

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ
DERSİNDEKİ BAŞARI DUYGULARI VE ALGILANAN DESTEK
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

DURSUN SÖNMEZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞUBAT, 2020

MUĞLA


T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDEKİ BAŞARI
DUYGULARI VE ALGILANAN DESTEK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

DURSUN SÖNMEZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünde
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 07.02.2020

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muhammet Mustafa ALPASLAN 

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Güliz AYDIN 

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul ÖZDEMİR 

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

ŞUBAT, 2020

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 15/01/2020 tarih ve 317/4 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/7) maddesine göre, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Dursun SÖNMEZ'in "Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Başarı Duyguları ve Algılanan Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 07/02/2020 tarihinde saat 15:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oy birliği ile karar verilmiştir.



Doç. Dr. Muhammet Mustafa ALPASLAN

Tez Danışmanı



Doç. Dr. Güliz AYDIN

Üye



Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul ÖZDEMİR

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Başarı Duyguları ve Algılanan Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 07 / 02 / 2020


Dursun SÖNMEZ

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDEKİ BAŞARI DUYGULARI VE ALGILANAN DESTEK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Dursun SÖNMEZ

Yüksek Lisans Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muhammet Mustafa ALPASLAN

Şubat 2020, XIII + 79 sayfa

Akademik etkinlikler ve bu etkinliklerin sonucunda ortaya çıkan duygular başarı duyguları olarak tanımlanmıştır. Sınıf ikliminde öğrencinin kendine biçtiği değer destek olarak ifade edilebilir. Bu destek düzeyleri öğrencinin başarı duygularını etkileyebilir. Yapılan bu araştırmada öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarı duyguları ile sınıf içi algıladıkları destek düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte fen bilimleri dersindeki başarı duyguları ile sınıf içi algılanan destek arasında okul türü ile cinsiyet açısından farklılığı ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma Denizli ilindeki altı kolej ve beş devlet okulundaki yedinci sınıfta okuyan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 920 kız ve 920 erkek toplamda 1840 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; öğrencilerin okul türü ve cinsiyetlerini belirlemeyi içeren “Kişisel Bilgi Formu”, öğrencilerin başarı duygularını belirlemede “Başarı Duyguları Ölçeği” fen bilimlerine revize edilerek kullanılmış ve sınıf içi algılanan destek düzeylerini belirlemek amacıyla “Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS 25 paket programı kullanılarak bağımsız örneklem t-testi, Cohen d etki büyüklüğü ve Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Fen Bilimleri Dersi Başarı Duyguları Ölçeğinin alt boyutlarına ait Cronbach alfa değerleri .78-.94 arasında, ve Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeğinin alt boyutlarına Cronbach alfa değerleri .81- 90 elde edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okul türüne göre fen dersindeki algıladıkları destek ve başarı duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin kaygı duyguları hariç diğer duygular arasında cinsiyet yönünden istatistiksel bir farklılık bulunamamıştır. Başarı duygu düzeyleri arasında en yüksek ortalama değere gurur duygusunda ulaşılırken en düşük ortalama değere kızgınlık duygusunda ulaşılmıştır. Algılanan destek düzeyleri incelendiğinde en fazla desteği ailelerinden algıladıkları kişisel destek olduğu, en düşük desteğin ise arkadaşlarından algıladıkları akademik destek olduğu bulunmuştur. Öğretmen kişisel ve akademik desteğinin başarı duygularında önemli bir yeri olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen ilişkiyel sonuçlar ise kontrol-değer teorisi ile uyumlu olarak bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Akademik duygular, algılanan destek, başarı duyguları, sınıf iklimi, sosyal destek.



ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONS BETWEEN SEVENTH GRADERS' ACHIEVEMENT EMOTION AND PERCEIVED SUPPORT IN SCIENCE COURSES

Dursun SÖNMEZ

Master's Thesis, Department of Science Education

Supervisor: Ass. Prof. Dr. Muhammet Mustafa ALPASLAN

February 2020, XIII + 79 pages

Emotions related to academic activities and outcomes are defined as achievement emotions. In the classroom climate, the student's self-value can be expressed as support. The level of support can affect achievement emotions. In this research, it was aimed to determine the relationship between students' achievement emotions and their perceived level of support in the classroom. Addition to this, it was aimed to investigate the effect of school type (private or public school) and gender on support and achievement emotions. The research was conducted with seventh grade students at six private schools and five public schools in Denizli province. A total of 1840 students, 920 girls and 920 boys participated in the study. Data collection tools used in the research were "Personal Information Form" to identify school type and gender, "Achievement Emotions Scale" to determine students' of achievement emotions and "Science Classroom Life Scale" to determine perceived levels of support in the classroom. Data were analysed by using SPSS 25 package program by utilizing independent sample t-test, Cohen d wide level and Pearson correlation analysis. Cronbach's alpha values were in range between .78 and .94 for "Achievement Emotions Scale" and between .81 and .90. for "Science Classroom Life Scale". It was found that there was no statistically significant difference in support and achievement emotions in terms of school types. Also, there was no statistical difference in terms of gender except anxiety emotions. Among levels of emotion, the highest mean average value found on pride, the lowest mean value was on anger. For support levels, the highest mean value for personal support from family and the lowest one for academic support from friends. It was found that teacher personal and academic support had a significant role on the achievement emotions. Relational results were consistent with the control-value theory.

Keywords: Academic emotions, achievement emotions, classroom life, perceived support, social support.

ÖN SÖZ

Yüksek Lisans sürecinde desteğini esirgemeyen, önerileriyle beni yönlendiren tez danışmanım ve değerli hocam Sayın Doç. Dr. Muhammet Mustafa ALPASLAN'a, araştırmamın tez savunma komitesinde bulunan, araştırmamın çeşitli aşamalarında görüş ve önerilerinden yararlandığım ve manevi destekte bulunan değerli hocam Sayın Doç. Dr. Güliz AYDIN'a, lisans eğitimimden beri destekleriyle arkamda olan, araştırmamın tez savunma komitesinde bulunan Artvin Çoruh Üniversitesindeki değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üys. Ertuğrul ÖZDEMİR' e teşekkürü bir borç bilir şükranlarımı sunarım.

Çalışmam süresince hep yanımda olan ve desteğini esirgemeyen eşim Gülcan SÖNMEZ'e, annem Hatice SÖNMEZ'e ve babam Hayati SÖNMEZ' e çok teşekkür eder şükranlarımı sunarım.

Çalışmalarım sırasında, zamanını bana ayıran Nefise AKKUŞ'a, tezimi inceleyen ve önerilerde bulunan Türkçe öğretmeni Kenan TÜRKAY'a, ölçek geliştirme sürecinde öneri ve görüşlerini aldığım İngilizce, Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmenlerine, görev yaptığım Atatürk ortaokulu müdürüme, araştırmamda katkıda bulunan okul yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Sevgili Aileme ve Rahmetli Ablam Elif SÖNMEZ'e...

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖN SÖZ	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş.....	1
1.2. Genel Amaçlar.....	5
1.3. Alt Amaçlar.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Temeller.....	9
2.1.1. Duygunun Tanımı	9
2.1.2. Başarı Duygusunun Tanımı	11
2.1.3. Algılanan Destek.....	16
2.1.4. Algılanan Destek ve Başarı Duygusu Arasındaki İlişki.....	18
2.2. İlgili Araştırmalar	20
2.2.1. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	20
2.2.2. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	29

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)	39
3.2. Katılımcılar/Çalışma Grubu.....	40
3.3. Verilerin Toplanması.....	40
3.4. Veri Toplama Araçları.....	41
3.4.1. Fen Bilimleri Dersi Başarı Duyguları Ölçeği	41
3.4.2. Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği.....	42
3.4.3. Kişisel Bilgi Formu.....	44
3.5. Verilerin Analizi.....	44

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Betimsel Bulgular	45
4.2. İlişkisel Bulgular.....	47
4.3. Cinsiyetin Değişkenler Üzerine Etkisine Ait Bulgular.....	53
4.4. Okul Türünün Değişkenler Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular.....	55

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	57
5.2. Öneriler	65
5.2.1. Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	65
5.2.2. Kurum ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler	66
KAYNAKÇA.....	68
EKLER.....	77
ÖZGEÇMİŞ	78

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Başarı Duygularının Sınıflandırılması	13
Tablo 2. Başarı Duygularının Zaman Boyutunda Sınıflandırılması	15
Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Dağılımı	40
Tablo 4. Fen Bilimleri Dersi Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenilirlik Analizi Sonuçları	42
Tablo 5. Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenilirlik Analizi Sonuçları	43
Tablo 6. Öğrencilerin Fen Dersindeki Başarı Duygu Düzeylerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	45
Tablo 7. Öğrencilerin Fen Dersindeki Algılanan Desteğe Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	46
Tablo 8. Sınıf İçi Yaşam Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Değerleri	47
Tablo 9. Başarı Duygusu Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Değerleri	50
Tablo 10. Öğrencilerin Başarı Duyguları İle Algıladıkları Destek Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Değerleri	52
Tablo 11. Öğrencilerin FBBDÖ, FBSİYÖ Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T-Testi ve Cohen d Etki Büyüklüğü Değerleri	53
Tablo 12. Öğrencilerin FFBDÖ, FBSİYÖ Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre T-Testi ve Cohen d Etki Büyüklüğü Değerleri.....	55

KISALTMALAR DİZİNİ

BDÖ: Başarı Duyguları Ölçeği

FBDBDÖ: Fen Bilimleri Dersi Başarı Duyguları Ölçeği

FBDSİYÖ: Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development. (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü)

PISA: Programme for International Student Assessment. (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences. (İstatistik programı)

TDK: Türk Dil Kurumu

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Yasal İzinler	73
----------------------------------	-----------



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Giriş

İnsan çevresiyle ilişki içerisinde olan bir canlıdır. Bu canlı çevresiyle ilişkisinde doğuştan getirdiği bazı özellikleri kullanmaktadır. Bu özelliklerinden en önemlileri duygu ve zekâsıdır. Zekâ, bireyin gerçek bir problemle karşılaştığında bu problemi akıl yürüterek, soyut düşünerek, planlayarak ve muhakeme ederek hızlı bir şekilde ortaya çıkan sorunu öğrenme, çözümlenme ve sorunu giderebilme gibi zihinsel yeteneklerden oluşan yapı olarak tanımlanmıştır (Gottfredson, 1997). Birey, bu zihinsel yeteneklerini bilişsel öğrenmede kullanmaktadır. İlk çağlardan itibaren insanoğlu üzerine yapılan araştırmalarda bilim düşünürleri insanın hep düşünen bir varlık olduğunu vurgulamışlardır (Goleman, 1995). Son yıllarda öğrenme ile ilgili kuramların, öğrenmede zihinsel süreçlere ilişkin etmenlerle beraber duyuşsal ve sosyokültürel etmenlerin etkisine yönelmesiyle birlikte, eğitim araştırmalarında duyuşsal öğelere ağırlık verilmiştir. Duyuşsal öğelerden önemli bir tanesi de duygudur.

Pekrun (2014) araştırmasında duyguların var olma nedeni olarak çevresel faktörler, kişisel etmenler, genetik faktörler, bireysel inanç ve değerler, öze dönük algılar, kişisel deneyimler ve fizyolojik süreçlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Son yıllarda yapılan araştırmalarda teknolojinin getirdiği bağımlılık, kendisini yitiren duygunun bilişsel öğrenmeden daha çok önemli olduğunun fark edilmesine sebep olmuş ve yeniden incelenmesi gerektiği fikrini ortaya çıkarmıştır (Avcı ve Seferoğlu, 2011).

Son 10–15 yıllık süre içerisinde bilişsel öğrenmenin yanında duyguların önemli olduğunun fark edilmeye başlanması ile literatürde duygu ve başarı duyguları üzerinde yapılan çalışmaların sayısının artış göstermiştir. Özellikle fen bilimlerini öğrenme sürecinde duyguların araştırılması çok sayıda araştırmaların yayımlanmasını sağlamıştır. Chiang ve Liu (2014) fen bilimleri öğretiminde, güncel çağdaş araştırmalardan biri olan “kavramsal değişim” yönünden bakarak insan rasyonelliğinin, öğrenme ortamında meydana gelen duygulardan ve eylemlerden etkilendiğini belirtmektedir. Son yıllarda başarı duyguları ve alt boyutları ile ilgili yapılabilecek birçok çalışma açığa çıkmaktadır. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslararası sınavlarda bilişsel öğrenme ve becerilerinin yanında duyuşsal öğeler (başarı duygularını, motivasyon vb.) konulu sorular sorulmaktadır. Uluslararası sınavlarda uygulanan akademik başarının yanında bilişsel faktörler kadar duygunun da (duyuşsal faktörler) önemi uygulanan testlerden elde edilen verilerde görülmektedir. Uluslararası düzeyde bunun farkına daha erken varılmış ve gerekli araştırmalar bu konuda yoğunlaşmışken PISA 2015 raporu incelendiğinde Türkiye ortalaması OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü) ortalamasından düşük yer almaktadır. Bu durum Türkiye'nin bu konuda daha yeni olduğunu ve gerekli çalışmaların kısıtlı kaldığını göstermektedir. Bu yüzden bu açığı kapatmaya yönelik çalışmaların çoğalarak yapılması gerekmektedir.

Duyguların, öğrenmede çok kritik bir öneme sahip olduğu Pekrun ve Linengbrank-Garcia (2012) tarafından yapılan çalışmada dile getirilmiştir. 2015 yılında uygulanan PISA sınavında da Pekrun, Goetz, Titz, ve Perry (2002)'in araştırmasında belirttiği başarı duyguları ve bu duygulara etki eden psikolojik, ailevi, okul, çevresel gibi etmenlere oldukça yer verilmiştir. Bu durum, öğrenmede başarı duygularının önemini göstermektedir.

PISA (2015) uygulamış olduğu akademik başarı testleri ile öğrencilerin sahip olduğu fen okuryazarlığı konusundaki görüşleri hakkında bilgi edinmeyi sağlamış ve testlerde yer alan duyuşsal alanı inceleyen sorularla öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Belli bir duruma özgü olan bu araştırmalarda öğrencilerin fen bilimlerini öğrenmeyi ne kadar eğlenceli ve ilginç buldukları, fen bilimlerine karşı ilgileri, fende öğrendiklerini gelecek yaşamda eğitimlerine ve kariyerlerine yarar sağlayıp sağlamadıklarını düşünmeleri, fen bilimlerine karşı öz-yeterliği düzenlemeleri konularında sorular sorularak onların mevcut durumları gözlemlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). PISA (2015)

sonuçlarına göre Türk öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyonları ortalama 80 puan üzerinden 76 puan civarı olurken fen öğrenmekten zevk alma ile ilgili ortalama puanları 80 puan üzerinden 65 puan civarındadır. İncelenen bu bulgularda öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik mutluluk ve zevk gibi duygularını arttırması gerektiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, Türkiye’de yer alan öğrencilerin testlerde verilen ifadelere cevaplarıyla katılma oranı OECD ortalamasının üzerinde yer alırken sadece “Fen bilimleri ile ilgili konuları öğrenirken genellikle eğlenirim.” ifadesine katılma durumu Türkiye için 80 puan üzerinden 62 puan olarak elde edilmiş ve OECD ortalamasının altında (63 puan) kalmıştır (MEB, 2016).

Gömlüksüz ve Kan (2012) duygularla öğrenme arasındaki belirgin bir ilişkinin varlığından söz etmiş ve öğrenme olayı gerçekleşirken bireyin duyuşsal özelliklerinin ve duygularının ihmal edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle kalıcı öğrenme için duyguların da; öğrenmenin içinde yer aldığına farkına varılması ve öğrenen ile öğretici arasında ilişkinin sağlanması gerekmektedir. Bu sayede duygulara gereken önemin verilmesi akademik başarıya pozitif yönlü etki yapacaktır. Pekrun (2014) öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin gelişmesi sonucu güven duygusunun artacağını ve bu sayede öğrencinin dersten zevk alacağını belirtmiştir. Aynı zamanda başarı duygularının ortaya çıktığı ortamda öğretmenin sahip olduğu duygular öğrencilerinin sahip olduğu duygularının yansımasıdır. Öğretmen bulunduğu ortamda dersi zevkle işliorsa öğrenciler de o dersten zevk almaya başlayacak ve akademik başarılarında artış olacaktır. Eğer öğretmen derste isteksiz, kaygılı ise öğrencilerde derste isteksiz ve kaygılı olacak bununla birlikte akademik başarılarında ve başarı duygusu düzeylerinde negatif etki gerçekleşecektir.

Bir eğitim-öğretim ortamında pozitif ve negatif duyguların öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını etkilediğini, konu anlamada konsantrasyonunu etkileyip performanslarını sınırlandırdığını bu nedenle de akademik başarılarında düşüş gözlemlendiğini belirtmiştir (Kelly, 2004). Bu sebeple sınıf ortamlarında yaşanan olumlu ve olumsuz duygular öğretmen ve öğrenciler için çok önemli yere sahiptir. Bu durum öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarında olumlu sonuçlar doğuracak, davranışsal ve bilişsel süreçlerinde pozitif yönlü artışa neden olabilecektir. Bu sebeple de sınıf ortamlarında olumlu veya olumsuz duyguların yaşanmadan bir robotmuş gibi öğrenilme durumu oluşmamaktadır.

Dikkat edilirse duyguların göz ardı edilmesi imkânsızdır. Kişinin sahip olduğu duygu birikimi öğrenmesinde büyük bir etkidir. Öğrenci başarıları değerlendirilirken yapılan çalışmalar hep tek yönlü kalmıştır ve hep bilişsel yöndeki başarı performans odaklı araştırmalara önem verilmiştir. Fakat öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde önemli olan başarı duygularıdır. Öğrencinin o andaki sahip olduğu duygular aslında onun akademik başarısındaki büyük etkenlerden biridir. Fakat başarı testlerinde yer alan fen okuryazarlığı alanı ile ilişkili sonuçlara bakıldığında Türkiye de yer alan öğrencilerin ortalaması OECD ülkelerinin ortalamasının altında kalmaktadır (MEB, 2016). PISA (2015) raporu incelendiğinde öğretmenin öğrenciye yönelik davranışlarının öğrencilerin öğrenmelerini engelleyen etkenler arasında olduğu belirtilmiştir (MEB, 2016). Bu sebeple öğretmen davranışlarının öğrencilerin başarı duygularını etkilediği öngörülebilir.

Fen öğretimi ile ilgili duygular, sınıf ortamı ile ilgili değişkenlerle de ilgilidir ve kişi sınıf içinde öğrenirken öğretmen desteği, öğrenci uyumu ve dersten zevk alıp almaması önemli rol oynamaktadır (Membiela, Cal, Jiménez, Otero ve Zemankova, 2018). Fen bilimini öğrenmek ve onu keşfetmek önemlidir. Bu sebeple bilimi daha çok çekici hale getirmek için öğrencilerin fen öğrenmeye uyarlanabilecek duygularının hangisinin ilgi çekici olduğunu, hangisinin engel teşkil ettiğini anlamak gerekir.

Son yıllarda Türkiye de yer alan öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalarda başarı duyguları literatürde pek yer etmese de yurt dışı çalışmalarda öğrencilerin deneyimledikleri duyguların önemi ve sonuçları ile ilgili kapsamlı incelemelerde artış olduğu görülmektedir. Türkiye’de yer alan literatür incelendiğinde Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches ve Pekrun (2015)’un araştırmasında bahsettiği sıkılma, kızgınlık, umutsuzluk, endişe eğlenme, övünç vb. duyguların başarı üzerine etkisi ve öğrencilerin sınıf ikliminde algıladıkları destek konularını birlikte ölçen çalışmaya rastlanmamıştır. Daha çok sınav kaygısı ve sınav başarısı boyutlu çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır. Sınıf içerisindeki algılanan destek olarak, öğretmen akademik desteğiyle ilgili bireysel çalışmalar görülmektedir. Bu yüzden yapacağımız bu çalışmada Türkiye’deki fen bilimleri dersindeki başarı duygularının, fen bilimleri dersindeki sınıf içi algılanan destek ile arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu araştırmanın literatürdeki açığı kapatacağı öngörülmektedir.

1.2. Genel Amaçlar

Yapacağımız bu çalışmanın amacı, Denizli ilinde yer alan ortaokullardaki yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki sahip oldukları başarı duygularını ve sınıf içi algıladıkları destek düzeyini öğrenmektir. Bununla birlikte öğrenciler üzerinde sınıf içi algılanan destek ile başarı duyguları arasındaki ilişki düzeyini belirleme ve bu ilişkinin cinsiyetler açısından farklılığının varlığını araştırmaktır. Bu amaçla öğrencilere cinsiyeti sorulmuştur. Bunun yanında öğrencilere sınıf içi başarı duyguları ölçeği ile sınıf içi yaşam ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan sınıf içi yaşam ölçeği testinde yer alan değişkenler ailenin akademik ve kişisel desteği, arkadaşın akademik ve kişisel desteği ile öğretmenin akademik ve kişisel desteği olmak üzere üç ana ve her ana başlık altında iki alt başlık olmak üzere altı bölümden meydana gelmektedir.

Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches ve Pekrun (2015) tarafından geliştirilen Başarı Duyguları Ölçeği kullanılarak fen bilimleri dersini öğrenmedeki başarı duygularının (sıkılma, kızgınlık, umutsuzluk, endişe eğlenme ve övünç) sınıf içi algılanan destek ile ilişki düzeyi incelenerek, elde edilen veriler ile öğrencilerin cinsiyet ile okul türü arasındaki ilişki araştırılmaktadır.

1.3. Alt Amaçlar

- Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Öğrenmelerine Dair Başarı Duygu Düzeylerinin İncelenmesi
- Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Öğrenmelerine Dair Algıladıkları Destek Düzeyinin İncelenmesi
- Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Algılanan Destek Düzeyi ile Başarı Duyguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
- Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Başarı Duygularının ve Algıladıkları Destek Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesi
- Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Başarı Duygularının ve Algıladıkları Destek Düzeylerinin Okul Türüne Göre İncelenmesi

1.4. Araştırmanın Önemi

Duyguların yaşamımızda olduğu kadar eğitimde de çok önemli yeri bulunmaktadır. Pekrun ve Stephens (2010) duyguların bilişsel, psikolojik, duyuşsal gibi birçok karmaşık yapıdan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple duyguların, öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir yerde olduğu ve öğrenme sürecini anlamamızda bize yardımcı olduğu belirtilmektedir (Pekrun, 2006; Peixoto, Mata, Monteiro, Mata ve Sanche, 2015). Son zamanlarda akademik başarı ve duygular üzerine yapılan çalışmaların artış gösterdiği bilinmektedir. Fakat Türkiye literatürü incelendiğinde bu çalışmalar başarı duygularının bir noktasına bakmakta ve en çok da sınav kaygısı düzeyi ile ilgilenmektedir (Akgün, Gönene ve Aydın, 2007; Dede ve Dursun, 2008; Kahyaoğlu, Yetişir ve Birel, 2019). Duygular sadece kaygıdan ibaret değildir. Örneğin, ders işlenmesinden mutlu olan bir öğrenci sınav olmaktan mutlu olmayabilir. Bu bağlamda, test ve kaygı ile ilgili araştırmalardan farklı olarak Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld ve Perry (2011) başarı duygusu ile ilgili yaptıkları araştırmada derse katılım, sınava girme, ders çalışma ve test olma gibi akademik ortamların birbirinden bağımsız olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Pekrun (2006), kontrol-değer kuramında başarı duygularının farklı çeşitleri bulunduğunu ve bu duyguların incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yapılan bu araştırma ile yedinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları başarı duyguları araştırılmış, öğrenmede başarı duygularının rolü belirlenmiş ve öğrencilerin öğrenmedeki ve başarı duygularındaki değişimin algılanan destek değişkenleri açısından etkisine bakılmıştır. Öğrencilerde başarı, öfke, endişe, utanç, umutsuzluk, can sıkıntısı, rahatlama gibi başarı duygularını ölçen Peixoto ve diğerleri (2015) geliştirdiği Alparşlan ve Ulubey (2018) tarafından Türkçe diline uyarlanan “Başarı Duyguları Ölçeği” araştırmacı tarafından fen bilimlerine uyarlanarak uygulanmıştır. Bununla beraber Johnson ve Johnson (1983) tarafından geliştirilen ve Ghaith (2002) tarafından aile ve arkadaş alt boyutu olarak uyarlanan “Sınıf İçi Yaşam Ölçeğine” Sönmez ve Alpaslan (2019) tarafından dokuz adet aile alt boyutu ile ilgili ifadeleri eklenerek fen bilimlerine uyarlanmış hali uygulanmıştır. Araştırma sonucu öğrencilerin fen bilimleri alanını öğrenmede başarı duygularının sınıf içi algılanan destek ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğrencilere cinsiyet ve okul türlerini yazılı olarak bildirmeleri istenmiş; bu sayede cinsiyetleri, okul türleri, algılanan destek ve duyguları arasındaki ilişkisi

araştırılmıştır. Bu bağlamda, kontrol değer kuramı çerçevesinde yapılacak araştırma ile literatüre önemli bir kazanım katacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Sayıltı, bilimsel araştırmalarda doğruymuş gibi kabul edilen, kanıtlanamayan fakat akla yatkın önermelere denir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Buna uygun olarak araştırmanın sayıltıları aşağıda yer aldığı şekilde belirtilmiştir.

- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yeterli olduğu,
- Seçilen araştırma yönteminin, yapılan araştırmanın amacına, konusuna uygun olduğu,
- Öğrencilerin dış ortamdan etkilenmedikleri,
- Öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına anlayarak, içtenlikle işaretlediği,
- Süreçte öğrencilerin herhangi bir konuda sıkıntı yaşamadığı,
- Araştırmacı tarafından evreni temsil eden yeterli örnekleme ulaşıldığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın katılımcıları, 2018–2019 eğitim-öğretim yılının ikinci dönem sonunda iki haftalık uygulama süresi ile Denizli ilinde yer alan özel ve devlet okullarındaki 1840 yedinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilere uygulanan ölçekler başarı duyguları, cinsiyet ve algılanan destek ile ilgili sorularla sınırlıdır. Öğrenci seçiminde örnekleme kolay ulaşılabilen okullar tercih edilmiştir.

1.7. Tanımlar

Duygu: Önsezi, Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Başarı Duygusu: Akademik başarı ve sonuçları ile ilgili olan duygular veya başarıya yönelik eylemler ve başarının sonuçları ile ilgili olan duygulardır (Pekrun ve diğerleri, 2002; Pekrun, 2006).

Algılanan Destek: Kişilerin önem verdikleri, değerli buldukları ve sevdikleri algıları olarak ifade edilmektedir (Sezgin ve Özdemir, 2011).

Validasyon: Kullanılan yöntemin doğru ve kesin olarak sürekli bir şekilde bekleneni gerçekleştirdiğinin kanıtlanması için yapılması gereken işlemler bütünü.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan duygunun ne olduğu, başarı duygusunun içeriği, başarı duygusu ile algılanan destek arasındaki ilişkinin ne ifade ettiği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Sonrasında ise başarı duyguları ile ilgili yapılan yurt dışı ve yurt içi araştırmalar ile sınıf içi yaşam ölçeğiyle ilgili yapılan yurt dışı ve yurt içi araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu çalışmanın amacı; öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarı duygularını, sınıf içi öğrencilerin algıladıkları destek ve bu algılanan desteğin öğrenmede başarı duygularını nasıl etkilediğini incelemek, cinsiyet ile arasındaki ilişkinin varlığını ortaya çıkarmak, okul türleri ile farklılığını kıyaslamak ve değerlendirmektir. Bu nedenle duygu, başarı duygusu ve algılanan destek hakkındaki açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

2.1.1. Duygunun Tanımı

Duygunun tanımı, yüzyıllar boyunca, Filozof Aristoteles ve Platonun yaşadığı dönemlerden beri tartışılan bir durum olmuştur. Duygunun bu kadar eskiye dayanması psikolojik bilimin kendisi kadar eskiye dayanmasına neden olmaktadır. Duygu ile ilgili sorular psikolojinin merkezinde zihin ve davranışların bilimsel modellerinde yer

almaktadır. Duygular, dikkat, hafıza ve algı gibi diğer psikolojik süreçlerin nedenleri, araçları veya etkileri olarak görülmektedir (Barrett, 2006a). Tolstoyun “İnsan Ne İle Yaşar” isimli kitabında bulmaya çalıştığı cevaptaki gibi insanlar ahlak ve duyguları ile yaşarlar. Birçokları için deneyim, bir duygunun merkezi ve belirleyici yönü olarak işlev görür. Bu yüzden duyguların, bireyin o anda sahip olduğu duyuşsal hissi kavramlaştırdığı ve bilinçli şekilde önceki deneyimleriyle birleştirip kategorilere ayırdığı noktada oluştuğunu belirtmiştir (Barrett, 2006b). Kleinginna ve Kleinginna (1981) ise duyguyu uyarılma, eğlenme, zevksizlik gibi duygusal deneyimlere sebep olan hormonal sistemin aracılık ettiği nesnel ya da öznel etkenler arasındaki ilişkiyi algısal etkileri değerlendirme sürecinde genellikle bilişsel hedefe yönelik uyarlanabilir davranışlar olarak belirtmiştir. Lewis ve Haviland-Jones (2000) duyguları, fizyolojik ve bilişsel yapının önemli nesne ve olaylara verdiği tepki olarak belirtmiştir. Duygular genel olarak "duygusal, bilişsel, motivasyonel, anlamlı ve periferik (çevresel) fizyolojik süreçler de dâhil olmak üzere psikolojik alt sistemlerin çok bileşenli, eş güdümlü süreçleri" olarak tanımlamıştır (Pekrun, 2006). Türk Dil Kurumu (2019) sözlüğünde duygu “belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” olarak ifade edilmiştir. Duygular, yargı, inanç ve yorumların bir değerlendirmesidir (Yazıcı, 2007). Duygunun günümüzde kesin olarak tanımı yoktur (Jacobs ve Gross, 2014). Çünkü duygular, basit veya karmaşık, değişime direnen veya kolayca değişebilen, düşük ya da yüksek yoğunlukta hissedilebilir olabilmektedirler (Jacobs ve Gross, 2014).

Duygular kişinin öğrenme isteğini harekete geçirerek öğrenmesini, bilinmeyeni sorgulayarak bilinene ulaşmasını, yeteneklerini geliştirmesini, öğrenileni hayatta uygulamayı ve buna karşı tavır almasını sağlayan özelliklerdir. Duygular, fizyolojik cevaplar, algı, biliş üsteliğini kapsayan ve psikolojinin alt sistemlerini koordine eden içsel olaylar kümesidir. Bu içsel olayları oluşturan temel duygu kümelerini Goleman (1985) şu şekilde vermiştir.

Utanç: Hayal kırıklığı, mahcubiyet, küçük düşme, üzülme, suçluluk, çile, pişmanlık, nedamet...

Korku: Kızgınlık, şüphe, vicdan azabı yaşama, tasa, kaygı, şüphe, kuruntu, ürkme, huzursuzluk, dehşet...

Şaşkınlık: Hayret, merak, şok, afallama...

Öfke: Kin, düşmanlık, şiddet, hiddet, hakaret, içleme, gazap, alınganlık, tükenme, kızma...

İğrenme: Aşağılama, küçümseme, iğrenme, hor görme, tikslenme, itici bulma, nefret etme, hoşlanmama...

Üzüntü: Neşesizlik, kendine acıma, umutsuzluk, keder, kasvet, acı, melankoli, yalnızlık...

Zevk: Coşku, tatmin, sevinç, eğlenme, heyecan, haz, gurur, mutluluk, rahatlama, zindelik, kapris...

Sevgi: Güven, ilgi, hayranlık, kabul görme, sadakat, dostluk, iyilik, muhabbet, tutku...

Duygular, öğrencinin öğrenme anlayışının merkezinde yer almaktadır (Pekrun, 2006; Weiner, 2010). Duygular hayatımızın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu parçayı meydana getiren kişinin genetik özellikleri, kişisel faktörler, fizyolojik süreçler, bireysel olgular ve öz yeterliliklerdir (Pekrun, 2014). Duygular kendimizi iyi ya da kötü hissetmemize sebep olurken aynı zamanda hayatımızı kolaylaştırabileceği gibi bazen hayatımıza engel olabilmektedir (Jacobs ve Gross, 2014). Bazen insan yaşantısında duygular davranışlarını etkilediği gibi bu davranışlarının olumlu veya olumsuz olarak çevreye etkisi de olabilmektedir (Jacobs ve Gross, 2014). Bu sebeple duyguların öğrenme ortamlarındaki etkisi incelenmeye başlanmıştır ve öğrencilerin öğrenme ortamlarında sahip oldukları başarı duyguları gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Tyson, Linnenbrink-Garcia ve Hill (2009) araştırmasında duyguları açığa çıkaran yaratılış, kişilik gibi içsel; okul, ev gibi sosyal süreçlerin birbirleriyle etkileşim halinde olduğunu belirtmiştir.

2.1.2. Başarı Duygusunun Tanımı

Başarı duygularının akademik ortamlardaki önemine rağmen, bu konudaki araştırma, test kaygısı üzerine araştırma Zeidner (1998) ve Weiner (2010) nitelik teorisi gibi bazı istisnalar dışında yenidir. Öğrenme ortamlarındaki duygular uzun süre göz ardı edilmiş fakat günümüzde ise duyguların öğrenmeyle ilişkili olduğu ve başarı üzerinde etkisinin varlığı sezinlenmeye başlanmıştır (Pekrun, 2014). Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002) araştırmalarında başarı duygularını öğrenme ortamında öğrenciler tarafından deneyimlenen, başarı ve sonuçlarıyla ilgili olan duygulardır diye tanımlamışlar ve

araştırmaları sonucunda “Başarı Duygusu Ölçeğini” hazırlamışlardır. Weiner (1985) başarı duygusu ile ilgili yaptığı çalışmasında öğrencilerin başarı ya da başarısızlık durumunda sorunu içsel veya dışsal etmenlere yüklemiştir ve içsel etmenlerde beceri, çaba, ilgi, ruhsal durumu, motivasyonları iken dışsal durumlarda ise şans, öğretmen-öğrenci atışması, arkadaş ve çevrenin yardımı gibi etmenler olabileceğini söylemiştir. Pekrun (2006) yaptığı araştırmada başarı duygularının gelişmesinde “Duyguların Kontrol Değer Teorisini” ele almıştır. Pekrun (2006), başarı duygularının başarı etkinlikleri ile ilişkili olduğunu ve bu etkinliklerin, sınıf içi-okul içi ödev, testler ve konu alan adları ile belirgin açıdan bağlam içerisinde olduğunu belirtmiştir ve bunu kontrol değer teorisine göre açıklamıştır. Bu teoriye göre, duyguların deneyimlendiği üç akademik ortam bulunmaktadır ve öğrencilerin öğrenme ortamında yer alan etkinlik, kazanım ve sonuçların bireysel kontrol algıları ve değer verme düzeylerinde etkili olduğu belirtilmiş fakat ortaya çıkan başarı duygularının geriye dönüp bu süreçte etkili olduğunu söylemiştir (Pekrun, 2006). Başarı duyguları ile ilgili Pekrun (2006) eğitim ortamında öğrenirken duyulan zevk, sınıfta hissedilen sıkılma, zorlanılan ödevi yaparken hissedilen öfkenin birer başarı duygusu olduğunu belirtmiştir. Fakat aynı eğitim ortamında sosyal duygular da yaşanmaktadır ve böyle bir durumda başarı duygusu ile sosyal duygular aynı anda görülebilmektedir (Schutz ve Pekrun, 2007). Bu nedenle iki farklı duyguyu ayırt etme ihtiyacı doğmaktadır. Örneğin öğrencinin sınıf içerisinde arkadaşının başarisına hayran olması ya da onu çekememesi sosyal duygular iken; aynı öğrencinin kendi başarisını övmesi veya olumsuz durumda utanması, sıkılması başarı duygusuna örnek olarak verilebilir. İlgili alışmalar incelendiğinde başarı duygusu olarak başarının sonuçlarıyla alakalı, başarı veya başarısızlıkla alakalı olan kaygı, gurur ve utanma duyguları incelenmiştir. Pekrun, Goetz ve Perry (2005) başarı duygularını dördü pozitif (zevk, umut, rahatlama ve gurur) ve beşi negatif (kaygı, umutsuzluk, kızgınlık, sıkılma ve utanma) olmak üzere dokuz farklı duygu olarak ele almıştır. Kontrol-Değer Kuramına göre bu duygular her bir ortamda (sınıfta, sınav esnasında ve sınıf dışı ortamlarda) farklı duygular olarak deneyimlenmektedir. Pekrun ve Stephens (2010) öğrenme mekânlarında öğrencilerin faaliyete geçirdiği aktiviteyle ilgili olan duyguların, öğrenme ürünlerinden olan duygulardan farklı olduğunu söylemiştir. Bu sebeple öğrenme mekânının öncesi, anı ve sonrasında farklı duyguların alınabileceği belirtilmiştir ve bunların birbirinden farklı olmasının sebebi olarak davranışa yönelik duyguların davranış amacına yönelik olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu başarı duyguları öğrenme ortamı olan mekânlarda sık sık karşımıza

çıkılmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2010). Tanımlar ele alındığında başarı duygusu öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin sahip olduğu farklı türden duygusal deneyimleri ve sınıf içerisi öğrenme, ödev, sınav öncesi-anı-sonrasında sahip oldukları ya da deneyimledikleri duygularıdır diye ifade edilebilir. Bu sebeple, iyi bir başarı duygusu öğrencilerin bilişsel faaliyetlerinin gelişmesine, olumlu öğrenmeye yönelik davranış oluşturmada öğretmen-öğrenci ilişkilerinin iyileştirilmesinde, öğrencilerin zihinsel fiziksel ve duyuşsal becerilerinin gelişmesinde etkili olabilmektedir.

Kleine, Goetz, Pekrun ve Hall (2005) başarı duygularını, Tablo 1’de Pekrun (1992)’un araştırmasından revize ederek düzenlemişlerdir. Pekrun ve Linenbrink-Garcia (2012) ise araştırmasında öğrenme ortamında deneyimlenen başarı duygularını Tablo1’de verildiği şekilde sıralamıştır. Peixoto ve diğerleri (2015) araştırmasında ise Pekrun ve Linenbrink-Garcia (2012) öğrenme ortamında deneyimlenen başarı duygularını ortaokul öğrencilerine göre revize ederek Tablo 1’de verildiği şekilde belirtmiştir.

Tablo 1

Başarı Duygularının Sınıflandırılması

Yazar	Pozitif Duygular		Negatif Duygular	
	Harekete Geçiren	Hareketi Durduran	Harekete Geçiren	Hareketi Durduran
Kleine, Goetz, Pekrun ve Hall, (2005) Göre Başarı Duyguları	Hoşlanma-Zevk alma Gurur-Övünç Umut-Ümit	Rahatlama Gevşeme	Kaygı-Endişe Öfke-Kızgınlık Utanç-Hata	Bıkkınlık Sıkıntı Umutsuzluk Ümitsizlik
Pekrun ve Linenbrink -Garcia (2012) Göre Başarı Duyguları	Zevk alma-Hoşlanma Ümit Sevinç Gurur Minnettarlık	Gevşeme Rahatlama Memnuniyet Rahatlama	Öfke Hüsran Endişe Utanç Öfke	Sıkıntı Umutsuzluk Ümitsizlik Üzüntü Hayal Kırıklığı
Peixoto ve diğerleri (2015) Göre Başarı Duyguları	Hoşlanma Gurur Umut	Rahatlama	Öfke Kızgınlık Utanç	Sıkıntı, Umutsuzluk

Tablo 1 incelendiğinde, başarı duygularının basit bir çerçevede incelenemeyeceği, öğrenme ortamındaki başarı duygularının öğrencilerin deneyimleriyle değişkenlik göstereceği bu sebeple duyguların nedeni ve bu nedenin ortaya çıkardığı sonuçlarla birlikte ele alınması gerektiği görülmektedir. Pekrun (1992), modelinde başarı duygularını bu şema içinde nasıl sınıflandırıldığını belirtmiştir. Buna göre pozitif aktive edici duygulardan olan (zevk, gurur, umut) duygular arasındaki bu model, farklılaşacaktır, pozitif aktiviteyi durdurucu (rahatlama, gevşeme), negatif aktive edici (kızgınlık, öfke, utanç/suçluluk) negatif aktiviteyi durdurucu (sıkıntı, umutsuzluk, hayal kırıklığı) olarak sınıflandırmıştır. Başarı açısından pozitif aktive edici duygulardan olumlu sonuçlar beklenebilir fakat olumsuz aktive eden veya pozitif etkisiz hale getiren duyguların akademik başarıya etkisi ve öğrenme konusunda yarattığı etkiyi kestirmek güç olabilir. Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002), motivasyon güçlendiren ve esnek öğrenmelerini sağlayan pozitif aktive edici duyguların öğrenmede öğrenci başarısını artırdığını negatif duyguların ise azalttığını belirtmişlerdir. Goetz ve diğerleri (2006) doğrudan öğrenmede etkili olan sınıf eğitimi ve başarı ile bağlantılı olan duyguların “başarı duyguları” olduğunu belirtmişlerdir.

Pekrun ve diğerleri (2002) belirledikleri duyguları benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırarak ikiye ayırmıştır. Bunları ise göreve/kişiye ilişkin duygular (süreç duyguları, beklentiye dair duygular ve geçmişe dair duygular) ve sosyal duygular olarak belirlemiştir. Göreve/kişiye ilişkin duygular ise kendi içinde üçe ayrılmış ve bunları süreç duyguları (öğrenme sürecindeki zevk alma, sıkıntı gibi), beklentilere dair duygular (sevince karşı umutsuzluk, umuda karşı endişe gibi) ve geçmişe dair duygular (gurur, utanç, sevinç, rahatlama gibi) olarak ayırmıştır. Sosyal duyguları ise minnettarlık/öfke, empati/kıskançlık, sempati/antipati, hayranlık/aşağılama, sevgi/nefret gibi duygular olarak belirtmişlerdir.

Pekrun ve diğerleri (2002) ayrıca, öğrenci performansına ilişkin duyguları dört kategoriye “pozitif aktive edici duygu”, “pozitif durduran duygu”, “negatif aktive edici duygu”, ve “negatif durduran duygu” ayırmışlardır. Başka bir çalışmada ise, Pekrun ve Linenbrink-Garcia (2012), başarı duygularını öğrenmeyi süreç içerisinde deneyimlediklerine göre negatif-pozitif duygular, hareketi durdurucu-aktive edici ve süreç göz önünde bulundurularak (an, beklenti ve geçmişe dair) üç boyutlu olarak sınıflandırmışlardır.

Başarı duygularının Kontrol-Değer Teorisinde vurgulanan bir diğer önemli konusu zaman kavramıdır ve Pekrun (2006) zaman boyutunda sınıflandırmasını aşağıdaki tablodaki gibi belirtmiştir.

Tablo 2

Başarı Duygularının Zaman Boyutunda Sınıflandırılması

Öncüller			
Odak Noktası	Değer	Kontrol	Duygu
Sonuç / Gelecek	Pozitif (Başarı)	Yüksek	Sevinç
		Orta	Umut
		Düşük	Umutsuzluk
		Yüksek	Rahatlama
	Negatif (Başarısızlık)	Orta	Kaygı
		Düşük	Umutsuzluk
		İlgisiz	Sevinç
		Kendisi	Gurur
Sonuç/ Geçmiş	Pozitif (Başarı)	Diğer	Minnet
		İlgisiz	Mutsuzluk
		Kendi	Utanc
	Negatif (Başarısızlık)	Diğer	Kızgınlık
		Pozitif	Keyif
		Negatif	Kızgınlık
Süreç	Pozitif/Negatif	Düşük	Hayal Kırıklığı
	Hiçbiri	Yüksek/Düşük	Can Sıkıntısı

Tablo 2 incelendiğinde başarı duygularının zaman boyutunda sınıflandırılması görülmektedir. Bu duygular süreç odağının doğası gereği şimdiki zaman odaklı olması nedeniyle, yalnızca sonuç (geçmiş ya da gelecekte beklenen) odaklı verilmiştir. Başarı duyguları Tablo 2'de, Tablo 1'den farklı olarak kontrol derecelerini ve değer odağını içermektedir (Pekrun, 1992). Buna göre, öğrencinin dönem sonunda bir dersten başarılı olmayı beklemesi ya da olumlu bir beklentisinin olması bu dersle ilgili süreç ve görevlerde yüksek kontrole sahip olduğunu düşünmesi sevinçli olmasına neden olmaktadır. Orta düzeyde kontrole sahip olduğunu düşünen bir öğrencinin umutlu olmasına, düşük düzeyde kontrole sahip olduğunu düşünen bir öğrencinin ise umutsuz olmasına neden olmaktadır.

Öğrencinin hissettiği duygunun hem gelecek beklentisine göre hem de algılanan kontrole göre değişkenlik gösterdiği göz ardı edilmemelidir. Tablo 2’de yer alan can sıkıntısı duygusu algılanan değere göre değil, kontrole göre hissedilmesidir ve hem yüksek hem de düşük değer algılandığında ortaya çıkmaktadır. Örneğin fen dersinde işlenen konu öğrenciye zor ve anlaşılması güç gelebilir. Böyle bir durum karşısında öğrenci algıladığı konuyu öğrenmede, düşük kontrole sahip olduğunu hisseder ve can sıkıntısı yaşayabilir. Öğrenci yüksek düzeyde bir not aldığı anda kendisi ile gurur duyar, ders ile ilgili kavramları anlamadığında kendini kaygılı hisseder, işlenen konu ilgisini çekmiyorsa öğrenci sıkıldığını belirtir (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reissi ve Murayama, 2012). Aynı öğrenci aynı dersin başka bir ünitesinde ön bilgi düzeyi yüksek ise ve çok çaba gerektirmeyen bir konu olarak algılıyorsa bu konu üzerinde yüksek kontrole sahip olduğunu hisseder ve can sıkıntısı yaşayabilir. Buradan şu sonuca ulaşılır. Öğrenci öğrenmeyi kolay ya da zor olarak algılaması can sıkıntısına neden olabilir. Bu olay diğer duyguların aynı bağlamdaki ilişkilerine göre farklılaştırmasına sebep olmaktadır. Örneğin, öğrenme ile can sıkıntısı ve başarı arasında, eğrisel bir ilişki vardır. Kısacası her hangi bir derste öğrenciler dersin içeriğini kolay ya da zor olarak algıladığında; konu can sıkıntısına neden olabilmektedir ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Pekrun, 2006).

2.1.3. Algılanan Destek

Sosyal destek, bireyin karşılıklı ilişkide bulunduğu fert sayısından çok, güven duyulan ve sırların paylaşılacağı, kendisi açısından biriyle kurduğu yakın ilişki olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım, 1997). Bir başka görüşte ise ilişkilerinin niteliği ya da niceliğinden çok, kişinin ihtiyaç duyduğu an destek alabileceği kişi olarak ifade edilebilir ve kişinin stres altında veya güç durumdayken çevresi tarafından sağlanan destek olarak kabul edilmektedir (Jung, 1997).

Sosyal destek kişinin çevresinden beklediği yardım olarak ifade edilirken algılanan destek ise kişinin kendine biçtiği genel değer olarak ifade edilebilir. Örneğin öğrenciye fen bilimleri dersini öğrenmesinde ailesi, arkadaşı ve öğretmeni tarafından sunulan imkânlar çevrenin sağladığı sosyal destek iken, öğrencinin sunulan imkânlardan yola çıkarak kendine pay çıkarması ve bir sonuca ulaşması algılanan destek olarak düşünülebilir. Kişinin başkası tarafından sevildiğini hissetmesi, övülmesi, gurur

duyulması tatmin edici olduğundan algıladığı destekte fazla olacaktır. Bu sebeple sınıf iklimi öğrencilerin duygularını deneyimledikleri ve bu duygularla yaşadıkları ortamlardır. Başarı ve güvene dayalı bu ortamda öğrenciler arkadaş, öğretmen, aile gibi faktörlerden destek görmek ister ve okula uyumu artar. Sezgin ve Özdemir (2011) akran desteğinin, güçlü bir yöneticinin, güçlü bir öğretmen ve olumlu bir öğrenme ortamının öğrencilerin okula daha fazla bağlanmalarına yardımcı olabildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin duygularına değer verildiği hissettirilirse okula bağlılıkları artacak ve akademik başarılarında pozitif yönlü iyileşme görülecektir. Destek, güven ve başarı dolu okul havasının önemli bir göstergesidir (Sezgin ve Özdemir, 2011). Bu yüzden öğrencilerin okul yönetimi, öğretmenleri, akranları ve ailesi tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Böyle bir okulda, öğrencinin güven gibi başarı duygularında artış görülebilir. Lee, Smith, Perry ve Smylie (1999) öğrencilerin akademik öğrenmelerindeki sosyal desteği, öğrencinin okulda başarı elde etmesini ve kişilerle olan kişisel ilişkileri geliştirmesini sağlayacağını belirtmiştir. Çocuğun okulda öğretmenleri ve akranlarıyla geliştirdiği ilişkiler, yetişkinliğe geçerken daha fazla öneme sahiptir (Lee ve diğerleri, 1999). Özellikle okul ortamında öğrenciye akranı tarafından sağlanan stres faktörünün azalmasına, motivasyonun artmasına neden olabilmektedir.

Bayraktar (2007) akran desteğini, bir öğrencinin yardım becerilerini kullanarak diğer öğrencilere, bazen de yetişkinlere yardımcı olması olarak belirtmektedir ve öğrencilerin sınıf ortamında birbirlerinden etkilenme olasılığının fazla olduğunu söylemektedir. Öğrencinin sınıf ortamında arkadaşının yardımını fark etmesi, başarısı durumunda arkadaşı tarafından övülmesi veya sınıf ortamında bir sorun oluştuğunda destek çıkılması akran desteğinin öğrenci üzerindeki önemini göstermektedir.

Öğrenci sınıf ortamında akranından gördüğü desteği öğretmeninden de beklemektedir. Öğretmeni tarafından övülen bir öğrencinin algıladığı destek onu derse motive eder ya da başarısızlığı ile söylenen bir öğretmen, öğrencinin tüm motivasyonunu yitirmesine umutsuz, hissetmesine, strese girmesine neden olabilir (Sürücü ve Ünal, 2018). Aynı şekilde öğretmen ve aile tarafından akademik başarı beklentisinin yükselmesi öğrenci üzerinde stresin artmasına, öğrencinin tükenmişliğine neden olabilmektedir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Ancak öğretmenlerden algılanan destek sayesinde öğrencilerdeki tükenmişlik düzeyinin ve stresin git gide azalacağı yönünde değerlendirme yapılmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin destek kaynaklarının sınırlı

oluşu ve farklı akademik beklentiler içerisinde bulunmalarının, öğrenci tükenmişlik düzeyini artıran diğer faktörler arasında yer aldığı belirtilmektedir (Salmela-Aro, Tolvanen ve Nurmi, 2009).

2.1.4. Algılanan Destek ve Başarı Duygusu Arasındaki İlişki

Goetz, Pekrun, Hall ve Haag (2006) yaptıkları araştırmada Pekrun (2000)'un araştırmasını uyarlayarak başarı duygularının sosyal bilişsel modelini sunmuşlardır. Bu modele göre, başarı duygularının öğrenme, öğretim ve başarıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte duyguların öğrenme ortamını, kapsayan çevresel faktörler, tutum, inanç ve öz değerlerin oluşturduğunu belirtmiştir. Başarı duygusunu etkileyen çevresel faktörler, öğretmen-öğrenci etkileşimi, başarıya karşı destek, öğretimin kalitesi, öğretmenin hedefi, öğretmenin öğrenciden başarı beklentileri, öğrenciye yüklenen sorumluluk, geri dönüt verme şekli, sınıf içi ortamdaki öğrenci ilişkileri, öğrencilerin birbirlerine karşı olan bağlılıkları ve başarının getirdiği yeni olanaklar olarak verilebilir. Bu çevresel faktörler ile öğrencilerin kişisel beklenti, ilgi, tutum ve motivasyon düzeyleri öğrencilerin başarı duygularını karşılıklı olarak etkilemektedir. Bunlarla birlikte, başarı duygularının Kontrol Değer Teorisinde bilişsel değerlendirmelerle birlikte, öğretmen desteği, sınıfın iklimi, akran desteği gibi çevresel faktörlerin önemi de vurgulanmaktadır (Pekrun, 2006).

Öğrenme ortamları öğrencilerin sınıf içi iklimi yaşadıkları ortamlardır. Bu ortamda öğrenciler özellikle öğretmenlerden, arkadaşından, ailesinden kişisel ve akademik destek beklerler. Akademik ortamlarda öğrenme ve öğretme süreci hem duygusal hem de bilişsel aktivitelerdir. Öğretme ve öğrenme ilişkileri bağlamında ortaya çıkan duygusal deneyimleri vardır. Öğrenme-öğretme ortamındaki duygusal deneyimler öğrencilerin ruh halini etkileyebilir ve bu etki öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterebilir. Duygusal deneyimler öğrenme-öğretme sürecinde etkili rol oynar ve bu sürece katılan kişilerin fikirleri ortaya çıkarılır. Öğrencilerin bu ortamlarda öğretmen, arkadaş ya da aileden algıladıkları destek duygularının şekillenmesinde etki gösterebilir.

Sınıf ikliminde öğretmeni tarafından desteklenen ve rahatlayan öğrenci akademik başarılarını artırırken dersten zevk alır hale gelebilir. Başarısızlığı durumunda öğrenci başarıya ümidiyle azmedebilir. Fakat sınıf iklimi içerisinde akademik öğrenmede etkili

olan kaygı, öfke gibi olumsuz harekete geçirici başarı duyguları, öğrenmeyi doğrudan olarak bir şekilde engelleyen ve öğrenme sürecine müdahale ederek öğrenmenin sekteye uğramasına sebep olan en önemli kavramlardan biridir. Bu duygular arasında, endişe, kişinin tehlikeyi algıladığı, kendini güçsüz hissettiği ve beklenen kötü durum için hazırlanırken gerginlik yaşadığı rahatsız edici bir duygusal ruh hali olarak tanımlanabilir. Olumsuz başarı duyguları, akademik ortamda ilerlemeleri için gerekli olan öğrenci performansının ve motivasyonunun önlenmesi olarak düşünülebilir. Bu nedenle, olumsuz başarı duyguları öğretmen tarafından öğrenciye yeterli kişisel veya akademik destek sağlanmaması, arkadaşı tarafından sağlanan desteğin yetersizliği herhangi bir şekilde öğrenmede sorun oluşturabilir ve sınıfta zayıf öğrenmeye neden olabilir.

Kısacası, olumlu duyguların daha yüksek akademik performansı öngördüğü, olumsuz duyguların ise daha düşük akademik performansı öngördüğü sonucuna varılmaktadır (Pekrun, Elliot ve Maier, 2009). Öğrencinin öğrenmedeki sınıf içinde algıladığı destek arttıkça pozitif duygularında artış görülebilirken sınıf içi algıladıkları destek düşünce ise negatif duygularda artış görülecektir. Bu nedenle, olumlu başarı duygularının ve sınıf içi öğretmen, arkadaş, aile desteğinin akademik başarı ile pozitif korelasyon göstereceği ve olumsuz başarı duygularının sınıf içi olumsuz öğretmen, aile, arkadaş desteğinin ise akademik başarı ile negatif korelasyon göstereceği varsayılmıştır.

Pekrun (2006) araştırmasında çevresel faktörlerin, öğrencilerin eğitim ortamlarındaki başarı duygularını deneyimlemelerini etkileyebileceğini ileri sürmüştür. Pozitif aktive edici duyguların öğrenmede iç ve dışsal motivasyonu kuvvetlendirdiği, yaratıcı ve esnek öğrenme yöntem kullanımına yönelttiği belirtilmektedir. Negatif aktive ettirici duyguların standartlaşmış öğrenme taktiklerini kullanmaya yönelttiği, hareketi durduran duyguların da bireyleri yüzeysel bilgi üretim arayışlarına yönlendirdiği belirtilmektedir. Sonuç olarak olumlu duyguya sahip bireyler esnek ve yaratıcı öğrenirken, olumsuz duyguya sahip bireyler ise yüzeysel ve sıradan öğrenme yollarını seçmektedirler. Olumsuz duyguya sahip bireylerin yüzeysel öğrendiğiyle ilgili birbirini destekler çalışmalar görülmektedir (Pekrun, Goetz, Titz, ve Perry, 2002; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barfeld, ve Perry, 2011). Öğrencilerin başarı duygularını cinsiyet ve sınıf seviyesine göre karşılaştırılan çalışmalar olmasına rağmen, birbirini destekler sonuçlar elde edilememektedir. Yapılan araştırmalarda kız öğrenciler matematik derslerinde özellikle kaygı, korku gibi başarı duygularını erkeklere göre daha fazla deneyimlemektedirler.

Diğer bir veri ise bireylerin sınıf seviyesi arttıkça olumlu başarı duygularının azaldığı, olumsuz başarı duygularının arttığı ve farklılaştığı birçok araştırmada yer almaktadır (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun ve Sutton, 2009; Yamaç, 2014). Eğitim ortamlarında başarı duygularına artan bir ilgi duyulmasına rağmen, araştırmalar hala sınırlı kalmaktadır ve biliş, motivasyon, duygu ve başarıyı birbirine bağlayan teorik varsayımları desteklemek için daha fazla çalışma gerektirmektedir. Sürücü ve Ünal (2018) olumlu başarı duygularını teşvik etme veya eğitim ortamlarında olumsuz başarı duygularını önleme yollarının, hepsinin sosyal ortamlardan kaynaklandığı açık olmasına rağmen, belirsiz olduğuna dair bir endişeye dikkat çekmiştir. Bu nedenle, öğrenme ortamlarındaki başarı duygularının iyileştirmesi için yeni araştırmalar yapılması gereklidir.

Yapacağımız bu araştırmanın amacı sınıf içerisinde algılanan destek değişkenlerinden olan aile, arkadaş ve öğretmenin fen bilimleri dersini öğrenmede sınıf içi başarı duygularını nasıl etkileyeceğini ve öğrencilerin algıladıkları desteği belirlemektir. Yabancı kaynaklarda benzer çalışmalara rastlanırken, özellikle Türkçe literatürde daha yeni bir konu olarak incelenmesi sebebiyle algılanan destek, cinsiyet ve başarı duygularının bir arada olduğu araştırmaların yapılarak eksikliği giderilmelidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde başarı duyguları ve algılanan destekle ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilecektir.

2.2.1. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Ghaith (2002) “İş Birlikçi Öğrenmenin, Akademik Başarı ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasında iş birlikçi öğrenme, sınıf içi desteğinin algılanması, okula yabancılaşma duyguları ve bölümde İngilizce öğrenen öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma Lübnan'daki özel bir üniversitede okuyan hazırlık (İngilizce) sınıfı öğrencilerinden 135 katılımcı (73 erkek, 61 kadın ve bir cinsiyet belirtmeyen) ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara Johnson ve Johnson, (1983) yılında yayınladığı “Sınıf İçi Yaşam Ölçeğinin”

değiştirilmiş bir versiyonunu uygulamış ve cevapları akademik başarılarıyla ilişkilendirmiştir. Elde edilen sonuçlarda, iş birlikçi öğrenmenin ve öğretmenlerin sağladığı akademik destek derecesinin başarı ile pozitif ilişkili olduğu, öğrencilerin okula yabancılaşma duygularının başarı ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda, işbirlikçi öğrenmenin, öğretmenler ile akranlar tarafından sağlanan, algılanan akademik ve kişisel destek dereceleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu, fakat okuldan yabancılaşma duygularıyla ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Pekrun, Goetz ve Titz (2002) yaptıkları araştırmada üniversite ve ortaokul öğrencilerine ait farklı başarı duygularının taksonomileri ve öğrencilerin eğlencelerini, umutlarını, gururlarını, rahatlamalarını, öfkelerini, kaygılarını, utançlarını, umutsuzluklarını ve sıkıntılarını ölçen bir “Başarı Duyguları Ölçeğini (BDÖ)” geliştirmişlerdir. BDÖ kullanılarak, duyguların kazanım etkilerini bilişsel-motivasyonel modelini ve öncüllerinin kontrol/değer teorisi varsayımlarını incelemişler. Sonuçlar, başarı duygularının öğrencilerin öğrenme stratejileri, motivasyonları, öz-düzenleme, bilişsel kaynaklar, akademik başarı ile kişilik ve sınıf öncülleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda eğitim psikolojisinde yapılan duygusal araştırmaların, okulda ve üniversitedeki öğrencilerin yaşadığı tüm duyguları ele alarak, akademik ortamlardaki duygusal çeşitliliği kabul etmesi gerektiği varsayılmıştır.

Colarossi ve Eccles (2003) “Destek Sağlayıcıların Ergenlerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Farklı Etkileri” isimli araştırmasında yaşları 15–18 arası değişen 217 kişi (125 kız, 92 erkek) üzerinde gerçekleştirmiştir. Hazırladığı beşli likert ölçekle ergenlerin depresyon ve benlik saygısı üzerindeki öğretmen, ebeveyn ve akran sosyal desteğinin farklı boyutlarını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlarda, erkek ergenlerin kadın ergenlerden daha az destek gördükleri, erkek ergenlerin babalarından kadın ergenlere göre anlamlı derecede daha fazla destek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Anne veya öğretmenlerden destek algılarında ise cinsiyet farklılığı rastlanmamıştır. Babalardan her iki cinsiyet grubundaki öğrencilerin en az desteği algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Destek sağlayıcıların ortak etkilerinin depresyon ve benlik saygısında önemli bir değişikliğe sebep olduğu, sosyal desteğin depresyon gibi semptomlar üzerinde önemli etkileri olduğu söylenmiştir. Annelerin, öğretmenlerin ve arkadaşların ayrı ayrı etkileri de, depresyon üzerinde büyük, önemli olumsuz etkiler yarattığı sonucuna varılmış ve

ergenlerin benlik saygısı, arkadaş ile öğretmen desteğinden olumlu yönde önemli derecede etkilendiği sonucu elde edilmiştir.

Chiang ve Liu (2013) “Fen Eğitiminde Başarı Duygusu Ölçeği: Gelişim ve Validasyon” isimli araştırmasında insan gerçekçiliğinin öğrenme ortamında meydana gelen duygulardan ve bazı eylemlerden etkilenebileceğini ortaya koymuştur. Araştırmasını fen bilimleri dersi öğrencilerinin eğitim psikolojisinde kullanılan yöntemlerin duygusal deneyimlerini araştırmak için yapmıştır. Araştırma Tayvan’da bulunan bir üniversitedeki 150 öğrenciyle (80 erkek, 70 kız) gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan ölçek üniversite öğrencilerinin 15 duygusal alt boyutu ölçen (zevk, umut, gurur, rahatlama, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk, sıkıntı, esneklik, görünüm, sosyal sezgi, öz-farkındalık, bağlam ve dikkat) başarı duygularını üç durumda (fen dersine katılmak, bilimsel dersleri öğrenmek ve problem çözmek) ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliliğini bulmak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış madde elemelerinden sonra cronbach alfa bakılarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler her üç durumda da pozitif-aktif edici başarı duygularında cinsiyetler arasındaki farkları ortaya koymuştur ve bu farklılıkların öncelikle fen sınavlarına hazırlanırken ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra erkek öğrencilerin yaşadığı duyguların, kız öğrencilerinkinden daha yoğun olduğu bulunmuştur. Son olarak, fen sınavlarına katılma ilgili olumsuz deaktivite duyguları, sadece bilim inceleyerek yaşadıklarında sahip oldukları duygulardan daha yoğun olduğu bulunmuştur.

Kim ve Kim (2013) “İlköğretim Öğrencileri İçin Fen Başarı Duygusu Ölçeğinin Gelişimi” isimli araştırmasında ilköğretim öğrencileri için bir fen başarı duygusu ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek için, fen öğrenme durumları ile ilgili 14 duygudan oluşan fen öğrenme koşullarını içeren bir çekirdek ölçek oluşturmuştur. Ölçekte önceki duygu durumu ile ilgili yapılan çalışmalardaki 642 maddeden 174 madde seçilerek oluşturulmuştur. 174 maddesi iki fen eğitimi uzmanı, bir psikolog, sekiz ilköğretim öğretmeni tarafından ayrıntılı incelenen ölçekteki madde sayısı düşürülmüştür. Araştırmacılar, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, maddeler arası tutarlılık ve eş zamanlı geçerlilik kullanarak ölçeği doğrulamışlardır. Elde edilen veriler neticesinde ölçek 141 maddeye indirgenmiş, 765 Koreli altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır ve ikinci faktör analizleri sonrası yedi faktörlü 56 öğeye düşürülmüştür. Yedi faktör zevk, can sıkıntısı, utanç, hoşnutsuzluk, öfke, sinirlilik ve tembellik şeklinde

gruplandırılmıştır. 56 öge beş fen bilimleri eğitimcisi tarafından ayrıntılı olarak incelenerek yedi faktörlü 35 ögeli olarak indirgenmiştir. Ki-kare ve GFI (uygunluk indeksinin iyiliği) yedi faktörün ve 35 madde modelinin diğer çeşitli uyum özellikleri dikkate alındığında uyumlu rakamlar elde edilmiştir. Ölçeğin genel Cronbach alfa değeri 0,85 olarak bulunmuştur. Yedi faktörden oluşan Cronbach alfa değerleri sırasıyla zevk 0.95, can sıkıntısı 0,81, utanç 0.87, hoşnutsuzluk 0.82, öfke 0.87, anksiyete 0.77, tembellik 0.81. olarak elde edilmiştir. Elde edilen değerlere bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür. Korelasyon kat sayısı, eğlence memnuniyetinde 0.59, kaygıda 0.54, utançta 0.42 ve can sıkıntısında 0.28 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, fen başarı duygusu ölçeğinin ilköğretim öğrencileri için kabul edilebilir geçerlilik, güvenilirlikte olduğu ve uygulanabileceği belirtilmiştir.

Raccanello, Brondino ve De Bernardi (2013) “İlköğretim, Orta ve Lise Başarı Duyguları: Öğrenciler, Ortamlar ve Konu Alanları Açısından Belirli Bağlamlar Hakkında Ne Düşünüyor?” isimli araştırmasında sınıf düzeyinin bir fonksiyonu olarak, konuya etki açısından bağlamların belli durumlarda başarı duygularının mevcut duruma etkisi incelenmiştir. Dil, matematik ve farklı ortamlarda (sınıf, ödev, testleri) on ayrıık duygular değerlendirilmiştir. Araştırmada İtalya’daki dördüncü sınıf toplam 134 öğrenci (75 kız 85 erkek), yedinci sınıf toplam 160 öğrenci (75 kız 85 erkek) ve 11 sınıf toplam 233 öğrenci (124 kız, 109 erkek) ile genel toplamda 527 öğrencinin başarı duyguları araştırılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, varyans analizleri ve cronbach alfa analizleri yapılmıştır. Analizler sonucu genç öğrenciler için pozitif duyguların olumlu olduğu, büyük öğrenciler için negatif duyguların daha yüksek yoğunlukta olduğu saptanmıştır. Elde edilen veriler neticesinde önceki çalışmalarda göz önüne alındığında öğrencilerin duygusal dünyalarının farklı sınıf seviyelerinde de karakterize olduğu sonucuna varılmıştır.

Brondino ve diğerleri (2014) kuzey doğu İtalya’da yer alan ilkokul çocuklarıyla yaptığı “Okulda Başarı Duyguları ve Birlikte Oyun Tasarımında Akran Kabulü” isimli araştırmasında çocuklarda olumlu duygu ve sosyal algılarını etkinlik öncesi, sonrası akran kabulünün bir oyun tasarım etkinliğine bağlı olarak başarı duyguları ile ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya 39 erkek ve kız öğrenci katılmıştır. Araştırmada iki öğretmen ve iki araştırmacı yer almıştır. Öğretmenlere çalışma içeriği ile ilgili altı saat eğitim verilmiştir. Her okulda oyun tasarım etkinliği beş seans ve her oturum farklı hafta farklı bir günde düzenlenen iki saat dolaylarında sürmüştür. Öğrencilerden

heterojen gruplar oluşturarak çalışmasında işbirlikçi öğrenme ile birlikte kağıt oyunu tasarımlarını ve bunun basit şeklini oluşturmaları istenmiş, SPSS 20 programı kullanılarak arabuluculuk bulmadaki korelasyon hesaplanmış ve Amos ile geçerlilik güvenilirlik analizi yapılmıştır. Çocuklarda duygu yoğunluğunu ölçen beşli likert ölçek kullanılmıştır. Pozitif ve negatif başarı duyguları puanları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlarda işbirlikçi öğrenme ile oyun tasarlanması istenen çocukların negatif duyguları daha belirgin iken pozitif duyguların ise ilişkileri açıklamak için daha belirgin olduğu görülmüştür. Olumsuz duygular sosyometrik statüde önemli bir bozulmayla ilişkili iken alınan seçimler ve karşılıklı dostluk göstergeleri için, pozitif duygular, öğrencilerin sosyometrik statülerinin artırılmasında önemli rol oynadığı sonucu elde edilmiştir.

Jeon (2014) “Ortaokul Fen Bilimi Başarı Duyguları Ölçeği Geliştirilmesi ve Yapılandırılması” isimli araştırmasında Kore Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri müfredatını öğrenme sürecinde deneyimledikleri duygularını ölçmek için Pekrun ve diğerleri (2011)’nin yayınladığı “Başarı Duyguları Ölçeği” fen bilimleri duygu ölçeği olarak düzenlenmiş ve geçerlilik güvenilirlik analizi yapılmıştır. Araştırmaya 194 öğrenci (106 kız, 88 erkek) katılmıştır. Ölçek dokuz başarı duygusunu ölçecek şekilde 232 madde olarak kontrol-değer teorisine göre hazırlanmıştır. Her maddenin güvenilirliği 0,83 ile 0,92 arasında değişmekte olup, tüm maddelerde $\alpha = 0,80$ ya da daha fazla bulunmuştur. 24 duygudan 19'u $\alpha = .85$ 'den daha fazla bulunmuş ve ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğu doğrulanmıştır. Her bir maddeyi ölçen doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olumlu duygu olarak sınıflandırılabilir zevk, umut ve benlik saygısı korelasyonunun minimum, maksimum korelasyon katsayısı $.76 \sim .87$, kaygı, utanç, umutsuzluk ve can sıkıntısının negatif korelasyonlarının da sırasıyla minimum ve maksimum korelasyon katsayısı $0,48 \sim 0,86$ ve ortanca değeri $0,72$ ile yüksek pozitif korelasyon gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte, pozitif duygular ve negatif duygular arasındaki korelasyon $-.55 \sim .15$ ve medyan -14 bulunmuştur. Aynı yöne sahip olan duygular ile farklı duygulara sahip olan duygular arasındaki korelasyon birbiriyle karşılaştırılmış ve aynı yöne sahip olan duygular arasındaki korelasyonun çok daha yüksek bir korelasyon değeri olduğu doğrulanmıştır. Diğer duyguların aksine, sadece test durumunda var olan rahatlama duygusu benzersiz bir korelasyon analizi sonucu göstermiştir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin kültürel farklılıklarının olması gösterilmiştir. Mutluluk, özgüven, endişe ve öfke, utanç ve umutsuzluk ile anlamlı bir korelasyon arasında çok az ilişki bulunmuştur. Ayrıca, ölçek aracılığıyla ölçülen başarı

duyguları ile o anda yaşanan duygular ve farklı durumlarda yaşanan duygular arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Başarı duygusu ve akademik durum arasındaki potansiyel ilişkinin doğrulayıcı faktör analizinde, üç akademik durum ile dokuz başarı duygusunun ölçeğin içyapısıyla aynı şekilde potansiyel değişkenler olarak hareket ettiği doğrulanmıştır. Dış geçerlilik testi kontrol-değer değerlendirmesi, öğrenme stratejisi, başarı motivasyonu ve fen başarısına dayanılarak yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucu nicel olarak analiz edilebilecek ölçeklerin geliştirilmesinin, öğrencilerin ortaokul fen derslerinde başarı duygularını anlamada bir temel oluşturacağı varsayılmıştır.

Jeon, Chun ve Lee (2015) “Fen Yetenekli Öğrencilerin Başarı Duygularının Analizi” isimli araştırmasında üstün yetenekli ve normal öğrencilerin fen bilimleri öğrenmede sahip oldukları başarı duygularını karşılaştırmış ve üstün zekâlı öğrencilerin duygusal başarılarının olumlu faktörlerini tespit etmiştir. Öğrencilere, Jeon (2014) araştırmasında geliştirdiği fen başarı duyguları ölçeğini uygulamıştır. Katılımcı olarak ortaokulda eğitim alan 33 üstün yetenekli ve 194 normal öğrenciyi kullanmıştır. Elde edilen sonuçlarda üstün yetenekli öğrenciler genel öğrencilere göre daha yüksek pozitif başarı duygularına sahipken öfke, kaygı, endişe, utanç, umutsuzluk ve sıkıntı gibi olumsuz başarı duyguları genel öğrencilere göre düşük düzeyde bulunmuştur. Elde edilen sonuçta göre öğrencilerin öğrenmeye açıklığı ve kendi eksikliklerinin farkında olduğunu bilmeleri belirtilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin başarısını etkileyen faktörleri belirlemek için tanımlayıcı bir ölçek yapılmış ve ölçek sonuçları öğrenme görevleri, öğrenciler ve öğretmen faktörleri olarak sınıflandırılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu ve olumsuz başarılarını incelerken, sevinç, umut, benlik saygısı ve rahatlama gibi olumlu duyguların var olduğu görülmüş buna sebep olarak fen öğreniminin değerli olduğunu düşünme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Bunun sonucunda pozitif başarı duygularının fen dersindeki başarı seviyesini arttırmada olumlu etkileri olabileceği belirtilmiştir. Sonuç olarak pozitif tutumları olan öğrencilerin daha fazla övgü ve beklenti gösterildiğinde daha olumlu duygular yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin başarı duygularının oluşum faktörlerini kavrayarak fen konularındaki ilgi alanlarını ve başarılarını geliştirebilecekleri önerilmiştir.

Peixoto ve diğerleri (2015) “Başarı Duyguları Ölçeği: Ergen Öncesi Öğrenciler İçin Geçerlilik Çalışması” isimli araştırmasında ilkökul öğrencilerinin duyguları ile ilgili verilerin bulunmaması nedeniyle, Pekrun, Goetz ve Frenzel (2005), ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinde yedi başarı duygularını (zevk, gurur, öfke, kaygı, utanç, umutsuzluk,

can sıkıntısı) içeren ölçeği geliştirmiştir. Araştırmasında ergenlik öncesi ergenlerin okul ortamında meydana gelen duygularını (can sıkıntısı, öfke, kaygı, umut, umutsuzluk, zevk, gurur, utanç ve rahatlama), sınıf ve matematiğe göre değerlendirmek için bu ölçeği uyarlamak ve doğrulamayı amaçlamıştır. Bu araştırmaya beşinci ve yedinci sınıflarda 1515 Portekizli öğrenci katılmıştır. Araştırmasında orijinal çalışmada yer alan ve atıf yapılan diğer araştırmalar dikkate alınarak daha yüksek faktöre sahip her bir duyguyu değerlendiren madde sayısı altıya indirilmiştir. Çalışmada hem sınıf hem de sınav versiyonları için 48 maddelik bir ölçek hazırlanmış ve her duyguyu ölçen altı madde eklenmiştir. Sınav versiyonunda sıkıntı maddesi çıkarılıp rahatlama maddesi eklenerek uygulama sınıf içi, sınav öncesi ve sınav sırasında beşli likert (1 tamamen aynı fikirde değilim, 5 tamamen aynı fikirdeyim) olarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar diğer duyu ölçekleriyle karşılaştırıldığında en yüksek faktörü gösteren .80 güvenilirlik puanından büyük olanlar alınarak diğerleri yeni ölçeğe katılmamıştır. Ölçeğin son halinde beş duyguyu ölçen (umutsuzluk, öfke, kaygı, zevk ve gurur) dört alt boyut ile 20 sorulu ölçek hazırlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri ve tanımlayıcı istatistikler sonucu ilkökul öğrencilerinin başarı duygusu ölçeğinin güvenilirliğini ve iç geçerliliğini incelemiştir. Ölçeğin güvenilirlik değerleri .75-.93 arasında puan değerine sahip, madde toplam korelasyon değeri orta yüksek olarak bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan araştırma ile ergenlik öncesi matematik dersi başarı duygularını, sınıf içi ve sınav durumundaki duygularını değerlendirmek için etkili bir araç olduğuna dair kanıt sağlanmıştır.

İsmail (2015) “Tai Üniversitesindeki İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin (EFL) Sınıf İçi Duyguları ve İngilizce Dersine Katkıları” isimli araştırmasında sekiz başarı duygusu incelenmiştir. Öfke, kızgınlık, keyif, umut, umutsuzluk, gurur, sıkıntı ve utanç gibi başarı duygularının cinsiyet ve başarıyla ilişkisine bakılmıştır. Araştırmanın örneklemini 315 (177 erkek ve 138 kadın) EFL üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002)’in tarafından hazırlanan “Sınıf İle İlgili Duygular Ölçeği” öğrencilerin sınıf duygularını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda kadınların keyif dışında diğer sınıf duygularında erkekler ile arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadınların sınıf içi duyguları yaşarken İngilizce başarısının erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Öte yandan, bu duyguların dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilecek bir öğretim programına ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Buric (2015) “Öğrencilerin Sınav Duyguları Şekillenmesinde Sosyal Faktörlerin Rolü: Bilişsel Değerlendirmeler Arabuluculuk Analizi” isimli araştırmasında matematik alanında test duyguları ve bunların öncülleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sevinç, umut, gurur, öfke, umutsuzluk gibi test duyguları sınıf etkileşimleri ve öğrenmeye ulaşma yolundaki ailenin, öğretmenlerin öğrenci desteği incelenmiştir. Araştırmasını Hırvatistan'daki 16 yaş ortalamasına sahip 365 lise öğrencisi (235 kız ve 130 erkek) ile gerçekleştirmiştir. Araştırma düzenli planlanan dersler sırasında, okul müdürünün onayı ile yapılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllü ve anonim olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve ölçeği tamamlamaları için 30 dakika verilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları kontrol değeri teorisi tarafından önerilen aracılık mekanizmalarını doğrulamaktadır. Kontrol değer teorisi öğrencilerin ve öğretmenlerin test duygularını bilişsel olarak kontrolünde, değerlendirmelerinde, ebeveynler arasındaki ilişkinin merkezinde ve arabuluculukta bulunmaktadır. Bu sebeple çalışma değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyonları ile analiz edilmiştir. Sevinç, umut, gurur ve rahatlamanın olumlu test duyguları, öğrencilerin kontrol-değerlendirmeleri, algılanan öğretmen desteği, zorluğu ile matematikte öğrenmenin ve başarmanın önemine ilişkin ebeveyn tutumlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Öfke, kaygı, utanç ve umutsuzluk gibi olumsuz test duygularının, algılanan akademik kontrol ve öğrenmenin değeri ile negatif olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Olumlu duyguların aksine, olumsuz test duyguları öfke ve öğretmenin desteği ile mücadelesi arasında anlamlı bir negatif korelasyon olması dışında, genellikle çevresel değişkenlerle korelasyon göstermemiştir. Son olarak, hem öğretmenin desteği hem de zorluğu, ebeveyn tutumları, bilişsel kontrol ve değer değerlendirme ile pozitif korelasyon göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları genellikle başarı duygularının kontrol-değer kuramı tarafından önerilen ilişkileri ve aracılık mekanizmalarını teyit etmiştir.

Anttila, Pyhältö, Soini ve Pietarinen (2016) “Öğretmen Olmak Nasıl Bir Duygu? Öğretmen Eğitimindeki Duygular” isimli çalışmasında Helsinki üniversitesinde eğitim alan farklı akademik etkinliklerde bulunan 19 öğretmen aday öğrencinin yaşadığı duyguların spektrumunu araştırmaya odaklanmıştır. Araştırma eğitim hakkında sorular, okulda bir öğretmenin rolü, katılımcıların kişisel ve mesleki geçmişleri ile ilgili yaklaşık dört kısımdan oluşan 20 sorudan oluşmuştur. Görüşmeler yarı yapılandırılmış olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kendi çalışmaları sırasında çeşitli duyguları tecrübe etmeleri sonucu 18 farklı pozitif duygu ve 20 farklı

negatif duygu elde edilmiştir. Bildirilen bu duygular daha önceden deneyimlenen ve literatürde yer alan 793 duygusal deneyimler arasında yer alanlardan oluşmaktadır. Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. Genel olarak, öğretmen adayları bireysel faaliyetlerde pozitif aktive edici duyguları (76 duygu) yaşamışlardır. Pozitif nötr duygular da (21 duygu) sık sık yaşanmıştır. Bireysel faaliyetlerde pozitif aktiviteyi durduran duygular daha az sıklıkla (2 duygu) yaşanmıştır. Sosyal etkinliklerde, öğretmen adayları genellikle olumlu aktive edici duyguları (73 duygu) yaşamıştır. Sonuçlar öğretmen adayları tarafından yaşanan başarı duyguların spektrumu literatürden daha önceden de araştırılanlar göz önüne alındığında öğretmen eğitiminde sağlanan akademik faaliyetlerde daha geniş bir yelpazede tecrübe edildiği sonucuna varılmıştır.

Sezer ve İşgör (2017) yaptıkları araştırmasında, bireyin çevreden algıladığı destek ve sahip olduğu yaşam tarzı ile internet kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yaptığı araştırmaya 303 kişilik grup ile gerçekleştirmiş ve bu grubu oluşturan örneklemini üniversite öğrencileri, okutman ve akademisyenlerden seçmiştir. Elde ettiği verilerin analizinde iki yönlü varyans ve Tukey testini kullanmıştır. Test sonuçlarında bireyin algıladığı sosyal destek ile sahip olduğu yaşam tarzının internet kullanımı, geçen süre ve kullanım amacının farklılaşmasında etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Çevreden yüksek destek gören bireylerin internet kullanma isteklerinin daha az olduğu yaşam tarzının internet kullanma ve amaçlarında farklılaşmaya sebep olduğunu belirtmiştir.

Membiela ve diğerleri (2018) araştırmasını 2017–2018 eğitim-öğretim yılında üniversitede eğitim gören 202 fen bilgisi öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma fen bilgisi öğrencilerinin duygularını, bunların nasıl etkilenebileceğini ve diğerlerini sınıf ortamındaki süreç içerisinde nasıl etkileyebileceğini bilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Peixoto (2015) yayınladığı “Ergen öncesi öğrenciler için başarı duygusu ölçeği” içerisinde yer alan matematik dersi için 48 madde (her duygu için altı madde) fen dersine göre revize edilmiş, dersten önce, ders sırasında ve sonrasında şeklinde uygulanmıştır. Sonuçların analizinde sınıf ortamının boyutları ile duyguları arasındaki iki değişkenli korelasyonların analizi yapılmış, duyguları bağımlı değişken olarak kullanan boyutlar ile öğretmenler (öğretmen desteği ve eşitlik) ve öğrenciler (öğrenci uyumu ve işbirliği) ile ilgili boyutlar arasındaki bağımsız regresyonlarına bakılmıştır. Korelasyonlar sonucu can sıkıntısı, umutsuzluk, öfke ve kaygı gibi olumsuz duygular ile zevk ve gurur gibi olumlu duygular arasında negatif ilişki bulunmuştur. Sınıf ortamı ile fen öğrencilerinin duyguları arasındaki ilişkide,

öğretmenin desteğinin ve öğrencilerin uyumunun, zevk gibi önemli bir olumlu duyguya ilişkin pozitif yordayıcılar olduğunu ve öğretmen eşitliği, öğretmenin desteği ile öğrenci uyumu arasında, kaygının olumsuz belirleyicisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Gramipour, Shariatmadari ve Mahdi (2019) “Öğretmenin Duyguları (Tae) Ölçeğinin Geliştirilmesi” isimli araştırmasının amacı kapsamında yerli ölçek tasarımı amacıyla ve dokuz duyguyu ölçen geçerlilik güvenilirlik pilot çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmasının evren ve örneklemini İran’ın başkenti Tahran’daki eğitim bölgelerinden her bir bölgeyi temsil eden ortaokul öğrencilerinden rastgele olarak seçmiştir. Araştırmanın içerisine 114 öğretmende katılmıştır. Ölçeğin ürün ve örnek büyüklüğü, kısmi en küçük kare yapısal denklem modelleme dikkate alınarak güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Her bir duygunun faktör analizi yapılmış ve ardından yapısal model analizi ile model uyum indeksleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucu tüm boyutlarda güvenilir ve geçerliliğinin kabul edilebilir olduğu bulunmuştur. Tüm boyutlarda r2 değerleri katkısı tüm öğretmenlerin duygularının ölçülmesinde orta seviyede olarak değerlendirilmiştir. Cvred ve cvcom kat sayıları, iç modelinin kalitesi ve dış modeli ortalamasından daha yüksek elde edilmiştir. Ölçeğin kovaryans 97 için bir tahmin gücünü sahip olduğunu göstermektedir. Tahran'da ortaokul öğretmenleri için geliştirilen Tae ölçeği psikometrik özellikleri belirlemede bir ön çalışma olarak yapılmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin ruh sağlığı duygularının öneminin yanı sıra bulguları genelleme ve sınıfta öğretmen duygularının etkili tanınmasını yaratmak amacıyla eğitim sürecinde öğretmenin rolü göz önüne alındığında, Tae ölçeğinin kullanılması önerilmiştir.

2.2.2. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Sakız (2007) yaptığı çalışmada, algılanan öğretmen duygusal desteği, aidiyet duygusu, akademik zevk, akademik umutsuzluk, akademik öz yeterlik ve ortaokul matematik derslerinde akademik çaba arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Hedeflenen ilişkiler, varsayımsal bir yapısal modelin test edilmesiyle incelenmiştir. Araştırma orta batıdaki bir şehirde, üç kentsel ve iki kırsal kısımda bulunan ortaokullarda yapılmıştır. 10 matematik öğretmeni tarafından eğitim-öğretim verilen yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri 55 maddelik likert tipi bir kendi kendini değerlendirme ölçeğine cevap vermişlerdir. Bulgular yapısal eşitlik modeli temelinde değerlendirilmiştir. Sonuçlar

öğretmenlerin algılanan duygusal desteğinin erken ergenlerin aidiyet duygusu, akademik öz yeterlik inancı, akademik zevk, akademik çaba ve akademik umutsuzluk sonuçları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Genel olarak, model hem aidiyet hem de akademik zevke ilişkin varyansların 48'ini, sırasıyla 34, 43 ve 17'sini akademik çaba, akademik öz yeterlik ve akademik umutsuzlukta açıklamış ve sonuçları tartışılmıştır.

Akgün, Gönen ve Aydın (2007) “İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli araştırmasında Fen ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin, başarı durumu, arkadaşlık ilişkileri, cinsiyet, branş, istedikleri meslek, anne baba tutumu, kardeş sayısı, barınma durumu ve ekonomik durumdan hangi düzeyde etkilendiğini araştırmışlardır. Bu araştırma 2005–2006 yılında Dicle Üniversitesinde eğitimine devam eden 186 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Spielberg ve arkadaşları tarafından İngilizce olarak geliştirilen ve Öner ve Le Compte (1998) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kendini Değerlendirme Ölçeği” ve kaygı düzeyini etkileyebileceği düşünülen dokuz etmeden oluşan “Kişisel Bilgi Ölçeği” kullanılmıştır. 164 öğrenci soruları eksiksiz yanıtlamıştır. Elde edilen verilere varyans analizi, t-testi ve Scheffé analizleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda her iki bölüm öğrencilerinin kaygı düzeylerinin başarı durumunun cinsiyet gibi değişkenlerden etkilendiği görülmüştür.

Dede ve Dursun (2008) “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin matematik kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler ile arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evren ve örnekleme 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde beş farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören rastgele seçilmiş 266 öğrenciden (145 erkek 121 kız) meydana gelmektedir. Bu öğrencilerin 87 tanesi altıncı sınıf, 92 tanesi yedinci sınıf, 87 tanesi sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Öğrencilerin matematik kaygısını belirlemek amacıyla 10 maddenin yer aldığı ve Bindak (2005) yayınladığı “Matematik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler tek yönlü varyans analizi, t-testi ve Pearson analizi kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlarda öğrencilerin matematik başarıları ile kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları altı ve yedinci sınıf

öğrencilerinden daha anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyetleri ile ilişkisine bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Yüksel-Şahin (2008) “İlkokul Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türk Öğrencileri Arasındaki Matematik Kaygısı” isimli araştırmasında dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden 249 kişi ile matematik kaygısı değişkenlerinin bir gruba göre farklı olmadığı araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak “İlkokul öğrencileri için Matematik Kaygısı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Scheffé testi, tek-yönlü varyans analizi ve bağımsız t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında öğrencinin matematik sınıfını sevsin ya da sevmesin öğrencilerin matematik kaygısının matematik başarı düzeylerini etkilediği ve cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek matematik kaygısına sahip olduğu bildirilmiştir. Matematikte yüksek başarılı olan öğrencilerin matematik kaygısının alt derecede olduğu sonucu bulunmuştur. Ancak sonuçlar matematik başarısı konusunda kendi sınıf düzeyi ve cinsiyete göre kalıplaşmış öğrencilerin matematik kaygısı açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Güçlü (2009) araştırmasında, sınav kaygısı, akademik öz-yeterlik, bilişsel değerlendirme yöntemleri ve cinsiyetin sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav sırasındaki duygu düzenleme stratejileri üzerindeki rolünü incelemiştir. Örnekleme, 398 kız öğrenci ve 380 erkek öğrenci olmak üzere 778 sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, “Sınav Sırasındaki Duyguları Düzenleme Stratejileri Ölçeği” (Schutz, Distefano, Benson ve Davis, 2004); “Başarı Duyguları Ölçeğinin Kaygı Alt Boyutu” (Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002); ve “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” (Jerusalem ve Schwarzer, 1981) kullanılmıştır. Tüm strateji kullanımları için, yordayıcı değişkenlerin çoğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tüm değişkenler içerisinde, en anlamlı yordayıcı sınav kaygısı olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha çok duygu düzenleme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Birgin, Baloğlu, Çatlıoğlu ve Gürbüz (2010) araştırmasında, öğrencilerin matematik başarısı düzeyleri, matematik öğretme yönteminden algılanan zevkleri, matematikte algılanan zevkleri ve ebeveynlerin matematikten algılanan yardımları açısından incelemiştir. Matematik kaygısı düzeylerini değerlendirmek için ilköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleme altıncı, yedinci ve sekiz sınıf öğrencilerinden 113'ü kız, 107'si erkek toplam 220 kişiden oluşturulmuştur.

PISA sonuçlarına göre, ortalama matematik kaygı puanının, tüm ülkenin ortalama matematik kaygı puanıyla aynı olduğu gerçeğinden yola çıkarak yapılan bu araştırmayla Türkiye'nin matematik kaygısı açısından ülkenin genel resmini yansıtacağı düşünülmüştür. Araştırmada Bindak (2005) tarafından bildirilen “İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar aynı zamanda sadece algılanan matematiğin zevkinin değil, matematik öğretme yönteminin ve ebeveynlerin matematik öğretmede yardımcı olmasının matematik kaygı düzeyi üzerine önemli etkisi olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru endişe duygusu artış gösterirken, zevk alma duygusunun ise sekizde en aza indiği bununla birlikte akademik başarının sekizinci sınıfta ciddi oranda düşüş yaşandığı elde edilmiştir.

Aydın (2011) “İlköğretim İkinci Kademe Düzeyinde Matematik Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılıkları Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygılarını, kaygı düzeylerini sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından incelemiştir. Araştırmanın evren ve örneklemini 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki okullarda öğrenim görmekte olan 407 (209 kız, 198 erkek) 133 altıncı, 140 yedinci ve 134 sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucu kız ve erkek öğrencilerin homojen dağılım gösterdiği fakat matematik kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sınıflar arası kaygı puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tüm sınıf düzeyinde incelendiğinde okuyan kız ve erkek öğrenciler arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi yönünden matematik kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu çalışmayı diğerlerinden ayıran özellik, diğer çalışmalarda farklı etkiler de içine katılarak incelenip anlamlı farklılıklar gözlenmişken, bu çalışmada anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Özdemir ve Sezgin (2011) “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yönetici ve Öğretmen Desteği, Algılanan Şiddet ve Okul Memnuniyetine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasını 14 ilde yer alan 42 ilköğretim okulundaki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 3409 kişiye uygulamıştır. Veri toplama aracı olarak “Okul Atmosferi Ölçeğini” kullanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen ve yönetici desteği ile öğrencilerin okul memnuniyeti algıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Algılanan şiddet ile okul memnuniyeti arasında negatif ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonuçlarında, yönetici ve öğretmen desteğinin öğrencilerin

okul memnuniyetinin açıklanmasında anlamlı yordayıcılar olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğretmen desteği, yönetici desteği ve okul memnuniyeti algıları arasında sınıf düzeyi ve cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete bağlı şiddet algıları anlamlı bir farklılık göstermezken, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Sakız (2012) araştırmasında, eğitmen desteği, zevk, umutsuzluk, davranışsal katılım ve kolej sınıflarında aranan akademik yardım arasındaki ilişkileri incelemiştir. Türkiye de yer alan bir üniversitedeki eğitim fakültesinde öğretmen adayı 277 öğrenciye bir öz bildirim ölçeği uygulamıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Eğitmen duygusal yapı, yapısal modelde sunulan tüm duygusal ve motivasyonel değişkenlerle ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak bulgular sadece k12 sınıflarında değil aynı zamanda yükseköğrenim sınıflarında da etkili bir şekilde destekleyici öğrenme ortamları sunmanın gerekliliğini göstermiştir. Özellikle, önemseme iletişimini kullanmanın, öğrencilerin fikirlerine saygı duymanın ve değer vermenin, öğrencilere ilgi göstermenin, dinlemenin, gülümsemenin, adil muamele etmenin, beklentileri yüksek tutmanın, kibar olmanın, pozitif duyguları teşvik etmenin, öğrencilerin katılım ve öğrenmelerini sağlamanın barışçıl ve duygusal sınıf ortamı oluşturulmasına yardımcı olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, öğrenme ortamlarında eğlenceyi teşvik etmenin umutsuzluğu azaltabileceği belirtilmiştir. Algılanan eğitmen duygusal desteği, üniversite öğrencilerinin akademik yardım arama davranışları ile doğrudan ve dolaylı olarak (zevk yoluyla) pozitif ilişkili bulunmuştur. Sınıflarda duygusal öğrenme ortamları oluşturmak, üniversite öğrencilerinin duygusal davranışlarını kendi kişisel etkileşimlerinde içselleştirmelerine ve öğretmen olduklarında gelecekte öğrencilerle iletişim kurarken bu davranışları gösterebilecekleri belirtilmiştir. Bu sebeple, öğretmen yetiştirme bölümlerinde, duygusal davranışların gelişimini ve farkındalığını teşvik eden kursların açılmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Çalışkan ve Çınar (2012) “Akran Desteği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması” isimli araştırmasında hemşirelik öğrencilerinin aralarındaki yardımlaşma durumlarını değerlendirmek için Kuo ve diğerleri (2007)’nin araştırmasında yaptığı “Akran Desteği Ölçeğinin” Türkçe geçerlik ve güvenirliliği analizini uygulamıştır. Araştırmanın örnekleminde Balıkesir Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulundaki 223 öğrenci (66 erkek, 157 kız) yer almıştır. Uygulanan ölçekte 17 maddeye yer verilmiştir. Elde edilen

verilerin tahlilinde, içerik geçerliği için Kendal W tahlili, güvenilirlik çalışması ve ölçek alt boyutları iç tutarlılığında Cronbach alfa katsayısı, madde toplam tahlili için Pearson Korelasyon tahlili kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa değerleri .93 olup yüksek güvenilirlikte bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarındaki Cronbach alfa değerleri akademik yardım .77, fiziksel yardım .89, duygusal yardım .81 olarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde ülkemizde akran ilişkileri ve desteğini değerlendirmede kullanılabilir olduğu bulunmuştur.

Çam, Deniz ve Kurnaz (2014) “Okul Tükenmişliği: Algılanan Sosyal Destek, Mükemmeliyetçilik ve Stres Değişkenlerine Dayalı Bir Yapısal Eşitlik Modeli Sınaması” isimli araştırmasını Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 371 (265 kız, 106 erkek) lisans öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Öğrencilerinin okul tükenmişliği ve okul tükenmişliğine sebep olan algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerinden oluşan yapısal eşitlik modeli sınama çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı puan ortalaması 4 üzerinden 2,77 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda sosyal desteğin tükenmişlikte azalmaya neden olduğu; mükemmeliyetçi öğrencilerin stres altında olduğu ve bu öğrencilerin stresi arttıkça tükenmişliğe sürüklendiğini bunun sonucu duyarsız bireyler olduğu bulunmuştur.

Yükselir ve Harputlu (2014) araştırmasını, Erzurum Atatürk Üniversitesinde yabancı diller yüksekokulu bölümünün 2011–2012 akademik yılında okuyan İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin, bölümleri, cinsiyet ve başarı duyguları dikkate alınarak ve arasındaki farkı gözlemlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örnekleminde 156 erkek ile 59 kız öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin sınava girme ve öğrenmedeki başarı duyguları incelenmiştir. Öğrencilerin başarı duyguları ev ödevi, öğrencilerin ders çalışmaları ve sınav sonucu gibi başarı durumları değerlendirilerek ortaya çıkarılmıştır. Araştırılan bu çalışmada sınıf ortamında yaşanan duygulardan çok, öğrenme ve sınav olmaları durumundaki başarı duyguları değerlendirilmiştir. Pekrun ve diğerleri (2005)’nin araştırmasında hazırladıkları ve kızgınlık, umut, zevk, gurur, utanç, umutsuzluk, gerginlik, rahatlama ve sıkılma gibi dokuz duyguyu ölçen “Başarı Duygusu Ölçeği” öğrencilere öğrenme sırasında, sınav öncesinde, sınav uygulama esnasında ve sınav sonrası uygulanarak her bir bölüm ayrı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlarda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu, diğer akademik bölümler ile anlamlı benzerliklerin ve farklılıkların olduğu,

öğrenme ve sınav olma durumunda başarı duygularının incelendiği ve sonuçlarda doğrusal ilişki olduğu saptanmıştır.

Çakmak ve Şahin (2017) “Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Algıladıkları Sosyal Desteğin Okul Tükenmişliğine Olan Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmasında bazı sosyo-demografik özelliklerin algılanan sosyal destek ve okul tükenmişliği puan ortalamalarında etkisini incelemiştir. Araştırmada Kırıkkale ilinde bulunan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden toplam 393 öğrenciye yer verilmiştir. Araştırmada Turner, Frankel ve Levin (1983) tarafından geliştirilen ve Duyan, Gelbal ve Çalık Var (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan hali algılanan sosyal destek düzeylerini belirlemede kullanılmıştır. Okul tükenmişliğini belirlemede ise Aypay (2011) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda cinsiyet ve sınıf değişkeni ile aile desteği alt boyutu, baba eğitimi ve aile geliriyle arkadaş desteği aile desteği alt boyutu, arkadaş desteği alt boyutu ile baba yaşı arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveyn yaşı, gelir durumu ve ebeveyn eğitim durumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yedinci ve sekizinci sınıfa giden öğrencilerin okulu sevmeme, ders çalışmayı sevmeme, aile ve öğretmen tutumlarına karşı sıkılma, bunalma, eğlenme gibi tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Kız öğrencilerin eğlenme boyutunun erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, baba eğitim seviyesi arttıkça aile ve arkadaş desteği algısının arttığı, gelir seviyesi arttıkça yüksek arkadaş ve aile desteği algısına sahip oldukları bulunmuştur.

Bursal (2017) “Türk Öğrenciler Arasında Akademik Başarı ve Algılanan Akran Desteği: Cinsiyet ve Okul Öncesi Eğitim Etkisi” isimli araştırmasında sosyo-ekonomik durumları düşük olan, sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve algılanan akran destek düzeylerini araştırmayı amaçlamıştır. Yapılan çalışmanın örneklemi 1611 katılımcıdan oluşmaktadır. Cinsiyet ve okul öncesi eğitim değişkenlerinin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini test etmek için faktöriyel tasarım analizleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, genelde kızların okul derslerinde erkeklerden daha yüksek bir akademik başarı elde etmesine karşın, algılanan akran desteği düzeylerinin her iki grup için de benzer olduğu bulunmuştur. Okul öncesi eğitimin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamasına rağmen, okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin yaşlarına göre algılanan akran destek puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak diğer çalışmalara benzer şekilde,

Türk öğrencilerin akademik başarıları ile algılanan akran destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Alpaslan, Ulubey ve Yıldırım (2018) “Türk Öğretmen Adaylarında Destek, Sınıf Aidiyet ve Öğretmen Öz-Yeterliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmasını, Ege bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin oluşturduğu 357 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Veri toplamak için öğretmen öz yeterlik ölçeği, psikolojik üyelik duygusu ölçeği ve algılanan destek ölçeği kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki yapısal eşitlik modelleme tekniği ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının arkadaşlarından elde edilen destek fazla iken, aile ve öğretmenlerinden en az desteği aldıkları, öğretmenlerinden alınan desteğin, öğretmen öz yeterliğinin tüm alt boyutları ile istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlarda sınıfa dâhil olmanın, öğretmen öz yeterliklerinin tüm alt boyutlarıyla pozitif ilişki içerisinde olduğu, öğretmen adayları sınıf arkadaşlarından ve öğretmenlerinden destek aldıklarında ise sınıfa ait olma duygularının ve öğretmen öz yeterliklerinin artacağı bulunmuştur.

Karademir ve Deveci (2018) “İlkokul Öğrencilerinin Başarı Duyguları ve Benlik Saygılarının İncelenmesi” isimli çalışmada öğrencilerin matematik dersinde sahip oldukları benlik saygısı düzeyi ve başarı duygusu düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılarak, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören 628 öğrenciye uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” ile “Başarı Duygusu Ölçeği İlkokul” kullanılmıştır. Elde edilen verilerde normal dağılımlarına bakılmış ve korelasyon değerleri tek yönlü varyans analizi ve t-testi hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha endişeli ve utangaç oldukları, matematik dersi karne not ortalaması yüksek olan öğrencilerin kaygı, mutluluk, sıkılma puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Uygulanan “Başarı Duygusu” ölçeğinde sonuçların yüksek olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerde benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin matematik karne notlarının daha yüksek düzeyde olduğu ve anne-baba demokratik ortamında bulunan öğrencilerin her iki ölçekte de yüksek düzeyde puan aldıkları bulunmuştur. Araştırma sonucu benlik saygısı ile başarı duyguları arasında negatif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.

Kahyaoğlu, Yetişir ve Birel (2019) “Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Kendi Kendine Öğrenme Becerilerinin Yordanmasında Kaygının Rolü” isimli

araştırmasında ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde kendi kendine öğrenme becerilerinde kaygı düzeylerine bakılmıştır. Araştırmanın örneklemi 188 (79 kız, 109 erkek) ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Aydede ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Kendi Kendine Öğrenme Becerileri Ölçeği” ile Kağıtçı ve Kurbanoğlu (2013) tarafından geliştirilen “Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin tahlilinde, regresyon analizi, t-testi ve korelasyon yapılmıştır. Araştırma sonucunda fen dersinde ortaokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme, güven becerileri ve planlama ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu ve kaygıların kendi kendini öğrenmeyi planlamada önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur.

Çalık ve Çapa Aydın (2019) “Matematik Başarı Duygularının Türk Kültürüne Uyumu (Aek-M) Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması Ölçeği” isimli araştırmasında “Matematik Başarı Duyguları Ölçeğini” Türkçeye çevirmeyi ve ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemi Ankara ilinde bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden meydana gelmiştir. İlk uygulama 746 öğrencinin, ikinci uygulama ise 2250 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 60 madde ve üç bölümden oluşan ölçek beşli likert tipindedir. Güvenirliliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa değerleri incelenmiş ve değerlerin birinci uygulamada .82 ve .91 arasında ikinci uygulamada .82 ve .93 değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin orijinalinde yer aldığı şekliyle yedi ayrı duyguyu ölçen yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve her duygu boyutunun sınav kaygısı ile ilişkisine bakılmıştır. DFA sonuçları birinci uygulamada (RMSEA= .05, CFI = .98, NNFI= .98, SRMR= .02) ve ikinci uygulamada (RMSEA= .069, CFI = .99, NNFI= .98, SRMR= .02) olarak elde edilmiş ve iyi uyum gösterdiği bulunmuştur. Sınav kaygısı ile negatif duygular arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, Türkçe’ye uyarlanan ölçeğin elde edilen sonuçlar ışığında ortaokul öğrencilerinin matematik başarı duygularını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilmektedir.

Sönmez ve Alpaslan (2019) “Sınıf İçi Yaşam Ölçeğinin Türkçe Dilinde Fen Bilimlerine Uyarlanması ve Geçerlilik, Güvenirlilik Analizi” isimli araştırmasında Ghath (2002) tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Yaşam Ölçeğini” fen bilgisi dersine ve Türkiye koşullarına uyarlayarak, geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasını gerçekleştirmişlerdir.

Ölçek 26 soruluk üç alt boyuttan meydana gelmiştir. Uyarlanan ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğini bulmak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi KR-20 analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları χ^2 (df=284, N= 97) = 607.01, RMSEA= 0.062 ve CFI= 0.91 ve Cronbach alfa değerleri arkadaş 0.88, aile 0.83 ve öğretmen 0.89 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler sonucu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Bu araştırmada, yedinci sınıf öğrencilerinin okul türleri, demografik özellikleri, fen bilimleri dersindeki başarı duyguları, bu başarı duygularına etki eden değişkenler ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi için nicel araştırma türlerinden ilişkisel (korelasyon) tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişkenin değişkenlere müdahale edilmeden arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma olarak ifade edilmektedir (Arıcı ve Altıntaş, 2014; Karasar, 2005; Sönmez ve Alacapınar, 2011) .

3.2. Katılımcılar/ Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırmanın katılımcılarını, 2018–2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, Denizli ilinde bulunan özel ve devlet okullarında eğitim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Elde edilen veriler uygun örneklem yöntemine göre toplanmıştır. Uygun örneklem yöntemi, hali hazırda bulunan veya kolay bir şekilde

örnekleme dâhil edilebilecek kişilerin oluşturduğu araştırma yöntemidir (Creswell, 2007; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Buna göre araştırmacı veri toplama sürecini merkezde bulunan okullardan kolay ulaşabildiği rastgele altı özel ve beş devlet olmak üzere toplam 11 okulda öğrenim gören 1840 öğrenci ile gerçekleştirmiştir.

Tablo 3’te cinsiyet ve okul türüne göre dağılımına yer verilmektedir.

Tablo 3

Katılımcıların Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Dağılımı

Öğrenci	Özel	Devlet
Kız	124	796
Erkek	126	794
Toplam	250	1590
Genel Toplam 1840		

Tablo 3’e göre katılımcıların cinsiyet ve okul türü dağılımına bakıldığında 1840 öğrenciden 920 kız (796 Devlet okulu, 124 Özel okul) ve 920 erkek (794 Devlet okulu, 126 Özel okul) şeklinde ye aldığı görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya dair çalışma 2018–2019 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi son çeyreğinde ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine uygun örneklem kullanılarak belirlenmiş ve uygulanmıştır (Creswell, 2007). Araştırmaların verileri iki hafta içerisinde toplanmıştır. Yapılan çalışmada öğrenciler araştırmanın önemi ile ilgili uygulama öncesinde araştırmacı tarafından kısa olarak bilgilendirilmiş ve öğrencilerin gönüllülük esasına dayalı olarak bir ders saati boyunca ölçeği cevaplamaları istenmiştir. Araştırmada ilişkisel araştırma yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Uygulanan ilişkisel araştırma yönteminde “Fen Bilimleri Dersi Başarı Duyguları Ölçeği (FBDBDÖ)”, ve “Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği (FBDSİYÖ)” yer almaktadır. Geçerlilik ve güvenirlik analizleri önceden yapılmış olan ölçek asıl uygulamada kullanılmıştır. Öğrencilere ölçekleri cevaplamaları için 30–40 dakika arası süre verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında veriler Fen Bilimleri Dersi Başarı Duyguları Ölçeği, Fen Bilimleri Dersi sınıf İçi Yaşam Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Her bir veri toplama aracı ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

3.4.1. Fen Bilimleri Dersi Başarı Duyguları Ölçeği

Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerine uygulanan ölçek, 24 maddeden oluşan Peixoto ve diğerleri (2015) geliştirdiği beşli likert “Başarı Duyguları Ölçeği” Alpaslan ve Ulubey (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinali matematik dersi için geliştirilen ölçek çalışma amaçları doğrultusunda Fen bilimleri dersine göre araştırmacı tarafından uyarlanarak düzenlenmiştir. Peixoto ve diğerleri (2015) geliştirdikleri “Başarı Duyguları Ölçeği”, altı duyguyu ölçen (umutsuzluk, sıkılma, öfke, zevk, gurur ve kaygı) toplam 24 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçek (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) olarak hazırlanmıştır. Elde edilen ölçeğin güvenirlik değerleri .75-.93 arasında, madde toplam korelasyon değeri orta yüksek olarak bulunmuştur. Uyarlamada “matematik” kelimesinin “fen bilimleri” ile değiştirilmiş hali kullanılmıştır. Alpaslan ve Ulubey (2018), ölçeğin Cronbach alfa değerlerini .75-.88 arasında (Sıkılma $\alpha=.80$, Kızgınlık $\alpha=.75$, Umutsuzluk $\alpha=.84$, Endişe $\alpha=.88$, Eğlenme $\alpha=.88$ ve Övünç $\alpha=.77$) olarak rapor etmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları ise; χ^2 (df=293, p=.000) =697,28, SRMR =0.050, RMSEA =0.056, CFI =0.93. olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar dikkate alındığında uyarlanan ölçeğin yapı bakımından güvenilir ve geçerli olduğu görülmektedir. Bu kıstaslar göz önüne alınarak araştırmacı tarafından Alpaslan ve Ulubey (2018) geliştirdiği “Başarı Duygusu Ölçeği” cümlelerin kök yapısı bozulmadan Fen Bilimleri dersi eklenerek öğrencilere uygulanmıştır.

Fen bilimleri dersi eklenerek uygulanan başarı duyguları ve alt boyutlarına ait ölçeğin güvenirlik analizi değerleri tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4

Fen Bilimleri Dersi Başarı Duyguları Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenilirlik Analizi Sonuçları

	Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha Değeri (α)	n
Başarı Duygusu Ölçeği	Duygu Boyutu	.94	1840
	Sıkılma	.92	
	Umutsuzluk	.86	
	Kızgınlık	.86	
	Kaygı	.78	
	Gurur	.90	
	Zevk	.86	

Not: $\alpha > .70$ olmalıdır (Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008).

Cronbach Alpha katsayısı (α), ölçeklerde iç tutarlılık yöntemiyle güvenilirlik değeri .70 üzeri ise ölçeğin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008). Bu kıstaslar göz önüne alınarak her bir duygunun Cronbach alfa değerleri .78-.94 arasında (Sıkılma $\alpha=.92$, Kızgınlık $\alpha=.86$, Umutsuzluk $\alpha=.86$, Kaygı $\alpha=.78$, Zevk $\alpha=.86$ ve Gurur $\alpha=.90$) bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında yapılan araştırmada bulunan Cronbach alfa değerleri ölçeğin aslıyla benzer değerleri göstermekte ve güvenilir olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri ise .94 elde edilmiş ve bu değer ile yüksek güvenilirlikte olduğu sonucuna varılmaktadır.

3.4.2. Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği

Bu araştırmada “Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği” olarak Ghaith (2002) tarafından geliştirilen ve Sönmez ve Alpaslan (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Sönmez ve Alpaslan (2019) tarafından uyarlanan ölçek, öğrenci, aile ve öğretmen olmak üzere, her biri akademik ve kişisel destek olmak üzere (öğrenci akademik desteği, öğrenci kişisel desteği, aile akademik desteği, aile kişisel desteği, öğretmen akademik desteği ve öğretmen kişisel desteği) altı alt faktörden meydana gelmektedir. Sönmez ve Alpaslan Cronbach alfa değerlerini .83 ile .89 arasında rapor etmiştir. DFA sonuçları ise; χ^2 (df=284, N=97, p=.000) =607.01, RMSEA =0.062, CFI =0.91 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar dikkate alındığında uyarlanan ölçeğin yapı bakımından güvenilir ve geçerli olduğu sonucu görülmektedir. Bu kıstaslar

göz önüne alınarak araştırmacı tarafından Sönmez ve Alpaslan (2019) araştırmasında geliştirdiği beşli likert şeklindeki (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) “Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği” öğrencilere uygulanmıştır.

Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği ve alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi değerlerine tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5

Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği ve Alt Boyutları Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Maddeler	Cronbach’s Alpha Değeri (α)	n
Öğretmen + Öğrenci + Aile Desteği Genel	1-2-3-.....24-25-26	.94	1840
Öğretmen Akademik Desteği	1-2-3-4	.86	
Öğretmen Kişisel Desteği	5-6-7-8	.88	
Öğrenci Akademik Desteği	9-10-11-12	.82	
Öğrenci Kişisel Desteği	13-14-15-16-17	.89	
Aile Akademik Desteği	18-19-20-21-26	.87	
Aile Kişisel Desteği	22-23-24-25	.90	
Öğretmen Akademik + Kişisel Desteği	1-2-3-4-5-6-7-8	.87	
Öğrenci Akademik + Kişisel Desteği	9-10-11-12-13-14-15-16-17	.81	
Aile Akademik + Kişisel Desteği	18-19-20-21-26-22-23-24-25	.85	

Not: $\alpha > .70$ olmalıdır (Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008).

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin her boyutun alt boyutu ile ilgili Cronbach alfa değerleri öğretmen kişisel desteği .88, öğretmen akademik desteği .82; öğrenci kişisel desteği .89, öğrenci akademik desteği .87; aile kişisel desteği ise .90, aile akademik desteği .87 olarak elde edilmiştir. Uyarlanan ölçekte güvenilirliğini ölçmek için hesaplanan Cronbach alfa değerleri ise aile, kişisel ve akademik desteği .85, arkadaş (öğrenci) kişisel ve akademik desteği .81 ve öğretmen kişisel ve akademik desteği .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin öğretmen + öğrenci + aile destekleri Cronbach alfa değeri .85 elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde yapılan araştırmada bulunan Cronbach alfa değerleri ölçeğin aslıyla benzer değerleri göstermekte ve yüksek güvenilirlikte olduğu görülmektedir.

3.4.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile öğrencilere okul türü ve cinsiyetleri sorulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, SPSS 25 paket programına işlenerek analiz edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin fen dersindeki başarı duygu düzeyleri ve algılanan destek düzeylerine ait ortalama ve standart sapma değerlerini belirlemek amacıyla ortalama değer ve betimsel istatistik analizi, fen dersinde algılanan destek, demografik özellikler ve başarı duyguları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesabı, cinsiyetin ve okul türünün değişkenler üzerine etkisine yönelik t-testine, Cohen d etki büyüklüğüne bakılmıştır. Güvenirlilik analizi için Cronbach Alfa kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına yönelik betimsel analizler, ilişki bulgular, cinsiyetin değişkenler üzerine etkisine yönelik bulgular ve okul türünün değişkenler üzerine etkisine yönelik bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

4.1. Betimsel Bulgular

Tablo 6'da öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarı duygularına yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Fen Dersindeki Başarı Duygu Düzeylerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutları	\bar{x}	Ss
FBDBDÖ	2.50	.47
Sıkılma	2.09	1.07
Umutsuzluk	1.74	.91
Kızgınlık	1.86	.97
Kaygı	2.25	1.00
Gurur	3.63	1.12
Zevk	3.44	1.13

Not: 1-5 derecelendirme (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum).

Buna göre Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarı duygularından en yüksek ortalama değer gurur duygusuna ($\bar{x} = 3.63$), en düşük ortalama değer ise kızgınlık duygusuna ($\bar{x} = 1.86$) aittir. Öğrencilerin sıkılma, umutsuzluk, kaygı ve zevk duyguları ile ilgili ortalama değerleri orta düzeyde bulunmuştur.

Öğrencilerin fen dersinde algıladıkları destek düzeyleri altı alt boyutu ve bu alt boyutlar kendi içerisinde ikili olarak sınıflandırdığında birincisi öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları akademik ve kişisel destek, ikincisi öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları akademik ve kişisel destek ve üçüncüsü öğrencilerin ailelerinden algıladıkları akademik ve kişisel destek düzeyleridir.

Tablo 7'de öğrencilerin fen bilimleri dersinde algılanan desteğe yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Fen Dersindeki Algılanan Desteğe Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutları	\bar{x}	Ss
FBDSİYÖ	3.62	.82
Öğretmen Akademik Desteği	3.74	1.09
Öğretmen Kişisel Desteği	3.47	1.14
Öğrenci Akademik Desteği	3.02	1.09
Öğrenci Kişisel Desteği	3.36	1.08
Aile Akademik Desteği	3.96	1.04
Aile Kişisel Desteği	4.18	1.08

Not: 1–5 derecelendirme (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum).

Buna göre Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları destek düzeylerine bakıldığında öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeylerinin ($\bar{x} = 3.74$), öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeylerinden ($\bar{x} = 3.47$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları destek düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeylerinin ($\bar{x} = 3.36$), arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeylerinden ($\bar{x} = 3.02$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları destek düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeylerinin ($\bar{x} = 4.18$),

ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeylerinden ($\bar{x} = 3.96$) daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Genel olarak öğrencilerin algıladıkları destek düzeylerine bakıldığında, en yüksek desteğin ailelerinden algıladıkları kişisel destek olduğu sonucu elde edilmiştir ($\bar{x} = 4.18$). Öğrencilerin algıladığı en az desteği, arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyi oluşturmaktadır ($\bar{x} = 3.02$). Öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları akademik, kişisel destek, arkadaşlarından aldıkları kişisel destek, ailelerinden aldıkları akademik destek orta düzeyde bulunmuştur.

4.2. İlişkisel Bulgular

Tablo 8’de öğrencilerin sınıf ortamında algıladıkları destek düzeyleri, bu desteği algıladıkları kişilere göre incelenmiştir.

Tablo 8

Sınıf İçi Yaşam Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Değerleri

	ÖAD	ÖKD	ÖGAD	ÖGKD	AAD	AKD
ÖAD	-					
ÖKD	.77**	-				
ÖGAD	.48**	.57**	-			
ÖGKD	.47**	.54**	.68**	-		
AAD	.53**	.44**	.35**	.41**	-	
AKD	.44**	.33**	.22**	.35**	.75**	-

Not: * $p < .001$, ** $p < .05$, $r = .20-.40$ arası zayıf ilişki; $r = .40-.60$ arası orta; $r = .60-.80$ arası yüksek ilişki. (ÖAD: Öğretmen Akademik Desteği, ÖKD: Öğretmen Kişisel Desteği, ÖGAD: Öğrenci Akademik Desteği, ÖGKD: Öğrenci Kişisel Desteği, AAD: Aile Akademik Desteği, AKD: Aile Kişisel Desteği).

Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri ile öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .77$, $p < .01$). Öğrencilerin başarı duyguları üzerinde öğretmenlerinden aldıkları akademik desteğin olumlu yönde etkisinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinden aldıkları kişisel destek ne kadar yüksek ise derste başarı duyguları o kadar yüksek olacaktır. Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek ve kişisel destek arttıkça derste pozitif başarı duyguları artış gösterirken negatif başarı duyguları ise aynı oranda azalış gösterecektir. Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri ile

arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.48, p<.01$). Öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarından algıladığı akademik destek düzeyi arttıkça pozitif başarı duyguları doğrusal olarak artış gösterecektir. Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri ile arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.47, p<.01$). Sınıf ortamında öğretmeni tarafından akademik destek gören öğrencinin pozitif başarı duyguları ve arkadaşlarından gördüğü kişisel destek düzeyine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri ile ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.53, p<.01$). Veli öğretmen ilişkisi desteklenen öğrencilerin pozitif başarı duygu düzeylerinde artış olabileceği görülmektedir. Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri ile ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.44, p<.01$). Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek ve ailelerinden algıladıkları kişisel destek arttıkça pozitif başarı duygu düzeyi de olumlu yönde artmaktadır. Fakat öğretmen ve aileden destek göremeyen öğrencinin negatif başarı duygusunda artış meydana gelirken, pozitif başarı duygusunda azalışa neden olabilir.

Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri ile arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.57, p<.01$). Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek ve ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arttıkça başarı duygu düzeylerinde artış görülecektir. Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri ile arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.54, p<.01$). Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri ile arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri arttıkça başarı duygu düzeyleri de buna bağlı olarak artacaktır.

Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri ile ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.44, p<.01$). Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri ile ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arttıkça

başarı duygu düzeyleri de artmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin okul bağlılığında da artış beklenebilir. Öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri ile ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.33, p<.01$). Öğrencilerin öğretmenleri ve ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arttıkça pozitif başarı duygu düzeylerinde artış gözlenmektedir.

Öğrencilerin sınıf ortamında arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri ile arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.68, p<.01$). Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyi ve arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri arttıkça pozitif başarı duygu düzeylerinde artış gözlenmektedir. Öğrencilerin sınıf ortamında arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri ile ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.35, p<.01$). Öğrencilerin arkadaşları ve ailelerinden algıladıkları akademik düzeylerindeki artış pozitif başarı duygu düzeyini olumlu etkilemektedir. Öğrencilerin sınıf ortamında arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri ile ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.22, p<.01$). Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri ve ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arttıkça pozitif başarı duygu düzeylerinde artış ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin sınıf ortamında arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri ile ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.41, p<.01$). Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri ile ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyi pozitif başarı duygu düzeyine olumlu etki edecektir. Öğrencilerin sınıf ortamında arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri ile ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.35, p<.01$). Öğrencilerin arkadaşlarından ve ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arttıkça pozitif başarı duygu düzeyi de artmaktadır.

Öğrencilerin sınıf ortamında ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri ile ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.75, p<.01$). Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları

akademik destek düzeyi ve kişisel destek düzeyi arttıkça pozitif başarı duygu düzeylerinde artış gözlemlenecektir.

Fen bilimleri dersindeki başarı duygusu alt boyutuna ait Pearson korelasyon analizi değerlerine tablo 9'da yer verilmektedir.

Tablo 9

Başarı Duygusu Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Değerleri

	Sıkılma	Umutsuzluk	Kızgınlık	Kaygı	Gurur	Zevk
Sıkılma	-					
Umutsuzluk	.67**	-				
Kızgınlık	.70**	.75**	-			
Kaygı	.50**	.58**	.61**	-		
Gurur	-.47**	-.45**	-.42**	-.35**	-	
Zevk	-.56**	-.41**	-.45**	-.32**	.66**	-

Not: * $p < .001$, ** $p < .05$, $r = .20-.40$ arası zayıf ilişki; $r = .40-.60$ arası orta; $r = .60-.80$ arası yüksek ilişki.

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duyguları ile umutsuzluk duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .67$, $p < .01$). Öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duyguları ile kızgınlık duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .70$, $p < .01$). Öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duygu düzeyi arttığı durumlarda daha kızgın davranış göstereceklerdir. Öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duyguları ile kaygı duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .50$, $p < .01$). Öğrenciler fen dersinde ne kadar çok sıkılırlarsa o kadar kaygılı olacaklardır. Bu kaygı durumu öğrencinin sınav başarısına, okul başarısına olumsuz yönde etki edebilecektir. Öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duyguları ile gurur duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -.47$, $p < .01$). Öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duyguları arttığında fen dersi için gurur duyguları azalacaktır. Gurur duygusu azalan öğrenci derslerde daha isteksiz davranacak ve pozitif başarı duygu düzeylerinde düşüşe neden olabilecektir. Öğrencilerin fen dersindeki gurur duyguları ile kaygı duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -.35$, $p < .01$). Derste, sınav anında kaygı duyan öğrencinin gurur duygusu düzeyi düşük olacaktır. Öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duyguları ile zevk duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -.56$, $p < .01$).

Öğrencilerin fen dersindeki sıkılma durumları artarsa fen dersinden daha az zevk alacaklardır. Zevk duygusu azalan öğrenci derslere isteksiz olarak katılacak, sıkılma durumu artacak, diğer öğrencilerle konuşma eğilimi gösterecek ve sınıf içi sükûnetin bozulmasına bu nedenle sınıf içi pozitif başarı duygu düzeyinin düşmesine neden olabilecektir.

Öğrencilerin fen dersindeki umutsuzluk duyguları ile kızgınlık duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.75, p<.01$). Öğrenciler fen dersi için ne kadar umutsuz olurlarsa o derse karşı daha kızgın davranacaklardır. Öğrencilerin fen dersindeki umutsuzluk duyguları ile kaygı duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.58, p<.01$). Öğrencilerin fen dersine yönelik umutsuzlukları ne kadar yüksek olursa fen dersinde ki kaygıları da o kadar yüksek olacaktır. Öğrencilerin fen dersindeki umutsuzluk duyguları ile gurur duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($r=-.45, p<.01$). Öğrencilerin fen dersindeki umutsuzlukları ne kadar yüksekse öğrencinin fen dersinde kendisine olan gurur duygusu o kadar az olacaktır ve bu nedenle öğrenci geleceğe dair bir umutsuzluk içerisinde girerek pozitif başarı duygu düzeylerinde azalma görülecektir. Öğrencilerin fen dersindeki umutsuzluk duyguları ile zevk duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($r=-.41, p<.01$). Öğrencilerin fen dersine yönelik umutsuzlukları ne kadar yüksek olursa fen dersinden zevk alma durumları o kadar düşük olacaktır.

Öğrencilerin fen dersindeki kızgınlık duyguları ile kaygı duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.61, p<.01$). Öğrencilerin fen dersinde kızgın olma durumları yüksek ise kaygıları da o kadar yüksektir. Öğrencilerin fen dersindeki kızgınlık duyguları ile gurur duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($r=-.31, p<.01$). Öğrencilerin fen dersinde kızgın olma durumları artarsa fen dersindeki gurur duyguları azalacaktır ve bu nedenle diğer öğrenciler karşısında kendini değersizmiş gibi görebilecektir. Öğrencilerin fen dersindeki kaygı duyguları ile zevk duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur ($r=-.32, p<.01$). Öğrencilerin fen dersindeki kaygıları ne kadar yüksek ise zevk duyguları o kadar düşük seviyede olacaktır. Öğrencilerin fen dersindeki gurur duyguları ile zevk duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r=.66, p<.01$). Öğrencilerin fen dersindeki gurur

duyguları arttıkça fen dersinden zevk alma durumları da artacaktır. Öğretmeni tarafından gururlandırılan öğrenci fen dersinden zevk alır seviyeye ulaşacaktır.

Öğrencilerin başarı duyguları ile algıladıkları destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgulara tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Başarı Duyguları ile Algıladıkları Destek Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

	ÖAD	ÖKD	ÖGAD	ÖGKD	AAD	AKD
Sıkılma	-.35**	-.39**	-.27**	-.26**	-.26**	-.18**
Umutsuzluk	-.32**	-.30**	-.19**	-.24**	-.29**	-.24**
Kızgınlık	-.34**	-.35**	-.22**	-.24**	-.28**	-.24**
Kaygı	-.25**	-.30**	-.21**	-.23**	-.23**	-.20**
Gurur	.54**	.52**	.41**	.39**	.45**	.36**
Zevk	.45**	.46**	.34**	.31**	.34**	.26**

Not: * $p < .001$, ** $p < .05$, $r = .20-.40$ arası zayıf ilişki; $r = .40-.60$ arası orta; $r = .60-.80$ arası yüksek ilişki. (ÖAD: Öğretmen Akademik Desteği, ÖKD: Öğretmen Kişisel Desteği, ÖGAD: Öğrenci Akademik Desteği, ÖGKD: Öğrenci Kişisel Desteği, AAD: Aile Akademik Desteği, AKD: Aile Kişisel Desteği).

Tablo 10 incelendiğinde elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duygusu tüm destek türleriyle negatif ilişkili olarak bulunmuştur. Öğrencilerin fen dersi için çevrelerinden aldıkları destek ne kadar düşük seviyede ise fen dersinde sıkılma duyguları o kadar yüksek olacaktır. Ayrıca en güçlü ilişki öğretmen kişisel desteği ($r = -.39$, $p < .01$) ve en zayıf ilişki ise aile kişisel desteği ($r = -.18$, $p < .01$) arasında bulunmuştur. Öğrencilerin fen dersindeki umutsuzluk duygusu tüm destek türleriyle negatif ilişkilidir. Öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından, öğretmenlerinden algıladıkları akademik ve kişisel destek düzeyleri arttıkça fen dersine yönelik umutsuzlukları azalacaktır. Bununla birlikte en güçlü ilişki öğretmen akademik desteği ($r = -.32$, $p < .01$) en zayıf ilişki ise öğrenci akademik desteği ($r = -.19$, $p < .01$) arasında elde edilmiştir. Öğrencilerin fen dersindeki kızgınlık duygusu tüm destek türleriyle negatif ilişkilidir. Öğrencilerin fen dersinde algıladıkları destek düzeyleri artarsa fen dersinde kızgın olma durumları azalacaktır. Bu sebeple en güçlü ilişki öğretmen kişisel desteği ($r = -.35$, $p < .01$) ve en zayıf ilişki ise öğrenci akademik desteği ($r = -.22$, $p < .01$) arasındadır. Öğrencilerin fen dersindeki kaygı duygusu tüm destek türleriyle negatif ilişkilidir ve en güçlü ilişki öğretmen kişisel desteği ($r = -.30$, $p < .01$) ve en zayıf ilişki

ise aile kişisel desteği ($r=-.20, p<.01$) arasında yer almaktadır. Öğrencilerin fen dersi için algıladıkları destek ne kadar yüksek olursa fen dersinde kaygı düzeyi azalacaktır. Öğrencilerin fen dersindeki gurur duygusu tüm destek türleriyle pozitif ilişkili olarak elde edilmiştir. Öğrenciler çevrelerinden ne kadar çok destek alırlarsa fen dersinde kendileriyle ilgili olan gurur duyguları artacaktır. Elde edilen bulgularda en güçlü ilişki öğretmen kişisel desteği ($r=.54, p<.01$) ve en zayıf ilişki ise aile kişisel desteği ($r=.36, p<.01$) arasında bulunmuştur. Öğrencilerin fen dersindeki zevk duygusu tüm destek türleriyle pozitif ilişkilidir. Öğrencilerin çevrelerinden algıladıkları destek ne kadar yüksek seviyede olursa fen dersinden o kadar fazla zevk alacaklardır. Bu sebeple en güçlü ilişki öğretmen kişisel desteği ($r=.46, p<.01$) ve en zayıf ilişki ise aile kişisel desteği ($r=.26, p<.01$) arasında elde edilmiştir. Tablo incelendiğinde elde edilen sonuçların içerisinde en yüksek korelasyon katsayısı gurur başarı duygusu ile öğretmenden algılanan akademik destek alt boyutu ($r=.54, p<.01$) arasında bulunmuştur. En düşük korelasyon katsayısı öğrencilerin sıkılma başarı duyguları ile aileden algıladıkları kişisel destek alt boyutu ($r=-.18, p<.01$) arasında elde edilmiştir.

4.3. Cinsiyetin Değişkenler Üzerine Etkisine Ait Bulgular

Öğrencilerin FBDBDÖ ve FBDSİYÖ ait alt boyutlarının cinsiyete göre t-testi ve Cohen d etki büyüklüğü analizi yapılmış ve elde edilen değerler tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin FBDBDÖ, FBDSİYÖ Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre t-Testi ve Cohen d Etki Büyüklüğü Değerleri

	Alt Boyutları	Erkek		Kız		t	p	d
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
	Destek Boyutu	3.56	.85	3.69	.87	3.792	.00	.16
FBDSİYÖ	Öğretmen Akademik Desteği	3.61	1.11	3.87	1.06	5.097	.00	.23
	Öğretmen Kişisel Desteği	3.38	1.16	3.56	1.10	3.324	.00	.15
	Öğrenci Akademik Desteği	3.00	1.10	3.03	1.06	.439	.66	.02
	Öğrenci Kişisel Desteği	3.37	1.08	3.35	1.06	-.403	-.69	-.02
	Aile Akademik Desteği	3.84	1.08	4.07	.97	4.610	.00	.21

	Aile Kişisel Desteği	4.10	1.11	4.26	1.03	3.178	.00	.14
	Duygu Boyutu	2.48	.50	2.52	.42	1.730	.08	.08
	Sıkılma	2.08	1.08	2.10	1.04	.483	.63	.02
	Umutsuzluk	1.75	.93	1.74	.88	-.218	.83	-.01
FBDBDÖ	Kızgınlık	1.89	.98	1.83	.95	-.1.911	.19	-.06
	Kaygı	2.16	.99	2.34	1.00	3.928	.00	.18
	Gurur	3.62	1.15	3.64	1.07	.266	.79	.01
	Zevk	3.40	1.14	3.48	1.11	1.395	.16	.06

Not: * $p < .001$, ** $p < .05$, $d < .20$ çok zayıf etki; $d = .20-.49$ zayıf etki; $d = .50-.79$ orta düzey etki, $d = .80-.99$ kuvvetli etki; $d \geq 1$ ise çok kuvvetli etki (Cohen, 1988).

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin fen dersinde algıladıkları destek düzeylerinin cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi puanlarının fen dersinde algılanan destek düzeyi için kız öğrencilerin ($\bar{x} = 3.69$) erkek öğrencilere ($\bar{x} = 3.56$) göre istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek olduğunu fakat etki düzeyinin çok zayıf olduğunu göstermektedir ($t=3.792$, $p < .01$). Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri kız öğrencilerde ($\bar{x} = 3.87$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x} = 3.61$) cinsiyet yönünden istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiş fakat etki düzeyi zayıf olarak elde edilmiştir ($t=5.097$, $p < .01$). Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri kız öğrencilerde ($\bar{x} = 3.56$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x} = 3.38$) cinsiyet yönünden istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiş fakat etki düzeyi çok zayıf olarak elde edilmiştir ($t=3.324$, $p < .01$). Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ve etki düzeyi çok zayıf olarak elde edilmiştir ($t=.439$, $p > .01$). Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri erkek öğrencilerde ($\bar{x} = 3.37$) kız öğrencilere göre ($\bar{x} = 3.35$) cinsiyet yönünden istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiş fakat etki düzeyi çok zayıf olarak elde edilmiştir ($t=-.403$, $p < .01$). Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri kız öğrencilerde ($\bar{x} = 4.07$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x} = 3.84$) cinsiyet yönünden istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiş fakat etki düzeyi zayıf olarak elde edilmiştir ($t=4.610$, $p < .01$). Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri kız öğrencilerde ($\bar{x} = 4.26$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x} = 4.10$) cinsiyet yönünden istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiş fakat etki düzeyi çok zayıf olarak elde edilmiştir ($t=3.178$, $p < .01$).

Öğrencilerin fen dersindeki başarı duygularından sıkılma, umutsuzluk, kızgınlık, gurur ve zevk duyguları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$), fen dersindeki kaygı duygusu ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t=3.928$, $p<.05$). Duygu düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, hepsinin etki düzeyi çok zayıf olarak elde edilirken, kaygı duygusu ise diğerlerine göre yüksek etki düzeyinde olmasına rağmen çok zayıf etki gösterdiği analiz sonucunda elde edilmiştir.

4.4. Okul Türünün Değişkenler Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin FBDBDÖ ve FBDSİYÖ ait alt boyutlarının okul türüne göre t-testi ve Cohen d etki büyüklüğü analizi yapılmış, elde edilen değerlere tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin FFBDÖ, FBSİYÖ Alt Boyutlarının Okul Türüne Göre t-Testi ve Cohen d Etki Büyüklüğü Değerleri

Alt Boyutları	Devlet Okulu		Özel Okul		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss			
Destek Boyutu	3.62	.81	3.63	.84	-.094	.93	-.00
Öğretmen Akademik Desteği	3.74	1.09	3.79	1.12	-.689	.49	-.04
Öğretmen Kişisel Desteği	3.47	1.13	3.44	1.16	.470	.64	.03
Öğrenci Akademik Desteği	3.02	1.08	3.00	1.13	.222	.82	.01
Öğrenci Kişisel Desteği	3.37	1.06	3.27	1.12	1.279	.20	.08
Aile Akademik Desteği	3.94	1.02	4.05	1.08	-1.512	.13	-.10
Aile Kişisel Desteği	4.18	1.06	4.20	1.18	-.265	.79	-.00
Duygu Boyutu	2.51	.47	2.48	.44	.718	.47	.04
Sıkılma	2.09	1.06	2.13	1.14	-.540	.59	-.03
Umutsuzluk	1.75	.90	1.74	.92	.160	.87	.01
Kızgınlık	1.85	.95	1.93	1.05	-1.346	.18	-.08

Kaygı	2.25	1.00	2.23	.96	.402	.69	.02
Gurur	3.65	1.10	3.55	1.21	1.319	.19	.08
Zevk	3.46	1.11	3.23	1.25	1.657	.10	.10

Not: * $p < .001$, ** $p < .05$, $d < .20$ çok zayıf etki; $d = .20-.49$ zayıf etki; $d = .50-.79$ orta düzey etki, $d = .80-.99$ kuvvetli etki; $d \geq 1$ ise çok kuvvetli etki (Cohen, 1988).

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin fen dersi için algılanan destek düzeyleri, fen dersine yönelik başarı duyguları ve alt boyutları ile okul türüne göre bağımsız örneklem t-testi analizi ve Cohen d etki büyüklüğü analizleri yapılmıştır ancak okul türüne göre öğrencilerin algıladıkları destek düzeyleri, başarı duyguları ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ve çok zayıf etki gösterdiği sonucu elde edilmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına yönelik betimsel ve ilişkisel bulgulara, cinsiyetin değişkenler üzerine etkisine ve okul türünün değişkenler üzerine etkisine yönelik bulgulara ait sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile Denizli ilinde yer alan ortaokullardaki yedinci sınıf öğrencilerinin sahip oldukları fen bilimleri dersindeki başarı duygularını ve sınıf içi algıladıkları destek düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek, bu ilişkinin cinsiyetler açısından farklılığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma verileri, 11 okuldaki 1840 yedinci sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçları; öğrencilerin cinsiyetlerini belirlemeyi içeren “Kişisel Bilgi Formu”, öğrencilerin başarı duygularını belirlemede “Fen Bilimleri Dersi Başarı Duyguları Ölçeği”, sınıf içi algılanan destek düzeylerini belirlemek amacıyla “Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS 25 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeklerin Cronbach alfa değerleri (Fen Bilimleri Dersi Başarı Duyguları Ölçeğinin .78-.94 arasında, Fen Bilimleri Dersi Sınıf İçi Yaşam Ölçeğinin Cronbach alfa değerleri öğretmen kişisel desteği .88, öğretmen akademik desteği .82; öğrenci kişisel desteği .89, öğrenci akademik desteği .87; aile kişisel desteği ise .90, aile akademik desteği .87, aile kişisel +

akademik desteği toplam .85, arkadaş kişisel + akademik desteği toplam .81, öğretmen kişisel + akademik desteği toplam .87 ve ölçeğin toplam öğretmen + öğrenci + aile destekleri .85 olarak elde edilmiştir.

Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarı duygusu düzeylerine ilişkin bulgulara bakıldığında öğrencilerin fen bilimleri dersinde gurur başarı duygularının daha yüksek düzeyde olduğu, kızgınlık duygularının ise daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin ben bunu başarıyorum diye kendi kendine telkinde bulunması, sahip olduğu beceriler konusundaki inanışları öz yeterliliğinin artmasına neden olacak ve öğrenci kendine bundan pay çıkararak gururlanması başarı duygularının etkilenmesini kaçınılmaz kılacaktır. Bu nedenle gurur başarı duygusu yüksek olan öğrencinin öz yeterliği yüksek olacak ve bu sayede akademik başarılarında artış görülecektir (Pajares, Johnson ve Usher, 2007). Öğrencilerin fen dersindeki sıkılma, umutsuzluk, kaygı ve zevk duygularının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki araştırmalarda mutluluk, kaygı ve sıkılma duygularının farklı akademik ortamlarda farklılık gösterebileceği belirtilmiştir (Pekrun, 1992; Pekrun 2006; Pekrun, Frenzel, Goetz, ve Perry, 2007). Diğer bir çalışmada Pekrun, Goetz, Titz ve Perry (2002) kızgınlık, kaygı ve sıkılma gibi olumsuz duygular ile üst-bilişsel düzenlemenin negatif ilişki gösterdiğini saptamıştır. Olumsuz duyguların orta düzeyde görülmesinin sebebi öğrencilerin küçük yaşta olmaları ve liseye geçiş sınavı gibi sınavları henüz deneyimlememeleri olabilir. Bu durumu destekler nitelikteki diğer bir araştırmada ise ortaokul düzeyindeki çocukların sınav ya da başarısızlık kaygısı taşıma düzeylerinin lise ve üniversite öğrencilerinden daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Wigfield ve Meece, 1988).

Öğrencilerin fen dersinde öğretmenlerinden, arkadaşlarından, ailelerinden algıladıkları akademik ve kişisel desteğin incelenmesine ait bulgulara bakıldığında genel olarak öğrencilerin ailelerinden algıladıkları kişisel desteğin en yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları akademik desteğin ise en düşük düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları akademik ve kişisel destek düzeyleri karşılaştırıldığında, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeylerinin, öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeylerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç göz önüne alındığında öğretmenin sahip olduğu eğitim seviyesi, dersteeki alanını içeren konu hâkimiyeti artıkça öğrencilerin ders işlemekte daha

heyecanlı olduğu, dersten zevk aldıkları, sıkılmadıkları ve kaygı düzeyinin azaldığı görülmüştür. Zevk duygusu yüksek olan öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarının da yüksek olabileceği belirtilmektedir (İsmail, 2015). Bu sebeple öğretmenin desteği öğrencinin dersten zevk almasını ve istekli olarak aktif katılımını sağlayabilir. Öğretmeninden aldığı kişisel destek düzeylerine bakıldığında ise, öğretmeninden kişisel destek göremeyen, sevilmeyen, pozitif yönlü teşvikte bulunulmayan öğrencinin sıkılma ve kaygı düzeyinin arttığı, öğrencinin geleceğe yönelik beklentisinin azaldığı, bu durumda ise umutsuz bir vakaya dönüşmektedir. Aynı zamanda öğretmeninden kişisel destek gören öğrencinin pozitif harekete geçirici duyguları artmakta, kendini daha gururlu-öz güvenli hissetmekte, dersi zevkle can kulağıyla dinlemekte ve umutlu olarak geleceğe yönelik kararlar alabilmektedir. Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları akademik ve kişisel destek düzeylerine bakıldığında, öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeylerinin, arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeylerinden yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları akademik ve kişisel destek düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeylerinin, ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna benzer olarak Membiela ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencinin öğretmeninden algıladığı akademik destek artıca ve öğretmen öğrencilerine eşit davrandıkça öğrencilerin güven ile zevk duygularının pozitif yönlü ilişkide olduğu, arkadaşıyla sınıf içi iş birliğinde algıladığı kişisel destek artınca dersten zevk aldığı sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları akademik ve sosyal destek düzeyleri, öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları akademik ve kişisel destek düzeyleri, ailelerinden algıladıkları akademik ve kişisel destek düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları akademik ve kişisel destek, arkadaşlarından algıladıkları akademik ve kişisel destek, ailelerinden algıladıkları akademik ve kişisel destek arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri ile arkadaşlarından algıladıkları akademik ve kişisel destek, ailelerinden algıladıkları akademik ve kişisel destek arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri ile öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri, ailelerinden algıladıkları akademik

ve kişisel destek düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki destekler nitelikteki araştırmada, sınıf arkadaşlarının kendileri ile sosyal ve akademik destek olarak ilgilendiğini düşünen bireylerin sosyal ve akademik olarak okuldaki etkinliklere daha çok katıldıkları ve başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Ghaith, 2002; Wentzel, Battle, Russell, ve Looney, 2010). Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri ile öğrencilerin ailelerinden algıladıkları akademik ve kişisel destek düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri ile öğrencilerin ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Destekler nitelikteki diğer araştırmalarda (Alkan, 2011; Savaş, Taş ve Duru 2010; Usta, 2014) elde edilen, ailenin öğrencilerin matematik öğreniminde sağlamış olduğu olumlu katkının öğrencilerin kaygı düzeyini düşürerek matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve başarılarının artmasını sağladığı şeklindeki sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin fen dersindeki sıkılma, umutsuzluk, kızgınlık, kaygı, gurur ve zevk duyguları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duyguları ile umutsuzluk duyguları, kızgınlık duyguları ve kaygı duyguları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duyguları ile gurur duyguları ve zevk duyguları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Destekler nitelikteki sonuca Pekrun ve arkadaşları (2002), umut, zevk alma ve gurur gibi pozitif duyguların yüksek düzeyde akademik başarı ile sıkıntı ve umutsuzluk gibi negatif duyguların ise akademik başarısızlıkla ilişkilendiğini bildirmişlerdir. Öğrencilerin fen dersindeki umutsuzluk duyguları ile kızgınlık duyguları ve kaygı duyguları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin fen dersindeki umutsuzluk duyguları ile gurur duyguları ve zevk duyguları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Umutlu olan bir öğrenci fen bilimleri dersini öğrenirken yapamadığı ya da başarısız olduğu bir durumda kaygı düzeyinde artış görülebilir fakat öğrenciye öğretmeni tarafından sağlanan kişisel ya da akademik destek öğrencinin olumsuz negatif duygularını azaltmasına pozitif duygularını ise harekete geçirmesine yöneltebilir. Bu şekilde fen dersini öğrenen bir öğrenci dersi anladığı için kendi kendine veya arkadaş-öğretmen desteğiyle gurur duygusunu yaşayabilir ve öz düzenlemesini bu şekilde sağlayabilir. Fen bilimleri dersindeki umut duyguları ile zevk duyguları karşılaştırıldığında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuç Stephanou (2012) tarafından beşinci ve

altıncı sınıf öğrencilerine yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırmada umut duygusu yüksek olan öğrencilerin matematik ve dil derslerinden zevk aldıkları ve daha başarılı oldukları olumsuz bir durumda az acı çekerek başarısızlıklarını sağlıklı olarak değerlendirdiklerini belirtilmiştir.

Öğrencilerin fen dersindeki kızgınlık duyguları ile kaygı duyguları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Kontrol değer kuramına göre öğrencinin hayati olarak gördüğü bir sınavda başarısızlığı ön yargı içerisinde önceden belirtmesi, bu başarısızlığa verdiği önem ve kendisinin de bu olumsuz durumu kontrol edemeyeceğini düşünüp değerlendirmesi, öğrencide kaygı düzeyini maksimum seviyede ortaya çıkarır (Pekrun ve Stephans, 2010). Bu sebeple kaygı düzeyi artan bir öğrencinin sınavda başarısız olması onun kendine ya da çevresine kızgınlığını yansıtmasına sebep olabilmektedir. Kaygının sebeplerinin sınavlar, öğretmen davranış faktörleri, olumsuz yorumlar, farklı öğrenme türleri ve kültürel farklılık olduğu görülmüştür (Aydın ve Zengin, 2008; Pekrun, 2006; Pishghadam, Zabetipour ve Aminzadeh, 2016). Araştırmamızı destekler nitelikteki bir araştırmada dil sınıflarında öğrencilerin sahip olduğu duyguların kontrolünün önemi vurgulanmış, öğrencilerin dinleme yaparken kızgınlık, konuşurken zevk ve gurur duydukları, yazarken sıkılma gösterdikleri fakat tüm dil becerilerinde kaygılı oldukları belirtilmiştir (Pishghadam ve diğerleri, 2016). Öğrencilerin fen dersindeki kızgınlık duyguları ile gurur duyguları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin fen dersindeki gurur duyguları ile zevk duyguları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin fen dersindeki kaygı duyguları ile zevk duyguları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonucu destekler nitelikteki araştırmada öğrenme istekli sınıflarda öğrencilerin derslere daha fazla katılarak ilgi gösterdikleri, verilen görevlerde daha fazla çaba sergiledikleri, zevk alma duygularını daha fazla, sıkıntı ve endişe duygularını ise daha az deneyimledikleri ve zevk aldıkça sıkıntı duygularında azalma olduğu saptanmıştır (Pekrun ve diğerleri, 2012; Pekrun, 2014).

Öğrencilerin fen dersindeki kaygı duyguları ile öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında ve ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin fen dersindeki kızgınlık duyguları

ile öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında ve ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin fen dersindeki umutsuzluk duyguları ile öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında ve ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin başarı duyguları ile algıladıkları destek düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duyguları ile öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında ve ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin algıladığı destek düzeyi arttıkça fen dersindeki sıkılma, umutsuzluk, kızgınlık, kaygı gibi negatif duyguları azalmakta, başarı ve derse motivasyon yönünden daha pozitif yönde ilerleme gösterebilmektedir. Öğrenci ders esnasında derse olan dikkatinin artması dersi anlama düzeyini ve başarısını pozitif yönlü olarak geliştirebilir. Yapılan araştırmayı, öncül araştırmanın da destekler nitelikteki olduğu görülmektedir (Coca, 2013). Araştırma sonucuna göre öğretmenden algılanan desteğin, arkadaş ve aileden algılanandan daha etkili olduğu görülebilir. Bu durumunun sebebi olarak öğretmenlerin öğrencilere hem akademik bilgi yönünden hem de aldığı öğretmenlik formasyonu sebebiyle destek sağlayabilen bireyler olması söylenebilir.

Öğrencilerin fen dersindeki gurur duyguları ile öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında ve ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulguyu destekler

nitelikteki Buric (2015) araştırmasında gurur, umut, rahatlama, sevinç gibi pozitif duyguların öğretmen desteği, aile tutumu ile pozitif ilişkili olduğunu ve matematikte öğrenme ve başarmanın bu algılanan destekler ile artırılabilceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin fen dersindeki zevk duyguları ile öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında, arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında, ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri arasında ve ailelerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen sonuçları destekler nitelikteki Beghetto (2009) yaptığı araştırma, ilkökul fen bilimleri derslerinde risk alma davranışı ve derse bağlılık üzerinde etkili olan üç faktörü öğretmen desteği, zevk alma ve öz-yeterlilik olarak saptamış ve ilerleyen sınıflarda öğretmen desteğinin azalması ile dersten zevk alma duygusunun azaldığını belirtmiştir. Destekler nitelikteki Dursun ve Dede (2004) araştırmasında ise öğretmenin, öğrencinin matematik dersini başaramayacağına inanması ve bunu öğrenciye hissettirmesinin, öğrenci tarafından algılanan destek düzeyindeki düşüklük, öğrencilerde başarı duygularından umutsuzluk ve kaygı duygusunda artışa sebep olduğu görülmüştür.

Genel olarak ilişkilere ait bulgular incelendiğinde en yüksek düzeyde anlamlı farklılığın gurur başarı duygusu ile öğretmenden algılanan akademik destek arasında olduğu, en düşük düzeyde anlamlı farklılığın ise sıkılma duygusu ile aileden algıladıkları kişisel destek arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre öğrenmede öğretmen desteğinin çok önemli bir yere sahip olduğu ve öğrenirken desteklenen öğrencinin gurur duygusunu üst düzeyde yaşadığı söylenebilir. Bununla birlikte ailenin akademik desteğinden çok kişisel desteğinin önemli olduğu, aile kişisel destek gösterdiğinde çocuğun derslerde daha başarılı, motivasyonu ve öz düzenlemesi yüksek birey olabileceği ve öğrencinin aile kişisel desteğini görürken sıkılma duygusunu daha az duydukları söylenebilir.

Öğrencilerin fen dersinde algıladıkları destek düzeyleri cinsiyete göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri ve öğretmenlerinden algıladıkları kişisel destek düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğrencilerin arkadaşlarından algıladıkları akademik destek düzeyleri, arkadaşlarından algıladıkları kişisel destek düzeyleri, ailelerinden algıladıkları akademik destek düzeyleri ve ailelerinden algıladıkları kişisel

destek düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde ise kızlar yönünden algılanan destek düzeylerinin erkeklerden daha fazla anlamlı farklılık gösterdiği araştırma bulgularında saptanmıştır (Karataş, 2012).

Öğrencilerin fen dersindeki kaygı duyguları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Literatür incelendiğinde farklı sonuçlar görülmektedir. Güçlü (2009) sınav esnasındaki kaygı düzeyleri ile ilgili araştırmasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu ve bunun araştırmamızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Osborne (2001) araştırmasını lise öğrencilerinde gerçekleştirmiş ve kız öğrencilerin matematik kaygılarının erkek öğrencilerden fazla düzeyde olduğunu saptamıştır. Baloğlu ve Koçak (2006) da, üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin matematik test kaygısı, erkek öğrenciler ise sayısal soru kaygısı bakımından hemcinslerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve öğrencilerin yüksek kaygı düzeyinde olduklarını saptamıştır. Öğrencilerin fen dersindeki sıkılma duyguları, umutsuzluk duyguları, kızgınlık duyguları, gurur duyguları ve zevk duyguları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Destekler nitelikteki araştırmalarda kız öğrencilerindeki zevk duygusu dışında diğer duygular arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Arı, Savaş ve Konca, 2010; İsmail, 2015; Sırmacı, 2007). Elde edilen sonuca göre cinsiyet değişkeninin fen dersine yönelik kaygı duyguları üzerine önemli ölçüde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin fen dersi için algılanan destek düzeyleri, fen dersine yönelik başarı duyguları ve alt boyutları okul türüne göre bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır ancak okul türüne göre öğrencilerin algıladıkları destek düzeyleri ve başarı duyguları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bulgular neticesinde araştırmanın il merkezinde yürütülmesi, araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin benzer sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerden meydana gelmesi, okul türüne göre sonuçlarda farklılık oluşturmamış olabilir.

Yapılan bu araştırma Pekrun'nun (2006) kontrol-değer teorisi dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir ve buna uyumlu olan veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin kontrol-değer inançları arasındaki bağlantılar, onların algıladıkları destek ve başarı duyguları ile ilişkilidir. Fakat literatür incelendiğinde bunlar arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmalar yeni yeni kendini göstermektedir. Bu nedenle bundan sonraki araştırmalarda başarı duygularının, algılanan destek ve akademik başarıyla olan ilişkisine bakılması gereklidir.

5.2. Öneriler

Eğitim-öğretim çıktılarını değerlendirmek için bu ve bunun gibi araştırma sonuçlarını değerlendirmek gereklidir. Elde ettiğimiz bulgular ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarı duyguları ve algıladıkları desteği değerlendirmek için kullanılmıştır. Verilecek önerilerin literatüre yeni araştırmalarda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmacı, kurum ve öğretmenlere bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- Bundan sonraki araştırmalarda başarı duyguları ve algılanan destek arasındaki ilişkinin yanında akademik başarı puanları sorgulanarak duyguların algılanan destekle başarı düzeyi arasındaki ilişkisi incelenebilir.
- Başarı duyguları ile ilgili önceki araştırmalar daha çok matematik alanı ve İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle sınırlı tutulurken bu çalışmada ise fen dersi ile ilgili başarı duyguları incelenerek Türkçe literatüre kazandırılmıştır. Bu sebeple diğer derslerde kullanılabilir düzeye getirilerek uygulanabilir.
- Başarı duyguları ile ilgili önceki araştırmalar daha çok İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileriyle yapılmışken bundan sonraki çalışmalar ilkökul, ortaokul ve lise gibi farklı kademelere uygulanarak kesitsel çalışmalar yapılabilir.
- Bundan sonraki araştırmalarda aynı öğrenciler boylamsal olarak uzun süreç içerisinde takip edilerek sınıf seviyeleri artıkça aynı derste başarı duygularında farklılaşma olup olmadığına bakılabilir.
- Başarı duyguları ile algılanan destek arasındaki ilişki incelenirken sosyal destekle ilgili (ailenin maddi durumu, eğitim seviyesi, ailedeki ebeveynin medeni durumu vb.) özellikler sorgulanıp arasındaki ilişki düzeyleri incelenebilir.
- Aynı öğrenim düzeyinde yer alan beşinci sınıf öğrencileriyle sekizinci sınıf öğrencileri arasındaki başarı duygularının aynı derslerde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılabilir.
- Düşük akademik başarı puanına sahip öğrenciler, aynı sınıf iklimi içerisindeki akademik başarı puanları yüksek öğrencilerin başarı duygularını etkileyebilmektedir. Bu sebeple benzer bir durum söz konusu olduğunda psikolojik ve soyolojik testler uygulanarak pozitif başarı duygusu edinimleri sağlanabilir.

- Yapılan bu araştırmada fen bilimleri dersi işlenirken (teorik) öğrencilerin sahip oldukları başarı duyguları sorgulanmıştır. Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin fen dersi işlenirken sahip oldukları başarı duyguları ile etkinlik ve deney yaparken sahip oldukları başarı duygularının farklılık gösterip göstermediği sorgulanabilir.
- Yapılacak araştırmalarda örnekleme sayısı artırılarak Türkiye’de yer alan ve hemen hemen aynı özelliklere sahip (aile maddi durumu, aile eğitim seviyesi, fen dersi başarı ortalamaları vb.) yedi bölgedeki öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarı duyguları ve algıladıkları destek sorgulanarak bölgesel farklılıkların olup olmadığı araştırılabilir.
- Yapılacak araştırmalarda öğrencilerin sınıflar arası (ortaokul bir, iki, üç, dört) başarı duyguları ile algıladıkları desteğin PISA sonuçları ile yordanması yapılabilir.
- Yapılacak araştırmalarda fen bilimleri dersindeki başarı duygu düzeylerinin PISA sonuçlarında elde edilen duygu düzeyleriyle sınıflar arası farklılıklarına bakılabilir.
- Yapılan bu araştırma ile öğrencilerin derse yönelik duyguları incelenmiştir. Ders öncesi ve sonrası duygular farklı sınıf seviyelerinde araştırılarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları artırılabilir.
- Araştırma yapılırken araştırma öncesi bilgilendirme yapılmasına rağmen uygulama sonrası öğrencilerden bazıları “Not verecek misiniz?” gibi sorular sormuştur. Bu sebeple gelecekte yapılacak araştırmalarda uygulama yapılırken araştırma yapılan ilgili dersin öğretmeni tarafından değil, başka dersin öğretmeni tarafından uygulanmalıdır.
- Yapılan araştırmada fen dersi için algılanan destek düzeyleri, başarı duyguları ve bunların alt boyutları okul türüne göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmada tek bir il merkezinde benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin seçilmesi okul türü bakımından farklılık oluşturmamış olabilir. Bundan sonraki araştırmalarda farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler seçilerek araştırma gerçekleştirilebilir.

5.2.2. Kurum ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere yönelik olarak, yeni kuşağın özellikleri göz önüne alınarak öğrenciyi dikkate alan aktivite ve eğitimler artırılmalı, bu sayede kuşakla arası çatışma

engellenmeli ve “bizim zamanımızda bu şekilde asla olmazdı” ifadesinden kurtularak öğrenciyi hitap edilecek düzeye gelinmelidir.

- MEB okul rehberlik servislerini işlevsel hale getirmeli, öğrencinin başarısızlığı ya da duyuşsal eksikliğine neden olan etkenler sorgulanmalı ve sosyal etkenlerde ele alınarak yönlendirme hizmetleri artırılmalı, öğrenciyi anlama, başarısızlığını giderme çalışmaları hızlandırılmalıdır.
- Üniversiteler tarafından verilen ücrete karşı diploma-sertifika ile öğrencinin duyuşsal yeterliliğinin öğretmen tarafından fark edilmesi engellenmekte, öğretmen sınıf ortamında hiç bulunmadan öğretmenliğe başlamakta ve yetersiz kalmaktadır bunun giderilmesi için ücrete karşı diploma-sertifika kaldırılmalı, MEB pedagojik formasyon eğitimini işlevsel hale getirmesi gerekmektedir.
- Öğretmen eğitimi ahilik dönemi gibi usta çırak ilişkisi içerisinde lisans eğitiminin ilk yılından itibaren okul içerisinde faal olmalı, öğretmen öğrencinin eğitim danışmanlığını karşılayabilmeli ve öğrencileri anlama-empati kurma yeteneğini artırmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlere belirli aralıklarla duyuşsal alanı içeren hizmet içi eğitimler verilmeli ve ölçme aracı kullanılarak yeterliliği aralıklı olarak sınanmalıdır.
- Okul akademileri yaygınlaştırılarak veli öğretmen iş birliğiyle duyuşsal boyuta değinen faaliyet ve aktiviteler artırılmalıdır.
- Öğrencinin ilgi ve isteği doğrultusunda, ilk yıllardan itibaren rehberlik servislerince mesleki yönelim gerçekleştirilmeli, öğrencinin zevk aldığı, eğlendiği, mutlu olduğu alanları seçmesi sağlanmalıdır.
- Okullarda sosyal etkinliklere ağırlık verilerek öğrencilerin zevk gibi pozitif duygularının arttırılarak, öğrencilerin negatif duygularından (sınav kaygısı gibi) uzaklaştırılması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgün, A., Gönene, S., ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/69948>
- Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri. *Journal of Pamukkale University Faculty of Education*, 29, 89-107. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11114/132892>
- Alpaslan, M. M., ve Ulubey, Ö. (2018, August). *Examination the relations between academic emotions and self-regulated learning strategies in mathematics*. Paper presented at International Congress of Science, Education and Technology Research, Odessa, Ukraine.
- Alpaslan, M. M., Ulubey, O., ve Yıldırım, K. (2018). Examination of the relations amongst support, class belonging and teacher self-efficacy in Turkish pre-service teachers. *Online Submission, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 262-279. doi: 10.29299/kefad.2018.19.00
- Anttila, H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2016). How does it feel to become a teacher? Emotions in teacher education. *Social Psychology of Education*, 19(3), 451–473. doi:10.1007/s11218-016-9335-0
- Arı, K., Savaş, E., ve Konca, Ş. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısının nedenlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 211-233. Erişim adresi <https://docplayer.biz.tr/8305492-Ilkogretim-7-sinif-ogrencilerinin-matematik-kaygisinin-nedenlerinin-incelenmesi.html>
- Arıcı, Ö., ve Altıntaş, Ö. (2014). PISA 2009 okuma becerileri yeterliklerinin sosyoekonomik alt yapı ve okul öncesi eğitime katılım açısından incelenmesi Türkiye örneği. *Ankara Üniversitesi*, 47(1), 423-448. Erişim adresi <https://dSPACE.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/123456789/47049/20128.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Avcı, Ü., ve Seferoğlu, S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26. Erişim adresi http://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/Avci-Seferoglu_MJER-2011-9_Tukenmislik.pdf

- Aydın, B. (2011). İlköğretim ikinci kademe düzeyinde matematik kaygısının cinsiyete göre farklılıkları üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3). Erişim adresi http://www.kefdergi.com/pdf/19_3/19_3_24.pdf
- Aydın, S., ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9927/122859>
- Baloğlu, M., & Koçak, R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. *Personality and Individual Differences*, 40, 1325–1335. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.10.009>
- Barrett, L. F. (2006a). Are emotions natural kinds? *Perspectives on Psychological Science*, 1(1), 28–58. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00003.x
- Barrett, L. F. (2006b). Solving the emotion paradox: categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 20–46. doi:10.1207/s15327957pspr1001_2
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(3), 157-166. Erişim adresi <http://psikiyatridizini.net/viewarticle.aspx?articleid=6533&tammetinvar=yes>
- Beghetto, R. A. (2009). Correlates of intellectual risk taking in elementary school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 210-223. doi: <https://doi.org/10.1002/tea.20270>
- Bozdoğan, A. E. (2016). The effect of planetarium trip on pre-service science teachers metaphorical perceptions about planetariums. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(4), 70-84. Erişim adresi <https://mojes.um.edu.my/article/view/12675/8160>
- Birgin, O., Baloğlu, M., Çatlıoğlu, H., & Gürbüz, R. (2010). An investigation of mathematics anxiety among sixth through eighth grade students in Turkey. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 654–658. doi:10.1016/j.lindif.2010.04.006
- Brondino, M., Dodero, G., Gennari, R., Melonio, A., Raccanello, D., & Torello, S. (2014). Achievement emotions and peer acceptance get together in game design at school. *ADCAIJ: Advances In Distributed Computing And Artificial Intelligence Journal*, 3(4), 1-12. doi:10.14201/ADCAIJ201434112
- Buric, I. (2015). The role of social factors in shaping students' test emotions: A mediation analysis of cognitive appraisals. *Social Psychology of Education*, 18(4), 785–809. doi:10.1007/s11218-015-9307-9
- Bursal, M. (2017). Academic achievement and perceived peer support among Turkish students: gender and preschool education impact. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 599-612. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/178>
- Chiang, W.-W., & Liu, C. J. (2013). Scale of academic emotion in science education: development and validation. *International Journal of Science Education*, 36(6), 908–928. doi:10.1080/09500693.2013.830233
- Coca, D. M. (2013). Software socrative and smartphones as tools for implementation of basic processes of active physics learning in classroom: An initial feasibility study with prospective teachers. *European J of Physics Education*, 4(2), 17-25. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052308.pdf>

- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425–434. doi: 10.1177/014662168801200410
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2006-13099-000>
- Çalık, B., ve Çapa Aydın, Y. (2019). Turkish adaptation of mathematics achievement emotions questionnaire (aeq-m): Reliability and validity study. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 523-545. Erişim adresi https://www.researchgate.net/publication/333917546_Turkish_Adaptation_of_Mathematics_Achievement_Emotions_Questionnaire_AEQM_Reliability_and_Validity_Study/link/5d0c9543458515c11ceaf910/download
- Çalışkan, T., ve Çınar, S. (2012). Akran desteği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-7. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/165384>
- Çam, Z., Deniz, K., ve Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173). Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2951>
- Çakmak, A., ve Şahin, H. (2017). Ortaokula devam eden öğrencilerin algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliğine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 569-582 . doi: 10.17755/esosder.304695
- Çapulcuoğlu, U., ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200354>
- Dede, Y., ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312. Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935501.pdf>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/8630/80df36c8debcf2d6b038540ede4a092dc50d.pdf>
- Ghaith, G. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support and academic achievement. *System*, 30(3), 263–273. doi: 10.1016/s0346-251x(02)00014-3
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289–308. doi: 10.1348/000709905x42860
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19–30. doi:10.1093/swr/27.1.19

- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ: EQ IQ'dan neden daha önemlidir?* (Çev. B.S. Yüksel). (2018). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gottfredson, L.S. (1997). Mainstream science on intelligence: an editorial with 52 signatories, history, and bibliography, *Intelligence*, 24(1), 13-23. Retrieved from <http://www.intelligence.martinsewell.com/Gottfredson1997.pdf>
- Gömlüksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1159–1177. Erişim adresi <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933804.pdf>
- Gramipour, M., Shariatmadari, M., & Mahdi, S. (2019). The development of teacher academic emotions (TAE) scale. *Journal of Pedagogical Reserarch*, 3(1), 60-79. doi: <https://doi.org/10.33902/JPR.2019.5>
- Güçlü, A. (2009). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav sırasındaki duygu düzenleme stratejileri: cinsiyet, bilişsel değerlendirme süreçleri, akademik öz-yeterlik ve sınav kaygısının rolü*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68. Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/268/238>
- Ismail, N. M. (2015). EFL Saudi students' class emotions and their contributions to their english achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 19-42. doi: 10.5539/ijps.v7n4p19
- Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education. In Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education* (pp. 183-201). New York, NY: Routledge. doi: 10.5860/choice.185634
- Jeon, J. (2014). Development and construct validation of the achievement emotions questionnaire-Korean middle school science (AEQ-KMS). *Journal of the Korean Association for Science Education* 34(8), 745–754. doi: 10.14697/JKASE.2014.34.8.0745
- Jeon, J., Chun, M., & Lee, H. (2015). An analysis of science gifted students' achievement emotions. *Journal of Gifted/Talented Education*, 25(1), 139–159. doi: 10.9722/jgte.2015.25.1.139
- Jung, J (1997). Balance and source of social support in relation to well-being. *Journal of General Psychology*, 124(1), 77–90. doi: 10.1080/00221309709595508
- Kahyaoglu, M., Yetişir, İ.Y., ve Birel, F. K. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde kendi kendine öğrenme becerilerinin yordanmasında kaygının rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 385-397. doi: 10.17755/esosder.450201
- Karademir, C. A., ve Devenci, O. (2018). İlkokul öğrencilerinin başarı duyguları ve benlik saygılarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 89-102. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/638764>
- Karagöz, Y. (2009). *SPSS, AMOS, META uygulamaları: İstatistiksel analizler*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 19, 257-271. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19551/208384>
- Kelly, W. (2004). Academic emotions. *Teaching at Trent*, 6(3), 2-3. Retrieved from https://www.trentu.ca/teaching/sites/trentu.ca.teaching/files/documents/AnnualReports_2004.pdf
- Kim, D. H., & Kim, H. N. (2013). Development of science academic emotion scale for elementary students. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 33(7), 1367-1384. doi: 10.14697/jkase.2013.33.7.1367
- Kleine, M., Goetz, T., Pekrun, R., & Hall, N. (2005). The structure of students' emotions experienced during a mathematical achievement. *International Review of Mathematical Education*, 37, 221–225. doi: 10.1007/s11858-005-0012-6
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345–379. doi: 10.1007/bf00992553
- Lee, V. E., Smith, J. B., Perry, T. E., & Smylie, M. A. (1999). *Social support, academic pres, and student achievement: a view from the middle grades in Chicago*. Improving Chicago's Schools. A Report of the Chicago Annenberg Research Project. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/8319/0550da2b2c0a535e65b357088c715d72b53d.pdf>
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.).(2000). *Handbook of emotions* (pp. 137-156). New York: Guilford Press. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.7583&rep=rep1&type=pdf>
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R.H., Reissi K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: the achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22(2), 190-201. doi: 10.1016/j.lindif.2011.04.009
- Mata, L., Pedro, I., & Peixoto, F. J. (2018). Parental support, student motivational orientation and achievement: The impact of emotions. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 77-92. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Peixoto2/publication/329453474_Parental_Support_Student_Motivational_Orientation_and_Achievement_The_Impact_of_Emotions/links/5c097a21299bf139c7445d34/Parental-Support-Student-Motivational-Orientation-and-Achievement-The-Impact-of-Emotions.pdf
- Membiela, P., Cal, L., Jiménez, A., Otero, A., & Zemankova, K. (2018, October). Relationship between classroom environment and emotions in science students. *In Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 613–616). ACM. doi:10.1145/3284179.3284280
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 ulusal nihai raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Osborne, J.W. (2001). Testing stereotype threat: Does anxiety explain race and sex differences in achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 291–310. doi: 10.1006/ceps.2000.1052
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 38, 213–224. Erişim adresi <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/430-published.pdf>
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104–120. Retrieved from <https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/PajaresJohnsonUsherRTE2007.pdf>
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The achievement emotions questionnaire: validation for pre-adolescent students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472–481. doi:10.1080/17405629.2015.1040757
- Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2016). “How do you feel about math?”: relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(3), 385–405. doi:10.1007/s10212-016-0299-4
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359–376. doi: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students’ self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105. doi: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Goetz, T., ve Perry, R. P. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ). User’s manual*. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich. Retrieved from [https://books.google.com.tr/books?id=pzVsG9g4ZMoC&pg=PA304&lpg=PA304&dq=Pekrun,+R.,+Goetz,+T.,+ve+Perry,+R.+P.+\(2005\).+Achievement+emotions+questionnaire+\(AEQ\).+User’s+manual.+Munich,+Germany:+Department+of+Psychology,+University+of+Munich.&source=bl&ots=0kfyLIu00I&sig=ACfU3U2YEalEqjtHxKzz8cN6h0c1iiaw&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwj07mU3IPmAhVZwsQBHeuvBQ0Q6AEwBnoECAoQAQ#v=onepage&q=Pekrun%2C%20R.%2C%20Goetz%2C%20T.%2C%20ve%20Perry%2C%20R.%20P.%20\(2005\).%20Achievement%20emotions%20questionnaire%20\(AEQ\).%20User’s%20manual.%20Munich%2C%20Germany%3A%20Department%20of%20Psychology%2C%20University%20of%20Munich.&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=pzVsG9g4ZMoC&pg=PA304&lpg=PA304&dq=Pekrun,+R.,+Goetz,+T.,+ve+Perry,+R.+P.+(2005).+Achievement+emotions+questionnaire+(AEQ).+User’s+manual.+Munich,+Germany:+Department+of+Psychology,+University+of+Munich.&source=bl&ots=0kfyLIu00I&sig=ACfU3U2YEalEqjtHxKzz8cN6h0c1iiaw&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwj07mU3IPmAhVZwsQBHeuvBQ0Q6AEwBnoECAoQAQ#v=onepage&q=Pekrun%2C%20R.%2C%20Goetz%2C%20T.%2C%20ve%20Perry%2C%20R.%20P.%20(2005).%20Achievement%20emotions%20questionnaire%20(AEQ).%20User’s%20manual.%20Munich%2C%20Germany%3A%20Department%20of%20Psychology%2C%20University%20of%20Munich.&f=false)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9


- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions. *Emotion in Education*, 2, 13–36. doi: 10.1016/B978-012372545-5/50003-4
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135. doi: 10.1037/a0013383
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass* 4(4), 238–255. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48. doi: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). US: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Educational Practices Series–24. Brussels, Belgium: The International Academy of Education. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/5174/c058e03984577b03604deeb92fd02add4a69.pdf>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J., (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass* 4(4), 238–255. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x.
- Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-528. Retrieved from <http://www.iier.org.au/iier26/pishghadam-2.pdf>
- Raccanello, D., Brondino, M., & De Bernardi, B. (2013). Achievement emotions in elementary, middle, and high school: How do students feel about specific contexts in terms of settings and subject-domains? *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(6), 477–484. doi:10.1111/sjop.12079
- Sakiz, G. (2007). *Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs, and academic effort in middle school mathematics classrooms*. (Doctoral Dissertation). The Ohio State University: Ohio. Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/pg_10
- Sakiz, G. (2012). Perceived instructor affective support in relation to academic emotions and motivation in college. *Educational Psychology*, 32(1), 63–79. doi:10.1080/01443410.2011.625611
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L., & Vuori, J. (2012). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared? *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 215-227. doi: 10.1080/17405620903578060

- Savaş, E., Taş, S., ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *Journal of İnönü University Faculty of Education*, 11(1), 113–132. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8703/108670>
- Schutz, P. A., Distefano, C., Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 253–269. doi: 10.1080/10615800410001710861
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-12-372545-5.X5000-X
- Sezer, F., & Işgör, İ.Y. (2017). Life style and social support: The role of computer/internet use. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 356–369. doi: 10.15345/iojes.2017.02.005
- Sırmacı, N. (2007). Üniversite öğrencilerinin matematiğe karşı kaygı ve tutumlarının incelenmesi: Erzurum örnekleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(145), 53-70. Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/815>
- Sönmez, D., ve Alpaslan, M. M. (2019, Mayıs). *Sınıf içi yaşam ölçeğinin Türkçe dilinde fen bilimlerine uyarlanması ve geçerlilik, güvenilirlik analizi*. I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda sunulmuştur, İzmir, Türkiye.
- Sönmez, V. (1986). Türkiye'de eğitimin kalitesi ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 49-63. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7836/103177>
- Stephanou, G. (2012). Students' school performance in language and mathematics: Effects of hope on attributions, emotions and performance expectations. *International Journal of Psychological Studies*, 4, 93-119. doi: 10.5539/ijps.v4n2p93
- Sürücü, A., ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295. doi: 10.26466/opus.404122
- Tanrıoğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu, (2019). *Büyük Türkçe sözlük*. Erişim adresi http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c85808ec76db0.40675298
- Usta, N. (2014). Bartın ili ortaokullar arası matematik yarışmasına katılan öğrencilere göre matematikte başarılı olmalarını sağlayan faktörler. *Journal of Bartın University Faculty of Educational Sciences*, 3(2), 153-173. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/43649>
- Ünlü, H., Sünbül, A., M., ve Aydos, L. (2008). Beden eğitimi öğretmenleri yeterlilik ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 23-33. Erişim adresi <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/beden-egitimi-ogretmenleri-yeterlilik-olcegi-toad.pdf>
- Tyson, D. F., Linnenbrink-Garcia, L., & Hill, N. E. (2009). Regulating debilitating emotions in the context of performance: achievement goal orientations, achievement- elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development*, 52, 329–356. doi: 10.1159/000242348

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. doi:10.1037/0033-295x.92.4.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28–36. doi:10.1080/00461520903433596
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.03.002
- Wigfield, A., & Meece, J. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 210–216. doi: 10.1037/0022-0663.80.2.210
- Yamaç, A. (2014). Classroom emotions scale for elementary school students (Ces- Ess). *Mevlana International Journal of Education*, 4(1), 150-163. Erişim adresi <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=21467951&AN=95428564&h=NGAZ%2fUbIc9XCFsDjJdHq09pphwFGsuB85GeLuZsY1SHDn3lcWs1e81zaR%2beA%2bsDFn742OrZ3Gu5IFxXUfcG6KQ%3d%3d&crl=f&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d21467951%26AN%3d95428564>
- Yazıcı, A. (2007). William James'in Descartes'in duygu kuramına eleştirisi. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 18, 1–17. Erişim adresi <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/922/11500.pdf>
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 81-87. Erişim adresi <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1180-published.pdf>
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Mathematics anxiety among 4th and 5th grade turkish elementary school students. *International Electronic Journal of Mathematics Education (IEJME)*, 3(3), 179-192. Retrieved from <https://www.iejme.com/download/mathematics-anxiety-among-4th-and-5th-grade-turkish-elementary-school-students.pdf>
- Yükselir, C., & Harputlu, L. (2014). An investigation into EFL prep-class students' academic emotions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 100-119. Retrieved from <https://jlls.org/issues/jllsv10i2.pdf#page=109>

EKLER

Ek 1. Yasal İzin



**T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 16605029/44-E.10665918 30/05/2019
Konu : Anket Uygulama İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü'nün 21/05/2019 tarih ve 51720 sayılı yazıları.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Dursun SÖNMEZ, "Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Duyguları, Algılanan Destek ve Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İlinde yer alan tüm özel ve resmi ortaokullarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2018/2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/05/2019
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

**T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırapapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: ab20@mcb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin : Sefa GELMİŞ - Şef
Telefon : (0 258) 234 20 92
Belgegeçer : (0 258) 265 01 69-Strateji Şb.

Bu cvrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4376-7e6c-36e3-988a-fd13 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: SÖNMEZ, Dursun

Doğum Yeri ve Tarihi: Çameli/DENİZLİ 29.10.1988

Eposta: drsnsn@hotmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lise	Acıpayam Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi	2006
Lisans	Artvin Çoruh Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği	2014
Lisans	Anadolu Üniversitesi İktisat Fakültesi İktisat	2018
Lisans	İstanbul Üniversitesi İş Sağlığı Güvenliği	Devam Ediyor
Yüksek Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi	2020

İŞ TECRÜBESİ

Görev: Fen Bilgisi Öğretmeni

Kurum: Milli Eğitim Bakanlığı, Atatürk Ortaokulu, Pamukkale/DENİZLİ

Yıl: 2014-devam ediyor

YAYINLAR

Sönmez, D., ve Sönmez, G. (2018, Ekim). *5 ve 6. sınıf öğrencilerinin ışık konusundaki zihinsel modellerinin belirlenmesi*. 13. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Denizli, Türkiye.

Sönmez, D., ve Alpaslan, M. M. (2019, Mayıs). *Sınıf içi yaşam ölçeğinin Türkçe dilinde fen bilimlerine uyarlanması ve geçerlilik, güvenilirlik analizi*. I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu, İzmir, Türkiye.

