

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK DESTEK ALGISI VE AKADEMİK BEKLENTİLERE YÖNELİK STRES DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

*THE EXAMINATION OF ACADEMIC SUPPORT PERCEPTION AND STRESS  
RELATED TO ACADEMIC EXPECTATION OF TEACHER CANDIDATES*

**Mevlüt YILDIZ\***

**Ender ŞENEL\*\***

**Süleyman CAN\*\*\***

*Geliş Tarihi: 09.03.2016  
(Received)*

*Kabul Tarihi: 15.06.2016  
(Accepted)*

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik destek algısı ve akademik beklentilere yönelik stres düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, müzik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenliği, resim öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Spor Bilimleri Fakültesi Beden eğitimi ve spor öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik destek algılarının belirlenmesi için Mazer ve Thompson (2011) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akın (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan, Öğrenci Akademik Destek Ölçeği Türkçe Formu kullanılmıştır. Katılımcıların akademik beklentilere yönelik streslerinin belirlenmesi için Ang ve Huan (2006) tarafından geliştirilen, Akın, Abacı ve Çetin (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Beklentilere Yönelik Stres Envanteri kullanılmıştır. Veriler, bağımsız t test, one-way ANOVA ve Pearson Product Moment Correlation kullanılarak analiz edilmiştir. Cinsiyetler arasında bilgi, saygı, motivasyon ve rahatlatma desteği ile kişisel beklentilere yönelik stres boyutlarından anlamlı farklılık bulunmuştur. Katılımcıların bölümlerine göre akademik destek ve stres değerlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Akademik destek ile akademik beklentilere yönelik stres arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kamu Personeli Seçme Sınavı, öğretmen adaylarının kariyerini önemli derecede etkilemekte, öğretmen adaylarını zorlu bir yarışa dâhil etmekte, ailelerin ve adayların büyük bir beklenti içerisinde girmesine neden olmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adayları tarafından algılanan desteğin bir baskı unsuru oluşturabildiği ve akademik beklentilere yönelik stres düzeylerini artırdığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayları, akademik destek, akademik beklenti, stres.

**ABSTRACT:** The aim of this study was to examine academic support perception and stress related to academic expectation of teaching candidates. Forth grade students in departments of German, science, English, music, pre-school, psychological counseling and guidance, art, Turkish, classroom, social sciences teaching in faculty of education and physical education and sports teaching in faculty of sport sciences at Muğla Sitki Kocman University participated in the study. Students Academic Support Scale, developed by

\* Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, [mevlutyildiz@gmail.com](mailto:mevlutyildiz@gmail.com)

\*\* Arş. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, [endersenel@gmail.com](mailto:endersenel@gmail.com)

\*\*\* Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [scan0767@gmail.com](mailto:scan0767@gmail.com)

Mazer and Thopson (2011), adapted to Turkish language by Arslan and Akın (2014), was used to find out perceived academic support. Academic Expectation Stress Inventory, developed by Ang and Huan (2006), adapted to Turkish language by Akın, Abacı and Çetin (2009), was used to find out level of academic expectation stress. Data was analyzed by using independent t test, one-way ANOVA and Pearson Moment Correlation. Significant differences were found between genders in terms of informational, esteem, motivational and venting support, and expectation of self. Significant differences were found between some of departments in terms of academic support and academic expectation stress. Significant correlations were found between academic support and academic expectation stress. Public Personnel Selection Examination markedly affects the careers of teacher candidates, includes them in a difficult competition and causes teacher candidates and their families to have great expectations. With the results of this study, it can be said that perceived support of teacher candidates may cause pressure and increase academic expectation stress.

**Keywords:** Teacher candidates, academic support, academic expectation, stress.

## GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlık olduğu için, başkaları tarafından seilmeye, ilgi görmeye, başkalarıyla arkadaşlık kurmaya ve çevresinden destek olunmasına ihtiyaç duymaktadır. Öğretmen adaylarının, günümüzde birbirlerine ve çevrelerine sağladıkları en önemli faydalardan birisi akademik ve sosyal destek olmakla birlikte, akran desteğidir. Akran; kişinin kendi yaş ve konumundaki kişilerdir (Sadıkoğlu, 2002). Akran ilişkileri insan hayatının her döneminde etkili olmuştur (Bayraktar, 2007). Sosyal destek ise; bireyleri değerli, saygı duyulacak ve sevilen kişiler olduğuna inanmalarını sağlayan ve hayatın stresli etkenleri ve günlük yaşamın mücadeleleri ile başa çıkmalarında onlara yardım eden bilgilerdir. Sosyal destek, farklı şekillerde ortaya çıkan ve arkadaşlar, aile üyeleri ve/veya meslektaşlar gibi sosyal bir ağ ile sağlanan hem psikolojik hem de somut bir kaynaktır (Schwarzer ve Buchwald, 2004). Öğretmen adaylarının hayatında bir değişiklik olduğunda, yeni duruma kendini uydurmak zorunluluk olmakla birlikte akademik, mali sorunlar, sağlık sorunları, aile ferdinin kaybı, başarısızlık nedeni ile yakın arkadaşlarından uzaklaşması gibi sorunlar yüzünden stres yaşar. Bu olumsuzlukların üstesinden gelebilmek için, öğrencileri korumak ve geliştirmek, akademik destek hizmetleri üniversitelerin önemli işlevsel mekanizmaları olmalıdır (Deberard, Spielmans ve Julka, 2004). Üniversitelerde gayri resmi akademik destek olmamalıdır, bunun sonucunda öğrenciler arasında akademik stres azda olsa artmaktadır, bunun yerine akademik destek resmi zorunluluk olmalıdır (Martenson, 2006).

Farklı alanlarda ve örneklem gruplarında yapılan çalışmalar desteğin stresi azalttığını göstermektedir (Bristol, 1984; Dyson, 1997; Sharpley, Bitsika, &

Efremidis, 1997; Coffey ve Coleman, 2001; Israel ve ark., 2002; Guralnick ve ark., 2008; Auerbach ve ark., 2011). Alan yazın taramasında öğretmen adaylarının akademik beklentilerine yönelik stres düzeyleri ve akademik destek algılarına yönelik çalışmaların eksik olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen yetiştirmeye yönelik farklı öğrenim programlarına devam eden öğretmen adaylarının akademik destek algıları ve akademik beklentilere yönelik stres düzeylerini incelemektir.

## YÖNTEM

### Katılımcılar

Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca öğretmenliği (n=21), fen bilgisi öğretmenliği (n=86), İngilizce öğretmenliği (n=38), müzik öğretmenliği (n=28), okul öncesi öğretmenliği (n=51), psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenliği (n=50), resim öğretmenliği (n=22), Türkçe öğretmenliği (n=68), sınıf öğretmenliği (n=77), sosyal bilgiler öğretmenliği (n=101) ve Spor Bilimleri Fakültesi Beden eğitimi ve spor öğretmenliği (n=28) dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Katılımcıların %60.2'si kadın (n=343), %39.8'i erkektir (n=227). Katılımcıların yaş ortalaması 22.6±1.59 olarak bulunmuştur.

### Ölçme Araçları

#### *Öğrenci Akademik Destek Ölçeği Türkçe Formu*

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik destek algılarının belirlenmesi için Mazer ve Thompson (2011) tarafından geliştirilen, Arslan ve Akın (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan, Öğrenci Akademik Destek Ölçeği Türkçe Formu kullanılmıştır. Öğrenci akademik desteği, sınıftaki bir arkadaşın, bir başka öğrencinin öğrenme kalitesini umursaması ve artırmak istemesi olarak tanımlanmaktadır (Preece, 2011).

Ölçeğin bilgi desteği, saygı desteği, motivasyon desteği ve rahatlatma desteği olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Öğrenci Akademik Destek Ölçeği'nin alt boyutlarının iç tutarlık güvenirlik katsayıları; bilgi desteği alt ölçeği için .82, saygı desteği için .91, motivasyon desteği için .81 ve rahatlatma desteği için .84 olduğu bulunmuştur. Ölçek 5'li likert tipidir (Arslan ve Akın, 2014). Bu çalışmada elde edilen veriler üzerinden yapılan iç tutarlılık analizi sonuçlarına göre her bir alt boyuta ilişkin iç tutarlılık katsayılarının bilgi desteği için .88, saygı desteği için .82, motivasyon desteği için .83, rahatlatma desteği için .83 olduğu tespit edilmiştir.

*Akademik Beklentilere Yönelik Stres Ölçeği*

Katılımcıların akademik beklentilere yönelik streslerinin belirlenmesi için Ang ve Huan (2006) tarafından geliştirilen, Akın, Abacı ve Çetin (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Beklentilere Yönelik Stres Envanteri kullanılmıştır. Envanterin, ebeveyn/öğretmen beklentileri ve bireysel beklentiler olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Envanter 9 madden oluşmakta ve 5'li likert tipidir. Akın, Abacı ve Çetin (2009) iç tutarlılık katsayılarının ebeveyn/öğretmen beklentileri alt boyutu için .87, bireysel beklentiler için .93 olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada elde edilen veriler üzerinden yapılan analizlerde iç tutarlılık katsayılarının ebeveyn/öğretmen beklentileri için .80, bireysel beklentiler için .83 olduğu tespit edilmiştir.

*Verilerin Analizi*

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 programına kaydedilmiştir. Cinsiyetler arasındaki farklılıkların analizi için Bağımsız t test, bölümler arasındaki farklılıkların analizi için one-way ANOVA, boyutlar arasındaki ilişkinin analizi için Pearson Product Moment Correlation kullanılmıştır.

**BULGULAR**

**Tablo 1.** Akademik destek boyutları ve akademik beklentilere yönelik stres boyutlarında cinsiyetler arası farklılıklar

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$\sigma$	t	p
Bilgi	Kadın	343	3.54	.82	3.146	0.00
	Erkek	227	3.32	.77		
Saygı	Kadın	343	3.45	1.02	1.889	0.06
	Erkek	227	3.29	.95		
Motivasyon	Kadın	343	3.44	1.02	2.270	0.02
	Erkek	227	3.25	.90		
Rahat	Kadın	343	3.77	1.05	4.209	0.00
	Erkek	227	3.40	1.04		
Ebeveyn	Kadın	343	3.18	.98	-1.209	0.22
	Erkek	227	3.28	.81		
Bireysel	Kadın	343	3.77	.91	2.463	0.01
	Erkek	227	3.58	.82		

Tablo 1'de akademik destek boyutları ve akademik beklentilere yönelik stres boyutlarında cinsiyetler arasındaki farklılıklar verilmiştir. Buna göre, bilgi desteği alt boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ,  $t = 3.146$ ). Bilgi desteği boyutunda kadınlar daha yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon desteği alt boyutunda kadın erkek arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ,  $t = 2.270$ ). Motivasyon desteği boyutunda kadınlar daha yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Rahatlama desteği alt boyutunda kadın erkek arasında istatistiksel

olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ,  $t = 4.209$ ). Rahatlama desteği boyutunda kadınlar daha yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bireysel beklentilere yönelik stres boyutunda kadın erkek arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ,  $t = 2.463$ ). Bireysel beklentilere yönelik stres boyutunda kadınlar daha yüksek değere sahip olduğu tespit edilmiştir. Saygı desteği ve ebeveyn beklentilerine yönelik stres boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

**Tablo 2.** Akademik destek boyutları ve akademik beklentilere yönelik stres boyutlarında bölümler arasındaki farklılıklar

Değişken	Bölüm	$\bar{X}(\sigma)$	P<0.05	Post hoc karşılaştırması	F
Bilgi	BESÖ	3.55 (.86)	0.00	SÖ>SBÖ, SÖ>TÖ, FBÖ>SBÖ, FBÖ>TÖ,	4.413
	SÖ	3.77(.71)			
	OÖÖ	3.50 (.82)			
	FBÖ	3.62 (.79)			
	SBÖ	3.16 (.81)			
	TÖ	3.14 (.83)			
	İÖ	3.59 (.71)			
	AÖ	3.38 (.94)			
	PDRÖ	3.55 (.78)			
	RÖ	3.44 (.82)			
MÖ	3.40 (.54)				
Saygı	BESÖ	3.73 (.81)	0.00	BESÖ>SBÖ, SÖ>SBÖ, SÖ>TÖ, SÖ>AÖ, SÖ>MÖ, FBÖ>SBÖ	4.713
	SÖ	3.77 (.84)			
	OÖÖ	3.45 (.89)			
	FBÖ	3.62 (.97)			
	SBÖ	3.06 (.91)			
	TÖ	3.13 (1.02)			
	İÖ	3.50 (.99)			
	AÖ	2.90 (1.18)			
	PDRÖ	3.43 (.96)			
	RÖ	3.43 (.99)			
MÖ	3.02 (.92)				
Motivasyon	BESÖ	3.48 (1.00)	0.00	SÖ>SBÖ, SÖ>TÖ,	3.258
	SÖ	3.75 (.91)			
	OÖÖ	3.40 (1.01)			
	FBÖ	3.55 (.92)			
	SBÖ	3.10 (1.01)			
	TÖ	3.15 (1.03)			
	İÖ	3.46 (1.01)			
	AÖ	3.01 (1.10)			
	PDRÖ	3.20 (.83)			
	RÖ	3.57 (.86)			
MÖ	3.35 (.83)				

	BESÖ	3.75 (.94)			
	SÖ	4.04 (.95)			
	OÖÖ	3.85 (1.03)			
	FBÖ	3.66 (1.01)			
	SBÖ	3.41 (1.13)			
<b>Rahatlama</b>	TÖ	3.19 (1.10)	0.00	SÖ>SBÖ, SÖ>TÖ, OÖÖ>TÖ,	3.612
	İÖ	3.60 (1.20)			
	AÖ	3.45 (1.33)			
	PDRÖ	3.68 (.91)			
	RÖ	3.86 (.94)			
	MÖ	3.53 (.70)			

*BSÖ (Beden eğitimi ve Spor Öğretmenliği), SÖ (Sınıf Öğretmenliği), OÖÖ (Okul Öncesi Öğretmenliği), FBÖ (Fen Bilgisi Öğretmenliği), TÖ (Türkçe Öğretmenliği), İÖ (İngilizce Öğretmenliği), AÖ (Almanca Öğretmenliği), PDRÖ (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği), RÖ (Resim Öğretmenliği), MÖ (Müzik Öğretmenliği).*

Tablo 2’de Akademik destek boyutları ve akademik beklentilere yönelik stres boyutlarında bölümler arasındaki farklılıklar verilmiştir. Bilgi desteği alt boyutunda bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu analizlere göre, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sayı desteği alt boyutunda bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu analizlere göre, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Almanca öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Matematik bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip

olduğu saptanmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Rahatlama desteği alt boyutunda bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır.

Motivasyon desteği alt boyutunda bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu saptanmıştır. . Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.** Akademik beklentilere yönelik stres ve akademik destek faktörlerinin alt boyutları arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6
	3.45±0.81	3.38±1.00	3.37±0.98	3.62±1.06	3.22±0.92	4.69±0.88
1)Bilgi	1					
2) Saygı	.740**	1				
3) Motivasyon	.731**	.744**	1			
4) Rahatlatma	.617**	.596**	.639**	1		
5) Ebeveyn/Öğretmen	.110**	.125**	.140**	.105*	1	
6) Kişisel beklentiler	.132**	.086*	.156**	.147**	.517**	1

*n=570; \*p<0.05, \*\*p<0.01, ortalama±standart sapma*

Tablo 3'te akademik beklentilere yönelik stres ile akademik destek arasındaki ilişki verilmiştir. Ölçeklerin alt boyutları arasında, beklendiği üzere, yüksek ilişki tespit edilmiştir. Bilgi desteği ile ebeveyn/öğretmen beklentilerine yönelik stres ( $p<0.01$ ,  $r=.110$ ) ve kişisel beklentilere yönelik stres ( $p<0.01$ ,  $r=.132$ ) arasında pozitif yönlü düşük korelasyon tespit edilmiştir. Saygı desteği ile ebeveyn/öğretmen beklentilerine yönelik stres ( $p<0.01$ ,  $r=.125$ ) ve kişisel beklentilere yönelik stres ( $p<0.01$ ,  $r=.086$ ) arasında pozitif yönlü düşük korelasyon bulunmuştur. Motivasyon desteği ile ebeveyn/öğretmen beklentilerine yönelik stres ( $p<0.01$ ,  $r=.140$ ) ve kişisel beklentilere yönelik stres ( $p<0.01$ ,  $r=.156$ ) arasında pozitif yönlü düşük korelasyon tespit edilmiştir. Rahatlama desteği ile ebeveyn/öğretmen beklentilerine yönelik stres ( $p<0.01$ ,  $r=.105$ ) ve kişisel beklentilere yönelik stres ( $p<0.01$ ,  $r=.147$ ) arasında pozitif yönlü düşük korelasyon bulunmuştur.

### TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, erkek ve kadın öğretmen adayları arasında bilgi, saygı, motivasyon ve rahatlatma destekleri boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuş ( $p<0.05$ ), kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre destek algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, kadınların çevresinden daha fazla akademik destek algısına sahip olduğu, çevresinden destek gördüğünü düşündüğü söylenebilir. Akademik destek kişinin akademik açıdan çevresinden elde ettiği destek olduğu düşünüldüğünde, akademik desteğin bir sosyal destek türü olduğu söylenebilir. Literatürde, yapılan bazı çalışmalarda kadınlara daha fazla sosyal destek verildiği belirtilmiştir (Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Lopez, Ehly, ve Vazquez-Garcia 2002; Malecki ve Demaray, 2002). Ayrıca literatürdeki bazı çalışmalarda kadınların sosyal destek algılarının daha yüksek olduğu belirtirken (Şenel, 2015; Yıldız, 2015), cinsiyetler arasında sosyal destek açısından anlamlı farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Flaherty ve Richman, 1989).

Akademik destek ve akademik stresin başarıyı etkileyen önemli faktörler olduğu söylenebilir. Aileden (Plunkett & Bamaca-Gomez, 2003; Yıldırım ve Ergene, 2003; Chen, 2005; Alfaro, Umaña-Taylor, Bámaca, 2006; Keçeli-Kaysılı, 2008), akrandan (Garmez, 1991; Chen, 2005; Alfaro, Umaña-Taylor, Bámaca, 2006) ve öğretmenlerden (Wentzel, 1997; Newman ve ark., 2000; Yıldırım ve Ergene, 2003; Chen, 2005; Alfaro, Umaña-Taylor, Bámaca, 2006) elde edilen desteğin doğrudan ve ya dolaylı olarak akademik başarıyı ve motivasyonu etkilediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, akademik destek algısı arttığında kişisel, aile/öğretmen beklentilerine yönelik stresin de kısmen yükseldiği söylenebilir. Bu bulguya göre, öğrencilerin algıladıkları desteği baskı olarak yorumladıkları söylenebilir. Kelecioğlu ve Bilge (2009) , bireysel beklentiler, aile ve öğretmen beklentilerinin, öğrencilerin akademik stres yaşamalarına önemli rol oynadığını, ailenin ve öğretmenlerin sağladığı desteğin öğrenciler tarafından baskı olarak algılanabildiğini belirtmiştir. Erken ergenlik dönemindeki öğrencilerden oluşan örneklem grubunda yaptığı çalışmada, Preece (2011) öğretmenden elde edilen destek ile algılanan stres arasında negatif yönlü ilişki tespit ederken, sınıf arkadaşından elde edilen destek ile algılanan stres arasından anlamlı ilişki bulamamıştır. Buna göre, öğretmenden elde edilen desteğin algılanan stresi azalttığı söylenebilir. Chung ve ark. (1998) öğretmen desteğinin stresi azalttığını ortaya koymuştur. Misra, McKean, West, & Russo (2000) öğrencilerin rekabetten dolayı stres yaşadıklarını ortaya koymuştur.



Öğretmen adayları, mezun olduktan sonra kariyerlerine başlamak için Kamu Personeli Seçme Sınavına girmek durumundalar. Bu sınav, öğretmen adaylarının kariyerini önemli derecede etkilemekte, öğretmen adaylarını zorlu bir yarışa dâhil etmekte, ailelerin ve adayların büyük bir beklenti içerisine girmesine neden olmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmen adayları tarafından algılanan desteğin bir baskı unsuru oluşturabildiği ve akademik beklentilere yönelik stres düzeylerini artırdığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının yaşadığı bu stresi azaltmak ve sağlanan desteği bir baskı olarak değil, motivasyon kaynağı olarak görmelerine yardımcı olma gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca, KPSS ile öğretmen adayları yarış içerisine girmekte ve bu durum öğrencilerin stres yaşamalarına neden olmaktadır. Öğretmen adaylarının akademik stres düzeylerinin azaltılması ve akademik destek algılarının değişmesi için önlemler alınması gerektiği söylenebilir. Gelecek çalışmalarda, öğretmen adaylarının aile ve arkadaşlarından elde ettiği desteği baskı olarak görüp görmediğine yönelik çalışmalar yapılarak akademik stresle ilişkisi incelenebilir.

#### KAYNAKÇA

Akın, A., Abacı, R. & Çetin, B. (2009). The validity and reliability study of Turkish version of the Academic Expectations Stress Inventory. Paper presented at the 30th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), July, 16-18, Budapest, Hungary.

Alfaro, E. C., Umaña-Taylor, A. J. & Bámaca, M. Y. (2006). The influence of academic support on Latino adolescents' academic motivation. *Family Relations*, 55(3), 279-291.

Ang, R. P. & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 522-539.

Arslan, S. ve Akın, A. (2014). Öğrenci Akademik Destek Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*. 29(3), 1-7.

Auerbach R. P., Bigda-Peyton, J. S., Eberhart, N. K., Webb, C. A. & Ho M. H. (2011). Conceptualizing the prospective relationship between social support, stress, and depressive symptoms among adolescents. *J Abnorm Child Psychol*. 2011; 39(4): 475–87. doi:10.1007/s10802-010-9479-x. 23.

Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/ akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (3):157-166.

Bristol, M. M. (1984). Family resources and successful adaptation to autistic children. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *The effects of autism on the family* (pp. 290–308). New York: Plenum Press.

Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127.

Chung, H., Elias, M. & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101.

Coffey, M. & Coleman, M. (2001), The relationship between support and stress in forensic community mental health nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 34: 397–407. doi: 10.1046/j.1365-2648.2001.01770.x

DeBerard, M. S., Spielmans, G. I. & Julka, D. C. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38, 66–80.

Dyson, L. I. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and social support. *American Journal of Mental Retardation*, 102, 267–279.

Flaherty, J. & Richman, J. (1989). Gender differences in the perception and utilization of social support: Theoretical perspectives and an empirical test. *Social Science & Medicine*, 28(12), 1221-1228.

Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientists*, 34, 416–430.

Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Neville, B. & Connor, R. T. (2008). The relationship between sources and functions of social support and dimensions of child-and parent-related stress. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1138-1154.

Israel, B. A., Farquhar, S. A., Schulz, A. J., James, S. A. & Parker, E. A. (2002). The relationship between social support, stress, and health among women on Detroit's East Side. *Health Education & Behavior*, 29(3), 342-360.

Kapkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21 – 30.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 069-083.

Kelecioğlu, H. ve Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36).

Lopez, E. J., Ehly, S. & Vazquez-Garcia, E. (2002). Acculturation, Social Support and Academic Achievement of Mexican and Mexican American High School Students: An Exploratory Study. *Psychology in the Schools*, 39(3), 245-257.

Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social support scale (casss). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.

Mazer, J. P. & Thompson, B. (2011). The validity of the student academic support scale: Associations with social support and relational closeness. *Communication Reports*, 24(2), 74-85.

Misra, R., McKean, M., West, S. & Russo, T. (2000). Academic Stress of College Students: Comparison Of Student And Faculty Perceptions. *College Student Journal*, 34(2).

Mortenson, S. T. (2006). Cultural differences and similarities in seeking social support as a response to academic failure: A comparison of American and Chinese college students. *Communication Education*, 55, 127\_146.

Newman, B. M., Lohman, B. J., Newman, P. R., Myers, M. C. & Smith, V. L. (2000). Experiences of urban youth navigating the transition to ninth grade. *Youth & Society*, 31, 387-416.

Plunkett, S. W. & Ba'maca-Go'mez, M. Y. (2003). The relationship between parenting, acculturation, and adolescent academics in Mexican- origin immigrant families in Los Angeles. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25, 222–239.

Preece, K. K. (2011). Relations Among Classroom Support, Academic Self-Efficacy, and Perceived Stress During Early Adolescence. Graduate Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3295>

Sadıkoglu G. (2002). Akran İlişkileri ve Sorunları. Aile Psikolojisi ve Eğitimi. Dursun G. Ed, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 58-63.

Schwarzer, C.& Buchwald, P. (2004). Social support. In Charles Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (p.p 434 – 441), Elsevier Academic Press: USA.

Sharpley, C. F., Bitsika, V. & Efremidis, B. (1997). Influence of gender, parental health, and perceived expertise of assistance upon stress, anxiety, and depression among parents of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 22, 19–28

Şenel, E. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal destek algıları, genel öz yeterlik inançları ve duygusal zekâ düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.

Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).

Yıldız, M. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Bedensel/Kinestetik Zekâ, Duygusal Zekâ ve Sosyal Destek Algı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.