



Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği'nin Türk Kültüründe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Onur Balı¹, Burhanettin Dönmez²

• **Geliş Tarihi:** 28.12.2021 • **Kabul Tarihi:** 04.04.2023 • **Yayın Tarihi:** XXXXXXXXXXXX

Öz

Bu araştırmada, Imasa (2012) tarafından geliştirilen Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği'nin Türk kültüründe geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla ölçek İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiş, ardından geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri iki farklı örneklem grubundan toplanmıştır. Araştırmanın birinci örneklem grubu 229, ikinci örneklem grubu ise 235 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenirliliği ise Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ile test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre, 11 madde ve tek boyuttan oluşan İngilizce orijinalinin aksine, ölçeğin Türkçe formunun tek boyuttaki 10 maddeden oluştuğu ve bu 10 maddenin yapıya ilişkin varyansın %40'ını açıkladığı tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularına göre ise ölçeğin tek boyutlu mevcut yapısının araştırma verileri ile uyumunun iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin olarak ise, Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı birinci örneklem grubu için .83, ikinci örneklem grubu için .80 olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği Türkçe formunun, ortaokul öğrencilerinin ailelerinin gerçekçi olmayan akademik beklentilerine yönelik algılarının ölçülmesinde kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: beklenti, akademik beklentiler, gerçekçi olmayan beklentiler, aile beklentileri, gerçekçi olmayan akademik beklentiler, aile akademik beklentileri, gerçekçi olmayan aile beklentileri

* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, obali@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0601-2400

² Prof. Dr., Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, burhanettindonmez@baskent.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1175-8744

Atıf:

Balı, O. ve Dönmez, B. (2023). Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği'nin Türk kültüründe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi:

Giriş

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri bireyler farklı olguları deneyimlemiş ve bunlara göre beklentiler geliştirmiştir. Beklenti kavramı genel olarak “gerçekleşmesi beklenen şey” veya “bireyin belli şart ve durumların alacağı biçimler veya kendisinden beklenenler konusundaki öngörüsü” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Beklentiler, bireyin umut ve tahminlerinin bir yansıması olup, bir olayın gelecekte meydana gelme ihtimaline işaret eder (Ülgen, 1994). Beklentiler, farklı durum ve alanlarda bireylerin algı ve davranışlarını etkileyebilmekte ve olayların olası sonuçlarını olumlu veya olumsuz yönde değiştirebilmektedir (Rosenthal ve Jacobson, 1968). Alanyazında beklentiler; ekonomide beklentiler (Working, 1949), tüketicilerin beklentileri (Mason ve Simmons, 2012), evliliğe yönelik beklentiler (Ogletree, 2014), işe-çalışma hayatına yönelik beklentiler (Damaske, 2011) gibi farklı alanlarda incelenmiştir. Fakat zamanla beklentilerin eğitim alanında da önemli yer tuttuğu anlaşılmış ve 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 konularda çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda beklentilerin, bireyin düşünce ve davranışlarına olumlu ve olumsuz etkileri olabileceği ifade edilmiş ve bu sebeple beklentilerin birey tarafından nasıl algılandığının önemi anlaşılmıştır.

Bireyler, yaşamlarının farklı dönemlerinde farklı kişi ve kurumların kendilerine yönelik çeşitli beklentileri ile karşılaşılırlar. Bireyin yetenek ve potansiyeline bağlı olarak, beklentiler kimi zaman ulaşılamaz olarak algılanabilir. Gerçekçi olmayan beklentiler; bireyin beceri ve potansiyelini aşan ve üstesinden gelemeyeceği kadar yüksek beklentileri ifade eder. Yüksek beklentilerin bireyler üzerindeki etkisi olumlu veya olumsuz olabilmekle birlikte, gerçekçi olmayan beklentiler genellikle olumsuz çıktılarla ilişkilendirilmektedir. Örneğin örgütlerdeki ulaşılabilir düzeydeki yüksek beklentilerin çalışanları olumlu etkileyeceği fakat gerçekçi olmayan yüksek beklentilerin, çalışanlar ve örgüt açısından hayal kırıklığı yaratmaktadır (Eden, 1986). Wang (2018) ise, iş ile ilgili yüksek beklentileri, destekleyici olmayan iş ortamı ile birlikte çalışanların stres yaşamasına sebep olan

faktörlerden biri olarak yorumlamıştır. Wang ve Heppner (2002) ise, ailesinin beklentilerine uygun yaşamadığını ve ailesinin beklentilerini karşılayamadığını düşünen bireylerin, daha yüksek düzeyde öfke, kaygı ve depresyon yaşayabileceğini belirtmiştir.

Twentyman ve Plotkin (1982) gerçekçi olmayan aile beklentileri kavramını, ebeveynlerin çocuklarının kabiliyetlerini aşan beklentiler belirlemesi olarak nitelendirmiştir. Anne ve babaların özellikle çocukluk ve ergenlik dönemindeki beklentileri, çocukların eğitim hayatlarının şekillenmesinde ve akademik başarılarında önemli yer tutar (Jeynes, 2005, 2007; Yamamoto ve Holloway, 2010). Aileler, çocuklarına yönelik beklentileri doğrultusunda çeşitli kararlar alır, bu kararları uygular ve sonuçlarının planladıkları gibi olmasını beklerler. Bu süreçte ailelerin akademik beklentileri, hem kendilerinin hem de çocuklarının karar ve davranışlarını şekillendirir. Ailelerin çocuklarına yönelik en önemli akademik beklentisi ise genellikle sınavlarda iyi notlar alması ve okulda yüksek başarı göstermesidir. Ailelerin bu beklentisinin arka planında ise, öğrencinin akademik başarısının onu daha iyi okullara, daha iyi bir mesleğe ve daha iyi bir hayata götüreceği düşüncesi yatmaktadır.

Konu okul bağlamında ele alındığında alanyazındaki çeşitli çalışmalarda aile beklentisinin; ailenin derslere olan ilgisi, ailenin okul etkinliklerine katılımı, ebeveynlik stili ve aile ile çocuk iletişimi gibi öğrenci başarısını yordayan aile düzeyindeki değişkenler arasında en önemlisi olduğu belirtilmektedir (Hoge vd., 1997; Jeynes, 2005; 2007). Buna ek olarak aile beklentileri, öğrencilerin davranış ve akademik başarısını da etkilemektedir. Davis-Kean (2005), 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. Fan ve Chen (2001) ve Spera (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış, ailenin akademik beklentisinin öğrenci başarısıyla pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda, ailenin yüksek beklentilerinin öğrenci üzerinde olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ablard ve Parker (1997), ailenin akademik beklentisinin anlama ve öğrenme yerine sadece performansa odaklandığı durumlarda, öğrencilerde mükemmeliyetçilik, hata yapmaktan korkma ve performans kaygısı gibi olumsuz sonuçlara sebep olduğunu ifade etmiştir. Zeytin (2015) ise, ailenin akademik performansa yönelik yüksek beklentilerinin, çocukluk ve ergenlik dönemindeki stresin temel nedenlerinden biri olduğunu belirtmiştir.

Aile beklentilerinin öğrencideki yansımalarının olumlu veya olumsuz olması, beklentilerin öğrenci tarafından nasıl algılandığıyla ilgili bir durumdur. Ebeveynlerin çocuğuna yönelik aşırı çalışma isteğinde bulunması, çocuğunu diğer çocuklar ile kıyaslaması, çocuğunun başarılarını küçümsemesi ve çocuğunun başarılarından memnuniyet duymaması gibi davranışları, ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin yansımalarıdır (Kapıkıran, 2020). Bunlara ek olarak ebeveynlerin, öğrencinin eğitim süreçlerinde mükemmeliyetçi beklentiler içinde olması, öğrencinin sadece sınav başarısına odaklanması ve öğrencinin potansiyelinin üzerinde başarı beklentisine sahip olması gibi durumlar ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinden kaynaklı olarak yorumlanabilir.

Alanyazında yapılan çalışmalarda; öğrencinin, aile beklentilerini kendi potansiyelinin üzerinde ve ulaşılamaz olarak algılamasının, çeşitli olumsuz sonuçlarının olduğu ifade edilmektedir. 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). Wang ve Heppner (2002), ailesinin akademik beklentilerinin altında performans gösterdiğini düşünen bireylerin daha yüksek düzeyde kaygı ve depresyon yaşadığını belirtmiştir. Aoki (2019) ise, ailenin akademik beklentilerine ulaşamamanın, öğrencinin yaşadığı stres ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ve öğrencinin akademik öz yeterlik inancı ile birlikte, öğrencinin yaşadığı stres ve depresyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit edilmiştir. Murayama vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrenci performansına yönelik gerçekçi olmayan yüksek beklentinin, öğrencinin matematik dersindeki akademik başarısı ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ailelerin akademik başarıya yönelik gerçekçi olmayan beklentileri, öğrenciler açısından bir baskı unsuru olarak değerlendirilmektedir (Kapıkıran, 2016; 2020). Ailesinin akademik beklentilerini karşılayamayacağını düşünen öğrenciler, kendilerini stresli ve baskı altında hissedebilir (Hazari, 2013). Ailelerin akademik başarıya yönelik aşırı baskısı ve beklentileri, öğrencilerin yaşadığı okul kaynaklı stres ve performans kaygısının nedenlerinden biri olarak görülmektedir (Ateş ve Kaya, 2022; Burnett ve Fanshawe, 1997; Lapointe vd., 2005; Zeytin, 2015). Zhang vd. (2007) ise, ailenin aşırı yüksek ve mükemmeliyetçi beklentilerinin, öğrencinin akademik tükenmişliği ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Tartışılan kuramsal bilgiler ışığında, ailenin gerçekçi olmayan akademik beklentilerinin, öğrenci açısından çeşitli olumsuz sonuçlar yarattığı söylenebilir. Bu bağlamda tartışılan bu beklentilerin belirlenebilmesi ve olumsuz etkilerinin giderilebilmesi, ailenin akademik beklentilerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi ve ölçülmesini gerekli kılmaktadır. Bu sebeple konuya ilişkin geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmasına rağmen, Türkçe alanyazın incelendiğinde buna ilişkin herhangi bir ölçme aracına ulaşılamamıştır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde ise, aile beklentilerini farklı şekillerde belirlemeyi amaçlayan ölçme araçlarına ulaşılmıştır. Uluslararası alanyazında ailenin akademik beklentilerinin genellikle ebeveynlere, çocuklarının ulaşabileceği en üst eğitim düzeyine ilişkin beklentilerinin sorulmasıyla (Beutel and Anderson, 2008; Carpenter, 2008; Glick ve White, 2004; Hao ve Bonstead-Burns, 1998; Pearce, 2006; Zhan, 2005); veya ebeveynlere çocuklarının belirli bir dersteki başarılarına yönelik beklentilerinin sorulmasıyla (Entwisle ve Alexander, 1990, 1996; Murayama vd., 2016) belirlendiği görülmüştür. Bununla birlikte gerçekçi olmayan akademik beklentileri öğrencilerin bakış açısı ile belirlemeyi amaçlayan tek bir ölçme aracına ulaşılmıştır (Imasa, 2012). Bu sebeple bu araştırma kapsamında, Imasa (2012) tarafından geliştirilen Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği'nin Türk kültüründe geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinde kullanılmak üzere iki farklı gruptan veriler toplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin verileri, Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 229 öğrenciden toplanmıştır. Bu öğrencilerin 125'i kız (%54,6) 104'ü (%45,4) ise erkektir. Sınıf düzeyi açısından ise, öğrencilerin 58'i beşinci sınıfta (%25,3), 52'si altıncı sınıfta (%22,7), 67'si yedinci sınıfta (%29,3), 52'si ise sekizinci sınıfa (%22,7) devam etmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi ise, Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 235 öğrenciden toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin 133'ü kız (%56,6), 102'si ise erkektir (%43,4). Sınıf düzeyi açısından öğrencilerin 156'sı yedinci sınıfta (%66,4), 79'u ise sekizinci sınıfta (%33,6) öğrenim görmektedir.

Araştırmanın çalışma grubuna girecek öğrencilerin belirlenmesinde; maddi açıdan ve zamandan tasarruf sağlaması ve uygulama kolaylığı sağlaması sebebiyle uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları için genellikle 200'den fazla katılımcının örnekleme yer alması veya madde sayısının beş veya on katı kadar katılımcının olması önerilmektedir (Comrey, 1988; Comrey ve Lee, 1992; Devellis, 2003; Tinsley ve Tinsley, 1987). Bu doğrultuda 11 maddelik ölçek için ulaşılan örneklem büyüklüklerinin yeterli olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği, ebeveynlerin çocuklarına yönelik gerçekçi olmayan (aşırı yüksek) akademik beklentilerini öğrenci algularına göre ölçmeyi amaçlayan, orijinal formu 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 (Imasa, 2012). Ölçeğin geliştirilme sürecinde Frost vd. (1990) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin Aile Beklentileri (5 madde) boyutu kuramsal olarak temel alınmıştır. Ailenin mükemmeliyetçi beklentilerine yönelik olan bu maddelere ek olarak, araştırmacı tarafından ailenin çok yüksek akademik beklentilerine yönelik hazırlanan 10 madde daha eklenerek, 15 madde ile analizler gerçekleştirilmiştir (Imasa, 2012). Bu analizlerde toplam 4 madde düşük faktör yüküne sahip olması gerekçesiyle analiz dışında bırakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin son halinde ,50 ve üzeri faktör yüküne sahip 11 madde yer almış ve bu maddeler birlikte gerçekçi olmayan aile beklentisine ilişkin varyansın %50,71'ini açıklamıştır. Ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise ,90 olarak bulunmuştur (Imasa, 2012).

İşlem

Bu araştırma kapsamında öncelikle ölçek maddelerinin Türkçe çevirisi gerçekleştirilmiştir. Çeviri sürecinde maddeler öncelikle araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından aynı maddeler eğitim yönetimi (1), ölçme ve değerlendirme (1) ve İngiliz dili eğitimi (2) alanlarında doktora yapmış 4 uzman tarafından çevrilmiş ve ulaşılan çeviriler karşılaştırılmıştır³. Yapılan çeviriler arasında karşılaşılan uyumsuzluklar uzmanlar ve araştırmacı tarafından tartışılmış ve tüm maddeler üzerinde görüş birliğine varılarak ortak bir form oluşturulmuştur. Ölçek formunun uygulama sürecinden önce, hazırlanan maddelerin ortaokul düzeyindeki öğrenciler tarafından rahatlıkla anlaşılabilmesi, ortaokulda

³ Araştırmacının kendisi ve çeviri sürecinde görüşü alınan tüm uzmanlar, İngilizce Öğretmenliği lisans mezunu olup, her iki dile de hâkim kişilerdir.

görev yapan iki Türkçe öğretmeninden görüş alınarak teyit edilmiştir. Orijinali 4'lü Likert tipinde olan ölçek, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan formda 5'li Likert tipinde (hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, çoğunlukla, her zaman) derecelendirilmiş ve analizler bu derecelendirmeye göre yapılmıştır. Ölçeğin bu şekilde derecelendirilmesinde, 4'lü Likert tipinin yanıtlayıcı olumlu veya olumsuz bir tarafı tercih etmeye yönlendirmesi (orta noktasının olmaması) ve 5'li Likert tipine kıyasla daha az hassas olduğu düşüncesi etkili olmuştur. Alanyazında da çeşitli ölçme araçlarının 4'lü Likert tipine kıyasla 5'li Likert tipinde daha iyi sonuçlar verdiği bilinmektedir (Adelson ve McCoach, 2010; Østerås vd., 2008)

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ölçeğin yapı geçerliği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile, güvenilirliği ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak kontrol edilmiştir. Analizler sırasında IBM SPSS Statistics 21 ve IBM SPSS Amos 21 programları kullanılmıştır. Uyarılama çalışmalarında, ölçme aracının yapısı zaten daha önce ortaya konduğu için kimi zaman sadece doğrulayıcı faktör analizinin yapılması yeterli görülmektedir. Bununla birlikte ölçme aracının orijinal halindeki tek boyutlu yapının, çeviri işlemi sonrasında korunduğunu yeniden kontrol etmek amacıyla, veri setine açımlayıcı faktör analizi de uygulanmıştır. Analizlerden önce veri setinde normal dağılımın kontrolü basıklık, çarpıklık, ortalama, mod ve medyan değerlerinin incelenmesi ve histogram ile Q-Q Plot grafiklerinin görsel olarak incelenmesi ile kontrol edilmiştir.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden önce, faktör analizin ön koşullarından biri olarak alanyazında ifade edilen veri setinde normal dağılımın varlığı her iki çalışma grubundan toplanan veriler için kontrol edilmiştir (Cohen vd., 2007). Araştırmanın birinci çalışma grubundan elde edilen verilerde, 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. 11 maddenin ortalama değeri $3,18$, medyan değeri $3,22$, mod değerleri ise $3,36$ ve $3,55$ olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerde ise; maddelerin çarpıklık değerleri $-1,500$ ile $-0,022$ aralığında, basıklık değerleri $-1,503$ ile $0,024$ aralığında, 10 maddenin ortalamasına ilişkin çarpıklık değeri $-0,434$, basıklık değeri ise $-0,431$; çarpıklık ve basıklığın standart hataları ise sırasıyla $0,159$ ve $0,316$ olarak bulunmuştur. 10 maddenin ortalama değeri $3,51$, mod ve medyan değeri ise $3,50$ olarak tespit edilmiştir.

Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 aralığında olması, alanyazında normal dağılımın sağlandığının göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Mod, medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakınlığı da, normal dağılımın sağlandığının diğer bir ölçütü olarak ifade edilmektedir (Can, 2017). Ayrıca verilerin dağılımına ilişkin incelenen grafikler (histogram ve Q-Q Plot) ve mevcut değerler doğrultusunda, her iki veri setinin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmış ve açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açıklayıcı faktör analizi için veri setinin analize uygunluğu KMO ve Bartlett testleri ile kontrol edilmiştir (KMO = ,861; $\chi^2 = 625,670$; $sd = 55$; $p = ,000$). Alanyazında, KMO testinde ulaşılan .50 ve altındaki değerlerin kabul edilemez, .80 ve üzeri değerlerin ise önemli olarak nitelendirildiği; Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlılığının ise istenen durum olduğu belirtilmektedir (Hair vd., 2014; Kaiser ve Rice, 1974). Bu doğrultuda ulaşılan KMO değeri ve Bartlett testi sonucunda, veri setinin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmış ve faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1 ve Şekil 1’de sunulmuştur.

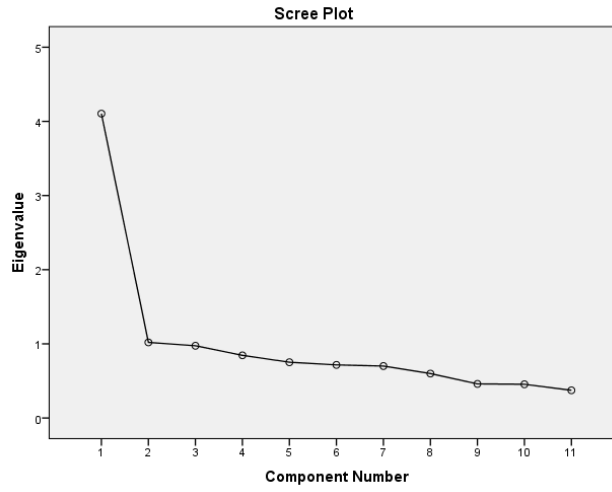
Tablo 1

Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeğine İlişkin Birinci Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri*		Faktör Ortak Varyansı
	F1	F2	
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

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri*		Faktör Ortak Varyansı
	F1	F2	
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

* ,30 ve altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Şekil 1*Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeğine İlişkin Scree Plot Grafiği*

Yapılan faktör analizinde, özdeğeri 1'in üzerinde olan iki faktörün oluştuğu ve bu iki faktörün yapıya ilişkin varyansın %46,59'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte birinci ve ikinci faktörün özdeğerleri arasındaki fark ve ulaşılan Scree Plot grafiğinde ikinci faktörden sonra net bir kırılma gözlenmemesi, ölçek yapısının aslında tek faktörlü olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca 3 numaralı maddenin iki faktörde yüksek ve oldukça yakın yüklenmesi sebebiyle, faktör analizi 3 numaralı madde çıkarılarak tekrarlanmıştır. İkinci faktör analizi sonucunda 10 madde ile ölçeğin İngilizce orijinalindeki gibi tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmüş ve nihai sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2*Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeğine İlişkin Nihai Faktör Analizi Sonuçları*

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükü	Faktör Ortak Var.	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	,65	,43	,54

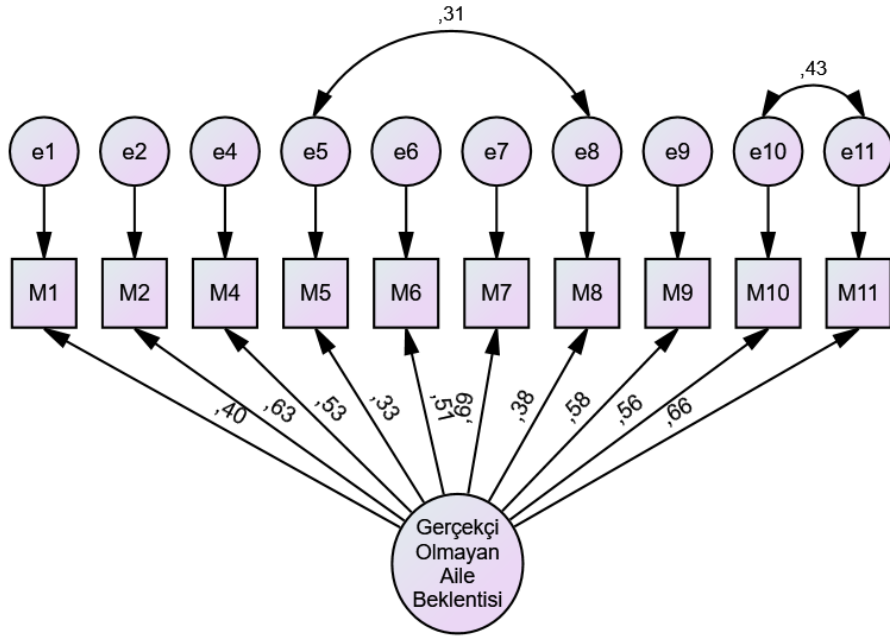
daha iyisini yapamadığımı sorgular.

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		

Tablo 2'ye göre, gerçekçi olmayan aile beklentileri ölçeği tek faktörlü bir yapı göstermekte, yapıya ilişkin varyansın yaklaşık %40'ını açıklamakta, maddelerin faktör yükleri ise ,53 ile ,71 aralığında değişmektedir. Maddelere ilişkin faktör ortak varyansı değerleri ,28 ile ,51 aralığında, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri ise ,42 ile ,61 aralığında değişmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Doğrulayıcı faktör analizinde 10 madde ve tek faktörden oluşan model sınanmış ve model ile veri uyumu uyum iyiliği değerleri aracılığıyla incelenmiştir. Analiz sonuçları Şekil 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Şekil 2*Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeğine İlişkin Yol Diyagramı***Tablo 3***Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği Değerleri*

Uyum İyiliği Değerleri	Referans Değerler*		Test Edilen Model	
	Kabul Edilebilir Uyum (K)	Mükemmel Uyum (M)	Modifikasyon Öncesi	Modifikasyon Sonrası
p	< ,01 ya da ,05	> ,01 ya da ,05	,000 (K)	,000 (K)
χ^2/sd	2-5	≤ 2	3,045 (K)	1,631 (M)
RMSEA	$\leq ,08$	$\leq ,05$	,09	,05 (M)
SRMR	$\leq ,08$	$\leq ,05$	,07 (K)	,05 (M)
GFI	$\geq ,90$	$\geq ,95$	,91 (K)	,95 (M)
AGFI	$\geq ,90$	$\geq ,95$	,86	,92 (K)
CFI	$\geq ,95$	$\geq ,97$	,88	,96 (K)

NFI	≥ ,90	≥ ,95	,82	,91 (K)
NNFI	≥ ,90	≥ ,95	,83	,95 (M)

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

Tablo 3'e göre, yapılan ilk analizde (modifikasyon öncesi), test edilen modele ilişkin ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin, alanyazında kabul edilen referans değerlerin altında fakat referans değerlere genel olarak yakın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte analiz sonrasında uygulama tarafından çeşitli modifikasyon önerileri sunulmuştur. Çokluk vd. (2010), test edilen modelde modifikasyon indeksleri ile önerilen bir değişikliğin yapılmasında, ilgili değişikliğin χ^2 değerinde büyük bir düşüş yaratması ve değişikliğin kuramsal bir çerçeveye dayanması gerekliliğini belirtmiştir. Byrne (2010) ise, farklı şekillerde yazılmış olsalar bile maddelerin anlamsal olarak benzer olmasını, yapılacak modifikasyona bir gerekçe olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda 5. madde (Diğer insanların benim zeki olduğumu düşünmesi, ailem için çok önemlidir.) ile 8. maddenin (Ailem için en önemli şey, okulda ne kadar başarılı olduğumu diğer insanlara göstermemdir.) ve 10. madde (Ailem her işte en iyi olmamı ister.) ile 11. maddenin (Ailem benden mükemmellik bekler.) kuramsal ve anlamsal olarak birbirleriyle örtüşmesi, bu maddelerin hata varyanslarının ilişkili olabileceği şeklinde yorumlanmış ve önerilen modifikasyonun χ^2 değerinde önemli bir düşüş yaratması sebebiyle, modelde iki modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir.

Yapılan ikinci analizde (modifikasyon sonrası) ulaşılan uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ise, değerlerin tamamının alanyazında kabul görmüş referans değerleri sağladığı görülmektedir. Şekil 2 ve Tablo 3'te sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, ölçeğe ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonrasında ulaşılan tek faktörlü yapının veri ile uyumunun yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile yapı geçerliği sınanan ölçeğin güvenirliliği, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının hesaplanması ile kontrol edilmiştir. Analizler kapsamında her iki örneklem grubu için ayrı ayrı Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi verileri ile yapılan analiz sonucunda, ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ,83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki 10 maddenin ilk

5 ve son 5 olarak iki gruba ayrılarak hesaplanan Spearman-Brown iki yarı korelasyon katsayısı ise ,81 olarak bulunmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi verileri ile yapılan analiz sonucunda ise ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ,80 olarak; ölçek maddelerinin ilk 5 ve son 5 madde şeklinde iki gruba ayrılmasıyla hesaplanan Spearman-Brown iki yarı korelasyon katsayısı ise ,74 olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Imasa (2012) tarafından geliştirilen Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği'nin Türk kültüründe geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır. Analizleri yapılan ölçme aracı, ebeveynlerin çocuklarına yönelik gerçekçi olmayan akademik beklentilerini, çocuklarının algılarına göre belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre, Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği'nin Türkçe versiyonununun 10 madde ve tek boyuttan oluştuğu ve ulaşılan tek boyutlu ölçeğin yapıya ilişkin varyansın %40'ını açıkladığı tespit edilmiştir. Alanyazında tek boyutlu ölçekler için açıklanan varyans oranının, en az %30 ve üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda ulaşılan varyans açıklama oranının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise, ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin tamamının alanyazında belirtilen referans değerleri sağladığı sonucuna ulaşılmıştır ($N = 235$, $\chi^2/sd = 1,631$, $p = ,000$, $SRMR = ,05$, $GFI = ,95$, $AGFI = ,92$, $NFI = ,91$, $NNFI = ,95$, $CFI = ,96$, $RMSEA = ,05$). Alanyazında uyum iyiliği indekslerine ilişkin genel olarak; χ^2/sd değerinin 5'ten düşük olması, SRMR ve RMSEA değerlerinin ,08'den düşük olması, GFI, AGFI, NFI ve NNFI değerlerinin ,90'dan yüksek olması, CFI değerinin ise ,95'ten yüksek olması gerektiği ifade edilmektedir (Çokluk vd., 2010; Kline, 2016; Meydan ve Şeşen, 2011; Seçer, 2013; Şimşek, 2007). Buradan hareketle, ulaşılan 10 madde ve tek boyutlu yapının veri ile uyumunun iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçme aracının güvenirliğine ilişkin bulgular incelendiğinde ise, açımlayıcı faktör analizi verileri ile hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ,83 olarak, doğrulayıcı faktör analizi verileri ile hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise ,80 olarak bulunmuştur. Alanyazında DeVellis (2003), Cronbach's Alpha katsayısı için minimum kabul edilebilir alt sınırı ,65 olarak belirtmiş, Pallant (2010) ise elde edilecek ,70 ve

üzerindeki değerleri istendik değerler olarak yorumlamıştır. Buna ek olarak Cronbach's Alpha katsayısının ölçekteki madde sayısı ile ilişkili olduğu ve ölçekteki madde sayısı 10 veya daha az olduğunda ulaşılan Alpha katsayısının daha düşük olabileceği belirtilmektedir (Pallant, 2010). Bu doğrultuda ulaşılan iç tutarlılık katsayılarının ölçeğin güvenilirliğini destekleyici düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde, Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği Türkçe formunun; ortaokul öğrencilerinin, ebeveynlerinin gerçekçi olmayan akademik beklentilerine yönelik algılarının ölçülmesinde kullanılacak düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında Türk kültüründe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği; Raymo vd. (2019) tarafından, ergenlerin sınav kaygısının incelendiği bir çalışmada kullanılmıştır. Ayrıca alanyazında ailenin aşırı yüksek akademik beklentilerinin; mükemmeliyetçilik, stres, düşük akademik başarı, performans kaygısı ve depresyon gibi kavramlarla olan ilişkisi de göz önünde bulundurulduğunda, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan bu ölçme aracının alanyazına çeşitli açılardan katkı sağlayacağı söylenebilir (Ablard ve Parker, 1997; Lapointe vd., 2005; Murayama vd., 2016; Wang ve Heppner, 2002; Zeytin, 2015). Buna ek olarak, ölçme aracının farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler ile geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasının da alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Araştırma; 17.10.2019 tarihinde Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (E.20296836) ve 27.01.2021 tarihinde İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (3. Oturum, Karar No:10) alınan uygulama ve etik kurul izinleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.*

Çıkar Çatışması Bildirimi: *Yazarların çalışmaya ilişkin herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

Yazar Katkısı: *Her iki yazar da çalışmanın tüm bölümlerine katkı sağlamıştır.*

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.
- Adelson, J. L., & McCoach, D. B. (2010). Measuring the mathematical attitudes of elementary students: The effects of a 4-point or 5-point likert-type scale. *Educational and Psychological Measurement*. 70(5), 796-807.
- 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.
- Ateş, B., & Kaya, A. (2022). Investigation of cyberbullying and cybervictimization situations in adolescents in terms of coping and alexithymia. *EKEV Akademi Dergisi*, 26(90), 59-78.
- Beutel, A. M., & Anderson, K. G. (2008). Race and the educational expectations of parents and children: The case of South Africa. *The Sociological Quarterly*, 49(2), 335-361.
- Burnett, P. C., & Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 415-428.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge: New York.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Carpenter, D. M. (2008). Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families. *Marriage and Family Review*, 43, 164–185.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. baskı). Londra: Routledge.
- Comrey, A. L. (1988). Factor analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 754-761.
- Comrey, A. L., & Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi.
- Damaske, S. (2011). A “MAJOR CAREER WOMAN”? How women develop early expectations about work. *Gender & Society*, 25(4), 409-430.
- 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.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2. baskı). Londra: Sage Publications.
- Eden, D. (1986). OD and self-fulfilling prophecy: Boosting productivity by raising expectations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 22(1), 1-13.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1990). Beginning school math competence: Minority and majority comparisons. *Child Development*, 61(2), 454–471.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1996). Family type and children's growth in reading and math over the primary grades. *Journal of Marriage and the Family*, 58(2), 341–355.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.

- Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research, 33*, 272–299.
- Hao, L., & Bonstead-Burns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education, 71*, 175–198.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7. Basım). Essex, Birleşik Krallık: Pearson.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Kline, R. B. (2016). *Principals and Practice of Structural Equation Modeling* (4. Baskı). New York: Guilford.
- 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.
- Mason, C., & Simmons, J. (2012). Are they being served? Linking consumer expectation, evaluation and commitment. *Journal of Services Marketing*, 26(4), 227-237.
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- 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.
- Ogletree, S. M. (2014). Gender role attitudes and expectations for marriage. *Journal of Research on Women and Gender*, 5, 71-82.
- Østerås, N., Gulbrandsen, P., Grratt, A., Benth, J. Š., Dahl, F. A., Natvig, B., & Brage, S. (2008). A randomised comparison of a four- and a five-point scale version of the Norwegian Function Assessment Scale. *Health and Quality of Life Outcomes*. 6(1), 14.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS* (4. baskı). Berkshire: McGraw-Hill.
- 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.
- Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and Chinese American students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43(1), 75-101.

- Raymo, L. A., Somers, C. L. & Partridge, R. T. M. (2019). Adolescent test anxiety: An examination of intraindividual and contextual predictors. *School Mental Health, 11*, 562–577.
- 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.
- 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.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel için pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- 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.
- Tinsley, H. E. A., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 414-424*.
- 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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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. (2005). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, 961–975
- 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.



Validity and Reliability Study of the Unrealistic Parental Expectations Scale in Turkish Culture*

Onur Balı¹, Burhanettin Dönmez²

• **Received:** 28.12.2021 • **Accepted:** 04.04.2023 • **Published:** XXXXXXXXXXXX

Abstract

The study aims to perform the validity and reliability analysis of Unrealistic Parental Expectations Scale in Turkish culture, developed by Imasa (2012). To do so, the scale was translated from English into Turkish language and validity and reliability analysis were conducted. Research data were collected from two different samples: the first sample consists of 229 and the second sample consists of 235 secondary school students. Validity of the scale was tested with exploratory and confirmatory factor analysis, and reliability was tested with Cronbach's Alpha internal consistency coefficient. The results of exploratory factor analysis indicated that while the original scale was consisting of 11 items in a single factor, the translated scale involved 10 items in a single factor explaining the 40% of variance of the structure. The confirmatory factor analysis data showed a good model-data fit of the scale's single factor structure. Concerning reliability, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was .83 for the first sample and .80 for the second sample. Therefore, the research findings show that the Turkish form of the Unrealistic Parental Expectations Scale is a valid and reliable measurement tool for determining secondary school students' perceptions of their parents' unrealistic academic expectations.

Keywords: expectation, academic expectations, unrealistic expectations, parental expectations, unrealistic academic expectations, parental academic expectations, unrealistic parental expectations.

* This study is based on a PhD dissertation prepared by the first author with the supervision of the second author.

¹ Assist. Prof. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen University, obali@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0601-2400

² Prof. Dr., Başkent University, burhanettindonmez@baskent.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1175-8744

Cited:

Balı, O., & Dönmez, B. (2023). Validity and reliability study of the Unrealistic Parental Expectations Scale in Turkish culture. *Pamukkale University Journal of Education*, doi:

Introduction

Since the beginning of the humanity, people have experienced different phenomena and developed expectations accordingly. Expectations are defined as "what is expected to happen" or "an individual's prediction of the forms that certain conditions and situations will take or what is expected of him/her" (TDK, 2021). That is, expectations commonly reflect the expression of an individual's hopes and predictions and indicate the likelihood of an event occurring in the future (Ülgen, 1994). Expectations can affect the perceptions and behaviors of individuals in different situations and areas and can change the possible outcomes of events positively or negatively (Rosenthal & Jacobson, 1968). Expectations have been addressed in different contexts such as expectations in the economy (Working, 1949), expectations of consumers (Mason & Simmons, 2012), expectations for marriage (Ogletree, 2014), expectations for work and work life (Damaske, 2011). In years, it has been realized that expectations also have a key impact on education such as future expectations of students (Şimşek, 2012), expectations of parents for their children (Twentyman & Plotkin, 1982), achievement expectations of students (Ülgen, 1994), and academic expectations of teachers (Rubie-Davies, 2015). The studies indicated that expectations may have positive and negative effects on the thoughts and behaviours of the individuals, and therefore, how these expectations are perceived by an individual is highly significant.

Individuals encounter various expectations of different people and sources throughout their lives. Depending on the individual's ability and potential, expectations may sometimes be perceived as unattainable. The term "unrealistic expectations" refers to expectations that exceed the individual's abilities and potential and are too high for the individual to overcome. While high expectations can have both positive and negative effects on individuals, unrealistic expectations are generally associated with negative outcomes. For example, whilst high but realistic expectations in organizations affect employees positively, unrealistically high expectations create disappointment both for employees and the organizations (Eden, 1986). Furthermore, according to Wang (2018), high expectations

about work are one of the factors contributing to employee stress when combined with an unsupportive work environment. Similarly, individuals who believe that either they do not live up to their parents' expectations or they cannot meet their parents' expectations are more likely to experience higher levels of anger, anxiety, and depression than who do not have such beliefs (Wang & Heppner, 2002).

Twentyman and Plotkin (1982) characterized the concept of unrealistic parental expectations as expectations of parents for their child that exceed the potential of a child. The expectations of parents during individuals' childhood and adolescence play an important role in shaping their academic life and achievements (Jeynes, 2005; 2007; Yamamoto & Holloway, 2010). Parents make various decisions based on their expectations for their children, implement these decisions and expect the results to meet these expectations. During this childhood period, the academic expectations of parents shape their own decisions and behaviors as well as those of their children. The most common academic expectation of parents for their children involves receiving high grades in exams and having high academic achievement at school. Mainly, the idea of a student's academic achievement leading him/her to better schools, a better profession, and a better life lies behind such parental expectations.

Within the school context, various studies reported that parents' academic expectations are the most important variable of predicting student achievement among other parental-level variables, such as parents' interest in courses, parents' participation in school activities, parenting style, and parent-student communication (Hoge et al., 1997; Jeynes, 2005; 2007). Additionally, parental expectations may affect the behaviour and achievement of students. For example, the results of Davis-Kean (2005) pointed to the positive effect of such expectations on student achievement and argued that children whose parents have higher expectations are more likely to succeed in school. Fan and Chen (2001) and Spera (2006) also found similar results showing the positive and moderate relation of parental academic expectations to student achievement. However, some studies reported the negative impact of such expectations on students. For instance, Ablard and Parker (1997) stated that the academic expectations of the parents focusing only on performance rather than understanding and learning leads to negative consequences such as perfectionism, fear of making mistakes, and performance anxiety in students. In addition, Zeytin (2015) addressed that high expectations of parents for academic performance are one of the main causes of stress in childhood and adolescence.

As presented so far, the way that the students perceive parental expectations determines whether the reflections of the expectations will be positive or negative. Parental behaviours such as an excessive desire for their child to overstudy, comparing their child with other children, underestimating their child's achievements and not being satisfied with their child's achievements are the reflections of unrealistic academic expectations of parents (Kapıkıran, 2020). Additionally, parents' perfectionist expectations of a student's academic life, focusing solely on the student's exam performance, and having achievement expectations that exceed the student's potential can be interpreted as indicative of unrealistic academic expectations.

Studies have shown that a student's perception of parental expectations as unattainable and above his/her potential may have a variety of negative effects. For example, expectations that students perceive as achievable increase their motivation and contribute to their academic achievement, while unrealistic expectations become a burden and a source of stress for students (Anwar & Qonita, 2018). Wang and Heppner (2002) reported that individuals who think that they perform below their parents' academic expectations experience higher levels of anxiety and depression. Aoki (2019) also found that not being able to meet the academic expectations of parents was positively correlated to the stress experienced by students. The study also showed that inability to meet such expectations was also a significant predictor of the stress and depression experienced by students, together with the student's academic self-efficacy belief. Murayama et al.'s (2016) study found that unrealistically high expectations for student performance negatively correlated with students' achievement in mathematics.

Unrealistic expectations of parents for academic achievement are considered as a source of pressure for students (Kapıkıran, 2016; 2020). Students thinking that they cannot fulfill their parents' academic expectations may feel stressed and under pressure (Hazari, 2013). Additionally, parents' excessive pressure and expectations for academic achievement are seen as one of the reasons for school-related stress and performance anxiety experienced by students (Ateş & Kaya, 2022; Burnett & Fanshawe, 1997; Lapointe, et al., 2005; Zeytin, 2015). Zhang et al. (2007) reported that excessively high and perfectionist expectations of the parents were associated with academic burnout in students.

In light of the theoretical background discussed, it can be concluded that unrealistic academic expectations of parents lead to a variety of negative consequences for students. To

be able to identify such expectations and eliminate their negative effects, students' perceptions of their parents' academic expectations should be examined and measured. Although there is a need for valid, reliable and useful measurement tools on this topic, the review of the literature in Turkish yielded no relevant measurement tool. However, the review of the international literature showed tools identifying the expectations in different ways. For example, parental academic expectations are commonly identified by asking parents about their expectations regarding the highest level of education their children can reach (Beutel & Anderson, 2008; Carpenter, 2008; Glick & White, 2004; Hao & Bonstead-Burns, 1998; Pearce, 2006; Zhan, 2005) or by asking their expectations for their children's achievement in a particular subject (Entwisle & Alexander, 1990; 1996; Murayama et al., 2016). While others were focusing on the parents' perspectives, only one measurement tool has been identified aiming to determine unrealistic academic expectations from the students' perspectives (Imasa, 2012). Therefore, this study conducts validity and reliability analyses of the Unrealistic Parental Expectations Scale developed by Imasa (2012) in Turkish culture in order to contribute to the field.

Method

Study Group

In this research, data were collected from two different study groups to be used in exploratory and confirmatory factor analyses. The data for the exploratory factor analysis were collected from 229 students studying in public secondary schools Battalgazi and Yeşilyurt central districts of Malatya. Of these students, 125 (54.6%) are female and 104 (45.4%) are male. In terms of grade level, 58 students are in the fifth grade (25.3%), 52 in the sixth grade (22.7%), 67 in the seventh grade (29.3%) and 52 in the eighth grade (22.7%).

The confirmatory factor analysis was conducted with data collected from 235 students studying in public secondary schools in Battalgazi and Yeşilyurt central districts of Malatya province. Of these students, 133 are female (56.6%) and 102 are male (43.4%). In terms of grade level, 156 of the students are in the seventh grade (66.4%) and 79 of them are in the eighth grade (33.6%).

The convenience sampling method was chosen to determine the study group, as it saves time and money and provides ease of application (Büyüköztürk et al., 2014). For scale development and adaptation studies, it is generally recommended to include more than 200 participants in the sample or to have participants of five or ten times the number of items

(Comrey, 1988; Comrey & Lee, 1992; DeVellis, 2003; Tinsley & Tinsley, 1987). In this sense, it can be said that the sample sizes reached for the 11-item scale are satisfactory.

Data Collection Tool

The Unrealistic Parental Expectations Scale is a measurement tool that aims to measure parents' unrealistic (excessively high) academic expectations for their children according to students' perceptions. The original form is a 4-point Likert-type scale (not at all true for me, somewhat true for me, pretty true for me, very true for me), consisting of 11 items in a single dimension (Imasa, 2012). In the development process of the scale, the Parental Expectations (5 items) dimension of the Multidimensional Perfectionism Scale developed by Frost et al. (1990) was used as the theoretical basis. In addition to these items related to perfectionist expectations of the parents, 10 items prepared by the researcher related to excessively high academic expectations of the parents were also included, and the analyses were conducted with 15 items (Imasa, 2012). In these analyses, a total of 4 items were excluded from the analysis due to low factor loadings. As a result of the analyses, 11 items with factor loadings of .50 and above were included in the final version of the scale and these items explained the 50.71% of the variance related to unrealistic parental expectations. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient for the scale was found to be .90 (Imasa, 2012).

Process

In this study, Turkish translation of the original items of the scale was carried out first. In the translation process, the items were first translated into Turkish by the researcher. The same items were then translated by 4 experts with PhD degrees in educational administration (1), measurement and evaluation (1) and English language education (2) and these translations were compared. The inconsistencies between the translations were discussed by the experts and the researcher and a consensus was reached on all items and a common form was created. Before the data collection process, it was confirmed that the items could be easily understood by students at the secondary school level by consulting two Turkish language teachers working in a secondary school. The scale, which was originally a 4-point Likert-type scale, was graded on a 5-point Likert-type scale (never, rarely, sometimes, often, always) in the form prepared according to expert opinions, and the analyses were conducted based on this grading. It is known in the literature that various measurement tools give better

results in 5-point Likert type compared to 4-point Likert type (Adelson & McCoach, 2010; Østerås et al., 2008).

Data Analysis

In the analysis of the data, the construct validity of the scale was tested by exploratory and confirmatory factor analyses, and the reliability was tested by calculating Cronbach's Alpha internal consistency coefficient. Statistical analyses were conducted using IBM SPSS Statistics 21 and IBM SPSS Amos 21. In adaptation studies, as the structure of the scale has already been revealed before, it is sometimes considered sufficient to conduct only confirmatory factor analysis. In addition, exploratory factor analysis was also performed on the data set in order to recheck that the unidimensional structure of the original version of the scale was preserved after the translation process. Before the analyses, the normal distribution of the data set was tested by examining the kurtosis, skewness, mean, mode and median values and by visual examination of the histogram and Q-Q Plot graphs.

Before exploratory and confirmatory factor analysis, the normal distribution of the data set, which is stated in the literature as one of the prerequisites for factor analysis, was tested for the data collected from both study groups (Cohen et al., 2007). In the data obtained from the first study group of the research, the Skewness values for the items were between -.836 and .613, the Kurtosis values were between -1.651 and -.583, the Skewness value for the mean of 11 items was -.091, the Kurtosis value was -.797, and the standard errors of Skewness and Kurtosis were .161 and .320, respectively. The mean value of the 11 items was 3.18, the median value was 3.22, and the mode values were 3.36 and 3.55.

In the data obtained from the second study group of the research, the Skewness values of the items were between -1.500 and -.022, the Kurtosis values were between -1.503 and .024, the Skewness value for the mean of the 10 items was -.434, the Kurtosis value was -.431, and the standard errors of Skewness and Kurtosis were .159 and .316, respectively. The mean value of the 10 items was 3.51, and the mode and median values were 3.50.

The range of Kurtosis and Skewness values between -1.5 and +1.5 is accepted as one of the indicators of normal distribution in the literature (Tabachnick & Fidell, 2013). Also the proximity of the mode, median and mean values is expressed as another criterion of the normal distribution (Can, 2017). Additionally, in line with the graphs (histogram and Q-Q Plot) and current values, it was concluded that both data sets had a normal distribution and exploratory and confirmatory factor analyses were performed.

Findings

Findings of Exploratory Factor Analysis

The adequacy of the data set for exploratory factor analysis was tested by KMO and Bartlett tests (KMO = .861; $\chi^2 = 625.670$; $df = 55$; $p = .000$). In the literature, it is stated that values of .50 and below in the KMO test are considered unacceptable, values of .80 and above are considered meritorious, and the statistical significance of Bartlett's test is the desired situation (Hair et al., 2014; Kaiser & Rice, 1974). Accordingly, as a result of the KMO value and Bartlett's test, it was concluded that the data set was suitable for factor analysis. The results of the analyses are presented in Table 1 and Figure 1.

Table 1

Results of the First Factor Analysis regarding the Unrealistic Parental Expectations Scale

Items*	Factor		Communities
	Loadings**		
	F1	F2	
M11- My parents have expected excellence from me.	.71		.57
M6- Only outstanding performance is good enough in my family.	.71		.52
M2- Even when I try my hardest, my parents still think I could have done better.	.66	.30	.52
M10- My parents want me to be the best at everything.	.63		.48
M4- My parents expect me to never make mistakes in school.	.62		.38
M8- My parents think the most important thing is for me to show others how good I am in school.	.60	-.33	.46
M7- My parents expect me to get better grades than I am capable of.	.59		.41
M5- It's very important to my parents that others think I'm smart.	.58	-.41	.50
M1- My parents want me to get perfect scores on tests, even if I	.57		.40

don't understand the material.

M9- My parents have always had higher expectations for my future than I have. .53 .35 .40

M3- My parents are disappointed in me if my performance in school is not perfect. .50 .48 .48

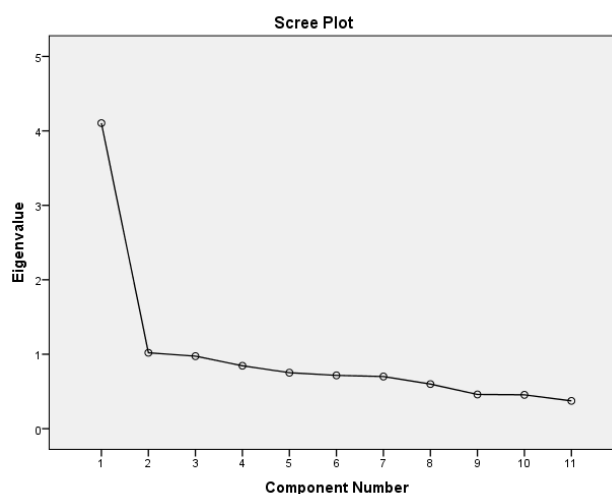
Eigenvalue	4.11	1.02	
Explained % of Variance	37.32	9.27	46.59

* All analyses are performed in Turkish version of the scale.

** Factor loadings of .30 and below are not shown in the Table.

Figure 1

Scree Plot Graph for the Unrealistic Parental Expectations Scale



In the factor analysis, it was determined that two factors with eigenvalues above 1 were identified and these two factors explained 46.59% of the variance of the structure. However, the difference between the eigenvalues of the first and second factors and the fact that no clear break was observed after the second factor in the Scree Plot graph were interpreted as the scale structure was actually single-factor. In addition, as item number 3 had high factor loadings in two factors and loaded quite similarly in both factors, the factor analysis was performed again by removing item number 3. As a result of the second factor analysis, it was seen that the scale with 10 items showed a single-factor structure as in the original form in English and the final results are presented in Table 2.

Table 2*Results of the Final Factor Analysis Regarding the Unrealistic Parental Expectations Scale*

Items*	Factor Loadings	Communalities	Corrected Item-Total Correlation
M6- Only outstanding performance is good enough in my family.	.71	.51	.61
M11- My parents have expected excellence from me.	.71	.51	.60
M2- Even when I try my hardest, my parents still think I could have done better.	.65	.43	.54
M10- My parents want me to be the best at everything.	.65	.42	.52
M4- My parents expect me to never make mistakes in school.	.61	.37	.49
M8- My parents think the most important thing is for me to show others how good I am in school.	.61	.37	.50
M5- It's very important to my parents that others think I'm smart.	.59	.35	.48
M7- My parents expect me to get better grades than I am capable of.	.59	.35	.48
M1- My parents want me to get perfect scores on tests, even if I don't understand the material.	.57	.32	.46
M9- My parents have always had higher expectations for my future than I have.	.53	.28	.42
Eigenvalue	3.91		

Items*	Factor Loadings	Communalities	Corrected Item-Total Correlation
Explained % of Variance	39.71		

* All analyses are performed in Turkish version of the scale.

According to Table 2, Unrealistic Parental Expectations Scale shows a single-factor structure, which explains approximately 40% of the variance of the structure, and the factor loadings of the items vary between .53 and .71. The communalities values for the items are between .28 and .51, and the Corrected Item-Total Correlations are between .42 and .61.

Findings of Confirmatory Factor Analysis

In confirmatory factor analysis, the single factor model with 10 items was tested and the model-data fit was examined through goodness of fit indices. The results of the analysis are presented in Figure 2 and Table 3.

Figure 2

Path Diagram for the Unrealistic Parental Expectations Scale

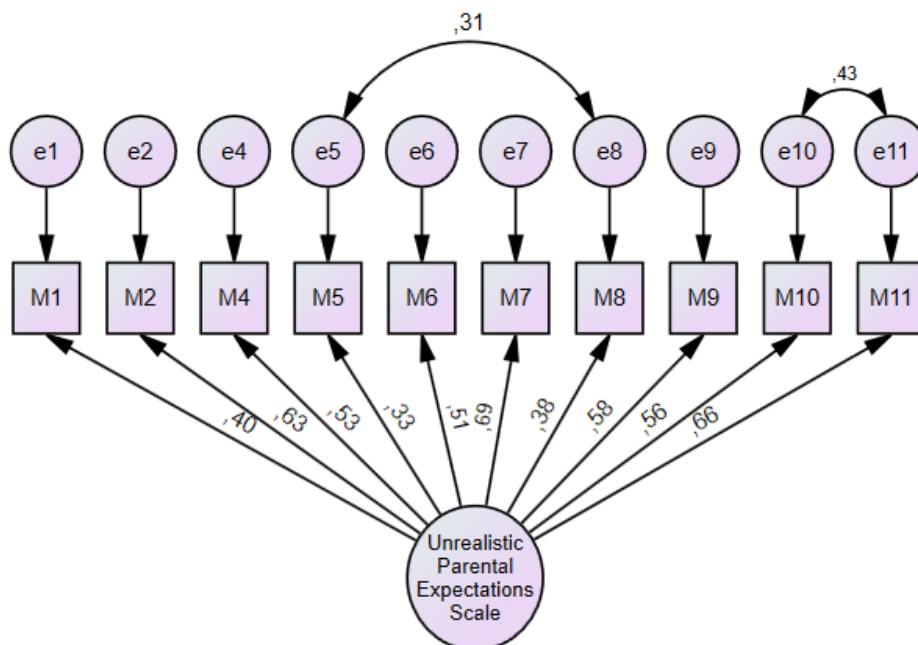


Table 3*Goodness of Fit Indices and Values for Unrealistic Parental Expectations Scale*

Model Fit Indices	Reference Values *		Single Factor Model	
	Good Model Fit (G)	Perfect Model Fit (P)	Before Modifications	After Modifications
p	< .01 or .05	> .01 or .05	.000 (G)	.000 (G)
χ^2/df	2-5	≤ 2	3.045 (G)	1.631 (P)
RMSEA	$\leq .08$	$\leq .05$	.09	.05 (P)
SRMR	$\leq .08$	$\leq .05$	.07 (G)	.05 (P)
GFI	$\geq .90$	$\geq .95$	.91 (G)	.95 (P)
AGFI	$\geq .90$	$\geq .95$	.86	.92 (G)
CFI	$\geq .95$	$\geq .97$	.88	.96 (G)
NFI	$\geq .90$	$\geq .95$	.82	.91 (G)
NNFI	$\geq .90$	$\geq .95$	.83	.95 (P)

* Reference values were obtained from Çokluk et al. (2010), Kline (2016), Meydan & Şeşen (2011), Seçer (2013), and Şimşek (2007).

According to Table 3, in the first analysis (before modifications), it is seen that the goodness of fit values obtained for the single factor model are below the reference values accepted in the literature but generally close to the reference values. However, several modifications were suggested by the software after the analysis. Çokluk et al. (2010) stated that in order to implement a modification in the tested model suggested by modification indices, the relevant modification should lead to a significant decrease in the χ^2 value and the modification should be supported by the theoretical framework. Byrne (2010) also stated that the semantic similarity of the items, even if they are written in different ways, can be a basis for the modification to be made. In this context, the theoretical and semantic overlap between Item 5 (It's very important to my parents that others think I'm smart) and Item 8

(My parents think the most important thing is for me to show others how good I am in school) and between Item 10 (My parents want me to be the best at everything) and Item 11 (My parents have expected excellence from me) was interpreted as error variances of these items might be related, and since the proposed modification caused a significant decrease in the χ^2 value, it was decided to make two modifications in the model.

When the goodness of fit values obtained in the second analysis (after modifications) are examined, it is seen that all of the values meet the reference values cited in the literature. When the results of the analyses presented in Figure 2 and Table 3 are examined, it is determined that the single-factor structure found after the exploratory factor analysis has a good model-data fit.

Findings of Reliability

Reliability of the scale, of which construct validity was tested by exploratory and confirmatory factor analyses, was tested by calculating Cronbach's Alpha internal consistency coefficient. In the analysis, Cronbach's Alpha coefficient was calculated separately for both sample groups.

As a result of the analysis conducted with the exploratory factor analysis data, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient for the scale was calculated as .83. The Spearman-Brown split-half correlation coefficient, which was calculated by dividing the 10 items in the scale into two groups as the first 5 and the last 5, was found to be .81.

As a result of the analysis with confirmatory factor analysis data, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient for the entire scale was found to be .80, and the Spearman-Brown split-half correlation coefficient calculated by dividing the scale items into two groups as the first 5 and the last 5 items was found to be .74.

Conclusion and Discussion

In this study, it was aimed to perform validity and reliability analyses of the Unrealistic Parental Expectations Scale developed by Imasa (2012) in Turkish culture. The measurement tool that is analysed is a scale that aims to determine parents' unrealistic academic expectations towards their children based on their children's perceptions.

According to the results of the exploratory factor analysis, it was determined that the Turkish version of the Unrealistic Parental Expectations Scale consists of 10 items in a single dimension and that unidimensional scale explains 40% of the variance of the

construct. In the literature, it is stated that the explained variance for unidimensional scales should be at least 30% and above (Büyüköztürk, 2012). Therefore, it can be concluded that the variance explained is sufficiently high. As a result of the confirmatory factor analysis, it was concluded that all of the goodness-of-fit indices have met the reference values reported in the literature ($N = 235$, $\chi^2/df = 1.631$, $p = .000$, $SRMR = .05$, $GFI = .95$, $AGFI = .92$, $NFI = .91$, $NNFI = .95$, $CFI = .96$, $RMSEA = .05$). In the literature, it is generally stated that χ^2/df value should be lower than 5, $SRMR$ and $RMSEA$ values should be lower than .08, GFI , $AGFI$, NFI and $NNFI$ values should be higher than .90, and CFI value should be higher than .95 (Çokluk et al., 2010; Kline, 2016; Meydan & Şeşen, 2011; Seçer, 2013; Şimşek, 2007). In this respect, it can be said that the unidimensional structure of the scale with 10-items has a good model-data fit.

When the findings regarding the reliability of the scale were examined, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient calculated with exploratory factor analysis data was found to be .83, and with confirmatory factor analysis data was found to be .80. In the literature, DeVellis (2003) suggested that the minimum acceptable lower limit for Cronbach's Alpha coefficient is .65, and Pallant (2010) interpreted values of .70 and above as desired values. In addition, it is stated that Cronbach's Alpha coefficient is dependent on the number of items in the scale and the Alpha coefficient may be lower when the number of items in the scale is 10 or less (Pallant, 2010). In this regard, it can be said that the obtained internal consistency coefficients are at a level that supports the reliability of the scale.

When the results of the study are evaluated as a whole, it can be said that the Turkish form of the Unrealistic Parental Expectations Scale has adequate validity and reliability to be used in measuring secondary school students' perceptions of their parents' unrealistic academic expectations.

Unrealistic Parental Expectations Scale, for which validity and reliability analyses were conducted in Turkish culture, was used in a previous study by Raymo et al. (2019) to examine adolescents' test anxiety. In addition, considering the relationship between excessively high academic expectations of the parents and concepts such as perfectionism, stress, low academic achievement, performance anxiety, and depression in the literature, it can be said that this measurement tool, of which validity and reliability studies were conducted, will contribute to the literature in various aspects (Ablard & Parker, 1997; Lapointe et al., 2005; Murayama et al., 2016; Wang & Heppner, 2002; Zeytin, 2015). In the

meantime, it is suggested that conducting validity and reliability analyses of the scale with students at different grades may also contribute to the literature.

Ethics Committee Permission: *The research was conducted in accordance with the ethical approval of the Malatya Provincial Directorate of National Education (E.20296836) on 17.10.2019 and İnönü University Scientific Research and Publication Ethics Committee (3rd Session, Decision No: 10) on 27.01.2021.*

Conflict of Interest: *The authors have no conflict of interest regarding the study.*

Contribution of Authors: *Both authors contributed to all sections of the study.*

References

- 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.
- Adelson, J. L., & McCoach, D. B. (2010). Measuring the mathematical attitudes of elementary students: The effects of a 4-point or 5-point likert-type scale. *Educational and Psychological Measurement*. 70(5), 796-807.
- 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 (pp. 302-308). Dordrecht, Netherlands: Atlantis Press.
- Aoki, S. (2019). *The role of parental expectations and self-beliefs on academic stress and depression among Asian American undergraduates* (Doctoral Dissertation). Arizona State University, Arizona, USA.
- Ateş, B., & Kaya, A. (2022). Investigation of cyberbullying and cybervictimization situations in adolescents in terms of coping and alexithymia. *EKEV Akademi Dergisi*, 26(90), 59-78.
- Beutel, A. M., & Anderson, K. G. (2008). Race and the educational expectations of parents and children: The case of South Africa. *The Sociological Quarterly*, 49(2), 335-361.

- Burnett, P. C., & Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(4), 415-428.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (16th edition). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16th edition). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5th edition). Ankara: Pegem Akademi.
- Carpenter, D. M. (2008). Expectations, aspirations, and achievement among Latino students of immigrant families. *Marriage and Family Review*, 43, 164–185.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). London: Routledge.
- Comrey, A. L. (1988). Factor analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 754-761.
- Comrey, A. L., & Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis* (2th edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi.
- Damaske, S. (2011). A “MAJOR CAREER WOMAN”? How women develop early expectations about work. *Gender & Society*, 25(4), 409-430.
- 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.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd edition). Londra: Sage Publications.
- Eden, D. (1986). OD and self-fulfilling prophecy: Boosting productivity by raising expectations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 22(1), 1-13.

- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1990). Beginning school math competence: Minority and majority comparisons. *Child Development, 61*(2), 454–471.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1996). Family type and children's growth in reading and math over the primary grades. *Journal of Marriage and the Family, 58*(2), 341–355.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449-468.
- Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research, 33*, 272–299.
- Hao, L., & Bonstead-Burns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education, 71*, 175–198.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th edition). Essex, UK: Pearson.
- Hazari, A. (2013, October 13). The biggest stress for students: Parental pressure. *South China Morning Post*. Retrieved from <https://www.scmp.com/comment/insight-opinion/article/1355233/biggest-stress-students-parental-pressure>.
- 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.
- 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* (Doctoral Dissertation). Faculty of the Graduate School University of Southern California, California, USA.
- Imasa, L. A. (2012). *An examination of the role of school climate in adolescent test anxiety* (Doctoral Dissertation). Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan, USA.

- 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.
- 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.
- Kline, R. B. (2016). *Principals and Practice of Structural Equation Modeling* (4th edition). New York: Guilford.
- 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.
- Mason, C., & Simmons, J. (2012). Are they being served? Linking consumer expectation, evaluation and commitment. *Journal of Services Marketing, 26*(4), 227-237.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- 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.
- Ogletree, S. M. (2014). Gender role attitudes and expectations for marriage. *Journal of Research on Women and Gender, 5*, 71-82.
- Østerås, N., Gulbrandsen, P., Grratt, A., Benth, J. Š., Dahl, F. A., Natvig, B., & Brage, S. (2008). A randomised comparison of a four- and a five-point scale version of the

- Norwegian Function Assessment Scale. *Health and Quality of Life Outcomes*, 6(1), 14.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS* (4th edition). Berkshire: McGraw-Hill.
- 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.
- Pearce, R. R. (2006). Effects of cultural and social structural factors on the achievement of white and Chinese American students at school transition points. *American Educational Research Journal*, 43(1), 75–101.
- Raymo, L. A., Somers, C. L. & Partridge, R. T. M. (2019). Adolescent test anxiety: An examination of intraindividual and contextual predictors. *School Mental Health*, 11, 562–577.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, USA: Holt, Rinehart & Winston.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a high expectation teacher raising the bar*. New York, USA: Routledge.
- 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.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel için pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma* (1th edition). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- 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.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edition). Boston: Pearson.
- Tinsley, H. E. A., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 414-424.
- Türk Dil Kurumu, (2021). *Güncel Türkçe sözlük*. Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/>
- 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.
- 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.
- Wang, H. (2108). The effects of social support and coping strategies on job stress and burnout. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=3161858>
- 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.
- 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.
- Zeytin, Y. (2015). *Üniversite giriş sınavlarına hazırlanan öğrencilerin akademik beklentilere ilişkin stres ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Master's Dissertation). Gaziantep University Institute of Education Sciences, Gaziantep.
- Zhan, M. (2005). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, 961–975
- 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.