



## AKADEMİK BEKLENTİLERE İLİŞKİN STRES ENVANTERİNİN UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

### ADAPTATION OF ACADEMIC EXPECTATIONS STRESS INVENTORY: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Hülya KELECİOĞLU\*, Filiz BİLGE\*\*

**ÖZET:** Bu çalışmanın amacı, Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri (ABSE)'nin Türkiye'deki lise öğrencilerine uyarlanmasıdır. Ölçeğin yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, iç tutarlılığı ve test-tekrar test güvenirliliği incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin iki boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır. Aile/Öğretmen Beklentileri (AÖB) olarak adlandırılan birinci boyutta beş madde; Kendine İlişkin Beklentiler (KB) olarak adlandırılan ikinci boyutta dört madde yer almıştır. Ölçüt geçerliği için Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği-Kısa Form, Sürekli Kaygı Envanteri ve Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. ABSE'nin toplam ve alt ölçek puanları ile ölçüt alınan ölçekler arasında orta düzeyde korelasyonlar elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı toplam puan ve alt boyutlar için .65 ve .82 arasında; test-tekrar test güvenirliliği .49 ve .66 arasındadır.

**Anahtar sözcükler:** ABSE, akademik stres, akademik beklentiler, açıklayıcı faktör analizi, lise öğrencileri.

**ABSTRACT:** The aim of this study is to adapt the Academic Expectations Stress Inventory (AESI) to Turkish high school students. The construct validity, criterion-related validity, internal consistency and test-retest reliability of the scale was investigated. According to exploratory factor analyses, the scale was found to have a two-factor structure: expectations of parents/teachers (AESI-EPT) and expectations of self (AESI-ES). The AESI-EPT factor had 5 items and AESI-ES 4 items. For the convergent validity of AESI, Brief Fear of Negative Evaluation Scale, Trait Anxiety Inventory and Reynolds Adolescent Depression Scale were used. Correlations are moderate between these scales and total and subscale scores of AESI. Internal consistency was found between .65 and .82 and test-retest reliability was found between .49 and .66 for total and subscale scores of AESI.

**Keywords:** AESI, academic stress, academic expectations, exploratory factor analysis, high school students.

## 1. GİRİŞ

Türkiye'de yükseköğretime giriş sınavları, uzun yıllardır lise öğrencilerinin önemli bir sorunu olarak gündemdedir. Üniversite mezunu olmak isteyenlerin sayısı, bu kurumların alabileceği öğrenci sayısından fazla olduğundan yükseköğretime öğrenci seçme işlemi zorunlu hale gelmiştir. Bunun yanı sıra adayların girmek istedikleri çeşitli yükseköğretim programlarından hangisinde diğerlerinden daha başarılı olacağını belirlemek için de yerleştirme işlemi yapılmaktadır.

Yükseköğretime olan talebin fazla, buna karşın yerleştirme oranının çok düşük olması öğrencileri, ailelerini ve ortaöğretim kurumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin 2007 yılında ÖSYS (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı)'ye başvuran 1.776.441 adaydan 193.524'ü (%10.89) dört yıllık; 199.133'ü (%11.2) iki yıllık ve 233.733'ü (%13.15) de açıköğretim programlarına olmak üzere toplam 626.390 (%35.26) aday bir yüksek öğrenim programına yerleştirilmiştir (ÖSYM, 2007). Görüldüğü gibi, üniversitede öğrenim görmek isteyenlerden ancak üçte biri bir programa yerleşebilmektedir. Bunun yanı sıra iki ve dört yıllık programlara olan talep de birbirinden farklıdır. Öğrenciler, ailelerinin ve toplumun aşırı beklentilerinden etkilenerek dört yıllık programları diğerlerinden daha fazla tercih etmektedirler. Bunun ötesinde, dört yıllık programlar arasında da tıp, mühendislik, hukuk gibi alanlarda öğrenim veren fakülteler öğrenciler tarafından yoğun olarak istenmektedir. Ancak, bu gibi programlara girmek isteyen öğrenciler sıralamada %1-2'lik dilim içinde yer almalıdır. Aileler de bu nedenle çocuklarını dershanelere göndermekte, okullarda ek ders almalarını sağlamakta, eve özel öğretmen getirmekte ve bunlar için büyük miktarda para

\* Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, hulyaebb@hacettepe.edu.tr

\*\* Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, fbilge@hacettepe.edu.tr.

harcamaktadırlar. Bütün bunlar öğrencinin hem aşırı ders yüküne maruz kalmasına hem de ailesinin kendisi için yaptığı harcamalardan dolayı depresyon yaşamasına neden olabilmektedir (Harrington ve Clark, 1998; Yıldırım, Ergene ve Munir, 2007). Birçok çalışmada da ergenlerin yaşadıkları depresyonun akademik başarı, sınav kaygısı, kaygı, sosyal fobi ve diğer değişkenlerle ilişkisi olduğu saptanmıştır (Ağargün, Kara, Bilgin ve Kınar, 1995; Francis, Last ve Strauss, 1992; Last, Perrin, Hersen ve Kazdin, 1992; Öy, 1995; Sayan, 2005; Schneier, Johnson, Hornig, Liebowitz ve Weissman, 1992; Solmaz, Gökalp ve Babaoğlu, 1999). Akademik başarı yükseldikçe, öğrencilerin öznel iyi oluşları olumlu etkilenmektedir (Özen, 2005). Akademik stres öğrencilerin depresyon belirtilerini açıklayan değişkenlerden birisidir (Arthur, 1998). Stres kronikleştiğinde öğrencilerin psikolojik ve fiziksel sağlıklı olumsuz etkilenmektedir (Tennant, 2002).

Öğrencilerin kendilerine ilişkin beklentilerinin yanı sıra ailelerinin ve öğretmenlerinin beklentileri, akademik stresin yaşanmasında önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin ailelerinden ve öğretmenlerinden algıladıkları destek onların akademik başarısını olumlu yönde ve manidar olarak yordamaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Ancak ailelerin ve öğretmenlerin desteği, eğitim sisteminin rekabetçi yapısından dolayı çocuklar ve ergenler tarafından baskı olarak algılanabilmektedir.

Yıldırım (2004) tarafından 8-11.sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada aile, arkadaş ve geniş çevre ile ilgili sıkıntılarının depresyonun önemli yordayıcıları olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Sim'in (2000) Koreli ergenlerle yaptığı araştırmanın bulgusu ile tutarlıdır. Asyalı öğrencilerle yapılan araştırmalarda (Gloria ve Ho, 2003; Shek & Chan, 1999; Yeh ve Huang, 1996) ortaya çıkan sonuçlar Türk toplumu açısından da geçerlidir. Asya ülkelerindeki yapıyla benzer bir şekilde, kolektivist bir kültürün egemen olduğu Türkiye'de aileler çocukları için her türlü desteği verirken aynı zamanda onların yaşamlarına da müdahale edebilmektedir. Aileler öğrencilerin yeteneklerine ilişkin yüksek bir beklenti içine girmekte ve hatta onları kendi istek, arzu ve değerlerini yansıtan kararlara zorlamaktadırlar. Ana-babaların zamanında isteyip de gerçekleştiremediklerini çocukları üzerinden tatma istekleri sonucunda, öğrenciler kendi beklentileri ile onların beklentileri arasında kalmaktadırlar. Çoğu anne-babanın çocuklarına "daha çok ve düzenli ders çalışması" yönünde tavsiyelerde buldukları, çoğu kez çocuklarına destek olmak yerine engel oldukları, iyi niyetli hatalar yaptıkları gözlenmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Gerek kendinin gerekse aileler ve öğretmenler gibi önemli kişilerin beklentilerini karşılayamamak, kişinin kendine olan güvenini ve saygısını olumsuz yönde etkilemektedir. Özgüven yitimine uğrayan öğrenciler, yetenekleri olsa bile başarısız olmaktadır (Subaşı, 2000). İnsanların başkaları tarafından nasıl algılandıkları ve değerlendirildikleri ile ilgili algılama düzeylerinin, yaşadıkları kaygı üzerinde etkili olduğu ileri sürülmektedir (Leary ve Kowalski, 1995; Rapee ve Heimberg, 1997).

Ailelerin beklentilerinin etnik gruplar açısından farklılık gösterdiği çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Mordkowitz ve Ginsburg, 1987; Steinberg, Dornbusch ve Brown, 1992; Sue ve Okazaki, 1990). Bu sonuçlar, kültürel farklılıkların önemli olduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir.

Yapılan literatür taramasında, Asyalı orta ve lise düzeyindeki öğrencilerin akademik beklentilere ilişkin stresini ölçen Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri (ABSE)'ne (Ang ve Huan, 2006) ulaşılmıştır. Bu envanterde öğrencilerin kendilerine ilişkin beklentilerinden ve ailelerinin/öğretmenlerinin beklentilerinden dolayı yaşadıkları stresi anlatan ifadeler bulunmaktadır. Türkiye'de ana-baba tutumları, aile ilişkileri, öğretmen tutumları, ergeni çevreleyen dışsal ve içsel faktörleri ölçen araçlar bulunmakla birlikte akademik beklentilerin ergenler üzerinde oluşturduğu stresi ortaya koyan başlı başına bir envanter bulunmamaktadır. Konunun öneminden yola çıkılarak, bu araştırmada ABSE'nin lise öğrencileri için Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Araştırmanın amaçları, ABSE'nin (a) Türkiye'deki lise öğrencileri için faktör yapısının nasıl olduğunun belirlenmesi, (b) toplam ve alt ölçek puanlarının iç tutarlılığının ve kararlılığının belirlenmesi, (c) olumsuz değerlendirilmekten korkma, sürekli kaygı ve depresyon ölçekleri ile ölçüt geçerliğinin belirlenmesi, (d) elde edilen bulguların orijinal envanterin sonuçlarıyla karşılaştırılmasıdır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara’da özel ve devlet liselerinde öğrenim gören iki ayrı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Her iki grup da 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

*Grup 1.* Bu grupta 9, 10 ve 11. sınıfta okuyan 353 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin 187’si (%53) kız, 166’sı (%47) erkektir. Grupta 9. sınıfta öğrenim gören 14 (%4), 10. sınıfta öğrenim gören 143 (%40.5) ve 11. sınıfta öğrenim gören 196 (%55.5) öğrenci vardır. Öğrencilere Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri (ABSE), Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği-Kısa Form (ODKÖ-KF), Sürekli Kaygı Envanteri (SKE) ve Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği (REDÖ) uygulanmıştır. Bu veriler, ABSE’nin iç tutarlılığı, yapı geçerliği ve ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

*Grup 2.* Bu grupta 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören 122 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin 95’i (%77.9) kız, 27’si (%22.1) erkektir. 9. sınıfta öğrenim gören 52 (%42.6), 10. sınıfta öğrenim gören 36 (%29.5) ve 11. sınıfta öğrenim gören 34 (%27.9) öğrenci vardır. Bu gruba iki hafta ara ile ABSE uygulanarak, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

*Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri (ABSE).* Ang ve Huan (2006) tarafından Asya’lı ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde geliştirilen ABSE, Likert tipi bir ölçektir. ABSE’nin kategorileri 1 (hiç bir zaman) ile 5 (her zaman) arasındadır. Dokuz maddelik ölçeğin Aile/Öğretmen Beklentileri (5 madde) ve Kendine İlişkin Beklentiler (4 madde) olmak üzere iki boyutu vardır. Puanların yükselmesi algılanan akademik stresin arttığını göstermektedir. ABSE’nin toplam ve alt ölçek puanlarının Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları .74 ile .90 arasında değişmektedir. Testin iki hafta ara ile yapılan güvenilirlik çalışmasında elde edilen katsayılar .77 ile .85 arasındadır. Ölçeğin puanları ile Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Envanteri (Brief Fear of Negative Evaluation Scale) ve Çocuklar İçin Kaygı Ölçeği- Gözden Geçirilmiş (Revised Children’s Manifest Anxiety Scale) puanları arasındaki ilişkiler olumlu ve anlamlıdır.

*Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği – Kısaltılmış Form (ODKÖ).* Watson ve Friend’in (1969) geliştirmiş olduğu 30 maddelik ölçek, Leary (1983) tarafından kısaltılmıştır. Likert tipi olan ölçek 12 maddedir. Puanların yüksekliği kaygı veya endişenin yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90 ve dört hafta ara ile elde edilen test-test güvenilirlik katsayısı .70’dir. Ölçek üniversite öğrencileri için Köydemir ve Demir (2007) tarafından; lise öğrencilerine ise Bilge ve Kelecioğlu (2008) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanan formlarında iki boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır. Çeşitli araştırmalarda ODKÖ’nin, Türkçe uyarlamalarında olduğu gibi, iki boyutlu olduğu belirtilmiş ve boyutlar düz puanlanan ve ters puanlanan maddeler olarak adlandırılmıştır (Rodebaugh et al. 2004; Weeks et al. 2005). Ters puanlanan maddelerin psikometrik özelliklerine ait katsayılar ölçeğin tüm maddelerine ve düz puanlanan maddelere göre daha düşük bulunmuştur. Bu nedenle, ODKÖ’nin sadece toplam puanlarının kullanılabilmesi belirtilmektedir (Rodebaugh et al.; Weeks et al.). Bu çalışmada da Ang ve Huan (2006)’ın çalışmasında olduğu gibi ODKÖ’nin toplam puanları kullanılmıştır.

ODKÖ’nin lise öğrencilerine uyarlama çalışmalarında tüm maddeler için iç tutarlılık katsayısı .84; dört hafta ara ile yapılan uygulamalardan elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .56 bulunmuştur. ODKÖ sürekli kaygı, depresyon, utangaçlık ve sosyal kaygı ölçeklerinden elde edilen puanlarla da yüksek korelasyon göstermiştir (Bilge ve Kelecioğlu, 2008).

*Sürekli Kaygı Envanteri (SKE).* Spielberger, Gorsuch ve Lushene’nin (1970) geliştirdiği Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri Öner ve Le Compte (1985) tarafından uyarlanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin sürekli kaygı boyutu kullanılmıştır. Yirmi maddeden oluşan SKE’nin beş ayrı öğrenci grubu üzerindeki test tekrar test çalışmalarında güvenilirlik katsayıları .71 ile .86, KR-20 güvenilirlik katsayıları .83 ile .87, madde-toplam puan korelasyon katsayıları .34 ile .72 arasında bulunmuştur. Ölçeğin psikiyatrik hastalarla normallerin sürekli kaygılarının farklılığını ortaya

koyduğu görülmüştür. Problemlili öğrencilerle problem yaşamadıklarını ifade eden öğrencilerin karşılaştırılmasında da ilk grubun sürekli kaygılarının diğerlerinininkine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Öner, 2006: 578-588).

*Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği (REDÖ)*. Bu ölçek 13-18 yaş grubundaki ergenlerde depresyonla ilgili semptomları belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek 30 maddelik Likert tipi bir araçtır. Oskay (1997) tarafından 527 ortaokul ve lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur. İki ayrı test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında elde edilen katsayılar .88 ve .72'dir. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasında ölçekten elde edilen puanlarla Beck Depresyon Ölçeği puanları arasındaki korelasyon .53'dür.

### 2.3. İşlem

ABSE'nin Türkçe'ye uyarlanması için yazarlarla iletişim kurulmuş ve izin alınmıştır. ABSE dört ayrı dil uzmanı tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu uzmanların birisi psikolojik danışma ve rehberlik alanında yüksek lisans, üçü de aynı alanda doktora derecesi almıştır. Uzmanlardan çeviri yaparken, kavramsal, anlamsal ve deyimsele eşdeğerliğe de dikkat etmeleri istenmiştir. Uzmanların çevirisi tamamlandıktan sonra araştırmacılar ve uzmanlar bir araya gelerek kavramsal ve deyimsele eşdeğerlilik üzerinde tekrar çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonunda, uzmanların görüş birliği içinde olduğu maddeler olduğu gibi ölçekte yer almıştır. Uzmanların görüş birliğinde olmadıkları maddelerin çevirisinden en uygun olanı araştırmacılar tarafından seçilmiştir. Bu maddeler için tekrar uzmanların görüşleri alınmıştır. Bu maddelerde de uzmanlar arasında görüş birliği sağlanmış ve ölçeğin Türkçe formu (ABSE-TF) oluşturulmuştur.

Ölçek lise 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmada ABSE'nin boyutlarını belirlemek için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin toplam ve alt ölçek puanlarının iç tutarlılık ve test-tekrar güvenilirlikleri incelenmiştir. Ölçüt geçerliği için ABSE'nin toplam ve alt ölçek puanları ile ODKÖ, SKE ve REDÖ arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Analizlerde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır

## 3. BULGULAR

### 3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

ABSE puanlarına faktör analizi uygulanmadan önce verilerin bu analize uygun olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla uygulanan Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu .80 ve Bartlett'in küresellik testi,  $\chi^2_{(36, N=353)}=866.36, p<.00$ , manidar bulunmuştur. Bu sonuçlar, araştırma grubunun ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. 9 maddelik ABSE puanlarına temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin faktörleri arasında korelasyon beklendiğinden eğik döndürme tekniklerinden oblimin döndürme kullanılmıştır. Faktör sayısına K1, Cattell'in yamaç eğimi testi ve paralel analiz yöntemleri birlikte kullanılarak karar verilmiştir (Hayton, Allen ve Scarpello, 2004). Bunların yanı sıra, basit bir yapı elde edebilme, kavramsal açıklık ve yorumlanabilirlik de dikkate alınmıştır. Faktör sayısını belirlemede kullanılan bu yöntem ve yaklaşımların sonucunda, ABSE'nin iki boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır. Faktör analizi sonucunda bir faktördeki faktör yükü .40 ve üzerinde olan; diğer faktörlerdeki yükü .40'dan düşük olan maddelerin o faktörde yer aldığı kabul edilmiştir (Stevens, 2002). Tablo 1'de maddelerin döndürülmüş faktör örüntü ve yapı katsayıları ile ortak varyansları ( $h^2$ ), ortalama ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 1'de, sekiz maddenin ortak varyansının en az 50 olduğu, sadece altıncı maddenin 27.1 olduğu görülmektedir. Maddelerin ortak varyansları yüksektir. Döndürülmüş faktör yükleri arasındaki korelasyon ( $r = .45$ ) orta derecededir. Yapı ve örüntü katsayılarının birbirine eşit olmaması da döndürülmüş faktörlerin arasında korelasyon olduğunu göstermektedir (Kahn, 2006). Faktör analizi sonucunda, beş maddeden oluşan birinci faktör aile/öğretmen beklentileri (ABSE-AÖB) olarak; dört maddeden oluşan ikinci faktör kendine ilişkin beklentiler (ABSE-KB) olarak adlandırılmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %40.84'ünü, ikinci faktör %13.6'sını açıklamaktadır. Faktör analizi

sonucunda ortaya çıkan faktör sayısı ve faktörlerde yer alan değişkenler ABSE'nin orijinal formundaki (Ang ve Huan, 2006) gibi bulunmuştur.

Faktör yükleri arasında orta derecede gözlenen korelasyon (0.45), ölçeğin boyutlarından elde edilen puanların toplanabileceğini göstermektedir. Ölçek maddelerinin tümünün ifade ettiği, akademik beklentilere ilişkin bir stress puanının elde edilebileceği ve bu stress puanının da aile/öğretmen ve kendine ilişkin beklentiler olmak üzere boyutlara ayrılabilmesi düşünülmüştür. Ölçeğin orijinal formu geliştirilirken de benzer bir yol izlenmiştir (Ang ve Huan, 2006).

**Tablo 1: ABSE'nin Döndürülmüş Faktör Örüntü ve Yapı Katsayıları, Ortak Varyansları, Ortalama ve Standart Sapmaları**

	Faktör1		Faktör2		h <sup>2</sup>	Ort.	Ss
	ÖK	YK	ÖK	YK			
<i>Faktör 1: Aile/Öğretmen Beklentileri</i>							
1. Ailemin benden beklediklerini gerçekleştiremediğimde kendimi suçlarım.	<b>.645</b>	.706	.134	.425	51.2	3.73	.98
2. Başarısız olduğumda öğretmenimi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	<b>.849</b>	.759	-.201	.181	60.8	2.94	1.25
3. Okulda başarısız olduğumda ailemi hayal kırıklığına uğrattığımı düşünürüm.	<b>.754</b>	.777	.051	.390	60.6	3.73	1.12
4. Düşük notlarım yüzünden ailem hayal kırıklığı yaşayacak diye gerginlik hissederim.	<b>.717</b>	.781	.142	.465	62.6	3.57	1.28
5. Öğretmenlerimin benden beklentilerini gerçekleştiremediğimde kendimi kötü hissederim.	<b>.694</b>	.724	.067	.379	52.8	3.32	1.26
<i>Faktör 2: Kendine İlişkin Beklentiler</i>							
6. Kendi standartlarıma göre yaşamadığımda gerginlik hissederim.	.103	.313	<b>.466</b>	.512	27.1	3.53	1.25
7. Beklentilerimi gerçekleştiremediğimde yeterince iyi olmadığımı düşünürüm.	-.076	.307	<b>.852</b>	.818	67.3	3.90	1.03
8. Kendim için belirlediğim hedefleri gerçekleştiremediğimde genellikle uyuyamam ve endişelenirim.	.000	.340	<b>.755</b>	.755	57.0	3.20	1.17
9. Sınavda yapabileceklerimi yapamadığım zaman gerginlik yaşarım.	.040	.351	<b>.690</b>	.708	50.2	4.25	.87

**Not.** ABSE: Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri; ÖK: Örüntü katsayıları; YK: Yapı katsayıları; h<sup>2</sup>: Ölçülen değişkene ait ortak varyans. Örüntü katsayılarının .40 ve daha büyük olanları koyu yazılmıştır.

### 3.2. İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Güvenirliği

ABSE'nin toplam, AÖB ve KB alt ölçeklerine ait Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .81, .81 ve .65 bulunmuştur. Ang ve Huan (2006), ABSE'nin iç tutarlılık katsayısını iki ayrı grup üzerinde elde etmiştir. Birinci grupta toplam puan, AÖB ve KB alt ölçeklerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .83, .77 ve .74; ikinci grupta ise .90, .86 ve .84 olarak bulunmuştur.

Dört hafta aryla yapılan iki uygulamadan elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı toplam puan, AÖB ve KB alt ölçekleri için sırasıyla .66, .64 ve .49 olarak bulunmuştur. Ang ve Huan (2006)'ın çalışmasında elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları sırasıyla .85, .79 ve .77'dir.

ABSE'nin iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları, orjinal ölçeğinkinden daha düşük bulunmuştur. ABSE için toplam puan ve AÖB puanlarının güvenilirlikleri yüksek bulunmuştur. KB boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayıları orta düzeydedir.

### 3.3. Ölçüt Geçerliği

ABSE'nin ölçüt geçerliğini belirlemek için ODKÖ, SKE ve REDÖ kullanılmıştır. ABSE'nin toplam puan ve alt ölçek puanları ile ODKÖ, SKE ve REDÖ puanları arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir (Tablo 2). KB boyutu ile REDÖ puanları arasında anlamlı ancak düşük ilişki vardır.

**Tablo 2: ABSE Puanları ile ODKÖ, SKE, REDÖ Puanları Arasındaki Korelasyonlar**

Ölçek	1	2	3	4	5	6
1. ABSE	-					
2. ABSE-AÖB	.91*	-				
3. ABSE-KB	.80*	.49*	-			
4. ODKÖ	.37*	.32*	.32*	-		
5. SKE	.30*	.22*	.31*	.34*	-	
6. REDÖ	.28*	.18*	.34*	.34*	.44*	-

**Not.** ABSE: Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri; ABSE-AÖB: Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri-Aile/Öğretmen beklentileri; ABSE-KB: Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri-Kendine İlişkin Beklentiler; ODKÖ: Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği; SKE: Sürekli Kaygı Envanteri; REDÖ: Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği.

\*p<.01

## 4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada ABSE, Türkiye'deki lise öğrencilerine uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, iç tutarlılığı ve test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Yapı geçerliğinin belirlenmesi için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu görülmüştür. Bu boyutlar Aile/Öğretmen Beklentileri (AÖB) ve Kendine İlişkin Beklentiler (KB) olarak isimlendirilmiştir. ABSE, orijinalinde olduğu gibi AÖB boyutunda 5, KB boyutunda 4 olmak üzere toplam 9 maddeden oluşmuştur. İki faktör arasındaki korelasyon .45 bulunmuştur (p<.01). ABSE'nin iç tutarlılığı toplam puan ve AÖB için yüksek, KB için orta düzeydedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği, toplam puan ve AÖB için orta; KB için düşük bulunmuştur.

Ölçeğin ölçüt geçerliği için ODKÖ (Bilge ve Kelecioğlu, 2008), SKE (Öner ve Le Compte, 1985) ve REDÖ (Oskay, 1997) kullanılmıştır. ABSE puanları ve sözü edilen ölçeklerden elde edilen puanlar arasında bulunan pozitif korelasyonlar, ölçeğin ölçüt geçerliği için bir kanıt olabilir.

ABSE'nin iç tutarlılığı ve test-tekrar test güvenilirliği, toplam test puanları ve AÖB boyutu için yüksek; KB boyutu için göreceli olarak daha düşük bulunmuştur. Bu çalışmada test-tekrar test güvenilirliği için araya 4 hafta süre konmuştur. Ang ve Huan (2006)'ın 2 hafta ara ile yapmış olduğu çalışmada bu katsayılar .77 ile .85 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada sürenin daha uzun olmasına rağmen katsayıların .49 ile .66 arasında bulunması testle ölçülen özelliğin kararlılığını gösterebilir. KB boyutunun güvenilirliğinin düşük çıkması öğrencilerin yaşadığı sürekli kaygı ve depresyondan kaynaklanmış olabilir. Bu araştırmanın bulgularından bir diğeri de KB boyutu ile SKE ve REDÖ arasında, toplam puan ve AÖB'e göre daha yüksek korelasyonların elde edilmesidir. Bu iki bulgunun birbirini desteklediği ileri sürülebilir.

ABSE'ye ilişkin bulgular topluca değerlendirildiğinde, envanter Türkiye'deki lise öğrencilerinin akademik beklentilere ilişkin stresini geçerli bir biçimde ölçmektedir. Buna rağmen, bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Çalışma grubu, Ankara'da okul türü (genel lise-özel lise) ve sınıf özelliklerine dikkat edilerek seçilmiştir. Ancak random olarak bir seçim yapılamamıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçların Türkiye'deki tüm lise öğrencilerine genellenebilmesi güçtür. Ayırdedici geçerlik çalışmasının yapılmaması, bu araştırmanın bir başka sınırlılığıdır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Akademik Beklentilere İlişkin Stres Envanteri'nin Türkiye'deki lise öğrencilerine uyarlandığı bu araştırmada, ABSE'nin geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin bazı kanıtlar elde edilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurularak, ölçeğin araştırmacılar, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar için yararlı olacağı ileri sürülebilir. Gerek ölçekle ilgili yapılacak çalışmalar; gerekse ölçeğin kullanımına ilişkin öneriler ise aşağıda belirtilmiştir:

1. ABSE'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları okul türü, sınıf, cinsiyet gibi değişkenler göz önünde bulundurularak, daha geniş bir örneklem üzerinde tekrarlanabilir.

2. ABSE'nin iki ve dört haftalık sürelerdeki test-tekrar test güvenilirlik katsayıları karşılaştırılarak, ölçülen özelliğin kararlılığı yeniden sınanabilir.

3. Korelasyon analizinin sınırlılığı göz önünde bulundurularak akademik beklentilerle sürekli kaygı ve depresyon arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya koyan bir çalışma yapılabilir.

4. Mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inançların depresyona eşlik ettiği bilinmektedir (Accordino, Accordino ve Slaney, 2000; Alden, Bieling ve Wallace, 1994; Blatt, 1995; Hewitt ve Dyck, 1986). Bundan sonra yapılacak çalışmalarda akademik beklentilere ilişkin stres, depresyon, kaygı, mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inançların ilişkisine bakılabilir.

5. Ergen öğrencilerin en önemli sosyal destek kaynaklarının başında ailesi, ikinci sırada arkadaşları ve üçüncü sırada ise öğretmenleri gelmektedir (Yıldırım, 1998). Dolayısıyla arkadaş beklentileri de ergende akademik baskı yaratabilir. Bu nedenle üçüncü boyut olarak arkadaş beklentileri ile ilgili maddeler yazılıp ABSE yeniden geliştirilebilir. Ayrıca, Türkiye'de Yıldırım (2006)'ın belirttiği gibi çalışan anne-babaların çocuklarının bakımında başta dede, nine olmak üzere akrabaların desteği önemlidir. Ölçek üzerinde bundan sonra yapılacak çalışmalarda akraba beklentileri de bir boyut olarak ele alınabilir.

6. ABSE üzerinde yapılacak ayırıcı geçerlik çalışmasında sosyal destek (aile ve öğretmen desteği), öznel iyi oluş, iyilik hali değişkenleri ile akademik beklentilere ilişkin stres arasındaki ilişkilere bakılabilir.

7. Okul rehberlik programlarında bu envanter ile öğrencilerin akademik performansını etkileyebilecek değişkenlere ilişkin diğer araçlar birlikte uygulanabilir. Elde edilen bilgiler ailelere ve öğretmenlere yönelik seminerler ve psiko-eğitsel programlarda kullanılabilir. Böylece öğrencilerin akademik beklentilerden dolayı yaşadıkları strese ilişkin olarak ailelerin ve öğretmenlerin farkındalıkları artırılabilir.

8. Sınav kaygısıyla başa çıkma programlarında ABSE uygulanarak, sonuçlarından yararlanılabilir.

## KAYNAKLAR

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., ve Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37, 535-545.
- Ağargün, M. Y., Kara, H., Bilgin, H., ve Kımar, F. (1995). ÖSS'ye girecek olan lise öğrencilerinde uyku problemleri ve kaygı düzeyleriyle ilişkisi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 8, 35-39.
- Alden, L. E., Bieling, P. J., ve Wallace, S. T. (1994). Perfectionism in an interpersonal context: A self-regulation analysis of dysphoria and social anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 297-316.
- Ang, R. P., ve Huan, V. S. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 522-539.
- Arthur, N. (1998). The effects of stress, depression, and anxiety on postsecondary students' coping strategies. *Journal of College Students Development*, 39, 11-22.
- Bilge, F., ve Kelecioğlu, H. (2008). Psychometric properties of the Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale in a sample of Turkish adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 21-38.
- Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003-1020.

- Francis, G., Last, C. G., ve Strauss, C. C. (1992). Avoidant disorder and social phobia in children and adolescents. *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 3, 1086-1089.
- Gloria, A. M., ve Ho, T. A. (2003). Environmental, social, and psychological experiences of Asian-American undergraduates: Examining issues of academic persistence. *Journal of Counseling and Development*, 81, 93-106.
- Harrington, R., ve Clark, A. (1998). Depression in adolescence. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 1, 248, 32-46.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., ve Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7, 191-205.
- Hewitt, P.L., ve Dyck, D.G. (1986). Perfectionism, stress and vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 137-142.
- Köydemir, S., ve Demir, A. (2007). Psychometric properties of the Brief Version of the Fear of Negative Evaluation Scale in a Turkish sample. *Psychological Reports*; 100, 883-893.
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and applications. *The Counseling Psychologist*, 34, 684-718.
- Last, C.G., Perrin, S., Hersen, M., ve Kazdin, A. E. (1992). DSM-III-R anxiety disorders in children: Sociodemographic and clinical characteristics. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 1070-1076.
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 371-375.
- Leary, M. R., ve Kowalski, R. M. (1995). *Social anxiety*. New York, London: The Guilford Press.
- Mordkowitz, E. R., ve Ginsburg, H. P. (1987). Early academic socialization of successful asian American college students. *Quarterly Newspaper of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9, 85-91.
- Oskay, G. (1997). Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği'nin (Reynolds Adolescent Depression Scale-RADS) Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 17-26.
- Öner, N. (2006). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı*. Genişletilmiş 2. baskı, Cilt 2, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Öner, N., ve Le Compte, A. (1985). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri el kitabı*. İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- ÖSYM (2007). Student Selection and Placement Center. Retrieved December 10, 2007, from <http://www.osym.gov.tr>
- Öy, B. (1995). Çocuk ve ergenlerde depresyon epidemiyolojisi ve risk etkenleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2, 40-45.
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Rapee, R.M., ve Heimberg, R.G. (1997). A cognitive behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*. 26, 297-302.
- Reynolds, W.W. (1986). *Reynolds Adolescent Depression Scale*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Rodebaugh, T. L., Woods, C. M., Thissen, D. M., Heimberg, R. G., Chambless, D. L., ve Rapee, R. M. (2004). More information from fewer questions: The factor structure and item properties of the original and Brief Fear of Negative Evaluation Scale. *Psychological Assessment*, 16, 169-181.
- Sayan, A. (2005). *Sosyal kaygıyla başa çıkma programının öğrencilerin sosyal kaygı ve depresyon düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schneier, F. R., Johnson, J., Hornig, C. D., Liebowitz, M. R., ve Weissman, M. M. (1992). Social phobia: Comorbidity and morbidity in epidemiologic sample. *Archives of General Psychiatry*, 49, 282-288.
- Shek, D. T. L., ve Chan, L. K. (1999). Hong Kong Chinese parents' perceptions of the ideal child. *Journal of Psychology*, 133, 291-303.
- Sim, H. (2000). Relationship of daily hassles, and social support to depression and antisocial behavior among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 647-659.
- Solmaz, D., Gökalp, P. G., ve Babaoğlu, A. N. (1999). Sosyal fobide klinik özellikler ve eş tanı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 10, 207-214.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., ve Lushene, R. E. (1970). *The State-Trait Anxiety Inventory (STAI) test manual for Form X*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Steinberg, L., Dornbusch, S. M., ve Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social science*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.
- Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 25, 51-60.
- Sue, S., ve Okazaki, S. (1990). Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation. *American Psychologist*, 45, 913-920.
- Tennant, C. (2002). Life events, stress, and depression. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, 173-182.



- Watson, D., ve Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Weeks, J. W., Heimberg, R.G., Fresco, D. M., Hart, T.A., Turk, C.L., Schneier, ve F. R., Liebowitz, M. R. (2005). Empirical validation and psychometric evaluation of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale in patients with social anxiety disorder, *Psychological Assessment*, 17, 179-190.
- Yeh, C. J., ve Huang, K. (1996). The collectivistic nature of ethnic identity development among Asian-American college students. *Adolescence*, 31, 645-662.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, 33-38.
- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241-250.
- Yıldırım, İ. (2006). *Anne baba desteği ve başarı: Anne babalar çocuklarına nasıl destek olabilirler?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, İ., ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldırım, İ., Ergene, T., ve Munir, K. (2007). High rates of depressive symptoms among senior high school students preparing for national university entrance examination in Turkey. *The International Journal on School Disaffection*. 4, 35-44.

### EXTENDED ABSTRACT

Higher education admission examinations have long featured on the agenda of Turkish education as a major issue for high school students. The fact that the demand for higher education exceeds the supply has an adverse effect on students, families and high schools. Only one third of those who wish to pursue a university education are actually admitted to a higher education program.

Families are therefore forced to make a huge investment to send their children to extra classes or hire private tutors for them. These not only mean an excessive work load for students but also put them at risk of depression (Harrington ve Clark, 1998; Yıldırım, Ergene ve Munir, 2007). Academic stress is brought on by students' aspirations as well as the demands of families and teachers.

Several studies have shown that family expectations may differ from one ethnic group to another (Mordkowitz ve Ginsburg, 1987; Steinberg, Dornbusch ve Brown, 1992; Sue ve Okazaki, 1990), showing that cultural differences need to be considered in such studies. The literature survey we conducted led us to the Academic Expectations Stress Inventory (AESI) developed to measure the stress levels of Asian secondary and high school students (Ang ve Huan, 2006). The present study aimed to adapt the AESI to Turkish high school students.

Two groups were used in the analysis process. There were 353 and 122 adolescents from high school students in Group 1 and Group 2, respectively. The participants included private and public school students in Ankara. The sample consisted of students from grades 9 through 11.

The Academic Expectations Stress Inventory-AESI, Brief Fear of Negative Evaluation Scale-BFNE (Bilge ve Kelecioğlu, 2008), Trait Anxiety Inventory-TAI (Öner ve Le Compte, 1985) and Reynolds Adolescent Depression Scale-RADS (Oskay, 1997) were applied to Group 1. This data was used to investigate the internal consistency, construct validity and criterion-related validity with BFNE, TAI and RADS of AESI. AESI was applied twice at an interval of four weeks on Group 2, to obtain test-retest reliability.

AESI was translated from English to Turkish by four different experts. Items that all experts agreed on appeared as they were in the scale. Items on which there was disagreement were screened by the researchers and the best translation was chosen.

In the context of the research aim (a) exploratory factor analysis was first performed, allowing an exploring the AESI-TF's factors, (b) internal consistency and test-retest reliability of the AESI-total and subscale scores were examined, (c) the correlations between the AESI total and subscale scores and BFNE, TAI, RADS was examined to assess convergent validity of the AESI scores.

The two-factor structure which emerged in the exploratory factor analysis. The items of the inventory were seen to cluster in the dimensions named Expectations of parents/teachers (EPT) and

Expectations of self (ES). Similar to the original inventory, the Turkish version of the AESI included a total of 9 items, 5 of which appeared in the AESI-EPT dimension and 4 in the AESI-ES dimension. Correlation between the two dimensions was .45 ( $p < .01$ ). The internal consistency of the AESI total score, the EPT subscale and ES subscale were as follows: .81, .81 and .65, respectively. The 4-week test-retest reliability coefficients for the score on the 9 item AESI, EPT and ES were as follows: .66, .64 and .49, respectively. The positive correlations between AESI scores and the scores obtained on the scales are considered to be evidence for the convergent validity of the AESI.

A holistic evaluation of the findings related to the AESI shows that the inventory is a valid measure of the academic expectations-related stress of Turkish high school students. However, the present study still has a number of limitations. The study group was chosen carefully in Ankara by considering the school type (public high school-private high school) and class. Despite these characteristics, it was not comprehensive in all the school environment variables. Another limitation of the study is the lack of a divergent validity aspect.

Despite these limitations, the inventory is thought to be useful for researchers, teachers and psychological counselors. According to the findings of this research, some suggestions were made for future studies and guidance and counseling programmes.

1. The validity studies of the ABSE may be replicated with bigger sample sizes.
2. Future studies may focus on a comparison of the test-retest reliability of the inventory at two and four week intervals.
3. Due to the limitations of correlation analysis, other studies may be conducted to show the reason-result relationship between academic expectations and trait anxiety and depression.
4. Perfectionism and irrational beliefs are known to accompany depression (Accordino, Accordino ve Slaney, 2000; Alden, Bieling ve Wallace, 1994; Blatt, 1995; Hewitt ve Dyck, 1986). Future studies may focus on the relationships between stress, depression, anxiety, perfectionism and irrational beliefs concerning academic expectations.
5. The most important social support providers for adolescent students are their families, friends and teachers, respectively (Yıldırım, 1998). Friend expectations may also create a sense of academic pressure on student. Therefore, the present inventory may be re-designed by adding a third dimension containing items about friend expectations. As mentioned in Yıldırım's study (2006), working parents in Turkey rely largely on the support of relatives, and particularly that of grandparents. Future studies may also take relative expectations as an additional dimension.
6. Future divergent validity studies may examine the relationships between social support (from family and teachers), subjective well-being, wellness and stress due to academic expectations.
7. In school counseling programs, this inventory may be used in combination with other tools about the variables which may affect academic performance. The data obtained may be used in seminars for families and teachers and in psycho-educational programs. These may help raise the awareness levels of families and teachers about the academic expectations-related stress experienced by students.
8. The AESI results may be used in programs designed to cope with test anxiety.