



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARI
DUYGULARI İLE EBEVEYN DESTEK VE BAŞARI BASKISI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ÜMMÜHAN YILMAZ

İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ
BİLİM DALI

Antalya, 2025

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARI DUYGULARI İLE
EBEVEYN DESTEK VE BAŞARI BASKISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ümmühan YILMAZ

Danışman: Prof. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ KARADAĞ

Doç. Dr. Murat POLAT

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

12/12/2025

Ümmühan YILMAZ

İmzası

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ümmühan Yılmaz'ın bu çalışması 12/12/2025 tarihinde jürimiz tarafından Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı İlköğretim Matematik Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. Burak KURT

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Matematik Eğitimi

Üye : Doç. Dr. Metin KOCATÜRK

İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ KARADAĞ

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Matematik Eğitimi

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Başarı Duyguları ile Ebeveyn Destek ve Başarı Baskısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü yönetim kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimime başladığım ilk günden yüksek lisans eğitimimin tamamlanmasına kadar bilgi birikimi, deneyimi ve rehberliği ile her adımda bana rehberlik eden değerli danışmanım Prof. Dr. Şerife Koza Çiftçi KARADAĞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Üniversite ve yüksek lisans sürecimde beni aydınlatan ve yön gösteren hocama minnettarım. Bilgisini paylaşmaktan hiçbir zaman çekinmeyen, sabrıyla ve akademik duruşuyla eğitim hayatımda beni en çok etkileyen ve aydınlatan öğretmen olarak kendisini her zaman saygıyla hatırlayacağım. Tüm bu süreçlerde üzerimdeki emeği için kendisine gönülden teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmamın gelişimine önemli katkılar sağlayan yardımcı danışmanım Doç. Dr. Murat POLAT ve tez jürimde yer alarak değerli görüşleri ve bilgi birikimleri ile çalışmamı daha nitelikli hale getiren kıymetli jüri üyelerim Doç. Dr. Burak KURT ve Doç. Dr. Metin KOCATÜRK'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu akademik yolculukta en büyük manevi destekçilerim olan aileme teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Öncelikle, bu çalışmayı yapmamı en çok isteyen ve hayatımın her aşamasında yanımda olan canım annem Fatma YILMAZ'a bu tezi armağan etmek en büyük mutluluklarımdan biridir. Hayatım boyunca her konuda olduğu gibi eğitim sürecimde de en güçlü destekçim olmuştur. Bunun yanında babam İbrahim YILMAZ, abim Süleyman YILMAZ, ablam Belgin YILMAZ ve yeğenim İbrahim YILMAZ her zaman yanımda olarak moral kaynağım olmuşlardır. Hayat yolunda yanımda yürüyen ve varlığıyla güç veren eşim Furkan ELÇİN, bu süreçte her zaman desteğini hissettirmiş, varlığıyla güç vermiştir. Üzerimdeki desteğini her koşulda hissettiren sevgili teyzem ve enişteme de özel olarak teşekkür etmek isterim. Sağladıkları koşulsuz destek benim için son derece değerli olmuştur. Bana kardeş kadar yakın olan, Rojda ERGİ'ye de ayrıca teşekkür etmek isterim. İyi günümde olduğu kadar en zor anlarımda da yanımda olmuştur. Onun dostluğu, dayanışması ve varlığı benim için çok kıymetlidir. Son olarak çalışmamın tüm sürecinde bana bilgi ve tecrübeleri ile destek olan Emine AT'a da en derin teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARI DUYGULARI İLE
EBEVEYN DESTEK VE BAŞARI BASKISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YILMAZ, Ümmühan

Yüksek Lisans Tezi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ KARADAĞ

Doç. Dr. Murat POLAT

Aralık 2025, 107 sayfa

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı duygularıyla, ebeveynlerinden algıladıkları akademik destek ve başarı baskısı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Akdeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilin merkez ilçesindeki tesadüfi örnekleme ile seçilen 362 ortaokul öğrencisi (182 kız, 180 erkek) oluşturmuştur. Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Öğrenci Kişisel Bilgi Formu, Matematik Başarı Duyguları Ölçeği, Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Spearman Korelasyon Analizi, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin başarıya yönelik duygularının yalnızca bireysel özelliklerinin bir sonucu olmadığını; ebeveyn tutumları ve cinsiyet, sınıf seviyesi ve anne-baba eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere bağlı olarak da anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip başarı duygularının öğrenme sonrası ve sınav sürecinde hissedilen keyif ile gurur olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ebeveyn akademik desteğinin, öğrencilerin olumlu başarı duyguları ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler taşıdığı tespit edilmiştir. Buna karşılık ebeveyn baskısı arttıkça öğrencilerin keyif ve gurur gibi olumlu duygularında azalma; öfke, kaygı, can sıkıntısı, umutsuzluk ve utanç duygularında artış görülmüştür. Cinsiyete dayalı yapılan analizlerde, ebeveyn desteği ve başarı baskısında anlamlı farklılık görülmemesine rağmen bazı başarı duygularında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Sınıf düzeyi açısından elde edilen verilerde, sınıf düzeyi yükseldikçe olumsuz duyguların arttığı olumlu duyguların azaldığı saptanmıştır. Aynı zamanda ebeveyn tutumlarının da sınıf düzeylere göre farklı şekillendiği görülmüştür. Araştırma bulguları doğrultusunda, ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarına yönelik destekleyici bir tutum sergilediği ve uyguladıkları baskı düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda eğitim sürecinde öğrenci, aile ve çevrenin birlikte ele alınması, başarıya yönelik olumlu duyguların artırılması ve olumsuz duyguların azaltılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Başarı Duyguları, Ebeveyn Akademik Desteği, Ebeveyn Başarı Baskısı

ABSTRACT
**AN EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL
STUDENTS' MATHEMATICS ACHIEVEMENT EMOTIONS AND PARENTAL
ACADEMIC SUPPORT AND ACHIEVEMENT PRESSURE**

YILMAZ, Ümmühan

Master's Thesis, Department of Mathematics and Science Education

Advisor: Prof. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ KARADAĞ

Doç. Dr. Murat POLAT

December 2025, 107 pages

The aim of this study is to examine the relationship between middle school students' mathematics achievement emotions and the academic support and achievement pressure they perceive from their parents. The research was conducted using the relational survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the study consisted of 362 secondary school students (182 female, 180 male) selected through random sampling in a central district of a province located in the Mediterranean Region during the 2024-2025 academic year. The data were collected using the Student Personal Information Form, the Mathematics Achievement Emotions Scale, and the Parental Academic Achievement Pressure and Support Scale. In the analysis of the data, Spearman Correlation Analysis, Mann–Whitney U Test, and Kruskal–Wallis H Test were employed. The findings revealed that students' achievement emotions are not solely the result of individual characteristics; rather, they significantly differ according to parental attitudes and demographic variables such as gender, grade level, and parents' educational background. The highest mean scores for achievement emotions were observed in feelings of enjoyment and pride experienced after learning and during examinations. The study determined that parental academic support is positively and significantly associated with students' positive achievement emotions. Conversely, as parental pressure increases, students' positive emotions such as enjoyment and pride decrease, while negative emotions such as anger, anxiety, boredom, hopelessness, and shame increase. Although no significant gender differences were found in perceived parental support or achievement pressure, some achievement emotions differed significantly by gender. Regarding grade level, the results indicated that as grade level increases, negative emotions intensify while positive emotions decrease. Parental attitudes were also found to vary according to grade level. Furthermore, the study demonstrated that higher parental education levels are associated with more supportive attitudes and lower levels of achievement pressure toward their children. In light of these findings, it is essential that educational processes address students, families, and the broader environment together in order to enhance positive achievement emotions and reduce negative ones.

Keywords: *Achievement Emotions, Parental Academic Support, Parental Achievement Pressure*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
TABLolar LİSTESİ.....	vii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları).....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Tanımlar.....	9

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Matematik Başarı Duyguları Kavramı	11
2.2. Matematik Başarı Duyguları ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	15
2.3. Matematik Başarı Duyguları ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	20
2.4. Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteği Kavramı	25
2.4.1. Ebeveyn Başarı Baskısı Kavramı.....	27
2.4.2. Ebeveyn Başarı Desteği Kavramı	28
2.5. Ebeveyn Desteği ve Başarı Baskısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	29
2.6. Ebeveyn Desteği ve Başarı Baskısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	33

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	38
3.2. Araştırmanın Evreni	38
3.3. Araştırmanın Örneklemi	38
3.4. Veri Toplama Araçları.....	40
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	40

3.4.2. Başarı Duyguları Ölçeği	41
3.4.3. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği	41
3.5. Veri Toplama Süreci.....	42
3.6. Veri Analizi	43

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Ortaokul öğrencilerinin Matematik Başarı Duygularına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Normallik Testleri.....	44
4.2. Ebeveyn Akademik Desteği ve Başarı Baskısına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Normallik Testleri.....	47
4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Başarı Duyguları ve Ebeveyn Akademik Desteği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	48
4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Başarı Duyguları ile Ebeveynin Başarı Baskısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	53
4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Başarı Duygularının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	59
4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Akademik Desteğinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	62
4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Akademik Baskısının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	62
4.8. Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Başarı Duygularının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	63
4.9. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Ebeveyn Desteğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	68
4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Başarı Baskısının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	69
4.11. Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Başarı Duygularının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi.....	69
4.12. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Akademik Desteğinin Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi	70
4.13. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Başarı Baskısının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi	71
4.14. Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Başarı Duygularının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi.....	71
4.15. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Desteği Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	72
4.16. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Başarı Baskısının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi	73

BÖLÜM IV
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	74
5.2. Öneriler.....	82
5.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	82
5.1.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	82
 KAYNAKÇA	 84
EKLER.....	92
EK-1 Kişisel Bilgi Formu	92
EK-2 Başarı Duyguları Ölçeği	93
EK-3 Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği	100
Ek-4 Veli Katılım Onay Formu.....	101
Ek-5 Ölçme Araçları Kullanım İzinleri.....	102
Ek-6 Etik Kurul Kararı.....	103
EK-7 Araştırma İzni	104
ÖZGEÇMİŞ.....	105
İNTİHAL RAPORU	106
BİLDİRİM	107

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Başarı Duygularının Üç Boyutlu Taksonomisi.....	12
Tablo 3. 1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar.....	39
Tablo 4.1 Matematik Başarı Duygularına İlişkin N, $\bar{X}$, SS Ve Normallik Testi (Kolmogorov – Smirnov) Sonuçları	45
Tablo 4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Akademik Başarı Desteği ve Baskısı N, $\bar{X}$, SS ve Normallik Testi (Kolmogorov – Smirnov) Sonuçları	47
Tablo 4.3.1. Keyif Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki	48
Tablo 4.3.2. Gurur Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki.....	49
Tablo 4.3.3. Öfke Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki	50
Tablo 4.3.4 Kaygı Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki	50
Tablo 4.3.5. Umutsuzluk Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki.....	51
Tablo 4.3.7. Utanç Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki.....	52
Tablo 4.4.1 Keyif Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki.....	53
Tablo 4.4.2 Gurur Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki	55
Tablo 4.4.3. Öfke Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki.....	55
Tablo 4.4.4 Kaygı Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki.....	56
Tablo 4.4.5 Umutsuzluk Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki	57
Tablo 4.4.6 Can Sıkıntısı Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki.....	57
Tablo 4.4.7. Utanç Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki	58
Tablo 4.5.1. Cinsiyete Göre Gurur Duygusu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....	59
Tablo 4.5.2 Cinsiyete Göre Öfke Duygusu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması	60
Tablo 4.5.3 Cinsiyete Göre Umutsuzluk Duygusu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması.....	60
Tablo 4.5.4. Cinsiyete Göre Can Sıkıntısı Duygusu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması	61
Tablo 4.6. Ebeveyn Akademik Desteği Değişkeninin Cinsiyet Açısından İncelenmesi	62
Tablo 4.7. Ebeveyn Akademik Desteği Değişkeninin Cinsiyet Açısından İncelenmesi	63
Tablo 4.8.1 Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.8.2. Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.8.3 Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.8.4. Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.8.5. Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.8.6. Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.8.7. Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.9. Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.10. Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.12. Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	70
Tablo 4.13. Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	71
Tablo 4.15. Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	72
Tablo 4.16. Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	73

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Matematiksel düşünme yalnızca mantıksal akıl yürütmeye dayanmaz; bireyin duyuşsal özellikleri de bu süreç üzerinde önemli etkiye sahiptir (Hannula, 2014). Duygular, akademik başarıyı etkilerken; bireyin önceki başarıları da deneyimlenen duyguları etkileyebilir. Öğrencilerin geçmişteki akademik başarı deneyimleri gelecekteki duygularının ortaya çıkışında rol oynayabilir.

Duygular, duygusal, bilişsel, fizyolojik, motivasyonel ve ifade edici bileşenleri içeren çok yönlü karmaşık yapılardır (Scherer, 2009). Örneğin, sınava girmeden önce kaygı yaşayan bir ergen huzursuz ve endişeli hissetmesi duygusal bileşene, başarısızlık olma endişesi bilişsel bileşene, sınavdan kaçmak istemesi motivasyonel bileşene, avuç içleri terlemesi fizyolojik bileşene ve endişeli bir yüz ifadesi ifade edici bileşene karşılık gelmektedir (Pekrun, 2017).

Gömlüksiz ve Kan (2012), kalıcı ve etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için bilişsel süreçlerin ve duyuşsal faktörlerin bütüncül biçimde ele alınmasının gerektiğini belirtmiştir. Eğitim öğretim süreçlerinde çok yönlü olarak ele alınan duyuşsal özelliklerin arasında duygular belirleyici bir rol oynamaktadır.

Pekrun (2006) akademik duyguları öğrenme süreçleri ve akademik başarıyla bağlantılı duygular olarak tanımlamaktadır. Bu duygular, keyif ve gurur gibi olumlu; öfke, kaygı, utanç ve umutsuzluk gibi olumsuz duygular olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Akademik duygular, hem öğrenim sürecindeki etkinlikler ve sonuçlarıyla doğrudan etkiye sahiptir. Öğrencilerin sınıf içinde akademik duygularını etkileyen faktörlerin en başında temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması gelmektedir. İnsanın çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması; davranışlarını, gelişim sürecini, içsel ve sosyal alanlarını hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilemektedir. (Nikdel, Jekar & Noshadi, 2021).

Pekrun (2021) öğrenme ve performans aktiviteleri sırasında ve sonrasında ortaya çıkan duygusal deneyimleri başarı duyguları olarak tanımlamıştır. Camacho-Morles ve arkadaşları (2021) ise başarı duygularını öğrencilerin öğrenme süreçlerinde akademik görevler karşısında çeşitli duygusal tepkiler geliştirmesi şeklinde belirtmiştir. Öğrenciler okulda sıklıkla haz, başarı umudu, başarıdan dolayı gurur gibi olumlu duyguların yanında öfke, hayal kırıklığı, kaygı, utanç veya can sıkıntısı gibi olumsuz duyguları da sıkça yaşarlar. Öğrenme sürecinin ardından ortaya çıkan olumlu duygular veya güçlükler karşısında ortaya çıkan olumsuz duygular, başarıyla ilişkili duygular kapsamında örnek gösterilebilir fakat her duygusal tepki başarı duygusu olarak değerlendirilmez. Örneğin, öğrenciler sosyal içerikli duyguları da eğitim ortamlarında sıklıkla deneyimlenebilir. Örneğin başkasının başarısına yönelik duyulan hayranlık, empati, küçümseme ya da kıskançlık gibi sosyal içerikli duygular, başarı bağlamındaki duygular ile örtüşebilir fakat doğrudan başarı duygusu olarak tanımlanamaz. Başarı duyguları eğitim ortamlarında bazen oldukça yoğun yaşanabilir. Günümüzde bu duyguların öğrenme süreçleri ve akademik performans üzerinde önemli etkileri olduğu ve bu duyguların bilinmesinin etkili ve kalıcı öğrenmeler sağlayacağı bilinmektedir (Pekrun vd. 2002; Quinlan, 2016).

Başarı duygularından öğrencilerin akademik performanslarını desteklemek amacıyla oldukça yararlanılmaktadır. Öğrencilerin matematik derslerindeki öğrenme süreçleri ile performansları göz önünde alındığında bu derse yönelik başarı duygularının önemli olabileceği düşünülmektedir (Akdoğan, 2024). Matematik dersine karşı hissedilen başarı duyguları, sadece anlık başarı ya da başarısızlık sağlamamakta öğrenme sürecinin genel seyrini de şekillendirmektedir. Öğrencilerin besledikleri başarı duyguları ilerleyen eğitim hayatlarında da matematik dersine karşı olumlu ya da olumsuz başarı duyguları geliştirmesine sebep olabilmektedir (Köylü, 2023). Başarı duygusu yüksek bireyler, engellerle karşılaştıklarında vazgeçmekten ziyade onu aşmaya çalışırlar, öğrenmek amacı ile öğrenirler ve yeterlilik duyguları daha güçlüdür. (Açıkgöz, 1996). Yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal tepkiler ve matematik dersinde kendini yeterli görme algısının ilişkili olduğunu görülmüştür (Göç, 2010; Yıldırım ve Gürbüz, 2017).

Matematik ile ilişkilendirilen kaygı, kaçınma ve keyif alma gibi duygular, öğrenme sürecinin temel yapı taşlarını oluşturur. Bu duygusal deneyimler, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını ve akademik performanslarını doğrudan etkileyebilir (Pekrun, 2002). Öğrencilerin başarı duygularının bilinmesi ve ders ortamının buna yönelik düzenlenmesi öğrenme sürecinin sınıf ortamında daha kolay ve etkili geçirebilmesi adına bu çalışmanın önem taşıyacaktır. Eğer öğrenci olumlu duygular geliştirmez ise sınıf içinde öfke, kaygı, utanç,

umutsuzluk ve can sıkıntısı gibi olumsuz duygular hissedebileceğinden akademik başarılarında düşüşler meydana gelebilir. Dolayısıyla öğrencilerin başarı duygularını olumlu yönde beslemek öğrenme öğretme sürecinde oldukça önemli bir unsur olmaktadır. Nitekim öğrencilerin başarı duyguları sınıf ortamındaki davranışlarını ve öğrenme etkinlikleri üzerinde önemli bir faktörlerden biridir. (Alpaslan & Ulubey, 2019).

Matematik dersinde öğrenciler genellikle başarılı ya da başarısız olarak gruplandırılrsa da asıl önemli olan başarı ya da başarısızlığın altında yatan nedenleri belirleyebilmektir. Öğrenciler matematiğe yönelik hissettikleri korku, kaygı veya öfke gibi olumsuz duyguları benlik algılarına ve düşüncelerine yansıtabilmektedirler. Öğrencinin içindeki olumsuz hisleri yenmeden akademik başarıya ulaşması oldukça güçtür (Başar vd., 2002). Öğrencinin matematiğe yönelik hissettiği bütün olumlu veya olumsuz duygular matematik başarısına yönelik duygusal yaklaşımında etkilidir. Matematiğe ilişkin başarı duygularımız matematiğe olan eğilimlerimizi etkilemektedir Matematiğe karşı duyulan sevgi, matematik problemi çözümünde alınan haz ve kendinle duyulan gurur, öğrencileri matematikle daha fazla vakit geçirmeye motive etmektedir (Köroğlu & Yeşildere, 2004).

Öğrencilerin matematik dersi ile ilgili duygusal tepkilerinin, bu alandaki matematiksel başarıları anlamlı bir biçimde etkilediği çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur. Camacho Morles ve diğerleri (2021) öğrencilerin başarı duygularının özellikle okuryazarlık ve matematik gibi temel öğrenme alanlarda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin matematik derslerine ilişkin öğrenme süreçleri ve akademik başarıları göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bu derse yönelik başarı duygularının kalıcı ve etkili öğrenmeler üzerinde oldukça önemli olduğuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada başarı duygularını ve bu duyguların akademik performansla olan ilişkisini açıklamak amacıyla Pekrun tarafından geliştirilen Kontrol-Değer Teorisi temel kuramsal çerçeve olarak tercih edilmiştir. Literatürde, akademik bağlamda duyguların nasıl ortaya çıktığını, çıkış nedenleri ve sonuçları açıklamada en sık kullanılan teorilerin başında da bu teori gelmektedir. Kontrol değer teorisi; başarıyla ilişkili duyguların, birey için önemli faaliyetlerin sırasında ve bu faaliyetlerin sonrasında, bu faaliyetin kendi denetimin algısına uygun olup olmadığını algılamasıyla ortaya çıktığını ileri sürmektedir (Pekrun vd., 2011). Bu teori, gerçekleştirdiği başarı odaklı faaliyetlerinin hem kontrol edilebilir hem de bireysel olarak değerli olduğunda sürecin daha keyif verici hale gelebileceğini belirtmektedir. Buna karşılık, faaliyetin birey açısından kontrol edilemediği veya düşük değer yüklediği durumlarda olumsuz duyguların hissedilmesine neden olabilir (Pekrun & Stephens, 2010). Pekrun (2006) başarı duygularını odaklanma, değer ve etkinleştirme olmak üzere üç temel boyutta ele almıştır. Bu

sınıflama başarı duygularının daha derinlemesine anlamaya ve sistematik incelemeye olanak tanımaktadır.

Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme süreçleriyle yakından ilişkili olan başarı duyguları ele alınmıştır. Özellikle keyif, gurur, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısı gibi duyguların matematik öğrenimi bağlamında nasıl deneyimlendiği ve bu duyguların öğrenmeye olan etkileri incelenmiştir. Özellikle keyif duygusu öğrenme sürecinin daha içsel ve olumlu bir deneyim haline gelmesini sağlayan temel duygulardan biridir (Rodger,1990). Matematik çoğunlukla soyut ve sistematik yapısı öğrenciler için zorlayıcı olabilir; ancak öğrenme sürecinin keyifli bir hale getirilmesi öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmada etkili bir faktördür. Öğrencilerin matematikten zevk almaları yalnızca soruyu doğru cevaplamakla değil aynı zamanda problem çözme sürecine katılması, akranlarıyla iş birliği içinde çalışabilmesi, materyal geliştirebilmesiyle de sağlanabilir. Bir diğer olumlu başarı duygusu olan gurur, hem kişisel başarı değerlendirmeleri hem de sosyal çevrenin etkisiyle şekillenen, evrensel bir temel duygudur (Özkan & Gençöz, 2006). Olumsuz başarı duyguları da öğrencilerin akademik yaşantılarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Olumsuz başarı duyguları arasında yer alan öfke, öğrencinin beklentilerinin engellenmesi, adaletsizlik algısı ya da kontrol kaybı ile ilişkilidir; ancak saldırganlıkla doğrudan aynı şey değildir (Averill, 1983). Kaygı, öğrencilerin bedensel, duygusal ve bilişsel düzeyde yaşadığı uyarılmışlık hâlidir. Bu duygu orta düzeyde olduğunda bireyi motive edebilirken, yoğun düzeyde yaşandığında akademik performansı olumsuz etkileyebilir (Akgün, Gönen & Aydın, 2007). Utanç, öğrencinin sosyal beklentiler karşısında kendisini yetersiz veya kusurlu hissettiği durumda ortaya çıkan bir duygudur (Tangney, 1992). Umut, olumlu bir başarı duygusu olarak öğrencinin akademik hedeflere ulaşabileceğine pozitif bakmasını sağlarken, umutsuzluk ise geleceğe yönelik beklentilerinin olumsuzlaşmasıyla ilişkili olup motivasyonu azaltıcı bir etki yaratabilir (Güneş & Taştan Akdağ, 2017). Son olarak, can sıkıntısı, bireyin içinde bulunduğu öğrenme ortamından yeterli zihinsel uyarımı alamadığı durumlarda ortaya çıkan bir duygu durumudur. Bu duygu öğrenmeyi psikolojik ve sosyal açıdan hem olumsuz etkileyebilir hem de bireyi harekete geçirmeye teşvik eden içsel bir uyarı işlevi görerek motivasyon kaynağı olabilir (Karababa, 2018).

2000’li yıllardan itibaren duyguların özellikle eğitim ortamlarında öğrenme süreçlerini nasıl etkilendiğine ilişkin ilgi de giderek arttığı görülmektedir (Pekrun, 2011). Türkiye’de son yıllarda bu konuya dair yapılan çalışmaların sayısında artış yaşanmaktadır (Akdoğan, 2023; Gümüş Demir, 2023; Karadağ ve vd., 2023). Başarı duyguları ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında, başarı duygularının akademik başarı (Alparslan & Ulubey, 2019; Karadağ vd., 2023), öz düzenleyici öğrenme stratejileri (Çalık, 2014; Sevgi, 2022), öz saygı

düzeyi (Karademir, 2018), duygu düzenleme (Gümüş Demir, 2023) değişkenleriyle ilişkisinin ele alındığı çeşitli çalışmalar görülmüştür. Öte yandan, başarıya ilişkin duygular üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, başarı duygularının öğrenme yaklaşımı ve öğrenme ortamı (Avar, 2017), öğrenme stilleri (Akdoğan, 2024), motivasyon (Sevgi, 2022) gibi değişkenlerle ilişkilerini inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bu alanda yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında başarı duygularının; akademik başarı (Vierhaus ve vd., 2016; Pekrun ve vd., 2023; Bieleke vd., 2023), motivasyon (Moustakas & Gonida, 2023; Feraco vd., 2022); öz düzenleme (Howell & Buro, 2010; de la Fuente, 2020), öz yeterlik (Luo, Ng, Lee, & Aye, 2016) ve duygu düzenleme stratejileri (Vierhaus vd., 2016) ilişkisi ele alınmıştır.

Yenilmez ve Özbey'in (2006) çalışmasında başarı duygularını etkileyen çeşitli bireysel ve çevresel değişkenler incelenmiştir. Araştırma bulgularında yaş, cinsiyet, kardeş sayısı gibi bireysel faktörlerin yanında ebeveyn tutumları, ebeveyn eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durumu gibi aileye ilişkin değişkenlerin de öğrencilerin başarıya yönelik duygularında kritik rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada da ebeveyn desteği ve başarı baskısının başarı duyguları üzerindeki etkisi ele alınmıştır.

Pekrun'un Kontrol-Değer Teorisi'ne göre, ebeveyn desteği öğrencilerin kontrol ve değer algısı üzerinde etkili olabilir. Ebeveyn desteği akademik duyguları şekillendirir ve başarıyı etkileyebilir. Değer verme algısının gelişiminde aile ortamı önemlidir (Sakız, 2014). Goetz ve arkadaşları (2006), yaptıkları bir araştırmada öğrencilerde başarıya ilişkin değer atıflarının, ailevi değerlerden ne derecede etkilendiğini ortaya koymuştur. İstendik ailevi tutumlar, öğrencilerde pozitif akademik benlik algısıyla ilişkilendirilmiş; benlik algısı da öğrencilerin öğrenme etkinliğinden zevk almalarını ve kaygı düzeylerinin önemli ölçüde azaltmayı sağlamıştır.

Ebeveyn katılımı; anne babaların okul personeliyle iletişim kurmaları, çocuklarla okul hayatına dair konuları konuşmaları, okul etkinliklerine katılım göstermeleri ve çocukların eğitim başarısını destekleyici davranışlara teşvik etmeleri gibi yollarla çocuklarının okul eğitimine katılımını ifade eder (Hill & Tyson, 2009).

Frenzel, Pekrun ve Goetz (2007), tarafından Çin ve Almanya'daki sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yürütülen bir çalışmada akademik başarıların aile beklentileriyle ilişkisi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre her iki kültürel grupta olumlu başarı duyguları, matematik dersindeki başarıyla anlamlı ve pozitif ilişkili göstermiştir. Buna karşılık, olumsuz başarı duyguların akademik başarı ile ters orantılı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar başarı duygularının yalnızca bireysel düzeyde değil evrensel düzeyde öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğine ulaşılmıştır. Farklı kültürlerde ve farklı yaşlardaki çocuklarla yürütülen

çok sayıda çalışmada çoğunlukla ebeveynlerin eğitime katılımının çocukların akademik ve gelişimsel süreçleri üzerinde katkıda bulunduğuna ulaşılmıştır. (Hill & Tyson, 2009; Pomerantz & Wang, 2009).

Öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli bir yere sahip olan başarı duyguları ile ebeveyn desteği ve başarı baskısı arasındaki ilişkiye yönelik ülkemizde yapılmış bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Başarı duyguları ile ebeveyn desteği ve başarı baskısının ilişkisinin incelenmesine dair uluslararası çalışmalar mevcuttur. (Wang vd., 2021; Buff vd., 2017; Luo vd., 2023; Bieleke vd., 2023).

Bu çalışma ile öğrencilerin deneyimlediği başarı duyguları ile ebeveyn destek ve başarı baskısı arasındaki ilişkinin incelenerek yurt içi literatürdeki boşluğa katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Bu çalışmada başarı duygularından keyif, gurur, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısı duygularına yer verilmiştir. Bunlardan olumlu başarı duyguları olan keyif ve gurur ile ebeveyn desteğinin birbirini anlamlı ve pozitif yönde etkileyeceği bu ilişkiden dolayı akademik başarıyı arttıracığı düşünülmektedir. Mata ve arkadaşlarının (2018) ebeveyn katılımının öğrencilerin okul başarıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasından elde ettiği bulgular bu düşünceyi desteklemektedir.

Başarı duygularının ebeveyn desteği ve başarıya yönelik baskı ile olan ilişkilerin, öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de derslere yönelik olumlu duygular geliştirmeleri açısından önemli çıkarımlar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden bu araştırma ortaokul öğrencilerine uygulanarak öğrencilerin matematik dersine ilişkin başarı duyguları ile ebeveyn desteği ve başarı baskısı arasında bir ilişki olup olmadığını inceleneyecektir. Bu araştırma, bu üç değişken arasında anlamlı bir bağlantı olup olmadığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde ilkökula yönelik çalışmaların yoğun olduğu görülmüştür (Karademir & Deveci, 2018; Karadağ ve ark., 2020; Takunyacı & Karadağ, 2019). Bu durum ortaokula ilişkin bulguların sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu çalışma ile birlikte ortaokul kısmına yönelik literatüre katkı sağlaması ve bu yaş grubunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda bu çalışmanın öğrencilerin akademik başarılarını destekleyeceği, ailelere rehberlik edecek öneriler geliştirilmesine katkı sağlayacağı gelecek çalışmalar için önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Araştırmanın problem cümlesi " Ortaokul öğrencilerinin matematik başarı duyguları ile ebeveyn akademik destek ve başarı baskısı arasındaki ilişki ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bu ilişkilerin cinsiyet, sınıf seviyesi, ebeveyn eğitim seviyesi

gibi demografik değişkenlere göre değişkenlik gösterip göstermediği de araştırmanın alt amaçlarındandır.

i. Ortaokul ğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı duyguları ve ebeveyn akademik desteği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ii. Ortaokul ğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı duyguları ile ebeveynin başarı baskısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

iii. Ortaokul ğrencilerinin matematiğe ilişkin;

a) Başarı duyguları

b) Ebeveyn akademik desteği

c) Ebeveyn akademik baskısı cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

iv. Ortaokul ğrencilerinin matematiğe ilişkin;

a) Başarı duyguları

b) Ebeveyn akademik desteği

c) Ebeveyn akademik baskısı sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

v. Ortaokul ğrencilerinin matematiğe ilişkin;

a) Başarı duyguları

b) Ebeveyn akademik desteği

c) Ebeveyn akademik baskısı anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

vi. Ortaokul ğrencilerinin matematiğe ilişkin;

a) Başarı duyguları

b) Ebeveyn akademik desteği

c) Ebeveyn akademik baskısı baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Çalışmanın temel amacı doğrultusunda, öğrencilerin başarı duyguları ile ebeveyn akademik desteği ve başarı baskısı arasındaki ilişkileri incelemek üzere aşağıdaki hipotezler belirlenmiştir.

H_1 : Ortaokul ğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı duyguları ile ebeveyn akademik desteği arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_2 : Ortaokul ğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı duyguları ile ebeveyn başarı baskısı arasında anlamlı negatif bir ilişki vardır.

H_{3a} : Matematik başarı duyguları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{3b}: Ebeveyn akademik desteği cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{3c}: Ebeveyn başarı baskısı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{4a}: Ortaokul ğrencilerinin matematik başarı duyguları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{4b}: Ebeveyn akademik desteği sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{4c}: Ebeveyn başarı baskısı sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{5a}: Matematik başarı duyguları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{5b}: Ebeveyn akademik desteği anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{5c}: Ebeveyn başarı baskısı anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{6a}: Matematik başarı duyguları baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{6b}: Ebeveyn akademik desteği baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

H_{6c}: Ebeveyn başarı baskısı baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

1.3. Araştırmanın nemi

Eğitim süreçlerinde öğrencilerin başarılarını etkileyen birçok psikolojik ve çevresel faktör bulunmaktadır. Bu faktörler içerisinde öğrencilerin derslere yönelik geliştirdiği başarı duyguları ile ebeveynlerinden aldıkları destek ve başarı baskıları önemli yer tutmaktadır. Özellikle, ortaokul döneminde öğrencilerin başarıya ilişkin algılarının kalıcı hale geldiği düşünüldüğünde, aile tutumlarının etkisinin belirlenmesi önemli bir gereklilik haline gelmektedir.

Bu araştırma, ortaokul ğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı duygularının, ebeveynlerinin sağladığı akademik destek ve başarı baskısıyla nasıl ilişki içinde olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte söz konusu değişkenlerin öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine ve anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de araştırmanın kapsamı dahilindedir.

Elde edilecek bulguların, ebeveynlerin çocuklarının akademik gelişimini desteklerken kullandıkları tutum ve yaklaşımlar hakkında daha bilinçli olmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca ğretmenler öğrencilerin başarı duygularını destekleyecek stratejilerin geliştirilmesine yönelik öneriler sunabilecektir.

Bu yönüyle araştırma, hem aile içi eğitim desteğinin niteliğinin artmasına katkı sağlamakta hem de öğrencilerin akademik yönden duygusal yönünü daha iyi anlamaya olanak sunarak literatüre özgün bir katkı sunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları (Varsayımları)

1. Veri toplama araçlarına, tüm öğrencilerin tarafsız ve gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.

2. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin, örneklem grubunun genel özelliklerini yansıttığı varsayılmıştır.

3. Öğrencilerin başarı duyguları, ebeveyn desteği ve başarı baskısına ilişkin algılarının öznel deneyimlere dayandığı kabul edilmiştir.

4. Araştırmanın yürütüldüğü süreçte, veri toplama ortamlarının öğrencilerin yanıtlarını etkilemeyecek şekilde hazırlandığı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Akdeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilin merkez ilçelerinin birinde belirlenen beş devlet okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencileriyle ve 2024-2025 eğitim öğretim yılında toplanan veriler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın kapsamı; öğrencilerin matematik dersine yönelik başarı duyguları, ebeveynlerinden aldıkları akademik destek ve başarı baskısı ile bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Başarı Duyguları: Başarı etkinliklerine veya bu etkinliklerin sonuçlarına bağlı olarak yaşadıkları olumlu veya olumsuz duygulardır. Öğrenme süreci ve motivasyon üzerinde önemli etkileri vardır (Pekrun, 2006).

Matematik Başarı Duyguları: Öğrencilerin matematikle ilgili yaşadıkları kaygı, özgüven ve ilgi gibi duyuşsal tepkileri kapsar (McLeod, 1992).

Ebeveyn Desteği: Öğrencinin eğitim-öğretim sürecine ailesinin duygusal olarak ilgi göstermesi, öğrenme ortamını desteklemesi ve okul-aile iş birliği çerçevesinde aktif rol almasıdır (Morkoyunlu & Konyalıoğlu, 2020).

Ebeveyn Baskısı: Öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları; yüksek düzeyde başarı beklentisi, başarısızlık durumunda eleştiri, kısıtlama ya da başkalarıyla kıyaslanma gibi tutumların bir arada bulunduğu baskı süreçlerini ifade eder (Sontur vd., 2021).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde mevcut araştırmayla çeşitli yönlerden benzerlik gösteren önceki çalışmaların bulguları özetlenmiştir. Araştırmalar, yurt içi ve yurt dışı olarak sınıflandırılmış, matematik başarı duyguları ve ebeveyn desteği-baskısı olarak gruplandırılarak ele alınmıştır.

2.1. Matematik Başarı Duyguları Kavramı

İnsanın doğasında var olan duygu, başarıyı etkileyen tüm durumlarda yer almaktadır. Başarı duyguları, bireyin akademik veya performansa dayalı etkinlikler sırasında ve sonrasında deneyimlediği duygusal tepkileri ifade eder. Bu duygular, ilgili etkinliğe ilişkin algıladığı kontrol hissi ve etkinliğin önem derecesine bağlı olarak ortaya çıkar (Pekrun & Perry, 2014). Literatürde, başarıyla ilişkili duygular çoğunlukla iki temel kategori halinde ele alınmaktadır: olumlu duygular (örneğin, gurur ve mutluluk) ve olumsuz duygular (örneğin kaygı, umutsuzluk ve öfke).

Pekrun (2016) tarafından geliştirilen kontrol-değer teorisi, başarı duygularını hem bireysel duygular olarak hem de olumlu-olumsuz ve uyarıcı-pasif boyutlar çerçevesinde ele alarak, bu duyguların yapısal ve işlevsel özelliklerini kapsamlı bir biçimde açıklamaktadır. Pekrun (2016), öğrencilerin akademik ortamlarda çeşitli duygusal deneyimler yaşadıklarını varsayarak öğrenme sürecinde ortaya çıkan keyif, gurur, kaygı gibi başarıyla bağlantılı duyguları daha detaylı inceleyebilmek amacıyla başarı duygularını üç boyutlu bir model üzerinden değerlendirmiştir. Pekrun (2006), başarıyla ilişkili duyguların anlaşılmasında üç temel boyutun önemli olduğunu belirtir: odaklanma (sonuç ve etkinlik odaklılık), değer (duygunun olumlu duygu ya da olumsuz olması) ve etkinleştirme (duygunun bireyi harekete geçirici ya da pasifleştirici olması). Odaklanma boyutunda, etkinlik odaklı duygular, bir başarı süreci sırasında deneyimlenen duyguları kapsar; örneğin zevk, rahatlama, öfke, can sıkıntısı bu kategoriye örnek gösterilebilir. Buna karşın, sonuç odaklı duygular ise faaliyetin tamamlanmasının ardından ortaya çıkan umut, umutsuzluk, hayal kırıklığı, endişe gibi duygulardır. Değer boyutunda ise zevk, umut, gurur ve rahatlama gibi duygular olumlu duygular olarak sınıflandırılırken öfke, endişe, can sıkıntısı, umutsuzluk gibi duygular olumsuz duygular kategorisinde yer almaktadır. Etkinleştirme boyutu açısından öfke, zevk, umut ve

gurur gibi duygular bireyi harekete geçiren yani etkileştiren duygular iken rahatlama, can sıkıntısı, üzüntü gibi duygular bireyi pasifleştirici bir etkiye sahiptir. Örneğin, keyif duygusu etkinlik odaklı, harekete geçirici ve olumlu bir duygu iken endişe duygusu sonuç odaklı harekete geçirici fakat olumsuz bir duygu olarak değerlendirilir (Pekrun vd., 2007). Aşağıda Pekrun ve diğerlerinin (2002) geliştirdiği üç boyutlu taksonomisi Tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1.

Başarı Duygularının Üç Boyutlu Taksonomisi

Nesne	Pozitif (Olumlu, hoş duygu)		Negatif (Olumsuz, hoş olmayan duygu)	
	Etkinleştiren	Etkisizleştiren	Etkileştiren	Etkisizleştiren
Odağı				
Etkinlik	Zevk	Gevşeme	Kızgınlık	Can Sıkıntısı
Odaklı			Hüsran	
Sonuç	Umut	Hoşnutluk	Endişe	Üzüntü
Odaklı	Neşe	Rahatlama	Utanç	Hayal Kırıklığı
	Gurur		Kızgınlık	Umutsuzluk
	Şükran			

Not. Bu tablo, Pekrun, Goetz ve Perry'nin (2002) *Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning* adlı çalışmasından uyarlanmıştır.

Kontrol değer teorisi öğrencini akademik katılımı, performansı ve öğrenmeleri üzerindeki etkilerini de ele almaktadır (Pekrun ve vd., 2007). Kontrol kavramı bireyin bir başarı etkinliği sırasında o etkinliği gerçekleştirme yeteneği ve çabası konusundaki inancını ifade etmektedir. Değer ise, kişinin başarı faaliyetine yönelik ilgileri doğrultusunda yüklediği anlamı belirtmektedir. Teoriye göre, başarıya yönelik faaliyetler hem kontrol edilebilir hem de birey açısından değerli bulunduğu tüm bu sürecin daha keyifli olur. Buna karşılık, yapılan etkinliğin birey tarafından yeterince kontrol edilemediği ve anlamlı bulunmadığı durumlarda, olumsuz duyguların ortaya çıkma olasılığı artar (Pekrun ve Stephens, 2010). Bu teori aynı zamanda başarı duygularının bilişsel kaynaklar, motivasyon, strateji kullanımı ve öz düzenleme ile etkileşim içinde olduğunu ve bu etkileşimin öğrenme ve performans süreçleri üzerinde kritik rolü olduğunu ileri sürmektedir (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Teorinin yapısını incelendiğinde Pekrun ve arkadaşlarına göre başarı duygularının uyarılmasına yönelik kuramsal önermeler teorinin merkezinde yer almaktadır. Öğrencilerin başarı faaliyetlerini değerlendirmeleri, geçmiş deneyimleri ve gelecekteki sonuçları oldukça

önemlidir. Kontrol değerlendirme değerleri ile bireysel öncüller başarı duygularının belirleyicilerindendir. Öğrencinin başarı hedefleri, inançları, mizaç ve genlerine bağlı olarak başarı duyguları şekillenmektedir. Öğrenme süreçleri ve bu süreçte deneyimlenen başarı sonuçları öğrencilerin duygularına, sosyal çevresine göre şekillenmektedir. Uygun bir öğrenme ortamı tasarlanarak öğrencilerin duygusal olarak sağlam yetiştirilmesi istenilmektedir (Pekrun vd., 2007).

Akademik faaliyetler duygusal süreçlerden bağımsız düşünülmemelidir. Bir öğrenci karşılaştığı problemlerde başarısız olduğunda sıkılma, öfke ya da derse katılmama gibi olumsuz duygular yaşayabilir. Buna karşılık, başarılı olduğu durumlarda gurur duyma veya keyif alma gibi olumlu duygular deneyimleyebilir. Bazen öğrenciler endişeli, kaygılı veya umutsuz da hissedebilir. Akademik başarı düzeyi düşük olan öğrenciler kendilerini başarısız olduklarına inandırabilirler ve bu onların performanslarını etkileyebilir. Bu nedenle özellikle erken yaşlardan itibaren matematik başarısına ilişkin duygulara dikkatle yaklaşılması gerekmektedir. Olumsuz hisler olumsuz deneyimlere dönüşmeden gerekli önleyici tedbirler alınmalıdır. Hissedilen tüm duygular olumlu veya olumsuz başarı duyguları olarak sınıflandırılmakta olup, öğrenmenin içeriği, süresi ve niteliği üzerinde etkili olmaktadır (Lichtenfeld vd., 2012). Öğrencilerin duygusal farkındalık geliştirmeleri açısından öğrencilerin kendi başarıya ilişkin duygularını iyi tanıması gerekmektedir.

Bu çalışmada başarı duygularından keyif, gurur, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısı duygularına yer verilmiştir. Çalışmada öncelikle başarı bağlamında ortaya çıkan iki olumlu duygu ele alınmıştır. Olumlu başarı duygularının ilki keyif duygusudur. Rodger (1990) öğrencilerin matematikte keyif aldıkları şeylerin bireysel farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler için sayılarla uğraşmaktan ya da doğru sonuca ulaşmaktan keyif alırken bazı öğrenciler tüm bu çözüm sürecinden haz duymaktadır. Rodger'in (1990) çalışmasında matematik sınıflarındaki kahkaha ve mizahın öğrenciler üzerindeki baskıyı azalttığını ve oyun temelli öğretim yöntemlerinin uygulanmasıyla öğrencilerin matematikte acıdan çok keyif duyacaklarını, matematiğin daha keyifli ve katlanılabilir olarak deneyimleyebileceğini belirtmiştir. Bir diğer olumlu başarı duygusu ise gururdur. Gurur duygusu bireyin önemli bir alanda elde ettiği başarıya yönelik içsel ve duygusal bir tepkidir (Tracy & Robbins, 2004). Gurur duygusuna ilişkin çalışmalar bireyin kendine yönelik içsel değerlendirmeleri ile sosyal çevrenin kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Özkan ve Gençöz'e (2006) göre gurur hem kişinin kendine verdiği değeri hem de başkalarının bakış açısındaki yerini ifade eder. Bu nedenle gurur duygusu genellikle hem bireyin kendi içinde deneyimlediği içsel bir his olarak hem de başkalarına karşı gösterilen dışa dönük bir tutum şeklinde iki yönlü ele alınır. Tracy,

Robins ve Lagattuta (2005) gururun evrensel olarak tanınan temel duygulardan biri olduğunu; hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından fark edilebildiğini ve çeşitli kültürel bağlamlarda kolaylıkla ayırt öne sürülmektedir. Gururun hem değerli hem de ölçüsüz yaşandığında kendini şımartan bir duygu olduğu fikri tarih boyunca tartışma konusu olmuştur. Son yıllarda gurur özellikle eğitim alanında öğrencilerde teşvik edilmesi gereken pozitif ve önemli bir duygu olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

Başarı duyguları kapsamında değerlendirilen olumsuz duygular, öğrencilerin akademik süreçlerde yaşadıkları çeşitli içsel deneyimlerle yakından ilişkilidir. Bu duygulardan biri olan öfke, bireyin farklı durumları kendisine tehdit olarak algılaması, plan, istek ve hedeflerine ulaşmasının engellenmesi ya da haksızlığa uğradığı düşünmesi gibi durumlarda ortaya çıkan temel duygulardan biridir (Kysaç, 1999). Bu duygu, çoğu zaman saldırgan davranışların arkasındaki tetikleyici bir dürtü olarak görülse de saldırganlık ve öfke birbirinden farklı kavramlardır. Salırganlık gözlenebilir bir davranış biçimi iken öfke bir duygu durumunu ifade eder (Averill, 1983). Öfke duygusu kimi zaman saldırgan davranışlara zemin hazırlayabilse de, çoğu durumda bu tür saldırgan davranışın doğrudan tetikleyicisi değildir. Bu nedenle öfke ve saldırganlık arasında doğrudan bir sebep sonuç ilişkisi bulunmamaktadır (Retzinger, 1991). Öfkenin aşırı düzeyde olması, bireyin kendine olan güveninde yaşadığı eksikliklerin bir belirtisi olarak değerlendirilebilir (Oren vd., 1993). Ören ve Türkoğlu'nun (2011) yaptıkları çalışmalarda sürekli öfke eğilimi ile ebeveynlerin ilgisiz ve baskıcı tutumları arasında anlamlı bir ilişkili olduğuna ulaşmıştır. Bu bulgu, aile ortamındaki tutumların öfke düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Kaygı da yine başarı duyguları kapsamında yer alan olumsuz bir duygudur. Kaygı, kişinin karşılaştığı bir uyarana karşı beden, duygu ve düşünce düzeyinde yaşadığı uyarılmışlık halidir (Taş, 2005). Kaygı kavramına önemli katkılarda bulunan Horney, bu kavramı genellikle korku ile birlikte ele almış ve her ikisini de tehdit edici durumlara verilen duygusal tepkiler olarak tanımlamıştır. Ancak Horney, korkunun gerçek ve somut tehlikelere yönelik olduğunu, kaygının ise belirsiz ve soyut tehdit algılarına dayandığını vurgulayarak bu iki kavram arasında ayırım yapmıştır. Her ne kadar kaygı genellikle olumsuz bir durum olarak değerlendirilse de organizmayı tehlikelere karşı uyarın, koruyan ve harekete geçiren işlevsel yönleri de bulunmaktadır. Akgün, Gönen ve Aydın'a (2007) göre, kaygı uygun düzeyde olduğunda bireyi hem öğrenmeye karşı daha istekli hale getirmekte hem de toplumsal başarıya ulaşma konusunda motive edici bir rol üstlenmektedir.

Kaygıya benzer biçimde, utanç da birçok öğrenci tarafından akademik yaşantılarda çeşitli şekillerde deneyimlenebilen öz bilinçli bir duygudur. Bu duygu, hem geçmiş yaşantıların etkisiyle ortaya çıkabilir hem de yeni deneyimlerin temeli olabilir. Temel duygular olan mutluluk, üzüntü ve korkudan farklı olarak utanç ve benzeri öz-bilinçli duygular, kişinin hem kendisinin hem de çevresindekilerin beklentilerinin farkında olmasını ve davranışlarını bu standartlara göre değerlendirmesini gerektirir (Lewis, 2007). Tangney (1992) tarafından yürütülen nitel bir çalışmaya göre, utancın kişinin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiği konusunda kaygılanmasından kaynaklandığını ortaya koymuştur.

Başarı duyguları içinde yer alan umut, olumsuz duyguların aksine, öğrencinin akademik sürece daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmasına katkı sağlar. Yalçın ve Açıkgöz'e (2014) göre umut kavramı, geleceğe dair olumlu beklentilerden doğan güven hissi olarak tanımlanmıştır. Olumsuz başarı duygularından biri olan umutsuzluk, bireyin gelecekte yaşanabilecek tüm durumların mevcut durumdan daha da olumsuz olacağına dair inancını yansıtmaktadır (Açıkgöz, 2002). Bu tür düşünce yapısına sahip öğrenciler mevcut disiplin sorunlarını çözmedikleri gibi üzerine yeni disiplin sorunları biriktirir ve başarıya ulaşma inancını kaybetmeye başlar. Ceylan (2004), umutsuzluğun bireyde karamsarlık, isteksizlik, motivasyon eksikliği, çaresizlik hissi ve odaklanma güçlüğü gibi belirtilerle ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Güneş ve Taştan Akdağ'ın (2017) bulgularına göre ise öğrencilerin bir derse karşı beslediği umutsuzluk düzeyi arttıkça, o derste başarı düzeylerinin düşme ihtimali de artmaktadır.

Son olarak, sıklıkla göz ardı edilen fakat öğrenme sürecini doğrudan etkileyen bir diğer duygu ise can sıkıntısıdır. Pekrun'a (1992) göre can sıkıntısı, çevreden gelen uyarıcıların bireyi yeterince harekete geçirememesi ve bireyin sahip olduğu becerilerinin, yürütülen faaliyetlerinin çok üzerinde olması durumunda ortaya çıkan, yaşamdaki durgunluğunu ifade eden bir duygu durumudur. Karababa (2018) çalışmasında can sıkıntısının beraberinde birçok olumsuz durumu getirdiğini ortaya koymuştur. Kişileri psikolojik, fizyolojik, sosyal açıdan olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bunun yanında can sıkıntısının birey üzerinde olumsuz etkileriyle sınırlı kalmayıp bazı durumlarda kişiyi harekete geçiren, içinde bulunduğu şartlardan uzaklaşması için motive eden bir güç de olabileceğini belirtmiştir.

2.2. Matematik Başarı Duyguları ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Ulusal literatür incelendiğinde, keyif ve kaygı duygularına yönelik pek çok araştırmanın yapıldığı görülmekle birlikte; başarı duygusunu bütüncül şekilde ele alan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu gözlemlenmektedir.

Aşağıda başarı duygularına ilişkin literatürdeki bazı çalışmalar sunulmuştur. Aşağıda Hacıömeroğlu, Bilgen ve Tabuk (2013), Şentürk Aydın (2022), Alparslan ve Ulubey (2019), Çalık (2014), Sevgi (2022), Akdoğan (2024), Sönmez (2020), Karademir ve Deveci (2018), Yetkin (2025), Kan (2021), Gümüş Demir (2023)'in çalışmalarına yönelik bulgular özetlenmiştir.

Hacıömeroğlu, Bilgen ve Tabuk (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkökul öğrencilerinin başarıya ilişkin duygularını ölçmek amacıyla Lichtenfeld ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen Başarı Duygu Ölçeği-İlkokul'u Türkçeye uyarlamayı hedeflemişlerdir. Araştırmada 362 ilkökul 4. sınıf öğrencisinden veri toplanmış ve bu veriler üzerinde hem açımlayıcı faktör analizi (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu çok aşamalı faktör analizi ölçeğin yapısal geçerliliğini ve faktör yapısının Türk öğrenci kültürüne uyumluluğunu test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye başarılı bir şekilde uyarlandığı ve dil açısından anlaşılır olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuçlar, uyarlanan ölçeğin psikometrik açıdan geçerli ve güvenilebilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmada ölçeğin faktör yapısının orijinali ile tutarlı olduğu, öğrencilerin başarı duygularını değerlendirme için de sağlam bir temel oluşturduğu belirtilmiştir. Bu durum, eğitim alanında duygusal ölçümlerin güvenilirliği için önemli bir katkı sağlamaktadır.

Şentürk Aydın (2022), 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin başarı duyguları ve başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkiyi kontrol değer kuramı çerçevesinde incelemiştir. Bulgular, bazı başarı hedef yönelimlerinin keyif, umutsuzluk, gurur ve can sıkıntısı gibi çeşitli başarı duygularıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada dikkat çeken bulgu umutsuzluk duygusunun öğrenci başarısı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkiler yarattığı olmuştur. Çalışmada matematik başarısının sadece bilişsel değil duygusal süreçlerden de etkilendiğine vurgu yapılmıştır.

Alparslan ve Ulubey (2019) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin akademik başarı duyguları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin olumsuz duygulardan umutsuzluk, olumlu duygulardan ise keyif duygusunu daha düşük düzeyde hissettiklerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin olumsuz duygularının puan ortalamasının olumlu duyguların puan ortalamasından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırmadaki uygulama odaklı duygular sıkılma, kızgınlık ve keyif iken, sonuç odaklı duygular endişe, umutsuzluk ve övünç duygularıdır. Araştırma sonunda öfke, umutsuzluk ve kaygı gibi olumsuz duyguların öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile negatif yönlü anlamlı ilişkili olduğuna ulaşılırken gurur ve keyif gibi olumlu duygularla pozitif yönlü ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda

sonuç ve uygulama odaklı duygular ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasında farklı düzeylerde ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Bulgular, sonuç odaklı duyguların akademik başarıyla olan ilişkisinin, uygulama odaklı duygulara kıyasla daha güçlü olduğunu göstermektedir.

Çalık (2014) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı duyguları ile matematik öz yeterlilik algıları ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kaygı, umutsuzluk ve utanç duygularının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığına ulaşılmıştır. Kız öğrencilerde bu olumsuz duyguların daha fazla hissedildiği tespit edilmiştir. Utanç dışındaki tüm başarı duygularında sınıf seviyesine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Olumlu duyguların ise sınıf seviyesi arttıkça azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Matematiksel öz yeterlik, öz düzenleyici öğrenme yeterliği ve öğrenme stratejilerinin, olumlu başarı duyguları ile pozitif yönde; olumsuz başarı duyguları ile ise negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Sevgi (2022) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı duyguları, motivasyon düzeyleri ve öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin matematikte düşük düzeyde sıkılma, umutsuzluk ve kızgınlık gibi olumsuz duygulara, orta düzeyde endişe duygusuna ve keyif, gurur gibi olumlu duygulara da sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin matematiğe ilişkin başarı duygu puan ortalaması en yüksek gurur duygusunda iken en düşük puan ortalaması kızgınlık duygusunda görülmüştür. Kızgınlık duygusunda erkek öğrenciler tarafında; endişe, eğlenme ve gurur duygularında kız öğrenciler tarafında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sıkılma ve umutsuzluk duygu puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Sınıf seviyesi arttıkça matematiğe yönelik olumsuz duyguların arttığı görülmüştür. Araştırmada sosyoekonomik durum ile başarı duyguları arasındaki ilişki de incelenmiş, okulun bulunduğu eğitim bölgeleri, anne-baba eğitim düzeyi dikkate alınmıştır. Genel olarak anne baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerde olumlu duyguların da arttığı belirlenmiştir. Sosyoekonomik eğitim düzeyi daha düşük bölgelerdeki öğrencilerde daha fazla olumsuz duygular gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda olumlu duygular, motivasyon ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

Akdoğan (2024) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik hissettikleri başarı duyguları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin matematik dersine yönelik başarı duygularının sınıf seviyesi ve cinsiyete göre önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Beşinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerine kıyasla olumlu duygularda daha yüksek, olumsuz duygularda daha

düşük puanlar aldığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde ise yalnızca kaygı duygusunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş; kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin matematik dersine yönelik başarı duyguları ile benimsedikleri öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Pasif öğrenme stiline sahip öğrencilerde olumlu duygularla ters, olumsuz duygularla doğru yönde bir ilişki gözlemlenmiştir. Diğer öğrenme stilinde ise bunun tam tersi bir durum söz konusu olup olumlu duygularla pozitif, olumsuz duygularla ise negatif ilişkili olduğuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2020) yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde yaşadıkları başarı duyguları ile algıladıkları destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen araştırma bulgularına göre cinsiyete bağlı olarak yalnızca kaygı duygusunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başarı duyguları ile algılanan destek arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir bağ bulunmamıştır. Öğrencilerin en yüksek düzeyde deneyimledikleri başarı duygusunun gurur, en düşük düzeyde yaşadıkları başarı duygusunun ise kızgınlık olduğu görülmüştür. Algılanan destek kaynakları değerlendirildiğinde öğrencilerin en fazla kişisel desteği ailelerinden, en düşük akademik desteği ise arkadaş çevrelerinden aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerden algılanan kişisel ve akademik desteğin, öğrencilerin başarı duygularını anlamlı bir şekilde etkilediğine ulaşılmıştır. Öğrencilerin ailelerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden aldıkları destek arasında da anlamlı ve olumlu yönde ilişki belirlenmiştir. Çalışmanın genel bulguları, kontrol-değer kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde kuramsal temellere uygunluk gösterdiği görülmüştür.

Karademir ve Deveci (2018) çalışmasında ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz saygı ve başarı duygusu düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda başarı duygularının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha fazla sıkılma ve kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Matematik karne notu yüksek olan ilkökul öğrencilerinin kaygı ve can sıkıntısı duygularının puan ortalamalarının yanı sıra mutluluk ve toplam duygu ölçeği puan ortalamalarının da yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, olumlu ve olumsuz duyguların aynı anda var olabileceğine işaret etmektedir. Demokratik anne-baba tutumuna sahip öğrencilerin başarı duyguları ve kişisel değer algısının daha yüksek olduğu gözlenmiştir; bu da aile ortamının öğrencilerin duygusal gelişiminde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Anne baba eğitimlerinin başarı duyguları ve benlik algılarının öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Son olarak, öz saygı ile başarı duyguları arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Yetkin (2025) tarafından yürütölen araştırmada, mobil oyunlaştırma ile desteklenen matematik öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarıları, başarıya yönelik duyguları ve motivasyonları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin bu öğretim yöntemine yönelik olumlu tutumlar geliştirdiği ve sürecin başarı duyguları üzerinde pozitif etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, mobil oyunlaştırma destekli öğretimin, mevcut öğretim programına kıyasla öğrencilerin akademik başarıları arttırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çalışmada dikkat çeken bir başka sonuç ise öğrencilerin akademik başarılarının, başarı duygularının ve motivasyonlarının uzun vadede geleneksel öğretim programı kadar kalıcı etkiler göstermediğidir. Özellikle başarı duygularının sürekliliği açısından anlamlı bir fark saptanmamış olması, bu yöntemin etkilerinin daha çok kısa vadeli olabileceğine işaret etmektedir.

Kan (2021) Türk yükseköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme sürecindeki akademik başarıları ile başarı duyguları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Çalışma İstanbul'da vakıf üniversitesinde hazırlık sınıfında öğrenim gören gönüllü öğrenciler ile yürütölmüştür. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki performansın olumlu başarı duyguları ile pozitif, olumsuz başarı duyguları ile negatif yönlü ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca sınav sürecinde hissedilen duygular ile akademik başarı performansı arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür. Öğrencilerin başarı duygularının akademik performansa bağlı olarak sınav öncesinde, sırasında ve sonrasında hem olumlu hem de olumsuz şekilde zaman içinde değişiklik gösterebileceği belirlenmiştir. Öğrencilerin dil düzeyleri ile başarı duyguları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonucunda kaygı, gurur ve öfke duyguları ile akademik performans arasında negatif; keyif, umut ve gurur duyguları ile akademik performansın pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gümüş Demir (2023) alışmasında üniversite öğrencilerinin bilişsel duygu düzenleme becerileri, stresle başa çıkma düzeyleri ve akademik öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre bilişsel duygu düzenleme ve stresle başa çıkma arasında orta seviyede, pozitif ve anlamlı bir bağlantı belirlenmiştir. Benzer şekilde, akademik öz-yeterlilik ile hem bilişsel duygu düzenleme hem de stresle başa çıkma düzeyleri arasında da orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkiler saptanmıştır. Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri, bilişsel duygu düzenleme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin akademik öz-yeterliliklerinin de yüksek olduğudur. Cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım stratejisini daha yüksek düzeyde kullandığına, buna karşın kız öğrencilerin çaresizlik stratejisinde daha yüksek puan ortalaması gösterdiğine

ulaşılmıştır. Ancak genel olarak bilişsel duygu düzenleme stratejileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Literatürdeki başarı duygularına ilişkin yurt dışı araştırmalar incelendiğinde başarı duyguları ölçüm araçlarının uyarlandığı ve geliştirildiği görülmüştür. Çalışmalarda başarı duyguları genel olarak ele alınmakla birlikte bazı çalışmalarda ise ayrı ayrı ele alındığı görülmüştür. Başarı duygularının; akademik başarı, öz düzenleyici öğrenme stratejileri, matematik öz yeterliği, öğrenci motivasyonu, öğrenme stilleri, öğrencilerin algıladıkları destek düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. Literatürde bilişsel duygu düzenleme üzerinde de durulmuş, stresle başa çıkma ve akademik öz yeterlik ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularında başarı duygularının puan ortalamaları tespit edilerek olumlu ve olumsuz başarı duygularının puan ortalamaları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Olumlu başarı duygularının öğrencilerde daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Çalışmalarda genel olarak olumlu başarı duygularının akademik başarı, öz düzenleme becerileri ve motivasyon gibi değişkenlerle pozitif, olumsuz başarı duygularının ise bu değişkenlerle negatif ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda genellikle incelenen değişken grupları arasında cinsiyete dayalı istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

2.3. Matematik Başarı Duyguları ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Uluslararası literatür incelendiğinde, kaygı ve can sıkıntısı gibi duygulara yönelik pek çok araştırmanın yapıldığı görülmekle birlikte; başarı duygusunu kapsamlı şekilde ele alan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Aşağıda Bieleke vd. (2023), Pekrun vd. (2023), Vierhaus vd. (2016), Moustakas ve Gonida (2023), Feraco ve arkadaşları (2022), Howell ve Büro (2011), Sarı ve Hunt (2020), Lüftenegger ve vd. (2016), Stephan vd. (2019), Mata ve diğerleri (2021), Forsblom vd. (2022), Superman vd. (2024) çalışmalarının bulgularının özeti sunulmuştur.

Bieleke ve diğerleri (2023) matematik başarı duyguları anketi ile ölçülen matematikle ilgili duyguların iç ve dış yapısını incelemiştir. Başarı duyguları anketi dışındaki tüm matematik alanında çekirdek ayırık duyguları değerlendiren araçların eksikliği olduğu belirtilerek bu araç ile araştırmacıların tek bir araçla birçok duyguyu değerlendirebileceği belirtilmiştir. Matematik başarı duyguları anketinin yapısal özelliklerinin kontrol-değer teorisinden türeyebilen tahminlere yakından karşılık geldiğine ulaşılmıştır. Bu çalışmada üç farklı çalışma ile belirsizlikler giderilmeye çalışılmıştır. Duyguların önerilen bileşen yapısının sistematik bir şekilde incelenmesine izin veren verilerin mevcut olmaması Matematik Başarı Duyguları Anketi'nin psikometrik özellikleri ve geçerliliği hakkında belirsizlik yaratacağından Matematik

Başarı Duyguları Anketi'nin arkasındaki varsayımların geçerliliğindeki boşlukları kapatmak amaçlanmıştır. İlk aşamada duyguların varsayılan bağlam bağımlılığını araştırılmıştır. Çalışma sonucunda matematikle ilgili duyguların meydana geldiği bağlama bağlı olduğu görülmüştür. İkinci aşamada duyguların varsayılan bileşen yapısını incelemek için duyguların birbiriyle ilişkili duygusal, bilişsel, motivasyonel ve fizyolojik/ifade edici süreçlerin kümelerini temsil ettiği varsayımı incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise Matematik Başarı Duyguları Anketi'nin dış geçerliliğini, duygular ile önerilen temel öncülleri ve sonuçları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma sonucunda duyguların varsayılan öncüllerine ve sonuçlarına bağlı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma gelecekteki çalışmalarda çeşitli matematikle ilgili duyguların bileşen yapısının geçerli, güvenilir ve sistematik incelenmesinin yapılabilmesi için genişletilmiş matematik başarı duyguları anketini sunmuştur.

Pekrun ve diğerleri (2023) dört farklı ülkede yaptığı araştırmada, başarı duygularının önerilen üç boyutlu taksonomisinin ampirik sağlamlığını araştırmıştır. Bu çalışma taksonomiye temsil eden başarı duygularının tam nomolojik ağını kavramsallaştıran ve inceleyen, duyguların kişilerarası ve kişi içi perspektifleri sistematik olarak karşılaştıran ilk araştırmadır. Araştırmada olumlu duyguların öz düzenlemeyle olumlu ilişkili olduğu görülmüştür. Çeşitli olumlu ve olumsuz başarı duygularının da başarıyı yordadığını görülmüştür. Araştırma sonucunda umut, güvence ve umutsuzluğun kaygıdan daha güçlü yordayıcılar olabileceğine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında ilgi çekici bir başka bulgu rahatlamamanın gevşemeyle negatif, kaygıyla pozitif korelasyon gösterdiği olmuştur. Başarı duygularının bilişsel performansın güçlü yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Umut, performansın en güçlü öngörücüsü olarak belirtilmiştir. Bulgular, üç boyutun da (değerlik, uyarılma, nesne odağı) kişi içi etkilerin varyasyonunu açıklamaya önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları olumsuz başarı duygularının sağlık sorunlarına neden olduğu hipotezini doğrulamıştır. Başarı duygularının cinsiyet, yaş, akademik yetenek ve kişilik özelliklerinin etkisinin ötesinde performansla ilişkili olduğuna ulaşılmıştır.

Lazerte ve Lazerte (2025) yürüttüğü çalışmada lise öğrencilerinin matematik dersindeki başarı duyguları ve bu duyguların akademik performansla ilişkisini incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin yaşadıkları olumlu (keyif, gurur, umut) ve olumsuz (kaygı, öfke, umutsuzluk) başarı duygularının matematik başarı üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Çalışmada en yüksek ortalamaya sahip başarı duyguları keyif ve gurur olduğu görülmüştür. En düşük ortalamanın utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısında yani olumsuz duygularda olduğu görülmüştür. Öfke ve kaygı duygularının ortalamasının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda olumlu başarı duygularının matematik başarısını arttırdığı görülürken olumsuz başarı

duygularının matematik başarısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda incelenen çalışmada, lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin başarı duygularının, öğrenme sürecinde gösterdikleri performans ve motivasyon düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Vierhaus ve diğerleri (2016) çalışmasında ilkokuldan ortaokula kadar olan çocuklarda başarı duygularını ve duygu düzenlemelerini incelemiştir. Eğlencenin gelişiminin problem odaklı başa çıkma ve yatıştırıcı duygu düzenlemesi ile pozitif ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Can sıkıntısının gelişimi ise kaçınmacı başa çıkma ve öfkeyle ilgili duygu düzenlemesinin gelişimi ile pozitif ilişkilidir. Araştırma sonucunda problem odaklı başa çıkma ile can sıkıntısı arasındaki ilişkinin ve kaçınmacı başa çıkma ile eğlence arasındaki ilişkinin yaş grubuna bağlı olduğuna ulaşılmıştır. Problem çözmenin olumlu gelişiminin can sıkıntısının gelişimi açısından önemli olduğuna ulaşılmıştır. Keyif alma deneyiminin ilkokul döneminde artarken 5. ve 7. sınıflar arasında ise azaldığı görülmüştür. Can sıkıntısının ise 2. sınıfta düşük bir seviyede başlayarak sonrasında sürekli arttığı görülmüştür. Keyif alma ve can sıkıntısı açısından en belirgin değişimlerin ise 5. ve 7. sınıf aralığında olduğuna ulaşılmıştır. Sosyal destek aramanın amacı duygusal deneyimin düzenlenmesi olduğunda başarı duygularıyla olumlu ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda ilkokul dönemindeki duygu düzenleme stratejileri örüntüsünün geliştirilmesinin, erken ergenlik döneminde olumsuz başarı duyguları gelişim örüntüsünü engelleyebileceğidir.

Moustakas ve Gonida (2023) matematikte yüksek başarı gösterenlerin matematik başarı duygusu ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Matematikte yüksek başarı gösterenlerin çoğunun okul geçmişlerinin yanında matematik ile ilgili sezgisel motivasyonel inançlara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca matematik başarı duyguları ile motivasyon profillerinin de paralel olarak uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En uyumlu motivasyon profiline sahip öğrenciler, örneklemin ortalama düzeyde yüksek başarı gösteren öğrencilerine karşın daha yüksek düzeyde keyif ve gurur; buna karşılık daha düşük düzeyde kaygı, utanç ve can sıkıntısı belirtmişlerdir. En az uyumlu motivasyon profiline sahip öğrencilerde ise bu eğilimin tersine döndüğü belirlenmiştir. Çalışma sonucunda başarı duygusu yüksek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve meta bilişsel farklılıklarının daha yüksek olduğuna normal sınıflardaki yüksek başarılı öğrenciler için de daha destekleyici eğitim sunulması gerektiğine ulaşılmıştır.

Feraco ve arkadaşları (2022) çalışmasında başarı duyguları ile yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişkiye ulaşmıştır. Çalışmada yumuşak becerilerin (liderlik, inisiyatif, azim ve sosyal farkındalık gibi becerilerin) başarı duygusu ile ilişkisi de incelenmiş ve doğrudan etkileyen en

güçlü değişken olduğu görülmüştür. Bu değişkenin pozitif başarı duygularını arttırdığı, negatif başarı duygularını azalttığına ulaşılmıştır. Motivasyon ve öz düzenlemeli öğrenme ise negatif başarı duyguları ile zayıf ve negatif ilişkili iken pozitif başarı duyguları ile pozitif ilişkilidir. Öğrenciler olumlu başarı duyguları beslerse motivasyon düzeylerinin de o derece yüksek olacağına ulaşılmıştır.

Howell ve Büro (2011) çalışmasında başarı, başarı duyguları ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda başarı ile ilgili öz düzenleme ve başarı duygularının önemli ölçüde ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmada bilinçli farkındalık ile öz düzenleme ve ayrıca öz düzenleme ile başarı duyguları arasında anlamlı ve olumlu ilişki tespit edilmiştir. Bilinçli farkındalık ve başarı duyguları arasında ise dolaylı ve pozitif bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Öz düzenlemeli öğrenmenin akademik duyguların artmasına ve duygusal iyilik halini güçlenmesine katkıda bulunduğu ve kaygıyı azalttığına ulaşılmıştır.

Sarı ve Hunt (2020), çocukların ve ebeveynlerin başarı duyguları ile çocukların matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 186 öğrenci ve ebeveyn ikilisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda üçüncü sınıftaki öğrencilerin matematik başarı duygularının, matematik başarısını önemli derecede ilişkili sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü sınıftaki öğrencilerin matematik duygusu matematik başarısını anlamlı şekilde ilişkilirken ebeveynlerin matematik başarısı ile ilişkili bulunmamıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinde ise bunun tam tersi bir durum gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin matematik başarı duyguları çocukların matematik başarısını anlamlı derecede ilişkilirken, çocukların matematik başarı duygusu matematik başarısıyla ilişkili olmamıştır. Bu sebeple bu değişkenler arası ilişkiler sınıf düzeyine göre farklılık göstermiştir. Araştırma bulgularından bir diğeri öğrencilerin matematik başarılarının ebeveyn eğitim düzeyine göre de anlamlı bir farklılık gösterdiğidir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında ebeveynlerin matematik başarı duygularının, eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısını yordadığını göstermektedir.

Lüftenegger ve diğerleri (2016), öğrencilerin başarı duyguları, başarı hedeflerinin akademik başarıları üzerindeki rolünü incelemiştir. Başarı duygularından keyif alma ve can sıkıntısı duygularına yer verilmiştir. Hedef türlerinin keyif alma duygusu ile pozitif yönde ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Kaçınma odaklı hedef türlerinin ise can sıkıntısı ile ya zayıf ilişkili ya da anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür. Cinsiyetin duygular, hedefler ve başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Öğrenciler öğrenme görevine odaklandıklarında yaptıkları çalışmadan daha çok keyif aldıklarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin aldıkları bu keyfin ise içsel motivasyonu arttırdığı çıkarımı yapılmıştır. Göreve odaklanan öğrencilerin yaptıkları görevler sırasında daha az can sıkıntısı yaşadıkları görülmüştür. Keyif

ve can sıkıntısı duygularının öğrencinin akademik başarısını doğrudan etkilemediğine, dolaylı olarak etkisinin olduğuna ulaşılmıştır. Başarı duygularının öğrencinin derse aktif katılımında, başarı hedeflerinin oluşumunda da dolaylı olarak etkisi vardır.

Stephan ve diğerleri (2019), çalışmasında öğretmenlik eğitimindeki üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme sürecinde yaşadıkları başarı duygularını incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin hem yüz yüze hem de çevrim içi eğitimde olumlu duyguları, olumsuz duygulara kıyasla daha yoğun yaşadığı görülmüştür. Kampüste ders gören öğrencilerin çevrim içi eğitim alan öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı göstermişlerdir. Çevrim içi eğitim gören öğrenciler yüz yüze eğitim alan öğrencilere kıyasla daha yoğun öfke, endişe, can sıkısı yaşarken daha düşük düzeyde keyif yaşadıklarını belirtmişlerdir. Her iki grup arasında umutsuzluk ve utanç duygularında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırma sonucunda öğrenme ortamının öğrencilerin başarısını, görev değerini ve teknolojik kontrolünü etkileyebileceğine ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrenme ortamı ile başarı duygularının da bağlantılı olduğu fakat zayıf bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

Mata ve diğerleri (2021), yetmiş bir tane üçüncü sınıf öğrencisinin matematikle ilgili başarı duygularını iki yıl boyunca izlemiştir. Çalışma kontrol değer teoremi kuramına dayanmaktadır. Matematikle ilgili keyif, kaygı ve can sıkıntısı duygularının düzeylerine odaklanılmıştır. Başarı duygularına ilişkin anket yılda iki kez öğrencilere uygulanmıştır. Akademik düzey arttıkça keyif düzeyinin azaldığı, can sıkıntısı duygusunun arttığı görülmüştür. Çalışmada üç farklı duygu profili tanımlanmıştır: Olumlu, olumsuz ve orta düzey. Olumlu profile sahip öğrencilerin matematik başarı düzeylerinin yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Forsblom ve diğerleri (2022), beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerinin keyif, öfke, can sıkıntısı olmak üzere üç başarı duygusunun matematik başarısı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin matematik öğrenme sürecindeki duygularının, kontrol ve değer inançlarıyla yakından ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Elde edilen bulgular öğrencilerin matematik başarısının; keyif, öfke ve can sıkıntısı duygularıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin algılanan değerlerinin ve yeterliliklerinin keyif ile pozitif, can sıkıntısı ve öfke ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Keyif matematik başarısını olumlu yönde etkilerken, can sıkıntısı ve öfke matematik başarısını olumsuz yönde etkilemiştir. Kontrol ve değere ilişkin olumlu algıların desteklenmesi, öğrencilerin daha olumlu duygular geliştirmesine ve dolayısıyla akademik performanslarının artmasına katkı sağlayabilecek etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Superman ve diğerkleri (2024) cebir öğretiminde başarı duygularını etkileyen faktörleri cinsiyet, öğretim yöntemi, öğretmenlerin pedagojik, teknolojik ve içerik bilgileri açısından Endonezyalı Müslüman öğrencilerin özelinde incelemiştir. Çalışma matematik öğretmenleri ve lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularında kız öğrencilerde utanma duygusunun erkek öğrencilere göre daha yoğun yaşandığı görülmüştür. Cebir dersinde öfke duygusunun ise kız öğrencilerde daha yoğun yaşandığı diğerk başarı duygularında ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Çalışma bulgularında öğrencilerin cebir dersine katıldıklarında orta düzeyde keyif, gurur, kaygı, utanç ve umutsuzluk; düşük düzeyde öfke ve can sıkıntısı yaşadığı görülmüştür. Uygulanan öğretim yöntemleri ve öğretmen bilgisinin öğrencilerin cebir dersinden keyif alma, öfke, umutsuzluk ve can sıkıntısı duyguları üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür.

Literatürdeki başarı duygularına ilişkin yurt dışı çalışmaları incelendiğinde başarı duyguları anketinin matematik dersi bağlamında iç ve dış geçerliğine ve anketin geliştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Başarı duygularının üç boyutlu taksonomisinin sağlamlılığı üzerine çalışmalar yapılmıştır. Başarı duygularının motivasyon, öz düzenleme, başarı hedefleri, akademik başarı, öğrenme ortamı, öğretim yöntemi ve öğretmenlerin pedagojik, teknolojik ve içerik bilgileri ile ilişkisine yer verilmiştir. Yurt dışı kaynaklarda da duygu düzenlemeye yer verilmiş, başarı duygularıyla ilişkisi incelenmiştir. Yurt dışı kaynaklarda da başarı duyguları hem bütüncül hem de ayrıştırılarak ele alındığı çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalarda genellikle bazı başarı duygularının akademik başarı ile ilişkili olduğuna incelenen öğretmen bilgisi, öğrenme ortamı veya cinsiyet gibi değişkenlerle de ilişkili olduğuna ulaşılmıştır.

2.4. Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteğı Kavramı

Öğrencilerin akademik başarının arttırılabilmesi için öğrencilerin yararlandığı destek kaynaklarının doğru şekilde belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu kaynaklar arasında özellikle aile, öğrencinin akademik başarısını etkileyen en temel çevresel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Şahan, 2021).

Yeni nesillerin yetiştirilip topluma kazandırılması ve geleceğe hazırlanmasında en önemli sorumluluk bireyin ilk ve en yakın çevresi aileye düşmektedir. Çocukluk ve ergenlik dönemleri gibi bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin hız kazandığı evrelerde, aile tutumları çocuğun akademik başarısını hem de ileriki yaşamındaki uyum ve başarı düzeyini doğrudan etkiler. Özellikle bu gelişim evrelerinde ebeveynlerin gösterdiği destekleyici ve otoriter tutumların bireyin benlik gelişimi, öğrenmeye yönelik motivasyonu ve sosyal etkileşim becerileri üzerinde önemli bir etkisi vardır (Dam, 2008).

Eğitim sürecinin temel paydaşları arasında yer alan ebeveynler, öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrencilerin hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için paydaşların iş birliği içinde çalışmalıdır. Bu iş birliğinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi ise ebeveynlerin sadece destekleyici bir rol üstlenmesiyle değil aynı zamanda eğitimle ilgili karar ve uygulamalara aktif katılması mümkün olabilir (Çuhadar, 2020).

Trealease (2006), "Bir çocuk yılda 900 saatini okulda, 7.800 saatini okul dışında geçiriyor. Hangi öğretmenin daha büyük etkisi vardır?" sorusunu yönelterek, çocukların akademik ve kişisel gelişim süreçlerinde ebeveynlerin ne denli önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu karşılaştırma okul saatlerinin sınırlı oluşu, çocuğun davranışlarının, öğrenme becerilerinin ve akademik alışkanlıklarının büyük ölçüde ev ortamında şekillendiğini göstermektedir. Bu yüzden, sadece öğretmenlerin değil, ebeveynlerin de çocukların eğitsel ve kişisel gelişiminde önemli bir sorumluluğa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Aile ortamında kurulan sağlıklı ve etkili iletişim, çocuğun öğrenme sürecine aktif katılımına teşvik ederken; okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi ve akademik hedeflere yönelik destekleyici tutumlar da öğrencinin eğitimsel gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Bu doğrultuda, aile ile okul arasındaki güçlü iş birliği ve karşılıklı etkileşim, çocuğun öğrenme sürecinin daha verimli ve sürdürülebilir ilerlemesine katkı sağlar.

Ebeveynlerin başarı ve öğrenme konularındaki tutumları ile bu kavramlara yükledikleri anlamlar çocukların öğrenmeye ve akademik başarıya yönelik inanç sisteminin oluşmasında belirleyici bir rol oynayabilir. Bu durum ebeveyn tutumlarının çocukların eğitim süreçleri üzerindeki dolaylı etkisini de ortaya koymaktadır (Bernard, 2006). Buna ek olarak, ebeveynlerin çocuklarına karşı ilgisiz, baskıcı, sert ya da aşırı müdahaleci tutum sergilemeleri, öğrencilerin ders çalışmaktan soğumasına, motivasyonlarının düşmesine, korku, kaygı ya da içe kapanıklık gibi sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır.

Ailelerin çocuklarına sağladığı duygusal, akademik ve yapısal destek, öğrencilerin okul başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Kocaman (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, aile içi bağları güçlü olan ebeveynlerin çocukları için yüksek akademik beklentiler taşıdığı, çocuklarının başarılarını destekleyici tutumlar sergilediklerini belirtmiştir. Bu tür aile ortamında yetişen çocukların, akademik alanlarda daha başarılı oldukları vurgulanmıştır. Buna karşılık, ekonomik açıdan yetersizlikler yaşayan ve ebeveynleriyle sınırlı etkileşim kuran çocukların akademik başarı düzeylerinin daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuklarının eğitim sürecine yönelik ihtiyaçlarını karşılama yollarını, sunulan desteğin niteliğini, evdeki öğrenme ortamının kalitesini ve kullanılan eğitim materyallerinin çeşitliliğini etkileyebilmektedir. Bu durum, öğrencinin

eğitime erişiminden akademik başarisına kadar pek çok alanda belirleyici faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Başka bir araştırmada, çocuklarına ilgi gösteren, uygun bir çalışma ortamı sağlayan, başarıları taktir eden, başarısızlık karşısında çocuğunu cesaretlendiren ebeveynlerin çocuklarının daha yüksek akademik başarı sergilediği ortaya konulmuştur (Sontur vd.,2021)

2.4.1. Ebeveyn Başarı Baskısı Kavramı

Ebeveyn başarı baskısı, ebeveynlerin çocuklarının kendi koydukları başarı standartlarına ulaşmaları yönünde baskı uygulamalarıdır (Kapıkıran, 2020). Ebeveyn baskısı, öğrencilerden kapasitesinin üzerinde akademik başarı beklentisinde bulunulması, ulaşılması g hedeflerin konulması, öğrencilerin kardeşleri veya akranlarıyla kıyaslanması ve elde edilen başarıların yetersiz görülmesi gibi olumsuz ebeveyn tutumlarını içermektedir. Bu tür olumsuz tutumlar, genellikle baskıcı ve denetleyici ebeveynlik tutumları ile ilişkilendirilmekte ve genç bireylerde kaygı düzeyinde artış, zsaygıda düşüş ve akademik motivasyon kaybı gibi psikolojik olumsuzluklara yol açabildiği vurgulanmaktadır (Yıldırım, 2023).

Akademik başarıya yönelik ebeveyn baskısı yalnızca öğrencilerin başarısı üzerinde olumsuz etki göstermekle kalmaz; öğrencinin psikolojik ve sosyal gelişimi üzerinde de zararlı etkileri vardır. Bu tür baskılar yüksek akademik performans gösteren öğrencilerde bile stres, anksiyete ve depresif belirtiler gibi çeşitli ruhsal problemlere yol açabilmektedir (Kapıkıran, 2020). Ebeveyn aşırı kontrolcü ve baskıcı tutumları öğrencilerin akademik motivasyonlarını, başarıya yönelik eğilimlerini, benlik algılarını, içsel motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum, öğrencilerde artan stres, başarısızlık korkusu, yeni akademik görevleri üstlenmekten kaçınma, sorumluluklarını erteleme gibi davranışlara yol açabilir. Söz konusu olan bu baskı, öğrencilerin duygusal dengelerini bozmakta ve sosyal gelişim süreçlerini de olumsuz etkileyebilmektedir (Cizrelioğulları & Kilili, 2021).

Ebeveynler kendi başarı anlayışları ve beklentileri doğrultusunda çocuklarına baskı uygularken; zaman zaman kmseme, başkalarıyla kıyaslama, kk düşürme gibi çocuğun psikolojik gelişimini olumsuz etkileyebilecek davranışlar sergileyebildiklerini belirtmiştir (Sontur vd., 2021). Öğrencilerin ebeveynlerinden gelen başarı baskısını algılamalarında; sınavda istenen başarıya ulaşama, seçkin bir okul kazanma, yoğun dev yükü, ebeveynlerin gösterdiği özveriler, aileye karşı duyulan minnettarlık, kültürel değerler, bazı aile ve öğretmenlerin yüksek beklentileri, sonuç odaklı değerlendirme sistemi, kardeşler ve akranlar arası kıyaslamalar gibi birçok unsur etkili olmaktadır (Chen, 2012; Garn & Jolly, 2015). Suhas ve Sathiyaseelan'in (2020) alışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin %82'sinin

ebeveynlerinden kaynaklanan başarı baskısını yoğun bir şekilde deneyimlediklerine ulaşılmıştır. Bununla birlikte akademik başarısı yüksek okul ortamlarında görülen rekabetçi atmosferin de bu baskı algısını artıran önemli unsurlardandır (Galloway, Conner & Pope, 2013).

Beiter ve diğerleri (2015), ergenlik dönemindeki öğrencilerin başarı baskısının sadece akademik performansla sınırlı kalmayıp, sosyal, fiziksel ve psikolojik alanlarda da olumsuz etkiler yaratabileceğini belirtmiştir. Literatürde yer alan çeşitli araştırmalar, başarı baskısının öğrencilerin yaşam alışkanlıklarını olumsuz yönde değiştirerek kronik ağrılara (Zhang vd. 2015), depresif semptomlara ve uyku düzeni bozukluğuna (Zhou vd., 2021), sınav kaygısına (Suhas ve Sathiyaseelan, 2020), okul tükenmişliğine (Aypay, 2011), akademik strese (Tatlı & Atmaca, 2023), kendine zarar verme (Yates, Tracy ve Luthar, 2008) hatta intihar girişimine (Ang ve Huan, 2006) varan psikolojik belirti ve davranış bozukluklarına sebep olabileceğini ortaya koymuştur.

2.4.2. Ebeveyn Başarı Desteği Kavramı

Kapıkıran (2020) ebeveyn desteğini çocukların akademik yaşamlarında kendilerini güvende hissetmeleri ve başarıya yönelmeleri adına ebeveynleri tarafından sunulan taktir, cesaretlendirme, gerektiğinde rehberlik etme, duygusal destek sağlama, özgüven oluşturma gibi olumlu davranış örüntüleri olarak tanımlamıştır. Araştırmalar bu tür destekleyici ebeveyn tutumlarının çocukların akademik motivasyonu ve özgüveni üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve başarı süreçlerine doğrudan katkı sağladığını göstermektedir (Tunç & Atmaca, 2024).

Ebeveyn desteği öğrencilerin öz güven geliştirmelerinde, sorumluluk almalarında, iş birliği yapabilmelerinde ve yaratıcı düşünme becerilerini ortaya koymalarında etkilidir. Bu tür bir destek, aynı zamanda öğrencilerin bütüncül şekilde gelişmelerini de olumlu yönde etkileyebilmektedir (Wang vd., 2021).

Cotton ve Wikelund'a (1989) göre, ebeveynler çocuklarının akademik gelişimlerini desteklemek adına evde uygun öğrenme ortamı oluşturarak ve zamanlarını verimli planlayarak eğitimlerine destek sağlayabilir. Öğrencilerin derslerine yardımcı olabilir ve öğrenme süreçlerini yakından takip edebilir. Ayrıca, okuldaki eğitim öğretimi iyileştirmeye yönelik faaliyetlere ve sınıf içi ya da okul etkinliklerine aktif katılım göstererek çocukların eğitim süreçlerine doğrudan katkıda bulunabilirler.

Ebeveynler, çocuklarının akademik potansiyeline güven duyduklarında, sevgi temelli ve bireysel farklılıklara saygı duyan bir yaklaşımla çocuklarını yetiştirdiklerinde, çabalarını takdir ettiklerinde, öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılıp ilgilenerken destek sunduklarında, evde uygun bir öğrenme ortamı sağladıklarında; öğrencilerin akademik başarı

performanslarının, içsel motivasyonlarının ve sınıf içi performanslarının olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir. (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005).

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımının öğrencilerin öz güvenini artırdığını ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Tunç (2023) ve Uludağ (2024) ebeveyn desteğinin akademik motivasyon üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamıştır. Sarier'in (2016) araştırmasında, öğrenci başarısını etkileyen en güçlü çevresel değişkenlerden birinin ebeveyn desteği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada aynı zamanda ebeveyn eğitim durumunun yükselmesinin akademik başarıyı artırdığı sonucuna da ulaşılmıştır. Güven (2019) ise velilerin çocuklarının ödev, proje ve performans görevlerine yönelik rehberliğinin, akademik performansı belirgin biçimde artırdığını saptamıştır. Şahan (2021), ailelerin çocuklarının eğitime yönelik ilgisinin, öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerinde belirleyici bir faktör olduğunu belirtmiştir. Tüm bu bulgular, ebeveyn desteğinin öğrencilerin hem akademik hem de psikososyal gelişiminde önemli olduğunu göstermektedir.

2.5. Ebeveyn Desteği ve Başarı Baskısı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aşağıda ülkemizde ebeveyn desteği ve başarı baskısına ilişkin yürütülen Kapıkıran (2020), Uludağ (2024), Tunç (2023), Tatlı (2023), Morkoyunlu ve Konyalıoğlu (2020), Bozdağ (2022), Gülbetekin ve Tunç (2022), Şahan (2021), Haspolat (2021), Sözen (2025)'in araştırma bulguları özetlenmiştir.

Kapıkıran (2020) çalışmasında ebeveynlerin uyguladığı başarı baskısı ve sağladığı akademik desteğin sınav kaygısı ile olan ilişkisini akademik dayanıklılık bağlamında incelemiştir. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısının ebeveynlerinden gördükleri başarı baskısı arasında pozitif; ebeveyn başarı desteği arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu akademik dayanıklılığın ebeveyn kaynaklı başarı baskısı ile negatif; ebeveyn desteği ile ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğunun belirlenmesidir. Sonuçlar, ebeveynlerin çocuklara yönelik başarı baskısının sınav kaygısını artırdığı, buna karşılık verdikleri desteğin hem sınav kaygısını azalttığını hem de akademik dayanıklılığı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Araştırmada ayrıca akademik dayanıklılığın; ebeveyn desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiye tam aracı, ebeveyn baskısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiye ise kısmi aracı değişken olarak etkilendiği belirlenmiştir.

Uludağ (2024) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn başarı baskısı ile ebeveyn başarı desteğinin okul motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarına yönelik algıladıkları başarı baskısının motivasyon ve başarı üzerinde olumsuz etkiler yarattığı; buna karşın ebeveyn desteğinin ise hem motivasyonu ve hem de başarıyı olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, ebeveynlerinden gelen başarı baskısını düşük düzeyde, başarı desteğini ise yüksek düzeyde algılamaktadır. Ayrıca ebeveyn tutumlarının sınıf düzeyi, cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğine ulaşılmıştır. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmelerde, erkekler öğrencilerin daha fazla başarı baskısı algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Başarı desteği yönünden gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sınıf seviyesi açısından değerlendirildiğinde ise 7. ve 8. sınıf öğrencileri, 5. ve 6. sınıflara kıyasla daha yüksek düzeyde baskı, daha düşük düzeyde destek algılamaktadır. Ebeveynin eğitim düzeyiyle ilgili olarak da ebeveyni yüksek eğitim seviyesine sahip olan öğrencilerin ebeveyni daha düşük eğitim seviyesine sahip öğrencilere kıyasla daha düşük seviyede başarı baskısına maruz kaldıklarını ve daha fazla başarı desteği gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tunç (2023) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin başarı yönelimi, algıladıkları ebeveyn desteği ve başarı baskısı ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri ele almıştır. Elde edilen bulgulara göre, ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı ile algılanan ebeveyn desteği arasında yüksek düzeye yakın pozitif ilişki saptanırken; ebeveyn baskısıyla akademik başarı arasında orta düzeyde negatif ilişki gözlemlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre ebeveyn desteği ve baskısı algılarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin çalışıp çalışmadığı ile bu iki değişken arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın ebeveyn tutumlarının, öğrencilerin başarıya yönelik algıladıkları destek ve baskı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre algılanan ebeveyn desteği ve başarı baskısı arasında gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin eğitim aldıkları gördükleri okul türüne göre gruplar arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Son olarak, öğrencilerin hem kendilerini hem ailelerini başarılı görme durumları ile algıladıkları ebeveyn desteği ve başarı baskısı arasında anlamlı düzeyde farklılıklar saptanmıştır.

Tatlı (2023) tarafından yürütülen çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin algıladıkları başarı baskısının, akademik stres ve okul tükenmişliği üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler genel olarak orta düzeyde başarı baskısı hissetmişlerdir. Bu baskının cinsiyet, sınıf düzeyi, gelecek kaygısı gibi çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Özellikle erkek öğrencilerin kız öğrencilere

kıyasla daha yoğun başarı baskısına maruz kaldıklarına ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin hem akademik stres düzeylerinin hem de okul tükenmişliği oranlarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Sınıf seviyesine göre de baskı düzeyinin farklılaştığına ulaşılmıştır. Araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyinin, öğrencilerin algıladıkları ebeveyn başarı baskısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı ifade edilmiştir. Buna karşın, gelecek kaygısı yaşayan öğrencilerin ebeveynlerinden daha fazla baskı algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ders çalışma süresi ile başarı baskısı arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Sonuç olarak ebeveyn başarı baskısı ile hem akademik stres hem okul tükenmişliği arasında düşük düzeyde ancak anlamlı ve pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Morkoyunlu ve Konyalıoğlu (2020) çalışmasında, ebeveyn desteğinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma yarı deneysel olarak tasarlanmış ve uygulama destekli akademik başarı desteklenmek istenmiştir. Araştırma örneklemini 6. sınıf öğrencileri ve ebeveynleri ile oluşturmuştur. Ebeveynlere 2 dönem boyunca seminerler verilmiştir. Birinci dönem sonunda deney ve kontrol grubundaki ortaokul öğrencilerinin akademik başarı performansları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; ikinci dönem sonunda ebeveyni düzenli seminere katılan öğrencilerin matematik başarılarının anlamlı ve pozitif yönde geliştiği görülmüştür. Bu bulgudan hareketle araştırmaların süresinin önemine de dikkat çekilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarısının ebeveynlerinin seminere katılımına göre orantılı olarak anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha yüksek puanlar elde etmiştir. Bu bulgulara göre de ebeveynlerin düzenli desteği ile çocukların matematik başarısının artabileceği ve zamanın gerekli olduğuna ulaşılmıştır.

Bozdağ (2022) çalışmasında öz belirleme kuramı çerçevesinde özel yetenekli öğrencilerin akademik başarıya yönelik ebeveyn baskısı ve desteğiyle bu öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkileri ele almıştır. Araştırma bulgularına göre, ebeveynlerden kaynaklı akademik başarı baskısı hem öz düzenleme düzeyleri hem de akademik motivasyonları üzerinde olumsuz yönde, ebeveyn akademik başarı desteği ile bu değişkenler arasında olumlu yönde anlamlı ilişkilerin olduğuna ulaşılmıştır. Ebeveynin akademik başarı desteği dışsal bir motivasyon kaynağı olmasına rağmen, öğrenciler tarafından öz düzenleme becerileri aracılığıyla içselleştirilebildiği ve içsel motivasyonun güçlendiğini ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, dışsal destekleyici davranışların, uygun içselleştirme süreci ile öğrenme güdüsünü olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbetekin ve Tunç (2022) araştırmasında lise ğrencilerinin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik güdülenmesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin akademik güdülenme durumunun cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, aile gelir durumu, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği grlmştir. Çalışma bulgularında sınıf seviyesinin ebeveyn desteğini etkilediği düşük kademelerde öğrencilerin ebeveyn desteğinin daha yoğun olduğuna ulaşılmıştır. Anne eğitim düzeyine göre de ebeveyn başarı baskısının anlamlı farklılık gösterdiği grlmştir. Annenin eğitim seviyesi arttıkça bilinçli bir şekilde destek sağladığı, eğitim düzeyi düştükçe bu durumun yerini baskının aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadaki ğrencilerin akademik destek ve başarı baskısının; öğrenim gördükleri okul türüne, aile gelir durumuna, kardeş sayısına göre de anlamlı farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır. Son olarak ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile akademik güdülenme arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki grlmştir.

şahan (2021) yürüttüğü çalışmada ergenlik dönemindeki öğrencilerin eğitim ortamlarına ebeveynlerinin katılımının akademik başarısını anlamlı ve pozitif yönde etkilediğine ulaşmıştır. Çalışmada velilerin katılımının hem doğrudan hem de dolaylı olabileceği belirtilmiştir. Araştırma bulgularında okulların veliler ile en çok öğrencilerin notlarını bilgilendirmek için iletişime geçtiği sosyal ve duygusal alanların daha çok göz ardı edildiği grlmştir. Çalışmada ğrencilerin başarısını yordamada ebeveyn katılımı ve ebeveynlik biçimlerinden duyarlılık boyutuna dikkat çekilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin öğrencilerin eğitim süreçlerine evde aktif katılım göstererek duyarlı bir tutum sergilemeleri öğrencilerdeki başarı artışı ile ilişkilendirilmiştir.

Haspolat (2021) yürüttüğü araştırmada başarı seviyesi yüksek olan öğrencilerle çalışmıştır. Fen lisesi ğrencilerinin psikolojik durumu ve akademik stres düzeyi ile ebeveynlerinin psikolojik kontrol düzeyi ve başarı baskısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ele alınan tüm ilişkilerde anlamlı ve pozitif ilişki olduğu grlmştir. Ebeveynlerin mükemmeliyetçilik, beklentilerinin öğrencilerde akademik stres yarattığına ulaşılmıştır. Değişkenler arasında cinsiyete bağlı anlamlı farklılıklar görülmemiştir yani hem kız hem de erkek öğrencilerde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma bulgularında öğrencilerin psikolojik sorunlar yaşamasında akademik stresin yanında ebeveynlerinin beklenti ve kontrol tutumlarının da etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Sözen (2025) yürüttüğü araştırmada anne rolüne odaklanmıştır. Araştırma annelerin eğitime dair inanç, beklenti ve tutumlarının ilköğretim ve ortaöğretim ğrencilerinin akademik ilgisi ile ilişkisini inceleyen iki ayrı araştırma üzerinden yrtmştir. Cinsiyete bağlı olarak bazı değişkenlerde anlamlı farklılıklar grlmştir; örneğin kız öğrencilerde disiplin teması

daha çok öne çıkarken, erkek öğrencilerde motivasyon teması anneler tarafından daha fazla vurgulanmıştır. Bununla birlikte, annelerin eğitim inançlarının etkisi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma, annelerin eğitime dair görüşlerinin çocukların akademik ilgilerini farklı yollarla etkilediğini ortaya koymuştur. Çalışma 1’de, annelerin başarıyı açıklarken vurgu yaptıkları aile faktörleri yalnızca ilk ölçümdeki akademik ilgiyle ilişkilidir. Buna karşın Çalışma 2’de ise, eğitime dair inançların ortaokul ve lise düzeyinde akademik ilgiyi doğrudan açıklamaktadır; ilkokul düzeyinde ise bu doğrudan etki anlamlı bulunmamıştır.

Ülkemizdeki ebeveyn desteği ve başarı baskısına yönelik incelenen çalışmalarda ebeveyn başarı baskısının öğrencilerde olumsuz başarı duygularını tetiklediği ebeveyn destek algısının ise öğrencilerde olumlu başarı duygularının hissedilmesine yardımcı olduğuna ulaşılmıştır. Ebeveynlerin destekleyici tutum sergilemeleri, öğrenme süreçlerine aktif katılmaları ve ev ortamlarını iyileştirmeleri neredeyse tüm çalışmalarda önerilmektedir. Ebeveyn başarı baskısı ve sınav kaygısı değişkenlerinin birbiri ile ilişkili olduğu çalışmalar sonucunda görülmüştür. Ebeveyn desteği ve öğrenci motivasyonu da aynı şekilde birbiri ile ilişkili kavramlar olarak karşımıza çıkmıştır. Çalışmalarda sınıf seviyesine ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar çalışmalarda farklılık göstermiştir.

2.6. Ebeveyn Desteği ve Başarı Baskısı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Aşağıda ebeveyn desteği ve başarı baskısına yönelik yurt dışındaki Desforjes ve Abouchaar (2003), Pomerantz ve Wang (2009), Wang ve diğerleri (2016), Buff ve diğerleri (2017), Mata ve diğerleri (2018), Ahmed ve diğerleri (2010), Lv ve diğerleri (2019), Luo ve diğerleri (2016), Wang ve diğerleri (2021), Xue (2025), Myers (2021)’in yürüttüğü araştırma bulguları özetlenmiştir.

Desforjes ve Abouchaar’ın (2003) incelemesi, çocukların okul başarısında aile içi desteğin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle ebeveynlerin çocukların öğrenme süreçlerine ev ortamında gösterdiği ilgi, akademik başarı üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır. Araştırma, okul temelli ebeveyn katılımının bu etkiyi her zaman aynı düzeyde sağlamadığını ve evdeki etkileşimlerin daha etkili olabildiğini öne sürmektedir. Ayrıca, ebeveyn katılım düzeylerinin büyük ölçüde ailenin sosyoekonomik durumundan etkilendiğine yani ekonomik dezavantajların bu süreci zorlaştırabileceğine ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu öğrencinin yaşı arttıkça ailenin katılımının azaldığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin başarı düzeyinin artması ile aile katılımının da artırıldığı belirlenmiştir. Çocuğu akademik açısından evde destekleyen ebeveynler iyi ebeveyn şeklinde tanımlanmıştır. Sonuç

olarak, okulda yapılan etkinliklerin ve aile katılımlarının evdeki akademik destek kadar etkili olmadığı çıkarımı yapılmıştır.

Pomerantz ve Wang'a (2009), Batı (ABD) ve Doğu Asya (Çin) ülkelerinde ebeveyn denetiminin çocukların psikolojik gelişimi üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmada ebeveynlerin denetim sağlama amacıyla müdahaleci ve baskılayıcı tutumlar sergilediği belirtilmiştir. Araştırmada, ebeveyn kontrolünün hem Batı'da hem Doğu Asya'da çocukların psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkilediğine ulaşılmıştır. Bulgular, bu etkinin farklı kültürlerde farklı yoğunlukta görülebileceğini ancak denetimin öğrenci özerklik ihtiyaçlarını zedeleyerek öğrencinin psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle Batı'da ergenliğe geçişte çocukların daha özgür olacaklarına dair kültürel beklentileri eğer ebeveynleri tarafından karşılanmaz ve ebeveyn akademik baskısı devam ederse çocuklarda stres, mutsuzluk ve içe kapanma gibi olumsuz tepkilerin daha yoğun yaşandığına ulaşılmıştır.

Wang ve diğerleri (2016) çalışmasında çocukların matematik dersinde öğrenmekten keyif almaları için algılanan ebeveyn desteğinin önemine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin öğrenme ile ilgili beklentileri ne kadar netse, çocuklar kendilerini o kadar yetenekli ve etkili algıladıkları görülmüştür. Bu öğrencilerin matematiği daha fazla yararlı ve önemli gördüklerine ulaşılmıştır. Müdahaleci ebeveynler için bu durumun tam tersine olduğu görülmüştür. Ebeveyn beklentisinin net olduğu durumlarda öğrencilerin de öğrenme keyfinin pozitif yönde, müdahaleci ebeveyn desteğinin negatif yönde etkili olduğuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendi yeterlilik ve etkinliklere ilişkin değerlendirmelerinin iyileşmesinin öğrenmeden alınan zevki olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır. Ebeveynlerin kontrol ve baskı artışının öğrenciler üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak olumsuz etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Buff ve diğerleri (2017) çalışmasında algılanan ebeveyn desteğinin, algılanan değer ile kontrol ile ilişkisinin yanı sıra matematik öğrenme keyfi için önemini de araştırmıştır. Ebeveyn desteği açısından, müdahaleci ebeveyn desteği anlamında algılanan ebeveyn kontrolü ve ebeveynlerin öğrenmeyle ilgili beklentilerinin netliği anlamında algılanan ebeveyn yapısı incelenmiştir. Ebeveyn yapısındaki olumsuz değişikliklerin algılanan değer ve kontrolü dolaylı yönde olumsuz etkilediği görülmüştür. Araştırma sonuçları kontrol değer teorisi sonuçları ile uyumlu çıkmıştır. Çalışma sonucunda ev öğrenme ortamı olan çocukların akademik faaliyetlerde daha çok keyif aldıkları ve motive oldukları görülmüştür. Ebeveynler öğrencilerin eğitiminde aktif olduklarında öğrencilerin akademik performansının önemli ölçüde arttığına ulaşılmıştır. Bu desteğin ev ödevlerine yardımcı olmak veya öğrenciyi teşvik etmekle

sağlanabileceği belirtilmiştir. Tüm bu çıktılar başarı duygularının kontrol değer teorisi ile uyuşmaktadır.

Mata ve diğerleri (2018) ebeveyn-öğrenci etkileşimlerinin, algılanan duygusal kalitenin, ebeveyn katılımının çocuğun motivasyonel yönelimi ve okul başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 5 ile 9. sınıf aralığında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Ebeveyn-çocuk ilişkilerinde algılanan duygusal kalitenin potansiyel etkilerini araştırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda olumlu duygular ile algılanan ebeveyn katılımı arasında güçlü bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Olumsuz duyguların ise algılanan ebeveyn katılımı ile zayıf ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Duygular ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında olumlu duyguların etkilerinin özerk düzenlemeyle aracılık edildiğini görülürken, olumsuz duyguların doğrudan akademik başarı ve kontrollü düzenlemeyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annenin eğitim geçmişi ebeveyn katılımı ve akademik başarı ile orta düzeyde korelasyon göstermiştir. Algılanan ebeveyn katılımı ve duygulardan sonra akademik başarı üzerindeki en güçlü etkinin annenin akademik yeterliliği olduğuna ulaşılmıştır.

Ahmed ve diğerleri (2010) çalışmasında algılanan sosyal destek ile matematik başarısı arasındaki ilişkide motivasyonel inançların ve duyguların aracılık rollerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda algılanan sosyal desteğin başarı üzerindeki etkisinin ortaokul öğrencilerinin yeterlilik inançları, ilgisini, öznel değerleri, zevk ve kaygı gibi içsel psikolojik kaynakları aracılığıyla aktarıldığına ulaşılmıştır. Öğrencilerin algıladıkları desteğin motivasyonel inançlarını ve duygularını kolaylaştırdığını ve bunun da başarı performanslarını artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin matematik konusunda daha az kaygılı hissettiğinde matematikten zevk aldığına ulaşılmıştır. Sonuçlar, erken ergenlik dönemindeki çocukların akademik uyumlarında ebeveyn desteğinin duygusal önemini ortaya koymaktadır. Algılanan ebeveyn desteğinin yeterlilik, ilgi, önem ve eğlence üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahip iken, matematik kaygısı üzerinde doğrudan olumsuz bir etkiye sahip olduğunu görülmüştür. Ebeveyn desteğinin ergen çocukların başarısının %51'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn desteği ve duyguların birbiri ile önemli düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lv ve diğerleri (2019) çalışmasında duygu profillerini belirlemek için kişi merkezli bir yaklaşım kullanılmıştır. Bu çalışma 4, 5 ve 6. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn katılımının farklı boyutlarının bu profillerle ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Yüksek başarıcı ve olumlu duygu profili, düşük başarıcı ve orta düzey duygu profili ve ortalama başarıcı ve olumsuz duygu profili şeklinde üç öğrenci profili belirlenmiştir. Anne-çocuk iletişimi, anne-çocuk aktivitesi ve baba-çocuk aktivitesinin daha olumlu çocuk profilleri oluşturacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile ebeveyn katılımının

çocuğun akademik ve duygusal işleyişiyle ilişkisinin olumlu yönde olduğu çıkarımı yapılmıştır. Çalışma sonucunda annelerin izleme, çocukları ile iletişim ve okul dışı aktivitelere daha fazla zaman ayırması gerektiğine ulaşılmıştır. Başarısı düşük çocuklarda, anne izleme ve anne-çocuk aktivitesi ve akademik performansı iyileştirebileceği fakat bunun duygusal bir maliyeti olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle anneler bu tür aktivitelere katıldıklarında çocuklarının duyguları konusunda daha hassas davranmalıdır. Baba katılımının anne katılımından önemli ölçüde daha az etkisi olduğu görülmüştür. Buna rağmen, baba-çocuk aktivitesi hem çocukların akademik hem de duygusal gelişimi için oldukça önemli olduğu belirlenmiştir. Anne öğrenme yardımı, anne-okul teması ve baba-okul teması ile ilgili olarak, ebeveynlerin bu tür katılımlara özenli bir şekilde katılmaları gerekmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına baskı yapmaktan kaçınması gerektiğine ve çocuklarının gelişimi için sıcak ve destekleyici bir ortam sağlanması gerektiği tespit edilmiştir.

Wang ve diğerleri (2021) çalışmasında 3 farklı gelişim profili tanımlamıştır. Bunlar profilleri stabil, doğrusal değişim gösteren ve dalgalı sınıf olarak gruplandırmıştır. Bu profillerin öğrencinin çevresel faktörleriyle ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Örneğin ortaokul seviyesinde dalgalı ve stabil sınıf arasındaki farkın çoğunlukla aile desteğinden kaynaklandığına ulaşılrken lise seviyesinde stabil ve doğrusal değişim gösteren sınıf arasındaki farkın çoğunlukla hem aile hem de öğretmen kaynaklı olabileceğine ulaşılmıştır. Ebeveyn desteğinin pozitif gelişmeye katkı sağladığına ulaşılrken matematik öğretmenlerinin olumsuz beklenti ve kaygılarının olumsuz gelişime sebep olduğu görülmüştür. Kaygı faktörünün hem ebeveynde hem de öğretmende olmasının öğrenciyi olumsuz etkileyeceği belirtilmiştir. İçsel motivasyonu yüksek olan öğrencilerin matematik kaygısının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem ebeveynlerin hem de öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel süreçlerini birlikte değerlendirdiğinde öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının olumlu şekilleneceği belirtilmiştir.

Luo ve diğerleri (2016) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterliliği, değer ve başarı duygularının ebeveynlik uygulamaları ve ödev davranışları arasındaki aracı rolünü araştırmıştır. Çalışmada başarı duyguları olarak zevk, gurur, can sıkıntısı, kaygı duyguları ele alınmış ve ebeveyn beklentisi ve katılımı ile ilişkisi incelenmiştir. Matematik değeri keyif ve kaygı duygularıyla pozitif, sıkıntı ile negatif ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Matematik öz yeterliliği eğlence ve gururla pozitif, can sıkıntısı ve kaygıyla negatif olarak ilişkilendirilmiştir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre da çok keyif, gurur ve can sıkıntısı duygularını belirtmişlerdir. Ebeveyn beklentisi ve katılımının; keyif ve gurur duygularıyla doğrudan pozitif, matematik sıkıntısı ve kaygı ile negatif ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. Ebeveyn

beklentisi ve katılımının öğrencilerin daha az olumsuz başarı duygularını öngördüğüne ulaşılmıştır.

Xue (2025) lise öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn başarı baskısı ile yaşadıkları psikolojik problemler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada ebeveynlerinin akademik katılımını olumlu algılayan öğrencilerin içselleştirilen problem davranışlarını (örneğin depresyon) daha az gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, ebeveynlerini akademik açıdan destekleyici olarak algılayan öğrencilerin daha az stres ve kaygı yaşadığını göstermiştir. Araştırmada bir diğer bulgu öğrencilerin psikolojik dirençlerini arttırmanın öğrencilerin zihinsel sağlığını olumlu yönde etkileyeceği olmuştur. Araştırmada değişkenler arası ilişki incelenirken yaş ve cinsiyete bağlı anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Psikolojik direnç, ebeveyn katılımı ve içselleştirilmiş davranışlarda ise sosyoekonomik duruma göre anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Myers (2021) çalışmasında lise öğrencilerinin ebeveynlerinin evde öğrenme sürecine katılımlarını incelemiştir. Araştırmada ebeveynlerin çocuklarının eğitim hayatlarına katkıda bulunmak istedikleri bu doğrultuda da baskı ve beklentilerini arttırdıkları belirtilmiştir. Araştırmada diğer birçok araştırma aksine ebeveynlerinin eğitim beklentisi ve yönlendirmelerinin öğrenci başarısına olumlu etkileri olduğu ortaya konulmuştur. Ev ödevlerine ebeveynlerin doğrudan yardımının ise öğrenci başarısı üzerinde negatif etkileri olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ebeveynlerin ev ödevlerine yardımda kendilerine en az güvendikleri branşın matematik olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularında ebeveynlerin baskı ve beklentileri kontrol edildiğinde başarıyı destekleyici etki yarattığına ulaşılmıştır.

Yurt dışındaki çalışmalarda da başarı desteğinin öğrenmeden keyif alma, motivasyon değişkenleriyle ilişkili olduğu ortaya konulurken başarı baskısının stres, kaygı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ebeveynler destekleyici, baskıcı, müdahaleci şeklinde gruplandırılmış ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel model, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini incelemek amacıyla kullanılan yöntemlerdendir. Analiz sonucunda elde edilen sayısal değerler, değişkenlerin birbiriyle ne düzeyde ilişkili olduğunu ve bir değişkenin diğerini ne ölçüde yordayabileceğini ortaya koyar (Creswell, 2012). Çalışmada ortaokul öğrencilerin matematik başarı duyguları ve ebeveyn akademik desteği düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılacaktır. Bunun yanında demografik özelliklere (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne baba eğitim düzeyi) göre farklılaşma durumları da incelenmiştir. Bu yüzden ilişkisel model tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibariyle Akdeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilin merkez ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ortaokullarda öğrenim gören toplam 3.632 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenci evrenini belirtilen merkez ilçedeki 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören tüm ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır.

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Evrenin tamamına ulaşmanın zor ve maliyetli olmasından dolayı araştırma rassal örnekleme yöntemi ile belirlenen okullarda gerçekleştirilmiştir. Rassal örnekleme yönteminde evrendeki her birim eşit şansa sahiptir (Balcı, 2021). Dolayısıyla araştırmanın örneklemi Akdeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilin merkez ilçesindeki 5 devlet ortaokulu oluşturmıştır. Tesadüfi örnekleme ile seçilen okulların 5., 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 362 ortaokul öğrencisi bu çalışmanın örneklemi oluşturmıştır. Araştırma kapsamında toplam 362 öğrenci (182 kız, 180 erkek) çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar, her sınıf düzeyinden rastgele seçilmiş olup, seçimde herhangi bir akademik başarı veya davranış ölçütü dikkate alınmamıştır. Katılımcı seçiminde gönüllülük esas alınmıştır ve gerekli izinler okul yönetimi ve veliler aracılığıyla sağlanmıştır.

Tablo 3. 1.

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
Cinsiyet	Kız	Erkek							
	<i>n</i>	182							362
	%	50,3	49,7						100
Sınıf Düzeyi					5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.sınıf	
	<i>n</i>				87	87	99	89	362
	%				24	24	27,3	35,4	100
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü				
	<i>n</i>	3	54	112	117	74			360
	%	0,8	15	31,2	32,5	20,5			100
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma yazma bilmiyor	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite ve üstü				
	<i>n</i>	0	31	57	153	120			361
	%	0	8,6	15,8	42,4	33,2			100

Not. *n*: Katılımcı sayısını, %: ilgili gruptaki yüzdelik oranı göstermektedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim düzeyine ilişkin veriler toplam 362 katılımcıdan elde edilmiştir. Verilerde yer alan küçük farklar, eksik veri girişlerinden kaynaklanabilir. Yüzdelere yuvarlandığı için toplam %100'ü tam olarak vermeyebilir.

Araştırma kapsamında verileri analiz edilen toplam 362 öğrencinin %50,3'ünü kız öğrenciler (n = 182), %49,7'sini ise erkek öğrenciler (n = 180) oluşturmaktadır. Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %24'ü 5. sınıf (n = 87), %24'ü 6. sınıf (n = 87), %27,3'ü 7. sınıf (n = 99) ve %24,6'sı 8. sınıf (n = 89) seviyesinde öğrenim görmektedir.

Annelerin eğitim düzeyine ilişkin bulgulara göre, katılımcıların %0,8'inin (n = 3) annesi okuma yazma bilmemektedir. Diğer yandan, annelerin %15'i (n = 54) ilkokul, %31,2'si (n = 112) ortaokul, %32,5'i (n = 117) lise ve %20,5'i (n = 74) üniversite mezunudur (n = 360).

Baba eğitim durumuna ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin babalarının %8,6'sının (n = 31) ilkokul, %15,8'inin (n = 57) ortaokul, %42,4'ünün (n = 153) lise ve %33,2'sinin (n = 120) üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar arasında okuma yazma bilmeyen baba yer almamaktadır (n = 361).

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar sırasıyla: (i) öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin verileri elde etmek için oluşturulan Öğrenci Kişisel Bilgi Formu, (ii) öğrencilerin matematik başarı duygularını belirlemek üzere Çiftçi ve At (2025) tarafından geliştirilen Matematik Başarı Duyguları Ölçeği, (iii) öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları akademik başarı desteği ve baskısını değerlendirmek için Kapıkıran(2016) tarafından oluşturulan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği'dir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu; öğrencilerin cinsiyeti, okul adı, sınıf düzeyi ve ebeveynlerinin eğitim düzeyi bilgilerini doldurmaları için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formun hazırlanma sürecinde alan yazındaki bu konuyla ilişkili çalışmalar incelenerek bu kişisel bilgi formunda çeşitli sorulara yer verilmiştir. Daha sonra ilgili uzmanlara sorular incelenilerek uzmanların verdiği dönütlere göre kişisel bilgi formu son halini almıştır.

3.4.2. Başarı Duyguları Ölçeği

Ölçek bireylerin matematikle ilgili aktivitelere katılırken yaşadıkları duygusal deneyimlere yönelik Çiftçi ve At tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Bieleke ve ark. (2023) geliştirilen BDÖ – M ölçeğini Türkçeye uyarlanmış ve geliştirilmiş halidir. Genişletilmiş başarı duyguları ölçeği sınıf, öğrenme ve test bağlamlarında (iç yapı) keyif, gurur, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısı olmak üzere yedi duyguyu ölçmüştür.

Araştırmada 293 ortaokul öğrencisi öğrenci ile çalışılmıştır. Ölçek üç kısımdan oluşmakta birinci kısımda 46 madde, ikinci kısımda 75 madde, üçüncü kısımda 20 madde yer almaktadır. Duygular arasındaki yapısal ilişkileri araştırmak için bir dizi doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı belli olduğu için sadece doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach'ın Alfa'sı .95 bulunmuştur. Ölçek iyi güvenirlik göstermiş ve sonuçları kontrol-değer teoremi ile uyumlu bulunmuştur.

3.4.3. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği

Ölçek, ebeveynlerin baskı veya destek tutumlarından dolayı ortaya çıkabilecek olumlu ve olumsuz sonuçları belirlemeye yönelik Kapıkıran (2016) tarafından geliştirilmiştir. Bu kapsamda iki farklı çalışma yapılmıştır. Birinci çalışmada 536, ikinci çalışmada 529 ortaokul ve lise öğrencisi ile çalışılmıştır. Ölçek, beşli likert türündendir. Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve iç tutarlılığın belirlenmesinde Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Yapı geçerliği kapsamında gerçekleştirilen açıklayıcı faktör analizi, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu toplam varyansın %60'ını açıkladığını ortaya koymuştur. Ölçek maddelerinin. Faktör yüklerinin 50 ile .75 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde ise modelin uyum indeksleri RMSEA .070, SRMR, .070, CFI .92 olarak belirlenmiştir. Ayırt edici ve bileşen geçerliği için, EABB (Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı) ve EABD Ebeveyn Akademik Başarı Desteği) alt ölçekleri ile benlik saygısı, hedef yönelimi, motivasyon, sınav kaygısı arasındaki korelasyon analiz edilmiştir. Ölçek, 10 maddeden oluşan ebeveyn akademik başarı baskısı (EABB) ve 5 maddeden oluşan ebeveyn akademik başarı desteği (EABD) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. İç tutarlılığı değerlendirmek için hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları; EABBÖ için .84, EABDÖ .71 ve genel ölçek için .82 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma sonuçlarının, önceki çalışmaların sonuçlarına paralellik gösterdiği görülmüştür. Araştırma bulgularına göre ölçeğin, geçerli ve güvenilir olduğuna ulaşılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 2025 yılı güz döneminde Akdeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilin merkez ilçesinde yer alan beş devlet ortaokulundan toplanmıştır. Katılımcılar, okul yönetimi tarafından temin edilen sınıf düzeylerine ait öğrenci listeleri temel alınarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın evreni 3.632 öğrenciden oluşmaktadır. İstatistiksel hesaplamalar sonucunda 348 öğrencinin örneklem büyüklüğü için yeterli olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmada toplam 362 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından basit rastgele örnekleme yöntemi kullanarak seçilen öğrenciler dahil edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, her öğrencinin eşit seçilme olasılığına sahip olmasını sağlayarak örneklemin genel öğrenci kitlesinin temsiliyetini artırmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere, çalışmanın amacı, kapsamı ve veri gizliliğine ilişkin ilkeler hakkında ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden ve onların velilerinden hem sözlü hem de yazılı onam alınmıştır. Ayrıca, veri toplama süreci başlamadan önce ilgili okul yönetiminden gerekli idari ve yasal izinler temin edilmiş; tüm süreç etik kurallar çerçevesinde yürütülmüştür.

Veri toplama uygulamaları sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gözetiminde yapılan uygulamada, öğrencilere veri toplama araçları (ölçekler) basılı formlar halinde dağıtılmış ve her bir ölçek için yönergeler detaylı biçimde açıklanmıştır. Katılımcılardan, soruları kendi kişisel deneyimlerine ve görüşlerine göre yanıtlamaları ve dürüst olmaları istenmiştir. Öğrencilere soruları yanıtlamaları için yeterli süre tanınmış, cevaplama sürecinde herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır.

Uygulamanın tamamlanmasının ardından toplanan formlar kontrol edilmiş, geçersiz şekilde doldurulan formlar elenmiş ve geçerli yanıtlar analiz sürecine dahil edilmiştir.

3.6. Veri Analizi

Verilerin analizinde uygun veri istatistik programı kullanılmıştır. Veri setinin dağılım özelliklerini değerlendirmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, veri setinin normal dağılım özelliği taşımadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle, veri analiz sürecinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda öncelikle tanımlayıcı istatistikler (ortalama, maksimum-minimum ve standart sapma) hesaplanarak değişkenlerin genel dağılımı incelenmiştir. Öğrencilerin matematik başarı duyguları ile ebeveyn desteği ve başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman's sıra farkları korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır. Cinsiyet gibi ikili gruplarda anlamlılık düzeyini test etmek için Mann-Whitney U testi, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu gibi üç ve daha fazla kategorili değişkenlerde farkı belirlemek amacıyla ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında başlangıçta daha geniş bir öğrenci grubundan veri toplanmıştır. Eksik, hatalı veya izin belgesi bulunmayan formlar değerlendirme dışı bırakıldıktan sonra, geçerli veriler üzerinden 362 öğrencinin verisi analize alınmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiş ve bulgular bu kritere göre yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılardan araştırma kapsamında toplanan verilerin alt problemler bağlamında yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Ortaokul öğrencilerinin Matematik Başarı Duygularına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Normallik Testleri

Araştırmaya katılım sağlayan ortaokul öğrencilerinin matematik başarı duygularına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.*Matematik Başarı Duygularına İlişkin n , $\bar{X}$, SS ve Normallik Testi (Kolmogorov – Smirnov) Sonuçları*

Alt Ölçekler	n	$\bar{X}$	En az	En çok	SS	p
Öğrenme Öncesinde Keyif	362	3,13	1	5	1,24	.000
Öğrenme Sırasında Keyif	362	3,37	0,94	5	1,26	.000
Öğrenme Sonrasında Keyif	362	3,45	1	5	1,4	.000
Ders Sürecinde Keyif	362	3,26	0,2	5	1,37	.000
Ödev Sürecinde Keyif	362	3,3	0,7	5	1,22	.000
Sınav Sürecinde Keyif	362	3,44	0,9	5	1,21	.000
Öğrenme Öncesinde Gurur	362	3,22	0,5	5	1,42	.000
Öğrenme Sonrasında Gurur	362	3,43	1	5	1,4	.000
Ders Sürecinde Gurur	362	3,31	0,5	5	1,36	.000
Ödev Sürecinde Gurur	362	3,35	0,5	5	1,36	.000
Sınav Sürecinde Gurur	362	3,42	0,5	5	1,51	.000
Öğrenme Öncesinde Öfke	362	2,25	1	5	1,35	.000
Öğrenme Sırasında Öfke	362	2,17	0,34	5	1,25	.000
Öğrenme Sonrasında Öfke	362	2,24	0,5	5	1,38	.000
Ders Sürecinde Öfke	362	2,25	0,4	5	1,29	.000
Ödev Sürecinde Öfke	362	2,25	0,44	5	1,29	.000
Sınav Sürecinde Öfke	362	2,17	0,8	5	1,2	.000
Öğrenme Öncesinde Kaygı	362	2,29	1	5	1,15	.000
Öğrenme Sırasında Kaygı	362	2,32	0,57	5	1,23	.000
Öğrenme Sonrasında Kaygı	362	2,42	1	5	1,56	.000

Alt Ölçekler – devamı	n	$\bar{X}$	En az	En çok	SS	p
Ders Sürecinde Kaygı	362	2,35	1	5	1,13	.000
Ödev Sürecinde Kaygı	362	2,25	0,9	5	1,14	.000
Sınav Sürecinde Kaygı	362	2,31	0,66	5	1,21	.000
Öğrenme Öncesinde Umutsuzluk	362	2,23	1	5	1,31	.000
Öğrenme Sırasında Umutsuzluk	362	2,35	1	5	1,58	.000
Öğrenme Sonrasında Umutsuzluk	362	2,31	0,75	5	1,31	.000
Sınav Sürecinde Umutsuzluk	362	2,28	0,66	5	1,23	.000
Öğrenme Öncesinde Can Sıkıntısı	362	2,36	0,6	5	1,37	.000
Öğrenme Sırasında Can Sıkıntısı	362	2,35	0,92	5	1,35	.000
Ders Sürecinde Can Sıkıntısı	362	2,34	0,25	5	1,33	.000
Ödev Sürecinde Can Sıkıntısı	362	2,36	0,8	5	1,32	.000
Öğrenme Sırasında Utanç	362	2,24	0,85	5	1,3	.000
Öğrenme Sonrasında Utanç	362	2,15	1	5	1,46	.000
Ders Sürecinde Utanç	362	2,23	0,75	5	1,33	.000
Ödev Sürecinde Utanç	362	2,3	0,5	5	1,33	.000
Sınav Sürecinde Utanç	362	2,19	0,5	5	1,33	.000
Ölçek Geneli	362	93,37	0,2	5	47,61	.000

Not. n, katılımcı sayısını; $\bar{X}$, aritmetik ortalamayı; SS, standart sapmayı; p, anlamlılık düzeyini ifade etmektedir. Tüm p değerleri .000 olup istatistiksel olarak anlamlı farkları göstermektedir ($p < .001$)

Katılımcıların başarı duygularına yönelik alt boyutlardan elde ettikleri puanların tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde, en yüksek ortalama değerlerin öğrenme sonrasında keyif ($\bar{X} = 3.45$, $SS = 1.40$) ve sınav sırasında keyif ($\bar{X} = 3.44$, $SS = 1.21$) alt boyutlarında olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, en düşük ortalamaların ise öğrenme sonrasında utanç ($\bar{X} = 2.15$, $SS = 1.46$) ve sınav sırasında öfke ($\bar{X} = 2.17$, $SS = 1.20$) boyutlarında yer aldığı görülmektedir. Ölçeğin toplam puanına ilişkin ortalama değeri 93.37, standart sapması ise 47,61 olarak hesaplanmıştır.

4.2. Ebeveyn Akademik Desteği ve Başarı Baskısına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve Normallik Testleri

Tablo 4.2.

Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Akademik Başarı Desteği ve Baskısı N, $\bar{X}$, SS ve Normallik Testi (Kolmogorov – Smirnov) Sonuçları

Alt Ölçekler	N	$\bar{X}$	En az	En çok	SS	p
Ebeveyn Desteği	362	3,32	0,6	5	1,20	.000
Ebeveyn Baskısı	362	2,49	0,9	5	1,16	.000

Not. n, katılımcı sayısını; $\bar{X}$, aritmetik ortalamayı; SS, standart sapmayı; p, anlamlılık düzeyini ifade etmektedir. Tüm p değerleri .000 olup istatistiksel olarak anlamlı farkları göstermektedir ($p < .001$).

Yukarıdaki verilerde, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin algıladıkları ebeveyn akademik desteği ve baskısı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri verilmiştir. Veriler 362 öğrenciden elde edilmiştir. Öğrencilerin ebeveyn akademik desteğine yönelik algılarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 3,32$) olup, bu değer görece olarak yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin genel olarak ebeveynlerinden akademik anlamda destek gördüklerini düşündüklerini göstermektedir. Elde edilen standart sapma değeri ($SS = 1,20$) ise yanıtlar arasında orta düzeyde bir değişkenlik olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, öğrencilerin ebeveyn baskısına ilişkin algı ortalaması 2,49 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ebeveyn baskısının algılanan düzeyinin destek kadar yüksek olmadığına işaret etmektedir. Baskı değişkenine ait standart sapma ($SS = 1,16$) da katılımcılar arasında bu algıda benzer bir dağılım olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, ortaokul öğrencilerinin akademik başarıya yönelik daha çok destekleyici bir ebeveyn tutumuyla karşılaştıklarını, baskı unsurlarının ise nispeten daha düşük düzeyde kaldığını göstermektedir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda başarı duygularının tüm alt boyutlarında, ebeveyn akademik desteği ve başarı baskısı değişkenlerinin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov testi ile test edilmiştir. Tüm değişkenlerin p değerinin .05'ten küçük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, değişkenlerin normal dağılım göstermediğini ve parametrik test

varsayımlarını karşılamadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda dağılımların normal olmaması nedeniyle analizlerde parametrik olmayan test yöntemleri kullanılmıştır.

Öğrencilerin farklı bağlamlardaki başarı duyguları ile ebeveyn destek ve başarı baskısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman sıralama korelasyon analizi yapılmıştır.

Spearman korelasyon analizi sonucu tüm p değerleri .000 bulunmuştur. H_0 Hipotezi reddedilmiştir. Değişkenler arası anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır.

H_0 Hipotezi: Başarı duyguları ve ebeveyn destek ve başarı baskısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H_1 Hipotezi: Başarı duyguları ve ebeveyn destek ve başarı baskısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Aşağıdaki tablodaki çift yıldızla gösterim de bu ilişkinin çok yüksek derecede anlamlı olduğunu göstermektedir.

4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Başarı Duyguları ve Ebeveyn Akademik Desteği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin farklı bağlamlardaki başarı duyguları ile ebeveyn desteği arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman sıralama korelasyon analizi yapılmıştır.

H_0 Hipotezi: Başarı duyguları ve ebeveyn desteği arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H_1 Hipotezi: Başarı duyguları ve ebeveyn desteği arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yapılan analizler sonucu tüm p değerleri .000 bulunmuştur. H_0 Hipotezi reddedilmiştir. H_1 Hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 4.3.1.

Keyif Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Ebeveyn Desteği	-						
2. Öğrenme Öncesi Keyif	.630**	-					
3. Öğrenme Sırasında Keyif	.661**	.815**	-				
4. Öğrenme Sonrası Keyif	.682**	.720**	.819**	-			
5. Ders Sürecinde Keyif	.629**	.682**	.967**	.882**	-		
6. Ödev Sürecinde Keyif	.677**	.746**	.944**	.885**	.840**	-	
7. Sınav Sürecinde Keyif	.708**	.802**	.868**	.802**	.840**	.860**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

Öğrencilerin farklı bağlamlardaki başarı duyguları ile ebeveyn desteği arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman sıralama korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin keyif duyguları ile ebeveynlerinin akademik desteği arasında öğrenme öncesi ($r_s = .630$), öğrenme sırası ($r_s = .661$), öğrenme sonrası ($r_s = .682$), ders ($r_s = .629$), ödev ($r_s = .677$) ve sınav ($r_s = .708$) süreçlerinde pozitif, istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmuştur ($p < .001$). En yüksek ilişki sınavlardan keyif alma ($r_s = .708$), en düşük ilişki ise ders ortamında keyif alma ($r_s = .629$) bağlamında görülmüştür. Bu sonuçlar ebeveynlerin sağladıkları desteğin artmasıyla öğrencilerin farklı akademik bağlamlarda daha fazla keyif aldıklarını göstermektedir.

Tablo 4.3.2.

Gurur Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Ebeveyn Desteği	-					
2. Öğrenme Öncesi Öfke	.553**	-				
3. Öğrenme Sonrası Öfke	.655**	.667**	-			
4. Ders Sürecinde Gurur	.624**	.859**	.849**	-		
5. Ödev Sürecinde Gurur	.647**	.873**	.832**	.818**	-	
6. Sınav Sürecinde Gurur	.603**	.639**	.948**	.751**	.755**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin gurur duyguları ile ebeveynlerinin akademik desteği arasında öğrenme öncesi ($r_s = .553$), öğrenme sonrası ($r_s = .655$), ders ($r_s = .624$), ödev ($r_s = .647$) ve sınav ($r_s = .682$) süreçlerinde pozitif, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .001$).

En güçlü ilişkinin öğrencilerin ders sonrası hissettikleri gurur bağlamında ($r_s = .655$), en zayıf ilişki ders öncesi gurur bağlamında ($r_s = .553$) görülmüştür. Gurur bağlamındaki ilişkilerin orta-yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bulgulara göre ebeveyn desteği arttıkça, öğrencilerin hissettikleri gurur duygusunun daha yoğun yaşandığı görülmüştür.

Tablo 4.3.3.*Öfke Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Ebeveyn Desteği	-					
2. Öğrenme Öncesi Öfke	-.531**	-				
3. Öğrenme Sırasında Öfke	-.602**	.775**	-			
4. Öğrenme Sonrası Öfke	-.488**	.571**	.652**	-		
5. Ders Sürecinde Öfke	-.602**	.875**	.944**	.608**	-	
6. Sınav Sürecinde Öfke	-.582**	.727**	.881**	.870**	.825**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

Analiz sonuçları öğrencilerin öfke duyguları ile ebeveynlerinin akademik desteği arasında öğrenme öncesi ($r_s = -.531$), öğrenme sırası ($r_s = -.602$), öğrenme sonrası ($r_s = -.488$), ders ($r_s = -.585$), ödev ($r_s = -.602$) ve sınav ($r_s = -.582$) süreçlerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir ($p < .001$). En güçlü ilişki ders sonrası öfke duygusunda ($r_s = -.602$), en zayıf ilişki ise ders sonrası öfke duygusunda ($r_s = -.488$) görülmüştür. Bu sonuçlar ebeveynlerin sağladıkları desteğin artmasıyla öğrencilerin farklı akademik ortamlarda hissettikleri öfke düzeyinin azaldığını göstermektedir.

Tablo 4.3.4*Kaygı Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Ebeveyn Desteği	-						
2. Öğrenme Öncesi Kaygı	-.519**	-					
3. Öğrenme Sırasında Kaygı	-.507**	.817**	-				
4. Öğrenme Sonrası Kaygı	-.373**	.544**	.582**	-			
5. Ders Sürecinde Kaygı	-.523**	.926**	.922**	.589**	-		
6. Ödev Sürecinde Kaygı	-.498**	.938**	.858**	.649**	.901**	-	
7. Sınav Sürecinde Kaygı	-.537**	.914**	.909**	.570**	.893**	.879**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

İlgili veriler öğrencilerin kaygı düzeyleri ile ebeveynlerinin akademik desteği arasında öğrenme öncesi ($r_s = -.519$), öğrenme sırası ($r_s = -.507$), öğrenme sonrası ($r_s = -.373$), ders ($r_s = -.573$), ödev ($r_s = -.498$) ve sınav ($r_s = -.537$) süreçlerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($p < .001$). Bu bulgular öğrencilerin ebeveynlerden algıladıkları destek arttıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı ortaya konulmuştur. En güçlü ilişki sınav sürecinde kaygı duygusunda ($r_s = -.537$), en zayıf ilişki ders sonrası yaşanan kaygı duygusunda ($r_s = -.373$) görülmüştür. Ebeveyn desteği ile farklı bağlamlardaki kaygı düzeyleri incelendiğinde ders sonrasında düşük-orta düzeyde bir ilişki görülürken diğer tüm öfke bağlamlarında orta düzeyde bir ilişki görülmüştür.

Tablo 4.3.5.

Umutsuzluk Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Ebeveyn Desteği	-				
2. Öğrenme Öncesi Umutsuzluk	-.499**	-			
3. Öğrenme Sırasında Umutsuzluk	-.462**	.658**	-		
4. Öğrenme Sonrası Umutsuzluk	-.508**	.694**	.683**	-	
5. Sınav Sürecinde Umutsuzluk	-.545**	.903**	.779**	.914**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

Sonuçlar öğrencilerin umutsuzluk duyguları ile ebeveynlerinin akademik desteği arasında öğrenme öncesi ($r_s = -.499$), öğrenme sırası ($r_s = -.462$), öğrenme sonrası ($r_s = -.508$) ve sınav ($r_s = -.545$) süreçlerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu işaret etmektedir ($p < .001$). Umutsuzluk duygusunun verilen tüm bağlamlarda orta düzeyde bir ilişki gösterdiği ortaya konulmuştur. En güçlü ilişki sınav ortamında yaşanan umutsuzluk duygusunda ($r_s = -.545$), en zayıf ilişki ders sırasında yaşanan umutsuzluk duygusunda ($r_s = -.462$) görülmüştür. Öğrencilerin ebeveynlerinin sağladıkları destek arttıkça öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Tablo 4.3.6.*Can Sıkıntısı Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Ebeveyn Desteği	-				
2. Öğrenme Öncesi Can Sıkıntısı	-.559**	-			
3. Öğrenme Sırasında Can Sıkıntısı	-.585**	.737**	-		
4. Ders Sürecinde Can Sıkıntısı	-.590**	.784**	.990**	-	
5. Ödev Sürecinde Can Sıkıntısı	-.597**	.976**	.830**	.862**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

İstatistiksel bulgulara göre öğrencilerin can sıkıntısı duyguları ile ebeveynlerinin akademik desteği arasında öğrenme öncesi ($r_s = -.559$), öğrenme sırası ($r_s = -.585$), ders ($r_s = -.590$) ve ödev ($r_s = -.597$) süreçlerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < .001$). Can sıkıntısı duygusunun bu bağlamlarında orta düzeyde bir ilişki gösterdiği ortaya konulmuştur. En güçlü ilişki ödev yaparken yaşanan can sıkıntısı duygusunda ($r_s = -.597$), en zayıf ilişki öğrenme öncesi yaşanan can sıkıntısı duygusunda ($r_s = -.559$) görülmüştür. Öğrencilerin ebeveynlerinin sağladıkları destek arttıkça öğrencilerin yaşadıkları can sıkıntısı düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

Tablo 4.3.7.*Utanç Duygusu ile Ebeveyn Desteği Arasındaki İlişki*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Ebeveyn Desteği	-					
2. Öğrenme Sırasında Utanç	-.478**	-				
3. Öğrenme Sonrasında Utanç	-.446**	.640**	-			
4. Ders Sürecinde Utanç	-.446**	.966**	.632**	-		
5. Ödev Sürecinde Utanç	-.455**	.915**	.583**	.811**	-	
6. Sınav Sürecinde Utanç	-.527**	.826**	.862**	.766**	.839**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

Araştırma bulguları öğrencilerin utanç duyguları ile ebeveynlerinin akademik desteği arasında öğrenme sırası ($r_s = -.478$), öğrenme sonrası ($r_s = -.446$), ders ($r_s = -.446$), sınav ($r_s = -.527$) ve ödev ($r_s = -.455$) süreçlerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğuna işaret etmektedir ($p < .001$). Utanç duygusunun tüm bağlamlarda orta düzeyde bir ilişki gösterdiği görülmüştür.

En güçlü ilişki sınav ortamında yaşanan utanç duygusunda ($r_s = -.527$), en zayıf ilişki ise öğrenme sonrası yaşanan utanç duygusu ($r_s = -.446$) ve ders ortamında hissedilen utanç duygusunda ($r_s = -.446$) görülmüştür. Öğrencilerin ebeveynlerinin sağladıkları destek arttıkça öğrencilerin hissettikleri utanç düzeylerinin azaldığı sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçları, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı duygularının, ebeveynlerinden algıladıkları akademik destek ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle öğrencilerin matematik dersine ilişkin olarak yaşadıkları keyif ve gurur gibi olumlu duygular ile ebeveyn desteği arasında güçlü ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. En belirgin ilişkiler, sınav süreçlerinde hissedilen keyif ($r_s = .708$) ve öğrenme sonrasında yaşanan gurur ($r_s = .655$) duyguları ile ebeveyn desteği arasında ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, ailelerin destekleyici yaklaşımlarının, öğrencilerin başarı deneyimlerini olumlu duygularla ilişkilendirmelerini kolaylaştırdığını göstermektedir.

Bununla birlikte, öğrencilerin öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısı duygularının ebeveyn desteği ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler belirlenmiştir. Özellikle ödev sırasında hissedilen can sıkıntısı ($r_s = -.597$), sınav süreçlerinde yaşanan utanç ($r_s = -.527$) ve ders ortamında ortaya çıkan öfke ($r_s = -.602$), ebeveyn desteği ile ters orantılı olarak ilişkilendirilmiştir.

4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Başarı Duyguları ile Ebeveynin Başarı Baskısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğrencilerin farklı bağlamlardaki başarı duyguları ile ebeveyn baskısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman sıralama korelasyon analizi yapılmıştır.

H_0 Hipotezi: Başarı duyguları ve ebeveyn baskısı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H_1 Hipotezi: Başarı duyguları ve ebeveyn baskısı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Yapılan analizler sonucu tüm p değerleri .000 bulunmuştur.

H_0 Hipotezi reddedilmiştir. H_1 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 4.4.1.*Keyif Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Ebeveyn Baskısı	-						
2. Ders Sürecinde Keyif	-.483**	-					
3. Ödev Sürecinde Keyif	-.493**	.880**	-				
4. Sınav Sürecinde Keyif	-.527**	.840**	.860**	-			
5. Öğrenme Öncesi Keyif	-.458**	.825**	.888**	.855**	-		
6. Öğrenme Sırasında Keyif	-.493**	.967**	.944**	.868**	.815**	-	
7. Öğrenme Sonrasında Keyif	-.526**	.802**	.788**	.952**	.724**	.819**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kaygı düzeyi ile ebeveynlerinin akademik baskısı arasında öğrenme öncesi ($r_s = -.458$), öğrenme sırası ($r_s = -.493$), öğrenme sonrası ($r_s = -.526$), ders ($r_s = -.483$) ve sınav ($r_s = -.527$) ve ödev ($r_s = -.493$) süreçlerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki vardır ($p < .001$). Keyif duygusunun tüm bağlamlarda orta düzeyde bir ilişki gösterdiği görülmüştür. En güçlü ilişki sınavda yaşanan keyif duygusunda ($r_s = -.527$), en zayıf ilişki ise öğrenme öncesi keyif duygusunda ($r_s = -.458$) görülmüştür. Bu sonuçlar ebeveynlerin akademik baskısının artmasıyla öğrencilerin farklı akademik ortamlarda hissettikleri keyif düzeyinin azaldığını göstermektedir.

Tablo 4.4.2.*Gurur Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Ebeveyn Baskısı	-					
2. Öğrenme Öncesi Gurur	-.433**	-				
3. Öğrenme Sonrası Gurur	-.493**	.667**	-			
4. Ders Sürecinde Gurur	-.492**	.859**	.849**	-		
5. Ödev Sürecinde Gurur	-.484**	.873**	.832**	.818**	-	
6. Sınav Sürecinde Gurur	-.439**	.639**	.948**	.751**	.755**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

Veriler doğrultusunda, öğrencilerin gurur duygusu ile ebeveynlerinin akademik baskısı arasında öğrenme öncesi ($r_s = -.433$), öğrenme sonrası ($r_s = -.493$), ders ($r_s = -.492$) ve sınav ($r_s = -.439$) ve ödev ($r_s = -.484$) süreçlerinde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .001$). Keyif duygusunun tüm bağlamlarda orta düzeyde bir ilişki gösterdiği görülmüştür. En güçlü ilişki ders sonrası yaşanan gurur duygusunda ($r_s = -.493$), en zayıf ilişki ise öğrenme öncesi gurur duygusunda ($r_s = -.433$) görülmüştür. Bulgular ebeveynlerin akademik baskısının artmasıyla öğrencilerin farklı akademik ortamlarda hissettikleri gurur duygusunun azaldığını göstermektedir.

Tablo 4.4.3.*Öfke Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Ebeveyn Baskısı	-						
2. Ödev Sürecinde Öfke	.553**	-					
3. Ders Sürecinde Öfke	.578**	.912**	-				
4. Sınav Sürecinde Öfke	.624**	.825**	.846**	-			
5. Öğrenme Öncesi Öfke	.503**	.875**	.805**	.727**	-		
6. Öğrenme Sırasında Öfke	.588**	.944**	.969**	.881**	.775**	-	
7. Öğrenme Sonrası Öfke	.534**	.608**	.659**	.870**	.571**	.652**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öfke düzeyleri ile ebeveynlerinin akademik baskısı arasında öğrenme öncesi ($r_s = .503$), öğrenme sırası ($r_s = .588$), öğrenme sonrası ($r_s = .534$), ders ($r_s = .578$), ödev ($r_s = .553$) ve sınav ($r_s = .624$) süreçlerinde pozitif, istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmuştur ($p < .001$). Öfke duygusunun ebeveyn akademik baskısı ile tüm bağlamlardaki ilişkisinin orta-yüksek düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Ebeveyn akademik baskısı ile öfke duygusu arasındaki en güçlü ilişki sınavda hissedilen duygu ($r_s = .624$), en zayıf ilişki ise ders öncesi hissedilen duygu ($r_s = .503$) olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ebeveyn akademik baskısının artmasıyla öğrencilerin farklı akademik bağlamlarda daha fazla öfke hissettiklerini göstermektedir.

Tablo 4.4.4.

Kaygı Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Ebeveyn Baskısı	-						
2. Öğrenme Öncesi Kaygı	.641**	-					
3. Öğrenme Sırasında Kaygı	.649**	.812**	-				
4. Öğrenme Sonrası Kaygı	.473**	.544**	.582**	-			
5. Ders Sürecinde Kaygı	.662**	.926**	.922**	.589**	-		
6. Ödev Sürecinde Kaygı	.645**	.938**	.858**	.649**	.901**	-	
7. Sınav Sürecinde Kaygı	.675**	.914**	.909**	.570**	.893**	.879**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

Bulgular doğrultusunda, öğrencilerin kaygı duygusu ile ebeveynlerinin akademik baskısı arasında öğrenme öncesi ($r_s = .641$), öğrenme sırası ($r_s = .649$), öğrenme sonrası ($r_s = .473$), ders ($r_s = .662$), sınav ($r_s = .675$) ve ödev ($r_s = .645$) süreçlerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .001$). Kaygının farklı bağlamlarda ebeveyn akademik baskısı ile ilişkisinin orta-yüksek düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Ebeveyn akademik baskısı ile kaygı duygusu arasındaki en güçlü ilişkinin sınavda hissedilen kaygıda ($r_s = .675$), en zayıf ilişkinin ise ders sonrası hissedilen kaygıda ($r_s = .473$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ebeveyn akademik baskısının artmasıyla öğrencilerin farklı akademik bağlamlarda daha fazla kaygı hissettiklerini göstermektedir.

Tablo 4.4.5.*Umutsuzluk Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Ebeveyn Baskısı	-				
2. Öğrenme Öncesi Umutsuzluk	.565**	-			
3. Öğrenme Sırasında Umutsuzluk	.577**	.658**	-		
4. Öğrenme Sonrasında Umutsuzluk	.633**	.694**	.683**	-	
5. Sınav Sürecinde Umutsuzluk	.645**	.903**	.779**	.914**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

İncelemeler sonucunda, öğrencilerin umutsuzluk duygusu ile ebeveynlerinin akademik baskısı arasında öğrenme öncesi ($r_s = .565$), öğrenme sırası ($r_s = .577$), öğrenme sonrası ($r_s = .633$) ve sınav ($r_s = .645$) süreçlerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p < .001$). Umutsuzluk duygusunun farklı bağlamlarda ebeveyn akademik baskısı ile ilişkisinin orta-yüksek düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Ebeveyn akademik baskısı ile umutsuzluk duygusu arasındaki en güçlü ilişkinin sınavda hissedilen umutsuzluk duygusunda ($r_s = .645$), en zayıf ilişkinin ise ders öncesi hissedilen umutsuzluk duygusunda ($r_s = .565$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ebeveynlerin akademik baskısının artmasıyla öğrencilerin daha yoğun umutsuz hissettiklerini göstermektedir.

Tablo 4.4.6*Can Sıkıntısı Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki*

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Ebeveyn Baskısı	-				
2. Öğrenme Öncesi Can Sıkıntısı	.556**	-			
3. Öğrenme Sonrası Can Sıkıntısı	.608**	.737**	-		
4. Ders Sürecinde Can Sıkıntısı	.612**	.784**	.990**	-	
5. Ödev Sürecinde Can Sıkıntısı	.591**	.976**	.830**	.862**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

Analiz sonuçları, öğrencilerin hissettikleri can sıkıntısı duygusu ile ebeveynlerinin akademik baskısı arasında öğrenme öncesi ($r_s = .556$), öğrenme sırası ($r_s = .608$), ders ($r_s = .612$) ve ödev ($r_s = .591$) süreçlerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu

göstermektedir ($p < .001$). Can sıkıntısı duygusunun farklı bağlamlarda ebeveyn baskısı ile ilişkisinin orta-yüksek düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Ebeveyn akademik baskısı ile can sıkıntısı duygusu arasındaki en güçlü ilişkinin ders ortamında hissedilen can sıkıntısı duygusunda ($r_s = .612$), en zayıf ilişkinin ise ders öncesi hissedilen can sıkıntısı duygusunda ($r_s = .556$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ebeveynlerin akademik baskısının artmasıyla öğrencilerin daha fazla can sıkıntısı yaşadığını göstermektedir.

Tablo 4.4.7.

Utanç Duygusu ile Ebeveyn Baskısı Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Ebeveyn Baskısı	-					
2. Öğrenme Sırası Utanç	.671**	-				
3. Öğrenme Sonrası Utanç	.553**	.640**	-			
4. Ders Sürecinde Utanç	.656**	.966**	.632**	-		
5. Ödev Sürecinde Utanç	.612**	.915**	.583**	.811**	-	
6. Sınav Sürecinde Utanç	.621**	.826**	.862**	.766**	.839**	-

Not. Tabloda Spearman'ın sıra farkları korelasyon katsayıları (ρ) verilmiştir. $n = 362$, $p < .05$ düzeyindeki anlamlı ilişkiler çift yıldızla (**) gösterilmiştir.

İlgili veriler, öğrencilerin utanç duygusu ile ebeveynlerinin akademik baskısı arasında öğrenme sırası ($r_s = .671$), öğrenme sonrası ($r_s = .553$), ders ($r_s = .656$), ödev ($r_s = .612$) ve sınav ($r_s = .621$) süreçlerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur ($p < .001$). Utanç duygusunun farklı bağlamlarda ebeveyn baskısı ile ilişkisinin orta-yüksek düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Ebeveyn akademik baskısı ile utanç duygusu arasındaki en güçlü ilişkinin ders sırasında hissedilen utanç duygusunda ($r_s = .671$), en zayıf ilişkinin ise ders sonrası hissedilen utanç duygusunda ($r_s = .553$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ebeveynlerin akademik baskısının artmasıyla öğrencilerin daha fazla utanç yaşadığı sonucunu göstermektedir.

Yapılan analizler, ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı duygularının, ebeveynlerinden algıladıkları akademik baskıyla istatistiksel olarak anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgulara göre, keyif ve gurur gibi olumlu duygular ile ebeveyn baskısı arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur; yani baskı arttıkça öğrencilerin olumlu duyguları azalma eğilimi göstermektedir. Özellikle sınav ve öğrenme sonrası gibi bağlamlarda bu ilişkiler daha belirgin hale gelmiştir. Öte yandan, öfke, kaygı, umutsuzluk, can

sıkıntısı ve utanç gibi olumsuz duygular ile ebeveyn baskısı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur. En yüksek korelasyon değerleri, sınav ve ders süreçlerinde yaşanan olumsuz duygularda görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları baskı düzeyi yükseldikçe, akademik ortamda yaşadıkları olumsuz duyguların da arttığını göstermektedir. Genel çerçevede değerlendirildiğinde, ebeveynlerin beklenti ve başarı baskılarının artması öğrencilerin matematiğe ilişkin duyuşsal tepkilerinin olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Başarı Duygularının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Başarı duygularının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

H_0 Hipotezi: Başarı duyguları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1 Hipotezi: Başarı duyguları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

$p < .05$ durumunda H_0 hipotezi reddedilerek ve başarı duygularının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, keyif ve kaygı duyguları öğrenme öncesi, öğrenme sırası, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p > .05$). Cinsiyete göre yapılan analizlerde, utanç duygusuna ilişkin öğrenme sırası, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p > .05$).

Tablo 4.5.1.

Cinsiyete Göre Gurur Duygusu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Değişken Adı	Grup Karşılaştırması	p Değeri	Anlamlılık Değeri
Ders Öncesi Gurur	Cinsiyet	.470	Anlamlı değil
Ders Sonrası Gurur	Cinsiyet	.015	Anlamlı fark var
Ders Sürecinde Gurur	Cinsiyet	.187	Anlamlı değil
Ödev Sürecinde Gurur	Cinsiyet	.144	Anlamlı değil
Sınav Sürecinde Gurur	Cinsiyet	.011	Anlamlı fark var

Not. $p < .05$ düzeyi istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır.

Gurur duygusunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek amacıyla Mann Whitney U testi sonucunda öğrenme sonrası ($p = .015$) ve sınav süreçlerinde ($p = .011$) gurur duygusu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 4.5.2

Cinsiyete Göre Öfke Duygusu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Değişken Adı	Grup Karşılaştırması	p Değeri	Anlamlılık Değeri
Ders Öncesi Öfke	Cinsiyet	.006	Anlamlı fark var
Ders Sırasında Öfke	Cinsiyet	.008	Anlamlı fark var
Ders Sonrası Öfke	Cinsiyet	.002	Anlamlı fark var
Ders Sürecinde Öfke	Cinsiyet	.007	Anlamlı fark var
Ödev Sürecinde Öfke	Cinsiyet	.038	Anlamlı fark var
Sınav Sürecinde Öfke	Cinsiyet	.000	Anlamlı fark var

Not. $p < .05$ düzeyi istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır.

Yapılan analizler, öfke duygusunun cinsiyete göre öğrenme öncesi ($p = .006$), öğrenme sırası ($p = .008$), öğrenme sonrası ($p = .002$), ders ($p = .007$), ödev ($p = .038$) ve sınav ($p < .001$) süreçlerinde öfke düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($p < .05$).

Tablo 4.5.3

Cinsiyete Göre Umutsuzluk Duygusu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Değişken Adı	Grup Karşılaştırması	p Değeri	Anlamlılık Değeri
Öğrenme Öncesi Umutsuzluk	Cinsiyet	.022	Anlamlı fark var
Öğrenme Sırasında Umutsuzluk	Cinsiyet	.034	Anlamlı fark var
Öğrenme Sonrası Umutsuzluk	Cinsiyet	.879	Anlamlı değil
Sınav Sürecinde Umutsuzluk	Cinsiyet	.138	Anlamlı değil

Not. $p < .05$ düzeyi istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır.

İstatistiksel incelemeler doğrultusunda, umutsuzluk duygusunun cinsiyete göre öğrenme öncesi ($p = .022$), öğrenme sırası ($p = .034$) süreçlerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu görülmüştür ($p < .05$).

Tablo 4.5.4.*Cinsiyete Göre Can Sıkıntısı Duygusu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması*

Değişken Adı	Grup Karşılaştırması	p Değeri	Anlamlılık Değeri
Öğrenme Öncesi Can Sıkıntısı	Cinsiyet	.062	Anlamlı Değil
Öğrenme Sırasında Can Sıkıntısı	Cinsiyet	.154	Anlamlı Değil
Ders Sürecinde Can Sıkıntısı	Cinsiyet	.120	Anlamlı Değil
Ödev Sürecinde Can Sıkıntısı	Cinsiyet	.048	Anlamlı fark var

Not. $p < .05$ düzeyi istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, can sıkıntısı duygusu cinsiyete göre ödev sürecinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p = .048$).

Araştırmada başarı duygularının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğu başarı duygusunda cinsiyete dayalı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Özellikle keyif, kaygı ve utanç duyguları, öğrenme sürecinin tüm aşamalarında (öncesi, sırası, sonrası); ders, ödev ve sınav bağlamlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p > .05$). Ancak, gurur duygusu açısından yapılan analizlerde, öğrenme sonrası ($p = .015$) ve sınav ($p = .011$) süreçlerinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öfke duygusu cinsiyete göre tüm bağlamlarda (öğrenme öncesi, sırası, sonrası, ders, ödev ve sınav süreçleri) istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermiştir ($p < .05$). Bulgular, öğrencilerin öfke düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak değişebileceğini göstermiştir. Can sıkıntısı duygusu ise yalnızca ödev sürecinde ($p = .048$) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen bulgular, bazı duyguların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını, bazılarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermekte; dolayısıyla duygusal deneyimlerin bağlam ve duygu türüne göre cinsiyete duyarlılık düzeyinin değişebileceğine işaret etmektedir.

4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Akademik Desteğinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ebeveyn akademik desteğinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. .

H_0 Hipotezi: Ebeveyn desteği cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1 Hipotezi: Ebeveyn desteği cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

$p < .05$ durumunda H_0 hipotezi reddedilerek ebeveyn desteğinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır.

Tablo 4.6.

Ebeveyn Akademik Desteği Değişkeninin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Değişken Adı	Grup Karşılaştırması	p Değeri	Anlamlılık Değeri
Ebeveyn Desteği	Cinsiyet	.091	Anlamlı Değil

Not. $p < .05$ düzeyi istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır.

Mann-Whitney U testi bulgularına göre, öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları akademik destek düzeyinde cinsiyete bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuç, kız ve erkek öğrencilerin ebeveyn desteğini benzer şekilde algıladıklarını göstermektedir. Elde edilen bulgu, ebeveynlerin çocuklarına sundukları akademik desteğin cinsiyetten bağımsız olarak tutarlı biçimde gerçekleştiğini düşündürmektedir.

4.7. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Akademik Baskısının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Ebeveyn akademik baskısının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. .

H_0 Hipotezi: Ebeveyn baskısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

H_1 Hipotezi: Ebeveyn baskısı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 4.7.*Ebeveyn Akademik Desteği Değişkeninin Cinsiyet Açısından İncelenmesi*

Değişken Adı	Grup Karşılaştırması	p Değeri	Anlamlılık Değeri
Ebeveyn Baskısı	Cinsiyet	.065	Anlamlı Değil

Not. $p < .05$ düzeyi istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Grup karşılaştırmaları Mann-Whitney U testi ile yapılmıştır.

Mann-Whitney U testi bulgularına göre, öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları akademik baskı düzeyinde cinsiyete bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu durum, ailelerin eğitim sürecine katılımlarında cinsiyet temelli bir ayırım gözlemediklerine işaret etmektedir.

4.8. Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Başarı Duygularının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Başarı duygularının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. p değeri .05'ten küçük olduğunda H_0 hipotezi reddedilerek gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.8.1*Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

No.	Değişken	Test Türü	(Sig.)	Karar
1	Ders Sürecinde Keyif	Bağımsız Örneklem Kruskal-Wallis Testi	.008	H_0 hipotezi reddedildi
2	Ödev Sürecinde Keyif	Bağımsız Örneklem Kruskal-Wallis Testi	.017	H_0 hipotezi reddedildi
3	Sınav Sürecinde Keyif	Bağımsız Örneklem Kruskal-Wallis Testi	.004	H_0 hipotezi reddedildi
4	Öğrenme Öncesi Keyif	Bağımsız Örneklem Kruskal-Wallis Testi	.052	H_0 hipotezi reddedilemedi
5	Öğrenme Sırasında Keyif	Bağımsız Örneklem Kruskal-Wallis Testi	.012	H_0 hipotezi reddedildi
6	Öğrenme Sonrası Keyif	Bağımsız Örneklem Kruskal-Wallis Testi	.001	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Keyif duygusunun sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda öğrenme sırası ($p = .012$), öğrenme sonrası ($p = .001$), ders ($p = .008$), ödev ($p = .017$) ve sınav ($p = .004$), süreçlerinde keyif duyguları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 4.8.2.

Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

No.	Değişken	Test Türü	Anlamlılık (Sig.)	Karar
1	Ders Sürecinde Gurur	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.061	H_0 hipotezi reddedilemedi
2	Ödev Sürecinde Gurur	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.010	H_0 hipotezi reddedildi
3	Sınav Sürecinde Gurur	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.011	H_0 hipotezi reddedildi
4	Öğrenme Öncesi Gurur	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.227	H_0 hipotezi reddedilemedi
5	Öğrenme Sonrası Gurur	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.004	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Gurur duygusuna ilişkin yapılan analizler sonucu, sınıf düzeyine göre öğrenme sonrası ($p = .004$), sınav ($p = .011$) ve ödev ($p = .010$) süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Tablo 4.8.3*Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

No.	Değişken	Test Türü	Anlamlılık (Sig.)	Karar
1	Ders Sürecinde Öfke	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.001	H_0 hipotezi reddedildi
2	Ödev Sürecinde Öfke	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.004	H_0 hipotezi reddedildi
3	Sınav Sürecinde Öfke	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.000	H_0 hipotezi reddedildi
4	Öğrenme Öncesi Öfke	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.006	H_0 hipotezi reddedildi
5	Öğrenme Sırasında Öfke	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.001	H_0 hipotezi reddedildi
6	Öğrenme Sonrası Öfke	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.002	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler, öfke duygusunun sınıf düzeyine göre öğrenme öncesi ($p = .006$), öğrenme sırası ($p = .001$), öğrenme sonrası ($p = .002$), ders ($p = .001$), ödev ($p = .004$) ve sınav ($p < .001$), süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini göstermektedir ($p < .05$).

Tablo 4.8.4.*Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

No.	Değişken	Test Türü	Anlamlılık (Sig.)	Karar
1	Ders Sürecinde Kaygı	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.000	H_0 hipotezi reddedildi
2	Ödev Sürecinde Kaygı	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.000	H_0 hipotezi reddedildi
3	Sınav Sürecinde Kaygı	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.001	H_0 hipotezi reddedildi

4	Öğrenme Öncesi Kaygı	Bağımsız Örneklemeler	.002	H_0 hipotezi reddedildi
		Kruskal-Wallis Testi		
5	Öğrenme Sırasında Kaygı	Bağımsız Örneklemeler	.000	H_0 hipotezi reddedildi
		Kruskal-Wallis Testi		
6	Öğrenme Sonrası Kaygı	Bağımsız Örneklemeler	.012	H_0 hipotezi reddedildi
		Kruskal-Wallis Testi		

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular, kaygı duygusunun sınıf düzeyine göre öğrenme öncesi ($p = .002$), öğrenme sırası ($p < .001$), öğrenme sonrası ($p = .012$), ders ($p < .001$), ödev ($p < .001$) ve sınav ($p = .001$), süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($p < .05$).

Tablo 4.8.5.

Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

No.	Değişken	Test Türü	Anlamlılık (Sig.)	Karar
1	Sınav Sürecinde Umutsuzluk	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.016	H_0 hipotezi reddedildi
2	Öğrenme Öncesi Umutsuzluk	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.004	H_0 hipotezi reddedildi
3	Öğrenme Sırasında Umutsuzluk	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.011	H_0 hipotezi reddedildi
4	Öğrenme Sonrası Umutsuzluk	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.002	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Yürütülen analizler umutsuzluk düzeyinin sınıf seviyesine göre öğrenme öncesi ($p = .016$), öğrenme sırası ($p = .004$), öğrenme sonrası ($p = .011$), sınav ($p = .002$) süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ($p < .05$).

Tablo 4.8.6.*Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

No.	Değişken	Test Türü	Anlamlılık (Sig.)	Karar
1	Ders Sürecinde Can Sıkıntısı	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.000	H_0 hipotezi reddedildi
2	Ödev Sürecinde Can Sıkıntısı	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.007	H_0 hipotezi reddedildi
3	Öğrenme Öncesi Can Sıkıntısı	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.023	H_0 hipotezi reddedildi
4	Öğrenme Sırasında Can Sıkıntısı	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.000	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

İstatistiksel incelemeler sonucunda can sıkıntısı duygusunun sınıf düzeyine göre öğrenme öncesi ($p = .023$), öğrenme sırası ($p < .001$), ders ($p < .001$) ve ödev ($p = .007$) süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 4.8.7.*Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları*

No.	Değişken	Test Türü	Anlamlılık (Sig.)	Karar
1	Ders Sürecinde Utanç	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.004	H_0 hipotezi reddedildi
2	Ödev Sürecinde Utanç	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.001	H_0 hipotezi reddedildi
3	Sınav Sürecinde Utanç	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.000	H_0 hipotezi reddedildi
4	Öğrenme Sırası Utanç	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.002	H_0 hipotezi reddedilemedi
5	Öğrenme Sonrası Utanç	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.000	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular, utanç duygusunun sınıf düzeyine göre öğrenme sırası ($p = .002$), öğrenme sonrası ($p < .001$), ders ($p = .004$), ödev ($p = .001$) ve sınav ($p = .001$), süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($p < .05$).

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin matematikle ilişkili başarı duygularının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular, birçok duygunun sınıf seviyesine bağlı olarak değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin keyif duygusunda; öğrenme sırası, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav gibi bağlamlarda sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Benzer şekilde, gurur duygusu da özellikle öğrenme sonrası, sınav ve ödev süreçlerinde sınıflar arasında farklılık göstermektedir. Öfke ve kaygı gibi olumsuz başarı duyguları ise tüm süreçlerde sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklarla ayrılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeyine bağlı bu tür duyguların düzeyinde değişimler yaşandığına işaret etmektedir. Ayrıca, umutsuzluk, can sıkıntısı ve utanç gibi duygular da çeşitli akademik bağlamlarda (özellikle öğrenme, ödev ve sınav süreçlerinde) sınıf düzeyine bağlı istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin matematik dersine yönelik duyuşsal deneyimlerinin sınıf seviyesi değiştikçe bazı duyguların daha az veya yoğun hâle hissedildiğini ortaya koymaktadır.

4.9. Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Ebeveyn Desteğinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ebeveyn akademik desteğinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. p değeri .05'ten küçük olduğundan H_0 hipotezi reddedilerek gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.9.

Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

No.	Değişken	Test Türü	(Sig.)	Karar
1	Ebeveyn Desteği	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.021	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Ebeveynlerden algılanan akademik destek düzeyi, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p = .021$). Bu bulgular, sınıf düzeyinin öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları akademik desteği etkileyebilecek bir faktör olduğunu göstermektedir.

4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Başarı Baskısının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Ebeveyn akademik baskısının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. p değeri .05'ten küçük olduğunda H_0 hipotezi reddedilerek gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.10.

Sınıf Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

No.	Değişken	Test Türü	Anlamlılık (Sig.)	Karar
1	Ebeveyn Baskısı	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.015	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Analiz sonuçları, öğrencilerin sınıf düzeyine göre ebeveynlerinden hissettikleri akademik baskı düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler olduğunu göstermektedir ($p = .015$).

4.11. Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Başarı Duygularının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Başarı duygularının anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. p değeri .05'ten küçük olduğunda H_0 hipotezi reddedilerek gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

H_0 Hipotezi: Başarı duyguları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

H_1 Hipotezi: Başarı duyguları anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi öğrencilerin matematiğe ilişkin başarı duyguları üzerinde önemli farklılıklar yaratmaktadır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin keyif, öfke, kaygı duygularının tüm bağlamlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken; gurur duygusunun öğrenme öncesi, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca, umutsuzluk duygusunun öğrenme öncesi, öğrenme sırası, öğrenme sonrası ve sınav süreçlerinde; can sıkıntısı duygusunun öğrenme öncesi, öğrenme sırası, ders ve ödev süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilemiştir. Utanç duygusunun ise öğrenme sırası, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerine bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir ($p < .001$ tümü için).

4.12. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Akademik Desteğinin Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Ebeveyn akademik desteğinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. p değeri .05'ten küçük olduğunda H_0 hipotezi reddedilerek gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

H_0 Hipotezi: Ebeveyn desteğinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

H_1 Hipotezi: Ebeveyn desteğinin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 4.12.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

No.	Değişken	Test Türü	Anlamlılık (Sig.)	Karar
1	Ebeveyn Desteği	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.021	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Ebeveynlerden algılanan akademik destek düzeyi anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .001$).

4.13. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Başarı Baskısının Anne Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Ebeveyn akademik baskısının anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. p değeri .05'ten küçük olduğunda H_0 hipotezi reddedilerek gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

H_0 Hipotezi: Ebeveyn baskısının anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

H_1 Hipotezi: Ebeveyn baskısının anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 4.13.

Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

No.	Değişken	Test Türü	Anlamlılık (Sig.)	Karar
1	Ebeveyn Baskısı	Bağımsız Örneklemler Kruskal-Wallis Testi	.000	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Ebeveynlerden algılanan akademik baskı düzeyi anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .001$).

4.14. Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Başarı Duygularının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Başarı duygularının baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Sig. Değeri .05'ten küçük olduğunda null hipotezi reddedilerek gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır.

H_0 Hipotezi: Başarı duygularının baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

H_1 Hipotezi: Başarı duygularının baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Keyif, öfke, kaygı duygularının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda öğrenme öncesi, öğrenme sırası, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < .001$ tümü için), ancak öfke duygusunun öğrenme öncesi sürecinde elde edilen değer $p = .001$, kaygı duygusunun öğrenme sonrası sürecinde elde edilen değer $p = .004$ olarak hesaplanmıştır. Gurur duygusunun baba eğitim düzeyine göre öğrenme öncesi, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < .001$ tümü için). Umutsuzluk duygusu baba eğitim düzeyine göre öğrenme öncesi, öğrenme sırası, öğrenme sonrası ve sınav süreçlerinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p < .001$ tümü için). Can sıkıntısı duygusu baba eğitim düzeyine göre öğrenme öncesi, öğrenme sırası, ders ve ödev süreçlerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymaktadır. Son olarak utanç duygusunun baba eğitim düzeyine göre öğrenme sırası, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerinde de anlamlı bir farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır ($p < .001$ tümü için).

4.15. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Desteği Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Başarı duygularının baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. p değeri .05'ten küçük olduğunda H_0 hipotezi reddedilerek gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır.

H_0 Hipotezi: Ebeveyn desteğinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

H_1 Hipotezi: Ebeveyn desteğinin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 4.15.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

No.	Değişken	Test Türü	Anlamlılık (Sig.)	Karar
1	Ebeveyn Desteği	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.000	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Ebeveynlerden algılanan akademik destek düzeyi baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .001$).

4.16. Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Başarı Baskısının Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Ebeveyn başarı baskısının baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini kontrol etmek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. p değeri .05'ten küçük olduğunda H_0 hipotezi reddedilerek gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğuna ulaşılmıştır.

H_0 Hipotezi: Ebeveyn baskısının baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

H_1 Hipotezi: Ebeveyn baskısının baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 4.16.

Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

No.	Değişken	Test Türü	Anlamlılık (Sig.)	Karar
1	Ebeveyn Baskısı	Bağımsız Örneklemeler Kruskal-Wallis Testi	.000	H_0 hipotezi reddedildi

Not. Anlamlılık düzeyi .05'tir. $p < .05$ ise H_0 reddedilmiştir. Sınıf düzeyine göre farkı belirlemek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Ebeveynlerden algılanan akademik baskı düzeyi baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .001$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin matematik dersine yönelik başarı duygularının, ebeveynlerinden algıladıkları akademik destek ve başarı baskısıyla nasıl ilişkilendiğini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin başarıya ilişkin duygularının yalnızca kişisel özelliklerinden yani bireysel faktörlerden kaynaklanmadığı; aynı zamanda aile ortamı, sosyal ilişkiler ve okul dışı çevresel faktör gibi çok boyutlu etkenler tarafından şekillendiğini göstermektedir. Bieleke ve diğerleri (2023), Pekrun ve diğerlerinin (2023) çalışması da bu bulguları destekler niteliktedir. Bu sonuçlar, başarı duygularının yalnızca öğrencinin içsel sürecine bağlı olmadığını sosyal bağlam ve etkileşimlerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada yapılan analizler sonucunda başarı duygularının tüm alt boyutlarında, ebeveyn akademik desteği ve başarı baskısı değişkenlerinin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov – Smirnov testi ile test edilmiştir. Tüm değişkenlerin p değerinin .05'ten küçük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, değişkenlerin normal dağılım göstermediğini ve parametrik test varsayımlarını karşılamadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda dağılımların normal olmaması nedeniyle analizlerde parametrik olmayan test yöntemleri kullanılmıştır.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn akademik desteği ile olumlu başarı duyguları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. En güçlü ilişki, sınav süreçlerinde hissedilen keyif ($r_s = .708$) ve öğrenme sonrasında yaşanan gurur ($r_s = .655$) duyguları ile ebeveyn desteği arasında ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları ailelerin destekleyici yaklaşımlarının, öğrencilerin başarı deneyimlerini olumlu duygularla ilişkilendirmelerini kolaylaştırdığını göstermektedir. Aynı zamanda bu bulgular, ebeveynlerin teşvik edici ve anlayışlı yaklaşımlarının öğrencilerin hem akademik motivasyonunu hem de duygusal iyi oluşunu güçlendirdiğine işaretir. Bu bulgu, Desforges ve Abouchaar (2003) ile Pomerantz ve Wang (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ebeveyn akademik desteğinin öğrencinin akademik motivasyon ve öz yeterlik algısını artırdığı yönündeki bulgularla uyumludur. Benzer şekilde Buff ve diğerleri (2017) ve Wang ve diğerleri (2016) de ebeveynlerin destekleyici tutumlarının öğrencilerin başarı duygularını olumlu yönde

etkilediğini belirtmiştir. Karademir ve Deveci (2018), anne baba tutumları ile matematik ders başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağ olduğunu vurgulamış; destekleyici ebeveyn tutumlarının çocukların duygusal gelişimini daha olumlu etkiledikleri belirtmiştir. Ayrıca, Ahmed ve diğerleri (2010) tarafından yürütülen araştırmada da ebeveynlerin eğitime aktif katılımı arttıkça öğrencilerin daha olumlu duygular beslediği ortaya konulmuştur. Luo ve arkadaşları (2016) da keyif, gurur ve can sıkıntısı gibi duyguların ebeveyn tutumlarından önemli ölçüde etkilenebileceğini ifade etmiştir. Araştırma bulgularında özellikle ödev sırasında hissedilen can sıkıntısı ($r_s = -.597$), sınav süreçlerinde yaşanan utanç ($r_s = -.527$) ve ders ortamında ortaya çıkan öfke ($r_s = -.602$) ile ebeveyn desteği arasında ise ters orantılı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, ebeveynlerden hissedilen başarı baskısının öğrencilerin başarıya yönelik olumlu duygularıyla ters orantılı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre, keyif ve gurur gibi olumlu duygular ile ebeveyn baskısı arasında negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin üzerinde hissettiği baskı arttıkça öğrencilerin olumlu duygularında azalma eğilimi olduğu görülmüştür. Özellikle sınav ortamı ve öğrenme sonrası zaman diliminde bu ilişkilerin daha belirgin olduğu görülmüştür. Öte yandan, öfke, kaygı, umutsuzluk, can sıkıntısı ve utanç gibi olumsuz duygular ile ebeveyn baskısı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur. En yüksek korelasyon değerleri, sınav ortamı ve ders esnasında yaşanan olumsuz duygularda görülmüştür. Genel çerçevede değerlendirildiğinde, ebeveynlerin beklenti ve başarı baskılarının artması öğrencilerin matematiğe ilişkin duyuşsal tepkilerinin olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Lv ve diğerleri (2019) ve Mata ve diğerleri (2018) de yürüttüğü araştırmada destekleyici ebeveyn tutumlarının pozitif duygularla, baskıcı tutumların ise negatif duygularla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, Haspolat'ın (2021) bulgularıyla uyumakta olup baskıcı ebeveyn tutumlarının öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Kapıkıran (2020), ebeveyn baskısının öğrencinin kaygı düzeyini artırdığını ve psikolojik dayanıklılıklarını zedeleyebileceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Pomerantz ve Wang (2009), Cizrelioğulları ve Kilili (2021), Tunç ve Atmaca (2024), Bernard (2006) ve Yıldırım (2023) gibi araştırmacılar da aşırı baskıcı ebeveyn tutumlarının çocuklarda olumsuz duygulara yol açtığını belirtmiştir. Son olarak Xue (2025) çalışmasında ebeveynlerin akademik baskısının öğrencilerin psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini söylemiştir. Yüksek düzeyde algılanan ebeveyn baskısının ergenlerde kaygı, stres ve depresyona yol açabileceğini vurgulamıştır. Aynı zamanda ebeveyn baskısının artmasıyla öğrencilerin öz yeterlik algılarının azaldığını ve motivasyon kaybı yaşadığını bunun

sonucunda öğrencilerin akademik performanslarının ve genel psikolojik iyi oluş halinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Mevcut araştırmada da ebeveyn baskısının artmasıyla daha fazla olumsuz duyguların gözlemlendiği görülmüştür. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar göstermektedir. Buna karşın, Myers'in (2021) çalışmasında ise ebeveyn baskısının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerin olabileceğini belirtmiştir. Bu bulgu ise mevcut çalışmanın bulgularına ters düşmektedir.

Elde edilen verilere göre başarı duygusu ortalamalarının en yüksek olduğu değişkenler sırasıyla öğrenme sonrası keyif ($\bar{X} = 3,45$), sınav sürecinde keyif ($\bar{X} = 3,44$), öğrenme sonrasında gurur ($\bar{X} = 3,43$), sınav sürecinde gurur ($\bar{X} = 3,42$) olduğu görülmüştür. Lazerte ve Lazerte (2025) de yürüttüğü çalışmada mevcut çalışmada da olduğu gibi en yüksek duygu ortalamasına sahip duygunun keyif ve gurur olduğunu belirtmiştir. Bu durum, akademik başarıya ulaşmanın ve bilgi edinmenin, öğrencilerde güçlü duygusal tatmin yarattığını göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde hissettikleri keyif duygusu, akademik bilginin sadece bilişsel olmadığını; aynı zamanda duygusal bir deneyim ile bütünleştiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, sınavda başarılı olmanın ardından hissedilen gurur duygusu, öğrencinin gösterdiği emek ve çabanın sonucu ile ilişkili olmakta ve öğrencide içsel bir motivasyon sağlamaktadır. Bu bulgu, Pekrun'un (2006) Kontrol-Değer Teorisi ile örtüşmektedir. Bu teoriye göre, birey bir etkinliği değerli buluyor ve o etkinlik üzerinde yeterli kontrol hissediyorsa, olumlu duygular ortaya çıkmaktadır.

Alparslan ve Ulubey (2019) başarı deneyimlerinin öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı, güçlü ve pozitif duygularla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Sevgi (2022) ve Sönmez (2020) tarafından araştırmada öğrencilerin en yoğun hissettikleri başarı duygusunun gurur, en düşük seviyede yaşadıkları duygunun ise kızgınlık olduğunu ortaya koyarak bu çalışmanın bulgularını desteklemiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin duygusal dünyalarını ele alan çalışmalar, sadece öğrenme süreçlerine ilişkin değil, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ve uzun vadede akademik gelişimlerini anlamaya yönelik değerli katkılar sağlar.

Araştırmada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin algıladıkları ebeveyn akademik desteğinin görece olarak yüksek olduğu görülmüştür ($\bar{X} = 3,32$). Bu durum, öğrencilerin ebeveynlerinden akademik anlamda destek gördüklerini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca algılanan ebeveyn destek puan ortalamaları arasında orta düzeyde bir değişkenlik olduğu belirlenmiştir ($SS = 1,20$). Öğrencilerin ebeveyn baskısına ilişkin algı ortalaması ise 2,49 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ebeveyn baskısının algılanan düzeyinin destek kadar yüksek olmadığına işaret etmektedir. Baskı değişkenine ait standart sapma incelendiğinde katılımcılar arasında bu algıda benzer bir dağılım olduğu görülmüştür ($SS = 1,16$).

Bu bulgular, ortaokul öğrencilerinin akademik başarıya yönelik daha çok destekleyici bir ebeveyn tutumuyla karşılaştıklarını, baskı unsurlarının ise nispeten daha düşük düzeyde kaldığını göstermektedir. Yıldırım ve Kaya (2022) çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiş, ebeveyn akademik destek ortalamasının ($\bar{X} = 3,94$) ebeveyn akademik baskı puan ortalamasından ($\bar{X} = 3,94$) daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bunun aksine Gülbetekin ve Tunç (2022) ebeveyn destek ortalamasının ($\bar{X} = 20,30$) ebeveyn baskısı ortalamasından ($\bar{X} = 27,67$) daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Cinsiyete dayalı yapılan analizler sonucunda, kız ve erkek öğrenciler arasında ebeveyn akademik desteği ve başarı baskısı algılarında genel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, ebeveynlerin eğitim süreçlerine yönelik tutumlarında kız ve erkek öğrenciler arasında ayrım yapmadıklarını göstermektedir. Özellikle keyif, kaygı ve utanç duyguları, öğrenme sürecinin tüm aşamalarında (öncesi, sırası, sonrası), ders, ödev ve sınav bağlamlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > .05$). Ancak, gurur duygusu açısından yapılan analizlerde, öğrenme sonrası ($p = .015$) ve sınav ($p = .011$) süreçlerinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Öğrenme sonrası gurur (ortalama sıra değeri = 40.09) ve sınav esnasında gurur (ortalama sıra değeri = 39.04) duygularında kızların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durum kızların hissettikleri gurur düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, öfke duygusu cinsiyete göre tüm bağlamlarda (öğrenme öncesi, sırası, sonrası, ders, ödev ve sınav süreçleri) istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermiştir ($p < .05$). Bu durum, öğrencilerin öfke düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak değişebileceğine işaret etmektedir. Yapılan analizler sonucu öfke duygusunun genel olarak erkeklerin lehine (ortalama sıra değeri = 39.04) anlamlı farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır. Can sıkıntısı duygusu ise yalnızca ödev sürecinde ($p = .048$) kızların lehine ($MR=39.54$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen bulgular, bazı duyguların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını, bazılarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tatlı (2023) ve Uludağ (2024) da çalışmalarında ebeveyn desteği açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Ancak bazı çalışmalar, kız öğrencilerin toplumun geleneksel beklentileri nedeniyle öznel olarak daha fazla baskı algılayabildiklerini iddia etmektedir. Örneğin, Tunç (2023) çalışmasında ebeveyn destek ve baskısının cinsiyete göre farklılaşabildiğini ifade etmişse de bu sonuç mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Başarı duygularının türlerine göre incelendiğinde cinsiyet değişkenine bağlı olarak genel anlamda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Araştırma verilerine göre öfkenin tüm alt boyutlarında ise cinsiyet temelli anlamlı farklılıklar görülmüş; gurur ve can sıkıntısı duygularında ise bazı alt boyutlar açısından cinsiyet temelli anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu bulgular, Luo ve arkadaşlarının (2016) çalışmasıyla kısmen uyushmaktadır; onların araştırmasında da keyif, gurur ve can sıkıntısı duygularında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık ortaya konulmuştur. Çalık (2014) ise kaygı, umutsuzluk ve utanç gibi olumsuz duygular için cinsiyetin belirleyici bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Mevcut araştırmada ise bu duyguların cinsiyete göre genel olarak anlamlı farklılık göstermemesi; başarı duygularının yalnızca biyolojik bir faktöre bağlı olmadığını, bireysel ve çevresel etkenlerle de şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, sınıf düzeyinin başarı duyguları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin keyif duygusunda; öğrenme sırası, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav gibi bağlamlarda sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Benzer şekilde, gurur duygusu da özellikle öğrenme sonrası, sınav ve ödev süreçlerinde sınıflar arasında farklılık göstermiştir. Özellikle üst sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerde umutsuzluk, can sıkıntısı ve utanç gibi duygular da çeşitli akademik bağlamlarda (özellikle öğrenme, ödev ve sınav süreçlerinde) sınıf düzeyine bağlı istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bulgular, öğrencilerin matematik dersine yönelik duyuşsal deneyimlerinin sınıf seviyesi değıştikçe bazı duyguların daha az veya yoğun hâle hissedildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik sorumlulukların ve sınav baskısıyla daha fazla karşılaştığını dolayısıyla bu durumun duygusal tepkiler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını düşündürmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda da keyif ve gurur duygularının 5. sınıf lehine değıştiği görülürken olumsuz duyguların 8. sınıflar lehine değıştiği görülmüştür. Olumlu duyguların ortalama sıra değeri 5. sınıf düzeyinde 43.35 civarında hesaplanırken olumsuz duyguların ortalama sıra değeri 8. sınıf düzeyinde 44.89 civarında hesaplanmıştır. Yenilmez ve Özbey (2006), Akdoğan (2024), Vierhaus ve diğeri (2016) ve Mata ve diğeri (2021) çalışmalarında ulaşılan sonuçlarla mevcut araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Söz konusu araştırmalarda da sınıf düzeyi yükseldikçe olumsuz duyguların arttığını, olumlu duyguların ise azaldığını görülmüştür. Ayrıca, Kan (2021) başarı duygularının sadece yaş ve sınıf düzeyine göre değil, dönemsel olarak da farklılık gösterebileceğini ifade etmiş yani öğrencilerin başarıya ilişkin verdikleri duygusal tepkilerin zamanla değışebileceğine dikkat çekmiştir. Gülbetkin ve Tunç (2022) ise daha küçük yaş grubundaki yani alt sınıf düzeylerindeki öğrencilerin ebeveynlerinden daha fazla duygusal ve akademik destek aldıkları; buna karşılık sınıf düzeyi arttıkça ebeveynlerin başarı beklentilerinin arttığı ve bu doğrultuda daha fazla beklenti içerisine girerek başarı baskısının da arttığını ortaya koymuştur.

Sözen (2025) de çalışmasında üst sınıflarda eğitim gören öğrencilerin alt sınıflara göre daha fazla akademik yük hissettiğini ve sınıf düzeyi yükseldikçe stres düzeyinin de arttığını belirtmiştir. Dolayısıyla sınıf düzeyi hem öğrencinin yaşadığı duygusal deneyimler hem de aileden algılanan tutumlar üzerinde etkilidir. Mevcut araştırmada sınıf düzeyinin aynı zamanda ebeveyn akademik desteği ve başarı baskısı üzerinde de etkili olduğu ortaya konulmuştur. Bulgular doğrultusunda; ebeveyn desteğinin 5. sınıflar ($MR = 44.85$) lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülürken, ebeveyn baskısının 8. sınıflar ($MR = 44.89$) lehine anlamlı farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır.

Araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin başarı duyguları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, eğitim düzeyi yüksek anne ve babalar çocuklarına daha fazla destek sunmakta, başarı baskısı konusunda daha ölçülü davranmaktadır. Bu şekilde destekleyici ebeveyn tutumları da öğrencilerin daha fazla keyif, gurur ve umut gibi olumlu duygular deneyimlemesini sağlamaktadır. Yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynler daha bilinçli ve anlayışlı tutumlar sergilemekte çocukların gelişimini pek çok alanda desteklemektedir. Elde edilen verilere göre de öğrencilerin keyif, öfke, kaygı duygularının tüm bağlamlarında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Gurur duygusunun ise öğrenme öncesi, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır. Ayrıca, umutsuzluk duygusunun öğrenme öncesi, öğrenme sırası, öğrenme sonrası ve sınav süreçlerinde; can sıkıntısı duygusunun öğrenme öncesi, öğrenme sırası, ders ve ödev süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sergilediği ortaya konulmuştur. Son olarak utanç duygusunun ise öğrenme sırası, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerine bağlı olarak istatistiksel olarak anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüştür ($p < .001$ tümü için). Bulgular sonucunda, anne eğitim düzeyinin olumlu ($MR = 58.90$) ve olumsuz ($MR = 52.45$) duygularda, üniversite ve üstü düzeyi lehine anlamlı farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır.

Baba eğitim düzeyine göre yapılan araştırmalarda keyif, öfke, kaygı duygularının öğrenme öncesi, öğrenme sırası, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklar gösterdiği belirlenmiştir ($p < .001$ tümü için). Öfke duygusunun öğrenme öncesi sürecinde elde edilen değer $p = .001$, kaygı duygusunun öğrenme sonrası sürecinde elde edilen değer $p = .004$ olarak hesaplanmıştır. Gurur duygusunun öğrenme öncesi, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < .001$ tümü için). Umutsuzluk duygusunun öğrenme öncesi, öğrenme sırası, öğrenme sonrası ve sınav süreçlerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .001$ tümü için).

Can sıkıntısı duygusunun ise öğrenme öncesi, öğrenme sırası, ders ve ödev süreçlerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Son olarak utanç duygusunun ise baba eğitim düzeyine göre öğrenme sırası, öğrenme sonrası, ders, ödev ve sınav süreçlerinde de anlamlı bir farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır ($p < .001$ tümü için). Bulgular sonucunda, baba eğitim düzeyinin olumlu ($MR = 55.30$) ve olumsuz ($MR = 54.80$) duygularda, üniversite ve üstü düzeyi lehine anlamlı farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır

Desforjes ve Abouchaar (2003) ile Sarier (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da ebeveyn eğitiminin çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimi üzerindeki olumlu etkiler yarattığını vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, Sevgi (2022) ve Karademir & Deveci (2018) tarafından yürütülen araştırmalar da yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının, duygusal gelişiminin daha sağlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, eğitimin sadece bireysel bilgi kazanımı ile sınırlı olmadığını aynı zamanda çocuk yetiştirme tutumları üzerinde de farkındalık yarattığına işaret eder. Buna karşın, ebeveyn eğitim düzeyinin başarı baskısıyla her zaman doğrudan ilişkili olmadığını savunan çalışmalar da literatürde mevcuttur. Örneğin, Tatlı (2023), ebeveyn baskısının ebeveyn eğitim düzeyi ile anlamlı ilişki göstermediğini; ancak ebeveyn baskısı arttıkça öğrencinin kaygı düzeyinin de arttığını belirtmiştir. Bu bulgu, ebeveynin eğitim seviyesinden ziyade ebeveyn tutumunun duygusal tepkiler üzerinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Uludağ (2024) ise ebeveyn eğitim düzeyi yükseldikçe ebeveyn başarı baskısının azaldığını ve bunun da öğrencilerin olumlu duygularını desteklediğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın son bulguları ise ebeveyn eğitim düzeyi ile ebeveyn akademik başarı desteği ve başarı baskı arasında anlamlı bir ilişki olduğudur. Mevcut araştırma bulgularından hareketle ebeveynlerin öğrenim geçmişi arttıkça çocuğa yönelik beklentileri ve tutumu değişmektedir. Ebeveynin de destekleyici tutumları olumlu başarı duyguları ile pozitif yönde ilişkili olmakta bu durum da öğrencinin duygusal sağlığını olumlu yönde etkilemektedir. Sarı ve Hunt (2020) diğer çalışmalardan farklı olarak ebeveyn başarı duygularını da incelemiştir. Çalışma sonucunda ebeveynlerin matematik başarı duygularının çocukların matematik başarısını anlamlı derecede etkilediğine ve çocukların matematik başarı duygularının matematik başarısı üzerinde etkili olmadığına ulaşılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerde de sınıf düzeyine göre farklılıklar olduğuna ulaşılmıştır. Bulgular dikkate alındığında ebeveynlerin matematik başarı duygularının, eğitim düzeyinin öğrencinin matematik başarısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu araştırma öğrencilerin matematiğe ilişkin başarı duygularının yalnızca bireysel niteliklerle değil; sınıf düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi gibi çevresel ve demografik faktörlerle birlikte şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları duyguların, sadece ders içi süreçlerden değil; psikolojik desteklerden, sosyal çevre tutumundan da etkilendiğini göstermektedir. Bu yüzden de öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarını geliştirirken sadece akademik başarıya odaklanmak yerine öğrencinin sosyal gelişimi de desteklenmektedir. Özellikle ebeveynlerin çocukları ile kurduğu iletişimin niteliği, baskılayıcı mı yoksa destekleyici mi olduğu, öğrencinin başarmaya olan inancı ve duyguları açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda, başarı duyguların anlık olarak sonuca bağlı bir çıktı olmadığı; öğrencinin öğrenme zamanları, öğrenme yerlerini, çevre tutumları gibi birçok faktörden etkilenecek şekilde şekillendiği görülmüştür. Bu bütüncül yaklaşımın dikkate alınarak öğrencilerin öğrenme ortamının şekillenmesi öğrenmenin verimliliği açısından daha etkili olacaktır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak uygulamaya dönük önerilere ve ileriye dönük araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Ebeveyn tutumlarının başarı duyguları üzerindeki etkisi dikkate alınarak, ebeveynlerin aşırı kontrol edici ya da baskıcı yaklaşımlardan kaçınmaları gerekmektedir. Araştırmada ebeveynlerin baskısı arttıkça öğrencilerin keyif ve gurur düzeylerinin azaldığı; öfke ve kaygı düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Bu nedenle, ebeveynlerin daha destekleyici, cesaretlendirici ve yapıcı iletişim biçimlerini benimsemeleri önerilir.

2. Rehberlik servisleri, ebeveynlere yönelik bilgilendirme çalışmaları yaparak başarı baskısının bilimsel olarak kanıtlanmış olumsuz etkilerini aktarmalıdır. Bulgular baskının sadece duygusal yük oluşturmadığını aynı zamanda öğrencilerin başarıya yönelik olumlu duygularını da zayıflattığını göstermektedir.

3. Öğretmenler, özellikle sınav ve ödev dönemlerinde öğrencilerin duygusal durumlarını dikkate alacak şekilde ortamı düzenlemelidir. Araştırma bulgularında başarı duygularının sınav, ödev ve ders süreçlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlendiğinden (örneğin gurur ve keyif duygularının belirli süreçlerde daha düşük olması gibi), öğretmenlerin uygun sınıf iklimleri oluşturması önem taşımaktadır.

4. Eğitim politikası düzeyinde ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin başarı duyguları üzerinde etkili olduğu bulgusuna (örneğin bazı duygu boyutlarında anlamlı farklılaşma) dayanarak okul-aile iş birliği programlarında ebeveyn farkındalık çalışmalarına yer verilmesi önerilir.

5. Öğrencilerin başarı duygularının sınıf düzeyine göre farklılaşması (örneğin kaygı ve keyif düzeylerinin değişmesi) dikkate alınarak sınıf seviyesine özgü psikolojik destek programları geliştirilmelidir.

5.1.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma yalnızca ortaokul öğrencilerini kapsamaktadır. İlerleyen araştırmalarda farklı eğitim seviyelerine odaklanılarak yaşa bağlı duygusal farklılıkların incelenmesi önerilmektedir.

2. Bu araştırmada başarı duyguları matematik dersi özelinde ele alınmıştır. Gelecekte yapılan çalışmalar diğer ders alanlarında benzer analizlerin gerçekleşmesini kapsayabilir.

Böylelikle ders türüne göre farklı duygusal tepkiler gösterilip gösterilmediği de karşılaştırılabilir.

3. Araştırma nicel yöntemlere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin başarı duygularını daha detaylı incelemek amacıyla nitel araştırma kullanılması yararlı olabilir.

4. Ebeveynlerin algılarını anlamaya yönelik araştırmalar yapılması ve bu algıların öğrencilerin bakış açılarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi, daha bütüncül sonuçlara ulaşmaya yardımcı olabilir.



KAYNAKÇA

- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G. ve diğ erleri. (2010). Algılanan sosyal destek ve ilk ergenlerin başarı s: Motivasyonel inanç ların ve duyguların aracılık rolleri. *Journal of Youth and Adolescence* 39(1), 36–46 (2010). <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9367-7>
- Alpaslan, MM & Ulubey, Ö. (2019). Matematik dersindeki başarı duygusu, ö zdüzenleyici ö ğ renme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1-14. <https://doi.org/10.17556/erziefd.458020>
- Akdoğan, M. F. (2024). *Ortaokul ö ğrencilerinin matematik başarı duyguları, ö ğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 657608) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry & Human Development*, 37(2), 133–143. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>
- Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmiş liğı ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1389–1396. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164317709>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Bieleke, M., Goetz, T., Yanagida, T., Botes E., Frenzel A. & Pekrun R. (2023). Measuring emotions in mathematics: Achievement Emotions Questionnaire–Mathematics (AEQ-M). *ZDM Matematik Eğitimi*, 55, 269–284 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01425-8>
- Bozdağ, S. (2022). *Özel yetenekli çocuklarda ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiler: Öz dü zenlemenin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi].

- Buff, A., Reusser, K. ve Dinkelmann, I. (2017). Parental support and enjoyment of learning in mathematics: Does change in parental support predict change in enjoyment of learning? *ZDM Mathematics Educations*, 49, 423–434 (2017). <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0823-7>
- Chen, H. (2012). Impact of parent's socioeconomic status on perceived parental pressure and test anxiety among Chinese high school students. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2), 235–248. <https://doi.org/10.5539/ijps.v4n2p235>
- Cotton, K., & Wikelund, K.R. (1989). *Parent Involvement in Education*. Education Northwest. <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/parent-involvement-in-education.pdf>
- Çalık, B. (2014). *Ortaokul öğrencilerinde matematik başarı duyguları, matematik öz-yeterliği ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Tez No. 377920) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Research Report No. RR433). Department for Education and Skills. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6305/1/rr433.pdf>
- Etherington, M. (2019). Pride in education: A narrative study of five Finnish schoolteachers. *SAGE Open*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/2158244019845489>
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2022). An integrated student academic achievement and life satisfaction model: Linking social skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4>
- Forsblom, L., Pekrun, R., Loderer, K. ve Peixoto, F. (2022). Cognitive appraisals, achievement emotions, and students' mathematics achievement: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 346–367. <https://doi.org/10.1037/edu0000671>
- Galloway, M. K., Conner, J. O., & Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. *Journal of Experimental Education*, 81(4), 490–510. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.745469>

- Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2015). A model of parental achievement-oriented psychological control in academically gifted students. *High Ability Studies*, 26(2), 183–203. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1028614>
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Gülbetekin, E. ve Tunç, Y. (2022). Lise ğrencilerinin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik güdülenmesi arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 29(3), 174-188. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2021.86658>
- Gümüş Demir, Z. (2023). Üniversitede eğitimin bilişsel duygu düzenleme, stresle başa çıkma ve akademik öz yeterlilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 11(1), 1-16. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.1201328>
- Güven, B. (2019). *Ortaokul matematik proje görevi uygulamalarına yönelik ğrenci, ğretmen ve veli görüşleri* (Tez No. 589979) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Hacıömeroğlu, G., Bilgen, S. ve Tabuk M. (2013). Başarı duygusu leği-İlkokul'un Türkçe'ye uyarlama alışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 85-96.
- Haspolat, N. K. (2021). *Yüksek başarılı öğrencilerde psikolojik belirtilerin birey, aile ve okul ile ilgili değişkenler tarafından yordanması / Predicting psychological symptoms in high-achieving students by individual, family and school-related variables* [Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Howell, A. J., & Buro, K. (2010). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12(6). <https://doi.org/1007-1022.10.1007/s10902-010-9241-7>
- Kapıkıran, ř. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale University Journal of Education*, 48, 409–430. <https://doi.org/10.9779/pauefd.521230>

- Karababa, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinde can sıkıntısının yordayıcıları olarak temel ihtiyaçlar, yalnızlık ve yaşam doyumu* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karadağ, B., Doğan, M. C., & Özden, B. (2024). Mantık problemlerine dayalı öğrenme etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik başarı duyguları ve matematik başarıları üzerindeki rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 2187-2213. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1442507>
- Karademir, Ç. A., & Deveci, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin başarı duyguları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Manas Journal of Social Studies*, 7(3), 89–102. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/638764>
- Kocaman, A. (2009). *Ailenin sosyokültürel ve sosyoekonomik durumunun öğrencinin okul başarısına etkisi: İnönü EML örneği* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı]. YÖK Tez Merkezi.
- Köylü, A. (2023). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel merakları ve matematik dersine yönelik başarı duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sinop Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Lazarte, R. M. T., & Lazarte, A. M. A. (2025). Achievement emotions as predictors of math performance among high school students. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, 11(6). <https://doi.org/10.36713/epra22887>
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K. ve Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: The achievement emotions questionnaire elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190-201.
- Lv B., Lv L., Yan Z., Luo L., The relationship between parental involvement in education and children's academic/emotion profiles: a person-centered approach, *Children and Youth Services Review*, Volume 100, 175-182. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.003>.
- Luo, W., Ng, P. T., Lee, K., & Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50, 275–282. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.017>.

- Mata, L., Pedro, I. ve Peixoto, FJ (2018). Ebeveyn desteği, öğrenci motivasyonel yönelimi ve başarı: Duyguların etkisi. *Uluslararası Duygusal Eğitim Dergisi*, 10 (2), 77–92.
- Mata, L., Monteiro, V., Peixoto, F., Nobrega Santos, N., Sanches, C., & Gomes, M. (2022). Emotional profiles regarding mathematics among primary school children: A two-year longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 37(2), 391–415. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00527-9>
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575–596). Macmillan.
- Morkoyunlu, H., & Konyalıoğlu, A. C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik ders başarılarının ebeveyn desteği açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 16–27. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.680563>
- Moustakas, D., & Gonida, E. N. (2023). Motivational profiles of high-achieving students in mathematics: Relations with metacognitive processes and achievement emotions. *Education Sciences*, 13(10), 970. <https://doi.org/10.3390/educsci13100970>
- Myers, S. A. (2021). *Parent involvement and student achievement: Effects of indirect parent involvement on student achievement in mathematics* (Doctoral dissertation, California State University, San Bernardino). ScholarWorks. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/>
- Nikdel, F., Jokar, A., & Noshadi, N. (2021). Algılanan sınıf ortamı, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öğrencilerin akademik duyguları: Temel psikolojik ihtiyaçların aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 279–291.
- Park, F., Geçe, E. E., Çelik, S., Keyikpınar, S. (2021). Meslek lisesi öğrencilerinin matematik umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 54-75.
- Pekrun, R. (2019). Emotions in Late Modernity. R. Patulny, A. Bellocchi, R. Olson, S. Khorona, J. Mckenzie, and M. Peterie (Eds.), *Achievement emotions: a control-value theory perspective* (pp. 142-154). Routledge.
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., Van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O., & Vispoel, W. P. (2021). A three-dimensional taxonomy

of achievement emotions. *Journal of personality and social psychology*, 124(1), 145–178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>

Pomerantz, E. M., & Wang, Q. (2009). The role of parental control in children's development in Western and East Asian countries. *Current Directions in Psychological Science*, 18(5), 285–289. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01653.x>

Rodgers, M. (1990). Gender and Mathematics. L. Burton (Ed.), *Mathematics: Pleasure or Pain?* (pp. 29-38). Eric.

Sağıroğlu, M. (2023). *An investigation of the relationship between clients internalized shame, shame coping mechanisms, and attachment styles to therapist* [Yüksek lisans tezi, Bahcesehir University]. YÖK Tez Merkezi.

Sakız, G. (2014). Özdüzenleme: öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenlemeli öğrenmede duyuşsal bir boyut: akademik duygular* (s. 81-128). Nobel Yayın Dağıtım.

Sarı, M. H., & Hunt, T. E. (2020). Parent-child mathematics affect as predictors of children's mathematics achievement. *International Online Journal of Primary Education*, 9(1), 85–96. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2405931>

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1–14. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>

Schleider, J. L., & Weisz, J. R. (2017). Family process and youth internalizing problems: A triadic model of etiology and intervention. *Development and Psychopathology*, 29(1), 273–301. <https://doi.org/10.1017/S095457941600016X>

Sevgi, Ü. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin başarı duyguları, motivasyonları ve öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Suhas, T., & Sathiyaseelan, A. (2020). Role of parent's education, occupation in parental pressure and adolescents' test anxiety. *Bioscience Biotechnology Research Communications*, 13(1), 288-295. <https://doi.org/10.21786/bbrc/13.1/47>

- Stephan, M., Markus, S., & Gläser-Zikuda, M. (2019). Students achievement emotions and online learning in teacher education. *Frontiers in Education*, 4, Article 109. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00109>
- Sontur, R., Bilgili, E., & Öğüt, C. (2021). Ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğuna etkisi: Ortaokul öğrencileri örneği. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 301–309.
- Sönmez, D. (2020). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı duyguları ve algılanan destek arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sözen, E. A. (2025). *The effects of parental educational beliefs on school engagement through perceived parental behaviors* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences). Middle East Technical University.
- Şahan, B. (2021). Öğrenci başarısını yordamada evde ebeveyn katılımının ve ebeveynlik biçiminin etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 365-387.
- Şentürk Aydın, R. (2022). *Lise öğrencilerinin matematik dersiyle ilgili başarı duyguları ve başarı hedeflerinin kontrol-değer kuramı çerçevesinde incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Tunç, H. (2024). Ortaöğretim öğrencilerinde başarı yönelimi, algılanan ebeveyn desteği ve baskısı ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(4), 858–868. <https://doi.org/10.30703/cije.1372534>
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2013). Öğretmen adaylarının sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 7(1), 160-170.
- Uludağ, M. (2024). *Ortaokul öğrencilerinde ebeveyn başarı baskısı ve desteğinin okul motivasyonuna etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/7083>
- Vierhaus, M., Lohaus, A., & Wild, E. (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.11.002>.

- Wang, Z., Borriello, G., Oh, W., Lukowski, S., & Malanchini, M. (2021). Co-development of math anxiety, math self-concept, and math value in adolescence: The roles of parents and math teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102016. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102016>
- Xue, L. (2025). The impact of secondary school students' perceptions of parental academic involvement and academic stress on internalizing problem behaviors: The mediating roles of psychological resilience and materialism. *Frontiers in Psychology*, 16, 1582493. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1582493>
- Yates, T. M., Tracy, A. J., & Luthar, S. S. (2008). Nonsuicidal self-injury among "privileged" youths: Longitudinal and cross-sectional approaches to developmental process. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(1), 52–62. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.52>
- Yetkin, N. (2025). *Mobil oyunlaştırma destekli matematik öğretiminin ilköğrencilerinin akademik başarıları, başarı duyguları ve motivasyonlarına etkisi* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 19(2), 431-448.
- Yıldırım, O., & Kaya, İ. (2024). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı/desteğiyle yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilişsel çarpıtmaların aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 432–462. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1301720>
- Zhang, S., et al. (2015). Academic pressure and prevalence of chronic pain among high school students in Shanghai: a cross-sectional study. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 16, 386. <https://doi.org/10.1186/s12891-015-0625-z>
- Zhou, Y., Li, W., Wang, M., & Deng, G. (2021). The associations between sleep duration, academic pressure, and depressive symptoms among Chinese adolescents: Results From China Family Panel Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6134. <https://doi.org/10.3390/ijerph18116134>

EKLER
EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma, matematik başarı duyguları ve anne baba tutumlarına yönelik bir bilimsel çalışmadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyecek olup cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Verdiğiniz yanıtların gerçekçi olması, çalışmanın doğru sonuçlara ulaşması açısından önemlidir. Bu nedenle sizi en iyi temsil ettiğini düşündüğünüz cevabı (X şeklinde) işaretlemeniz beklenmektedir.

Çalışmaya yapacağınız katkınız için teşekkür ederiz.

Okul Adı:

Cinsiyet:

() Kız

() Erkek

Sınıf Düzeyi:

() 5. Sınıf

() 6. Sınıf

() 7. Sınıf

() 8. Sınıf

Anne Eğitim Durumu:

() Okuma Yazma Bilmiyor

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

Baba Eğitim Durumu:

() Okuma Yazma Bilmiyor

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Lisans

() Yüksek Lisans

() Doktora

EK-2 BAŞARI DUYGULARI ÖLÇEĞİ

Matematik derslerine katılmak farklı duygular ortaya çıkarabilir. Aşağıda Matematik dersinde bulunurken hissettiğiniz duygularla ilgili ifadeler verilmiştir. Bu ifadeleri görüşlerinizi belirtmeden önce şu ana kadar Matematik derslerinde hissettiğiniz duyguları anımsayınız. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup size göre en uygun olan seçeneği dikkate alarak görüşlerinizi belirtiniz (X).

[Derse Girmeden | Ders Çalışmadan ve Ödev Yapmadan | Sınava Girmeden] Önce:

Aşağıdaki sorular [matematik dersine girmeden | matematik çalışmadan ve matematik ödevini yapmadan | matematikte bir sınava girmeden] ÖNCE yaşayabileceğiniz duygularla ilgilidir. Lütfen [matematik dersine girmeden | matematik çalışmadan ve matematik ödevini yapmadan | matematikte bir sınava girmeden] önce genelde nasıl hissettiğinizi belirtiniz.

	MADDELER	Hiç doğru değil (1)	Pek doğru değil (2)	Kısmen doğru (3)	Büyük ölçüde doğru (4)	Tamamen doğru (5)
1	Matematik dersini dört gözle bekliyorum.	1	2	3	4	5
2	Matematik ödevlerini yaptıktan çok keyif aldığım için daha fazla ödev yapmakta istekli oluyorum.	1	2	3	4	5
3	Matematikte ödev yapmayı dört gözle bekliyorum.	1	2	3	4	5
4	Matematikte sevdiğim için matematikle ihtiyacım olandan daha fazla ilgileniyorum.	1	2	3	4	5
5	Matematik sınavlarına girmekten keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
6	Matematik sınavlarından iyi bir not almak istediğim için sınava çok çalışıyorum.	1	2	3	4	5
7	Matematik sınavları hoşuma gider.	1	2	3	4	5
8	Matematik bilgimle gurur duyabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9	Matematik başarımla gurur duymak istediğim için çok motiveyim.	1	2	3	4	5
10	Matematik dersi beni öfkelenendiriyor.	1	2	3	4	5
11	Matematik ödevleri beni sinirlendiriyor.	1	2	3	4	5
12	Matematik ödevini yaparken öfkeleneyeceğim için hiç başlamamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
13	Matematik ödevini yapmadan önce bile öfkeleniyorum.	1	2	3	4	5

14	Matematik dersini düşünürken gergin oluyorum.	1	2	3	4	5
15	Matematik dersinde işlenecek konu benim için çok mu zor diye endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
16	Matematik dersini düşünürken midem bulanıyor.	1	2	3	4	5
17	Matematikten korktuğum için okula gitmemeyi tercih ediyorum.	1	2	3	4	5
18	Matematik dersinden korkuyorum.	1	2	3	4	5
19	Matematik dersinden önce bile yeterince anlayıp anlayamayacağımdan endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
20	Matematik konularını tam olarak anlayıp anlayamayacağımdan endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
21	Matematik ödevlerini zamanında tamamlamayacağımdan endişelendiğim için terlemeye başlıyorum.	1	2	3	4	5
22	Matematikte yapılacak ödevlerden dolayı gergin ve sinirliyim.	1	2	3	4	5
23	Matematik ödevlerinden çok korktuğum için onlara başlamamayı tercih ediyorum.	1	2	3	4	5
24	Matematik ödevlerinden korkuyorum.	1	2	3	4	5
25	Matematik ödevlerinin benim için çok zor olacağından endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
26	Matematik ödevlerini doğru yapıp yapamayacağımdan endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
27	Matematik ödevlerini yapamayacağımdan korktuğum için daha çok çalışıyorum.	1	2	3	4	5
28	Matematik sınavına girerken gergin ve sinirli oluyorum.	1	2	3	4	5
29	Matematik sınavına girerken kötü bir not alacağımdan endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
30	Matematik sınavına girmeden önce bile başarısız olabileceğimden endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
31	Çok endişelendiğim için matematik sınavına girmemeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
32	Yaklaşan bir matematik sınavı olduğunda midem bulanıyor.	1	2	3	4	5
33	Matematik sınavından o kadar korkuyorum ki keşke uzakta olsaydım diyorum.	1	2	3	4	5
34	Matematikle ilgili kendimi kötü hissediyorum.	1	2	3	4	5
35	Matematikten asla iyi notlar alamayacağımı düşünüp duruyorum.	1	2	3	4	5
36	Matematik için çaba göstermek yerine vazgeçmeyi tercih ediyorum.	1	2	3	4	5

37	Matematiğe ayıracak hiç enerjim yok.	1	2	3	4	5
38	Matematik dersinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
39	Sadece matematik ödevlerini düşünmek bile canımı sıkıyor.	1	2	3	4	5
40	Matematik ödevi canımı çok sıkıyor.	1	2	3	4	5
41	Matematikten o kadar sıkıldım ki artık ders çalışmak istemiyorum.	1	2	3	4	5
42	Bugün yine matematik ödevinin ne kadar sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
43	Matematik ödevi üzerine düşünmek istemiyorum.	1	2	3	4	5
44	Kendi kendime matematik ödevlerini yapmanın pek bir anlamı olmadığını düşünmekten sıkıldım.	1	2	3	4	5
45	Matematik ödevleri o kadar sıkıcı ki başlamak istemiyorum.	1	2	3	4	5
46	Matematik ödevleri yapmak yerine can sıkıntısından hoşuma giden başka bir şey yapmayı tercih ediyorum.	1	2	3	4	5

[Ders | Ders Çalışma ve Ödev Yapma| Sınav] Sırasında:

5

Aşağıdaki sorular [matematik dersleri | matematik dersine çalışma ve matematik ödevini yapma | matematik sınavına girme] SIRASINDA yaşayabileceğiniz duygularla ilgilidir. Lütfen [matematik derslerinde | matematik dersine çalışırken ve matematik ödevini yaparken] matematik sınavındayken] genelde nasıl hissettiğinizi belirtiniz.

	MADDELER	Hiç doğru değil (1)	Pek doğru değil (2)	Kısmen doğru (3)	Büyük ölçüde doğru (4)	Tamamen doğru (5)
1	Matematik dersinden keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
2	Matematikte işlediğimiz konular o kadar heyecan verici ki dersten gerçekten keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
3	Matematik dersinden çok keyif aldığım için derse sürekli katılmak istiyorum.	1	2	3	4	5
4	Matematik dersinde neşeliyim.	1	2	3	4	5
5	Matematik dersinde çok şey öğrenmek için sabırsızlanıyorum.	1	2	3	4	5
6	Matematikteki konuları anladığım için mutluyum.	1	2	3	4	5

7	Matematik dersini heyecanla saatlerce dinleyebilirim.	1	2	3	4	5
8	Matematik dersinde kalbimin sevinçle çarptığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
9	Matematik dersiyle ilgili öğretmenime sevinçle gülümsüyorum.	1	2	3	4	5
10	Matematik ödevini yaparken kendimi iyi hissediyorum.	1	2	3	4	5
11	Matematik konularını anladığımı için mutluyum.	1	2	3	4	5
12	Matematik ödevlerinden keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
13	Matematik ödevlerimin bu kadar heyecan verici olmasından dolayı mutluyum.	1	2	3	4	5
14	Matematik ödevlerini yaparken herhangi bir problem yaşamadığımı için mutluyum.	1	2	3	4	5
15	Matematikte bir konuyu anladığımda veya bir problemi çözebildiğimde mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
16	Matematik ödevini yapabildiğimde sevinçten havalara uçarım.	1	2	3	4	5
17	Matematikte öğrendiklerimi hemen gösterebildiğimde mutlu olurum.	1	2	3	4	5
18	Matematik dersinde sinirliyim.	1	2	3	4	5
19	Matematik dersinde çok öfkeli olduğum için dersi terk etmek istiyorum.	1	2	3	4	5
20	Matematikteki konular çok zor olduğu için öfkeliyim.	1	2	3	4	5
21	Matematik dersinden dolayı üzgünüm.	1	2	3	4	5
22	Matematik dersi beni gerçekten sinirlendiriyor.	1	2	3	4	5
23	Matematik öğretmenine sinirliyim.	1	2	3	4	5
24	Öfkemi sınıf arkadaşlarımdan çıkarmak istiyorum.	1	2	3	4	5
25	Matematik dersinde öfkeden deliye dönüyorum.	1	2	3	4	5
26	Matematik dersinde içim öfkeyle dolup taşıyor.	1	2	3	4	5
27	Matematik dersinde öfkeli görünüyorum.	1	2	3	4	5
28	Matematik ödevi çok fazla zamanımı aldığı için sinirleniyorum.	1	2	3	4	5
29	Öfkeden matematik ödevini çöpe atmak istiyorum.	1	2	3	4	5
30	Matematik ödevini yaparken sinirleniyorum.	1	2	3	4	5
31	Matematikte bu kadar çok ödev yapmam gerektiği için sinirleniyorum.	1	2	3	4	5

32	Matematik ödevlerini yaparken çok sinirlendiğim için ödev yapmayı bırakmak istiyorum.	1	2	3	4	5
33	Uzun süre oturup matematik ödevi yapmak zorunda kaldığımda, sinirden huzursuz oluyorum.	1	2	3	4	5
34	Uzun süre matematik ödevi yaptığımda öfkeyle geriliyorum.	1	2	3	4	5
35	Matematik sınavında öfkelendiğim için sınav kağıdını parçalamak istiyorum.	1	2	3	4	5
36	Öğretmenin matematik sınavında bu kadar zor sorular sormasından rahatsız oluyorum.	1	2	3	4	5
37	Keşke matematik öğretmenim ortadan kaybolrsa.	1	2	3	4	5
38	Matematik sınavı sırasında yumruklarımı öfkeyle sıkıştırmı fark ediyorum.	1	2	3	4	5
39	Matematik sınavı sırasında öfkeden kanın beynime sıçradığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
40	Matematik sınavında öfkeden kıpkırmızı kesiliyorum.	1	2	3	4	5
41	Matematik dersinde gergin oluyorum.	1	2	3	4	5
42	Matematik dersinde sınıftaki diğer öğrencilerden daha az anlayacağım diye endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
43	Matematik dersini takip edemeyeceğimden korktuğum için ekstra çaba gösteriyorum.	1	2	3	4	5
44	Matematik derslerinde yanlış bir şey söylemekten korktuğum için hiç konuşmamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
45	Matematik korkum yüzünden çok endişeliyim.	1	2	3	4	5
46	Matematik dersinde korkudan terlemeye başlıyorum.	1	2	3	4	5
47	Matematik ödevlerinde takıldığımda korkuyorum.	1	2	3	4	5
48	Matematik ödevlerini yaparken gerginlikten dolayı midemde tuhaf bir his oluyor.	1	2	3	4	5
49	Matematik sınavında çok gergin oluyorum.	1	2	3	4	5
50	Matematik sınavında çok endişelendiğim için tam olarak odaklanamıyorum.	1	2	3	4	5
51	Matematik sınavındaki problemler benim için çok zor olduğundan endişeleniyorum.	1	2	3	4	5
52	Matematik sınavı sırasında ellerim nemli oluyor.	1	2	3	4	5
53	Matematik sınavındayken dizlerim titriyor.	1	2	3	4	5

54	Matematik sınavında çok gergin olduğum için öğrendiklerimi hatırlayamıyorum.	1	2	3	4	5
55	Matematik dersinde bir şey söylediğimde yüzüm kızarır.	1	2	3	4	5
56	Matematik öğretmenimin sorularına iyi cevap veremediğim için utanıyorum.	1	2	3	4	5
57	Matematik dersinde bir şey söylediğimde kendimi utandırıyormuşum gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
58	Matematikteki bilgi eksikliğimden dolayı utanıyorum.	1	2	3	4	5
59	Matematik ödevinde bir şeyi anlamadığımda kimseye söylemek istemiyorum.	1	2	3	4	5
60	Matematik ödevlerini sınıf arkadaşlarımla tartışırken göz temasından kaçınıyorum.	1	2	3	4	5
61	Matematik sınavındaki performansım beni utandırdığı için terlemeye başlıyorum.	1	2	3	4	5
62	Matematik sınavı sırasında kendimi umutsuz hissediyorum.	1	2	3	4	5
63	Matematik dersinden çok sıkıldığım için konsantre olamıyorum.	1	2	3	4	5
64	Matematik dersinde çok sıkıldığım için uyanık kalamıyorum.	1	2	3	4	5
65	Matematik dersinde sıkılıyorum.	1	2	3	4	5
66	Matematik dersinde aklım genellikle başka bir yerde oluyor.	1	2	3	4	5
67	Matematik dersinde sıkıldığım için konuyu gerçekten önemsemediğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
68	Matematik dersinde sıkıldığım zaman kendi kendime düşünürüm: Keşke matematik dersi çoktan bitmiş olsaydı!	1	2	3	4	5
69	Matematik dersinde hayal kuruyorum.	1	2	3	4	5
70	Matematik dersinde sürekli saate bakıyorum, çünkü zaman bir türlü geçmiyor.	1	2	3	4	5
71	Derste can sıkıntısından dikkatimi dağıtmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
72	Matematik dersinin bir an önce bitmesini beklerken huzursuz oluyorum.	1	2	3	4	5
73	Matematik dersinde can sıkıntısından sandalyeme gömüldüğümü fark ediyorum.	1	2	3	4	5
74	Matematik ödevlerini yaparken can sıkıntısından çabuk yoruluyorum.	1	2	3	4	5
75	Matematik dersinde sıkıldığım için esnemek zorunda kalıyorum.	1	2	3	4	5

[Ders | Ders Çalışma ve Ödev Yapma | Sınav] Sonrasında: Aşağıdaki sorular [matematik dersine girdikten | matematik çalıştıktan ve ödev yaptıktan | matematikte bir sınava girdikten] SONRA yaşayabileceğiniz hislerle ilgilidir. Lütfen verilen zamanlarda genelde nasıl hissettiğinizi belirtiniz.

	MADDELER	Hiç doğru değil (1)	Pek doğru değil (2)	Kısmen doğru (3)	Büyük ölçüde doğru (4)	Tamamen doğru (5)
1	Matematik dersiyle ilgili her şeyin harika gittiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2	Matematik sınavında memnun edici bir şekilde iyi yaptığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3	Matematik sınavlarında başarılı olduğumu fark ettiğimde daha çok çalışıyorum.	1	2	3	4	5
4	Matematik sınavı iyi geçtiğimde sevinçten gülümserim.	1	2	3	4	5
5	Matematik sınavında gösterdiğim performanstan memnunum.	1	2	3	4	5
6	Matematik sınavında gösterdiğim performanstan dolayı kalbimin sevinçten daha hızlı attığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
7	Matematik dersine yaptığım katkılardan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
8	Matematik ödevini yaptıktan sonra kendimle gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
9	Bir matematik sınavından sonra kendimle gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
10	Matematik sınavında gösterdiğim başarıdan dolayı gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
11	Matematik sınavında gösterdiğim performanstan dolayı öfkeliyim.	1	2	3	4	5
12	Matematik sınavından sonra içimde gerçek bir öfke hissettim.	1	2	3	4	5
13	Matematik sınavından sonra öfkeleniyorum.	1	2	3	4	5
14	Matematik sınavının nasıl geçtiği konusunda öfkeli hissediyorum.	1	2	3	4	5
15	Matematik ödevlerini tamamlamamıştım endişeden kalbim çarpıyor.	1	2	3	4	5
16	Matematik sınavına girdikten sonra utaniyorum.	1	2	3	4	5
17	Matematik dersini anlamadığımı düşünüp duruyorum.	1	2	3	4	5
18	Matematik dersiyle ilgili kendimi çok umutsuz hissettiğim için daha fazla çaba sarf etmiyorum.	1	2	3	4	5
19	Matematikle ilgili hiçbir şey yapamıyormuşum gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5
20	Matematikte ne yapacağımı bilemediğim için neredeyse ağlayacağım.	1	2	3	4	5

EK-3 EBEVEYN AKADEMİK BAŞARI BASKISI VE DESTEĞİ ÖLÇEĞİ

NO	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum(1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (4)	Kesinlikle Katılmıyorum (5)
1	Annem ve babam derslerimde başarılı olmadığımı bana kızar.	1	2	3	4	5
2	Annem ve babam başarılı olmadığımı bazı haklarımı kısıtlar.	1	2	3	4	5
3	Annem ve babamın istediği kadar başarılı olmadığımı beni kardeşim veya arkadaşlarımla kıyaslar.	1	2	3	4	5
4	Annem ve babamın istediği kadar başarılı değilsem üzüleceğini söyler.	1	2	3	4	5
5	Annem ve babam ödevlerimi yapmam için sürekli uyarır.	1	2	3	4	5
6	Annem ve babam yeterince çalışmadığımı için başarılı olamayacağımı söyler.	1	2	3	4	5
7	Annem ve babam önceki başarımına göre, daha iyi bir başarı elde etsem bile, yeterince başarılı olmadığımı söyler.	1	2	3	4	5
8	Annem ve babam başarılı olmam için baskı yapar	1	2	3	4	5
9	Annem ve babam sıklıkla ev ödevleri ve projeler dışında ek çalışmalar yapmam için zorlar.	1	2	3	4	5
10	Kötü not aldığım, eve gitmeye korkarım.	1	2	3	4	5
11	Annem ve babam başarılı olmam için her türlü desteği verir.	1	2	3	4	5
12	Annem ve babam başarılı olduğumda benim hoşuma gidecek sözler söyler.	1	2	3	4	5
13	Annem ve babam başarılı olduğumu söyler.	1	2	3	4	5
14	Annem ve babam sınavlar öncesinde, benim başarılı olacağıma güvendiğini söyler.	1	2	3	4	5
15	Annem ve babam derslerimde yüksek başarı elde ettiğimde beni över.	1	2	3	4	5

EK-4 VELİ KATILIM ONAY FORMU

Sayın Velimiz;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Ortaokul Öğrencilerindeki Matematik Başarı Duyguları ile Ebeveyn Desteği ve Başarı Baskısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adıyla, Prof. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ KARADAĞ danışmanlığında, Ümmühan YILMAZ tarafından 08.09.2025 – 24.12.2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Çalışmanın konusu ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin başarı duyguları ile ebeveyn desteği ve başarı baskısı arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin matematiğe ilişkin başarı duyguları ile ebeveyn desteği ve başarı baskısı arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerinde farklılık gösterip göstermediğini incelenecektir. Çalışma ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik matematiğe ilişkin başarı duyguları ile ebeveyn desteği ve başarı baskısı arasındaki ilişkiyi belirleyerek aralarındaki ilişkiyi ve bu ilişkilerin cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenebilmeyi kapsamaktadır.

Araştırma Uygulaması: Ölçek

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp anketleri doldurmamakta özgürdür.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı: Ümmühan YILMAZ

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi’ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

...../...../.....

Veli Adı Soyadı:

İmza

EK-5 ÖLÇME ARAÇLARI KULLANIM İZİNLERİ

Başarı Durgulan Ölçeği İznî

Öğretmen yazmaz

25 Nis 2025 13:09

Doç. Dr. Şahin KAPKIRAN

Doç. Dr. Şahin KAPKIRAN, Başarı Durgulan Ölçeği (BDO) adlı ölçme aracı ile ilgili olarak Doç. Dr. Şahin KAPKIRAN tarafından hazırlanmış ve 25 Nis 2025 tarihinde kullanılmak üzere gönderilmiştir.

Sayın Öğretmenim,

Alınan

Sayın Öğretmenim,

Uzmanlık alanınıza "Başarı Durgulan Ölçeği" Materyali'ni ekte bilgilerinize ve gereğini bilgilerinize arz ederim. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik bilgileri ve diğer materyalleri tarafımdan ekte gönderdiğim dosyada mevcuttur.

Kolaylıklar dilerim.

Sevgilerimle,

Doç. Dr. Ş.

Gönderen: Öğretmen yazmaz

Gönderme Tarihi: 25 Nis 2025 Cuma 13:09

İzine

Alınan: Başarı Durgulan Ölçeği İznî

...

[İzine Ekle]

2 ek - Gmail tarafından tarandı



Yazdır | Yorumla | Paylaş

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği İznî

Öğretmen yazmaz

25 Nis 2025 13:09 (2 gün önce)

Doç. Dr. Şahin KAPKIRAN

Doç. Dr. Şahin KAPKIRAN, Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği (EABDO) adlı ölçme aracı ile ilgili olarak Doç. Dr. Şahin KAPKIRAN tarafından hazırlanmış ve 25 Nis 2025 tarihinde kullanılmak üzere gönderilmiştir.

Sayın Öğretmenim,

Alınan

Merhaba Öğretmenim,

Ebeveyn Akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğini tezinizde kullanabilirsiniz. Ölçek ecediriyi bilgilerinize arz ederim.

Dr. Şahin KAPKIRAN

Pamukkale Üniversitesi/Pamukkale University

Psikolojik Danışma ve Rehberlik/Counseling and Guidance

Genel Kurum Yöneticisi

25 Nis 2025 Cum, saat 16:09 tarihinde Öğretmen yazmaz :

günü yazdır

...

Bir ek - Gmail tarafından tarandı



EK-6 ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.05.2025-1199719



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 06.05.2025
TOPLANTI SAYISI : 12
KARAR SAYISI : 282

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Şerife Koza ÇİFTÇİ KARADAĞ**'ın danışmanlığını, **Ümmühan YILMAZ**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "*Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Başarı Duyguları ile Ebeveyn Destek ve Başarı Baskısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** 06/05/2025 tarihinde oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?cK=5543&cD=BS5P2952E2&cS=1199719>



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Ümmühan YILMAZ

Doğum Tarihi ve Yeri:

Eğitim Durumu: 2018-2022 Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: 2022-2025 Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Matematik Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İletişim:

E- Posta Adresi:

İNTİHAL RAPORU

Tez Savunma Sonrası

ORJİNALLİK RAPORU

% 12	% 9	% 10	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
4	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
5	Efe, Ahmet Esat. "Ergenlerde Kimlik Gelişimi ile Algılanan Anne-Baba Psikolojik Kontrolü ve Akran Baskısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Maltepe University (Turkey) Yayın	<% 1
6	dspace.trakya.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
7	Epözdemir, Büşra. "Lise öğrencilerinde bilişsel çarpıtma düzeyi ve akademik erteleme düzeyinin akademik başarı ile ilişkisi", İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey) Yayın	<% 1
8	Teker, Dilek. "Ortaöğretim öğrencilerinin kullandığı öğrenme stratejileri ile matematik dersi akademik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki.", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey) Yayın	<% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

....../....../....

Ümmühan YILMAZ