

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
MATEMATİK DERSİNDE ALGILANAN
ÖĞRETMEN YAKINLIK DAVRANIŞLARI,
ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE
MOTİVASYONLARININ
DERSE KATILIM DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Faize Çelik Işık

Zonguldak 2019

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
MATEMATİK DERSİNDE ALGILANAN
ÖĞRETMEN YAKINLIK DAVRANIŞLARI,
ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE
MOTİVASYONLARININ
DERSE KATILIM DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**Hazırlayan
Faize Çelik Işık**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali ARSLAN**

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

09/07/2019

Faize
Faize ÇELİK IŞIK



T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Dalında 165282104005 numaralı Faize Çelik IŞIK' ın hazırladığı " Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Dersinde Algılanan Öğretmen Yakınlık Davranışları, Öz Yeterlik İnançları ve Motivasyonlarının Derse Katılım Düzeylerine Etkisi" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 17/06/2019 Pazartesi günü saat14:00'da yapılmış, sorulara alınan cevapla sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan _____


Doç. Dr. Ali ARSLAN (Danışman)

Üye _____


Dr. Öğrt. Üyesi Emrullah YILMAZ

Üye _____


Dr. Öğrt. Üyesi Murat İNCE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.


Doç. Dr. Emrullah YILDIRIM

Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Tez Başlığı : Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Dersinde Algılanan Öğretmen Yakınlık Davranışları, Öz Yeterlik İnançları ve Motivasyonlarının Derse Katılım Düzeylerine Etkisi
Tez Yazarı : Faize Çelik Işık
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Ali Arslan,
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2019
Sayfa Adedi : 78

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerine etkisini ortaya koymaktır. Bu çalışma betimsel bir çalışma olup, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Zonguldak Merkez ilçesinde bulunan 1 Fen Lisesi, 3 Anadolu Lisesi, 2 İmam Hatip Lisesi ve 1 Meslek Lisesi olmak üzere 7 farklı lisenin 9. 10. ve 11. sınıfında okuyan 1201 öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın verileri “Öğretmen Öğrenci Yakınlığı Ölçeği”, “Öğrenmeye (Matematik Dersine) İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği”, “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve “Derse Katılım Envanteri” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde standart sapma ve aritmetik ortalamaya bakılmış olup ayrıca çoklu varyans analizi (MANOVA), Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve Regresyon analizine başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarının, öz yeterlik inancının, motivasyonun ve derse katılım düzeyinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, annenin ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeyleri ile en güçlü korelasyonu gösteren öz yeterlik inancı olmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise öğrencilerin derse katılım düzeyini en çok Matematik dersine yönelik öz yeterlik inancının etkilediği söylenebilir. Matematik dersine yönelik öz yeterlik inancı, öğrencilerin derse katılım düzeyindeki değişimin %47’sini yordamaktadır. Öz yeterlik inancına ek olarak Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları ve motivasyon düzeylerinin de öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu üç değişken öğrencilerin Matematik dersine katılımlarının % 52’sini yordamıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Öğretmen Öğrenci Yakınlığı, Motivasyon, Öz Yeterlik, Derse Katılım

ABSTRACT

Institution : ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Educational Programs and Teaching
Title : The Effect of Secondary School Students' Perceived Teacher-Student Rapport, Self-Efficacy Beliefs and Motivation on the Classroom Engagement in Math Lesson
Author : Faize Çelik Işık
Adviser : Assoc. Prof. Dr. Ali Arslan
Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2019
Total Number of Pages : 78

The aim of the study is to determine the effect of secondary school students' perceived teacher-student rapport, self-efficacy beliefs and motivation on the classroom engagement in the Math lesson. The design of the study was a descriptive. The participants were 1201 students from 9th, 10th and 11th grade of 7 different high schools including 1 Science High School, 3 Anatolian High School, 2 İmam Hatip High School and 1 Vocational High School in Zonguldak central district participated in this study. The data of the study were collected with "Professor-Student Rapport Scale", "Self Efficacy For Learning (in Math Lesson)", "Classroom Engagement Inventor" and "Academic Motivation Scale". Standard deviation and mean, multiple variance analysis (MANOVA), Pearson product moment correlation coefficient and Regression methods were used in data analysis. Further more. As a result of study, it was concluded that secondary education students' perceived teacher-student rapport, self-efficacy beliefs, motivation and classroom engagement in the Math lesson differed significantly according to gender, class level, school type, mother's and father's educational status. Besides, self-efficacy beliefs showed the strongest correlation with classroom engagement. The results of regression analysis indicated that the Math self-efficacy belief was the most powerful predictor of classroom engagement. The Math self-efficacy predicted 47% of classroom engagement. In addition of the Math self efficacy belief, both the teacher- student rapport and motivation toward math had a significant effect on classroom engagement in Math lesson. Three variables predicted 52% of classroom engagement.

Keywords: Secondary School, Teacher Student Rapport, Motivation, Self-Efficacy, Engagement.

ÖNSÖZ

Eğitim, insanı şekillendiren, besleyen, geliştiren ve toplumda bir yer edinmesine yardımcı olan önemli bir yolculuktur. Bu yolculukta bireyin karşısına çıkan engeller insanoğlunu o engellerin nasıl aşılabacağına dair çözüm yolları aramaya teşvik etmiştir. Başarısızlık ise eğitim sürecinde bireyin karşısına çıkan bir engel olarak görülmektedir. Başarısızlığın giderilmesi için eğitim ortamının düzenlenmesi ve olumlu bir ortam oluşturulması önem taşımaktadır. Dolayısıyla eğitim ortamının birer unsuru olan öğretmen öğrenci ilişkisi, öğrencilerin derse katılımları, öğrencilerin kendilerine yönelik yargıları ve okula devam etme konusundaki isteklilikleri ve içsel enerjileri araştırılmaya değer kavramlardır.

Bu nedenlerle bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerine etkisi ve bu değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya konuluş sürecinde birçok kişinin katkısı olmuştur. Tez hazırlık sürecinde sahip olduğu bilgi ve tecrübeleri ile bana her konuda yardımcı olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Ali ARSLAN' a çok teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alan Dr. Öğr. Üyesi Emrullah YILMAZ ve Dr. Öğr. Üyesi Murat İNCE' ye geri bildirimleri için teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama aşamasında yardımcı olan Zonguldak Merkez İlçesinde araştırma yaptığım liselerdeki öğrenci, öğretmen ve okul müdürlerine çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde maddi manevi bana her türlü yardımda bulunan ve benden desteklerini esirgemeyen sevgili ailem Çiğdem ÇELİK, Yasemin ÇELİK, Fetiye ÇELİK ve Niyazi ÇELİK' e ve yeri geldiğinde gücümü toplama yardımcı olan sevgili dostlarım Abdullah DALGIÇ, Yüstra KURNAZ ve Esra KONUR' a en samimi duygularıyla teşekkür ederim.

Son olarak araştırmanın her aşamasında beni destekleyen, motive eden ve verdiği önerilerle bana yol gösteren sevgili eşim Ahmet IŞIK' a teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
TEZ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER	3
1.1. Araştırmanın Amacı	3
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.1.2. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Varsayımlar	5
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Derse Katılım	6
2.1.1. Davranışsal Katılım	7
2.1.2. Duygusal Katılım.....	7
2.1.3. Bilişsel Katılım.....	8
2.1.4. Aktif Katılım	8
2.2. Öğretmen Öğrenci Yakınlığı	8
2.3. Öz Yeterlik İnancı.....	10
2.4. Motivasyon	13
2.4.1. Motivasyon Kuramları.....	13
2.4.2. Öz Belirleme Kuramı	14
2.5. İlgili Araştırmalar	16
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	16

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	22
3. YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırma Modeli	25
3.2. Evren- Örneklem.....	25
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.3.1. Derse Katılım Envanteri	27
3.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği.....	28
3.3.3. Öğretmen Öğrenci Yakınlığı Ölçeği	29
3.3.4. Matematik Dersine (Öğrenmeye) İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği	29
3.4. Verilerin Toplanması.....	30
3.5. Verilerin Analizi	30
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	32
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	32
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	33
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	35
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	43
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
SONUÇ.....	51
Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler	63
Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	63
KAYNAKÇA	64
EKLER.....	71
EK 1: Kişisel Bilgi Formu.....	71
EK 2: Derse Katılım Envanteri.....	72
EK 3: Akademik Motivasyon Ölçeği.....	73
EK 4: Öğretmen Öğrenci Yakınlığı Ölçeği.....	74
EK 5: Matematik Dersine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği	75
EK 6: İzin Belgesi	76
EK 7: Etik Kurul Kararı.....	77
ÖZGEÇMİŞ.....	78

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler ..26	
Tablo 4.1: Öğretmen Yakınlık Davranışları, Öz Yeterlik İnançları, Motivasyon ve Derse Katılıma İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{X}) ve Standart Sapma Değerleri (Ss)32	
Tablo 4.2: Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları.....33	
Tablo 4.3: Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları34	
Tablo 4.4: Sınıf Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları.....35	
Tablo 4.5: Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları36	
Tablo 4.6: Okul Türüne Göre MANOVA Sonuçları38	
Tablo 4.7: Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....38	
Tablo 4.8: Başarı Durumuna Göre MANOVA Sonuçları40	
Tablo 4.9: Başarı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları41	
Tablo 4.10: Annenin Eğitim Durumuna Göre MANOVA Sonuçları43	
Tablo 4.11: Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları44	
Tablo 4.12: Babanın Eğitim Durumuna Göre MANOVA Sonuçları46	
Tablo 4.13: Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....46	
Tablo 4.14: Korelasyon Tablosu.....49	
Tablo 4.15: Regresyon Analizi Tablosu50	

KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	: Tek-Yönlü Varyans Analizi (One-Way Analysis of Variance)
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LGS	: Liselere Geçiş Sınavı
MANOVA	: Çok Yönlü Varyans Analizi (Multivariate Analysis of Variance)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (Statistical Packages For The Social Sciences)
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı

GİRİŞ

Çağın değişmesi ve teknolojinin gelişmesi ile birlikte ülkelerin ilerleyebilmesi için eğitime büyük önem vermeleri gerekmektedir. Ülkemizin eğitim sistemi doğrultusunda bireylerin bir meslek sahibi olabilmelerinin önünde LGS, YKS, KPSS gibi geçmeleri gereken sınavlar bulunmaktadır. Bu sınavların içeriklerine bakıldığında ise neredeyse bütün sınavlarda Matematik dersinin yer aldığı, bireylerin başarılı olabilmeleri için Matematik dersinde de başarılı olmaları gerektiği görülmektedir. Ancak son yıllarda ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda ülkemizdeki öğrencilerin Matematik başarısının düşük olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin 2018 yılı YKS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) sonuçları değerlendirildiğinde sınava katılan ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin Matematik testinde 40 soruda ortalama 5,9 soruyu doğru yanıtladıkları görülmektedir (ÖSYM, 2018:14). Ayrıca 2015 PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçlarına bakıldığında ise Matematik okuryazarlığı alanında Türk öğrencilerinin puan ortalamalarının 420, tüm ülkelerin ortalamasının ise 461 olduğu görülmektedir (MEB, 2016:31).

Ülkemizde Matematik öğretim programları ile teknolojinin ve yaşanan değişimlerin beraberinde getirdiği problemlere çözüm yolları üretebilmek için matematiği önemseyen, matematiksel düşünme gücü gelişmiş, Matematiği problem çözümede kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2018:4). Bu durum öğrenciyi eğitim ortamında sadece pasif alıcı olmaktan çıkararak derse aktif katılım gösteren bir öğrenci olmasının hedeflendiğini göstermektedir. Öğrenme, çevresiyle etkileşimde bulunması sonucu bireyde oluşan kalıcı davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2011:4). Bireyin yeni bir davranışı öğrenebilmesi için diğer bireyler ve çevresi ile etkileşime girmesi ve fiziksel bir yaşantı geçirmesi gerekmektedir (Sönmez, 2015:158). Bu yaşantının oluşması için öğrencinin derse katılımı önemli bir unsurdur.

Olumlu bir öğrenme ortamının en önemli unsurlarından biri de öğretmen öğrenci iletişimidir. Sevilen, model alınan, hal, hareket, tutum ve tavırları yoluyla öğrenci üzerinde olumlu bir etki bırakan öğretmenin dersinde öğrenciler daha

dikkatli, ilgili ve başarılı olmaktadır (Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011:262). Davranışların iletişim sürecini etkileyen bir öge olduğu düşünöldüğünde öğretmen davranışlarının öğretmen öğrenci iletişimini etkileyen önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin başarılı olmalarında motivasyonun da etkili olduğu bilinmektedir. Motive olmak, bir şeyler yapmaya yönlendirilmek demektir. İçinde itici bir güç ve ilham hissetmeyen kişi motive olamazken enerjisi olan ve yapılacak işin sonunu gözünde canlandırabilen kişi motive olmuştur denilmektedir (Ryan ve Deci, 2000:54). Motivasyon kavramını akademik alanda değerlendirirsek, öğrencilerin ders çalışma, bir konuyu öğrenme, okula gelmeyi isteme gibi konularda motivasyonun etkili olduğu düşünölmektedir. Öğrencileri harekete geçirebilecek içsel bir enerji öğrenme ortamını olumlu etkileyecek bir durumdur.

Olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasında ayrıca öğrencinin başarılı olma konusunda kendine yönelik yargısının da etkili olduğu düşünölmektedir. Öz yeterlik inancı, bir bireyin bir işi gerçekleştirmesinde gerekli olan bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri düzenlemeye ve uygulamaya kendine yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura,1997:3). Öğrencinin ders hakkında kendi bilgi ve becerilerine yönelik düşünceleri öğrencinin derse katılımını, ders öğretmenine yönelik tutumunu ve öğrenmeye yönelik istekliliğini etkilediği düşünölmektedir.

Yukarıda bahsedilen faktörler dikkate alındığında etkili bir öğrenme ortamlarının oluşması için öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımının yüksek olmasının yararlı olacağı, bu doğrultuda da öğretmen öğrenci yakınlığının, öğrencilerin öz yeterlik inancının ve motivasyonlarının derse katılımında önemli birer unsur olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmen öğrenci yakınlığı, motivasyonu, derse katılım düzeyleri, öz yeterlik inançları ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen öğrenci yakınlığının, motivasyonlarının ve öz yeterlilik inançlarının derse katılımı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılması beklenilmektedir. Bu yönüyle derse katılımın öğrencilerin öğrenim hayatlarını etkileyen önemli bir unsura olduğuna

dair bulgular ortaya koyacağı düşünülmektedir.



1. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerine etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde ifade edilmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerine etkisi var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

Bu amaç doğrultusunda, dokuz kapsamlı araştırma sorusu oluşturulmuştur.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımının puan ortalamaları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımının puan ortalamaları cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımının puan ortalamaları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımının puan ortalamaları okul türüne göre değişmekte midir?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımının puan ortalamaları başarı durumuna göre değişmekte midir?

6. Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılım puan ortalamaları annenin eğitim durumuna göre değişmekte midir?
7. Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılım puan ortalamaları babanın eğitim durumuna göre değişmekte midir?
8. Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonları derse katılım düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Matematik dersi, pek çok bilimin içinde yer alması ve ülkemizdeki bireylerin eğitim öğretim hayatları boyunca hem okul dersleri içinde hem de ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda yer alması sebebiyle önemli bir yere sahiptir. Özellikle üniversiteye giriş sınavında Matematik dersinde başarı gösteren öğrencilerin tercih edebilecekleri bölüm sayısının başarı gösteremeyen öğrencilere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum Matematik dersinde başarı gösteren öğrencilerin istedikleri bir meslek sahibi olmaları konusunda diğerlerine göre daha avantajlı olmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla ülkemizde Matematik dersi diğer derslere oranla daha dikkat çeken bir hale gelmiştir.

Öğrenme yaşantı sonucu oluşan davranış değişikliği tanımı ile bilinmektedir. Bu noktada öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir yaşantının oluşması gerektiğinden bahsedilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin okul yaşantılarına katkı sağlayan etkin bir şekilde derse katılma ve öğretmen öğrenci ilişkisi önem taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin ders başarısında o dersi yapabilme konusundaki yetenek ve potansiyellerine olan inançlarının ve akademik motivasyonlarının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılıma etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmanın birincil önemi olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayacağı düşünölen öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inancı ve motivasyonlarının derse katılıma olan etkisinin araştırılarak öğrencilerin derse katılımını arttıran değişkenin ortaya konması ve öğrencilerin Matematik dersine katılımlarının nasıl arttırılabileceği konusuna katkı sağlamaktır. Bu şekilde öğrencilerin Matematik dersi başarılarının da artmasına katkı sağlanacağı düşünölmektedir.

1.3. Varsayımlar

Araştırmada uygulanan anket çalışmasında öğrencilerin ankette yer alan sorulara samimi, gerçeği yansıtan cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2017-2018 Eğitim Öğretim yılının bahar döneminde,
- Zonguldak ili Merkez ilçesinde bulunan Zonguldak Fen Lisesi, İMKB Anadolu Lisesi, Mehmet Çelikel Lisesi, Fener Anadolu Lisesi, Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Zonguldak Anadolu İmam Hatip Lisesi, Kapuz Mesleki Teknik ve Anadolu Liselerinde 9, 10 ve 11. sınıfta öğrenim gören 1201 öğrenci,
- “Derse Katılım Envanteri”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Öğretmen Öğrenci Yakınlığı Ölçeği” ve “ Matematik Dersine (Öğrenmeye) İlişkin Öz yeterlik Ölçeği” veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öğretmen Yakınlık Davranışları: Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algıladıkları sözlü ya da sözsüz olumlu öğretmen davranışlarıdır.

Motivasyon: Ortaöğretim öğrencilerinin okula devam etmeye ve okulu bitirmeye yönelik isteklilik düzeyleridir.

Öz Yeterlik İnancı: Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde kendi bilgi ve becerilerine yönelik yargılarıdır.

Derse Katılım: Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine açık veya örtük bir şekilde katılım düzeyleridir.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğrencilerin derse katılımı, öğretmen öğrenci yakınlığı, öz yeterlik inancı ve motivasyon kavramları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Derse Katılım

Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2011:4). Dolayısıyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin öğrenme ortamında çevresi ile etkileşim içinde olması gerekir. Akademik olarak öğrenmenin gerçekleştiği okul ortamında, derslerin işlendiği sınıflarda öğrencilerin hem öğretmenler hem de diğer öğrenciler ile etkileşim içinde olmaları öğrenmeye büyük katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin ders esnasında öğretmenler ve diğer öğrenciler ile etkileşim içinde olabilmeleri öğrencinin derse katılımını gerektirmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynayana katılım ile ilgili pek çok tanımlama yapılmıştır. Katılma, öğrencinin bir davranışı kazanabilmesi için kendisine verilen uyarıcılarla açık veya örtük olarak bir süre etkileşime girmesi ve bu etkileşimi davranışı kazanıncaya kadar sürdürmesidir (Bloom, 1998:122).

Öğrencinin öğrenme sürecine açık olarak katılması öğretmenin yönelttiği soruları yanıtlaması, parmak kaldırması, konuyla ilgili yorumlarda bulunması, etkinliğe, deneylere katılması ve gözlem yapması gibi davranışlarla açıklanmaktadır. Örtük olarak katılması ise öğrencinin dersi dinlemesi, zihinsel olarak dersi takip etmesi, ilgisini ve dikkatini anlatılan konuya vermesi gibi davranışlar ile açıklanmaktadır (Sönmez, 2015: 158).

Öğrencilerin eğitim öğretime katılma düzeyleri aynı zamanda eğitim öğretimin niteliğini de belirlemektedir. Sınıf ortamına öğrencilerin çoğunluğunun örtük veya açık bir şekilde eğitim öğretime katılması süreci daha verimli kılarken çoğunluğun katılmaması durumunda eğitim öğretimin öğrenciler üzerindeki etkisinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir (Senemoğlu, 2011:456).

Bu çalışma kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine katılım düzeylerini belirlemek amacıyla Sever (2014) tarafından Türk kültürüne

uyarlanan ve Wang, Bergin ve Bergin (2014) tarafından geliştirilen “Lise öğrencilerinin derse katılım envanteri” kullanılmıştır. Derse katılım kapsamında yapılan çalışmalarda derse katılımın davranışsal, duyuşsal ve bilişsel alt boyutlarından bahsedildiği görülmektedir (Wang, Bergin ve Bergin, 2014:1). Ayrıca bu 3 boyuta ek olarak aktif katılım kavramı da dahil edilmektedir (Reeve, 2013:579).

2.1.1. Davranışsal Katılım

Katılım, öğrencilerin öğrenme etkinliklerini başlatma ve yürütme faaliyetlerine katılma yoğunluğuna ve duygusal kalitesine işaret eder şeklinde tanımlanmıştır. Derse davranışsal katılım gösteren öğrenciler yeterlikleri çerçevesindeki görevleri seçer, kendilerine fırsat verildiğinde hemen harekete geçer ve yoğun çaba ve dikkat gösterirler (Skinner ve Belmont, 1993:572-573).

Öte yandan davranışsal katılım, akademik, sosyal ve ders dışı etkinliklere katılımı içerir. Genellikle üç şekilde tanımlanan davranışsal katılım olumlu davranışların yanı sıra okuldan kaçma gibi yıkıcı davranışları bulunmamasını gerektirir. İkinci olarak öğrenme ve akademik görevlere katılım ile ilgilenen davranışsal katılım çaba, sebat, dikkat, soru sorma gibi davranışları içerir. Üçüncü olarak ise spor veya okul yönetimi gibi okulla ilgili etkinliklere katılmayı içermektedir (Mahatmya vd., 2012: 47).

Davranışsal katılımları yüksek olan öğrenciler, derse ve okula düzenli bir şekilde devam eder, öğretmenlerini dikkatli bir şekilde dinler, düzenli not alır, anlamadıklarında veya daha fazla bilgi öğrenmek istediğinde soru sorar, grup çalışmalarında etkindir, zor görevlerde dahi görevi tamamlamak için yılmadan kararlı olur ve iyi bir ürün ortaya koymak için çaba harcarlar (Reeve, 2013:579).

2.1.2. Duygusal Katılım

Duygusal katılım kavramı öğrencilerin ders sırasında yapılan etkinliklerde öğretmenlerine, arkadaşlarına, derse veya okula yönelik merak, ilgi, mutluluk, hoşlanma, sıkıntı, kaygı, zevk alma gibi olumlu ve olumsuz duygular içinde olmaları durumunu içinde barındırmaktadır (Skinner ve Belmont, 1993:572).

2.1.3. Bilişsel Katılım

Bilişsel katılım öğrencilerin öğrenme faaliyetleri içerisinde sergiledikleri zihinsel aktiviteler olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel öğrenme sürecinde öğrenciler akılcı ve kendilerine özgü stratejiler geliştirir ve yüzeysel öğrenme yerine daha derin anlama ve öğrenme faaliyetleri gösterirler (Reeve, 2012:149-172).

2.1.4. Aktif Katılım

Reeve ve Tseng (2011) aktif katılımı öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin yapmış oldukları yapıcı katkıları olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin aktif katılım gösterdiklerinde sadece dersin öğrencilere sunduğu etkinliklerden yararlanmakla kalmayıp kendi öneri ve dönütlerini ortaya koyarak farklı bakış açıları sunarlar. Aktif katılımı yüksek olan öğrenciler, dersin işlenişi ile ilgili farklı yorumlar yapabilir, sorular sorarak alternatif çözümler geliştirebilir ve birçok örnek ile eski öğrendikleri ile yeni öğrendiklerini bütünleştirebilirler (Reeve ve Tseng, 2011:258; Reeve, 2013:579).

2.2. Öğretmen Öğrenci Yakınlığı

Öğrenciler öğrenim hayatlarının büyük bir kısmını sınıf ortamında geçirmektedirler. Eğitimin merkezinde yer alan sınıf ortamı öğrenmenin gerçekleştiği ve öğrencilerin öğretmenleri ile etkileşim içinde buldukları önemli bir ortamdır. Bu doğrultuda öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin öğrenmeyi etkileyen bir öge olduğu söylenebilir. Öğrenme ortamındaki başarıyı etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenlerden birinin de öğretmenin sınıf içindeki davranışları olduğu görülmektedir. Bir öğretmenin sınıf ortamında pekiştirici, ipucu ve dönüt düzeltme kullanması, öğrencilerin derse katılımını sağlaması, öğrenme konusunda sorun yaşayan öğrencilere yardımcı olması, cezadan kaçınması, öğrencilerin konu eksiklerini gidermesi ve yanlışlarını düzeltmesi, alanında yeterli donanıma sahip olması, anlayışlı, sevecen, hoşgörülü sahibi olması gibi davranışlarda bulunması beklenmektedir (Sönmez, 2015:160). Olumlu öğrenme ortamının oluşumuna büyük bir katkı sağlayan öğretmen davranışlarının öğrencilerin davranışlarını şekillendirmesi sebebiyle büyük önem taşımaktadır.

Öğrenci ile etkileşim içinde olan öğretmen öğrencide konunun, dersin, okulun amaçlarına göre davranış değiştirmekten sorumludur (Varış, 1988:117). Dolayısıyla öğretmen sınıf içinde sadece bilgiyi aktaran kişi değil aynı zamanda öğrenciler ile etkileşim içerisine girerek onlara yeni davranış şekilleri kazandırmakla yükümlü olan kişidir.

Öğretmek ve öğrenmek kavramlarına bakıldığında aralarındaki farklılıklardan birinin öğretme sürecinin bir kişi tarafından yürütülürken, öğrenme sürecinin başka bir kişide oluşması olduğu söylenebilir. Öğrenme sürecinin verimli ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenle öğrenci arasında özel bir ilişki, özel bir bağ veya köprü kurulmalıdır (Gordon, 2008: 16-17).

Kendisine yakın davranışları gösteren öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerin derse daha çok katıldıkları ve o öğretmenin dersini daha çok sevdikleri bilinmektedir (Geçer ve Deryakulu, 2004:520). Dolayısıyla öğretmenin ders esnasında öğrencileri ile kurduğu iletişim ve davranış şekli öğrencilerin derse olan bakış açılarını şekillendirmektedir.

İnsan sosyal bir varlıktır. Dolayısıyla öğretmen ve öğrencilerin de aralarında iyi veya kötü bir ilişkinin oluşması kaçınılmazdır. Gordon (2008) öğrencilerin sadece öğretmen öğrenci ilişkisi iyi olduğunda öğrendiğini belirtmiştir (Gordon, 2008: 38). Bu da öğrenme ortamındaki öğretmen öğrenci ilişkisinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Öğretmenler ile öğrenci arasındaki ilişkinin iyi olması için sahip olması gereken özelliklerden bahsederek bunlar şu şekilde sıralanabilir: öğrencilerin ve öğretmenlerin açık ve dürüst olması, her iki tarafında da önemsendiğini, değer verildiğini bilmesi, her iki tarafın da birbirine gereksinim duyması ve karşılıklı tatmin (Gordon, 2008: 39).

Geçer ve Deryakulu (2004) öğretmen yakınlık davranışlarını bir öğretmenin öğrencisiyle iletişimde öğrencilere yönelik sözel ya da sözsüz olumlu davranışları olarak tanımlamıştır (Geçer ve Deryakulu, 2004:520). Öğrenciye hitap ederken ismini kullanma, öğrencilerin sahip olduğu düşünceleri olumlu değerlendirerek pekiştirme gibi davranışlar öğretmenlerin sözel yakınlık davranışları, öğrenci ile göz teması kurma, başını okşama, omzuna dokunma ya da gülümseme gibi

davranışlar ise sözsüz yakınlık davranışları olarak sıralanmaktadır (De Vito, 2013:106-138).

2.3. Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik inancı Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal öğrenme kuramında yer alan temel kavramlardan biridir.

Sosyal Öğrenme Kuramı' na göre insanlar, bilişsel sürecini kendisi düzenleyen, bunun sonucunda çevresi ile etkileşime giren ve tüm bu sürecin sonunda davranış değişikliğine uğrayan organizmalardır (Pajares, 2002).

Bandura öz yeterlik inancını, “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı” olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997: 391). Öz yeterlik kavramı bireyin bir işi yapabilme konusunda sahip olduğu bilgi ve becerilerden ziyade sahip olduğu bilgi ve becerilerine dair düşüncelerdir diyebiliriz.

Yeşilyaprak' a göre (2011) öz yeterlik inancı bireyin yapılacak iş ile kendi performansını karşılaştırarak harekete geçmesi ve bireyin güçlülere karşı başarılı olma konusundaki kendine dair inancıdır. Kişinin kendinin farkında olması ve kendini bilmesidir (Yeşilyaprak, 2011:263).

Bandura (1993), akademik öz yeterliği, öğrencilerin kendi öğrenmelerini denetlemek, akademik faaliyetlerine hakim olmak ve isteklerini, motivasyon düzeylerini ve akademik başarılarını belirlemek için kullandıkları "inanç" olarak tanımlamıştır (Bandura, 1993:118-119).

Bandura (1997), bireylerin öz yeterlik inançlarını, *doğrudan yaşantılar*, *dolaylı yaşantılar*, *sözel ikna* ve *fizyolojik ve duygusal durumlar* olarak adlandırdığı dört ana kaynaktan elde ettikleri bilgilerle oluşturduklarını belirtmiştir.

Doğrudan yaşantılar: Başarılı olma yolunda sahip olunması gerekenleri ortaya koyması sebebiyle bireyin doğrudan tecrübe ettiği yaşantılar en etkili öz yeterlik kaynağıdır. Bireyin elde ettiği başarılar öz yeterliğini artırırken sürekli tekrarlanan başarılar bireyin öz yeterliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca

bireyin başarılarının tekrar etmesi zaman zaman ortaya çıkan olumsuz durumların etkisinin azalmasına yardımcı olmaktadır (Bandura, 1977:195).

Dolaylı yaşantılar: İnsanlar sadece doğrudan edindikleri tecrübelerle göre değil dolaylı olarak yani diğer kişilerin tecrübelerini gözlemleyerek de yeterli beklentilerini şekillendirebilirler. Örneğin, başka kişilerin risk aldıkları ve olumlu bir sonuca ulaştıkları faaliyetlerde bulunduğunu gözlemleyen kişiler daha fazla çaba sarf ederek faaliyete devam ettiklerinde olumlu bir sonuca ulaşabilecekleri konusunda beklenti içine girebilirler. Ancak kişinin sosyal kıyaslama sonucu edindiği bilgiler kendi yetenekleri ile ilgili kişisel başarıları konusunda doğrudan yaşantı sonucu edindiği bilgilerden daha az güvenilirdir (Bandura, 1977:197).

Sözel İkna: Sözel ikna kolay olması ve hazır bulunması sebebiyle insan davranışını etkilemede kullanılan yaygın bir kaynaktır. Birey geçmişte kendisini bunaltan tecrübeleri ile öneriler yoluyla başarılı bir şekilde başa çıkabildiğine inanmaya itilebilir. Ancak bu şekilde ortaya çıkan yeterli beklentileri gerçek bir deneysel temel sağlamadığı için dolaylı yaşantı sonucu oluşarlardan daha zayıf bir kaynaktır (Bandura, 1977:198).

Fizyolojik ve duygusal durumlar: Bireyin karşılaştığı stresli ve zor durumlar, o an ki şartlara bağlı olarak öz yeterli konusunda bilgi veren, duygusal uyarılmalara neden olur. Bu sebeple duygusal uyarılma bireyin riskli durumlarla baş etmede algıladığı kişisel yeterli inancını etkileyebilecek bir başka bilgi kaynağıdır. Öte yandan insanlar strese karşı kaygılarını ve kırılganlıklarını değerlendirmede kısmen fizyolojik uyarılma durumlarına güvenmektedirler. Ancak bu durum yüksek uyarılmanın performansı zayıflatması sebebiyle bireylerin gergin ve tedirgin oldukları durumlarda uyarıcı tarafından etkilenmedikleri takdirde başarı beklentileri daha muhtemel bir durumdur. Özellikle korku tepkileri stresli durumlara yaklaşma korkusunu daha da arttırabilir. Dolayısıyla stres, kaygı ve korku gibi olumsuz duygusal uyarılmalar öz yeterliği olumsuz yönde etkilerken olumlu duygusal uyarılmaların arttırılması öz yeterliğin de artmasına yardımcı olmaktadır (Bandura, 1977:198-199).

Öz yeterli inancı insanların hislerini ve düşüncelerine etkileyerek davranışlarını belirleyen bir kavramdır. Bu süreçte dört basamak ortaya

çıkılmaktadır. Bunlar; bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim süreçleri şeklindedir.

Bilişsel Süreçler: Öz yeterlik inancı bilişsel süreci çeşitli şekillerde etkilemektedir. Pek çok amacı olan insan davranışı değerli hedefleri içeren öngörülerle düzenlenmiştir. Kişisel hedef belirleme, bireyin kendi yeteneklerini değerlendirmesinden etkilenmektedir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa kişilerin kendilerini için belirlediği hedefler de o kadar yüksek olur ve kişinin hedeflerine olan bağlılığı artar. Çoğu eylem başlangıçta düşüncede düzenlenir. İnsanların yeterliklerine yönelik inançları ileriye dönük kurdukları senaryoları şekillendirmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan kişiler, onları olumlu bir şekilde etkileyen ve destekleyen senaryolar üzerinde düşünürken öz yeterliği düşük olan kişiler, başarısızlık senaryolarına odaklanırlar. Bu durum kişilerin bir şeyleri başarmalarını zorlaştırır (Bandura, 1994:4).

Motivasyonel Süreçler: Öz yeterlik inancı, motivasyonun öz düzenlemesinde önemli bir role sahiptir. İnsan motivasyonun çoğu bilişsel olarak meydana gelir. İnsanlar kendilerini motive ederler ve eylemlerini öngörülerıyla önceden belirlerler. Ne yapabilecekleri hakkında inançlar oluştururlar. Muhtemel eylemlerine uygun sonuçları öngörürler. Kendileri için hedefler koyarlar ve geleceğe ilişkin planlarını gerçekleştirmek için yapacaklarını tasarlarlar. Öz yeterlik inancı motivasyona çeşitli şekillerde katkıda bulunur. Düşük öz yeterliğe sahip insanlar başarısızlıkları ve engeller ile karşı karşıya kaldıklarında yetenekleri hakkında şüpheye düşenler daha az çabalarlar ve hemen pes ederler ancak yüksek öz yeterliğe sahip insanlar başarısızlık ile karşılaştıklarında çabalarını arttırmak için kendilerini motive ederler (Bandura, 1994:4).

Duyuşsal Süreçler: Öz yeterlik inancı düşünceden kaynaklı stres ve depresyonda etkili bir faktördür. Algılanan öz yeterlik stresi kontrol etmede ve kaygıda önemli bir rol oynar (Bandura, 1994:5).

Seçim Süreçleri: İnsanlar kendi çevrelerinin ürünüdür. Bu sebeple öz yeterlik inancı, bireylerin tercih ettikleri ortam ve faaliyet türlerini etkileyerek onların yaşamlarını da şekillendirebilir (Bandura, 1994:7).

2.4. Motivasyon

Motivasyon eğitimde başarıyı etkileyen faktörler arasında karşımıza çıkan önemli bir kavramdır. Motivasyon, bir faaliyetin başlanmasında, sürdürülmesinde ve tamamlanmasında rol oynayan yardımcı bir güç olarak tanımlanmaktadır (Schunk, Meece ve Pintrich, 2013:4). Bu kavram Türkçede ise isteklendirme, güdüleme anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyon önemli bir yere sahiptir. Fidan, motivasyon sahibi öğrencilerin bir işin yapılmasına yönelik çaba ve zaman harcamaya istekli olma, odaklanma, kendini verme, ilgi duymada ve dikkati koruyabilmekte süreklilik, sonuca gitmede ısrarcı ve kararlı olma davranışlarını sergilediklerini belirtmektedir (Fidan, 2012:130).

Maslow (1954), motivasyonun başlangıç noktasını insanların temel ihtiyaçlarından biri olarak kabul ettiği fizyolojik ihtiyaçlar olarak kabul eder. Ayrıca bireyler, fizyolojik, güvenlik, sevgi, saygınlık ve kendini gerçekleştirme olarak 5 hedef grubuna ayrılan temel ihtiyaçlara ulaşma veya sürdürme arzusu ile motive olmaktadır. Tatmin edilen ihtiyaçlar ise artık motivasyon kaynağı olmaz (Maslow, 1954:35-59).

2.4.1. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kavramı üzerinde pek çok araştırma yapılmış ve kuram geliştirilmiştir. Bandura (1977) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kuramda motivasyon kişinin öz yeterlik algısına, amaçlarına, yaptıklarının sonucuna yönelik beklentilerine, davranışa verdiği değere ve çevreye göre şekillendiği ifade edilmektedir. Bir diğer kuram olan beklenti değer kuramında ise bir kişinin sahip olduğu beklenti ve değer o kişinin bir işi seçmesinde ve başarmasında etkilidir düşüncesine dayanır (Eccles ve Wigfield, 2000:69). Atkinson (1964) tarafından beklenti değer kuramından etkilenilerek oluşturulan başarı motivasyonu kuramında ise davranışta başarı olasılığı ve güdüleyici değerler etkili birer faktördür. Motivasyon başarıya yaklaşma ve başarısızlıktan kaçınma durumlarını içermektedir (Eccles ve Wigfield, 1992:2). Öte yandan başarı motivasyonu teorisi, insan faaliyetlerinin sınırlı ama çok önemli bir alanındaki davranış yönünü, büyüklüğünün ve sürekliliğinin belirleyicilerini hesaba kadar. Başarı motivasyonu

yalnızca bir bireyin, performansının bazı standartlara göre değerlendirileceğini ve faaliyetlerinin sonuçlarının olumlu veya olumsuz bir değerlendirmeden geçeceğini bilmesi durumunda ortaya çıkmaktadır (Atkinson, 1964: 241). Weiner (1985) tarafından geliştirilen katkı teorisinde ise insanları başarıyı aramaya iten şeyin ne olduğu araştırılmıştır (Sansone ve Harackiewicz, 2000: 132).

Literatürde motivasyon kavramını açıklamaya çalışan kuramlar arasındaki en kapsamlı kuram ise öz belirleme kuramıdır.

2.4.2. Öz Belirleme Kuramı

Öz belirleme kuramına göre bireyler, kendi çevrelerinin bakış açılarını özümseyen, anlayan, keşfeden kendilerine özgü bir eğilime sahiptir. Bu eğilim merak, uzmanlık girişimi ve büyüme ile gelişme ile sonuçlanan motive olmuş davranışların temelini oluşturmaktadır (Deci, Ryan ve Williams, 1996:179).

Öz belirleme kuramında davranışların şekillenmesi sürecinde öne çıkan üç temel kavram olduğundan bahsedilmektedir. Bu kavramlar içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluktur (Deci ve Ryan, 1985:245).

İçsel Motivasyon: İçsel motivasyon ilginç ve kendini tatmin edici bir davranışı sergilemeyi içermektedir. Bireyler içsel olarak motive oldukları aktiviteleri aktivitenin sonunda olumlu duygular besledikleri için yaparlar. İçsel motivasyona sahip olan bireyler yaptıkları davranışa yönelik merak etme, keşfetme ve zorlukları aşma gibi konularla ilgilenerler (Deci ve Ryan, 2008a:15). İçsel motivasyon bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere üç alt başlığa ayrılmıştır. Bilmeye yönelik içsel motivasyon zevk için bir aktivite gerçekleştirme ve öğrenirken, keşfederken ya da yeni bir şeyi anlamaya çalışırken edinilen deneyimin doyumunu olarak tanımlanmaktadır. Başarmaya yönelik içsel motivasyon ise bir şeyi başarmaya veya yaratmaya çalışırken yaşanan zevk ve memnuniyet için bir aktivite bulunma olarak tanımlanmaktadır. Son olarak uyarım yaşamaya yönelik motivasyon faaliyete katılımdan kaynaklanan uyarıcı duyuları tecrübe etmek için bireyin faaliyete katılması olarak tanımlanmaktadır (Vallerand vd., 1992:1005-1006).

Dışsal Motivasyon: Dışsal motivasyon içsel motivasyonun aksine bir davranışa katılmayı içerir. Dışsal motivasyonlu davranışın en net örnekleri somut bir ödül almak veya bir cezadan kaçınmak için yapılanlar şeklindedir (Deci ve Ryan 2008a:16). Ayrıca dışsal motivasyon, bireylerin davranışlarını dışarı ile etkileşimi sonucunda dış etkenlere göre şekillendirmesidir (Deci ve Ryan, 2000:60). Örneğin; akşam babası onu zorladığı için sınavına çalışması öğrencinin dışsal motivasyona sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca dışsal motivasyon; dış düzenleme- dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, ve kimlik belirleme yoluyla dışsal motivasyon olmak üzere üç alt başlığa ayrılmıştır. Dış düzenleme literatürde bilindiği şekliyle dışsal motivasyona karşılık gelmektedir. Ödüller ve kısıtlamalar gibi dış araçlarla düzenlenir. Öte yandan davranışların birey için önemli olduğu, değerlendirildiği ve özellikle kendisi tarafından seçildiği gibi algılandığı ölçüde dışsal motivasyonların içselleştirilmesi kimlik belirleme yoluyla düzenlenmektedir (Vallerand vd.,1992:1006-1007).

Motivasyonsuzluk: Bireyler kendi davranışlarının sonucunda ne ile karşılaşacaklarını algılayamadıkları zaman motivasyonsuz olurlar. Böyle durumlarda ne içsel ne de dışsal motive olabilirler. Motivasyonsuz bireyler kendilerini yetersiz hissettikleri ve kontrol edilemezlik duyguları yaşadıkları için kendi davranışlarının onları kontrolden çıkaracağı düşüncesi ile yapılacak işleri yapmayı bırakabilirler (Vallerand vd.,1992:1007).

Öz belirleme kuramında yer alan bir diğer kavram olan öz düzenlemeden bahsedecek olursak öz düzenleme, bireyler içsel veya dışsal olarak motive olduklarında belirginleşir diyebiliriz. Ayrıca öz düzenleme bilişsel becerilerin kazanılması ve yüksek kaliteli öğrenmeyle, kendini gerçekleştirme ile ilişkili bir kavramdır. Öte yandan bireylerin içsel motivasyonu sürdürmelerini ve dışsal motivasyonun entegrasyonunu kolaylaştırmasını destekleyen 3 psikolojik ihtiyaç vardır. Bunlar; özerklik, yeterlilik ve ilişki kavramlarıdır (Deci, Ryan ve Williams, 1996:180).

Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin özerkliğin desteklediği sınıflarda öğrencilerin daha içsel olarak motive oldukları, meraklı oldukları, zorlukları tercih ettikleri ve bağımsız ustalık girişimlerinde buldukları ortaya konmuştur. Ayrıca özerkliği destekleyen öğretmenlerin öğrencileri okul

çalışmalarında kendilerini daha yetkin hissetmekte ve özgüvenleri daha yüksek olmaktadır (Deci ve Ryan, 2008b:182-185).

Chirkov ve Ryan (2001) tarafından yapılan bir araştırmada ise hem Rusya'da hem de ABD'de öğretmen özerkliği desteğinin lise öğrencilerinin okul çalışma motivasyonunu içselleştirmelerinde, iyi uyum içinde olmaları ve kendilerini iyi hissetmeleri için önemli olduğunu bulmuşlardır (Deci ve Ryan, 2008a:18).

2.5. İlgili Araştırmalar

Aşağıda öğrencilerin derse katılımı, öğretmen öğrenci yakınlığı, öz yeterlik inancı ve motivasyon kavramlarına yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sürücü ve Ünal (2018) öğrenci motivasyonu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarını Necmettin Erbakan Üniversite' nde okuyan 294 öğrenci üzerinde yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenciler ile kişisel olarak ilgilenmeleri, derslerden önce hazırlık yapmış olmaları, öğrencilerin başaracaklarına inanmaları, tüm öğrencileri eşit bir şekilde değerlendirmeleri, davranışlarının tutarlı olması, alanında uzman olması ve dersi işlerken dikkati çeken sorular sorması gibi davranışlarının öğrenci motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin coşkularının az olması, davranışları ile söylediklerinin uyumsuz olması, katı ve kuralcı bir sınıf ortamı oluşturması, öğrencilere psikolojik ve fiziksel şiddet uygulaması, öğrencinin görüşmek istediği zaman öğretmenini bulamaması, alanında, sınıf kontrolünde, insan ilişkilerinde yetersiz olması, pasif saldırgan davranışlar sergilemesi ve mizah duygusunun yetersiz olması gibi davranışlarının motivasyonu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik, Toraman ve Çelik (2018) tarafından yapılan çalışmada Ankara ilinde öğrenim göre lise öğrencilerinin başarı düzeyleri ile derse katılım ve öğretmen yakınlığının ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 871 lise öğrencisine “ Derse Katılım Envanteri” ve “Öğretmen Yakınlık Davranışları

Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda başarı arttıkça duyuşsal, bilişsel katılım ve öğretmen yakınlığının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uyma/itaatin türü katılım ile derse katılmamanın başarıyı düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Çeliköz ve Duran (2017) ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında öğretmen davranışlarının öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisini öğrenci görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin saygılı olma, öğrenciyi takdir etme, espri yapma, samimi, içten dürüst ve eşit davranma, eğlenceli ve esprili olma ve derslerini işlerken farklı yöntem ve tekniklerden yararlanma gibi özelliklerin ön plana çıktığı görülmüştür.

Sıcak ve Başören (2015) ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarını çeşitli değişkenlere incelenmeyi amaçladığı çalışmasında 4041 öğrenciyeye “Akademik Motivasyon Ölçeği” uygulayarak verilerini toplamıştır. Araştırmanın sonucunda genel olarak ortaöğretim öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonları yüksek olup kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca akademik motivasyonun sınıf düzeyine göre değiştiği ve okulundan memnun olan öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk ve Şahin (2015) yaptıkları çalışmada öğrencilerin Matematik dersine ilişkin akademik başarı, öz yeterlik ve tutum arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından 1565 ilköğretim öğrencisine “Matematik Tutum Ölçeği” ve “Matematik Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda genel olarak öğrencilerin matematik dersine olumlu bir tutum içinde oldukları, matematiğe yönelik öz yeterlik düzeylerinin ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca matematik öz yeterliğinin kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve matematik sınavından alınan puanın öz yeterliği etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmada Matematiğe ilişkin öz yeterliğin akademik başarıyı yordadığı görülmüştür.

Sever, Ulubey, Toraman ve Töre (2014) Ankara’ da öğrenim gören lise öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmada öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda araştırmacılar 7 lisenin 9, 10, 11, sınıfta okumakta olan 705 öğrenciye “Derse Katılım Envanteri” ile “ Okula Yönelik Tutum” ölçeğini uygulamışlardır. Bu araştırmanın sonucunda derse katılım düzeyinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve derste başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin derse katılım gösterdiği ancak görmeyenlerin göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin en fazla Türk Dili ve Edebiyatı dersine katılım gösterdikleri ancak Matematik dersine katılım göstermedikleri, derse katılım ile okula yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak çalışmada derslerde kendini başarılı gören kız öğrencilerinin okulu gelişimleri için bir destek olarak görmelerinin derse katılımlarını arttırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayan (2014) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları, matematik kaygıları, matematik motivasyonları ve matematik tutumlarının cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılıklarını incelemiştir. Aynı zamanda matematik öz yeterlik algılarının diğer değişkenler üzerindeki etkisini de incelediği çalışmasında örneklem grubunu Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesi ortaokullarında öğrenim gören 633 oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Matematik Öz Yeterlik Ölçeği”, “Matematik Kaygı Ölçeği”, “Matematik Motivasyonu Ölçeği” ve “Matematik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin matematik kaygılarının tüm boyutlarında ve matematik tutumları alt boyutlarının ise sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada matematik konusundaki kendilerine güvenlerinin, içsel motivasyonlarının, davranışsal farkındalıklarının ve matematik tatmininin 5. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Taşdemir (2012) matematik öz yeterlik düzeyinin lise son sınıf öğrencilerinde bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçladığı çalışmasını Bitlis ilinde öğrenim gören 325 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmacı tarafından

veriler toplanırken “Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda erkek öğrencilerin öz yeterliğinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu ve Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin öz yeterliğinin diğer liselerde okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca diğer değişkenler olan öğrencilerin uzun süre yaşadıkları yerleşim birimi ile ailenin aylık gelirine göre öz yeterliğin değişmediği tespit edilmiştir.

Kurbanoglu ve Takunyacı (2012) matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz yeterlik inancının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre değişimlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasını üç farklı lisede okuyan toplam 418 öğrencinin üzerinde yürütmüştür. Veri toplama araçları olarak “Matematik Tutum Ölçeği”, “Matematik Kaygısı Değerlendirme Ölçeği” ve “Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kaygı, tutum ve öz yeterlik değişkenlerinin cinsiyete göre değişmediği ancak okul türüne ve sınıf düzeyine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin Öz yeterlik inancının daha yüksek, kaygı seviyesinin daha düşük ve tutumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak sınıf düzeyi arttıkça öz yeterlik inancının ve tutumun arttığı ve kaygı seviyesinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Özgen ve Bindak (2011) çalışmasında matematik okuryazarlığı öz yeterlik inancını ve öz yeterlik inancının cinsiyet, okul türü, sınıf, matematik dersi başarı puanı, anne ve babanın eğitim durumu ve matematiğe verilen önem değişkenlerine göre değişimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 712 lise öğrencisinden oluşan örneklem grubuna “Matematik Okur Yazarlığı Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak veriler toplanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öz yeterlik inancı erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, Anadolu Lisesi öğrencilerinin Meslek ve Genel Lise öğrencilerine göre, 9. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre ve matematik dersinin önemli göre öğrencilerin öz yeterlik inancının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öz yeterlik anne ve babanın eğitim durumuna göre de farklılık göstermektedir. Son olarak matematik dersi başarı puanı ve matematik dersine verilen önem öz yeterlik inancının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eryılmaz ve Aypay (2011) çalışmalarında derse katılmaya motive olma ve yaşam amaçları belirleme arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara Keçiören ilçesinde bulunan 14-17 yaş arasındaki 208 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Verilerin toplanmasında “Pozitif Psikoterapi Bağlamında Yaşam Amaçları Belirleme Ölçeği” ve “Derse Katılmaya Motive Olma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin derse katılmaya motive olmalarını kariyer (başarı) ve beden (duyum) amaçlarının olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aypay ve Eryılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada okul tükenmişliği ve derse katılmaya motive olma değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ankara’da öğrenim gören 14-17 yaş arası 337 lise öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada veriler “Ortaöğretim Okul Tükenmişliği Ölçeği” ve “Derse Katılmaya Motive Olma Ölçeği” ile toplanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin okula olan ilgilerinin azalmadığı ve ödev yapmaktan tükenmişlik düzeylerinin artması sonucu derse katılmaya motive olma düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin dinlenme ve eğlenme ihtiyaçlarını giderme istekleri arttıkça derse katılmaya motive olma düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Eryılmaz (2010) çalışmasında ergenlerin öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanmaları ile akademik motivasyon arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmasını Ankara Keçiören ilçesinde öğrenim gören 14-16 yaş arası 236 ergen üzerinde yürüten araştırmacı veri toplama aracı olarak “Ergenler İçin Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejileri Ölçeği” ve “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanmaları arttıkça motivasyonlarının da arttığı, motivasyonsuzluk ile ise birbirlerini etkilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Altun ve Yazıcı (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okul motivasyonuna, başarı, yaş, cinsiyet, mükemmeliyetçilik ve öğrenme stilleri gibi değişkenlerin etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma Trabzon ilinde öğrenim gören 1100 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda seçilen değişkenlerin okul motivasyonunu %29’ unu açıkladığı, olumlu mükemmeliyetçilik, görsel ve kinestetik öğrenme stilleri, yaş

ve cinsiyet değişkenlerinin okul motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sezer, İşgör, Özpolat ve Sezer (2006) tarafından yapılan çalışmada bazı değişkenlerin farklı ortaöğretim kurumlarında okumakta olan lise öğrencilerinin öz yeterlik algılarına olan etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. 196 lise öğrencisi üzerinde yürütülen çalışmada veriler “ Öz Etkilik- Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda apartman katında oturan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri müstakil (bahçeli) evde oturan öğrencilerden daha yüksek olduğu, sınavla ve yetenekle öğrenci alan okullarda öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin genel liselerde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları yerin köy, ilçe ve şehir olmasına göre öz yeterlik algılarının değişim gösterdiği görülmüştür.

Geçer (2002) tarafından yapılan çalışmada ülkemizde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğretmen yakınlık davranışlarının gösterilme düzeyi, alanlara (fen, fizik, matematik, sosyal bilgiler, coğrafya yabancı dil) ve bazı değişkenlere göre farklılık olup olmadığı ve bu yakınlık davranışlarının öğrencilerin başarı, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Örneklemi 1820 öğrencinin (638 ilköğretim, 611 ortaöğretim, 571 yükseköğretim) oluşturduğu çalışmada veriler üç ayrı öğretim düzeyi için geliştirilen öğretmen yakınlık davranışları ölçeği, derse yönelik tutumlarını incelemek için tutum ölçeği ve güdülenme düzeylerini belirlemek için güdü ölçeği kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdeki öğretmenlerin öğretmen yakınlık davranışların sözel derslerde sayısal derslere göre öğrenciler tarafından daha çok algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen yakınlık davranışlarının üç öğretim düzeyinde de başarı ile düşük, tutum ve güdülenme ile orta düzeyde ilişki gösterdiği, öğretmen yakınlılığının üç öğretim düzeyinde de tutum ve güdüyü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen yakınlılığının öğrenci cinsiyetine, sınıf mevcuduna, öğretmenin cinsiyetine, öğretmenin yaşına, unvanına, mezun olduğu okula, pedagojik formasyonuna, iletişim dersi alıp almamasına göre değiştiiği belirlenmiştir.

Uysal (1999) öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının öğrenci başarısına etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasını Hava Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirme Okul Komutanlığında sürdürülen Teknik Öğretmen kurslarında 3 dönemki 94 öğretmen adayı üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılımının sağlandığı öğretim ortamındaki öğrencilerin geleneksel öğretim ortamındaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılım arttıkça kursun genel hedeflerine yönelik başarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin etkin katılımı arttıkça başarının da artacağı söylenebilir.

Genel olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde motivasyon, derse katılım, öz yeterlik ve öğretmen davranışları değişkenlerinin başarı ile ilişkisinin incelendiği çalışmaların yer aldığı ancak bu değişkenlerin birbiri ile olan ilişkisine fazla yer verilmediği görülmektedir. Bu açıdan yapılan çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca literatürde öz yeterlik tutum ilişkisi, öz yeterlik kaygı ilişkisi gibi farklı değişkenlerle yapılan çalışmaların olduğu göz çarpmaktadır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kassaw ve Astatke (2017) yaptıkları çalışmada Woldia öğretmen fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, hedeflerine yönelim düzeyleri, akademik öz yeterlik ve akademik performansları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin genel öz yeterlik ve akademik başarılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olduğu, erkek öğrencilerin öz yeterlikleri ve başarı durumlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Estepp (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen öğrenci yakınlığının öğrenci motivasyonu ve katılımı ile ilişkisini incelemeyi amaçlanmıştır. Florida Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 306 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğretmenlerinin sık sık sözel ve sözsüz yakınlık davranışları kullandıklarını ve genellikle öğretmenleri ile iyi ilişkiler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öz düzenlenen öğrenme

stratejilerinin orta seviyede olduğu, başarı ve değerler/hedefler için yüksek beklenti düzeylerine sahip oldukları ve öğretmen öğrenci yakınlığının öğrenci motivasyonu ve katılıma büyük katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Estep ve Roberts (2013) tarafından Florida Üniversitesi Ziraat ve Yaşam Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada öğretmen öğrenci ilişkisi ve öğrencilerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi, başarı beklentisi ve hedefler değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin genellikle öğretmenleri ile iyi bir ilişki kurdukları, öğrencilerin başarı ve hedeflerine yönelik beklentilerinin ortanın üzerinde olduğu ve öğretmen öğrenci ilişkisi ile başarı beklentisi ve hedefler arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Frisby, Matthew ve Martin (2010) yaptıkları çalışmada genel olarak olumlu bir sınıf ortamı oluşturmadaki rollerini belirlemek amacıyla öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. 232 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile olan olumlu ilişkilerin ve sınıfa olan bağlılıkların öğrenci katılımını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayotola ve Adedeji (2009) tarafından yapılan çalışmada Matematik öz yeterliği ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Oyo eyaletinde öğrenim gören 352 ortaokul son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda matematik başarısının kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve yine kız ve erkek öğrencilerin matematik başarısı ve matematik öz yeterliği arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fan ve Williams (2009) yaptıkları çalışmada 10. sınıf öğrencilerinin ebeveyn katılımının öğrencilerin akademik öz yeterlik, katılım ve içsel motivasyon üzerine etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin okul ile çocuklarının eğitsel amaçları ve olumlu okul meseleleri konularında kurdukları iletişimin öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ancak okul problemleri konusunda kurdukları iletişimi sıklığının ise motivasyonu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin öğrencilere İngilizce’deki akademik öz yeterliklerinin yanı sıra İngilizceye

yönelik içsel motivasyonu ve televizyon izlemeye yönelik aile kurallarını pozitif olarak öngörmesi, öğrencilerin hem İngilizceye hem de Matematiğe olan bağlılığı ve içsel motivasyonu ile pozitif olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Walker ve Greene (2009) 249 lise öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmada öğrencilerin sınıf içi başarı hedefleri, öz yeterlik inançları, sınıf içi çalışmanın algılanan araçları ve bir sınıfa ait olma duygusu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca bilişsel katılım ve öğrencilerin kişisel başarı hedeflerini (ustalık ve performans yaklaşımı) bahsedilen değişkenlerin nasıl yordadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucundan ustalık hedeflerinin benimsenmesinin algılanan araçsallık, öz yeterlik ve aidiyet ile tahmin edildiğini, bilişsel katılımın ise aidiyet ve algılanan araçsallık ile tahmin edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar ustalık yönelimini destekleyen bir sınıfın öğrencinin aidiyet duygusunu öngördüğünü ortaya koymuşlardır.

Pintrich ve De Groot (1990) yaptıkları çalışmada 173 yedinci sınıf öğrencisinin motivasyonel yönelimleri, öz düzenlemeli öğrenme ve sınıf akademik performansları arasındaki ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öz yeterliğin ve içsel motivasyonun bilişsel katılım ve performans ile pozitif bir ilişkisinin olduğu ve öz düzenleme, öz yeterlik ve test kaygısının performansın en iyi belirleyicileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen öğrenci ilişkisi ile ilgili pek çok çalışmaya yer verildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmen öğrenci yakınlığı, derse katılım ve motivasyon değişkenlerinin bir arada olduğu çalışmaları olduğu ve yurt içinde yapılan çalışmalarda olduğu gibi başarı odaklı çalışmaların yapıldığı göze çarpmaktadır. Son olarak öz yeterlik, motivasyon ve başarı ilişkisinin de incelendiği çalışmaların olduğu söylenebilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyonları ve derse katılım düzeylerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar (tarama modelleri), geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu nasıl var olduysa o şekilde açıklamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2014: 77). Ayrıca bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, motivasyonları, öz yeterlik inançları ve derse katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırma modelinin ilişkisel tarama modeli olduğu söylenebilir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark. 2017: 24). Bununla beraber ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, motivasyonları, öz yeterlik inançları ve derse katılım düzeyleri üzerinde cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu ve başarı durumu değişkenlerinin etkisi de incelendiğinden dolayı araştırmanın nedensel karşılaştırma türünde de yürütüldüğü söylenebilir. Nedensel karşılaştırma türündeki çalışmalarda ise belli bir sonucun oluşma nedenleri “tek” e indirgenmeye çalışılır ve en olası çözümden başlanarak bu ilişkiler sıralanır (Karasar, 2014: 84).

3.2. Evren- Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini Zonguldak ili Merkez ilçesinde bulunan Anadolu, Fen, İmam Hatip ve Meslek lisesi türündeki okulların 9, 10 ve 11. sınıflarında ve 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Evreni temsil edecek öğrenci seçiminde oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma evreni gruplardan oluştuğunda

kullanılan küme örnekleme yönteminde seçilen örneklemin grupları temsil edecek bireyleri hem nitel hem de nicel açıdan kapsamı gerekmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014:139). Araştırmanın örneklemini, Zonguldak ili Merkez ilçesindeki liseler arasından seçilen Zonguldak Fen Lisesi, İMKB Anadolu Lisesi, Mehmet Çelikel Anadolu Lisesi, Fener Anadolu Lisesi, Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Zonguldak Anadolu İmam Hatip Lisesi, Kapuz Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 9, 10 ve 11. sınıfta okuyan 1201 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine dair betimsel istatistiklere ait veriler aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3.1: Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	F	%
Cinsiyet	Kız	749	62,4
	Erkek	452	37,6
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	419	34,9
	10.sınıf	466	38,8
	11.sınıf	316	26,3
Okul Türü	Fen Lisesi	244	20,1
	Anadolu Lisesi	588	48,9
	İmam Hatip Lisesi	250	20,8
	Meslek Lisesi	119	9,9
Başarı Durumu	0-49	178	14,8
	50-59	161	13,4
	60-69	155	12,9
	70-84	371	30,9
	85-100	336	28,2
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	375	31,2
	Ortaokul	244	20,3
	Lise	374	31,1
	Üniversite	208	17,3
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	184	15,3
	Ortaokul	263	21,9
	Lise	437	36,4
	Üniversite	317	26,4

Tablo 3.1’ de yer alan değerlere göre örneklemin %62,4’ ünü kız öğrenciler, %37,6’ sını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde en çok 10. sınıf öğrencilerinin (%38,8) daha sonra 9. sınıf öğrencilerinin (%34,9) son olarak da 11. sınıf öğrencilerinin (%26,3) olduğu görülmektedir. Ayrıca okul türüne bakıldığında örneklemin %48,9’ unu Anadolu Lisesi öğrencilerinin oluşturduğu daha sonra sırasıyla İmam Hatip Lisesi

(%20,8), Fen Lisesi (%20,1) ve Meslek Lisesi (%9,9) öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarı durumları değerlendirildiğinde örneklemin %30,9 'unu matematik dersi not ortalaması 70-84 aralığındaki öğrencilerin oluşturduğu daha sonra %28,2' sini not ortalaması 85-100 aralığındaki öğrencilerin oluşturduğu, ardından %14,8 'ini not ortalaması 0-49 aralığındaki öğrencilerin, %13,4 'ünü not ortalaması 50-59 aralığındaki öğrencilerin ve son olarak %12,9'unu not ortalaması 60-69 aralığındaki öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Anne eğitim durumlarına bakıldığında ise örneklemin %31,2 'sini annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin, %31,1'ini annesi lise mezunu olan öğrencilerin, %20,3'ünü annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin ve %17,3'ünü annesi üniversite mezunu olan öğrenciler oluşturmaktadır. Son olarak babanın eğitim durumuna bakıldığında örneklemin %36,4' ünü babası lise mezunu olan öğrencilerin, %26,4'ünü babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, %12,9' unu babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ve son olarak %15,3'ünü babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Derse Katılım Envanteri”, “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Öğretmen Öğrenci Yakınlığı Ölçeği” ve “Matematik Dersine (Öğrenmeye) İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği” ile elde edilmiştir.

3.3.1. Derse Katılım Envanteri

Araştırmada öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeylerini belirlemek için Wang, Bergin ve Bergin (2014) tarafından geliştirilen “Derse Katılım Envanteri (Classroom Engagement Inventory)” kullanılmıştır (EK 2). Orijinal dili İngilizce olan ölçeğin Türk diline uyarlaması Sever (2014) tarafından öncelikle dil eşdeğerliği için iki dilde yetkin 38 lise öğrencisine daha sonra ise faktör yapısını ve güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla 300 lise öğrencisine son olarak da açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan faktörlerin doğrulanması amacıyla 201 lise öğrencisine uygulanarak yapılmıştır. Derse katılım Envanteri 23 maddeden oluşmakta ve beşli değerlendirme seçeneklerine (her zaman için 5, çoğunlukla için 4, bazen için 3, nadiren için 2, hiçbir zaman için 1 puan) sahiptir.

Envanterin dilsel eşdeğerliğinin belirlenmesinin ardından Ankara’ da okuyan 9., 10. ve 11. sınıf 300 lise öğrencisi üzerinde özgün envanterde yer alan 5 faktörlü yapı test edilmiş bir madde çıkarılarak geriye kalan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,56 ile 0,78, madde toplam korelasyonlarının 0,30 ile 0,69, anti-image korelasyon değerlerinin ise 0,69 ile 0,95 arasında değiştiği belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda Cronbach- Alpha(α) iç tutarlık kat sayısı 0,93 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Akademik Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Vallerand ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen “Akademik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır (EK 3). Ölçeğin Türkçe diline uyarlaması Yurt ve Bozer (2015) tarafından 343 ortaokul öğrencisi üzerinde uygulanarak yapılmıştır. Ölçek, 28 maddeden oluşan 7’ li likert tipindedir. Ölçek cevaplanırken maddelerden sonra “Çünkü...” ifadesi getirilerek (1) hiç uyuşmuyor, ile (7) tam olarak uyuşuyor arasında değişen derecelendirme ile değerlendirilmektedir.

Akademik Motivasyon Ölçeği yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk şeklindedir. Ölçeğin her bir boyutundan alınabilecek en düşük puan 7 en yüksek puan 28 dir. Öğrencilerin puanlarının 28 değerine yakın olması akademik motivasyonlarının yüksek olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Özgün ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Akademik Motivasyon Ölçeğinin yedi faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde uyum değerine sahip olduğunu göstermiştir. Özgün ölçeğin güvenilirliği ise 0,62 ile 0,91 arasında bulunan Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmış, test tekrar test yöntemi ile hesaplanan korelasyon değerinin ise 0,71-0,83 arasında değişen değerler aldığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında öncelikle Türkçeye çeviri işlemi yapılarak yedi faktörlü yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, toplanan verilerle kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Daha

sonra güvenilirliğini belirlemek için ölçeğin boyutlarına ait Cronbach alfa değerleri hesaplanmış, hesaplanan alfa değerinin 0,61 ile 0,80 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

3.3.3. Öğretmen Öğrenci Yakınlığı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin Matematik dersinde algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarından etkilenme düzeylerini belirlemek amacıyla Wilson ve Ryan (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öğrenci Yakınlığı Ölçeği” kullanılmıştır (EK 4). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Akın ve ark. (2014) tarafından 344 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür.

Orijinal ölçek 15 maddeden oluşmakta ve (1) bana hiç uygun değil, (2) bana çok az uygun, (3) bana biraz uygun, (4) bana genellikle uygun, (5) bana tamamen uygun şeklinde 5’li derecelendirmeye sahiptir. Ayrıca ölçeğin 9 maddelik öğretmene yönelik algılar alt boyutu (öğretmenim işini gerçekten sever) ve 6 maddelik öğrenci bağlılığı alt boyutundan (öğretmenim bir rol modelidir) oluşmaktadır. Ölçeğin yapılan geçerlik güvenirlik çalışması sonucunda geçerlik ve güvenirliğin sağladığı, iç tutarlık güvenirlik katsayıları öğretmene yönelik algı alt ölçeği için 0,92, öğrenci bağlılığı alt ölçeği için 0,84 olarak hesaplanmıştır (Wilson ve Ryan, 2013).

Ölçeği Türkçeye uyarlama çalışmasında öncelikle ölçek Türkçeye çevrilme işlemleri gerçekleştirilmiş ardından çevrilen ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı öğrenci bağlılığı alt boyutu için 0,70, öğretmene yönelik algılar boyutu için 0,91 ve ölçeğin bütünü için 0,91 olarak hesaplanmıştır (Akın vd., 2014).

3.3.4. Matematik Dersine (Öğrenmeye) İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin Matematik dersine yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Pintrich ve De Groot (1990) tarafından öğrenci motivasyonu, bilişsel strateji kullanımı ve üst bilişini ölçen ölçeklerden maddeler alınarak oluşturulan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin” motivasyonel inançlar boyutunun alt boyutlarından biri olan “Öğrenmeye İlişkin Öz yeterlik

Ölçeği” kullanılmıştır (EK 5). Ölçek Türk diline Üredi (2005) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile dilsel eşitlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak uyarlanmıştır. Ölçeğin lise öğrencilerine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ise İlker, Arslan ve Demirhan (2014) tarafından geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 9 maddeden oluşan ölçek “Bana Hiç Uymuyor (1)” ve “Bana Tamamen Uyuyor (7)” uçları arasında kalan yedi dereceye göre puanlanmaktadır.

Yapılan geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucunda Pintrich ve De Groot (1990) Cronbach Alfa değerini 0,92, Üredi (2005) 0,92, İlker, Arslan ve Demirhan (2014) ise 0,75 olarak bulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanma aşamasında öncelikle Zonguldak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK 6). Daha sonra araştırmacı verilerin toplanması planlanan okullara gitmiş okul idaresi ve öğretmenlere kendisini tanıtarak çalışmanın amacından bahsetmiştir. Okullardan çalışmanın yapılması için uygun oldukları tarihler alınarak uygulama için bir çalışma çizelgesi oluşturulmuştur. Uygulama sırasında veri toplama araçları olarak Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, Öğretmen Öğrenci Yakınlığı Ölçeği ve Derse Katılım Envanteri öğrencilere araştırmanın amacını içeren bir yönerge ile birlikte ve araştırmacı tarafından derslerde öğretmenlerce uygun görülen zaman diliminde öğrencilere verilmiştir. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce kendisini tanıtmış, araştırmanın amacından bahsederek ölçme aracının nasıl yanıtlanacağına dair açıklamalar yapmıştır. Ayrıca öğrencilere verecekleri yanıtın öneminden bahsetmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerden gelen sorular yanıtlanarak gerektiği yerde ek açıklamalar yapılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilere ve öğretmenlere teşekkür edilmiştir. Ölçeklerin tümünün uygulanması yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyonları ve derse katılım düzeylerinin ne düzeyde olduğunu belirleme amacıyla betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik

ortalama ve standart sapmaya bakılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarının, öz yeterlik inançlarının, motivasyonlarının ve derse katılım düzeylerinin cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine, başarı durumuna, annenin eğitim durumuna ve babanın eğitim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek için çoklu varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Çoklu varyans analizi bir (veya daha fazla) bağımsız değişken ile birden çok bağımlı değişkenin olduğu bağımlı değişkenler açısından grup ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının aynı anda test edildiği analizlerdir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014: 331). Ayrıca bu çalışmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi de eta kare (η^2) yöntemiyle hesaplanmıştır. 0,01 ile 0,06 arası küçük etki, 0,06 ile 0,14 arası orta etki, 0,14 ile 1,00 arası büyük etki olarak yorumlanmıştır. Eta kare değeri aynı zamanda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki yordama gücünü de göstermektedir (Green, Salkind ve Akey, 2000).

Öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyonları ve derse katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Korelasyon analizi incelenen iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde kullanılır. Ayrıca korelasyon analizi sonucunda bir korelasyon katsayısı hesaplanır ve bu değer -1 ile +1 arasında bir değer alır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arasında olması yüksek; 0,70-0,30 arasında olması, orta; 0,30-0,00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2014: 32).

Son olarak öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarının, öz yeterlik inançlarının ve motivasyonlarının derse katılım düzeyine olan etkisinin belirlemek amacıyla Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, bir bağımlı değişkenin değerini, bir bağımsız değişken ya da birden fazla bağımsız değişken kullanarak tahmin etmeye olanak veren ve ele alınan tahmini (bağımsız) değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ve yönünü belirlemeye yönelik bir analizdir (İmamoğlu ve Alnıaçık, 2014: 355-356). Analizler yapılırken IBM SPSS Statistics 20 programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda cevaplanması düşünülen alt problemlere ilişkin bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar bulunmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımlarının puan ortalamaları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken standart sapma ve aritmetik ortalama değerlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğretmen Yakınlık Davranışları, Öz Yeterlik İnançları, Motivasyon ve Derse Katılıma İlişkin Aritmetik Ortalama (\bar{X}) ve Standart Sapma Değerleri (Ss)

Değişkenler	\bar{X}	SS	Min	Max	Anlamı
Öğretmen Yakınlık Davranışları	3,74	0,84	1,00	5,00	Katılıyorum
Öz Yeterlik İnancı	4,36	1,60	1,00	7,00	Bana orta düzeyde uyuyor
Motivasyon	4,52	1,09	1,00	7,00	Orta düzeyde uyuyor
Derse Katılım	3,18	0,72	1,00	5,00	Bazen

Tablo 4.1 incelendiğinde öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin puanlarının aritmetik ortalaması 3,74, standart sapmasının 0,84 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin puanları “katılıyorum” düzeyindedir. Elde edilen bulguya göre öğrencilerin Matematik dersinde algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarını gözlemleyebildikleri ve öğretmenlerinin davranışlarını çoğunlukla olumlu değerlendirdikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine yönelik öz yeterlik inancı puanlarının aritmetik ortalaması 4,36, standart sapmasının 1,60 olduğu görülmektedir. Buna göre öz yeterlik inancı ölçeği 7’li likert tipi ölçek olduğu için öğrencilerin öz yeterlik inancına ilişkin puanları “ bana orta düzeyde uyuyor” aralığına denk gelmektedir. Elde edilen bulguya göre öğrencilerin Matematik

dersinde başarılı olabilme konusundaki inançlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine yönelik motivasyon puanlarının aritmetik ortalaması 4,52, standart sapmasının 1,09 olduğu görülmektedir. Akademik motivasyon ölçeği 7’li likert tipi ölçek olduğu için bu değer “orta düzeyde uyuyor” aralığına denk gelmektedir. Bu durumda öğrencilerin akademik motivasyonlarının, okula devam etme konusundaki isteklerinin ve okuldan beklentilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine katılım düzeyleri puan aritmetik ortalaması 3,18, standart sapmasının 0,72 olduğu görülmektedir. Bu değer “bazen” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğrencilerin Matematik dersine katılıma konusunda süreklilik göstermedikleri, derse her zaman aktif bir şekilde katılmadıkları söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımlarının puan ortalamaları cinsiyete göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken çoklu varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.2: Cinsiyete Göre MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	F	p
Cinsiyet (Wilk' s Lambda)	0,980	5,99	0,00*

*p<0,05

Tablo 4.2 incelendiğinde öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılım puan ortalamalarının ortak varyansının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (WilksLambda (Λ)= 0,980; $F_{(1-1200)}=5,99$; $p<0,05$).

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.3: Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	F	p	η^2	Fark
Öğretmen Yakınlık Davranışları	Kız	749	3,81	0,81	15,12	0,00*	0,012	K>E
	Erkek	452	3,62	0,86				
Öz Yeterlik İnancı	Kız	749	4,36	1,60	0,00	0,97	-	-
	Erkek	452	4,46	1,61				
Motivasyon	Kız	749	4,59	1,07	7,96	0,01*	0,01	K>E
	Erkek	452	4,40	1,12				
Derse Katılım	Kız	749	3,20	0,72	2,46	0,12	-	-
	Erkek	452	3,14	0,71				

*p<0,05

Tablo 4.3 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin puan ortalamalarına göre kız öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışları puan ortalamaları (\bar{X} =3,81; SS=0,81) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları (\bar{X} =3,62; SS=0,86) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir ($F_{(1-1201)}=15,12$; p<0,05). Bu farkın eta kare değeri (η^2) ise 0,012 olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etkiyi göstermekle beraber cinsiyetin öğrencilerin öğretmen ile olan yakınlık davranışlarında % 1,2 oranında etkili olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerinin öz yeterlik puan ortalamaları (\bar{X} =4,36; SS=1,60) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,46; SS=1,61) arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($F_{(1-1201)}=0,00$; p>0,05). Buna göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Matematik dersindeki öz yeterlik inançlarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerinin motivasyon puan ortalamaları (\bar{X} =4,59; SS=1,07) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları (\bar{X} =4,40; SS=1,12) arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($F_{(1-1201)}=7,96$; p<0,05). Bu farkın eta kare (η^2) değeri 0,01 olarak hesaplanmıştır. Bu değer küçük etkiyi göstermektedir. Buna göre, kız öğrencilerinin akademik motivasyonlarının erkek

öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca eta kare değerine göre cinsiyetin öğrencilerin matematik dersi motivasyonları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu, öğrencilerin matematik dersi motivasyonları üzerinde % 1 oranında etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin derse katılım düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde kız öğrencilerin derse katılım puan ortalamaları (\bar{X} =3,20; SS=0,72) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları (\bar{X} =3,14; SS=0,71) arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($F_{(1-1201)}=2,46$; $p>0,05$). Buna göre, kız öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeyi ile erkek öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeyinin benzer olduğu, derse katılım düzeyinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Sonuç olarak ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları ile motivasyonlarının cinsiyete göre farklılık göstermekte, derse katılım düzeyleri ile öz yeterlik inançları ise farklılık göstermemektedir. Ayrıca kız öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarından erkek öğrencilere göre daha çok etkilendikleri ve akademik motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımlarının puan ortalamaları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken çoklu varyans analizi MANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.4: Sınıf Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	F	p
Sınıf düzeyi (Wilk' s Lambda)	0,933	10,52	0,00*

* $p<0,05$

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılım

puan ortalamalarının ortak varyansının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (Wilk'sLambda (Λ)= 0,933; $F_{(2-1200)}=10,52$; $p<0,05$).

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.5: Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	F	p	η^2	Fark
Öğretmen Yakınlık Davranışları	9.Sınıf	419	3,59	0,87	15,98	0,00*	0,026	11>10>9
	10.Sınıf	466	3,74	0,87				
	11.Sınıf	316	3,94	0,68				
Öz Yeterlik İnancı	9.Sınıf	419	4,17	1,59	8,42	0,00*	0,014	11>9, 10
	10.Sınıf	466	4,33	1,66				
	11.Sınıf	316	4,66	1,49				
Motivasyon	9.Sınıf	419	4,59	1,09	6,64	0,00*	0,011	9, 10>11
	10.Sınıf	466	4,58	1,09				
	11.Sınıf	316	4,33	1,09				
Derse Katılım	9.Sınıf	419	3,16	0,68	1,89	0,15	-	-
	10.Sınıf	466	3,15	0,76				
	11.Sınıf	316	3,25	0,71				

* $p<0,05$

Tablo 4.5 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin puan ortalamalarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre değiştiği söylenebilir ($F_{(2-1200)}=15,98$; $p<0,05$). Tabloya göre 11. sınıf öğrencilerinin öğretmen yakınlık davranışları puan ortalamaları ($\bar{X}=3,94$; $SS=0,68$), 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,74$; $SS=0,87$) ve 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,56$; $SS=0,87$) arasında 11. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları lehine göre anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda 10. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ile 9. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları arasında 10. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça öğretmen öğrenci yakınlığının da arttığı söylenebilir. Ayrıca ortaya çıkan farkın eta kare değeri (η^2) ise 0,026 olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etkiyi göstermekle beraber sınıf düzeyinin öğretmen yakınlık davranışlarında % 2,6 oranında etkili olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersindeki öz yeterlik inançlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin puan ortalamalarının sınıf

düzeylelerine göre değiştiği söylenebilir ($F_{(2-1200)}= 8,42; p<0,05$). Buna göre 9. sınıf ğrencilerinin öz yeterlik inancı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,18; SS=1,59$), 10. sınıf öğrencileri puan ortalamaları ($\bar{X}=4,33; SS=1,66$) ve 11. sınıf öğrencileri puan ortalamaları ($\bar{X}=4,66; SS= 1,49$) arasında 11. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare değeri (η^2) ise 0,014 olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etkiyi göstermekle beraber sınıf düzeyinin Matematik dersi öz yeterlik inancında % 1,4 oranında etkili olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretim ğrencilerinin akademik motivasyonlarına yönelik puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre değiştiği söylenebilir ($F_{(2-1200)}=6,64; p<0,05$). Buna göre 9. sınıf ğrencilerinin motivasyon puan ortalamaları ($\bar{X}=4,59; SS=1,09$), 10. sınıf öğrencileri puan ortalamaları ($\bar{X}=4,58; SS=1,09$) ve 11. sınıf öğrencileri puan ortalamaları ($\bar{X}=4,33; SS=1,09$) arasında 9. sınıf ve 10. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare değeri (η^2) ise 0,011 olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etkiyi göstermekle beraber sınıf düzeyinin akademik motivasyon üzerinde % 1,1 oranında etkili olduğunu göstermektedir.

Son olarak ortaöğretim ğrencilerinin matematik dersine katılım düzeylerinin, bütün sınıf düzeylerinin derse katılım puan ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ($F_{(2-1200)}=1,89; p>0,05$). Buna göre katılım düzeylerinin 9, 10 ve 11. sınıf ğrencilerinde benzer şekilde olduğu söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaöğretim ğrencilerinin Matematik dersinde algılanan ğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımlarının puan ortalamaları okul türüne göre değişmekte midir?” şeklinededir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken çoklu varyans analizi MANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.6: Okul Türüne Göre MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	F	p
Okul türü (Wilk' s Lambda)	0,813	21,48	0,00*

$P < 0,05$

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılım puan ortalamalarının ortak varyansının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (Wilk's Lambda (λ)= 0,813; $F_{(3-1200)}=21,48$; $p < 0,05$).

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.7: Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	F	p	η^2	Fark
Öğretmen Yakınlık Davranışları	Anadolu Lisesi	588	3,70	0,82	24,88	0,00*	0,03	M, İ>A>F
	Fen Lisesi	244	3,44	0,92				
	İmam Hatip	250	3,99	0,74				
	Meslek Lisesi	119	4,04	0,73				
Öz Yeterlik İnancı	Anadolu Lisesi	588	4,42	1,68	5,81	0,00*	0,014	M>A>İ M>F
	Fen Lisesi	244	4,32	1,47				
	İmam Hatip	250	4,07	1,58				
	Meslek Lisesi	119	4,78	1,44				
Motivasyon	Anadolu Lisesi	588	4,48	1,11	5,80	0,00*	0,014	İ>A, F M>F
	Fen Lisesi	244	4,35	0,97				
	İmam Hatip	250	4,72	1,12				
	Meslek Lisesi	119	4,66	1,13				
Derse Katılım	Anadolu Lisesi	588	3,12	0,76	12,63	0,00*	0,06	F>A, İ, M
	Fen Lisesi	244	3,42	0,55				
	İmam Hatip	250	3,06	0,74				
	Meslek Lisesi	119	3,21	0,69				

* $P < 0,05$

Tablo 4.7 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılan öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin puan ortalamalarının okul türüne göre değiştiği söylenebilir ($F_{(3-1200)}=24,88$; $p < 0,05$). Buna göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin öğretmen yakınlık davranışları puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,70$; $SS = 0,82$), Fen Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,44$; $SS = 0,92$), İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,99$; $SS = 0,74$) ve Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,04$; $SS = 0,73$) arasında Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Ayrıca Anadolu Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ile Fen Lisesi

öğrencilerinin puan ortalamaları arasında Anadolu Lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare değeri (η^2) ise 0,03 olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etkiyi göstermekle beraber okul türünün öğretmen öğrenci yakınlık davranışları üzerinde % 3 oranında etkili olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersi öz yeterlik inançlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde puan ortalamalarının okul türüne göre değiştiği söylenebilir ($F_{(3-1200)}=5,81$; $p<0,05$). Buna göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin öz yeterlik inancı puan ortalamaları ($\bar{X}=4,42$; $SS=1,68$), İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,07$; $SS=1,58$) ve Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,78$; $SS=1,44$) arasında Meslek Lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Ayrıca Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ile Fen Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,32$; $SS=1,68$) arasında Meslek Lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare (η^2) değeri 0,014 olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul türünün öğrencilerin matematik dersi öz yeterlik inançları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu, öğrencilerin matematik dersi öz yeterlik inançları üzerinde % 1,4 oranında etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarına yönelik puan ortalamaları incelendiğinde puan ortalamalarının okul türüne göre değiştiği görülmektedir ($F_{(3-1200)}=5,80$; $p<0,05$). Buna göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin motivasyon puan ortalamaları ($\bar{X}=4,48$; $SS=1,11$), Fen Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,35$; $SS=0,97$) ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,72$; $SS=1,12$) arasında İmam Hatip Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Ayrıca Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,66$; $SS=1,13$) ile Fen Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları arasında Meslek Lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare (η^2) değeri 0,014 olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul türünün öğrencilerin matematik dersi motivasyonları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu, öğrencilerin matematik dersi motivasyonları üzerinde % 1,4 oranında etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine katılım düzeylerinin puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin puan ortalamalarının okul türüne göre değiştiği görülmektedir ($F_{(3-1200)}=12,63$; $p<0,05$). Buna göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin derse katılım düzeyi puan ortalamaları ($\bar{X}=3,12$; $SS=0,76$), Fen Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,42$; $SS=0,55$), İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,06$; $SS=0,74$) ve Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,21$; $SS=0,67$) arasında Fen Lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare (η^2) değeri 0,06 olarak hesaplanmıştır. Buna göre okul türünün öğrencilerin matematik dersine katılımları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu, öğrencilerin matematik dersine katılımları üzerinde %6 oranında etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımlarının puan ortalamaları başarı durumuna göre değişmekte midir?” şeklindedir. Burada başarı durumu öğrencilerin Matematik dersi güz dönemi sonunda 100 üzerinden aldıkları puan ortalamalarını içermektedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken çoklu varyans analizi MANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.8: Başarı Durumuna Göre MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	F	p
Başarı Durumu (Wilk' s Lambda)	0,647	36,22	0,00*

* $P<0,05$

Tablo 4.8 incelendiğinde öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılım puan ortalamalarının ortak varyansının başarı durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (Wilk'sLambda (Λ)= 0,647; $F_{(4-1200)}=36,22$; $p<0,05$).

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.9: Başarı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Başarı Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	η^2	Fark
Öğretmen Yakınlık Davranışları	1. 0-49	178	3,50	0,85	7,62	0,00*	0,025	2, 3, 5 > 1 4 > 5
	2. 50-59	161	3,83	0,84				
	3. 60-69	155	3,73	0,83				
	4. 70-84	371	3,89	0,75				
	5. 85-100	336	3,67	0,89				
Öz Yeterlik İnancı	1. 0-49	178	2,83	1,37	85,73	0,00*	0,22	5 > 4 > 3 > 2 > 1
	2. 50-59	161	3,75	1,51				
	3. 60-69	155	4,34	1,38				
	4. 70-84	371	4,79	1,35				
	5. 85-100	336	5,01	1,48				
Motivasyon	1. 0-49	178	4,30	1,17	3,20	0,01*	0,011	2, 3, 4, 5 > 1
	2. 50-59	161	4,66	1,14				
	3. 60-69	155	4,55	1,03				
	4. 70-84	371	4,60	1,08				
	5. 85-100	336	4,47	1,06				
Derse Katılım	1. 0-49	178	2,49	0,71	94,62	0,00*	0,24	5 > 4 > 3 > 2 > 1
	2. 50-59	161	2,90	0,62				
	3. 60-69	155	3,11	0,60				
	4. 70-84	371	3,32	0,60				
	5. 85-100	336	3,55	0,64				

*P<0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin puan ortalamalarının öğrencilerin başarı durumuna göre değiştiği görülmektedir ($F_{(4-1200)}=7,62$; $p<0,05$). Buna göre başarı durumu 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışları puan ortalamaları ($\bar{X}=3,50$; $SS=0,85$), 50-59 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,83$; $SS=0,84$), 60-69 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,73$; $SS=0,83$) ve 85-100 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,67$; $SS=0,89$) arasında 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Ayrıca başarı durumu 70-84 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,89$; $SS=0,75$) ile 85-100 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında 70-84 puan aralığında olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkların eta kare değeri (η^2) ise 0,025 olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etkiyi göstermekle beraber başarı durumunun öğretmen öğrenci yakınlığı üzerinde % 2,5 oranında etkili olduğunu göstermektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersi öz yeterlik inancına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin puan ortalamalarının başarı durumuna göre değiştiği görülmektedir ($F_{(4-1200)}=85,73$; $p<0,05$). Buna göre başarı durumu 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin öz yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=2,83$; $SS=1,37$), 50-59 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,75$; $SS=1,51$), 60-69 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,34$; $SS=1,38$), 70-84 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,79$; $SS=1,35$) ve 85-100 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=5,01$; $SS=1,48$) arasında 85-100 puan aralığında olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare değeri (η^2) ise 0,22 olarak bulunmuştur. Bu değer büyük etkiyi göstermekle beraber başarı durumunun Matematik dersi öz yeterlik inancı üzerinde % 22 oranında etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrencilerin Matematik dersi not ortalamaları arttıkça derste başarılı olma konusundaki kendilerine olan güvenlerinin de arttığı söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyon puan ortalamaları incelendiğinde puan ortalamalarının başarı durumuna göre değiştiği söylenebilir ($F_{(4-1200)}=3,20$; $p<0,05$). Buna göre başarı durum 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin motivasyon puan ortalamaları ($\bar{X}=4,30$; $SS=1,17$), 50-59 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,66$; $SS=1,14$), 60-69 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,55$; $SS=1,03$), 70-84 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,60$; $SS=1,08$) ve 85-100 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $SS=1,06$) arasında 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare değeri (η^2) ise 0,011 olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etkiyi göstermekle beraber başarı durumunun öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde % 1,1 oranında etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre başarı durumu 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının diğer puan aralığında olan öğrencilere göre daha düşük olduğu, başarısızlık durumunun akademik motivasyonu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine katılım puan ortalamaları incelendiğinde puan ortalamalarının başarı durumuna göre değiştiği söylenebilir ($F_{(4-1200)}=94,62$; $p<0,05$). Buna göre başarı durumu 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin derse katılım puan ortalamaları ($\bar{X}=2,49$; $SS=0,71$), 50-59 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=2,90$; $SS=0,62$), 60-69 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,11$; $SS=0,60$), 70-84 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,32$; $SS=0,60$) ve 85-100 puan aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,55$; $SS=0,64$) arasında 85-100 puan aralığında olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare değeri (η^2) ise 0,24 olarak bulunmuştur. Bu değer büyük etkiyi göstermekle beraber başarı durumunun öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeyleri üzerinde % 24 oranında etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrencilerin başarı durumları arttıkça derse katılımlarının da yüksek düzeyde arttığı söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılım puan ortalamaları annenin eğitim durumuna göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken çoklu varyans analizi MANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.10: Annenin Eğitim Durumuna Göre MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	F	p
Annenin Eğitim Durumu (Wilk' s Lambda)	0,954	4,70	0,00*

* $P<0,05$

Tablo 4.10 incelendiğinde öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılım puan ortalamalarının ortak varyansının annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (Wilk'sLambda (Λ)= 0,954; $F_{(3-1200)}=4,70$; $p<0,05$).

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.11: Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	η^2	Fark
Öğretmen Yakınlık Davranışları	İlkokul	375	3,86	0,79	5,14	0,00*	0,013	İ, O>Ü İ>L
	Ortaokul	244	3,76	0,85				
	Lise	374	3,70	0,85				
	Üniversite	208	3,58	0,87				
Öz Yeterlik İnancı	İlkokul	375	4,27	1,60	0,70	0,55	-	-
	Ortaokul	244	4,43	1,66				
	Lise	374	4,37	1,60				
	Üniversite	208	4,43	1,56				
Motivasyon	İlkokul	375	4,62	1,13	5,09	0,00*	0,013	İ, O, L> Ü
	Ortaokul	244	4,56	1,08				
	Lise	374	4,53	1,06				
	Üniversite	208	4,26	1,07				
Derse Katılım	İlkokul	375	3,11	0,76	1,89	0,13	-	-
	Ortaokul	244	3,20	0,74				
	Lise	374	3,20	0,69				
	Üniversite	208	3,25	0,68				

*P<0,05

Tablo 4.11 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin puan ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre değiştiği görülmektedir ($F_{(3-1200)}=5,14$; $p<0,05$). Buna göre annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışları puan ortalamaları ($\bar{X}=3,86$; $SS=0,79$), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,76$; $SS=0,85$) ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,58$; $SS=0,87$) arasında annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Ayrıca annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,86$; $SS=0,79$) ile annesi lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,70$; $SS=0,85$) arasında annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare değeri (η^2) ise 0,013 olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etkiyi göstermekle beraber annenin eğitim durumunun öğrencilerin öğretmen ile olan yakınlık davranışlarında % 1,3 oranında etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarından diğer

öğrencilere göre daha fazla etkilendikleri, annenin eğitim durumu düştükçe öğretmen yakınlık davranışlarından da etkilenme düzeyinin arttığı söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersi öz yeterlik inancına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin Matematik dersi öz yeterlik inancında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($F_{(3-1200)} = 0,70$; $p > 0,05$). Bu doğrultuda annenin eğitim durumunun öğrencilerin Matematik dersinde başarılı olma konusundaki bilgi ve yeteneklerine olan güvenlerine bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde puan ortalamalarının annenin eğitim durumuna göre değiştiği görülmektedir ($F_{(3-1200)} = 5,09$; $p < 0,05$). Buna göre annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin motivasyon puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,62$; $SS = 1,13$), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,56$; $SS = 1,08$), annesi lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,53$; $SS = 1,06$) ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 4,26$; $SS = 1,07$) arasında annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare değeri (η^2) ise 0,013 olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etkiyi göstermekle beraber annenin eğitim durumunun öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde % 1,3 oranında etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine katılım düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($F_{(3-1200)} = 1,89$; $p > 0,05$). Bu doğrultuda annenin eğitim durumunun öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları,

motivasyon ve derse katılım puan ortalamaları babanın eğitim durumuna göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken çoklu varyans analizi MANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.12: Babanın Eğitim Durumuna Göre MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	F	p
Babanın Eğitim Durumu (Wilk' s Lambda)	0,949	5,27	0,00*

*p<0,05

Tablo 4.12 incelendiğinde öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılım puan ortalamalarının ortak varyansının babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir (Wilk'sLambda (Λ)= 0,949; $F_{(3-1200)}=5,27$; $p<0,05$).

Gruplar arasındaki bu farkın hangi bağımlı değişkende meydana geldiğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur

Tablo 4.13: Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Babanın Eğt. Dur.	N	\bar{X}	SS	F	p	η^2	Fark
Öğretmen Yakınlık Davranışları	İlkokul	184	3,83	0,80	5,67	0,00*	0,014	İ, O, L>Ü
	Ortaokul	263	3,86	0,82				
	Lise	437	3,74	0,81				
	Üniversite	317	3,60	0,89				
Öz Yeterlik İnancı	İlkokul	184	4,22	1,56	1,53	0,21	-	-
	Ortaokul	263	4,26	1,64				
	Lise	437	4,47	1,57				
	Üniversite	317	4,39	1,65				
Motivasyon	İlkokul	184	4,58	1,11	3,16	0,02*	0,01	İ, O, L>Ü
	Ortaokul	263	4,61	1,13				
	Lise	437	4,56	1,09				
	Üniversite	317	4,36	1,05				
Derse Katılım	İlkokul	184	3,05	0,70	3,20	0,02*	0,01	L, Ü>İ
	Ortaokul	263	3,17	0,80				
	Lise	437	3,18	0,71				
	Üniversite	317	3,26	0,67				

*p<0,05

Tablo 4.13 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarına ilişkin puan ortalamalarının babanın eğitim durumuna göre değiştiği görülmektedir ($F_{(3-1200)}=5,67$; $p<0,05$). Buna göre

babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışları puan ortalamaları ($\bar{X}=3,83$; $SS=0,80$), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,86$; $SS=0,82$), babası lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,74$; $SS=0,81$) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,60$; $SS=0,89$) arasında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare değeri (η^2) ise 0,014 olarak bulunmuştur. Bu değer küçük etkiyi göstermekle beraber babanın eğitim durumunun öğrencilerin öğretmen ile olan yakınlık davranışlarında % 1,4 oranında etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarını diğer öğrencilere göre daha az olumlu değerlendirdikleri ve bu davranışları daha az gözlemledikleri söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersi öz yeterlik inançlarına ilişkin puan ortalamalarına göre babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışları puan ortalamaları ($\bar{X}=4,22$; $SS=1,56$), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,26$; $SS=1,64$), babası lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,47$; $SS=1,57$) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,39$; $SS=1,65$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir ($F_{(3-1200)}=1,53$; $p>0,05$). Bu doğrultuda öğrencilerin Matematik dersinde başarılı olma konusundaki yetenek ve bilgilerine olan güvenlerinin babanın eğitim durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin puan ortalamalarının babanın eğitim durumuna göre değiştiği söylenebilir ($F_{(3-1200)}=3,16$; $p<0,05$). Buna göre babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin motivasyon puan ortalamaları ($\bar{X}=4,58$; $SS=1,11$), babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,61$; $SS=1,13$), babası lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,56$; $SS=1,09$) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=4,36$; $SS=1,05$) arasında babası üniversite mezunu olan öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare (η^2) değeri 0,01

olarak hesaplanmıştır. Bu değer küçük etkiyi göstermektedir. Ayrıca eta kare değerine göre babanın eğitim durumunun öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde % 1 oranında etkiye sahip olduğu söylenebilir. Buna göre, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde puan ortalamalarının babanın eğitim durumuna göre değiştiği söylenebilir ($F_{(3-1200)}=3,20$; $p<0,05$). Buna göre babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin derse katılım puan ortalamaları ($\bar{X}=3,05$; $SS=0,70$) ile babası lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,18$; $SS=0,71$) ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3,26$; $SS=0,67$) arasında babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu farkın eta kare (η^2) değeri 0,01 olarak hesaplanmıştır. Bu değer küçük etkiyi göstermektedir. Ayrıca eta kare değerine göre babanın eğitim durumunun öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde % 1 oranında etkiye sahip olduğu söylenebilir. Buna göre, babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeyinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyon ve derse katılımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.14: Korelasyon Tablosu

	Öğretmen Yakınlık Davranışları	Öz Yeterlik İnancı	Motivasyon	Derse Katılım
Öğretmen Yakınlık Davranışları	1,00			
Öz Yeterlik İnancı	0,38**	1,00		
Motivasyon	0,29**	0,38**	1,00	
Derse Katılım	0,41**	0,69**	0,42**	1,00

**p<0,01

Tablo 4.14 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin öğretmen yakınlık davranışları ile motivasyon puanları arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,29$; $p<0,01$) bulunurken; öz yeterlik inançları ($r=0,38$; $p<0,01$) ve derse katılımları ($r=0,41$; $p<0,01$) arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı puan ortalamaları ile en yüksek korelasyona sahip değişkenin derse katılım düzeyi olduğu görülmektedir ($r=0,69$; $p<0,01$). Ayrıca öz yeterlik inancının diğer değişkenler olan öğretmen yakınlık davranışları ($r=0,38$; $p<0,01$) ve motivasyonları ($r=0,38$; $p<0,01$) puan ortalamaları ile arasında ise pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonları ile öğretmen yakınlık davranışları puanları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,29$; $p<0,01$) bulunurken; öz yeterlik inançları ($r=0,38$; $p<0,01$) ve derse katılımları ($r=0,42$; $p<0,01$) arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Son olarak tablo incelendiğinde öğrencilerin matematik dersine katılım puan ortalamaları ile en yüksek korelasyona sahip değişkenin öz yeterlik inancı olduğu görülmektedir ($r=0,69$; $p<0,01$). Ayrıca diğer değişkenler olan motivasyon ($r=0,42$; $p<0,01$) ve öğretmen yakınlığı puan ortalamaları ($r=0,41$; $p<0,01$) ile de pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken Regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.15: Regresyon Analizi Tablosu

Model	Bağımsız Değişken	R	R ²	R ² 'deki Değişim	β	F	p
1	Öz Yeterlik	0,69	0,47	0,47	0,69	1088,922	0,000
2	Öz Yeterlik Motivasyon	0,71	0,50	0,03	0,62 0,18	608,249	0,000
3	Öz Yeterlik Motivasyon Öğretmen Yakınlığı	0,72	0,52	0,02	0,58 0,16 0,14	4,32,281	0,000

Bağımlı Değişken: Katılım

Tablo 4.15 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeylerini anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, motivasyonları ve öz yeterlik inançlarının Matematik dersine katılım düzeyinin %52'sini açıkladığı söylenebilir. Öz yeterlik inancını Matematik dersine katılım düzeyini yordayan en güçlü faktör olup Matematik dersine katılım düzeyindeki değişimin %47'sini açıkladığı söylenebilir. Öğretmen yakınlık davranışları ve motivasyonun toplam varyansa katkısı %5' tir. Bu doğrultuda öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeylerini en çok öğrencilerin Matematik dersine yönelik bilgi ve becerilerine olan güvenlerinin etkilediği ve dersi yapabilme konusunda kendine güvenen öğrencinin derse daha fazla katılım gösterdiği söylenebilir.

SONUÇ

Bu bölümde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarının, öz yeterlik inançlarının ve motivasyonlarının derse katılım üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler yer almaktadır.

1. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde öğretmenlerinin yakınlık davranışlarını olumlu değerlendirdikleri, ölçekteki yönergelere katılıyorum şeklinde cevap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin Matematik dersinde öğretmenlerinin davranışlarına karşı duyarlı oldukları, öğretmenlerinin olumlu özelliklerini destekledikleri ve öğretmenlerinin olumlu davranış özellikleri gösterdiğini düşündükleri söylenebilir. Telli, Brok ve Çakıroğlu (2009) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin öğretmenlerini yardımsever, işbirlikçi ve kendi üzerlerinde kontrollü gibi olumlu özelliklere sahip olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durum araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca yine Estep (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin öğretmenleri ile iyi ilişkiler kurdukları ve öğretmenlerinin sık sık sözel ve sözsüz yakınlık davranışları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine yönelik öz yeterlik inançlarının “bana orta düzeyde uyuyor” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin Matematik dersinde başarılı olabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilerine olan güvenlerinin orta düzeyde olduğu, öğrencilerin Matematik dersinde başarılı olmaya yönelik çekimser bir tavır içinde oldukları söylenebilir. Bu durum Matematik dersinin ortaöğretim öğrencileri arasında aşılması zor bir ders olarak görülmesi ve birçok önemli sınavda öğrencilerin karşısına çıkmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının “orta düzeyde uyuyor” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin okula devam etme konusundaki isteklerinin, okula olan ilgilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin öğrencilerin

ergenlik döneminde olması nedeniyle okul dışı faaliyetlere olan ilgilerinin daha fazla olması ve ortaöğretim ders programlarının yoğun olması ile okulda geçen sürenin fazla olmasının olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine katılım düzeylerine bakıldığında ise öğrencilerin “bazen” aralığında cevap verdikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin Matematik dersine etkin bir şekilde katılmalarının süreklilik göstermediği, öğrencilerin işlenen her derste yapılan etkinliklere katılmadıkları ve sınıf içerisinde olsalar da dersin içeriğine her zaman dâhil olmadıkları söylenebilir. Bunun sebebinin Matematik dersi müfredatının yoğun ve sürekli olması nedeniyle öğrencilerin bir konuyu tam anlamıyla öğrenmeden diğer bir konuya geçilmesi, derste yapılan etkinliklerin daha çok öğrencilerin sorulan soruları bilip bilmemelerine yönelik olması ve öğretmenlerin öğrencilerin derste yapılan etkinliklerde verdikleri cevaplara yönelik olumlu veya olumsuz tutumları olduğu söylenebilir.

2. Araştırmanın cinsiyete ilişkin bulguları incelendiğinde öğrencilerin öğretmen öğrenci yakınlık davranışlarının cinsiyetlerine göre değiştiği, öğrencilerin öğretmen öğrenci yakınlık davranışları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerinin Matematik dersinde erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin davranışlarından daha çok etkilendikleri, öğretmenlerinin davranışlarına karşı erkek öğrencilere göre daha duyarlı oldukları ve öğretmenlerinin davranışlarına olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Erden, Aytaç ve Altunçekiç (2014) tarafından yapılan çalışmada da kız öğrencilerin öğretmenleri ile kurdukları ilişkilerde erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin davranışlarını daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bunun sebebinin ergenlik döneminde kız öğrencilerin iletişime daha açık ve duygusal olmaları, erkek öğrencilerin ise iç dünyalarına daha kapalı olmaları olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırma sonucunda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Matematik dersine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda Matematik dersine yönelik öz yeterlik inancının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir. Kurbanoğlu ve Takunyacı (2012) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin Matematik dersi öz yeterlik

düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı ve Telef ve Karaca (2011) tarafından yapılan çalışmada da yine aynı şekilde öğrencilerin genel öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırma ile paralellik göstermektedir. Ancak Pajares ve Miller (1994) tarafından yapılan çalışmada erkek öğrencilerin Matematik dersi öz yeterlik inançlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla literatürde öz yeterliğin cinsiyete göre farklılaştığı çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucunda öğrencilerin akademik motivasyonlarının cinsiyete göre değiştiği, öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve kız öğrencilerin akademik motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kız öğrencilerinin okula devam etme konusundaki isteklerinin ve beklentilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre içsel motivasyonlarının daha yüksek olması, ülkemizde kızların bir meslek sahibi olmaları için lise mezunu olmalarının erkeklere göre daha önemli olması, erkeklerin iş sahalarının kızlardan daha fazla olması olduğu söylenebilir. Sıcak ve Başören (2015) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) tarafından yapılan beden eğitimi öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin akademik motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik dersine katılım düzeyinin cinsiyete ilişkin bulguları incelendiğinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durumda Matematik dersine katılım düzeyinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Özetle Matematik dersine yönelik öz yeterlik inancının ve derse katılım düzeyinin cinsiyete göre değişmediği, akademik motivasyonun ve öğretmen yakınlık davranışlarının kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

3. Araştırmanın sınıf düzeyine ilişkin bulguları incelendiğinde Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı, öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça öğretmen davranışlarından etkilenme düzeyinin de artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça öğretmenlerinin davranışlarını daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Bunun sebebinin öğrencilerin zaman geçtikçe okula ve öğretmenlerine daha çok alışmaları ve onlarla daha fazla ilişki kurmaları olduğu söylenebilir.

Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine yönelik öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı, öğrencilerin öz yeterlik inancı üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve 11. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inancının 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurbanoğlu ve Takunyacı (2012) yaptıkları çalışmada sınıf düzeyi arttıkça öz yeterlik inancının da arttığını belirtmiştir. Bu durumda 11. sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde başarılı olma konusunda kendi bilgi ve becerilerine olan güvenlerinin 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin öğrencilerin 11. sınıfa geldiklerinde okula ve öğretmenlerine daha fazla alışmış olmaları ve Matematik dersi için gerekli ön koşul kazanımların 9. ve 10. sınıfa görmüş olmaları olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğrencilerin akademik motivasyonlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı, öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve 11. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarının 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durumda 11. sınıf öğrencilerinin okula devam etme konusundaki isteklerinin ve okuldan beklentilerinin 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin 11. sınıf derslerinin 9. ve 10. sınıf derslerinden daha zor olması, yaklaşan üniversiteye giriş sınavının öğrencilerde gelecek kaygısına neden olması ve yine yaklaşan mezuniyet sebebiyle liseye karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirmeleri olduğu söylenebilir. Sıcak ve Başören (2015) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin sınıf düzeylerinin yükseldikçe içsel

ve dışsal motivasyon düzeylerinin düştüğünü belirtmişlerdir. Bu durum araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Son olarak ortaöğretim öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin sınıf düzeyleri değişse de matematik dersinde etkin bir şekilde yer alma düzeylerinin değişmediği söylenebilir.

4. Araştırmanın okul türüne ilişkin bulguları incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algıladıkları öğretmen yakınlık davranışlarının okul türüne göre farklılaştığı, öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Matematik dersinde öğretmen yakınlık davranışlarından etkilenme düzeylerinin Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Meslek ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin öğretmen davranışlarını daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Bunun sebebinin Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin daha çok ders odaklı olmaları Meslek Lisesi öğrencilerinin ise usta çırak ilişkisi sebebiyle öğretmenleri ile daha fazla ilişki kurabilecekleri ortamlara sahip olmalarının olduğu söylenebilir. Ayrıca Telli, Çakıroğlu ve Brok (2007) genel ve meslek liselerindeki öğretmen profillerini araştırdıkları çalışmalarında genel liselerde meslek liselerine oranla daha fazla otoriter öğretmen profiline rastladıklarını belirtmişlerdir. Buna göre genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin öğretmen otoritelerinin baskın olması sebebiyle öğretmenlerinin yakınlık davranışlarından daha az etkilendikleri söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğrencilerin Matematik dersine yönelik öz yeterlik inançlarının okul türüne göre farklılaştığı, öğrencilerin öz yeterlik inancı üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve Meslek Lisesi öğrencilerinin öz yeterlik inancının diğer okul türündeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Meslek Lisesi öğrencilerinin Matematik dersinde başarılı olma konusundaki bilgi ve becerilerine olan güvenlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin Meslek Lisesindeki Matematik dersinin diğer okul türlerine göre öğrencilerin seviyelerinden dolayı daha düşük düzeyde tutulması, Fen Lisesindeki

öğretmenlerin ise öğrencilerden daha yüksek beklentilere sahip olmalarının olduğu söylenebilir. Ayrıca Yavuz, Gülmez ve Özkara (2016) Fen Lisesindeki öğrenciler üzerinde yapmış oldukları çalışmada Fen lisesinde okuyan öğrencilerin genel olarak 9. sınıfa kadar başarısızlık duygusunu tatmadıkları ancak Fen Lisesine başladıktan sonra kendilerini başarısız bulduklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca araştırmada öğrencilerin akademik motivasyonlarının okul türüne göre farklılaştığı, öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu, İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin akademik motivasyonlarının Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu ve Meslek Lisesi öğrencilerinin Fen Lisesi öğrencilerine göre akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi öğrencilerinin okula devam etme konusundaki isteklerinin ve okuldan beklentilerinin Fen Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun sebebi olarak ise Fen Lisesi öğrenim şartlarının diğer liselere göre daha ağır olması nedeniyle öğrencilerin olumsuz bir havaya bürünmeleri ve Fen Lisesi öğrencilerinin başarılı olma ve gelecek kaygısı seviyelerinin diğer okul türündeki öğrencilere göre daha yüksek olmasının olduğu söylenebilir.

Son olarak öğrencilerin matematik dersine katılım düzeylerinin okul türüne göre farklılaştığı, öğrencilerin derse katılım düzeyleri üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve Fen Lisesi öğrencilerinin diğer okul türündeki öğrencilere göre Matematik dersine daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Fen Lisesi öğrencilerinin Matematik dersinde yer alan etkinliklere aktif bir şekilde katıldıkları söylenebilir. Bunun sebebinin Fen Lisesindeki öğrencilerin Matematik dersine daha başarılı olmaları ve dersin içeriğine daha fazla hâkim olmaları olduğu söylenebilir.

5. Araştırmanın başarı durumuna ilişkin sonuçları incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarının başarı durumuna göre farklılaştığı, öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu, başarı durumu 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin öğretmen davranışlarından diğer öğrencilere göre daha az etkilendikleri ve öğretmenlerinin davranışlarını daha az olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebinin ders başarısı düşük olan

öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarının daha az olumlu değerlendirmeleri ve derse olumsuz bir bakış içinde olmaları olabilir. Ayrıca Yavuz, Gülmez ve Özkartal (2016) Fen lisesi öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrenci başarısına en çok katkı sağlayan etmenlerden birinin öğretmenler ile kurulan güçlü bağ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada başarı durumu düşük olan öğrencilerin öğretmenleri ile başarılarına katkı sağlayacak şekilde bağ kuramadıkları sonucuna da ulaşılabılır. Çelik, Toraman ve Çelik (2018) tarafından yapılan çalışmada ise akademik başarı arttıkça hissedilen öğretmen yakınlığı düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Geçer ve Deryakulu (2004) yaptıkları çalışmada ortaöğretimde öğretmen yakınlık davranışlarının öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Estepp ve Roberts (2013) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğretmen öğrenci ilişkisi ile başarı beklentisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmen yakınlık davranışlarının öğrencilerin ders başarısı üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğrencilerin Matematik dersi öz yeterlilik inancının başarı durumuna göre farklılaştığı, öğrencilerin öz yeterlilik inancı üzerinde büyük etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin puan ortalamaları arttıkça öz yeterlilik inancının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin ders başarısındaki artışla beraber dersi yapabilme konusunda kendi bilgi ve becerilerine, potansiyellerine olan güvenlerinin de arttığı, başarılı olduğunu gören öğrencinin başarısını devam ettireceği konusundaki inancının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca Telef ve Karaca (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okul başarısının arttıkça öz yeterliliğinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. Başarı durumu arttıkça öz yeterliliğin de artmasının sebebinin akademik başarının akademik doyum ile doğru orantılı olması, yüksek alınan notların öğrencilerin öz yeterlilik inancını artırıcı bir etken olması ve ülkemizdeki sınav sistemlerinin not ve puan odaklı olması olduğu söylenebilir.

Öğrencilerinin akademik motivasyonlarının başarı durumuna ilişkin bulguları incelendiğinde ise akademik motivasyonun başarı durumuna göre

farklılaştığı, öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve başarı durumu 0-49 puan aralığında olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının diğer puan aralığında olan öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre başarısızlık durumunun akademik motivasyonu olumsuz yönde etkilediği, başarısız olan öğrencilerin okula devam etme konusunda daha isteksiz ve okuldan beklentilerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin başarısız olan öğrencinin okulun öğrenciye verebileceği mezun olma, üniversite giriş sınavında meslek sahibi olabileceği bir okula yerleşme gibi konuları elde edebileceğine olan inancını düşük olması olduğu söylenebilir. Sarier (2016) tarafından yapılan çalışmada da motivasyonun öğrenci başarısını etkileyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Sıcak ve Başören (2015) tarafından yapılan çalışmada da lise öğrencilerinin başarı durumu arttıkça motivasyon seviyesinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak araştırmanın Matematik dersine katılımlarının başarı durumuna ilişkin sonuçları incelendiğinde öğrencilerin derse katılım düzeyinin başarı durumuna göre farklılaştığı, öğrencilerin derse katılım düzeyleri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu ve başarı durumunun düştükçe derse katılım düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre başarılı olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre derse etkin bir şekilde katıldıkları, ders içinde olan bitenden haberdar oldukları ve dersin etkinliklerinde daha fazla yer aldıkları söylenebilir. Bunun sebebinin ders başarısı yüksek olan öğrencinin derste yapılan etkinlikleri yapabileceğine olan inancının yüksek olması, derse karşı daha olumlu bir tutum içinde olması olduğu söylenebilir. Çelik, Toraman ve Çelik (2018) tarafından yapılan çalışmada akademik başarı arttıkça derse katılım düzeyinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Uysal (1999) yaptığı çalışmada öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımı arttıkça ders başarısının da arttığını belirtmiştir. Yine Sever, Ulubey, Toraman ve Türe (2014) tarafından yapılan çalışmada başarılı olan öğrencilerin derse katıldığı ancak başarısız olan öğrencilerin katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Araştırmanın annenin eğitim durumuna ilişkin sonuçları incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık

davranışlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı, öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin öğretmenlerin davranışlarından diğer öğrencilere göre daha fazla etkilendiği ve annenin eğitim durumu düştükçe öğretmen yakınlık davranışlarından etkilenme düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin öğretmen davranışlarını daha çok gözlemledikleri ve olumlu değerlendirdikleri, annenin eğitim durumu yükseldikçe bu durumun tam tersi şekilde ortaya çıktığı söylenebilir. Bunun sebebinin annesinin eğitim durumu düşük olan öğrencilere annenin evde eğitim konusunda gerekli desteği verememesi, evde gerekli desteği alamayan öğrencilerin okulda bu açığı öğretmenleri ile kapatmak istemelerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca Celep ve Erdoğan (2002) lise son sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada annenin eğitim durumuna göre olumlu öğretmen öğrenci ilişkisine dair öğrenci görüşlerinin farklılaştığını, annenin eğitim durumundaki artışla doğru orantılı olarak öğrencilerin çevrelerinden beklentilerinin arttığını ve dünyaya daha farklı bir gözle baktıklarını belirtmişlerdir. Buna göre annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin öğretmen davranışlarından beklentilerinin annesi ilkokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olması öğretmen davranışlarına yönelik memnuniyetlerini zorlaştıracakı söylenebilir.

Ayrıca araştırmanın öğrencilerin Matematik dersi öz yeterlik inancına ilişkin sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin öz yeterlik inancının annenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre annenin eğitim durumunun öğrencilerin Matematik dersindeki öz yeterlik inancına bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu incelendiğinde öğrencilerin akademik motivasyonlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı, öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin okula devam etme konusundaki isteklerinin, okuldan beklentilerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynin öğrenciden daha yüksek beklentilere sahip olması

ve öğrenciyi potansiyelinin üstünde zorlaması ayrıca öğrencinin okul hayatına daha fazla müdahale etmesinin olduğu söylenebilir. Fan ve Williams (2009) tarafından yapılan çalışmada ailenin okul ile çocuklarının eğitsel amaçları ve olumlu okul meseleleri konularında kurdukları iletişimin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ancak okul problemleri ile ilgili olan iletişimlerinin sıklığının ise olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersine katılım düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeyini annenin eğitim durumunun etkilemediği söylenebilir.

7. Araştırmanın babanın eğitim durumuna ilişkin sonuçları incelendiğinde Matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı, öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin öğretmen yakınlık davranışlarından diğer öğrencilere göre daha az etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre Matematik dersinde öğretmenlerinin davranışlarını daha az gözlemledikleri ve daha az olumlu değerlendirdikleri söylenebilir. Bunun sebebinin eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynin öğrencinin derslerine evde daha çok destek olmaları ve öğrencinin derste öğretmenleri ile ilişki kurmaya daha az ihtiyaç duymaları olduğu söylenebilir. Öte yandan Celep ve Erdoğan (2002) tarafından lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada babanın eğitim durumunun öğrencilerin olumlu öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşlerini etkilediği, babanın eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin daha farklı beklenti ve isteklere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla babası üniversite mezunu olan öğrencilerin öğretmen davranışlarından beklentileri diğer öğrencilere göre daha yüksek olması sebebiyle öğretmenlerinin yakınlık davranışlarından daha az etkilendikleri söylenebilir.

Ayrıca araştırmanın Matematik dersi öz yeterlik inancı sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öz yeterlik inancının babanın eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre babanın eğitim durumunun

öğrencilerin Matematik dersinde başarılı olma konusundaki bilgi ve becerilerine olan güvenleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın akademik motivasyona ilişkin sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin akademik motivasyonlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı, öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik motivasyonlarının diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre babası üniversite mezunu olan öğrencilerin okula devam etme konusundaki isteklerinin ve okuldan beklentilerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynin öğrenciden daha yüksek beklentilere sahip olması ve öğrenciyi potansiyelinin üstünde zorlaması ve ayrıca öğrencinin okuldan mezun olamadığı takdirde nasıl bir hayat yaşayacağına dair önünde bir örneğin olmaması olduğu söylenebilir.

Son olarak araştırmanın Matematik dersine katılım düzeyine ilişkin sonuçları incelendiğinde öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeylerinin babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı, öğrencilerin derse katılım düzeyleri üzerinde küçük etkiye sahip olduğu ve babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin derse katılım düzeyinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin Matematik dersine diğer öğrencilere göre daha az katılım gösterdiği, ders içi faaliyetlerde daha az yer aldığı söylenebilir. Bunun sebebinin düşük eğitim düzeyine sahip olan ebeveynin evde öğrencinin derslerine katkısının az olması ve öğrencinin başarı konusunda yakın bir modelinin olmaması nedeniyle öğrencinin ders içindeki etkinliklerde kendinin gösterme konusunda daha çekimser davranması olduğu söylenebilir.

8. Bu çalışmada ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin Matematik dersinde algıladıkları öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları, motivasyonları ve derse katılım düzeylerinin birbirleri ile olan ilişkisi incelenmiş, değişkenleri birbirleri ile anlamlı korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda en güçlü korelasyonun derse katılım düzeyi ile öz yeterlik inancı arasında olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilerin öz yeterlik

inançları arttıkça derse katılım düzeylerinin arttığı yine aynı şekilde derse katılım düzeyi arttıkça öz yeterlik inancının da arttığı söylenebilir. Bunun sebebinin Matematik dersinde başarılı olma konusundaki bilgi ve becerilerine güvenen öğrencilerin ders içindeki etkinliklerde yer alma konusunda daha fazla öz güvene sahip olmalarının ve Matematik dersinde yapılan etkinliklerin daha çok soru cevap şeklinde olmasının olduğu söylenebilir. Pintrich ve De Groot (1990) tarafından yapılan çalışmada öz yeterliğin ve motivasyonun bilişsel katılım ve performans ile pozitif bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

9. Son olarak araştırmanın matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışlarının, öz yeterlik inançlarının ve motivasyonlarının derse katılım düzeyini yordama gücüne ilişkin bulguları incelendiğinde öğretmen yakınlık davranışlarının, öz yeterlik inançlarının ve motivasyonlarının derse katılım düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin derse katılımı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin çevreden aldıkları olumlu tepkilerin derse katılmaya ilişkin motivasyonlarını arttırdığı görülmektedir (Eryılmaz ve Aypay, 2011). Bu da öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları dönütleri, pekiştiricileri ve öğretmen davranışlarını derse katılım konusunda etkili bir unsur haline getirmektedir. Estep (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da öğretmen öğrenci yakınlığının motivasyon ve derse katılıma büyük katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca derse katılım düzeyinin en güçlü yordayıcısının öz yeterlik inancı olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin Matematik dersine etkin bir şekilde katılım göstermelerini öğretmen davranışlarının ve motivasyonlarının etkilediği, öz yeterlik inancının ise diğer değişkenlere oranla derse katılıma daha fazla etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Matematik dersinde başarılı olma konusundaki bilgi ve becerilerine olan güvenlerinin derse katılım düzeyine etkisinin fazla olduğu, derse kendine güvenen öğrencilerin derse daha rahat ve aktif bir şekilde katıldıkları, dersin akışına daha fazla hâkim oldukları söylenebilir. Bunun sebebinin dersi yapabileceğine inanan öğrencilerin ders içindeki etkinlikleri de yapabileceklerine olan inançlarının artmasının olduğu söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar ile yapılacak çalışmalara ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin neriler

Araştırma sonucunda ders başarısı arttıa derse katılım düzeyinin ve öz yeterlik inancının arttığı görülmüştür. Bu noktada ders başarısı düşük olan öğrencilerin derse katılımlarının ve öz yeterlik inancının arttırabilmek için öğrencileri teşvik edici farklı çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonucunda kız öğrencilerin ğretmen yakınlık davranışlarından erkek öğrencilere göre daha fazla etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin erkek öğrenciler ile daha fazla iletişim kurma konusunda çaba harcamaları tüm öğrencilerin ğretmen ğrenci ilişkisinden yarar sağlamalarına yardımcı olabilir.

Araştırma sonucunda anne ve babası niversite mezunu olan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu konuda öğrencilerin akademik motivasyonlarını arttırmak için ebeveynleri bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında derse katılım düzeyi ile en güçlü korelasyonu öz yeterlik inancının oluşturduğu ve yine derse katılım düzeyini en çok öz yeterlik inancının etkilediği görülmüştür. Etkili bir sınıf ortamının oluşturulması, öğrencilerin ders içi faaliyetlerde etkin bir şekilde yer alması adına öğretmenlerin öğrencilerin öz yeterlik inancını güçlendirici olumlu ifadeler kullanmaları, öğrencileri derse katılım konusunda teşvik etmeleri yarar sağlayabilir.

Gelecek Araştırmalara İlişkin neriler

Bu çalışmada ortađđretim ğrencilerinin Matematik dersinde algılanan ğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeyine etkisi araştırılmıştır. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, başarı durumu, anne ve babanın eğitim durumu ile ilişkisi de incelenmiştir. Gelecekte değişkenler değiştirilerek farklı bir çalışma yapılabilir. Ayrıca alışma farklı örneklem grupları seçilerek ortaokul kademesinde de yapılabilir.

Bu araştırmanın örneklemini Zonguldak İli Merkez ilçesinde bulunan Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi gibi okul türlerinde bulunan 9. 10. ve 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Gelecekte başka illerdeki liseleri kapsayan çalışmalar yapılabilir. Ayrıca üniversite giriş sınavı tarihi dikkate alınarak araştırma 12. sınıf öğrencilerini de kapsayacak şekilde uygulanabilir.

Bu araştırma ilişkisel tarama yönteminde gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmalar ile araştırma desteklenerek karma yöntem ile daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırma Ortaöğretim Matematik dersi ele alınarak oluşturulmuştur. Gelecekte farklı dersler üzerinde yeni çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akın, Ahmet, Sahranç, Ümit, Akın, Ümran, Kaya, Merve, Turan, Mehmet E., ve Kaya, Çınar (2014); “Öğretmen-Öğrenci Yakınlığı Ölçeği: Türkçe Formu Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *III. Sakarya’da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 12 Haziran, Sakarya, s. 277-281.
- Altun, Fatma ve Yazıcı, Hikmet (2010); “Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler”, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım, Antalya, s.540-545.
- Atkinson, J. W. (1964); *An Introduction to Motivation*, D. Van Nostrand Company Inc., Princeton.
- Ayan, Ahsen (2014); “Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz yeterlik Algıları, Motivasyonları, Kaygıları ve Tutumları Arasındaki İlişki”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ayotola, Aremu ve Adedeji, Tella (2009); “The Relationship Between Mathematics Self-Efficacy and Achievement in Mathematics”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Sayı 1, s. 953–957.
- Aypay, Ayşe ve Eryılmaz, Ali (2011); “Lise Öğrencilerinin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 21, s. 26-44.
- Bandura, Albert (1977); “Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”, *Psychological Review*, Cilt 84, Sayı 2, s.191-215.
- Bandura, Albert (1993); “Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning”, *Educational Psychologist*, Cilt 28, Sayı 2, s. 117-148.
- Bandura, Albert (1994); “Self-Efficacy”, *Encyclopedia of Human Behavior*, Cilt 4, s. 71-81
- Bandura, Albert (1997); *Self-Efficacy The Exercise of Control*, W. H. Freeman and Company, New York.
- Bloom, Benjamin S. (1998); *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çev.: D. A. Özçelik), MEB Yayınları, İstanbul.
- Büyüköztürk, Şener (2014); *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk, Şener, Çakmak, Ebru K., Akgün, Özcan E., Karadeniz, Şirin, Demirel, Funda (2017); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara
- Celep, Cevat ve Erdoğan, Salih (2002); “Orta Öğretimde Olumlu Öğretmen Öğrenci İlişkileri”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 27, Sayı 124, s. 13-22.

- Çelik, Süleyman, Toraman, Sultan Ö. ve Çelik, Kevser (2018); “Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi”, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 26, Sayı 1, s. 209-217.
- Çeliköz, Nadir ve Duran, Barış (2017); “Öğretmen Davranışlarının Matematik Başarısı Üzerindeki Etkisinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşleri Bağlamında İncelenmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, Sayı 3, s. 564-585.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985); *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York.
- Deci, E. L. (1975); *Intrinsic Motivation*, Plenum, New York.
- Deci, E.L. ve Ryan, R. M. (2000); “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”, *Contemporary Educational Psychology*, Sayı 25, s. 54-67.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. ve Williams, G. C. (1996); “Need Satisfaction and The Self Regulation of Learning”, *Learning and Individual Differences*, Cilt 8, Sayı 3, s. 165-183.
- Deci, E.L. ve Ryan, R. M. (2008a); “Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life’s Domains”, *The Canadian Psychological Association*, Cilt 49, Sayı 1, s. 14-23.
- Deci, E.L. ve Ryan, R. M. (2008b); “Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health”, *The Canadian Psychological Association*, Cilt 49, Sayı 3, s. 182-185
- De Vito, Joseph A. (2013); *The Interpersonal Communication Book*, Pearson, New York.
- Eccles, Jacquelynne S.ve Wigfield, Allan (2000); “Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation”, *Contemporary Educational Psychology*, Sayı 25, s.68-81.
- Eccles, Jacquelynne S.ve Wigfield, Allan (1992); “The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis”, *Development Review*, Sayı 12, s. 1-46.
- Erden, Ali, Aytaç, Tufan ve Altunçekiç, Alper (2014), “Ortaöğretim Kademesinde Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Değerlendirilmesi: KKTC Örneği”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2, s. 761-782.
- Eryılmaz, Ali (2010); “Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerini Kullanma ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki”, *Klinik Psikiyatri*, Sayı 13, s. 77-84.
- Eryılmaz, Ali ve AYPAY, Ayşe (2011); “Lise Öğrencilerinde Derse Katılmaya Motive Olma ile Yaşam Amaçları Belirleme Arasındaki İlişkiler”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, s.149-158.

- Estep, Christopher M. ve Roberts, T. Grady (2013); "Exploring the Relationship between Professor/Student Rapport and Students' Expectancy for Success and Values/Goals in College of Agriculture Classrooms", *Journal of Agricultural Education*, Cilt 54, Sayı 4, s. 180-194.
- Estep, Christopher M. (2015); "Teacher Immediacy and Professor/Student Rapport as Predictors of Motivation and Engagement", <https://www.nactateachers.org/attachments/article/2283/15%20Estep.pdf>, (Erişim tarihi: 13.05.2019).
- Fan, Weihua ve Williams, Cathy M. (2009); "The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation", *Educational Psychology*, Cilt 30, Sayı 1, s. 53-74.
- Fidan, Nurettin (2012); *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Frisby, Brandi N. Ve Martin, Matthew M. (2010); "Instructor–Student and Student–Student Rapport in the Classroom", *Communication Education*, Cilt 59, Sayı 2, s. 146-164.
- Geçer, Aynur K. (2002); "Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Geçer, Aynur ve Deryakulu, Deniz (2004); "Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 40, s. 518-543.
- Green, Samuel B., Salkind, Neil J., & Akey, Theresa M. (2000); "Using SPSS for Windows Analyzing and Understanding Data", New Jersey, Prentice Hall.
- Gordon, Thomas (2008); *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, (Çev.: S. Karakale), Profil Kitap, İstanbul.
- Gurbetoğlu, Ali ve Tomakin, Ercan (2011); "Sevilen ve Sevilmeyen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, s. 261-276.
- İlker, Gökçe E., Arslan, Yunus ve Demirhan, Gıyasettin (2014); "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 14, Sayı 3, s. 821-833.
- İslamoğlu, Ahmet H. ve Alnaçık, Ümit (2014); *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Beta, İstanbul.
- Karasar, Niyazi (2014); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel, Ankara.
- Kassaw, Kifle ve Astatke, Melese (2017); "Gender, Academic Self-Efficacy, and Goal Orientation as Predictors of Academic Achievement", *Global Journal of Human-Social Science: A Arts & Humanities- Psychology*, Cilt 17, Sayı 6, s. 54-65.

- Kurbanoglu, N. İzzet ve Takunyacı, Mithat (2012); “Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Okul Türü ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, s. 110-130.
- Mahatmya, Duhita ve ark. (2012); “Engagement Across Developmental Periods”, *Handbook of Research on Student Engagement*, (Der.:Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly ve Cathy Wylie), Springer Science+Business Media, New York, s. 45-63.
- Maslow, Abraham H. (1943); “A Theory of Human Motivation”, *Originally Published in Psychological Review*, Sayı 50, 370-396.
- Maslow, Abraham H. (1954); *Motivation and Personality*, Harper & Row, Publishers, New York.
- MEB (2016); *PISA 2015 Ulusal Raporu*, http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf, (Erişim Tarihi: 11.03.2019).
- MEB (2018); *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>, (Erişim Tarihi: 01.04.2019).
- ÖSYM (2018); *2018 YKS Değerlendirme Raporu*, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDeğrapor06082018.pdf>, (Erişim Tarihi: 14.03.2019).
- Özgen, Kemal ve Bindak, Recep (2011); “Lise Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 11, Sayı 2, s. 1073-1089.
- Öztürk, Yasemin A. ve Şahin, Çavuş (2015); “Matematiğe İlişkin Akademik Başarı- Öz Yeterlik ve Tutum Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı 31, s. 343-366.
- Pajares, F. (2002); Overview of Social Cognitive Theory and of Self-efficacy, <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>, (Erişim Tarihi: 12.03.2019).
- Pajares, Frank ve Miller, M. David (1994); “Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis”, *Journal of Educational Psychology*, Cilt 86, Sayı 2, s. 193-203.
- Pintrich, Paul R. ve De Groot, Elisabeth V. (1990); “Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance”, *Journal of Educational Psychology*, Cilt 82, Sayı 1, s. 33-40.
- Reeve, Johnmarshall (2013); “How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement”, *Journal of Educational Psychology*, Cilt 3, Sayı 105, s. 579-595.

- Reeve, Johnmarshall (2012); “A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement”, *Handbook of Research on Student Engagement*, (Der.:Sandra L. Christenson, Amy L. Reschly ve Cathy Wylie), Springer Science+Business Media, New York, s. 149-172.
- Reeve, Johnmarshall ve Tseng, Ching-Mei (2011); “Agency as a Fourth Aspect of Students’ Engagement During Learning Activities” *Contemporary Educational Psychology*, Cilt 4, Sayı 36, s. 257-267.
- Ryan, Richard M. ve Deci, Edward L. (2000); “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”, *Contemporary Educational Psychology*, 25, s. 54-67.
- Sansone, Carol ve Harackiewicz, Judith M. (2000); *Intrinsic and Extrinsic Motivation*, Academic Press, London.
- Sarıer (2016); “Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 31, Sayı 3, s. 609-627.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. ve Pintrich, P. R. (2013); *Motivation in Education*, Pearson, USA.
- Senemoğlu, Nuray (2011); *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Pegem Akademi, Ankara.
- Sever, Mustafa (2014); “Derse Katılım Envanterinin Türk Kültürüne Uyarlanması”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 39, Sayı 176, s. 171-182.
- Sever, Mustafa, Ulubey, Özgür, Toraman, Çetin ve Türe, Ersin (2014); “Lise Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Derse Katılımlarının İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 39, Sayı 176, s. 183-198.
- Sezer, Fahri, İşgör, İsa Y., Özpolat Ahmet R. ve Sezer, Mukaddes (2006); “Lise Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 13, s.129-137.
- Sıcak, Ali ve Başören, Mehmet (2015); “Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bartın Örneği)”, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, s. 548-560.
- Skinner, Ellen A. ve Belmont, Michael J.(1993); “Motivation in the Classroom: Reciprocal Effect of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year”, *Journal of Educational Psychology*, Cilt 4, Sayı 85, s. 571-581.
- Sönmez, Veysel (2015); *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Sönmez, Veysel ve Alacapınar, Füsün G. (2014); *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sürücü, Abdullah ve Ünal, Ali (2018); “Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi”, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt 8, Sayı 14, s. 253-295.
- Taşdemir, Cahit (2012); “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öz-yeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bitlis İli Örneği)”, *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6, s. 39-50.
- Telef, Bülent Baki ve Karaca, Rengin (2011); “Ergenlerin Öz Yeterliklerinin ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*”, Cilt 8, Sayı 16, s. 499-518.
- Telli, Sibel, Çakıroğlu, Jale ve Brok, Perry Den (2007); “Genel ve Meslek Liselerinde Öğrenci Algılarına Göre Belirlenen Kişilerarası Öğretmen Profillerinin Karşılaştırılması”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2, s. 64-72.
- Telli, Sibel, Çakıroğlu, Jale ve Brok, Perry Den (2009); “Lise Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranışları ve Öğretmen Profilleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 36, s. 260-270.
- Uysal, Ö. Faruk (1999); “Öğrenme Sürecine Etkin Öğrenci Katılımının Öğrenme Sonuçlarına Etkisi”, *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11, s. 358-374.
- Vallerand, R. J.,Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C., ve Vallières, E. F. (1992); “The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education”, *Educational and Psychological Measurement*, Sayı 52, s.1003-1017.
- Varış, Fatma (1988); *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Ankara Üniversitesi eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Yavuz, Mustafa, Gülmez, Deniz ve Özkaral, Tuğba C. (2016); “Fen Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile İlgili Deneyimlerinin Değerlendirilmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 24, Sayı 4, s. 1655-1672.
- Yeşilyaprak, Binnur (2011); *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Pegem Akademi, Ankara.
- Yurt, Eyüp ve Bozer, Elif N. (2015); “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması”, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, Cilt 14, Sayı 3, s. 669-685.
- Wang, Z, Bergin, C. ve Bergin, D. A. (2014); “Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory”, *School Psychology Quarterly*, Cilt 4, Sayı 29,s. 517-535.

Walker, Christopher O. ve Greene, Barbara A. (2009); "The Relations Between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School", *The Journal of Educational Research*, Cilt 102, Sayı 6, s. 463-471.



EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Uygulanacak olan ölçeklerin amacı siz öğrencilerin **Matematik dersinde** öğretmenleriniz ile olan iletişiminiz ile ilgili düşünceleriniz, motivasyonunuz, ve öğrenmeye ilişkin öz yeterlik inancınızın derse katılımınıza olan etkisi hakkında bilgi toplamaktır. Sizden beklenen; envanter ve ölçeklerdeki her bir cümleyi okumanız, cümledeki yargıya katılma durumunuza göre, size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koymanızdır. Lütfen her maddeyi cevaplayınız. İsminizi yazmayınız. Verdiğiniz bilgiler, hazırlanan bilimsel araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. İlgi ve katkınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Faize ÇELİK

BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Okul Türü: Anadolu Lisesi () Fen Lisesi () İmam Hatip Lisesi () Meslek Lisesi ()

Sınıfınız: 9. sınıf () 10. sınıf () 11. sınıf () 12. sınıf ()

Başarı Durumu (Not Ortalaması): 0-49 () 50-59 () 60-69 () 70-84 () 85-100 ()

Annenizin Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Babanızın Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

EK 2: Derse Katılım Envanteri

Derse Katılım Envanteri

Matematik Dersinde	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1. Kendimi ilgili hissediyorum.					
2. Kendimle övünüyorum.					
3. Heyecan duyuyorum.					
4. Kendimi mutlu hissediyorum					
5. Eğlendiğimi hissediyorum.					
6. Ders bitse de çalışmaya devam etmek istiyorum					
7. Anlatılanları dikkatle dinliyorum.					
8. Aklımda kalması gereken şeylere özen gösteriyorum.					
9. Bana verilen ödevleri yapıyorum.					
10. Yapılan etkinliklere ciddiyetle katılıyorum.					
11. Sınıf etkinliklerine katıldıkça kafamda yeni sorular oluşturuyorum.					
12. Sınıftaki tartışmalara etkin olarak katılıyorum.					
13. Diğer öğrencilerle birlikte çalışırken birbirimizden öğreniyoruz.					
14. Bir hata yaparsam, nerede hata yaptığımı bulmaya çalışıyorum.					
15. Dersi anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendime sorular soruyorum.					
16. Kısa sınav (quiz) olduğumuzda konular hakkında daha ayrıntılı düşünüyorum.					
17. Farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri nasıl bir araya getireceğimi düşünüyorum					
18. Emin olmadığım konuları kontrol etmek için ders kitaplarına ve diğer kaynaklara başvuruyorum.					
19. Karşılaştığım güçlükleri kendi kendime çözmeye çalışıyorum.					
20. Sınıf etkinlikleri sırasında düşündüklerimin ya da yaptıklarımın ne kadar nitelikli olduğunu sorguluyorum.					
21. Kendimden geçtiğim için herhangi bir şey yapmıyorum.					
22. Kafam başka yerlere gidiyor.					
23. Yalnızca çalışıyormuş gibi yapıyorum.					

EK 3: Akademik Motivasyon Ölçeği

AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

		Hiç Uyumuyor	Orta Derecede Uyumuyor			Tamamen Uyumuyor		
		1	2	3	4	5	6	7
1	İleride yüksek ücretli bir iş bulabilmeme yardımcı olacağı için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2	Yeni şeyler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3	İleride seçebileceğim üniversiteye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4	Kendi düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyorum gibi geliyor	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6	Çalışmalarımı (ödev, proje vb.) başarı ile tamamladığımda mutlu olduğum için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7	Okulu bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8	Ailemin istediği iyi bir üniversiteye gidebilmek için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9	Daha önce hiç bilmediğim şeyleri keşfetmeyi sevdiğim için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10	Gelecekte saygın bir üniversiteye girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
11	İlgi çekici metinler okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12	İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardı; fakat şimdi devam edip etmem konusunda kararsızım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13	Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
14	Başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
15	İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
16	İlgimi çeken konularda bilgimi artırmak için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
17	Gelecekte, daha iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
18	Derslerde geçen konulara kendimi kaptırmaktan büyük keyif aldığım için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
19	Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası çok da umurumda değil	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
20	Derslerde zor olan etkinlikleri başarı ile yapabildiğimi görmek bana zevk verdiği için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
21	Kendime zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
22	Sınavlarda daha yüksek puanlar alabilmek için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
23	İlgimi çeken konularda beni sürekli öğrenmeye yönlendirdiği için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
24	Üniversitede daha başarılı olmamı sağlayacak bilgi ve becerilerimi geliştireceği için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
25	Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
26	Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
27	Derslerimde başarılı olmak, beni mutlu ettiği için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
28	Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

EK 4: Öğretmen Öğrenci Yakınlığı Ölçeği

ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ YAKINLIĞI ÖLÇEĞİ

MADDE NO	Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra Matematik dersinize giren öğretmeninizi genel olarak değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenim öğrencileri soru sormaları ve görüşlerini ifade etmeleri için teşvik eder.	()	()	()	()	()
2	Öğretmenimin dersinden hoşlanmam.	()	()	()	()	()
3	Öğretmenim dersi eğlenceli hale getirir.	()	()	()	()	()
4	Öğretmenimin tüm derslerine girmek isterim.	()	()	()	()	()
5	Öğretmenimin beden dili "beni rahat bırakın" der.	()	()	()	()	()
6	Derste bulunmayı gerçekten çok severim.	()	()	()	()	()
7	Öğretmenim duyarlıdır.	()	()	()	()	()
8	Öğretmenim kendinden emindir.	()	()	()	()	()
9	Öğretmenim işinden zevk alır.	()	()	()	()	()
10	Öğretmenim öğrencilerine özen gösterir.	()	()	()	()	()
11	Öğretmenim gayretlidir.	()	()	()	()	()
12	Öğretmenim bize örnek olur.	()	()	()	()	()
13	Öğretmenim fark yaratmayı ister.	()	()	()	()	()
14	Öğretmenim anlayışlıdır.	()	()	()	()	()
15	Öğretmenim dürüştür.	()	()	()	()	()

EK 5: Matematik Dersine İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği

MATEMATİK DERSİNE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

1 2 3 4 5 6 7
Bana hiç uyuyor *Bana tamamen uyuyor*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2. Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
3. Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5. Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim.	1	2	3	4	5	6	7
6. Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7. Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7
8. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9. Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7

EK 6: İzin Belgesi



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702-605.01-E.9486030
Konu : Anket Çalışması İzni.

15/05/2018

VALİLİK MAKAMINA

Bülent Ecevit Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 28/04/2018 tarihli ve 46148110/302.08.01-6496 sayılı yazısı ile Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi; Faize ÇELİK'in " Öğretmen - Öğrenci Yakınlığı, Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları, Derse Katılım Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" konulu Tez Çalışması kapsamında, Araştırma Anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı Zonguldak Merkezinde bulunan Liselerde Eğitim Öğretim gören öğrencilere uygulamak istedikleri bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi; Faize ÇELİK'in " Öğretmen - Öğrenci Yakınlığı, Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları, Derse Katılım Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" konulu Tez Çalışması kapsamında, Araştırma Anketini Zonguldak Merkezinde bulunan Liselerde Eğitim Öğretim gören öğrencilere uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın "22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2017/25 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlüklerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlüklerinin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Cemal ÖZDEMİR
Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
15/05/2018

Nevzat TAŞDAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

15/05/2018
Süvenli Elektronik İmza
Aşırı İle Aynıdır.
Hayrettin KÜÇÜK
Bilgisayar İşletmeni

Adres: STRATEJİ GELİŞTİRME SUBE MÜDÜRLÜĞÜ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası Kat : 3 Oda No : 323
Merkez ZONGULDAK
Elektronik Ağ: <http://zonguldak.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme67@meb.gov.tr

Bilgi için: Muhammer ARSLAN (YERLİ)

Tel: 0 (372) 280 67 45
Faks: 0 (372) 280 67 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 923b-1a6f-3252-8f34-a9dc kodu ile teyit edilebilir.

EK 7: Etik Kurul Kararı

Kayıt Tarihi: 21.03.2018

Protokol No: 328

02/04/2018



T.C

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematik Dersinde Algılanan Öğretmenlik Yakınlık Davranışları, Öz Yeterlilik İnançları ve Motivasyonlarının Derse Katılım Düzeylerine Etkisi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Doç. Dr. Ali Arslan
KARAR:	Uygun

ETİK KURUL ÜYELERİ

1- Prof. Dr. Hamza ÇEŞTEPE (Başkan)

2- Doç. Dr. Ayça DEMİR (Başkan Yrd.)

3- Prof. Dr. Rıza YILMAZ

4- Doç. Dr. Hasan MEYDAN

5- Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM

6- Yrd. Doç. Dr. Hasan ÖZER

İMZA








29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Faize ÇELİK IŞIK

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Programı

Eğitim

Lisans 2015: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İş

2016- 2018: Rehber Öğretmen, Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Zonguldak

2018- : Rehber Öğretmen, Yunus Emre İlkokulu, Karabük

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Manisa 1990 Cinsiyet: Kadın Yabancı Dil: İngilizce