



Ergenlerde Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı/Desteğiyle Yaşam Doymu Arasındaki İlişkide Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü*

Orhan YILDIRIM¹, İdris KAYA²

Özet

Bu araştırmada, ergenlerin algıladığı ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile yaşam doymuları arasındaki ilişkide akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 14-18 yaş aralığında ($\bar{X}=15.79$; $Ss=1.18$), 528'i kadın (%66.7) 264'ü erkek (%33.3) olmak üzere toplam 792 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABDÖ), Öğrenci Yaşam Doymu Ölçeği (ÖYDÖ), Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (ABİBÇÖ) ile elde edilmiştir. Bu araştırma kapsamında hipotezleri test etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; (1) ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin ayrı ayrı şekilde ergen yaşam doymununun ve akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların yordayıcısı olduğunu ve (2) ergen akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının yaşam doymunu yordadığını göstermektedir. Bunun yanında (3) ergenlerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının; ebeveyn başarı baskısı ile ergen yaşam doymu arasındaki ilişkide tam aracı etkisi olduğu ve ebeveyn başarı desteği ile ergen yaşam doymu arasındaki ilişkiye ise kısmi aracı etkisi olduğu görülmüştür. Son olarak bulgular (4) çalışmada önerilen kavramsal modelin ergen yaşam doymununun toplam varyansının %37'sini açıklayabildiğini göstermiştir. Bu araştırmanın sonucunda; ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları akademik başarı baskısı ve desteği ile birlikte akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının onların yaşam doymuları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Araştırma
Makalesi

Gönderim Tarihi
24/05/2023
Kabul Tarihi
29/07/2024
Yayın Tarihi
23/09/2024

Anahtar Kelimeler

Ebeveyn
başarı baskısı,
Ebeveyn
başarı desteği,
Bilişsel
çarpıtmalar,
Yaşam
doymu

* Çalışma, İdris KAYA danışmanlığında Orhan YILDIRIM'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın özeti 42. ATHENS-GREECE International Conference on Humanities & Social Sciences (AICHSS-23) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0003-3854-9616, kamanorhan@gmail.com

² Gaziantep Üniversitesi, 0000-0001-9562-3347, id.kaya@gmail.com

Giriş

Anne babalar çoğu zaman çocuklarının eğitim sürecinde akademik başarılarının yakın takipçisidir. Ebeveynliğin kaçınılmaz bir yanı çocukların eğitim hayatına aktif katkısıdır. Nitekim Stevenson ve Baker'e (1987) göre anne babalar çocukların eğitimlerinde sorumluluk almalı ve başarılarının yükselmesi için kaynak aktarımı sağlayarak destek olmalıdır. Bu noktada bazen ebeveynler çocuklarına başarılarını artırmaları ve güdülenmeleri için “dışsal kontrol, ısrarcılık ve sürekli hatırlatma” yaparak baskı yapabilmektedirler (Bronstein ve diğerleri, 2005. s. 570). Ergenlerin algıladığı bu tür baskılar onların akademik motivasyonlarını ve başarıya yükledikleri anlamı etkileyebilir. Diğer yandan bazı ebeveynler çocuklarının akademik performansları üzerinde baskıdan çok destek mahiyetinde katkılar sağlarlar. Söz konusu ebeveyn yaklaşımlarından destekleyici olan yaklaşım ergenlerin yaşam doyumlarını yükseltirken (Ertaş, 2020), ebeveyn başarı baskısı yaşam doyumunu düşürmektedir (Albano, 2011; Sherman, 2016).

Ergenlerin yaşam doyumunu; bazen yetiştiği koşullara bazen de kişisel özelliklerine dair değişkenlerle ilişkilidir (Çivitci, 2009b). Ergenlerin yetiştiği koşullar anne baba yaklaşımları çerçevesinde değerlendirildiğinde; ebeveynleri ile daha fazla olumlu ilişkiler bildiren ergenlerin yaşam doyumunun daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Chang ve diğerleri, 2003; Gilman ve Huebner, 2006; Suldo ve Huebner, 2004). Yaşam doyumunu öğrencilerde akademik başarıyı, başarı elde etmek için gösterilen performansı ve akademik öz yeterlilik algısını artırmakta; öğrencilerin akademik yaşama dair bakış açılarını pozitif yöne çevirmektedir (Antaramian, 2017; Proctor ve diğerleri, 2010).

Akademik başarı bireylerin gelecek yaşamında mesleki statü, gelir ve refah düzeylerinin önemli bir belirleyicisi konumundadır (Spinath, 2012). Bu nedenle öğrenciler sınavlara daha fazla önem verebilirler. Sınava verilen önem akademik başarıya ilgiyi artırdığı gibi endişeyi de yükseltmektedir (Genç, 2016). Yükselen sınav kaygısı ergenlerin yaşam doyumlarını ve akademik başarı performanslarını negatif yönde etkilemektedir (Spielberger, 1972; Steinmayr ve diğerleri, 2016). Putwain vd., (2010) sınav kaygısının akademik başarıya olan etkisinde bilişsel çarpıtmaların tam aracılığını belirlemişlerdir. Ergenlerin okul başarıları düştüğünde benlik saygıları düşmekte (Eriş ve İkiz, 2013) ve depresyon düzeyleri yükselmektedir (Anlayışlı, 2017). Ergenler kendilerini başarılı algıladıklarında ise ruh sağlıkları olumlu etkilenmektedir (İkiz ve Sakarya Çinkı, 2016). Görüldüğü üzere akademik başarı, bilişsel çarpıtmalar, yaşam doyumunu ve ebeveyn başarı baskı ve desteğinin arasında ayrı ayrı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu çalışma aralarında ilişki bulunan bu kavramları ilk kez bir arada inceleyerek değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemesi açısından alana

katkı sağlayabilir. Bununla birlikte bu ilişkileri ortaya koymak ergenlerin yaşam doyumunu etkileyen bazı bileşenlerin nedensel bağlamda belirlenmesi açısından literatüre katkı sağlayacaktır. Bu çalışma aynı zamanda anne babaların çocuklarına uyguladıkları akademik başarı baskısı ve desteğinin öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları yolu ile yaşam doyumunu seviyelerine etkilerinin belirlenmesiyle ergenlere karşı sergilenen baskı ya da desteğin ne şekilde sonuçlar ortaya çıkarabileceğinin ortaya konması açısından ruh sağlığı uygulamalarına katkı sağlayabilir. Bu kavramların arasındaki etkileşimin daha iyi anlaşılabilmesi için ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin öğrenci yaşam doyumuna olan etkisinde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların aracılığının araştırılması alan yazına katkı sağlayacaktır.

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği

Birçok ebeveyn çocuklarının akademik başarısının yüksek olmasını ister. Bu istekleri doğrultusunda ebeveynler çocuklarına; akademik başarılarını artırmaları için destekte ya da baskıda bulunabilirler. Kapıkıran (2016) ebeveynlerin, çocuklarının akademik becerilerine inandıklarında, başarılı olmak için gösterdikleri çabaya katkı sağlamak amacıyla yardımda bulduklarında, evde bilişsel olarak uyarıcı bir zemin hazırladıklarında, onları özerk ve sıcak bir atmosferde büyüttüklerinde başarı desteği sağlamış olduklarını belirtmektedir. Ergenlerde ebeveyn başarı desteği akademik başarıya, benlik algısına ve okul deneyimine katkı sağlamaktadır (Chen, 2005; Ethington, 1991; Grolnick ve Slowiaczek, 1994).

Anne babaların kendi başarı sınırlarına ulaşması amacıyla çocuklarına uyguladıkları; zorlamalar, aşırı çalışma, yüksek not ya da gerçeklikten uzak başarı beklentisi, diğer çocuklarla kıyaslama ve çocuğun bireysel başarısının küçümsenmesi ebeveyn başarı baskısı olarak tanımlanabilir (Kapıkıran, 2016). Ebeveynlerin akademik başarı baskısı ergenlerin düşük akademik başarısı ile ilişkilidir (Bronstein ve diğerleri, 2005; Campbell ve Verna, 2007). Buna karşın anne baba desteği ve beklentisi algılayan ergenler, genelde daha olumlu güdülendiklerini ifade etmişlerdir (Ethington, 1991). Ebeveynler çocuklarına destek olmak için ödevleri başta olmak üzere farklı alanlarda yardımda bulunabilirler. Ancak bu yardımların başarı baskısına dönüşmesi muhtemeldir ve bu durumda çocuğun başarısı artmak yerine düşmektedir (Hill ve Tyson, 2009).

Başarı baskısı akademik başarıyı düşürmesinin yanında çocukların sosyal ve duygusal yanlarına da etki edebilir. Nitekim Luthar ve Becker (2002) ebeveyn başarı baskısının çocukların bireysel sıkıntılarını artırdığını saptamışlardır. Başarı baskısıyla benlik saygısı arasında olumsuz yönlü manidar bir ilişki vardır (Adams ve diğerleri, 2000; Ketsetzis ve diğerleri, 1998). Ayrıca ebeveyn başarı baskısı ergenlerin

anksiyetesini ve depresyonunu (Ketsetzis ve diğerleri, 1998; Riley, 2003; Tomiki, 2000), psikolojik ve duygusal-davranışsal sorunlarını (Tang, 2007) artırmaktadır. Bunlardan hareketle ebeveynleri tarafından akademik başarı baskısına maruz kalan ergenlerin daha düşük yaşam doyumuna sahip olmaları buna karşın ebeveynlerinden akademik başarı desteği alan öğrencilerin ise daha yüksek yaşam doyumuna sahip olmaları beklenebilir.

Yaşam Doyumu

Pozitif psikoloji kavramlarından olan mutluluk ve öznel iyi oluşla eş anlamda da kullanılan yaşam doyum kavramı (Veenhoven, 1996), kişinin dünyasını oluşturan aile, okul, arkadaşlık gibi durumların bütünlük içerisinde bireyin kendisi için geçerli kriterlerle olumlu yönde değerlendirmesidir (Christopher, 1999; Diener ve diğerleri, 1985). Bireylerin hayattan memnun olma tutumlarına dönük bilişsel değerlendirmelerinin ürünü olan yaşam doyumunu arzu ve beklentiler ile mevcut hayat şartlarının kıyaslanmasıyla belirlenir (Diener ve diğerleri, 2003; Heller ve diğerleri, 2006).

Birden fazla alanda (okul, aile, arkadaşlık vb.) kendi özel yaşantıları olan ergenlerin yaşamlarından ne derecede doyum aldıkları merak konusudur. Öyle ki erken ergenlik dönemindekilerden anne babalarından demokratik tutum algılayanların genel yaşam doyumları baskıcı-otoriter ve ilgisiz tutum algılayanlara göre daha yüksek çıkmıştır (Çivitci, 2009a). Ergenlerde yaşam doyum seviyesi; benlik saygısı ve özerklik ile pozitif yönde ilişkilirken ebeveynlerin psikolojik kontrolleri ile negatif yönde ilişkilidir (Pérez Fuentes ve diğerleri, 2019). Annelerin kötümser ve endişeli tutumları ise daha düşük yaşam doyumunu seviyesini yordamaktadır (Dost ve diğerleri, 2019). Ayrıca bireylerin kişiler arasındaki ilişkilere ilişkin bilişsel çarpıtmaları da yaşam doyumuna azaltıcı yönde etki etmektedir (Sirim, 2021). Bu araştırma sonucu da bize ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları başarı baskısı ve desteğinin yaşam doyumunu etkilemesinde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların rolünün daha iyi anlaşılmasının önemini göstermektedir.

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar

Bireyin duygu ve davranışlarının kişisel yaşantılardan ziyade bu yaşantılara ilişkin düşüncelerle ilgili olduğunu varsayan bilişsel davranışçı terapi (BDT), psikolojik rahatsızlıklara yol açan temel yapının işlevsel olmayan ve çarpıtılmış düşünceler olduğunu kabul etmektedir (J. S. Beck, 2021). BDT'ye göre bilişsel çarpıtma olarak isimlendirilen düşünceler, işlevsel olmayan duygu ve davranışların oluşmasında ve sürdürülmesinde önemli bir etmendir (A. T. Beck ve diğerleri, 1987).

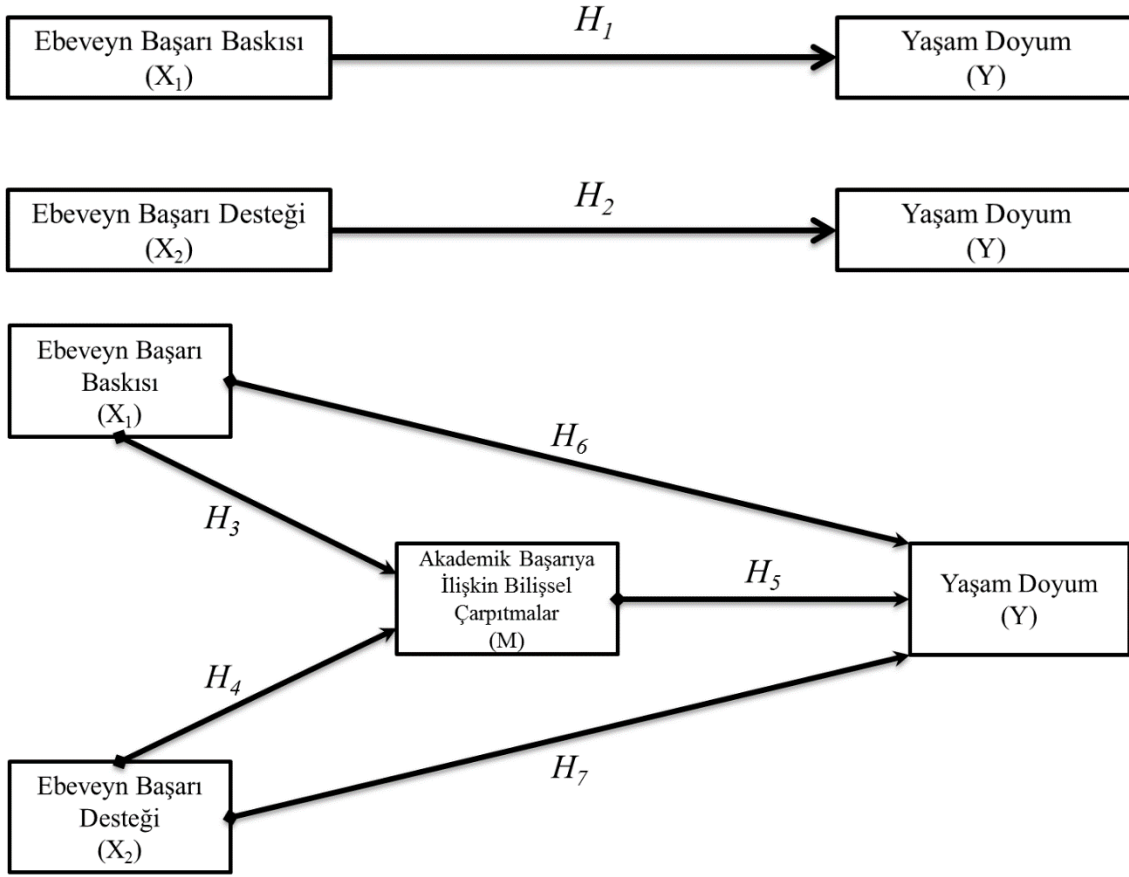
Bilişsel çarpıtmalar, meslek seçimi, ilişkiler ve diğer birçok yaşam alanında görülebileceği gibi; görüldüğü bir alan da akademik başarıyı

kontrol etmeye dönük tutumlar ve akademik yeterlilik eksikliğine ilişkin bilişlerdir (Sert Ağır ve Yavuzer, 2018). Ergenlerdeki kesin ve yüksek başarı beklentisi, başarıya abartılı şekilde yüksek anlam atfetme, başarısızlığın felaket biçiminde tanımlanması ve başarılı ya da başarısız olmanın sebebini kendisi dışına yükleme eğilimi, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar olarak ifade edilmektedir (İ. Kaya, 2018). Bilişsel çarpıtmalar ebeveynlerin sıcak tutumları ile negatif yönlü bir ilişki gösterirken reddedici ebeveynlik tutumları ile pozitif yönlü ilişki göstermektedir (Kaplan, 2021). Güler (2012) kontrolcü ve sıkı denetim uygulayan ebeveynlik yaklaşımı ile akılcı olmayan inançlar arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Gölcek (2020) ise araştırmasında ebeveynlerin otoriter tutumlarının akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar aracılığıyla sınav kaygısına etkide bulunduğunu ifade etmektedir.

Çocuk ve ergenlerin gelişimsel farklılıklarının ve irrasyonel düşünme sistemlerinin doğru anlaşılmasının, değerlendirme ve tedavi çalışmalarında önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir (Vernon, 2002). Bu bağlamda ruh sağlığını etkileyebilecek akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ebeveynlerin akademik başarı baskısı ve desteği ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin gösterilmesi önleme ve müdahale süreçlerine katkı sunabilir. Bu çalışmada ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği, öğrenci yaşam doyumu ve akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmış, kurulan hipotezlere ilişkin yol diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir.

- H_1 : Ebeveynlerin akademik başarı baskısı öğrencilerin yaşam doyumunu manidar şekilde etkiler mi?
- H_2 : Ebeveynlerin akademik başarı desteği öğrencilerin yaşam doyumunu manidar şekilde etkiler mi?
- H_3 : Ebeveynlerin akademik başarı baskısı öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını manidar şekilde etkiler mi?
- H_4 : Ebeveynlerin akademik başarı desteği öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını manidar şekilde etkiler mi?
- H_5 : Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, öğrencilerin yaşam doyumlarını manidar şekilde etkiler mi?
- H_6 : Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ebeveynlerin akademik başarı baskısı ile öğrencilerin yaşam doyumları arasındaki ilişkiye aracılık eder mi?
- H_7 : Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, ebeveynlerin başarı desteği ile öğrencilerin yaşam doyumları arasındaki ilişkiye aracılık eder mi?

Şekil 1*Hipotezlerin Yol Diyagramları***Yöntem****Araştırma Modeli**

Betimsel araştırmaların amacı belirli bir olgunun mevcut halini tanıtmak ve niteliklerini göstermektir (Heppner ve diğerleri, 2013). Betimsel araştırmanın bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve/veya seviyesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. (Karasar, 2014. s. 81). Bu araştırma, ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin ergenlerin yaşam doyumuna olan etkisinde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların aracılığını tespit etmeyi hedeflediğinden ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolayda örnekleme araştırmaya katılanların katılım için arzulu ve müsait olduğunda tercih edilebilen nicel bir örnekleme yöntemidir (Creswell, 2012, s. 145-146). Araştırma verileri Covid-19

pandemisi sürecinde zorunlu uzaktan eğitim döneminde toplandığından araştırma örnekleme kolayda örnekleme olarak tayin edilmiştir.

Bu araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde devlet okullarında örgün eğitime devam eden lise öğrencilerinden toplanmıştır ve çalışma grubu Türkiye'nin güneydoğu bölgesindeki bir ilin merkez ilçelerindeki Anadolu (%35.7), Anadolu imam hatip (%32.3), fen ve sosyal bilimler (%14.9) ve mesleki ve teknik Anadolu (%17.0) liselerinde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya 847 ergen katılmış ancak gönüllü olmadığını belirten ve ritmik işaretleme yapan 27 katılımcı verisi ile standardize z puanları ± 3 aralığı dışında kalan 28 katılımcı verisi çalışma dışına çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından nihai çalışma grubu 792 olarak tanımlanmıştır. Nihai veri setindeki katılımcıların 528'i (%66.7) kadın ve 264'ü (%33.3) erkektir. Öğrencilerin %35.0'i 9. sınıf, %29.0'i 10. sınıf, %21.5'i 11. sınıf ve %14.5'i 12. sınıfta eğitim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABBDÖ) anne babaların çocuklarına uyguladıkları akademik başarı baskısını ve desteğini ölçmek üzere Kapıkıran (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ilk 10 maddesi başarı baskısını kalan 5 maddesi başarı desteğini ölçmek üzere toplam 15 madde 2 alt boyuttan oluşmaktadır ve ölçek 5'li likert tipindedir.

Ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Kapıkıran (2016) tarafından ergenlerle yapılan tüm ölçek doğrulayıcı faktör analizi sonuçları [$\chi^2/sd = (275.92/89, N = 207) 3.10, SRMR = .07, RMSEA = .07, CFI = .92$] olarak bulunmuştur. Ölçek alt boyutlarının hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı başarı baskısı için .84, başarı desteği için .71 olarak hesaplanmıştır (Kapıkıran, 2016).

Ölçeğin bu araştırma için yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarının [$\chi^2/sd = (418.21/86, N = 792) 4.86, SRMR = .06, RMSEA = .07, CFI = .94, GFI = 0.93, NFI = .92, TLI = .92$] uyum değerlerinde olduğu saptanmıştır. Alan yazında χ^2/sd değerinin 5'ten küçük, RMSEA ve SRMR testlerinin 0,08 ve daha küçük, CFI, GFI, NFI ve TLI testlerinin 0,90 ve daha büyük olması kabul edilebilir olarak ifade edilmektedir (Byrne, 2011; Gürbüz, 2021a, s. 38; Hu ve Bentler, 1998; Kline, 2016). Buradan yola çıkarak ölçeğin bu araştırma için yapılan DFA sonuçlarının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki güvenilirlik analizi için ulaşılan Cronbach alpha iç tutarlılık ve McDonald's omega güvenilirlik katsayıları başarı baskısı için ($\alpha = .89, \omega = .89$), başarı desteği için ($\alpha = .85, \omega = .86$) olarak hesaplanmıştır.

Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Huebner (1991) tarafından geliştirilen Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÖYDÖ) Ö. Kaya (2011) tarafından öğrencilerin yaşam doyumu seviyelerini ölçmek amacıyla Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 7 soru ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 6'lı likert tipindedir. Ölçeğin 2 sorusu (3 ve 5) ters kodlanmaktadır. Ölçeğin geliştirme sürecindeki veriler ile yapılan analizlerde Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak görülmüş, 21 günlük test tekrar test puanı ise .83 olarak hesaplanmıştır (Ö. Kaya, 2011).

Ölçeğin bu araştırma için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları [$\chi^2/sd=(44.56/11, N= 792)$ 4.05, SRMR= .02, RMSEA= .06, CFI= .99, GFI=0.98, NFI=.98, TLI= .98] olarak saptanmıştır. Ölçeğin bu araştırma için yapılan DFA sonuçlarının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir (Byrne, 2011; Gürbüz, 2021a, s. 38; Hu ve Bentler, 1998; Kline, 2016). Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki güvenilirlik analizi için hem Cronbach alpha iç tutarlılık hem de McDonald's omega güvenilirlik katsayıları; ($\alpha = .87, \omega = .87$) olarak hesaplanmıştır.

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği (ABİBÇÖ) İ. Kaya (2018) tarafından öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını belirlemeye dönük geliştirilmiştir. Toplam 25 maddeli 5li likert tipindeki ölçeğin; felaketleştirme alt boyutu 8, benlik değeri alt boyutu 6, dışa atıf alt boyutu 6 ve mükemmeliyetçilik alt boyutu 5 soru olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte ters kodlanan bir soru bulunmamaktadır.

Ölçek geliştirme sürecinde değişkenler arası ortak faktörleri belirlemek ve yapı geçerliliği verilerine ulaşmak için önce AFA uygulanmış ardından ulaşılan faktörleri doğrulamak için farklı bir örneklem ile DFA uygulanmıştır. Bu uygulamadaki DFA sonuçlarının ($\chi^2/sd= 2.29$; RMSEA= .08; CFI= .95; NNFI= .95; SRMR= .08) ölçeğin model veri uyumunun iyi seviyede olduğuna işaret ettiği görülmüştür. Ölçeğin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (.89), test tekrar test güvenilirlik değeri (.89) ve yapısal güvenilirlik değeri (.94) olarak hesaplanmıştır (Kaya, 2018).

Ölçeğin bu araştırma için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları [$\chi^2/sd=(1082/256, N= 792)$ 4.23, SRMR= .06, RMSEA= .06, CFI= .92, GFI=.90, NFI=.90, TLI= .91] olarak saptanmıştır. Ölçeğin bu araştırma için yapılan DFA sonuçlarının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir (Byrne, 2011; Gürbüz, 2021a, s. 38; Hu ve Bentler, 1998; Kline, 2016). Ölçeğin bu çalışma kapsamındaki güvenilirlik analizi için ölçek alt boyutlarında hem Cronbach alpha iç tutarlılık hem de McDonald's omega güvenilirlik katsayıları hesaplanmış olup bulunan değerler felaketleştirme için ($\alpha = .87, \omega = .87$), benlik değeri için ($\alpha = .89, \omega = .89$),

dışa atıf için ($\alpha = .80$, $\omega = .81$), mükemmeliyetçilik için ($\alpha = .82$, $\omega = .82$)'dir. Ölçek çok boyutlu olduğundan literatürdeki bilgiler doğrultusunda (Cronbach vd., 1965) alt boyutların dahil olduğu tüm ölçek için güvenilirlik katsayısı hesaplaması tabakalı alfa değeri ($\alpha_t = .945$) ile yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Gaziantep Üniversitesi Etik Kurulu 02.04.2021 tarihli 6 nolu toplantısının 26 nolu kararı doğrultusunda Etik Kurul'dan araştırma izni alınmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de gerekli izinlerin alındıktan sonra çevrimiçi ortamda gönüllülük ilkesi çerçevesinde katılımcıların verileri kimlik bilgileri alınmadan (anonim) toplanmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırma kapsamında hipotezleri test etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırmanın hipotezleri test edilmeye başlanmadan önce toplanan verilerin tanımlayıcı istatistiksel analizleri (kayıp değerler, uç değerler, çoklu bağlantı sorunu, normallik, doğrusallık ve eşvaryanslılık) kontrol edilmiştir. Bu kapsamda yapılan incelemede kayıp değer gözlenmemiştir. Uç değer tespitinde standardize z puanlarının ± 3 aralığı dışında kalan değere sahip veriler aşırı uç değer olarak kabul edildiğinden (Raykov ve Marcoulides, 2008), ± 3 dışında kalan 28 veri aşırı uç değer kapsamında çalışmadan çıkarılmıştır.

Çoklu bağlantı sorununu analizi için yapılan uygulama sonucu ölçümler arasındaki korelasyon katsayılarının $-.45$ ile $.82$ arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Çoklu bağlantılılığın varlığından bahsedebilmek için en az iki değişken arasında çok güçlü ($r \geq .90$) korelasyon olması gerekmektedir (Şekercioğlu, 2009). Tablo 1'de örtük değişkenler için korelasyon değerlerine bakıldığında; başarı baskısı ve başarı desteği arasında ($r = -.452$, $p < .001$), başarı baskısı ve yaşam doyumu arasında ($r = -.410$, $p < .001$), başarı baskısı ve akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar arasında ($r = .534$, $p < .001$), başarı desteği ve yaşam doyumu arasında ($r = .430$, $p < .001$), başarı desteği ve akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar arasında ($r = -.268$, $p < .001$) ve yaşam doyumu ile akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar arasında ($r = -.441$, $p < .001$) olduğu gözlemlenmiştir. Çoklu bağlantı sorununun olmadığı diğer göstergeleri de VIF değerinin 10'un altında (Çokluk ve diğerleri, 2021); koşul endekslerinin 30'un altında olmasıdır (Ho, 2006). Verilerin VIF değerleri 1.259-1.633 aralığında 10'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. Değişkenlerin koşul endekslerinin (CI) 5.751-18.917 arasında olduğu saptanmıştır. Bu veriler ışığında veri seti için çoklu doğrusallık sorununun olmadığı anlaşılmıştır.

Verilerin dağılımının normalliği değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile analiz edilmiştir. Tablo 1'de değişkenlerin çarpıklık ve

basıklık değerleri ± 1 aralığında görülmektedir. Buradan yola çıkarak verilerin normal dağıldığı anlaşılmaktadır. Çünkü birim sayısı 50'den büyük örneklerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması dağılımın normalliğinin kanıtıdır (Rosnow ve Rosenthal, 2007; Şencan, 2005, s. 199-201).

Bu çalışma YEM'e dayanan bir çalışma olduğundan çoklu normallik varsayımı incelenmiştir. Özellikle insan davranışlarının ele alındığı araştırmalarda bu varsayımı sağlamanın neredeyse imkansız olduğu belirtilmektedir (Micceri, 1989). Bu çalışma da çok değişkenli basıklık (Mardia katsayısı)= 69.360, kritik değeri (cr.)=34.55 olarak hesaplanmıştır. Kritik değer 10'dan büyük olması durumunda veriler normal şekilde dağılmayabilir. Ancak bu kritik değer tek başına (özellikle YEM'de) normalliğin pratik bir değerlendirmesi değildir çünkü bu gibi testler örneklem büyüklüğüne oldukça duyarlıdır ve daha büyük örneklem boyutları kritik değer (cr.) yüksekliğine neden olarak testin normal olmayan sonuçlar üretme olasılığını artırmaktadır. Yani büyük örneklemde neredeyse her zaman kritik değer yüksek çıkarak çoklu normalliği ihlal etmiş gibi görünecektir (Stevens, 2009). Nitekim örneklem sayısı arttıkça dağılımın şekli normale yakınsayarak uygulanacak olan parametrik testlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır (Wilcox, 2012). Bu bilgiler doğrultusunda literatürde bu testlerin tek değişkenli basıklık değerleri ile birlikte yorumlanması önerilmektedir (Stevens, 2009). Daha önce belirtildiği gibi araştırmamızın tek değişkenli basıklık değerleri ± 1 aralığında hesaplanmıştır. Bunlara ek olarak örneklem sayısı fazla olduğunda çoklu normallik varsayımı göz ardı edilebileceği belirtildiğinden (Alpar, 2013); araştırmamızın çalışma grubunun genişliği (n=792) göz önünde bulundurularak değişkenlerin çoklu normallik varsayımını sağladığı varsayılmıştır.

YEM temelli çalışmalarda modele ilişkin kestirimlerin yapılması için birçok hesaplama yöntemi vardır. Bunlar arasında en yaygın olanı maksimum olabilirliktir (maximum likelihood, ML). Nitekim ML dışındaki hesaplama tekniklerinin başarılı sonuçlar üretmediğine dair görüşler bulunmaktadır (Kaplan, 2009). Buradan hareketle YEM analiz çalışmalarında kestirim yöntemi seçiminde mümkün oldukça ML hesaplaması daha makul bulunmaktadır (Gürbüz, 2021a). Bunlardan kaynaklı araştırmamızın kestirim yöntemi maksimum olabilirlik (ML) olarak belirlenmiştir.

Son olarak ise değişkenler saçılım diyagramıyla incelenmiş ve değişken çiftlerinin dağılımları elips şeklini almaya eğilimli olarak gözlenmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arası doğrusal ilişkinin varlığı değişkenlerin arasında homojenliği gerektirmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu bağlamda değişkenlerin doğrusal ilişkide olduğu ve homojenliğin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 1

Örtük Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler ve Aralarındaki Pearson Korelasyon Katsayıları (n=792)

	1.	2.	3.	4.	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
1. Başarı Baskısı	1				2.63	.89	.352	-.425
2. Başarı Desteği	-.452*	1			3.94	.82	-.777	.127
3. Yaşam Doyumu	-.410*	.430*	1		3.74	1.1	-.265	-.421
4. ABİBÇÖ	.534*	-.268*	-.441*	1	2.58	.75	.510	-.068

* $p < .001$; ABİBÇÖ= Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar,

Katılımcı verileri incelendiğinde kadın (%66.7) ve erkek (%33.3) öğrenci sayılarının oranı iki kattır. Bu durumun çalışma sonuçlarını nasıl etkileyeceği ise bilinmemektedir. Çünkü aynı yapı kadınlarda ve erkeklerde aynı katsayılara sahip olmayabilir. Bu nedenle öncelikle modellerin değişmezliğinin/denkliğinin (Measurement invariance/equivalence) incelenmesi yerinde olacaktır.

Ölçüm denkliği temelinde, “Ölçüm modeli ya da yapısal model gruplar arasında aynı mı?”, “Ölçekler gruplar tarafından aynı şekilde algılanmakta mıdır?” ve “Gruplar ölçeğe aynı anlamları atfediyor mu?” sorularına cevap aramaktadır. Ölçüm denkliği bu sorular ile ölçüm aracından kaynaklanabilecek farklılıkları belirlemeyi ve ölçeğin belirlenen gruplarda aynı şekilde çalıştığını kanıtlamayı amaçlamaktadır (Gürbüz, 2021a s. 164). Bu kapsamda iki alt boyuttan oluşan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği, tek boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve dört alt boyuttan oluşan Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'ne ayrı modellerde cinsiyet bağlamında çoklu grup ile ölçüm denkliği analizi uygulanmıştır. Bu ölçeklerin ayrı ayrı uyum indeks değerleri (χ^2 /sd, SRMR, RMSEA, CFI) Tablo 2'de görüldüğü gibi kabul edilen eşik değerlerin içinde bulunmuştur (Byrne, 2011; Gürbüz, 2021a, s. 38; Hu ve Bentler, 1998; Kline, 2016). Ölçüm denkliği uygulamasında modellerinin karşılaştırılmasında χ^2 yerine CFI farklılık testlerinin kullanılması ve kıyaslanan modeller arasındaki ΔCFI değerinin ise $\leq .01$ küçük/eşit olması önerilmektedir (Byrne, 2016; Cheung ve Rensvold, 2002; Gürbüz, 2019, 2021a; Kline, 2016; Putnick ve Bornstein, 2016). Çalışma grubunun verileri normal dağıldığından çoklu grup analizi uygulamalarında Maximum Likelihood hesaplama tekniği tercih edilmiştir (Gürbüz, 2019). Tablo 2'de gösterilen analiz sonuçları doğrultusunda bahsedilen ölçeklerin cinsiyet bağlamında yapısal, metrik ve katı denklilikleri ile ölçek denkliği açısından denk oldukları belirlenmiştir.

Tablo 2

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği, Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeklerinin Cinsiyetler Arası Ölçüm Denkliği Sonuçları ($n_{(Kadın)}=528$; $n_{(Erkek)}=264$; $n_{(Toplam)}=792$)

	χ^2 (sd)	χ^2/sd	CFI	SRMR	RMSEA	Model Karşılaştırma		
						$\Delta \chi^2$ (Δsd)	ΔCFI	
a. EABBDÖ								
a1.Yapısal Denklik	520.12** (168)	3.096	.933	.065	.052	-	-	
a2.Metrik Denklik	540.47** (183)	2.953	.932	.064	.050	a1 vs a2	20.36 (15)	-.001
a3.Ölçek Denkliği	611.68** (198)	3.089	.922	.065	.051	a2 vs a3	71.20* (15)	-.010
a4.Katı Denklik	655.17** (214)	3.108	.915	.065	.52	a3 vs a4	53.48* (16)	-.007
b. ÖYDÖ								
b1.Yapısal Denklik	50.02** (22)	2.274	.990	.023	.04	-	-	
b2.Metrik Denklik	51.92* (29)	1.790	.992	.025	.032	b1 vs b2	1.901 (7)	.002
b3.Ölçek Denkliği	66.87** (36)	1.857	.989	.025	.033	b2 vs b3	14.93* (7)	-.003
b4.Katı Denklik	93.46** (46)	2.032	.983	.032	.036	b3 vs b4	26.60* (10)	-.006
c. ABİBÇÖ								
c1.Yapısal Denklik	1447.97** (500)	2.896	.910	.057	.049	-	-	
c2.Metrik Denklik	1495.24** (525)	2.848	.908	.056	.048	c1 vs c2	47.26* (25)	-.002
c3.Ölçek Denkliği	1554.33** (550)	2.826	.905	.056	.048	c2 vs c3	59.10** (25)	-.003
c4.Katı Denklik	1646.69** (600)	2.744	.900	.056	.047	c3 vs c4	92.36** (50)	-.005

**p < .001; *p < .05; EABBDÖ= Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği; ÖYDÖ= Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği; ABİBÇÖ= Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği

Verilerin analiz için uygunluğu ve ölçeklerin cinsiyet bağlamında denk olduğunun anlaşılmasının ardından model-veri uyumluluğu test edilmiş ardından araştırma hipotezlerini test etmek için örtük değişkenli aracılık analizi yapılmıştır. Çalışmanın verileri çözümlenirken IBM SPSS 26.0 ve IBM AMOS 21.0 paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın hipotezlerini test etmek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Anderson ve Gerbing (1988) YEM ile yapılan aracılık analizinde iki aşamalı bir analiz uygulaması önermektedir. Buna göre birinci analiz aşamasında ölçüm modeli ile veriler arasındaki kabul edilebilir uyumun varlığının test edilmesidir. İkinci analiz aşaması ise gizil değişkenlerin arasındaki yapısal ilişkilerin test edilmesidir. Bu iki aşamalı analiz uygulaması öncesinde modelde parselleme tekniğine başvurulmuştur. Ölçülen yapı ve parametrelerin fazla olduğu durumlarda model uyumunu kolaylaştırıcı analitik bir yöntem olan parselleme tekniği uygulanabilir ve parselleme özenle gerçekleştirildiğinde örtük değişkenler etkili, güvenli ve geçerli gösterge değişkeni olarak kullanılabilir (Bandalos, 2002; Little ve diğerleri, 2013).

Parsel oluşturmak için literatür farklı teknikleri önermektedir. Tek boyutlu yapı için en basit parsel oluşturma tekniği parsellere rastgele madde atamaktır (rastgele parselleme). Parsellerin genel olarak eşit faktör varyansı içermesi önerilmektedir. Aynı zamanda üç parsel kurularak yapılan analizlerin daha iyi yapısal model değerleri oluşturduğu öne sürülmektedir. Çok boyutlu yapılarda ise parsel oluşturmak için önerilen yöntemlerden birisi boyut temsili parsellemedir (Güler ve Çetin, 2020; Little ve diğerleri, 2002, 2013). Bu çalışmada genel olarak eşit faktör varyansı içeren tek boyutlu Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği'nin maddeleri rastgele parselleme tekniği kullanılarak üç parsel, Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği'ndeki maddeler de ölçeğin dört boyuttan oluştuğu göz önüne alınarak boyut temsili parselleme ile dört parsel şeklinde analize dahil edilmiştir.

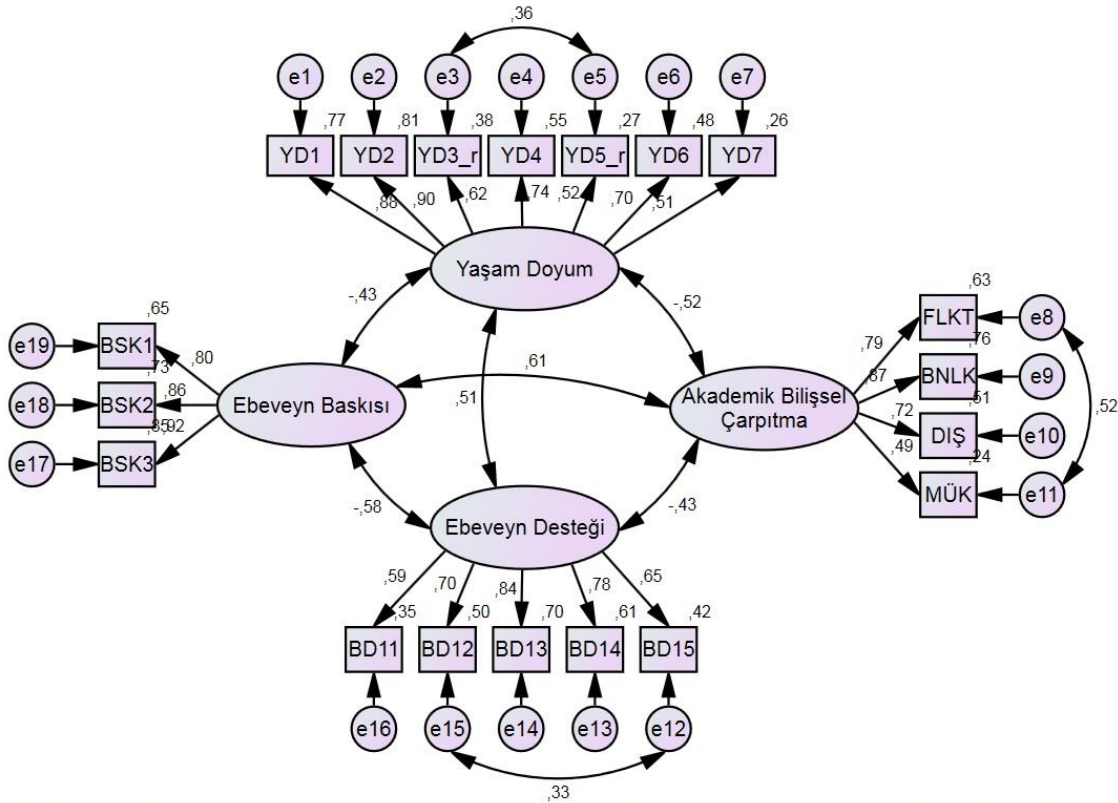
Parselleme işlemi yapıldıktan sonra ebeveyn baskısı, ebeveyn desteği, akademik bilişsel çarpıtmalar ve yaşam doyumu değişkenlerinden oluşan model test edilmiştir. Analiz sonucunda modele ait uyum iyiliği indeks değerlerinin kabul edilebilir sınırlar dışında kaldığı görülmüştür. YEM analizlerinde test edilen modelin uyum indeks değerleri alan yazının öngördüğü kabul edilebilir eşik değerler içerisinde olmadığı durumlarda YEM paket programının önermiş olduğu bazı düzeltme indeksleri (Modification İndeks, MI) uygulanabilmektedir; böyle durumlarda madde sayısı 5'ten az olan gizil değişkenlerde 1, 5'ten fazla 11'den az olan gizil değişkenlerde 2'den fazla modifikasyon önerilmemektedir ve bu düzeltmeler yalnızca aynı gizil değişkenin altındaki maddeler arasında yapılabilmektedir (Gürbüz, 2021a, s. 41-43).

Bu çalışmada literatürün önerileri doğrultusunda YEM paket programıyla hesaplanan modifikasyon indeksleri incelenerek yaşam doyum örtük değişkeninde bir tane ("Keşke farklı bir hayat sürebilseydim." ve "Hayatımdaki birçok şeyi değiştirmek isterdim."

maddeleri arasında), akademik bilişsel çarpıtma örtük değişkeninde bir tane ("Felaketleştirme" ve "Mükemmelliyetçilik" parselleri arasında) ve ebeveyn destek örtük değişkeninde de bir tane ("Annem ve babam başarılı olduğumda benim hoşuma gidecek sözler söyler." ve "Annem ve babam derslerimde yüksek başarı elde ettiğimde beni över." maddeleri arasında) olmak üzere önerilen kovaryans bağlantıları sağlanmıştır. Bu işlemin sonucunda oluşan nihai model Şekil 2 ile gösterilmiştir.

Şekil 2

Modele İlişkin Standardize Yol Diyagramı



CMIN=704,797; DF=143; CMIN/DF=4,929; p=,000; RMSEA=,070; CFI=,933; GFI=,911; NFI=,918; TLI=,920

Bu araştırmanın uyum iyilik değerleri hesaplanırken YEM analizlerinin sıklıkla kullanılan uyum istatistikleri olan χ^2/sd , RMSEA, SRMR, CFI, GFI, NFI ve TLI testleri ele alınmıştır. Nihai modelin uyum iyilik endeksleri; $\chi^2/sd= 4.93$, RMSEA= 0.07, SRMR= 0.06, CFI= 0.93, GFI= 0.91, NFI= .92, TLI=.92 olarak bulunmuş ve modelin kabul edilebilir uyum indeks değerleri gösterdiği anlaşılmıştır.

Örtük Değişkenli Aracılık Etkisinin Analiz Edilmesi

Örtük değişkenli aracı etki modeli üzerinden araştırmanın hipotezleri test edilmiştir. Öncelikle aracılık analizinin varsayımlarından da olan basit (toplam) etkilerin (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 359) belirlenmesi için

ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği değişkenlerinin bağımsız, yaşam doyumunun bağımlı değişken olduğu yapısal modeller ve Şekil 3 ile gösterilen aracı değişkenli yapısal model oluşturulmuş ve gerekli analizler yapılmıştır.

Tablo 3*Araştırma Modelinin Yapısal Model Analiz Sonuçları (n = 792)*

Tahmin Değişkenleri	Sonuç Değişkenleri			
	Bilişsel Çarpıtmalar		Yaşam Doyumu	
	β	SH	β	SH
Ebeveyn Baskısı (Basit Etki)	-	-	-0.43***	0.056
R ²	-	-	0.18	
Ebeveyn Desteği (Basit Etki)	-	-	0.51***	0.127
R ²	-	-	0.26	
Ebeveyn Baskısı (Aracı Model)	0.55***	0.034	-	-
Ebeveyn Destek (Aracı Model)	-0.12*	0.029	-	-
R ²	0.39			
Ebeveyn Baskısı (Aracı Model)	-	-	-0.05	0.074
Ebeveyn Desteği (Aracı Model)	-	-	0.35***	0.075
Akademik Bilişsel Çarpıtmalar	-	-	-0.36***	0.132
R ²	-	-	0.37	
Dolaylı Etki (Baskı)	-	-	-0.198 (-0.275, -0.134)	
Dolaylı Etki (Destek)	-	-	-0.043 (0.004, 0.085)	

***p < .001; *p < .05; SH= Standart hata. Standardize β raporlaştırılmıştır. Parantez içindeki değerler alt ve üst güven aralığı değerleridir. Bootstrap yeniden örnekleme = 5000.

YEM analiz sonuçlarının gösterildiği Tablo 3'de görüleceği üzere ebeveyn akademik başarı baskısı yaşam doyumunu doğrudan manidar şekilde yordamaktadır ($\beta = -.43$; $p < .001$). Bu durumda araştırmanın 1. hipotezi doğrulanmıştır. Aynı tabloda görüleceği üzere ebeveyn akademik başarı desteği de yaşam doyumunu doğrudan manidar şekilde etkilemektedir ($\beta = .51$; $p < .001$). Bu durumda araştırmanın 2. hipotezi doğrulanmıştır.

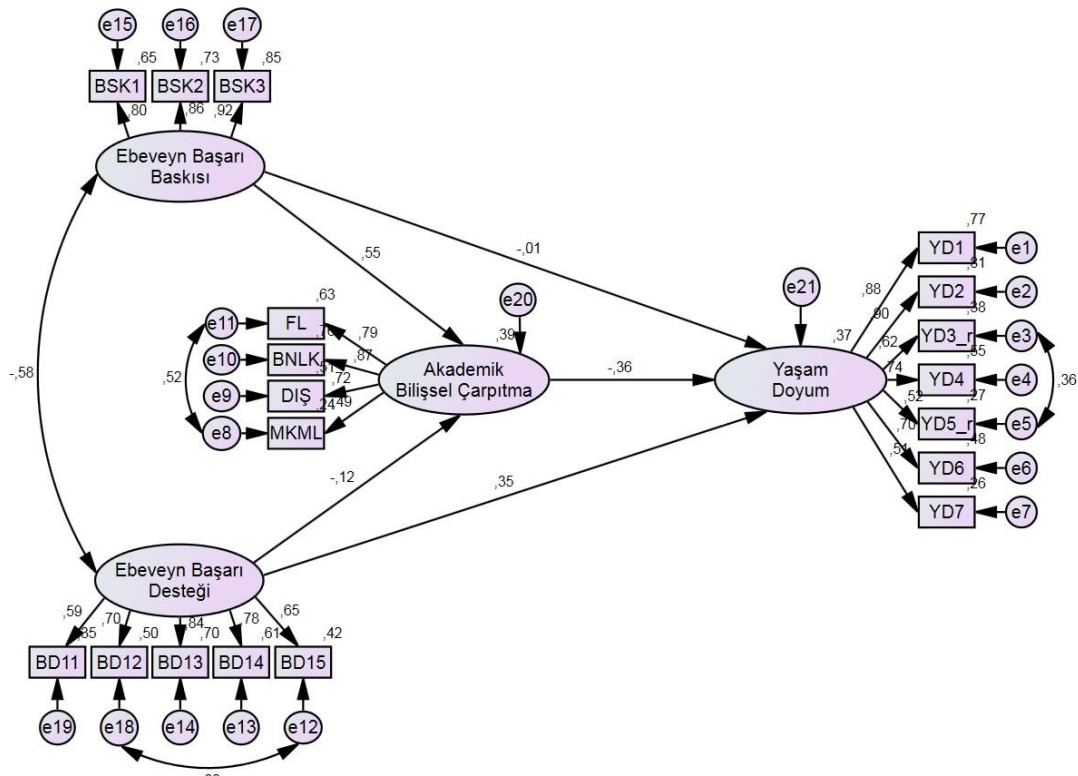
Şekil 3 ile gösterilen aracı değişkenli yapısal modelin öncelikle uyum indeks değerleri incelenmiş ve bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu anlaşılmıştır ($n = 792$; $\chi^2/sd = 4.93$; RMSEA = .07; SRMR = .06 CFI = .93; GFI = .91; NFI = .92; TLI = .92). Bu durumda araştırma modeli doğrulanmıştır. Oluşturulan modelde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalardaki değişimin %39'unu açıklarken ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile beraber akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar öğrencilerin yaşam doyumunu seviyesindeki değişimin %37'sini açıklayabilmektedir.

Şekil 3 ile gösterilen araştırma modelinin sonuçları incelendiğinde; ebeveynlerin başarı baskısı akademik başarıya ilişkin bilişsel

çarpıtmaların manidar bir yordayıcısı olarak göze çarpmaktadır ($\beta = .55$, $p < .001$). Bu durumda araştırmanın 3. hipotezi doğrulanmıştır. Benzer şekilde ebeveynlerin başarı desteği de akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların manidar bir yordayıcısı olarak göze çarpmaktadır ($\beta = -.12$, $p < .05$). Bu durumda araştırmanın 4. hipotezi de doğrulanmıştır. Modeldeki aracı değişken olan akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar öğrenci yaşam doyumu üzerinde manidar bir etkiye sahiptir ($\beta = -.36$, $p < .001$). Bu sonuç araştırmanın 5. hipotezini doğrulamıştır.

Şekil 3

Araştırma Modeli: Standardize Yol Diyagramı



CMIN=704,797; DF=143; CMIN/DF=4,929; $p=,000$; RMSEA=,070; CFI=,933; GFI=,911; NFI=,918; TLI=,920

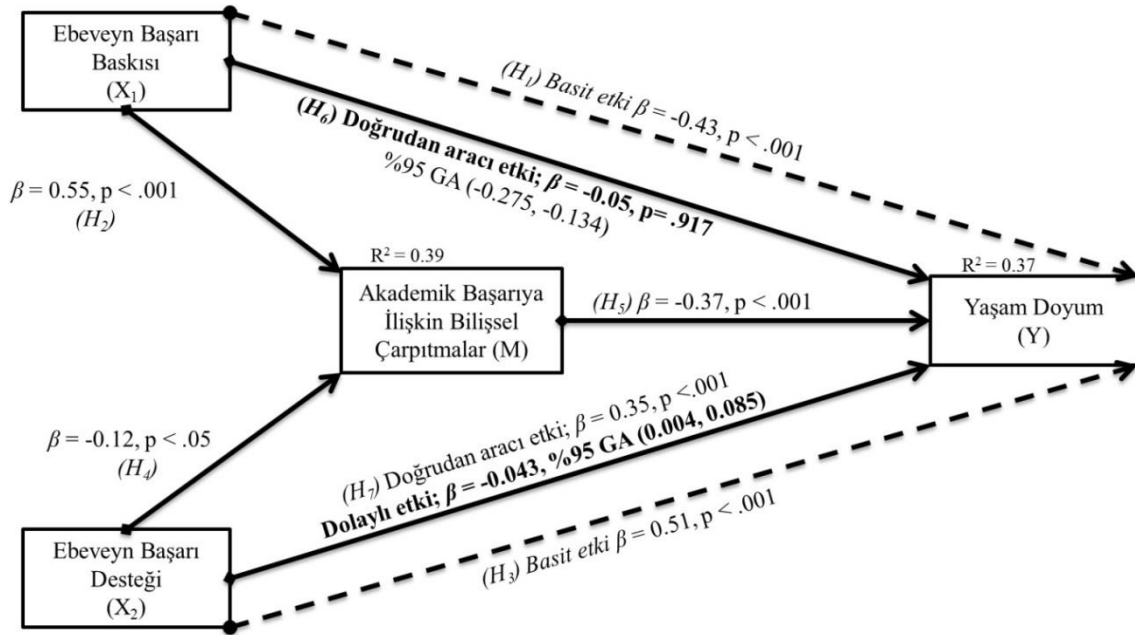
Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar araştırma modeline aracı etki değişkeni olarak dahil edildiğinde ebeveyn başarı baskısından yaşam doyumuna giden yolun katsayısı ($\beta = -.43$) artık istatistiksel olarak manidar değildir ($\beta = -.05$; $p = .917$). Aynı model ile akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların aracı rolde olduğu ebeveyn başarı desteğinden öğrenci yaşam doyumuna giden yolun katsayısının ise ($\beta = .51$ 'den $\beta = .35$ 'e) düştüğü ve hala manidar olduğu görülmüştür ($p < .001$).

Bu araştırma kapsamında örtük değişkenli aracı etki modelinin test edilmesi amacıyla bootstrap yöntemi esas alınarak yol analizi

yapılmıştır. Bootstrap yönteminin, geleneksel yaklaşımda (Baron ve Kenny, 1986) Sobel testine kıyasla daha güvenilir sonuç verdiği öne sürülmüştür (Gürbüz, 2021b; Hayes, 2018). Bu araştırmada bootstrap 5000 defa yeniden örnekleme yapılmıştır. Bootstrap tekniği esas alınarak yapılan aracılık analizlerinde test edilen modelde ulaşılan sonuçların desteklenebilmesi için analizlerle ulaşılan %95 güven aralığındaki (GA) değerlerin sıfırı (0) kapsamıyor olması gerekmektedir (Gürbüz, 2021b).

Şekil 4

Araştırma Modeli YEM Analiz Sonuçları



Şekil 4 ile gösterilen araştırmanın 6. hipotezinin analizinde yüzdelerle elde edilen bootstrap alt ve üst güven aralığı değerlerinin 0 (sıfır)'ı kapsamadığı görülmüştür (-0.198, %95 GA [-0.275, -0.134]). Bu sonuç; akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ebeveyn başarı baskısı ile öğrenci yaşam doyumu arasındaki ilişkide tam aracı rolü olduğunu ve araştırmanın 6. hipotezinin doğrulandığını göstermektedir. Araştırmanın 7. hipotezinin analizinde yüzdelerle elde edilen bootstrap alt ve üst güven aralığı değerlerinin de 0 (sıfır)'ı kapsamadığı görülmüştür (-0.043, %95 GA [0.004, 0.085]). Güven aralığı alt değerinin, 0 (sıfır)'a yakınlığı dikkat çekmektedir (0.004). Bu sonuç; akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların ebeveyn başarı desteği ile öğrenci yaşam doyumu arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin istatistiksel olarak manidar olduğunu ve araştırmanın 7. hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma ebeveynlerin akademik başarı baskısı ve desteğinin öğrenciler üzerindeki ruhsal etkilerini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmada dört değişken ile kurulan aracılı yapısal model test edilerek, ergenlerin aldığı ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile ilişkisine, dahası, doğrudan ya da dolaylı model içerisinde yaşam doyumunu yordayıcı etkilerine odaklanılmıştır. Araştırma modeli kapsamında 7 hipotez test edilmiştir. İlk hipotezin test edilmesiyle ebeveynlerin ergenlere başarı baskısında bulunmasının, ergenlerin yaşam doyumuna manidar ve olumsuz etki ettiği saptanmıştır (H_1). Alan yazında bu bulguyu destekler nitelikte kontrol düzeyi yüksek ebeveynlik tutumunun sergilenmesi ile ergenlerin yaşam doyum seviyelerindeki düşüş ilişkili görülmüştür (Gallego ve diğerleri, 2021; Oliva ve diğerleri, 2007; Pérez Fuentes ve diğerleri, 2019). Bu çalışmalar ile hipotezin sonucundan yola çıkıldığında, anne babaların çocuklarına akademik başarı baskısı uygulamalarının ergenlerin genel yaşam doyum seviyelerindeki düşüşte etkili olacağı bu durumun da ergenlerin yaşam memnuniyetinin daha düşük olmasına yol açabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın test edilen ikinci hipotezinin sonucunda, ebeveynlerin akademik başarı desteğinde bulunmasının, ergenlerin yaşam doyumuna manidar ve olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir (H_2). Bu bulgu alan yazındaki destekleyici ebeveynlik tutumu ile yaşam doyum araştırmaları ile örtüşmektedir (Ertaş, 2020; Gallego ve diğerleri, 2021). Ebeveynlerin duygusal destekte bulunmalarının ergenlerin yaşam doyum seviyelerinin yükselmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Nickerson ve Nagle, 2004). Ebeveyn başarı desteği öğrencilerin okul mutluluklarını da artırmaktadır (Toraman ve diğerleri, 2022). Bu çalışmaların ve hipotezin sonucundan yola çıkıldığında ebeveynlerin çocuklarına akademik başarı desteğinde bulunmasının ergenlerin daha yüksek yaşam doyumunu destekleyeceği bu durumda çocuğun ruhsal sağlığına ve aynı zamanda eğitim hayatına olumlu etkide bulunabileceği düşünülmektedir. Nitekim araştırmacılar çocukların eğitim sürecine ebeveyn katılımının akademik başarıya, okul mutluluğuna ve yaşam doyum seviyesine olumlu katkıları vurgulamıştır (Boonk ve diğerleri, 2018; Epstein ve diğerleri, 2011; Newchurch, 2017; Toldson, 2008).

Araştırmanın üç ve dördüncü hipotezleri test edildiğinde, ebeveynlerin başarı baskısı ve desteğinin ergenlerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarında manidar etkisi olduğu saptanmıştır (H_3 , H_4). Ebeveyn akademik başarı baskısı ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların görülmesini artırdığı sonucu; kısıtlayıcı, yüksek beklentileri olan ve otoriter-baskıcı ebeveyn davranışları ile bilişsel çarpıtmalar ve akılcı dışı düşüncelerin ilişkilerini inceleyen araştırma

sonuçları ile örtüşmektedir (Muola, 2010; Sahan ve Kahtali, 2021). Öğrencilerdeki akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyi arasındaki pozitif ilişki (Buğa ve Kaya, 2022) düşünüldüğünde ebeveyn akademik baskısının ergen ruh sağlığı için bir risk faktörü olarak düşünülebilir. Öte yandan ebeveyn akademik başarı desteğinin ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların görülmesini azalttığı sonucu; destekleyici (Whisman ve Kwon, 1992), demokratik (Sahan ve Kahtali, 2021), özerkliği destekleyen (Kaya, 2020) ve sıcak (Kaplan, 2021) ebeveynlik stillerinin bilişsel çarpıtmalar/mantık dışı inançlar ile zıt yönlü ilişkileri ile örtüşmektedir. Bu iki hipotezin sonucu birlikte değerlendirilecek olursa çocuklarının akademik anlamda başarılarının daha yüksek baskı kuran ebeveynlerin çocuklarında çeşitli ruhsal problemlere yol açabilecek bilişsel çarpıtmaları yükseltebileceği göz önünde bulundurularak baskı yerine destekte bulunmaları önerilebilir. Ayrıca literatür incelendiğinde bu çalışma ile örtüşmeyen bir sonuç olarak ebeveyn tutumlarından kabul/ilgi ve denetleme boyutu akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile manidar ilişkiler göstermemiştir (Kaya, 2020). Bu konuda görüş birliği olmamasının nedeni akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları Kaya (2020)'nın çalışması ebeveyn tutumları ile ele alırken bu çalışma ise ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile ilişkilerini ele almasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın beşinci hipotezi model içerisinde test edildiğinde öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının yaşam doyumu seviyelerine manidar ve olumsuz yönde etki ettiği saptanmıştır (H_5). Kuramsal bakış açısı bireyin akılcı olmayan inançları mutsuzluk yaşamasının yanında çeşitli psikolojik problemlere yol açabileceğini ifade etmektedir (Ellis ve Harper, 2005). Bu bağlamda beşinci hipotezin sonucunun alan yazındaki fonksiyonel olmayan inançların bireyin iyi oluşuna olumsuz etkisi (Özbiler ve diğerleri, 2019); otomatik düşüncelerin (Yavuzer ve Karataş, 2017) ve ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların da yaşam doyumuna olumsuz etkisi ile örtüşmektedir. Bu çalışmalar ve hipotezin sonucundan hareketle öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların daha az olmasının buna bağlı olarak yaşam doyumlarının da daha az düşeceği öngörüsünde bulunulabilir.

Araştırmanın altıncı hipotezi test edildiğinde ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların, ebeveyn akademik başarı baskısı ve öğrenci yaşam doyumu arasındaki ilişkide tam aracı etkisi olduğu saptanmıştır (H_6). Birey psikolojik olarak sağlıklıyken duyguları da normal olmaktadır ancak birey yaşantılarını algılamakta anormallikler oluştuğunda ise duyguları da anormal olmaktadır (Burns, 1980, s. 30). Model bu bağlamda ele alındığında ebeveynlerin çocuklarına başarı baskısında bulunması hem ergenlerin düşünce sistemlerine etki etmekte hem de bu etki üzerinden öğrencilerin yaşam doyumlarına

da düşürücü bir etki oluşturmaktadır. Bu sonuç alan yazındaki otoriter ebeveynlik tutumu (Gallego ve diğerleri, 2021; Vautero ve diğerleri, 2021) ve bilişsel çarpıtmaların (Çelik ve Odacı, 2013) yaşam doyumuyla negatif yönlü ilişkileriyle aynı zamanda otoriter ebeveynlik tutumlarının akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları yordaması (Gölcek, 2020) ile paralellik göstermektedir. Bu bilgiler ışığında kurulan bu aracılı yapısal modelin çarpıcı şekilde hem kuramsal anlamda hem de alan yazında çeşitli araştırmalarla desteklendiği söylenebilir.

Yaşam doyumunu bireyin yaşamını kendi belirlediği kriterleri ile olumlu açıdan yorumlamasıdır. (Diener ve diğerleri, 1985). Bu tanıma göre birey yaşadığı olayları algıladığı şekliyle daha önce belirlediği kriterlere göre kıyaslayacaktır. Bu noktada bireyin yaşantıları algılayış biçimi önem kazanmaktadır. Nitekim bireyin yaşamını algılama biçimi kendi yaşam doyumuna olumlu ya da olumsuz etki yapması muhtemeldir. Örneğin öğrencilerin algıladığı ebeveyn başarı baskısı yaşam doyumlarını negatif yönde yordamaktadır (Circir ve Tagay, 2023). Aynı zamanda bilişsel çarpıtmaların yaşam doyumunu seviyesini düşürdüğü de bilinmektedir (Sirim, 2021). Bu noktada bilişsel çarpıtmaların çoğunlukla hatalı işleyen, doğruluğu için yeterli kanıt olmayan düşünceler (Childress ve Burns, 1981; Dobson, 2010), olduğu ve araştırmamızın sonuçları göz önüne alındığında; ergenlerin algıladığı ebeveyn akademik baskısının hatalı işleyen düşünceleri aktifleştiriyor olabileceği ve bu düşüncelerin üzerinden yaşantılarını değerlendiriyor olabilecekleri düşünülmektedir. Bu noktada ergenlerin anne babalarından algıladıkları baskının onların bilişsel sistemini, değişen bu bilişsel sistemin de onların yaşam doyumunu negatif yönlü etkilediği söylenebilir. Yani bu denklemde ebeveyn başarı baskısı algılayan öğrencilerin yaşam doyumunu seviyelerindeki düşüşe giden yolun bilişsel çarpıtmalardan geçtiği anlaşılmıştır.

Ulaşılan bu sonuçla beraber ebeveynlere dönük psiko-eğitimler ve/veya bilgilendirmeler ile çocuklarına daha az başarı baskısında bulunmalarının önemi aktarılabilir. Aynı zamanda ergenlerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının belirlenip doğru yönlendirme ve müdahale çalışmaları ile hipotez sonucunda ulaşılan öğrencilerin yaşam doyumlarındaki düşüş etkisinin azaltılabileceği bunun da öğrencilerin eğitim hayatlarına verimlilik artışı olarak yansıtılabileceği düşünülmektedir. Desteklenen bu model lise grubuna yapılmıştır ancak erken dönem ergenlik aşamasında da öğrencilerin gidecekleri liseyi belirleyecek sınavlara girmeleri gerekmektedir. Kurulan modelin erken ergenlik dönemindeki öğrencilerde ne şekilde sonuçlanacağı merak konusudur. Bu nedenle erken ergenlikteki öğrencilerle de bu modelin test edilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın yedinci hipotezi test edildiğinde ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların, ebeveyn akademik başarı desteği

ve yaşam doyum arasındaki ilişkiye kısmi aracılık etkisi olduğu anlaşılmıştır (H_7). Bireylerin hayatlarından memnun olma tutumlarına dönük bilişsel değerlendirmesi olan yaşam doyumunu (Heller ve diğerleri, 2006); destekleyici ebeveynlik tutumu ile pozitif (Ertaş, 2020); bilişsel çarpıtmalar ile negatif ilişki içindedir (Sirim, 2021). Yaşam doyumunun bireylerin kendi hayatlarına dair olumlu yöndeki bilişsel değerlendirmesi olduğu göz önüne alındığında ebeveynlerinden akademik başarı desteği algılayan ergenlerin bu yaşantılarını olumlu anlamda bilişsel bir değerlendirme sürecinden geçirdikleri ve yaşam doyumunu seviyelerine pozitif etki oluşturduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda araştırma bulgularımız ebeveynlerinden akademik başarı desteği algılayan ergenlerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını da negatif yönde etkilediği yani doğruluğu yeterince ispatlanmayan hatalı düşüncelerin azalması yönünde etkilediği görülmüştü. Alan yazın incelendiğinde hipotez sonuçlarına benzer nitelikte ergenlikte ebeveynlerden psikolojik özerklik algılanması ile beraber akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar daha az görülmektedir (Kaya, 2020).

(H_7) ile ele aldığımız modelde ergenlerin algıladığı ebeveyn akademik başarı desteğinin yaşam doyumunu seviyelerine pozitif etkisinde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların kısmi aracı etkisi görülmektedir. Bu kısmi aracılık, ebeveyn desteğinin hem doğrudan hem de ergen düşünce sistemi üzerindeki etkisi yoluyla yaşam doyumunu etkiliyor olmasından kaynaklı olabilir. Bu noktada olumlu ebeveynlik uygulamalarının ergen yaşam doyumuna etkisini gösteren çalışmalar mevcuttur (Acun-Kapıkıran ve diğerleri, 2014; Cava ve diğerleri., 2014; Yalnızca-Yıldırım ve Cenkseven-Önder, 2018). Bununla birlikte bilişsel çarpıtmaların yaşam doyumuna negatif yönlü etkilerini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Sapmaz, 2023; Şimşek ve diğerleri, 2021). Bu çalışmanın özgün yanlarından biri algılanan ebeveyn desteğinin ergen bilişsel çarpıtmalarında azalmaya, söz konusu bu azalmanın da yaşam doyumuna olumlu katkısının ortaya çıkarılmasıdır. Öte yandan (H_7)'ye ait analiz sonuçlarında alt güven aralığı değerinin 0 (sıfır)'a oldukça yakın olması dikkat çekici bulunmuştur (0.004). Alt güven aralığı değerinin sıfıra yakınlığı göz önüne alındığında (H_7) ile bulunan kısmi aracılık etkisinin farklı örneklemelerde gösterilmesi amacıyla araştırmacıların bu modele ilişkin daha fazla araştırma yapması önerilmektedir.

Ulaşılan bu sonuçlar; ergenlerdeki akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların kaynağının ve etkilerinin anlaşılmasına katkı sağlaması açısından önemlidir. Çünkü yaşam doyumunu etkileyen bilişsel hataların önemli kaynaklarından birinin ebeveyn destek veya baskısı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte literatürde bilişsel çarpıtmaların anksiyete, olumsuz kendini ifade etme ve umutsuzluk ile pozitif ilişkili olduğu (Bulut ve diğerleri, 2020); otomatik düşüncelerin

sosyal kaygıyı (Daş, 2022) ve depresyonu (Yıldız, 2017) artırdığı bildirilmektedir. Tüm bu veriler öğrencilerin bilişsel işleme mekanizmalarında oluşabilecek hataları önceden belirlemenin yaşam doyumu ile birlikte psikolojik sağlığın korunması açısından oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Bunun için sınavlara hazırlanan öğrencilerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaya yatkınlıklarının alan çalışanları tarafından araştırılması önerilmektedir. Ayrıca bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara ebeveyn başarı desteğinin öğrencilerin yaşam doyumu seviyelerine başka hangi değişkenler aracılığı ile etki ettiğini araştırmaları önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Etik Kurulunun 02/04/2021 tarihli 6 nolu toplantısının 26 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı: Yazarlar eşit olarak katkı sağlamıştır.

Kaynakça

- Acun-Kapikiran, N., Körükçü, Ö., & Kapikiran, S. (2014). The Relation of Parental Attitudes to Life Satisfaction and Depression in Early Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1246-1252. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2137>
- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketschis, M., & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of Family Psychology*, 14(2), 237-250. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.14.2.237>
- Albano, A. R. (2011). *The relationship among perfectionism, life satisfaction, and socio-emotional variables in gifted children* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hofstra University].
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Yöntemleri* (4. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Anlayışlı, C. (2017). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi (KKTC örnekleme)* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Lefke Avrupa Üniversitesi].

- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1), 1307622. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(1), 78-102. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0901_5
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1987). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.
- Beck, J. S. (2021). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi* (M. Şahin, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., & Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8946-0>
- Buğa, A., & Kaya, İ. (2022). The role of cognitive distortions related academic achievement in predicting the depression, stress and anxiety levels of adolescents. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 103-114. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1000210>
- Bulut, M., Mercan, N., & Yüksel, Ç. (2020). Bilişsel Çarpıtma Düzeyi ile Depresyon ve Anksiyete Düzeyi Arasındaki İlişki: Sistematik Derleme. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(3), 215-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirsbd/issue/58555/748221>
- Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. Penguin Books.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Taylor & Francis Group.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming, Third Edition* (3. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Campbell, J. R., & Verna, M. A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 501-519. <https://doi.org/10.1080/13803610701785949>
- Cava, M.-J., Buelga, S., & Musitu, G. (2014). Parental Communication and Life Satisfaction in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E98. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.107>

- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 182-189. <https://doi.org/10.1080/01650250244000182>
- Chen, J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(2), 77-127. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.2.77-127>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Childress, A. R., & Burns, D. D. (1981). The Basics of Cognitive Therapy. *Psychosomatics*, 22(12), 1017-1027. [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(81\)73443-1](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(81)73443-1)
- Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 141-152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02434.x>
- Circir, O., & Tagay, O. (2023). Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalığın Aracı Rolünün Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), Article 3. <https://doi.org/10.29299/kefad.1284042>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. ed.). Pearson.
- Cronbach, L. J., Schönemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficients for Stratified-Parallel Tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25(2), 291-312. <https://doi.org/10.1177/001316446502500201>
- Çelik, Ç. B., & Odacı, H. (2013). The relationship between problematic internet use and interpersonal cognitive distortions and life satisfaction in university students. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 505-508. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.01.001>
- Çivitci, A. (2009a). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173431>
- Çivitci, A. (2009b). Relationship between Irrational Beliefs and Life Satisfaction in Early Adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 37, 91-109. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=74deb80-6aaa-4a68-afe5-10c12f3b73ac%40redis>

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISRELL uygulamaları* (24. Basım). Pegem Akademi.
- Daş, H. (2022). *Ergenlerde sosyal kaygının otomatik düşünceler, akademik yeterlik ve sosyal yeterlik ile modellenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Delgado, A. O., Jiménez, A., Sánchez Queija, I., & Gaviño, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de psicología*, 23(1), 49-56. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723107.pdf>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Dobson, K. S. (Ed.). (2010). *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies, 3rd Ed* (ss. xiv, 481). Guilford Press.
- Dost, M. T., Aytaç, M., & Uysal, N. K. (2019). Ebeveynlik biçiminin kişilik özellikleri, benlik saygısı ve yaşam doyumunu yordama gücü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), Article 71. <https://doi.org/10.17755/esosder.472964>
- Ellis, A., & Harper, R. A. (2005). *Akılcı yaşam kılavuzu* (S. K. Akbaş, Çev.). HYB Yayıncılık.
- Epstein, J., Galindo, C., & Sheldon, S. (2011). Levels of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396929>
- Eriş, Y., & İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Turkish Studies*, 8(6), 179-193. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4726>
- Ertaş, İ. (2020). *Lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumları ve stresle baş edebilme yaklaşımının öznel iyi oluş düzeylerini yordaması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Ethington, C. A. (1991). A test of a model of achievement behaviors. *American Educational Research Journal*, 28(1), 155-172. <https://doi.org/10.3102/00028312028001155>
- Gallego, A. G., Martínez Pérez, A., Fernández Fernández, V., Alcántara-López, M., & Castro Sáez, M. (2021). Life satisfaction in adolescents: Relationship with parental style, peer attachment and emotional intelligence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(53), 51-74. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3425>
- Genç, Y. (2016, Ağustos 24). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler*. International Congress on Politic,

- Economic and Social Studies, İstanbul.
<http://www.registericpess.org/index.php/ICPESS/article/view/674>
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Gölcek, S. (2020). *Lise öğrencilerinin anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki: Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının aracı rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Güler, M., & Çetin, F. (2020). Örgütsel Davranış Araştırmalarında Madde Parselleme: Yöntem ve Uygulama. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 61-71. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.660689>
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2021a). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2021b). *Sosyal bilimlerde aracı düzenleyici ve durumsal etki analizleri* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis, second edition: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Heller, D., Watson, D., & Ilies, R. (2006). The dynamic process of life satisfaction. *Journal of Personality*, 74(5), 1421-1450. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00415.x>
- Heppner, P. P., Bruce, E. W., & Dennis, m. K. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (D. M. Siyez, Çev.; 1. bs). Mentis Yayınları.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman and Hall/CRC.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification.

- Psychological Methods*, 3(4), 424-453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- İkiz, F. E., & Sakarya Çınkı, Ö. (2016). Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9725>
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri.pdf. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83. <https://doi.org/10.12984/eed.07848>
- Kaplan, D. (2009). *Structural Equation Modeling: Foundations and Extensions* (2th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Kaplan, D. (2021). *Algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide öz duyarlılık, ilişkilere dair inançlar ve bilişsel çarpıtmaların aracı rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (26. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, İ. (2018). Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin (ABİBÇÖ) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1082-1098. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.435605>
- Kaya, İ. (2020). Ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5565-5584. <https://doi.org/10.26466/opus.791965>
- Kaya, Ö. (2011). Öğrenci yaşam doyum ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları. *KHO Bilim Dergisi*, 21(2), 173-185. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403518>
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 60(2), 374-387. <https://doi.org/10.2307/353855>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. ed). Guilford Press.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To Parcel or Not to Parcel: Exploring the Question, Weighing the Merits. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 151-173. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K., & Schoemann, A. M. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological Methods*, 18(3), 285-300. <https://doi.org/10.1037/a0033266>

- Luthar, S., & Becker, B. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child Development, 73*(5), 1593-1610. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00492>
- Micceri, T. (1989). The unicorn, the normal curve, and other improbable creatures. *Psychological Bulletin, 105*(1), 156-166. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.1.156>
- Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. *Educational Research and Reviews, 5*(5), 213-217. https://academicjournals.org/article/article1379607738_Muola.pdf
- Newchurch, A. (2017). *The impact of parental involvement on student success: School and family partnership from the perspective of parents and teachers* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kennesaw State University].
- Nickerson, A., & Nagle, R. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research, 66*, 35-60. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000007496.42095.2c>
- Özbiler, Ş., Taner, M., & Yalçınkaya, M. (2019). Çocukluktaki anne kabul-reddinin yetişkinlikteki öznel iyi oluşa yansımaları: Fonksiyonel olmayan tutumların aracı rolü. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 2*(1), 53-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apdad/issue/46496/518956>
- Pérez Fuentes, M. del C., Molero Jurado, M. del M., Gázquez Linares, J. J., Oropesa Ruiz, N. F., Simón Márquez, M. del M., & Saracostti, M. (2019). Parenting practices, life satisfaction, and the role of self-esteem in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(20), 4045. <https://doi.org/10.3390/ijerph16204045>
- Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2010). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research, 98*(3), 519-532. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9562-2>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review: DR, 41*, 71-90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety-examination performance relationship? *Educational Psychology, 30*(1), 11-26. <https://doi.org/10.1080/01443410903328866>
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Riley, P. J. (2003). *The relationship between parental warmth and parental pressure to achieve with adolescent depression and anxiety in China* [Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland].

- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2007). Assessing the Effect Size of Outcome Research. İçinde A. M. Nezu & C. M. Nezu (Ed.), *Evidence-Based Outcome Research: A practical guide to conducting randomized controlled trials for psychosocial interventions* (s. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195304633.003.0018>
- Sahan, B., & Kahtali, B. D. (2021). The role of parental attitudes, irrational beliefs, need for social approval and self-esteem in speech anxiety. *European Journal of Alternative Education Studies*, 6(1), 96-115. <http://dx.doi.org/10.46827/ejae.v6i1.3729>
- Sapmaz, F. (2023). Relationships between Cognitive Distortions and Adolescent Well-Being: The Mediating Role of Psychological Resilience and Moderating Role of Gender. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 83-97. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.866>
- Sert-Ağır, M., & Yavuzer, H. (2018). Bilişsel çarpıtma ölçeğinin türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(26), 175-198. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.10>
- Sherman, S. J. (2016). *Examining the influence of perceived parental academic pressure and absence on affluent, high-achieving adolescents* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Azusa Pacific University.
- Sirim, M. (2021). *Genç yetişkinlerde flört şiddeti mağduriyeti ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilişsel çarpıtmaların aracı rolünün incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research I*. Academic Press.
- Spinath, B. (2012). Academic Achievement. İçinde V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition)* (ss. 1-8). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00001-X>
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6(1994), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences, 5th ed* (ss. xii, 651). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357. <https://doi.org/10.2307/1130626>
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93-105. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.2.93.33313>

- Şekercioğlu, g. (2009). *Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Basım). Hüner Şencan.
- Şimşek, O. M., Koçak, O., & Younis, M. Z. (2021). The Impact of Interpersonal Cognitive Distortions on Satisfaction with Life and the Mediating Role of Loneliness. *Sustainability*, 13(16), 9293. <https://doi.org/10.3390/su13169293>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Pearson.
- Tang, M. (2007). Psychological effects on being perceived as a "Model Minority" for Asian Americans. *New Waves: Educational Research and Development*, 11(3), 11-16. https://www.viethconsulting.com/members/proposals/view_file.php?md=VIEW&pid=19314611
- Toldson, I. (2008). *Breaking barriers: Plotting the path to academic success for school-age African-American males*. Congressional Black Caucus Foundation.
- Tomiki, K. (2000). *Achievement motivation and psychological well-being in asian american college students: The contribution of intergenerational congruence of academic expectations* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of California].
- Toraman, Ç., Aktan, O., & Korkmaz, G. (2022). How can we make students happier at school? Parental pressure or support for academic success, educational stress and school happiness of secondary school students. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 92-100. <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4546>
- Vautero, J., Taveira, M. do C., Silva, A. D., & Fouad, N. A. (2021). Family influence on academic and life satisfaction: A social cognitive perspective. *Journal of Career Development*, 48(6), 817-830. <https://doi.org/10.1177/0894845320902270>
- Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. İçinde W. Saris, R. Veenhoven, A. Scherpenzeel, & B. Bunting (Ed.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe* (ss. 11-48). Eötvös University Press.
- Vernon, A. (2002). *What works when with children and adolescents: A handbook of individual counseling techniques*. Research Pr Pub.
- Whisman, M. A., & Kwon, P. (1992). Parental representations, cognitive distortions, and mild depression. *Cognitive Therapy and Research*, 16(5), 557-568. <https://doi.org/10.1007/BF01175141>
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern Statistics for the Social and Behavioral Sciences: A Practical Introduction* (1st edition). CRC Press.
- Yalnizca-Yıldırım, S., & Cenkseven-Önder, F. (2018). Emotional Intelligence and Parental Attitudes as Predictors of High School Students' Life

Satisfaction. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 88-104. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.01.009>

Yavuzer, Y., & Karataş, Z. (2017). Investigating the Relationship between Depression, Negative Automatic Thoughts, Life Satisfaction and Symptom Interpretation in Turkish Young Adults. İçinde D. Breznoščáková (Ed.), *Depression*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/66622>

Yıldız, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Fonksiyonel Olmayan Tutumların ve Olumsuz Otomatik Düşüncelerin Depresyona Etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 1(1), 1-7. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uead/issue/26906/299978>



The Mediating Role of Cognitive Distortions in the Relationship between Parental Academic Achievement Pressure/Support and Life Satisfaction in Adolescents*

Orhan YILDIRIM¹, İdris KAYA²

Abstract

This study examined the mediating role of cognitive distortions related to academic achievement in the relationship between parental academic achievement pressure and support as perceived by adolescents and their life satisfaction. The study group of the research consisted of a total of 792 high school students, 528 females (66.7%) and 264 males (33.3%), aged 14-18 years (M = 15.79; SD = 1.18). The data of the research were collected through the Parents' Academic Achievement Pressure and Support Scale (PAAPSS), Student Life Satisfaction Scale (SLSS), and Cognitive Distortions Scale Related to Academic Achievement (CDS-AA). Within the scope of this research, structural equation modeling (SEM) was employed to test the hypotheses. Research results show that (1) parental academic achievement pressure and support separately predict adolescent life satisfaction and cognitive distortions related to academic achievement, and (2) adolescent cognitive distortions related to academic achievement predict life satisfaction. In addition, (3) adolescents' cognitive distortions related to academic achievement had a full mediating effect on parental achievement pressure and adolescent life satisfaction and a partial mediating effect on the relationship between parental achievement support and adolescent life satisfaction. Finally, findings (4) showed that the model proposed in the study could explain 37% of the total variance in adolescent life satisfaction. As a result of this research, it was concluded that the academic achievement pressure and support perceived by adolescents from their parents, as well as their cognitive distortions related to academic achievement, have an impact on their life satisfaction.

Article Details

Research Article

Received

24/05/2023

Accepted

29/07/2024

Published

23/09/2024

Keywords

Parent achievement pressure, Parent achievement support, Cognitive distortions, Life satisfaction

¹ Republic of Turkey Ministry of Education, 0000-0003-3854-9616, kamanorhan@gmail.com

² Gaziantep University, 0000-0001-9562-3347, id.kaya@gmail.com

Suggested Citation:

Yıldırım O. & Kaya İ. (2024) The mediating role of cognitive distortions in the relationship between parental academic achievement pressure/support and life satisfaction in adolescents. *Pamukkale University Journal of Education [PUJE]*, 62, 432-462. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1301720>

Introduction

Parents often closely follow their children's academic achievements in the educational process. An inevitable aspect of parenting is active participation in children's educational life. According to Stevenson and Baker (1987), parents should take responsibility for their children's education and support them by providing resources to increase their achievement. At this point, sometimes parents can pressure their children to improve their achievement and motivation by using "external control, insistence, and constant reminders" (Bronstein et al., 2005, p. 570). Such pressures adolescents perceive can affect their academic motivation and the meaning they attach to achievement. On the other hand, some parents provide support for rather than pressure on their children's academic performance. While the supportive approach among the parental approaches in question increases adolescents' life satisfaction (Ertaş, 2020), parental achievement pressure decreases life satisfaction (Albano, 2011; Sherman, 2016).

Adolescents' life satisfaction is sometimes related to the conditions in which the child grows up and sometimes to the variables associated with their characteristics (Çivitci, 2009b). When the conditions in which adolescents grow up are evaluated within the framework of parental approaches, it is understood that adolescents who report more positive relationships with their parents have higher life satisfaction (Chang et al., 2003; Gilman & Huebner, 2006; Suldo & Huebner, 2004). Life satisfaction increases academic success, performance to achieve success, and the perception of academic self-efficacy in students; it turns students' perspectives on academic life in a positive direction (Antaramian, 2017; Proctor et al., 2010).

Academic achievement is an important determinant of individuals' professional status, income, and welfare levels in their future lives (Spinath, 2012). Therefore, students may give more importance to exams. The importance placed on exams increases interest in academic achievement and anxiety (Genç, 2016). Rising test anxiety negatively affects adolescents' life satisfaction and academic performance (Spielberger, 1972; Steinmayr et al., 2016). Putwain et al. (2010) determined the full mediation of cognitive distortions in the effect of test anxiety on academic achievement. When adolescents' school achievement decreases, their self-esteem decreases (Eriş & İkiz, 2013), and their depression levels increase (Anlayışlı, 2017). When adolescents perceive themselves as having achieved success, their mental health is positively affected (İkiz & Sakarya Çınk, 2016). As can be seen, distinct relationships were detected between academic achievement, cognitive distortions, life satisfaction, and parental achievement pressure and support. By examining these interrelated

concepts together for the first time, this work can significantly contribute to the field by determining the relationships between variables. Additionally, uncovering these relationships will contribute to the literature by identifying the components that affect adolescents' life satisfaction in a causal context. This study may also enhance mental health practices by determining the effects of parental academic achievement pressure and support on students' life satisfaction levels, mediated by their cognitive distortions related to academic achievement. By revealing the consequences of the pressure or support directed toward adolescents, this research will deepen our understanding of these interactions and further contribute to the academic literature on the impact of parental achievement pressure and support on student life satisfaction.

Parental Academic Achievement Pressure And Support

Many parents want their children to have high academic achievement. In line with these wishes, parents can support or pressure them to increase their academic achievement. Kapıkıran (2016) states that parents provide achievement support when they believe in their children's academic skills, provide help to contribute to their efforts to be successful, prepare a cognitively stimulating area at home, and raise them in an autonomous and warm atmosphere. Parental achievement support in adolescents contributes to academic achievement, self-perception, and school experience (Chen, 2005; Ethington, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Parental success pressure can be defined as the pressure put on children by their parents to succeed, which can be caused by factors such as unrealistic parental expectations, comparison with other children, and underestimation of the child's success (Kapıkıran, 2016). Parental pressure for academic achievement is associated with adolescents' low academic achievement (Bronstein et al., 2005; Campbell & Verna, 2007). On the other hand, adolescents who perceived parental support and expectations generally stated that they were more positively motivated (Ethington, 1991). Parents can help their children in different areas, especially with their homework. However, these aids may become pressure for achievement, and in this case, the child's achievement decreases instead of increasing (Hill & Tyson, 2009).

In addition to reducing academic achievement, pressure for achievement can also affect children's social and emotional aspects. Luthar and Becker (2002) found that parental pressure to achieve increased children's distress. A significant negative relationship exists between achievement pressure and self-esteem (Adams et al., 2000; Ketsetzis et al., 1998). In addition, parental achievement pressure increases adolescents' anxiety and depression (Ketsetzis et al., 1998;

Riley, 2003; Tomiki, 2000) and psychological and emotional-behavioral problems (Tang, 2007). Based on these, it can be expected that adolescents exposed to academic achievement pressure from their parents will have lower life satisfaction. In contrast, students who receive academic achievement support from their parents will have higher life satisfaction.

Life Satisfaction

The concept of life satisfaction, which is used synonymously with happiness and subjective well-being—both of which are positive psychology concepts (Veenhoven, 1996)—is the positive evaluation of the situations that make up a person's world, such as family, school, and friendship, in their entirety, with criteria valid for the individual (Christopher, 1999; Diener et al., 1985). Life satisfaction, the product of individuals' cognitive evaluations of their attitudes towards being satisfied with life, is determined by comparing desires and expectations with current life conditions (Diener et al., 2003; Heller et al., 2006).

It is of great interest to determine the extent to which adolescents, who navigate private lives across multiple domains (school, family, friendships, etc.), are satisfied with their overall lives. Notably, early adolescents who perceive a democratic attitude from their parents report higher levels of general life satisfaction compared to those who perceive a repressive-authoritarian or indifferent attitude (Çivitci, 2009a). Level of life satisfaction in adolescents is positively related to self-esteem and autonomy and negatively related to parents' psychological control (Pérez Fuentes et al., 2019). Pessimistic and anxious attitudes of mothers predict lower levels of life satisfaction (Dost et al., 2019). In addition, individuals' cognitive distortions related to interpersonal relationships also decrease life satisfaction (Sirim, 2021). The results of this research underscore the importance of comprehending the role of cognitive distortions related to academic achievement in influencing adolescents' life satisfaction, especially in relation to the perceived pressure and support for achievement from their parents.

Cognitive Distortions Related To Academic Achievement

Cognitive behavioral therapy (CBT), which assumes that the individual's emotions and behaviors are related to thoughts about these experiences rather than personal experiences, accepts that the basic structure that causes psychological disorders is dysfunctional and distorted thoughts (Beck, 2021). According to CBT, thoughts called cognitive distortions are an important factor in the formation and maintenance of dysfunctional emotions and behaviors (Beck et al., 1987).

Cognitive distortions can be seen in career choices, relationships, and many other areas of life. Another area where it is seen is attitudes toward controlling academic success and cognitions regarding lack of academic competence (Sert-Ağır & Yavuzer, 2018). Adolescents' expectations of certain and high success, attributing an exaggeratedly high meaning to success, defining failure as a disaster, and the tendency to attribute the reason for being successful or unsuccessful outside themselves are expressed as cognitive distortions related to academic achievement (Kaya, 2018). Cognitive distortions show a negative relationship between parents' warm attitudes and a positive relationship with rejecting parenting attitudes (Kaplan, 2021). Güler (2012) revealed that there is a positive relationship between a controlling and strict parenting approach and irrational beliefs. Gölcek (2020) states in his research that authoritarian attitudes of parents affect test anxiety through cognitive distortions related to academic achievement.

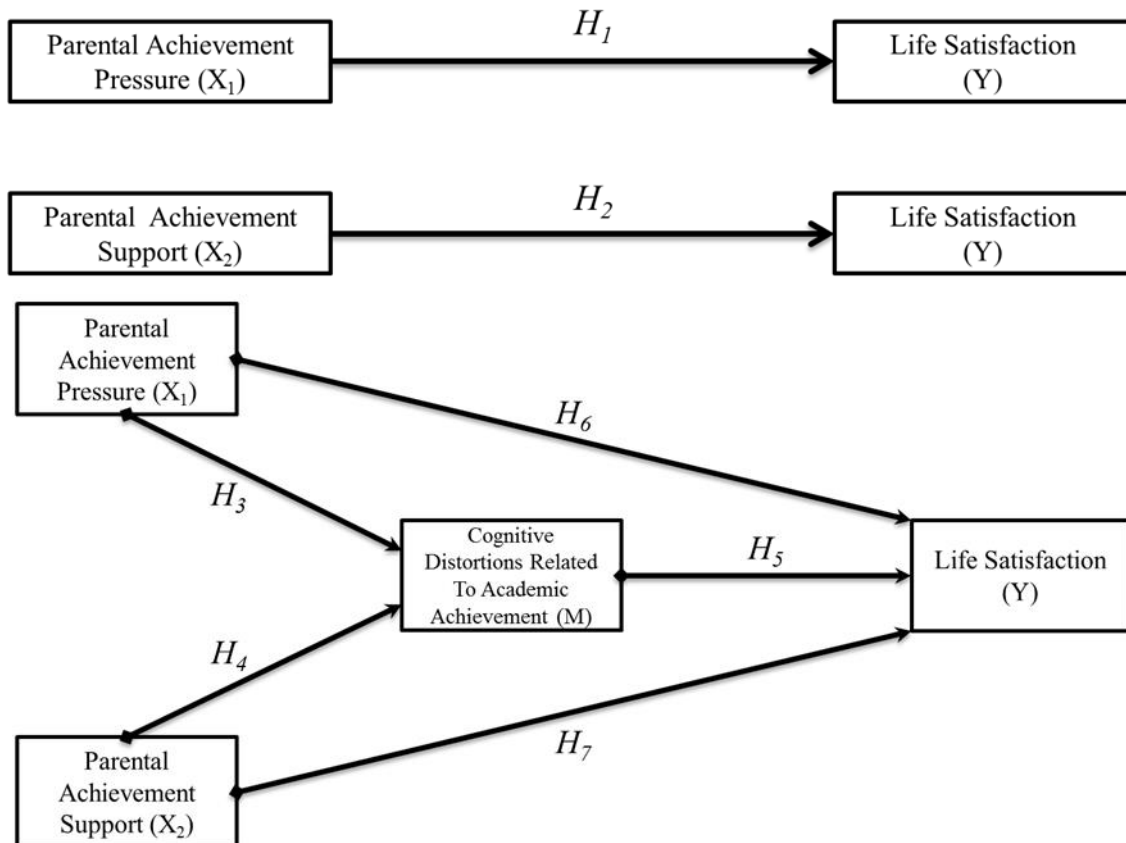
Assessment and treatment studies suggest a crucial role for a better understanding of the developmental differences and irrational thought systems of children and adolescents (Vernon, 2002). In this context, demonstrating the connection between academic achievement-related cognitive distortions that could impact mental health, parental pressure and support for academic achievement, and life satisfaction could aid in prevention and intervention efforts. This study aimed to determine the relationships between parental academic achievement pressure and support, student life satisfaction, and cognitive distortions related to academic achievement. We sought answers to the following questions, and Figure 1 displays the path diagram based on the established hypotheses.

- H*₁: Does parents' pressure for academic achievement significantly affect students' life satisfaction?
- H*₂: Does parents' academic achievement support significantly affect students' life satisfaction?
- H*₃: Does parents' pressure for academic achievement significantly affect students' cognitive distortions related to academic achievement?
- H*₄: Does parental support for academic achievement significantly affect students' cognitive distortions related to academic achievement?
- H*₅: Do cognitive distortions related to academic achievement significantly affect students' life satisfaction?
- H*₆: Do cognitive distortions related to academic achievement mediate the relationship between parents' academic achievement pressure and students' life satisfaction?

H_7 : Do cognitive distortions related to academic achievement mediate the relationship between parents' academic achievement support and students' life satisfaction?

Figure 1

Path Diagrams of Hypotheses



Method

Research Model

The purpose of descriptive research is to introduce the current state of a certain phenomenon and show its qualities (Heppner et al., 2013). The relational descriptive study, which is a subtype of descriptive research, is a research model that aims to reveal the existence and level of the relationship between two or more variables. (Karasar, 2014 p. 81). This research is a relational descriptive study since it aims to determine the mediation of cognitive distortions related to academic achievement in the effect of parental academic achievement pressure and support on adolescents' life satisfaction.

Study Group

The study group was formed via the convenience sampling method in this research. Convenience sampling is a quantitative sampling

method that can be preferred when research participants are willing and available to participate (Creswell, 2012, p. 145-146). Since the research data was collected during the mandatory distance education period during the COVID-19 pandemic, the research sample was designated as convenience sampling.

The data for this research was collected from high school students who continued formal education in public schools in the 2020-2021 academic period. The study group consisted of Anatolian (35.7%), Anatolian Imam Hatip (32.3%), science and social sciences (14.9%), and vocational and technical Anatolian (17.0%) high schools in the central districts of a province in the southeastern region of Turkey. A total of 847 adolescents participated in the study, but the data of 27 participants who stated that they were not volunteers and made rhythmic markings and the data of 28 participants whose standardized z scores were outside the ± 3 range were excluded from the study. After these procedures, the final study group was defined as 792. Of the final data set participants, 528 (66.7%) were women and 264 (33.3%) were men. 35.01% of the students were in the 9th grade, 29.0% were in the 10th grade, 21.5% were in the 11th grade and 14.5% were in the 12th grade.

Data Collection Tools

Parents' Academic Achievement Pressure and Support Scale (PAAPSS)

Parents' Academic Achievement Pressure and Support Scale (PAAPSS) was developed by Kapıkıran (2016) to measure the academic achievement pressure and support that parents apply to their children. The first 10 items of the scale measure achievement pressure, and the remaining 5 measure achievement support. It consists of a total of 15 items and 2 sub-dimensions, and the scale is a 5-point Likert type.

The scale's factor structure was analyzed by confirmatory factor analysis (CFA). The results of the confirmatory factor analysis of the whole scale conducted by (Kapıkıran, 2016) with adolescents were found to be [$\chi^2/df = (275.92/89, N = 207) 3.10, SRMR.07, RMSEA=.07, CFI=.92$]. The Cronbach alpha internal consistency coefficient for the scale sub-dimensions was calculated as .84 for achievement pressure and .71 for achievement support (Kapıkıran, 2016).

The results of the confirmatory factor analysis (CFA) of the scale conducted for this research [$\chi^2/df = (418.21/86, N = 792) 4.86, SRMR = .06, RMSEA = .07, CFI = .94, GFI = 0.93, NFI = .92, TLI = .92$] was at the appropriate fit values. In the literature, it is stated that it is acceptable for χ^2/df value to be less than 5, RMSEA and SRMR tests to be 0.08 and smaller, and CFI, GFI, NFI, and TLI tests to be 0.90 and larger (Byrne,

2011; Gürbüz, 2021a p. 38; Hu & Bentler, 1998; Kline, 2016). Based on this, it can be said that the CFA results of the scale for this research have acceptable fit values. For the reliability analysis of the scale within the scope of this study, the Cronbach alpha internal consistency and McDonald's omega reliability coefficients were calculated as ($\alpha = .89$, $\omega = .89$) for achievement pressure and ($\alpha = .85$, $\omega = .86$) for achievement support.

Student Life Satisfaction Scale (SLSS)

The Student Life Satisfaction Scale (SLSS) was developed by Huebner (1991) and was adapted into Turkish by Kaya (2011) to measure students' life satisfaction levels. The scale consists of 7 questions and a single dimension. The scale is a 6-point Likert type. Two questions (3 and 5) of the scale are reverse coded. In the analyses conducted with the data during the development process of the scale, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was found to be .88, and the 21-day test-retest score was calculated as .83 (Kaya, 2011).

The confirmatory factor analysis results of the scale for this study [$\chi^2/df=44.56/11$, $n=792$] 4.05, SRMR= .02, RMSEA= .06, CFI= .99, GFI=0.98, NFI=.98, TLI= .98]. It can be said that the CFA results of the scale for this study have acceptable fit values (Byrne, 2011; Gürbüz, 2021a p. 38; Hu & Bentler, 1998; Kline, 2016). For the reliability analysis of the scale within the scope of this study, both Cronbach alpha internal consistency and McDonald's omega reliability coefficients were calculated as ($\alpha = .87$, $\omega = .87$).

Cognitive Distortions Scale Related to Academic Achievement (CDS-AA):

Kaya (2018) developed *Cognitive Distortions Scale Related to Academic Achievement (CDS-AA)* to determine students' cognitive distortions related to academic achievement. The 5-point Likert-type scale with a total of 25 items has 4 sub-dimensions: catastrophising sub-dimension 8, self-worth sub-dimension 6, external attribution sub-dimension 6 and perfectionism sub-dimension 5 questions. There is no reverse-coded question in the scale.

In the scale development process, EFA was first applied to determine common factors among the variables and to obtain construct validity data, and then CFA was applied with a different sample to confirm the factors reached. It was observed that the CFA results in this application [$\chi^2/df=2.29$; RMSEA=.08; CFI= .95; NNFI=.95; SRMR= .08] indicated that the model-data fit of the scale was at a good level. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as (.89), test-retest reliability value (.89), and a structural reliability value (.94) (Kaya, 2018).

The confirmatory factor analysis results of the scale conducted for this research was [$\chi^2/df=(1082/256, N= 792)$ 4.23, SRMR.06, RMSEA= .06, CFI= .92, GFI=.90, NFI=.90, TLI = .91]. It can be said that the CFA results of the scale for this study have acceptable fit values (Byrne, 2011; Gürbüz, 2021a p. 38; Hu & Bentler, 1998; Kline, 2016). For the reliability analysis of the scale within the scope of this study, both Cronbach's alpha internal consistency and McDonald's omega reliability coefficients were calculated for the sub-dimensions of the scale, and the values found were ($\alpha = .87, \omega = .87$) for catastrophising, ($\alpha = .89, \omega = .89$) for self-worth, ($\alpha = .80, \omega = .81$) for external attribution, and ($\alpha = .82, \omega = .82$) for perfectionism. Since the scale is multidimensional, in line with the information in the literature (Cronbach et al., 1965), the reliability coefficient calculation for the entire scale, including the sub-dimensions, was made with the stratified alpha value ($\alpha_t = .95$).

Data Collection

Research permission was received by decision no. 26 of the Gaziantep University Ethics Committee meeting no. 6, dated 02.04.2021. The Provincial Directorate of National Education provided the necessary permissions, and we collected the participants' data online without obtaining their identity information (anonymously), adhering to the principle of voluntariness.

Data Analysis

Within the scope of this research, structural equation modeling (SEM) was used to test the hypotheses. Before testing the research hypotheses, descriptive statistical analyses (missing values, extreme values, multicollinearity, normality, linearity, and homoscedasticity) of the gathered data were checked. No missing values were observed in the examination carried out in this context. Since data with values outside the ± 3 range of standardized z scores are considered extreme values in extreme value detection (Raykov & Marcoulides, 2008), 28 data points outside ± 3 were excluded from the study within the scope of extreme values.

As a result of the application made to analyze the multicollinearity problem, it was observed that the correlation coefficients between the measurements varied between .45 and .82. To talk about the existence of multicollinearity, there must be a very strong ($r \geq .90$) correlation between at least two variables (Şekercioğlu, 2009). Looking at the correlation values for latent variables in Table 1, between achievement pressure and achievement support ($r=-.452, p<.001$), between achievement pressure and life satisfaction ($r=-.410, p<.001$), between achievement pressure and cognitive distortions related to academic achievement ($r=.534, p<.001$), between achievement support and life satisfaction ($r=.430, p<.001$), between achievement support and

cognitive distortions related to academic achievement ($r=-.268$ $p<.001$) and between life satisfaction and cognitive distortions related to academic achievement ($r=-.441$ $p<.001$) were observed. Other indicators of no multicollinearity problem are the VIF value below 10 (Çokluk et al., 2021); condition indices below 30 (Ho, 2006). The VIF values of the data were less than 10 in the range of 1.259-1.633. The condition indices (CI) of the variables were between 5.751 - 18.917. In light of this data, it was understood that there was no multicollinearity problem for the data set.

The skewness and kurtosis values of the variables analyzed the normality of the distribution of the data. Table 1 shows the skewness and kurtosis values of the variables in the range of ± 1 . Based on this, it is understood that the data is normally distributed (Rosnow & Rosenthal, 2007; Şencan, 2005).

Since this study is based on SEM, multiple normality assumptions were examined. It is stated that it is almost impossible to ensure this assumption, especially in studies dealing with human behavior (Micceri, 1989). This study used multivariate kurtosis (Mardia coefficient) = 69.360 and critical value (cr.) = 34.55. The data may not be normally distributed if the critical value is greater than 10. However, this critical value alone (especially in SEM) is not a practical assessment of normality because such tests are highly sensitive to sample size, and larger sample sizes cause the critical value (cr.) to be higher, increasing the likelihood of the test-producing non-normal results. In other words, in a large sample, the critical value will almost always be high, thus appearing to violate multiple normality (Stevens, 2009). As the number of samples increases, the shape of the distribution converges to normal, increasing the validity and reliability of the parametric tests to be applied (Wilcox, 2012). In line with this information, it is recommended in the literature to interpret these tests together with univariate kurtosis values (Stevens, 2009). As stated before, the univariate kurtosis values of our study were calculated within the range of ± 1 . In addition, it is stated that the multiple normality assumption can be ignored when the number of samples is large (Alpar, 2013). Considering the size of the study group of our research ($n = 792$), it was assumed that the variables met the assumption of multiple normality.

There are many calculation methods to make predictions about the model in SEM-based studies. The most common among these is maximum likelihood (ML). In fact, some experts believe that calculation techniques other than maximum likelihood (ML) do not yield successful results (Kaplan, 2009). Based on this, ML calculation is considered more reasonable when the estimation method in SEM analysis studies is chosen (Gürbüz, 2021a). We determined the

maximum likelihood (ML) estimation method for our research based on these considerations. Finally, the variables were examined with a scatter diagram, and the distributions of variable pairs were observed to tend to take an ellipse shape. The existence of a linear relationship between dependent and independent variables requires homogeneity among the variables (Tabachnick & Fidell, 2012). In this context, it was observed that the variables were in a linear relationship, and homogeneity was achieved.

Table 1

Descriptive Statistics and Pearson Correlation Coefficients of Latent Variables (n=792)

	1.	2.	3.	4.	M	Ss	Skewness	Kurtosis
1. Achievement Pressure	1				2.63	.89	.352	-.425
2. Achievement Support	-.452*	1			3.94	.82	-.777	.127
3. Life Satisfaction	-.410*	.430*	1		3.74	1.1	-.265	-.421
4. CDS-AA	.534*	-.268*	-.441*	1	2.58	.75	.510	-.068

* $p < .001$; CDS-AA= Cognitive distortions related to academic achievement

After it was understood that the research data was suitable for SEM, when the participant characteristics were analysed, it was seen that the ratio of women (66.7%) included in the study was twice as high as the ratio of men (33.3%). It is unknown how this situation will affect the study results as the same structure may not have the same coefficients in men and women. For this reason, it would be appropriate to examine the measurement invariance/equivalence of the models first.

Measurement equivalence basically asks, "Is the measurement model or structural model the same across groups?", "Are the scales perceived the same way by groups?" and "Do groups attribute the same meanings to the scale?" when looking for answers to your questions. With these questions, measurement equivalence aims to determine the differences that may arise from the measurement tool and to prove that the scale works the same in the determined groups (Gürbüz, 2021a p. 164). In this context, measurement equivalence analysis was applied with multiple groups in the context of gender in separate models to the Parents' Academic Achievement Pressure and Support Scale, which consists of two sub-dimensions: the one-dimensional Student Life Satisfaction Scale and the Cognitive Distortions Related to Academic Achievement Scale, which consists of four sub-dimensions. The individual fit index values (χ^2/df , SRMR, RMSEA, CFI) of these scales were found to be within the accepted threshold values, as seen in Table 2 (Byrne, 2011; Gürbüz, 2021a p. 38; Hu & Bentler, 1998; Kline, 2016). In the measurement equivalence

application, it is recommended that difference tests be used to compare models, and the ACFI value between the compared models should be less than/equal to $\leq .01$ (Byrne, 2016; Cheung & Rensvold, 2002; Gürbüz, 2019, 2021a; Kline, 2016; Putnick & Bornstein, 2016). Since the data of the study group was normally distributed, the Maximum Likelihood calculation technique was preferred in multi-group analysis applications (Gürbüz, 2019). In line with the analysis results shown in Table 2, it was determined that the mentioned scales were equivalent in terms of structural, metric, and strict equivalences and scale equivalence in the context of gender.

Table 2

Inter-Gender Measurement Equivalence Results of Parents' Academic Achievement Pressure and Support Scale, Student Life Satisfaction Scale and Cognitive Distortions Related to Academic Achievement Scales

($n_{(Female)}$ =528; $n_{(Male)}$ = 264; $n_{(Total)}$ = 792)

	χ^2 (sd)	χ^2/sd	CFI	SRMR	RMSEA	Model Comparison		
						$\Delta \chi^2$ (Δsd)	ΔCFI	
a. PAAPSS								
a1.Structural equivalence	520.12** (168)	3.096	.933	.065	.052	-	-	
a2.Metric equivalence	540.47** (183)	2.953	.932	.064	.050	a1 vs a2	20.36 (15)	-.001
a3.Scale equivalence	611.68** (198)	3.089	.922	.065	.051	a2 vs a3	71.20* (15)	-.010
a4.Strict equivalence	655.17** (214)	3.108	.915	.065	.52	a3 vs a4	53.48* (16)	-.007
b. SLSS								
b1.Structural Equivalence	50.02** (22)	2.274	.990	.023	.04	-	-	
b2.Metric Equivalence	51.92* (29)	1.790	.992	.025	.032	b1 vs b2	1.901 (7)	.002
b3.Scale Equivalence	66.87** (36)	1.857	.989	.025	.033	b2 vs b3	14.93* (7)	-.003
b4.Strict Equivalence	93.46** (46)	2.032	.983	.032	.036	b3 vs b4	26.60* (10)	-.006
c. CDS-AA								
c1.Structural Equivalence	1447.97** (500)	2.896	.910	.057	.049	-	-	
c2.Metric Equivalence	1495.24** (525)	2.848	.908	.056	.048	c1 vs c2	47.26* (25)	-.002
c3.Scale Equivalence	1554.33** (550)	2.826	.905	.056	.048	c2 vs c3	59.10** (25)	-.003
c4. Strict Equivalence	1646.69** (600)	2.744	.900	.056	.047	c3 vs c4	92.36** (50)	-.005

**p < .001; *p < .05; PAAPSS =Parents' Academic Achievement Pressure and Support Scale; SLSS=Student Life Satisfaction Scale; CDS-AA=Cognitive Distortions Related

to Academic Achievement Scale

After it was found that the data was suitable for analysis and that the scales were equivalent in terms of gender, model-data compatibility was tested, and then a latent variable mediation analysis was conducted to test the research hypotheses. IBM SPSS 26.0 and IBM AMOS 21.0 packages were used to analyze the study data.

Results

Structural equation modeling (SEM) was used to test the hypotheses of this study. Anderson and Gerbing (1988) recommend a two-stage mediation analysis application conducted with SEM. Accordingly, in the first analysis stage, the existence of an acceptable fit between the measurement model and the data is tested. The second analysis stage is to test the structural relationships between latent variables. Before this two-stage analysis application, the parceling technique was used in the model. In cases where the measured structures and parameters are too many, the parceling technique, which is an analytical method that facilitates model fit, can be applied, and when parceling is carried out carefully, latent variables can be used as effective, safe, and valid indicator variables (Bandalos, 2002; Little et al., 2013).

The literature suggests different techniques for creating plots. The simplest parcel creation technique for a unidimensional structure is to assign items to parcels (random parceling) randomly. It is recommended that the parcels generally contain equal factor variance. It is also claimed that analyses made by establishing three parcels create better structural model values. One of the methods recommended for creating parcels in multidimensional structures is dimension representation parceling (Güler & Çetin, 2020; Little et al., 2002, 2013). In this study, the items of the one-dimensional Parents' Achievement Pressure Scale, which generally contains equal factor variance, were divided into three parcels using the random parceling technique. The items of the cognitive distortions scale related to academic achievement were included in the analysis as four parcels with dimension representation parceling, considering that the scale consists of four dimensions.

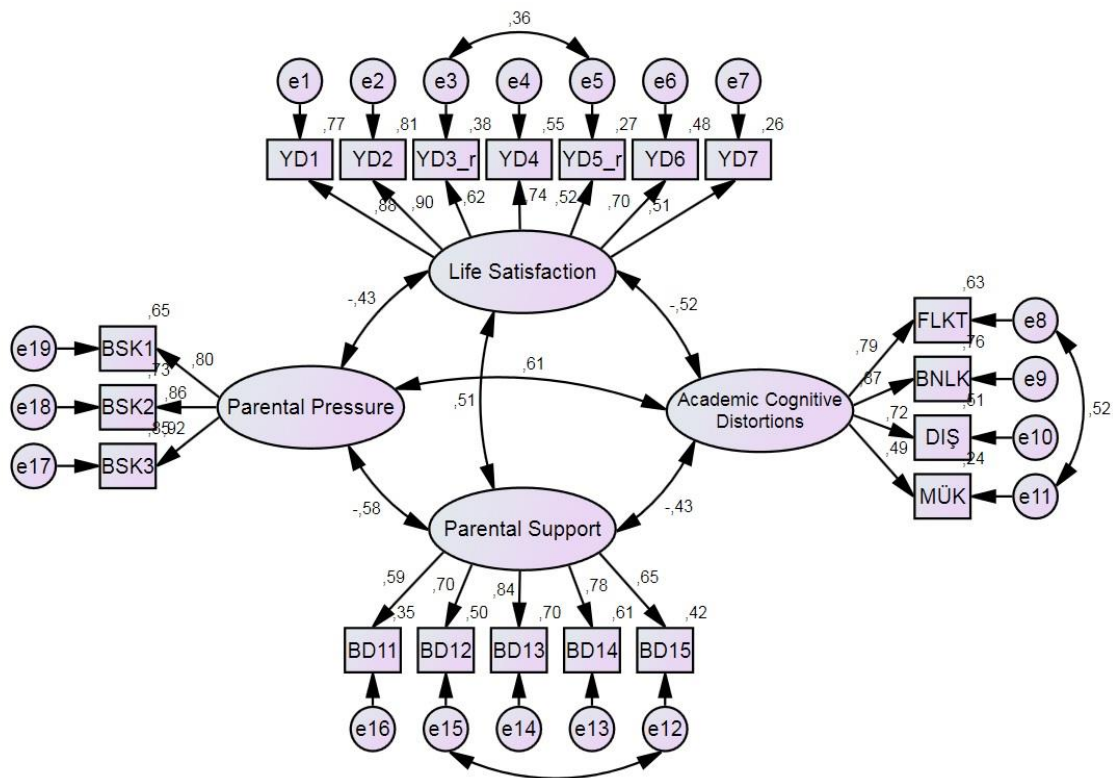
After parceling, the model, which consisted of parental pressure, parental support, academic cognitive distortions, and life satisfaction variables, was tested. As a result of the analysis, it was seen that the goodness of fit index values of the model were outside acceptable limits. In cases where the fit index values of the model tested in SEM analyses are not within the acceptable thresholds predicted by the literature, some correction indices (Modification Index, MI) suggested by the SEM package program can be applied; in such cases, no more than 1 modification is recommended for latent variables with fewer

than 5 items, and no more than 2 modifications for latent variables with more than 5 or less than 11, and these corrections can only be made between items under the same latent variable (Gürbüz, 2021a p. 41-43).

In this study, modification indices calculated with the SEM package program in line with the recommendations of the literature were examined; one in the latent variable of life satisfaction (between the items "I wish I could live a different life" and "I would like to change many things in my life"); one in the latent variable of academic, cognitive distortion "Catastrophizing" and "Perfectionism" parcels; and one in the parental support latent variable (between the items "My mother and father say things that I will like when I am successful" and "My mother and father praise me when I achieve high success in my studies"). Covariance connections are provided. The final model resulting from this process is shown in Figure 2.

Figure 2

Standardized Path Diagram for the Model



CMIN=704,797; DF=143; CMIN/DF=4,929; p=,000; RMSEA=,070; CFI=,933; GFI=,911; NFI=,918; TLI=,920

In calculating the goodness of fit values for this study, χ^2/df , RMSEA, SRMR, CFI, GFI, NFI, and TLI tests, which are commonly used goodness of fit statistics in SEM analysis, were considered. The goodness of fit indices for the final model were: $\chi^2/df = 4.93$, RMSEA = 0.07, SRMR =

0.06, CFI = 0.93, GFI = 0.91, NFI = 0.92, and TLI = 0.92. These values indicate that the model has acceptable fit index values.

Analyzing the Mediation Effect with Latent Variables

The study's hypotheses were tested through the latent variable mediator effect model. First of all, to determine the simple (total) effects (Gürbüz & Şahin, 2018 p. 359), which are also one of the assumptions of the mediation analysis, structural models were created in which the variables of parental academic achievement pressure and support were independent. Life satisfaction was the dependent variable, and a structural model with a mediating variable was created, shown in Figure 3. Necessary analyses were made.

Table 3

Structural Model Analysis Results of the Research Model (n = 792)

Forecast Variables	Result Variables			
	Cognitive Distortions		Life Satisfaction	
	β	SE	β	SE
Parental Pressure (Simple Effect)	-	-	-0.43***	0.056
R ²	-	-	0.18	
Parental Support (Simple Effect)	-	-	0.51***	0.127
R ²	-	-	0.26	
Parental Pressure (Mediator Model)	0.55***	0.034	-	-
Parental Support (Mediator Model)	-0.12*	0.029	-	-
R ²	0.39		-	-
Parental Pressure (Mediator Model)	-	-	-0.05	0.074
Parental Support (Mediator Model)	-	-	0.35***	0.075
Academic Cognitive Distortions	-	-	-0.36***	0.132
R ²	-	-	0.37	
Indirect Effect (Pressure)	-	-	-0.198 (-0.275, -0.134)	
Indirect Impact (Support)	-	-	-0.043 (0.004, 0.085)	

***p < .001; *p < .05; SE= Standard error. Standardized β reporting. Values in parentheses are the lower and upper confidence interval values. Bootstrap resampling = 5000.

As shown in Table 3, which shows the results of the SEM analysis, parental pressure for academic achievement predicts life satisfaction significantly ($\beta = -.43$; $p < .001$). In this case, the first hypothesis of the research was confirmed. As can be seen in the same table, parental academic achievement support also directly affects life satisfaction in

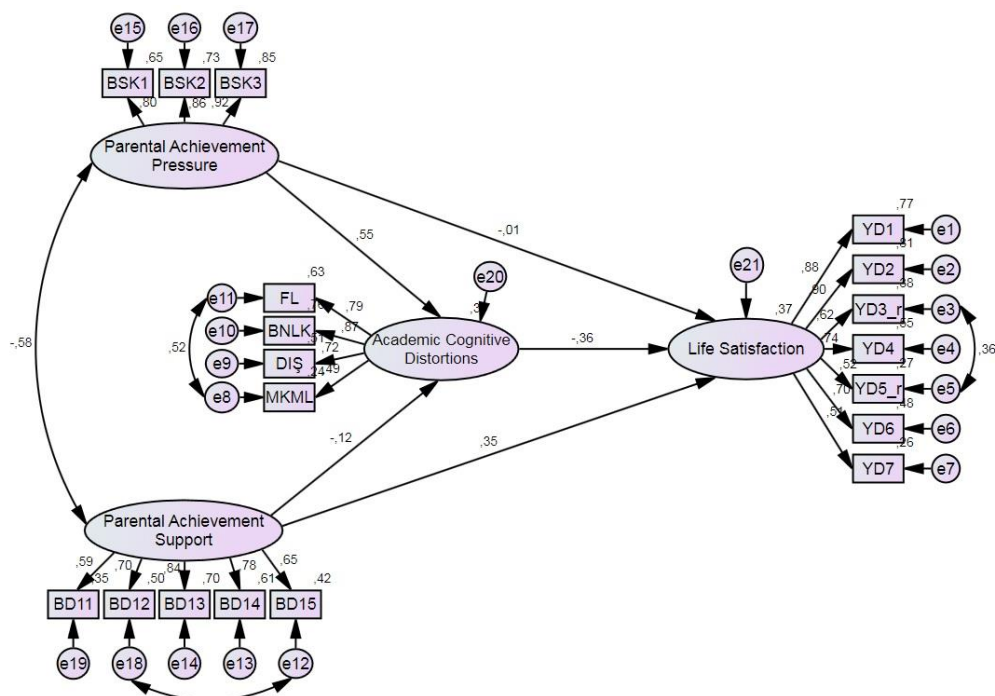
a significant way ($\beta = .51$; $p < .001$). In this case, the second hypothesis of the research was confirmed.

First, the fit index values of the structural model with mediator variables shown in Figure 3 were examined, and it was found that these values were within acceptable limits ($n = 792$; $\chi^2/df = 4.93$; $RMSEA = .07$; $SRMR = .06$ $CFI = .93$; $GFI = .91$; $NFI = .92$; $TLI = .92$). In this case, the research model is confirmed. In the created model, parental academic achievement pressure and support explained 39% of the change in cognitive distortions related to academic achievement. In comparison, parental academic achievement pressure and support and academic cognitive distortions related to achievement, could explain 37% of the variation in students' life satisfaction levels.

When the results of the research model shown in Figure 3 are examined, parents' pressure for achievement stands out as a significant predictor of cognitive distortions related to academic achievement ($\beta = .55$, $p < .001$). In this case, the 3rd hypothesis of the research was confirmed. Similarly, parents' support for achievement stands out as a significant predictor of cognitive distortions related to academic achievement ($\beta = -.12$, $p < .05$). In this case, hypothesis 4 of the study was also confirmed. Cognitive distortions related to academic achievement, the mediator variable in the model, significantly affecting student life satisfaction ($\beta = -.36$, $p < .001$). This result confirms the 5th hypothesis of the research.

Figure 3

Research Model: Standardized Path Diagram

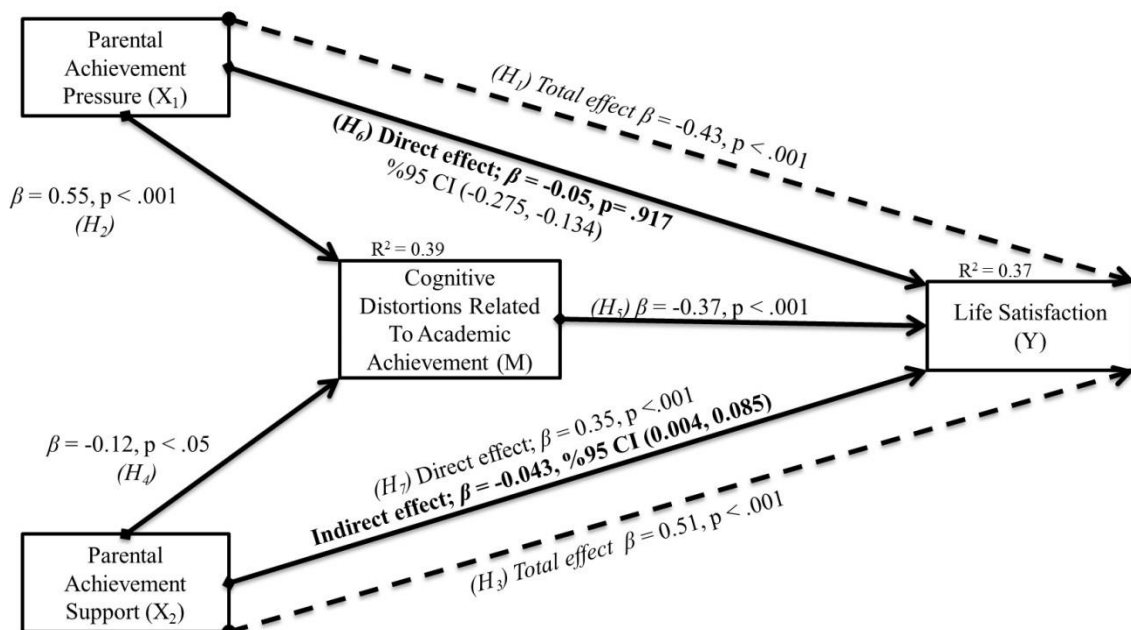


When cognitive distortions related to academic achievement are included in the research model as a mediating effect variable, the coefficient of the path from parental achievement pressure to life satisfaction ($\beta = -.43$) is no longer statistically significant ($\beta = -.05$; $p = .917$). With the same model, it was seen that the coefficient of the path from parental achievement support, in which cognitive distortions related to academic achievement play a mediating role, to student life satisfaction ($\beta = .51$ to $\beta = .35$) decreased and was still significant ($p < .001$).

Within the scope of this research, path analysis was conducted based on the bootstrap method to test the latent variable mediator effect model. It has been suggested that the bootstrap method gives more reliable results than the Sobel test in the traditional approach (Baron & Kenny, 1986) and (Gürbüz, 2021b; Hayes, 2018). In this research, bootstrap was resampled 5000 times. To support the results obtained in the model tested in mediation analyses based on the bootstrap technique, the values in the 95% confidence interval (CI) obtained by the analyses must not include zero (0) (Gürbüz, 2021b).

Figure 4

Research Model SEM Analysis Results



In the analysis of the sixth hypothesis of the research shown in Figure 4, it was seen that the bootstrap lower and upper confidence interval values obtained with the percentage technique did not include 0

(zero) (-0.198, 95% CI [-0.275, -0.134]). This result shows that cognitive distortions related to academic achievement have a full mediating role in the relationship between parental achievement pressure and student life satisfaction, and the 6th hypothesis of the study is confirmed. In the analysis of the 7th hypothesis of the research, it was observed that the bootstrap lower and upper confidence interval values obtained with the percentage technique did not include 0 (zero) (-0.043, 95% CI [0.004, 0.085]). Notably, the confidence interval's lower value is close to 0 (zero) (0.004). This result shows that the partial mediating effect of cognitive distortions related to academic achievement on the relationship between parental achievement support and student life satisfaction is statistically significant, and the 7th hypothesis of the research is confirmed.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

This research investigated the psychological effects of parents' academic achievement pressure and support on students. By testing the mediated structural model established with four variables, the study focused on the relationship between parental academic achievement pressure and support received by adolescents, cognitive distortions related to academic achievement, and the predictive effects of life satisfaction in a direct or indirect model. Within the scope of the research model, 7 hypotheses were tested. By testing the first hypothesis, it has been determined that parents' pressure on adolescents to achieve significantly and negatively impacts adolescents' life satisfaction (H_1). The literature supports this finding in that it has been found that displaying a parenting attitude with a high level of control is associated with a decrease in adolescents' life satisfaction levels (Delgado et al., 2007; Gallego et al., 2021; Pérez Fuentes et al., 2019). Based on these studies and the results of the hypothesis, it is thought that parents' pressure on their children for academic achievement will effectively decrease the general life satisfaction levels of adolescents, which may lead to lower life satisfaction of adolescents. As a result of the second hypothesis tested in the study, it was determined that parents' support for academic achievement significantly and positively contributed to adolescents' life satisfaction (H_2). This finding coincides with the literature's supportive parenting attitudes and life satisfaction studies (Ertaş, 2020; Gallego et al., 2021). It is known that parents' emotional support is effective in increasing adolescents' life satisfaction levels (Nickerson & Nagle, 2004). Parental achievement support also increases students' school happiness (Toraman et al., 2022). Based on the results of these studies and hypotheses, it is thought that parents' support for their children's academic achievement will support higher life satisfaction of adolescents. In this case, it may have a positive impact on the child's mental health and also on their educational life. As a matter of fact,

researchers have emphasized the positive contributions of parental involvement in children's education processes to academic success, school happiness, and life satisfaction levels (Boonk et al., 2018; Epstein et al., 2011; Newchurch, 2017; Toldson, 2008).

When the third and fourth hypotheses of the study were tested, it was revealed that parents' pressure and support for achievement had a significant effect on adolescents' cognitive distortions related to academic achievement (H_3 , H_4). It is concluded that parental pressure for academic achievement increases the occurrence of cognitive distortions related to academic achievement in adolescents; this coincides with the results of research examining the relationships between restrictive, high-expectancy and authoritarian-oppressive parental behaviors and cognitive distortions and irrational thoughts (Muola, 2010; Sahan & Kahtali, 2021). Considering the positive relationship between cognitive distortions related to academic achievement in students and depression, anxiety, and stress levels (Buğa & Kaya, 2022), parental academic pressure can be considered a risk factor for adolescent mental health. On the other hand, the result that parental academic achievement support reduces the occurrence of cognitive distortions related to academic achievement in adolescents coincides with the opposite relationships of supportive (Whisman & Kwon, 1992), democratic (Sahan & Kahtali, 2021), autonomy-supporting (Kaya, 2020) and warm (Kaplan, 2021) parenting styles with cognitive distortions/irrational beliefs. Suppose the results of these two hypotheses are evaluated together. In that case, it can be suggested that parents who put more pressure on their children's academic achievement may increase cognitive distortions that may lead to various psychological problems in their children and that they should provide support instead of pressure. Moreover, the acceptance, care, and supervision dimensions of parental attitudes did not significantly correlate with cognitive distortions related to academic achievement in the literature, which contradicts this study (Kaya, 2020). The reason for the lack of consensus on this issue is cognitive distortions related to academic achievement. While Kaya (2020)'s study deals with parental attitudes, this study may be due to the fact that it deals with parental achievement pressure and support and their relationships.

The model tested the fifth hypothesis of the research and found that students' cognitive distortions related to academic achievement had a significant and negative impact on their life satisfaction levels (H_5). The theoretical perspective states that an individual's irrational beliefs may lead to various psychological problems and unhappiness (Ellis & Harper, 2005). In this context, the result of the fifth hypothesis is consistent with the negative effect of dysfunctional beliefs on the well-being of the individual (Özbiler et al., 2019), the negative effect of

automatic thoughts (Yavuzer & Karataş, 2017), and cognitive distortions about relationships on life satisfaction. According to these studies and the results of the hypothesis, it is predicted that students' life satisfaction will increase as cognitive distortions related to academic achievement decrease.

Testing the sixth hypothesis of the study revealed that cognitive distortions associated with academic achievement in adolescents fully mediate the relationship between parental pressure for academic achievement and student life satisfaction (H_6). When the individual is psychologically healthy, their emotions are normal, but when abnormalities occur while the individual perceives their experiences, their emotions also become abnormal (Burns, 1980 p. 30). When the model is considered in this context, parents' pressure on their children to achieve achievement affects adolescents' thought systems and decreases students' life satisfaction. This result is consistent with the negative relationships of authoritarian parenting attitudes (Gallego et al., 2021; Vautero et al., 2021) and cognitive distortions (Çelik & Odacı, 2013) with life satisfaction in the literature, as well as the fact that authoritarian parenting attitudes predict cognitive distortions related to academic achievement (Gölcek, 2020). It can be said that this mediated structural model, established in the light of this information, is strikingly supported by various studies both theoretically and in the literature.

Life satisfaction is the individual's positive interpretation of life according to their criteria (Diener et al., 1985). According to this definition, the individual will compare the events they experience with the way they perceive them according to the criteria they have previously determined. At this point, the way the individual perceives experiences becomes important. How an individual perceives their life is likely to positively or negatively impact their life satisfaction. For example, parental achievement pressure perceived by students negatively predicts their life satisfaction (Circir & Tagay, 2023). It is also known that cognitive distortions reduce the level of life satisfaction (Sirim, 2021). At this point, considering that cognitive distortions are primarily thoughts that function incorrectly and do not have sufficient evidence for their accuracy (Childress & Burns, 1981; Dobson, 2010), and the results of our research, it is thought that parental academic pressure perceived by adolescents may activate malfunctioning thoughts and they may evaluate their lives through these thoughts. At this point, it can be said that the pressure adolescents perceive from their parents negatively affects their cognitive system, and this changing cognitive system negatively affects their life satisfaction. In other words, in this equation, it is understood that the path to decreased life satisfaction levels of students who perceive parental achievement pressure is cognitive distortions.

In light of this result, the importance of parents putting less pressure on their children to achieve achievement can be conveyed through psycho-education and information. At the same time, it is thought that by identifying the cognitive distortions of adolescents related to academic achievement and correct guidance and intervention studies, the effect of the decrease in students' life satisfaction achieved as a result of the hypothesis can be reduced, and this can be reflected in the student's educational lives as an increase in productivity. This supported model was made for the high school group, but during the early adolescence stage, students are required to take exams that will determine the high school they will attend. How the established model will result in students in early adolescence is a matter of curiosity. Therefore, it is recommended to test this model with students in early adolescence.

Testing the seventh hypothesis of the study revealed that cognitive distortions associated with teenage academic achievement partially mediated the relationship between parental support for academic achievement and life satisfaction (H_7). Life satisfaction, which is the cognitive evaluation of individuals' attitudes towards being satisfied with their lives (Heller et al., 2006), has a positive relationship with a supportive parenting attitude (Ertaş, 2020) and a negative relationship with cognitive distortions (Sirim, 2021). Considering that life satisfaction is individuals' positive cognitive evaluation of their own lives, it is understood that adolescents who perceive academic achievement support from their parents go through a positive cognitive evaluation process of these experiences and have a positive impact on their life satisfaction levels. Our research findings also indicated that adolescents who perceived academic achievement support from their parents experienced a decrease in cognitive distortions related to academic achievement. In other words, parental support contributed to reducing unproven erroneous thoughts. When the literature is examined, cognitive distortions related to academic achievement are seen less with the perception of psychological autonomy from parents in adolescence, similar to the hypothesised results (Kaya, 2020).

In the model, we discussed with (H_7), a partial mediating effect of cognitive distortions related to academic achievement is observed in the positive effect of parental academic achievement support perceived by adolescents on life satisfaction levels. This partial mediation may be parental support affects life satisfaction directly and through its effect on the adolescent thought system. At this point, studies are showing the effect of positive parenting practices on adolescent life satisfaction (Acun-Kapikiran et al., 2014; Cava et al., 2014; Yalnizca-Yildirim & Cenkseven-Önder, 2018). However, studies also reveal the negative effects of cognitive distortions on life satisfaction

(Sapmaz, 2023; Şimşek et al., 2021). One of the unique aspects of this study is the discovery of the positive contribution of perceived parental support to the decrease in adolescent cognitive distortions and the positive contribution of this decrease to life satisfaction. On the other hand, in the analysis results of (H_7), it was found remarkable that the lower confidence interval value was very close to 0 (zero) (0.004). Considering that the lower confidence interval value is close to zero, it is recommended that researchers conduct further research on this model to demonstrate the partial mediation effect found in (H_7) in different samples.

According to these results, it is important to contribute to understanding the source and effects of cognitive distortions related to academic achievement in adolescents. One of the important sources of cognitive errors affecting life satisfaction is parental support or pressure. However, in the literature, cognitive distortions are positively associated with anxiety, negative self-expression, and hopelessness (Bulut et al., 2020). It is reported that automatic thoughts increase social anxiety (Daş, 2022) and depression (Yıldız, 2017). All this data shows that identifying errors that may occur in students' cognitive processing mechanisms in advance is very important in protecting psychological health and life satisfaction. For this reason, it is recommended that field workers investigate the tendency of students preparing for exams to cognitive distortions related to academic achievement. Additionally, researchers interested in this field are encouraged to explore other variables through which parental achievement support may influence students' life satisfaction levels.

Ethics Committee Approval: *This research was conducted with the permission obtained by decision number 26 of the 6th meeting of the Gaziantep University Ethics Committee dated 02/04/2021.*

Conflict of Interest: *The authors have no conflict of interest to declare.*

Author Contribution: *Authors contributed equally.*

References

- Acun-Kapikiran, N., Körükçü, Ö., & Kapikiran, S. (2014). The Relation of Parental Attitudes to Life Satisfaction and Depression in Early Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1246-1252. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2137>
- Adams, G. R., Ryan, B. A., Ketschis, M., & Keating, L. (2000). Rule compliance and peer sociability: A study of family process, school-focused parent-child interactions, and children's classroom behavior. *Journal of*

Family Psychology, 14(2), 237-250. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.14.2.237>

Albano, A. R. (2011). *The relationship among perfectionism, life satisfaction, and socio-emotional variables in gifted children* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hofstra University].

Alpar, R. (2013). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Yöntemleri* (4. Baskı). Detay Yayıncılık.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>

Anlayışlı, C. (2017). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ve depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi (KKTC örnekleme)* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Lefke Avrupa Üniversitesi].

Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1), 1307622. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>

Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(1), 78-102. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0901_5

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1987). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.

Beck, J. S. (2021). *Bilişsel davranışçı terapi temelleri ve ötesi* (M. Şahin, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>

Bronstein, P., Ginsburg, G. S., & Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8946-0>

Buğa, A., & Kaya, İ. (2022). The role of cognitive distortions related academic achievement in predicting the depression, stress and anxiety levels of adolescents. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 103-114. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1000210>

Bulut, M., Mercan, N., & Yüksel, Ç. (2020). Bilişsel Çarpıtma Düzeyi ile Depresyon ve Anksiyete Düzeyi Arasındaki İlişki: Sistemik Derleme.

- Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(3), 215-226.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirsbd/issue/58555/748221>
- Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. Penguin Books.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Taylor & Francis Group.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming, Third Edition* (3. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315757421>
- Campbell, J. R., & Verna, M. A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 501-519. <https://doi.org/10.1080/13803610701785949>
- Cava, M.-J., Buelga, S., & Musitu, G. (2014). Parental Communication and Life Satisfaction in Adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E98. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.107>
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 182-189. <https://doi.org/10.1080/01650250244000182>
- Chen, J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to hong kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(2), 77-127. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.2.77-127>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Childress, A. R., & Burns, D. D. (1981). The Basics of Cognitive Therapy. *Psychosomatics*, 22(12), 1017-1027. [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(81\)73443-1](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(81)73443-1)
- Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development*, 77(2), 141-152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02434.x>
- Circir, O., & Tagay, O. (2023). Ergenlerde Algılanan Ebeveyn akademik başarı baskısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolünün cinsiyete göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), Article 3. <https://doi.org/10.29299/kefad.1284042>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. ed.). Pearson.

- Cronbach, L. J., Schönemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficients for Stratified-Parallel Tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25(2), 291-312. <https://doi.org/10.1177/001316446502500201>
- Çelik, Ç. B., & Odacı, H. (2013). The relationship between problematic internet use and interpersonal cognitive distortions and life satisfaction in university students. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 505-508. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2013.01.001>
- Çivitci, A. (2009a). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173431>
- Çivitci, A. (2009b). Relationship between Irrational Beliefs and Life Satisfaction in Early Adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 37, 91-109. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=74deb80-6aaa-4a68-afe5-10c12f3b73ac%40redis>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISRELL uygulamaları* (24. Basım). Pegem Akademi.
- Daş, H. (2022). *Ergenlerde sosyal kaygının otomatik düşünceler, akademik yeterlik ve sosyal yeterlik ile modellenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Delgado, A. O., Jiménez, A., Sánchez Queija, I., & Gaviño, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de psicología*, 23(1), 49-56. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723107.pdf>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Dobson, K. S. (Ed.). (2010). *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies, 3rd Ed* (ss. xiv, 481). Guilford Press.
- Dost, M. T., Aytaç, M., & Uysal, N. K. (2019). Ebeveynlik biçiminin kişilik özellikleri, benlik saygısı ve yaşam doyumunu yordama gücü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), Article 71. <https://doi.org/10.17755/esosder.472964>
- Ellis, A., & Harper, R. A. (2005). *Akılcı yaşam kılavuzu* (S. K. Akbaş, Çev.). HYB Yayıncılık.
- Epstein, J., Galindo, C., & Sheldon, S. (2011). Levels of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396929>

- Eriş, Y., & İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Turkish Studies*, 8(6), 179-193. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4726>
- Ertaş, İ. (2020). *Lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn tutumları ve streste baş edebilme yaklaşımının öznel iyi oluş düzeylerini yordaması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Ethington, C. A. (1991). A test of a model of achievement behaviors. *American Educational Research Journal*, 28(1), 155-172. <https://doi.org/10.3102/00028312028001155>
- Gallego, A. G., Martínez Pérez, A., Fernández Fernández, V., Alcántara-López, M., & Castro Sáez, M. (2021). Life satisfaction in adolescents: Relationship with parental style, peer attachment and emotional intelligence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(53), 51-74. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3425>
- Genç, Y. (2016, Ağustos 24). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler*. International Congress on Political, Economic and Social Studies, İstanbul. <http://www.registericpess.org/index.php/ICPESS/article/view/674>
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Gölcek, S. (2020). *Lise öğrencilerinin anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişki: Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının aracı rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Güler, M., & Çetin, F. (2020). Örgütsel Davranış Araştırmalarında Madde Parselleme: Yöntem ve Uygulama. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 61-71. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.660689>
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2021a). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S. (2021b). *Sosyal bilimlerde aracı düzenleyici ve durumsal etki analizleri* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. bs). Seçkin Yayıncılık.

- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis, second edition: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Heller, D., Watson, D., & Ilies, R. (2006). The dynamic process of life satisfaction. *Journal of Personality*, 74(5), 1421-1450. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00415.x>
- Heppner, P. P., Bruce, E. W., & Dennis, m. K. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (D. M. Siyez, Çev.; 1. bs). Mentis Yayınları.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman and Hall/CRC.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>
- İkiz, F. E., & Sakarya Çınk, Ö. (2016). Ergenlerin ruhsal belirtileri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9725>
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri.pdf. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83. <https://doi.org/10.12984/eed.07848>
- Kaplan, D. (2009). *Structural Equation Modeling: Foundations and Extensions* (2th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Kaplan, D. (2021). *Algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide öz duyarlılık, ilişkilere dair inançlar ve bilişsel çarpıtmaların aracı rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (26. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, İ. (2018). Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin (ABİBÇÖ) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1082-1098. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.435605>
- Kaya, İ. (2020). Ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5565-5584. <https://doi.org/10.26466/opus.791965>

- Kaya, Ö. (2011). Öğrenci yaşam doyum ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları. *KHO Bilim Dergisi*, 21(2), 173-185. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403518>
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 60(2), 374-387. <https://doi.org/10.2307/353855>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4. ed). Guilford Press.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To Parcel or Not to Parcel: Exploring the Question, Weighing the Merits. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 151-173. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K., & Schoemann, A. M. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological Methods*, 18(3), 285-300. <https://doi.org/10.1037/a0033266>
- Luthar, S., & Becker, B. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child Development*, 73(5), 1593-1610. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00492>
- Micceri, T. (1989). The unicorn, the normal curve, and other improbable creatures. *Psychological Bulletin*, 105(1), 156-166. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.1.156>
- Muola, J. M. (2010). A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 213-217. https://academicjournals.org/article/article1379607738_Muola.pdf
- Newchurch, A. (2017). *The impact of parental involvement on student success: School and family partnership from the perspective of parents and teachers* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kennesaw State University].
- Nickerson, A., & Nagle, R. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000007496.42095.2c>
- Özbiler, Ş., Taner, M., & Yalçınkaya, M. (2019). Çocukluktaki anne kabul-reddinin yetişkinlikteki öznel iyi oluşa yansımaları: Fonksiyonel olmayan tutumların aracı rolü. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 53-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apdad/issue/46496/518956>
- Pérez Fuentes, M. del C., Molero Jurado, M. del M., Gázquez Linares, J. J., Oropesa Ruiz, N. F., Simón Márquez, M. del M., & Saracostti, M. (2019). Parenting practices, life satisfaction, and the role of self-esteem in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 4045. <https://doi.org/10.3390/ijerph16204045>

- Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2010). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*, 98(3), 519-532. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9562-2>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review: DR*, 41, 71-90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety–examination performance relationship? *Educational Psychology*, 30(1), 11-26. <https://doi.org/10.1080/01443410903328866>
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Riley, P. J. (2003). *The relationship between parental warmth and parental pressure to achieve with adolescent depression and anxiety in China* [Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland].
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2007). Assessing the Effect Size of Outcome Research. İçinde A. M. Nezu & C. M. Nezu (Ed.), *Evidence-Based Outcome Research: A practical guide to conducting randomized controlled trials for psychosocial interventions* (s. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195304633.003.0018>
- Sahan, B., & Kahtali, B. D. (2021). The role of parental attitudes, irrational beliefs, need for social approval and self-esteem in speech anxiety. *European Journal of Alternative Education Studies*, 6(1), 96-115. <https://dx.doi.org/10.46827/ejae.v6i1.3729>
- Sapmaz, F. (2023). Relationships between Cognitive Distortions and Adolescent Well-Being: The Mediating Role of Psychological Resilience and Moderating Role of Gender. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 83-97. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.866>
- Sert-Ağır, M., & Yavuzer, H. (2018). Bilişsel çarpıtma ölçeğinin türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(26), 175-198. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.10>
- Sherman, S. J. (2016). *Examining the influence of perceived parental academic pressure and absence on affluent, high-achieving adolescents* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Azusa Pacific University.
- Sirim, M. (2021). *Genç yetişkinlerde flört şiddeti mağduriyeti ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilişsel çarpıtmaların aracı rolünün incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research I*. Academic Press.

- Spinath, B. (2012). Academic Achievement. İçinde V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition)* (ss. 1-8). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00001-X>
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6(1994), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences, 5th ed* (ss. xii, 651). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357. <https://doi.org/10.2307/1130626>
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93-105. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.2.93.33313>
- Şekercioğlu, g. (2009). *Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik* (1. Basım). Hüner Şencan.
- Şimşek, O. M., Koçak, O., & Younis, M. Z. (2021). The Impact of Interpersonal Cognitive Distortions on Satisfaction with Life and the Mediating Role of Loneliness. *Sustainability*, 13(16), 9293. <https://doi.org/10.3390/su13169293>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Pearson.
- Tang, M. (2007). Psychological effects on being perceived as a "Model Minority" for Asian Americans. *New Waves: Educational Research and Development*, 11(3), 11-16. https://www.viethconsulting.com/members/proposals/view_file.php?md=VIEW&pid=19314611
- Toldson, I. (2008). *Breaking barriers: Plotting the path to academic success for school-age African-American males*. Congressional Black Caucus Foundation.
- Tomiki, K. (2000). *Achievement motivation and psychological well-being in asian american college students: The contribution of intergenerational congruence of academic expectations* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of California].
- Toraman, Ç., Aktan, O., & Korkmaz, G. (2022). How can we make students happier at school? Parental pressure or support for academic success, educational stress and school happiness of secondary school students. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 92-100. <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4546>

- Vautero, J., Taveira, M. do C., Silva, A. D., & Fouad, N. A. (2021). Family influence on academic and life satisfaction: A social cognitive perspective. *Journal of Career Development*, 48(6), 817-830. <https://doi.org/10.1177/0894845320902270>
- Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. İçinde W. Saris, R. Veenhoven, A. Scherpenzeel, & B. Bunting (Ed.), *A comparative study of satisfaction with life in Europe* (ss. 11-48). Eötvös University Press.
- Vernon, A. (2002). *What works when with children and adolescents: A handbook of individual counseling techniques*. Research Pr Pub.
- Whisman, M. A., & Kwon, P. (1992). Parental representations, cognitive distortions, and mild depression. *Cognitive Therapy and Research*, 16(5), 557-568. <https://doi.org/10.1007/BF01175141>
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern Statistics for the Social and Behavioral Sciences: A Practical Introduction* (1st edition). CRC Press.
- Yalnizca-Yildirim, S., & Cenkseven-Önder, F. (2018). Emotional Intelligence and Parental Attitudes as Predictors of High School Students' Life Satisfaction. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 88-104. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.01.009>
- Yavuzer, Y., & Karataş, Z. (2017). Investigating the Relationship between Depression, Negative Automatic Thoughts, Life Satisfaction and Symptom Interpretation in Turkish Young Adults. İçinde D. Breznoščáková (Ed.), *Depression*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/66622>
- Yıldız, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Fonksiyonel Olmayan Tutumların ve Olumsuz Otomatik Düşüncelerin Depresyona Etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 1(1), 1-7. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uead/issue/26906/299978>