



Ebeveyn Akademik Ba arı Baskısı ve Deste i Ölçe inin Psikometrik De erlendirmeleri ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul ve Lise Ö rencileri

ahin KAPIKIRAN¹

Geli Tarihi: 29.12.2015

Kabul Tarihi: 23.01.2016

Öz

Bazı ebeveynler daha iyi bir e itim için çocuklarına destek sunabilirler. Ancak bazı ebeveynler çocuklarının daha iyi bir e itim alması için en iyi yolun baskı oldu unu dü ünebilir. Bu ara tırma, ebeveynlerin bu iki yoldan birini tercihi ile ortaya çıkabilecek, olumlu olumsuz sonuçları belirlemeye dönük bir ölçme aracının geli tirilmesine yöneliktir. Bu amaçla iki farklı çalı ma yapılmı tır. Bu çalı maların katılımcıları birinci çalı mada 536, ikinci çalı mada 529 ortaokul ve lise ö rencisidir. Çalı ma verileri Denizli il merkezinde bulunan ortaokul ve liselerden elde edilmi tir. Birinci çalı ma verileriyle ölçe in faktör yapısı ve iç tutarlı ı hesaplanmı tır. kinci çalı mada, ölçe in bile en ve ayırt edici geçerli i yapılmı tır. Çalı mada, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçe i, Ba arı Yönelimleri Ölçe i, çsel Motivasyon Ve Sınav Kaygısı için Motivasyon Ve Ö renme Stratejileri Ölçe i alt ölçekleri ile birlikte ö rencilerin not ortalamaları kullanılmı tır. Sonuçta, Ebeveyn Akademik Ba arı Baskısı ve Deste i Ölçe i'nin (EABBDÖ) hem ortaokul ve hem de lise ö rencileri için Ebeveyn Akademik Ba arı Baskısı Ölçe i (EABBÖ) ve Ebeveyn Akademik Ba arı Deste i Ölçe i (EABDÖ) geçerli ve güvenilir bir e kilde ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracı oldu u saptanmı tır.

Anahtar sözcükler: Ebeveyn akademik ba arı baskısı, ebeveyn akademik ba arı deste i, ölçek, geçerlik, güvenilirlik

¹ Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, E itim Fakültesi, E itim Bilimleri Bölümü,
skapikiran@gmail.com



Parent Academic Achievement Pressure and Support Scale Psychometric Assessment and Construct Validity: Amongst Secondary School and High School Students

Submitted by 29.12.2015

Accepted by 23.01.2016

Abstract

A number of parents can provide support to their children for a better education whereas some parents may hold the opinion that the best way for their children to receive a better training is through pressure. Present research aims to develop a measurement scale to determine the negative and positive results likely to occur in case of parents' selection of either choice. To that end, two different studies have been conducted. In the first study, the number of participants is 536 and in the second study 529 secondary school and high school students. Research data have been compiled from secondary and high schools in Denizli. In the first study, the factor structure and internal consistency was examined. In the second study, component and distinctive validity were tested. In the study, grade averages students motivated strategies for learning questionnaire for intrinsic motivation and test anxiety scale, the Rosenberg Self-Esteem Scale, The Goal Orientation Scale are used. As a result, Parents' Academic Achievement Pressure And Support Scale (PAAPSS) is found to be a valid and reliable scale for both middle school and high school students.

Keywords :Parent academic achievement pressure, parent academic achievement support, scale, validity, realibility.

Giri

Ço u ebeveyn çocuklarının ba arılı olmasını ister. Ebeveynler çocuklarının ba arılı olması için baskı yapabilir ya da destek sa layabilir. Ebeveyn ba arı baskısı, anne-babaların çocuklarından daha fazla ba arı isteklerinden dolayı yaptığı zorlamalardır. Anne babaların çocuklarının ba arısı için yaptıkları zorlamalar, çocuklarından a ırı çalı ma iste i, yüksek not beklentisi veya gerçekçi olmayan ba arı beklentisi, ba ka çocuklarla kıyaslama ve ba arılarını küçümseme gibi olumsuzluklarla kendini gösterebilir. Bu olumsuzluklar çerçevesinde, ebeveyn ba arı baskısı, ebeveynlerin kendi ba arı standartlarına ulaşmaları için çocuklarını zorlamaları biçiminde tanımlanabilir.

Anne-babalar çocukların akademik yeteneklerine güvendiklerinde, çocuklarını ba ımsız ve sıcak bir ekilde yeti tirdiklerinde, ba arı davranı mını ödüllendirdiklerinde (somut ekilde ödüllendirmeksizin), ve çocuklarının çalı malarına katkıda bulunmak için yardım ettiklerinde ve bili sel olarak uyarıcı bir ev ortamı sa ladıklarında, ba arı deste i sa lamaktadırlar. Bu destek, çocukların benlik algılarının, akademik ba arılarının ve sınıf performanslarının daha iyi olmasını sa lar (Chen 2005; Deci ve Rayn, 1985; Ethington,1991; Ginsburg ve Bronstein, 1993; Gonzalez-DeHass, Willems ve Holbein, 2005; Gottfried, Fleming ve Gottfried, 1994; Grolnick ve Slowiaczek, 1994; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Kim ve Park, 2006; Yıldırım, 2006; Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan, 2008). Oysa, ebeveynleri tarafından ba arı baskısı algılayan çocukların, akademik ba arılarının dü ük oldu u saptanmıştır (Bronstein, Ginsburg ve Herrera, 2005; Campbell ve Verna, 2007; Ketsetzis, Ryan ve Adams, 1998; Koutsoulis ve Campbell, 2001; Ma, 2003). Bazen ebeveynler, çocuklarının ba arma güdülerini artırmak için farkında olmaksızın ba arı baskısı yapabilirler. Örne in, Bronstein ve di erleri (2005) ön ergenlerle yaptığı bir boylamsal çalı mada, ebeveynlerin çocuklarının ba arılarını artırmak için “dı sal kontrol, ısrarcı ve sürekli hatırlatma yapmaları” çocuklarının hem ba arılarını hem de motivasyonlarını dü ürdü ünü saptamışlardır. Buna kar ın, ebeveynlerin deste i ve beklentisini algılayan ergenler, genellikle olumlu olarak güdülenmektedir (Ethington, 1991). Ebeveynlerin çocuklarına destek yollarından birisi ev ödevlerine yardımcı olmaktır. Çocuklarının daha iyi bir performans veya ö renme sa lamaları için çocuklarının ev ödevlerine yardım ederler. Ebeveynler çocuklarına yaptıkları bu yardım ba arı baskısına dönü ebilir ve çocukların ba arılarının yükselmesi yerine dü mesine neden olur (Hill ve Tyson, 2009). Ba arı baskısına dönü en bir di er davranı da, ba arı beklentisidir (Ablard ve Parker 1997; Jacobs ve Harvey 2005). Bazı ebeveynler, yüksek yetenekli ya da yüksek ba arıya sahip çocuklarının daha fazla performans gösterebilece ine

inandıkları için ba arı baskısı yapabilmektedirler (Janos, Fung ve Robinson 1985). Dahası, anne-baba ba arı baskısı ile ergenlerin ö renme hedef yönelimlili i arasında olumsuz yönde anlamlı ili ki rapor edilmi tir (Levpušcek ve Zupancic, 2008). Ebeveyn ba arı baskısı çocuklarının yalnızca ba arılarını etkilemez. Ayrıca, çocukların duygusal sosyal yönlerini de etkiler. Örne in Luthar ve Becker (2002) tarafından yapılan bir çalı mada, ebeveyn ba arı baskısının çocukların ki sel sıkıntılarını artırdı nı bulmu lardır. Çocukların algıladıkları ebeveyn ba arı baskısı ile benlik saygısı arasında olumsuz yönde ili ki saptanmı tır (Adams, Ryan, Ketszis ve Keating, 2000; Ketszis ve di .,1998). Ebeveynlerin akademik ba arı için çocuklarına yaptıkları a ırı baskıdan dolayı ciddi psikolojik problemlere de neden olabilirler. Ba arı baskısı, depresyon ve anksiyeteyi (Tomiki, 2000; Riley, 2003), intihar giri imlerini (Otsuka, 2006), psikolojik sıkıntıları ve duygusal-davranı sal sorunları (Tang, 2007) ve kaygıyı (Ketszis ve di ., 1998) artırabilmektedir.

Ebeveyn ba arı baskısı ile ilgili çalı maların büyük ço unlu u Asya ülkelerinde ya da Asyalı Amerikalılar üzerinde gerçekte tirilmi tir. Bunun nedeni, bu bölgelerde göçmen olarak Amerikaya gelenlerin ve uzakdo uda ya ayan Asyalı ebeveynlerin çocuklarına daha fazla ba arı baskısı yapmalarındır (Bronstein ve di ., 2005; Lau 2006). Bununla birlikte, batılı anne-babalar çocuklarının akademik ba arısı için daha az baskı yapmakta olup, daha esnek beklentilere sahip olabilmektedirler (Dandy ve Nettelbeck, 2002; Georgiou, 1999). Uzakdo u Asya ve Asyalı Amerikalı göçmen ailelerinin çocuklarına daha fazla ba arı baskısı yapıldı na dair birçok çalı maya rastlanmı tır (Bankston ve Zhou, 2002; Bronstein ve di ., 2005; Chen 2005; Lau, 2006; Ma, 2003; Stevenson ve di ., 1990). Bir Asya ülkesi olan Çin'in e itime ili kin güçlü kültürel ve toplumsal de erleri vardır. Çin ba arı için çabaya önem verir. Dolayısıyla Çin okullarında çocuklar akademik ba arı için a ır baskılarla kar ı kar ıya kalabilirler. Çin'de, ebeveynlerin ba arı baskısına yönelik en önemli göstergelerinden birisi, ö retmenler tarafından verilen a ır evödevlerinin yapılması için evde ebeveynlerin a ırı baskı yapmasıdır. Bu baskının yanı sıra, Çinde anne-babalar çocuklarının ev ödevlerini yapmaya yönelik destek de sunarlar. Ancak bu destek, ço u zaman baskı olarak algılanır (Chen, 2005; Tam ve Chan, 2009). Japon ve Çin e itimine en büyük ele tirilerden birisi, ebeveynlerin çocuklarına daha fazla ba arı için baskı yapmalarının bir sonucu olarak çocuklarda ortaya çıkan duygusal rahatsızlıklardır. Gerçekte Amerikalı çocuklar, Japon ve Çin çocuklarından daha fazla baskı görmeye beraber, bu baskının nedeni her zaman okul odaklı de ildir. Amerikalı ebeveynler e er çocuklarına akademik ba arı için baskı yaparlarsa bunun olumsuz sonuçları olaca ı konusunda endi elenirler. Japon ve Çin ebeveynleri çocuklarının e itimi için daha fazla zaman ve çaba harcarlar. Çünkü onlar kültürel olarak akademik ba arıya daha çok

önem verirler (Stevenson ve di ., 1990). Bir ba ka uzak do u asya kültürü olan Indo-Fijian ebeveynler akademik olarak çok iyi olmaları için çocuklarına baskı yaparlar. E er çocukları ba arılı olmazlarsa ebeveynleri onları utandırır. Indo-Fijian ebeveynler için çocukların kendilerini disipline etmesi akademik ba arı için önemlidir. Tüm bu örneklerden de anlaşılabildiği gibi, ebeveyn ba arı baskısının en önemli nedenlerinden birisi kültürel dir. Stevenson ve di erlerine (1990) göre, Batı kültüründe bireylerin, kendi ba arı ve ba arısızlıkları için sorumluluk almaları gerekti ine inanılır. Kültürel bakı açısının bireysel ve toplulukçu olmaları ba arı baskısı ve deste i bakımından kültürler arasında bazı farklılıklar yaratsa bile benzer tepkiler görülebilmektedir. Tang (2007) ebeveynleri tarafından ba arı baskısına maruz kalan Asyalı Amerikalı ö renciler kadar beyaz Amerikalı ö rencilere de ba arı baskısı yapıldı mı ileri sürer. Bu baskılardan dolayı her iki ö renci grubu da psikolojik sıkıntılar ve benzer duygusal davranı sal sorunlar ya adıklarını ileri sürer.

Türkiye’de özellikle iyi bir e itim, statü kazanma, daha kolay i bulma ve daha fazla para kazanma nedeni olarak görülür. Türkiye’de ergenler iki zorlu sınavla kar ı kar ıya kalır. Bu sınavlarda ba arılı olması için ö rencilerin kendi ba arı na çalı masına ek olarak yüksek ücret ödeyerek özel dersler alması ve özel dershanelere gitmesi gerekir. Türkiye’de, 6 ile 12. sınıf ö rencilerden toplam bir milyon 500 bin ö renci dershaneye gitmektedir (Kılıcı, 2013). Ö renciler, ortaokul 8. Sınıfta yapılan Temel E itimden Ortaö retime Geç i (TEOG) sınavı ile ba arısı yüksek bir liseyi kazanmaya çalı ır. Lisedeki ö rencilerin bir sonraki hazırlı ı üniversiteye giri sınavıdır. Talebin çok, prestijli okul ve bölümlerin az oldu u sahada daha iyi bir ba arı göstermesi gerekir. Ancak her ö rencinin bu iste ini yerine getirmesi olası de ildir. Milli e itim Bakanlığı (MEB) 2013 faaliyet raporunda 1 milyon 123 bin ö rencin %27 sinin 4 yıllık bir örgün e itim veren üniversiteye gidebilmekte oldu unu rapor etmi tir (MEB, 2013). Bu nedenle, üniversiteye hazırlık süreci ö renciler için yarı macı, zor bir süreç olarak ya anmaktadır. Bu süreçte ö rencilerin depresyona girdikleri görülmektedir (Ergene ve Yıldırım, 2004).

Çocukların tüm çabalarına ra men bazı ebeveynler, çocuklarının daha fazla ba arılı olmaları için baskı yapar ya da destek sunabilir. Böylesi bir sınav maratonun oldu u Türkiye’de, ö rencilere ebeveynleri tarafından sa lanan sosyal destek ile onların ba arıları arasındaki ili kiye yönelik çalı malara rastlanmakla beraber (Yıldırım 2006; Yıldırım ve di .. 2008; Kapıkıran ve Özgüngör 2009) ebeveyn ba arı baskısı ya da ba arı deste ine yönelik çalı maların da yapılmasına gereksinim vardır. Ancak Türkiye’de ebeveynlerin ba arı baskısını ve ba arı desteste ini içeren bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’de ebeveynlerin çocuklarının ba arılı olması için yaptıkları ba arı baskısı ve ba arı

deste inin düzeyini belirlemek ve baskı ve deste in yaratt ı olumlu veya olumsuz davranı ların ne oldu unu saptamaya yönelik bir ölçme aracına gereksinim bulunmaktadır. Bu gerekçeler ı ı nda bu çalı manın amacı, ergenlere yönelik ebeveyn ba arı baskısı ve deste inin ölçümü için gerekli bir ölçme aracının geli tirilmesidir.

Çalı ma 1

Yöntem

Çalı ma Grubu

Bu çalı manın katılımcıları Ortaokul ve (N=329) ve Lise (N=207) ö rencilerinden olu an 536 ki idir. Katılımcılar, 6. (%20.2), 7.(%23.4), 8.(%21.5), 9.(% 9.4), 10.(% 14.6), 11. (% 7.4), 12. (% 3.4) sınıf ö rencilerinden olu maktadır. Katılımcıların 266'sı kız ve 269'ı erkektir. Bu çalı mada yer alan ö rencilerin ya ları 11 ile 18 arasında de i mektedir (ort=14.09). Ö rencilerin annelerinin % 3.7'si'i okur yazar de il, % 48.7'si ilkokul, %13.8'i ortaokul, %20.2'si lise, %2.5'i yüksek okul, %11.0'i üniversite mezunudur. Ö rencilerin babalarının %1.2' i okur yazar de il, %31.9'sı ilkokul, %18.8'si ortaokul, %20.9'si lise, %4.1'ı yüksek okul, %23.1'i üniversite mezunudur. Katılımcılar farklı sosyo ekonomik düzeyde yer alan be ortaokul ve be liseden olu maktadır.

Ölçme Araçları

Ebeveyn Akademik Ba arı Baskısı ve Deste i Ölçe inin (EABBDÖ) Geli tirilmesi ve Ölçek Maddelerinin Olu turulması. Literatürde, ebeveyn ba arı baskısı ve deste ini ölçmeye yönelik iki farklı ölçme aracı ve bir model önerisine rastlanmı tır. Ebeveyn ba arı baskısı ve ölçe ine ili kin ölçeklerden birisi, Campbell (1994) tarafından geli tirilen Ebeveyn Etkisi Envateridir (Inventory of Parental Influences (IPI)). Bu ölçek çocukların algılamalarına dayalı be alt ölçekten olu maktadı olup alt ölçeklerinden ikisi, algılanan ebeveyn ba arı baskısını ve psikolojik deste i ölçmektedir. Di er bir ölçek, Kim ve Park (1999) tarafından geli tirilen ebeveyn akademik ba arı baskısını ve duygusal deste i ölçmek için geli tirilmi tir. Rayn ve Adams (1995) çocukların akademik ve ve sosyal sonuçlarına ili kin aile sürecini ortaya koyan yedi alt bölümden olu an bir kavramsal model önermi tir. Modelde okul ba arısı için ebeveyn ba arı baskısı ve deste i, okul odaklı anne-baba çocuk etkile iminin bir parçası olarak ele almı tır.

Bu çalı ma, PDR kongresinde sunulan ergenlerde Anne-baba Akademik Ba arı Baskısı Deste i Ölçe inin geli tirilmesine yönelik ön bir çalı mada (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2009) elde edilen ba arı-baskısı ve deste ine ili kin maddelere dayanmaktadır.

Mevcut çalı ma ile önceki çalı mada (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2009) var olan maddelerin bazıları yeniden düzenlenmi ve yeni bazı maddeler eklenmi tir. Ölçek maddelerinin

olu turulmasında iki farklı yol izlenmiştir. İlk olarak ortaokul ve lise öğrencilerine ebeveynlerinin akademik baskısı ve desteğine yönelik davranışlarının ne olduğu açık uçlu bir soru ile sorulmuştur. İkinci olarak, ebeveyn akademik baskısı ve desteğine yönelik literatür incelenmiştir. Birincisi arasında, ebeveyn akademik baskısı, ebeveynlerin çocuklarının akademik başarıyı artırmak için davranışsal baskı (kızma, tehdit), hak kısıtlama (akademik başarı çıkmaya, oyun oynamaya izin vermeme) benzerleriyle kıyaslama (Kardeşi veya arkadaşlarından daha kötü olduğunu söyleme), duygusal baskı (üzüntüsünü gösterme), sürekli uyarma (sürekli uyarma), yetersizlik vurgusu yapma (yeterince çalışmadığını, tembel olduğunu söyleme) akademik istekte bulunma (yapabileceğinden daha fazlasını isteme), daha fazla çalışması için zorlama (ek çalışmalar yapma için zorlama), akademik başarı olmadığında ebeveynlerden korkma (iyi not almadığında cezalandırılacağı duygusu) ve genel akademik baskısına ilişkin baskı algılamayı (hissedilen akademik baskısı) içeren sorulardan oluşan anne-baba akademik baskısına ilişkin bir ölçek tasarımı geliştirilmiştir. Elde edilen verilere dayalı olarak, Ebeveynlerin algılanan akademik desteğinin türü, akademik başarıyı övmeye (iyi not ya da örenmeleri övmeye), güven verme (yapabileceğine inanma, yeterli bulma (iyi bir akademik başarı, yeterli bir akademik başarı, akademik başarı bulma), sosyal destek (yanında olduğunu hissetme) ve çocuğun akademik başarı veya başarısızlığı ile ilgilenme (örenme ve ya not hakkında konuşma) ilgili sorular oluşturulmuştur. Toplamda 47 sorudan oluşan bir soru tasarımı elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesine yönelik ön bir çalışmayla elde edilen 47 maddelik soru tasarımı anne ve babaların akademik baskısı ve desteğini ayrı ayrı ölçmeyi hedeflemiştir. Bu ön çalışmada oluşturulan ölçek, yalnızca ortaokul öğrencilerini kapsamaktaydı. Ölçek anne ve babalara ayrı ayrı uygulamasını gerektiren beşli likert türünden bir ölçme aracı olarak 120 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Kırkyedi maddeli ölçek maddesinden 24'ü çalışmada amaçlanan baskı ve destek faktörlerinden farklı faktörlere girdiği için bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra 214 ortaokul öğrencisine anne ve babaları için ayrı ayrı değerlendirme yapacakları 23 maddeden oluşan ölçek tasarımı uygulanmıştır. Sonuçta, Anne formunda iki maddenin faktör yükü 40'ın altında olduğu için 21 maddeli bir yapı oluşturulurken baba formunda bulunan 23 maddenin tamamı 40'ın üstünde faktör yüküne sahip iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alfa ile hesaplanmıştır. Ölçeğin anne akademik baskısı .88, anne akademik desteği .72 olurken, baba akademik baskısı için .90 ve baba akademik desteği için .79 olarak hesaplanmıştır (Kapıkıran ve Kapıkıran, 2009).

Verilerin Analizi

Soru tasarımının uygulanması için sınıflarının seçiminde, gönüllü olan öğretmenlerin sınıfları seçilmiştir. Öğrencilere araştırmamızın amacı belirtilmiş ve gönüllü olanların

uygulamaya katılımı sa lanmı tır. Uygulama yakla ık 15 dakika sürmü tür. Çalı manın analizleri için SPSS 14.0 ve L SREL 8.71 paket programı kullanılmı tır. Verilerin analizinde hem açımlayıcı hem de do rulayıcı faktör analizi teknikleri uygulanmı tır. Ayrıca, veriler betimleyici istatistikler ile test edilmi tır.

Bulgular

Bu çalı mada, elde edilen verilerle ilgili olarak revize edilen ölçe in geçerlik ve güvenilirli i için hem açımlayıcı hem de do rulayıcı faktör analizi ile birlikte betimleyici istatistiksel analizler yapılmı tır.

Faktör Yapısı

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA). Yeni geli tirilecek bir ölçe in geçerli ini desteklemek için yapılacak analizlerden birisi faktör analizidir (Worthington ve Whittaker, 2006). Gorsuch (1997)'un önerileri do rultusunda, verilerin normal da ılım gösterip göstermedi ini, maddeler arasındaki korelasyon matrisinin faktör analizine uygunlu unu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile test edilmi tir (Gorsuch, 1997). Öncelikle *EABBDÖ* için verilerin analizlerde Kaiser-Meyer Olkin de erinin .89 oldu u kaydedilmi tir. Yine 23 maddenin Bartlett's Testi sonucunun ise [$\chi^2= 3346,896$, $df= 254$ $p<.0001$] anlamlı oldu u saptanmı tır. KMO de erlerinin .60 ve yukarı düzeyde olması yeterli kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2001).

Tablo 1. *EABBDÖ Maddelerinin Ortalama, Standart Sapma Madde Toplam Korelasyonları, Alfa De erleri*

Madde No	Ort.	Ss	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silinme Alfa
1	2.79	1.195	.68	.79
2	2.34	1.245	.64	.79
3	2.74	1.488	.69	.79
4	2.65	1.331	.55	.80
5	2.73	1.412	.66	.79
6	3.44	1.386	.32	.82
7	2.24	1.318	.68	.79
8	2.47	1.360	.65	.79
9	2.36	1.332	.47	.80
10	2.15	1.483	.59	.80
11	4.46	.995	.60	.67
12	4.17	1.118	.73	.61
13	3.31	1.223	.66	.66
14	3.90	1.261	.68	.66
15	3.77	1.257	.71	.64

Faktör analizi uygulamasında verilerin yorumlanması için varimax eksen döndürme tekni i uygulanmı tır. Yirmiüç maddeli ölçme aracı için iki faktörlü yapı elde etmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu, ölçe in altı maddesinin faktör yükü .40 altında yer aldığı için ölçme aracından çıkarılmasına karar verilmi tır. Standardize edilen faktör yükleri .40'ın üstünde yer alması yapının iyi bir ölçümünü sa lar (Hatcher, 1994). Ölçme aracının 12'si birinci faktör, be i ikinci faktör olmak üzere toplam 17 maddeli bir ölçme aracı elde edilmi tır. Daha sonra yapılan item toplam madde korelasyonu sonucunda iki maddenin korelasyonu .30'un altında yer aldığı için bu iki maddenin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmi tır. Sonuçta birinci faktörde 10, ikinci faktörde be olmak üzere 15 maddeli iki faktörlü bir yapı elde edilmi tır. ki faktörlü bu yapının birinci faktörün eigen de eri 4,048 ve ikinci faktörün eigen de eri 2,226 olarak saptanmı tır. Ayrıca, maddelerin tüm ölçek içindeki varyansının % 25.87 ve % 15.95 olmak üzere toplam 41.82 açıklayıcılık düzeyine ula mı tır. ki faktörlü yapının itemlerin faktör yükleri .50'nin üstündedir (Tablo 2).

Tablo 2. *EABBDÖ Açımlayıcı Faktör Yükleri*

No	Maddeler	EBB Ö	EBD Ö
1	Annem ve Babam derslerimde ba arılı olmadı ımda bana kızar.	.69	
2	Annem ve Babam ba arılı olmadı ımda bazı haklarımı kısıtlar.	.68	-.12
3	Annem ve babamın istedi i kadar ba arılı olmadı ımda beni karde im veya arkada larımla kıyaslar.	.64	-.16
4	Annem ve babamın istedi i kadar ba arılı de ilsem üzülece ini söyler.	.55	
5	Annem ve babam ödevlerimi yapmam için sürekli uyarır.	.65	
6	Annem ve babam yeterince çalı madı ım için ba arılı olamayaca ımı söyler.	.43	-.14
7	Annem ve babam önceki ba arıma göre, daha iyi bir ba arı elde etsem bile, yeterince ba arılı olmadı ımı söyler.	.65	
8	Annem ve babam ba arılı olmam için baskı yapar	.69	
9	Annem ve babam sıklıkla ev ödevleri ve projeler dı ımda ek çalı malar yapmam için zorlar.	.59	
10	Kötü not aldı ımda, eve gitmeye korkarım.	.54	-.21
11	Annem ve babam ba arılı olmam için her türlü deste i verir.		.62
12	Annem ve babam ba arılı oldu umda benim ho uma gidecek sözler söyler.		.75
13	Annem ve babam ba arılı oldu umu söyler.	-.24	.60
14	Annem ve babam sınavlar öncesinde, benim ba arılı olaca ıma güvendi ini söyler	-.12	.64
15	Annem ve babam derslerimde yüksek ba arı elde etti imde beni över.	-.12	.71
	Özde er	4.048	2.226
	Varyans (%)	25.87	15.95

Tablo 1'de ölçek maddelerinin güvenilirli ini ölçmek amacıyla yapılan madde toplam korelasyonu sonucu, her bir maddenin toplamlarıyla korelasyonu .32 ile .71 arasında de imekte olup tüm maddeler .01 düzeyinde anlamlıdır. Madde toplam puan korelasyon de erleri .30 ve üstü olması iyi bir ili kinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2004).

Do rulayıcı Faktör Analizi (DFA). Do rulayıcı faktör analizi (DFA) için LISREL 8.71 paket programı kullanılmı tır (Jöreskog ve Sörbom, 2004). DFA, AFA ile elde edilen iki faktörlü modelin do rulanıp do rulanmadı nı belirlemek amacıyla, veriler bir covariance matrix üzerinde yürütüldü. Literatürde bir modelin yeterli ini saptamak için birçok uyum indeksi kullanılmaktadır. Literatürde test edilen modelin, analiz edilen veri ile uyumunu sınamak için kullanılan en yaygın uyum de erleri ki kare, serbestlik derecesi(X^2/df), Comperative Fit Index (CFI), goodness-of fit index(GFI), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) Uyum indekslerinden RMSEA ve SRMR 0.08 ya da daha az bir de er model için kabul edilebilir uyumun göstergesi olarak kabul edilmektedir. CFI, GFI uyum indeksleri .90 kabul edilebilir, .95 ve üstü iyi bir uyum indeksi olarak kabul edilir RMSEA de erleri .05 de erinin altında yer alması mükemmel bir uyum (Hu ve Bentler, 1999) olarak dü ünülürken .10 altındaki uyum de eri yeterli olarak kabul edilir (Browne ve Cudeck, 1993).

Tablo 3. EABBDÖ Do rulayıcı Faktör Analizi Model Sınama Sonuçları

	X^2	DF	RMSEA	SRMR	CFI	GFI
Ortaokul	175.92	89	.06	.06	.96	.94
lise	275.61	89	.07	.07	.92	.88
Tümü	247.39	89	.06	.06	.95	.93

AFA sonucu 10 ebeveyn ba arı baskısı, 5 ebeveyn ba arı deste i alt ölçekleri için DFA yapılmı tır. DFA Ortaokul ö renci grubu, lise ö renci grubu ve tüm ö rencilerden elde edilen veriler üzerinde ayrı ayrı yapılmı tır. Bu haliyle her bir örneklem grubu için yapı geçerli i test edilmi tir. İlk olarak ortaokul ö renci grubu üzerinde gerçekleştirilen DFA sonucu $X^2 = (89, N = 329) 175.92$, $RMSEA = .06$, $SRMR = .06$, $CFI = .96$ ve $GFI = .94$ ile yeterli uyum de erlerine ula mı tır. İkinci olarak Lise ö renci grubu üzerinde yapılan DFA sonucunda, EABBDÖ ölçe inin yapısı $X^2 = (89, N = 207) 275.92$, $RMSEA = .07$, $SRMR = .07$, $CFI = .92$ ile kabul edilebilir uyum de erlerine ula mı tır. Ancak, $GFI = .88$ ile yeterli bir uyum

de erinin altında yer almı tır. Son olarak tüm örneklem için yapılan CFA sonucu $\chi^2 = (89, N = 536)247.39$, RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .95 ve GFI = .93 ile yapı kabul edilebilir düzeyde uyum de erlerine sahiptir (Tablo 3).

Ç Tutarlılık Güvenirli i. Ölçe in toplam ve alt ölçeklerinin iç tutarlılı nı belirlemek için yapılan Cronbach Alfa katsayısının EBBÖ için .84, EBDÖ .71 olarak ve tüm maddeler için .82 olarak hesaplanmı tır. Ölçe in her bir maddesinin silinmesi halinde (*a if item deleted*) halinde elde edilecek alfa de erleri .61 ile .82 arasında de i mektedir (Tablo 1).

Çalı ma 2

Bu çalı manın amacı, birinci çalı mada 15 maddeli EABBDÖ'nin bile en ve ayırt edici geçerli ini belirlemektir.

Yöntem

Çalı ma Grubu

Üçüncü çalı manın katılımcıları, ortaokul (N=282) ve (N=247) lise ö rencilerinden olu an 529 ki idir. Katılımcılar, 6. (%14.6), 7.(%12.5), 8.(%23.4), 9.(% 12.7), 10.(% 7.2), 11.(% 14.2), 12. (% 15.5) sınıf ö rencilerinden olu maktadır. Katılımcıların 301'i kızlardan 228'i erkeklerden olu maktadır. Bu çalı mada yer alan ö rencilerin ya ları 11 ile 20 ya ları arasında de i mektedir ($X = 14.52$). Çalı ma grubu dört ortaokul ve dört lisedeki ö encilerden olu maktadır.

Ölçümler

Ebeveyn akademik baskısı ve deste i ölçe i (EABBDÖ). EABBDÖ anne ve babaların çocuklarından kendi istedi i baskıyı elde edebilmesi için yaptıkları baskı ve deste in düzeyini ölçmek amacıyla geli tirilmi bir ölçme aracıdır. Birinci çalı mada, 10 maddeden olu an ebeveyn akademik baskısı ve 5 maddeden olu an ebeveyn akademik baskısı deste i alt ölçeklerden olu tu u belirlenmi tir. Ölçek, be li likert türünden yanıtlamayı gerektirmektedir. Ölçek çalı ması hem ortaokul ve hem de lise ö rencilerine olu an bir grup üzerinde yapılmı tır. Alt ölçeklerden EABBÖ için en yüksek puan 50 en dü ük puan 10 puan olup yüksek puanlar ö rencilerin ebeveynlerinden akademik baskısı algıladıkları ekinde yorumlanmaktadır. EABDÖ için en yüksek puan 25 en dü ük puan 5 olup yüksek puanlar ö rencilerin ebeveynlerinden akademik baskısı için destek algıladıkları ekinde yorumlanmaktadır. Alt Ölçeklerin iç tutarlı lı Cronbach Alfa ile hesaplanmı tır. Ölçe in toplam ve alt ölçeklerinin iç tutarlılı nı belirlemek için yapılan Cronbach Alfa katsayısının EABBÖ için .84, EABDÖ .71 ve tüm maddeler için .82 olarak hesaplanmı tır.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçe i. Rosenberg benlik saygısı ölçe i, genel benlik saygısını ölçmeye yönelik olarak geli tirilmi bir ölçek olup 10 maddeden olu maktadır. Ölçek dörtlü likert türü bir ölçme aracıdır. Tüm ölçekte en küçük 10, en yüksek 40 puan elde edilmektedir. Elde edilecek yüksek puanlar, yüksek genel benlik saygısını göstermektedir. Yapılan bir meta analizi sonucunda, ölçe in 53 ülkede kullanıldı ı saptamı tır (Schmitt ve Allik, 2005). Ölçe in Türkçe'ye uyarlaması Çuhadarolu (1986) tarafından yapılmı tır. Ölçe in güvenilirli i için dört hafta arayla yapılan test tekrar test güvenilirli i $r = .89$ olarak bulunmu tur. Bu çalı ma için ölçe in iç tutarlı lı $\alpha = .77$ olarak hesaplanmı tır.

Ba arı Yönelimleri Ölçe i. Ölçek, Midgley ve di erleri (1998) tarafından geli tirilmi tir (Akt. Akın ve Çetin, 2007). Ölçe in Türkçeye uyarlaması Akın ve Çetin (2007) tarafından yapılmı tır. Ö renme yönelimi, performans yönelimi ve kaçınma yönelimi olmak üzere üç alt ölçek ve 18 maddeden olu maktadır. Ölçe in iç tutarlı lı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ö renme yönelimi için .77 performans yönelimi için .79 ve kaçınma yönelimi için .78 dir. Mevcut çalı ma için yapılan Cronbach alfa katsayısı ö renme yönelimi için .74 performans yönelimi için .77 ve kaçınma yönelimi için .78 olarak hesaplanmı tır.

Motivasyon ve Ö renme Stratejileri Ölçe i. Ölçek Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geli tirilmi tir (Akt. Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, ve Demirel, 2008). Ölçek Karadeniz ve di erleri (2008) tarafından 12-18 ya ları arasındaki ergenler için Türkçe'ye uyarlanmı tır. Ölçek motivasyon ve ö renme stratejilerini ölçmeyi amaçlayan altı alt ölçekten olu mu tur. Mevcut çalı mada, motivasyonu ölçmek amacıyla içsel hedef düzenleme ve test anksiyetesi alt boyutları kullanılmı tır. Mevcut çalı ma için içsel hedef düzenleme alt boyutuna ili kin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .75, test anksiyetesi için .84 olarak tespit edilmi tir.

lem.

Ölçeklerin uygulanması için sınıfların seçiminde, derslerinde uygulama yapılmasına gönüllü olan ö retmenlerin sınıflarında yapılmı tır. Ö rencilere ara tırmanın amacı anlatılmı ve gönüllü olanların uygulamaya katılımı sa lanmı tır. Uygulama yakla ık 30 dakika sürmü tür. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 14.0 paket programı kullanılmı tır.

Bulgular

Bile en ve ayırdedici geçerli i. EABBDÖ ölçe inin bile en ve ayırt edici geçerli i için, ba arı yönelimi, benlik saygısı, ba arı güdüsü ve sınav kaygısı ölçekleri ile korelasyonlarına bakılmı tır. Sonuçta EBBÖ'nin performans hedef yönelimi, kaçınma hedef yönelimi ve sınav kaygısı ile olumlu yönde anlamlı ili ki kaydedilmi tir. Bununla beraber, EBBÖ ile benlik saygısı ve ba arı güdüsü arasında olumsuz yönde ili ki saptanmı tır. EBDÖ ile ö renme hedef

yönelimi arasında anlamlı ili ki saptanmamı tır. Ebeveyn ba arı baskısı ile okul notları arasında olumsuz yönde ili ki saptanmı tır. EBDÖ ile benlik saygısı, ö renme hedef yönelimi, performans hedef yönelimi, ba arı güdüsü ve okul notları ile olumlu yönde anlamlı ili ki bulunurken, sınav kaygısı ile olumsuz yönde ili ki kaydedilmi tir. Ancak, EBDÖ puanları ile kaçınma hedef yönelimi arasında anlamlı ili ki bulunmamı tır (Tablo 4).

Tablo 4. *EBBÖ ve EBDÖ ile bile en ve ayırıcı geçerlik de i kenlerinin korelasyonları, ortalama ve Standart sapmaları.*

	EBBÖ	EBDÖ	X	Std.dev.	Cronbach's Alpha
EBBÖ	1		25.05	8.712	.85
EBDÖ	-.18**	1	19.65	3.883	.73
Self esteem	-.17**	.13**	26.60	5.645	.72
Ö renme BY	-.03	.30**	23.35	4.289	.74
Performans BY	.26**	.08*	20.60	5.007	.77
Kaçınma BY	.28**	-.03	17.35	6.272	.78
Sınav Kaygısı	.22**	-.18**	19.90	9.40	.84
Motivasyon	-.21**	.32**	21.60	4.51	.75
Okul Notları	-.28	.26**	77.39	12.88	

.05* .01**

EBBÖ ve EBDÖ puanlarının cinsiyetler arasında fark olup olmadı ının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmı tır. Sonuçta, EBBÖ ölçek puan ortalamaları bakımından kızlar ($X = 23.87$) ile erkekler ($X = 26.73$) arasında anlamlı düzeyde fark kaydedilmi tir. Di er bir deyi le, erkekler kızlardan daha çok anne ve baba ba arı baskısına maruz kalmaktadırlar. Ancak EBDÖ puanları bakımından kız ve erkekler arasında anlamlı düzeyde fark saptanmamı tır. EABBDÖ elde edilen puanlara göre ortaokul ve lise ö rencileri arasında fark olup olmadı ının belirlenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, EBBÖ puanları bakımından ortaokul ö rencileri ile ($x=19.93$), lise ö rencileri arasında ($x=18.75$) anlamlı düzeyde fark bulunurken, EBDÖ için anlamlı düzeyde fark kaydedilmemi tir.

Genel Tartı ma

Mevcut çalı manın amacı ebeveyn ba arı baskısı ve deste i ölçe inin geli tirilmesidir. Bu amaçla iki farklı çalı ma yapılmı tır. Birinci çalı mada ergenlerin algılanan ebeveyn akademik ba arı baskısı ve deste ine yönelik ön çalı mada olu turulan maddelerin hem ortaokul ve hem de lise ö rencileri için faktör yapısı ve iç tutarlı ı hesaplanmı tır.

Bu amaçla, bir ölçme aracının geli tirilmesinde ve ölçe in alt ölçeklerinin belirlenmesinde açımlayıcı ve do rulayıcı faktör analizi yapılmı tır. AFA sonucu, beklenen biçimde, ba arı baskısı ve ba arı deste i olmak üzere iki faktörlü bir yapı elde edilmi tir. Daha sonra elde edilen iki faktörlü yapının uygunlu unu test etmek amacıyla DFA uygulanmı tır. Ortaokul, lise ve tüm katılımcılardan olu an gruplar için yapılan DFA sonucu yeterli miktarda uyum de erlerine sahip oldu u saptanmı tır.

Bu çalı mada, EBBÖ ile EBDÖ arasında ters yönlü bir ili ki bulunmu tur. Di er bir deyi le ba arı baskısına maruz kalanların ba arı deste i dü üktür. Bu sonuç, EBBÖ ve EBDÖ'nin farklı iki yapıyı ölçmekte oldu unu desteklemektedir. Ayrıca bu çalı mada, ölçe in güvenilirli i için Cronbach Alpha kat sayısı hesaplanmı tır. Hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı EBBÖ için yüksek düzeyde olurken, EBDÖ için kabul edilebilir düzeye ula mı tır.

İkinci çalı mada, EBBDDÖ'nin bile en ve ayırt edici geçerli i için bir dizi ölçme aracı ile korelasyonlarına bakılmı tır. Sonuçta, benlik saygısı ile EBBÖ arasında olumsuz yönde ili ki bulunmu tur. Bu sonuç, önceki bazı çalı maları desteklemektedir (Adams ve di ., 2000; Bankston ve Zhou, 2002). EBBÖ ile hem performans hedef yönelimi ve hem de kaçınma hedef yönelimi arasında olumlu yönde ili ki saptanmı tır. Ebeveyn ba arı baskısı arttı nda ergenlerin ba arı görevlerinden kaçınma davranı ları artmakta ya da ba arı performansına yönelmektedir. Yani not yönelimli olmaktadır. Bu durum anne-babayı memnun etmek içindir. Ancak ebeveyn ba arı baskısı ile ö renme hedef yönelimi arasında ili ki bulunmamı tır. Çalı mada, ba arı deste i ile ö renme ba arı yönelimi arasında ortalama düzeyde bir ili ki, performans ba arı yönelimi ile dü ük düzeyde ili ki saptanmı tır. Bu sonuçlar, önceki bazı çalı maların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Bong, 2008; Dupeyrat ve Mariné, 2005). Ebeveynlerin ba arı baskısı ve deste inde bulunmalarının hedefi çocuklarının ba arılarını daha fazla artırmaya dönüktür. Yani, ö rencinin ba arı güdüsünü artırmaktır. Ebeveynlerin ba arı baskısı ile ergenlerin ba arı güdüsü arasında olumsuz, ba arı destekleri ile olumlu yönde ili ki saptanmı tır. Bu sonuç, önceki çalı maların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Bronstein ve di ., 2005; Ethington, 1991). Ö rencilerin ba arılarını etkileyen bir di er unsur da sınav kaygısıdır. Ebeveyn ba arı baskısı ile sınav kaygısı arasında olumlu, ba arı deste i

ile olumsuz yönde ili ki saptanmı tır. Di er bir deyi le, daha fazla ba arı için yapılan baskı tersi sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Gerçekte, ebeveyn ba arı baskısı ile ba arı notları arasında olumsuz, ba arı deste i ile olumlu yönde ili ki saptanmı tır. Bu sonuç, önceki çalı maları destekler niteliktedir (Bronstein ve di ., 2005; Ma, 2003; Unger, McLeod, Brown ve Tressell, 2000).

Sonuç olarak bu çalı malar EBBDÖ ölçe inin geçerli ve güvenilir oldu unu ortaya koymu tur. Bununla beraber, çalı manın bazı sınırlılıkları vardır. Sınırlılıklardan birisi, çalı ma verilerinin yalnızca Türkiyenin bir kentinde elde edilmi olmasıdır. Dolayısı ile hali hazırda geli tirilmi olan EBBDÖ'nin farklı kentlerde ve ülkelerde kullanılması ile ölçe in genellenebilirli i artabilecektir.

Bu sınırlılı na ra men, ebeveynlerin çocuklarının e itimine yönelik baskı ve deste ini ölçebilecek bir ölçme aracının geli tirilmesi önemli bir katkıdır. EBBDÖ, literatürde anne-baba ba arı baskısı ve deste ini ölçen ölçeklerden (Campbell, 1994; Kim ve Park, 1995) farklı özellikleri içermesi bakımından da önemlidir. Bu ölçeklerden ebeveyn destek ölçe i psikolojik ve duygusal deste i içerirken, EBBDÖ do rudan ergenlerin ba arısına ili kin deste i ölçmektedir.

Ayrıca ortaokul ve lise yıllarında, hem notları yüksek tutmak hem de her yıla ait derslere ili kin temel bilgileri iyi ekilde edinmek için ödevlerin yanında ek çalı maların yapılması yönünde ebeveynler ve ö retmenler tarafından baskıya varan ısrarlar görülmektedir. Bu durum ço u zaman daha çok ba arı için yapılıyor olsa da hem ba arıyı dü üren hem de bazı psikolojik sıkıntıların ya anmasına neden olabilmektedir. Aksine ba arı için destek sa landı nda ba arının artmasına ve psikolojik deste in artmasına neden olabilmektedir. Sonuç olarak EBBDÖ, Türkiye'de ebeveynlerin ba arı baskısı ve deste inin düzeyini ve baskı ve deste in yarattı olumlu ve olumsuzluklar ile ilgili ara tırmaların yapılmasına olanak sa layacaktır.

Kaynakça

- Ablard, K. E. ve Parker, W. D. (1997). Parents' Achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651- 667.
- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketssetzis, M. ve Keating L. (2000). Psychology rule compliance and peer sociability: a study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 237-250.
- Akın, A., ve Çetin, B. (2007). Ba arı yönelimleri ölçe i: Geçerlik ve güvenirlik çalı ması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26 (7), 1-12.
- Bankston, C. L. ve Zhou, M. (2002). Being well vs. doing well: Self-esteem and school performance among immigrant and nonimmigrant racial and ethnic groups. *International Migration Review*, 36(2), 389-415.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Bronstein, P., Ginsburg, G.S. ve Herrera, I.S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575.
- Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. çinde K. A. Bollen ve J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, . (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, ara tırma deseni spss uygulamaları ve yorum?* Ankara: Pegem yayıncılık.
- Campbell, J.R. (1994). Differential socialization in mathematics achievement: Croos-national and cross-cultural perspectives. *International Journal of Educational Research*, 21(7), 685-696.
- Campbell, J. R., ve Verna, M. A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 501-519.
- Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127.
- Çuhadaroglu, F. (1986) *Adolesanlarda benlik saygısı*. (Yayınlanmamı uzmanlık tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dandy, J., ve Nettelbeck, T. (2002). A cross-cultural study of parents' academic standards and

- educational aspirations for their children. *Educational Psychology*, 22(5), 621-627.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York,
- Dupeyrat, C., ve Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.
- Ethington, C. A. (1991). A test of a model of achievement behaviors. *American Educational Research Journal*, 28(1), 155-172.
- Ergene, T., ve Yıldırım, . (2004). Depression levels of students preparing for university entrance exams. *Journal of Psychiatry and Psychopharmacology*, 12(2), 91-100.
- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
- Ginsburg, G. S., ve Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child development*, 64(5), 1461-1474.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., ve Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99-123.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 532-560.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., ve Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104-113.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Hatcher, L. (1994). A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling. Cary, NC: SAS Institute, Inc.
- Hill, N. E., ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- Jacobs, N., ve Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational studies*, 31(4), 431-448.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Jöreskog, K.G., ve Sörbom, D. (2004). *LISREL 8.71 for Windows [Computer Software]*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kapıkıran, . ve Kapıkıran, N. (2009-Ekim). *Ergenlerin algılanan anne-baba başarı baskısı ve destek ölçeğinin geliştirilmesine yönelik bir ön çalışma*. Sözel bildiri. X. Ulusal Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresinde. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kapıkıran, . ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Karadeniz, ., Büyüköztürk, ., Akgün, Ö.E., Çakmak, E.K. ve Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (mslq) for 12–18 year old children: Results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – Tojet*, 7(4), 1303-6521.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage.
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A. ve Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 60(2), 374-387.
- Kılıcı, E. (2013) Türkiye'de dershaneye giden öğrenci sayısı birçok ülkedekinden az. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/24460386.asp> adresinden erişildi.
- Kim, U. ve Park, Y. S. (2006). Indigenous psychological analysis of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents and culture. *International Journal of Psychology*, 41(4), 287-292.
- Koutsoulis, M. K., ve Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 108-127.
- Lau, Y. K. (2006). Nonresidential fathering and nonresidential mothering in a Chinese context. *The American Journal of Family Therapy*, 34(4), 373-394.
- Levpušček, M. P., ve Zupancic, M. (2008). Math achievement in early adolescence: The role

- of parental involvement, teachers' behavior, and students' motivational beliefs about math. *The Journal of Early Adolescence*. November, 5, 1-30.
- Luthar, S. S., ve Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child development*, 73(5), 1593-1610.
- Ma, X. (2003). Measuring up: Academic performance of Canadian immigrant children in reading, mathematics, and science. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 4(4), 541-576.
- Milli E itim Bakanlı ı (MEB), (2013), *Milli E itim Bakanlı ı, 2013 Faaliyet raporu*.
file:///C:/ Users/ tt/ Desktop /30032306, meb, 2013, idare faaliyet raporu.pdf.
adresinden elde edildi.
- Otsuka, S. (2006). Cultural influences on academic performance in Fiji: A case study in the Nadroga/Navosa province.
- Riley, P. J. (2003). *The relationship between parental warmth and parental pressure to achieve with adolescent depression and anxiety in china*. (Yayımlanmamı doktora tezi) University of Maryland at College Park, Maryland.
- Ryan, B. A., ve Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. çinde Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P., ve Hampton, R. L. (Eds.), *The family school connection: Theory, research, and practice*, (ss. 3-28). Sage, Thousand Oaks, CA,
- Schmitt, D. P., ve Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg self-esteem scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623-642.
- Stevenson, H. W., Lee, S. Y., Chen, C., Stigler, J. W., Hsu, C. C., Kitamura, S., ve Hatano, G. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of the society for research in child development*, 55(1/2), 1-119.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tam, V. C., ve Chan, R. M. (2009). Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *School Community Journal*, 19(2), 81-100.
- Tang, M. (2007). Psychological effects on being perceived as a "model minority" for Asian Americans. *New Waves: Educational Research and Development*, 11(3), 11-16.
- Tomiki, K. (2000). *Achievement motivation and psychological well-being in Asian American college students: The contribution of intergenerational congruence of academic expectations*. (Yayımlanmamı doktora tezi), University of California, Berkeley.
- Unger, D. G., McLeod, L. E., Brown, M. B., ve Tressell, P. A. (2000). The role of family

support in interparental conflict and adolescent academic achievement. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 191-202.

Worthington, R. L., ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.

Yıldırım, . (2006). Akademik ba arının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 30(30) 258-267.

Yıldırım, ., Gençtanırım, D., Yalçın, ., ve Baydan, Y. (2008). Sınav kaygısının yordayıcıları olarak akademik ba arı, mükemmelliyetçilik ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 34, 287-96.

Extended Summary

Parent achievement pressure is the stress created by parents for higher achievement of their children. The pressure exerted by parents for higher academic achievement may exhibit itself in variety of negations such as demanding over study, high grades or unrealistic expectations from their children, comparing with other children and underestimating their success. In reference to all these negations, it is possible to define parent achievement pressure as parents' forcing the children to reach their own achievement standards. In certain times, parents may be unconsciously exerting pressure to elevate achievement motivations of their children.

The scales are separate in that way from the two existing models in literature. The foremost objective of present research is to detect psychometric structure of Parent Academic Achievement Pressure and Support Scale (PAAPSS) developed according to above-mentioned model. In other terms, the objective is to develop a measurement tool required to measure parents' achievement pressure and support on secondary school and high school students. In the present stusy, two different studies were conducted to determine whether parent achievement pressure and support scales based on both of these models bear sufficient psychometric quality.

First study covers 536 adolescence; (N = 329) secondary school and (N = 207) high school students. Participants were composed of 6th (20.2 %), 7th (23.4 %), 8th (21.5 %), 9th (9.4 %), 10th (14.6 %), 11th (7.4 %), 12th (3.4 %) class students. Of all the participants N = 266 were females and N= 269 were males. The age of participant students varied between 11 to 18 (X = 14.09).

The participants of the two study were total 529 teenagers; (N = 282) secondary education students and (N=247) high school students. Participants were composed of 6th (14.6%), 7th (12.5 %), 8th (23.4%), 9th (12.7%), 10th (7.2%), 11th (14.2 %), 12th (15.5 %) class students.

In the present study, Rosenberg Self-Esteem Scale, Achievement Orientation Scale, and internal goal arrangement and test anxiety subscales of Motivated Strategies for Learning Questionnaire,(MSLQ) were used.

Exploratory Factor Analysis. One of the analyses employed to support the validity of a newly developed scale is factor analysis. Normal distribution of data and applicability of correlation matrix between items into factor analysis were tested via Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Barlett tests. In the analyses conducted on obtained data the value of Kaiser-Meyer Olkin was recorded as .87. Likewise it was detected that the result of the same items and Bartlett's Test were meaningful [$\chi^2 = 2009.885$ df = 105 p < .01].

Confirmatory Factor Analysis. As a result of EFA 10 parent achievement pressure and for 5 parent achievement support subscales CFA was used. CFA was conducted respectively for primary school students sampling, high school students sampling and the whole sampling data. In that way, construct validity was tested separately for each sampling group. In the first step as an outcome of CFA implemented on primary school students $X^2 = (89, N = 387) 175.92$, RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .96 ve GFI = .94 adequate concordance values were attained. In the second step, as an outcome of CFA implemented on high school students sampling, adequate fit values with PAAPS scale's structure $X^2 = (89, N = 207) 275.92$, RMSEA = .07, SRMR = .07, CFI = .92 were obtained. However, GFI = .88 failed to be a match for an adequate fit value. In the end, as a result of the CFA applied for the whole sampling with values $X^2 = (89, N = 594) 247.39$, RMSEA = .06, SRMR = .06, CFI = .95 ve GFI = .93 the structure was obtained acceptable level fit values.

Cronbach's alpha. Cronbach's alpha coefficient employed to detect internal consistency of the scale's total and subscales was detected as .84 for PAAPS and .71 for PAASS

The objective of present study was to develop parent achievement pressure and support scale. To that end, two different studies were implemented. In the first study, to develop a measurement scale and determine subscales of the scale, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were conducted. EFA was employed to test construct validity in the development process of measurement tool. As an outcome of EFA parallel to the expectations a two-factor structure was obtained as achievement pressure and achievement support. Subsequently, in order to test the applicability of this two-factor structure CFA was implemented. At the end of CFA conducted for the sampling groups consisting of primary education, high school students and all participants, it was detected that they hold adequate fit values.

Besides in this study to test the reliability of scale Cronbach's alpha coefficient was calculated. The calculated Cronbach's alpha reliability coefficients was high for PAAPS and acceptable for PAASS.