmez, D., ve Özkara, T. C. (2016). Fen Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile İlgili Deneyimlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1655-1672. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/316327>
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459-482. doi: 10.1037/h0073415
- Yıldırım, A., Boysan, M., & Kefeli, M. C. (2018) Psychometric properties of the Turkish version of the Depression Anxiety Stress Scale-21 (DASS-21), *British Journal of Guidance & Counselling*, 46:5, 582-595, doi: 10.1080/03069885.2018.1442558
- Yıldırım, F. (2012). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Ailelerinde Duygusal ve Davranışsal Özellikler* (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir; Türkiye.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87880>

- Yılmaz, S. (2018). *Beklenmedik Başarısızlık Gösteren Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okul Başarı Tutumları ile Akademik Özyeterlik İnançları, Algıladıkları Aile Otorite Stilleri ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
- York, R. K. (2000). *Parental influences on high school student achievement and goals* (Unpublished master thesis). West Virginia University, Morgantown, United States.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Yüksek Öğretim Kurulu, (2019). *Gençlik Ruh Sağlığı Çalıştayı*. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/genclik_ruh_sagligi_raporu.pdf
- Zabun, B. (2007). *Ankara Fen Lisesi Monografisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Zinbarg, R. E., Uliaszek, A.A., & Lewis, A, R. (2009). *The international encyclopedia of depression*. Ingram, R. E. (Ed.). New York, USA: Springer Publishing Company.



EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 27/01/2020

Toplantı Sayısı : 1

Karar Sayısı : 24

24- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Namık Kemal Haspolat**'ın "Yüksek Başarılı Öğrencilerde Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Yordayıcılarının İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 20/12/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Namık Kemal Haspolat**'ın "Yüksek Başarılı Öğrencilerde Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Yordayıcılarının İncelenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 2. Bakanlık Onayı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : 49614598-605.01-E.14956040
Konu : Araştırma Uygulama İzni

16.10.2020

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'nün 15/09/2020 tarihli ve 12779875 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Namık Kemal HASPOLAT'ın "Yüksek Başarılı Öğrencilerde Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Yordayıcılarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili genel müdürlüklerin izni ile denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

EK 3. Demografik Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler, bu çalışmada sizden beklenen aşağıda yer alan ifadeleri okumanız ve kendiniz için uygun olan ifadeleri belirtmenizdir. Çalışmadan elde edilecek veriler Ankara Üniversitesi'nde yapılacak doktora tez çalışması kapsamında kullanılacaktır. Araştırmada kimlik bilgilerinize ihtiyaç duyulmamaktadır. Lütfen yanıtlarınızı içtenlikle veriniz ve tüm maddeleri yanıtlayınız. Katılımınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Namık Kemal HASPOLAT
Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Bölümü
PDR Doktora Programı

Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐

Sınıf: 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐

Geçen yılki not ortalamanız (100 üzerinden):

Oklunuza Yerleşme Yüzdelik Diliminiz:

() %0,01 ile %0,99 arası

() %2 ile %2,99 arası

() %4 ile %4,99 arası

() %1 ile %1,99 arası

() %3 ile %3,99 arası

() %5 ve üzeri

Çalışmaya katıldığınız il:

Annenizin Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Babanızın Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()

Bilim Sanat Merkezine (BİLSEM) zihinsel alanda kaydınız var mı? Evet () Hayır ()

Ebeveynlerinizin yaşadığı yer: İl () İlçe () Köy ()

EK 4. Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği

1	2	3	4	5
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

Sevgili Öğrenciler, aşağıda ebeveynlerinizin (anne ve baba) size karşı olan bazı yaklaşımları sorulmaktadır. Bu ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve her bir ifadeye sizin için doğru olan seçeneği işaretleyiniz. Doğru yanıtlar vermeniz, araştırmadan sağlıklı sonuçlar elde etmek için çok önemlidir. <u>LÜTFEN HİÇBİR İFADEYİ BOŞ BIRAKMAYINIZ.</u>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Ebeveynlerim, kardeşlerimin ya da akrabalarımın başarısını benim başarımla karşılaştırır.	1	2	3	4	5
2. Ebeveynlerim benden bekledikleri akademik başarıya ulaşamadığımda beni suçlar.	1	2	3	4	5
3. Başarılı olmamın ölçütünü ebeveynlerim belirler.	1	2	3	4	5
4. Derslerime yeteri kadar çalışsam bile ebeveynlerim ek çalışmalar yapmam için zorlar.	1	2	3	4	5
5. Ebeveynlerim istedikleri başarıya ulaşamadığımda benim için yapılan harcamaları dile getirir.	1	2	3	4	5
6. Ebeveynlerim için çevrenin başarıma yönelik yorumları önemlidir.	1	2	3	4	5

EK 5. Akademik Beklenti Stresi Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve her bir ifadede sizin için doğru olan seçeneği işaretleyiniz.	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Çok seyrek	Hiçbir zaman
1. Ailemin benden beklediklerini gerçekleştiremediğimde kendimi suçlarım.					
2. Başarısız olduğumda öğretmenimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.					
3. Okulda başarısız olduğumda ailemi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.					
4. Düşük notlarım yüzünden ailem hayal kırıklığı yaşayacak diye gerginlik hissederim.					

EK 6. DASS-21

Lütfen her bir ifadeyi okuyup 0, 1, 2 veya 3'ten size **GEÇEN HAFTA BOYUNCA** en uygun olan rakamı yuvarlak içine alınız. Soruların doğru veya yanlış bir cevabı yoktur. Sorulara aşağıdaki skalaya göre cevap veriniz

0	1	2	3
Bana hiçbir şekilde uygun değil	Bir dereceye kadar veya bazı zamanlarda bana uygun	Ciddi derecede veya zamanın önemli bir bölümünde bana uygun	Çok fazla veya zamanın çoğunda bana uygun
HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	OLDUKÇA SIK	HER ZAMAN

SON BİR HAFTA İÇİNDE					
1	Sakinleşip rahatlamak bana zor geldi.	0	1	2	3
2	Ağzımın kuruduğunu fark ettim.	0	1	2	3
3	Hiçbir şekilde olumlu duygular hissedemeyecekmişim gibi geldi.	0	1	2	3
4	Nefes alma güçlüğü yaşadım (örn., aşırı derecede hızlı nefes alma, fiziksel egzersiz olmadığı halde nefessiz kalma)	0	1	2	3
5	Bir şeyleri yaparken başlamakta zorluk çektiğimi fark ettim.	0	1	2	3
6	Olaylara aşırı tepki vermeye meyilliydim.	0	1	2	3
7	Titremeler yaşadım (örn., ellerimde)	0	1	2	3
8	Bendeki gerginliğin büyük ölçüde enerjimi harcadığımı hissettim.	0	1	2	3
9	Beni panikletebilen ve kendimi aptal gibi hissedebileceğim durumlardan endişe duydum.	0	1	2	3
10	Hiçbir beklentimin olmadığını hissettim.	0	1	2	3
11	Tedirgin olduğumu fark ettim.	0	1	2	3
12	Rahatlamak bana zor geldi.	0	1	2	3

EK 7. Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği

Aşağıda **BABANIZIN** size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve **BABANIZA** uygunluğu açısından değerlendiriniz.

		Hiç doğru değil	Genellikle doğru değil	Biraz doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
1.	Onu incitirsem, tekrar gönlünü alıncaya kadar benimle konuşmaz.	()	()	()	()	()
2.	Hoşuna gitmeyen bir şey yaptığımda, birlikte bir şeyler yapmamıza izin vermez.	()	()	()	()	()

Aşağıda **ANNENİZİN** size yönelik bazı davranışları yer almaktadır. Her maddeyi okuyunuz ve **ANNENİZE** uygunluğu açısından değerlendiriniz.

		Hiç doğru değil	Genellikle doğru değil	Biraz doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
1.	Onu incitirsem, tekrar gönlünü alıncaya kadar benimle konuşmaz.	()	()	()	()	()
2.	Hoşuna gitmeyen bir şey yaptığımda, birlikte bir şeyler yapmamıza izin vermez.	()	()	()	()	()

EK 8. Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği

1	2	3	4	5
Hiç Uygun Değil	Çoğunlukla Uygun Değil	Ne Doğru Ne Yanlış	Çoğunlukla Doğru	Çok Doğru

1	Yaptığım her şeyin mükemmel olmasına çalışırım.	1	2	3	4	5
2	Yaptığım her şeyde en iyi olmak isterim.	1	2	3	4	5
3	Yaşamımda benden mükemmel olmamı isteyen bekleyen insanlar var.	1	2	3	4	5
4	Her zaman sınavda en yüksek notu almaya çalışırım.	1	2	3	4	5
5	Her zaman yapabileceğimin en iyisini yapmamam beni gerçekten rahatsız eder.	1	2	3	4	5
6	Ailem benden mükemmel olmamı bekler.	1	2	3	4	5
7	İnsanlar benden yapabileceğimden daha fazlasını bekliyorlar.	1	2	3	4	5
8	Bir hata yaptığımda kendime çok kızarım.	1	2	3	4	5
9	Eğer her zaman yapabileceğimin en iyisini yapmazsam, diğer insanlar başarısız olduğumu düşünür.	1	2	3	4	5
10	Diğer insanlar daima mükemmel olmamı beklerler.	1	2	3	4	5

EK 9. Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
2. Bu sınıfta uygulanan sınavlar öğrenciler için zordur.					
4. Bu sınıfta, öğretmenler öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığından çok notlarına önem verirler.					
6. Bu sınıfta, verilen ödevler ve uygulanan sınavlar birbiriyle uyumlu değildir.					
8. Bu sınıfta, sınavlarda uygulanan puanlama sistemi öğrencilerden beklenenin ne olduğunu göstermeye yönelik değildir.					
10. Bu sınıfta yapılan değerlendirmelerde, öğrencilerin gösterdikleri çabadan çok sınav puanlarına vurgu yapılmaktadır.					

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Yüksek Başarılı Öğrencilerde Psikolojik Belirtilerin Birey, Aile ve Okul İle İlgili Değişkenler Tarafından Yordanması” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 07.06.2021
Gönderim Numarası	: 1602093241
Sayfa Sayısı	: 107
Sözcük Sayısı	: 29117
Karakter Sayısı	: 205791
Benzerlik Oranı	: %9
Savunma Tarihi	: 21.05.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Namık Kemal HASPOLAT

Tarih:07.06.2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Namık Kemal HASPOLAT

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Psikolojik Danışman	Özel Özel Eğitim Merkezi	2007-2008
Psikolojik Danışman	Üzümlü Kız Meslek Lisesi	2008-2010
Psikolojik Danışman	Erzincan Rehberlik ve Araştırma Merkezi	2010-2015
Araştırma Görevlisi	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2015-Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Atatürk Üniversitesi	2007
Yüksek Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2016

Yayınlar:

1. Eşkisu, M., Haspolat, N. K., & Ağırkan, M. (2020). Psikolojik danışman adaylarının kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentilerinin geliştirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4186-4209.
2. Eşkisu, M., Ağırkan, M., & Haspolat, N. K. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya ilişkin kendini damgalama tutumları ile bilişsel-davranışsal kaçınma düzeyleri arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 63-71.
3. Haspolat, N. K., & Kağan, M. (2017). Sosyal fobinin yordayıcıları olarak beden imajı ve benlik saygısı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 139-152.
4. Ateş, B., ve Haspolat, N. K. (2017). Eğitimin amaçları ve işlevleri. Kağan, M, Yalçın, Sinan. (E.d). *Eğitime Giriş* (173-189). Ankara: Pegem Akademi
5. İşgör, I. Y., & Haspolat, N. K. (2016). Investigating the Psychological Well-Being and Job Satisfaction Levels in Different Occupations. *International Education Studies*, 9(12), 194-205.