



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

AİLELERİN AKADEMİK DESTEĞİ VE GERÇEKÇİ OLMAYAN
BEKLENTİLERİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI
VE TÜKENMİŞLİKLERİ İLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

Onur BALI

MALATYA, 2021

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**AİLELERİN AKADEMİK DESTEĞİ VE GERÇEKÇİ OLMAYAN
BEKLENTİLERİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI
VE TÜKENMİŞLİKLERİ İLE İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Onur BALI

Danışman: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

MALATYA, 2021

T.C
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Onur BALI tarafından hazırlanan “AİLELERİN AKADEMİK DESTEĞİ VE GERÇEKÇİ OLMAYAN BEKLENTİLERİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE TÜKENMİŞLİKLERİ İLE İLİŞKİSİ” başlıklı bu çalışma, 13.08.2021 tarihinde yapılan savunma sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Niyazi ÖZER
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Üye: Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR
Üye: Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Üye: Doç. Dr. Abdullah ATLI

ONAY

... / ... / 2021

Doç. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

IV

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım "**Ailelerin Akademik Desteği ve Gerçekçi Olmayan Beklentilerinin Öğrencilerin Öz Yeterlik İnançları ve Tükenmişlikleri ile İlişkisi**" başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Onur BALI

ÖNSÖZ

Doktora eğitimim ve tez çalışmam süresince, araştırmamın her aşamasında bana yardımcı olup yol gösteren ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e, tez izleme toplantılarında yer alarak bu süreçte beni yönlendiren hocalarım Doç. Dr. Abdullah ATLI ve Prof. Dr. Niyazi ÖZER'e, ve doktora eğitimim süresince bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım tüm hocalarıma saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Onur BALI

ÖZET

AİLELERİN AKADEMİK DESTEĞİ VE GERÇEKÇİ OLMAYAN BEKLENTİLERİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE TÜKENMİŞLİKLERİ İLE İLİŞKİSİ

BALI, Onur

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Ağustos-2021, XVI + 151 sayfa

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin algıladığı aile akademik desteği ve gerçekçi olmayan aile akademik beklentisinin, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları ve akademik tükenmişliği ile ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler, oluşturulan bir hipotez model çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırma kapsamında, öğrencilerin algıladıkları aile akademik desteği, gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi, akademik öz yeterlik inançları ve okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığı için, araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde öğrenim gören tüm ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evren içinden seçilen 1698 ortaokul öğrencisi (922 Kız, 776 Erkek) oluşturmaktadır. Araştırma verileri; kişisel bilgi formu, Çocuk ve Ergen Akademik Destek Ölçeği (Özer, 2019), Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeği (Imasa, 2012), araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeği (Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş, 2013) kullanılarak toplanmıştır. Ölçme araçlarının geliştirme ve uyarlama süreçlerinde, ölçme araçlarının geçerliğinin test edilmesi için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinden; güvenilirliğinin test edilmesi için iç tutarlık katsayısından faydalanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde ise; betimsel istatistiklerden, korelasyon analizinden, yol analizinden ve bootstrap analizinden faydalanılmış, araştırma modelinin uyumunu değerlendirmek için model uyum iyiliği değerleri incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, aile akademik desteği ile akademik tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olmasına rağmen aile akademik desteğinin akademik tükenmişliğinin doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, bununla birlikte aile akademik desteğinin akademik öz yeterlik inancının pozitif yönde doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekçi olmayan aile akademik beklentisinin ise akademik tükenmişliğin pozitif yönde doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olduğu, akademik öz yeterlik inancının ise negatif yönde doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma modelindeki aracılık etkileri incelendiğinde, akademik öz yeterlik inancının, aile akademik desteği ile akademik tükenmişlik ilişkisinde anlamlı bir aracı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak akademik öz yeterlik inancının, gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi ve akademik tükenmişlik ilişkisinde de anlamlı bir aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle; aileler, uygulayıcılar ve araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin yaşadığı akademik tükenmişliğin azaltılması için; öğrencilerin aile akademik desteği algılarının, akademik öz yeterlik inançlarının ve ailelerinin akademik beklentilerine ulaşabileceklerine ilişkin inançlarının güçlendirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Aile Akademik Desteği, Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi, Akademik Öz Yeterlik İnancı, Akademik Tükenmişlik, Ortaokul Öğrencileri.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS' ACADEMIC SUPPORT AND UNREALISTIC EXPECTATIONS WITH STUDENTS' SELF EFFICACY BELIEFS AND BURNOUT

BALI, Onur

PhD, Inonu University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

August-2021, XVI + 151 pages

The purpose of this research is to investigate the relationship of secondary school students' perceived parental academic support and unrealistic parental academic expectations with students' academic self efficacy beliefs and academic burnout. With this purpose, the relations between the research variables were investigated according to the proposed hypothetical model.

As the purpose of the research is to examine the relationships between students' perceived parental academic support, unrealistic parental academic expectations, academic self efficacy beliefs, and academic burnout, the research was carried out in correlational model, which is one of the quantitative research methods. The population of the research consists of all secondary school students studying in Malatya in 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of 1698 secondary school students (922 girls and 776 boys) selected from this universe. Research data was collected by using personal information form, Child and Adolescent Academic Support Scale (Özer, 2019), Unrealistic Parental Expectations Scale (Imasa, 2012), Academic Self Efficacy Belief Scale developed by the researcher, and School Burnout Inventory (Seçer, Halmatov, Veyis & Ateş, 2013). In the development and adaptation processes of data collection tools, exploratory and confirmatory factor analysis techniques were used to test the validity, and internal consistency coefficient was calculated to test the reliability. In the

analysis of research data; descriptive statistics, correlation analysis, path analysis and bootstrap analysis were used, and model fit indices were examined to evaluate the model fit.

As a result of the analysis, it was concluded that although there is a significant negative correlation between parental academic support and academic burnout, it was found that parental academic support is not a significant direct predictor of academic burnout. However, it was found that parental academic support is a positive and direct predictor of academic self efficacy belief. It was concluded that unrealistic parental academic expectations was significant, positive and direct predictor of academic burnout, while it was significant, negative and direct predictor of academic self efficacy belief. When the mediation effects in the research model were examined, it was concluded that academic self efficacy belief has a significant mediating role in the relationship between parental academic support and academic burnout. In addition, it was determined that academic self efficacy belief has a significant mediating role in the relationship between unrealistic parental academic expectations and academic burnout.

Based on the research results, various suggestions were proposed for parents, practitioners and researchers. Accordingly, in order to reduce the academic burnout experienced by the students; it can be suggested to strengthen students' perceptions of family academic support, academic self efficacy beliefs, and their beliefs that they can reach their families' academic expectations.

Keywords: Parental Academic Support, Unrealistic Parental Expectations, Academic Self Efficacy Belief, Academic Burnout, Secondary School Students.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	IV
ONUR SÖZÜ	V
ÖNSÖZ	VI
ÖZET	VII
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
KISALTMALAR LİSTESİ	XVI

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.5. Araştırmanın Varsayımları	11
1.6. Tanımlar	12

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	13
2.1.1. Sosyal Destek Kavramı	13
2.1.2. Akademik Destek Kavramı	18
2.1.3. Ailenin Akademik Desteği	21
2.1.4. Beklenti Kavramı ve Gerçekçi Olmayan Beklentiler	23
2.1.5. Ailenin Akademik Beklentileri ve Gerçekçi Olmayan Aile Akademik Beklentisi	25
2.1.6. Öz Yeterlik Kavramı	30
2.1.7. Akademik Öz Yeterlik Kavramı	36

2.1.8. Tükenmişlik Kavramı	40
2.1.9. Akademik Tükenmişlik Kavramı	45
2.2. İlgili Araştırmalar	49
2.2.1. Sosyal ve Akademik Desteğe İlişkin İlgili Araştırmalar	49
2.2.2. Gerçekçi Olmayan Akademik Beklentilere İlişkin İlgili Araştırmalar	54
2.2.3. Öz Yeterlik İnancına İlişkin İlgili Araştırmalar	58
2.2.4. Tükenmişliğe İlişkin İlgili Araştırmalar	62

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	66
3.2. Evren ve Örneklem	67
3.3. Veri Toplama Araçları	69
3.3.1. Çocuk ve Ergen Akademik Destek Ölçeği	69
3.3.2. Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeği	71
3.3.3. Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	77
3.3.4. Okul Tükenmişlik Ölçeği	84
3.4. Verilerin Analizi	85

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgular	90
4.2. Araştırma Modeline İlişkin Bulgular	91
4.3. Araştırma Modelindeki Aracılık Etkilerine İlişkin Bulgular	96

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma	100
5.1.1. Betimsel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	100
5.1.2. Araştırma Hipotezlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	103
5.2. Öneriler	111

5.2.1. Aileler için Öneriler	111
5.2.2. Uygulayıcılar için Öneriler	112
5.3.3. Araştırmacılar için Öneriler	113
KAYNAKÇA	115
EKLER	144
Ek 1. Veri Toplama Aracı	145
Ek 2. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu Onayı	148
Ek 3. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni	149



TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Araştırma Evren ve Örneklemine İlişkin Bilgiler	68
Tablo 2. Açıklayıcı Faktör Analizinin Katılımcılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	72
Tablo 3. Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeğine İlişkin Birinci Faktör Analizi Sonuçları	73
Tablo 4. Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeğine İlişkin İkinci Faktör Analizi Sonuçları	74
Tablo 5. Doğrulayıcı Faktör Analizinin Katılımcılarına İlişkin Betimsel İstatistikler	75
Tablo 6. Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri	76
Tablo 7. Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeğine İlişkin Birinci Faktör Analizi	80
Tablo 8. Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeğine İlişkin Nihai Faktör Analizi	81
Tablo 9. Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri	83
Tablo 10. Verilerin Normalliğine İlişkin İncelenen Değerler	86
Tablo 11. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Tablosu, VIF ve Tolerans Değerleri	87
Tablo 12. Ölçeklerden Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Ortalama Puanlar	88
Tablo 13. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	90
Tablo 14. Hipotez Modeldeki Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	91
Tablo 15. Hipotez Modele İlişkin Tahmin Sonuçları	93
Tablo 16. Modifiye Modele İlişkin Tahmin Sonuçları	94
Tablo 17. Modifiye Modele İlişkin Uyum İyiliği Değerleri	95
Tablo 18. Modifiye Modele İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları	96
Tablo 19. Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri	97
Tablo 20. Araştırmanın Tüm Hipotezlerine İlişkin Bulgular	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Hipotez Model	9
Şekil 2. Sosyal Desteğin Stresli Durumlar Karşısındaki Etkisi	15
Şekil 3. Tardy'nin Sosyal Destek Modeli	16
Şekil 4. Geçmiş Performanslar ve Aile Beklentileri İlişkisindeki Değişkenler	26
Şekil 5. Araştırmanın Hipotez Modeli	67
Şekil 6. Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeğine İlişkin Scree Plot Grafiği	73
Şekil 7. Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeğine İlişkin Yol Diyagramı	76
Şekil 8. Akademik Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Scree Plot Grafiği	80
Şekil 9. Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeğine İlişkin Yol Diyagramı	83
Şekil 10. Hipotez Modele İlişkin Yol Diyagramı	91
Şekil 11. Hipotez Model, Standardize Edilmiş Yol Katsayıları ve Determinasyon Katsayıları	92
Şekil 12. Modifiye Model, Standardize Edilmiş Yol Katsayıları ve Determinasyon Katsayıları	94

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK: Yükseköğretim Kurulu
ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı
TDK: Türk Dil Kurumu
AAD: Aile Akademik Desteği
GOAAB: Gerçekçi Olmayan Aile Akademik Beklentisi
AÖYİ: Akademik Öz Yeterlik İnancı
AT: Akademik Tükenmişlik



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim kavramının, formal ve informal boyutları birlikte düşünüldüğünde insanlık tarihi kadar eski olduğu savunulabilir. Tarihsel süreç içinde eğitime ilişkin farklı yaklaşım ve uygulamalar benimsenmiş olsa da, eğitim genel olarak bireyin düşünce, tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getiren bir süreç olarak ifade edilebilir. Eğitim kavramı ve eğitim süreci farklı yaklaşımlarla ele alındığında, insanı kültürel hayata hazırlayan sosyal bir süreç; insanı terbiye etme sanatı veya bireyin değer, yetenek ve bilgi açısından gelişiminin sağlanması süreci gibi farklı şekillerde açıklanabilmektedir (Canatan, 2018; Gutek, 2014). Günümüzde ise eğitim kavramına yönelik yaygın olarak kabul görmüş tanımlar, eğitimin formal yönünü daha fazla vurgulamaktadır. Örneğin Ertürk (1973) eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme oluşturma süreci” olarak tanımlamıştır (Akt. Demirel ve Kaya, 2008; 6). Buna göre eğitim süreçlerinin sonunda amaçlanan, süreç öncesinde belirlenmiş olan istedik çıktılara ulaşmaktır. Günümüzde farklı eğitim sistemlerinde, eğitim süreci sonunda ulaşılmak istenen amaçlar, eğitimden sorumlu merkezi veya yerel yönetimler tarafından verilmekte, eğitim süreçleri bu amaçlar doğrultusunda planlanmakta ve uygulanmaktadır.

Merkezden yönetim ilkelerinin benimsendiği Türkiye eğitim sisteminde, eğitim süreçlerine ilişkin karar, düzenleme ve kontrol süreçleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na (1973) göre Türkiye eğitim sistemi; örgün ve yaygın eğitim olmak

üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bu planlamada örgün eğitim; isteğe bağlı okul öncesi dönemi, 4 yıllık zorunlu ilkokul, 4 yıllık zorunlu ortaokul, 4 yıllık zorunlu lise ve isteğe bağlı yükseköğretim eğitimini kapsarken, yaygın eğitim ise örgün eğitim ile birlikte veya haricinde sağlanan eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu planlama çerçevesinde yükseköğretime ilişkin faaliyetlerin düzenlenmesinden ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) sorumludur (Yükseköğretim Kanunu, 1981).

2020 yılı verilerine göre Türkiye’de 26 milyondan fazla öğrenci eğitim sisteminin bir kademesinde aktif olarak bulunmaktadır. MEB (2020a) verilerine göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde toplam yaklaşık 18 milyon öğrenci, YÖK (2020) verilerine göre ise yükseköğretim kademesinde yaklaşık 8 milyon öğrenci eğitim sisteminin içinde yer almaktadır. Mevcut sistemdeki öğrenci sayısının fazla olması ve her düzeydeki okullar arasındaki kalite farklılıkları, kademeler arasındaki geçişlerde merkezi sınavlar yapılmasını gerekli kılmaktadır. MEB (2020b) verilerine göre, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, ilköğretimden ortaöğretime geçişte yaklaşık bir buçuk milyon 8. sınıf öğrencisi; Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) (2020) verilerine göre ise ortaöğretimden yükseköğretime geçişte yaklaşık iki buçuk milyon 12. sınıf öğrencisi ve lise mezunu, düzenlenen merkezi sistem sınavlarına katılmıştır. Söz konusu bu şartlar ve uygulamalar, eğitim sistemini yarışmacı bir yapıya dönüştürmekte ve öğrenciler eğitim hayatları boyunca bu yarışmacı sistemin içinde ilerlemektedirler.

Bu yarışmacı sistem içerisinde iyi bir ortaöğretim ve yükseköğretim eğitimi almanın yolu ise sınavlarda başarılı sonuçlar almaktan geçmektedir. Bu durum çoğu zaman sınav başarısının öğrenciler, aileler ve kimi zaman öğretmenler tarafından, eğitim sürecinden daha önemli ve öncelikli olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Böylece, normal şartlar altında eğitim sürecinin bir çıktısı olması gereken akademik başarı, daha nitelikli eğitime ulaşmanın bir ön koşulu haline gelmekte, süreçte eğitim kurumlarına yerleşmede bir araç olması gereken sınavlar ise, eğitim sisteminin paydaşları tarafından en önemli amaç olarak algılanmaktadır. Bu süreçte aileler ve öğrenciler, yarışmacı bir eğitim sistemin içinde yer almalarının da bilinciyle, sınavlarda başarılı olma hedefi doğrultusunda önemli miktarda zaman, emek ve kaynaklar harcamaktadırlar. Bu süreç boyunca öğrencilerin, kendilerine verilen sorumlulukları çoğu zaman birer makineymişçesine ve bilinçsizce yerine getirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Girdikleri bu yol içerisinde öğrenciler, devamlı olarak ailelerinin, öğretmenlerinin ve toplumun beklentileri doğrultusunda ilerlemektedirler. Bu yolun sonunda aileyi,

öğretmenleri ve toplumu memnun edecek olan ve ulaşılması istenen nokta ise akademik başarıdır. Günümüzde akademik başarı, eğitsel kazanımların bir ölçütü veya sonucu olmaktan çıkmış, öğrencilere daha iyi okulların, daha prestijli bölümlerin, daha kazançlı mesleklerin ve daha iyi bir yaşamın kapılarını açan bir anahtar halini almıştır. Sınavlara ve sürece atfedilen bu önem ile birlikte, eğitim sistemi içerisinde ilerleyen öğrencilerin hissettiği baskı artmakta ve öğrenciler çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Yapılan araştırmalarda eğitim hayatları boyunca öğrencilerin; stres, korku, depresyon, tükenmişlik, kaygı, yabancılaşma, düşük akademik başarı gibi olumsuzluklar yaşadığı tespit edilmiştir (Aoki, 2019; Atik, 2016; Başlantı ve McCoach, 2010; Yazıcı, 2019; Zeytin, 2015; Zhan, 2006; Zhang, Gan ve Cham, 2007). Yaşanılan bu olumsuz durumlar, öğrencilerin hem okuldaki akademik yaşantılarını hem sosyal yaşantılarını hem de sağlıklarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğrencilerin eğitimleri süresince karşılaşılabileceği olumsuz durumlardan biri olan tükenmişlik genel anlamıyla bir çaba göstermeme durumudur (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021). Maslach ve Jackson (1981, 1984) tükenmişliği; çalışanlarda duygusal olarak baskı altında hissetme ve stresin bir sonucu olarak, duygusal bitkinlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması şeklinde ortaya çıkan bir sendrom olarak açıklamıştır. Bununla birlikte tükenmişlik sadece çalışanlarda değil, farklı sebeplerden kaynaklı olarak öğrencilerde de görülebilmektedir (Yang ve Farn, 2005). Fakat öğrenci tükenmişliğine ilişkin çalışmalarda bu kavram, akademik tükenmişlik veya okul tükenmişliği olarak ifade edilebilmektedir (Atik, 2016; Kim, Yoon ve Jung, 2016; Özhan, 2019; Rahmati, 2015).

Akademik tükenmişlik yaşayan öğrencilerde; okula ve derslere karşı ilgisizlik, motivasyon düşüklüğü, düşük öz yeterlik algısı, okula ve çevresindekilere karşı umursamaz tavırlar, fiziksel ve duygusal bitkinlik gibi olumsuz durumların gözlenebileceği; yaşanan tükenmişlik sonucunda ise öğrencilerin akademik başarılarının düşebileceği, devamsızlık yapmaya daha yatkın olabilecekleri ve sağlıklarının olumsuz etkilenebileceği bilinmektedir. (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Balkıs, 2013; Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe ve Salmela-Aro, 2017; Jennings, 2009; Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi, 2009; Zhang vd., 2007). Bu sebeple öğrencilerde akademik tükenmişliğe sebep olan etkenlerin belirlenmesi ve giderilmesi, öğrencilerin eğitim sürecinin sağlıklı şekilde devam etmesi açısından önemlidir. Öğrencilerdeki akademik tükenmişliğin kaynaklarından biri ise, öğrencinin beklentileri ile yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluktur (Kutsal ve Bilge, 2012). Öğrencinin akademik

görevlerine ve akademik performansına ilişkin beklentiye sahip en önemli ve en yakın kişiler ise öğrencinin ailesidir.

Aileler, çocuklarının eğitim hayatlarının şekillenmesinde önemli yer tutarlar. Anne babaların eğitsel beklentileri hem kendilerinin hem de çocuklarının karar ve davranışlarını etkiler. Günümüzde, ailelerin çocuklarına yönelik en önemli eğitsel beklentileri sınavlarda iyi notlar alması ve yüksek akademik başarısıdır. Ailelerin bu beklentisinin arkasında ise, öğrencinin akademik başarısının onu daha iyi okullara, daha iyi bir mesleğe ve daha iyi bir hayata götüreceği düşüncesi yatmaktadır. Genel olarak aile beklentisi öğrencinin akademik başarısında önemli role sahiptir (Yamamoto ve Holloway, 2010). Alanyazındaki bazı çalışmalarda aile beklentisinin, öğrenci başarısını yordayan aile düzeyindeki değişkenler arasında en önemlisi olduğu ifade edilmektedir (Hoge, Smit ve Crist, 1997; Jeynes, 2005, 2007.). Bu çalışmalarda öğrenci başarısının yordanmasında ailenin başarı beklentisi değişkeninin; ailenin öğrencinin derslerine olan ilgisi, ailenin okul etkinliklerine katılımı, ebeveynlik stili ve aile ile çocuk iletişimi gibi değişkenlerden daha önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (Hoge vd., 1997; Jeynes, 2005, 2007.).

Yapılan çalışmalar doğrultusunda aile beklentilerinin öğrenci davranışları ve başarısında etkili olduğu bilinmekle beraber, bu etkinin kimi zaman olumlu, kimin zaman da olumsuz yönde gerçekleştiği söylenebilir. Fan ve Chen (2001) ve Spera (2006) tarafından yapılan çalışmalarda, ailenin akademik beklentisinin öğrenci başarısıyla pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Davis-Kean (2005) de, aile beklentisinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ve çocuklarının eğitim hayatlarında ulaşacakları noktaya ilişkin daha yüksek beklentiye sahip ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte aile beklentisi ve öğrenci başarısı ilişkisinde, beklentilerin başarının sadece yordayıcısı olmadığını, öğrenci başarısının da zamanla aile beklentilerini etkileyebileceğini göz önünde bulundurmak gerekir (Briley, Harden ve Tucker-Drob, 2014). Beklentilerin olumsuz sonuçları incelendiğinde ise; ailenin akademik beklentisi, bir konuyu anlama ve öğrenmek yerine sadece yüksek performansa odaklandığında, öğrencide mükemmeliyetçilik, hata yapmaktan korkma ve performans kaygısı gibi olumsuz sonuçlar görülebilmektedir (Ablard ve Parker, 1997). Zeytin (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, ailenin akademik performansa yönelik yüksek beklentileri çocukluk ve ergenlik dönemindeki stresin temel kaynaklarından biri olarak ifade edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda ailenin akademik beklentilerinin öğrenci üzerindeki etkilerinin, olumlu veya olumsuz olabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte ailenin öğrencinin gerçekleştiremeyeceği kadar yüksek akademik beklentisinin, alanyazında sadece olumsuz sonuçlarla ilişkilendirildiği söylenebilir. Murayama, Pekrun, Suzuki ve Lichtenfeld (2016), tarafından yapılan çalışmada, öğrenci performansına yönelik gerçekçi olmayan yüksek beklentinin, öğrencinin matematik dersindeki akademik başarısı ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Hao ve Bonstead-Bruns (1998) da, aile ve öğrencinin akademik beklentileri örtüştüğünde öğrencinin akademik performansının iyileştiğini, aile ve öğrencinin beklentileri farklılaştığında ise öğrencinin performansının kötüleştiğini ifade etmiştir. Ailenin akademik başarıya yönelik baskısı ve aşırı beklentisinin öğrencide akademik stres ve performans kaygısına sebep olduğu da bilinmektedir (Burnett ve Fanshawe, 1997; Lapointe, Legault ve Batiste, 2005). Anand'a (2013) göre ise; ebeveynlerin çocuklarından beklediği akademik performans hakkındaki endişelerinden söz etmeleri ve çocukların okul başarılarını ailelerin beklenti düzeyine çıkarma çabaları çocuklarda korku oluşturmaktadır (Akt. Zeytin, 2015). Ayrıca ailesinin akademik beklentilerine ulaşmaya çabalayarak yaşamının, öğrencideki kaygı ve depresyon ile ilişkili olduğu da ifade edilmektedir (Wang ve Heppner, 2002). Zhang vd. (2007) ise, aile yüksek ve mükemmeliyetçi beklentilerinin öğrenciler için olumsuz nitelikte olabileceğini ve öğrencinin akademik tükenmişliği ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bahsedilen bu olumsuz durumların temelinde, aile beklentilerinin ulaşılabilir olarak değerlendirilmesi ve öğrencinin bu beklentileri karşılayamayacağına inanması yatmaktadır.

Ailenin gerçekdışı beklentilerinin yanı sıra, öğrencinin tükenmişliğinde etkili olan diğer bir faktör ise öğrencinin sosyal çevresinden aldığı destektir (Kim, Jee, Lee, An ve Lee, 2017). Sosyal destek, sıkıntılı bir durumdaki kişiye, aile üyeleri, arkadaşları, iş arkadaşları, akrabaları veya komşuları tarafından sağlanan yardım ve destek olarak açıklanabilir (Thoits, 1986). Sosyal desteğin, bireyi olumsuz ve stresli yaşantıların etkilerinden koruyan ve stresin birey üzerindeki etkilerini azaltan bir işlevi bulunmaktadır (Doğru, 2018; Semerci, 2016). Sosyal destek, farklı kaynaklardan farklı durumlara yönelik olarak alınabilir. Bu kapsamda öğrencilerin çevresinden, okul ve dersleri ile ilgili aldığı destek akademik destek kapsamında değerlendirilebilir.

Akademik destek, farklı kaynakların (aile, öğretmenler ve arkadaşlar) öğrenci başarısını iyileştiren destekleri olarak ifade edilebilir (Chen, 2005). Thomson (2008)'a

göre akademik destek; hem dersler ve derslerle ilgili işlere yönelik doğrudan yardımları, hem de akademik konulara yönelik sağlanan duygusal desteği kapsamaktadır. Kavrama ilişkin yapılan tanımlara göre, öğrenciye sağlanan akademik desteğin hedefinde, öğrencinin akademik başarısı ve eğitsel hedefleri bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda da öğrencilerin algıladıkları akademik desteğin, öğrenci başarısı ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu görülmektedir (Chen, 2004; Nowakowska, 2014; Plunkett ve Bámaca-Gómez, 2003; Rosenfeld, Richman ve Bowen, 2000).

Ailenin öğrenciye sağladığı akademik desteğin etkileri incelendiğinde ise; öğrencinin okula yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediği, akademik motivasyonunu arttırdığı, akademik başarısına olumlu katkı sağladığı ve okul terki ihtimalini azalttığı belirtilmektedir (Chen, 2004; Muller, 1998; Plunkett, Henry, Houlberg, Sands ve Abarca-Mortensen, 2008; Teachman, Paasch ve Carver, 1996). Buna ek olarak ailenin akademik desteğinin öğrencilerin akademik motivasyonuna olan katkısının, öğrencilerin diğer destek kaynaklarından (öğretmen ve arkadaş) daha fazla olduğu da ifade edilmektedir (Plunkett vd., 2008). Aile desteğinin öğrencinin tükenmişliği ile ilişkisi incelendiğinde ise, alanyazında ailenin akademik desteği ve öğrencinin akademik tükenmişliğini doğrudan inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte genel anlamda aile desteğinin, öğrencinin akademik tükenmişliği ile ilişkili olduğu ve tükenmişliği azaltan etkenlerden biri olduğu bilinmektedir (Kim vd., 2017; Kutsal ve Bilge, 2012; Okkasov, 2018; Olwage ve Mostert, 2014; Rae, 2014). Bu bağlamda öğrencinin ailesinden alacağı desteğin, öğrencinin yaşayabileceği tükenmişliği azaltabilmesi ve öğrencinin eğitim hayatını olumlu yönde etkilemesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Alanyazında öğrencilerin akademik tükenmişliği ile ilişkili olduğu ifade edilen diğer bir kavram ise öz yeterlik inancıdır (Charkhabi, Abarghuei ve Hayati, 2013; Lee ve Jeon, 2015; Rahmati, 2015; Sarıçam, 2015; Yu, Chae ve Chang, 2016). Algılanan öz yeterlik, bireyin karşılaşılabileceği olası durumların üstesinden gelmek için gereken davranışları ne kadar iyi sergileyebileceğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1982). Bu tanım doğrultusunda öz yeterliğin, bireyin gerçekte göstereceği performansın değil, bu performansı gösterebileceğine ilişkin bireyin inancının bir ifadesi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öz yeterlik inancının; alan, bağlam veya görev bağımlı bir değişken olduğu düşünülebilir zira bireylerin başarılı olacağına dair inancının her alanda veya her konuda aynı düzeyde olması beklenmez (Bandura, 1997). Bu noktadan hareketle öz yeterlik

inancı, öğrenciler için okul ve akademik görevler bağlamında akademik öz yeterlik olarak ele alınabilir.

Akademik öz yeterlik; öğrencilerin, akademik görevleri tamamlamaya veya akademik faaliyetleri başarmaya yönelik güven yargıdır (Pajeras ve Graham, 1999). Dolayısıyla akademik öz yeterlik inancı, öğrencinin kendisinden beklenen akademik bir görevi başarıp başaramayacağına ilişkin inancını yansıtır. Her ne kadar öğrencinin bir görevi doğru şekilde yapabileceğine yönelik inancı, görevi gerçekten yerine getirebileceğini garanti etmese de öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin daha motive oldukları, hedeflere ulaşma doğrultusunda daha fazla çaba gösterdikleri, zorluklar karşısında daha azimli oldukları ve başarısızlık durumunda daha dirençli oldukları söylenebilir (Bandura, 1993). Öz yeterlik inancı düşük öğrencilerin ise, zorluklarla karşılaştığında veya başarısız olduğunda gösterdiği çabayı azalttığı ve daha çabuk pes ettiği bilinmektedir (Bandura, 1993).

Öğrencilerin akademik öz yeterlik inancının, akademik tükenmişlik ile ilişkisi incelendiğinde, öz yeterlik inancının tükenmişliği etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda akademik öz yeterlik inancı yüksek öğrencilerin, daha düşük düzeyde akademik tükenmişlik yaşadığı ifade edilmektedir (Çapulcuoğlu, 2012; Sert Özkan, 2019; Yu vd., 2016). Liu (2010) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin yaşadıkları stres ne düzeyde olursa olsun, akademik öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin, daha düşük düzeyde stres kaynaklı akademik tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna göre akademik öz yeterlik inancının, tükenmişliğin önemli sebeplerinden biri olan stresin etkisini azaltıcı nitelikte bir rol oynadığı da söylenebilir.

Öz yeterlik inancının akademik beklentiler ve sosyal destek ile ilişkisi incelendiğinde ise, bu iki kavramın da öz yeterlik inancı üzerinde etkileri olduğundan söz edilebilir. Öğrenciler bağlamında düşünüldüğünde, ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin öğrenci üzerinde baskı ve stres yarattığı bilinmektedir. Bandura (1991)'ya göre, bireylerin öz yeterlik inancı, çevrenin zorlayıcı beklentileri ile başa çıkarken bireyin yaşayacağı stres düzeyini etkilemektedir. Bu doğrultuda öğrencinin öz yeterlik inancının, ailenin yüksek beklentilerine ulaşma sürecinde öğrencinin yaşayacağı stres ve stres kaynaklı sorunlardan biri olan tükenmişlik ile ilişkili olduğu söylenebilir. Lv vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, annenin akademik beklentilerinin öğrencinin kendisine ilişkin akademik beklentilerinden daha yüksek olduğu durumlarda, öğrencinin akademik öz yeterlik inancının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, ailenin

gerçekçi olmayan beklentilerinin, öğrencinin akademik öz yeterlik inancına zarar vereceği söylenebilir.

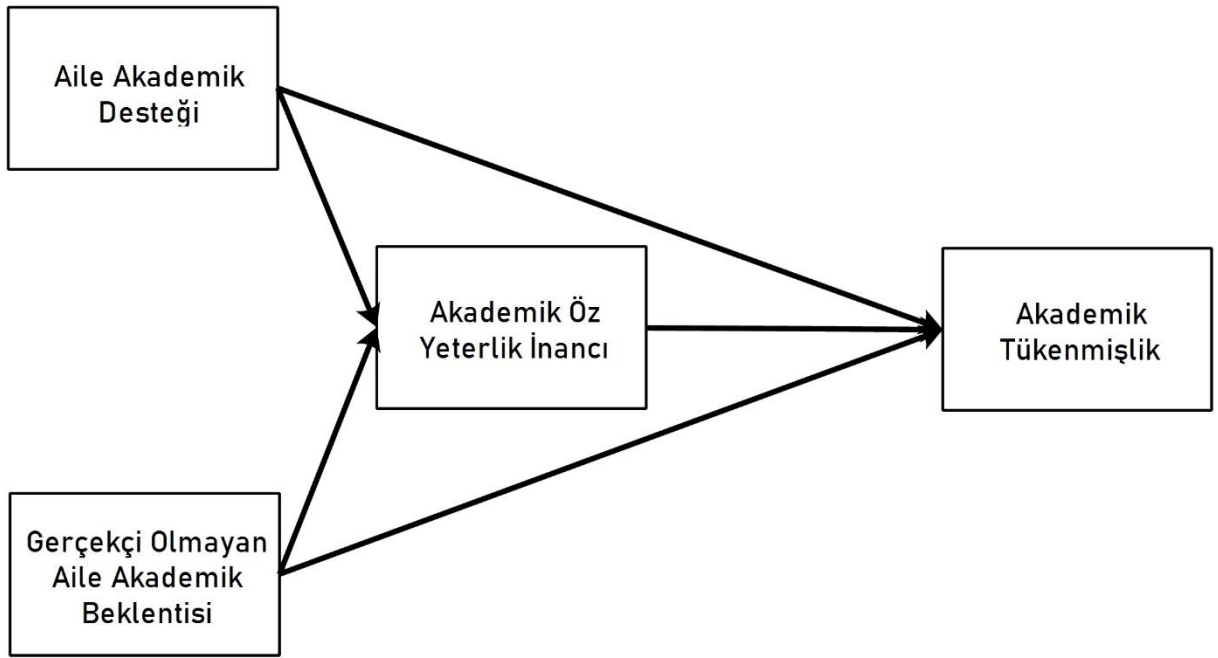
Bireyin öz yeterlik inancının gelişmesine katkı sağlayan kaynaklardan biri sözel iknadır (Bandura, 1977). Sözel ikna, bireyin belirli bir görevi başarabileceğine ilişkin çevresinden aldığı destekleyici ve cesaretlendirici ifadeleri içerir (Arslan, 2012; Pajeras, 2003). Çevrenin sunduğu sözel ikna, destekleyici ve cesaretlendirici olduğunda bireyin öz yeterliğine katkı sağlar (Marakas, Yi ve Johnson, 1998). Alanyazında yapılan çalışmalarda, sosyal destek, öz yeterliğin doğrudan kaynaklarından ve yordayıcılarından biri olarak ifade edilmektedir (Schunk, 1995; Yang ve Farn, 2005). Bu bağlamda öğrencinin ailesinden alacağı akademik desteğin, öğrencinin akademik öz yeterlik inancına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca Yang ve Farn (2005) tarafından yapılan çalışmada sosyal desteğin; öğrencilerin öz yeterlik ve akademik tükenmişlik algılarının yordayıcısı olduğu, aynı zamanda öğrencilerin sosyal destek ve öz yeterlik algısının birlikte öğrencilerin akademik tükenmişliklerinin yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda, kavramlara ilişkin tartışılan mevcut ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda; ailenin gerçekçi olmayan beklentilerinin ve akademik desteğinin, öğrencinin tükenmişliği ile olan ilişkisinde, öğrencinin akademik öz yeterlik inancının da göz önünde bulundurulması gereken bir değişken olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Paylaşılan bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin algıladığı aile akademik desteği ve gerçekçi olmayan aile akademik beklentisinin, öğrencilerin akademik tükenmişliği ve akademik öz yeterlik inançları ile ilişkisini incelemektir.

Bu amaçla çalışmada ortaokul öğrencilerinin algıladıkları aile akademik desteği ve gerçekçi olmayan aile akademik beklentisinin, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları ve akademik tükenmişlikleri ile olan ilişkisini incelemek amacıyla bir hipotez model oluşturulmuştur. Oluşturulan hipotez model Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Hipotez model.

Şekil 1’de, araştırmanın hipotez modeli ve değişkenler arasındaki ilişkiler gösterilmiştir. Oluşturulan model kapsamında test edilecek hipotezler sırasıyla aşağıda sunulmuştur:

Hipotez 1: Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği algıları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Hipotez 2: Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi algıları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Hipotez 3: Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği algıları, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Hipotez 4: Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi algıları, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Hipotez 5: Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik inançları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Hipotez 6: Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği algıları ile akademik tükenmişlik algıları arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişkide, akademik öz yeterlik inancının aracılık rolü vardır.

Hipotez 7: Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi algıları ile akademik tükenmişlik algıları arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkide, akademik öz yeterlik inancının aracılık rolü vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin davranışları, kendi düşünce ve yaşantılarının yanı sıra sosyal çevreleri ile olan etkileşimlerinin bir ürünüdür. Öğrencilerin en yakınında olan ailenin beklentileri ve davranışları, öğrencilerin düşünce ve davranışlarını şekillendirmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin eğitim hayatları boyunca karşılaşılabileceği olumlu ve olumsuz durumlarda, aile faktörünün göz önünde bulundurulması ve rolünün incelenmesi, mevcut durumu daha iyi anlamlandırma açısından önem taşımaktadır.

Ailenin beklentileri açısından bakıldığında, ailenin öğrenciden yüksek düzeyde akademik beklentilerinin olmasının ağırlıklı olarak öğrenci açısından olumlu sonuçlar doğurduğu ve az sayıda olumsuz çıktılarının olduğu ifade edilmektedir (Ablard ve Parker, 1997; Davis-Kean, 2005; Fan ve Chen, 2001; Hao ve Bonstead-Bruns, 1998; Spera, 2006; Yamamoto ve Holloway, 2010). Bununla birlikte özellikle Türkiye’deki mevcut yarışmacı eğitim sistemi ile ailelerin öğrencilere yönelik akademik beklentileri gün geçtikçe artmaktadır. Fakat mevcut bu durum ve bilgilere rağmen alanyazında ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir (Burnett ve Fanshawe, 1997; Lapointe vd., 2005; Murayama vd., 2016). Bu bağlamda ailenin öğrencinin ulaşamayacağı kadar yüksek ve gerçekçi olmayan beklentilerin, öğrenci üzerinde baskı yaratacağı ve öğrencinin yaşadığı akademik tükenmişlik ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin ve olası sonuçlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında sosyal destek, bireyi olumsuz yaşantıların ve stresin etkisinden koruyan bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Doğru, 2018; Semerci, 2016). Bu bağlamda ailenin öğrenciye yönelik akademik desteğinin, öğrencinin eğitim sürecinde karşılaşılabileceği olumsuz durumları azaltıcı nitelikte rol oynaması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin karşılaşılabileceği önemli bir sorun olan akademik tükenmişliğin

incelenmesi sürecinde, ailenin akademik desteğinin rolünün göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır.

Öğrencinin öz yeterlik inancının yüksek olmasının, öğrencinin yaşadığı tükenmişliği azaltan bir etken olduğu bilinmektedir (Çapulcuoğlu, 2012; Sert Özkan, 2019; Şenel, 2013; Yu vd., 2016). Bununla birlikte öğrencilerin akademik tükenmişliğini inceleyen çalışmalar arasında, öğrencinin ailesinden aldığı akademik desteğin, ailesinin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin ve öğrencinin akademik öz yeterlik inancının rolünü birlikte inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu sebeple yapılan bu çalışmanın öğrencinin akademik öz yeterlik inancı ve akademik tükenmişliği ilişkisinde, ailenin rolünü ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bunlara ek olarak araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların, eğitim politikalarının şekillenmesi ve öğrenci hizmetlerinin yönetilmesi süreçlerinde eğitim ve okul yöneticileri için önem taşıdığı, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin uygulanması ve geliştirilmesi süreçlerinde ise rehber öğretmenler için önem taşıdığı düşünülmektedir.

Ayrıca, araştırma kapsamında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçlarının alanyazına kazandırılmasının ve konuya ilgi duyan eğitmen ve araştırmacıların kullanımına sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, Malatya ilinde yer alan ortaokullarda, 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve araştırma örnekleminde yer alan ortaokul öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın verileri, araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin araştırmanın veri toplama aracında bulunan sorulara verdiği cevaplarla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğrencilerin, ailelerinin kendilerine yönelik düşünce, davranış ve beklentilerine ilişkin görüş ve gözlemleri olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırmada yer alan öğrencilerin, kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara gerçek düşüncelerini yansıtan cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Aile Akademik Desteği: Öğrencilerin akademik görev ve sorumlulukları ile geleceğe yönelik eğitsel hedefleri doğrultusunda, ebeveynler tarafından sağlanan destekleyici, motive edici ve yönlendirici tüm yardımlardır.

Gerçekçi Olmayan Aile Akademik Beklentisi: Öğrencilerin eğitim hayatlarına yönelik olarak, öğrencinin yetenek ve potansiyelinin üzerinde olan ve öğrenci tarafından ulaşılamayacak derecede yüksek olarak algılanan ebeveyn beklentileridir.

Akademik Öz Yeterlik İnancı: Öğrencinin eğitsel bir etkinliği veya görevi gerçekleştirme konusunda kendi potansiyeline yönelik olarak sahip olduğu kişisel yargılardır.

Akademik Tükenmişlik: Okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının aşırı taleplerinin, öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratması ya da bitkin düşürmesidir (Aypay ve Eryılmaz, 2011: 28).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle araştırmanın konusunu oluşturan aile akademik desteği, ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentisi, akademik öz yeterlik inancı ve akademik tükenmişliğe ilişkin kuramsal çerçeve analiz edilmiştir. Ardından bu konulara ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalar; amaç, yöntem ve önemli görülen bazı bulguları çerçevesinde sunulmuştur.

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Sosyal Destek Kavramı

Sosyal destek kavramı, özellikle sağlık bilimleri, psikoloji ve eğitim bilimleri alanında son yıllarda sıklıkla araştırılan bir kavramdır. Sosyal destek, genel anlamda “bireye çevresindeki insanlar tarafından yapılan yardım olarak” ifade edilebilir (Yılmaz, Coşkun ve Karaca, 2008). Bununla birlikte sosyal destek kavramına ilişkin alanyazın incelendiğinde, sosyal desteğin tanımı veya kapsamına ilişkin bir görüş birliği olmadığı ve sosyal desteğin farklı açılardan ele alındığı görülmektedir.

Thoits (1986) sosyal desteği, sıkıntılı bir durumdaki kişiye, aile üyeleri, arkadaşları, iş arkadaşları, akrabaları veya komşuları tarafından sağlanan yardım ve destek olarak açıklamıştır. Cobb (1976) ise sosyal desteği, sıraladığı üç tür bilgiden en az birinin kapsamına giren bilgiler bütünü olarak tanımlamıştır. Cobb’a (1976) göre sosyal destek; bireyin kendisine değer verildiği ve sevildiğine ilişkin bilgiler, bireyin kendisine saygı duyulduğu ve önemsendiğine ilişkin bilgiler ve bireyin bir iletişim ağına ait olduğuna ve diğer bireylerle karşılıklı sorumlulukları olduğuna ilişkin bilgiler olarak açıklamıştır. Shumaker ve Brownell (1984) ise sosyal desteği, destek sağlayan ve destek

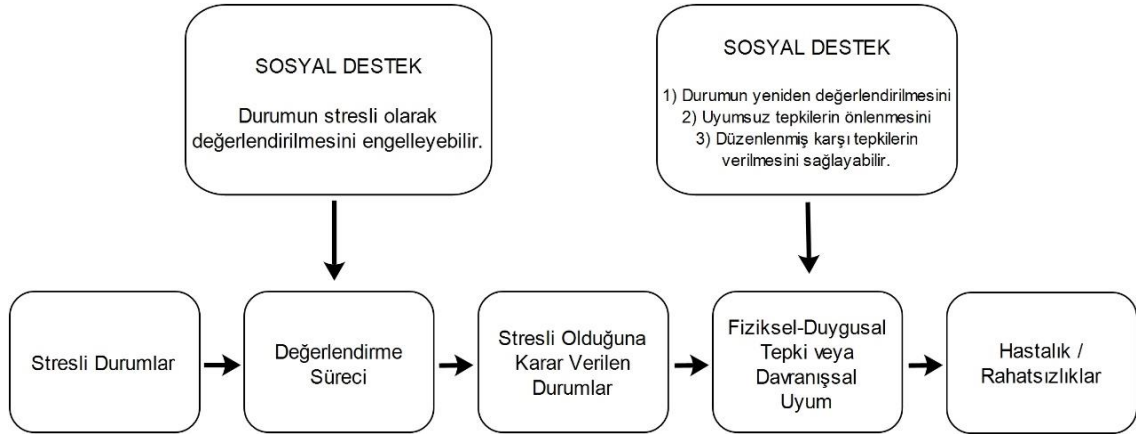
alan olmak üzere en az iki kişi arasındaki, destek alan kişinin refahını arttırmayı amaçlayan bir kaynak değişimi olarak tanımlamıştır. Sarason, Levine, Basham ve Sarason'a (1983) göre sosyal desteğin iki unsuru bulunmaktadır. Bunlar; bireyin ihtiyaç anında başvurabileceği, çevresindeki yeterli sayıda kişinin varlığına ilişkin algısı ve bireyin mevcut bu destekten duyduğu memnuniyet düzeyidir.

Sosyal destek kavramına ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, sosyal desteğin; bireyin çevresindekilerden aldığı yardım, bireyin çevresine ilişkin algıladığı bilgiler, bireyin çevresindekilerle yaptığı kaynak değişimi veya bireyin çevresinden aldığı destekten duyduğu memnuniyet gibi kapsamlarda değerlendirildiği görülmektedir. Kavrama ilişkin yapılan tanımlar farklılaşmakla birlikte, genel olarak sosyal desteğin bireyin çevresi ile olan etkileşiminin bir sonucu olduğu ve bireyin içinde bulunduğu durumu iyileştirici nitelikte olması gerektiği söylenebilir. Sosyal destek bir başa çıkma mekanizması olarak değerlendirildiğinde; bireye içinde bulunduğu durumu değiştirmesinde, içinde bulunduğu durumun anlamını değiştirmesinde veya bireyin duruma olan duygusal tepkisini değiştirmesinde yardımcı olması beklenir (Thoits, 1986). Böylece sosyal desteğin olumsuz durumdaki bir birey için işlevini yerine getirebileceği söylenebilir.

Sosyal desteğe ilişkin yapılan bu tanımlamaların yanı sıra, alanyazında sosyal destek farklı kuramsal modeller çerçevesinde ele alınmıştır. Cohen ve Wills (1985) tarafından önerilen modelde, sosyal desteğin birey üzerindeki etkisi "temel etki" ve "tampon etkisi" olmak üzere iki şekilde incelenmiştir. Bunlardan ilki olan temel etki modelinde; birey herhangi bir olumsuz durum yaşamadığında bile, bireyin algıladığı sosyal desteğin, birey üzerinde olumlu etkisi olduğu ve bireyin esenliği ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Cohen ve Wills, 1985; Yılmaz, 2018). Bu modele göre bireyin bir sosyal ağa dahil olması, desteğin genel olumlu etkisinin yanı sıra, bireyi yaşayabileceği çeşitli olumsuz durumlardan uzak tutarak bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığını olumlu yönde etkileyebilir (Cohen ve Wills, 1985). Bu bilgiler ışığında sosyal desteğin birey üzerindeki olumlu ve koruyucu etkisinin süreklilik gösterdiği ve herhangi bir değişkene bağlı olmadığı söylenebilir.

Tampon etkisi modeline göre ise; sosyal destek bireye olan genel olumlu etkisinin yanı sıra, stresli durumlar ile birey arasında bir bariyer görevi görmektedir. Buna göre bireyin çevresinden aldığı destek, bireyin yaşadığı stresli durumların etkisini azaltarak veya tamamen ortadan kaldırarak bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığını olumlu yönde

etkiler (Cohen ve Wills, 1985). Tampon etkisi modeline göre sosyal destek, bireyin stresli durumlara uyum sağlamasını ve mücadele etmesini kolaylaştırıcı bir rol oynar (İskender, 2018). Bu modele göre sosyal destek, stres ve stres sonucu oluşacak rahatsızlıklar arasındaki süreçte iki noktada rol oynar. Stresin bu iki rolü Şekil 2’de gösterilmiştir.

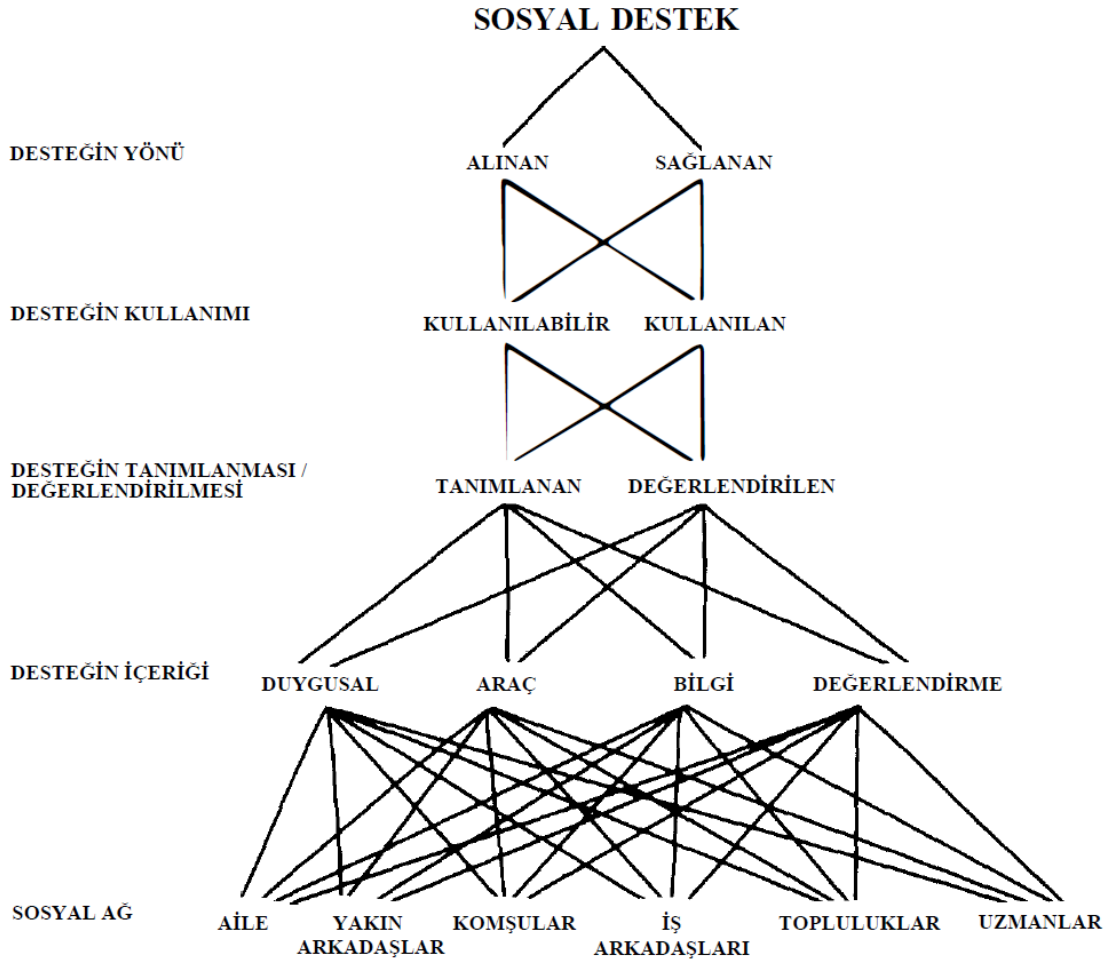


Şekil 2. Sosyal desteğin stresli durumlar karşısındaki etkisi.¹

Şekil 2’ye göre, tampon etkisi modelinde sosyal desteğin iki işlevi bulunmaktadır. Buna göre sosyal destek ilk olarak, yaşanabilecek stresli durumlarda durumun değerlendirilmesi sürecinde devreye girerek, bireyin durumu stresli olarak algılamasını önleyebilir. Bu mümkün olmadığında ise sosyal destek, bireyin yaşanan stresli durumu algılayışını veya tepkilerini etkileyerek stresin olumsuz etkilerinin bireyde sebep olabileceği rahatsızlıkları engelleyebilir.

Cohen ve Wills (1985) tarafından önerilen modelin yanı sıra, Tardy (1985) de sosyal desteğe ilişkin farklı bir model öne sürmüştür. Tardy (1985), araştırmalarda sosyal desteğin farklı açılardan incelendiğini belirtmiş ve sosyal desteği geniş bir model çerçevesinde kavramsallaştırmıştır. Tardy’nin (1985) sosyal desteğe ilişkin yaptığı kavramsallaştırma Şekil 3’de sunulmuştur.

¹ Cohen ve Wills’den (1985) çevrilmiştir.



Şekil 3. Tardy'nin sosyal destek modeli.²

Şekil 3'de Tardy (1985) tarafından önerilen modele göre araştırmalarda sosyal destek; desteğin yönü, desteğin kullanımı, desteğin tanımlanması veya değerlendirilmesi, desteğin içeriği ve desteğin sağlandığı sosyal ağ olmak üzere 5 aşamada incelenebilir. Desteğin yönü, bireyin destek alan kişi veya destek sağlayan kişi olmasını ifade etmektedir. Sosyal destek araştırmalarında araştırmanın konusu destek alan veya destek sağlayan kişiler olabilir. Desteğin kullanılabilirliği boyutu açısından sosyal destek, bireyler tarafından erişilebilir ve ihtiyaç durumunda kullanılabilir olarak algılanan destek veya bireyin mevcut durumda hâlihazırda faydalandığı destek olarak incelenebilir. Örneğin karşılaşılan sıkıntılı durumlarda, bazı öğrenciler çevrenin desteğinden doğrudan faydalanmak isterken, bazı öğrenciler açısından sadece desteğin mevcut ve ihtiyaç anında hazır olduğunun bilinmesi bile önemli olarak görülebilir (Demaray, Malecki, Secord ve

² Tardy'den (1985) çevrilmiştir.

Lyell, 2012). Desteğin tanımlanması ve değerlendirilmesi ise, araştırmalarda sosyal desteğin açıklanmaya ve tanımlanmaya çalışılması ile, bireylerin algıladığı sosyal desteği ve destekten duyduğu memnuniyeti değerlendirmesi arasındaki farklılığı ifade etmektedir (Tardy, 1985). Desteğin içeriği ise çevreden alınan sosyal desteğin kapsamını ifade etmektedir. Modele göre çevreden alınan destek; duygusal destek, araç desteği, bilgi desteği ve değerlendirme desteği şeklinde olabilir. Modelde belirtilen sosyal ağ ise bireylerin destek aldığı veya destek sağladıkları kaynakları ifade etmektedir. Buna göre desteğin kaynakları; aile, yakın arkadaşlar, komşular, iş arkadaşları, çeşitli topluluklar veya alan uzmanları olabilir. Bununla birlikte desteğin kaynakları sadece bunlarla sınırlı olmayıp, bireylerin farklı durumlarda farklı destek kaynakları olabilmektedir (Carpenter, 2013).

Sosyal desteğin kapsamına ilişkin alanyazındaki sınıflamalar incelendiğinde ise, bazı noktaların ortak şekilde vurgulandığı, bazı hususlarda ise farklılıklar olduğu görülmektedir. Cohen ve Wills (1985) ise sosyal desteğin; güven desteği, bilgi desteği, sosyal arkadaşlık desteği ve araç desteği şeklinde sağlanabileceğini ifade etmiştir. Cohen ve Wills'e (1985) göre; güven desteği kişinin saygı duyulduğu ve kabul edildiğine ilişkin bilgiyi; bilgi desteği problemleri tanımlama, anlama ve onlarla başa çıkmada kişiye sağlanan yardımı; sosyal arkadaşlık desteği, kişinin boş zamanlarında başkaları ile zaman geçirmesini; araç desteği ise kişiye ihtiyaç duyduğu mali yardımın, araç-gereçlerin ve ihtiyaç duyduğu hizmetlerin sağlanmasını ifade eder.

Tardy (1985) sosyal desteğin kapsamının duygusal destek, araç desteği, bilgi desteği ve değerlendirme desteği şeklinde olabileceğini belirtmiştir. Yapılan bu sınıflamalara göre; desteğin içeriğinin sabit olmadığı ve değişkenlik gösterebileceği söylenebilir. Buna göre duygusal destek; bireyle ilgilenmeyi, empati, sevgi ve güven duymayı içerirken araçsal destek ise ihtiyacı olan bireye işini yapmasına yönelik doğrudan sağlanan araç-gereçleri veya yardım davranışlarını içerir (Tardy, 1985). Bilgi desteği ile değerlendirme desteği kimi zaman birbirinden ayırması zor olmakla birlikte, bilgi desteği ihtiyaç duyan bireye kişisel ve çevresel problemlerinde kullanabileceği bilgi, yönlendirme veya tavsiyelerin sunulması yoluyla, değerlendirme desteği ise, bireyin öz değerlendirme yapabilmesine imkân verecek geribildirim sunulması yoluyla sağlanabilir (Tardy, 1985).

Sosyal desteğin kapsamına ilişkin yapılan bu sınıflandırmalar incelendiğinde, bilgi ve araç desteğinin iki modelin ortak noktası olduğu görülmektedir. Bununla birlikte

Cohen ve Wills (1985)'in güven desteği olarak ifade ettiği destek türünün, Tardy (1985) tarafından duygusal destek olarak tanımlanan kavramla benzeştiği de söylenebilir. Desteğin kapsamına ilişkin farklılığın ise değerlendirme desteği ve sosyal arkadaşlık desteği noktasında olduğu söylenebilir.

Sosyal desteğe ilişkin mevcut kuramsal modeller incelendiğinde, bireylerin destek kaynaklarının ve bu kaynaklardan aldıkları desteklerin içeriğinin farklılaşabileceği söylenebilir. Örneğin bireyler mesleki olarak ihtiyaç duyduğu bilgi ve araç desteğini meslektaşlarından, değerlendirme desteğini yöneticilerinden, duygusal desteği ise yakın arkadaşlarından alabilir. Bununla birlikte aynı kişinin sosyal hayatına yönelik olarak algıladığı desteğin kaynakları ailesi, akrabaları, komşuları veya arkadaşları olabilir. Bu bağlamda algılanan sosyal desteğin farklı kişiler ve farklı durumlar için kapsamının sınırlanması gerekmektedir. Bu sebeple sosyal destek öğrenciler için okul yaşamı ve eğitsel bağlamda değerlendirilmek istendiğinde, kavramın kapsamı akademik destek olarak sınırlandırılarak incelenebilir.

2.1.2. Akademik Destek Kavramı

Cobb (1976) bireylerin aldığı sosyal desteğin, anne karnından başlayıp yaşamların son dönemlerine kadar sürdüğünü belirtmiştir. Bireyler hayatlarının neredeyse tüm dönemlerinde zorlu durumlarla karşılaşabilir ve bunlarla başa çıkmada çevresinden destek alma ihtiyacı hissedebilirler. Öğrenciler de eğitim hayatları boyunca çeşitli zorluklarla karşılaşmakta ve bu zorluklarla mücadele sürecinde çevrelerinin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca sosyal destek kaynakları, öğretmenleri, sınıf arkadaşları, yakın arkadaşları veya aileleri olabilir (Nowakowska, 2014). Öğrencilerin çevrelerinden alacakları sosyal destek, onların hem okul dışı sosyal yaşantılarıyla hem de eğitim sürecinde tecrübe edecekleri olumlu yaşantılar ile yakından ilişkilidir. Yapılan çalışmalarda sosyal desteğin; sınav kaygısı (Özdemir Kurt, 2017), akademik başarı (Erel Gözağaç, 2018; Kızıldağ, 2009; Lee ve Smith, 1999; Malecki ve Elliot, 1999; Şahin, 2016), benlik kavramı (Malecki ve Elliot, 1999), karar verme davranışları (Dülger, 2009), mesleki kararsızlık (Yıldırım, 2015), akademik katılım (Erel Gözağaç, 2018), şiddet eğilimi (Özlem, 2009), stresle başa çıkma stili (Yamaç, 2009) ve

problem çözme becerileri (Budak, 1999) gibi konularla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin aldığı sosyal desteğin kapsamı oldukça geniş olup, sadece okul yaşantısına veya akademik sorunlara yönelik değildir. Bu bağlamda sosyal destek kavramına ek olarak akademik destek kavramının ayrı olarak incelenmesi gerekmektedir.

Akademik destek, farklı kaynakların (aile, öğretmenler ve arkadaşlar) öğrenci başarısını iyileştiren destekleri olarak ifade edilebilir (Chen, 2005). Thomson'a (2008) göre akademik destek; hem dersler ve derslerle ilgili işlere yönelik doğrudan yardımları, hem de akademik konulara yönelik sağlanan duygusal desteği kapsamaktadır. Sands ve Plunkett (2005) ise akademik desteği; şimdiki ve gelecekteki eğitsel hedefleri doğrultusunda öğrencilere yardım etme ve cesaretlendirme, onlarla ilgilenme, onları motive etme ve yönlendirme olarak ele almıştır. Akademik destek kavramına ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, akademik desteğin öğrencilerin okul ve dersler ile ilgili akademik hedefleri ve görevleri doğrultusunda, öğrencilere çevresinden sağlanan desteği kapsadığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencinin ihtiyaçlarının dinlenmesi, öğrenciye onu cesaretlendirecek geribildirimlerin verilmesi, öğrencinin okulda ihtiyaç duyduğu materyallerin sağlanması, öğrencilere sınavlar veya ödevlerle ilgili tavsiyelerin verilmesi, başarılı olduğunda öğrencinin takdir ve teşvik edilmesi, bir konuda başarısız olduğunda ise öğrenciyle alay edilmemesi gibi davranışlar öğrenciye sağlanan akademik destek kapsamında değerlendirilebilir (Nowakowska, 2014; Thompson ve Mazer, 2009). Bu bağlamda ailenin akademik desteği; öğrencilerin akademik görev ve sorumlulukları ile geleceğe yönelik eğitsel hedefleri doğrultusunda, ebeveynler tarafından sağlanan destekleyici, motive edici ve yönlendirici tüm yardımlar olarak tanımlanabilir.

Akademik desteğe ilişkin kuramsal modeller incelendiğinde, sosyal destek için oluşturulan modellerin akademik destek için de bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir. Tardy (1985) sosyal destek modelinde desteğin kapsamının duygusal destek, araç desteği, bilgi desteği ve değerlendirme desteği olabileceğini; destek kaynaklarının ise, bunlarla sınırlı olmamakla birlikte, aile, arkadaşlar, iş arkadaşları, topluluklar veya uzmanlar olabileceğini belirtmiştir. Akademik desteğe ilişkin yapılan çalışmalarda da benzer sınıflandırmalara rastlanmaktadır.

Akademik desteğin kapsamına ilişkin alanyazındaki çalışmalarda; Nowakowska (2014), Tardy'nin (1985) destek modelini temel alarak, öğrencilere sağlanacak akademik desteğin kapsamının duygusal destek, araç desteği, bilgi desteği ve değerlendirme desteği olabileceğini belirtmiştir. Buna göre öğrenciye duygusal destek sağlayan kişilerin

öğrencinin ihtiyaçlarını dinleyebilmesi, öğrenciye saygı göstermesi, öğrenci ile gurur duyduğunu ifade etmesi ve öğrenciyi anlayabilmesi beklenir (Nowakowska, 2014). Öğrenciye sağlanan araç desteği öğrenciye yapılan somut ve doğrudan yardımları, dersler ile ilgili materyallerin sağlanmasını veya öğrenciye ekstra zaman ayrılmasını içerirken; bilgi desteği öğrenciyi sınavlarda veya akademik görevlerde başarılı olma doğrultusunda yönlendirmeyi ve tavsiyelerde bulunmayı; değerlendirme desteği ise, öğrencinin yaptıkları ve notları hakkında öğrenciye geribildirim vermeyi, okulda başarılı olduğunda öğrenciyi ödüllendirmeyi ve cesaretlendirmeyi, başarısız olduğunda ise yapıcı geribildirimlerde bulunmayı içerir (Nowakowska, 2014).

Thompson ve Mazer (2009) ise akademik desteğin kapsamını; bilgi desteği, saygı desteği, motivasyon desteği ve dinleme desteği şeklinde ele almıştır. Buna göre bilgi desteği öğrenciye bir konuyu açıklamayı, ödevlerde ve etkinliklerde öğrenciye rehberlik ve yardım etmeyi; saygı desteği öğrencinin kendisini iyi hissetmesini sağlamayı ve öz güvenini arttırmayı; motivasyon desteği öğrenciyi cesaretlendirmeyi ve motive etmeyi; dinleme desteği ise öğrencinin okul ve öğretmenleri ile ilgili sorunlarını dinlemeyi içermektedir (Thompson ve Mazer, 2009). Yapılan bu sınıflandırma doğrultusunda, Thompson ve Mazer'ın (2009) bilgi desteğinin, Nowakowska (2014) tarafından yapılan sınıflandırmada bilgi ve araç desteği ile örtüştüğü, saygı ve dinleme desteğinin ise duygusal destek ile kısmen örtüştüğü söylenebilir.

Chen (2004) ise çalışmasında akademik desteği; kişiler arası ilişkiler ve iletişim, bilişsel destek (tutum ve beklentiler), duygusal ve davranışsal destek, araç desteği ve akademik yardım boyutları olmak üzere 5 ana başlık altında ele almıştır. Bu boyutlarda sırasıyla; öğrenciler ile iyi bir ilişki ve iletişime sahip olma; öğrencinin performansını önemseme ve akademik beklentilerini öğrenciye yansıtma; öğrenciyi takdir etme ve cesaretlendirme; öğrenciye maddi kaynak ve materyaller sağlama; okul ile ilgili sorumluluklarında öğrenciye yardımcı olma ve öğrenciyi takip etme gibi davranışlar akademik desteğin kapsamında değerlendirilmektedir (Chen, 2004).

Öğrencilerin algıladığı akademik desteğin kaynakları incelendiğinde ise, farklı kaynaklardan farklı konulara ilişkin destekler alındığı söylenebilir. Buna ek olarak farklı kaynaklardan sağlanan bu desteğin; zaman, mekân ve içeriğe bağlı olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin birlikte en fazla zamanı geçirdiği ve en yakınında olan ailesi, öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarını öncelikli destek kaynağı olarak algılaması

beklendik durumdur. Bununla birlikte okul günlerinde öğrencinin birincil destek kaynağı öğretmenleri ve arkadaşları olabilirken, okul dışında ise ailesi olabilir.

Örneğin Richman, Rosenfeld ve Bowen (1998) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin dinleme desteğini öncelikli olarak arkadaşlarından, lise öğrencilerinin ise öncelikli olarak ailelerinden aldığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada duygusal desteğin ise hem ortaokul hem lise öğrencileri için öncelikli olarak aileden alındığı fakat ikincil olarak ortaokul öğrencileri için arkadaşlardan, lise öğrencileri için öğretmenlerden alındığı tespit edilmiştir. Chen (2008) ise, lise öğrencilerinde öğretmenin akademik desteğinin öğrencinin başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu fakat arkadaşlardan alınan akademik desteğin öğrenci başarısı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda desteğin kaynağı, kapsamı ve etkilerinin farklılaşabileceği ve farklı kaynaklardan alınan akademik desteklerin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu sebeple bu çalışmada ailenin akademik desteği diğer destek kaynaklarından ayrı olarak ele alınmıştır.

2.1.3. Ailenin Akademik Desteği

Öğrenciler karşılaştığı zorlu durumlarda ihtiyaç duyduğu akademik desteği öğretmenler, arkadaşlar, komşular veya aile gibi çeşitli kaynaklardan alabilir. Bununla birlikte ailenin, öğrencinin eğitim hayatının neredeyse tüm dönemlerinde yer alması sebebiyle aile desteğinin, diğer destek kaynaklarından daha farklı olduğu söylenebilir. Öğretmen, arkadaş veya sınıf arkadaşları ile karşılaştırıldığında, aile desteğinin daha uzun dönemli, daha kapsamlı ve süreklilik gösterdiği düşünülebilir. Morrison, Laughlin, San Miguel, Smith ve Widaman (1997), 7. ve 8. sınıf öğrencileri için, öğretmenlerle olan ilişkiler ve okul etkinlik ve görevleri konularında öncelikli sosyal destek kaynağı tercihlerinin ebeveynler olduğunu tespit etmiştir.

Ailenin akademik desteğine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, ailenin desteğinin öğrenci üzerinde çeşitli olumlu etkilerinin olduğu bilinmektedir. Buna göre, ailelerinden daha yüksek düzeyde akademik destek algılayan öğrencilerin; daha düşük düzeyde depresyon yaşadığı (Nowakowska, 2014), daha yüksek düzeyde akademik öz yeterlik inancına (Corona, 2008; Downs, 2006), akademik motivasyona (Alfaro, Umaña-Taylor ve Bámaca, 2006), okul bağlılığına (Erol, 2016) ve yaşam doyumuna (Ersoy,

2020) sahip olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda ailenin akademik desteğinin hem okul içi hem de okul dışı yaşamı açısından önemli bir rolü bulunmaktadır.

Öğrenciler için aileler, eğitim hayatlarının her döneminde önemli bir destek kaynağıdır. Kapsamı ve düzeyi dönemden döneme farklılaşmakla birlikte, aileler çocuklarına çeşitli şekillerde destek olmaya çalışır. Yapılan çalışmalarda ailenin öğrenciye sağlayacağı akademik desteğinin önemi bilinmekle birlikte, ailelerin öğrenciye bu desteği nasıl sağlayacağı da irdelenmelidir. Akademik başarının oldukça önemli olduğu Türkiye eğitim sisteminde, anne babaların öğrenciye destek olmak amacıyla yaygın olarak "daha çok ve düzenli ders çalışması yönünde" tavsiyelerde bulunmakta fakat bu durum çoğu zaman öğrenciyi olumsuz etkileyebilmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Bu noktada ailelerin destek olmak amacıyla "iyi niyetli hatalar" yaptıkları ve öğrenciye nasıl destek olacaklarını tam olarak bilmedikleri söylenebilir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Benzer şekilde Atmaca Süslü de (2014), ailelerin çocuklarına destek olmak amacıyla, daha fazla, etkili, planlı ve disiplinli çalışmanın önemini vurguladıklarını ifade etmiştir.

Ailenin öğrencilere ilişkin akademik desteğinin kapsamı, Tardy (1985) tarafından sosyal desteğe ilişkin olarak oluşturulan ve Nowakowska (2014) tarafından akademik desteğe uyarlanan kuramsal model çerçevesinde değerlendirilebilir. Buna göre ailenin;

- öğrencinin okulda yaşadığı problemlerle ilgilenmesi,
- öğrenciye yönelik başarı beklentisine sahip olması,
- öğrencinin okul ve sınav başarısını takdir etmesi,
- öğrencinin ihtiyaç duyduğu araç gereçleri temin etmesi,
- öğrencinin ödevlerine yardım etmek için zaman ayırması,
- öğrencinin geleceği ile ilgili planlarında yardımcı olması,
- başarılı olması doğrultusunda öğrenciyi motive etmesi,
- öğrenciyi okul dışında diğer eğitsel etkinliklere yönlendirmesi

gibi davranışlarının öğrenciye sağlanan akademik destek kapsamında değerlendirilmektedir (Atmaca Süslü, 2014; Chen, 2005; Nowakowska, 2014; Sands ve Plunkett, 2005).

Ayrıca aile akademik desteğine ilişkin yapılan bu açıklamalar doğrultusunda, ailenin akademik desteğinin, aile/veli katılımı (involvement/participation) kavramı ile çeşitli benzerlikleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte aile katılımı kavramı

öğrenciye sağlanan akademik desteği içermekle birlikte; velinin okul ve öğretmenlerle iletişim halinde olması, öğrencinin kişilik ve kültürel gelişimini desteklemesi, okulun karar verme süreçlerine katılımı, katılım konusunda kendisini geliştirmesi ve velinin okul içi ve okul dışı faaliyetlere gönüllü katılımı gibi davranış örüntülerini kapsayan daha geniş bir çerçeve çizmekte ve bu yönüyle ailenin akademik desteğinden ayrılmaktadır. (Epstein, 2010; Gürbüzürk ve Şad, 2010).

2.1.4. Beklenti Kavramı ve Gerçekçi Olmayan Beklentiler

Beklenti kavramı genel olarak “gerçekleşmesi beklenen şey” veya “bireyin belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü” şeklinde tanımlanabilir (TDK, 2021). Beklentiler bir umudun ifadesi olup, bir olayın gelecekte meydana gelme ihtimaline işaret eder (Ülgen, 1994). Bununla birlikte gerçekçi olmayan beklentiler ise, bireyin beceri ve potansiyelini aşan ve üstesinden gelemeyeceği kadar yüksek beklentileri ifade etmektedir.

İnsanların beklentileri, uzun yıllardır alanyazında farklı bağlamlarda çok sayıda araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırmalarda beklentiler; ekonomide beklentiler (Working, 1949), tüketicilerin beklentileri (Mason ve Simmons, 2012), evliliğe yönelik beklentiler (Ogletree, 2014), işe-çalışma hayatına yönelik beklentiler (Damaske, 2011), öğrencilerin gelecek beklentileri (Şimşek, 2012), ebeveynlerin çocuklarına yönelik beklentileri (Twentyman ve Plotkin, 1982), öğrencilerin başarı beklentileri (Ülgen, 1994), öğretmenlerin akademik beklentileri (Rubie-Davies, 2015) gibi pek çok farklı bağlamda ele alınmıştır. Bu çalışmalarda beklentilerin bireyin düşünce ve davranışlarına olumlu ve olumsuz etkileri olabileceği ifade edilmiştir. Bu noktada söz konusu beklentilerin hangi doğrultuda olduğu ve birey tarafından nasıl algılandığı önem arz eden bir faktördür.

Beklentiler, pek çok farklı durum ve alanda (günlük yaşam, sağlık çalışanları, eğitim süreçleri, bilimsel araştırmalar vb.) bireylerin algı ve davranışlarını değiştirebilmekte ve olayların olası sonuçlarını iyi veya kötü yönde etkileyebilmektedir (Rosenthal ve Jacobson, 1968). Örneğin Eden (1986) tarafından yapılan çalışmada, beklentiler örgütsel düzeyde incelenmiş ve örgütsel gelişim sürecinde gerçekçi olan yüksek beklentilerin çalışanlar ve örgüt için olumlu etkilerinin olacağı, fakat gerçekçi olmayan düzeyde yüksek beklentilerin hayal kırıklığı yaratacağı belirtilmiştir. Heidhues,

Koszegi ve Strack (2018) ise, bireylerin kendi niteliklerine ve planlarının gerçekleşmesine dair gerçekçi olmayan beklentilerinin olabileceğini, bunun ise kendine aşırı güvenme sorunu yaratabileceğini belirtmiştir. Örneğin bir çalışanın kendine aşırı güvenmesi ve hedefleri doğrultusunda gerçekçi olmayan beklentilerinin olması, takım arkadaşlarının performansından memnun olmama ve onları tembel veya düşük yetenekli olarak yorumlamayla sonuçlanabilir (Heidhues vd., 2018). Wang (2018) ise iş ile ilgili yüksek beklentilerin, destekleyici olmayan iş ortamı ile birlikte çalışanların stres yaşamasına sebep olan kaynaklardan biri olarak yorumlamıştır.

Jussim (1986) ise, beklentilerin etkisini kendini gerçekleştiren kehanet kapsamında öğrenci-öğretmen ilişkileri bağlamında değerlendirmiş ve öğretmenlerin öğrenciye yönelik beklentilerinin (doğru olsun veya olmasın), öğretmenin ve öğrencinin davranışını şekillendirebileceğini belirtmiştir. Bu şekillendirme süreci; öncelikle öğretmenlerin öğrencilere ilişkin yanlış bir beklenti veya inanişe sahip olmasıyla başlamakta, ardından öğretmenin öğrenciye bu beklenti ve inanışlara göre davranması ile devam etmekte ve son olarak öğrencinin, öğretmenin bu yanlış inanışını doğrulayacak davranışlar sergilemesi ile tamamlanmaktadır (Jussim, 1986; Danişman, 2017).

Rubie-Davies (2015) ise, öğrencilere yönelik düşük veya yüksek beklentilerin, öğretmenin sınıf içi davranış ve öğretimsel uygulamalarını etkileyebileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin sınıflara başarı düzeylerine göre dağıtıldığı durumlarda, yüksek başarılı olarak algılanan sınıflarda öğretmenlerin öğrenciden beklentileri daha yüksek olmakta ve üst düzey düşünme gerektiren etkinlikler yapılmaktayken; düşük başarılı olarak algılanan sınıflarda öğretmenlerin akademik beklentileri azalmakta ve daha çok yapılandırılmış ve tekrara dayalı etkinlikler yapılmaktadır (Rubie-Davies, 2015). Bu durumun ise öğrencilerde can sıkıntısı, motivasyon düşüklüğü ve öz saygının azalması gibi yansımaları olmaktadır (Rubie-Davies, 2015).

Wang ve Heppner (2002) ise, beklentileri aile ve çocuk ilişkisi bağlamında değerlendirmiş ve ailelerin çocuklarına yönelik beklentilerinin; kişisel olgunluğa yönelik beklentiler, duygusal ilişkilere yönelik beklentiler ve akademik başarıya yönelik beklentiler olmak üzere üç kategoride ele almıştır. Birinci kategori olan kişisel olgunluğa ilişkin beklentiler; çocuğunun olgun davranışlar sergilemesi, ailesini utandırmaması, akrabalarla sorun yaşamaktan kaçınması, parasını akıllıca harcaması şeklinde sıralanmıştır. İkinci kategoride ele alınan duygusal ilişkilere yönelik beklentiler; çocuğunun maddi durumu iyi olan biriyle birlikte olması, bir ilişkiye başlamadan önce

kendilerinin onayını alması, lisansüstü eğitim almış biriyle birlikte olması şeklinde sunulmuştur. Son olarak üçüncü kategori olan akademik başarıya yönelik beklentiler ise; çocuklarının akademik performansı ile kendilerini gururlandırması, yüksek maaşlı bir iş yapmak için sıkı çalışması, kendilerinin karar verdiği ideal üniversite ve bölümde okuması şeklinde sıralanmıştır. Sonuç olarak araştırmada bireyin ailesinin bu beklentilerini karşılayamadığı ve ailesinin beklentilerine uygun yaşayamadığına ilişkin algısının, bireyin yaşayacağı kaygı, öfke ve depresyonla pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Wang ve Heppner, 2002).

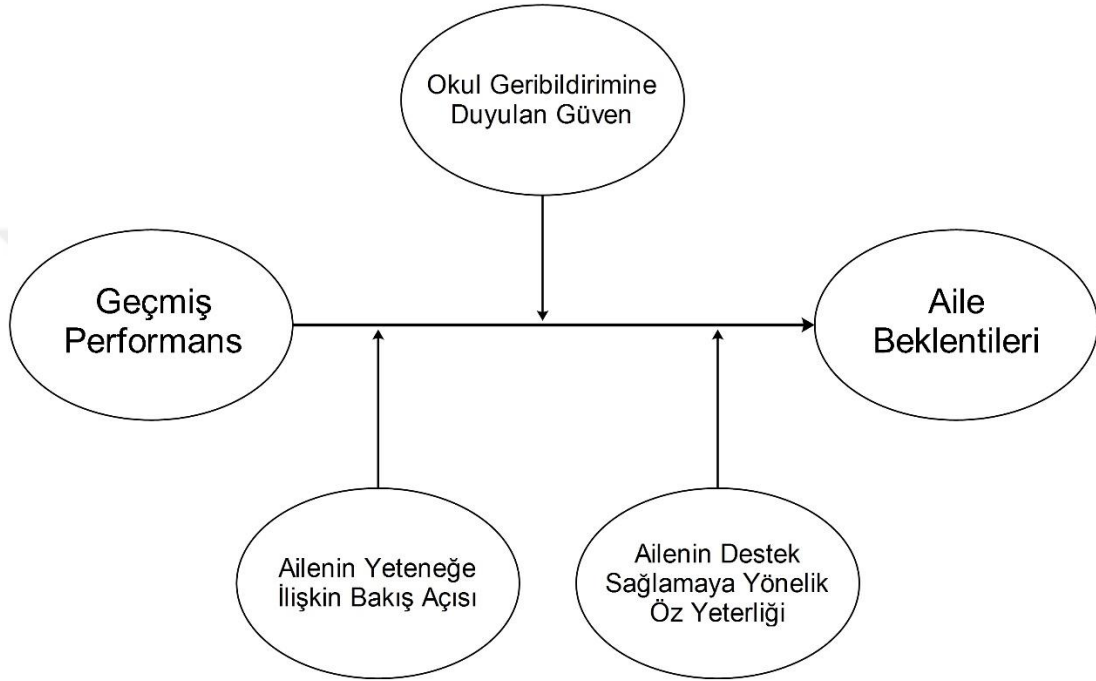
2.1.5. Ailenin Akademik Beklentileri ve Gerçekçi Olmayan Aile Akademik Beklentisi

Aileler çocuklarının eğitim süreçleri ile ilgili çeşitli kararlar alır, bu kararları uygular ve sonuçların planladıkları gibi olmasını beklerler. Bu süreçlerde ise ailelerin çocuklarının geleceğine ilişkin plan ve beklentileri önemli rol oynamaktadır. Ailenin akademik beklentileri genel olarak, ebeveynlerin çocuklarının gelecekteki akademik başarılarına (ders notları, ulaşılabilecek en yüksek eğitim kademesi vb.) yönelik inanç ve yargıları olarak tanımlanabilir (Ma, Siu ve Tse, 2018). Wang ve Heppner (2002), ailenin akademik beklentilerini; öğrencinin akademik başarısı, eğitim hayatındaki alan-bölüm tercihleri ve mesleki kariyeri doğrultusundaki aile beklentileri çerçevesinde ele almıştır. Ailenin akademik beklentileri, gelecekteki akademik, mesleki veya diğer başarıları doğrultusunda, çocuklarının yaşamlarına ilişkin istekleridir (Anwar ve Qonita, 2018).

Ailenin akademik beklentileri, alanyazındaki çalışmalarda genellikle öğrencinin ulaşabileceği en üst eğitim kademesine yönelik aile beklentilerinin, öğrencinin bazı derslerde (matematik, okuma, yabancı dil) alabileceği notlara ilişkin aile beklentilerinin veya öğrencinin belirli bir okula yerleşip yerleşemeyeceğine ilişkin aile beklentilerinin belirlenmesi yoluyla incelenmektedir (Yamamoto ve Holloway, 2010). Bu doğrultudaki çalışmalarda verinin kaynağı anne, baba veya öğrenciler olabilmektedir.

Ailenin öğrenciye yönelik akademik beklentileri, ailenin öğrencinin akademik kabiliyetlerine yönelik inançlarının ve kendilerinin öğrenciye sunabileceği destekleyici kaynakların birlikte değerlendirilmesi doğrultusunda şekillenir (Yamamoto ve Holloway, 2010). Yamamoto ve Holloway (2010), ailelerin akademik beklentilerinin

şekillenmesinde öğrencinin geçmiş performans ve başarılarının önemli bir kaynak olduğunu, fakat bu süreçte; ailenin başarının sebebine ilişkin bakış açısının, ailenin geçmişteki başarının güvenilirliğine ilişkin görüşlerinin ve ailenin öğrenciyi gelecekte akademik olarak destekleyebileceğine ilişkin inancının de rol oynadığını belirtmiştir. Yamamoto ve Holloway (2010) tarafından bu doğrultuda önerilen kuramsal model Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4. Geçmiş performanslar ve aile beklentileri ilişkisindeki değişkenler.³

Şekil 4’deki modele göre, başarının yetenek veya zekâya bağlı olduğunu düşünen aileler için geçmiş performanslar önemli bir veri kaynağı iken, başarının öğrencinin çalışma ve çabasına bağlı olduğunu düşünen aileler için, geçmiş performanslar beklentilerin şekillenmesinde daha az etkili olabilir. Bu görüşün temelinde, aileler tarafından yetenek ve zekanın genellikle değişmeyen bir nitelik olarak algılanması, öğrenci çabasının ise değişken ve dönemsel olarak algılanması yatmaktadır (Yamamoto ve Holloway, 2010). Bu durumda öğrencinin geçmiş başarısının öğrencinin çabasına bağlı olduğu düşünen aileler, öğrencinin gelecekte bu çabayı sürdürmemesi durumunda aynı başarıyı gösteremeyebileceği düşüncesiyle beklentilerini sınırlı seviyede tutabilir.

³ Yamamoto ve Holloway’dan (2010) çevrilmiştir.

Ailenin, öğrencinin geçmiş performans ve başarısını gösteren bilgi kaynağını güvenilir algılaması, aile beklentilerinin oluşmasını etkileyen başka bir faktördür. Örneğin öğrencinin geçmiş dönemde aldığı yüksek sınav veya karne notlarının, ailenin öğrenciye yönelik gelecek beklentilerini yükseltmesi, ailenin sınavları, karne notlarını, öğretmenleri veya okulu güvenilir algılamasına bağlıdır. Ailenin bunları güvenilir algılamaması ise, öğrencinin performansını da gelecekte değişebileceğini düşünmesine ve akademik beklentiler için referans almamasına sebep olabilir.

Ailenin öğrenciyi gelecekte akademik olarak destekleyebileceğine ilişkin yeterlik inancı, beklentiler üzerinde etkili diğer bir faktördür. Herhangi bir sebeple öğrenciye ihtiyaç duyacağı desteği sağlayamayacağını düşünen aileler, öğrenci geçmişte çok başarılı olsa bile, öğrenciye yönelik gelecek beklentilerini sınırlı seviyede tutabilir (Yamamoto ve Holloway, 2010).

Ailenin akademik beklentilerine ilişkin yapılan çalışmalarda, ailenin yüksek beklentileri genellikle öğrenci üzerinde olumlu etkileri olan bir değişken olarak ele alınmaktadır. Alanyazında çok sayıda çalışmada, ailenin akademik beklentilerinin akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğu veya akademik beklentilerin artmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Davis-Kean, 2005; Ma vd., 2018; Spera, 2006; Wu ve Qi, 2006, Zhan, 2006). Benzer şekilde Fan ve Chen (2001) ile Danişman (2017) tarafından yapılan meta analiz çalışmalarında aile beklentileri ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Jeynes (2005, 2007) tarafından yapılan meta analiz çalışmalarında ise, sırasıyla ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarısını yordayan en önemli aile kaynaklı değişkenin, ailenin yüksek akademik beklentileri olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda ailenin akademik beklentilerinin öğrenci başarısını yordamada, anne-baba ile öğrencinin iletişimi, anne-babanın öğrenci ile birlikte okuma yapması, anne-babanın okul etkinliklerine katılım sıklığı, anne-babanın çocuğa destekleyici yaklaşımı ve anne-babanın öğrencinin ödevlerini öğretmenden önce kontrol etmesi gibi değişkenlerden daha güçlü bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda aile beklentilerinin, yüksek akademik başarı ve daha ileri eğitim seviyelerine ulaşma gibi olumlu etkileri bilinse de yüksek aile beklentilerinin öğrenciler üzerinde çeşitli olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda yüksek beklentilerin yarattığı olumsuzluklar; düşük akademik başarı, düşük okul bağlılığı, sınav kaygısı, korku, stres, depresyon,

tükenmişlik ve intihar eğilimi olarak sıralanabilir (Aoki, 2019; Boxer, Goldstein, DeLorenzo, Savoy ve Mercado, 2011; Hazari, 2013; Juon, Nam ve Ensminger, 1994; Imasa, 2012; Ma vd., 2018; Murayama vd., 2016; Panelo, 2010; Zeytin, 2015; Zhan, 2006; Zhang vd., 2007). Buna göre ailenin yüksek beklentileri, öğrencinin hem okul içi hem de okul dışı yaşantısını olumsuz etkilemektedir.

Aile beklentilerinin öğrenci üzerindeki yansımalarının olumlu veya olumsuz olması, beklentilerin öğrenci tarafından nasıl algılandığıyla ilgili bir durumdur. Bu sebeple ailenin akademik beklentilerine ek olarak ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin de incelenmesi gereklidir. Twentyman ve Plotkin (1982) gerçekçi olmayan aile beklentileri kavramını, ebeveynlerin çocuklarının kabiliyetlerini aşan beklentiler belirlemesi olarak nitelendirmiştir. Ailenin bu beklentiler doğrultusunda çocuğuna yönelik aşırı çalışma isteğinde bulunması, çocuğunu diğer çocuklar ile kıyaslaması, çocuğunun başarılarını küçümsemesi ve çocuğun başarılarından memnuniyet duymaması gibi davranışları, gerçekçi olmayan akademik beklentilerin yansımalarıdır (Kapıkıran, 2020). Ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentileri, öğrencinin eğitim hayatına yönelik olarak, öğrencinin yetenek ve potansiyelinin üzerinde olan ve öğrenci tarafından ulaşılamayacak derecede yüksek olarak algılanan ebeveyn beklentilerini ifade eder.

Alanyazında yapılan çalışmalarda, öğrencinin aile beklentilerini kendi yetenek ve potansiyelinin üzerinde ve ulaşılamaz olarak algılamasının, çeşitli olumsuz sonuçlarının olduğu ifade edilmektedir. Uzun vadeli akademik hedeflerinin tamamına ulaşamayacağını düşünen öğrenciler, hedeflerine ulaşabileceğine inanan öğrencilere kıyasla daha düşük okul bağlılığı, sınav/performans kaygısı, davranışsal ve duygusal problemler gibi sorunlar yaşamaktadırlar (Boxer vd., 2011). Pearlin, Yarrow ve Scar (1967), ailenin başarı beklentisinin öğrenci üzerinde aile baskısı yarattığı, bu baskının öğrencinin kopya çekmesine sebep olduğunu belirtmiştir. Wang ve Heppner (2002) ise, ailesinin akademik beklentilerinin altında performans gösterdiğini düşünen bireylerin daha yüksek düzeyde kaygı ve depresyon yaşadığını tespit etmiştir. Aoki (2019) tarafından yapılan çalışmada ise, ailenin akademik beklentilerine ulaşamamanın, öğrencinin yaşadığı stres ile pozitif yönde ilişkili bir değişken olduğu ve öğrencinin akademik öz yeterlik inancı ile birlikte, öğrencinin yaşadığı stres ve depresyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Panelo da (2010) ailenin akademik başarı

baskısını, öğrencilerde depresyon ve diğer psikolojik rahatsızlıkların daha fazla görülmesinin sebeplerinden biri olarak değerlendirmiştir.

Ailesinin akademik beklentilerini karşılayamayacağını düşünen öğrenciler, kendilerini stresli ve baskı altında hissedebilir (Hazari, 2013). Bununla birlikte öğrencinin bu beklentilere ulaşamaması, anne ve babanın öğrenciye karşı olan tutumunu da değiştirebilir. Bu durumdaki ebeveynler, çocuklarına karşı daha memnuniyetsiz, agresif ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilir, bu durum ise öğrencinin daha fazla stres ve baskı hissetmesine sebep olabilir (Ma vd., 2018; Azar, Robinson, Hekimian ve Twentyman, 1984). Twentyman ve Plotkin (1982) öğrencinin belirlenen yüksek beklentilere ulaşamamasının ailede hayal kırıklığı yaratacağını, bunun ise çocuğa yönelik kötü muamele ile sonuçlanabileceğini belirtmiştir. Azar vd. (1984) ise, bu durumdaki ebeveynlerin çocuklarına karşı agresif olabileceğini ve çocuğun ihtiyaçlarını görmezden gelebileceğini belirtmiştir. Öğrencinin gelecekteki performansına yönelik gerçekçi olmayan beklentileri olan ailelerin, öğrencinin akademik potansiyelini geliştirme konusunda öğrenciye yeterince destek olamayabileceği ve zorlanabileceği de belirtilmektedir (Yamamoto ve Holloway, 2010).

Ailelerin akademik başarıya yönelik gerçekçi olmayan beklentileri, öğrenciler açısından bir baskı unsuru olarak değerlendirilmektedir (Kapıkıran, 2016, 2020). Ailelerin akademik başarıya yönelik aşırı baskısı ve beklentileri, öğrencilerin yaşadığı okul kaynaklı stresin nedenlerindedir (Burnett ve Fanshawe, 1997; Zeytin, 2015). Hazari (2013), ailelerin gerçekçi olmayan akademik beklentileri ve bunun yarattığı aile baskısını, öğrencilerin yaşadığı stresin en önemli sebeplerinden biri olarak yorumlamıştır. Okuldaki akademik performansı sebebiyle stres yaşayan öğrencilerin ise, intihar düşüncesi veya girişimine daha yatkın olduğu bilinmektedir (Juon vd., 1994). Bu doğrultuda ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin yarattığı olumsuz sonuçların, öğrencinin sadece eğitim süreçlerini değil, tüm hayatını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Aile ve öğrencinin benzer akademik beklentilere sahip olması öğrencinin performansını artırıcı bir rol oynarken, aile ve öğrenci beklentilerinin uyuşmaması ise öğrenci performansını olumsuz etkilemektedir (Hao ve Bonstead-Bruns, 1998). Kutsal ve Bilge (2012), öğrencinin kendisine ilişkin beklentileri ile ailesi, öğretmenleri ve arkadaşları gibi yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluğun akademik tükenmişliğe sebep olabileceğini ifade etmiştir. Bu süreçte ailenin yüksek akademik beklentilerinin, öğrenci tarafından aşırı yüksek veya ulaşılamaz olarak algılanması

olumsuz çıktılara sebep olurken, aile beklentilerinin öğrenci tarafından ulaşılabilir ve gerçekçi olarak algılanması istendik sonuçlar yaratmaktadır. Öğrencinin ulaşılabilir olarak algıladığı beklentiler, öğrencinin motivasyonunu yükselterek akademik başarısına katkı sağlarken, gerçekçi olmayan beklentiler ise öğrenci için bir yük ve stres kaynağı olmaktadır (Anwar ve Qonita, 2018).

2.1.6. Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramı ilk olarak Albert Bandura'nın Sosyal-Bilişsel Teorisi (Bandura, 1977) kapsamında tanımlanmış ve kırk yıldan uzun süredir alanyazında farklı disiplinlerde sıklıkla kullanılmış ve araştırılmıştır (Kayacan, 2014). Algılanan öz yeterlik, bireyin karşılaşacağı olası durumlarla başa çıkmak için gereken eylemleri ne kadar iyi yerine getirebileceğine ilişkin yargılarını ifade eder (Bandura, 1982). Öz yeterlik, bireyin ne yapacağına ilişkin bilgisini değil, neleri yapabileceğine ilişkin inancını yansıtır (Schunk, 2012). Buna göre öz yeterlik, bireyin belirli bir durumu başarıp başaramayacağına ilişkin kişisel inancı ve yargılarını içerir. Bu doğrultuda bireyin kendi becerileri veya potansiyeline ilişkin oluşturduğu bu yargılar, kişinin gerçek performansına kıyasla daha olumlu veya olumsuz olabileceği için, öz yeterlik kavramı doğrudan bireyin göstereceği başarıyı veya performansını yansıtmayabilir. Bununla birlikte öz yeterlik inancı, bireyin seçimlerini, göstereceği performansı veya azmini etkileyen önemli bir değişkendir. Bandura (1997) öz yeterlik inancındaki farklılaşmalar sebebiyle, bireyin farklı koşullar altındaki performanslarının veya benzer becerilere sahip bireylerin aynı durumdaki performanslarının farklılaşabileceğini belirtmiştir.

Davranışlar çok sayıda fiziksel, bilişsel ve duyuşsal faktörün sonucu olarak ortaya çıkar. Öz yeterlik bireyin davranış tercihleri üzerinde etkili olan tek veya en önemli değişken olmamakla birlikte, davranışları belirleyen önemli faktörlerden biridir (Schunk, 1991). Öz yeterlik inancı, davranışı gerçekleştirmek için gereken beceriler ve yeterli düzeyde teşvikle birlikte, bireyin davranış tercihlerinde, ne düzeyde çaba göstereceğinde ve zorluklarla karşılaştığında çabasını ne kadar sürdüreceğinde etkilidir (Bandura, 1977). Schunk (1989) ise öz yeterliğin tek başına bireyin istendik davranışı sergilemesi için yeterli olmayacağını; yüksek öz yeterliğin davranış için gerekli beceriler, davranışın

sonuçlarına ilişkin olumlu beklentiler ve davranışın sonucuna verilen önem ile birlikte bireyi harekete geçireceğini belirtmiştir (Akt. Schunk, 1991).

Öz yeterlik bireyin davranış tercihlerini, gösterdiği çabayı ve zorlu durumlar karşısındaki kararlılığını etkiler (Bandura, 1977). Bir görevi yerine getirme konusunda kendini yeterli olarak algılayan bireyler, o görevde daha fazla çaba gösterip, zorluklarla karşılaştığında daha azimli davranırken, düşük öz yeterlik inancına sahip bireyler ise, kendini yeterli olarak algılamadığı görevlerden kaçınabilirler. (Bandura, 1982; Schunk, 1991). Bu doğrultuda seçme şansı olduğu durumlarda, yüksek öz yeterlik inancına sahip bireyler daha zorlayıcı görevleri kendisi için yeni bir mücadele fırsatı olarak görürken, düşük öz yeterlik inancına sahip bireylerin ise daha kolay olduğunu düşündüğü görevlerde yer alması beklenir.

Öz yeterlik inancı bireyin hedeflerine bağlılığını, zorlu durumlar karşısında bireyin dayanıklılığını, azmini, motivasyonunu, analitik düşünmesini, başarı ve başarısızlığı yorumlamasını ve stres ve depresyona açıklığını etkiler (Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 1996). Bandura (1995) düşük öz yeterlik inancına sahip bireylerin zorlu görevlerden kaçınabileceğini, hedeflerinden çabuk vazgeçebileceğini, zorluklarla karşılaştığında daha kolay pes edebileceğini, başarısızlıklar karşısında kendilerine olan inançlarını kolaylıkla yitirebileceğini ve stres ve depresyona daha yatkın olabileceğini; bununla birlikte güçlü öz yeterlik inancına sahip bireylerin ise zorlu görevleri bir gelişim fırsatı olarak algılayacağını ve bunlardan kaçınmayacağını, kendileri için zorlu hedefler belirleyeceğini ve hedeflerine yüksek düzeyde bağlılık göstereceğini, zorluklarla karşılaştığında pes etmeyip çaba göstermeye devam edeceğini ve stres ve depresyon yaşama ihtimalinin daha düşük olacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda öz yeterlik inancının bireyin tercihleri, motivasyonu, karşılaştığı zorlu durumlara tepkisi ve psikolojik sağlığı üzerinde etkili bir faktör olduğu görülmektedir.

Bandura (1997) bireylerin öz yeterlik inancının 4 kaynaktan gelen bilgilerin işlenmesiyle geliştiğini belirtmiştir. Bu dört kaynak çalışmalarda farklı isimlerle ifade edilmekle birlikte; bireysel deneyimler (enactive mastery experience), dolaylı deneyimler (vicarious experiences), sözel ikna (verbal persuasion) ve fizyolojik ve duygusal durumlar (physiological and affective state) olarak sıralanabilir (Bandura, 1977, 1997).

Bu kaynaklardan bireysel deneyimler için alanyazında, doğrudan deneyimler (Kayacan, 2014), ustalık deneyimleri (Özkul, 2021), ustalık (Öztürk, 2020), performans başarıları (Demiral Yılmaz, 2010), geçmiş yaşantılar (Aydın, 2012) veya doğrudan

deneyim (Uslu, 2018) gibi farklı çeviriler kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte kavramın içeriğini en iyi şekilde yansıtmak amacıyla, bu kavram bu çalışmada bireysel deneyimler olarak ifade edilmiştir. Bireysel deneyimler, bireyin geçmiş performanslarına ilişkin yapığı değerlendirmelerin sonuçlarını kapsar. Bireysel deneyimler bireyin bir işi başarıp başaramayacağına ilişkin en gerçekçi kanıtları sunması sebebiyle, öz yeterliği etkileyen en önemli kaynaktır (Bandura, 1997).

Bireyler geçmişte yer aldığı görev ve aktivitelerdeki performanslarının sonuçlarını değerlendirir, bu değerlendirmelerle benzer görevler için bir yeterlik inancı oluşturur ve gelecekteki davranışlarını bu yeterlik inançları doğrultusunda şekillendirir (Pajeras, 2002). Geçmişte yaşanan başarılı tecrübeler bireyin öz yeterlik inancına katkıda bulunurken, başarısızlıklar ise zarar verir (Bandura, 1997). Bireyin özellikle tekrar eden başarılı performansları, öz yeterlik inancının sağlamlaşmasını sağlar. Bu doğrultuda bireyin geçmiş tecrübeleri, yeterlik inancının ve dolayısıyla gelecekteki tercihlerinin şekillenmesinde önemli rol oynar. Bununla birlikte tekrar eden başarılı deneyimlerin, güçlü bir öz yeterlik inancı oluşturması, ulaşılan başarıların şans faktörü veya başkalarının yardımı ile değil, bireyin kendi beceri ve çabası ile elde edilmesine bağlıdır (Öztürk, 2020).

Bireyin çevresine ilişkin gözlemleri öz yeterlik inancının gelişimine katkı sağlayan diğer kaynaklardandır. Türkçe alanyazında temsili deneyim (Öztürk, 2020) veya dolaylı yaşantılar (Yılmaz, 2010) olarak da ifade edilebilen dolaylı deneyimler; bireyin çevresindeki diğer kişilerin performanslarının gözlemlenmesinin veya model alınmasının, bireyin öz yeterlik inancına sağladığı katkıyı ifade eder (Bandura, 1997). Bireylerin kendisi ile benzer özellik ve becerilere sahip olduğunu düşündüğü kişilerin başarılı performanslarını gözlemlemesi öz yeterlik inancını geliştirirken, bu kişilerin çok çaba göstermelerine rağmen yaşadığı başarısızlıklar, bireyin öz yeterlik inancını zedeler (Brown ve Inouye, 1978).

Bununla birlikte gözlem yoluyla ulaşılan bu dışsal bilgilerin güvenilirliği, bireyin kendi performansı ile doğrulanmasına bağlıdır (Schunk, 1995). Başka bir ifadeyle, gözlemlenen dolaylı deneyimlerin bireyin öz yeterlik inancına katkı sağlaması için, diğer kişilerin başardığı bu görevlerin, zamanla bireyin kendisi tarafından da başarılabilmesi gerekir. Aksi durumda, gözlemlenen dolaylı deneyimler bireyin öz yeterlik inancına katkı sağlayıcı olmaktan çıkacaktır. Buna ek olarak, bazı durumlarda dolaylı deneyimlerin öz yeterlik inancına etkisi daha fazla olmaktadır. Bandura (1997), bireyin kendi

potansiyeline ilişkin değerlendirme yapabilecek yeterli geçmiş yaşantılarının olmadığı durumlarda, öz yeterlik inancının dolaylı deneyimler aracılığıyla kolayca değişebileceğini belirtmiştir. Böyle durumlarda bireyler kendi deneyimlerinin eksikliği sebebiyle, çevreden edindikleri bilgileri daha fazla önemsemektedirler.

Öz yeterlik inancını bir başka kaynağı ise sözel iknadır. Sözel ikna, bireyi karşılaştığı bir görevde başarıya ulaşmak için gereken becerilere sahip olduğuna sözlü olarak inandırmayı ifade eder (Bandura, 1982). Bir durumun üstesinden gelmek için gereken becerilere sahip olduğunu düşünen bireyler, kendisine ilişkin şüpheleri olan ve eksiklikleri olduğunu düşünen bireylere kıyasla, zorluklar karşısında daha fazla ve daha uzun süre çaba gösterirler (Bandura, 1997). Sözel iknalar düşünmeden yapılan tepkisel övgüler veya uzun motivasyonel konuşmalarla karıştırılmamalı, bireyin kendi yeteneklerine olan inancını güçlendirmeli ve bireyi hedeflenen başarının ulaşılabilir olduğuna ikna edici olmalıdır (Pajeras, 2002).

Bireye sağlanan olumlu ve cesaretlendirici sözlü ifadeler öz yeterlik inancını güçlendirirken, olumsuz ifadeler öz yeterlik inancını zayıflatabilir. Pajeras (2002), olumsuz konuşmalar ve geribildirimlerle öz yeterlik inancını zayıflatmanın, cesaretlendirici ifadelerle güçlendirmekten çok daha kolay olduğunu belirtmiştir. Zimmerman (2000) ise, sözel iknanın öz yeterlik üzerindeki etkisinin durumun doğrudan tecrübe edilmemesi sebebiyle bireysel ve dolaylı deneyimlerden daha az olduğunu ve sözlü iknayı sağlayan kişinin güvenilirliği ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca sözel iknanın ardından bireyin gösterdiği performans da öz yeterlik inancının gelişimi ve kalıcılığında etkilidir. Sözel iknanın ardından bireyin gösterdiği çaba başarısızlıkla sonuçlandığında, sözel iknanın öz yeterlik inancı üzerindeki olumlu etkisinin kalıcı olmayabilir (Schunk, 1995). Bu doğrultuda öz yeterlik inancının gelişimi için, sözel iknanın bireysel deneyimlerle desteklenmesi gerekmektedir.

Öz yeterlik inancının gelişimine katkı sağlayan son kaynak ise fizyolojik ve duygusal durumlardır. Bireyler içinde buldukları durumlarda farklı fiziksel ve duygusal tepkiler verirler. Vücudun verdiği bu tepkiler bireyin öz yeterlik inancına ilişkin algısını etkileyebilir. Örneğin üstesinden gelinmesi gereken bir durum karşısında, vücudun verdiği kalp atışlarının hızlanması, terleme, heyecanlanma veya diğer kaygı belirtileri, bireyin kendisini gerekli becerilere sahip olmadığı şeklinde yorumlamasına sebep olabilir (Schunk, 1995). Güç ve dayanıklılık gerektiren bir aktivitede ise, bireyin vücudundaki ağrı, sızı veya yorgunluk belirtileri, fiziksel olarak yetersizliğin bir göstergesi olarak

yorumlanabilir (Bandura, 1997). Bu doğrultuda, bireyin fiziksel veya duygusal durumuna ilişkin olumsuz algıları bireyin öz yeterlik inancını zayıflatırken; bireyin kendisini fiziksel ve psikolojik açıdan iyi durumda algılaması öz yeterlik inancına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte bireyin kendisini tanıması ve vücudunun vereceği tepkileri kontrol altında tutabilmesi, öz yeterlik inancının gelişimini destekleyici bir etken olacaktır.

Bandura (1986, 2006), bireylerin öz yeterlik inançlarının üç açıdan farklılaşabileceğini, bu sebeple öz yeterlik inancının değerlendirilmesinde düzey, genellik ve güç değişkenlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan öz yeterlik inancının düzeyi, bireyin kendini yeterli olarak algıladığı görevlerin zorluğu ile ilgilidir. Bazı bireylerin öz yeterlik algısı sadece kolay görevlerle sınırlı iken, bazıları daha zor görevleri bile başarabileceğine inanır (Bandura, 1986). Bu bağlamda öz yeterlik inancının düzey boyutu, yeterlik inancının görevin zorluğuna bağlı olup olmadığını yansıtır (Zimmerman, 2000). Bu sebeple öz yeterlik inancının ölçümünde, üstesinden gelinmesi gereken görevlerin çeşitli zorluk düzeylerinde veya bireyi belirli bir düzeyde zorlayıcı şartlarda ele alınması önerilmektedir (Bandura, 2006).

Öz yeterlik inancının genelliği, bireyin yeterlik inancının farklı görev, bağlam veya alanlara transfer edilebilmesini ifade eder (Bassi, Steca ve Delle Fave, 2018). Yeterlik inançları genellikleri açısından farklılaşabilir. Bazı deneyimler sınırlı şekilde yeterlik inancı oluştururken, bazıları ise söz konusu görevin dışına çıkan daha genel düzeyde yeterlik inancı oluştururlar (Bandura, 1977). Örneğin yabancı dilde iyi düzeyde iletişim kurabileceğine inanan bir birey, bunu gerçekleştirebildiğini gördüğünde, farklı yabancı dilleri öğrenme ve bunları kullanarak iletişim kurma konusunda da yüksek öz yeterlik inancı geliştirebilir. Söz konusu örnekteki kişinin yaşadığı olumlu bir deneyim, farklı bağlamdaki öz yeterlik inancının gelişimine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte yaşanan olumlu deneyimlerin etkisi her zaman bu etkiyi göstermeyebilir ve belirli bir alanla sınırlı kalabilir. Bireyler kendilerini geniş bir yelpazedeki farklı etkinliklerde veya sadece belirli bir alandaki sınırlı sayıda etkinliklerde yeterli olarak algılayabilirler (Bandura, 2006).

Öz yeterlik inançları ayrıca sahip olunan inancın gücü açısından farklılaşabilir. Yeterlik inancının gücü, bireyin belirli bir görevi başarabilme konusunda kendine ne kadar güvendiği ile ilgilidir (Bassi vd., 2018). Zayıf yeterlik inançları, olumsuz deneyimler neticesinde kolaylıkla zedelenebilirken, güçlü şekilde yerleşmiş olan yeterlik inançları daha kalıcı şekilde varlığını sürdürebilir (Bandura, 1977). Dolayısıyla

karşılaştığı bir görevi başarma konusunda zayıf bir inanca sahip olan bireylerin zorluklar karşısında ümitsizliğe kapılması ve kolay pes etmesi beklenirken; güçlü bir öz yeterlik inancına sahip bireylerin, yaşanan olumsuzluklar karşısında çabalarını daha uzun süre sürdürmesi ve daha mücadeleci olması beklenir. Öz yeterliğin ölçümünde yeterlik inancın gücü, bireyin bir görevi başarma konusunda kendisini ne kadar emin hissettiğinin sorulmasıyla ölçülebilir (Bandura, 2006).

Bandura (2006) öz yeterliğin sabit bir kişilik özelliği veya kişinin genel bir yargısı olmadığını, aksine farklı alan ve görevler açısından farklılaşabileceğini belirtmiştir. Buna göre bireylerin yeterlik inançlarının farklı bağlam, alan ve görevlerde değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Bu bakış açısı araştırmacılar tarafından yoğun olarak benimsenmiş ve araştırmalarda sıklıkla kullanılmıştır. Bu doğrultuda farklı çalışmalarda öz yeterlik inançları; öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik (Atasoy, 2010), keman çalmaya yönelik öz yeterlik (Şeker, 2011), bilgisayar kullanmaya yönelik öz yeterlik (Bayturan, 2011), yabancı dilde yazmaya yönelik öz yeterlik (Bakır, 2015), öğrenciler için akademik öz yeterlik (Miller, 2019), hatırlamaya yönelik öz yeterlik (Bosc, 2002), spora yönelik öz yeterlik (Mowlaie, Besharat, Pourbohloul ve Azizi, 2011) gibi farklı bağlamlarda incelenmiştir. Bununla birlikte bireylerin farklı alan ve görevlerdeki öz yeterlik inançlarının birbirinden tamamen bağımsız olmadığı, benzer aktiviteler için genellenebilir ve transfer edilebilir olduğu söylenebilir (Dadandı, 2017). Örneğin boyu yaşlılarından daha uzun olduğu için iyi basketbol oynayacağını düşünen bir çocuk, voleybol veya futbol için de benzer düşünceler geliştirebilir.

Bununla birlikte bazı araştırmalarda öz yeterlik inancı bu görüşün aksi yönde yorumlanmış ve ele alınmıştır. Shelton (1990) öz yeterliğin, alana özgü bir kavram olmasının yanında, alandan bağımsız genel bir kavram olarak da yorumlanabileceğini savunmuştur. Shelton (1990: 992) genel öz yeterliği, “bireyin kendisine atfettiği tüm önemli başarı ve başarısızlıkların bir bileşimi” olarak tanımlamış ve tek bir yapı olarak ifade etmiştir. Shelton (1990) genel öz yeterliğin göreceli olarak daha durağan bir kişisel özellik olduğunu ve zamanla bireyin başarı ve başarısızlıklarının birikimi sonucunda değişebileceğini ifade etmiştir. Yapılan farklı çalışmalarda öz yeterlik alana özel bir kavram olarak değil, genel bir çerçevede ele alınmıştır (Aypay, 2010; Göktaş, 2021; Kılıçdağı, 2020; Sahranç, 2007; Scholz, Dona, Sud ve Schwarzer, 2002; Schwarzer ve Jerusalem, 1995; Sherer vd., 1982; Uysal, 2010).

Bu araştırmada ise öz yeterlik inancı bireyin genel bir inancı olarak değil, bağlama göre farklılaşabilecek bir yapı olarak ele alınmış, bu doğrultuda öğrencilerin öz yeterlik inançları, akademik öz yeterlik inancı kapsamında ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

2.1.7. Akademik Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramı, Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Teorisi'nin ardından pek çok araştırmacı tarafından farklı bağlamlarda incelenmiştir. Bu araştırmada ise öğrencilerin dersler ile eğitsel görev ve beklentilere yönelik öz yeterlik inançları akademik öz yeterlik kavramı bağlamında değerlendirilmiştir.

Öz yeterlik kavramı, bireyin belirli bir performansı veya davranışı sergileyebilme konusunda kendi potansiyeline yönelik kişisel yargılarını ifade eder. Bu kapsamda akademik öz yeterlik kavramı ise, öğrencilerin belirli eğitsel performansları göstermek için, kendi davranışlarını organize etme ve sergileme kapasitesine ilişkin kişisel yargıları olarak tanımlanabilir (Zimmerman, 1995). Akademik öz yeterlik, öğrencinin eğitsel bir etkinliği veya görevi gerçekleştirme konusunda kendi potansiyeline ilişkin kişisel inancını yansıtır. Bu bağlamda akademik öz yeterlik inancı, öğrencinin kendi becerilerini belirli akademik görevler doğrultusunda değerlendirerek ulaştığı kişisel bir yargıdır.

Bandura (1997) bireylerin öz yeterlik inançlarının 4 kaynaktan alınan bilgiler (bireysel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar) ile şekillendiğini belirtmiştir. Benzer durum öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları için de geçerlidir (Usher, 2009). Öğrencilerin derslerde veya diğer akademik görevlerde yaşadığı kişisel tecrübeler, gelecekteki benzer durumlar için önemli bir referanstır. Öğrencinin daha önce başarıyla tamamladığı bir etkinlik, öğrencinin gelecekteki benzer bir etkinlikte de başarılı olacağına dair inancını geliştirir ve sağlamlaştırır. Bununla birlikte geçmişte yaşanan olumsuz deneyimler, eğer öğrenci güçlü bir öz yeterlik inancına sahip değilse, kendi becerilerinden şüphe duymasına sebep olabilir.

Öğrencilerin öz yeterlik inancının gelişimine katkı sağlayan bir diğer kaynak ise çevresindeki kişilerin yaşantılarıdır. Öğrenciler için akademik öz yeterlik bağlamında çevredeki bu kişiler genellikle sınıf arkadaşlarıdır. Öğrencilerin kendilerine benzer becerilere sahip olduğunu düşündüğü sınıf arkadaşlarının performansı öz yeterlik inancının gelişimi için önemli bir bilgi kaynağıdır. Sınıftaki bir etkinlikte diğer

öğrencilerin başarılı veya başarısız olması, öğrencinin bu etkinliği tamamlama konusunda yeterlik inancını etkileyebilir. Bununla birlikte öğrencinin referans olarak aldığı kişileri, kendisine benzer seviyede algılaması önemlidir. Öğrencinin kendisinden daha başarılı, çalışkan ya da zeki olarak algıladığı veya daha az başarılı, çalışkan ya da zeki olarak algıladığı diğer öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları, öğrencinin akademik öz yeterlik inancı üzerinde beklenen olumlu veya olumsuz etkiyi yaratmayabilir.

Öğrencilerin çevrelerinden aldıkları sözlü iknalar akademik öz yeterlik inancının diğer bir kaynağıdır. Eğitsel süreçlerde sözlü iknanın kaynağı genellikle arkadaşlar, öğretmenler ve ailedir. Bu bağlamda bu kişilerin öğrenciyi akademik görevleri başarabileceğine dair motive edici ve destekleyici sözleri öğrencinin yeterlik inancını güçlendirir. Karşılaştığı akademik görevi başarabileceğinden emin olmayan bir öğrencinin kendi becerilerine olan inancı, çevresindeki kişilerin desteği ile yükseltilebilir. Bununla birlikte bu sözlerin gerçekçi sınırlar dâhilinde olması önemlidir (Bandura, 1995). Aksine öğrencinin beceri ve potansiyeline yönelik cesaret kırıcı sözler ise öğrencinin öz yeterlik inancını zayıflatarak, öğrencinin o görevde daha az çaba göstermesine veya o görevden kaçınmasına sebep olabilir. Öğrenciler özellikle henüz deneyimlemedikleri veya gözlelemedikleri yeni durumlar karşısında öz yeterlik inançlarının gelişiminde, çevresindeki kişilerden gelen mesajlara daha duyarlıdırlar (Dadandı, 2017). Bu sebeple yeni durumlar karşısında, sosyal çevreden gelen destekleyici mesajların öz yeterlik üzerindeki etkisi daha fazla olabilir.

Öğrencilerin öz yeterlik inancının gelişimine katkı sağlayan son kaynak ise öğrencinin fizyolojik ve duygusal durumudur. Yorgun, uykusuz, aç, hasta veya mutsuz bir öğrenci, ders sırasında karşılaştığı görevleri başarma konusunda kendisine güvenemeyebilir. Başka bir ifadeyle öğrencinin hazırbulunuşluğu öz yeterlik inancını etkileyebilir. Buna ek olarak bir etkinlik sırasında öğrencinin heyecanlanma, terleme, kalp atışlarının hızlanması gibi verdiği fizyolojik reaksiyonlar, öğrencinin yeterliğinden şüphe etmesine sebep olabilir. Bu bağlamda öğrencinin vücudunun verdiği tepkileri kontrol altında tutabilmesi, öğrencinin öz yeterlik inancına katkı sağlayabilir. İfade edilen bu bilgiler doğrultusunda, öğrencilerin kişisel deneyimlerinin, sosyal çevresinin ve içinde bulunduğu fiziksel ve psikolojik koşulların, öz yeterlik inancını etkileyen faktörler olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının incelenmesinde, çevresel faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Bandura (1986, 2006), bireylerin öz yeterlik inançlarının düzey, genellik ve güç açısından farklılaşabileceğini ve öz yeterlik inançlarının ölçüm ve değerlendirmesinde bunların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesinde bu üç değişken göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin matematik dersi bağlamında akademik öz yeterlik inancının düzeyi, öğrencinin farklı zorluklardaki problemler karşısında öz yeterlik inancını; genelliği, öğrencinin bu derste ki öz yeterliğinin farklı ders veya alanlara aktarılabilirliğini; gücü ise, öğrencinin karşılaştığı problemleri çözebilme konusunda kendisine olan güven düzeyini ifade eder (Zimmerman, 1995).

Zimmerman (1995) ayrıca akademik öz yeterliğin değerlendirme yöntemi açısından kendine has bazı yönlerinin olduğunu belirtmiştir. Buna göre;

- Öz yeterlik kişisel özelliklere ilişkin değil, bir görevi yerine getirmeye yönelik kabiliyete ilişkin yargılardır. Öğrenciler kendilerine ilişkin bu yargıları, belirlenen görevler doğrultusunda değerlendirir ve belirlerler.
- Öz yeterlik inancı genel bir eğilim değil, çok boyutlu bir yapıdır. Dolayısıyla öğrencilerin farklı alan ve görevlerdeki öz yeterlik inançları birbirinden farklılaşabilir.
- Bireyin kabiliyeti dışındaki faktörler de öz yeterlik inancını etkileyebileceğinden, öz yeterlik ölçekleri içinde bulunulan bağlamdan etkilenmektedir. Örneğin öğrenciler rekabetçi bir sınıf ortamında, işbirlikçi bir ortama kıyasla daha düşük düzeyde öz yeterlik inancına sahip olduklarını belirtebilirler.
- Öz yeterlik ölçümleri normatif veya farklı bir kritere değil, kişisel uzmanlık kriterlerine dayanır. Öğrenciler verilen bir görevi başarabileceklerine olan güven yargılarını kendilerini diğer öğrencilerle karşılaştırarak değil, kendilerini ve görevin gereklerini değerlendirerek oluştururlar.
- Öz yeterlik öğrenci verilen görevi henüz gerçekleştirmeden ölçülür. Bu sebeple bu öncelik durumu, bir görev karşısında öğrencinin öz yeterliğinin rolünü değerlendirmede zamansal bir sıralama sağlar.

Öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları, alanyazında sıklıkla incelenen ve önem atfedilen bir konudur. Bu durum, öz yeterlik inancının başta öğrencinin performansı ve akademik başarısı olmak üzere, motivasyon, öğrenci katılımı, akademik yılmazlık gibi çeşitli istendik eğitsel çıktılara olumlu katkı sağlamasından kaynaklanmaktadır.

Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrenciler amaçlarına ulaşabilecek potansiyele sahip olduklarını düşündükleri için hedefleri doğrultusunda daha fazla motive olur ve bu durum süreçte öğrencinin daha başarılı olmasını sağlar (Yokoyama, 2019). Yapılan meta analiz çalışmalarında ulaşılan bulgular, akademik öz yeterlik inancının öğrenci performans ve başarısı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Honicke ve Broadbent, 2016; Richardson, Abraham ve Bond, 2012). Bandura vd. (1996) akademik öz yeterlik inancı yüksek öğrencilerin karşılaştığı zorlu görevlerde daha fazla çaba göstereceğini ve daha geç pes etme eğiliminde olacağını belirtmiştir. Yapılan farklı çalışmalarda bunu doğrular nitelikte bulgulara ulaşılmış ve akademik öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin, daha yüksek düzeyde akademik yılmazlık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Cassidy, 2015; Kim, 2020; Martin ve Marsh, 2006; Multon, Brown ve Lent, 1991; Yüce, 2019). Alanyazında akademik öz yeterlik ile ilişkili olduğu ifade edilen diğer bir değişken ise öğrencinin motivasyonudur (Bong ve Skaalvik, 2003; Doğan, 2015; Sevilmiş ve Şirin, 2016). Yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip olma, öğrencinin akademik motivasyonuna olumlu katkı sağlayan bir rol oynamaktadır (Avara, 2015; Koca ve Dadandı, 2019; Zimmerman, 1995). Akademik öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin akademik hedeflerine daha bağlı olduğu ve çabalarını daha uzun süre koruduğu göz önünde bulundurulduğunda, öz yeterlik inancı düşük öğrencilere kıyasla daha motive olmaları beklendik bir durumdur. Yapılan araştırmalarda ayrıca akademik öz yeterlik inancının, öğrencilerin akademik katılımını arttıran bir değişken olduğu tespit edilmiştir (Ahmed, Umrani, Qureshi ve Samad, 2018; Dadandı, 2017; Galyon, Blondin, Yaw, Nalls ve Williams, 2012). Chemers, Hu ve Garcia (2001) ise, akademik öz yeterlik inancının, öğrencilerin stres ve sağlık sorunları yaşamalarıyla negatif yönde; iyimserliği, akademik beklentileri ve akademik gelişimlerinden duydukları memnuniyet ile pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Bunlara ek olarak akademik öz yeterlik inancının, öğrencilerin karşılaşılabileceği çeşitli olumsuz durumları engelleyici veya hafifletici bir rolü olduğu da söylenebilir. Bandura (1995) öz yeterlik inancının, bireylerin yaşayacağı stres ve depresyon ile ilişkili olduğunu ve düşük öz yeterlik inancına sahip bireylerin stres ve depresyona daha yatkın olacağını belirtmiştir. Öğrenciler ile akademik öz yeterlik bağlamında yapılan çalışmalarda da bu doğrultuda sonuçlara ulaşılmış, yüksek düzeyde akademik öz yeterlik inancına sahip öğrencilerin daha düşük düzeyde depresyon yaşadığı tespit edilmiştir (Aoki, 2019; Holmes, 2015; Lundquist, 2009). Chang (2018) ise akademik öz yeterlik

inancının, başarısızlık korkusu, akademik ertelemecilik ve depresyon ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit etmiştir. Buna göre öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları yükseldikçe, daha düşük düzeyde başarısızlık korkusu, akademik ertelemecilik ve depresyon yaşayacağı söylenebilir. Aoki (2019) ise, akademik öz yeterlik inancının, öğrencilerin yaşadığı stresin negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda yüksek düzeyde akademik öz yeterlik inancına sahip öğrenciler, daha düşük düzeyde stres yaşamaktadır. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının, öğrencilerin akademik tükenmişlikleri ile negatif yönde ilişkili olduğu ve yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip öğrencilerin daha düşük düzeyde akademik tükenmişlik yaşadığı belirtilmektedir (Avara, 2015; Şenel, 2013; Yu vd., 2016; Liu, 2010).

2.1.8. Tükenmişlik Kavramı

Son yıllarda alanyazında sıklıkla araştırılan bir kavram olan tükenmişlik (burnout) kavramı, ilk olarak Bradley (1969) tarafından kullanılmış, ardından Freudenberger (1974) ve Maslach'ın (1976) çalışmaları ile alanyazında yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Bununla birlikte günümüzdeki şekli ile henüz kuramsallaştırılmamış olsa da, Thomas Mann'ın 1901 yılında yayımlanan "Buddenbrooks" isimli romanı ve Schwartz ve Will'in 1953 tarihli araştırmasında, tükenmişlik yaşayan insanlar ele alınmıştır (Stoykova, Harizanova ve Stoyanov, 2014). Bu doğrultuda tükenmişlik (burnout) kavramı alanyazında yaklaşık 50 yıllık bir geçmişe sahipmiş gibi görünse de, tükenmişliğin aslında bundan çok daha önceden tecrübe ve fark edilen bir olgu olduğu söylenebilir.

Tükenmişlik ilk olarak insanlara hizmet sunmayı gerektiren işlerde, kendisinden zor ve maliyetli talepler beklenen ve bu taleplere uzun süre maruz kalan kişilerde gözlemlenmiştir (Çam, 2016). Bu konuya ilişkin yapılan ilk araştırmalar, özellikle sağlık sektörü ve sosyal hizmetler alanında çalışan ve işi gereği insanlarla yoğun şekilde ilgilenmesi gereken kişileri konu edinmiştir. Bununla birlikte 1980'lerin sonu itibariyle araştırmacılar tükenmişliğin, işleri diğer insanlara yoğun hizmet gerektirmeyen, yöneticiler, girişimciler, beyaz ve mavi yakalı çalışanlarda da görüldüğünü fark etmeye başlamışlardır (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2009).

Tükenmişlik kavramına ilişkin alanyazında yapılan tanım ve açıklamalar incelendiğinde, kavramın kapsamına dair benzer noktaların vurgulandığı ve alanyazında bir görüş birliği olduğu görülmektedir. Genellikle insanlarla etkileşim içinde olmayı gerektiren işlerde çalışan kişilerde görülen tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve olumsuz öz değerlendirmeyi içeren bir sendrom olarak ifade edilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Bu sendrom genel olarak bir güç yitimi ve “çaba göstermeme durumudur” (TDK, 2021). Tükenmişlik Schaufeli vd., (2009) tarafından, bir alevin boğularak gücünün gitgide azalmasına benzetilmiştir. Buna göre tükenmişlik yaşayan çalışanlar zamanla işlerinde fark yaratacak şekilde katkı sağlama kapasitelerini kaybederler ve tıpkı sönmek üzere olan bir alev gibi işlerini belirli bir seviyede yapmaya devam eder fakat işlerinde fark yaratacak olan tüm kapasitelerini sergileyemezler (Schaufeli vd., 2009).

Pines ve Maslach (1978) tükenmişliği; bireyin işine karşı olumsuz tutum ve olumsuz benlik algısı geliştirmesini ve hizmet ettiği kişilere karşı ilgi ve duygu kaybı yaşamasını içeren, fiziksel ve duygusal bitkinlik yaşatan bir sendrom olarak açıklamış; tükenmişliğin, uzun süre ve yoğun çalışma temposu sonucunda oluşan, fark edilmeyen ve bireyin baş edemediği stresin bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Ereş (2017) tükenmişliği “işle ilgili bireysel niyet, motivasyon ve iş deneyimleri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan kalıcı psikolojik bir yorgunluk” ve “işle ilgili stresin sonucunda ruhsal ve fiziksel olarak görülen bir enerji azalması” olarak tanımlamıştır. Brockman (1978) ise tükenmişliği, kişisel kaynakların sona erdiği, bireyde sıradan günlük olaylar karşısında sürekli bir çaresizlik ve olumsuzluk duygusu bırakan bir enerji tükenmesi durumu olarak tanımlamıştır.

Dolan (1987), tükenmişliğe ilişkin yapılan farklı tanımlarda bazı benzer öğelerin tekrarlandığını belirtmiştir ve bunları; işin gereklerine yetişememenin getirdiği enerji düşüşü; kişisel başarısızlık duygusu ile gelişen azalan özgüven duygusu; kişinin işinden aldığından daha fazlasını işine verdiğini düşünmesi; yaşanan çaresizlik ve umutsuzluk hissi; işe, diğerlerine ve kendine karşı oluşan olumsuz duygular ve kendini tüketme hissi olarak sıralamıştır. Çoğunlukla örgütsel alanyazında örgüt çalışanları ile incelenen tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olmak üzere 3 boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bu üç boyutlu yapı alanyazında oldukça benimsenmiş ve tükenmişliğe ilişkin pek çok araştırmada kullanılmıştır.

Bu boyutlardan duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun başlangıç noktası olarak görülmektedir (Şener, 2018). Duygusal tükenme, tükenmişlik yaşayan bireylerde en kolay gözlenebilen ve tükenmişlik alanyazınında en fazla çalışılan boyuttur (Maslach vd., 2001). Duygusal tükenme, kişinin yaşadığı duygusal yorgunluğu, enerji kaybını ve bitkinliği ifade eder. Duygusal tükenme yaşayan birey, yaptığı iş ve görevlerinin getirdiği sorumluluklar itibarıyla kendisine aşırı yüklenildiğini düşünebilir. Bireydeki gerginlik ve kaygı duygusunu da içeren duygusal tükenme, çalışanın işe gitmeme, devamsızlık yapma veya işten ayrılma gibi davranışlarına da sebep olabilmektedir (Yavaş, 2012).

Bununla birlikte duygusal tükenme çalışanları duyarsızlaşmaya götüren bir faktör olarak da değerlendirilmektedir. Duyarsızlaşma ise çalışanın hizmet verdiği kişilere karşı olumsuz tutum ve düşünceler beslemesini ifade eder (Maslach ve Jackson, 1981). Duyarsızlaşmış bir çalışan, bu duygu durumu sonucunda hizmet sunduğu kişilere uzak durabilir veya onlara karşı katı ve umursamaz davranışlar sergileyebilir (Maslach ve Jackson, 1981). Duyarsızlaşan çalışan, hizmet verdiği kişilerle arasına bilinçli şekilde fiziksel, duygusal veya zihinsel mesafeler koyabilir (Maslach vd., 2001). Duyarsızlaşma yaşayan bir çalışan, hizmet sunduğu kişilerin bir birey olduğunu dikkate almaksızın duygusuz bir şekilde görevini yapmaya devam edebilir (Gümüş, 2006). Ayrıca duyarsızlaşma yaşayan bireyden, kendisini korumak için çevresi ile ilişkisinde alaycı bir bakış açısı benimsemesi ve performansını işin yapılabilmesi için gerekli en düşük seviyeye indirmesi beklenebilir (Ereş, 2017; Maslach ve Jackson, 1984).

Düşük kişisel başarı ise, bireyin çalıştığı iş ile ilgili olarak kendisini yetersiz, başarısız ve düşük performanslı olarak algılamasını ifade eder. Başka bir deyişle bireyin öz değerlendirmesi sonucunda ulaştığı başarısızlık hissidir. Özellikle bireyin, işin gereklerini yerine getirme konusunda gösterdiği çabaların yeterli olmadığına inandığı anlarda gözlemlenebilir (Ereş, 2017). Düşük kişisel başarı; duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın bir sonucu olarak gözlemlenebilir (Maslach vd., 2001). İşindeki başarısının düştüğünü düşünen bireyler, işinde gerilediği ve harcadığı çabanın bir işe yaramadığını düşünür ve suçluluk hissedebilirler (Gümüş, 2006).

Tükenmişlik uzun süreli devam eden ve süreklilik gösteren bir durumdur. Kaçmaz (2005: 30) çalışanlarda tükenmişlik sürecinin gelişimini birbirini izleyen 4 evrede incelemiş ve şu şekilde sıralamıştır:

1. Evre: Şevk ve Coşku Evresi (Enthusiasm): Bu evrede yüksek bir umutluluk, enerjide artma ve gerçekçi olmayan boyutlara varan mesleki beklentiler

sergilenmektedir. Kişi için mesleği her şeyin önündedir, uykusuzluğa, gergin çalışma ortamlarına, kendine ve yaşamın diğer yönlerine zamanını ve enerjisini ayıramayışına karşı üstün bir uyum sağlama çabasıdır.

2. Evre: Durağanlaşma Evresi (Stagnation): Bu evrede artık istek ve umutlulukta bir azalma olur. Mesleğini uygularken karşılaştığı güçlüklerden, daha önce umursamadığı ya da yadsıdığı bazı noktalardan giderek rahatsız olmaya başlamıştır. Sorgulanmaya başlanan “işten başka bir şey yapmıyor olmak”tır. Zira, mesleği kuramsal ve pratik tüm yönleri ile kişinin varoluşunu tamamen dolduramamıştır.

3. Evre: Engellenme Evresi (Frustration): Başka insanlara yardım ve hizmet etmek için çalışmaya başlamış olan kişi, insanları, sistemi, olumsuz çalışma koşullarını değiştirmenin ne kadar zor olduğunu anlar. Yoğun bir engellenmişlik duygusu yaşar. Bu noktada 3 yoldan biri seçilmektedir. Bunlar; adaptif savunma ve başa çıkma stratejilerini harekete geçirme, maladaptif savunmalar ve başa çıkma stratejileri ile tükenmişliği iletme, durumdan kendini çekme veya kaçmadır.

4. Evre: Umursamazlık Evresi (Apathy): Bu evrede, çok derin duygusal kopma ya da kısırlaşma, derin bir inançsızlık ve umutsuzluk gözlenmektedir. Mesleğini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürmekte, ondan zevk almamaktadır. Böyle bir durumda iş yaşamı kişi için bir doyum ve kendini gerçekleştirme alanı olmaktan çok uzak, kişiye ancak sıkıntı ve mutsuzluk veren bir alan olacaktır.

Tükenmişlik farklı sektörlerde ve farklı işlerde çalışan bireylerde gözlemlenebilmektedir. Tükenmişliğe ilişkin yapılan araştırmalarda; sağlık sektörü çalışanları (Çam, 1991; Pines ve Maslach, 1978), öğretmenler (Çelebi, 2013; Ulutaşdemir, 2012), okul yöneticileri (Izgar, 2000), ilköğretim müfettişleri (Yılmaz, 2007), otel çalışanları (Kaşlı, 2009), muhasebeciler (Boyar, 2011), bankacılar (Ayan, 2013), belediye çalışanları ve turizm sektöründe çalışanlar (Gümüş, 2006) gibi pek çok farklı meslek grubu araştırmaların konusunu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda tükenmişliğin sadece bir veya birkaç mesleğe özgü bir olgu olduğunu söylemek mümkün değildir. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda tükenmişlik yaşayan bireylerin bazı ortak özellikleri olduğu ifade edilmektedir. Freudenberger (1974);

- İşine adanmış, kararlı, çok uzun süreler ve yoğun şekilde çalışan bireylerin,
- Çevresine gerçekçi olmayan ve aşırı şekilde yardım etme ihtiyacı hisseden bireylerin,

- Rutin ve monoton bir işe sahip bireylerin tükenmişlik yaşamaya çok daha yatkın olduğunu belirtmiştir.

Buna göre bireyin uzun süreler boyunca tüm enerjisini işine vermesi ve devamlı olarak başkalarına yardım etme ihtiyacı hissetmesi tükenmişliğe sebep olan faktörlerdendir. Bu doğrultuda bireylerin sahip olduğu ve genellikle olumlu olarak algılanan bazı özelliklerinin tükenmişlikle ilişkili olduğu söylenebilir.

Maslach vd., (2001) ise, bekar çalışanların evli veya boşanmış çalışanlara kıyasla, eğitim düzeyi yüksek çalışanların ise eğitim düzeyi düşük çalışanlara kıyasla daha fazla tükenmişlik yaşayabileceğini ifade etmiştir. Bu durum eğitim düzeyi yüksek çalışanların, daha yüksek sorumluluk gerektiren, daha stresli işlerde çalışabileceği, kendisine yönelik beklentilerin daha yüksek olabileceği ve bu yüksek beklentileri karşılayamadığında daha stresli ve tükenmişlik yaşamaya daha açık olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Maslach vd., 2001).

Kişisel özelliklerin yanı sıra yapılan işin özellikleri de çalışanların yaşayacağı tükenmişlikle ilişkilidir. Kısa zaman içerisinde çok fazla çalışmanın gerekmesi, yapılan işe ilişkin rol karmaşası veya belirsizliğinin olması, amirler ve iş arkadaşlarından yeterli sosyal desteğin alınamaması, performansla ilişkin yeterince geribildirim alınamaması, çalışanın karar alma süreçlerine katılamaması, yapılan işin yüksek performans gerektirmesi ve iş ortamındaki personel ve araç sayısının yetersizliği gibi etmenlerin çalışanların daha fazla tükenmişlik yaşamasına sebep olabileceği ifade edilmektedir (Bayram, 2016; Maslach vd., 2001).

Tükenmişlik yaşayan bireylerde tükenmişliğin farklı fiziksel, psikolojik ve davranışsal olumsuz etkileri gözlenebilmektedir. Tükenmişliğin fiziksel belirtileri; halsizlik ve yorgunluk hissi, sık yaşanan baş ağrısı ve mide-bağırsak rahatsızlıkları, uykusuzluk, nefes darlığı, kilo değişimleri, kas krampları, cilt hastalıkları, tüm vücutta hissedilen ağrılar, tansiyon ve kalp problemleri şeklinde sıralanabilir (Deckard, Meterko ve Field, 1994; Freudenberg, 1974; Ökmen, 2021). Buna göre tükenmişlik, bireyin sadece iş performansını veya ilişkilerini olumsuz etkilememekte aynı zamanda bireyin sağlığına da zarar vermektedir.

Tükenmişliğin psikolojik ve bireyin davranışlarına yansımalarının ise; bireyin duygularına hakim olamaması, çabuk öfkelenmesi ve hayal kırıklığı davranışları sergilemesi, yoğun suçluluk duygusu hissetmesi, çevresindekilere karşı daha az sempati duyması, en küçük bir stresli durumda bile bağırması ve çabuk ağlaması, insanlara karşı

nezaket ve saygısının azalması, işinden ve hayattan daha az tatmin duyması, işine daha az hazırlık yapma eğiliminde olması, işine olan bağlılık ve adanmışlığının azaldığını hissetmesi, sigara ve alkol tüketiminin artması olarak sıralanabilir (Byrne, 1999; Freudenberger, 1974; Gümüş, 2006, Kutsal, 2009; Ökmen, 2021; Xia vd., 2020). Özellikler tükenmişliğin davranışsal yansımalarının bireyin çevresi tarafından rahatlıkla fark edilebileceği, söz konusu tepkileri veren bireylerin ciddi şekilde tükenmişlik yaşadığı söylenebilir (Demirel, 2018).

2.1.9. Akademik Tükenmişlik Kavramı

Çoğunlukla örgütsel düzeyde çalışanlar ile incelenen ve çalışanların yaşadığı bir olgu olarak ele alınan tükenmişlik, öğrencilerde de görülebilmektedir. Günümüzde öğrencilerin de tıpkı çalışanlar gibi günlük olarak rutin ve düzenli şekilde yapmaları gereken görevleri bulunmaktadır. Öğrenciler için ücretli bir iş olmamakla birlikte; okula gitmek, derslere katılmak, etkinlikleri tamamlamak, ödev yapmak, sınavlarda iyi notlar almak, sınıf geçmek gibi görevler, sosyal çevrenin öğrencilerden düzenli şekilde ve başarıyla yerine getirmesini beklediği sorumluluklardır (Lin ve Huang, 2014; Salmela-Aro, Savolainen ve Holopainen, 2009). Öğrencilerin bu sorumlulukları ve çevrenin bu görevler doğrultusunda öğrenciye yansıttığı beklentiler, öğrenciler için önemli bir baskı unsuru olabilmektedir. Öğrenciler bu sorumluluklarını yerine getirirken, ödevlere karşı ilgisizlik, düşük öz yeterlik algısı, okula ve çevresindekilere karşı umursamaz ve duyarsız tavırlar gibi tükenmişlik belirtileri gösterebilir (Zhang vd., 2007). Bu doğrultuda çalışanların iş ortamında yaşadığına benzer şekilde, öğrenciler de kendilerinden beklenen yüksek talepler ve yetersiz sağlanan kaynaklar sebebiyle tükenmişlik yaşayabilirler (Lee, 2017).

Öğrencilerin tükenmişliğine ilişkin çalışmalarda bu kavram, akademik tükenmişlik (Kim vd., 2016; Lin ve Huang, 2014; Rahmati, 2015; Visser, 2018) veya okul tükenmişliği (Atik, 2016; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Exposito-Lopez vd., 2020; Özhan, 2019) olarak ifade edilebilmektedir. Bu çalışmada ise kavramın kapsamının okul ortamını değil, genel olarak dersleri ve bunlara ilişkin akademik görevler ile sorumlulukları yansıtması istendiği için, okul tükenmişliği yerine akademik tükenmişlik kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Akademik tükenmişliğe ilişkin alanyazındaki tanım ve açıklamalar incelendiğinde, çalışanların mesleki tükenmişliği için yapılan tanımlar ile akademik tükenmişlik arasında ortak noktaların olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi, Christina Maslach tarafından mesleki tükenmişlik için oluşturulan kuramsal modelin, akademik tükenmişlik yapısı için uyarlanması ve araştırmalarda sıklıkla kullanılmasıdır.

Yang ve Farn (2005) akademik tükenmişliği; öğrenme sürecindeki öğrencilerde dersin stresi, ders yükü veya diğer psikolojik faktörler sebebiyle oluşan, duygusal bitkinlik, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük kişisel başarı hissi durumu olarak ifade etmiştir. Aypay ve Eryılmaz (2011: 28) ise akademik tükenmişliği, “okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının aşırı taleplerinin öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratması ya da bitkin düşürmesi” olarak ifade etmiştir. Bunlara ek olarak akademik tükenmişlik farklı araştırmacılar tarafından benzer şekilde, derslerle ilgili yapılması gerekenler sebebiyle öğrencinin bitkin hissetmesi, okul çalışmalarına karşı mesafeli ve alaycı bir tutuma sahip olması ve bir öğrenci olarak yetersiz hissetmesi şeklinde 3 boyutlu bir yapı olarak tanımlanmış ve ele alınmıştır (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2001; Zhang vd., 2007).

Akademik tükenmişlik, mesleki tükenmişliğe benzer şekilde; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı hissi olmak 3 boyutlu bir yapı olarak incelenebilir. Buna göre duygusal tükenme, öğrencinin duygusal olarak aşırı zorlanmış ve tükenmiş hissetmesini; duyarsızlaşma, öğrencinin çevresine karşı olumsuz, umursamaz, duygusuz ve soğuk davranmasını; düşük başarı hissi ise, öğrencinin kendisini akademik görevlerde başarısız ve yetersiz olarak algılamasını ifade etmektedir (Lin ve Huang, 2014). Duygusal tükenme yaşayan öğrenciler, okulla ilgili görev sorumluluklarını aksatabilir ve kendini çaresiz durumda hissedebilir (Hastunç, 2018). Duyarsızlaşan öğrenciler ise kendini okuldan ve akademik görevlerden soyutlayabilir, okulu ve akademik görevleri anlamsız bulabilir, umursamaz davranabilir ve çevresindeki kişiler ile ilişkileri zayıflayabilir. Düşük başarı hissi yaşayan öğrenciler ise, akademik olarak başarısız olduğuna inanır ve ne yaparsa yapsın bunu değiştiremeyeceğini düşünür (Hastunç, 2018). Bu durum da öğrencinin kendine olan güveninin zayıflamasına ve öğrencinin gösterdiği çabayı zamanla azaltmasına sebep olur.

Akademik tükenmişliğin sebeplerine ilişkin yapılan çalışmalarda, pek çok faktörün öğrencilerin yaşadığı akademik tükenmişliği etkilediği tespit edilmiştir. Bu faktörler öğrencinin kendisi ile ilgili kişisel faktörler ve öğrencinin bulunduğu aile, okul

ve diğer ortamlarla ilgili çevresel faktörler olarak incelenebilir. Akademik tükenmişliğin sebeplerine ilişkin olarak alanyazında belirtilen kişisel faktörler;

- Öğrencinin okula yönelik olumsuz bir tutuma sahip olması (Koç, 2019),
- Öğrencinin öz düzenleme becerilerine düşük düzeyde sahip olması (Duru, Duru ve Balkıs, 2014; Sert Özkan, 2019),
- Öğrencinin ertelemeci veya uyumsuz mükemmeliyetçi olması (Çam, 2016; Zhang vd., 2007),
- Öğrencinin akademik öz yeterlik inancının düşük olması (Çapulcuoğlu, 2012; Liu, 2010);
- Öğrencinin gösterdiği bazı ergenlik dönemi özellikleri ve yüksek sınav kaygısı (Çapulcuoğlu, 2012)
- Öğrencinin kendisi için gerçekçi olmayan amaçlar belirlemesi ve bu amaçlara ulaşamaması (Sert Özkan, 2019),
- Öğrencinin olumsuz mizaç özelliklerine sahip olması (Jacobs ve Dodd, 2003) olarak sıralanabilir.

Sıralanan bu kişisel faktörlere ek olarak, öğrenci kaynaklı olmayan fakat öğrencinin tükenmişlik yaşamasını etkileyen bazı çevresel faktörler de bulunmaktadır. Bu faktörler aile, akrabalar, öğretmenler, arkadaşlar veya eğitim sistemi kaynaklı olabilir. Akademik tükenmişliğe ilişkin yapılan çalışmalar doğrultusunda bu faktörler;

- Öğrencinin yeterince sosyal destek alamaması (Çam, 2016),
- Olumsuz okul iklimi (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen ve Jokela, 2008),
- Okul ve eğitim sürecinde öğrencilerden beklenen aşırı talepler ve ağır akademik iş yükü (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Cushman ve West, 2006),
- Öğrencinin kendisine ilişkin beklentileri ile çevresinden algıladığı beklentiler arasındaki uyumsuzluk (Kutsal ve Bilge, 2012),
- Anne-baba tutumları ve sınav sisteminin yapısı (Çapulcuoğlu, 2012),
- Okul, aile ve arkadaş çevresinin yüksek beklentileri ve öğrencilerin bu beklentilere ulaşma doğrultusunda çevre tarafından baskı altına alınması (Sert Özkan, 2019),
- Yarışmacı ve rekabet odaklı eğitim sistemi şeklinde sıralanabilir.

Bunlara ek olarak Demirel (2018) tarafından yapılan çalışmada, 8. Sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerine kıyasla; okulda verilen ödevleri daha zor olarak algılayan öğrencilerin ise daha kolay algılayan öğrencilere kıyasla daha fazla

tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. Dyrbye vd. (2006) ise öğrenci tükenmişliğinin eğitim alınan süre arttıkça artabileceğini belirtmiştir. Bu bulgular özellikle 8. sınıf öğrencilerinin liseye geçişte merkezi bir sınava girmesi gerektiği bilgisi ile birlikte değerlendirildiğinde, artan sınav kaygısı ve beklentilerin öğrenci tükenmişliği ile ilişkili olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sıralanan bu sebepler doğrultusunda; öz yeterlik inançları ve öz düzenleme becerileri daha düşük olan, yüksek sınav kaygısı yaşayan, okula ilişkin olumsuz tutuma sahip olan, çevresinden yeterince destek alamayan, kendisine yönelik aşırı başarı beklentisi olduğunu düşünen öğrencilerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayacağı söylenebilir. Bununla birlikte tükenmişliğe sebep olan kişisel ve çevresel etmenlerin ilişkili olduğu ve birbirlerini etkilediği de söylenebilir. Örneğin öğrencinin öz yeterlik inancının düşük olmasının sebebi çevresinden yeterince destek alamaması veya çevresinin öğrenciye yönelik çok yüksek beklentilere sahip olması olabilir.

Akademik tükenmişlik yaşayan öğrencilerin de tıpkı çalışan bireyler gibi tükenmişlik sebebiyle çeşitli olumsuz durumlar yaşayabileceği bilinmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda, tükenmişlik yaşayan öğrencilerde şu olumsuz durumların gözlenebileceği belirtilmektedir:

- Dersin gereklerini yerine getirme konusunda motivasyon düşüklüğü, daha yüksek oranda devamsızlık ve okuldan ayrılma (Yang ve Farn, 2005),
- Öğretmen ve arkadaşlar ile olan ilişkilerin olumsuz yönde etkilenmesi (Lin ve Huang, 2014),
- Depresyon semptomları, düşük okul bağlılığı ve akademik başarı (Fiorilli vd., 2017; Yang, 2004),
- Düşük düzeyde akademik güdülenme (Seçer, 2015),
- Yüksek düzeyde okula yabancılaşma (Polat, 2018),
- Düşük düzeyde okula uyum ve öz yeterlik inancı (Choi ve Lee, 2014).

Buna göre öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı akademik tükenmişlik, hem sosyal hem de akademik açıdan çeşitli olumsuzluklara sebep olmaktadır. Bu sebeple eğitim sürecinde öğrencinin yaşadığı tükenmişliğin sebeplerinin incelenmesi ve önlenmesi, öğrencinin yaşayabileceği diğer problemlerin de azaltılması ve önüne geçilmesi açısından önem arz etmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla; sosyal ve akademik desteğe, gerçekçi olmayan akademik beklentilere, öz yeterlik inancına ve tükenmişliğe ilişkin yerli ve yabancı alanyazında yapılmış araştırmalar, yayın tarihine göre yeniden eskiye doğru sıralanarak sunulmuştur.

2.2.1. Sosyal ve Akademik Desteğe İlişkin İlgili Araştırmalar

Lor (2021) tarafından yapılan çalışmada; ailelerin çocuklarına akademik destek sağlama yöntemlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma okul öncesi, ilkokul, lise ve üniversiteye devam eden çocukları olan 7 ebeveyn ile nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin çocuklarına 3 farklı biçimde akademik sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre aileler çocuklarının ödevlerine yardım ederek, öğrencinin öğrenme sürecini gözlemleyerek, okulda öğrenilenleri evde tekrar ederek, öğrencinin evde geçirdiği zamanı planlayarak, yardıma hazır olduğunu çocuklarına hissettirerek, çocuklarını motive ederek ve cesaretlendirerek ebeveyn-öğretmen rolü üstlenmekte ve çocuklarını akademik ve duygusal olarak desteklemektedirler. Bunlara ek olarak anne babalar çocuklarına hikayeler anlatarak ve model olarak onları desteklemektedirler. Ayrıca anne babaların, kendi ebeveynlerinden gördükleri destek biçiminin, çocuklarına sağladığı desteği şekillendirdiği, anne babaların çocuklarına destek olmalarının arkasındaki motivasyonun ise, öğrenciye yönelik yüksek akademik beklentilere sahip olma ve iyi bir insan/vatandaş yetiştirme düşüncesi olduğu tespit edilmiştir.

Erol (2016) tarafından yapılan çalışmada; paylaşılan liderlik, aile katılımı ve desteği ve öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Elazığ il merkezindeki 30 farklı ortaokulda öğrenim gören 1488 öğrenci ve 1488 öğrenci velisi ile nicel yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, hem ailelerin paylaşılan liderlik algıları hem de öğrencilerin aile katılımı ve desteği algıları ile öğrencilerin okula bağlılık algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu iki değişken birlikte öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine ilişkin varyansın %21'ini açıklarken, ailenin katılımı ve

desteği değişkeni tek başına öğrencilerin okula bağlılık düzeylerine ilişkin varyansın %16'sını açıklamaktadır. Ayrıca araştırmada aile geliri ile aile katılımı ve desteği arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Yıldız, Şenel ve Can (2016) tarafından yapılan çalışmada; üniversite öğrencilerinin akademik destek algısı ve akademik beklentilere yönelik stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma eğitim fakültesinde öğrenim gören 570 üniversite öğrencisi ile nicel yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik destek algısına sahip olduğu, kız ve erkek öğrencilerin ebeveyn/öğretmen akademik beklentilerine yönelik stres düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin akademik destek algıları ile beklentilere yönelik stres düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin algıladıkları desteği baskı olarak değerlendirebileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus ve Kuorelahti (2014), tarafından yapılan çalışmada; aile, öğretmen ve akran duygusal desteği ile okul devamsızlığı ilişkisinde öğrenci katılımının aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Finlandiya'da 7 farklı lisede öğrenim gören 821 öğrenci ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, aile ve öğretmen duygusal desteğinin, öğrencinin davranışsal katılımı ile pozitif yönde ve orta düzeyde, akran duygusal desteğinin ise pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Akran duygusal desteği ile okula devamsızlık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmezken, öğretmen ve ailenin duygusal desteği ile okula devamsızlık arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencinin davranışsal katılımının, öğretmen ve ailenin duygusal desteği ile okula devamsızlık ilişkisinde anlamlı bir aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

Çivilidağ (2011) tarafından yapılan çalışmada; Türkiye'de üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının algıladıkları psikolojik taciz (mobbing), iş doyumunu ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 529 (279 erkek, 250 kadın) öğretim elemanı ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanlarının sosyal destek algılarının düşük, iş doyumunu algılarının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %23'ü ise işyerinde psikolojik tacize maruz kaldığını belirtmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal

desteğin işyerinde psikolojik tacize maruz kalma algısıyla negatif yönde düşük düzeyde, iş doyumu ile ise pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İflazoğlu Saban ve Şeker (2010) tarafından yapılan çalışmada; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevleri ve yıl sonu başarıları ile ailelerinin eğitim öğretim faaliyetlerine katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Mersin ilinde çocukları 5. sınıfta öğrenim gören 297 veli ve bu öğrencilerin öğretmeni olarak görev yapan 8 öğretmen ile karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularına göre, aile katılımı ile öğrencilerin sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji performans görevleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Aile katılımı ile öğrencilerin yıl sonu matematik, Türkçe, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji başarıları arasında da pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularında ise, nitel araştırma kapsamında görüşülen 8 öğretmenin tamamı ve 16 velinin 13'ü, ailenin çocuğun eğitimine önemli bir katkısının olduğunu ve aile katkısının çocuğun eğitimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Plunkett vd. (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin annelerinden, babalarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından aldıkları akademik destek ile akademik başarıları, akademik motivasyonları ve akademik memnuniyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Amerika'da dokuzuncu sınıfa devam eden 216 öğrenci ile nicel yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, anneden, babadan, öğretmenlerden ve arkadaşlardan alınan akademik desteğin, hem kız hem de erkek öğrencilerin akademik motivasyonları ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sadece öğretmenlerden alınan akademik desteğin öğrencinin akademik başarısı ile doğrudan pozitif yönde ilişkili olduğu, diğer kaynaklardan alınan akademik desteğin akademik başarı ile anlamlı şekilde ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca anneden ve babadan alınan akademik desteğin, hem kız hem de erkek öğrencilerin akademik memnuniyetleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alfaro vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada; akademik desteğin Latin kökenli gençlerin akademik motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma 9. ve 10. sınıfa devam eden, yaşları 14 ile 17 arasında değişen, 67 Hispanik, 122 Meksikalı ve 17 Meksika kökenli Amerikalı olmak üzere toplam 310 (154 erkek 156 kız) öğrenciyle nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; anne ve babanın eğitim düzeyinin, öğrenci tarafından algılanan akademik destek ve öğrencinin akademik motivasyonu ile anlamlı bir ilişkisi bulunmadığı; annelerin akademik desteğinin kız

çocuklarının akademik motivasyonu ile pozitif yönde orta düzeyde, erkek çocuklarının akademik motivasyonu ile de pozitif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Babaların akademik desteğinin ise erkek çocuklarının akademik motivasyonu ile pozitif yönde orta düzeyde, kız çocuklarının akademik motivasyonu ile de pozitif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, anne, baba ve öğretmenlerin akademik desteğinin, öğrencinin akademik motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chen (2005) tarafından yapılan çalışmada; Hong Kong’lu öğrencilerde; aile, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik desteğin, akademik başarıya etkisinin belirlenmesi ve bu etkide öğrenci katılımının rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 9, 10 ve 11. Sınıfa giden 270 öğrenci ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, hem aile, hem öğretmen hem de arkadaş desteğinin, öğrenci katılımı aracılığıyla dolaylı olarak akademik başarıyı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışmada aile desteği ile akademik başarı arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, ailenin akademik desteği arttıkça öğrenci başarısının azaldığı söylenebilir. Bununla birlikte bu bulgunun, tepkisel hipotez olarak adlandırılan kavram kapsamında değerlendirilebileceği ifade edilmiştir. Buna göre, öğrencilerin okul başarısı azaldığında ailelerin buna bağlı olarak tepkisel olarak durumu düzeltmek için öğrenciye olan akademik desteğini arttırmış olabileceği, bu sebeple aile desteği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin negatif yönlü olabileceği belirtilmiştir.

Clara, Cox, Enns, Murray ve Torgudc (2003) tarafından yapılan çalışmada; algılanan sosyal destek ölçeğinin geçerlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Çalışma 549 üniversite birinci sınıf öğrencisi ve majör depresif bozukluk tanısı almış 156 yetişkin ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin hem arkadaşlarından ve hem de ailelerinden algıladıkları sosyal desteğin, algıladıkları depresyon düzeyleri ile orta düzeyde ve negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Plunkett ve Bamaca-Gomez (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin akademik motivasyonu ile anne-babanın öğrenciye yönelik eğitsel hedefleri, eğitim düzeyi, öğrencinin ödevlerine yardım edebilmesi ve öğrenciye olan akademik desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Los Angeles’ta lise eğitimine devam eden 273 Meksika kökenli Amerikalı göçmen öğrenci ile nicel yöntemlerle

gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; anne ve babanın akademik desteğinin öğrencilerin akademik motivasyonunun pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım ve Ergene (2003) tarafından yapılan çalışmada, lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak, sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal desteğin rolü incelenmiştir. Araştırma lise son sınıfta öğrenim gören 663 öğrenci ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; aile desteği ve öğretmen desteği ile akademik başarı arasında pozitif yönde, sınav kaygısı ve boyun eğici davranışlar ile akademik başarı arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmada bu dört değişken akademik başarıya ait varyansın yaklaşık %13'ünü anlamlı şekilde açıklamıştır. Araştırma bulgularına göre, aile desteği ise akademik başarıya ilişkin varyansın yaklaşık %10'unu tek başına açıklamaktadır.

Torun (1995) tarafından yapılan çalışmada; aile yapısı, sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisi incelenmiştir. Çalışma İstanbul ilinde görev yapan 210 kişi (71 öğretmen, 57 satış elemanı, 41 trafik polisi ve 41 laborant) ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal desteğin duygusal tükenme ile negatif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğu, başka bir deyişle kişinin algıladığı sosyal destek azaldıkça duygusal tükenmişliğinin arttığı veya algıladığı sosyal destek azaldıkça duygusal tükenmişliğinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca aile içinde açık iletişimin ve aile içi uzlaşmanın duygusal tükenmişlik ile negatif yönde düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline ve Russell (1994) tarafından yapılan çalışmada; ailenin sosyal desteğinin öğrencilerin akademik başarısıyla olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 418 lisans öğrencisi ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; akademik yetenek, ailenin başarı yönelimi ve aile içi çatışma değişkenleri kontrol altında tutulduğunda, aileden alınan sosyal desteğin, öğrencilerin akademik başarısının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2. Gerçekçi Olmayan Akademik Beklentilere İlişkin İlgili Araştırmalar

Lu, Nie ve Sousa-Poza (2021) tarafından yapılan çalışmada; ailenin akademik beklentilerinin öğrencilerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi ve bu ilişkide algılanan akademik baskının düzenleyicilik rolü incelenmiştir. Araştırma 11 ile 17 yaş aralığındaki 28.499 öğrenci ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; ailenin akademik beklentilerinin, öğrencilerin öznel iyi oluşlarının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu pozitif yönlü ilişkide, öğrencinin algıladığı akademik baskının negatif yönde düzenleyici bir değişken olduğu ve algılanan akademik baskının, ailenin akademik beklentilerinin öğrencinin öznel iyi oluşuna olan olumlu etkisini zayıflatıcı nitelikte rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Patel (2021) tarafından yapılan çalışmada; ailelerin çocuklarının eğitim hayatına ilişkin verdiği mesajların incelenmesi ve bu mesajların üniversite öğrencilerine olan etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 14 üniversite öğrencisi ile nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ailenin yüksek akademik beklentilerini destekleyici şekilde öğrenciye yansıtmasının öğrenciyi çoğunlukla olumlu etkilediği fakat yönlendirici ve aşırı kontrolcü olarak yansıtmasının öğrenciyi olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Ailenin bu mesajlarının öğrencide gözlenen olumlu yansımaları; öğrencinin mutlu olması, akademik olarak başarılı olması, öğrencinin öz güven kazanması, öğrencinin özerkliğinin güçlenmesi ve öğrencinin motivasyonunun artması iken, olumsuz yansımaları ise öğrencinin kendini baskı altında hissetmesi, ailesini hayal kırıklığına uğrattığını düşünmesi, stres ve tükenmişlik yaşaması olarak ifade edilmiştir.

Lindberg, Yıldırım, Elvan, Öztürk ve Receptoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada; ailelerin çocuklarının akademik başarısına ve gelecekteki akademik kariyerlerine ilişkin beklentilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma orta ve güney Anadolu bölgesinde yaşayan ve çocuğu sekizinci sınıfa devam eden 50 ebeveyn (35 anne ve 15 baba) ile nitel yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, 50 anne babanın 44'ü içinde buldukları yılın sonunda çocuklarının yüksek veya çok yüksek düzeyde akademik başarı elde etmesini beklemektedirler. Ayrıca ailelerin çoğunluğu, çocuklarının başarısının daha çok öğretmenden, okuldan ve dersin kendisinden kaynaklandığını, başarısızlığının ise çocuklarının kendisinden kaynaklandığını düşünmektedir. Ailelerin yaklaşık olarak yarısı ise kendi akademik

beklentileri ile çocuklarının akademik beklentilerinin uyuşmadığını belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre, annelerden biri; çocuğunun kendisini hep daha fazlasını istemekle ve kendi hedeflerini sormamakla suçladığını ifade etmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda, ailelerin akademik beklentilerinin öğrencilerin mevcut akademik başarılarına dayalı değil ailelerin çocuklarının akademik kariyerlerine ilişkin isteklerine dayalı olduğu ifade edilmiştir.

Murayama vd. (2016) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, öğrencilerin matematik başarısı ile ailelerin çocuklarına yönelik yüksek akademik hedefleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Almanya’da üç farklı okul türünde (alt, orta ve üst) 5, 6, 7, 8, 9 ve 10. sınıflarda öğrenim gören toplam 3530 öğrenci ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre ailelerin yüksek akademik hedefleri ile öğrencilerin matematik başarısının birbirlerini karşılıklı olarak pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte ailenin akademik hedeflerinin, öğrenciye yönelik akademik beklentilerin çok üzerinde olmasının ise, öğrencinin matematik başarısını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Zeytin (2015) tarafından yapılan çalışmada; Türkiye’de üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin, akademik beklentilere ilişkin stres düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Adıyaman ilinde üniversite sınavına hazırlanan 353 öğrenci ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin akademik beklentilere ilişkin stres düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okudukları okul türü açısından; genel lise, anadolu lisesi ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin beklentiye dayalı stres düzeylerinin, anadolu öğretmen lisesinde öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu; akademik başarılarını düşük ve orta düzeyde algılayan öğrencilerin beklentiye dayalı stres düzeylerinin akademik başarılarını yüksek düzeyde algılayanlara kıyasla daha yüksek olduğu ve öğrencilerin beklentilere dayalı stres düzeylerinin özel ders alma durumları ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Imasa (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sınav kaygısında okul ikliminin ve bazı içsel (kendini denetleme becerisi, akademik benlik algısı, algılanan test tehdidi) ve bağlamsal (gerçekçi olmayan aile beklentisi, okul iklimi) faktörlerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Amerika Birleşik Devletleri’nin orta batı bölgesindeki devlet okullarında 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 297 öğrenci ile nicel

yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre sınav kaygısına ilişkin varyansın; %39'u algılanan test tehdidi tarafından, %9'u kendini denetleme becerisi tarafından, %2'si ise akademik benlik algısı gibi içsel faktörler tarafından açıklanmaktadır. Ayrıca, sınav kaygısına ilişkin varyansın %4'ü bağlamsal faktörlerden olan gerçekçi olmayan aile beklentisi tarafından açıklanırken, okul ikliminin sınav kaygısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Räty ve Kasanen (2010) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada; ailelerin çocuklarının eğitimlerine ilişkin beklentilerinin zaman içerisindeki değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel yöntemlerle 352 aileden toplanan verilerle gerçekleştirilen çalışmada aileler, çocuklarının okul öncesinde, üçüncü, beşinci ve yedinci okul yıllarının sonunda anket uygulamasına tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre; uygulamanın yapıldığı dört dönemde de hem kız hem de erkek öğrenciler için, akademik eğitim almış (lisans veya lisansüstü) velilerin mesleki eğitim almış (mesleki lise veya lise sonrası kurs) velilere kıyasla, çocuklarının lisede akademik eğitime (gymnasium) devam edeceğine ilişkin beklenti puan ortalamaları daha yüksektir. Bununla birlikte, çocuğunun lisede mesleki eğitime devam edeceğine ilişkin beklentisi olan mesleki eğitim sahibi veli sayısı, akademik eğitime sahip veli sayısından daha yüksektir. Ayrıca araştırma sonucunda, çocuğunun akademik eğitim alması konusunda, kız öğrenci velilerinin erkek öğrenci velilerine kıyasla daha yüksek beklentilere sahip olduğu ve akademik eğitim almış velilerin mesleki eğitim almış velilere kıyasla daha yüksek beklentilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Adeniji-Neill (2008) tarafından yapılan çalışmada; Nijerya'dan Amerika Birleşik Devletleri'ne gönüllü olarak göç etmiş ailelerin, çocuklarının eğitimlerine ilişkin akademik beklentileri incelenmiştir. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nde New York, Vermont ve Michigan eyaletlerinde yaşayan toplam 20 göçmen anne, baba ve çocuk ile nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; aileler için eğitimin oldukça önemli olduğu ve çocuklara da bu durumun yansıtıldığı tespit edilmiştir. Ailelerin ve bazı akrabaların bu beklentileri çocuklarına yansıttığı ve bu beklentiler doğrultusunda öğrencileri çeşitli açılardan desteklediği ifade edilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde, ailelerin bu beklenti ve desteklerinin, öğrencileri okulda ellerinden gelenin en iyisi için çabalamaları yönünde motive ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, ailelerin öğrenciye yönelik beklentilerinin öğrencinin kendine yönelik beklentilerini

aştığı durumda ise, bunun öğrenci üzerinde bir baskı yarattığı ve öğrencinin, ailesini hiçbir zaman memnun edemeyeceği hissine kapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yoon ve Lau (2008) tarafından yapılan çalışmada, karşılıklı bağımlılık ve ebeveyn ilişkilerinin, öğrencilerde uyumsuz mükemmeliyetçilik ve depresyon ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 140 Asya kökenli Amerikalı üniversite öğrencisi ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ailenin mükemmeliyetçi beklentilerinin öğrencilerdeki depresif semptomlarla pozitif yönde ilişkili olduğu, ailenin desteğinin ise öğrencilerdeki depresif semptomlarla negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Angeningsih (2005) tarafından yapılan çalışmada; aile yapısının, aile beklentilerinin ve aile desteğinin çocukların davranış problemlerine olan etkisi incelenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1415 anne, baba ve çocuktan toplanan verilerle gerçekleştirilen çalışma nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ailenin çocuğunun okul hayatına ve kariyerine ilişkin beklentilerinin (liseden mezun olma, üniversite mezunu olma, tam zamanlı iş bulma, kariyerinde zirveye çıkma vb.), çocuğun içselleştirme davranış problemleri (korku, kaygı, mutsuzluk, depresiflik vb.) yaşamasını anlamlı şekilde yordamadığı, duygusal beklentilerinin (evlenme ve çocuk sahibi olma) ise içselleştirme davranış problemleri yaşamasına ilişkin varyansdaki değişimin %8.1'ini anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ailenin akademik ve duygusal desteği arttıkça, çocuğun daha az düzeyde hem içselleştirme hem de dışsallaştırma davranış problemleri (agresiflik, hiperaktivite, kabadayılık, öfke kontrolünü sağlayamama vb.) yaşadığı tespit edilmiştir.

Ablard ve Parker (1997) tarafından yapılan çalışmada; velilerin çocuklarına yönelik başarı amaç yönelimlerinin, öğrenme ve performans amaç yönelimleri kapsamında ve çocuklarda mükemmeliyetçilik ile ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 127 ebeveyn ve onların üstün başarılı çocukları ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrenme amaç yönelimine sahip veliler açısından, çocuklarının dışsal başarı standartlarını karşılamasının önemli olmadığı tespit edilmiştir. Performans amaç yönelimine sahip velilerin çocuklarının ise, öğrenme amaç yönelimine sahip velilerin çocuklarına kıyasla daha yüksek ihtimalle; işlevsel olmayan mükemmeliyetçilik sergileyebileceği, daha yüksek düzeyde aile beklentisi ve eleştirisi algısına sahip olduğu, hata yapmaya yönelik daha fazla endişe duyabileceği ve davranışlarından daha fazla şüphe duyabileceği tespit edilmiştir. Bu

sebeple ailesinin kendisinden yüksek beklentileri olduğunu düşünen çocukların kendilerini baskı altında hissedebileceği ifade edilmiştir.

Burnett ve Fanshawe (1996) tarafından yapılan çalışmada; lise öğrencilerinin okulla ilişkili stres kaynaklarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmiştir. Avusturalya’da 1620 lise öğrencisi ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilen çalışmada, başlangıçta 68 stres kaynağı madde belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda stres kaynaklarına ilişkin 9 madde ve 35 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğrencinin stres kaynaklarından biri de aile ile olan ilişkiler olarak belirlenmiş, ailenin öğrenciye okulda başarılı olması için çok fazla baskı yapmasının öğrencide stres yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ailenin çok yüksek beklentisinin de öğrencide stres yaratacağı söylenebilir.

Pearlin vd. (1967) tarafından yapılan çalışmada, ailelerin akademik hedeflerinin, çocuklarına yönelik başarı beklentisinin ve çocuklarında oluşturdukları başarı baskısının öğrencilerin kopya çekme davranışı ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma İtalya’da 5. sınıfa devam eden 79 öğrenci ve 158 anne-baba ile nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, annesinden, babasından veya her ikisinden birden başarılı olmaya yönelik baskı hisseden çocukların daha fazla kopya çektiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3. Öz Yeterlik İnancına İlişkin İlgili Araştırmalar

Travis, Kaszycki, Geden ve Bunde (2020) tarafından yapılan çalışmada; stres, akademik öz yeterlik inancı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 853 üniversite öğrencisi ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, akademik öz yeterlik inancı ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, olumlu (challenge) ve olumsuz (hindrance) stres ile akademik başarı arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, akademik öz yeterlik inancı ve olumlu stresin, akademik başarının pozitif yönde anlamlı birer yordayıcısı olduğu; olumsuz stresin ise akademik başarının negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Aoki (2019) tarafından yapılan çalışmada; akademik öz yeterlik inancı, bağımsız benlik kurgusu ve algılanan aile başarı beklentisi, model azınlık mitinin içselleştirilmesi

ile akademik stres ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Asya kökenli Amerikalı 314 lisans öğrencisi ile nicel yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, akademik öz yeterlik yüksek olan öğrencilerin daha düşük düzeyde akademik stres ve depresyon yaşadığı tespit edilmiştir.

Lv vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, anne ve çocuğunun eğitsel hedeflerindeki uyumsuzluklar ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkide akademik öz yeterlik inancının aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilköğretim 4, 5 ve 6. sınıfa devam eden 828 öğrenci ve anneleri ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, annelerin çocuklarına yönelik eğitsel hedefleri ile öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları ve akademik başarıları arasında pozitif yönde düşük düzeyde; öğrencilerin kendilerine ilişkin gelecek hedefleri ile akademik öz yeterlik inançları ve akademik başarıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca anne ve çocuğun eğitsel hedeflerindeki uyumsuzluklar arttıkça öğrencilerin akademik başarılarının azaldığı; annenin hedefleri çocuğun hedeflerinden büyük olduğunda öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının zayıfladığı ve dolaylı olarak akademik başarılarının azaldığı; annenin hedeflerinin çocuğun hedeflerinden daha düşük olduğunda ise öğrencinin akademik başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mulyadi, Rahardjo ve Basuki (2016) tarafından yapılan çalışmada, ebeveyn-çocuk ilişkisi, öğrencilerin benlik saygısı, akademik öz yeterlik ve akademik stres arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma evde eğitim alan 86 öğrenci ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveyn-çocuk ilişkisinin niteliğinin, akademik stresin ve benlik saygısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı fakat öğrencilerin akademik öz yeterlik inancının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca benlik saygısının öğrencilerin yaşadığı akademik stresin negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Yu vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, akademik öz yeterlik, sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 244 tıp fakültesi öğrencisi ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sosyal odaklı mükemmeliyetçilik algıları ile akademik öz yeterlik inançları arasında negatif yönde büyük düzeyde, akademik tükenmişlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları ile

akademik tükenmişlik algıları arasında negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ve akademik öz yeterlik inancının birlikte akademik tükenmişliğe ilişkin varyansın %54'ünü açıkladığı ve akademik öz yeterlik inancının sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ve akademik tükenmişlik ilişkisinde anlamlı bir aracı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jung, Kim, Ma ve Seo (2015) tarafından yapılan çalışmada; akademik stres ve akademik tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu ilişkide akademik öz yeterlik inancının aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 13 ile 17 yaş aralığındaki 412 öğrenci ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, akademik stres ile akademik tükenmişlik arasında pozitif yönde, akademik stres ile akademik öz yeterlik inancı arasında negatif yönde ve akademik öz yeterlik inancı ile akademik tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda akademik öz yeterlik inancını ve akademik stresin, akademik tükenmişliğin anlamlı yordayıcıları olduğu, ve akademik stres ile akademik tükenmişlik ilişkisinde akademik öz yeterlik inancının kısmi aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lee ve Jeon (2015) tarafından yapılan çalışmada; tıp fakültesi öğrencilerinde akademik öz yeterlik ve akademik tükenmişlik ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 446 tıp fakültesi öğrencisi ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre akademik öz yeterlik inancı ile akademik tükenmişlik arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca akademik öz yeterlik inancının, akademik tükenmişliğe ilişkin varyansın %37'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sarıçam (2015) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinde öznel zindelik ile okul tükenmişliği ilişkisinde, öz yeterlik inancının aracılık rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 344 lise öğrencisi ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öz yeterlik inancı ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öznel zindelik ile okul tükenmişliği ilişkisinde, öz yeterlik inancının anlamlı bir kısmi aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Graziano, Bonino ve Cattelino (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin algıladığı anne-baba desteği, sosyal öz yeterlik, akademik öz yeterlik ve depresif duyguların sıklığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 14 ile 18

yaş aralığındaki 1298 öğrenci ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hem anne hem de babadan yüksek düzeyde destek algılayan öğrencilerin, daha yüksek düzeyde sosyal ve akademik öz yeterlik inancına sahip olduğu ve daha düşük düzeyde depresif duygular yaşadığı tespit edilmiştir.

Usher (2009) tarafından yapılan çalışmada, öz yeterlik inancının gelişimine ve kaynaklarına ilişkin Bandura (1986) tarafından önerilen kuramsal modelin, öğrencilerin matematik dersindeki öz yeterlik inançları bağlamında test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma ortaokul sekizinci sınıfa devam eden 8 öğrenci ile nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Bandura (1986) tarafından öz yeterlik inancının gelişimine ve kaynaklarına ilişkin önerilen kuramsal modelin, öğrencilerin matematik dersine yönelik öz yeterlik inançlarının gelişimi için geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Corona (2008) tarafından yapılan çalışmada, Latin kökenli Amerikalı öğrencilerin algılanan aile akademik desteği algıları ve akademik öz yeterlik inançları ile okula devam etme ve mezun olma niyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 9. ve 10. sınıfa devam eden 92 Latin kökenli Amerikalı lise öğrencisi ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda aile akademik desteği ve öz yeterlik inancının, öğrencilerin okula devam etme niyetleri ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının ve algıladıkları aile desteğinin, okula devam etme niyetlerinin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiş, fakat aile akademik desteği ile okula dönme niyeti arasındaki ilişkide, akademik öz yeterlik inancının anlamlı bir aracılık rolünün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mejia Arias (2006) tarafından yapılan çalışmada, algılanan ebeveyn ve aile desteği, algılanan kurum desteği, akademik öz yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 88 Latin kökenli Amerikalı lisans öğrencisi ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz yeterlik inançları ile akademik başarısı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiş fakat aile ve ebeveyn desteği ve kurum desteği ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırma sonucunda akademik öz yeterlik inancının akademik başarının anlamlı bir yorayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.4. Tükenmişliğe İlişkin İlgili Araştırmalar

Çengel (2021) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin anne baba tutumları ile okul tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul ili Sultangazi ilçesinde öğrenim gören 1047 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, kabul-ilgi anne baba tutumu ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde orta düzeyde, özerklik ve denetleme anne baba tutumları ile okul tükenmişliği arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca anne baba tutumlarının okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve okul tükenmişliğine ilişkin varyansın %18'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Madigan ve Curran (2021) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında, akademik tükenmişlik ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 109396 öğrenciden 29 çalışma kapsamında toplanan veriler ve etki büyüklüğü değerlerinin incelenmesi ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, akademik tükenmişlik ile akademik başarı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda tükenmişliğin öğrencilerin okuldaki akademik başarısını olumsuz yönde etkileyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmada, akademisyenlerdeki öz yeterlik inancı ile tükenmişlik arasındaki ilişki ve bu ilişkide sosyal destek algısının aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Türkiye’de bir vakıf üniversitesinde görev yapan 211 akademisyen ile nicel yöntemler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademisyenlerin öz yeterlik inançları ile tükenmişlikleri arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde, sosyal destek algıları ile tükenmişlikleri arasında negatif yönde düşük düzeyde, öz yeterlik inançları ile sosyal destek algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmada öz yeterlik inancının, tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı negatif yönde etkilediği, bu etkide aile sosyal desteğinin ise anlamlı bir aracı değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sert Özkan (2019) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak öz yeterlik inancı, öz düzenleme becerisi, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin rolü incelenmiştir. Araştırma nicel yöntemlerle 2200

lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, tükenmişliğin alt boyutları olan tükenme, inancını kaybetme ve indirgenmiş öz yetkinlik boyutları ile öz yeterlik inancı, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik arasında negatif yönde orta ve yüksek düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ise; öz düzenleme, öz yeterlik inancı ve bilişsel esneklik birlikte tükenme alt boyutuna ilişkin varyansın yaklaşık %31'ini, inancını kaybetme alt boyutuna ilişkin varyansın yaklaşık % 32'sini açıklamaktadır. Öz yeterlik inancı, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esneklik ise birlikte, tükenmişliğin indirgenmiş öz yetkinlik alt boyutuna ilişkin varyansın yaklaşık %43'ünü açıklamaktadır.

Okkassov (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul tükenmişliği ile algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 712 üniversite öğrencisi ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre sosyal desteğin tüm boyutları (aile desteği, arkadaş desteği, özel bir insan desteği) ile okul tükenmişliğinin tüm boyutları (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, yetkinlik) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ise; aile ve arkadaş desteğinin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik boyutlarının anlamlı yordayıcıları olmadığı; özel bir insan desteğinin ise sadece duyarsızlaşma ve yetkinlik boyutlarının negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sökmen (2018) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Erzurum ilinde görev yapan 716 sınıf öğretmeni ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlik inancının, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çam (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul tükenmişliğine ilişkin bir modelin lise öğrencileriyle test edilmesi ve sosyal destek, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, akademik erteleme eğimi, akademik beklentilere ilişkin stres, okul tükenmişliği ve akademik başarı değişkenlerinin, öğrencilerin sınıf tekrarını yordama düzeyini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma lise düzeyinde öğrenim gören 1068 öğrenci ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; 9. sınıfta sınıf tekrarı yapan ve yapmayan öğrencilerde, okul tükenmişliği ile ailenin sosyal desteği arasında negatif

yönde orta düzeyde, okul tükenmişliği ile akademik beklentilere ilişkin stres arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Chang, Lee, Byeon ve Lee (2015) tarafından yapılan çalışmada, mükemmeliyetçilik ve akademik tükenmişlik ilişkisinde, akademik motivesyonun rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 283 lise öğrencisi ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre; akademik tükenmişlik ile içsel motivasyon ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik arasında negatif yönde; akademik tükenmişlik ile dışsal motivasyon ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile akademik tükenmişlik ilişkisinde, içsel motivasyonun anlamlı bir kısmi aracı değişken olduğu; sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ile akademik tükenmişlik ilişkisinde ise dışsal motivasyonun anlamlı bir tam aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

Şenel (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Denizli il merkezindeki anaokullarında görev yapan 236 okul öncesi öğretmeni ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile negatif yönde düşük düzeyde, düşük kişisel başarı ile negatif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizleri sonucunda ise, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının; duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmaya ilişkin varyansların yaklaşık %7'sini, düşük kişisel başarıya ilişkin varyansın ise yaklaşık %25'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şenel (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlik lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerinin öz yeterlik inançları, duygusal zeka ve akademik tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Gazi Üniversitesi'nde öğretmenlik programlarında öğrenim gören 515 öğrenci ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik algıları ile, tükenmişliğin alt boyutları olan tükenme ile negatif yönde orta düzeyde, duyarsızlaşma ile negatif yönde düşük düzeyde, yetkinlik ile negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda duygusal zekanın akademik yeterlik algısına etkisinde, akademik tükenmişlik değişkeninin aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çapulcuoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada; stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik öz yeterlik ve anne baba tutumlarının, öğrenci tükenmişliğinin yordayıcısı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Mersin ilindeki liselerde öğrenim gören 1385 öğrenci ile nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öz yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırma değişkenleri arasında öğrenci tükenmişliğinin yordanmasında en fazla katkıyı öğrenci öz yeterlik değişkeni sağlamıştır. Öğrenci öz yeterliği tek başına öğrenci tükenmişliğine ilişkin varyansın yaklaşık %14'ünü tek başına açıklamaktadır.

Yang ve Farn (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin tükenmişliğini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Tayvan'da teknik meslek yüksekokulunda öğrenim gören 517 öğrenci ile nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin çevrelerinden algıladığı sosyal desteğin, öğrencilerin öz yeterlik inançlarının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal destek algılarının ve öz yeterlik inançlarının birlikte öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

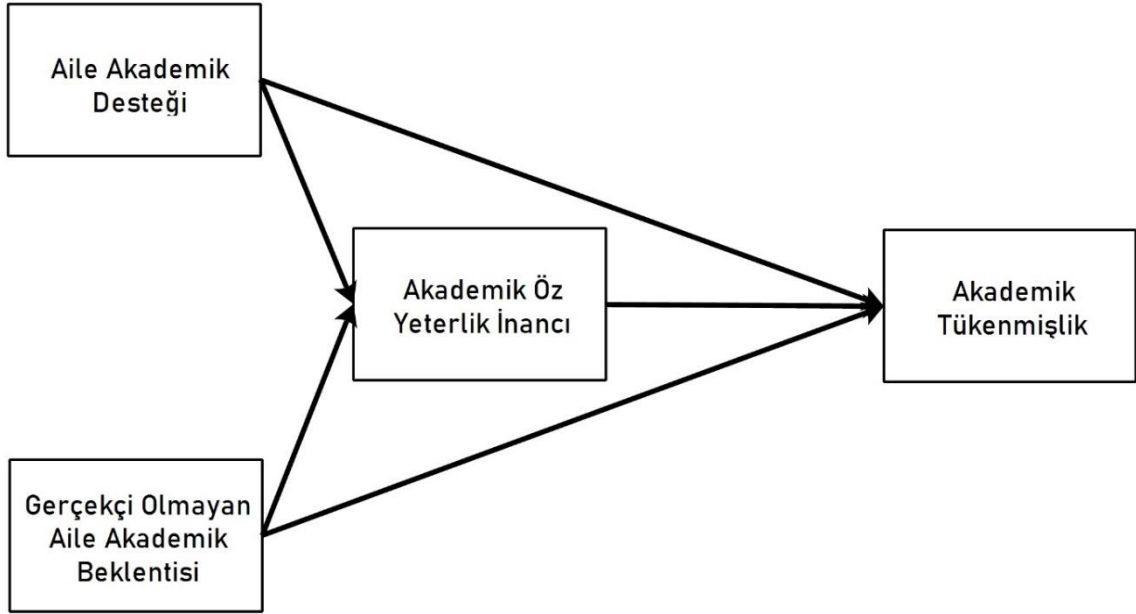
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bir araştırmanın yöntemi, araştırmanın amaçlarına ulaşmak için kullanılacak olan araştırma modelini, araştırmanın katılımcılarını, kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerini ve verilerin analizinde kullanılacak veri analiz yöntemlerinin tümünü ifade eder. Alanyazında bilimsel araştırmaların yöntem ve modellerine ilişkin farklı sınıflamalar yapılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2014). Bilimsel bir araştırmanın yöntem ve modelinin belirlenmesinde göz önünde bulundurulması gereken temel ölçüt ise araştırmanın amaçlarıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Bu bağlamda bu araştırma; öğrencilerin algıladıkları aile akademik desteği, gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi, akademik öz yeterlik inançları ve akademik tükenmişliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığı için nicel yöntemlerle ilişkisel modelde gerçekleştirilmiştir.

Nicel araştırmalar, genellemeler yapmak, ilişkileri açıklamak veya tahminde bulunmak gibi amaçlarla sayısal veriler ile gerçekleştirilen çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2014). İlişkisel modelde gerçekleştirilen araştırmalar ise, mevcut durumundaki iki veya daha fazla değişken arasındaki olası ilişkileri açıklamayı veya olası sonuçları tahmin etmeyi amaçlar (Fraenkel vd., 2012). İlişkisel modeller mevcut durumu değiştirmeyi veya etkilemeyi amaçlamaz. Bu amaçla araştırmanın değişkenleri olan aile akademik desteği, gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi, akademik öz yeterlik inancı ve akademik tükenmişlik arasındaki yordayıcı ilişkiler, oluşturulan bir hipotez model çerçevesinde incelenmiştir. Oluşturulan hipotez model Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Araştırmanın hipotez modeli.

Araştırmanın hipotez modeline göre öğrencilerin algıladığı aile akademik desteği ve gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının doğrudan, akademik tükenmişliklerinin ise doğrudan ve dolaylı birer yordayıcısıdır. Buna göre, araştırma modelinde aile akademik desteği ve gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi dışsal (ekzojen) değişken, akademik öz yeterlik inancı ve akademik tükenmişlik ise içsel (endojen) değişken olarak tanımlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenine ilişkin veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılının başında Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Araştırma kapsamında araştırma evreninin tamamına ulaşmak zaman ve kaynaklar açısından verimli olmayacağı gerekçesiyle, araştırma evreninden evreni temsil edebilecek yeterlikte örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Araştırma örnekleminin belirlenmesinde kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme yöntemi, tabakalı örnekleme yönteminin seçkisiz olmayan (olasılığa dayalı olmayan) bir eşdeğeri olarak tabakalı amaçsal örnekleme ismiyle de ifade

edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Kota örnekleme yönteminde, evrende bulunan çeşitli özelliklerin dağılımının, belirlenmiş tabakalar göz önünde bulundurularak örnekleme de benzer şekilde yansıtılması hedeflenir (Cohen vd., 2007). Kota örnekleme yönteminde belirlenen tabakalara ulaşmada ise uygun örnekleme yöntemi kullanılarak, örnekleme sürecinde kaynaklar açısından kullanılabilirlik sağlanabilmektedir (Yıldırım, 2008). Bu doğrultuda bu araştırmada incelenen değişkenlere ilişkin alınacak puanların; öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri okul türü açısından değişkenlik gösterebileceği düşünüldüğü için bu özellikler tabaka olarak belirlenmiş ve araştırma evrenindeki dağılım araştırmanın örnekleme yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın evren ve örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Araştırma Evren ve Örnekleme İlişkin Bilgiler

		Evren		Örneklem	
		N	%	n	%
Cinsiyet	Kız	25913	51.08	922	54.30
	Erkek	24816	48.92	776	45.70
	Toplam	50729	100	1698	100
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	13065	25.75	359	21.14
	6. Sınıf	12750	25.13	420	24.73
	7. Sınıf	12415	24.47	432	25.44
	8. Sınıf	12499	24.64	487	28.68
	Toplam	50729	100	1698	100
Okul Türü	Devlet	48052	94.72	1616	95.17
	Özel	2677	5.28	82	4.83
	Toplam	50729	100	1698	100

Tablo 1’e göre, araştırmanın evreni 50729, örnekleme ise 1698 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bilimsel araştırmalarda evrenin tamamına ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda, evrenin içinden alınan bir örnekleme çalışmayı gerçekleştirme oldukça tercih edilen bir yöntemdir. Bununla birlikte, seçilen örneklemin hedeflenen evreni temsil edebilecek özellikte olması dikkat edilmesi gereken bir konudur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırma evrenin çeşitli özellikleri, örnekleme de benzer şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır. Örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği konusunda ise alanyazında çeşitli öneriler bulunmaktadır. Sosyal bilimler alanında nicel çalışmalarda genellikle tercih edilen %5 hata payı ve %95 kesinlik düzeyinde ($\alpha = .05$); 50000 kişilik bir evrenin 381 veya 384 kişilik bir örnekleme temsil edilebileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014; Can, 2017; Johnson ve Christensen, 2014; Krejcie ve Morgan, 1970). Bu kapsamda Tablo 1’deki evren ve örneklem büyüklükleri ve oranları dikkate alındığında, araştırma örnekleminin araştırma evreni temsil edecek nitelik ve nicelikte olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri beş bölümden oluşan yapılandırılmış bir veri toplama aracı ile toplanmıştır (Bkz. Ek 1). Araştırmanın verilerinin toplanmasında; kişisel bilgi formu, Çocuk ve Ergen Akademik Destek Ölçeği (Özer, 2019), Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeği (Imasa, 2012), Akademik Özyeterlik İnancı Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeği (Seçer, Halmatov, Veyis ve Ateş, 2013) kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk ve Ergen Akademik Destek Ölçeği

Çocuk ve Ergen Akademik Destek Ölçeği, Nowakowska (2014) tarafından geliştirilen, çocuk ve ergenlerin akademik destek algılarını ölçmeyi amaçlayan, İngilizce orijinali her biri 12 madde içeren 4 boyut (Ebeveyn Akademik Desteği, Öğretmen Akademik Desteği, Sınıf Arkadaşı Akademik Desteği, Yakın Arkadaş Akademik Desteği) ve toplam 48 maddeden oluşan, 6’lı Likert tipinde (Hiçbir zaman, neredeyse hiçbir zaman, bazen, çoğu zaman, neredeyse her zaman, her zaman) derecelendirilmiş bir ölçme aracıdır. Türkçe’ye uyarlama çalışmaları ise Özer (2019) tarafından yapılan ölçme aracının Türkçe uyarlamasında, her biri 9 madde içeren 3 boyut (Anne-Baba Akademik Desteği, Öğretmen Akademik Desteği, Sınıf Arkadaşı Akademik Desteği) ve toplam 27 madde bulunmakta ve 5’li Likert tipinde (Hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğunlukla, her zaman) derecelendirilmektedir.

Özer (2019) tarafından yapılan uyarılama çalışması 500 ortaokul ve lise öğrencisinden toplanan veriler ile gerçekleştirilmiş, ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak, güvenilirliği ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak test edilmiştir. 3 boyut ve 27 maddenin birlikte akademik desteğe ilişkin varyansın yaklaşık %56'sını açıkladığı, maddelerin faktör yüklerinin .426 ile .813 aralığında değiştiği; ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının ise ölçeğin tamamı için .91, Anne-Baba Akademik Desteği boyutu için .89, Öğretmen Akademik Desteği boyutu için .89, Arkadaş Akademik Desteği boyutu için ise .91 olduğu tespit edilmiştir (Özer, 2019). Özer (2019) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ise, açımlayıcı faktör analizi ile ulaşılan 3 boyutlu ölçek yapısının doğrulayıcı faktör analizinde ulaşılan uyum iyiliği değerleri ile desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd = 2.299, p = .000, SRMR = .06, GFI = .90, AGFI = .88, NFI = .90, NNFI = .93, CFI = .94, RMSEA = .05$). Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin sadece Anne-Baba Akademik Desteği boyutu kullanılmıştır.

Bu araştırma kapsamında ayrıca; 5,6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 1698 kişilik örneklem ile araştırmada kullanılacak olan Anne-Baba Akademik Desteği alt ölçeğinin yapısının veri ile uyumu doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve güvenilirliğinin kontrolü için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca bu çalışma kapsamında ölçeğin Likert tipindeki derecelendirmesi hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, çoğunlukla ve her zaman olarak değiştirilmiş ve gerekli analizler buna göre yapılmıştır. 1698 kişilik örneklemden toplanan veriler ile ulaşılan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak tespit edilmiş, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd = 12.507, p = .000, SRMR = .03, GFI = .96, AGFI = .93, NFI = .97, NNFI = .95, CFI = .97, RMSEA = .08$). Alanyazında χ^2/sd değerinin genel olarak 5'in altında olması gerektiği önerilmesine rağmen, bu değer in örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu, örneklem büyüklüğü 200'ün üzerine çıktıkça daha yüksek sonuçlar verdiği de bilinmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ulaşılan χ^2/sd değerinin alanyazında önerilen değerden yüksek olmasına rağmen, araştırmanın örneklem büyüklüğü ve elde edilen diğer değerler doğrultusunda ölçme aracının, çocukların ailelerinden aldığı akademik destek algı düzeyini belirlemede kullanılabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

3.3.2. Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeği

Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeği, Imasa (2012) tarafından geliştirilen ve öğrenci algılarına göre, ebeveynlerin çocuklarına yönelik gerçekçi olmayan (aşırı yüksek) akademik beklentilerini ölçmeyi amaçlayan, 4'lü Likert tipinde (Benim için hiç doğru değil, benim için kısmen doğru, benim için oldukça doğru, benim için çok doğru) derecelendirilmiş, 11 madde ve tek boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990)'nin Aile Beklentisi (5 madde) alt boyutu temel olarak alınmış ve araştırmacı tarafından eklenen 10 madde ile birlikte toplam 15 maddeden oluşan ölçek deneme formu açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur (Imasa, 2012). Elde edilen analiz sonuçlarına göre 4 madde düşük faktör yük değerine sahip olduğu için analiz dışında bırakılmış, kalan 11 madde ise tek faktörde gerçekçi olmayan aile beklentisine ilişkin varyansın %50.71'ini açıklamıştır (Imasa, 2012). Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur (Imasa, 2012).

Bu çalışma kapsamında kullanılmak üzere, ölçeğin Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle ölçeğin çeviri çalışmaları yapılmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ayrıca ölçek 5'li Likert tipinde (Hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, çoğunlukla, her zaman) derecelendirilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik analizleri bu derecelendirmeye göre yapılmıştır.

Bu kapsamda öncelikle ölçek maddelerinin çevirisi araştırmacı tarafından yapılmış, yapılan çeviri daha sonra Eğitim Yönetimi (1), Ölçme ve Değerlendirme (1) ve İngiliz Dili Eğitimi (2) alanından toplam dört uzman tarafından kontrol edilmiş, uyumsuzluk olan maddeler üzerinde tartışılmış ve görüş birliğine varılarak ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe formdaki maddelerin, ortaokul düzeyindeki öğrenciler tarafından rahatlıkla anlaşılacağı, ortaokulda görev yapan iki Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınarak teyit edilmiştir. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi 229 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Açımlayıcı Faktör Analizinin Katılımcılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	n	%	Sınıf Düzeyi	n	%
Kız	125	54.59	5	58	25.33
Erkek	104	45.41	6	52	22.70
			7	67	29.26
			8	52	22.70
Toplam	229	100	Toplam	229	100

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce, alanyazında analizin ön koşullarından biri olarak ifade edilen veri setinde normal dağılımın varlığı kontrol edilmiştir (Cohen vd., 2007). Maddelere ilişkin çarpıklık değerleri -0.836 ile 0.613 aralığında, basıklık değerleri ise -1.651 ile -0.583 aralığında, 11 maddenin ortalamasına ilişkin çarpıklık değeri -0.091 , basıklık değeri ise -0.797 , çarpıklık ve basıklığın standart hataları ise sırasıyla 0.161 ve 0.320 olarak bulunmuştur. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile $+1.5$ aralığında olması, alanyazında normal dağılımın sağlandığının göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). 11 maddenin ortalama değeri 3.18 , medyan değeri 3.22 , mod değerleri ise 3.36 ve 3.55 olarak tespit edilmiştir. Verilerin dağılımına ilişkin incelenen grafikler (histogram ve Q-Q Plot) ve mevcut değerler doğrultusunda veri setinin normal dağılım varsayımını karşıladığına karar verilmiş ve faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi için veri setinin analize uygunluğu KMO ve Bartlett testleri ile kontrol edilmiştir ($KMO = 0.861$; $\chi^2 = 625.670$; $sd = 55$; $p = 0.000$). Alanyazında, KMO testinde ulaşılan 0.50 ve altındaki değerlerin kabul edilemez, 0.80 ve üzeri değerlerin ise önemli olarak nitelendirildiği; Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlılığının ise istenen durum olduğu belirtilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014; Kaiser ve Rice, 1974). Bu doğrultuda ulaşılan KMO değeri ve Bartlett testinin anlamlı çıkması sonucunda, veri setinin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

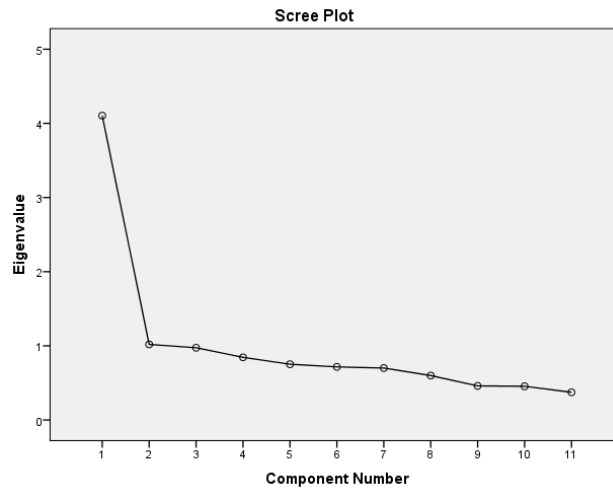
Yapılan birinci faktör analizinde, ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiği, iki faktörün yapıya ilişkin varyansın 46.59% 'unu açıkladığı görülmüştür. Yapılan ilk analiz sonuçları Tablo 3 ve Şekil 6'da sunulmuştur.

Tablo 3

Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeğine İlişkin Birinci Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri*		Faktör Ortak Varyansı
	Faktör 1	Faktör 2	
M11- Ailem benden mükemmellik bekler.	.71		.57
M6- Ailem sadece mükemmel performans gösterdiğimde memnun olur.	.71		.52
M2- Elimden gelenin en iyisini yapsam bile, ailem neden daha iyisini yapamadığımı sorgular.	.66	.30	.52
M10- Ailem her işte en iyi olmamı ister.	.63		.48
M4- Ailem okulda kesinlikle hata yapmamamı bekler.	.62		.38
M8- Ailem için en önemli şey, okulda ne kadar başarılı olduğumu diğer insanlara göstermemdir.	.60	-.33	.46
M7- Ailem alabileceğimden daha yüksek notlar almamı bekler.	.59		.41
M5- Diğer insanların benim zeki olduğumu düşünmesi, ailem için çok önemlidir.	.58	-.41	.50
M1- Dersi anlamasam bile, ailem sınavlardan yüksek notlar almamı bekler.	.57		.40
M9- Ailemin geleceğimle ilgili beklentileri, benim beklentilerimden daima daha yüksektir.	.53	.35	.40
M3- Okuldaki performansım mükemmel olmadığında ailem hayal kırıklığına uğrar.	.50	.48	.48
Özdeğer	4.11	1.02	
Açıklanan Toplam Varyans	37.32	9.27	46.59

Not: * .30 ve altındaki faktör yükleri tabloda sunulmamıştır.



Şekil 6. Gerçekçi olmayan aile beklentisi ölçeğine ilişkin Scree Plot grafiği.

Tablo 3 ve Şekil 6'daki sonuçlar incelendiğinde; birinci ve ikinci faktörün özdeğerleri arasındaki yüksek fark ve grafikte birinci faktörden sonra görülen net kırılma, ölçeğin aslında tek faktörlü olabileceğini düşündürmüştür. Ayrıca 3 numaralı maddenin iki faktörde yüksek ve oldukça yakın yüklenmesi sebebiyle, faktör analizi 3 numaralı madde çıkarılarak tekrarlanmıştır. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda 10 madde ile ölçeğin İngilizce orijinalindeki gibi tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmüş ve nihai sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeğine İlişkin İkinci Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Yükü	Faktör Ortak Varyansı	Düz. Madde- Top. Kor.
M6- Ailem sadece mükemmel performans gösterdiğimde memnun olur.	.71	.51	.61
M11- Ailem benden mükemmellik bekler.	.71	.51	.60
M2- Elimden gelenin en iyisini yapsam bile, ailem neden daha iyisini yapamadığımı sorgular.	.65	.43	.54
M10- Ailem her işte en iyi olmamı ister.	.65	.42	.52
M4- Ailem okulda kesinlikle hata yapmamamı bekler.	.61	.37	.49
M8- Ailem için en önemli şey, okulda ne kadar başarılı olduğumu diğer insanlara göstermemdir.	.61	.37	.50
M5- Diğer insanların benim zeki olduğumu düşünmesi, ailem için çok önemlidir.	.59	.35	.48
M7- Ailem alabileceğimden daha yüksek notlar almamı bekler.	.59	.35	.48
M1- Dersi anlamasam bile, ailem sınavlardan yüksek notlar almamı bekler.	.57	.32	.46
M9- Ailemin geleceğimle ilgili beklentileri, benim beklentilerimden daima daha yüksektir.	.53	.28	.42
Özdeğer	3.91		
Açıklanan Toplam Varyans	39.71		
Cronbach's Alpha	.83		

Tablo 4'e göre, tek faktörlü bir yapı gösteren Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeği'nin, 10 madde ile yapıya ilişkin varyansın yaklaşık %40'ını açıkladığı, maddelerin faktör yüklerinin ise .714 ile .527 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ölçek yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi 235 ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencisinden toplanan veriler ile yapılmıştır. Katılımcılara ilişkin betimsel istatistiklere ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Doğrulayıcı Faktör Analizinin Katılımcılarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	N	%	Sınıf Düzeyi	N	%
Kız	133	56.60	7	156	66.38
Erkek	102	43.40	8	79	33.62
Toplam	235	100	Toplam	235	100

Doğrulayıcı faktör analizinden önce veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığı kontrol edilmiştir. Maddelerin çarpıklık değerleri -1.500 ile -.022 aralığında, basıklık değerleri -1.503 ile .024 aralığında, 10 maddenin ortalamasına ilişkin çarpıklık değeri -.434, basıklık değeri ise -.431; çarpıklık ve basıklığın standart hataları ise sırasıyla .159 ve .316 olarak bulunmuştur. 10 maddenin ortalama değeri 3.51, mod ve medyan değeri ise 3.50 olarak tespit edilmiştir. Verilerin dağılımına ilişkin incelenen diğer grafikler (histogram ve Q-Q Plot) ve mevcut değerler doğrultusunda veri setinin normal dağılıma sahip olduğuna karar verilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

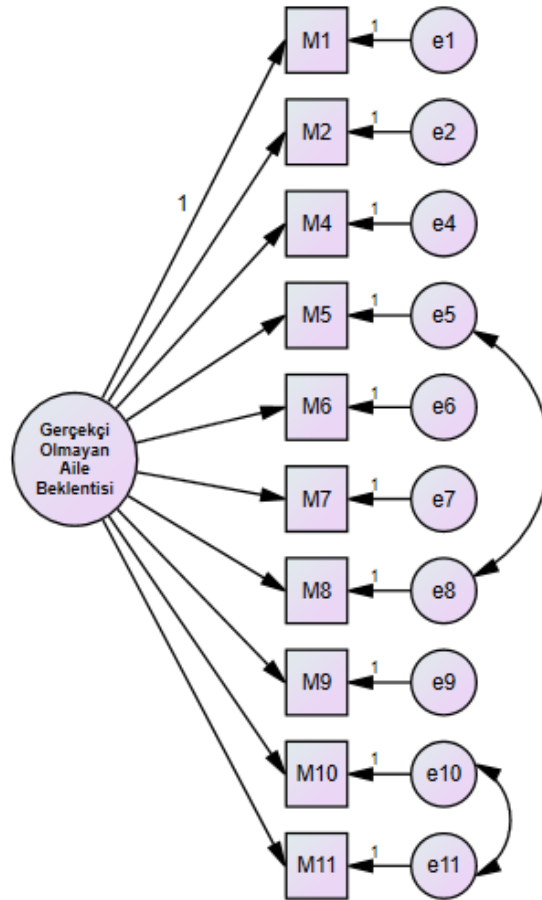
Doğrulayıcı faktör analizinde, açımlayıcı faktör analizinde elde edilen tek faktörlü model sınanmış, uyum iyiliği değerlerine ilişkin alanyazında kabul edilen referans aralıklarla birlikte Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Değerleri	Mükemmel Uyum (M) *	Kabul Edilebilir Uyum (K) *	Bir Faktörlü Model (Mod. Öncesi)	Bir Faktörlü Model (Mod. Sonrası)
p	> .01 ya da .05	< .01 ya da .05	.000 (K)	.000 (K)
χ^2/sd	≤ 2	2-5	3.045 (K)	1.631 (M)
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.09	.05 (M)
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.07 (K)	.05 (M)
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.91 (K)	.95 (M)
AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.86	.92 (K)
CFI	$\geq .97$	$\geq .95$	.88	.96 (K)
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.82	.91 (K)
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.83	.95 (M)

* Referans değerler Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010), Kline (2016), Meydan ve Şeşen (2011), Seçer (2013) ve Şimşek'den (2007) derlenmiştir.



Şekil 7. Gerçekçi olmayan aile beklentisi ölçeğine ilişkin yol diyagramı.

Tablo 6'daki modifikasyon öncesi ve sonrası uyum iyiliği değerleri kontrol edildiğinde, Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeği'ne ilişkin, ölçeğin İngilizce orijinalindeki tek boyutlu yapının Türkçe uyarlamasında da doğrulandığı söylenebilir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi verisi ile hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise .80 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında ayrıca; 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 1698 kişilik örneklem ile ölçeğin faktör yapısı test edilmiş ve Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. 1698 kişilik örneklemden toplanan veriler ile ulaşılan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak tespit edilmiş; faktör yapısını test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin ise yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd = 5.831$, $p = .000$, $SRMR = .03$, $GFI = .98$, $AGFI = .96$, $NFI = .97$, $NNFI = .97$, $CFI = .98$, $RMSEA = .05$). Alanyazında χ^2/sd değerinin genel olarak 5'in altında olması gerektiği önerilmesine rağmen, bu değer örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu, örneklem büyüklüğü 200'ün üzerine çıktıkça daha yüksek sonuçlar verdiği de bilinmektedir (Çokluk vd., 2012). Ulaşılan χ^2/sd değerinin alanyazında önerilen değerden yüksek olmasına rağmen, araştırmanın örneklem büyüklüğü ve elde edilen diğer değerler doğrultusunda, ölçme aracının ortaokul öğrencileri düzeyinde, ailelerin öğrencilerine yönelik gerçekçi olmayan (aşırı yüksek) akademik beklentilerinin ölçülmesinde kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir.

3.3.3. Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği

Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği, ortaokul öğrencilerinin okul ve dersleri bağlamında, kendilerine yönelik akademik yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilmeden önce alanyazındaki mevcut akademik öz yeterlik ölçekleri incelenmiş, bazılarının ortaokul düzeyindeki öğrencilere uygun olmaması, bazılarının ise madde sayısı itibarıyla kullanılabilirliğinin düşük olması sebebiyle bu çalışmada kullanılması tercih edilmemiştir (Dullas, 2018; Ekici, 2012; Öncü, 2012; Şen, 2020; Telef ve Karaca, 2012; Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007).

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle öz yeterlik kavramına ilişkin alanyazındaki kuramsal çerçeve detaylı şekilde incelenmiştir. Maddelerin oluşturulması sürecinde öncelikli olarak Bandura (2006) tarafından yayınlanan öz yeterlik ölçeklerinin geliştirilmesine ilişkin rehber referans alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları okul ve dersler bağlamında tanımlandığı için, maddelerin oluşturulmasında öğrencilerin okul ve derslerde sergilemeleri beklenen davranışlar temel alınmıştır. Bu davranışların belirlenmesinde ve yazılan maddelerin uygulama öncesi kontrolünde 6 öğretim üyesinden (4 eğitim yönetimi, 1 sınıf eğitimi, 1 özel eğitim alanında) uzman görüşü alınmıştır. Alanyazında Bandura (1997, 2006) tarafından öz yeterlik inancının kabiliyete yönelik bir yargı olduğu belirtilmiş, bu sebeple tüm maddelerin yüklemeleri kabiliyeti yansıtması amacıyla "...ebilirim" (İng: can do) kalıbıyla oluşturulmuştur. Bununla birlikte Bandura (2006) öz yeterlik ölçeklerinde maddelerin yazımında, maddelerin üstesinden gelinmesi gereken bir zorlukla birlikte ifade edilmesini gerektiğini, aksi durumun ise kişileri maddeleri puanlarken en yüksek puanı vermeye yönlendireceğini ve bunun ölçeği tavan etkisine maruz bırakacağını belirtmektedir. Bu sebeple yazılan maddeler, Bandura (2006)'nın önerisi doğrultusunda; zorluk, yaratıcılık, öz-düzenleme, üretkenlik, çaba gösterme gibi ekstra durumları ifade edecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçek maddelerinin derecelendirmesinde ise, kısa aralıklardaki yığılmaları önlemek ve ölçeğin hassasiyetini arttırmak amacıyla 0-10 aralığında 11'li Likert tipi derecelendirme tercih edilmiştir. Puanlamada 0 puan "kesinlikle yapamam" 10 puan ise "kesinlikle yapabilirim" şeklinde yazılı olarak ifade edilmiştir.

Ölçeğin ön uygulaması için ifade edilen doğrultuda 17 taslak madde hazırlanmış, bazı maddelerin birbirlerini kapsaması sebebiyle tekrara düşmemek amacıyla benzeşen maddeler uzman görüşü doğrultusunda silinmiş ve 13 maddelik taslak form ile ilk uygulama yapılmıştır.

Ön uygulama Malatya ilinde devlet ortaokullarında öğrenim gören 215 8. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Alanyazında ölçek geliştirme çalışmalarında açılımlayıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğünün belirlenmesine ilişkin olarak; madde sayısının en az 5 katı, madde sayısının 10 katı veya madde sayısının seçenek sayısı ile çarpımı kadar gibi öneriler bulunmaktadır (Hair vd., 2014). Bu doğrultuda 215 kişilik örneklemin analiz için yeterli büyüklükte olduğu söylenebilir.

Açılımlayıcı faktör analizi öncesinde toplanan verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı kontrol edilmiştir. 13 maddenin basıklık değerleri -.675 ile .689 aralığında;

çarpıklık değerleri -1.105 ile .053 aralığında tespit edilmiş, 13 maddenin ortalamasına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri ise sırasıyla -.232 ile -.385 olarak bulunmuştur. 13 maddenin ortalama değeri 7.12, mod değeri 6.92, medyan değeri ise 7.15 olarak tespit edilmiştir. Verilerin dağılımına ilişkin incelenen diğer grafikler (histogram ve Q-Q Plot) ve ulaşılan bu değerler doğrultusunda veri setinin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmış ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

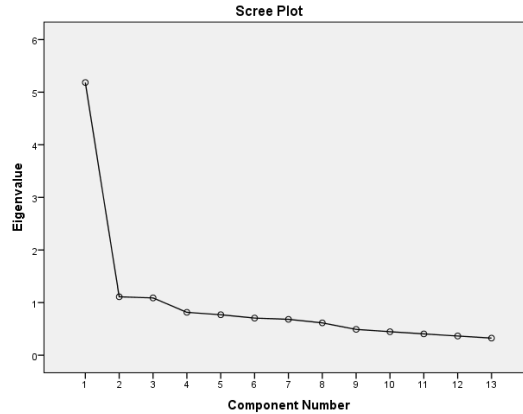
Açımlayıcı faktör analizi için veri setinin analize uygunluğu KMO ve Bartlett testleri ile kontrol edilmiştir ($KMO = .886$; $\chi^2 = 911.591$; $sd = 78$; $p = .000$). Bu doğrultuda ulaşılan KMO değeri ve Bartlett testinin anlamlı çıkması sonucunda, veri setinin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan birinci faktör analizinde, ölçekteki 13 maddenin üç faktör altında toplandığı ve üç faktörün yapıya ilişkin varyansın %56.79'unu açıkladığı görülmüştür. Yapılan ilk analiz sonuçları Tablo 7 ve Şekil 8'de sunulmuştur.

Tablo 7

Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeğine İlişkin Birinci Faktör Analizi

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri*			Faktör Ortak Varyansı
	F1	F2	F3	
M9- Karşıma çıkan tüm zorluklara rağmen, başarılı bir öğrenci olabilirim.	.76			.64
M10- Bir sınavdan kötü not alsam bile, sonraki sınavlarda notumu düzeltebilirim.	.75			.58
M13- Derslerde anlayamadığım konulara ders dışında çalışarak, eksiklerimi tamamlayabilirim.	.70			.52
M1- Sınavlar zor olsa bile iyi notlar alabilirim.	.68		.37	.62
M4- Derslerdeki etkinlikler sıkıcı olsa bile, eksiksiz ve doğru şekilde tamamlayabilirim.	.67			.48
M8- Kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan derslerime düzenli şekilde hazırlanabilirim.	.65			.44
M11- Derslerde düşüncelerimi başkalarından etkilenmeden ifade edebilirim.	.63		-.33	.56
M5- Yapacak daha eğlenceli işler olsa da derslerime düzenli şekilde çalışabilirim.	.60	-.38		.520
M12- Grup çalışmalarında zorlandığımızda, arkadaşlarıma yardım ederek grubuma katkı sağlayabilirim.	.58		-.42	.55
M7- Yanlış söyleme ihtimalim olsa da derslerde sorulan sorulara cevap verebilirim.	.56	.40		.52
M6- Derslerde dikkatimi dağıtabilecek durumlar olsa bile, anlatılan konulara konsantre olabilirim.	.51	.40		.50
M2- Ödevler beni çok uğraştırırsa da öğretmenlerimin istediği gibi yapabilirim.	.54	-.60		.69
M3- Derslerde anlatılan karmaşık konuları anlayabilirim.	.52		.65	.78
Özdeğer	5.18	1.11	1.09	
Açıklanan Toplam Varyans	39.88	8.54	8.38	56.79

Not: * .30 ve altındaki faktör yükleri tabloda sunulmamıştır.



Şekil 8. Akademik öz yeterlik ölçeğine ilişkin Scree Plot grafiği.

Tablo 7 ve Şekil 8'deki sonuçlar incelendiğinde; birinci ve diğer faktörler arasındaki yüksek fark ve grafikte birinci faktörden sonra görülen net kırılma, ölçeğin aslında tek faktörlü olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca 2 ve 3 numaralı maddelerin iki faktörde yüksek ve birbirine yakın değerlerde yüklenmesi sebebiyle faktör analizi 2 ve 3 numaralı madde çıkarılarak tekrarlanmıştır. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda mevcut 11 maddenin tek faktör altında yüklendiği, bu tek faktörün akademik öz yeterlik inancına ilişkin varyansın 42.79'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yapılan ikinci analizde 6 numaralı madde, faktör ortak varyansı değerinin .252'ye düşmesi sebebiyle ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Yapılan üçüncü ve son analiz sonucunda kalan 10 maddenin tek faktör altında yüklendiği, tek boyutlu yapının akademik öz yeterlik inancına ilişkin varyansın %44.98'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Üçüncü ve son faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeğine İlişkin Nihai Faktör Analizi

Ölçek Maddeleri	Faktör Yüğü	Faktör Ortak Varyansı	Düz. Madde-Top. Kor.
M10- Bir sınavdan kötü not alsam bile, sonraki sınavlarda notumu düzeltebilirim.	.77	.59	.68
M9- Karşıma çıkan tüm zorluklara rağmen, başarılı bir öğrenci olabilirim.	.76	.58	.66
M13- Derslerde anlayamadığım konulara ders dışında çalışarak, eksiklerimi tamamlayabilirim.	.71	.50	.61
M4- Derslerdeki etkinlikler sıkıcı olsa bile, eksiksiz ve doğru şekilde tamamlayabilirim.	.66	.44	.56
M1- Sınavlar zor olsa bile iyi notlar alabilirim.	.66	.44	.56
M11- Derslerde düşüncelerimi başkalarından etkilenmeden ifade edebilirim.	.66	.44	.57
M8- Kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan derslerime düzenli şekilde hazırlanabilirim.	.66	.43	.56
M5- Yapacak daha eğlenceli işler olsa da derslerime düzenli şekilde çalışabilirim.	.62	.38	.52
M12- Grup çalışmalarında zorlandığımızda, arkadaşlarıma yardım ederek grubuma katkı sağlayabilirim.	.61	.38	.52
M7- Yanlış söyleme ihtimalim olsa da derslerde sorulan sorulara cevap verebilirim.	.58	.34	.49
Özdeğer	4.50		
Açıklanan Toplam Varyans	44.98		
Cronbach's Alpha	.86		

Tablo 8’de sunulan 10 madde ve tek boyutlu ölçeğin güvenilirliği için Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı kontrol edilmiş ve ölçeğe ilişkin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. DeVellis (2003), Cronbach Alpha katsayısının minimum kabul edilebilir alt sınırını .65 olarak belirtmiştir. Bununla birlikte alanyazında, bu katsayının madde sayısı ile ilişkili olduğu ve madde sayısı 10’dan az olan ölçeklerde olması gerekenden daha düşük değerler alabileceği de belirtilmektedir (Pallant, 2015/2016). Ulaşılan bu değerler doğrultusunda ölçme aracının güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ölçek yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi 8. sınıfta öğrenim gören 200 öğrenciden toplanan veriler ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden önce veri setinin normal dağılıma sahip olup olmadığı kontrol edilmiştir. 10 maddenin ortalamasına ilişkin basıklık çarpıklık değeri -.466, basıklık değeri ise -.405; çarpıklık ve basıklığın standart hataları ise sırasıyla .172 ve .342 olarak bulunmuştur. 10 maddenin ortalama değeri 7.18, mod değeri 8.10 ve medyan değeri ise 7.45 olarak tespit edilmiştir. Verilerin dağılımına ilişkin incelenen diğer grafikler (histogram ve Q-Q Plot) ve mevcut değerler doğrultusunda veri setinin normal dağılıma sahip olduğuna karar verilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

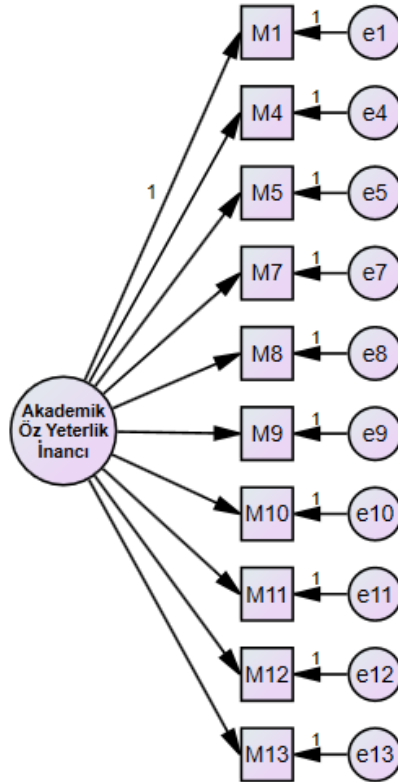
Doğrulayıcı faktör analizinde, açımlayıcı faktör analizinde elde edilen tek faktörlü model sınanmış, uyum iyiliği değerlerine ilişkin alanyazında kabul edilen referans aralıklarla birlikte Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Değerleri	Mükemmel Uyum (M) *	Kabul Edilebilir Uyum (K) *	Bir Faktörlü Model
p	> .01 ya da .05	< .01 ya da .05	.126 (M)
χ^2/sd	≤ 2	2-5	1.277 (M)
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.04 (M)
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.04 (M)
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96 (M)
AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.93 (K)
CFI	$\geq .97$	$\geq .95$	.98 (M)
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92 (K)
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.98 (M)

* Referans değerler Çokluk vd. (2010), Kline (2016), Meydan ve Şeşen (2011), Seçer (2013) ve Şimşek (2007)'den derlenmiştir.



Şekil 9. Akademik öz yeterlik inancı ölçeğine ilişkin yol diyagramı.

Tablo 9’da elde edilen uyum iyiliği değerleri doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi ile ulaşılan tek faktörlü modelin doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı söylenebilir. Doğrulayıcı faktör analizi için toplanan veriler ile ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .85, Spearman-Brown iki yarı güvenilirlik katsayısı ise .84 olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında ayrıca; 5,6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 1698 kişilik örneklem ile ölçeğin faktör yapısı yeniden test edilmiş ve Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. 1698 kişilik örneklemde toplanan veriler ile ulaşılan Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak tespit edilmiş, faktör yapısını test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin ise yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd = 7.521$, $p = .000$, $SRMR = .02$, $GFI = .97$, $AGFI = .95$, $NFI = .98$, $NNFI = .97$, $CFI = .98$, $RMSEA = .06$). Alanyazında χ^2/sd değerinin genel olarak 5’in altında olması gerektiği önerilmesine rağmen, bu değer örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu, örneklem büyüklüğü 200’ün üzerine çıktıkça daha yüksek sonuçlar verdiği de bilinmektedir (Çokluk vd., 2012). Ulaşılan χ^2/sd değerinin alanyazında önerilen değerden yüksek olmasına rağmen, araştırmanın örneklem büyüklüğü ve elde edilen diğer değerler doğrultusunda, geliştirilen bu ölçme aracının, ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik inançlarının belirlenmesinde kullanılabilecek nitelikte olduğu söylenebilir.

3.3.4. Okul Tükenmişlik Ölçeği

Okul Tükenmişlik Ölçeği Salmela-Aro vd. (2009) tarafından geliştirilen, lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan, İngilizce orijinali 3 boyut (bitkinlik, duyarsızlaşma, yetersizlik) ve 9 maddeden oluşan, 6’lı Likert tipinde (Tamamen katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum) derecelendirilen bir ölçme aracıdır. Ölçme aracının Türkçe uyarlaması Seçer vd. (2013) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlamasında ölçek 3 boyut ve 9 maddeden oluşmakta ve 5’li Likert tipinde (Hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum) derecelendirilmektedir.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Seçer vd. (2013) tarafından Erzurum ili şehir merkezinde öğrenim gören 510 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisi ile uyarlama

çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmaları sonucunda 3 boyutta toplanan 9 maddenin, okul tükenmişliğine ilişkin varyansın %66.86'sını açıkladığı, madde toplam korelasyonlarının .323 ile .695 arasında değiştiği, birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizlerinde iyi düzeyde uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir (Seçer vd., 2013). Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında ise iç tutarlık katsayısının .75, iki yarı güvenirlik katsayısının .72, test tekrar test korelasyon katsayısının ise .80 olarak tespit edildiği ifade edilmiştir (Seçer vd., 2013).

Bu araştırma kapsamında ise; 5,6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 1698 kişilik örneklem ile ölçeğin faktör yapısı test edilmiş ve Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında maddelerin derecelendirilmesinde, maddelerin öğrencilere ne kadar uygun olduğu sorulmuş ve her madde hiç, az, orta, çok ve tam olmak üzere derecelendirilmiştir. Bu çalışma kapsamında 1698 kişilik örneklemden toplanan veriler ile ölçeğin tamamına ilişkin ulaşılan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak tespit edilmiş, ölçeğin faktör yapısını test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin ise yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/sd = 4.951$, $p = .000$, $SRMR = .02$, $GFI = .99$, $AGFI = .97$, $NFI = .98$, $NNFI = .97$, $CFI = .98$, $RMSEA = .05$). Bu veriler doğrultusunda ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilir nitelikte bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ölçek maddelerinin tamamının doğrudan okulun fiziksel ortamı veya okulun kendisine yönelik olmaması, okul derslerini, ödevleri ve okul dışı ders çalışmayı yansıtmaması sebebiyle, bu çalışmada okul tükenmişliği kavramı yerine, daha kapsayıcı olduğu düşünülen akademik tükenmişlik kavramı olarak ifade edilmesi tercih edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nicel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinden önce; ölçme araçlarının mevcut çalışmaya hazırlanması ve uygunluğunun kontrolüne ilişkin bazı analizler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılmak üzere Türkçe'ye uyarlanan Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeği ve mevcut araştırma kapsamında geliştirilen Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin yapı geçerliğinin kontrolü için açıcı faktör analizi tekniğinden,

faktör yapısının veri ile uyumunun kontrolü için ise doğrulayıcı faktör analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliklerinin kontrolü için ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ve Türkçe formu zaten mevcut olan diğer iki ölçek (Okul Tükenmişlik Ölçeği, Çocuk ve Ergen Akademik Destek Ölçeği) için ise açımlayıcı faktör analizi yapılmamış, ölçek yapısının araştırma verileri ile uyumunun kontrolü için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve güvenilirliklerinin kontrolü için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinden önce veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik dağılımı kontrol edilmiştir. Bu amaçla tüm ölçeklere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri, aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri incelenmiş; ayrıca verilerin dağılımı histogram ve Q-Q plot grafikleri ile görsel olarak kontrol edilmiştir. Veri setinin normal dağılımına ilişkin incelenen değerler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10
Verilerin Normalliğine İlişkin İncelenen Değerler

Ölçek Adı	N	\bar{X}	Mod	Medyan	Çarpıklık	St. Hata (Çarpıklık)	Basıklık	St. Hata (Basıklık)
Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeği	1698	2.90	3	3.00	-.033	.059	-.984	.119
Çocuk ve Ergen Akademik Destek Ölçeği	1698	3.77	5	3.89	-.600	.059	-.451	.119
Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	1698	7.45	10	8.00	-.982	.059	.397	.119
Okul Tükenmişlik Ölçeği	1698	1.89	1	1.67	.998	.059	.301	.119

Verilerin dağılımının incelenmesinde; aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakınlığı ve basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olması alanyazında tek değişkenli normalliğin kriterlerinden bazıları olarak kabul edilmektedir (Can, 2017; Hair vd., 2014). Bentler (2005) ise, çok değişkenli normalliğin kontrolünde, ulaşılan c. r. (kritik oran) değerinin 5'ten büyük olmasının, verinin normal dağılıma sahip olmadığını göstergesi olduğunu ifade etmiştir (Akt. Byrne, 2010). Bu doğrultuda veri setine ilişkin incelenen çok değişkenli basıklık katsayısı 1.324 (c.r. = 3.937) olarak bulunmuştur. Tablo 10 'da sunulmuş ulaşılan değerler, görsel olarak incelenen histogram, Q-Q Plot grafikleri ve araştırmanın örneklem büyüklüğü birlikte

değerlendirildiğinde, veri setinin tek ve çok değişkenli normal dağılımı sağladığı kabul edilmiştir.

Tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılımın kontrolünün yanı sıra, değişkenler arasında tekillik ve çoklu doğrusallık sorunu olup olmadığının tespiti için, değişkenlere ilişkin korelasyon tablosu, VIF (Varyans büyütme faktörü) değerleri ve tolerans değerleri incelenmiştir. İncelenen bu değerlere ilişkin bilgiler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Tablosu, VIF ve Tolerans Değerleri

Değişken Adı	\bar{X}	Ss.	1	2	3	4	Tolerans	VIF
1- Aile Akademik Desteği	3.77	.95	1				.833	1.201
2- Gerçekçi Olmayan Aile Akademik Beklentisi	2.90	1.06	-.25*	1			.934	1.071
3- Akademik Öz Yeterlik İnancı	7.45	2.13	.35*	-.14*	1		.873	1.145
4- Akademik Tükenmişlik	1.89	.81	-.25*	.23*	-.55*	1		

* < .05

Alanyazında, değişkenler arasındaki ilişkilerin .90 ve üzerinde olmasının veya tolerans değerinin .200’ün altında, VIF değerinin ise 10’un üzerinde olmasının çoklu doğrusallık sorununun göstergesi olacağı ifade edilmiştir (Can, 2017; Field, 2013; Pallant, 2010). Tablo 11’e göre, araştırma değişkenleri ilişkiler ve ulaşılan tolerans ve VIF değerleri değişkenler arasında tekillik ve çoklu doğrusallık sorununun olmadığını göstermektedir.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, korelasyon katsayısının yorumlanmasında ise .10 ile .30 aralığı küçük, .30 ile .50 arası orta, $r = .50$ ve üzeri ise büyük etki büyüklüğü olarak referans alınmıştır (Cohen, 1988; Pallant, 2010). Değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesinde, araştırma hipotezlerin test edilmesinde ve araştırma modelindeki aracılık etkisinin incelenmesinde ise yapısal eşitlik modellemesi, yol analizi ve bootstrap analizi kullanılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesi “gözlenebilen ve gözlenemeyen değişkenlerin nedensel ve ilişkisel bir model içinde tanımlanmasına dayanan çok değişkenli bir

istatistiksel yöntemdir” (Byrne, 2010, Akt. Meydan ve Şeşen, 2015: 5). Alanyazında yapılan çalışmalarda farklı şekillerde yapısal modeller oluşturulmakta ve kullanılmaktadır. Yol analizi ise, sadece gözlenen değişkenler kullanılarak oluşturulan bir yapısal modeldir (Meydan ve Şeşen, 2015). Bununla birlikte yol analizinde bir değişken aynı anda hem bağımlı hem bağımsız değişken olarak tanımlanabilmektedir. Bu açıdan yol analizinin, yordayıcı ilişkilerin incelenmesinde sıklıkla kullanılan regresyon analizinden ayrıldığı söylenebilir. Bu kapsamda bu çalışmada kullanılan yol analizinde, ailenin akademik desteği ve gerçekçi olmayan akademik beklentisi bağımsız değişken olarak, akademik tükenmişlik bağımlı değişken olarak, akademik öz yeterlik inancı ise hem bağımlı hem bağımsız değişken olarak tanımlanmıştır. Ayrıca araştırma modelindeki doğrudan ve dolaylı etkilere yönelik ulaşılan yol katsayılarına ilişkin, %95 güven aralığında ulaşılan alt ve üst sınır değerlerin incelenmesi için 2000 yeniden örnekleme ile bootstrap analizi yapılmıştır.

Çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin algıladıkları gerçekçi olmayan aile beklentisi, anne-baba akademik desteği, okul tükenmişliği ve akademik öz yeterlik inancı düzeylerinin belirlenmesi ve sunumunda betimsel istatistiklerden (yüzde, frekans, standart sapma) faydalanılmıştır. Ölçeklerden alınabilecek en düşük ve en yüksek ortalama puanlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Ölçeklerden Alınabilecek En Düşük ve En Yüksek Ortalama Puanlar

Ölçek Adı	$\bar{X}_{Min.}$	$\bar{X}_{Maks.}$
Çocuk ve Ergen Akademik Destek Ölçeği	1.00	5.00
Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeği	1.00	5.00
Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	0.00	10.00
Okul Tükenmişlik Ölçeği	1.00	5.00

Tablo 12’ye göre, Gerçekçi Olmayan Aile Beklentisi Ölçeği, Çocuk ve Ergen Akademik Destek Ölçeği ve Okul Tükenmişlik Ölçeğinden alınabilecek minimum ortalama puanın 1.00, maksimum ortalama puanın ise 5.00 olduğu, Akademik Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinden ise alınabilecek minimum ortalama puanın 0.00 maksimum ortalama puanın ise 10.00 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ölçeklerden alınan ortalama puanların artması öğrencilerin; ailelerinden daha yüksek düzeyde akademik

destek algıladığı, ailelerinden daha yüksek düzeyde gerçekçi olmayan akademik beklentiler algıladığı, daha yüksek düzeyde akademik öz yeterlik inancına sahip olduğu ve daha yüksek düzeyde akademik tükenmişlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda araştırmanın amaçlarına ve hipotezlerine ilişkin ulaşılan bulgular, takip kolaylığı sağlamak amacıyla tablo ve şekillerden faydalanılarak, sunulmuştur. Bu bağlamda öncelikle araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel bulgular, ardından araştırma modeline ve hipotezlerine ilişkin çıkarımsal bulgular sunulmuştur.

4.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmanın modeline ilişkin analizler yapılmadan önce araştırmanın değişkenleri olan; aile akademik desteği, gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi, akademik tükenmişlik ve akademik öz yeterlik inancına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Ulaşılan betimsel bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13

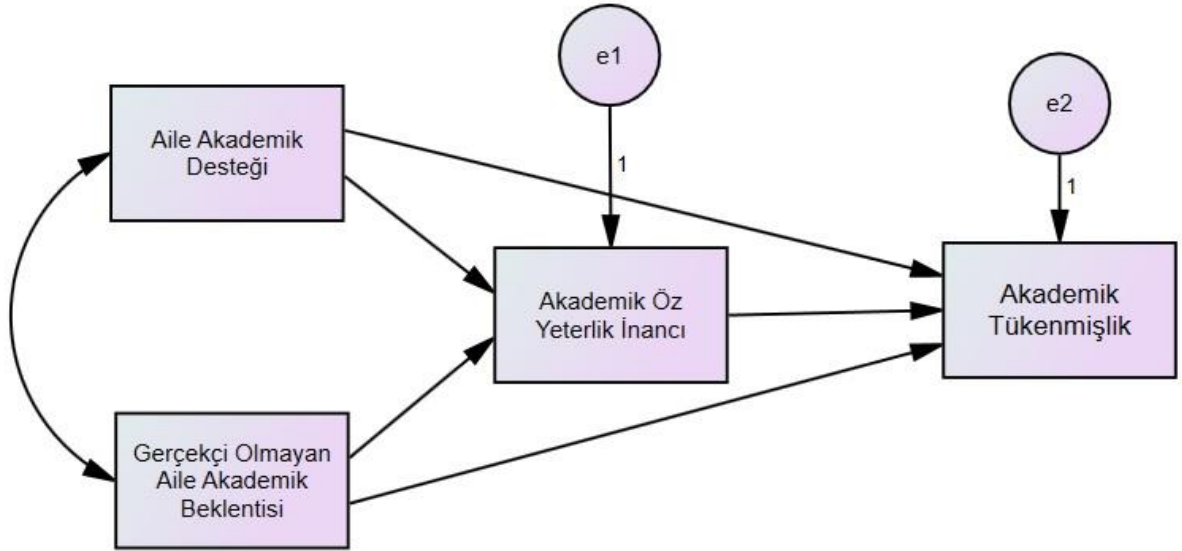
Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Değişken Adı	N	\bar{X}	ss	$\bar{X}_{\text{Min.}}$	$\bar{X}_{\text{Maks.}}$
Aile Akademik Desteği	1698	3.77	.95	1.00	5.00
Gerçekçi Olmayan Aile Akademik Beklentisi	1698	2.90	1.06	1.00	5.00
Akademik Öz Yeterlik İnancı	1698	7.45	2.13	0.00	10.00
Akademik Tükenmişlik	1698	1.89	.81	1.00	5.00

Tablo 13 incelendiğinde; öğrencilerin, aile akademik desteği puan ortalamasının 3.77 ($ss = .95$), gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi puan ortalamasının 2.90 ($ss = 1.06$), akademik öz yeterlik inancı puan ortalamasının 7.45 ($ss = 2.13$), akademik tükenmişlik puan ortalamasının ise 1.89 ($ss = .81$) olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

Araştırmanın değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek amacıyla oluşturulan hipotez modeldeki ilişkiler bir yol diyagramı kullanılarak görsel olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın hipotez modeline ilişkin yol diyagramı Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. Hipotez modele ilişkin yol diyagramı.

Şekil 10’da sunulan modele ilişkin yol analizi yapılmadan önce, değişkenler arasındaki iki yönlü ilişkiler korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

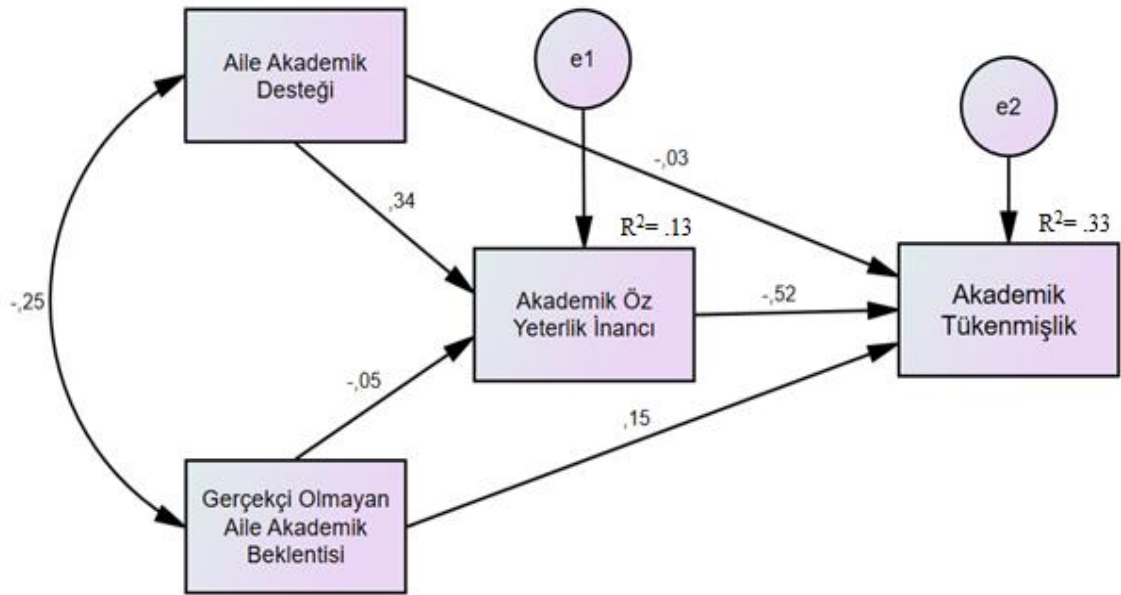
Hipotez Modeldeki Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken Adı	1	2	3	4
1- Aile Akademik Desteği	1			
2- Gerçekçi Olmayan Aile Akademik Beklentisi	-.25*	1		
3- Akademik Öz Yeterlik İnancı	.35*	-.14*	1	
4- Akademik Tükenmişlik	-.25*	.23*	-.55*	1

* p < .05

Tablo 14'e göre, araştırmanın değişkenleri arasındaki tüm ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablo 14'e göre, ailenin akademik desteği ile ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentisi ($r = -.25$) ve akademik tükenmişlik ($r = -.25$) arasında negatif yönde düşük düzeyde, akademik öz yeterlik inancı arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .35$) anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentisi ile akademik öz yeterlik inancı arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r = -.14$), akademik tükenmişlik arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .23$) anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca akademik öz yeterlik inancı ile akademik tükenmişlik arasında negatif yönde ve büyük düzeyde ($r = -.55$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Değişkenler arasındaki iki yönlü ilişkilerin kontrolünün ardından, araştırmanın hipotez modeli yol analizi yapılarak incelenmiş, modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 11'de, tahmin sonuçları ise Tablo 15'de sunulmuştur.



Şekil 11. Hipotez model, standardize edilmiş yol katsayıları ve determinasyon katsayıları.

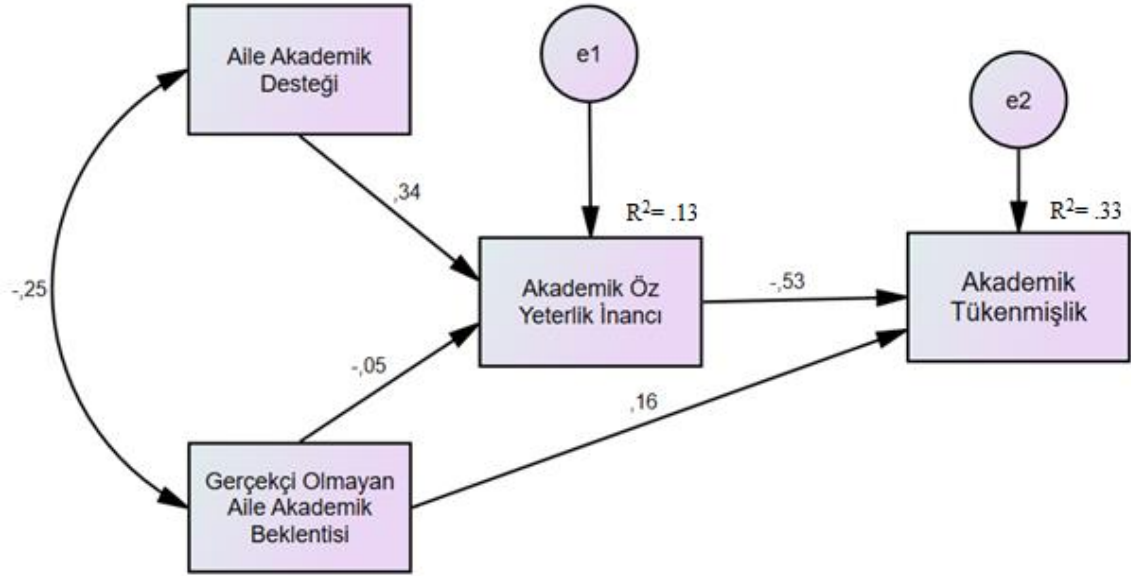
Tablo 15

Hipotez Modele İlişkin Tahmin Sonuçları

Test Edilen Yol	β	C.R. (t)	p
AAD → AÖYİ	.340	14.522	.000*
GOAAB → AÖYİ	-.049	-2.076	.038*
AÖYİ → AT	-.519	-24.348	.000*
GOAAB → AT	.152	7.387	.000*
AAD → AT	-.028	-1.284	.199

Not: AAD: Aile Akademik Desteği, AÖYİ: Akademik Öz Yeterlik İnancı, GOAAB: Gerçekçi Olmayan Aile Akademik Beklentisi, AT: Akademik Tükenmişlik. * p < .05

Tablo 15'e göre, araştırmanın hipotez modeli içerisinde yer alan Aile Akademik Desteği ve Akademik Tükenmişlik arasındaki yolun anlamlı olmadığı görülmektedir ($\beta = -.028$, $t = -1.284$, $p > .05$). Bu doğrultuda araştırmanın birinci hipotezi (H1: *Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği algıları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır*) reddedilmiştir. Araştırma modelinde yer alan diğer tüm yolların anlamlı olması fakat Aile Akademik Desteği ve Akademik Tükenmişlik arasındaki yolun anlamsız olması sebebiyle, bu yol modelden çıkarılarak araştırma modeli modifiye edilmiş ve analiz tekrarlanmıştır. Oluşturulan modifiye model ve modele ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 12'de, modele ilişkin tahmin sonuçları ise Tablo 16'da sunulmuştur.



Şekil 12. Modifiye model, standardize edilmiş yol katsayıları ve determinasyon katsayıları.

Tablo 16
Modifiye Modele İlişkin Tahmin Sonuçları

Test Edilen Yol	β	C.R. (t)	p
AAD \rightarrow AÖYİ	.340	14.522	.000*
GOAAB \rightarrow AÖYİ	-.049	-2.076	.038*
AÖYİ \rightarrow AT	-.528	-26.256	.000*
GOAAB \rightarrow AT	.158	7.861	.000*

Not: AAD: Aile Akademik Desteği, AÖYİ: Akademik Öz Yeterlik İnancı, GOAAB: Gerçekçi Olmayan Aile Akademik Beklentisi, AT: Akademik Tükenmişlik. * $p < .05$

Tablo 16'ya göre, araştırmanın modifiye modelindeki değişkenler arasındaki tüm yolların anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, aile akademik desteği akademik öz yeterlik inancını doğrudan pozitif yönde ($\beta = .340$, $t = 14.522$, $p < .05$); gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi akademik öz yeterlik inancını doğrudan negatif yönde ($\beta = -.049$, $t = -2.076$, $p < .05$) akademik tükenmişliği doğrudan pozitif yönde ($\beta = .158$, $t = 7.861$, $p < .05$); akademik öz yeterlik inancı ise akademik tükenmişliği doğrudan negatif yönde ($\beta = -.528$, $t = -26.256$, $p < .05$) yordamaktadır. Şekil 12'deki determinasyon katsayıları incelendiğinde ise, ailenin akademik desteği ve ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentisinin birlikte, akademik öz yeterlik inancına ilişkin varyansın %13'ünü

açıkladığı, diğer tüm değişkenlerin ise birlikte akademik tükenmişliğe ilişkin varyansın %33'ünü açıkladığı görülmektedir.

Yapılan analizler ve modifikasyonun ardından araştırma verileri ile modelin uyumu uyum iyiliği değerlerinden faydalanılarak kontrol edilmiştir. Ulaşılan uyum iyiliği değerleri ve alanyazında uyum iyiliği değerlerine ilişkin kullanılan referans aralıklar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Modifiye Modele İlişkin Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İyiliği Değerleri	Mükemmel Uyum (M) *	Kabul Edilebilir Uyum (K) *	Modifiye Model
p	> .01 ya da .05	< .01 ya da .05	.199 (M)
X^2/sd	≤ 2	2-5	1.647 (M)
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.02 (M)
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.01 (M)
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	1.00 (M)
AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.99 (M)
CFI	$\geq .97$	$\geq .95$	.99 (M)
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.99 (M)
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.99 (M)

* Uyum iyiliğine ilişkin referans değerler; Çokluk vd. (2010), Kline (2016), Meydan ve Şeşen (2011), Seçer (2013) ve Şimşek (2007)'den derlenmiştir.

Tablo 17'de sunulan uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, ulaşılan tüm değerlerin alanyazında kabul edilen sınırlar dahilinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ulaşılan modifiye modelde, model veri uyumunun iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Yapılan analizler ve ulaşılan uyum iyiliği değerleri doğrultusunda araştırmanın ikinci hipotezi (H2: *Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi alguları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algularını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır*), üçüncü hipotezi (H3: *Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği alguları, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde*

yordamaktadır), dördüncü hipotezi (H4: *Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi algıları, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır*) ve beşinci hipotezi (H5: *Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik inançları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır*) kabul edilmiştir.

4.3. Araştırma Modelindeki Aracılık Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı ve yedinci hipotezlerinin test edilmesi için, modifiye modeldeki aile akademik desteği ve gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi değişkenlerinin, akademik öz yeterlik değişkeni aracılığıyla akademik tükenmişlik değişkeni üzerinde dolaylı etkisi olup olmadığı ve bu etkilerin anlamlılığı incelenmiştir. Bu amaçla modifiye modeldeki doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlılığı 2000 yeniden örnekleme ile bootstrap analizi yapılarak test edilmiştir. Böylece ulaşılan yol katsayılarına ilişkin %95 güven aralığında ulaşılan alt ve üst sınır değerler de incelenmiştir. Test edilen yollar ve bu yollara ilişkin ulaşılan alt ve üst sınır değerler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Modifiye Modele İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları

Test Edilen Yol	β	% 95 Güven Aralığı	
		Alt Sınır	Üst Sınır
Doğrudan Etkiler			
AAD → AÖYİ	.340	.292	.389
GOAAB → AÖYİ	-.049	-.094	-.004
AÖYİ → AT	-.528	-.561	-.475
GOAAB → AT	.158	.113	.193
Dolaylı Etkiler			
AAD → AÖYİ → AT	-.180	-.209	-.149
GOAAB → AÖYİ → AT	.026	.002	.050

Not: AAD: Aile Akademik Desteği, AÖYİ: Akademik Öz Yeterlik İnancı, GOAAB: Gerçekçi Olmayan Aile Akademik Beklentisi, AT: Akademik Tükenmişlik

Tablo 18’de sunulan bootstrap analizi sonucunda, test edilen yollara ilişkin yol katsayılarına ve bu katsayıların %95 güven aralığındaki alt ve üst sınır değerlerine ulaşılmıştır. Preacher ve Hayes (2008), ulaşılan alt ve üst sınır arasında kalan bölgenin, sıfır değerini kapsamadığı durumlarda ulaşılan etkinin anlamlı olarak yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında modifiye modeldeki tüm yollara ilişkin alt ve üst sınırların sıfır değerini kapsamadığı ve tüm yolların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda araştırmanın altıncı hipotezi (H6: *Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği algıları ile akademik tükenmişlik algıları arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişkide, akademik öz yeterlik inancının aracılık rolü vardır*) ve yedinci hipotezi (H7: *Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi algıları ile akademik tükenmişlik algıları arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkide, akademik öz yeterlik inancının aracılık rolü vardır*) kabul edilmiştir.

Yapılan tüm analizler sonucunda, araştırma modelindeki değişkenler için hesaplanan doğrudan ve dolaylı etki değerleri Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Değişkenler Arasındaki Standardize Edilmiş Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Değerleri

Açıklayıcı Değişken	Açıklanan Değişken					
	Akademik Öz Yeterlik İnancı			Akademik Tükenmişlik		
	Doğrudan	Dolaylı	Toplam	Doğrudan	Dolaylı	Toplam
Aile Akademik Desteği	.340*	-	.340*	-	-.180*	-.180*
Gerçekçi Olmayan Aile Akademik Beklentisi	-.049*	-	-.049*	.158*	.026*	.184*
Akademik Öz Yeterlik İnancı	-	-	-	-.528*	-	-.528*

* p < .05

Tablo 19’a göre, aile akademik desteğinin, akademik öz yeterlik inancını doğrudan ($\beta = .340$), akademik tükenmişliği ise dolaylı şekilde ($\beta = -.180$) yordadığı; gerçekçi olmayan aile akademik beklentisinin akademik öz yeterlik inancını ($\beta = -.049$) ve akademik tükenmişliği ($\beta = .158$) doğrudan yordadığı, aynı zamanda akademik

tükenmişliği dolaylı şekilde ($\beta = .026$) yordadığı; akademik öz yeterlik inancının ise akademik tükenmişliği doğrudan ($\beta = -.528$) yordadığı görülmektedir. Bu doğrultuda akademik öz yeterlik inancı değişkeninin; hem aile akademik desteği ve akademik tükenmişlik ilişkisinde hem de gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi ve akademik tükenmişlik ilişkisinde anlamlı düzeyde bir aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Tablo 19'daki toplam etkiler incelendiğinde ise, aile akademik desteğinin akademik tükenmişlik üzerindeki toplam etkisinin $-.180$, gerçekçi olmayan aile akademik beklentisinin akademik tükenmişlik üzerindeki toplam etkisinin $.184$, akademik öz yeterlik inancının akademik tükenmişlik üzerindeki toplam etkisinin ise $-.528$ düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yapılan analizler doğrultusunda araştırmanın tüm hipotezlerine ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20
Araştırmanın Tüm Hipotezlerine İlişkin Bulgular

No	Hipotez	Bulgu
H1	Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği algıları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	Ret
H2	Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi algıları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	Kabul
H3	Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği algıları, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	Kabul
H4	Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi algıları, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	Kabul
H5	Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik inançları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.	Kabul
H6	Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği algıları ile akademik tükenmişlik algıları arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişkide, akademik öz yeterlik inancının aracılık rolü vardır.	Kabul
H7	Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi algıları ile akademik tükenmişlik algıları arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkide, akademik öz yeterlik inancının aracılık rolü vardır.	Kabul

Tablo 20'ye göre, yapılan analizler sonucunda, aile akademik desteğinin akademik tükenmişliğin doğrudan ve anlamlı bir yordayıcısı olduğuna dair araştırmanın birinci hipotezi reddedilmiştir. Araştırmanın bunun dışındaki diğer altı hipotezi ise kabul edilmiştir.



BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, sonuçlara ve ilgili alanyazına dayalı olarak yapılan tartışmaya ve sonuçlardan hareketle oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1. Betimsel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan betimsel analizler sonucunda hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri doğrultusunda; ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği aritmetik ortalama puanlarının 3.77 ($ss = .95$), düzeyinde, gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi aritmetik ortalama puanlarının 2.90 ($ss = 1.06$) düzeyinde, akademik öz yeterlik inancı aritmetik ortalama puanlarının 7.45 ($ss = 2.13$) düzeyinde, akademik tükenmişlik aritmetik ortalama puanlarının ise 1.89 ($ss = .81$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buna göre öğrenciler akademik görev ve sorumluluklarında, aileleri tarafından yüksek düzeyde desteklendiklerini düşündükleri söylenebilir. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğrenciye sağlanan akademik desteğin öğrencinin okula yönelik tutumunu, akademik başarısını, motivasyonunu ve öz yeterlik inancını olumlu etkilemesinin yanı sıra; stres, sınav kaygısı, tükenmişlik, okul terki ve depresyon gibi istenmeyen durumları engelleyici ve etkilerini azaltıcı bir rolü olduğu ifade edilmektedir (Alfaro vd., 2006; Chen, 2004; Muller, 1998; Nowakowska, 2014; Plunkett vd., 2008; Putwain, Woods ve Symes, 2010; Teachman vd., 1996). Bu bağlamda ailenin öğrenciyi desteklemesi ve öğrencinin bu desteği hissetmesinin, öğrencinin eğitim hayatına olumlu yansımalarının olacağı ve bu durumun aileler, öğretmenler ve öğrenciler için istendik bir durum olduğu

söylenbilir. Alanyazında ailenin akademik desteğine ilişkin yapılan çalışmalarda; Ersoy (2020) ortaokul ve lise öğrencilerinin orta düzeyde destek algısına sahip olduğunu; Corona (2018) Latin kökenli 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin destek algılarının “orta” düzeyde olduğunu; Bonner Hamilton (2014), Afrika kökenli Amerikalı erkek 10. sınıf öğrencilerinin destek algısı puan ortalamalarının 1 ile 5 aralığında 4.24 (katılıyorum düzeyi) olduğunu; Downs (2006) ise yerli Amerikalı lise öğrencilerinin destek algısı puan ortalamalarının 1 ile 7 aralığında 5.44 olduğunu tespit etmiştir. Buna göre farklı ülke ve kültürlerde yaşayan öğrencilerin genellikle orta ve yüksek düzeyde aile akademik desteği algısına sahip olduğu söylenebilir.

Ulaşılan sonuç aile beklentileri açısından değerlendirildiğinde; öğrencilerin ailelerin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin orta düzeyde olduğunu düşündükleri söylenebilir. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğrencinin kendisine yönelik akademik beklentileri ulaşılamaz ve gerçekdışı algılamasının; düşük akademik başarı, akademik stres, performans kaygısı, tükenmişlik gibi olumsuz etkilerinin olabileceği belirtilmektedir (Burnett ve Fanshawe, 1997; Hao ve Bonstead-Bruns, 1998; Lapointe vd., 2005; Zhang vd., 2007). Alanyazındaki bu bilgiler ışığında, bu araştırmada ulaşılan sonucun öğrenciler açısından farklı olumsuz etkilerinin olabileceği söylenebilir.

Ulaşılan sonuçlar öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları açısından incelendiğinde ise, öğrencilerin okul ve derslere ilişkin akademik görevleri başarabileceklerine ilişkin inançlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip olma yüksek akademik performansı garanti etmese bile, öğrencinin daha motive olmasını, daha fazla çaba göstermesi ve başarısız olduğu durumlarda daha dirençli olmasını sağlar (Bandura, 1993). Bu açıdan öğrencilerin yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olması olumlu ve istendik bir durumdur.

Alanyazında ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda; Dadandı (2017) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inancı puan ortalamasını 1 ile 4 aralığında 3.10 olarak; Koç ve Arslan (2017) 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inancı puan ortalamasını 1 ile 5 aralığında 4.02 olarak; Arslan (2018) ise 1 ile 5 aralığında 3.84 olarak tespit etmiştir. Lise öğrencileriyle yapılan çalışmalarda ise; Corona (2018) Latin kökenli 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yeterlik inançlarını “yüksek” düzeyde; Bonner Hamilton (2014), Afrika kökenli Amerikalı erkek 10. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inancı puan ortalamasını 1 ile 5 aralığında 3.51 (kısmen katılıyorum düzeyi) olarak; Downs (2006) yerli Amerikalı lise öğrencilerinin öz yeterlik puan ortalamasını 1 ile 7 aralığında 5.48

olarak; Oktaş (2019) ise lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı puan ortalamasını 1 ile 4 aralığında 2.22 olarak tespit etmiştir. Lisans öğrencileriyle yapılan çalışmalarda ise; Demiral Yılmaz (2010) tıp fakültesi 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin yeterlik inancı puan ortalamasının 1 ile 4 aralığında 2.92 olarak; Deniz (2020), vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik inancı puan ortalamasını 1 ile 5 aralığında 2.58 (düşük düzey) olarak; Duran (2020) ise, Ankara'da öğrenim gören lisans öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı puan ortalamasını 1 ile 4 aralığında 2.76 olarak tespit etmiştir. Bu doğrultuda farklı düzeylerde ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin öz yeterlik inançlarının farklılaşabildiği, fakat öğrencilerin çoğunlukla orta veya yüksek düzeyde akademik öz yeterlik inancına sahip olduğu söylenebilir.

Ulaşılan sonuçlarda öğrencilerin akademik tükenmişliği incelendiğinde ise, öğrencilerin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. Ayrıca alanyazında belirtilen, aile desteği ve öz yeterlik inancı ile tükenmişlik arasındaki negatif yönlü ilişkiler de göz önünde bulundurulduğunda, yüksek düzeyde destek aldığını düşünen ve yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip öğrenci grubunun düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaları beklendik bir sonuç olarak yorumlanabilir (Çam, 2016; Çapulcuoğlu, 2012; Okkasov, 2018; Rae, 2014; Sert Özkan, 2019).

Akademik tükenmişliğe ilişkin alanyazında yapılan çalışmalarda ise; Tırpancioğlu (2019) ortaokul öğrencilerinin tükenmişlik puan ortalamasını 1 ile 5 aralığında 2.33 olarak; Demirel (2018) üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin tükenmişlik puan ortalamasını 1 ile 6 aralığında 2.40 olarak; Özhan (2019) 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik puan ortalamasını 1 ile 7 aralığında 2.82 olarak; Atik (2016) Anadolu liselerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin tükenmişlik puan ortalamasını 1 ile 7 aralığında 3.15 olarak; Yücegök (2017) ise spor yapan üniversite öğrencilerinin tükenmişlik puan ortalamasını 1 ile 5 aralığında 3.10 olarak tespit etmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin genellikle düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte farklı koşullardaki öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşabileceği söylenebilir.

5.1.2. Araştırma Hipotezlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

1- Yapılan analizler sonucunda, araştırmanın birinci hipotezi (H1: *Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği algıları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır*) reddedilmiştir.

Yapılan korelasyon analizinde; aile akademik desteği ile akademik tükenmişlik arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.25$) tespit edilmiş fakat yapılan yol analizinde bu ilişkiye yönelik ulaşılan yol katsayısının ($\beta = -.028, p > .05$) anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin algıladığı aile akademik desteği, öğrencilerin akademik tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ailenin akademik desteği ve akademik tükenmişlik ilişkisini doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte sosyal desteğe ilişkin çalışmalar incelendiğinde, ailenin sağladığı sosyal desteğin, akademik tükenmişlik ile ilişkili olduğu ve öğrencilerde akademik tükenmişliği azaltan faktörlerden biri olduğu görülmektedir (Çam, 2016; Kim vd., 2017; Kutsal ve Bilge, 2012; Okkasov, 2018; Rae, 2014). Sosyal desteğin bireyi stresli yaşantılara karşı koruyucu bir rolü olduğu; tükenmişliğin de duygusal baskı ve stresin bir sonucu olduğu birlikte değerlendirildiğinde bu beklendik bir durumdur (Doğru, 2018; Maslach ve Johnson, 1981; Maslach ve Jackson, 1984; Semerci, 2016). Bu bağlamda ailenin sosyal desteğinin yanı sıra, ailenin akademik desteğinin de öğrencinin akademik tükenmişliğini azaltan bir faktör olabileceği düşünülebilir.

Fakat araştırmanın birinci hipotezine ilişkin yapılan analizlerde bu durumun aksi yönde bir sonuca ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun yorumu için daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmele birlikte, öğrencinin ihtiyaç duyduğu akademik desteği öğretmenler, sınıf arkadaşları, yakın arkadaşlar gibi farklı kaynaklardan daha öncelikli ve yoğun olarak aldığı yorumu da yapılabilir. Buna ek olarak ailenin akademik desteğinin öğrencinin akademik tükenmişliğine olan etkisinin, doğrudan değil farklı faktörler aracılığıyla dolaylı bir şekilde gerçekleştiği de söylenebilir. Bu dolaylı etkiye ilişkin diğer yorumlar, araştırmanın altıncı hipotezine ilişkin sonuçlar kapsamında detaylı şekilde ifade edilmiştir.

2- Yapılan analizler sonucunda, araştırmanın ikinci hipotezi (H2: *Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi algıları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır*) kabul edilmiştir.

Yapılan korelasyon analizinde; gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi ile akademik tükenmişlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .23$) tespit edilmiş ve yapılan yol analizinde bu ilişkiye yönelik ulaşılan yol katsayısının ($\beta = .158, p < .05$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin algıladığı gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi, öğrencilerin akademik tükenmişliğinin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır.

Ailenin akademik beklentilerinin ulaşılamaz olarak algılanması öğrenciler için önemli bir baskı kaynağıdır. Ailesinin beklentilerine ulaşamayacağını düşünöen öğrenciler, ne kadar çabalarsa çabalasın ailesini memnun edemeyeceğini düşünür ve sonunda çaba göstermeyi bırakabilir. Alanyazında yapılan çalışmalar da bu durumu destekler bulgulara sahiptir. Ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentisi ve akademik tükenmişlik ilişkisi konusunda alanyazında sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmakla birlikte, bu çalışmalarda ailenin gerçekçi olmayan beklentilerinin tükenmişliğe sebep olan faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Zhang vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada, ailenin çok yüksek ve mükemmeliyetçi beklentilerinin öğrencinin tükenmişliği ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Sert Özkan (2019) da öğrencinin kapasitesine uygun olmayan akademik beklentilerin öğrencilerin tükenmişlik yaşamasına sebep olabileceğini belirtmiştir. Zeytin (2015) ise öğrencinin, ailesinin ve öğretmeninin beklentilerine ulaşamamasının özgüvenini olumsuz etkileyeceğini, bunun da öğrencinin tükenmişlik yaşamasına sebep olabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte doğrudan akademik tükenmişliğe sebep olmamakla birlikte, ailenin akademik başarıya yönelik baskısının ve aşırı beklentilerinin; alanyazında tükenmişliğin sebeplerinden biri olarak gösterilen stres ve performans kaygısına sebep olduğu da ifade edilmektedir (Burnett ve Fanshawe, 1997; Lapointe vd., 2005; Sigel, 1987; Yazıcı, 2019). Bu çalışmalar doğrudan ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin, hem doğrudan hem de dolaylı olarak akademik tükenmişliğe sebep olan bir faktör olduğu yorumu yapılabilir.

3- Yapılan analizler sonucunda, araştırmanın üçüncü hipotezi (H3: *Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği algıları, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır*) kabul edilmiştir.

Yapılan korelasyon analizinde; öğrencilerin aile akademik desteği algıları ile akademik öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .35$) tespit edilmiş ve yapılan yol analizinde bu ilişkiye yönelik ulaşılan yol katsayısının ($\beta = .340, p < .05$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin aile akademik desteği algıları, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır.

Bireyin öz yeterlik inancının kaynaklarından birinin de çevresinden aldığı destekleyici ve cesaretlendirici sözel ifadeler olduğu düşünüldüğünde, ailenin öğrenciye sağladığı akademik desteğin, öğrencilerin öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilemesi beklendik bir durumdur (Bandura, 1977; Pajeras, 2003). Ailenin akademik desteği ve akademik öz yeterlik inancı ilişkisine yönelik alanyazında sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmakla birlikte, destek kavramı akademik destek ile sınırlandırılmadığında ve sosyal destek olarak daha geniş kapsamlı ele alındığında daha fazla sayıda çalışmaya ulaşılmaktadır. Bununla birlikte bu iki kavramın ilişkisini inceleyen alanyazındaki çalışmaların sonuçlarının farklılaştığı söylenebilir.

Lise öğrencileri ile Corona (2008) ve Bonner Hamilton (2014) tarafından yapılan çalışmalarda, ailenin akademik desteği ile öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Downs (2006) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinin algıladığı aile akademik desteği ile akademik öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Üniversite öğrencileri ile Altermatt (2019) tarafından yapılan çalışmada ise, öğrencilerin arkadaşlarından ve öğretim üyelerinden aldıkları akademik desteğin, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları ile pozitif yönde ilişkili olduğu, ailelerinden aldıkları akademik desteğin ise ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mejia Arias (2006) ise, üniversite öğrencilerinin eğitsel ve mesleki çabalarına yönelik algıladığı aile desteğinin, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kerpelman, Eryiğit ve Stephens (2008) ise anneden alınan akademik desteğin öğrencilerin öz yeterlik inançları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, fakat babadan alınan akademik desteğin öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları ile ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Bu doğrultuda akademik destek ve öz yeterlik kavramlarının ilişkisinde cinsiyet farklılıklarının da olabileceği söylenebilir.

Sosyal desteğin akademik öz yeterlik inancı ile ilişkisini inceleyen çalışmalarda ise, Gloria ve Robinson Kurpius (2001) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin

ailelerinden aldığı sosyal desteğin akademik öz yeterlik inançları ile ilişkili olmadığı fakat arkadaşlardan alınan sosyal desteğin akademik öz yeterlik inancı ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin öncelikli destek aldığı kaynakların farklılaşabileceği ve farklı kaynaklardan alınan desteğin öz yeterlik inancı üzerindeki etkilerinin farklılaşabileceği söylenebilir. Bununla birlikte ailenin sosyal desteğinin, üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterlik inancı ile pozitif yönde ilişkili olduğu ve akademik öz yeterlik inancının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır (Gloria ve Ho, 2003; Linke, 2010; Torres ve Solberg, 2001).

Ulaşılan tüm bu çalışmalardan hareketle, bu çalışmanın sonucunun alanyazındaki mevcut çalışmaların sonuçları ile kısmen örtüştüğü ve bu konuya ilişkin alanyazında daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

4- Yapılan analizler sonucunda, araştırmanın dördüncü hipotezi (H4: *Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi algıları, öğrencilerin akademik öz yeterlik inançlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır*) kabul edilmiştir.

Yapılan korelasyon analizinde; ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentileri ile öğrencilerin akademik öz yeterlik inançları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.14$) tespit edilmiş ve yapılan yol analizinde bu ilişkiye yönelik ulaşılan yol katsayısının ($\beta = -.049, p < .05$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin algıladığı gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi, öğrencilerin akademik öz yeterlik inancının negatif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır.

Aile beklentilerinin öğrenciler tarafından bunaltıcı ve baskı unsuru olarak algılanması, öğrencinin kendi yetenek ve yeterliklerini sorgulamasına sebep olabilir ve bu durum öğrencinin öz yeterlik inancını zayıflatabilir (Shen, Liao, Abraham ve Weng, 2014). Konuya ilişkin alanyazın incelendiğinde, ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentileri ile öğrencinin akademik öz yeterlik inancı ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmakla birlikte, bu araştırmanın bulgularının alanyazındaki bulgular ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. Lv vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, annenin akademik beklentilerinin öğrencinin kendisine ilişkin akademik beklentilerinden daha yüksek olduğu durumlarda, öğrencinin akademik öz yeterlik inancının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Huang (1996) ise, ailenin öğrenciye yönelik yüksek akademik beklentilerinin öğrencideki kaygıyı arttırdığını fakat öz yeterlik inancı ile

ilişkili olmadığını tespit etmiştir. Aoki (2019) ise ailenin yüksek akademik beklentilerinin öğrenci tükenmişliği ile doğrudan ilişkili olmadığını; fakat düşük akademik öz yeterlik inancına ve yüksek aile beklentisine sahip öğrencilerin daha fazla akademik stres yaşadığını tespit etmiştir. Saw, Berenbaum ve Okazaki (2013) de benzer şekilde, öğrencinin ailesinin akademik beklentilerini karşılayamadığına ilişkin algısı arttıkça, öğrencinin yaşadığı akademik kaygının da arttığını tespit etmiştir. Bu doğrultuda, ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin dolaylı şekilde de öğrencinin akademik öz yeterlik inancı üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir.

5- Yapılan analizler sonucunda, araştırmanın beşinci hipotezi (H5: *Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik inançları, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır*) kabul edilmiştir.

Yapılan korelasyon analizinde; akademik öz yeterlik inancı ile akademik tükenmişlik arasında negatif yönde büyük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.55$) tespit edilmiş ve yapılan yol analizinde bu ilişkiye yönelik ulaşılan yol katsayısının ($\beta = -.528$, $p < .05$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğrencilerin akademik öz yeterlik inancı, öğrencilerin akademik tükenmişlik algılarının negatif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır.

Tükenmişlik genel olarak fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk ve çaresizlik gibi duyguları içeren bir çaba göstermeme hali olarak ifade edilebilir (Maslach ve Jackson, 1981; TDK, 2021). Bandura (1993) ise, yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin daha azimli olduğunu ve daha fazla çaba gösterdiğini; düşük öz yeterliğe sahip öğrencilerin ise zorluklar karşısında çabalarını azalttığını ve daha çabuk pes ettiğini ifade etmiştir. Kavramlara ilişkin bu kuramsal bilgiler ışığında araştırmanın bu sonucunun, beklendik bir sonuç olduğu söylenebilir.

Tükenmişlik alanyazında stresin bir sonucu olarak ortaya çıkan bir sendrom olarak da ifade edilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981, 1984). Liu (2010), öğrencilerin yaşadıkları stres ne düzeyde olursa olsun, akademik öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin, daha düşük düzeyde stres kaynaklı akademik tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle akademik öz yeterlik inancının, öğrencinin hissettiği stres sebebiyle tükenmişlik yaşamasını önleyici nitelikte bir değişken olduğu yorumu yapılabilir.

Alanyazında yapılan çok sayıda araştırma, öğrencilerin öz yeterlik inancı ve akademik tükenmişlikleri arasındaki negatif yönlü ilişkiyi doğrulamaktadır (Charkhabi vd., 2013; Lee ve Jeon, 2015; Rahmati, 2005; Sarıçam, 2015; Yu vd., 2016). Çapulcuoğlu (2012) ve Sert Özkan (2019) tarafından lise öğrencileriyle; Şenel (2013) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da akademik öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin daha düşük düzeyde akademik tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmanın sonucunun alanyazındaki diğer çalışmalarla örtüşen bir sonuç olduğu söylenebilir.

6- Yapılan analizler sonucunda, araştırmanın altıncı hipotezi (H6: *Ortaokul öğrencilerinin aile akademik desteği algıları ile akademik tükenmişlik algıları arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişkide, akademik öz yeterlik inancının aracılık rolü vardır*) kabul edilmiştir.

Yapılan korelasyon analizinde; aile akademik desteği ile akademik tükenmişlik arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = -.25$) tespit edilmiş fakat yapılan yol analizinde bu ilişkiye yönelik ulaşılan yol katsayısının ($\beta = -.028, p > .05$) anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte aile akademik desteğinin, akademik öz yeterlik inancı aracılığıyla akademik tükenmişlik üzerindeki dolaylı etkisi incelendiğinde ise bu etkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\beta = -.180, p < .05$). Buna göre, öğrencilerin algıladığı aile akademik desteği, akademik tükenmişliğin doğrudan anlamlı bir yordayıcısı olmayıp, akademik tükenmişliği akademik öz yeterlik inancı aracılığıyla dolaylı şekilde yordamaktadır.

Sosyal destek bireye ihtiyaç duyduğunda çevresindekiler tarafından sağlanan yardımı ifade eder ve bireyin olumsuz durumlarla başa çıkma yollarından biridir (Thoits, 1986). Akademik destek ise, sosyal destekten daha dar kapsamlıdır ve öğrencinin eğitim sürecinde akademik hedefler ve beklentiler doğrultusunda ihtiyaç duyduğu desteği ifade eder. Ailenin sosyal desteğinin öğrencinin akademik tükenmişliği ile negatif yönde ilişkili olduğu bilinmekle birlikte, alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ailenin akademik desteğinin akademik tükenmişlik ile ilişkisini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır (Çam, 2016; Kim vd., 2017; Kutsal ve Bilge, 2012; Okkasov, 2018; Rae, 2014). Bu doğrultuda ailenin sağladığı sosyal destek gibi akademik desteğin de öğrencinin tükenmişliğini azaltan bir etmen olması beklenebilir. Fakat araştırmanın birinci hipotezi doğrultusunda ulaşılan sonuç bu beklentinin aksi yönde olmuştur. Bu

noktada araştırma modeli kapsamında, ailenin akademik desteğinin akademik tükenmişlik üzerindeki etkisi doğrudan değil, model içerisindeki bir başka değişken olan akademik öz yeterlik inancı aracılığıyla gerçekleşmiştir.

Akademik öz yeterliğe ilişkin mevcut kuramsal çerçeve ve yapılan çalışmalar incelendiğinde, ailesinden daha fazla akademik destek alan öğrencilerin akademik öz yeterlik inancının daha yüksek olabileceği, öz yeterlik inancı daha yüksek olan öğrencilerin ise daha düşük düzeyde akademik tükenmişlik yaşayacağı söylenebilir (Bandura, 1977; Bandura, 1993; Çapulcuoğlu, 2012; Downs, 2006; Liu, 2010; Pajeras, 2003; Sert Özkan, 2019; Şenel, 2013). Buradan hareketle; araştırma sonucunda ulaşılan akademik öz yeterlik inancının, aile akademik desteği ve akademik tükenmişlik ilişkisinde aracılık rolü olduğu bulgusu mevcut kuramsal çerçeve ile örtüşen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte alanyazında bu ilişkiyi inceleyen daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

7- Yapılan analizler sonucunda, araştırmanın yedinci hipotezi (H7: *Ortaokul öğrencilerinin gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi algıları ile akademik tükenmişlik algıları arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkide, akademik öz yeterlik inancının aracılık rolü vardır*) kabul edilmiştir.

Yapılan korelasyon analizinde; gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi ile akademik tükenmişlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .23$) tespit edilmiş ve yapılan yol analizinde bu ilişkiye yönelik ulaşılan yol katsayısının ($\beta = .158, p < .05$) anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak gerçekçi olmayan aile akademik beklentisinin, akademik öz yeterlik inancı aracılığıyla akademik tükenmişlik üzerindeki dolaylı etkisi incelendiğinde bu etkinin de anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\beta = .026, p < .05$). Buna göre, öğrencilerin algıladığı gerçekçi olmayan aile akademik beklentisi, akademik tükenmişliğin hem doğrudan hem de dolaylı bir yordayıcısıdır.

Ailenin gerçekçi olmayan beklentilerinin, doğrudan ve dolaylı şekilde de öğrencilerin akademik tükenmişliğini etkileyebileceği söylenebilir. Ailenin akademik beklentilerinin öğrenciler tarafından ulaşılamaz veya çok yüksek olarak algılanması öğrenci üzerinde stres oluşturan önemli bir baskı unsurudur. Bu stres durumu, öğrencinin kendi becerileri ve yeterliğinden şüphe duymasına ve öğrencinin kendisini yetersiz olarak hissetmesine sebep olabilir. Bu yetersizlik duygusu ise zamanla öğrencinin tükenmişlik

yaşamasına sebep olabilir. Akademik öz yeterlik inancı ise bu nedensel ilişkide, öğrencilerin yaşadığı stres kaynaklı tükenmişliği azaltıcı nitelikte bir rol oynamaktadır (Liu, 2010). Konuya ilişkin alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde de bu yorum ile örtüşen sonuçlara ulaşılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda, ailenin aşırı yüksek beklentilerinin öğrencinin başarısı ile negatif yönde ilişkili olduğu, öğrencide stres ve performans kaygısına sebep olduğu ifade edilmektedir (Burnett ve Fanshawe, 1997; Hao ve Bonstead-Bruns, 1998; Lapointe vd., 2005; Murayama vd., 2016). Ayrıca ailenin akademik baskısı, öğrencinin yeterlik inancını azaltarak öğrencide sınav kaygısı yaratmaktadır (Putwain vd., 2010). Wang ve Heppner (2002) ise, ailenin akademik beklentilerine ulaşmaya çabalayarak yaşamının, öğrencilerdeki kaygı ve depresyon ile ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda ailenin aşırı yüksek beklentilerinin öğrenci tükenmişliği ile ilişkili olması beklenen bir durumdur. Zhang vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada da aynı doğrultuda sonuçlara ulaşılmış, ailenin mükemmeliyetçi ve aşırı yüksek beklentilerinin öğrenciler için olumsuz nitelikte olduğu ve akademik tükenmişlik ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Bununla birlikte bu ilişkide öğrencinin öz yeterlik inancının önemli bir yeri bulunmaktadır. Kendisine ilişkin beklentilerin, potansiyelinin üzerinde olduğunu algılayan öğrenciler zamanla yetersizlik hissi yaşayabilir ve bu aşırı beklentiler ile oluşan yetersizlik hissi ise zamanla tükenmişliğe sebep olabilir (Yedigöz Sönmez, 2013). Lv vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, annenin öğrenciye ilişkin akademik beklentilerinin, öğrencinin kendisine ilişkin beklentilerinden daha yüksek olduğu durumlarda öğrencinin akademik öz yeterlik inancının olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik öz yeterlik inancının akademik tükenmişlik ile olan ilişkisi incelendiğinde ise, yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı bilinmektedir (Charkhabi vd., 2013; Çapulcuoğlu, 2012; Rahmati, 2015; Sert Özkan, 2019; Şenel, 2013; Yu vd., 2016). Bu doğrultuda, ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin, öğrenci tükenmişliğini hem doğrudan, hem de öğrencinin akademik öz yeterlik inancını azaltarak dolaylı şekilde etkilediği düşünülebilir.

Tartışılan bu bilgiler ışığında, araştırmanın yedinci hipotezine ilişkin ulaşılan sonucun, alanyazındaki bilgi ve çalışmalarla tutarlı ve beklendik bir sonuç olduğu yorumu yapılabilir. Bu doğrultuda akademik öz yeterlik inancının, ailenin akademik baskısı ve bunun sonuçları sebebiyle yaşanabilecek akademik tükenmişlik ilişkisinde aracı bir rolü olduğu; yüksek akademik öz yeterlik inancının, ailenin aşırı yüksek beklentileri sebebiyle

oluşabilecek öğrenci tükenmişliğini önleyebileceği veya etkilerini azaltabileceği yorumu yapılabilir. Bununla birlikte bu üç değişkenin ilişkisini doğrudan inceleyen daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Aileler İçin Öneriler

1- Araştırma sonucunda ailenin akademik desteğinin, öğrencilerin akademik öz yeterlik inancını geliştiren ve dolaylı şekilde öğrencilerin yaşadığı tükenmişliği azaltan bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ailelere, çocuklarını desteklemeleri, desteklerini çocuklarına göstermeleri ve hissettirmeleri önerilebilir. Bu bağlamda; ailenin öğrencinin okul ve dersleri ile ilgilenmesi, öğrencinin ödevlerine ve sınavlarına hazırlanmasına yardımcı olması gibi davranışlarının, öğrencinin akademik destek algısını yükselteceği söylenebilir. Öğrenciler akademik olarak zorlu durumlarla karşılaştığında, ailesinin kendisinin yanında, yardıma hazır olduğunu bilmeli ve desteğini hissetmelidir. Böylece öğrencilerin öz yeterlik inancının gelişmesi sağlanabilir ve tükenmişlik yaşaması önlenir.

2- Araştırma sonucunda; öğrencilerin ailelerinin gerçekçi olmayan akademik beklentilerine ilişkin puan aritmetik ortalamaları 1 ile 5 aralığında 2.90 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencinin akademik açıdan yetersizliğini veya ailelerin beklentilerinin gerçekten ulaşılamaz olmasını değil, öğrencilerin çeşitli sebeplerle ailesinin beklentilerini bu şekilde algıladığını göstermektedir. Bu doğrultuda öğrenciye başarılı olduğu durumlarda olumlu geribildirimler sağlanarak, öğrencinin çabalarının ailede memnuniyet yarattığı vurgulanabilir ve öğrencinin, ailesinin beklentilerini ulaşabileceğine dair inancı güçlendirilebilir. Böylece ailenin akademik beklentilerine ilişkin öğrencinin algıları olumlu yönde değiştirilebilir ve aile beklentilerinin öğrenci tarafından ulaşılamaz olarak algılanması önlenir.

3- Araştırma sonucunda; ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin öğrencinin öz yeterlik inancını zayıflatan, düşük öz yeterlik inancının ise öğrencinin yaşadığı tükenmişliği arttıran bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Ailesinin hiçbir koşulda

performansından memnun olmayacağını düşünen bir öğrenci, zamanla kendi yeterliklerini sorgulamaya başlayabilir ve akademik görevleri başarabileceğine ilişkin inancını yitirebilir. Bu doğrultuda ailelere; öğrencinin başarıları karşısında memnuniyetini göstermesi, yüksek beklentilerini öğrenciye olan inancıyla birlikte ifade etmesi ve öğrenciyi cesaretlendirerek öğrencinin akademik görevleri başarabileceğine dair inancını kuvvetlendirmesi önerilebilir. Böylece öğrencinin yaşayacağı tükenmişlik hafifletilebilir veya önenebilir. Ayrıca ailenin öğrenciden beklentileri ve öğrencinin kendisine ilişkin beklentileri arasındaki uyumun sağlanması için, öğrenciye yönelik hedeflerin öğrenci ile ortak şekilde belirlenmesi, öğrencinin kendisine ilişkin gerçekçi fakat yüksek hedefler belirlemesinin teşvik edilmesi ve öğrencinin hedefleri doğrultusunda motive edilmesi sağlanabilir.

5.2.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1- Araştırma sonucunda öğrenci algılarına göre; ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin, öğrencinin öz yeterlik inancını azaltan ve tükenmişliğini arttıran bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ailelerin öğrenciye yönelik beklentileri konusundaki bakış açısı bilinmemektedir. Örneğin öğrencinin ulaşamaz olarak nitelendirdiği bazı akademik beklentiler, aileler tarafından normal ve gerçekçi beklentiler olarak yorumlanabilir. Bu doğrultuda okul rehber öğretmenlerine ve okul yöneticilerine, ailelerin bu konudaki bakış açılarının anlaşılmasını sağlayacak, farkındalıklarını arttıracak, bilgilendirici ve yönlendirici çalışmalar yapmaları önerilebilir. Böylece ailelerin çocuklarına yönelik daha gerçekçi beklentiler belirlemesi veya akademik beklentilere yönelik anne-baba ve öğrencilerin bakış açılarındaki farklılıkların giderilmesi sağlanabilir.

2- Araştırma sonucunda öğrenci algılarına göre; ailenin akademik desteğinin öğrencinin akademik öz yeterlik inancının gelişimine katkı sağlayan ve öğrenci tükenmişliğini azaltan bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ailenin öğrenciye yönelik akademik desteğini arttırmasının veya desteğini öğrenciye daha fazla hissettirmesinin, öğrenci açısından olumlu sonuçlar yaratacağı söylenebilir. Bu doğrultuda okul rehber öğretmenleri, okul yöneticileri ve Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı yöneticilerine; ailelere yönelik çocuklarına nasıl daha iyi şekilde destek

sağlayabileceklerine dair bilgilendirici ve yönlendirici çalışma ve etkinlikler yapmaları önerilebilir.

3- Araştırma sonucunda akademik öz yeterlik inancının, öğrencilerin yaşadığı tükenmişliği azaltan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle daha yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip öğrencilerin, daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşayacağı ve bu sebeple öğrencilerin akademik öz yeterlik inancının güçlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlere, öğrencilerin öz yeterlik inancını güçlendirecek nitelikte tutum ile davranışlar sergilemesi ve sınıf içi etkinlikler yapması önerilebilir. Konuya ilişkin alanyazındaki bilgiler ışığında; öğretmenlerin öğrenciyi motive etmesi ve desteklemesi, öğrencinin düzeyine uygun etkinliklerle öğrencinin başarı duygusunu geliştirmesi, yanlış yapma ihtimali olsa bile sınıf içi etkinliklerde öğrenciyi cesaretlendirmesi gibi davranışlarının öğrencinin akademik öz yeterlik inancını geliştireceği söylenebilir.

5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

1- Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentileri ile ilgili özellikle yurtiçinde yapılan sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin; sınav kaygısı, stres, depresyon, okula bağlılık, okula yabancılaşma, öz benlik, akademik erteleme gibi kavramlarla olan ilişkisi incelenebilir.

2- Araştırma sonucunda ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin, öğrencilerin akademik tükenmişliğinin hem doğrudan hem de dolaylı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ailenin bu beklentilerinin öğrencinin tükenmişliği ile olan ilişkisinde başka değişkenlerin aracılık veya düzenleyicilik rolleri incelenebilir.

3- Bu araştırmada akademik öz yeterlik inancının, ailenin akademik desteği ve gerçekçi olmayan akademik beklentisi ile akademik tükenmişlik arasındaki ilişkide aracı bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte akademik öz yeterlik inancının, bu ilişkideki düzenleyicilik rolü de incelenebilir.

4- Bu araştırma kapsamında, öğrenci tükenmişliğinin yordayıcı bir model geliştirilmiş ve test edilmiştir. Aynı araştırma modeline sınıf düzeyi, öğrencinin başarısı, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, öğrencinin öğrenim gördüğü okul türü, anne-

babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler eklenerek, bu değişkenlerin modeldeki aracılık veya düzenleyicilik rolleri incelenebilir.

5- Bu araştırma ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde ve eğitim kademesindeki öğrencilerle, ailenin akademik desteği ve gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin olası etkileri incelenebilir.

6- Bu çalışmada kapsamında, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler bir model çerçevesinde nicel yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Bununla birlikte ailenin akademik desteği ve gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin öğrencilerdeki yansımalarının daha detaylı incelenebilmesi amacıyla nitel araştırmalar yapılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- 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.
- Adeniji-Neill, D. (2008). *Parental expectations in education: A qualitative study of the expectations of Nigerian voluntary immigrants to the United States for their children's school achievement* (Doktora Tezi). Graduate Division of the University of Hawai'i at Manoa. Hawaii, ABD.
- Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 5(9), 39-46.
- Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J., & Bámaca, M. Y. (2006). The influence of academic support on Latino adolescents' academic motivation. *Family Relations*, 55(3), 279-291.
- Altermatt, E. R. (2019). Academic support from peers as a predictor of academic self-efficacy among college students. *Journal of College Student Retention*, 21(1), 21-37.
- Angeningsih, R. T. (2005). *Family structure, parental expectations, parental support, and children behavioral problems* (Doktora Tezi). Mississippi State University, Mississippi, ABD.
- Anwar, Z., & Qonita, F. I. (2018). Parent's expectation and academic procrastination of college student. *Proceedings of the 4th ASEAN Conference on psychology, counselling, and humanities (ACPCH 2018)* içinde (ss. 302-308). Dordrecht, Hollanda: Atlantis Press.
- Aoki, S. (2019). *The role of parental expectations and self-beliefs on academic stress and depression among Asian American undergraduates* (Doktora Tezi). Arizona State University, Arizona, ABD.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.

- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1286-1312.
- Arslan, E. (2019). *Tükenmişlik ile öz yeterlilik inancı arasındaki ilişkide sosyal destek algısının aracı rolü: Akademik personel örneğinde kuşaklar arası farklılık* (Yüksek Lisans Tezi). Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atasoy, M. U. (2010). *Lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrenimi görmekte olan müzik öğretmen adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algılarının incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Atmaca Süslü, D. (2014). *Educational aspirations of middle and high school students : A focus on Turkish - American youth* (Doktora Tezi). Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Louisiana, ABD.
- Avara, K. (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinde akademik güdülenmenin yordayıcısı olarak akademik öz-yeterlik, kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve okul tükenmişliği* (Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ayan, A. (2013). *Liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik ve tükenmişlik düzeyi üzerine etkisi: Bir alan araştırması* (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aydın, S. (2012). *Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.

- Azar, S. T., Robinson, D. R., Hekimian, E., & Twentyman, C. T. (1984). Unrealistic expectations and problem-solving ability in maltreating and comparison mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*(4), 687-691.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balkıs, M. (2013). The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe University Journal of Education, 28*(1), 48-78.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(3), 359-373.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes, 50*(2), 248-187.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Editör). *Self-efficacy in changing societies* içinde (s. 1-45). Cambridge, Birleşik Krallık: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares, T. Urdan (Editörler). *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (s. 307-337). Greenwich, Connecticut, ABD: Information Age.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206-1222.
- Bassi, M., Steca, P., & Delle Fave, A. (2018). Academic self-efficacy. R. J. R. Levesque (Editör). *Encyclopedia of adolescence* içinde (s. 38-49). doi: 10.1007/978-3-319-33228-4

- Başlantı, U., & McCoach, D. B. (2010). Factors related to the underachievement of university students in Turkey. *Roeper Review*, 28(4), 210-215.
- Bayram, V. (2016). *Eğitim çalışanlarının tükenmişlik ve depresyon düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayturan, S. (2011). *Ortaöğretim matematik eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin başarıları, tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bonner Hamilton, C. V. (2014). *Black American male adolescent experiences with racial discrimination, ethnic identity, parent academic support, student teacher relationship, culturally responsive teaching, and academic self-efficacy* (Doktora Tezi). Dowling College, New York, ABD.
- Bosc, K. M. (2002). *Memory self-efficacy and depression in assisted living settings: Examining memory self-efficacy differences in depressed and demented older adults* (Doktora Tezi). Graduate School of The Ohio State University, Ohio, ABD.
- Boxer, P., Goldstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S., & Mercado, I. (2011). Educational aspiration–expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence*, 34(4), 609–617. doi: 10.1016/j.adolescence.2010.10.002.
- Boyar, E. (2011). *Türkiye'de muhasebe meslek mensuplarının mesleki tükenmişlik durumlarının araştırılması* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime & Delinquency*, 15(3), 359-370.
- Briley, D. A., Harden, K. P., & Tucker-Drob, E. M. (2014). Child characteristics and parental educational expectations: Evidence for transmission with transaction. *Developmental Psychology*, 50, 2614 –2632. doi: 10.1037/a0038094.
- Brockman, N. (1978). Burnout in superiors. *Review for Religious*, 37(6), 809-816.
- Brown, I., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 900-908.

- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.
- Burnett, P. C., & Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 415-428.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. R. Vandenberghe ve A. M. Huberman (Editörler). *Understanding and preventing teacher burnout (A sourcebook of international research and practice)* içinde. New York: Cambridge University Press. ss.15-37.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modelin with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canatan, K. (2018). *Eğitim felsefesi*. Beyan: İstanbul.
- Carpenter, J. S. (2013). *Perceptions of social support among male and female students with specific learning disabilities and in general education* (Doktora Tezi). Graduate School of the University of Alabama, Alabama, ABD.
- Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-14.
- Chang, C. (2018). *Psychological factors associated with procrastination among college studentst* (Doktora Tezi). Faculty of The Chicago School of Professional Psychology, Chicago, Illinois, ABD.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82(2015), 221-226.
- Charkhabi, M., Abarghuei, M. A., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *SpringerPlus*, 2, 1-5.

- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64.
- Chen, J. J. -L. (2004). *Academic support from parents, teachers, and peers: Relation to Hong Kong adolescents' academic behavior and achievement* (Doktora Tezi). Faculty of the Graduate School of Education of Harvard University, Cambridge, Massachusetts, ABD.
- 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. doi: 10.3200/MONO.131.2.77-127.
- Chen, J. J.-L. (2008). Grade-Level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29(2), 183-198.
- Choi, O., & Lee, W. S. (2014). Mediating effects of self-efficacy in the relationships between academic burnout and school adjustment on middle school students. *Journal of Digital Convergence*, 12(9), 455-463.
- Clara, I. P., Cox, B. J., Enns, M. W., Murray, L. T., & Torgrudc, L. J. (2003). Confirmatory factor analysis of the multidimensional scale of perceived social support in clinically distressed and student samples. *Journal of Personality Assessment*, 81(3), 265-270.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2. Basım). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5. Baskı). Londra: Tyler & Francis e-Library.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). Londra: Routledge.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the Buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Corona, R. (2008). *The role of protective factors in urban Latinos' intentions to graduate* (Dokora Tezi). Loyola University Chicago, Illinois, ABD.

- Cushman, S., & West, R. (2006). Precursors to college student burnout: Developing a typology of understanding. *Qualitative Research Reports in Communication*, 7(1), 23-31.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 369-378.
- Çam, M. O. (1991). *Hemşirelerde tükenmişlik (burnout) sendromunun araştırılması* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çam, Z. (2016). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğine ilişkin bir modelin sınanması ve sınıf tekrarını yordama düzeyinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörler* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çengel, F. N. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyi ile anne-baba tutumu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çivilidağ, A. (2011). *Üniversitelerdeki öğretim elamnlarnının psikolojik taciz(mobbing), iş doyumu ve algılanan sosyal destek düzeyleri* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi.
- Dadandı, İ. (2017). *Genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı, öğrenci bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Damaske, S. (2011). A "MAJOR CAREER WOMAN"? How women develop early expectations about work. *Gender & Society*, 25(4), 409-430.

- Danişman, Ş. (2017). The effect of expectation on student achievement. E. Karadağ (Editör). *The factors effecting student achievement: Meta-analysis of empirical studies* içinde. Cham, İsviçre: Springer.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Deckard, G., Meterko, M., & Field, D. (1994). Physician burnout: An examination of personal professional and organizational relationship. *Medical Care*, 32(7), 745-754.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2012). Promoting social support. S. E. Brock ve S. R. Jimerson (Editörler). *Best practices in crisis prevention and intervention in the schools*. Bethesda, Maryland: National Association of School Psychologists.
- Demiral Yılmaz, N. (2010). *Tıp öğrencilerinin öğrenme iklimi algılarının; akademik özyeterlik, hekimlik mesleğine yönelik tutum ve akademik başarı açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2008). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel & Z. Kaya (Editörler), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 3-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Z. (2018). *Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, A. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeylerinin incelenmesi: bir vakıf üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (İkinci Baskı). Londra, Birleşik Krallık: Sage Publications.
- Doğan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Doğru, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, stresle başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12(1), 3-12.
- Downs, P. A. (2006). *Student and parent perceptions of academic efficacy, abilities, and support: Their relationships to Navajo American Indian high school students' academic achievement* (Doktora Tezi). Department of Counseling Psychology and Special Education Brigham Young University, Utah, ABD.
- Dullas, A. R. (2018). The development of academic self-efficacy scale for Filipino junior high school students. *Frontiers in Education*. 3, 1-14.
- Duran, A. (2020). *Kopya çekme eğilimleri ile akademik başarı, akademik özyeterlik ve akademik ertelemecilik arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duru, E., Duru, S., & Balkıs, M. (2014). Analysis of relationships among burnout, academic achievement, and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 12-22.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., Huntington, J. L., Lawson, K. L., Novotny, P. J., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2006). Personal life events and medical student burnout: A multicenter study. *Academic Medicine*, 81(4), 374-384.
- Eden, D. (1986). OD and self-fulfilling prophecy: Boosting productivity by raising expectations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 22(1), 1-13.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (43), 174-185.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Erel Gözağaç, S. (2018). *Academic achievement and peer relationship of children in care: The moderator role of temperament and social support* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ereş, F. (2017). Mesleki tükenmişlik. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu (Editörler). *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademik. ss. 527-551.

- Erol, Y. C. (2016). *Paylaşılan Liderlik, aile katılımı ve okula bağlılık arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ersoy, E. (2020). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik destek algıları ile okul yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Exposito-Lopez, J., Chacon-Cuberos, R., Romero-Diaz de la Guardia, J. J., Parejo-Jimenez, N., Rodriguez-Fernandez, S., & Estrada-Vidal, L. I. (2020). Prevention of children's burnout at school through the tutoring and guidance process. A structural equation model analysis. *Education Sciences, 10*(357), 1-13.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. Baskı). Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research, 84*, 1-12.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165.
- Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L., & Williams, R. L. (2012). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education, 15*, 233-249.
- Gloria, A. M., & Ho, T. A. (2003). Environmental, social, and psychological experiences of Asian American undergraduates: Examining issues of academic persistence. *Journal of Counseling & Development, 81*(1), 93-105.
- Gloria, A. M., & Robinson Kurpius, S. E. (2001). Influences of self-beliefs, social support, and comfort in the university environment on the academic nonpersistence decisions of American Indian undergraduates. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 7*(1), 88-102.
- Göktaş, A. (2021). *ROY uyum modeline temellendirilmiş depresyonda psikiyatrik bakım uygulamasının tedavi uyumu, genel öz yeterlik, benlik saygısı ve depresyon düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Graziano, F., Bonino, S., & Cattelino, E. (2009). Links between maternal and paternal support, depressive feelings and social and academic self-efficacy in adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(2), 241-257.
- Guttek, G. L. (2014). *Philosophical, ideological, and theoretical perspectives on education*. Pearson: Londra.
- Gümüş, H. (2006). *Farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gürbüzürk, O., & Şad, S. N. (2010). Turkish parental involvement scale: Validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 487-491.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7. Basım). Essex, Birleşik Krallık: Pearson.
- Hao, L., & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71(3), 175-198.
- Hao, L., & Yeung, WJ. J. (2015). Parental spending on school-age children: Structural stratification and parental expectation. *Demography*, 52, 835-860.
- Hastunç, Y. (2018). *Motivasyonel görüşme ilkelerine göre hazırlanmış psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okula yabancılaşma düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Hazari, A. (2013, Ekim 13). The biggest stress for students: Parental pressure. *South China Morning Post*. <https://www.scmp.com/comment/insight-opinion/article/1355233/biggest-stress-students-parental-pressure> adresinden erişilmiştir.
- Heidhues, P., Koszegi, B., & Strack, P. (2018). Unrealistic expectations and misguided learning. *Econometrica*, 86(4), 1159-1214.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Crist, J. T. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade. *Educational Research Quarterly*, 21(2), 27-42.
- Holmes, A. R. (2015). *The relationship between academic self-efficacy, parental involvement, social support, self-esteem and depressive symptoms among African*

- American male college students* (Yüksek Lisans Tezi). Faculty of the Graduate School at North Carolina Central University, North Carolina, ABD.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17(2016), 63-84.
- Huang, D. (1996). The role of parental expectation, effort and self-efficacy in the achievement of high and low track high school students in Taiwan (Doktora Tezi). Faculty of the Graduate School University of Southern California, California, ABD.
- Imasa, L. A. (2012). *An examination of the role of school climate in adolescent test anxiety* (Doktora Tezi). Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan, ABD.
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (burnout) nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği)* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- İflazoğlu Saban, A., & Şeker, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 361-390.
- İskender, A. (2018). *Boş zamanda sıkılma algısı ile üniversite öğrencilerinin riskli davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde çok boyutlu algılanan sosyal destek araçlarının rolü* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Jennings, M. L. (2009). Medical student burnout: Interdisciplinary exploration and analysis. *Journal of Medical Humanities*, 30(4), 253-269.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42(1), 82-110.

- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5. Baskı). Thousands Oaks, California: SAGE.
- Jung, I., Kim, J-H., Ma, Y., & Seo, C. (2015). Mediating effect of academic self-efficacy on the relationship between academic stress and academic burnout in Chinese adolescents. *International Journal of Human Ecology*, 16(2), 63-77.
- Juon, H-S., Nam, J. J., & Ensminger, M. E. (1994). Epidemiology of Suicidal Behavior among Korean Adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(4), 663-676.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 2016(17), 62-83.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Basım). Ankara: Nobel.
- Kaşlı, M. (2009). *Otel işletmelerinde işgörenlerin kişilik özellikleri, lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kayacan, K. (2014). *Özdüzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin fen bilgisi öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusunu kavramsal anlamalarına ve akademik özyeterliklerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kerpelman, J. L., Eryiğit, S., & Stephens, C. J. (2008). African american adolescents' future education orientation: Associations with self-efficacy, ethnic identity, and perceived parental support. *Journal of Youth Adolescence*, 37(8), 997-1008.

- Kılıçdağı, Y. (2020). *Serbest eczacıların duygusal emek davranışlarının ve genel öz yeterlik algılarının mesleki bağlılıklarına etkisinin araştırılması: Ankara ili örneği* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2017). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress & Health, 34*(1), 127-134.
- Kim, D. H. (2020). The effect of academic self-efficacy and subjective happiness and academic resilience dental hygiene student. *Journal of Convergence for Information Technology, 10*(10), 246-252.
- Kim, J-H., Yoon, Y-J., & Jung, I-K. (2016). The mediating effects of stress coping strategy on the relationship between academic burnout and school adjustment in Korean adolescents. *Journal of Korean Home Economics Education Association, 28*(1), 71-85.
- Kline, R. B. (2016). *Principals and Practice of Structural Equation Modeling* (4. Baskı). New York: Guilford.
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online, 18*(1), 241-252.
- Koç, A. (2019). *Ergenlerin sahip oldukları değerler ile okula yönelik tutumları ve okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 745-778.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*(3), 607-610.
- Kutsal, D., & Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 283-297.
- Lapointe, J. M., Legault, F., & Batiste, S. J. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: A comparison of learning disabled,

- average, and talented students. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 39-54. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.005.
- Lee, S. H., & Jeon, W. T. (2015). The relationship between academic self-efficacy and academic burnout in medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 27(1), 27-35.
- Lee, V. E. & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907-945.
- Lee, Y. J. (2017). *Profiles of perfectionism and achievement goals as predictors of educational outcomes in college students* (Doktora Tezi). Graduate School of The Ohio State University, Ohio, ABD.
- Lin, S.-H., & Huang, Y.-C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90.
- Lindberg, E. N., Yıldırım, E., Elvan, Ö., Öztürk, D., & Receptoğlu, S. (2019). Parents' educational expectations: Does it matter for academic success?. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 150-160.
- Linke, J. M. (2010). *Perceived parental support as a predictor of Vietnamese American Academic Achievement* (Yüksek Lisans Tezi). California State University, California, ABD.
- Liu, R. (2010). *The influence of high-school students' academic stresses, the sense of self-efficacy and coping style on student burnout* (Yüksek Lisans Tezi). Hunan Normal University, Hunan, Çin.
- Lor, Y. (2021). *The centrality of culture in Hmong parental supports* (Doktora Tezi). University of California Davis, Kaliforniya, ABD.
- Lu, H., Nie, P., & Sousa-Poza, A. (2021). The effect of parental educational expectations on adolescent subjective well-being and the moderating role of perceived academic pressure: Longitudinal evidence for China. *Child Indicators Research*, 14(1), 117-137.
- Lundquist, J. J. (2009). *Examining the moderating effects of individualism and collectivism on the relationship between self-efficacy beliefs and depression: A test of competing hypotheses in northern plains American Indian youth* (Doktora Tezi). The Graduate School of the University of Wyoming, Wyoming, ABD.

- Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Guo, X., Zhang, C., Liu, Z., & Luo, L. (2018). The relationship between mother–child discrepancies in educational aspirations and children's academic achievement: The mediating role of children's academic self-efficacy. *Children and Youth Services Review, 86*, 296-301.
- 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.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*(2), 387-405.
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools, 36*(6), 473-483.
- Marakas, G. M., Yi, M. Y., & Johnson, R. D. (1998). The multilevel and multifaceted character of computer self-efficacy: Toward clarification of the construct and an integrative framework for research. *Information Systems Research, 9*(2), 126-163.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in Schools, 43*(3), 267-281.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour, 5*(9), 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behaviour, 2*(2), 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. S. Oskamp (Editör). *Applied Social Psychology Annual* içinde (ss. 133-153). Beverly Hills, California: Sage.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 397–422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mason, C., & Simmons, J. (2012). Are they being served? Linking consumer expectation, evaluation and commitment. *Journal of Services Marketing, 26*(4), 227-237.
- Mejia Arias, E. E. (2006). *The relationship of perceived parent and family support, support of university environment, and academic self-efficacy on the academic achievement of Latino college students* (Doktora Tezi). The Steinhardt School of Education New York University, New York, ABD.

- Meydan, C. H. & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miller, J. E. (2019). Academic self-efficacy, sources of self-efficacy in math, and academic achievement in online learning (Doktora Tezi). Grand Canyon University, Phoenix, Arizona, ABD.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020a). *Milli eğitim istatistikleri, Örgün eğitim 2019/’20*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Web: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020b). *2020 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Web: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574).
- Morrison, G. M., Laughlin, J., San Miguel, S., Smith, D. C., & Widaman, K. (1997). Sources of support for school-related issues; Choices of Hispanic adolescents varying in migrant status. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 233-252.
- Mowlaie, M., Besharat, M. A., Pourbohloul, S., & Azizi, L. (2011). The mediation effects of self-confidence and sport self-efficacy on the relationship between dimensions of anger and anger control with sport performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30(2011), 138-142.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents’ mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71(4), 336. doi: 10.2307/2673174.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Mulyadi, S., Rahardjo, W., & Basuki, A. M. H. (2016). The role of parent-child relationship, self-esteem, academic self-efficacy to academic stress. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217(2016), 603-608.

- Murayama, K., Pekrun, R., Suzuki, M., Marsh, H. W., & Lichtenfeld, S. (2016). Don't aim too high for your kids: Parental overaspiration undermines students' learning in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 766–779. doi: 10.1037/pspp0000079.
- Nowakowska, S. S. (2014). *Measuring adolescents' perceptions of academic social support: The relationship between academic social support, global social support, and level of functioning* (Yüksek Lisans Tezi). Northern Illinois University, De Kalb, Illinois, ABD.
- Ogletree, S. M. (2014). Gender role attitudes and expectations for marriage. *Journal of Research on Women and Gender*, 5, 71-82.
- Okkasov, G. (2018). *Okul tükenmişliği ile algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Oktaş, A. (2019). *Lise öğrencilerinde beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutum ile akademik öz yeterlik ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Ökmen, V. (2021). *Kamu çalışanlarında tükenmişlik ve iş performansı ilişkisinde denetim odağının rolü – Bilecik belediyesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı, (2020). *2020-YKS Değerlendirme Raporu*. Ankara: T.C. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM). Web: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/GENEL/yksdegraporweb27112020.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Olwage, D., & Mostert, K. (2014). Predictors of student burnout and engagement among university students. *Journal of Psychology in Africa*, 24(4), 342-350.
- Öncü, H. (2012). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Özdemir Kurt, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarıyla ilgili olarak sınav kaygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özer, N. (2019). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik destek algıları*, Yayınlanmamış araştırma raporu, Eğitim Bilimleri Bölümü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özhan, M. B. (2019). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin akademik başarı ve iyi oluşa etkisinin bütüncül olarak incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkul, R. (2021). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, sınıf yönetimi kaygısı ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkilerin analizi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özlem, H. (2009). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Ş. (2020). *Üniversitelerde görev yapan idari personelin örgütsel kimlik ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajeras, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Web: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden erişilmiştir.
- Pajeras, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pajeras, F., & Graham, L. (1999). Self-Efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS* (4. Baskı). Berkshire, İngiltere: McGraw-Hill.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2015’de yayımlandı).
- Panelo, N. (2010). The model minority: Asian American students and the relationships between acculturation to Western values, family pressures and mental health concerns. *The Vermont Collection*, 31(1), 147-155.
- Patel, A. (2021). *“They’re issuing edicts and proclamations about your life, and you’re expected to follow those”*: Living up to communicated parental expectations about college (Yüksek Lisans Tezi). School of Communication, Illinois State University, Illinois, ABD.

- Pearlin, L. I., Yarrow, M. R., & Scarr, H. A. (1967). Unintended effects of parental aspirations: The case of children's cheating. *American Journal of Sociology*, 73, 73-83.
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Psychiatric Services*, 29(4), 233-237.
- Plunkett, S. W., & Bámaca-Gómez, M. Y. (2003). The relationship between parenting, acculturation, and adolescent academics in Mexican-origin immigrant families in Los Angeles. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(2), 222-239.
- Plunkett, S. W., Henry, C. S., Houlberg, B. J., Sands, T., & Abarca-Mortensen, S. (2008). Academic support by significant others and educational resilience in Mexican-origin ninth grade students from intact families. *Journal of Early Adolescence*, 28(3), 333-355. doi: 10.1177/0272431608314660.
- Polat, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği ilişkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 257-277.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behaviour Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137-160.
- Rae, S. (2014). *Investigating burnout among university students in a post-disaster environment: Was there enough support?* (Yüksek Lisans Tezi). University of Canterbury, Christchurch, Yeni Zelanda.
- Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171(16), 49-55.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2010). A seven-year follow-up study on parents' expectations of their children's further education. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2711-2735.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.

- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at risk of school failure. *Social Work, 43*(4), 309-323.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work, 17*(3), 205-226.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, ABD: Holt, Rinehart & Winston.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher raising the bar*. New York, ABD: Routledge.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist, 13*(1), 12-23.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(10), 1316-1327.
- Sands, T., & Plunkett, S. W. (2005). A new scale to measure adolescent reports of academic support by mothers, fathers, teachers, and friends in Latino immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 27*(2), 244-253. doi: 10.1177/0739986304273968.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 127-139.
- Sarıçam, H. (2015). Mediating role of self efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents. *The International Journal of Educational Researchers, 6*(1), 1-12.

- 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.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*(3), 204-220.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481.
- Scholz, U., Dona, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct?. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(3), 242-251.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 7*(2), 112-137.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (Altıncı Baskı). Boston, Massachusetts, ABD: Pearson.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Editörler). *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* içinde (s. 35-37). Windsor, Birleşik Krallık: NFER-NELSON.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel için pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). Okul tükenmişliği ile akademik güdülenme arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 424-433.
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F., & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education, 2*(2), 16-27.
- Semerci, A. B. (2016). *Sosyal destek ve cinsiyete yönelik kalıp yarguların stres ve iş aile arasındaki çatışmalara etkisi: Kadın ve erkek arasındaki farklılıklar* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Sert Özkan, E. (2019). *Lise öğrencilerinin tükenmişliğini yordamada yetkinlik beklentisi, öz düzenleme, sosyal karşılaştırma ve bilişsel esnekliğin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sevilmiş, A., & Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: Üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliğin rolü. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 31-44.
- Shelton, S. Z. (1990). Developing the construct of general self-efficacy. *Psychological Reports*, 66(3), 987-994.
- Shen, F. C., Liao, K. Y-H., Abraham, W. T., & Weng, C-Y. (2014). Parental pressure and support toward Asian Americans' self-efficacy, outcome expectations, and interests in stereotypical occupations: Living up to parental expectations and internalized stereotyping as mediators. *Journal of Counseling Psychology*, 61(2), 241-252.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40(4), 11-36.
- Sigel, I. E. (1987). Does hothousing rob children of their childhood?. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(3), 211-225.
- Sökmen, Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490.
- Stoykova, M., Harizanova, S., & Stoyanov, D. (2014). Introduction and background of the studies in the field of burn out syndrome (BOS). D. Stoyanov (Editör). *New model of burn out syndrome: Diagnosis and prevention* içinde. Aalborg, Danimarka: River Publishers. ss. 1-6.
- Şahin, L. (2016). *Seyrantepe ortaokulu öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şeker, S. S. (2011). *9-11 yaş grubu çocuklarda Orff Schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, öz yeterlik, öz güven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkileri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şen, H. N. (2020). *Adölesanlarda sağlığı geliştirme davranışlarının stresle başa çıkma ve öz-yeterlik ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Şenel, E. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü ile diğer bazı alanların öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik inançlarını etkileyen bazı faktörlerin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde öz-yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü (Denizli ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şener, C. (2018). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak mizah tarzlarının ve beş faktör kişilik özelliklerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. baskı). Boston: Pearson.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and the Family*, 58(3), 773-783. doi: 10.2307/353735.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (32), 169-187.
- Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416-423. doi: 10.1037/0022-006x.54.4.416.

- Thompson, B. (2008). How college freshmen communicate student academic support: A grounded theory study. *Communication Education*, 57(1), 123-144.
- Thompson, B., & Mazer, J. P. (2009). College student ratings of student academic support: Frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 58(3), 433-458.
- Tırpancıoğlu, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul terki riski, okul tükenmişliği ve algılanan sosyal desteğin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Konak ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). Some stress is good stress: The challenge-hindrance framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1632-1643.
- Türk Dil Kurumu, (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Twentyman, C. T., & Plotkin, R. C. (1982). Unrealistic expectations of parents who maltreat their children: An educational deficit that pertains to child development. *Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 497-503.
- Ulutaşdemir, N. (2012). *Kilis kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students' self-efficacy in Mathematics: A qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46(1), 275-314.
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma alguları (Erzincan Üniversitesi Örneği)* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Uysal, İ. (2010). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-151.

- Ülgen, G. (1994). Lisans öğretimi düzeyinde EBB 321 Eğitim Psikolojisi dersinde başarı beklentisi ve erişim düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 55-63.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti M. (2014). Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences*, 36, 201-206. doi: 10.1016/j.lindif.2014.09.001
- Visser, A. (2018). *How do people make sense of their recovery from academic burnout during their undergraduate studies? An interpretative phenomenological inquiry into the experience of young adults* (Doktora Tezi). New School of Psychotherapy and Counselling Middlesex University, Londra, Birleşik Krallık.
- Wang, H. (2108). The effects of social support and coping strategies on job stress and burnout. Web: <https://ssrn.com/abstract=3161858> adresinden erişilmiştir.
- Wang, L., & Heppner, P. P. (2002). Assessing the impact of parental expectations and psychological distress on Taiwanese college students. *The Counseling Psychologist*, 30(4), 582-608.
- Working, H. (1949). The investigation of economic expectations. *The American Economic Review*, 39(3), 150-166.
- Wu, F., & Qi, S. (Longitudinal effects of parenting on children's academic achievement in African American families. *The Journal of Negro Education*, 75(3), 415-429.
- Xia, L., Jiang, F., Rakofsky, J., Zhang, Y., Zhang, K., Liu, T., Liu, Y., Liu, H., & Tang, Y. (2020). Cigarette smoking, health-related behaviors, and burnout among mental health professionals in China: A nationwide survey. *Front Psychology*, 11(706), 1-8.
- Yamaç, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189-214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z.
- Yang, H.-J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.

- Yang, H.-J., & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yazıcı, E. (2019). *Level and sources of anxiety affecting gifted students who attend science and art centers* (Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Yedigöz Sönmez, G. (2013). *Stresle başa çıkma programının lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yıldırım, A. (2015). *Lise öğrencilerindeki mesleki kararsızlığın algılanan sosyal destek ve tercih edilen alana göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, İ., & 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(25), 224-234.
- Yıldırım, M. (2008). Örneklem ve örnekleme yöntemleri., S. Şen ve İ. Yıldırım. (Editörler). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Yıldız, M., Şenel, E., & Can, S. (2016). Öğretmen adaylarının akademik destek algısı ve akademik beklentilere yönelik stres düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 271-282.
- Yılmaz, A. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, E., Coşkun, E. Y., & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2), 71-79.
- Yılmaz, M. F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını açıklamaya yönelik model sınaması: utangaçlık, benlik saygısı, yalnızlık ve algılanan sosyal desteğin etkileri* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 253-259.
- Yokoyama, S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-4.
- Yoon, J., & Lau, A. S. (2008). Maladaptive perfectionism and depressive symptoms among Asian American college students: Contributions of interdependence and parental relations. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(2), 92-101.
- Yu, J. H., Chae, S. J., & Chang, K. H. (2016). The relationship among self-efficacy, perfectionism and academic burnout in medical school students. *Korean Journal of Medical Education*, 28(1), 49-55.
- Yüce, A. (2019). *Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz yeterlik algısı* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yücegök, S. (2017). *Farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin, akademik tükenmişlik ve spora katılım güdüsü arasındaki ilişkinin incelenmesi (K.S.Ü örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yükseköğretim Kanunu, (1981, 6 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 17506).
- Yükseköğretim Kurulu, (2020). Web: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Zeytin, Y. (2015). *Üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin akademik beklentilere ilişkin stres ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28(8), 961-975. doi: 10.1016/j.childyouth.2005.10.008.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540. doi: 10.1016/j.paid.2007.04.010.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Editör). *Self-efficacy in changing societies* içinde (s. 202-231). Cambridge, Birleşik Krallık: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.



EKLER

Ek 1. Veri Toplama Aracı

Ek 2. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu Onayı

Ek 3. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni



Ek 1. Veri Toplama Aracı

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki bu form, İnönü Üniversitesi'nde yürütülmekte olan bir araştırma kapsamında hazırlanmıştır. Bu araştırma kapsamında toplanacak bütün bilgiler, bu çalışma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Formun hiçbir yerine adınızı yazmanıza gerek yoktur. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ - Arş. Gör. Onur BALI

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

Sınıfınız: () 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf

Hangi okula devam ediyorsunuz? () Devlet Okulu () Özel Okul

		Maddeler Size Ne Kadar Uygun?				
		Bana Hiç Uygun Değil	Az Uygun	Orta Düzeyde Uygun	Çok Uygun	Bana Tamamen Uygun
Bu bölümdeki maddelerin size ne kadar uygun olduğunu, <u>okulunuzu ve okuldaki derslerinizi göz önünde bulundurarak</u> işaretleyiniz.						
Her maddeyi işaretlemek için, sağ tarafta size uygun olan kutucuğa X koyabilirsiniz.						
1	Derslerden bunalmaya başladığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okula ilişkin motivasyonum düşük olduğu için ödevlerimi sık sık yarıda bırakmaya başladım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okul derslerimi yaparken kendimi yetersiz hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okul derslerinin yoğunluğu çoğu zaman uyku düzenimi bozuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okula ilgimi kaybetmeye başladığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Son zamanlarda dersler anlamsız gelmeye başladı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Derslerdeki durumum son zamanlarda beni kara kara düşündürüyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okula ilişkin beklentilerim her geçen gün azalıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Derslerde yaşadığım problemler arkadaşlarımla olan ilişkilerimi olumsuz etkiliyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 1. Devamı

Bu bölümü, <u>Annenezi-Babanızı birlikte göz önünde bulundurarak</u> işaretleyiniz. Maddeleri işaretlemek için, sağ tarafta size uygun olan kutucuğa X koyabilirsiniz. ANNEM-BABAM		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Derslerde anlamadığım konularla ilgili sorularımı cevaplarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okulumun nasıl gittiğini sorarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Ödevlerimi yapmama yardım ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Sınavlara çalışmama yardımcı olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Derslerimle ilgili bir şeyler öğrenmeme yardım etmek için zaman ayırırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Derslerime çalışırken karşılaştığım sorunlarla ilgili önerilerde bulunurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Ders çalışırken anlamadığım kavramları açıklamaya yardımcı olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Etkili ders çalışma konusunda tavsiyelerde bulunurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okulla ilgili sorumluluklarımı ne kadar iyi yaptığımı söylerler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bu bölümü; <u>ailenizin derslerinizle ilgili düşünce ve davranışlarını göz önünde bulundurarak</u> işaretleyiniz. Maddeleri işaretlemek için, sağ tarafta size uygun olan kutucuğa X koyabilirsiniz.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
1	Dersi anlamasam bile, ailem sınavlardan yüksek notlar almamı bekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Elimden gelenin en iyisini yapsam bile, ailem neden daha iyisini yapamadığımı sorgular.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Ailem, okulda kesinlikle hata yapmamamı bekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Diğer insanların benim zeki olduğumu düşünmesi, ailem için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Ailem, sadece mükemmel performans gösterdiğimde memnun olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Ailem, alabileceğimden daha yüksek notlar almamı bekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Ailem için en önemli şey, okulda ne kadar başarılı olduğumu diğer insanlara göstermemdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Ailemin geleceğimle ilgili beklentileri, benim beklentilerimden daima daha yüksektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Ailem, her işte en iyi olmamı ister.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Ailem, benden mükemmellik bekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 1. Devamı

Bu bölümde okul ve derslerinizle ilgili maddeler yazmaktadır. Her maddeyi başarma konusunda kendinize ne kadar güveniyorsunuz? Size uygun olan kutucuğa X koyarak işaretleyebilirsiniz.		Kesinlikle Yapamam ← Orta Düzeyde Yapabilirim Kesinlikle Yapabilirim →										
		(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
1	Sınavlar zor olsa bile iyi notlar alabilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
2	Derslerdeki etkinlikler sıkıcı olsa bile, eksiksiz ve doğru şekilde tamamlayabilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
3	Yapacak daha eğlenceli işler olsa da derslerime düzenli şekilde çalışabilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
4	Yanlış söyleme ihtimalim olsa da derslerde sorulan sorulara cevap verebilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
5	Kimsenin hatırlatmasına gerek kalmadan derslerime düzenli şekilde hazırlanabilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
6	Karşıma çıkan tüm zorluklara rağmen, başarılı bir öğrenci olabilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
7	Bir sınavdan kötü not alsam bile, sonraki sınavlarda notumu düzeltebilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
8	Derslerde düşüncelerimi başkalarından etkilenmeden ifade edebilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
9	Grup çalışmalarında zorlandığımda, arkadaşlarıma yardım ederek grubuma katkı sağlayabilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
10	Derslerde anlayamadığım konulara ders dışında çalışarak, eksiklerimi tamamlayabilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)

Ek 2. İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu Onayı

03.02.2021

Etik Kurul Otomasyonu

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 27-01-2021	Oturum Sayısı : 3	Karar Sayısı : 10	
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ALGILANAN AİLE AKADEMİK DESTEĞİ VE GERÇEKÇİ OLMAYAN AİLE AKADEMİK BEKLENTİSİNİN ÖĞRENCİLERİN TÜKENMİŞLİĞİ VE AKADEMİK ÖZ YETERLİK İNANCI İLE İLİŞKİSİ		
Araştırmacılar	Araştırma Görevlisi Onur BALI (Yürütücü) Prof.Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Danışman)		
Kurul Üyeleri			
Başkan	Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM		
Sekreter Hatice CİHAN		Prof.Dr. Mustafa ARSLAN	
Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR		Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK	
Prof.Dr. Nesrin SİS		Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER	
Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR			

Ek 3. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni



Evrak Tarih ve Sayısı: 23/10/2019-E.81305

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 50235129-730.08.03
Konu : Öğr. Onur BALI

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24/09/2019 tarihli ve 71875 sayılı yazınız,

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Onur BALI'nın Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ danışmanlığında, yürütmekte olduğu "Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Aile Akademik Desteği ve Gerçekçi olmayan Aile Akademik Beklentisinin Öğrencilerin Tükenmişliği ile İlişkisi" konulu tez çalışması gereği olarak Malatya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ve tüm ilçelerdeki resmi ve özel okullarda anket uygulama talebine ilişkin Malatya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün cevabi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Nüsret AKPOLAT
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgili yazı ve ekleri

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, Öğrenci Merkezi
Telefon No: 04223773090 Faks No: 04223410053
E-Posta: ogrenci@inonu.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.inonu.edu.tr/t/cns/ogrenci>

Bilgi İçin: Nusay KOMİ
Unvan: Memur
Telefon No: 4223773051

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Devamı

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/10/2019-E.25976



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.20523480
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Onur BALI)

21.10.2019

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 25/09/2019 tarih ve 18731 sayılı yazımız
b) Valilik Makamının 17.10.2019 tarih ve 20296836 sayılı onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Onur BALI'nın Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'in danışmanlığında yürütmekte olduğu "Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Aile Akademik Desteği ve Gerçekçi olmayan Aile Akademik Beklentisinin Öğrencilerin Tükenmişliği ile İlişkisi" konulu anket çalışmasına ait ilgi (a) yazılarınıza istinaden alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket sonucunun müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Ali TATLI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : 1- İlgi (b) onay

Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaogretimsubesi Dahili4506-07-08
Tel: 0 (422) 280 44 00
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ad02-17dd-38ef-b4ec-8457 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Devamı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-821.01-E.20296836
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Onur BALI)

17.10.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22.08.2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 25/09/2019 tarih ve 18731 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Onur BALI'nın Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'in danışmanlığında yürütmekte olduğu "Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Aile Akademik Desteği ve Gerçekçi olmayan Aile Akademik Beklentisinin Öğrencilerin Tükenmişliği ile İlişkisi" konulu araştırmasına istinaden Malatya Merkez ve Tüm İlçelerde Ortaokul öğrencilerine anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 09/10/2019 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına göre anket uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
17.10.2019

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cad. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaogretimşubesi Dahili4506-07-08
Tel: 0 (422) 280 44 00
Faks: 0 (422) 280 45 49

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c217-53f4-3fb2-8c89-f284 kodu ile teyit edilebilir.