

T.C.  
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE SPOR BAŞARI  
ALGISI VE MATEMATİK KAYGISININ BAZI  
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ali AYDOĞDU**

**Enstitü Ana Bilim Dalı : Psikoloji  
Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Selçuk ASLAN**

**ŞUBAT – 2017**

T.C.  
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

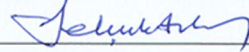

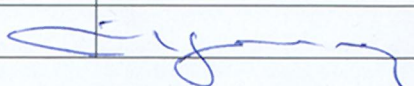
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE SPOR BAŞARI  
ALGISI VE MATEMATİK KAYGISININ BAZI  
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ali AYDOĞDU

Enstitü Ana Bilim Dalı : Psikoloji  
Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji

“Bu tez 22.03/2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZASI
Yrd. Doç Dr. Selvak ASLAN	Basarılı	
Yrd. Doç Dr. Nurgül YANUZEK	Basarılı	
Yrd. Doç Dr. Özgür ERGÜN	Basarılı	

## BEYAN

“İlkokul öğrencilerinde spor başarı algısı ve matematik kaygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi” başlıklı çalışmamın yazım aşamasında bilimsel etik kurallarına uyduğumu, başkalarının eserlerinden atıf yapmadan faydalanmadığımı, tezin tamamının veya bir kısmının başka üniversitelerde tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Ali AYDOĞDU

10/02/2017



## ÖNSÖZ

Bu tezin yazılması sırasında, her zaman beni destekleyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Selçuk Aslan'a katkılarından dolayı teşekkür ve saygılarımı sunarım. Bunun yanında tezin hazırlanmasında bana fikirleri ile desteğini esirgemeyen Suat Altıntaş'a teşekkür ederim.

Ali AYDOĞDU

10/02/2017



## İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	IV
TABLO LİSTESİ.....	V
ŞEKİL LİSTESİ.....	VII
ÖZET.....	VIII
SUMMARY.....	IX
GİRİŞ.....	1

### BÖLÜM 1

#### İLGİLİ YAYINLAR

1.1. Başarının Kavramı.....	8
1.2. Spor başarı algısı Üzerine Bazı Yaklaşımlar.....	8
1.2.1. Nicholls'un Başarı Hedefleri Yaklaşımı.....	9
1.2.2. Başarı Güdüsü Yaklaşımı.....	9
1.2.3. Başarı Gereksinimi Yaklaşımı.....	10
1.2.4. Erikson'a göre Spor başarı algısı.....	10
1.2.5. Freud'a göre Spor başarı algısı.....	11
1.2.6. Adler'e göre Spor başarı algısı.....	12
1.2.7. Bandura'ya göre Spor başarı algısı.....	14
1.3. İlkokullarda Başarıyı Etkileyen Nedenler.....	14
1.3.1. İlkokullarda Ölçme .....	14
1.3.2. İlkokullarda Okula Başlama Yaşı .....	19
1.3.3. İlkokullarda Sınıf Mevcutları.....	24
1.3.4. Parçalanmış Aileler ve Çocuğun Başarısı.....	25
1.3.5. Öğretmen ve Ana Baba Tutumları.....	26
1.4. Kaygı ve Matematik Kaygısının Tanımı.....	30
1.4.1. Kaygı.....	30
1.4.2. Matematik Kaygısı.....	33
1.5. Spor başarı algısı, Kaygı ve Matematik Kaygısı ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	34

## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	37
2.2. Örneklem.....	37
2.3. Veri Toplama Araçları.....	40
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	41
2.3.2. Matematik Kaygı Ölçeği.....	41
2.3.3. Spor başarı algısı Envanteri Çocuk Versiyonu.....	42
2.4. Verilerin Toplanması.....	42
2.5. Verilerin Analizi.....	42

## BÖLÜM 3

### BULGULAR

3.1. Bağımlı Değişkenlere (Spor başarı algısı, Matematik Kaygısı) İlişkin Betimsel Bulgular .....	44
3.2. Ele Alınan Değişkenler Temelinde Gruplar Arası Karşılaştırmalar .....	44
3.2.1. Sınıf Düzeyine Ait Bulgular.....	44
3.2.2. Cinsiyete Ait Bulgular.....	45
3.2.3. Yaşa Ait Bulgular.....	46
3.2.4. Kardeş Durumuna Ait Bulgular.....	47
3.2.5. Kardeş Sırasına Ait Bulgular.....	48
3.2.6. Yaşanılan Ana babae Ait Bulgular.....	50
3.2.7. Kendine Ait Odaya Sahip Olma Durumuna Ait Bulgular.....	50
3.2.8. Matematik Dersini Sevip Sevmemeye Ait Bulgular.....	51
3.2.9. Günlük Matematik Dersi Çalışma Durumuna Ait Bulgular.....	53
3.2.10. Matematik Çalışırken Yardım Alma Durumuna Ait Bulgular.....	55
3.2.11. Öğretmene Soru Sorma Durumuna Ait Bulgular.....	56
3.3. Bağımlı Değişkenler (Spor başarı algısı ile Matematik Kaygısı) Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular .....	57

## BÖLÜM 4

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma.....	59
4.2. Öneriler.....	63
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>65</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>76</b>
EK - 1 Kişisel Bilgi Formu.....	76
EK - 2 Matematik Kaygı Ölçeği .....	78
EK - 3 Spor başarı algısı Envanteri Çocuk Versiyonu .....	79
EK - 4 2012 Yılı Ülkelerin PISA MOY Puanları ve Okula Başlama Yaşı.....	80
EK - 5 Bazı OECD ülkelerinin 2012 yılı MOY Puanlar ve Sınıf Mevcutları.....	83
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>85</b>

## KISALTMALAR

<b>MKÖ</b>	: Matematik Kaygı Ölçeği
<b>BAEÇV</b>	: Spor başarı algısı Envanteri Çocuk Versiyonu
<b>KBF</b>	: Kişisel Bilgi Formu
<b>OECD</b>	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
<b>PISA</b>	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
<b>MOY</b>	: Matematik Okur Yazarlığı
<b>AÇEV</b>	: Aile ve Çocuk Eğitimi Vakfı
<b>TTB</b>	: Türk Tabipler Birliği
<b>EAG</b>	: Bir Bakışta Eğitim ( Education At A Glance)



## TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
<b>Tablo 1:</b> Bazı OECD Ülkelerinin 2006 PISA ve 2012 PISA MOY Değerlendirme Sonuçları.....	16
<b>Tablo 2:</b> 2012 Yılında PISA Ülke Ortalamaları.....	17
<b>Tablo 3:</b> 2012 Yılı Ülkelerin PISA MOY Puanları Ve Okula Başlama Yaşı.....	20
<b>Tablo 4:</b> Dünyada Bazı Ülkelerin MOY Puanları ve Anaokullaşma Oranı .....	23
<b>Tablo 5:</b> Bazı OECD ülkelerinin 2012 yılı MOY Puanlar ve Sınıf Mevcutları.....	24
<b>Tablo 6:</b> Okula Başlama Yaşına Göre Öğrenci Sayıları.....	38
<b>Tablo 7:</b> Kardeşi Bulunan ve Bulunmayan Öğrenci Sayıla.....	38
<b>Tablo 8:</b> Kardeş Sırasına Göre Öğrenci Sayıları.....	38
<b>Tablo 9:</b> Ana Babası İle Yaşama Durumuna Göre Öğrenci Sayıları.....	38
<b>Tablo10:</b> Kendine Ait Odası Olan Ve Olmayan Öğrenci Sayıları.....	39
<b>Tablo11:</b> Matematik Derisini Seven Ve Sevmeyen Öğrenci Sayıları.....	39
<b>Tablo12:</b> Matematik Dersine Çalışma Zamanına Göre Öğrenci Sayıları.....	39
<b>Tablo13:</b> Ders Çalışırken Ailesine Danışma Durumuna Göre Öğrenci Sayıları.....	39
<b>Tablo14:</b> Ders dışında öğretmene soru sorma durumuna göre öğrenci sayıları.....	40
<b>Tablo15:</b> Örneklem Olarak Seçilen İlkokullar ve Öğrenci Sayıları.....	40
<b>Tablo16:</b> Öğrencilerin Spor başarı algılarına Ve Matematik Kaygılarına İlişkin Betimsel Bulgular.....	44
<b>Tablo17:</b> Sınıf Düzeyine Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	45
<b>Tablo18:</b> Sınıf Düzeyine Göre Matematik Kaygısı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	45
<b>Tablo19:</b> Cinsiyete Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	46
<b>Tablo20:</b> Cinsiyete Göre Matematik Kaygısı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	46
<b>Tablo21:</b> Yaşa Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	47
<b>Tablo22:</b> Yaşa Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	47
<b>Tablo23:</b> Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	48
<b>Tablo24:</b> Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre Matematik Kaygısı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	48
<b>Tablo25:</b> Kardeş Sırasına Göre Spor başarı algısı Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	49

<b>Tablo26:</b> Kardeş Sırasına Göre Matematik Kaygısı Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	49
<b>Tablo27:</b> Yaşanılan Kişiye Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin U Testi Sonuçları.....	50
<b>Tablo28:</b> Yaşanılan Kişiye Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin U Testi Sonuçları.....	50
<b>Tablo29:</b> Kendine Ait Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo30:</b> Kendine Ait Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo31:</b> Matematik Dersini Sevme Durumuna Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	52
<b>Tablo32:</b> Matematik Dersini Sevme Durumuna Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin U Testi Sonuçları.....	52
<b>Tablo33:</b> Günlük Matematik Çalışma Süresine Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo34:</b> Günlük Matematik Çalışma Süresine Göre Spor başarı algısı İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	54
<b>Tablo35:</b> Günlük Matematik Çalışma Süresine Göre Matematik Kaygı Düzeylerine İlişkin Welch Testi Sonuçları.....	54
<b>Tablo36:</b> Günlük Matematik Çalışma Süresine Göre Matematik Kaygısı İkili Karşılaştırma Sonuçları.....	55
<b>Tablo37:</b> Matematik Çalışırken Yardım Alıp Almama Durumuna Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	56
<b>Tablo38:</b> Matematik Çalışırken Yardım Alıp Almama Durumuna Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	56
<b>Tablo39:</b> Öğretmene Soru Sorma Durumuna Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	57
<b>Tablo40:</b> Öğretmene Soru Sorup Sormama Durumuna Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları.....	57
<b>Tablo41:</b> Spor başarı algısı ve Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	58

## ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Öğretmen ve Ana baba Tutumları.....	27
Şekil 2: Kaygı Çeşitleri.....	31
Şekil 3: Freud'a Göre Kaygı Çeşitleri.....	32

## ÖZET

Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tez Özeti

**Tezin Başlığı:** : İlkokul öğrencilerinde spor başarı algısı ve matematik kaygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi

**Tezin Yazarı:** Ali AYDOĞDU

**Danışman:** Yrd. Doç. Dr. Selçuk ASLAN

**Kabul Tarihi:** 10/02/2017

**Sayfa Sayısı:** ix (ön kısım) + 74 (tez) + 9 (ek)

**Ana Bilim Dalı:** Psikoloji

**Bilim Dalı:** Psikoloji

Ülkemizde 6-11 yaşlarında öğrenciler ilkökul eğitimi almaktadır. Erikson'un psikosyal kişilik kuramındaki dördüncü evrede başarılı olma duygusu ya da bunu elde edemeyen öğrenciler için başarısızlık duygusu edinileceği belirtilmektedir. Adler'in kişilik kuramı ve doğum sırası teorisinde çocuğun doğum sırasının, tek çocuk olmasının ve son çocuk olmasının spor başarı algısı üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin spor başarı algısı ve matematik kaygısı yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, tek çocuk olma durumu, okula başlama yaşı, matematik dersini sevme, öğretmenden ve aileden yardım alma gibi bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma İstanbul ili, Güngören ilçesindeki 2015-2016 eğitim öğretim yılında 198 kadın, 176 erkek olmak üzere 374 ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Matematik Kaygı Formu” ve “Spor başarı algı Envanteri Çocuk Versiyonu” uygulanmıştır. Araştırma betimsel nitelikli olup genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programından, t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; spor başarı algısı ve matematik kaygısının sınıf düzeyine, cinsiyete, yaşa, kardeş durumuna, kardeş sırasına, yaşanan ana babaya, kendisine ait odasının olup olmamasına ve ders çalışırken yardım alıp almamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir. Matematik dersini seven öğrencilerin sevmeyen öğrencilere göre spor başarı algıları daha düşük olmakla birlikte matematik kaygıları daha yüksek bulunmuştur. Spor başarı algısı ile matematik kaygısı arasında düşük seviyede negatif yönlü ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Spor başarı algısı, matematik kaygısı, tek çocuk.

## SUMMARY

Nisantasi University Institute of Social Sciences

Abstract of Master's

<b>Title of the Thesis:</b> Analysis of sport success perception and math anxiety according to some variables in primary school students	
<b>Author:</b> Ali AYDOĞDU	<b>Supervisor:</b> Assistent Prof Dr. Selçuk ASLAN
<b>Date:</b> 10/02/2017	<b>Nu. of pages:</b> ix (thesis) + 74 (tez) + 9 (supp)
<b>Department:</b> Psychology	<b>Subfield:</b> Psychology
<p>Students in our country are studying primary school at the age of 6-11 years. Erikson's sense of success in the fourth phase of psychosocial personality theory, or failure to achieve it, is said to be a failure. Adler states that in his theory of personality and birth order, the birth order or being only child or the last child that influences the perception of success. In this study, achievement perception and math anxiety of third and fourth grade school students were investigated according to age, gender, number of siblings, single childhood, age of starting school, liking mathematics, teaching and receiving family support. The research was carried out with 374 elementary school third and fourth grade students, 198 females and 176 males in 2015-2016 educational year in the district of Güngören, İstanbul. "Personal Information Form", "Mathematics Anxiety Form" and "Children's Version of Success Perception Inventory" were applied to the students who participated in the research. In the analysis of the data, SPSS program, t test and one way analysis of variance (ANOVA) technique was used.</p> <p>When the findings are evaluated; It has been observed that the perception of achievement and mathematics is not significantly different according to class level, sex, age, sibling status, sibling order, experienced parents, whether or not there is a room for them, and whether or not they get help while studying. The students who do not like mathematics lessons, their perception of success is lower but mathematics concerns are higher than the student who dislike mathematics lessons. It was observed that there was a negative relationship between the achievement perception and the math concern at low level.</p>	
<b>Keywords:</b> Sport success perception, math anxiety, single child.	

## GİRİŞ

Bu bölümde problemin konusu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar bulunmaktadır.

### **Problem**

İlkokul, ülkemizde zorunlu eğitimin başlangıcıdır. İlkokul yılları ülkemizde 6-7 yaşlarında başlar ve dört yıl süreyle devam eder. Okul hayatına yeni başlayan bu yaş çocuklarının akademik başarılarının olumlu veya olumsuz olmasında ilkokulların fiziki yapısı, öğretmenlerin ilgisi gibi değişkenlerin yanı sıra derslere karşı algıları da önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda ilkokullardaki başarı ya da başarısızlık duygusunun hayatın geri kalan döneminde etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu dönemdeki çocuklar için spor başarı algısının önemine ilk değinen araştırmacılardan biri Erikson'dur. Erikson'un psikososyal kuramında kuramında ilkokul yıllarına denk gelen dördüncü evrede başarılı olma duygusu (çalışkanlık) ya da bunu elde edemeyen öğrenciler için başarısızlık duygusu edinileceği belirtilmektedir. Erikson'a göre bu evrenin bir tarafında başarabilme duygusu diğer tarafında ise başaramama (aşağılık) duygusu vardır (Dönmez, 1994; Öztürk, 2008).

Bu çalışma ilkokul düzeyindeki öğrencilerin spor başarı algılarını ve matematik kaygılarını etkileyen faktörleri inceleyecektir. 7-11 yaş döneminde okulda geçirilen vakit çocuğun gün içindeki zamanın ortalama yarısını oluşturmaktadır. Birey okulda ana babasından sonra onlar kadar güven duyabileceği, kendisine rol model oluşturabileceği kişi olan öğretmeni karşılaşır. Birey zaman zaman ana babanın bile sağlayamadığı başarı duygusunu okuldan ve öğretmeninden bulabilir; zaman zaman da evinde, ana babası tarafından pekiştirilen başarı duygusunu okulda öğretmen davranışlarıyla kaybedebilir. Birey için öğrendikleriyle, başardıklarıyla çevresinde "beğeni ve takdir toplamak" bu dönemde vazgeçilmez bir ihtiyaç olmuştur. Bu nedenle okulda öğretmenlerin evde ana babaların çocuğun başarı ihtiyacının giderilmesinde görevli oldukları söylenebilir. (Gürses ve Kılavuz, 2011; Özakkaş, 2004; Öztürk, 2008).

Bu dönemde önemli olan, bireyin başarılı olma ihtiyacının karşılanmasında, onların yapamayacakları becerilerden daha çok, yapabilecekleri beceriler üzerinde yoğunlaşmaktır. Bireyden yeteneğinin üzerinde bir başarı beklentisi içine girerek sonuçta başarısız olarak değerlendirmek yerine, yapabileceği sorumluluklar ve görevler yükleyerek başarı deneyimlemesine yardımcı olmak yerinde olabilir Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı ülkemizde, öğretmenin ana görevlerinden biri de öğrencisine rehberlik yapmaktır. Yani çocuğa spor başarı algısını tattırarak ana babadan sonra en önemli rehber, öğretmendir (Gürses ve Kılavuz, 2011; Özakkaş, 2004; Öztürk, 2008).

Bir rehber olarak öğretmen çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır. Okullarımızdaki öğrenciler farklı zeka seviyelerinde olabilmektedir. Örneğin donuk zeka ya da sınır zeka dediğimiz (zeka seviyesi 80-90 arasında olan) öğrencilerin eğitimi için, normal sınıflar fazla zor, özel eğitim sınıfları da fazla kolay gelebilmektedir. Ülkemiz koşullarında sınıfların kalabalık olduğu ve öğretmenlerin her öğrenci için yeterince zaman ayıramadığı düşünüldüğünde, diğerlerinden dezavantajlı olan öğrencilerin durumu tam bir travma hali alabilecektir. Sonuç olarak sürekli aşağılık duygusu algılayan çocuklar akademik çabalarında sürekli başarısızlık deneyimleyecekler ve bu durumu kanıksayacaklardır (Dönmez, 1994).

Son zamanlarda psikologlar başarı farklılıklarını anlamak için başarı hedefleri konusuna yoğunlaşmışlardır. Hedef yönelim kuramı insanların, hedeflerine ulaşma düzeyine bağlı olarak başarı deneyimlediklerini ileri sürmektedir. Başarı deneyimlemede sınavlardaki başarılar, karne notları, öğretmenin öğrencisini güdüleyici davranışları, aile içinde başarının desteklenmesi, başarı odaklı değil öğrenci odaklı hareket edilmesi ve bireyin değerli görülmesi önemli etmenlerdir (Bozkurt, 2014).

İlköğretim kurumları yönetmeliğine göre, 60-66 aylık öğrenciler velisinin yazılı isteği ile, 67 ay ve üstü öğrenciler de velisinin izninden bağımsız olarak (zorunlu olarak) ilkokula kayıt yapılmaktadır. Ancak veli isterse 66-69 ay arasındaki öğrencisini okula dilekçe vererek, 69-72 ay arasındaki öğrencisini de doktordan alınan rapor ile ilkokul

kaydını bir sonraki yıla erteleyebilir (resmigazete.gov). Bu yönetmelik gereği ilkokula 60 aylık ile 80 aylık arası bütün öğrenciler kayıt olabilmektedir. Bu çalışmada aynı sınıfta okuyan öğrenciler arasındaki yaş farklarının spor başarı algısına etkileri de incelenecektir.

Spor başarı algısında ailenin önemi büyüktür. Bu ortamda ana babanın yanı sıra kardeşler de oldukça etkilidir. Özellikle büyük kardeşe sahip olmak çocuğun kendinden daha yetkin akranla yoğun etkileşim içinde olacağını göstermektedir. Kardeşler toplumsallaşma, sosyal beceri, empati ve başarı üzerinde etkiye etkili kişilerdir (Avşar, 2013). Bu bağlamda doğum sırasının başarı üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir.

Ailede kardeşin olmaması da başarı üzerinde etkili olabilmektedir. Tek çocuk ve kardeşli çocukları karşılaştıran çalışmalarda sosyalleşme üzerindeki etkileri vurgulanmaktadır. Çekirdek ailede kardeş bireyin hayatını anlamlı olarak etkileyen etmen olarak karşımıza çıkar. Bu etkinin olumlu olduğu kadar olumsuz da olabileceği tartışılmaktadır. Ancak yapılan çalışmalarda kardeş sahibi bireylerin kardeşi olmayan bireylerden farklı kişisel özelliklere sahip oldukları gösterilmiştir (Avşar, 2013).

Okul öncesinde temelleri atılan, ilköğretimden lisans üstü düzeye kadar çeşitli seviyelerde verilen matematik eğitimi sonunda; kişi günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerilerini kazanır, problem çözmeyi öğrenir ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazanır (Altun, 2005). Eğitim-öğretimin her alanında, özellikle meslek seçiminde matematik dersinin yeri çok önemlidir. Öğrencilerin seçme ve değerlendirme sınavlarındaki matematik başarıları, eğitimin her basamağında yeri görmezden gelinemeyecek kadar önemli bir noktayı oluşturmaktadır (Şentürk, 2010). Okul döneminde spor başarı algısının en önemli göstergeleri karne notları ve matematik başarısı olarak değerlendirilmektedir.

Matematik alanındaki sorunların başında bireylerin matematik korkusu ve kaygısı gelmektedir (Baloğlu, 2001). Matematik kaygısı genellikle öğretmen ve velilerin yanlış



tutumları yüzünden ilkokul yıllarında başlayabilmektedir. İlkokula başlayan bireylerin ilk yıllarından başlayarak matematiğe karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirebilmektedir. Geliştirilen bu tutumlar bireyin sonraki yıllarında her alandaki yaşantısına etki etmektedir (Sakal, 2015).

Matematik kaygısının uzun süreli ve kısa süreli etkileri bulunmaktadır. Kısa süreli etkinin başında matematik derslerindeki başarı düşüklüğü gösterilebilir. Uzun süreli etkileye ise matematik derslerinden kaçınma, kişisel değer azalması, başarı duygusunda genelleme, çaresizlik ve kompulsif davranışlar örnek verilebilir (Baloğlu, 2001).

Bu çalışmada İlkokul 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin spor başarı algılarının ve matematik kaygılarının bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Cinsiyet, yaş farkı, kardeş sayısı, tek çocuk olma durumu, son çocuk olma durumu, ana babanın ayrı olması durumu, matematiği sevip sevmeme durumu, öğretmenini sevip sevmeme durumu, öğrenci ve öğretmen motivasyonunun, matematik başarısıyla ilişkileri üzerinde durulmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde spor başarı algısı ve matematik kaygısının ele alınan bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranacaktır.

Araştırmadaki alt problemler;

1. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerle (sınıf düzeyi, yaş, doğum sırası, ders çalışma süresi, yardım alma durumu) bağımlı değişkenler (spor başarı algısı ve matematik kaygısı) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Spor başarı algısı ve matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri ve dördüncü sınıf öğrencileri spor başarı algısı ve matematik kaygısı düzeyleri bakımından farklılaşmakta mıdır?

4. Erkek öğrencilerle kız öğrenciler arasında spor başarı algısı ve matematik kaygısı bakımından farklılık var mıdır?
5. Katılımcılardan yetmiş ikinci aydan küçük olanlar ile büyük olanlar arasında spor başarı algısı ve matematik kaygısı düzeyleri bakımından farklılık var mıdır?
6. Kardeşi olanlar ile olmayanlar arasında spor başarı algısı ve matematik kaygısı bakımından farklılaşmakta mıdır?
7. Aile içinde (ilk) çocuklar, ortanca çocuklar ve son çocukları arasında spor başarı algısı ve matematik kaygısı düzeyleri bakımından farklılık var mıdır?
8. Ana babasıyla yaşayanlar ile sadece analarıyla yaşayanlar arasında spor başarı algısı ve matematik kaygısı bakımından farklılık var mıdır?
9. Kendine ait çalışma odası olanlarla olmayanlar arasında spor başarı algısı ve matematik kaygısı bakımından farklılaşmakta mıdır?
10. Matematik dersini sevenler ile sevmeyenler arasında spor başarı algısı ve matematik kaygısı bakımından farklılık var mıdır?
11. Günlük matematik dersi çalışma süresine göre oluşturulan gruplar arasında spor başarı algısı ve matematik kaygısı bakımından farklılık var mıdır?
12. Matematik çalışırken yardım alanlar ile almayanlar spor başarı algısı ve matematik kaygısı bakımından farklılaşmakta mıdır?
13. Öğretmene soru soranlarla sormayanlar spor başarı algısı ve matematik kaygısı bakımından farklılaşmakta mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Matematik dersi öğrencilerin başarı sıralamasında oldukça büyük öneme sahiptir. Üniversiteye kadar olan 12 yıllık eğitim maratonunda hem öğrenciler hem de aileler emek ve para harcamaktadır. Veliler çocuğunun iyi eğitim almasını zorunlu eğitimin başlangıcı olan 1. Sınıftan itibaren planlamaya çalışmaktadır. Yayınevlerinde ve kitapçılarda 1. Sınıftan 12. Sınıfa kadar çok sayıda test kitabı ve materyal bulmak mümkündür. Bu materyal ve testlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olma ya da olmama durumları öğrencinin başarı durumunu etkilemektedir. Bu çalışmada Erikson'un psikososyal gelişim kuramındaki 4. evreden (başarıya karşı başarısızlık) yola çıkılarak bu duygunun yaşandığı dönem olan ilkokul yıllarında başarı duygusunu etkileyen etmenlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Bulguların eğitim öğretim sisteminde

etkili olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda yürütülen çalışma sayısı oldukça yetersiz durumdadır. Günümüzde hem fiziksel eğitim olanakları hem de eğitim teknolojilerinin sürekli geliştiği göz önüne alındığında bu ve benzeri çalışmaların alana büyük katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Ülkemizde spor başarı algısı üzerine yapılan az sayıda çalışma daha çok spor alanında ve lise seviyesi çocukları kapsamaktadır.

Ek olarak sınıf ortamıyla ilgili değişkenleri ele alması bakımından, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri yöneltmeye yönelik tutumlarını olumlu etkileyebileceği ve böylece uygulamaya da katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Bu çalışmanın ilkökul öğrencilerinde spor başarı algısı ve çocuk sayısı üzerine olan ilişkiyi incelemesi ve tek çocuk, son çocuk kavramlarını incelemesinin ilgili yayınlara katkı yapacağı düşünülmektedir.

### **Varsayımlar**

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçeklere doğru, yansız ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma için hazırlanan ölçeklerin ele alınan bağımlı değişkenleri ölçmek için uygun ölçekler olduğu varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma 2015-2016 öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesinde öğrenim gören ilkökul 3. Sınıf ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırmada spor başarı algısı ve matematik kaygısına ilişkin veriler Bindak (2005) tarafından geliştirilen Matematik Kaygı Ölçeği ve Çetinkalp (2006) tarafından uyarlanan Spor başarı algısı Envanteri Çocuk Versiyonunun ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Belirlenen demografik değişkenler kişisel bilgi formundaki maddeler ile sınırlıdır.  
Bulgular verilere uygulanan analiz teknikleriyle sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Başarı :**

Başarı ile ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. Başarı amaçlanan bir işi, istenilen bir şekilde sonuçlandırabilme düzeyidir (Sadıkoğlu, 2002).

**Akademik Başarı :**

Okul başarısı ya da eğitim yaşamında girilen yazılı, çoktan seçmeli veya sözlü sınavlardan elde edilen puanlar bütünü olarak değerlendirilmektedir (Üzbe, 2013).

**Kaygı :**

Kaygı bedeninin iç organlarındaki gerilimden kaynaklanan acı veren duygusal denetimlerdir (Hall, 2010).

**Matematik Kaygısı:**

Matematik kaygısı günlük ya da akademik yaşamda sayılarla uğraşırken, matematik problemi çözerken, matematikle uğraşmayı gerektiren durumlarda ortaya çıkan irrasyonel bir korku olarak tanımlanmaktadır (Sakal 2015).

# BÖLÜM 1

## İLGİLİ YAYINLAR

### 1.1. Başarı Kavramı

Başarı ile ilgili farklı alanlarda farklı tanımlar yapılmıştır. Akademik başarı, iş başarısı, şirket başarısı, okul başarısı bu alanlardan bazılarıdır. Bunlardan birkaçı aşağıda sıralanmıştır.

Sadıkoglu'na göre (2002) başarı hedeflenen bir işi, istenilen bir zamanda, istenilen şekilde ve istenildiği üzere sonuçlandırabilmektir. Başarı insandan insana değişen bir kavram olmakla beraber bireyler için başarı genellikle akademik başarı olarak algılanmaktadır. Ülkemizde eğitim başarısı ülke geneli ve okul içi yapılan sınavlardan alınan yüksek puanlar ile ölçülmektedir. Bireyin ve çevresindekilerin başarı değerlendirmesi bu sınavlar üzerinden olmaktadır. Dolayısıyla bireyler bu sınavlarda kıyasıya birbirleriyle yarışmaktadırlar (Erdoğan, 2012). Akademik başarı içinde öğrencilerin eğitim kurumlarında doğal ve toplumsal olaylar konusunda edindikleri bilgiler ve bu alandaki sorunlarla ilgili düşünceler, sorun çözme becerilerinin gelişimi yer alır. Akademik başarı daha çok birey eğitimi odaklı olup sınavlardaki ölçümlere göre değerlendirilmektedir (Üzbe, 2013).

Başarı, arzuyla istenilen bir amaca ulaşmak için plan yapmak, yapılan planları şartlara uydurmak, amaca yönelik yapıcı eylemlerde bulunmak ve bütün bunların sonucunda istediklerine ulaşmaktır (Çay, 2012).

Strang, okul başarısının öğrencilerin kişiliklerinde hissedilen bir etkiye sahip olabileceğini belirtmiştir. Strang'a göre okulda elde edilen başarı, çocuğun spor başarı algısını geliştirmekle kalmaz aynı zamanda özgüvenini yükseltir (Erdoğan, 2012). Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak başarının kişiden kişiye, alandan alana, amaçtan amaca, sonuçtan sonuca farklılık gösterdiği söylenebilir. Ancak başarıya duyulan ihtiyaç açısından ortak noktada buluşmak mümkündür.

## **1.2. Spor başarı algısı İle İlgili Yaklaşımlar**

Spor başarı algısı üzerine yapılan çalışmaların ve geliştirilen kuramların daha çok girişimcilik ve spor alanlarında oldukları görülmektedir. Bu kuramlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır. Bu kuramlar başarı hedefleri teorisi, başarı güdüsü kuramı, başarı gereksinimi kuramıdır.

### **1.2.1. Nicholls'ün Başarı Hedefleri Kuramı**

Başarı hedefleri kuramında bireyin güdülenmesi üç temel etmenle belirlenir. Bu etmenler: başarı hedefleri, algılanan yetenek ve başarı davranışları olarak sıralanmaktadır. Bireyin güdülenme seviyesini ölçmede önemli olan başarı veya başarısızlığın ne anlama geldiğidir. Özellikle spor etkinliklerinde birçok başarı ölçütü bulunmaktadır. Bunlar arasında yapılan etkinlikten alınan haz, geliştirilen yetenek düzeyi, alınan yüksek puan ve yenme gibi ölçütler öne çıkmaktadır. Başarı ve başarısızlık, temel bir güdülenme aracı olarak tanımlanmaktadır. Spor müsabakalarında başarı, bireyin yapabildiği en iyi sonuç olarak değerlendirilirse, başarısızlık da sonuca ulaşmama durumunu gösterir. Eğitimde de buna benzer durum söz konusudur. Sınavdan alınan notlar öğretmen veya sistemin belirlediği sınırların üstünde ise başarı performansını; altında ise başarısızlık performansını temsil etmektedir. Başarı motivasyonunda iki durumu karşılaştırma ve değerlendirme etkili olmaktadır. Okullarda ise bu durum bireyin önüne konulan sınav hedefleri üzerinden yapılmaktadır (Bozkurt, 2014).

### **1.2.2. Başarı Güdüsü Kuramı**

Başarı güdüsü kuramını McClelland tarafından 1961 yılında geliştirilmiştir. Genel olarak kuram, sadece sonuca odaklanmak yerine süreç içindeki başarı güdüsünün üzerinde durmuştur. Başarı güdüsü kuramına göre insanın, başarı ihtiyacı, yakın ilişkide bulunma ihtiyacı ve güç ihtiyacı bulunmaktadır. Bu üç durum dışsal beklentilerden daha çok içsel beklentilere yöneliktir. Okul ve sınıf ortamı yakın ilişki ihtiyacını karşılamaktadır. Kurama göre yüksek başarı güdüsüne sahip bireyler bireysel gelişime önem verirler. Sorumluluk almaktan çekinmedikleri ve zorluklar karşısında hemen pes etmedikleri görülmektedir. Bu kuramdaki başarı ihtiyacı okullarda uygun eğitim ortamları, olumlu öğretmen ve ana baba tutumları ile sağlanabilir (Başol, 2010).

### **1.2.3. Başarı Gereksinimi Kuramı**

Başarı gereksinimi kuramına göre başarı güdülenmesini kişilik etmenleri açısından ilk 1938 yılında Murray incelemiştir. Murray'a göre başarı gereksinimi istek ve arzu olarak belirlenmiştir. Bu etmenler: Başarı motivasyonu ile başarısızlıktan kaçınma motivasyonudur. Genel olarak bütün insanlarda bu iki farklı başarı güdüsü bulunmaktadır. Başarılı olma motivasyonu, ulaşılan başarıdan duyulan gurur ve deneyimlerden elde edilen doyum olarak tanımlanabilir. Başarısızlıktan kaçınma motivasyonu ise başarısızlıklardan kaynaklı kaygı ve üzüntü yaşama durumu olarak tanımlanabilir. Kuramdaki bu durum Erikson'un başarı veya aşağılık duygusu ile örtüşmektedir. Kuram davranışlarımızın bu iki güdü arasındaki dengeden etkilendiğini ileri sürmektedir. Bireyler başarılı olmayı sever ve bazı şeyleri başardıktan sonra kendisini iyi hisseder. Öte yandan başarı için harcadığımız çabada başarısız olduğumuzda, kötü bir performans sergilediğimizde veya hata yaptığımızda kendimizi kötü hissederiz. Bireylerin başarı davranışlarındaki farklılıklar ile ilgili bir çok kuram ileri sürülmüştür. Bunlardan bazıları başarı motivasyonunda kişilik özellikleri üzerinde dururken, bazıları da algılama ve yorum üzerine odaklanmıştır. (Bozkurt, 2014).

### **1.2.4. Erikson'a Göre Spor başarı algısı**

Erik H. Erikson psikososyal gelişim kuramını sekiz evrede ele almıştır. Bireyin her evrede başarması gereken bir görevi (gelişimsel hedefi) vardır. Bu görev başarılı olarak tamamlanırsa bireyin kişiliğine olumlu etki oluşturmaktadır. Ancak dönemin görevi (bunalım) başarıyla tamamlanamazsa çatışma oluşur ve birey bundan zarar görür (Özbingöl ve diğerleri, 2013; Kalender, 2015). Ergenlik dönemine kadar Freud ile benzeşen kuramı ergenlikten sonra farklılık göstermektedir. Erikson dördüncü evreyi başarıya karşı başarısızlık duygusu olarak adlandırmıştır. Erikson'a göre içinde bulunduğu aşamayı sağlıklı bir şekilde atlatabilen birey diğer evreleri de rahat aşabilmektedir.

Araştırmanın katılımlarının da içinde bulunduğu dördüncü (7-11) dönemde birey, yaşantılarından bazı sonuçlar çıkarabilecek biçimde düşünmeye başlar. Bu evrenin en önemli kazanımı "çalışkanlık" duygusunun edinilmesidir. Dönemin belirgin özelliklerinden birisi, başarı deneyimleyen çocuklarda kendisini başkalarıyla

kıyaslamaktan kaynaklanan yetersizlik ve aşağılık duygusudur. Bu dönemde okul yaşantısı önemli etmenlerden biridir. Okulda değerlendirme amaçlı yapılan ölçme başarıyı desteklemesi gerekirken aşağılık duygusunu da besleyebilmektedir. Ana babanın sağlayamadığı destek zaman zaman okuldan gelebilir. Aynı şekilde evde ana babası tarafından başarı duygusu pekiştirilmeye çalışılan çocukta ise okuldaki öğretmen tutumları nedeniyle başaramama duygusu oluşabilir. Öğrendikleriyle, başardıklarıyla çevresinde beğeni ve takdir toplamak bu dönemde vazgeçilmez bir ihtiyaç durumundadır. Bu nedenle öğretmenlerin ve ana babaların bireyin başarı ihtiyacının giderilmesinde önemi büyüktür. Bireyin başarılı olma ihtiyacının karşılanmasında, başaramayacaklarından daha çok başarabilecekleri üzerinde durulmalıdır (Gürses ve Kılavuz, 2011; Şen, 2015; Arslan, 2008).

Bu dönemde birey faaliyet yapmak ve üretmek ister. Bu yaptıklarına ana babalar ve öğretmenler tarafından izin verilirse ve somut değerlendirmelerle takdir edilirse başarı duygusu gelişir. Aksine yaptıkları işe yaramaz olarak görülüp başarısızlık şeklinde değerlendirilirse, rahatsız edici bulunursa başaramama ve aşağılık duygusu oluşturulur (dergiler.ankara.edu; Arslan, 2008).

Okul deneyimleri bu devrede başarabilme ve başaramama (aşağılık) duygularının gelişmesinde önemlidir (dergiler.ankara.edu). Aşağılanma duygusu bireyde sosyal çekiniklik meydana getirir. Bu dönemde bireyin başına gelebilecek en güzel şey, kendini değerli hissettiren ana baba veya öğretmeni olmasıdır (Güneş, 2015b). Güneş'e göre aşağılık duygusunun oluşmasında söylenenlerin birey tarafından gerçek olarak algılanması yatmaktadır.

### **1.2.5. Freud'a göre Spor başarı algısı**

Freud'un kişilik kuramında birey sırasıyla oral, anal, fallik, latent ve ergenlik evrelerinden geçer. Bu evrelerde genellikle haz ilkesinin üzerinde durmuştur (Özakkaş, 2004; Corey, 2008; Öztürk, 2008). Araştırmanın katılımcılarının içinde bulunduğu latent dönem beş yaşından 12-13 yaşına kadar olan zaman dilimini kapsar. Bu dönemde çocuklar çevreleri ile sosyal ilişkiler içine girerler. İlgilerini genellikle toplumsal beceriler ve oyunlar üzerine geliştirirler. Bu dönemde önceki dönemler olan oral, anal,



fallik dönemlerde kazandıkları özelliklerini özümseyip geliştirirler ve özerk bir kimlik kazanmaya çalışırlar (Adler, 2014a). Spor başarı algısı önceki dönemlerde de birey için önemli iken latent (gizil) dönemde okul hayatının başlaması ve sosyalleşmenin artması ile daha fazla öne çıkmaya başlar. Bu dönem cinsel açıdan sakın geçerken okul, oyun arkadaşları, spor ve sosyalleşme dönemidir (Corey, 2008; Öztürk, 2008; Cüceloğlu, 2014; Bayraktar, 2004). Altı yaşına kadar bireyin evde yaptığı ufak beceriler ana baba tarafından önemsenmektedir. Okul hayatının başlaması ile dış dünyada yalnız başına kalan çocuk koruyucu şemsiyesini kaybetmiştir. Burada çocuk başarılı olma veya olamama temelinde bir çatışma hali yaşamaktadır (Özakkaş, 2004). Toplumsal kurumlar ve kurallar ile karşılaştıkça bireyin üst benliği gelişir, olgunlaşır ya da tam tersi bir durum oluşur. Bu dönemde ilişki kurulacak olan öğretmen ve oyun arkadaşları (sınıftaki öğrenciler) oldukça önemlidir (Öztürk, 2008). Özakkaş'a göre (2004) öğretmen ve öğrenciler tarafından takdir edilme, spor başarı algısının olumlu pekiştirilmesi olumlu kimlik kazanmaya sebep olacaktır.

#### **1.2.6. Adler'e göre Spor başarı algısı**

Bireysel Psikoloji okulunun kurucusu Adler'e (2014a) göre bütün insanlar aşağılık ve yetersizlik duygusu ile doğarlar.

Bu duygu gerçekten var olan ya da kişinin hayali olarak varolduğunu tasarladığı bedensel ve psikolojik eksikliklerden kaynaklanır. Yaşamın bazı zamanlarında tamamlanmama, kurulu olma insanda aşağılık duygusunun temelini oluşturur. Herkes de aşağılık duygusu vardır. Mesela çocuk, yetişkin karşısında kendisini yetersiz hisseder (Adler, 2014a; Adler, 2014c).

Adler'e göre spor başarı algısında doğum sırası önemli bir etmendir. Doğum sırası çocuklarda farklı yaşantılara sebep olur. İlk çocuk kardeşi gelene kadar kraldır. İlgi ve sevginin odağıdır. İkinci çocuğun gelmesi ile tahtından inmek zorunda kalır (Adler, 2014a; Adler, 2014b; Avşar, 2013). Bu durum kıskançlığa neden olur. Kıskançlık ana babain ilgisini paylaşmak zorunda olmanın doğal sonucudur (Alper, 2002). Adler'e göre ilk çocuklar genellikle suç eğilimi içindedir (Adler, 2014a; Adler, 2014b). Avşar'a göre

de (2013) yapılan bir araştırmada ilk çocukların vicdanlı, uyumlu ancak başat oldukları, bazı durumlarda kardeşlerine kızgınlık besledikleri gözlemlenmiştir.

İkinci çocuklar ise hırslı, kıskanç ve başkaldırıcı olabilirler. Kendinden önce dünyaya gelen rakipleri vardır. Ancak büyük ve küçük kardeşten daha sağlıklı olabilirler (Adler, 2014b). Sonradan doğan kardeşlerin ise daha üretken ve risk alma eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Ortanca çocuklar daha çok barışı koruma eğilimindedirler. Abi veya ablaya sahip kardeşlerin davranış problemlerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu durum kardeşin ruh sağlığı için olumlu olarak görölmüştür (Avşar, 2013).

En küçük yani sonuncu çocuk ise genellikle şımartılmıştır. Hiçbir zaman büyümezler (Adler, 2014b; Alper, 2002). Problemlili ve nörotik eğilimli olabilirler (Adler, 2014a).

Tek çocuk aile içinde merkezdedir. Merkezde olan her istediği yapılan çocuğun bağımsızlık kazanması zordur (Adler, 2014b; Avşar, 2013). Hangi işe el atsa büyükler yardım etme amacıyla elinden çekip alır (Adler, 2014b). Tek çocuklarda sık rastlanan olaylardan biri de şımartılma sonucu başkalarıyla ilişki kurma yeteneklerinin yeterli düzeyde gelişmemesidir. Aynı nedenle içinde yaşadıkları koşullar değiştiğinde ya da başka durumlar söz konusu olduğunda duruma uyum sağlamada zorluk yaşarlar (Adler, 2014b; Avşar, 2013; Klein, 2015).

Adler'e (2014b) göre bu dönemde öğretmenin görevi, çocuğun hazırlanmışlığındaki kusurları belirleyip düzeltmeye çalışmak ve sınıftaki diğer öğrencilerin aşamasına çıkarmaya çalışmaktır. Öğretmenler okulda çocuğun cesaretini kırmamaya gayret göstermelidir. Bir çocuk okulda değerli bir iş yapabilme, başarabilme umudunu kaybetmezse, çocuklardaki suça eğilimin önü alınabilir. Suç işleyip ceza almış gençlerle ilgilenen uzman kişilerin belirttiğine göre bu gibiler yararlı bir iş yapabileceklerine olan inançlarını kaybetmişlerdir.

### **1.2.7. Bandura'ya Göre Spor başarı algısı**

Sosyal öğrenme kuramı Bandura tarafından geliştirilmiş ancak ilk olarak John Dewey tarafından model olarak öğrenme şeklinde ele alınmıştır. Dewey'e göre okul aileden sonra toplumun devamı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bayrakçı, 2007).

Sosyal öğrenmede gözlem ve model alma olarak iki temel etmenden söz edilebilir. Sosyal öğrenmenin eğitim uygulamalarında ortaya çıkan başarı kuramına göre bireyler başarısız olma olasılığını en aza indirgeyip başarılı olma duygusunu en üst düzeye çıkardıkları zaman kendileri için gerçekçi amaçlar oluştururlar. Başarı deneyimi yaşayan öğrencilerde başarıma duygusu güçlenir. Sosyal öğrenmede, birey kendi öğrenme başarısını sınıf ortamı içinde ortaya koyabilirse, öğretmeni ve arkadaşları tarafından başarısı kabul görürse bu durum olumlu etki oluşturacaktır. Bu durumda ilkokullarda sınıf ortamı öğrencinin başarılı olabileceği şekilde planlanırsa başarılı olmayı beceren birey ruh sağlığı açısından kendini daha güvenli hissedebilir. Öğretmen tutumları bu kuramda çok önemlidir. Öğretmen olumlu söz kalıpları kullanarak, kolaydan zora-basitten karmaşığa öğretim ilkesini benimseyerek ve öğrencisini cesaretlendirecek etkinlikler planlayarak bireyin spor başarı algısını artırabilir (Bayrakçı, 2007; Kayaoğlu, 2004; Bayraktar, 2004).

### **1.3. İlkokullarda Başarıyı Etkileyen Nedenler**

Bu bölümde ilkokullarda başarıyı etkileyen nedenlerden bazıları incelenecektir.

#### **1.3.1. İlkokullarda Ölçme**

İlkokullarda başarıyı ölçme esasları ilköğretim kurumları yönetmeliğinin (2014) 20. maddesinde şöyle tanımlanmıştır “ İlkokul 1, 2 ve 3' üncü sınıflarda öğrencilerin başarısı; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre tespit edilir. Karnede “çok iyi”, “iyi” ve “geliştirilmeli” şeklinde gösterilir. İlkokul 4 üncü sınıftaki öğrencilerin başarısı ise sınavlar ile ders etkinliklerine katılım çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir.”

Öğrenme öğretme durumunda süreç değerlendirme; öğretmenin değerlendirmesi, öğrencinin kendini değerlendirmesi, grup değerlendirme çalışmaları ve veli görüşlerinden oluşmaktadır (Göçer, 2007).

Ülkemiz eğitim sisteminde süreç değerlendirmeye göre 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrencilerin gelişimi ve başarısını değerlendirmek için yazılı sınavlar yapılmamaktadır. Bunun yerine yukarıda sayılan değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Göçer, 2007). Bu durum 2006 yılında PISA'nın değerlendirmesinde birinci olan Finlandiya ve bazı gelişmiş ülkeler ile örtüşmektedir (eğitimpedia.com; cnnturk.com). Değerlendirme için sınavların yerine performans görevi değerlendirme, ders içi performans değerlendirmesi ve portfolyo değerlendirme araçlarının kullanıldığı öğretmen gözlemleri yapılmaktadır. İlköğretim 4. sınıflarda ise haftalık ders saati sayısı üçten fazla olan dersler için en az üç sınav yapılmaktadır (Göçer, 2007; tebliğler.meb.gov). Bu durum ise Finlandiya ve bazı gelişmiş ülkelerden farklılık göstermektedir (eğitimpedia.com; cnnturk.com). Özellikle ilköğretim birinci kademedeki (1, 2 ve 3. sınıflar) öğrencilerinin başarısı süreç değerlendirme araçları kullanılarak belirlenmektedir. İkinci kademedeki ise (4 ve 5. sınıflar) yazılı sınavlar, performans ödevleri ve proje çalışmaları değerlendirme araçlarından oluşan öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinin yanında süreç değerlendirme yaklaşımı birlikte kullanılmaktadır (Göçer, 2007).

2006 yılında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nın yapmış olduğu değerlendirmelerde matematik okur yazarlığı (MOY) ve diğer alanlarda Finlandiya eğitim sistemi birinci gelmiştir (Tablo 1). Bu durumun nedenleri arasında ilköğretim süresince öğrencilere not verilmemesi; okula başlama yaşının 7 olması; eğitim müfredatını ve ders kitaplarını öğretmenin belirlemesi ve sorumlu olması; okulların ve sınıfların mimari yapısının ev ortamı şeklinde planlanması önemli bir yere sahiptir (listelist.com; kuraldışı.com). Bu sistemde öğrencilerin kaygıdan olabildiğince uzak, öğrenmeyi öğrenmeleri üzerine odaklanılmaktadır.

**Tablo 1:** Bazı OECD Ülkelerinin 2006 PISA ve 2012 PISA MOY Değerlendirme Sonuçları

<b>Bazı OECD Ülkeleri</b>	<b>2006 Puanı</b>	<b>2012 Sırası</b>
Finlandiya	548	519
Çin	547	613
Kore	547	554
Japonya	523	536
Belçika	520	515
Avustralya	520	504
Danimarka	513	500
Avusturya	505	506
Almanya	504	514
Polonya	495	518
Lüksemburg	490	490
Rusya Fed.	476	482
ABD	474	481
Portekiz	466	487
İtalya	462	485
Yunanistan	459	453
İsrail	442	466
<b>Türkiye</b>	<b>424</b>	<b>448</b>
Arjantin	381	388
Brezilya	370	391

**Kaynak:** <http://pisa.meb.gov.tr/>

2006 yılında matematik okur yazarlığı alanında OECD ülke ortalaması 498 olarak hesaplanmıştır. Finlandiya 548 puanla birinci olmuş Türkiye 424 puanla OECD ülke ortalamasının altında bir sonuç almıştır.

Yine Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nın değerlendirmesine göre 2012 yılında Türkiye'nin puan durumu aşağıda gösterilmektedir (Tablo 2).

**Tablo 2:** 2012 Yılı PISA Ülke Ortalamaları.

	MATEMATİK	OKUMA	FEN
OECD PUAN ORTALAMASI	494	496	501
TÜRKİYE'NİN PUANI	448	475	463
TÜRKİYE'NİN SIRASI	44	42	43

**Kaynak:** <http://pisa.meb.gov.tr/>

Burada Türkiye 2012 yılında matematik okuryazarlığında 448, okuma alanında 475 ve fen okur yazarlığı alanında 463 puan almıştır. Alınan bu puanlar 2006 yılında PISA'nın yapmış olduğu değerlendirmeden alınan puanlardan daha yüksektir. Türkiye 2006 yılında matematik okuryazarlığında 424 puan almış 2012'de 448 puana ulaşmış, 2006 yılında okuma becerileri alanında 447 puan almış 2012'de 475 puana ulaşmıştır. Fen okuryazarlığı alanında 2006 yılında 424 puan almış 2012'de 463 puana ulaşmıştır. Ancak hem 2006 hem de 2012'de üç alanda alınan puan OECD ortalamasının altında kalmıştır (Pisa.meb). 2006 yılında Finlandiya'nın tüm alanlarda 1. çıkması kıyaslama ihtiyacı doğurmuştur. Eraslan'ın (2009) yaptığı araştırmaya göre Finlandiya'da zorunlu temel eğitim boyunca, değerlendirme adına herhangi bir genel sınav veya yıl sonu sınavı yapılmamaktadır. Öğrenciler öğretmenin hazırladığı sorularla değerlendirilmektedir. Bu yüzden öğretimin odağında, öğrencileri test sınavlarına hazırlamaktan daha çok öğrenme vardır. Eraslan'ın (2009) çalışmasında Finli öğrencilerin üzerindeki ders kaygısı ve stres düzeyinin diğer OECD ülkelerindeki akranlarının oldukça gerisinde olduğu gösterilmiştir.

Ders içi başarının değerlendirilmesi için sınavların yanında başka uygulamalar da vardır. Bunlar arasında öğrencilerin ve velilerin değerlendirebilmesi için yıl boyunca katıldıkları etkinliklerin sonucunda ortaya koydukları ürünlerin toplandığı ğrenci ürün dosyası (portfolyo) nemlidir. rn dosyası sayesinde öğrenciler, velileri ve öğretmenler öğrencinin gelişimini izleyebilmektedir. Sınıf içi etkinliklerden seçilen çalışmalar ğrenci ve öğretmenin birlikte karar vermesiyle ürün dosyasına konulur. Aynı zamanda hem ğretmen hem de ğrenci için bir değerlendirme aracıdır (MEB, 2006). rn dosyası (portfolyo), öğrencinin düşüncelerini, bu düşüncelerin zamana bağlı olarak gelişimini, problem çözme ve karar verme becerilerinin süreç içinde nasıl değiştiğini belirlemek için hazırlanır (Bahar vd., 2006). Bu yöntem sınavların yapılmadığı ilköğretim 1, 2. ve 3. sınıflarında daha çok uygulanmaktadır (Gcer, 2007).

İlkokullarda başarıyı ölçmek için ğretmen değerlendirmesi ve ğrenci ürün dosyalarının yanında akran değerlendirmesi, veli değerlendirmesi ve öz değerlendirme de yapılabilmektedir. Bu değerlendirmelerden birinin veya birkaçının sonucuna bakarak 1. Sınıftan itibaren öğrencilerin puanları geliştirilmeli, iyi ve çok iyi olarak değerlendirilmektedir.

Son yıllarda yapılan bilimsel ve deneysel araştırmalarda iki kuram dikkati çekmektedir. Bunlar yapılandırmacı kuram ve çoklu zeka kuramı olarak sıralanabilir. Çoklu zeka kuramına göre bireyin başarılı olabileceği bir alan mutlaka vardır. Yapılandırmacı yaklaşımda da öğretmenin öğrenciye başarılı olma noktasında rehberlik yapması istenmektedir (Sayan, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca yeni müfredat hazırlanmış ve bu müfredatta yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır (MEB, 2005). Yapılandırmacı yaklaşım, bir bilginin öğrenilmesi için gerçek durumlarda öğrencinin aktif katılımı ile deneyimlenmesi ve karşılaştırılması gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Bunun yanında bilgi edinme ve işelleştirme önemlidir (Anıl ve Acar, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımda ğretmen, bilgiyi olduğu gibi öğrenciye aktarmaktan daha çok, ona rehber olan kişi olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2005). Öğrenci ise,

öğretimde etkin olarak bilgiyi arayan, deneyimleyen ve keşfeden bir özelliğe sahiptir. Bunun sonucunda öğretim yerine öğrenme öne çıkar ve öğrenci merkezli öğretim gerçekleşmiş olur (Aydın, 2010). Burada önemli olan “bireylere ne öğretilmeli? sorusu değil “öğrenen nasıl öğrenir?” sorusuna cevap bulabilmektir (Anıl ve Acar, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde süreç ve öğretmen rehberliği yer alır. Süreçte öğrencinin aktif bir şekilde eğitimin içinde olması vurgulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin öğrenme etkinliğinin ne kadar içinde olduğuna bakar. Yapılandırmacı yaklaşımda sürecin sonundaki ölçme ve değerlendirmelerden daha önemli olan sürecin içindeki öğrenci merkezli öğrenmelerdir.

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde daha çok iki etmen karşımıza çıkmaktadır. Bunlar öğretim sürecinden ayrı değerlendirme ve sonuç odaklı değerlendirme değildir. Bu sonuç odaklı yapılan değerlendirmelerin temelini de yazılı sınavlar, çok seçmeli ve kısa cevaplı testler ve sözlü sınavlar oluşturmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme süreçlerinden yapılmaktadır. Böylece öğrenci hakkında daha kararlı değerlendirme yapmak mümkün olmaktadır. Değerlendirme öğrenme süreci boyunca başta, ortada ve sonda olarak her noktada yapılır. Bundan dolayı geleneksel yaklaşıma göre daha fazla ölçme aracı kullanılmaktadır. Geleneksel yaklaşımda kullanılan yöntemler yapılandırmacı yaklaşımda da kullanılabilir. Bunların yanında değerlendirmeye süreç devam ederken öğrenci ve veli de dahi edilmiş olur. Bu şekilde öğretimin kalitesinin artırılmasına olanak sağlanabilir (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007).

### **1.3.2. İlkokulda Okula Başlama Yaşı ve Anaokullaşma**

Ülkemizde 2012 yılında 4+4+4 eğitim sisteminin kabul edilmesi ile birlikte ilkokula başlama yaşı bir yaş öne çekilmiştir. Daha önce ilkokula başlama yaşı yedi iken altıya düşürülmüştür. Son hali ile 60-66 aylık olan öğrenci velisinin isteğiyle, 66-72 aylık olanlar ise doğrudan (zorunlu) okula kaydı yapılmaktadır. Ancak veli 66-69 aylık öğrencisini dilekçe ile 69-72 aylık öğrencisini doktor raporu ile bir sonraki yıl okula kaydedebilir. Aşağıdaki tabloda dünya genelinde bazı ülkelerde ilkokula başlama yaşı görülmektedir (Tablo 3). Tablonun tamamına Ek 4'den ulaşabilirsiniz.



**Tablo 3:** 2012 Yılı Ülkelerin PISA MOY Puanları Ve Okula Başlama Yaşı

Ülkeler	MOY puanı	Okula Baş. Yaşı
Çin (Şangay)	613	7
Kore	554	6
Japonya	536	6
İsviçre	531	6
Estonya	521	7
Finlandiya	519	7
Polonya	518	7
Almanya	514	6
Avusturalya	504	5
Danimarka	500	7
Fransa	495	6
<b>OECD</b>	<b>494</b>	
Norveç	489	6
Rusya	482	7
Amerika	481	6
İsrail	466	6
Sırbistan	449	7
Türkiye	448	6
Bulgaristan	439	7
Arjantin	288	6
Endonezya	375	7
Peru	368	6

**Kaynak:** <http://pisa.meb.gov.tr/>

2012 yılında PISA'nın yapmış olduğu değerlendirmeye 64 ülke katılmıştır. Matematik okur yazarlığı alanında ilk on sırada Çin (Şangay, Hong Kong, Tayvan, Macao), Singapur, Kore, Japonya, Lihtenştayn, İsviçre ve Hollanda bulunmaktadır. Son üç sırada ise Kolombiya, Endonezya ve Peru bulunmaktadır. 2016 yılında yapılan PISA matematik okur yazarlığı değerlendirmesinde ise Çin (Şangay), Singapur, Çin (Hong Kong), Çin (Tayvan), Kore, Çin (Macao), Japonya, Finlandiya, İsviçre ve Tayvan ilk on sırada yer almıştır (Demirel, 2012).

Değerlendirilen 64 ülke arasında okula başlama yaşı dört ülkede 5; 40 ülkede 6 ve 19 ülkede de 7'dir. Okula başlamak için en çok 6 yaş tercih edilmiştir. İlk on sırada bulunan ülkelerin 4 tanesinde (%40) 7 yaş; 6 tanesinde (%60) 6 yaş sınırı vardır. Son üç sırada bulunan ülkelerin 1 tanesinde (%34) 7 yaş; 2 tanesinde (%64) 6 yaş sınırı vardır. İlk on sırada bulunan ülkelerin 7 yaş ortalaması olan ülkeler arasında oranı %21; 6 yaş ortalaması olan ülkeler arasında oranı %15'dir. Okula başlamada 5 yaş sınırı olan 4 ülkenin puan ortalaması 499; 6 yaş sınırı olan 40 ülkenin puan ortalaması 453; 7 yaş sınırı olan 19 ülkenin puan ortalaması 484'dür. OECD ortalamasının altında bulunan 39 ülkeden 13 (%66) tanesinde okula başlama yaşı 6'dır. OECD ortalamasının üstünde bulunan 26 ülkeden 14 (%53) tanesinde okula başlama yaşı 6'dır. Buradan hareketle ilkokula başlama yaşı 6 olan ülkelerin ortalamasının OECD ortalamasının altında olduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak eğitim kalitesini belirlemede yaş tek başına bir ölçüt olarak kabul edilemez. Kişi başına düşen gelir, anaokulun zorunlu olması, eğitim müfredatının öğrenci seviyesine uygunluğu, sınıf mevcutları vb. etmenler de göz önüne alınmalıdır (Harman, 2012).

60-66 aylık öğrenciler Erikson'un kişilik gelişimi kuramına göre "girişkenliğe karşı suçluluk" evresinden "başarıya karşı başarısızlık" evresine geçiş aşamasındadır. Bilişsel gelişim kuramına göre ise "işlem öncesi" dönemden "somut işlem" dönemine geçiş dönemindedir. Başar (2013) çalışmasında sınıf öğretmenleri ile görüşmüş ve öğretmenler 60-66 aylık öğrencilerin özellikle ilk aylarda kişisel bakım ve okula

uyumda zorluk yaşadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler zaman içinde gelişme kaydetmekle birlikte, genel sorun bu öğrencilerin çabuk yorulmaları ve sıkılmalarıdır. Duran'ın (2013), Yılmaz ve arkadaşlarının (2013) ve Kahramanoğlu ve arkadaşlarının (2014) çalışmalarında da görüldüğü üzere 60-66 aylık öğrenciler başlangıçta zorluk çekmektedir. Bu süreci rahat atlatabilen öğrenciler genel olarak anaokulundan gelen öğrencilerdir.

Kahramanoğlu ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında 25 tane birinci sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenler genel olarak 60-66 aylık öğrencilerin parmak kaslarının gelişmemesi, tuvalet alışkanlığı kazanamama ve okula uyum sağlayamama alanlarında sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı çalışmada öğretmenler öğrencilerin zihinsel olarak odaklanamama, durumu algılayamama, bilgileri kısa sürede unutma ve dersleri zor öğrenme sorunlarını yaşadıklarını belirtmiştir. Duygusal olarak da aileden ayrılamama, öğrenmede isteksizlik, psikolojik baskı, motive olamama ve çekingen davranma sorunları yaşadıkları belirtilmiştir.

Dağlı (2012) ilkokul öğrencilerinin birinci sınıfa başlama yaşına göre üçüncü sınıf başarılarını incelemiştir. Araştırmada ilkokul birinci sınıfa zamanında başlayan 69-80 aylık çocukların zaman ilerledikçe (yaşlarının artmasıyla) başarılarının da arttığı; ilkokul birinci sınıfa bir veya iki yıl geç başlayan 81 aylık ve üzerindeki çocukların başarılarının 69-80 aylıkken başlayan çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başarısı en yüksek olan grubu 78-80 aylık çocuklar oluşturmuştur.

Aile Çocuk Eğitimi Vakfı (AÇEV) danışma kurulu üyeleri 2012 yılında ilkokula başlama yaşı ile ilgili yapılan değişikliklerle ilgili görüşlerini belirtmiştir. Burada eğitim yaşının öne çekilmesi için okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması veya zorunlu hale getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin okula başlamadan önce en az bir yıl okul öncesi eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir. Türk Tabipler Birliği (2012) de çocukların okula başlama yaş ile ilgili çalışmasında 60-66 aylık öğrencilerin genellikle fiziksel, ruhsal ve zihinsel olarak yeterli olamayacağını yine de okula kayıt yaptırılacaksa anaokulu eğitimi almasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Sezgin'in (2008) çalışmasına göre Çin eğitim sisteminde anaokulu (anaokuluna üç yıl boyunca

gidilebilmektedir) oldukça önemlidir. Singapur eğitim sisteminde de 3 yıllık bir anaokulu eğitimi mevcuttur. Japonya’da da 3 yaşından itibaren anaokuluna gidilebilmekle birlikte zorunlu değildir. Dünya genelinde PISA değerlendirme sonuçlarına göre başarı olarak değerlendirilen ülkelerin genelinde anaokuluna devam oranları oldukça yüksektir. Türkiye’de de önceki yıllara göre gelişme göstermekle birlikte daha iyi oranlara ulaşması gerekmektedir (Tablo 4).

**Tablo 4:** Dünyada Bazı Ülkelerin MOY Puanları ve Anaokullaşma Oranı

Ülkeler	2012 yılı MOY Puanları	Anaokullaşma Oranı (%)
Japonya	536	100
Belçika	515	98
Kanada	518	98
İspanya	484	98
İtalya	485	92
İngiltere	494	90
Almanya	514	84
Amerika	481	80
Hindistan	?	70
Türkiye	424	64

**Kaynak:** Atlı, (2013). Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülelerinde Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları

Tablodan da görüldüğü gibi anaokullaşma oranı arttıkça matematik okuryazarlığının (MOY) da arttığı gözlenmektedir. Sonuç olarak 60-66 aylık öğrenciler zamanla gelişim göstermektedir. Ancak anaokulu eğitimi almasının yanında, MEB’in belirlediği uyum sürecinin ve müfredatta olan fiziksel etkinliklerin iyi değerlendirilmesi gerekmektedir (Başar, 2013). Diğer şartlar yerine getirildiğinde eğitime başlamak için en uygun olan dönem 78-80 aylık dönemdir (Dağlı, 2012).

### 1.3.3. İlkokullarda Sınıf Mevcutları

Aşağıda bazı OECD ülkelerinin 2012 yılında PISA matematik okuryazarlığı sonuçlarına göre sınıf mevcutları incelenmiştir (Tablo 5). Tablonun tamamı Ek 5'dedir.

**Tablo 5:** Bazı OECD ülkelerinin 2012 yılı MOY Puanlar ve Sınıf Mevcutları

Bazı OECD Ülkeleri	2012 Puanı	2010 yılı sınıf mevcutları
Finlandiya	519	19
Çin	613	38
Japonya	536	29
Avusturalya	504	24
Estonya	521	18
Danimarka	500	19
Slovenya	501	19
Almanya	514	21
Fransa	495	22
<b>OECD Ort.</b>	<b>494</b>	<b>21</b>
Lüksemburg	490	16
Rusya Fed.	482	17
İtalya	485	18
Türkiye	448	26
Meksika	413	20
Arjantin	388	27
Brezilya	391	26
Endonezya	375	26

**Kaynak:** <http://pisa.meb.gov.tr/>

2010 yılında OECD'nin hazırlamış olduğu Bir Bakışta Eğitim (EAG) raporunda sınıf mevcudu ortalaması 21'dir. Türkiye 26 sınıf mevcudu ile bu ortalamanın üzerindedir. Ortalamanın üzerindeki ülkelerden beş tanesi (Çin, Kore, Japonya, Avustralya ve Fransa) 494 puan üzerinde; beş tanesi de (İsrail, Türkiye, Arjantin, Brezilya ve Endonezya) 494 altında puan almıştır. Ortalamanın altındaki ülkelerden dokuz tanesi 494 puan üzerinde; sekiz tanesi de 494 altında puan almıştır. Tabloda görüldüğü gibi son sıralarda bulunan ülkelerin sınıf mevcudu ortalamaları daha yüksektir.

#### **1.3.4. Parçalanmış Aileler ve Çocuğun Başarısı**

Uluğtekin'e göre (1991) parçalanmış aile herhangi bir nedenle (ölüm, boşanma, terk etme) aile bütünlüğünün bozulması ile oluşur.

Parçalanmış aileler ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle çocukların suça bulaşması ve depresyon üzerine yoğunlaşmıştır. Kunt'un (2003) "suç ve çocuk" çalışması, Gökpınar'ın (2007) "sosyal ve kriminal boyutlarıyla çocuk suçluluğu çalışması, Uzun'un (2013) "ana babası boşanmış ve boşanmamış çocuklarda depresyon ve sosyal becerilerinin değerlendirilmesi" çalışması ve Öngider'in (2013) "boşanmanın çocuk üzerindeki etkisi" çalışması örnek olarak gösterilebilir.

Çocuğun ruh sağlığı için sağlıklı bir aile ortamı önemlidir (Gökpınar, 2007; Uzun, 2013). Huerre ve arkadaşları 16 yıl boyunca yürüttükleri çalışmada parçalanmış aile çocuklarının yetişkinlik dönemlerinde parçalanmamış aile çocuklarının yetişkinlik dönemlerine göre daha fazla psikolojik sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır (Öngider, 2013). Bowly 44 hırsız çocuk ve 44 farklı sorunları olan çocuklar ile bir araştırma yapmıştır. Hırsızlık yapan grubun %40'ında diğer grubun %2'sinde ilk 5 yaşta anaden ayrı olma durumu gözlenmiştir (Gökpınar, 2007). Gluecklerin'de toplam 1000 çocuk üzerinde inceleme yapmış ve benzer sonuçlara ulaşmıştır (Avcı, 2007). Ailenin parçalanması sürecinde çocuklarda öfke, kaygı, depresyon, güvensizlik ve suçluluk sıkça görülen duygulardır (Uzun; 2013; Geçikli, 2004; Uşaklı, 2013). Bu çocuklar okulda motive olmakta zorlanmaktadırlar (Geçikli, 2004). Petit ve arkadaşları yaptıkları çalışmada tek ana babalı çocukların daha düşük akademik başarı sergiledikleri, okul performanslarının kötü olduğu sonucuna ulaşmıştır (Uşaklı, 2013; Bulut, 1983).

Burchinal (1961) ise çalışmasında parçalanmış ailelerle normal ailelerin çocuklarının arasında ayırıcı fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yuvasında mutlu olan çocuklarla evin içinde (ana baba arasında) çatışma olan çocuklar arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır (Bulut, 1983).

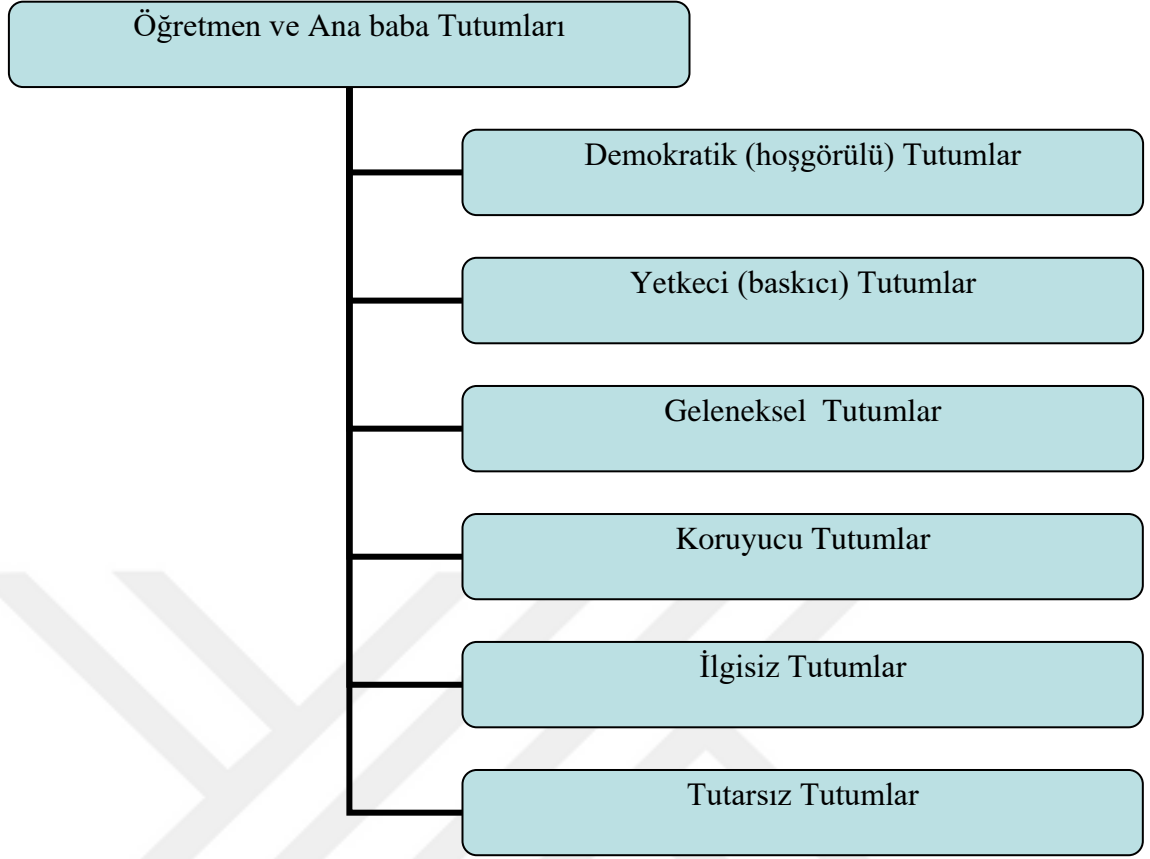
Çocuğun başarısında tek etken parçalanmış aile olmamakla birlikte ana baba yokluğu ve akademik başarının incelendiği bir çalışmada parçalanmış ailelerin çocuklarının daha düşük notlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Selveroğlu, 2010).

### **1.3.5. Öğretmen ve Ana Baba Tutumları**

Bandura'ya göre (1969) öğretmenlik, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olan psikolojik bir güçtür (Akt: Sünbül, 1996). ABD'de 884 öğrenci ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilen bir çalışmada öğrenci şiddeti ile akademik program, fiziki şartlar ve öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrenci şiddeti ile en yüksek ilişki öğretmen tutumlarında çıkmıştır. Araştırmanın benzeri İstanbul'da Aydın Doğan Vakfı katkıları ile yapılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Karal, 2011). Yapılan araştırmalarda öğretmenin olumlu veya olumsuz tutumlarının öğrenci üzerindeki etkisi gözlenmiştir (Yeşilyaprak ve Balanuye, 2012). Karaduman (2012) çalışmasında, ana baba tutumlarının spor başarı algısını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Karabeyeser (2013) de çalışmasında demokratik tutum sergileyen ana babaların çocuklarının çevre ile olumlu ilişkiler ve kendini kabul düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen ve ana baba tutumları ile ilgili farkı sınıflandırmalar yapılmakla birlikte bu tutumlar genel olarak altı sınıfa ayrılabilir (Şekil 1).

### **Şekil 1: Öğretmen ve Ana baba Tutumları**



K. Levin ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada demokratik tutum sergileyen öğretmenlerin özellikleri aşağıdaki gibidir.

- ✓ Çocukların duygularını kabul ederler.
- ✓ Yargılamadan dinlemeye çalışırlar. Ses tonunu da buna uygun ayarlayabilirler.
- ✓ Olumsuz öğrenci davranışlarına kısa, öz ve aşağılamadan tepki gösterebilirler.
- ✓ Farklı öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışırlar.
- ✓ Öğrencilerin olumlu davranışlarını görüp teşvik etmeye çalışırlar. Öğrencilerini başarıları için cesaretlendirirler.
- ✓ Öğrencilerin kendini denetlemesini sağlarlar.
- ✓ Öğrencilerin karar verme ve değerlendirme yetilerini geliştirmeye özen gösterirler.
- ✓ Olduğu gibi (samimi) görünür ve empati yaparlar. (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Altıntaş, 2016; Sarmusak, 2011; Yenihayat, 2007; Eker, 2016; Çınar, 2016; Bolattekin, 2014; Karaduman, 2012; Gökmenoğlu, 2011).



Yetkeci tutum sergileyen öğretmen ve ana baba tutumları ise aşağıdaki gibidir.

- ✓ Sınıfta ve evde ödül-ceza sistemini çok sık kullanırlar.
- ✓ Sınıfta ve evde notu (karneyi) esas ölçüt alırlar.
- ✓ Sınıfta ve evde daha çok öğretmen ve ana baba aktiftir (çocuğun duygu ve düşünceleri çok dikkate alınmaz).
- ✓ İtaati esas alırlar.
- ✓ Belli kurallara mutlaka uyulmasını isterler. Çocuğun kendini bastırmasını isterler.
- ✓ Davranış ön plandadır. Duygulara çok önem vermezler.
- ✓ Disiplin anlayışı her şeyin önündedir.
- ✓ Çocuğa genellikle karar verme hakkı tanınmazlar.
- ✓ Sevgilerini koşula bağlarlar.
- ✓ Çocuklara genellikle eleştirel yaklaşırlar. Yapılan hatalarda genellikle suçlayıcı tavırlar sergilerler (pursaklar.meb; Altıntaş, 2016; Sarmusak, 2011; Şentürk, 2010; Eker, 2016; Çınar, 2016; Bolattekin, 2014; Karaduman, 2012; Gökmenoğlu, 2011).

Yapılan araştırmalarda demokratik tutumlarla yetişen bireylerin akademik başarı düzeyinin yetkeci tutumla yetişenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt: Altıntaş, 2016). Çınar'ın (2016) yaptığı araştırmada da demokratik tutum sergileyen ana babaların çocuklarında problem çözme becerisi ve başarıya duygusu yetkeci ana baba tutumu sergileyenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Yıldırım (1994) ilkokul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğrencilerin demokratik davranışlarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin tutumları ile davranışları arasında tutarsızlık olduğu sonucuna ulaşmıştır (Taçman, 2008). Bu tutarsızlık belirsizliğe ve kaygıya sebep olabilmektedir. Burada öğretmenlerin sergiledikleri tutumlar ile ilgili kararlı ve tutarlı olması önemlidir. Ülkemizde yetkeci (baskıcı) tutuma sıklıkla rastlanmaktadır (Tarhan, 2014).

Geleneksel tutum sergileyen öğretmenler ve ana babaların özellikleri ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- ✓ Çocuklara bilgi ağırlıklı yaklaşırlar.

- ✓ Öğretimde özet ve aktarmalı yaşantı sağlarlar.
- ✓ Duygusal ve ruhsal gelişim, zihinsel gelişimin gerisindedir.
- ✓ Yarışmacı tutum içindedir.
- ✓ Öğrenmede öğretmenin rehberliğinden daha çok yönlendirmesi vardır.
- ✓ Tüm öğrencilerden benzer tutumlar bekler, bireysel yetenekleri dikkate almazlar.
- ✓ Öğrenimin temelinde ders kitapları vardır.
- ✓ Öğrencilerin yetişkinlerin isteği doğrultusunda alışkanlık geliştirmesini bekler.
- ✓ Öğrencilerini hayata değil üniversiteye hazırlarlar (Taçman, 2008).

Koruyucu tutum sergileyen öğretmen ve ana baba özellikleri de aşağıdaki gibidir.

- ✓ Çocuğu korumak için çocuğun yapması gerekenleri de yetişkinler yapar.
- ✓ Aşırı sevgi gösterisinde bulunurlar. Sonraki yıllarda başkalarında bunu bulamayan çocuğun hayal kırıklığı yaşamasına neden olurlar.
- ✓ Çocukları kendilerine bağımlı hale getirirler.
- ✓ Farkında olmadan çocukların kendi ayakları üzerinde durmalarına izin vermezler.
- ✓ Çocukların duygularını gerektiği gibi yaşamasına fırsat vermezler.
- ✓ Çocukların genellikle başarıya duygusunu yaşamasına izin vermezler (Altıntaş, 2016; Çınar, 2016; Bolattekin, 2014; Gökmenoğlu, 2011).

İlgisiz tutum sergileyen öğretmen ve ana baba özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- ✓ Çocukla genellikle yakın ilişki içine giremezler.
- ✓ Ortamda kararsızlık ve tutarsızlık oluşmasına neden olurlar.
- ✓ Ortamdaki motivasyonun düşmesine neden olurlar.
- ✓ Genellikle kuralsız olurlar.
- ✓ Çocukların duygusal ihtiyaçlarının farkına varmazlar.
- ✓ Kendilerini rahatsız etmediği sürece sorunu fark etmezler. Rahatsız olduklarında da olumsuz tutum sergilerler.
- ✓ Çocuğun seçimlerine de ilgisiz olduklarından ortamda düzensizliğin oluşmasına neden olabilirler (pursaklar.meb; Sarmusak, 2011; Eker, 2016; Çınar, 2016; Bolattekin, 2014).

Tutarsız tutum sergileyen öğretmen ve ana baba özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

- ✓ Öngörülemeyen tavırları vardır. Bu durum belirsizliğe neden olduğundan kaygı oluşturur.
- ✓ Çocuklar (kardeşler) arasında aynı davranışa farklı tepkiler verirler. Bu durum iç çatışmalara neden olur.
- ✓ Aynı çocukta aynı davranışa farklı tepkiler verirler. Bu durum iç çatışmalara neden olur.
- ✓ Ana baba kendi arasında tutarlı olamazlar.
- ✓ Kararsız olduklarından çocuklarda güvensizliğe, şüphecilığe ve dengesizliğe neden olurlar. Bu durum çocuklarda kişilik bozukluklarına kadar varan olumsuz etkilemlere neden olabilir (Çınar, 2016; Bolattekin, 2014).

Diğer yandan öğretmen ve ana baba tutumları Baumrind tarafından bilinçli otorite (demokratik), baskıcı yetke (yetkeci) ve sınırsız hoşgörü (izin verici) olarak sınıflanmıştır (Sümer ve ark., 2010). Başaran (1997) dost, biçimsel ve uyumsuz olarak üç öğretmen tutumundan bahsetmiştir (Şentürk, 2010; Çınar, 2016). Yavuzer (1993) ise ana baba tutumlarını baskıcı, gevşek, dengesiz, koruyucu, ilgisiz ve güven verici olarak altı sınıfa ayırmıştır. Yörükoğlu da (2010), ana baba tutumlarını sıkı, gevşek ve tutarsız olarak üç kategoride ele almıştır.

## **1.5. Kaygı Kavramı ve Matematik Kaygısı**

Bu bölümde kaygı kavramı ve matematik kaygısı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

### **1.5.1. Kaygı Kavramı**

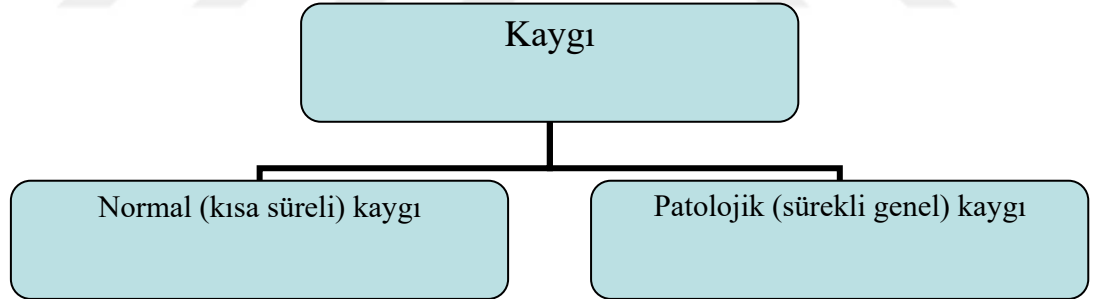
Alan yazında kaygı kavramının tanımlamasına yönelik farklı bakış açıları bulunmaktadır. Drever'e göre (1969) kaygı, belli başlı unsurları korku ve dehşet olan kronik ve karmaşık bir duygusal durumdur. Morgan'a göre (1991) ise davranış bilimlerinde kaygı, insanın temel duygularından birisi olarak bilinip, tanınmakta ve kısaca "nesnesi olmayan belirsiz korku" olarak tarif edilmektedir. Freud (1927) kaygıyı, tehlikeli bir olay karşısında etkili bir davranışta bulunamama ve karşı koyma direnci gösterememe sonucu psikolojik yapıda bilinçsizce gelişen bir duygu olarak

tanımlamıştır (Ültaş, 2005). Kaygı, bireyin içinde bulunduğu durumu tehdit edici olarak algılaması sonucu geliştirdiği temel bir duygudur (Yenilmez ve Özbey, 2006). Sorunun ne olduğu bilinmeden duyulan belirsiz bir korku, yetişkin ve çocuklarda çeşitli biçimlerde görülen gerginlik, sinirlilik, kısaca, hoş olmayan bir duygusal durum olarak da ele alınmaktadır (Yavuzer, 1993). Öztürk'e göre (2008) kaygı tasalanma, endişe duyma olarak adlandırılırken Hall'a göre (2010) bedenin iç organlarındaki gerilimden kaynaklanan acı veren duygusal deneyimlerdir.

Cüceloğlu (2014) kaygıyı heyecan olarak değerlendirmekle birlikte tanımını yapmanın zor olduğunu belirtir. Ancak kaygı ile ilgili sıkıntı, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma ifadelerini kullanır. Cüceloğlu'na göre kaygı ile birlikte dikkati toplamada zorluk hali meydana gelmektedir.

Kaygı, normal (kısa süreli) ve patolojik (sürekli ve genel) kaygı olarak gruplandırılabilir (Şekil 2).

Şekil 2: Kaygı Çeşitleri

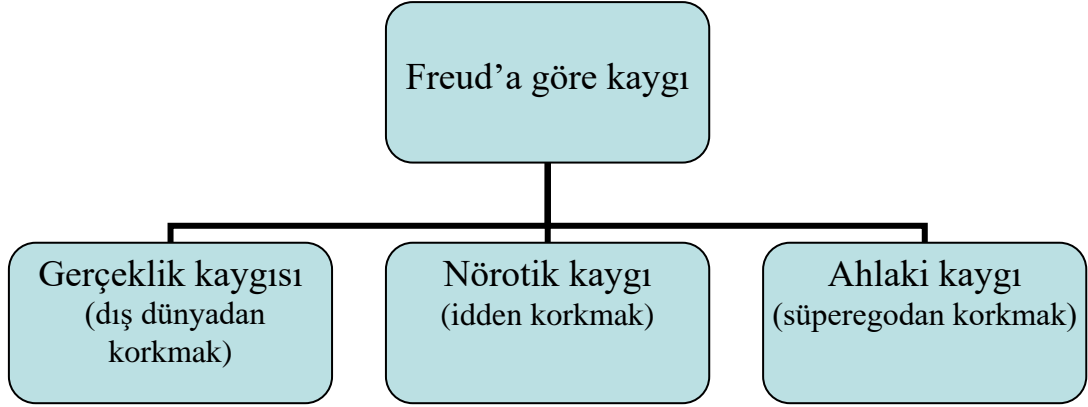


Gelecek kaygısı, okuma kaygısı, sınav kaygısı ve matematik kaygısı gibi birçok kaygı türünden bahsedilebilir (Ültaş, 2005).

Freud ise;

1. Gerçeklik kaygısı (dış dünyadan korkmak),
2. Nörotik kaygı (idden korkmak),
3. Ahlaki kaygı (süperegodan korkmak) olarak üç farklı kaygıdan bahseder (Şekil 3).

**Şekil 3:** Freud'a Göre Kaygı Çeşitleri



**Kaynak:** Hall, C.S. (2010). Freudyen Psikolojiye Giriş. Çev: Ersan Devrim. Kaknüs Yayınları

Gençtan'a göre (1999) kaygı bireyin çocukluğuna kadar dayanır. Bu dönemde birey ana baba ve öğretmenleri ile sıklıkla iletişim halindedir ve onların tavır ve tutumları bireydeki kaygı düzeyini etkiler. Ananın veya babanın kaygılı tavırlar ve tutumları bireyin de kaygılı olmasını sağlayabilir. Aynı zamanda ana babanın alaycı (küçük düşürücü), reddedici, kızgın ve gereksiz yasaklayıcı tavırları da bireyde kaygıyı artırabilir. Örneğin ananın, çocuğunun elindeki bir bardağı kırması durumunda ona fazlaca tepki vermesi kaygıyı artırabilir. Aynı durum okulda öğretmenler için de söz konusu olabilir.

Okul ortamında öğretmen baskısı ve yetkeci davranışlarla karşılaşan çocuk zarara uğramamak için duygularını bastırmak zorunda kalabilir, "olumsuz bir durumla karşılaşma" korkusu yaşayabilir. Aynı zamanda duygularını saklayarak da "iç çelişki" yaşamış olur. Sonuçta kendi gibi davranamaz. Kendi gibi davranamayan bireylerde de kişilik bozukluklarına varan sorunlar görülebilir (Güneş, 2015a). Ana babalar ve öğretmenler bireylerin kaygı düzeyleri artmasın diye baskıcı otorite kurmayalım derken tamamen kontrolü de kaybetmemelidirler. Ana babalar ve öğretmenler çocukları korumak ve kontrolü sağlamak için kurallar koymalıdır. Ancak bu kurallar empatik ve onların haklarına saygı çerçevesinde olmalıdır (Yalom, 2014).

Okul ortamının kaygıya neden olduğu sıklıkla ifade edilmektedir. Kanbir'in araştırmasına göre (2009) aşırı kaygı kurbanı olan kişilerde imtihanlarda soruları

kavrayamama, anlayamama, okuduğu şeyleri istediği anda hatırlayamama, düşünememe ve unutma halleri görülür. Birey ileri kaygı sonucu, soyut düşünebilme yeteneğini, zihin esnekliğini ve akıcılığını yitirebilir.

Kaygı belirtileri; nefes daralması, terleme, mide ağrısı, nefes alıp vermede dengesizlik, kalp çarpıntısı, kasların gerilmesi, tepkilerini ayarlayamama şeklinde sıralanmaktadır (Cüceloğlu, 2014; Sapma, 2013).

Bütün bunların yanında kaygının ağırlığı ve başarmayı istediğimiz durumun zorluğu kaygının yararlı mı yoksa zararlı mı olacağını belirlemede etkilidir (Cüceloğlu, 2014). Cüceloğlu'na göre kaygı ile öğrenmenin arasındaki ilişki şöyledir; öğrenilen konu basitse yüksek kaygı çabuk öğrenme aracı; öğrenilen konu zor ise yüksek kaygı geç öğrenme aracı olarak işlev görür.

### **1.5.2. Matematik Kaygısı**

Matematik kaygısı günlük yaşamda ya da akademik yaşamda matematikle uğraşırken ortaya çıkan bir korku olarak değerlendirilebilir (Turgut, 2015). Matematik kaygısı, matematik problemini çözme sırasında ortaya çıkan kaygı ve gerginlik duygusu olarak değerlendirilebilir. Bunun sonucunda öğrenci matematiği öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirebilir. Sonuçta öğrencide başarısızlık duygusu, özgüven azalması, matematik görevlerine yapmaya karşı isteksizlik ya da direnç görülebilir. (Yenihayat, 2007; Sakal, 2015).

Hembree (1990) tarafından yapılan bir meta analizde 151 çalışma incelenmiş matematik kaygısı ile matematik başarısı arasında olumsuz ilişki bulunmuştur. Buna göre matematik kaygısı arttıkça matematik başarısı düşmektedir.

Adler'e göre (2014b) bütün derslerde çocuğun işini biraz kolaylaştırma olanağı vardır. Ama matematikte bu durum daha zor olmaktadır. Matematik dersinde bağımsız düşünme, bağımsız çalışma zorunludur. İlkokul birinci kademe müfredatında öğrencilerin zorlanacağı kavramların olmadığı söylenebilir. Eğer öğrencide herhangi bir zihinsel engel bulunmuyorsa öğrenci başarılı olabilir. Başarısızlığı etkileyen durumların

başında öğrencinin anlamasını kolaylaştırıcı rehberlik edilmemesi yatmaktadır. (Yenilmez ve Özbey, 2006).

### **1.6. Spor başarı algısı, Kaygı ve Matematik Kaygısı Üzerine Yapılan Çalışmalar**

Bu bölümde spor başarı algısı, kaygı ve matematik kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

Alan yazında spor başarı algısı ile ilgili çalışmalar daha çok spor alanında bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Bozkurt (2014) okul sporlarına katılan öğrencilerin spor başarı algısını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin artırılmasında öğretmenlerin öğrenciyi başarılı kılacak uygulamalar yapması ve etkin öğrenme ortamları oluşturmasının etkili olduğu görülmüştür.

Cebeci (2009) tek ana babalı ve tam aileye sahip deneklerin “Çocuklar için Durumluk Sürelik Kaygı Envanterine göre farklılaşıp farklılaşmadığını” incelemiş ve tek ana babaya sahip çocukların durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamalarının, tam aileye sahip çocukların durumluk ve sürekli kaygı puan ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak, Öztürk’ün (2008) 9-13 yaş grubu üzerinde yaptığı araştırmanın bulgularına göre tek ana babalı çocukların kaygı düzeyinin, tam aileye sahip olan çocukların kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sezer (2009) kaygının azaltılması üzerine yaptığı çalışmasında müzikle terapinin anksiyete ve stresin azaltılmasında etkili olup olmadığını incelemiştir. Yapılan çalışmada olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Fizyolojik rahatsızlıklarının tedavi edilmesi amacıyla yapılan çalışmada müzik yoluyla hastaların kaygılarının azaltılması amaçlanmış ve hastaların hangi sesleri duyduklarında daha sakin olacakları incelenmiştir. Sonuçta klasik müzik ve kuş seslerinin dinlettirilmesine karar verilmiştir. Yapılan müzik terapi uygulaması sonucunda hastaneye gelen hastaların bu uygulamaya olumlu tepki verdikleri saptanmıştır.

Erdoğan (2012) üniversite sınavına hazırlanan 12. Sınıf öğrencilerinin kaygı seviyelerini incelemiş ve başarıyla kaygının birbirini etkileyen iki faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasında belli seviyede çok iyi anlaştıklarını, fakat hiç kaygı duyulmadığı zamanda olduğu gibi, kaygının başarının istediği seviyeyi aştığı zamanlarda da, başarısızlığı getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Eldemir (2006) sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygısını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmasında kadın adayların matematik kaygı düzeylerinin erkek adaylarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Lisedeki matematik başarıları çok iyi olan öğretmen adaylarının matematik kaygısı düzeyi daha düşük bulunmuştur. Algılanan zeka düzeyleri ile matematik kaygısı düzeyi arasındaki ilişki sonucuna göre algıladıkları zeka düzeyleri çok yeterli olan öğretmen adaylarının matematik kaygısı düzeyi ortalamadan daha düşüktür.

Sakal'ın (2015) çalışmasında matematik kaygısı bazı psikososyal değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin matematik kaygı düzeyi üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunamamıştır. Matematiği sevmeyen öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ortalaması, matematiği seven öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir. Ana baba desteğinin matematik kaygı düzeyi üzerinde anlamlı ölçüde bir etkisi bulunamamıştır. Kendini başarısız algılayan öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri, kendini başarılı algılayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Kendisine ait odanın olup olmaması matematik kaygı düzeyi üzerinde önemli ölçüde bir etkiye sahip değildir.

Yenilmez ve Özbey (2006) özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada cinsiyet grupları arasında matematik kaygı ortalamaları açısından farklılık olmadığı; karne notları daha iyi olan öğrencilerin kaygılarının daha az olduğu; matematik başarıları yüksek olan öğrencilerin daha az kaygılı olduğu; genel başarı durumu yüksek olan öğrencilerin daha az kaygılı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.



Seyis (2011) ortaöğretim öğrencilerinin motivasyon ve duygusal zekaları ile akademik başarıları üzerine yaptığı çalışmada motivasyonun artışına bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı sonucunu bulmuştur. Çalışmanın sonuçları öğrenci motivasyonu ve öğrenci başarısı arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca içsel olarak motive olmuş öğrenciler dışsal olarak motive olmuş öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur. Araştırmada cinsiyete göre yapılan analizde kadın öğrencilerin akademik başarı ortalamalarının erkek öğrencilerininkinden anlamlı düzeyde yüksek tespit edilmiştir.

Konca (2008) yaptığı çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygısını bazı değişkenlere göre incelemiştir. Bu araştırmadaki bazı sorulara cevap aramıştır. Cinsiyet değişkeninin matematik kaygısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu; çalışma odasının varlığının matematik kaygısı düzeyi üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olduğu; aile desteğinin matematik kaygı düzeyi üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Rençber (2011) çalışmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerinde matematik öz yeterlik algısı, matematik kaygısı, matematik dersine karşı tutum ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve okul türüne göre incelemiştir. Araştırmada cinsiyetin incelenen her kişisel değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında, öz yeterlik, kaygı, tutum ve cinsiyet değişkenleri ile başarı değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okul türü dışındaki her bir değişkenin başarıyı anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

## BÖLÜM 2

### YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modelini, araştırmanın evren ve örneklemini, araştırmada kullanılan ölçme araçlarını, araştırma verilerinin toplanmasını ve veri analizleri hakkındaki bilgileri içermektedir.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma İlkokul düzeyindeki öğrencilerin spor başarı algısı ve matematik kaygısının bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olup genel tarama modelinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

#### 2.2. Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim gören İstanbul ili Güngören ilçesindeki 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Güngören ilçesinde resmi 10 tane ilkokul bulunmaktadır. Bu okulların 3. sınıf seviyesinde 1888 (%50) erkek, 1888'i (%50) kız olmak üzere toplam 3776 öğrenci; 4. sınıf seviyesinde 2634 (%51) erkek, 2620'si (%49) kız olmak üzere 5254 öğrenci mevcuttur. Araştırmanın evrenini 9030 öğrenci oluşturmaktadır. Güngören ilçesi İstanbul'un yüzölçümü olarak en küçük fakat metrekareye düşen insan sayısının en fazla olduğu ilçesidir.

Araştırma örneklemini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesindeki seçkisiz (random) örneklem yöntemiyle tespit edilen beş ilkokuldaki (Şehitler, Güneşlitepe, 100. Yıl Ahmet Merter, Kemal Kaya ve Atatürk İlkokulları) 3. ve 4. Sınıf öğrencileri içinden seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmaya katılan 374 öğrencinin 198'i (%52) kız, 176'sı (%48) ise erkektir. 3. Sınıf öğrencilerin yüzde 55'i (88 kişi) kız, yüzde 45'i (72 kişi) ise erkektir (toplam 160 kişi). 4. Sınıf öğrencilerin yüzde 51'i (110 kişi) kız yüzde 49'u (104 kişi) erkektir (toplam 214 kişi).

Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 26'sı (100 kişi) 60-71 ay arasında, yüzde 74'ü (274 kişi) 72-97 ay arasındadır (Tablo 6).

**Tablo 6:** Okula Başlama Yaşına Göre Öğrenci Sayıları

	60-71 Aylık Okula Başlayanlar	72-97 Aylık Okula Başlayanlar
Öğrenci Sayısı	100	274

Öğrencinin yüzde 11'inin (42 kişi) kardeşi bulunmamakla birlikte yüzde 89'unun (332 kişi) tanesinin 1 veya daha fazla kardeşi bulunmaktadır (Tablo 7).

**Tablo 7:** Kardeşi Bulunan ve Bulunmayan Öğrenci Sayıları

	Kardeşi Bulunma Durumu	Kardeşi Bulunmama Durumu
Öğrenci Sayısı	42	332

Öğrencilerden yüzde 39'u (147 kişi) en büyük kardeş iken yüzde 38'i (143 kişi) son çocuk ve yüzde 23'ü (84 kişi) ortanca kardeştir (Tablo 8).

**Tablo 8:** Kardeş Sırasına Göre Öğrenci Sayıları

	En Büyük Çocuk	Son Çocuk	Ortanca Çocuk
Öğrenci Sayısı	147	143	84

Öğrencilerden yüzde 97'si (364 kişi) anası ve babası ile yaşamaktadır (Tablo 9).

**Tablo 9:** Ana Babası İle Yaşama Durumuna Göre Öğrenci Sayıları

	Ana Babası İle Yaşayanlar	Bir Ebeveyn İle Yaşayanlar
Öğrenci Sayısı	364	12

Öğrencilerin yüzde 51'i (193 kişi) kendine ait bir odasının olduğunu, yüzde 49'u (181 kişi) de kendine ait odasının olmadığını beyan etmiştir (Tablo 10).

**Tablo 10:** Kendine Ait Odası Olan Ve Olmayan Öğrenci Sayıları

	Kendine Ait Odası Olanlar	Kendine Ait Odası Olmayanlar
Öğrenci Sayısı	193	181

Matematik dersini sevdiğini öğrencilerin yüzde 93'ü (348 kişi) belirtirken yüzde 7'si (24 kişi) matematik dersini sevmediğini belirtmiş ve 2 öğrenci de bu soruyu boş bırakmıştır (Tablo 11).

**Tablo 11:** Matematik Derisini Seven Ve Sevmeyen Öğrenci Sayıları

	Matematik Dersini Sevenler	Matematik Dersini Sevmeyenler
Öğrenci Sayısı	348	24

Öğrencilerin yüzde 30'u (112 kişi) bir saatten az matematik çalışırım, yüzde 56'sı (211 kişi) bir-iki saat matematik çalışırım, yüzde 14'ü (51 kişi) iki-üç saat matematik çalışırım ifadesini işaretlemiştir (Tablo 12).

**Tablo 12:** Matematik Dersine Çalışma Zamanına Göre Öğrenci Sayıları

	Bir saatten az çalışanlar	Bir-İki Saat Çalışanlar	İki-Üç Saat Çalışanlar
Öğrenci Sayıları	112	211	51

Öğrencilerden yüzde 66'sı (248 kişi) ders çalışırken aile bireylerinden yardım alırım, yüzde 34'ü (126 kişi) yardım almam demiştir (Tablo 13).

**Tablo 13:** Ders Çalışırken Ailesine Danışma Durumuna Göre Öğrenci Sayıları

	Ailesine Danışanlar	Ailesine Danışmayanlar
Öğrenci Sayısı	248	126

Anlayamadığım yerleri ders dışında öğretmene sorarım diyen öğrenci sayısı yüzde 80 (300 kişi) iken soru sormam diyenler yüzde 20 (73 kişi) 'dir (Tablo: 14).

**Tablo 14:** Ders dışında öğretmene soru sorma durumuna göre öğrenci sayıları

	Öğretmene Soru Soranlar	Öğretmene Soru Sormayanlar
Öğrenci Sayısı	300	73

Bu çalışmaya okullardan rastgele seçilen 15 Şubeden, 160 3. Sınıf öğrencisi ve 214 4. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Toplam 380 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anketler uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından özenle kontrolleri yapılmıştır. Toplam 380 öğrenciye uygulanan anketlerden 6 tanesinin hiçbir bölümü tam doldurmadığı tespit edilmiş ve bu anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Anket uygulanan okulların isimleri ve okullarda uygulamaya katılan 3. Sınıf ve 4. Sınıf kız-erkek öğrenci sayıları aşağıda listelenmiştir (Tablo 15).

**Tablo 15:** Örneklem Olarak Seçilen İlkokullar ve Öğrenci Sayıları

Anket Uygulanan Okul Adı	3. Sınıf Erkek Öğrenci Sayısı	3. Sınıf Kız Öğrenci Sayısı	4. Sınıf Erkek Öğrenci Sayısı	4. Sınıf Kız Öğrenci Sayısı	Toplam
	Şehitler İlkokulu	23	27	34	
Güneşlitepe İlkokulu	11	15	19	19	64
100. Yıl Ahmet Merter İlkokulu	19	18	21	22	80
Kemal Kaya İlkokulu	9	13	17	15	54
Atatürk İlkokulu	10	15	13	18	56
<b>Toplam Öğrenci Sayıları</b>	<b>72</b>	<b>88</b>	<b>104</b>	<b>110</b>	<b>374</b>

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, Bindak (2005) tarafından geliştirilen ilköğretim öğrencileri için Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ), Roberts, Treasure ve Balague (1998) tarafından geliştirilen ve Çetinkalp (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Spor başarı algısı Envanteri Çocuk Versiyonu (BAEÇV) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

#### **2.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formunda cinsiyet, doğum tarihi, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, kiminle birlikte yaşadığı, kendine ait bir odasının olup olmadığı, matematik dersini sevip sevmediği, evde günlük ne kadar süre matematik çalıştığı, evde matematik çalışırken ana babasından ya da kardeşlerinden yardım alıp almadığı, matematik öğretmenine ders dışında anlamadığı yerleri/çözemediği problemleri sorup sormadığı ile ilgili sorular sorulmuştur (Ek 1).

#### **2.3.2. Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ)**

Bindak (2005) tarafından geliştirilen Matematik Kaygı Ölçeği tek faktörden oluşmaktadır (Ek 2). Bu faktör de toplam varyansın % 51.7'sini açıklamaktadır. Ölçek Siirt ilinde bulunan farklı ilköğretim okullarına devam eden (ikinci kademe) toplam 117 öğrenciye uygulanmış, güvenirlik ve geçerlik analizleri bu veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. 10 maddeden oluşan ölçeğin bir maddesi (9.madde) kaygı için olumsuz diğer maddeleri kaygı için olumludur. Ölçekte kullanılan puanlama: maddeler “her zaman” dan “hiçbir zaman” seçeneğine doğru 5,4,3,2,1 şeklindedir (dokuzuncu madde tersten puanlanmaktadır). Toplam puan kaygı düzeyini ifade eder, ölçekten alınabilecek en düşük puan 10 en yüksek puan 50'dir. Anket puanının yüksek çıkması yüksek kaygıyı ifade eder (Bindak, 2007).

Ölçeğin örneklem grubuna ilişkin güvenirlik düzeyini araştırmacı tarafından belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha Katsayısı ve Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Sakal'ın (2015) araştırmasında MKÖ'nün güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.86, Spearman Brown İki Yarı Test Güvenirliği katsayısı da .74

olarak bulunmuştur. Bu araştırmada matematik kaygısı ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

### **2.3.3. Başarı algısı Envanteri Çocuk Versiyonu (BAEÇV)**

Roberts, Treasure ve Balague (1998) tarafından geliştirilen ölçekte 6'sı görev, 6'sı ego yönelimi olmak üzere 12 madde bulunmaktadır (Ek 3). Görev yönelimli maddeler "Spor yaparken, gerçekten gelişme gösterdiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim, spor yaparken gayret ettiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim, spor yaparken gelişme gösterdiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim, spor yaparken belirlediğim hedefe ulaştığım zaman kendimi başarılı hissederim, spor yaparken zorlukların üstesinden geldiğim zaman kendimi başarılı hissederim, spor yaparken daha önce yapmadığım şeyleri yapmayı başardığım zaman kendimi başarılı hissederim "; ego yönelimli maddeleri ise "Spor yaparken, diğer sporcuları yendiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim, spor yaparken, belirgin bir biçimde daha iyi olduğum zaman kendimi çok başarılı hissederim, spor yaparken en iyi ben olduğum zaman kendimi çok iyi hissederim, spor yaparken diğerlerinden daha iyi yaptığım zaman kendimi başarılı hissederim, spor yaparken diğer sporculara en iyi olduğumu gösterdiğim zaman kendimi başarılı hissederim, spor yaparken sahip olduğum yeteneğimin en iyisini uyguladığım zaman kendimi çok başarılı hissederim" olarak verilebilir. Asıl ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Roberts, Treasure ve Balague (1998) tarafından yapılmış ve Cronbach alfa katsayısı görev yönelimi alt ölçeği için .87, ego yönelimi alt ölçeği için ise .84 olarak bulunmuştur. Ölçek Çetinkalp (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için, temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bozkurt'un (2014) çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı görev yönelimi alt ölçeği için .81, ego yönelimi alt ölçeği için ise .84 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Spor başarı algısı Envanterinin Çocuk Versiyonu bu çalışmada güvenilir bir araç olarak kullanıldığı söylenebilir (Bozkurt, 2014). Bu araştırmada spor başarı algısı envanterinin toplamı için iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

### **2.4. Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması amacı ile Güngören ilçesindeki yukarıda belirtilen okullara gidilmiş, müdürden veya müdür yardımcısından izin alınmıştır. Sınıflarda sınıf

öğretmenlerin gözetiminde doldurulmak üzere toplam 380 adet bilgi formu ve ölçme aracını kapsayan anket bataryası öğrencilere dağıtılmıştır. Kısa açıklamaların ardından öğrencilerin bir ders süresi zaman diliminde form ve ölçekleri eksiksiz doldurulmaları sağlanmıştır.

### **2.5. Verilerin Analizi**

Katılımcılardan toplanan veriler SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. İlk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla her iki ölçekten alınan puanların dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve başarı envanterinden alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1$  arasında yer almadığı görülmüştür. Uç değerler olup olmadığını belirlemek amacıyla puanlara ilişkin z puanları hesaplanmış ve z değeri  $\pm 3$  üzerinde olan 6 veri analizlerden çıkartılmıştır. Analize 368 kişiden elde edilen veriler üzerinden devam edilmiştir. 368 kişiye ait verinin her iki ölçek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde  $\pm 1$  arasında değiştiği görülmüştür. Verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.



### BÖLÜM 3

#### BULGULAR

Bu bölümde, uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve açıklamaları araştırmanın alt problemlerine uygun olarak verilmiştir.

#### 3.1. Bağımlı Değişkenlere (Spor başarı algısı, Matematik Kaygısı) İlişkin Betimsel Bulgular

Öğrencilerin spor başarı algıları ve matematik kaygılarının belirlenmesi için ölçeklerden aldıkları puanların ortalama, standart sapma ve yüzdelik değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16.** Öğrencilerin Spor başarı algılarına Ve Matematik Kaygılarına İlişkin Betimsel Bulgular

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Min.	Max.
Spor başarı algısı	368	17.58	6.10	12.00	39.00
Matematik Kaygısı	368	39.30	7.08	13.00	50.00

Tablo 16’da sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin spor başarı algısı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 17.58, standart sapması 6.10 bulunduğu görülmektedir. Bu ölçekten öğrencilerin aldığı en düşük puan 12, en yüksek puan ise 39’dur. Öğrencilerin spor başarı algı düzeylerinin ortalama puan etrafında toplandığı söylenebilir.

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğrencilerin matematik kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 39.30, standart sapması 7.08 bulunmuştur. Bu ölçekten öğrencilerin aldığı en düşük puan 13, en yüksek puan ise 50’dir. Öğrencilerin matematik kaygılarının ortalama puanın üzerinde olduğu söylenebilir.

## 3.2. Ele Alınan Değişkenler Temelinde Gruplar Arası Karşılaştırmalar

### 3.2.1. Sınıf Düzeyine Ait Bulgular

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre spor başarı algılarının ve matematik kaygılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 17 ve Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 17.** Sınıf Düzeyine Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
3. sınıf	158	17.69	6.11	366	-1.08	.28
4. sınıf	210	18.39	6.09			

Tablo 17’ de sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin spor başarı algı ortalamaları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ( $t(366) = -1.08$   $p < .05$ ).

**Tablo 18.** Sınıf Düzeyine Göre Matematik Kaygısı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	p
3. sınıf	158	38.65	7.18	366	-.29	.765
4. sınıf	210	38.88	7.02			

Tablo 18’de sunulan bulgulara göre öğrencilerin matematik kaygı ortalamaları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ( $t(366) = -.29$   $p < .05$ ).

### 3.2.2. Cinsiyete Ait Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre spor başarı algıları ve matematik kaygıları ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 19 ve Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 19.** Cinsiyete Göre Spor Başarı Algı Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Kız	195	18.33	6.07	366	.786	.43
Erkek	173	17.83	6.15			

Tablo 19’da sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin spor başarı algı düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $t(366)=.786$   $p<.05$ ).

**Tablo 20.** Cinsiyete Göre Matematik Kaygısı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Kız	195	38.93	6.92	366	.427	.67
Erkek	173	38.61	7.27			

Tablo 20’de sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin matematik kaygısı ortalamalarının sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $t(366)= -.427$   $p<.05$ ).

### 3.2.3. Yaşa Ait Bulgular

Öğrencilerin 72 aydan küçük olup olmamasına göre oluşturulan gruplar arasında spor başarı algılarının ve matematik kaygılarının anlamlı düzeyde değişip değişmediğinin belirlenmesi için t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 21 ve Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 21.** Yaşa Göre Spor Başarı Algı Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
72 aydan küçük	130	17.23	5.79	354	-1.93	.055
72 aydan büyük	226	18.53	6.29			

Tablo 21’de sunulan bulgular incelendiğinde 72 aydan küçük olanlarla, 72 aydan büyük olan öğrencilerin spor başarı algı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır ( $t(366)=-1.93$   $p<.05$ ).

**Tablo 22.** Yaşa Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
72 aydan küçük	130	38.15	7.86	354	-1.534	.126
72 aydan büyük	226	39.34	6.49			

Tablo 22’de sunulan bulgular incelendiğinde 72 aydan küçük olanlarla, 72 aydan büyük olan öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır ( $t(366)= -1.534$   $p<.05$ ).

### 3.2.4. Kardeş Durumuna Ait Bulgular

Öğrencilerin kardeşe sahip olup olmamasına göre oluşturulan gruplar arasında spor başarı algılarının ve matematik kaygılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 23 ve Tablo 24’te sunulmuştur.

**Tablo23.** Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre Spor Başarı Algı Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Kardeş Var	42	17.83	6.46	366	-.293	.77
Kardeş Yok	326	18.13	6.06			

Tablo 23'te sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin spor başarı algı düzeyleri kardeşe sahip olup olmamaya göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $t(366)=-.293$   $p<.05$ ).

**Tablo 24.** Kardeşe Sahip Olma Durumuna Göre Matematik Kaygısı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Kardeş var	42	36.09	7.95	366	-2.635	.009
Kardeş yok	326	39.13	6.89			

Tablo 24'te sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin matematik kaygısı düzeylerinin kardeşe sahip olup olmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ( $t(366)=-2.635$   $p<.05$ ). Kardeşi olan öğrencilerin matematik kaygı ortalamaları ( $\bar{X} = 36.09$ ) kardeşi olmayanların ortalamalarından ( $\bar{X} = 39.13$ ) anlamlı düzeyde düşüktür ( $p<.05$ ).

### 3.2.5. Kardeş Sırasına Ait Bulgular

Öğrencilerin kardeş sırasına göre spor başarı algısı ve matematik kaygısı ortalamalarının anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirmiştir. Ancak bu analiz gerçekleştirilmeden önce analizin ön koşulu kapsamında varyansların homojenliği Levene istatistiği hesaplanarak incelenmiştir. Levene istatistiği sonuçları (Levene (2,365)=463  $p=.63$ ) varyansların

homojen olduğunu göstermiştir. Ön koşulun sağlanması ardından analiz gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 25 ve Tablo 26’da sunulmuştur.

**Tablo 25.** Kardeş Sırasına Göre Spor Başarı Algısı Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Kardeş sırası	N	Ortalama	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	F	p
En büyük çocuk	146	17.74	Gruplararası	32.86	2	16.43	.440	.66
			Gruplar içi	13628.73	365	37.34		4
			Toplam	13661.59	367			
Ortanca	82	18.47	Ortanca					
Son çocuk	140	18.24						

Tablo 25’te sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin spor başarı algı ortalamaları kardeş sırasına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $F(2,365)=.440$   $p<.05$ ).

**Tablo 26.** Kardeş Sırasına Göre Matematik Kaygısı Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Kardeş sırası	N	Ortalama	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	F	P
En büyük çocuk	146	38.66	Gruplararası	35.56	2	17.78	.354	.702
			Gruplar içi					
			Toplam					
Ortanca	82	38.36		18341.01	365	50.25		
Son çocuk	140	39.15		18376.57	367			

Tablo 26’da sunuluna bulgular incelendiğinde öğrencilerin kardeş sıralarına göre matematik kaygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(2, 365)=.354 p<.05$ ).

### 3.2.6. Yaşanılan Ebeveyne Ait Bulgular

Öğrencilerin birlikte yaşadıkları kişiye göre spor başarı algılarının ve matematik kaygılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde gruplar arasındaki dağılım dengesiz olduğu için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 27 ve Tablo 28’de sunulmuştur.

**Tablo 27.** Yaşanılan Kişiyeye Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin U Testi Sonuçları

Yaşanılan Kişi	N	Sıra ortalaması	U	Z	P
Ana ve Baba	357	183.21	1710.00	.335	.738
Sadece Ana	9	195.00			

Tablo 27’de elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları kişiye göre spor başarı algı ortalamaları anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ( $z=.335 p<.05$ ).

**Tablo 28.** Yaşanılan Kişiyeye Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin U Testi Sonuçları

Yaşanılan Kişi	N	Sıra ortalaması	U	Z	P
Ana ve Baba	357	184.94	1092.50	-1.646	.100
Sadece Ana	9	126.39			

Tablo 28’de elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları kişiye göre matematik kaygı ortalamaları anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ( $z=-1.646 p<.05$ ).

### 3.2.7. Kendine Ait Odaya Sahip Olma Durumuna Ait Bulgular

Öğrencilerin kendilerine ait odaya sahip olup olmamaya göre spor başarı algılarının ve matematik kaygılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 29 ve Tablo 30’da sunulmuştur.

**Tablo 29.** Kendine Ait Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Kendine ait odası var	192	17.76	6.20	366	-1.108	.268
Kendine ait odası yok	176	18.46	5.99			

Tablo 29’da elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin kendilerine ait odaya sahip olup olmama durumlarına göre spor başarı algı ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $t(366)=-1.108$   $p<.05$ ).

**Tablo 30.** Kendine Ait Odaya Sahip Olma Durumuna Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T	P
Kendine ait oda var	192	38.83	7.37	366	.127	.899
Kendine ait oda yok	176	38.73	6.76			

Tablo 30’da elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin kendilerine ait odaya sahip olup olmama durumlarına göre matematik kaygısı ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $t(366)=.127$   $p<.05$ ).



### 3.2.8. Matematik Dersini Sevip Sevmemeye Ait Bulgular

Öğrencilerin matematik dersini sevip sevmemelerine göre spor başarı algılarının ve matematik kaygılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde gruplar arası dengesiz dağılım olduğu için parametrik olmayan testlerden t-testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 31’de sunulmuştur. Öğrencilerin matematik dersini sevip sevmediklerine göre matematik kaygı ortalamalarının anlamlı olarak değişip değişmediğinin belirlenmesinde gruplar arası dengesiz dağılım olduğu için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

**Tablo 31.** Matematik Dersini Sevme Durumuna Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t- Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Sıra ortalaması	Sd	t	P
Mat. dersini Sevme	342	17.82	180.09	5271.00	2.361	.018
Mat. dersini Sevmeme	24	20.79	232.12			

Tablo 16’da elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin matematik dersini sevme durumlarına göre spor başarı algı ortalamaları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $t=-2.361$   $p<.05$ ). Matematik dersini seven öğrencilerin spor başarı algıları ortalaması ( $\bar{X}=17.82$ ) sevmeyen öğrencilerin ortalamasından ( $\bar{X}=20.79$ ) anlamlı düzeyde düşüktür.

**Tablo 32.** Matematik Dersini Sevme Durumuna Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin U Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Sıra ortalaması	U	z	p
Matematik dersini sevme	342	39.09	188.67	2336.00	-	.000
Matematik dersini sevmeme	24	34.05	109.83		3.542	

Tablo 32’de elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin matematik dersini sevip sevmeme durumlarına göre matematik kaygı ortalamaları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $z=-3.542$   $p<.05$ ). Matematik dersini seven öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ortalaması ( $\bar{X}=39.09$ ) sevmeyen öğrencilerin kaygı düzeyleri ortalamasından ( $\bar{X}=34.05$ ) anlamlı düzeyde yüksektir.

### 3.2.9. Günlük Matematik Dersi Çalışma Durumuna Ait Bulgular

Öğrencilerin günlük matematik çalışma sürelerine göre spor başarı algısı ve matematik kaygısı ortalamalarının anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirmiştir. Ancak bu analiz gerçekleştirilmeden önce analizin ön koşulu kapsamında varyansların homojenliği Levene istatistiği hesaplanarak incelenmiştir. Levene istatistiği sonuçları spor başarı algısı için (Levene (2,365)=1.68  $p=.18$ ) varyansların homojen olduğunu, Levene istatistiği sonuçları (Levene( 2,365)=5,34  $p=.005$ ) matematik kaygısı için homojen olmadığını göstermiştir. Ön koşulun sağlanmasının ardından spor başarı algısı için varyans analizi matematik kaygısı için welch testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 33, Tablo 34, Tablo 35 ve Tablo 36’da sunulmuştur.

**Tablo 33.** Günlük Matematik Çalışma Süresine Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Günlük matematik çalışma süresi	N	Ortalama	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler toplamı	F	P
1 saatten az	111	18.56	Gruplararası Gruplarıçi Toplam	254.26	2	127.13	3.46	.032
1-2 saat arası	209	18.34		13407.33	365	36.73		
2 saatten fazla	50	16.01		13661.59	367			

Tablo 33’te elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin spor başarı algı ortalamaları günlük matematik çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık

göstermektedir ( $F(2,365)=3.46$   $p<.05$ ). Bu farkın kaynağını belirlemek içinse ikili karşılaştırma testlerinden Tukey testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 34’te sunulmuştur.

**Tablo 34.** Günlük Matematik Çalışma Süresine Göre Spor başarı algısı İkili Karşılaştırma Sonuçları

Günlük matematik çalışma süresi	1 saatten az	1-2 saat arası	2 saatten fazla
1 saatten az	-	.22	2.55
1-2 saat	-	-	2.33
2 saatten fazla	-	-	-

$p<.05$

Tablo 34’te sunulan ikili karşılaştırma testine ilişkin bulgular incelendiğinde günde bir saatten az çalışan öğrencilerin spor başarı algı ortalamaları ( $\bar{X}=18.56$ ) iki saatten fazla çalışan öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X}=16.01$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. Benzer biçimde günde bir iki saat çalışan öğrencilerin spor başarı algı ortalamaları ( $\bar{X}=18.34$ )günde iki saatten fazla çalışan öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X}=16.01$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. Ancak günde bir saatten az çalışan öğrenciler ile bir iki saat çalışan öğrencilerin spor başarı algı ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $p<.05$ ).

**Tablo 35.** Günlük Matematik Çalışma Süresine Göre Matematik Kaygı Düzeylerine İlişkin Welch Testi Sonuçları

Günlük matematik çalışma süresi	N	Ortalama	Serbestlik derecesi	Welch	p
1 saatten az	111	36.14	2	10.23	.000
1-2 saat arası	209	39.95	365		
2 saatten fazla	50	39.82	367		

Tablo 35’te sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin günlük matematik çalışma sürelerine göre matematik kaygı düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p<.05$ ). Bu farkın kaynağını belirlemek için ise içine ikili karşılaştırma testlerinden Tamhane’s T2 testi gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 36’da sunulmuştur.

**Tablo 36.** Günlük Matematik Çalışma Süresine Göre Matematik Kaygısı İkili Karşılaştırma Sonuçları

Günde matematik çalışma süresi	1 saatten az	1-2 saat arası	2 saatten fazla
1 saatten az	-	-3.80	-3.68
1-2 saat	-	-	-.13
2 saatten fazla	-	-	-
<hr/>			
$p<.05$			

Tablo 36’da sunulan ikili karşılaştırma testine ilişkin bulgular günde bir saatten az çalışan öğrencilerin matematik kaygı ortalamalarının ( $\bar{X}=36.14$ ) iki saatten fazla çalışan öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X}=39.95$ ) ve günde 2 saatten fazla çalışan öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X}=39.82$ ) anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Ancak günde bir iki saat çalışan öğrencilerin ortalamaları ( $\bar{X}=39.95$ ) ile iki saatten fazla çalışan öğrencilerin ( $\bar{X}=39.82$ ) matematik kaygı ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $p<.05$ ).

### 3.2.10. Matematik Çalışırken Yardım Alma Durumuna Ait Bulgular

Öğrencilerin matematik çalışırken yardım alıp almadıklarına göre spor başarı algılarının ve matematik kaygılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 37 ve Tablo 38’de sunulmuştur.

**Tablo 37.** Matematik Çalışırken Yardım Alıp Almama Durumuna Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	P
Yardım alma durumu	243	18.22	6.18	366	.569	.570
Yardım almama durumu	125	17.84	5.95			

Tablo 37’de gösterilen bulgulara göre öğrencilerin matematik çalışırken yardım alıp almadıklarına göre spor başarı algı ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır ( $t(366)=.569$   $p<.05$ ).

**Tablo 38.** Matematik Çalışırken Yardım Alıp Almama Durumuna Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	P
Matematik çalışırken yardım alma durumu	243	38.18	7.30	366	-	.022
Matematik çalışırken yardım almama durumu	125	39.96	6.50		2.297	

Tablo 38’de gösterilen bulgulara göre öğrencilerin matematik çalışırken yardım alıp almadıklarına göre matematik kaygı ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $t(366)=-2.297$   $p<.05$ ). Matematik çalışırken yardım alan öğrencilerin matematik kaygı ortalamaları ( $\bar{X}=38.18$ ) yardım almayan öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X}=39.96$ ) anlamlı düzeyde daha düşüktür ( $p<.05$ ).

### 3.2.11. Öğretmene Soru Sorma Durumuna Ait Bulgular

Öğrencilerin öğretmenlerine soru sorma durumlarına göre spor başarı algılarının ve matematik kaygılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 39 ve Tablo 40’da sunulmuştur.

**Tablo 39.** Öğretmene Soru Sorma Durumuna Göre Spor başarı algı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	P
Öğretmene soru sorma	296	17.99	6.20	365	-.784	.434
Öğretmene soru sormama	71	18.62	5.69			

Tablo39’da gösterilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerine soru sorma durumlarına göre spor başarı algı ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ( $t(366)=-.784$   $p<.05$ ).

**Tablo 40.** Öğretmene Soru Sorup Sormama Durumuna Göre Matematik Kaygı Düzeyine İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	P
Öğretmene soru sorma	296	39.12	6.77	365	1.496	.145
Öğretmene soru sormama	71	37.63	7.88			

Tablo 40’da sunulan bulgular incelendiğinde öğrencilerin öğretmene soru sorup sormama durumuna göre matematik kaygı ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ( $t(366)=1.496$   $p<.05$ ).

### 3.3. Bağımlı Değişkenler (Spor başarı algısı ile Matematik Kaygısı) Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Öğrencilerin spor başarı algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 41’te sunulmuştur.

**Tablo 41.** Spor Başarı Algısı Ve Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

	Spor başarı algısı	Matematik Kaygısı
Spor başarı algısı	-	-.174*
Matematik kaygısı	-.174*	-

\*p<.05

Tablo 41’de sunulan bulgular incelendiğinde spor başarı algısı ve matematik kaygısı arasında düşük düzeyde olumsuz yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r=-.174$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu öğrencilerde matematik kaygısının arttıkça spor başarı algısının azaldığı anlamına gelmektedir.

## BÖLÜM 4

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ilgili sonuç, tartışma ve öneriler bulunmaktadır.

#### **Sonuç ve Tartışma**

İlkokul öğrencilerinin spor başarı algısı ölçeğinden aldığı en düşük puan 12, en yüksek puan ise 39'dur (ortalama 17.58, ss: 6.10). Bu yaş grubundaki öğrencilerin Erikson'un psiko-soyal kişilik kuramına göre başarıya karşı başarısızlık evresinde oldukları düşünüldüğünde araştırmanın spor başarı algısı sonuçları ortalamanın altında çıkmıştır. Bu durumu araştırmanın yapıldığı çevre, sosyo-ekonomik şartların olumsuzluğu, eğitime yeteri kadar önem verilmemesi sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin matematik kaygısı ölçeği puan ortalamaları 39.30'dur. Bu da orta nokta olan 30'un üstündedir. Araştırmadaki spor başarı algısı düşük çıkan öğrencilerin matematik kaygılarının yüksek çıkması beklenebilecek bir sonuçtur. Öğrencilerin spor başarı algıları ile matematik kaygıları arasında ters orantılı bir ilişkiden söz edilebilir. Bu durumda spor başarı algıları artan öğrencilerin matematik kaygılarının düşmesi beklenmektedir. Öğrencilerin matematik kaygılarının ortalamanın üzerinde çıkmasında spor başarı algısında olduğu gibi araştırmanın yapıldığı çevre, sosyo-ekonomik şartların olumsuzluğu ve eğitime yeteri kadar önem verilmemesi etkili olabilir.

İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre spor başarı algıları ve matematik kaygıları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Değerlendirme yönetmeliğinin 3 ve 4. sınıflar arasında farklı değerlendirme sistemini öngördüğü dikkate alındığında sınıflar arasında anlamlı fark olamaması düşündürücüdür. Sınav sistemiyle değerlendirilen 4. sınıfların spor başarı algısının daha düşük olması beklenirken beklentiye uygun sonuç bulunamamıştır.

İlkokul öğrencilerinin hem spor başarı algı düzeyleri hem de matematik kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Çıkan bu sonuç Konca



(2008), Sapma (2013), Üldaş (2005), Yenihayat (2007), Yenilmez ve Özbey (2006), Bozkurt (2012) ve Sakal'ın (2015) çalışmalarındaki bulgular bu çalışma ile örtüşmektedir.

İlkokul öğrencilerinin spor başarı algı düzeyleri ve matematik kaygı düzeyleri 72 aydan küçük olup olmamalarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Çıkan bu sonuç araştırmanın hipotezini desteklememektedir. Duran (2013), Kahramanoğlu ve arkadaşları (2014) ve Yılmaz ve arkadaşları (2013) yaptıkları çalışmalarda 72 aydan küçük öğrencilerin okula uyumda zorluk çektiklerini ve spor başarı algılarının daha düşük bulunmuş ve bu çalışmanın sonucundan farklılık göstermiştir. Benzer şekilde Dağlı (2012) çalışmasında okula başlama yaşı için 72 aydan sonrasının (78-80 ay) daha uygun olduğu ve bu dönem öğrencilerinin spor başarı algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlkokul öğrencilerinin spor başarı algı düzeyleri kardeşe sahip olup olmamaya göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. İlkokul öğrencilerinin matematik kaygısı düzeylerinin kardeşe sahip olup olmamalarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Kardeşi olan öğrencilerin matematik kaygı ortalamaları ise kardeşi olmayanların ortalamalarından anlamlı olarak düşüktür. Matematik kaygısı için çıkan sonuç araştırmanın hipotezini desteklemektedir. Adler'e göre (2014b) genellikle şımartılan tek çocuklar okula uyumda zorluk çekebilmekte ve kaygısı yüksek bireyler olabilmektedirler. Bu sonuç Konca (2008) ve Sakal'ın (2015) çalışmalarındaki bulgular ile bazı farklılıklar göstermektedir. Sakal'ın (2015) araştırmasında 4 ve üzeri kardeş sayısına sahip öğrencilerin matematik kaygısı düzeyleri kardeş sayıları 4'den az olan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Konca da (2008) araştırmasında beşten fazla ve az kardeş sayısına göre incelemede bulunmuş ancak anlamlı düzeyde farklılığa ulaşamamıştır. Bozkurt (2012) çalışmasında tek çocuk olan öğrencilerin matematik ve sınav kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

İlkokul öğrencilerinin hem spor başarı algı ortalamaları hem de matematik kaygı düzeyleri kardeş sırasına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu sonuç son

çocukların matematik kaygılarının yüksek spor başarı algılarının düşük olacağı beklentisini desteklememektedir.

İlkokul öğrencilerinin yaşadıkları kişiye göre spor başarı algı ortalamaları ve matematik kaygı düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç araştırmanın hipotezlerinden bütün aile yapısı içindeki öğrencinin spor başarı algısının yüksek, matematik kaygısının düşük olacağı beklentisini desteklememektedir. Uzun (2013), Geçikli (2004), Bulut (1983), Öztürk (2006), Aral ve Başar (1998) ve Uşaklı (2013) araştırmalarında parçalanmış aile çocuklarında kaygının daha yüksek ve okula uyumun daha güç olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Selveroğlu da (2010) araştırmasında parçalanmış aile öğrencilerinin akademik başarısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cebeci de (2009) parçalanmış ailelerin öğrencilerinin sürekli kaygısının fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarından farklılık göstermiştir.

İlkokul öğrencilerinin kendilerine ait odaya sahip olup olmama durumlarına göre spor başarı algı ortalamaları ve matematik kaygı düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Sakal (2015) ve Sapma'nın (2013) araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür. Bunun yanında Konca (2008) ile farklılık göstermiştir. Bu sonuçlara göre kendine ait odanın olup olmaması ile ilgili spor başarı algısı ve matematik kaygısını etkileyici kesin bir ifade kullanmak mümkün görülmemiştir.

İlkokul öğrencilerinin matematik dersini sevme durumlarına göre hem spor başarı algı ortalamaları hem de matematik kaygı düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Matematik dersini seven öğrencilerin spor başarı algıları sevmeyen öğrencilerden anlamlı olarak düşüktür. Matematik dersini seven İlkokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri sevmeyen öğrencilerin kaygı düzeylerinden anlamlı olarak yüksektir. Çıkan bu sonuçlar araştırma hipotezinde beklenenden farklılık göstermiştir. Araştırmanın sonucu Sakal (2015) ve Şentürk'ün (2010) araştırma sonuçlarından farklı bulunmuştur. Bu sonuçlara ulaşılmasında araştırmanın yapıldığı çevre, sosyo-ekonomik durumun etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda anket uygulanan öğrenci

grubunun düşük yaş seviyesinde (9 ve 10 yaş) olmasının sonuçları etkilediği düşünülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin spor başarı algı ortalamaları ve matematik kaygı düzeyleri günlük matematik çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Günde bir saatten az çalışan öğrencilerin spor başarı algı ortalamaları iki saatten fazla çalışan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak yüksektir. Benzer biçimde günde bir iki saat çalışan öğrencilerin spor başarı algı ortalamaları günde iki saatten fazla çalışan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak yüksektir. Ancak günde bir saatten az çalışan öğrenciler ile bir iki saat çalışan öğrencilerin spor başarı algı ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Günde bir saatten az çalışan öğrencilerin matematik kaygı ortalamaları iki saatten fazla çalışan öğrencilerin ortalamalarından ve günde 2 saatten fazla çalışan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak düşük olduğunu göstermektedir. Ancak günde bir iki saat çalışan öğrencilerin ortalamaları ile iki saatten fazla çalışan öğrencilerin matematik kaygı ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

İlkokul öğrencilerinin matematik çalışırken yardım alıp almamalarına göre spor başarı algı ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. İlkokul öğrencilerinin matematik çalışırken yardım alıp almadıklarına göre matematik kaygı ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Matematik çalışırken yardım alan öğrencilerin matematik kaygı ortalamaları yardım almayan öğrencilerin ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Bu sonuçlar araştırma hipotezindeki beklentilerden farklılık göstermiştir. Konca (2008) ve Sakal (2015) araştırmalarında öğrencinin ders çalışırken aileden yardım almasına göre matematik kaygısının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine soru sorma durumlarına göre spor başarı algı ortalamaları ve matematik kaygı düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. İlkokul öğrencilerinin öğretmene soru sorup sormama durumuna göre matematik kaygı ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Öğretmenine ders dışında da soru sorabilen öğrencilerin spor başarı algısının daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Aynı

zamanda matematik kaygılarının da daha düşük olacağı düşünülmektedir. Bu sonuç araştırmanın hipotezindeki beklentiden farklılık göstermiştir.

İlkokul öğrencilerinin spor başarı algısı ve matematik kaygısı arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmaktadır. Spor başarı algısı arttıkça matematik kaygısında azalma olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç araştırmanın hipotezindeki beklentiyi desteklemektedir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin matematik kaygılarının azalması için spor başarı algılarının artırmasına çalışılmalıdır. Özellikle ilkokulda oluşacak matematik kaygısının ilerleyen okul yaşantısında azaltılmasının mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Bu yüzden ilkokul öğretmenlerine düşen görevlerin başında öğrencide matematik kaygısı oluşmasının önüne geçmek olmalıdır. Bu yapılırken aynı zamanda spor başarı algısının da artırılmasına çalışılmalıdır. Sakal (2015), Yenilmez ve Özbey (2006), Seyis (2011), Rençber (2011) ve Eldemir'in (2006) araştırmalarında ulaştıkları sonuçların bu çalışma sonucu ile örtüştüğü görülmektedir.

## **Öneriler**

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin yetiştirilmesinde ortaokul ve lise öğrencilerinin yetiştirilmesinden farklı olarak sınav ve yazılı ağırlıklı olmamalıdır. Yazılı ve sınavlar eğitimin merkezinden alınmalıdır. MEB yönetmeliğine göre 1,2 ve 3. sınıflarda öğrencilere sınav yapılmamaktadır. Ancak buna rağmen okullarımızda sınıf öğretmenleri 1,2 ve 3. sınıflarda yazılı değerlendirme yapabilmektedir. Değerlendirme başka araçlarla sağlanmaktadır. İlkokul sınıf öğretmenleri de yaptıkları değerlendirmelerde bu durumu dikkate alabilirler.

2. Spor başarı algısı düzeyi düşük bulunmuştur. İlkokul eğitim sisteminin temelini "başarı duygusu" oluşturmalıdır. Öğretmenler ve ana babalar ile birlikte "Neden yapamıyorsun?" dan daha çok "Nasıl yapabiliriz?"in üzerinde yoğunlaşmalıdır. Bu dönemde her çocuğa kendi başarılı sonuçları temelinde başarı duygusu deneyimi yaşatmak gerekir. Bu yıllarda edinilemeyen başarı duygusu sonraki evrelerde edinilemeyebilir. Bu açıdan okulda sınıf öğretmenleri rehberliğinde başarı duygusu

etrafında eğitim öğretim planlaması yapılabilir. İlkokulda yapılan değerlendirmelerde bu durum dikkate alınabilir.

3. Öğretmen ve ana babalar öğrencinin başarılı olabileceği bir alan bulmaya yönelebilirler. Bunun için müzik, resim, beden eğitimi dersleri kullanılabilir. Öğretmen öğrencinin bir derste elde edemediği başarıyı başka bir derste elde etmesine yardımcı olabilir.

4. Milli Eğitim Bakanlığı ilkokullarda müzik, resim ve beden eğitimi derslerini branş öğretmenlerinin vermesi için çalışma başlatabilir. Branşında uzman farklı öğretmenler sayesinde öğrencilerin yeteneklerinin önü açılabilir.

5. İlkokul öğretmenleri öğrencilere matematik bilgisi öğretmenin yanında matematik dersini sevme duygusunu aşlamaya gayret edebilirler.

6. Bu araştırma başka illerde de yapılarak bölgeler arası uygulama farklılıkları ortaya konulabilir.

7. MEB ilkokul değerlendirme yönetmeliği Erikson'un psikosoyal gelişim kuramındaki dördüncü evredeki "başarı duygusu" esaslarına uygun olarak yeniden gözden geçirilebilir.

8. Araştırma özel okullarla MEB'e bağlı okullar karşılaştırılarak yenilenmeli, elde edilen bulgular sistemin geliştirilmesi için kullanılmalıdır.

9. Matematik kaygısı beklenenden yüksektir. Psikolog, pedagoğ ve matematik uzmanları bir araya gelerek matematik dersinin sevdirmesine yönelik stratejiler geliştirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Açev (2012). “222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi” ile ilgili görüş ve öneriler. <http://www.acev.org> (Erişim Tarihi: Ağustos 2016).
- Adler, A. (2014a). Bireysel Psikoloji. İstanbul: Say Yayınları.
- Adler, A. (2014b). Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar. İstanbul. Cem Yayınevi.
- Adler, A. (2014c). İnsan Psikolojisi. Ankara. Yason Yayıncılık.
- Anıl, D. Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:V, Sayı:II, 44-61.
- Alper, Z. (2002). Aile Psikolojisi Ve Eğitimi. ( Editör: Dursun Göktağ). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları. 48-55
- Altıntaş, S. (2016). Ortaokul Öğrencilerindeki Problemler İnternet Kullanımı İle Algılanan Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Psikoloji Ana Bilim Dalı. Psikoloji Bilim Dalı. 33-37
- Altun, M. (2005). Matematik Öğretimi. Bursa. Alfa Aktüel Yayınları
- Arslan, A. (2008). Web Destekli Öğretimin Ve Öğretimsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Matematik Kaygısına, Tutumuna Ve Başarısına Etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Atlı, S. (2013). Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları. Eğitimde Politika Analizi Dergisi Aralık, 2013, Cilt 2, Sayı 2, s. 56-76

- Avcı, M. (2007). Tutuklu Çocuklar Üzerine Bir Araştırma: Çocukların Suça Yönelmesinde Etkili Olan Toplumsal Nedenler Ve Çözüm Önerileri. Ataürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı. 52-53
- Avşar, A. H. (2013). Ergen Bireylerde Sosyal Beceri Düzeyinin Kardeşli Ve Tek Çocuk Olma Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Aydın, F. (2010). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz Yeterlilik Ve Sınav Kaygısı. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Baloğlu, (2001). Matematik Korkusunu Yenmek. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 1. 61-73
- Bahar, M. Nartgün, Z. Durmuş, S. Bıçak, B. (2006), Geleneksel-Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Öğretmen E1 Kitabı, Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Başar, M. (2013). 60-66 Ay Aralığında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Kişisel Öz Bakım Ve İlk okuma-Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. TurkishStudies - International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureAndHistory Of TurkishOrTurkic Volume 8/8 Summer 2013, P. 241-252.
- Başol, O. (2010). Girişimci Kadın Ve Erkeklerin Spor başarı algısındaki Farklılıklar: Küçük Ölçekli İşletmelerde Bursa İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı Ve Eğitimde Uygulanması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sy:14
- Bayraktar, R. (2004). Davranış Bilimine Giriş. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Bindak, R. (2005). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17 (2). 442-448.
- Bolattekin, A. (2014). Ana-Babanın Bağlanma Stilleri, Ana-Baba Tutumları Ve Çocuklarındaki Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Genel Psikoloji Bilim Dalı. 13-20
- Bozkurt, Ş. (2014). Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Katılım Motivasyonu, Spor başarı algısı Ve Öz Yeterliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Bulut, I. (1983). Parçalanmış Ailelerden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri Hakkında Bir Araştırma. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Dergisi. Cilt: 1 Sayı: 2-3. Ankara. 79-110
- Büyükkaragöz, S. Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin Hoşgörü Ve Demokratik Tutumları. Eğitim Yönetimi Yıl 2, Sayı 3, Yaz 1996. 353-365
- Cebeci, S.C.T. (2009). Tam Aileye Ve Tek Ana babae Sahip Ailelerden Gelen 7-12 Yaşları Arasındaki Çocukların Bağlanma Stilleri Ve Kaygı Durumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı.
- Cnntürk. (2016). <http://www.cnnturk.com/yasam/10-fotografla-finlandiya-egitim-sistemi?page=1> (Erişim Tarihi: Ağustos 2016)
- Corey, G. (2008). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram Ve Uygulamaları. Ankara. Mentis Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2014). İnsan ve Davranışı. İstanbul. Remzi kitapevi.
- Çay, M. (2012). Hayvan Olmak Günahdır: Bir Bilgelik Ansiklopedisi. Ankara. Çay Yayınları.



- Çınar, S. (2016).İlköğretim 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Ana Baba Tutumlarına İlişkin Algılarının Problem Çözme Becerisi Ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı. Ankara. 11-40
- Dağlı, Ü.Y. (2012). Çocukların İlkokul Birinci Sınıfa Başlama Yaşına Göre Üçüncü Sınıf Başarılarının İncelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 33, Ağustos 2012. 291-302
- Demirel, Ö. (2012). Gelecek İçin Eğitim Farklı Ülkelerde Program Geliştirme Çalışmaları. Ankara. Pegem Yayınları.
- Dergiler.Ankara. (2016). Dergiler.Ankara.Edu.Tr/Dergiler/40/502/6011.Pdf. (Erişim Tarihi: Ağustos 2016)
- Dönmez, A. (1994). Hitler İsteseydi. Ankara. Gündoğan Yayınları.
- Duran, E. (2013). Okula 60. Ayında Başlayan Öğrencilerin Yazı Becerilerinin İncelenmesi. Günlük Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları 6.
- Eker, O. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadığı Sınav Kaygısının Nedenleri Ve Ana - Baba Tutumlarının Sınav Kaygısına Etkisi: Merzifon Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüpsikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Bilim Dalı. 27-30
- Eldemir, H.H. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygısının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı.
- Eğitimpedia. (2016). <http://www.egitimpedia.com/dunyanin-en-sasirtici-egitim-sistemi-finlandiya/>(Erişim Tarihi: Ağustos 2016)
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın Pısa' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye İçin Alınacak Dersler. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi (Efmed) Cilt 3, Sayı 2, Aralık 2009, Sayfa 238-248.

- Erdoğan, M. (2012). Boş Zaman Etkinliği Yapan Ve Yapmayan Üniversite Sınavına Hazırlanan 12. Sınıf Öğrencilerinin Test Başarı Ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Geçikli, E. (2004). Boşanma, Ana baba Ve Çocuk. (Koordinatör: Karayel, B.). Lüleburgaz Rehberlik ve Araştırma Merkezi.
- Gelbal, S. Kellecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Gençtan, E. (1999). Çağdaş İnsanda Normal Dışı Davranışlar, Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe Programlarında Ölçme Ve Değerlendirmenin Önemli Bir Boyutu Olarak Süreç Değerlendirme. Öğretmen Dünyası Dergisi. Ankara.
- Gökmenoğlu, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeyleri İle Algıladıkları Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Gelişim Psikolojisi Programı. 23-27
- Gökpınar, M. (2007). Sosyal ve kriminal boyutlarıyla çocuk suçluluğu. Tbb dergisi. Sayı 72. 206-233
- Güneş, A. (2015a). 7-14 Yaş Çocuk Eğitiminde 100 Temel Kural. İstanbul. Timaş Yayınları. 26-64.
- Güneş, A. (2015b). Çocuk Eğitiminde 100 Temel Kural. İstanbul. Timaş Yayınları. 30-33
- Gürses, İ. Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi Ve İletişiminin Önemi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi Cilt: 20, Sayı: 2, 2011 S. 153-166

- Hall, C.S. (2010). Freudyen Psikolojiye Giriş. Çev: Ersan Devrim. İstanbul. Kaknüs Yayınları. 74-81
- Harman, G. (2012). Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması. Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal Of Research İn EducationAndTeaching Ağustos 2012 Cilt 1 Sayı 3 Issn: 2146-9199. 147-156
- Hembree, R. (1990). Matematik Kaygısının Doğası Etkileri ve Hafifletilmesi. Matematik Eğitimi Dergisi 21
- Kahramanoğlu, R. Tiryaki, E.N. Canpolat, M. (2014). İlkokula Yeni Başlayan 60-66 Ay Grubu Öğrencilerin Okula Hazır Oluşları Üzerine İnceleme. K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (3), 1065-1080
- Kalender, Ş. (2015). Öğretmenlerin Çocukluk Dönemi Deneyimlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı.
- Kanbir, S. (2009). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı Matematik Öğretiminde Dil ve Kültüre Dayalı Problemlerin Matematik Kaygısına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Karabeyeser, M. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumları Ve Stresli Yaşam Olaylarına Göre Psikolojik İyi Oluşu. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Karaduman, D.İ. (2012). İlköğretim I. Kademe 4.ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. 44-50
- Karal, D. (2011). Korkmadan Öğrenmek Okul Ve Güvenliği. Usak Sosyal Araştırmalar Merkezi. Usak Raporları No 11-06. Ankara. 40-41

- Kayaoğlu, A. (2004). Sosyal Psikoloji. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Klein, M. (2015). Çocuk Psikanalizi. Çev: Ayşegül Demir. İstanbul. Pinhan Yayıncılık.  
74-95
- Konca, Ş. (2008). 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygısının Nedenlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı.
- Kunt, V. (2003). Suç ve çocuk. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Antropoloji Ana Bilim Dalı.
- Kuraldışı. (2016). <http://www.kuraldisi.com/en-basarili-egitim-sistemi-neden-finlandiyada/> ( Erişim Tarihi: Ağustos 2016)
- Listelist. (2016). <http://listelist.com/finlandiya-egitim-sistemi/>. ( Erişim Tarihi: Ağustos 2016)
- Öngider, N. (2013). Boşanmanın Çocuk Üzerindeki Etkileri. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-CurrentApproaches in Psychiatry 2013; 5(2):140-161
- Özakkaş, T. (2004). Bütüncül Psikoterapi. İstanbul. Litera Yayıncılık.
- Öztürk, M. O. (2008). Psikanaliz ve Psikoterapi. İstanbul. Nobel Tıp Kitabevleri.
- Özbingöl, N. Tolan, A. Kahraman V. Demir S. Küçükçirkin E. (2013). “Ericson’un Sekiz Evresi Ve Freud, Adler, Berne Ve Jung’un Kişilik Kuramlarıyla İlgili Yaklaşımlar” Pdr Öğrenci Makaleleri. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Pisa.meb. (2016). <http://pisa.meb.gov.tr/> ( Erişim Tarihi: Ağustos 2016)
- Pisa.meb. (2016). <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> ( Erişim Tarihi: Ağustos 2016)
- Pursaklar.meb. (2016).  
[http://pursaklar.meb.gov.tr/kisiselgelisim/ogretmen/ogretmen\\_tipleri.pdf](http://pursaklar.meb.gov.tr/kisiselgelisim/ogretmen/ogretmen_tipleri.pdf)

Rençber, Ş. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Algısı, Matematik Kaygısı, Matematik Dersine Karşı Tutum Ve Matematik Başarıları Arasındaki İlişkinin Cinsiyet Ve Okul Türüne Göre İncelenmesi. Yüksek Lisan Tezi. Ortadoğu Üniversitesi İlköğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Ana Bilim Dalı İstatistik Bilim Dalı.

Resmigazete. (2014).www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2014/07/20140726-4.Htm. (Erişim Tarihi: Ağustos 2016)

Sakal, M. (2015). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Matematik Kaygısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Sadıkoğlu, G. (2002). Aile Psikolojisi Ve Eğitimi. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sarmusak, D. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri Ve Algıladıkları Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Ahlaki Değer Yargılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. 27-29

Sapma, G. (2013). Matematik Başarısı İle Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkinin İstatistiksel Yöntemlerle İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Ana Bilim Dalı İstatistik Bilim Dalı. İstanbul.

Sayan, Y.E. (2009). İyi, İyilik Kavramlarının Çoklu Zeka Kuramı Çerçevesinde Öğretimi Ve Etkinlik Örnekleri. 1. Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiri Kitabı. Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları.

Selveroğlu, Ç.T. (2010). Boşanma ve çocuk üzerine etkileri. <http://www.tavsiyedyorum.com/>(Erişim Tarihi: Ağustos 2016)

Seyis, S. (2011).Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonları Ve Duygusal Zekaları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.

Sezer, F. (2009). Müzikle Terapinin Sınav Kaygısı, Öfke Ve Psikolojik Belirtiler Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Sezgin, F. (2008). Türk Ve Çin Eğitim Ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri Ve Edebiyatları (Sinoloji) Anabilim Dalı. 69-75

Sünbül, A.F. (1996). Öğretmenin niteliği ve öğretimdeki rolleri. eğitim Yönelimi Yıl 2, Sayı -I. 1996, ss.597-607

Sümer, N. Elçin, G.A. Helvacı, E. (2010). Anne Baba Tutum ve Davranışları Psikolojik Etkileri; Türkiye'de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. Türk Psikoloji Yazıları. 13(25) 42-59

Şen, S. (2015). Erik Erikson'un Birey Ve Din Anlayışı. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı Din Psikolojisi Bilim Dalı.

Şentürk, E. (2010). İlköğretim Okullarında Sınıf İçinde Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretimi Bilim Dalı. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretimi Bilim Dalı. 46-55

Taçman, M. (2008). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları. file:///C:/Users/sony/Downloads/6-30-1-PB.pdf

Tarhan, D. (2014). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Ve Olmayan Çocuklarda Ana-Baba Tutumları Ve Bazı Değişkenlere Göre Öz-Kavramı. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Eğitimi Ve Danışmanlığı Anabilim Dalı Aile Eğitimi Ve Danışmanlığı Programı. 20-22

- Tebliğler. MEB. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 2584 Sayılı Tebliğler Dergisi. (Erişim Tarihi: Ağustos 2016)
- TTB (Türk Tabipler Birliği). (2012). Çocukların Gelişim Süreçleri Ve Okula Başlama. Ankara. Türk Tabipler Birliği Yayınları. 4-14
- Turgut, M. F. (2015). Eğitimde Ölçme Değerlendirme. Ankara. Pegem Akademi Yayınları.
- Uluğtekin, S. (1991). Hükümlü Çocuk Ve Yeniden Toplumsallaşma. Ankara
- Uşaklı, H. (2013). Eşinden Ayrılmış Anaların Görüşleri Açısından Çocukların Sorunları. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 2013 Cilt: 3 Sayı: 2. Sinop. 195-208
- Uzun, Ç. (2013). Ana-Babası Boşanmış Ve Boşanmamış Çocuklarda Depresyon Ve Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Ültaş, İ. (2005). Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği (Mk-Ö)'nin Geliştirilmesi Ve Matematik Kaygısına İlişkin Bir Değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Üzbe, N. (2013). "Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı Ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamadaki Rolü" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Yalom, İ. D. (2014). Okul Öncesi Çocuklarının Terapisi. İstanbul. Prestij Yayınları. 46-47
- Yavuzer, H. (1993). Ana-Baba ve Çocuk. İstanbul. Remzi Kitapevi.

Yegitek.meb. (2016).

[http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa\\_2006\\_ulusal\\_on\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa_2006_ulusal_on_raporu.pdf)(Erişim Tarihi: Ağustos 2016)

Yenihayat, S.A. (2007). Öğrencilerinin Matematik Kaygısı İle Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.

Yenilmez, K. Özbey, N. (2006). Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Bursa. 431-448

Yeşilyaprak, B. Balanuye, I.D. (2012). Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği. Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi 2012, 4 (37), 38-48

Yıldırım, H. Yetişir, M.İ. Ceylan, E. Yıldırım, S. (2013). Pısa Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Pısa 2012 Ulusal Ön Raporu. Ankara

Yılmaz, N; Taşçı, G. ve Fidan, M. (2013). İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 60-66 Aylık Öğrencilerine İlişkin Görüşleri. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu 23-25 Mayıs 2013 Aydın. 310-314

Yörükoğlu, A. (2010). Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul. Özgür Yayınları.



## EKLER

### EK 1

#### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler bu sorular bir araştırma için kullanılacak olup kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu yüzden tüm sorulara doğru ve eksiksiz cevap verin. Teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz?

Kız ( ) Erkek ( )

2. Doğum tarihiniz?

Gün ( ) Ay ( ) Yıl ( )

3. Kaç kardeşiniz?

( ) Kardeşim yok.

( ) 1 kardeşim var.

( ) 2 kardeşim var.

( ) 3 kardeşim var.

( ) 4 Kardeşim var.

( ) 5 ve daha fazla kardeşim var.

4. Kaçınıcı çocuksunuz?

( ) En büyük çocuğum.

( ) Son çocuğum.

( ) Ortadaki çocuğum( benden büyük ve küçük kardeşlerim var).

5. Kiminle birlikte yaşıyorsunuz?

( ) Ana ve babamla birlikte yaşıyorum.

( ) Anamla yaşıyorum.

( ) Babamla yaşıyorum.

6. Kendinize ait bir odanız var mı?

( ) Evet

( ) Hayır

7. Matematik dersini seviyor musunuz?

( ) Evet

( ) Hayır

8. Evde, günde ne kadar süre matematik çalışıyorsunuz?

1 saatten az  1-2 saat  2-3 saat

9. Evde matematik çalışırken ana babanızdan ya da kardeşlerinizden yardım alıyor musunuz?

Evet

Hayır

10. Matematik öğretmeninize ders dışında anlamadığınız yerleri/çözemediğiniz problemleri soruyor musunuz?

Evet

Hayır



## **EK 2**

### **SPOR BAŞARI ALGISI ENVANTERİ ÇOCUK VERSİYONU**

1. Spor yaparken, diğer sporcuları yendiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim.
2. Spor yaparken, belirgin bir biçimde daha iyi olduğum zaman kendimi çok başarılı hissederim.
3. Spor yaparken, en iyi ben olduğum zaman kendimi çok başarılı hissederim.
4. Spor yaparken, gayret ettiğim/ büyük çaba gösterdiğim/ zoru denediğim zaman kendimi çok başarılı hissederim.
5. Spor yaparken, gerçekten gelişme gösterdiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim.
6. Spor yaparken, diğerlerinden daha iyi yaptığım/oyndığım zaman kendimi çok başarılı hissederim.
7. Spor yaparken, kendim için belirlediğim bir hedefe ulaştığım zaman kendimi çok başarılı hissederim.
8. Spor yaparken, zorlukların üstesinden geldiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim.
9. Spor yaparken, daha önce yapmadığım şeyi başardığım zaman kendimi çok başarılı hissederim.
10. Spor yaparken, diğer sporcuların yapamadığı şeyleri yapmayı başardığım zaman kendimi çok başarılı hissederim.
11. Spor yaparken, diğer sporculara en iyi olduğumu gösterdiğim zaman kendimi çok başarılı hissederim.
12. Spor yaparken, sahip olduğum yeteneğimin en iyisini uyguladığım zaman kendimi çok başarılı hissederim.

### **EK 3**

#### **MATEMATİK KAYGI ÖLÇEĞİ**

- 1-Matematik denince aklıma karmaşık, anlaşılmaz şeyler gelir.
- 2-Matematik derslerinde tahtaya kalkmak bana zor geliyor.
- 3-Matematik derslerinde bana daima soru sorulacağından endişelenirim.
- 4-Şimdi matematik anlıyorum fakat giderek zor olacağından endişe duyuyorum.
- 5-Matematik sınavlarından korktuğum kadar diğer hiçbir şeyden korkmam.
- 6-Matematik yüzünden sınıfımı geçemeyeceğimden korkuyorum.
- 7-Matematik dersine girdiğimde kendimi korkudan büzülmüş hissederim.
- 8-Matematik sınavlarına nasıl çalışacağımı bilemiyorum.
- 9-Benim için matematik çok eğlencelidir.
- 10-Matematik dersinde soru sormaktan korkuyorum.

**EK 4****Tablo 3:** 2012 Yılı Ülkelerin PISA MOY Puanları Ve Okula Başlama Yaşı

<b>Ülkeler</b>	<b>MOY puanı</b>	<b>Okula Baş. Yaşı</b>
Çin (Şangay)	613	7
Singapur	573	6
Çin (Hong Kong)	561	6
Çin (Tayvan)	560	7
Kore	554	6
Çin (Makao)	538	7
Japonya	536	6
Lihtenştayn	535	?
İsviçre	531	6
Hollanda	523	6
Estonya	521	7
Finlandiya	519	7
Polonya	518	7
Kanada	518	6
Belçika	515	6
Almanya	514	6
Vietnam	511	6
Avusturya	506	6
Avusturalya	504	5
İrlanda	501	5
Slovenya	500	6
Yeni Zelanda	500	5
Danimarka	500	7

---

Çek Cum.	499	6
Fransa	495	6
İngiltere	494	5
<b>OECD</b>	<b>494</b>	
İzlanda	493	6
Letonya	491	7
Lüksemburg	490	6
Norveç	489	6
Portekiz	487	6
İtalya	485	6
İspanya	484	6
Slovak Cum.	482	6
Rusya	482	7
Amerika	481	6
Litvanya	479	7
İsveç	478	7
Macaristan	477	7
Hırvatistan	471	7
İsrail	466	6
Yunanistan	453	6
Sırbistan	449	7
Türkiye	448	6
Romanya	445	7
Güney Kıbrıs	440	?
Bulgaristan	439	7

---

---

Bir. Arap E.	434	6
Kazakistan	432	7
Tayland	427	6
Şili	423	6
Malezya	421	6
Meksika	413	6
Karadağ	410	7
Uruguay	409	6
Kosta Rika	407	6
Arnavutluk	394	6
Brezilya	391	6
Arjantin	288	6
Tunus	388	6
Ürdün	386	6
Katar	376	6
Kolombiya	376	6
Endonezya	375	7
Peru	368	6

---

**Kaynak:** <http://pisa.meb.gov.tr/>; <http://www.a24.com.tr/>

**EK 5****Tablo 5:** Bazı OECD ülkelerinin 2012 yılı MOY Puanlar ve Sınıf Mevcutları

Bazı OECD Ülkeleri	2012 Puanı	2010 yılı sınıf mevcutları
Finlandiya	519	19
Çin	613	38
Kore	554	28
Japonya	536	29
Belçika	515	20
Avusturalya	504	24
Estonya	521	18
Danimarka	500	19
Avusturya	506	19
Slovenya	501	19
Almanya	514	21
Polonya	518	19
Slovak Cum.	499	18
Fransa	495	22
<b>OECD Ort.</b>	<b>494</b>	<b>21</b>
Lüksemburg	490	16
Rusya Fed.	482	17
ABD	481	20
Hırvatistan	471	21
Portekiz	487	20
İtalya	485	18



---

İsrail	466	27
Yunanistan	453	18
Türkiye	448	26
Meksika	413	20
Arjantin	388	27
Brezilya	391	26
Endonezya	375	26

---

**Kaynak:** <http://abdigm.meb.gov.tr/> ; <http://pisa.meb.gov.tr/>



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Ali Aydoğdu  
**Uyruğu** : TC  
**Doğum Tarihi ve Yeri** : 02/09/1982, Denizli  
**Medeni Durumu** : Evli  
**E-posta** : aliydogdu.20@hotmail.com  
**Yazışma Adresi** : Cumhuriyet mah. Ay sok. No: 6/5 Bahçelievler İstanbul

### EĞİTİM

**Yüksek Lisans** : Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji  
Tezli Yüksek Lisans 2017  
**Lisans** : Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 2006  
**Lise** : Denizli Lisesi 1998