

Investigating the Relationship between Perceived Parental Academic Achievement Pressure, Academic Resilience, and Test Anxiety

Adnan Şanlı ^a  Seda Demir Ayçiçek ^b 

^a Graduate Student, Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye, adnansanli1995@gmail.com

^b Assoc. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye, seddadmr@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between perceived parental academic achievement pressure, academic resilience, and test anxiety. The sample of the study consisted of 315 10th grade students, 171 of whom were female and 144 of whom were male. The data were collected through personal information form, perceived parental academic achievement pressure scale, academic resilience scale, and multidimensional test anxiety scale. Independent sample t-test, one-way ANOVA, Kruskal-Wallis H test, and multiple linear regression analysis were used to analyze the data. The results of the analysis showed that perceived parental academic achievement pressure positively and significantly predicted test anxiety ($\beta=.396, p<.05$). However, the academic resilience variable was found to be a negative and significant predictor of test anxiety ($\beta=-.148, p<.05$). The results obtained were evaluated together with similar studies in the literature.

Article Type
Research

Article Background

Received:
15.12.2024
Accepted:
21.02.2025

Keywords

Perceived Parental
Academic Achievement
Pressure, Academic
Resilience, Test Anxiety

To cite this article: Şanlı, A., & Demir Ayçiçek, S. (2025). Investigating the relationship between perceived parental academic achievement pressure, academic resilience, and test anxiety. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (2), 964-1008. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1602007>

Corresponding Author: Adnan Şanlı, e-mail: adnansanli1995@gmail.com

Introduction

Education and training are becoming an increasingly effective element in the ever-changing dynamics of daily life. Considering the developments in the world of work and technology and the needs of society, it can be said that education and training have an impact on individuals and societies that can improve their adaptability and better prepare them for the future. It also plays a critical role in shaping the future of individuals as a way of sustaining innovation, change, and development. However, this dynamic structure and changing expectations may also bring along test anxiety, which may cause individuals to feel more psychological pressure during the education process (Dökmeci, 2024). In Turkey, as in many parts of the world, exams have a decisive role in realizing the career and educational goals of young people. Many students at the secondary education level go through a challenging exam process as they desire to study at a higher education level (Kapıkıran, 2020). This decisive role of exams in the education system can cause students to experience test anxiety that spreads throughout the education process.

Exams are one of the widely used methods for assessing student performance and achievement. Although this assessment tool plays an important role in the educational process, it can cause some problems for students. One of these is test anxiety (Softa et al., 2015). Test anxiety is characterized as an intense emotional state that affects the learning process and is characterized by situations such as increasing negative thoughts about the exam, physiological arousal, and difficulty in concentrating attention (Sever, 2022). Similarly, Çapulcuoğlu and Gündüz (2013) define test anxiety as an emotional state that negatively affects the academic performance and success of the individual at the time of the exam. It was found that this anxiety negatively affects students' performance (Tugan, 2015). Test anxiety occurs as a result of the individual's belief that he/she will not be successful and causes physical symptoms in the individual (Altun et al., 2018). The time period when anxiety is felt most intensely, especially in adolescents, is generally accepted as the exam period (Köse et al., 2018). In 2023, it is known that approximately 30% (1 million 63 thousand 807) of the 3 million 527 thousand 443 students who applied to the Higher Education transition exams were placed in undergraduate, associate degree, and open education levels (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2023). Therefore, it can be said that the demand for participation in university exams in Turkey is high, but the placement rates are low. This situation causes intense competition among students (Kapıkıran, 2020). This state of competition among students can be a factor that increases anxiety.

Centralized exams, which significantly affect the future of students and play a key role in the transition to higher education, create pressure not only on students but also on families (Yılmaz, 2017). The attitudes of many parents who expect their children to succeed in the exams may become oppressive rather than supportive in the process. From time to time, parents may transfer the stress they experience to their children, and this may cause children to feel parental pressure (Kaynak et al., 2021). The fact that parents have excessive expectations from their children regarding academic achievement often creates psychological pressure on children (Çamurcu, 2022). Parental academic achievement pressure is a pressure arising from parents' desire for their children to perform better and manifests itself in the form of parents pushing their children to achieve success (Haspolat & Yalçın, 2022; Kapıkıran, 2016). The pressures applied by parents for their children's success can manifest themselves with negative effects such as high grade expectations, excessive study pressure, and comparisons with other children (Kapıkıran, 2016). According to studies, parents' attitudes have an influential role on test anxiety. Karakartal (2023) emphasized the significant role of child-rearing

style in test anxiety. It was stated that authoritarian parental attitude may be a factor that increases test anxiety in students (Putwain et al., 2010). On the contrary, it was determined that test anxiety decreased when the student received social support from his/her parents (Thergaonkar & Wadkar, 2007). Similarly, Zengin (2019) reported in his study that democratic attitude expressed the opposite relationship with test anxiety, while authoritarian attitude expressed a positive relationship with test anxiety.

Individuals may have to struggle with various difficulties in their academic lives as well as in their daily lives (Öztaş, 2022). Some of the challenging living conditions encountered may cause some students to disrupt or interrupt their educational process. On the other hand, some individuals are able to adapt to their lives and continue their development despite the adverse conditions (Şam, 2022). The resilience and self-improvement dimension of this different approach, which can be explained by individual characteristics and environmental factors that vary from person to person, was expressed by Wolin and Wolin (1993) with the concept of resilience (Henderson & Milstein, 1996). The term *resilience* has been interpreted in various ways across the literature (Hoge et al., 2007). When the literature is examined, it is seen that the concept of "resilience" is used in different meanings (Gerçek & Yılmaz Börekçi, 2019) and is commonly referred to as psychological endurance (Gerçek & Yılmaz Börekçi, 2019; Taşğın & Çetin, 2006), robustness (Gizir, 2016; Öz & Bahadır Yılmaz, 2009) and the capacity to withstand adversity (Çakar et al., 2014; Çetrez İşcan & Malkoç, 2017; Gerçek & Yılmaz Börekçi, 2019; Öğülmüş, 2001). Resilience is the ability to struggle with problems, recover, and adapt to new conditions (Doğan, 2015). It has been observed by many counselors working with adolescents that some adolescents show less or no psychological reaction despite the difficulties they experience, while others react psychologically to problematic experiences (Aygün, 2023). Students who are able to cope with the problems they experience and show superior performance despite their disadvantaged situations are defined as academically resilient students (Ergezen, 2023). Academic resilience is the ability to overcome school stress, fear of failure, and intense study pressure for success and can be strengthened through social support channels (Beri & Kumar, 2018). As a result of the study conducted by Arastaman (2011) to examine the variables that play a role in the academic resilience of high school students, it was found that there was a significant relationship between academic resilience and the variables of grade level, gender, family monthly income, academic achievement, and father's educational status. The study conducted by Cheung et al. (2013) shows that many demographic factors are associated with academic resilience. Similarly, Sandoval-Hernández and Białowolski (2016) observed that demographic variables such as socioeconomic level and gender are related to academic resilience. Accordingly, it can be said that many demographic variables are effective in the level of academic resilience of high school students. In addition to these, when the studies conducted in the literature (Putwain et al., 2010; Rajawat & Chaturvedi, 2024) were examined, it was seen that academic resilience was related to the pressure and support of parents for success and the test anxiety experienced by students in the process (Yıldırım, 2023). On the other hand, since there is a limited number of studies in the literature in which academic resilience, perceived parental pressure, and test anxiety are evaluated together, it was necessary to conduct this study. The effects of parental attitudes and perceived pressure on adolescents' academic stress and test anxiety are critical for the overall development of individuals. The support or pressure provided by parents can affect the academic performance of adolescents and, as a result, lead to the development of negative emotional states such as test anxiety (Pinquart & Kauser, 2018). Moreover, the relationship between academic resilience and test anxiety is an important factor affecting individuals' ability to cope with adversity. Resilience can reduce test anxiety by improving students'

ability to cope with academic stress (Tugade et al., 2004). However, it has been observed that most of the existing studies in this field generally address these three concepts separately, in pairs or with different variables, and the relationships between them have not been examined together (Aygün, 2023; Cırcır & Tagay, 2023; Seban & Perdeci, 2016; Tugan, 2015). Therefore, the purpose of this study is to examine the relationship between perceived parental academic achievement pressure, academic resilience, and test anxiety. In line with this purpose, answers to the following research questions were sought.

1. What is the level of students' test anxiety, perceived parental pressure for academic success, and academic resilience?
2. Do test anxiety, perceived parental academic achievement pressure, and academic resilience differ significantly according to various demographic variables (gender, school type, mother's education level, father's education level, and monthly income level)?
3. Is there a significant relationship between test anxiety, perceived parental academic achievement pressure, and academic resilience?
4. To what extent do perceived parental academic pressure and academic resilience predict test anxiety?

Method

Research Model

In this study, which aims to examine the relationship between 10th grade students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure and academic resilience, the relational survey model was used. The relational survey model is a research model that aims to determine the relationships between at least two variables. This model is preferred to evaluate the existence and/or degree of relationships between variables (Karasar, 2012). According to the relational research approach, predictions can be made about the dependent variable with the help of independent variables (Turan, 2015). The dependent variable of the current study is test anxiety, while the independent variables are perceived parental academic achievement pressure and academic resilience.

Population and Sample

The population of the study consists of a total of 495 10th grade students, including 220 Anatolian High School (AHS) students, 79 Science High School (SHS) students and 196 Vocational and Technical Anatolian High School (VTAHS) students, who are studying in Zile district of Tokat province in the 2023-2024 academic year. The sample of the study consists of a total of 315 students, including 141 AHS students, 45 SHS students, and 129 VTAHS students, who are studying at the 10th grade level in the Zile district of Tokat province in the 2023-2024 academic year. Easy sampling and stratified sampling methods were preferred in the study. Convenience sampling is a non-probability sampling method in which participants are selected due to ease of access (Demir, 2017). Stratified sampling is a type of sampling in which the study population is divided into subgroups according to the variables considered important for the research. These subgroups are similar to the general population (Karasar, 2012). Büyüköztürk et al. (2021) define the stratified sampling method as a sampling method that aims to identify different subclasses within the population and to represent

these classes in the sampling selection based on their proportions in the population. Information on the demographic characteristics of the research sample is presented in Table 1.

Table 1

Demographic Characteristics of the Sample

Variable	Category	f	%
Gender	Female	171	54.29
	Male	144	45.71
School Type	AHS	141	44.76
	SHS	45	14.29
	VTAHS	129	40.95
Mother's Education Level	Illiterate	14	4.45
	Primary School	114	36.19
	Middle School	90	28.57
	High School	69	21.90
	Associate Degree-License	21	6.67
Father's Education Level	Master-Doctorate	7	2.22
	Primary School	60	19.10
	Middle School	86	27.39
	High School	117	37.27
	Associate Degree-License	37	11.79
Monthly Income Level	Master-Doctorate	14	4.45
	0-17002	96	30.48
	17003-34005	133	42.22
	34006-51008	54	17.14
	51009 and above	32	10.16

Data Collection Tools

In the study, the Multidimensional Test Anxiety Scale (MTAAS), the Perceived Parental Academic Achievement Pressure Scale (PPAAPS) and the Academic Resilience Scale (ARS) were used along with the Personal Information Form developed by the researcher.

Personal Information Form

It was developed by the researcher in order to obtain information about the participants. The form included variables such as gender, school type, mother's education level, father's education level, and socioeconomic status of the family.

Multidimensional Test Anxiety Scale

The scale developed by Putwain et al. (2020) was adapted into Turkish by Ergin and Ekşi (2022). As in the original version of the scale, the Turkish adaptation was conducted with adolescents between the ages of 11-19. The scale, which consists of four sub-dimensions consisting of anxiety, cognitive interference, tension, and physiological indicators, has 16 items, all of which are negative. The items in the 5-point Likert-type scale are graded from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The highest score that can be obtained from the scale is 80, and the lowest score is 16. The increase in the scores obtained from the scale indicates an increase in the individual's test anxiety. Cronbach's alpha values calculated for anxiety, cognitive interference, tension, and physiological indicators, which are the sub-dimensions of the scale, were found to be .82, .85, .86, and .80, respectively. Confirmatory

factor analysis (CFA) results regarding the validity of the data obtained from the research sample were examined. As a result of the CFA, (χ^2/df) value less than 5 (Anderson & Gerbing, 1984; Kline, 2005; Sümer, 2000), GFI value .90 and above (Bentler & Bonett, 1980; Hooper et al., 2008), CFI and TLI values .90 and above, SRMR value less than .08 (Hu & Bentler, 1999), IFI value .90 and above (Marsh & Hau, 1996), RMSEA value less than .08 (Browne & Cudeck, 1993; Jöreskog & Sörbom, 1993) indicate acceptable model-data fit. The fit indices obtained as a result of CFA ($\chi^2[98, N= 315]= 243.818; p < .01; \chi^2/df= 2.48, CFI=.95, GFI=.90, TLI=.93, IFI=.95$) showed that the proposed four-factor model had an acceptable fit with the data.

Perceived Parental Academic Achievement Pressure Scale

The scale developed by Kaynak et al. (2021) was designed to measure perceived parental academic pressure in adolescents. The study for the original scale was conducted with the data of 365 students, 165 female and 200 male students from five different high schools in Aydın province. The scale consists of 20 items, all of which are negative in meaning, with sub-dimensions of psychological pressure, restriction and excessively high expectations. The scale, which is a 5-point Likert-type assessment tool, is evaluated as 1 for answers that do not reflect the individual at all, and 5 for answers that reflect the individual completely. The maximum score that can be obtained from the scale is 100, while the minimum score is 20. There is no need for reverse scoring in the scale; therefore, as the score increases, the parental academic achievement pressure perceived by adolescents increases (Cırcır & Tagay, 2023). Based on the research data, Cronbach's alpha values for the sub-dimensions of psychological pressure, restriction, and excessively high expectations were found to be .86, .85, and .82, respectively. However, it can be said that the fit indices obtained as a result of CFA ($\chi^2[154, N=315]=402.708; p < .01; \chi^2/df= 2.61, CFI=.92, GFI=.88, TLI=.90, IFI=.92, SRMR=.061$ and $RMSEA=.072$) indicate an acceptable fit of the proposed three-factor model with the data.

Academic Resilience Scale

The assessment inventory was developed by Martin and Marsh in 2006. The scale was adapted into Turkish by Kapıkıran (2012). The scale aims to evaluate the level of resilience that students exhibit in their educational life at the point of struggling with the problems they need to overcome in their educational life through 6 items, all of which are positive. The items of the scale, which has a 7-point Likert scale, are graded between the extreme statements "It does not suit me at all" and "It suits me completely". The CFA conducted during the adaptation of the scale into Turkish confirmed the unidimensional structure of the model (Kapıkıran, 2012; Yüce, 2019). The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .81 based on the research data. The fit indices obtained as a result of CFA ($\chi^2[9, N= 315]=26.331; p < .01; \chi^2/df= 2.92, CFI=.96, GFI=.97, TLI=.94, IFI=.96, SRMR=.034$, and $RMSEA=.078$) showed that the proposed one-factor model had a good fit with the data.

Data Collection and Analysis

This study, whose sample consisted of 10th grade students studying in AL, FL and MTAL in the 2023-2024 academic year, was carried out after the approval of Tokat Gaziosmanpaşa University Social and Human Sciences Research Ethics Committee dated 07.05.2024 and numbered 08.16 and the approval of the Ministry of National Education Research Application and Ethics Committee Commission dated 24.05.2024 and numbered 102986672. Research data were collected face-to-face by the researchers. The students were first given informative explanations about the research, it was

stated that the data would be collected anonymously and the collected data would be kept confidential. Then, participating students were determined on the basis of volunteerism. G*Power 3.1.9.7 software was used to calculate the sample size of the study. As a result of the analysis, it was calculated that the sample size should be at least 68 when the values for multiple regression analysis were Effect size $f^2=.15$, Alpha err prob=.05 and Power=.80. According to Cohen (1988), the effect size is a statistical criterion that shows the extent to which the results obtained from the sample differ from the expected values under the null hypothesis. The value of $f^2=.15$, which was taken as a basis in the study, refers to the medium effect size by Cohen (Cohen, 1988). Data were collected from 315 students in the study. According to the analysis made with G*Power 3.1.9.7 after the study for the sample size reached, the effect size value was calculated by taking Alpha err prob=.05, Power=.80 and Total sample size= 315. According to Cohen (1988), for f^2 , .02 indicates a small effect size, .15 indicates a medium effect size and .35 indicates a large effect size.

The degree of effect of the t-test results within the scope of the research was analyzed with the eta square (η^2) value. The eta square gives the amount of variance shared by the dependent variable, which is a continuous variable, and the categorical variable (Tabachnick & Fidell, 2013). Formula (1) was used to calculate the eta square (Büyüköztürk, 2021; Pallant, 2007).

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (N1 + N2 - 2)} \quad \text{Formula (1)}$$

In Formula (1), t is the statistical value of the independent sample t -test and $N1$ and $N2$ are the group sizes. Therefore, $N1+N2-2$ is the degrees of freedom of the independent sample t -test. The calculated values of .01 indicate a small effect size, .06 indicates a medium effect size, and .14 indicates a large effect size (Büyüköztürk, 2021; Cohen, 1988).

IBM SPSS Statistics 27 and AMOS 22 programs were used to analyze the research data. Descriptive statistics were used to analyze the demographic characteristics of the students. Before the analysis, missing data, extreme values, normality assumption, homogeneity of variances, linear relationship, and multiple linear connection assumptions were checked to determine whether the data were suitable for parametric tests. When the research data were analyzed, no missing data were found. The calculated z scores and Mahalanobis distances showed that there were no outliers in the dataset. Skewness and kurtosis values were examined to examine whether the scores obtained from the scales for the variables of the study met the normality assumption. It was found that the skewness value for test anxiety was -.326 and the kurtosis value was .107, the skewness value for perceived parental academic pressure was .061, and the kurtosis value was -.069, and the skewness value for academic resilience was -.203 and kurtosis value was .017. When the skewness and kurtosis values were examined, it was determined that the calculated values were between -1.5 and 1.5, thus the normality assumption was met (Tabachnick & Fidel, 2013). Whether the research data meet the multicollinearity assumption was examined with the help of variable inflation factor (VIF) and tolerance values. It was observed that the calculated VIF values were 1.002, and this value was less than 3 (O'Brien, 2007), while the tolerance values were .998 and greater than .20 (Kalaycı, 2010). These values show that there is no multicollinearity problem in the research data.

In accordance with the sub-problems of the study, an independent sample t -test was used to examine

whether students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure, and academic resilience showed a significant difference according to gender. One-way analysis of variance (ANOVA) was used to examine whether there was a significant difference according to school type and monthly income. The Kruskal-Wallis H test, a non-parametric test, was used to examine whether there was a significant difference according to mother's education level and father's education level since the data did not meet the normality assumption. In addition, Pearson product-moment correlation coefficients were calculated to examine the relationship between students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure, and academic resilience. Multiple linear regression analysis was used to determine the extent to which perceived parental academic pressure and academic resilience predicted test anxiety.

Results

In this section, the findings related to the research questions are presented. In the presentation of the findings, a sequence was followed in line with the sub-problems of the research.

Findings Related to the First Sub-Problem of the Research

Table 2 presents the descriptive statistics analyzed for the level of students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure, and academic resilience.

Table 2

Descriptive Statistics on Test Anxiety, Perceived Parental Academic Achievement Pressure, and Academic Resilience Scores

Scale	Sub-dimension	N	\bar{X}	SD
Test Anxiety		315	49.07	12.94
	Concern	315	13.24	3.67
	Cognitive Interference	315	12.33	3.76
	Tension	315	13.10	3.89
	Physiological Indicators	315	10.40	3.66
Perceived Parental Academic Achievement Pressure		315	54.19	15.25
	Psychological Pressure	315	20.25	6.43
	Restriction	315	15.63	5.64
	Excessively High Expectation	315	18.30	5.09
Academic Resilience		315	26.23	7.55

SD: Standard deviation

Table 2 shows that 315 students participated in the study. The mean scores of students' test anxiety ($\bar{X}=49.07$, $SD=12.94$), perceived parental academic achievement pressure ($\bar{X}=54.19$, $SD=15.25$), and academic resilience ($\bar{X}=26.23$, $SD=7.55$) were calculated. Accordingly, it can be said that students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure and academic resilience are at a moderate level.

Findings Related to the Second Sub-Problem of the Research

Independent sample *t-test* was applied to determine whether students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure, and academic resilience showed a significant difference according to gender. The results of the analysis are presented in Table 3.

Table 3

Independent Sample t-Test Results Regarding Test Anxiety, Perceived Parental Academic Achievement Pressure, and Academic Resilience Scores by Gender

Variable	Sub-dimension	Gender	N	\bar{X}	SD	t	df	p	η^2	
Test Anxiety		Female	171	52.61	12.09	5.53	313	.000	.09	
		Male	144	44.88	12.70					
	Concern	Female	171	14.09	3.30	4.53	313	.000	.06	
		Male	144	12.24	3.84					
	Cognitive Interference	Female	171	12.94	3.60	3.20	313	.002	.03	
		Male	144	11.60	3.84					
	Tension	Female	171	14.16	3.68	5.52	313	.000	.09	
		Male	144	11.83	3.78					
	Physiological Indicator	Female	171	11.42	3.74	5.72	313	.000	.09	
		Male	144	9.20	3.16					
	Perceived Parental Academic Achievement Pressure		Female	171	54.83	15.67	.807	313	.420	-
			Male	144	53.44	14.74				
Psychological Pressure		Female	171	20.71	6.62	1.37	313	.173	-	
		Male	144	19.72	6.17					
Restriction		Female	171	15.53	5.91	-.37	313	.710	-	
		Male	144	15.76	5.32					
Excessively High Expectation		Female	171	18.60	5.15	1.10	313	.268	-	
		Male	144	17.96	5.01					
Academic Resilience			Female	171	26.61	7.02	.995	313	.321	-
			Male	144	25.77	8.12				

SD: Standard deviation, df: Degrees of freedom

When Table 3 is examined, it is seen that the mean test anxiety scores of female students (\bar{X} =52.61, SD=12.09) are higher than the mean test anxiety scores of male students (\bar{X} =44.88, SD=12.70). Accordingly, there was a statistically significant difference between students' test anxiety and their gender in favor of male students ($t(313)=5.53$; $p<.05$). When the sub-dimensions of the multidimensional test anxiety scale were examined, it was found that in the anxiety sub-dimension ($t(313)=4.53$; $p<.05$), the mean score of female students (\bar{X} =14.09, SD=3.30) was higher than the mean score of male students (\bar{X} =12.24, SD=3.84), in the cognitive interference sub-dimension ($t(313)=3.20$; $p<.05$) the mean score of female students (\bar{X} =12.94, SD=3.60) and the mean score of male students (\bar{X} =11.60, SD=3.84), in the tension sub-dimension ($t(313)=5.52$; $p<.05$), the mean score of female students (\bar{X} =14.16, SD=3.68) was (\bar{X} =11.83, SD=3.78), the mean score of male students (\bar{X} =11.83, SD=3.78), in the physiological indicator sub-dimension ($t(313)=5.72$; $p<.05$), the mean score of female students (\bar{X} =11.42, SD=3.74) and the mean score of male students was (\bar{X} =9.20, SD=3.16) and the results in the sub-dimensions indicated a statistically significant difference in favor of male students. Accordingly, the eta squared values of .09 for test anxiety, .06 for the sub-dimensions of tension and physiological indicators and .06 for the anxiety sub-dimension of test anxiety indicate a medium level of effect, while the eta squared values calculated for the cognitive interference sub-dimension of test anxiety and other scales for which data were collected within the scope of the study a small effect. The perceived parental academic achievement pressure scale ($t(313) = .807$; $p>.05$) and the sub-dimensions of the perceived parental academic achievement pressure scale, namely psychological pressure

($t(313)=1.37$; $p>.05$), restriction ($t(313)= -.37$; $p>.05$) and excessively high expectation ($t(313)= 1.10$; $p>.05$) and academic resilience scale ($t(313) =.995$; $p>.05$) scores did not show a significant difference according to gender.

The results of the one-way ANOVA applied to determine whether students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure and academic resilience show a significant difference according to school type are presented in Table 4.

Table 4

One-Way Analysis of Variance Results Regarding Test Anxiety, Perceived Parental Academic Achievement Pressure, and Academic Resilience Scores by School Type

Variable	Sub-dimension	School Type	N	\bar{X}	SD	Source of Variance	SS	df	MS	F	p	
Test Anxiety	Concern	AHS	141	49.53	14.61	Between Groups	54.11	2	27.05	0.161	.852	
		SHS	45	48.78	11.38	Within Groups	52549.21	312	168.42			
		VTAHS	129	48.67	11.51	Total	52603.32	314				
	Cognitive Interference	AHS	141	13.37	3.89	Between Groups	7.27	2	3.64	0.269	.764	
		SHS	45	13.38	3.21	Within Groups	4220.90	312	13.53			
		VTAHS	129	13.06	3.59	Total	4228.18	314				
	Tension	AHS	141	12.09	4.06	Between Group	62.79	2	31.40	2.240	.108	
		SHS	45	11.64	3.40	Within Groups	4372.87	312	14.01			
		VTAHS	129	12.84	3.49	Total	4435.66	314				
	Physiological Indicator	AHS	141	13.24	4.20	Between Groups	25.75	2	12.88	0.849	.429	
		SHS	45	13.56	3.70	Within Groups	4731.40	312	15.17			
		VTAHS	129	12.78	3.60	Total	4757.14	314				
	Perceived Parental Academic Achievement Pressure	Psychological Pressure	AHS	141	10.84	4.03	Between Groups	49.35	2	24.67	1.855	.158
			SHS	45	10.20	2.83	Within Groups	4150.45	312	13.30		
			VTAHS	129	10.00	3.44	Total	4199.80	314			
		Restriction	AHS	141	55.86	16.18	Between Groups	994.98	2	497.49	2.156	.118
			SHS	45	55.02	14.06	Within Groups	71996.20	312	230.76		
			VTAHS	129	52.09	14.43	Total	72991.19	314			
Restriction		AHS	141	20.96	6.78	Between Groups	257.78	2	128.89	3.162	.054	
		SHS	45	21.16	6.11	Within Groups	12717.90	312	40.76			
		VTAHS	129	19.17	6.02	Total	12975.68	314				
Restriction	AHS	141	16.30	5.98	Between Groups	118.40	2	59.20	1.873	.155		
	SHS	45	14.78	5.14	Within Groups	9862.62	312	31.61				
	VTAHS	129	15.21	5.37	Total	9981.02	314					

Investigating the Relationship between Perceived Parental Academic Achievement Pressure, Academic Resilience, and Test Anxiety

Academic Resilience	Excessively High Expectation	AHS	141	18.60	5.19	Between Groups	86.53	2	43.27	1.677	.189
		SHS	45	19.09	5.12	Within Groups	8048.21	312	25.80		
		VTAHS	129	17.71	4.94	Total	8134.74	314			
		AHS	141	26.55	7.76	Between Groups	45.43	2	22.72	0.397	.672
		SHS	45	25.40	6.69	Within Groups	17840.65	312	57.18		
		VTAHS	129	26.18	7.62	Total	17886.08	314			

SD: Standard deviation, df: Degrees of freedom, MS: Mean of Squares, SS: Sum of Squares

When Table 4 is examined, it is seen that there is no significant difference in the mean scores of students' test anxiety scale ($F_{(2,312)}=.161; p>.05$), perceived parental academic achievement pressure scale ($F_{(2,312)}=2.156; p>.05$), academic resilience scale ($F_{(2,312)}=.397; p>.05$) according to the type of school the students attend.

One-way ANOVA was applied to determine whether students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure, and academic resilience showed a significant difference according to monthly income level. The results of the analysis are presented in Table 5.

Table 5

One-Way Analysis of Variance Results Regarding Test Anxiety, Perceived Parental Academic Achievement Pressure, and Academic Resilience Scores According to Monthly Income Level

Variable	Sub-dimension	Monthly Income Level	N	\bar{X}	SD	Source of Variance	SS	df	MS	F	p
Test Anxiety		0-17002	96	49.03	12.40	Between Groups	360.78	3	120.26	0.716	.543
		17003-34005	133	49.88	12.51	Within Groups	52242.53	311	167.98		
		34006-51008	54	48.89	13.03	Total	52603.32	314			
		51009 and above	32	46.15	16.05						
	Concern	0-17002	96	13.19	3.87	Between Groups	40.34	3	13.45	0.999	.394
		17003-34005	133	13.40	3.53	Within Groups	4197.84	311	13.47		
		34006-51008	54	13.56	3.10	Total	4228.18	314			
		51009 and above	32	12.25	4.33						
	Cognitive Interference	0-17002	96	12.74	3.78	Between Groups	93.18	3	31.06	2.224	.085
		17003-34005	133	12.55	3.54	Within Groups	4342.48	311	13.96		
		34006-51008	54	11.87	3.81	Total	4435.66	314			
		51009 and above	32	10.97	4.28						
Tension	0-17002	96	13.00	3.60	Between Groups	24.50	3	8.17	0.537	.657	
	17003-34005	133	13.35	3.89	Within Groups	4732.64	311	15.22			

		34006-51008	54	13.06	3.92	Total	4757.14	314			
		51009 and above	32	12.41	4.70						
	Physiological Indicator	0-17002	96	10.10	3.79	Between Groups	13.58	3	4.53	0.336	.799
		17003-34005	133	10.59	3.57	Within Groups	4186.22	311	13.46		
		34006-51008	54	10.41	3.69	Total	4199.80	314			
		51009 and above	32	10.53	3.65						
Perceived Parental Academic Achievement Pressure		0-17002	96	55.52	13.73	Between Groups	608.31	3	202.77	0.871	.456
		17003-34005	133	54.63	14.49	Within Groups	72382.87	311	232.74		
		34006-51008	54	52.33	16.47	Total	72991.18	314			
		51009 and above	32	51.53	19.97						
	Psychological Pressure	0-17002	96	20.66	6.15	Between Groups	32.65	3	10.88	0.262	.853
		17003-34005	133	20.25	5.99	Within Groups	12943.03	311	41.62		
		34006-51008	54	19.87	6.94	Total	12975.68	314			
		51009 and above	32	19.72	8.13						
	Restriction	0-17002	96	16.05	5.69	Between Groups	74.58	3	24.86	.780	.506
		17003-34005	133	15.83	5.40	Within Groups	9906.43	311	31.85		
		34006-51008	54	14.78	5.63	Total	9981.06	314			
		51009 and above	32	15.00	6.50						
	Excessively High Expectation	0-17002	96	18.81	4.32	Between Groups	124.66	3	41.55	1.613	.186
		17003-34005	133	18.55	4.93	Within Groups	8010.08	311	25.76		
		34006-51008	54	17.69	5.56	Total	8134.74	314			
		51009 and above	32	16.81	6.68						
Academic Resilience		0-17002	96	26.50	6.98	Between Groups	26.40	3	8.80	.153	.928
		17003-34005	133	26.03	7.57	Within Groups	17859.68	311	57.42		
		34006-51008	54	26.56	7.01	Total	17886.08	314			
		51009 and above	32	25.72	9.93						

SD: Standard deviation, df: Degrees of freedom, MS: Mean of Squares, SS: Sum of Squares

When Table 5 is examined, it is seen that there is no significant difference in any of the mean scores of students' test anxiety ($F_{(3,311)}=.716$; $p>.05$), perceived parental academic achievement pressure ($F_{(3,311)}=.871$; $p>.05$) and academic resilience ($F_{(3,311)}=.153$; $p>.05$) according to the monthly income level of the family.

Kruskal-Wallis H test was applied to determine whether students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure and academic resilience showed a significant difference according to their mother's education level and father's education level. The results of the analysis are presented in Table 6 and 7, respectively.

Table 6

Kruskal-Wallis H Test Results Regarding Test Anxiety, Perceived Parental Academic Achievement Pressure, and Academic Resilience Scores According to Mother's Education Level

Variable	Sub-dimension	Mother Education Level	N	RM	χ^2	df	p
Test Anxiety		Illiterate	14	128.46	4.21	5	.519
		Primary School Graduate	114	154.57			
		Secondary School Graduate	90	158.90			
		High School Graduate	69	172.12			
		Associate Degree - Bachelor's Degree	21	141.12			
		Master-Doctorate Graduate	7	172.86			
	Concern	Illiterate	14	155.43	1.69	5	.890
		Primary School Graduate	114	155.84			
		Secondary School Graduate	90	154.02			
		High School Graduate	69	169.64			
		Associate Degree - Bachelor's Degree	21	147.88			
		Master-Doctorate Graduate	7	165.07			
	Cognitive Interference	Illiterate	14	153.32	3.57	5	.612
		Primary School Graduate	114	160.07			
		Secondary School Graduate	90	164.34			
		High School Graduate	69	157.59			
		Associate Degree - Bachelor's Degree	21	123.52			
		Master-Doctorate Graduate	7	159.50			
	Tension	Illiterate	14	135.04	4.33	5	.502
		Primary School Graduate	114	148.88			
Secondary School Graduate		90	161.30				
High School Graduate		69	171.05				
Associate Degree - Bachelor's Degree		21	156.00				
Master-Doctorate Graduate		7	187.36				
Physiological Indicator	Illiterate	14	117.43	6.82	5	.234	
	Primary School Graduate	114	157.95				
	Secondary School Graduate	90	154.76				
	High School Graduate	69	175.97				
	Associate Degree - Bachelor's Degree	21	137.05				
	Master-Doctorate Graduate	7	167.29				
Perceived Parental Academic Achievement Pressure	Illiterate	14	144.50	5.17	5	.395	
	Primary School Graduate	114	171.00				
	Secondary School Graduate	90	146.86				
	High School Graduate	69	148.95				
	Associate Degree - Bachelor's Degree	21	168.38				
	Master-Doctorate Graduate	7	174.71				
	Psychological	Illiterate	14	132.11	5.13	5	.400

Academic Resilience	Pressure	Primary School Graduate	114	162.37	7.31	5	.198				
		Secondary School Graduate	90	149.12							
		High School Graduate	69	156.35							
	Restriction	Associate Degree - Bachelor's Degree	21	180.83							
		Master-Doctorate Graduate	7	200.57							
		Illiterate	14	146.32							
	Excessively High Expectation	Primary School Graduate	114	176.14							
		Secondary School Graduate	90	148.79							
		High School Graduate	69	149.28							
		Associate Degree - Bachelor's Degree	21	140.33							
		Master-Doctorate Graduate	7	143.29							
		Illiterate	14	163.18							
	Academic Resilience	Excessively High Expectation	Primary School Graduate	114				170.59	6.03	5	.303
			Secondary School Graduate	90				147.24			
			High School Graduate	69				143.96			
Associate Degree - Bachelor's Degree			21	170.33							
Master-Doctorate Graduate			7	182.29							
Illiterate			14	195.29							
Primary School Graduate			114	151.82							
Academic Resilience	Excessively High Expectation	Secondary School Graduate	90	157.02	5.83	5	.323				
		High School Graduate	69	154.72							
		Associate Degree - Bachelor's Degree	21	189.02							
		Master-Doctorate Graduate	7	135.79							
		Illiterate	14	195.29							

RM: Rank Mean, df: Degrees of freedom

When Table 6 is analyzed, it is seen that the mean scores of students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure, and academic resilience do not show a significant difference ($p > .05$) according to their mother's education level.

Table 7

Kruskal-Wallis H Test Results Regarding Test Anxiety, Perceived Parental Academic Achievement Pressure, and Academic Resilience Scores According to Father's Education Level

Variable	Sub-dimension	Father's Education Level	N	RM	χ^2	df	p	
Test Anxiety		Primary School Graduate	60	156.57	6.60	4	.158	
		Secondary School Graduate	86	149.13				
		High School Graduate	117	171.87				
		Associate Degree - Bachelor's Degree	37	147.46				
		Master-Doctorate Graduate	14	119.32				
	Concern	Primary School Graduate	60	162.26	3.80	4	.434	
		Secondary School Graduate	86	146.63				
		High School Graduate	117	167.18				
	Cognitive Interference		Associate Degree - Bachelor's Degree	37	153.47	7.26	4	.123
			Master-Doctorate Graduate	14	133.68			
			Primary School Graduate	60	171.33			
			Secondary School Graduate	86	160.31			
Cognitive Interference		High School Graduate	117	161.35				
		Associate Degree - Bachelor's Degree	37	128.00				
		Master-Doctorate Graduate	14	133.68				

		Degree					
Perceived Parental Academic Achievement Pressure	Tension	Master-Doctorate Graduate	14	126.75	5.28	4	.260
		Primary School Graduate	60	152.52			
		Secondary School Graduate	86	145.69			
		High School Graduate	117	171.83			
		Associate Degree - Bachelor's Degree	37	155.22			
	Physiological Indicator	Master-Doctorate Graduate	14	137.71	7.55	4	.109
		Primary School Graduate	60	150.19			
		Secondary School Graduate	86	151.53			
		High School Graduate	117	172.09			
		Associate Degree - Bachelor's Degree	37	154.70			
	Psychological Pressure	Master-Doctorate Graduate	14	111.00	3.90	4	.420
		Primary School Graduate	60	159.80			
		Secondary School Graduate	86	142.10			
		High School Graduate	117	167.03			
		Associate Degree - Bachelor's Degree	37	161.08			
	Restriction	Master-Doctorate Graduate	14	153.14	5.23	4	.265
		Primary School Graduate	60	147.12			
		Secondary School Graduate	86	143.67			
		High School Graduate	117	168.50			
		Associate Degree - Bachelor's Degree	37	169.70			
Excessively High Expectation	Master-Doctorate Graduate	14	162.75	3.28	4	.512	
	Primary School Graduate	60	174.28				
	Secondary School Graduate	86	148.27				
	High School Graduate	117	158.47				
	Associate Degree - Bachelor's Degree	37	152.95				
Academic Resilience	Master-Doctorate Graduate	14	146.21	4.15	4	.388	
	Primary School Graduate	60	160.31				
	Secondary School Graduate	86	142.64				
	High School Graduate	117	166.10				
	Associate Degree - Bachelor's Degree	37	166.01				
	Master-Doctorate Graduate	14	142.39	1.17	4	.882	
	Primary School Graduate	60	153.86				
	Secondary School Graduate	86	161.03				
	High School Graduate	117	157.88				
	Associate Degree - Bachelor's Degree	37	162.38				
	Master-Doctorate Graduate	14	135.32				

RM: Rank Mean, df: Degrees of freedom

When Table 7 is examined, it is seen that the mean scores of students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure and academic resilience do not show a significant difference ($p > .05$) according to their father's education level.

Findings Related to the Third Sub-Problem of the Research

Pearson product-moment correlation analysis was used to examine whether there is a significant relationship between students' test anxiety, perceived parental academic achievement pressure, and

achievement pressure and academic resilience scores perceived by students predicted test anxiety scores. The results of the analysis are presented in Table 9.

Table 9

Test Anxiety Scores Multiple Regression Analysis Results

Variable	B	SE	β	t	P	F	R	R ²	f ²
Fixed	37.500	3.428		10.94	.000	35.14	.429	.184	.03
Perceived Parental Academic Achievement Pressure	.336	.043	.396	7.74	.000				
Academic Resilience	-.254	.088	-.148	-2.89	.004				

SE: Standard Error

According to Table 9, high school student's perceived parental academic achievement pressure and academic resilience levels explain 18.4% of the total variance in test anxiety scores. Standardized β regression coefficients show that both perceived parental academic achievement pressure ($\beta=.396$, $t=7.74$, $p<.05$) and academic resilience ($\beta=-.148$, $t=-2.89$, $p<.05$) are significant predictors of test anxiety. Among the variables, perceived parental academic achievement pressure was found to be a positive predictor of test anxiety, while academic resilience was found to be a negative predictor. The regression equation obtained is $Test\ Anxiety = .336*(Perceived\ Parental\ Academic\ Achievement\ Pressure) - .254*(Academic\ Resilience)$. Accordingly, when academic resilience is held constant and perceived parental academic achievement pressure increases by one unit, test anxiety increases by .336 unit. Moreover, when perceived parental academic achievement pressure is held constant and academic resilience increases by one unit, test anxiety decreases by .254 unit. Therefore, it can be said that perceived parental academic achievement pressure is a more important predictor of test anxiety and explains test anxiety more. In other words, as students' perceived parental academic achievement pressure increases, their test anxiety also increases. However, as students' level of academic resilience increases, their test anxiety decreases.

For the multiple regression analysis of the study, the effect value calculated with G*Power 3.1.9.7 software was found to be $f^2=.03$. This value indicates a small effect.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In this study, the relationship between test anxiety, perceived parental academic achievement pressure, and academic resilience of 10th grade students studying in AHS, SHS, and VTAHS in Zile district of Tokat province in the 2023-2024 academic year was examined. In addition, these variables were also examined in terms of various demographic characteristics. While the dependent variable of the study was test anxiety, the independent variables were perceived parental academic achievement pressure and academic resilience.

Within the scope of the research, it was seen that there was a differentiation in favor of males in the mean scores of students' test anxiety scores according to gender. In the literature, there are many studies (Alyaprak, 2006; Chapell et al., 2005; Güler, 2012; Turan Kurtaran et al., 2021) that support the result and found that female students experience higher test anxiety compared to male students. Parental academic achievement pressure and academic resilience scores perceived by students do not differ according to gender. In addition, it was understood that all three of the variables discussed in the current study did not differ significantly in terms of the type of school the students attended,

the monthly income of the family, and the level of education of the mother and father. Alisinanoğlu and Ulutaş (2000) stated that low-income level makes it difficult for the family to meet the needs of the family, which may lead to tension in family relations and have a negative impact on the child. However, in the PISA 2018 preliminary report, it was stated that socioeconomic differences did not have much effect on cognitive test results in Turkey (2018, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]). Çakmak (2007) and Kısa (1996) reported that there was no significant difference between parental education level and test anxiety. On the other hand, Kayapınar (2006) found that students whose parents had less education had significantly higher test anxiety than students whose parents had higher education.

In the current study, the relationships between test anxiety, perceived parental academic achievement pressure, and academic resilience were also examined. According to the results obtained, it was determined that there was a positive and moderate relationship between test anxiety and perceived parental academic achievement pressure. In addition, a negative and weak relationship was found between students' test anxiety and academic resilience. Therefore, while one of the independent variables moves in the same direction with the dependent variable, the other one moves in the opposite direction. According to the study conducted by Peleg-Popko et al. (2003) and Eker (2016), while parents' oppressive attitude is seen as a factor that increases test anxiety, supportive attitude decreases test anxiety. According to the study conducted by Kapıkıran (2020), increasing parental pressure on academic achievement increases test anxiety scores in students, while increasing parental pressure on academic achievement decreases academic resilience scores. Accordingly, there is an opposite relationship between test anxiety and academic resilience. According to the results of the study conducted by Küçüker and Tekin (2018), as the oppressive and demanding attitudes of the family increase, the level of test anxiety observed in students also increases. In Yılmaz's (2017) study, it was stated that there was a negative relationship between resilience and test anxiety. In addition, Totan et al. (2019) reported that students with high levels of psychological resilience have low levels of test anxiety. In addition to these, Reis et al. (2005) examined the factors affecting the resilience of successful students in their study with secondary school students with various risk factors. The findings of the study showed that individual factors and the presence of an adult who supports them are the most important factors that protect students. In a study conducted by Tatlı and Atmaca (2023) on high school students, it was determined that there was a positive, low level and significant correlation between parental academic achievement pressure and the tension experienced by the student during the learning process. In other words, increased parental pressure for academic success leads to an increase in students' academic stress levels. Similarly, in the study conducted by Ciciolla et al. (2016), parental pressure for academic achievement is shown as one of the main causes of academic stress. In a study conducted by Özdemir-Kurt (2017), it was observed that test anxiety decreased as the social support students received from their parents or teachers increased. Similarly, Steinberg et al. (1989) observed that adolescents who felt supported by their parents developed more positive attitudes and beliefs about success than their peers.

According to the results of the multiple regression analysis, a statistically significant difference was found between the outcome variable, test anxiety, and the explanatory variables. According to the findings, the explanatory variable that predicted the dependent variable more was perceived parental academic achievement pressure, while the explanatory variable that predicted the dependent variable less was academic resilience. Perceived parental academic achievement pressure and academic resilience variables together explain 18.4% of the total variance in test anxiety.

According to the standardized regression coefficients, the predictor variable that explains test anxiety more is parental academic achievement pressure, while the variable that explains it less is academic resilience. Accordingly, perceived parental academic achievement pressure and academic resilience significantly predict test anxiety experienced during the education process. Karabiyik (2020) examined the relationship between academic achievement and academic resilience of prospective teachers and found that general achievement significantly predicted the level of resilience. Çakır and Avcı (2021) found a significant relationship between students' academic resilience levels and academic achievement and family support in their study. Fathalla (2018) stated that there is an opposite relationship between academic resilience and test anxiety. Yağcı (2010) reported that there was no significant relationship between test anxiety and parental support.


In line with the results obtained, it can be suggested to organize various awareness programs about the pressure applied by parents on academic success and its possible consequences, and to include programs that improve anxiety management skills in school annual guidance programs so that students can better manage the test anxiety they experience. Thus, it is thought that the pressure and test anxiety on students will decrease, and their level of resilience will increase. At the same time, supporting activities that will enable students to discover their own strengths and increase their self-esteem may strengthen students' resilience level. In addition, similar studies can be conducted on different cultures, and the results can be analyzed comparatively. Thus, it is thought that it will be more possible to evaluate the source of the relationship between the variables and possible mediating variables.

Ethics Committee Approval: Tokat Gaziosmanpasa University Social and Humanities Research Ethics Committee, 07.05.2024, 08, 01-48

Author Contributions: The authors collaborated and contributed equally at all stages of the study. In this context, the first author contributed 50% and the second author contributed 50%.

Conflict of Interest: Authors declare that they have no conflict of interest.

Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı, Akademik Yılmazlık ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Adnan Şanlı ^a  Seda Demir Ayçiçek ^b 

^a Yüksek Lisans Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, adnansanli1995@gmail.com

^b Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, seddadm@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı, akademik yılmazlık ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemi, 10.sınıf düzeyinden 171'i kız, 144'ü erkek olmak üzere toplam 315 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri, kişisel bilgi formu, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ölçeği, akademik yılmazlık ölçeği ve çok boyutlu sınav kaygısı ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal-Wallis H testi ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısının sınav kaygısını pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığını ($\beta=.396, p<.05$) göstermiştir. Bununla birlikte akademik yılmazlık değişkeninin ise sınav kaygısı üzerinde negatif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu ($\beta=-.148, p<.05$) belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmalarla birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
15.12.2024
Kabul tarihi:
21.02.2025

Anahtar Kelimeler
Algılanan Ebeveyn
Akademik Başarı Baskısı,
Akademik Yılmazlık,
Sınav Kaygısı

Atıf Bilgisi: Şanlı, A. ve Demir Ayçiçek, S. (2025). Algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı, akademik yılmazlık ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 964-1008. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1602007>

Sorumlu yazar: Adnan Şanlı, e-posta: adnansanli1995@gmail.com

Giriş

Günlük yaşamın sürekli değişen dinamikleri arasında eğitim-öğretim, giderek daha etkili bir unsur haline gelmektedir. İş dünyasındaki ve teknolojiadaki gelişmeler ile toplumun ihtiyaçları göz önüne alındığında eğitim ve öğretimin, bireyler ve toplumlar üzerinde uyum yeteneklerini geliştirebilen ve geleceğe daha iyi hazırlanmalarını sağlayan bir etkisinin olduğu söylenebilir. Aynı zamanda yaşanan yenilik, değişim ve gelişimi sürdürmenin bir yolu, bireylerin geleceğini şekillendirmede de kritik bir rol üstlenmektedir. Ancak bu dinamik yapı ve değişen beklentiler eğitim sürecinde bireylerin daha fazla psikolojik baskı hissedebilecekleri sınav kaygısını da beraberinde getirebilmektedir (Dökmeci, 2024). Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de gençlerin kariyer ve eğitim hedeflerini gerçekleştirmede sınavlar belirleyici bir role sahiptir. Ortaöğretim seviyesinde bulunan birçok öğrenci bir üst öğrenim basamağında öğrenim görmeyi arzuladığı için zorlu bir sınav sürecinden geçmektedir (Kapıkıran, 2020). Sınavların eğitim sistemindeki bu belirleyici rolü ise öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine yayılan bir sınav kaygısı yaşamasına neden olabilmektedir.

Sınavlar, öğrenci performansı ve başarısının değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerdendir. Bu değerlendirme aracı, eğitim sürecinde önemli bir rol oynamakla birlikte, öğrenciler için bazı sorunlara neden olabilmektedir. Bunlardan biri de sınav kaygısıdır (Softa ve diğerleri, 2015). Sınav kaygısı, bireyin sınavla ilgili olumsuz düşüncelerinin artması, fizyolojik olarak uyarılması ve dikkatini toplamada zorluk çekmesi gibi durumlarla karakterize edilen, öğrenme sürecini etkileyen yoğun duygu durumu olarak nitelendirilmektedir (Sever, 2022). Benzer şekilde Çapulcuoğlu ve Gündüz (2013) tarafından sınav kaygısı, bireyin sınav anında akademik performansını ve başarısını olumsuz yönde etkileyen bir duygu durumu olarak ifade edilmektedir. Yaşanan bu kaygının öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır (Tugan, 2015). Sınav kaygısı, bireyin başarılı olamayacağına inanması sonucu ortaya çıkıp bireyde fiziksel belirtilere de neden olmaktadır (Altun ve diğerleri, 2018). Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde kaygının en yoğun hissedildiği zaman dilimi genellikle sınav dönemi olarak kabul edilir (Köse ve diğerleri, 2018). 2023 yılında Yükseköğretime geçiş sınavlarına başvuran 3 milyon 527 bin 443 öğrencinin yaklaşık %30’unun (1 milyon 63 bin 807) lisans, ön lisans ve açık öğretim kademelerine yerleştiği bilinmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2023). Dolayısıyla ülkemizde üniversite sınavlarına katılım talebinin yüksek olduğu ancak yerleşme oranlarının düşük olduğu söylenebilir. Bu durum öğrenciler arasında yoğun bir rekabetin yaşanmasına neden olmaktadır (Kapıkıran, 2020). Öğrencilerin içerisinde buldukları bu rekabet hali ise yaşanan kaygıyı artırıcı bir etken olabilmektedir.

Öğrencilerin geleceklerini önemli ölçüde etkileyen ve yükseköğretime geçişte kilit rol oynayan merkezi sınavlar, sadece öğrenciler üzerinde değil aynı zamanda aileler üzerinde de baskı oluşturmaktadır (Yılmaz, 2017). Çocuklarının sınavlarda başarılı olması beklentisini taşıyan ebeveynlerin birçoğunun tutumu süreç içerisinde destekleyici olmaktan ziyade baskılayıcı hale dönüşebilmektedir. Ebeveynler zaman zaman yaşadıkları stresi çocuklarına aktarabilmektedir ve bu durum, çocukların ebeveyn baskısı hissetmelerine yol açabilmektedir (Kaynak ve diğerleri, 2021). Ebeveynlerin çocuklarından akademik başarı konusunda fazlaca beklentiye sahip olması genellikle çocuklar üzerinde psikolojik baskı oluşturmaktadır (Çamurcu, 2022). Ebeveyn akademik başarı baskısı, ebeveynlerin çocuklarının daha iyi performans göstermelerini istemelerinden kaynaklanan bir baskıdır ve anne babaların çocuklarını başarıya ulaştırmaları için zorlamaları şeklinde kendini göstermektedir (Haspolat ve Yalçın, 2022; Kapıkıran, 2016). Ebeveynlerin çocuklarının başarısı için

uyguladıkları baskılar, yüksek not beklentisi, aşırı çalışma baskısı ve diğer çocuklarla kıyaslamalar gibi olumsuz etkilerle kendini gösterebilir (Kapıkıran, 2016). Yapılan çalışmalara göre ebeveynlerin tutumu kişinin sınav kaygısını etkileyici bir role sahiptir. Karakartal'ın (2023) yaptığı çalışmada çocuk yetiştirme biçiminin sınav kaygısında kayda değer rolü vurgulanmıştır. Otoriter ebeveyn tutumunun öğrencilerde sınav kaygısını artırıcı faktör olabileceği belirtilmiştir (Putwain ve diğerleri, 2010). Bunun aksine öğrenci anne babasından sosyal destek aldığı anda ise sınav kaygısının azaldığı belirlenmiştir (Thergaonkar ve Wadkar, 2007). Benzer şekilde Zengin (2019) ise çalışmasında demokratik tutumun sınav kaygısıyla zıt yönlü ilişkiyi belirttiğini, otoriter tutumun ise sınav kaygısıyla pozitif yönlü ilişkiyi ifade ettiğini raporlamıştır.

Bireyler günlük yaşamda olduğu gibi akademik hayatlarında da çeşitli zorluklarla mücadele etmek zorunda kalabilmektedir (Öztaş, 2022). Karşılaşılan bazı zorlu yaşam koşulları, öğrencilerin bir kısmında eğitim sürecini aksatma veya yarıda kesme gibi sonuçlara neden olabilmektedir. Buna karşılık bazı bireyler ise yaşanan olumsuz koşullara rağmen hayatlarına uyum sağlayabilmekte ve gelişimlerini sürdürmektedirler (Şam, 2022). Bireysel özellikler ve kişiden kişiye değişen çevresel etmenlerle açıklanabilen bu farklı yaklaşımın problemlere karşı dayanma ve kendini iyileştirme boyutu Wolin ve Wolin (1993) tarafından yılmazlık kavramıyla ifade edilmiştir (Henderson ve Milstein, 1996). Yılmazlık olarak aktarılan “resilience” terimi, dayanıklılık anlamında da kullanılmıştır (Hoge ve diğerleri, 2007). Alanyazın incelendiğinde ise “resilience” kavramının farklı anlamlarda kullanıldığı (Gerçek ve Yılmaz Börekçi, 2019), yaygın olarak dayanıklılık (Gerçek & Yılmaz Börekçi, 2019; Taşğın ve Çetin 2006), sağlık (Gizir, 2016; Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009) ve yılmazlık (Çakar ve diğerleri, 2014; Çetrez İşcan ve Malkoç, 2017; Gerçek ve Yılmaz Börekçi, 2019; Öğülmüş, 2001) olarak karşılık bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmada “resilience” kavramı yılmazlık anlamında kullanılmıştır. Yılmazlık, problemlerle mücadele etme, kendini toparlayabilme ve yeni koşullara uyum sağlayabilme yeteneğidir (Doğan, 2015). Ergenlerle çalışan birçok psikolojik danışman tarafından, bazı ergenlerin yaşadıkları zorluklara rağmen daha az psikolojik tepki gösterdiği veya hiç tepkide bulunmadığı, bazılarının ise problemlerle yaşantılara psikolojik olarak tepki gösterdiği gözlemlenmiştir (Aygün, 2023). Dezavantajlı durumlarına karşın yaşadıkları problemlerle baş edebilen ve üstün performans gösteren öğrenciler akademik yılmaz öğrenciler olarak tanımlanmaktadır (Ergezen, 2023). Akademik yılmazlık, okul stresi, başarısızlık korkusu ve başarıya yönelik yoğun çalışma baskısının üstesinden gelme yeteneğidir ve sosyal destek kanallarıyla güçlendirilebilmektedir (Beri ve Kumar, 2018). Arastaman (2011) tarafından lise öğrencilerinin akademik yılmazlığında rolü olan değişkenlerin incelenmesine yönelik olarak yapılan çalışmanın sonucunda, sınıf düzeyi, cinsiyet, ailenin aylık geliri, akademik başarı ve babanın eğitim durumu değişkenleri ile akademik yılmazlık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cheung ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışma akademik yılmazlık ile birçok demografik etkenin ilişkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Sandoval-Hernández ve Białowolski (2016) tarafından yapılan çalışmada da sosyoekonomik düzey ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerin akademik yılmazlıkla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre lise öğrencilerinin akademik yılmazlık düzeyinde birçok demografik değişkenin etkili olduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra alanyazında yapılan araştırmalar (Putwain ve diğerleri, 2010; Rajawat ve Chaturvedi, 2024) incelendiğinde akademik dayanıklılığın, ebeveynlerin başarı baskısı ve desteğiyle, öğrencilerin süreçte yaşamış oldukları sınav kaygısıyla ilişkili bulunduğu görülmüştür (Yıldırım, 2023). Buna karşılık alanyazında akademik yılmazlık, algılanan ebeveyn baskısı ile sınav kaygısı konularının birlikte değerlendirildiği çalışma sayısının kısıtlı olmasından dolayı bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Ebeveyn tutumlarının ve algılanan baskının ergenlerin akademik stres ve sınav kaygısı üzerindeki etkileri, bireylerin genel gelişimleri açısından

kritik bir öneme sahiptir. Ebeveynlerin sağladığı destek veya baskı, ergenlerin akademik performanslarını etkileyebilir ve bunun sonucunda sınav kaygısı gibi olumsuz duygusal durumların gelişmesine yol açabilir (Pinquart ve Kauser, 2018). Ayrıca, akademik yılmazlık kavramının sınav kaygısı ile olan ilişkisi, bireylerin zorluklarla başa çıkma yeteneklerini etkileyen önemli bir faktördür. Yılmazlık, öğrencilerin akademik stresle başa çıkma becerilerini geliştirerek, sınav kaygısını azaltabilir (Tugade ve diğerleri, 2004). Ancak, bu alandaki mevcut araştırmaların birçoğunun genellikle bu üç kavramı ayrı ayrı, ikili olarak veya farklı değişkenlerle ele aldığı, aralarındaki ilişkilerin birlikte incelenmediği görülmüştür (Aygün, 2023; Cırcır ve Tagay, 2023; Seban ve Perdecı, 2016; Tugan, 2015). Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı, akademik yılmazlık ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıda sunulan araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlığı ne düzeydedir?
2. Sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlık çeşitli demografik değişkenlere (cinsiyet, okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aylık gelir düzeyi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Algılanan ebeveyn akademik baskısı ve akademik yılmazlık, sınav kaygısını ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

10.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modeli, en az iki değişken arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu model, değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığını ve/veya derecesini değerlendirmek amacıyla tercih edilir (Karasar, 2012). İlişki tarama yaklaşımına göre bağımsız değişkenler yardımıyla bağımlı değişken hakkında tahminde bulunulabilmektedir (Turan, 2015). Mevcut araştırmanın bağımlı değişkeni sınav kaygısı, bağımsız değişkenleri ise algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlıktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Tokat ili Zile ilçesinde 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında öğrenim görmekte olan 220 Anadolu Lisesi (AL) öğrencisi, 79 Fen Lisesi (FL) öğrencisi ve 196 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) öğrencisi olmak üzere toplam 495 10.Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında Tokat ili Zile ilçesinde 10.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 141 AL öğrencisi, 45 FL öğrencisi ve 129 MTAL öğrencisi olmak üzere toplam 315 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kolay örnekleme ve tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay örnekleme, katılımcıların erişim kolaylığı nedeniyle seçildiği olasılıksız örnekleme yöntemidir (Demir, 2017). Tabakalı örnekleme, araştırmanın önemli olduğu düşünülen değişkenlere göre çalışma evreninin alt gruplara ayrıldığı bir örnekleme türüdür. Bu alt

gruplar, evrenin geneliyle benzerlik gösterir (Karasar, 2012). Büyüköztürk ve diğerleri (2021) tabakalı örnekleme yöntemini, evren içerisinde bulunan farklı alt sınıfların tanımlanması ve bu sınıfların evren içindeki oranlarına dayalı olarak örnekleme seçiminde temsil edilmesini amaçlayan bir örnekleme yöntemi olarak tanımlamaktadır. Araştırma örnekleminin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Örneklemin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	171	54.29
	Erkek	144	45.71
Okul Türü	Anadolu Lisesi	141	44.76
	Fen Lisesi	45	14.29
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	129	40.95
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma Yazma Bilmeyen	14	4.45
	İlkokul	114	36.19
	Ortaokul	90	28.57
	Lise	69	21.90
	Ön lisans-Lisans	21	6.67
	Yüksek Lisans-Doktora	7	2.22
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	60	19.10
	Ortaokul	86	27.39
	Lise	117	37.27
	Ön lisans-Lisans	37	11.79
	Yüksek Lisans-Doktora	14	4.45
Aylık Gelir Düzeyi	0-17002	96	30.48
	17003-34005	133	42.22
	34006-51008	54	17.14
	51009 ve üzeri	32	10.16

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacının oluşturmuş olduğu Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği (ÇBSKÖ), Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği (AEABBÖ) ve Akademik Yılmazlık Ölçeği (AYÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından, katılımcılara yönelik bilgileri edinebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Formda öğrencinin cinsiyeti, okul türü, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve ailenin sosyoekonomik durumu gibi değişkenlere yer verilmiştir.

Çok Boyutlu Sınav Kaygısı Ölçeği

Putwain ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, Ergin ve Ekşi (2022) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi Türkçe uyarlamasında da 11-19 yaş arasındaki ergenlerle çalışma gerçekleştirilmiştir. Endişe, bilişsel müdahale, gerginlik ve fizyolojik göstergelerden oluşan dört alt boyuttan oluşan ölçekte, tamamı olumsuz 16 madde bulunmaktadır. 5’li likert tipindeki ölçekte maddeler, kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır. Ölçekten alınan puanlardaki artış bireyin sınav kaygısındaki artışı ifade etmektedir. Araştırma

örnekleminden elde edilen veriler üzerinden ölçeğin alt boyutları olan endişe, bilişsel müdahale, gerginlik ve fizyolojik göstergeler için hesaplanan Cronbach alfa değerleri sırasıyla .82, .85, .86 ve .80 olarak bulunmuştur. Araştırma örnekleminde elde edilen verilerin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen, (χ^2/df) değerinin 5'ten küçük olması (Anderson ve Gerbing, 1984; Kline, 2005; Sümer, 2000), GFI değerinin .90 ve üzeri olması (Bentler ve Bonett, 1980; Hooper ve diğerleri, 2008), CFI ve TLI değerlerinin .90 ve üzeri olması, SRMR değerinin ise .08'den az olması (Hu ve Bentler, 1999), IFI değerinin .90 ve üzeri olması (Marsh ve Hau, 1996), RMSEA değerinin .08'den az olması (Browne ve Cudeck, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993) kabul edilebilir model-veri uyumuna işaret etmektedir. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2[98, N= 315]= 243.818; p< .01; \chi^2/df= 2.48, CFI=.95, GFI=.90, TLI=.93, IFI=.95$) önerilen dört faktörlü modelin verileriyle kabul edilebilir uyuma sahip olduğu göstermiştir.

Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği

Kaynak ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen ölçek, ergenlerde algılanan ebeveyn akademik baskısını ölçmek için tasarlanmıştır. Ölçeğin orijinali için yapılan çalışma, Aydın ilinde bulunan beş farklı liseden 165 kız 200 erkek öğrenci olmak üzere toplam 365 öğrencinin verileri ile yapılmıştır. Psikolojik baskı, kısıtlama ve aşırı yüksek beklenti alt boyutlarından oluşan ölçek tamamı anlamca olumsuz 20 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi bir değerlendirme aracı olan ölçekte bireyi hiç yansıtmayan cevaplar için 1 ile bireyi tamamen yansıtan yanıtlar için 5 olacak şekilde değerlendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 100 iken, minimum puan 20 olarak belirlenmiştir. Ölçekte ters puanlamaya ihtiyaç duyulmamaktadır, dolayısıyla alınan puan arttıkça ergenlerin algıladığı ebeveyn akademik başarı baskısı da artmaktadır (Cırcır ve Tagay, 2023). Araştırma verileri üzerinden ölçeğin alt boyutları olan psikolojik baskı, kısıtlama ve aşırı yüksek beklenti alt boyutları için Cronbach alfa değerleri sırasıyla .86, .85 ve .82 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte DFA sonucuna elde edilen uyum indekslerinin ($\chi^2[154, N= 315]= 402.708; p< .01; \chi^2/df= 2.61, CFI=.92, GFI=.88, TLI=.90, IFI=.92, SRMR=.061$ ve $RMSEA=.072$) önerilen üç faktörlü modelin verileriyle kabul edilebilir uyumuna işaret ettiği söylenebilir.

Akademik Yılmazlık Ölçeği

Değerlendirme envanteri 2006 yılında Martin ve Marsh tarafından oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Kapıkıran (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, öğrencilerin öğrenim hayatlarında aşmaları gereken problemler ile mücadele etmeleri noktasında eğitim öğretim yaşamlarında sergiledikleri yılmazlık düzeylerini tek boyutlu olarak tamamı olumlu 6 madde üzerinden değerlendirmeyi hedefler. 7'li likert yapıda olan ölçeğin maddeleri "Bana hiç uymuyor" ile "Bana tamamen uyuyor" uç ifadeleri arasında derecelenmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması sürecinde gerçekleştirilen DFA modelin tek boyutlu yapısını doğrulamıştır (Kapıkıran, 2012; Yüce, 2019). Araştırma verileri üzerinden ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2[9, N= 315]= 26.331; p< .01; \chi^2/df= 2.92, CFI=.96, GFI=.97, TLI=.94, IFI=.96, SRMR=.034$ ve $RMSEA=.078$) önerilen tek faktörlü modelin verileriyle iyi uyuma sahip olduğunu göstermiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Örnekleme, 2023-2024 öğretim yılında AL, FL ve MTAL'de öğrenim görmekte olan 10.sınıf öğrencilerinden oluşan bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 07.05.2024 tarih ve 08.16 sayılı onayı ve 24.05.2024 tarihli 102986672 sayılı MEB Araştırma Uygulama ve Etik Kurul Komisyonu incelemesi sonucu alınan izinler sonrası

gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır. Öğrencilere öncelikle araştırmaya yönelik bilgilendirici açıklamalar yapılmış, verilerin anonim olarak toplanacağı ve toplanan verilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Ardından gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcı öğrenciler belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında G*Power 3.1.9.7 yazılımı kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda çoklu regresyon analizi için değerler Effect size $f^2=.15$, Alfa err prob=.05 ve Power=.80 alındığında örneklem büyüklüğünün en az 68 olması gerektiği hesaplanmıştır. Cohen'e (1988) göre etki değeri, örneklemde elde edilen sonuçların, yokluk hipotezi altında beklenen değerlerden ne ölçüde farklılaştığını gösteren istatistiksel bir ölçüttür. Çalışmada esas alınan $f^2=.15$ değeri, Cohen tarafından orta düzey etki derecesini ifade etmektedir (Cohen, 1988). Araştırmada 315 öğrenciden veri toplanmıştır. Ulaşılan örneklem büyüklüğü için çalışma sonrası G*Power 3.1.9.7 ile yapılan analize göre Alfa err prob=.05, Power=.80 ve Total sample size=315 alınarak etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Cohen'e (1988) göre f^2 için .02 etki derecesi küçük, .15 orta, .35 ise büyük etki derecesini belirtmektedir.

Araştırma kapsamında yapılan *t*-testi sonuçlarının etki dereceleri eta kare (η^2) değeri ile incelenmiştir. Eta kare, sürekli değişken olan bağımlı değişken ile kategorik değişkenin paylaştığı varyansın miktarını vermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Eta karenin hesaplanmasında Formül (1) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2021; Pallant, 2007).

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (N1 + N2 - 2)} \quad \text{Formül (1)}$$

Formül (1)'de yer alan *t*, bağımsız örneklem *t*-testinin istatistik değerini, N1 ve N2 ise grup büyüklüklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla, N1+N2-2 bağımsız örneklem *t*-testinin serbestlik derecesidir. Hesaplanan değerlerin .01 olması küçük, .06 olması orta, .14 olması ise büyük etki derecesini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2021; Cohen, 1988).

Araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics 27 ve AMOS 22 programları kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerinin incelenmesinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Analizler yapılmadan önce verilerin parametrik testler için uygun olup olunmadığı kayıp veriler, uç değerler, normallik varsayımı, varyansların homojenliği, doğrusal ilişki, çoklu doğrusal bağlantı varsayımları kontrol edilmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. Hesaplanan *z* puanları ve Mahalanobis uzaklıkları veri setinde uç değer bulunmadığını göstermiştir. Araştırmanın değişkenlerine yönelik ölçeklerden elde edilen puanların normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığını incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Sınav kaygısı için çarpıklık değerinin -.326, basıklık değerinin .107 olduğu, algılanan ebeveyn akademik baskısı için çarpıklık değerinin .061, basıklık değerinin -.069 olduğu, akademik yılmazlık içinse çarpıklık değerinin -.203, basıklık değerinin .017 olduğu görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, hesaplanan değerlerin -1,5 ile 1,5 aralığında olduğu, dolayısıyla normallik varsayımının sağlandığı (Tabachnick ve Fidel, 2013) belirlenmiştir. Araştırma verilerinin çoklu doğrusal bağlantı varsayımını karşılayıp karşılamadığını variable inflation factor (VIF) ve tolerance değerleri yardımıyla incelenmiştir. Hesaplanan VIF değerlerinin 1.002 olduğu ve bu değer 3'ten küçük (O'Brien, 2007) olduğu, tolerance değerlerinin .998 olduğu ve .20'den büyük olduğu (Kalaycı, 2010) görülmüştür. Bu değerler, araştırma verilerinde çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediği bağımsız örneklem *t*-testi yardımıyla, okul türüne ve aylık gelire göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yardımıyla incelenmiştir. Ayrıca anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığı, veriler normallik varsayımını karşılamadığı için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Algılanan ebeveyn akademik baskısı ve akademik yılmazlığın sınav kaygısını ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların aktarımında, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bir sıralama izlenmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlığının ne düzeyde olduğuna yönelik olarak incelenen betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sınav Kaygısı, Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Akademik Yılmazlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Boyut	N	\bar{X}	SS
Sınav Kaygısı		315	49.07	12.94
	Endişe	315	13.24	3.67
	Bilişsel Müdahale	315	12.33	3.76
	Gerginlik	315	13.10	3.89
	Fizyolojik Gösterge	315	10.40	3.66
Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı		315	54.19	15.25
	Psikolojik Baskı	315	20.25	6.43
	Kısıtlama	315	15.63	5.64
	Aşırı Yüksek Beklenti	315	18.30	5.09
Akademik Yılmazlık		315	26.23	7.55

SS: Standart sapma

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya 315 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalaması ($\bar{X}=49.07$, $SS=12.94$), algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı puan ortalaması ($\bar{X}=54.19$, $SS=15.25$) ve akademik yılmazlık puan ortalaması ($\bar{X}=26.23$, $SS=7.55$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin sınav kaygısının, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısının ve akademik yılmazlıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem *t*-testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Sınav Kaygısı, Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Akademik Yılmazlık Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişken	Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p	η^2
Sınav Kaygısı		Kız	171	52.61	12.09	5.53	313	.000	.09
		Erkek	144	44.88	12.70				
	Endişe	Kız	171	14.09	3.30	4.53	313	.000	.06
		Erkek	144	12.24	3.84				
	Bilişsel Müdahale	Kız	171	12.94	3.60	3.20	313	.002	.03
		Erkek	144	11.60	3.84				
	Gerginlik	Kız	171	14.16	3.68	5.52	313	.000	.09
		Erkek	144	11.83	3.78				
	Fizyolojik Gösterge	Kız	171	11.42	3.74	5.72	313	.000	.09
		Erkek	144	9.20	3.16				
Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı		Kız	171	54.83	15.67	.807	313	.420	-
		Erkek	144	53.44	14.74				
	Psikolojik Baskı	Kız	171	20.71	6.62	1.37	313	.173	-
		Erkek	144	19.72	6.17				
	Kısıtlama	Kız	171	15.53	5.91	-.37	313	.710	-
		Erkek	144	15.76	5.32				
	Aşırı Yüksek Beklenti	Kız	171	18.60	5.15	1.10	313	.268	-
		Erkek	144	17.96	5.01				
	Akademik Yılmazlık	Kız	171	26.61	7.02	.995	313	.321	-
		Erkek	144	25.77	8.12				

SS: Standart sapma; sd: serbestlik derecesi

Tablo 3 incelendiğinde kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının (\bar{X} =52.61, SS=12.09) erkek öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarından (\bar{X} =44.88, SS=12.70) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin sınav kaygısı ile cinsiyetleri arasında, erkek öğrenciler lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($t(313)=5.53$; $p<.05$). Çok boyutlu sınav kaygısı ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında da endişe alt boyutunda ($t(313)=4.53$; $p<.05$) kız öğrencilerin puan ortalamasının (\bar{X} =14.09, SS=3.30) erkek öğrencilerin puan ortalamasının (\bar{X} =12.24, SS=3.84) olduğu, bilişsel müdahale alt boyutunda ($t(313)=3.20$; $p<.05$) kız öğrencilerin puan ortalamasının (\bar{X} =12.94, SS=3.60) erkek öğrencilerin ortalamasının (\bar{X} =11.60, SS=3.84) olduğu, gerginlik alt boyutunda ($t(313)=5.52$; $p<.05$) kız öğrencilerin puan ortalamasının (\bar{X} =14.16, SS=3.68) erkek öğrencilerin puan ortalamasının (\bar{X} =11.83, SS=3.78) olduğu, fizyolojik gösterge alt boyutunda ($t(313)=5.72$; $p<.05$) kız öğrencilerin puan ortalamasının (\bar{X} =11.42, SS=3.74) erkek öğrencilerin puan ortalamasının ise (\bar{X} =9.20, SS=3.16) olduğu ve alt boyutlarda da sonuçların erkek öğrenciler lehine olacak şekilde istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark belirttiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sınav kaygısı, sınav kaygısının alt boyutları olan gerginlik ve fizyolojik gösterge için .09 ve endişe alt boyutu için .06 olan eta kare değeri orta düzey etki derecesini, sınav kaygısının bilişsel müdahale alt boyutu ve çalışma kapsamında veri toplanan diğer ölçekler için hesaplanan eta kare değerleri ise küçük etkiyi belirtmektedir. Algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ölçeği ($t(313) = .807$; $p>.05$) ve algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ölçeğinin alt boyutları olan psikolojik baskı ($t(313) = 1.37$; $p>.05$), kısıtlama ($t(313) = -.37$; $p>.05$) ve aşırı yüksek beklenti ($t(313) = 1.10$; $p>.05$) ile akademik yılmazlık ölçeği ($t(313) = .995$; $p>.05$) puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlıklarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Türüne Göre Sınav Kaygısı, Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Akademik Yılmazlık Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Alt Boyut	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Sınav Kaygısı		AL	141	49.53	14.61	Gruplar arası	54.11	2	27.05	0.161	.852
		FL	45	48.78	11.38	Grup içi	52549.21	312	168.42		
		MTAL	129	48.67	11.51	Toplam	52603.32	314			
	Endişe	AL	141	13.37	3.89	Gruplar arası	7.27	2	3.64	0.269	.764
		FL	45	13.38	3.21	Grup içi	4220.90	312	13.53		
		MTAL	129	13.06	3.59	Toplam	4228.18	314			
	Bilişsel Müdahale	AL	141	12.09	4.06	Gruplar arası	62.79	2	31.40	2.240	.108
		FL	45	11.64	3.40	Grup içi	4372.87	312	14.01		
		MTAL	129	12.84	3.49	Toplam	4435.66	314			
	Gerginlik	AL	141	13.24	4.20	Gruplar arası	25.75	2	12.88	0.849	.429
		FL	45	13.56	3.70	Grup içi	4731.40	312	15.17		
		MTAL	129	12.78	3.60	Toplam	4757.14	314			
Fizyolojik Gösterge	AL	141	10.84	4.03	Gruplar arası	49.35	2	24.67	1.855	.158	
	FL	45	10.20	2.83	Grup içi	4150.45	312	13.30			
	MTAL	129	10.00	3.44	Toplam	4199.80	314				
Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı		AL	141	55.86	16.18	Gruplar arası	994.98	2	497.49	2.156	.118
		FL	45	55.02	14.06	Grup içi	71996.20	312	230.76		
		MTAL	129	52.09	14.43	Toplam	72991.19	314			
	Psikolojik Baskı	AL	141	20.96	6.78	Gruplar arası	257.78	2	128.89	3.162	.054
		FL	45	21.16	6.11	Grup içi	12717.90	312	40.76		
		MTAL	129	19.17	6.02	Toplam	12975.68	314			
	Kısıtlama	AL	141	16.30	5.98	Gruplar arası	118.40	2	59.20	1.873	.155
		FL	45	14.78	5.14	Grup içi	9862.62	312	31.61		
		MTAL	129	15.21	5.37	Toplam	9981.02	314			
	Aşırı Yüksek Beklenti	AL	141	18.60	5.19	Gruplar arası	86.53	2	43.27	1.677	.189
		FL	45	19.09	5.12	Grup içi	8048.21	312	25.80		
		MTAL	129	17.71	4.94	Toplam	8134.74	314			
Akademik Yılmazlık	AL	141	26.55	7.76	Gruplar arası	45.43	2	22.72	0.397	.672	
	FL	45	25.40	6.69	Grup içi	17840.65	312	57.18			
	MTAL	129	26.18	7.62	Toplam	17886.08	314				

SS: Standart sapma, sd: serbestlik derecesi, KO: Kareler Ortalaması, KT: Kareler Toplamı

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarında ($F_{(2,312)}=.161$; $p>.05$),

algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ölçeği puan ortalamalarında ($F_{(2,312)}=2.156; p>.05$), akademik yılmazlık ölçeği puan ortalamalarında ($F_{(2,312)}=.397; p>.05$) öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlıklarının aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Aylık Gelir Düzeyine Göre Sınav Kaygısı, Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Akademik Yılmazlık Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Alt Boyut	Aylık Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Sınav Kaygısı		0-17002	96	49.03	12.40	Gruplar arası	360.78	3	120.26	0.716	.543
		17003-34005	133	49.88	12.51	Grup içi	52242.53	311	167.98		
		34006-51008	54	48.89	13.03	Toplam	52603.32	314			
		51009 ve üzeri	32	46.15	16.05						
Endişe		0-17002	96	13.19	3.87	Gruplar arası	40.34	3	13.45	0.999	.394
		17003-34005	133	13.40	3.53	Grup içi	4197.84	311	13.47		
		34006-51008	54	13.56	3.10	Toplam	4228.18	314			
		51009 ve üzeri	32	12.25	4.33						
Bilişsel Müdahale		0-17002	96	12.74	3.78	Gruplar arası	93.18	3	31.06	2.224	.085
		17003-34005	133	12.55	3.54	Grup içi	4342.48	311	13.96		
		34006-51008	54	11.87	3.81	Toplam	4435.66	314			
		51009 ve üzeri	32	10.97	4.28						
Gerginlik		0-17002	96	13.00	3.60	Gruplar arası	24.50	3	8.17	0.537	.657
		17003-34005	133	13.35	3.89	Grup içi	4732.64	311	15.22		
		34006-51008	54	13.06	3.92	Toplam	4757.14	314			
		51009 ve üzeri	32	12.41	4.70						
Fizyolojik Gösterge		0-17002	96	10.10	3.79	Gruplar arası	13.58	3	4.53	0.336	.799
		17003-34005	133	10.59	3.57	Grup içi	4186.22	311	13.46		
		34006-51008	54	10.41	3.69	Toplam	4199.80	314			

		51009 ve üzeri	32	10.53	3.65						
Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı		0-17002	96	55.52	13.73	Gruplar arası	608.31	3	202.77	0.871	.456
		17003-34005	133	54.63	14.49	Grup içi	72382.87	311	232.74		
		34006-51008	54	52.33	16.47	Toplam	72991.18	314			
		51009 ve üzeri	32	51.53	19.97						
Psikolojik Baskı		0-17002	96	20.66	6.15	Gruplar arası	32.65	3	10.88	0.262	.853
		17003-34005	133	20.25	5.99	Grup içi	12943.03	311	41.62		
		34006-51008	54	19.87	6.94	Toplam	12975.68	314			
		51009 ve üzeri	32	19.72	8.13						
Kısıtlama		0-17002	96	16.05	5.69	Gruplar arası	74.58	3	24.86	.780	.506
		17003-34005	133	15.83	5.40	Grup içi	9906.43	311	31.85		
		34006-51008	54	14.78	5.63	Toplam	9981.06	314			
		51009 ve üzeri	32	15.00	6.50						
Aşırı Yüksek Beklenti		0-17002	96	18.81	4.32	Gruplar arası	124.66	3	41.55	1.613	.186
		17003-34005	133	18.55	4.93	Grup içi	8010.08	311	25.76		
		34006-51008	54	17.69	5.56	Toplam	8134.74	314			
		51009 ve üzeri	32	16.81	6.68						
Akademik Yılmazlık		0-17002	96	26.50	6.98	Gruplar arası	26.40	3	8.80	.153	.928
		17003-34005	133	26.03	7.57	Grup içi	17859.68	311	57.42		
		34006-51008	54	26.56	7.01	Toplam	17886.08	314			
		51009 ve üzeri	32	25.72	9.93						

SS: Standart sapma, sd: Serbestlik derecesi, KO: Kareler Ortalaması, KT: Kareler Toplamı

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin sınav kaygısı ($F_{(3, 311)}=.716$; $p>.05$), algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ($F_{(3, 311)}=.871$; $p>.05$) ve akademik yılmazlık ($F_{(3, 311)}=.153$; $p>.05$) puan ortalamalarının hiçbirinde ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlıklarının anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları sırasıyla Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Table 6

Anne Eğitim Düzeyine Göre Sınav Kaygısı, Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Akademik Yılmazlık Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Alt Boyut	Anne Eğitim Düzeyi	N	SO	χ^2	sd	p
Sınav Kaygısı		Okuma Yazma Bilmiyor	14	128.46	4.21	5	.519
		İlkokul Mezunu	114	154.57			
		Ortaokul Mezunu	90	158.90			
		Lise Mezunu	69	172.12			
		Ön lisans-Lisans Mezunu	21	141.12			
		Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	7	172.86			
		Endişe	Okuma Yazma Bilmiyor	14			
		İlkokul Mezunu	114	155.84			
		Ortaokul Mezunu	90	154.02			
		Lise Mezunu	69	169.64			
		Ön lisans-Lisans Mezunu	21	147.88			
		Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	7	165.07			
	Bilişsel Müdahale	Okuma Yazma Bilmiyor	14	153.32	3.57	5	.612
		İlkokul Mezunu	114	160.07			
		Ortaokul Mezunu	90	164.34			
		Lise Mezunu	69	157.59			
		Ön lisans-Lisans Mezunu	21	123.52			
		Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	7	159.50			
	Gerginlik	Okuma Yazma Bilmiyor	14	135.04	4.33	5	.502
		İlkokul Mezunu	114	148.88			
		Ortaokul Mezunu	90	161.30			
	Lise Mezunu	69	171.05				
	Ön lisans-Lisans Mezunu	21	156.00				
	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	7	187.36				
Fizyolojik Gösterge	Okuma Yazma Bilmiyor	14	117.43	6.82	5	.234	
	İlkokul Mezunu	114	157.95				
	Ortaokul Mezunu	90	154.76				
	Lise Mezunu	69	175.97				
	Ön lisans-Lisans Mezunu	21	137.05				
	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	7	167.29				
Algılanan Ebeveyn	Okuma Yazma Bilmiyor	14	144.50	5.17	5	.395	

Akademik Başarı Baskısı	İlkokul Mezunu	114	171.00				
	Ortaokul Mezunu	90	146.86				
	Lise Mezunu	69	148.95				
	Ön lisans-Lisans Mezunu	21	168.38				
	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	7	174.71				
	Psikolojik Baskı	Okuma Yazma Bilmiyor	14	132.11	5.13	5	.400
		İlkokul Mezunu	114	162.37			
		Ortaokul Mezunu	90	149.12			
		Lise Mezunu	69	156.35			
		Ön lisans-Lisans Mezunu	21	180.83			
Kısıtlama	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	7	200.57				
	Okuma Yazma Bilmiyor	14	146.32	7.31	5	.198	
	İlkokul Mezunu	114	176.14				
	Ortaokul Mezunu	90	148.79				
	Lise Mezunu	69	149.28				
	Ön lisans-Lisans Mezunu	21	140.33				
	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	7	143.29				
	Aşırı Yüksek Beklenti	Okuma Yazma Bilmiyor	14	163.18	6.03	5	.303
		İlkokul Mezunu	114	170.59			
		Ortaokul Mezunu	90	147.24			
Akademik Yılmazlık	Lise Mezunu	69	143.96				
	Ön lisans-Lisans Mezunu	21	170.33				
	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	7	182.29				
	Okuma Yazma Bilmiyor	14	195.29	5.83	5	.323	
	İlkokul Mezunu	114	151.82				
	Ortaokul Mezunu	90	157.02				
	Lise Mezunu	69	154.72				
	Ön lisans-Lisans Mezunu	21	189.02				
	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	7	135.79				

SO: Sıra Ortalaması, sd: serbestlik derecesi

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlık puan ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>.05$) görülmüştür.

Tablo 7

Baba Eğitim Düzeyine Göre Sınav Kaygısı, Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Akademik Yılmazlık Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Alt Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	N	SO	χ^2	sd	p
Sınav Kaygısı		İlkokul Mezunu	60	156.57	6.60	4	.158
		Ortaokul Mezunu	86	149.13			
		Lise Mezunu	117	171.87			
		Ön lisans-Lisans Mezunu	37	147.46			
		Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	14	119.32			
	Endişe	İlkokul Mezunu	60	162.26	3.80	4	.434
		Ortaokul Mezunu	86	146.63			
		Lise Mezunu	117	167.18			
		Ön lisans-Lisans Mezunu	37	153.47			
		Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	14	133.68			
	Bilişsel Müdahale	İlkokul Mezunu	60	171.33	7.26	4	.123
		Ortaokul Mezunu	86	160.31			
		Lise Mezunu	117	161.35			
		Ön lisans-Lisans Mezunu	37	128.00			
		Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	14	126.75			
	Gerginlik	İlkokul Mezunu	60	152.52	5.28	4	.260
		Ortaokul Mezunu	86	145.69			
		Lise Mezunu	117	171.83			
		Ön lisans-Lisans Mezunu	37	155.22			
		Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	14	137.71			
Fizyolojik Gösterge	İlkokul Mezunu	60	150.19	7.55	4	.109	
	Ortaokul Mezunu	86	151.53				
	Lise Mezunu	117	172.09				
	Ön lisans-Lisans Mezunu	37	154.70				
	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	14	111.00				
Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı		İlkokul Mezunu	60	159.80	3.90	4	.420
		Ortaokul Mezunu	86	142.10			
		Lise Mezunu	117	167.03			
		Ön lisans-Lisans Mezunu	37	161.08			
		Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	14	153.14			
	Psikolojik Baskı	İlkokul Mezunu	60	147.12	5.23	4	.265
		Ortaokul Mezunu	86	143.67			
		Lise Mezunu	117	168.50			
		Ön lisans-Lisans Mezunu	37	169.70			
		Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	14	162.75			
Kısıtlama	İlkokul Mezunu	60	174.28	3.28	4	.512	
	Ortaokul Mezunu	86	148.27				
	Lise Mezunu	117	158.47				
	Ön lisans-Lisans Mezunu	37	152.95				

		Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	14	146.21			
Aşırı Yüksek Beklenti	İlkokul Mezunu	60	160.31	4.15	4	.388	
	Ortaokul Mezunu	86	142.64				
	Lise Mezunu	117	166.10				
	Ön lisans-Lisans Mezunu	37	166.01				
	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	14	142.39				
	İlkokul Mezunu	60	153.86	1.17	4	.882	
Akademik Yılmazlık	Ortaokul Mezunu	86	161.03				
	Lise Mezunu	117	157.88				
	Ön lisans-Lisans Mezunu	37	162.38				
	Yüksek Lisans-Doktora Mezunu	14	135.32				

SO: Sıra Ortalaması, sd: serbestlik derecesi

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlık puan ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>.05$) görülmüştür.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlık puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson momentler çarpımı korelasyon analiziyle incelenmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınav Kaygısı, Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Akademik Yılmazlık Arasındaki İlişki

Değişken	Sınav Kaygısı	Endişe Bilişsel Müdahale	Gerginlik	Fizyolojik Gösterge	Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	Psikolojik Baskı	Kısıtlama Aşırı Yüksek Beklenti	Akademik Yılmazlık	
Sınav Kaygısı									
Endişe	.891**								
Bilişsel Müdahale	.844**	.724**							
Gerginlik	.912**	.788**	.659**						
Fizyolojik Gösterge	.807**	.566**	.533**	.696**					
Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	.403**	.397**	.336**	.326**	.334**				
Psikolojik Baskı	.416**	.425**	.326**	.353**	.334**	.934**			
Kısıtlama	.309**	.274**	.295**	.196**	.308**	.844**	.669**		
Aşırı Yüksek Beklenti	.338**	.350**	.267**	.315**	.237**	.881**	.793**	.576**	
Akademik Yılmazlık	-.165**	-.129*	-.195**	-.124*	-.122*	-.043	-.060	-.132*	.095

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 8’de değişkenler arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir. Korelasyon katsayısı -1, +1 arasında değer almaktadır. Alınan değer .30’dan küçük olduğunda düşük korelasyon, .30 ile .70

arasındaki değer orta düzey korelasyon, .70 ve 1.00 arasında alınan değer ise yüksek korelasyonu ifade etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010; Köklü ve diğerleri, 2023; Roscoe, 1975). Hesaplanan korelasyon değerlerine göre sınav kaygısı ve algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ($r = .403$) ve anlamlı ($p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Pozitif ilişki, değişkenler arasındaki değişimin yönünün aynı olduğunu; negatif ilişki ise değişkenler arası ilişkinin yönünün zıt olduğu anlamına gelmektedir (Can, 2023). Sınav kaygısı ve akademik yılmazlık arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ($r = -.165$) ve anlamlı ($p < .01$) bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile akademik yılmazlık arasında ise düşük düzeyde, negatif yönlü ($r = -.043$) ve anlamlı olmayan ($p > .05$) bir ilişki belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin sınav kaygısı arttıkça ebeveyn akademik başarı baskısı algısının artacağı ancak akademik yılmazlığın azalacağı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrenciler tarafından algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlık puanlarının sınav kaygısı puanlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Sınav Kaygısı Puanları Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	F	R	R ²	f ²
Sabit	37.500	3.428		10.94	.000	35.14	.429	.184	.03
Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	.336	.043	.396	7.74	.000				
Akademik Yılmazlık	-.254	.088	-.148	-2.89	.004				

SH: Standart Hata

Tablo 9'a göre lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlık düzeyleri, sınav kaygısı puanlarındaki toplam varyansın %18.4'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş β regresyon katsayıları sınav kaygısı üzerinde hem algılanan ebeveyn akademik başarı baskısının ($\beta = .396$, $t = 7.74$, $p < .05$) hem de akademik yılmazlığın ($\beta = -.148$, $t = -2.89$, $p < .05$) anlamlı yordayıcı olduğunu göstermektedir. Değişkenlerden algılanan ebeveyn akademik başarı baskısının, sınav kaygısı üzerinde pozitif yönlü yordayıcı olduğu, akademik yılmazlığın ise negatif yordayıcı olduğu saptanmıştır. Elde edilen regresyon denklemi Sınav Kaygısı = $.336 * (\text{Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı}) - .254 * (\text{Akademik Yılmazlık})$ şeklindedir. Buna göre akademik yılmazlık sabit tutulup algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı bir birim arttığında sınav kaygısı .336 birim artmaktadır. Ayrıca algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı sabit tutulup akademik yılmazlık bir birim arttığında sınav kaygısı .254 birim azalmaktadır. Dolayısıyla sınav kaygısı için algılanan ebeveyn akademik başarı baskısının daha önemli bir yordayıcı olduğu sınav kaygısını daha fazla açıkladığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı arttıkça sınav kaygıları da artmaktadır. Ancak öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyi arttıkça, sınav kaygıları azalmaktadır.

Çalışmanın çoklu regresyon analizi için G*Power 3.1.9.7 yazılımı ile hesaplanan etki değeri $f^2 = .03$ olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etkiyi işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Tokat ili Zile ilçesinde AL, FL ve MTAL’de öğrenim görmekte olan 10. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca bu değişkenler çeşitli demografik özellikler bakımından da incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni sınav kaygısı iken bağımsız değişkenleri algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlıktır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarında cinsiyete göre erkekler lehine farklılaşma olduğunu görülmüştür. Alanyazında sonucu destekler nitelikte, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek sınav kaygısı yaşadığı bulgusuna ulaşılmış birçok çalışma (Alyaprak, 2006; Chapell ve diğerleri, 2005; Güler, 2012; Turan Kurtaran ve diğerleri, 2021) bulunmaktadır. Öğrenciler tarafından algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlık puanları ise cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte mevcut araştırmada ele alınan değişkenlerin üçünün de öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü, ailenin aylık geliri, anne ve baba eğitim düzeyi bakımından belirgin farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Alisinanoğlu ve Ulutaş (2000) düşük gelir düzeyinin ailenin ihtiyaçların karşılanmasını zorlaştırdığını, bunun da aile içi ilişkilerde gerginliğe yol açarak çocuk üzerinde olumsuz etki oluşturabileceğini ifade etmişlerdir. PISA 2018 ön raporunda, ülkemizde sosyoekonomik farklılıkların bilişsel test sonuçları üzerinde pek etkili olmadığı belirtilmiştir (2018, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]). Çakmak (2007) ve Kısa (1996) tarafından yapılan çalışmalarda, ebeveyn öğrenim durumu ile sınav kaygısı arasında manidar fark görülmediği belirtilmiştir. Buna karşılık, Kayapınar (2006) ise ebeveynleri daha az öğrenim görmüş öğrencilerin, ebeveynleri üst seviyede öğrenim görmüş öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek sınav kaygısı yaşadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırmada, sınav kaygısı, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlık arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre sınav kaygısı ile algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı arasında pozitif ve orta düzeyde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik yılmazlıkları arasında negatif ve zayıf düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Dolayısıyla bağımsız değişkenlerden biri bağımlı değişkenle aynı yönlü hareket ederken diğeri zıt yönlü hareket etmektedir. Peleg-Popko ve diğerleri (2003) ile Eker (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre de ebeveynlerin baskıcı tutum sergilemesi sınav kaygısını artırıcı etken olarak görülürken, destekleyici tutum sınav kaygısını azaltmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Kapıkıran (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre ebeveynlerin akademik başarı üzerindeki baskısının artması, öğrencilerdeki sınav kaygısı puanlarını artırırken, ebeveynlerin akademik başarı üzerindeki baskısı artması akademik yılmazlık puanlarını düşürmektedir. Bu doğrultuda sınav kaygısı ile akademik yılmazlık arasında da zıt yönlü ilişki bulunmaktadır. Küçüker ve Tekin (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, ailenin baskıcı ve talepkâr tutumları arttıkça öğrencilerde gözlemlenen sınav kaygısı seviyesi de yükselmektedir. Yılmaz’ın (2017) çalışmasında, yılmazlık ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Totan ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada, psikolojik anlamda yılmazlık seviyesi yüksek olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak Reis ve diğerleri (2005) çeşitli risk faktörleri bulunan ortaöğretim öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, başarılı öğrencilerin yılmazlığını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırma bulguları öğrenciyi koruyucu özellik gösteren etmenlerin başında bireysel faktörlerin ve kendilerini destekleyen bir yetişkinin bulunmasının önemli olduğunu göstermiştir. Tatlı ve Atmaca (2023) tarafından lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen

çalışmada, ebeveyn akademik başarı baskısı ile öğrencinin öğrenim sürecinde yaşadığı gerilim arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifade ile akademik başarı için ebeveyn baskısının artması öğrencilerin akademik stres seviyelerinde yükselmeye neden olmaktadır. Benzer şekilde Ciciolla ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada akademik stresin temel nedenlerinden biri olarak ebeveyn akademik başarı baskısı gösterilmektedir. Özdemir-Kurt (2017) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin ebeveynlerinden ya da öğretmenlerinden gördükleri sosyal destek arttıkça sınav kaygısının azaldığı görülmüştür. Benzer şekilde Steinberg ve diğerlerinin (1989) çalışmasında ebeveynleri tarafından desteklendiğini düşünen ergenlerin akranlarına göre daha fazla olumlu tutum ve başarı inancı geliştirdiklerini gözlemlenmiştir.

Araştırmanın çoklu regresyon analizi sonucuna göre sonuç değişkeni olan sınav kaygısı ile açıklayıcı değişkenler arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre bağımlı değişkeni daha fazla yordayan açıklayıcı değişken algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı olurken daha az yordayan açıklayıcı değişken akademik yılmazlık olarak belirlenmiştir. Algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile akademik yılmazlık değişkenleri birlikte sınav kaygısındaki toplam varyansın %18.4'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre sınav kaygısını daha çok açıklayan yordayıcı değişken, ebeveyn akademik başarı baskısı iken daha az açıklayan değişken akademik yılmazlıktır. Buna göre, algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik yılmazlık, öğrenim sürecinde yaşanan sınav kaygısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Karabıyık (2020) tarafından öğretmen adaylarının akademik başarıları ve akademik yılmazlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada genel başarı durumunun yılmazlık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Çakır ve Avcı (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik yılmazlık düzeyleri ile akademik başarı ve aile desteği arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Fathalla (2018) yaptığı çalışmada akademik yılmazlık ve sınav kaygısı arasında zıt yönlü ilişki olduğunu belirtmiştir. Yağcı (2010) ise çalışmasında sınav kaygısı ve ebeveyn desteği arasında anlamlı ilişki olmadığı raporlamıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya dönük olarak, ebeveynlerin akademik başarı konusunda uyguladıkları baskı ve olası sonuçları konusunda çeşitli farkındalık programlarının düzenlenmesi, öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısını daha iyi yönetebilmeleri için kaygı yönetim becerilerini geliştirici programlara okul yıllık rehberlik programlarında yer verilmesi önerilebilir. Böylece öğrenciler üzerindeki baskının ve sınav kaygısının azalacağı ve yılmazlık düzeylerinin artacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi güçlü yönlerini keşfetmelerini sağlayacak, özsaygılarını artıracak faaliyetlerin de desteklenmesi öğrencilerin yılmazlık seviyesini güçlendirebilecektir. Bununla birlikte araştırmacılara yönelik olarak, çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkisinin daha derinlemesine incelenmesi için farklı örneklemeler üzerinde benzer çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca benzer çalışmalar farklı kültürler üzerinde yapılarak sonuçlar karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Böylece ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin kaynağı ve olası aracı değişkenlerin değerlendirilmesinin daha mümkün olacağı düşünülmektedir.

Etik Kurul Onayı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 07.05.2024, 08, 01-48

Araştırmacıların Katkı Oranı: Çalışmanın tüm aşamalarında yazarlar iş birliği içerisinde bulunup, eşit derecede katkı sağlamışlardır. Bu kapsamda birinci yazar %50, ikinci yazar %50 katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı: Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

References

- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ., (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler [Anxiety in Children and Factors Affecting It]. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi [Examining the factors which affect the test anxiety of the students who enter university entrance exam] [Unpublished master's thesis]*. Ege University.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155–173. <http://doi.org/10.1007/bf02294170>
- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri [The opinions of general and anatolian high school administrators, teachers and students in Ankara province in relation to factors affecting student resiliency] [Unpublished doctoral dissertation]*. Ankara University.
- Aygün, N. (2023). *Lise öğrencilerinin akademik yılmazlıklarıyla ilişkili ailevi ve demografik faktörlerin incelenmesi [The investigation of familial and demographic factors related to academic resilience of high school students] [Unpublished master's thesis]*. Ondokuz Mayıs University.
- Altun, Z. D., Avcı, G., Gümüş, Özüpekçe, S., & Gümüş, N. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavı (KPSS) kaygısının incelenmesi [College of education students' public personnel selection exam anxiety]. *Turkish Studies*, 12(33), 151-166. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12743>
- Bentler, P. M., & Bonnet, D. C. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Beri, N., & Kumar, D. (2018). Predictors of academic resilience among students: A meta analysis. *Journal on Educational Psychology*, 11(4), 37-44. <http://dx.doi.org/10.26634/jpsy.11.4.14220>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <http://doi.org/10.1177/00491241920210020>
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Handbook of data analysis for social sciences]*. Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education]*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2023). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi [Quantitative data analysis in scientific research process with spss]*. Pegem Akademi
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>
- Cheung, K., Sit, P., Soh, K., Jeong, M., & Mak, S. (2013). Predicting academic resilience with reading engagement and demographic variables: comparing shanghai, hong kong, korea, and singapore from the pisa perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 895–909. <http://doi.org/10.1007/s40299-013-0143-4>
- Cırcır, O., & Tagay, Ö. (2023). Ergenlerde algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolünün cinsiyete göre incelenmesi [Investigation of the mediator role of mindfulness in the relationship between perceived parental pressure for academic achievement and life satisfaction in adolescents in relation to gender]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1924-1925. <http://doi.org/10.29299/kefad.1284042>

- Ciciolla, L., Curlee, A.S., Karageorge, J., & Luthar, S.S. (2016). When mothers and fathers are seen as disproportionately valuing achievements: Implications for adjustment among upper middle-class youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(5), 1057-1075. <http://doi.org/10.1007/s10964-016-0596-x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. NJ: Erlbaum.
- Çakar, F. S., Karataş, Z., & Çakır, M. A. (2014). Yetişkin yılmazlık ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması [An adaptation the resilience in midlife scale to Turkish adults]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22 – 39. <https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd/article/view/1049/740>
- Çakır, M. & Avcı, S. (2021). Lise öğrencilerinde akademik dayanıklılık ve başarının belirleyicileri olarak ebeveynlerin duygusal desteği, öznel iyi oluş, ustalık hedef yönelimleri ve okula aidiyet duygusu [Parents' emotional support, subjective well-being, mastery goal orientation, and sense of belonging in school as the determinants of resilience and achievement in high schools]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 235-252.
- Çakmak, H.G. (2007). *Sınav kaygısı ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerinde bir araştırma [Examination anxiety: A research on final level students at different secondary schools in Ümraniye town]* [Unpublished master's thesis]. Yeditepe University.
- Çamurcu, Ş. (2022). *Ergenlerde kişilik özellikleri ve algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Examination of relationships between personality traits and perceived parental academic success pressure and psychological abuse in adolescents]* [Unpublished master's thesis]. Ankara Yıldırım Beyazıt University.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Lise öğrencilerinde tükenmişliğin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve algılanan akademik başarı değişkenlerine göre incelenmesi [Investigation of burnout of high school students according to gender, grade level, school type and perceived academic achievement level]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 12-24. <https://dergipark.org.tr/pub/trkefd/issue/21475/230177>
- Çetrez İşcan, G., & Malkoç, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin umut düzeylerinin başa çıkma yeterliği ve yılmazlık açısından incelenmesi [An examination of hope levels of families with special needs children in terms of coping and resilience]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 120-127.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları [Multivariate statistics spss and lisrel applications for social Sciences]*. Pegem Akademi.
- Demir, S. B. (Ed.). (2017). *Araştırma deseni [Research design]*. Eğiten Kitap.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeğinin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Adaptation of the brief resilience scale into Turkish: A validity and reliability study]. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93- 102. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/kisa-psikolojik-saglamlik-olcegi-toad.pdf>
- Dökmeci, R. (2024). Lise öğrencilerinin sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between high school students' use of social media for educational purposes and exam anxiety]. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3). 130-143. <https://doi.org/10.29065/usakead.1464795>
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği [The causes of test anxiety in secondary school students test anxiety effect of parents' attitudes: Merzifon example]* [Unpublished master's thesis]. Nişantaşı University.
- Ergezen, D. (2023). *Akademik yılmazlık gösteren sosyoekonomik olarak dezavantajlı lise öğrencilerinin başarılarında koruyucu faktörlerin rolü [The role of protective factors in the success of socioeconomic*

- disadvantaged high school students demonstrating academic resilience*] [Unpublished master's thesis]. Ankara University.
- Ergin, A., & Ekşi, H. (2022). Çok boyutlu sınav kaygısı ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Adaptation of the multidimensional exam anxiety scale to Turkish: A validity and reliability study]. T. Köseoğlu, A. Dede & F. Kaya (Ed.), *3 International Scientific Research and Innovation Congress Book* (s.424-434).
- Fathalla, M. (2018). The structural equation model for the mediating effect of self-esteem in the relationship of mindfulness to academic resilience and test anxiety. *Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(3), 73-77. <https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/234>
- Gerçek, M. & Yılmaz Börekçi, D. (2019). "Resilience" kavramına örgüt bağlamında türkçe karşılık önerileri [Proposal of Turkish equivalents for "resilience" concept in organizational context]. *Çukurova University Journal of Institute of Social Sciences*, 28(2), 198-213. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.588230>
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması [A review on psychological resilience, risk factors and protective factors]. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 28(3), 113-128.
- Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne-baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Relationships of test anxiety with irrational beliefs and parental attitudes in 12th year high school students] [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.
- Haspolat, N. K., & Yalçın, İ. (2022). Yüksek başarılı öğrencilerde ebeveyn başarı baskısı ölçeği geliştirme çalışması [Study of developing scale of parental achievement pressure on high-achieving students]. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3413-3442. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.992912>
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin press.
- Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M. H. (2007). Resilience: research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 24(2), 139-152. <https://doi.org/10.1002/da.20175>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. https://www.researchgate.net/publication/254742561_Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determining_Model_Fit
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Scientific Software International; Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* [Multivariate statistical techniques with spss]. Asil Yayın Dağıtım.
- Karabıyık, C. (2020). Interaction between academic resilience and academic achievement of teacher trainees. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1585-1601.
- Karakartal, D. (2023). Sınav kaygısında ebeveyn tutumlarının rolü üzerine bir derleme [A review on the role of parental attitudes in test anxiety]. *International Journal of Anatolian Social Sciences*, 7(2), 421-431. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3015426>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Nobel Yayıncılık.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, 132(3), 474-484. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/academic-resilience-scale-toad.pdf>

- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri [Parent academic achievement pressure and support scale psychometric assessment and construct validity: Amongst secondary school and high school students]. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/egeedf/article/view/5000163356>
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü [The Mediator Role of Academic Resilience in the Relationship between Parental Academic Success Pressure and Support and Test Anxiety in Adolescents]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430. <https://doi.org/10.9779/pauefd.521230>
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (Oks)'na hazırlanan ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* [Research into anxiety level of the 8th grades students at primary schools preparing for secondary school student selection and placement examination (The sample of Afyonkarahisar city)] [Unpublished master's thesis]. Afyon Kocatepe University.
- Kaynak, S., Sevgili Koçak, S., & Kaynak, Ü. (2021). Measuring adolescents' perceived parental academic pressure: A scale development study, *Current Psychology*, 42(2). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01347-w>
- Kısa, S. S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki* [The Relationship between the level of test anxiety and parents attitudes of the senior high school students who are attending to preparatory schools for the university exams in İzmir] [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül University.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Köse, S., Yılmaz, Ş. K., & Göktaş, S. (2018). The relationship between exam anxiety levels and sleep quality of senior high school students. *Journal of Psychiatric Nursing*, 9(2), 105-111. <http://doi.org/10.14744/phd.2018.05025>
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2023). *Sosyal bilimler için istatistik [Statistics for social sciences]*. Pegem Akademi.
- Küçüker, B. & Tekin, U. (2018). 7-8. Sınıf özel okul öğrencilerinin sınav kaygısı ile anne baba tutumları ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The analysis of the relationship of exam anxiety between 7th and 8th grade private school students with parents attitude and perfectionist personal characteristic]. *Aydın Sağlık Dergisi*, 4(2), 55-68. https://dergipark.org.tr/tr/pub/asder/issue/43459/530264#article_cite
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable?. *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 364-390. <https://doi.org/10.1080/00220973.1996.10806604>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018). *Pisa 2018 Türkiye ön raporu [Preliminary report on Turkey for Pisa 2018]*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & quantity*, 41(5), 673-690. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6>
- Öğülmüş, S. (2001, 29-30 Mart). *Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık*. I. ulusal çocuk ve suç sempozyumu: Nedenler ve önleme çalışmalarına sunulan bildiri [Resilience as a personality trait. I. national

- symposium on children and crime: Paper presented to causes and prevention studies] (p. 327-340). Ankara, Türkiye.
- Öz, F. & Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık [A significant concept in protecting mental health: Resilience]. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 82-89.
- Özdemir-Kurt, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algularıyla ilgili olarak sınav kaygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* [The analysis of exam anxiety and despair in relation with social support perception levels in the secondary school students] [Unpublished master's thesis]. Beykent University.
- Öztaş, H. (2022). *Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği, akademik beklentilere ilişkin stres ve akademik yılmazlık arasındaki ilişki* [The relationship between school burnout, stress on academic expectations, and academic resilience in high school students] [Unpublished master's thesis]. Selçuk University.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Maidenhead: Open University Press.
- Pinquart, M., & Kauser R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 24(1), 75-100. <https://doi.org/10.1037/cdp0000149>
- Peleg-Popko, O., Klingman, A., & Nahhas, I. A.-H. (2003). Cross-cultural and familial differences between arab and jewish adolescents in test anxiety. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(5), 525–541. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00052-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00052-X)
- Putwain, D. W., Woods, K. A., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137–160. <http://doi.org/10.1348/000709909x466082>
- Putwain, D. W., von der Embse, N. P., Rainbird, E. C., & West, G. (2020). The Development and Validation of a New Multidimensional Test Anxiety Scale (MTAS). *European Journal of Psychological Assessment*, 111. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000604>
- Rajawat, H., & Chaturvedi, R. (2024). Parenting style and its effects on academic stress and resilience of adolescents. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 7897-7903. <http://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4259>
- Reis, S. M., Colbert, R. D., & Thomas, P. H. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27(2), 110-120. <https://doi.org/10.1080/02783190509554299>
- Roscoe, J. T. (1975). *Fundamental research statistics for the behavioral Sciences*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Sandoval-Hernández, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: A timms-based analysis of five asian education systems. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 511–520. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9447-2>
- Seban, D., & Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi [The relationship between academic achievement and resilience of children raised in a low socio-economic level family: A case study]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 106-126. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s6m>
- Sever, G. (2022). *Akademik yılmazlık ile sınav kaygısı, problemli internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki* [The relationship between academic resilience and test anxiety, problematic internet use, perceived social support, and academic self-efficacy] [Unpublished doctoral dissertation]. Hasan Kalyoncu University.
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U., & Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi [An analysis of the anxiety of exam observed in the senior high

- school students and the affecting factors]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209782>
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424–1436. <https://doi.org/10.2307/1130932>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar [Structural equation modeling: Basic concepts and applications]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49–74.
- Şam, M. (2022). *Akademik yılmazlık gelişim modeli: Bir karma yöntemler araştırması [The academic resilience development model: A mixed methods study]* [Unpublished doctoral dissertation]. Gaziantep University.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Taşgın, E., & Çetin F. Ç. (2006). Ergenlerde major depresyon: Risk etkenleri, koruyucu etkenler ve dayanıklılık [Major depression in adolescents: Risk factors, protective factors and resiliency]. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2), 87-94.
- Tatlı, S., & Atmaca, T. (2023). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve akademik stresin ortaöğretim öğrencilerinin okul tükenmişliğini yordama düzeyi [The predictive power of parental achievement pressure and academic stress on school burnout among secondary school students]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1328-1349. <http://doi.org/10.35675/befdergi.1322675>
- Thergaonkar, N. R. & Wadkar, A. (2007). Relationship between test anxiety and parenting style. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 3(1), 10-12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ896856>
- Totan, T., Özgül, Ö., & Tosun, E. (2019). Bilişsel ve duygusal düzenlemenin sınav kaygısına olan etkisinde psikolojik dayanıklılığın aracılık rolü [The mediation role of resilience in the effect of cognitive and affective regulation on test anxiety]. *MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 98-108. <http://doi.org/10.21666/muefd.605853>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). *Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health*. *Journal of Personality*, 72(6), 1161–1190. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Tugan, S. E. (2015). Relationship between test anxiety and academic achievement. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 2015, 98-106. https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67219/1049095#article_cite
- Turan, S. (Ed.). (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım [Research methods in practice: An approach that integrates design and analysis]*. Nobel Yayıncılık.
- Turan, Kurtaran, A., Ünsal, A., & Koca, A. (2021). Okul türü, akademik başarı ve sosyo demografik faktörlerin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of school type, academic achievement and socio-demographic factors on exam anxiety]. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 33, 213-230. <http://doi.org/10.18092/ulikidince.989731>
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self - How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Villard Books.
- Yağcı, M. V. (2010). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between test anxiety and perceived social support levels of students preparing for university entrance exam]* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- Yıldırım, O. (2023). *Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğiyle yaşam doyumunu arasındaki ilişkide bilişsel çarpıtmaların aracı rolü [The mediating role of cognitive distortions in the relationship between parental academic achievement pressure and support and life satisfaction in adolescents]* [Unpublished master's thesis]. Gaziantep University.

- Yılmaz, S. (2017). *Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi [Evaluating the reflections of high stakes tests on school culture]* [Unpublished master's thesis]. Trakya University.
- Yılmazer, F. (2017). *Kamu personeli seçme sınavına (Kpss) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları [Resilience and burnout of the teachers who prepared for Kpss depending test anxiety]* [Unpublished master's thesis]. Üsküdar University.
- Yüce, A. (2019). *Ergenlerde akademik yılmazlığın yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve öz yeterlik algısı [Perceived social support and self efficacy as predictors of academic resilience in adolescence]* [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK, 2023). 2023 Yks yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler [2023 Numerical information on Yks placement results]. <https://www.osym.gov.tr/TR,25736/2023-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- Zengin, E. (2019). *Ergenlerde anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: ortaokul örneği [Investigation of the relationship between parental attitudes and test anxiety in adolescents]* [Unpublished master's thesis]. İstanbul Gelişim University