



## ÖĞRENCİLERİN GENEL BAŞARI VE MATEMATİK BAŞARISI DENEYİMLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA

Şahin DANIŞMAN<sup>1</sup>, Duygu YILDIRIM BOZCUOĞLU<sup>2</sup>, Emrah ÜNLÜER<sup>3</sup>

### Makale Bilgisi

Araştırma Makalesi

DOI: 10.19171/uefad.882775

### Makale Geçmişi:

Başvuru 20.02.2021

Kabul 01.07.2021

### Anahtar Kelimeler:

Başarı,  
Deneyim,  
Matematik.

### Özet

Öğrencilerin başarı algıları ve başarıya yükledikleri anlamlar, yaşam doyumlarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Dolayısıyla bu çalışmada, farklı kademelerdeki öğrencilerin başarılarına yükledikleri anlamların neler olduğunun, öğrencilerin başarı deneyimlerinin nasıl gerçekleştiğinin ve matematik başarısının genel başarı içerisinde nasıl konumlandırıldığına incelenmesi amaçlanmaktadır. Fenomenoloji olarak desenlenen bu çalışmanın katılımcılarını, ortaokul, lise ve üniversite kademelerinden toplam 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilen veriler, tematik içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin genellikle başarıyı konulan bir hedefe ulaşma olarak gördükleri; öğrencilerin başarı algılarının ilkökul kademesinden itibaren not-ağırlıklı olmaktan uzaklaştığı, ancak bu değişimin asıl olarak lise kademesinden sonra belirginleştiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin matematik dersindeki başarılarının genel başarıları üzerinde etkisi olduğu, matematik başarılarının arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerinden ziyade, aileleri ve öğretmenleri ile olan ilişkilerini daha çok biçimlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

## SUCCESS EXPERIENCES OF STUDENTS: A PHENOMENOLOGICAL RESEARCH

### Article Information

Research Article

DOI: 10.19171/uefad.882775

### Article History:

Received 20.02.2021

Accepted 01.07.2021

### Keywords:

Success,  
Experience,  
Mathematics.

### Abstract

The aim of this study is to examine the meanings attributed to the success of students at different education levels, how the students' experiences of success are realized and how mathematics success is positioned within overall success. The study group of this phenomenological study consisted of 18 students from each of the secondary, high school and university levels. The data obtained through semi-structured interview forms were analyzed using thematic analysis. Findings showed that students' perceptions of success shifted away from being grade-weighted after the primary school level, but this change mainly became apparent after high school. In addition, it is concluded that students have a certain turning point in their success, they also think that their mathematics success influences their overall success and that mathematics success shapes their relations with their families and teachers.

**Kaynakça Gösterimi:** Danışman, Ş., Yıldırım Bozcuoğlu, D., & Ünlüer, E. (2021). Öğrencilerin genel başarı ve matematik başarısı deneyimleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 436-478. <https://doi.org/10.19171/uefad.882775>

<sup>1</sup> Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, [sahin.danisman@gmail.com](mailto:sahin.danisman@gmail.com), OrcID: 0000-0003-4739-3625

<sup>2</sup> Öğretmen/Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, [duyguylrdm@hotmail.com](mailto:duyguylrdm@hotmail.com), OrcID: 0000-0001-6056-579X

<sup>3</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, [unluer.emrah@gmail.com](mailto:unluer.emrah@gmail.com), OrcID: 0000-0002-7570-661X

---

**Citation Information:** Danışman, Ş., Yıldırım Bozcuoğlu, D., & Ünlüer, E. (2021). Success experiences of students: A phenomenological research. *Journal of Uludag University Faculty of Education, 34(2)*, 436-478. <https://doi.org/10.19171/uefad.882775>

---

## 1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin yaşantıları yoluyla edindikleri kazanımlardan hareketle kendilerini yetiştirme ve geliştirme süreci olarak görülebilir. Bu süreçten geçerken değişen insan yeni bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanarak gelişir (Safari ve diğ., 2020). Eğitim belirtilen bu işlevlerini destekleyecek şekilde, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitimin genel amaçları arasında şu ifadeler yer almaktadır:

Bireylerin beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli, sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişilik ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973).

Dolayısıyla, eğitimin bireyin kendisi ve toplumu için gelişmesine yardımcı olmayı amaçladığı görülmektedir. Eğitim sistemindeki bireylerin belirlenen amaçlara ulaşma derecesi, eğitimin işlevini yerine getirip getirmediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Biggs, 2003). Dünyaya gözünü açtıktan hemen sonra bireye ailede verilmeye başlanan eğitim, okullarda planlı ve programlı olarak devam eder. Yaşamının büyük bir bölümünü bu eğitim kurumlarında geçiren bireylerin başarı algılarında öğretmenlerin benimsedikleri eğitim anlayışının (Byrd & Alexander, 2020), ailelerin ve toplumun başarıya ilişkin tepkilerinin ve öğrencilerin kendi başarı deneyimlerinin etkili olduğu söylenebilir.

Başarı kavramı, her birey tarafından farklı algılanmaktadır (Price, 2015). Alan yazın incelendiğinde de başarı için farklı tanımlamaların yapıldığı dikkat çekmektedir. Türk Dil Kurumuna [TDK] göre başarı, kişinin yetenek ve yetiştirmeye bağlı olarak gösterdiği ansal ya da

eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünü (TDK, t.y.) olarak tanımlanırken, Holt'a (1998/2019) göre başarı, bireylerin yapılamayacak şeklindeki düşüncelerini yapabilecekleri düşüncesine çevirmektir. Başar (2001) başarıyı, bireyin isteyerek ve yapabileceğine inanarak motivasyon sağlama, programlı çalışma ve çabayla hedefe varma olarak ifade etmektedir. Bu bakımdan başarılı insan da belirlediği amaçlarına belirli bir zaman içinde ulaşmış olan kişi olarak görülebilir. Yücel ve Koç (2011) başarıyı, öğrencilerin öğretimin hedeflerine ulaşma düzeyi olarak ele alırken, Demirtaş ve Çınar (2004) ise öğrencinin bilgi ve beceri kazanmayı gerektiren konularda gereken yeterliliklere sahip olması olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle başarı, okul ortamındaki belli bir ders ya da akademik programdan bireyin ne derece yararlandığının bir göstergesi olarak da düşünülebilir (Özgüven, 2002). Özkan ve Gündüz (2008, s.149) ise toplumsal olarak başarılı görülmüş ünlü kimselerin başarıya ilişkin görüş ve düşüncelerini inceledikleri çalışmada, kişilerin başarıyı algılayışlarının farklı olduğunu, başarının “süreklilik, güven, birikim, hedefe ulaşma, doyuma ulaşma, işi iyi yapma, tatmin olma, kalıcı eser bırakma” olarak farklı şekillerde tanımlandığını ifade etmişlerdir. Genel olarak başarının bireylerin kendi hedeflerine ulaşma derecesi olarak ifade edilmesi mümkündür. Seibel'e (1974) göre, başarı kavramı zamana ya da toplumlara göre değişiklik gösterse de toplumlar ve bireyler açısından devamlı önemli bir ihtiyaç olmuştur.

Bireylerin başarılı ya da başarısız olma durumları, genellikle zor olarak algılanan matematik dersi başarısı ile de ilişkilendirilmektedir (Poyraz ve diğ., 2013). İnsanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden biri olan düşünme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunan en önemli araçlardan biri olan matematik, bilim ve teknolojinin giderek geliştiği günümüz dünyasında, yeni ve farklı problemlerle karşılaşan bireyler için oldukça önemli bir yere sahiptir. Altun (2008) matematik öğretiminin amacını, bireylere günlük hayatın gerektirdiği matematiksel becerileri ve olayları problem çözme yaklaşımı gerektirecek şekilde irdeleyen bir düşünme biçimi kazandırmak şeklinde belirtmiştir. Ancak matematik, genelde

insanın kendi kendine geliştirdiği bir sistem olarak tanımlandığı için Van De Walle ve diğ. (2013/2019) matematiğin bireyler tarafından soyut ve gerçek hayatla ilgili herhangi bir bağı bulunmayan bir alan olarak düşünüldüğünü ifade etmektedirler. Bu şekilde düşünen öğrenciler matematiği öğrenmekte zorlanmakta ve bunun sonucu olarak da matematiğe karşı bir ön yargı geliştirmektedirler. Sahip oldukları ön yargılarla birlikte matematiğe olan korku ve kaygıları artmakta ve öğrenciler matematiği kurallardan ibaret zor bir ders olarak algılamaktadırlar. Yapılan araştırmalarda, matematik dersinde başarılı olan öğrencilerin genel başarılarının da yüksek olduğu görülmektedir (Poyraz ve diğ., 2013; Şentürk, 2010).

Bireyler için başarının ne olduğu, yaşamlarını nasıl etkilediği ve başarı algılarının nasıl değiştiğine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Bireylerin başarıları ya da başarısızlıkları sonucunda geliştirdikleri tepkiler, zaman içerisinde başarı algısına yükledikleri anlamı kendi yaşamlarına farklı şekillerde yansıtmalarına sebep olmaktadır. Weiner'e (1985) göre, bireyler başarısızlık karşısında üzüntü ve hayal kırıklığı gibi duygusal tepkiler geliştirirken, başarı karşısında ise mutluluk, kişisel doyum ve güven hissetmektedirler. Kahrıman (2005) tarafından yapılan çalışmada, akademik yönden kendisini başarılı olarak algılayan öğrencilerin benlik saygısı ve atılganlık düzeylerinin kendisini başarılı olarak algılamayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aksu ve Demirtaş (2006), kendini başarılı olarak algılayan öğretmen adaylarının öz değerlendirme puanlarının, kendisini başarısız görenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Çetin (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise başarı algısı yüksek öğrencilerin meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmalarda, başarı algısının bireylerin çeşitli konulardaki tutumlarını, yaklaşımlarını ve görüşlerini etkilediği görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunlukla başarının diğer değişkenlerle olan ilişkisine odaklanan nicel çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir. Özdiyar ve Demirel (2010) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencileri başarılarını, öğretmenin dersi sevdirmesine, ders kazanımlarının öğrencilerin

ilgilerine hitap etmesine ve dersin içeriğinin öğrencilerin anlamasını sağlayacak şekilde organize edilmesine bağlamışlardır. Araştırmada, öğrencilerin başarı ve başarısızlık algılarında dersi/öğretmeni sevme, ders içeriğine ilgi duyma gibi duyuşsal niteliklerin daha ön planda olduğu saptanmıştır. Price (2015) ise lisedeki başarılı öğrencilerin deneyimlerini anlamayı amaçlayan fenomenolojik çalışmada öğrenci sorumlulukları ve başarısına odaklanmıştır. Öğrencilerin başarıyı iyi notlar almak, program dışı aktivitelere katılmak olarak gördükleri, zorluklar karşısında çabaladıkları ve başarılarında motivasyon kaynağı olarak gördükleri öğretmenleri ile bağlantılarını güçlendirmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin motivasyonlarının ve akademik benlik kavramlarının öğrenci başarısını etkilediğini ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Coetzee, 2011; Onete ve diğ., 2012; Sikhwari, 2014). Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin bir alanda uzmanlaşmaya, meraklarını gidermeye ve zorluklarla baş etmeye yönelik başarı algılarının motivasyonlarını ve öğrenmelerini etkilediği belirtilmektedir (Rea, 1991). Akademik başarıya ek olarak farklı anlamlar yüklenen başarı kavramının oldukça çok yönlü ve bireye özgü anlamlar taşıdığı ifade edilmektedir (Farsides & Woodfield, 2003; Owens ve diğ., 2007). Başarının bireylerin zihin sağlığına ve psikolojisine etkisinin yanında, yaşamı anlamlandırmaya ve yaşamdaki amaçları için bir temel oluşturmaya imkân tanıdığı ortaya konulmaktadır (Warden, 1988). Bu bakımdan bireylerin kendi deneyimlerine yönelik anlam yükledikleri başarı kavramının anlamının ve karmaşık yapısını ortaya koymanın önemli olduğu söylenebilir. Böylelikle eğitim kurumlarında bireylerin başarı algılarına yönelik bir öğrenme ortamı hazırlanmasına zemin oluşturulabilir. Diğer yandan, öğrencilerin başarı deneyimlerine yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan sınırlı sayıda çalışma olduğu dikkat çekmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, farklı kademelerdeki öğrencilerin başarılarına yükledikleri anlamların neler olduğunun, öğrencilerin başarı deneyimlerinin nasıl gerçekleştiğinin ve matematik başarısının genel başarı içerisinde

nasıl konumlandırıldığıının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğrenciler başarıyı nasıl anlamlandırmaktadırlar?
- 2) Öğrencilerin başarı deneyimleri nasıl şekillenmektedir?
- 3) Öğrenci görüşlerine göre genel başarı ile matematik başarısı arasında nasıl bir etkileşim vardır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Deseni**

Çalışmada, öğrencilerin deneyimleri çerçevesinde başarı algıları inceleneceğinden dolayı, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Dolaysız olarak verilenleri betimlemeye dayalı bir yöntem olan fenomenolojiyi temel alan araştırmalarda, bir veya daha çok bireyin bir fenomen ile ilgili deneyimlerini betimlemek amaçlanmaktadır. Bir olgunun bireydeki yansımalarını anlamak için, bireyin onu nasıl deneyimlediğinin anlaşılması gerekir; çünkü deneyim bütün bilgilerin kaynağıdır (Husserl, 2012). Çalışma kapsamında, öğrencilerin başarıya ilişkin algılarının deneyimleri aracılığıyla incelenmesi amaçlandığından fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Belirtilen araştırma sorularını yanıtlayabilmek için, bir fenomen hakkında deneyimi veya bilgisi olan bireylerin seçilmesini ifade eden (Cresswell & Plano Clark, 2011) amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 18 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmaya katkı sağlayabileceği düşünülen, ortaokul, lise ve üniversite kademelerinin her birinden yüksek, orta ve düşük başarı düzeylerinden ikişer öğrenci ile çalışılmıştır (Tablo 1). Örnekleme maksimum çeşitliliği sağlamak adına araştırmanın amacına yönelik olarak farklı başarı düzeylerindeki öğrencilerin başarı deneyimlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünüldüğünden, öğrenciler arasında bu düzeyler oluşturulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin

belirlenmesinde temel kriter Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı [TEOG] puanları (Düşük düzey: 39 ve altı, Orta düzey: 40-80, Yüksek düzey: 81 ve üstü) iken, lise öğrencilerinin belirlenmesinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı [YGS] puanları (Düşük düzey: 349 ve altı, Orta düzey: 350-400, Yüksek düzey: 401 ve üstü) ve üniversite öğrencilerinin belirlenmesinde ise genel başarı ortalamaları (Düşük düzey: 2.99 ve altı, Orta düzey: 3.00-3.30, Yüksek düzey: 3.31 ve üstü) esas alınmıştır.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri\**

| Sınıf               | Katılımcı | Cinsiyet | Puan** | Düzye  |
|---------------------|-----------|----------|--------|--------|
| 8. Sınıf            | Enes      | Erkek    | 25     | Düşük  |
|                     | Doğukan   | Erkek    | 35     | Düşük  |
|                     | Hatice    | Kadın    | 65     | Orta   |
|                     | Zeynep    | Kadın    | 80     | Orta   |
|                     | Gürkan    | Erkek    | 100    | Yüksek |
|                     | Selime    | Kadın    | 95     | Yüksek |
| 12. Sınıf           | Beyza     | Kız      | 246    | Düşük  |
|                     | Fethi     | Erkek    | 334    | Düşük  |
|                     | Meryem    | Kız      | 351    | Orta   |
|                     | Emre      | Erkek    | 376    | Orta   |
|                     | Mustafa   | Erkek    | 420    | Yüksek |
|                     | Alp       | Erkek    | 456    | Yüksek |
| Üniversite 4. Sınıf | Hamza     | Erkek    | 2.82   | Düşük  |
|                     | Ramazan   | Erkek    | 2.86   | Düşük  |
|                     | Dilara    | Kadın    | 3.16   | Orta   |
|                     | Sevim     | Kadın    | 3.12   | Orta   |
|                     | Esra      | Kadın    | 3.40   | Yüksek |
|                     | Elif      | Kadın    | 3.51   | Yüksek |

\* Öğrenciler için takma isim kullanılmıştır.

\*\* 8.Sınıflar için TEOG, 12. Sınıflar için YGS, Üniversite 4. Sınıflar için Genel Not Ortalaması verilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik araştırmalarda, verilerin derinlemesine yapılan görüşmelerle toplanması önerilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların hazırlanmasında, literatür taraması sonucunda alanda daha önceden yapılmış

araştırmalar ile araştırmacıların deneyimleri göz önünde bulundurulmuştur. Nitel araştırma alanında ve araştırma konusuna hâkim bir uzman tarafından taslak görüşme formu incelenmiş ve uzman önerileri doğrultusunda görüşme soruları gözden geçirilmiştir. Örneğin, asıl sorulara ayrıntı kazandırmak amacıyla “Bu deneyimin başarı algını nasıl etkiledi?” gibi önerilen sondaj soruları görüşme formuna eklenmiştir. Son şekli verilen taslak görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini ve geçerliliğini test etmek üzere hedef katılımcılardan biriyle pilot bir görüşme yapılmış olup, pilot görüşme sonucunda görüşme formunda yer alan sorularla araştırmanın amacına uygun olan verilerin elde edilebileceğine karar verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulardan birisi şudur: “Başarı sana göre neyi ifade etmektedir? Başarılı olduğun bir anını ve o anki duygularını paylaşır mısın?” Ayrıca, ortaokul, lise ve üniversite kademelerindeki katılımcıların başarı algılarını belirlemek üzere, kademeye göre görüşme formunda kısmî değişikliklere gidilmiştir. Örneğin, üniversite düzeyinde yapılan görüşmelerde öğrencilerin ilkokuldan itibaren her kademedeki başarı algılarının değişimlerini belirlemek üzere her kademe için bu soru yinelenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler için ses kaydı alınmış olup, görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için ilk adımda, yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayara aktararak yazılı metne dönüştürülmüştür. Daha sonra, katılımcılardan elde edilen yanıtlar bir araya getirilerek bir veri matrisi oluşturulmuştur. Verilerin analizinde tümevarımsal yaklaşım kullanılmış olup her soru kendi içinde tematik olarak analiz edilmiştir. Tematik analizin altı aşaması: (i) araştırmacının veriye aşina olması, (ii) ilk kodların oluşturulması, (iii) temaların aranması, (iv) temaların gözden geçirilmesi, (v) temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi, (vi) raporun hazırlanması olarak ifade edilmektedir (Braun & Clarke, 2006). Verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında ve veri analizinin başlangıcında verileri okuyan araştırmacılar verilere aşina olmuşlardır. Veri matrisi yardımıyla, veriler için birincil kodlar



oluşturulmuş ve ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar aranmıştır. Sonrasında tüm temalar ve içeriğindeki kodlar gözden geçirilerek temalar isimlendirilmiştir. Son olarak ise, ulaşılan temalar çerçevesinde bulgular raporlanmıştır. İki kodlayıcı tarafından kodlanan verilerden ulaşılan temalara ilişkin olarak Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcı güvenilirliği katsayısı .87'dir. Üçüncü araştırmacıyla birlikte kodlar tekrar incelenmiş ve araştırmacının amacına hizmet etmeyen/yanlış oluşturulan kodlar ayıklanmış, tutarsız olan kodlar üzerinde istişare edilerek kodlar gözden geçirilmiştir. Temalar içeriğine göre isimlendirildikten sonra, her tema kendi içinde bütünlük sağlanacak şekilde sunulmuş ve gerek duyulduğunda katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir. Yapılan alıntılarda, konuşmanın doğasını yansıtabilme amacıyla, noktalama işaretleri minimum düzeyde kullanılmış ve kelimelerde düzeltme yapılmamıştır. Kod isimler, takma ad, sınıf düzeyi ve başarı düzeyi kullanılarak oluşturulmuştur (Örn: Hatice-80; Hatice takma adlı, sekizinci sınıf orta düzey başarılı öğrenci).

## **2.5. Araştırma ve Yayın Etiğine Uygunluk**

Bu çalışma, 2016-2017 yılları arasında toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadan, bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmış olup her katılımcı tarafından aydınlatılmış onam formu imzalanmıştır.

## **3. BULGULAR**

Araştırma verilerinin analizi sonrasında elde edilen temalar aşağıdaki şekilde özetlenmektedir. Bu temaların her biri kendi içerisinde ayrı ayrı ele alınıp katılımcı görüşleriyle desteklenerek sunulmuştur. Şekil 1'de çalışma kapsamında ulaşılan temalar özetlenmektedir.

## Şekil 1

### Öğrencilerin Başarı Deneyimlerine İlişkin Temalar



Çalışmada ulaşılan temalar araştırma sorularına göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın “Öğrenciler başarıyı nasıl anlamlandırmaktadırlar?” birinci sorusuna ilişkin temalar *öğrencilerin başarı algıları* ve *öğrencilerin başarı algılarının gelişimi*; “Öğrencilerin başarı deneyimleri nasıl şekillenmektedir?” ikinci sorusuna ilişkin temalar *öğrencilerde iz bırakan başarı deneyimleri* ve *öğrenci başarılarında dönüm noktaları*; “Öğrenci görüşlerine göre genel başarı ile matematik başarısı arasında nasıl bir etkileşim vardır?” üçüncü sorusuna ilişkin temalar *matematiğin genel başarıdaki rolü* ve *matematik başarısının sosyal ilişkilerdeki rolü* olarak belirlenmiştir.

### 3.1. Öğrencilerin Başarı Algıları

Ortaokul öğrencileri başarıyı konulan bir hedefe ulaşma olarak nitelemekte ve bu süreçte azimli ve sabırlı olmaya vurgu yapmaktadır. Öğrenciler çalışmalarının karşılığını aldıklarında başarılı olduklarını düşünmekte ve hedefe ulaşamamayı bir başarısızlık olarak görmektedirler. Diğer yandan işini umursamadan yapan kişilerin de başarısız olduğu dile getirilmektedir.

Başarı bir hedef koyarız kendimize [...] O hedefimize ulaştığımızda bu başarıdır. [...] Resim yaparız bunu güzel boyarız. Ne bileyim işte her şeyine dikkat ederiz. [...] hani güzel eser koyan ortaya bu kişi başarılıdır. Başarısız olan bunu umursamaz ilk olarak tabi. Umursamadığı için güzel yapmak istemez. Güzel yapmaz, bu da başarısız olur. (Hatice-80)

Lise öğrencileri başarıyı para kazanmak (Fethi-12D) veya para kazanmaktan çok mutlu olabilmek (Alp-12Y) olarak değerlendirebilirken, “kendini daha önceki durumdan daha iyiye taşıyabilmek” (Emre-12O) şeklinde de nitelendirmektedirler. Başarılı olmayı hayattan zevk almak olarak gören Alp-12Y, rakiplerinden daha kötü durumda olduğunda veya mutlu bir hayatı olmadığında kendini başarısız olarak nitelendireceğini de eklemektedir. Benzer şekilde başarıyı diğerlerine kıyasla anlamlandıran üniversite öğrencisi Dilara-16O, bu düşüncesini şöyle desteklemektedir:

Bence başarı bi insanın bişey yapma yeteneği yani diğer insanlardan bi konuya göre üstün olması, başarı yani çoğu insanın yapamadığı şeyi yapabilmek de başarıdır bence, yeteneklerle orantılı olduğunu düşünüyorum ben başarının. (Dilara-16O)

Aynı zamanda başarının göreceli olduğuna “kime göre, neye göre başarılı olma” sorusuyla dikkat çeken Dilara-16O, azmin de başarının bir göstergesi olduğunu ve bir işin başarılmasa bile sarf edilen çabanın bir başarı olduğunu ifade etmektedir. Başarılı olduğunda mutlu olduğunu hissettiğini söyleyen Fethi-12D ise üniversiteye giriş sınavını temel alarak ileride iyi bir yerde olmak istediğini belirtmekte, başarısızlık korkusunu ve başarısızlığa yüklediği anlamı şu şekilde ifade etmektedir:

Başarısız olmak benim için tamamıyla hayal kırıklığı. Kendimi başarısız olarak düşünemiyorum. Başarısız olmanın çok kötü bir şey olduğunu düşünüyorum. İlerde hayatım içim çok kötü şeyler yaşayacağımı düşünüyorum. [...] Başarısız olmak istemiyorum. Benim için şu an sınav. Çünkü bir sınava girdim. Pek başarılı olduğumu

düşünmüyorum. Benden yüksek puan alan arkadaşlarımı başarılı olarak düşünüyorum.

(Fethi-12D)

Başarıya yönelik olarak “istediğimiz bir şeye ulaştığımızda başarıyı elde etmiş oluruz” diyen Hamza-16O, başarının kişiye ve alana göre değişeceğini, yeteneğe bağlı olarak bir alandaki başarısız olan kişinin diğer alanda başarılı olabileceğini, herhangi bir alanda istediğini yapmanın başarı sayılacağını şu şekilde ifade etmektedir:

yerine göre değişiyor neyi istediğimize bağlı, başarı sadece eğitimle alakalı görürsek o konuda [...] arkadaşlarımıza ona göre diyebiliriz ‘bu başarılı bu başarısız’, ama yetenekleri doğrultusunda da başarılı başarısız olarak da ayırabildiğimiz zaman o derslerde başarısız olan yeteneklidir. İlgi gösterdiği bazı alanlar vardır orda da başarılıdır. [...] bir arkadaş var çok iyi basketbol oynar, o başarılı yani basketbol alanında başarılı ama başarısız örnek olarak onu da gösterebilirim. Çocuğun dersleri kötü hiçbir şey yapamıyor yani sınavlara geliyor barajı geçemiyor o derece.

Başarıya farklı bir yönden yaklaşan Esra-16Y ise başarıyı “yapabildiğinin en iyisini yapmak” olarak ele almaktadır. ‘Vicdan’ olarak kendi kapasitesi doğrultusunda yapabileceğini yapıyor ise, bu onun için bir başarıdır. İnsana güven verdiği için, etrafındakiler tarafından takdir edildiği için ve “bilme hissi” oluşturduğu için, başarmak Esra-16Y’ye göre “çok güzel bir şey”. Diğer yandan, başarının sadece puanla değerlendirilemeyeceğini, farklı yeteneklerde ürün ortaya koymanın da değerli olduğunu şu şekilde açıklıyor:

[...] sırf okulla sınırlandırmamak lazım, mesela resimdeki başarısı olabilir müzik ama günümüzde bunları arttıramıyoruz işte kimse demiyo ki ‘çok güzel resim yapar, çok başarılıdır’ demiyo. Diyolar ki ‘[bir üniversitede] şu bölümü kazanmıştı’ ona ‘başarıdır’ diyolar ama ona [resme] demiyolar. Benim için onlar eşdeğer. Kendi alanına, yeteneklerine göre kendi alanında iyiyse o çocuk başarılıdır, hiç matematik bilmiyodur ama çok güzel resim yapıyodur, ben o çocuk başarılıdır derim. Hani sırf okul başarısıyla

sınırlandırmıyorum. [...] matematikte başarısızsa çocuk, ‘bu çocuk tembeldir’ gibi bir algı oluyo mesela lisede sözel bölümlerde olan çocuklar genelde tembel olarak adlandırılıyordu... Ama mesela bizim okul birincimiz sözellere çıkmıştı. (Esra-16Y)

Her insanda bir başarı potansiyeli olduğunu belirten Esra-16Y, sınıf öğretmenliği bölümünde olmanın desteğiyle, görevinin her bireydeki bu potansiyeli ortaya çıkarmak olduğuna inanıyor:

Yani bence her insan başarılı da kendinin farkında değil, herkeste başarı kısıntısı var işte yine öğretmenliğin şeyiyle halleder ona ışık tutmamız lazım açığa çıkarmamız lazım, o çıkmayınca ortaya yaş da ilerledikçe köreliyor insan başka bir şey deneyim diyo halbuki doğuştan hepimiz şeyle gelmişiz hepsinden parça pinçik var mesela, yeni doğan bebeği suya attığında yüzebiliyomuş, hani ona baktığımızda zaman geçtikçe çocuğun üstüne gitmezsen değerlendirmezsen bakmazsan o kapanıyor ondan sonra ‘başarısız bireyler’ diyoruz halbuki onu yapan toplum, çevresindeki insanlar, ailesi.

Öğrenciler başarı algılarını ifade ederken “not odaklı” bir başarı tanımı yapmamış olsalar da öğrencilere kendilerini başarılı bulup bulmadıkları sorulduğunda, genellikle kendilerini sınavlardan elde ettikleri puanlara göre değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini araştırma kapsamında gruplandırıldığı (düşük, orta, yüksek başarılı) şekilde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Hatice-80 bu durumu, “[...] yani çok gayretli biri değilim. Bu yüzden yani çok iyi başarılı da değilim, başarısız biri de değilim. Orta gibiyim.” şeklinde ifade ederken, Gürkan-8Y ve Fethi-12D kendi başarısını sınava bağlı olarak değerlendirmekte ve şunları dile getirmektedir:

Başarı konusunda iyi görüyorum aslında. Ama daha iyi olabileceğime inanıyorum. [...] Sınav notlarından, TEOG’daki aldıklarımın böyle düşünüyorum.” (Gürkan-8Y)

“Kendimi o kadar başarılı bulmuyorum. Çünkü hedeflediğim puan sıralamada değil.

Başarılı olmak için daha çok çalışmam gerektiğini düşünüyorum. (Fethi-12D)

Ancak kendi başarısını sadece notla değil, diğer alanlardaki gelişmelerle de değerlendiren katılımcılar mevcuttur. Bu katılımcılar söylemlerinde, hem derse göre başarıya hem de diğer alanlardaki başarıya atıfta bulunmuşlardır. Dilara-16O, ders olarak çok başarılı olmadığını düşünmesinin yanında, üniversiteyi kazandıktan sonra sosyal kulüplere üye olmadığı için sosyal ilişkilerde kendini başarısız olarak görürken, Enes-8D ve Hamza-16D kendi başarılarına ilişkin şunları dile getirmişlerdir:

Başarı konusunda hocam kendimi okul hayatında pek çok iyi olmasa da diğer dış okul hayatımdan dışarıdaki şeylerde de kendimi başarılı buluyorum hocam.( Enes-8D)

[...] ilk akla gelen derslerdeki başarı olunca derslerde başarmak için biraz çalışmak lazım o da bende yok [...] ama bazı alanlarda başarılıyım, yani normal iyi şarkı söylerim hocam yani kendimi bu alanda baya iyi görüyorum, başarısız olduğum işte hocam o da yine benden kaynaklı başarısızlık yemek yapamam mesela başarısızım yemek yapma konusunda. (Hamza-16D)

### **3.2. Öğrencilerin Başarı Algılarının Gelişimi**

Öğrencilerin öğrenim yıllarına göre başarı durumlarındaki gelişim değerlendirildiğinde, başarılı öğrenciler her zaman başarılı olduklarını ve yüksek not aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğrencilerin genellikle ilkokulda başarı düzeylerinin iyi olmasına rağmen, ortaokul yıllarından itibaren başarılarında bir düşüş olduğunu dile getirdikleri de görülmektedir. Bu durumu bir ortaokul öğrencisi olan Hatice-8O, ilkokuldan sonraki yıllarda çalışma alışkanlıklarının değişmesine ve arkadaşlık ilişkilerinin ders çalışmasının önüne geçmesine bağlamaktadır.

[...] başka şeylere vakit ayırdığımız için çok iyi çalışmıyoruz. Küçükken daha çok çalışıyoruz bazı şeylerde daha hevesli oluyoruz. Büyüdükçe hani ne bileyim böyle hani arkadaşlarımızla takılmayı filan seviyoruz. Ne bileyim hani böyle daha çok uzaklaşıyoruz yani ders çalışma alışkanlıklarımızdan. (Hatice-8O)

Öğrencilerin başarı durumlarında özel ders veya kurs öğretmenlerinin de önemli rolü olduğu görülmektedir. İlkokulda başarılı olduğunu, ortaokulun ilk yıllarında vasat bir öğrenci olduğunu söyleyen Emre-12O, yedinci sınıftan itibaren tanıştığı özel kurs öğretmeniyle başarısının da yükseldiğini, kendi tabiriyle “notlarının aşırı derecede arttığını, bakış açısının değiştiğini” belirtmektedir. İlkokuldaki isteğini ve başarısını “okula gidemediği zamanlarda üzgün olduğunu” söyleyerek ifade eden ve ortaokulu bitirene kadar başarılı olduğunu belirten öğrenciler arasında olan Hamza-16D, lisedeki başarısının yeterince iyi olmamasını ilçede okurken servisle okula gidip gelmesine bağlamakta, bu yorgunluğunun başarısını etkilediğini ve “başarıyı yakalamak istemediğini” dile getirmektedir. Liseyi bitirene kadar başarılı olduğunu düşünen Dilara-16O, lisedeki başarısını üniversiteye giriş sınavına yansıtamadığını düşünmekte, kendisini arkadaşlarıyla karşılaştırarak bunu “pratik zekalı” olmamasına ve yorumlamada güçlük yaşamasına bağlamaktadır. Kendisinden daha az başarılı olan arkadaşlarının şu anda kendisine göre daha iyi bölümlerde okuduğunu ekleyen Dilara-16O, “üniversite sınavında belli oldu zaten ak koyun kara koyun yani” diyerek bu durumun kendisine nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır. Genel olarak ortaya çıkan örüntülerden farklı olarak Esra-16Y, ilkokuldayken kendisini başarılı görmemekte, “öğretmenlerin gözbebeği” olan çocuklardan biri olmadığını düşünmektedir. Dokuzuncu sınıfta “liseye alışma süreci” olarak adlandırdığı zaman diliminde başarı olarak bir düşünüş yaşadığını, ancak onuncu sınıftan itibaren kendisini toparlayarak “orta halli” bir öğrenci olmaya devam ettiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin başarı algıları incelendiğinde, genel olarak ilkokuldan itibaren yüksek not almanın başarı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Başarıya nottan farklı anlamlar yüklemenin asıl olarak üniversite düzeyindeki öğrenciler tarafından bahsedildiği görülmekle birlikte, lise öğrencilerinin de başarıyı “nottan çok biraz insan olabilmek” (Alp-12Y) şeklinde ifade ettikleri dikkat çekmektedir. İlkokulda başarılı olmayı öğretmeninden “yıldız” almaya veya öğretmeni tarafından “aferin” denmesine bağlayan Esra-16Y, diğer öğrencilerden farklı

olarak ailesini de göz önünde bulundurarak, onların sarılıp tebrik etmesini de başarı olarak gördüğünü eklemektedir. Ayrıca, her ne kadar “başarının sadece derslerin iyi olup olmamasıyla alakası olmadığı” (Hamza-16D) belirtilse de üniversite öğrencileri arasında başarının KPSS’den alınan puanla bir öğretmenlik kadrosuna atanmakla eşdeğer olduğu algısına rastlanmaktadır. Belirtilen bu bulguların aksine, ilkokuldaki ve lisedeki başarı algısının genelle çeliştiği görülen Fethi-12D bu durumu, “ilkokulda en sosyal olanı en başarılı gördüm mesela. Şu an için başarı algım sınav.” sözleriyle ifade etmektedir.

### **3.3. Öğrencilerde İz Bırakan Başarı Deneyimleri**

Öğrencilerin başarılı ve başarısız oldukları deneyimleri incelendiğinde, genel olarak derslerde aldıkları notların ya da sınavlarda, özellikle TEOG ve YGS gibi ulusal sınavlarda aldıkları puanların öğrencileri en çok etkileyen deneyimler oldukları görülmektedir. Ulusal sınavlarda aldıkları puanları unutamayan öğrenciler, genellikle bekledikleri puanlardan düşük aldıkları ve bu olumsuz sınav deneyimlerinin de onları oldukça etkilediği ortaya çıkmıştır. SBS’de de beklediğinden düşük puan almasına rağmen matematikten iyi yaptığını söyleyen Emre12-O, sınav öncesindeki denemelerde daha iyi yaptığını belirtmekte ve YGS deneyimini şu şekilde dile getirmektedir:

YGS olumsuz bir şok olmuştu bende. [...] en baş zaten ağlamaklı oldum direkt. Sonucu gördüm, sonra matematik sonucuma baktım zaten. Orda yıkıldım yani direkt. ( Emre-12O)

Benzer şekilde Fethi-12D, unutamadığı başarı deneyimi için matematik dersinin sınavından aldığı notu belirtmekte, “en sevdiği ve ayrı bir hayranlık duyduğu” matematik dersinden 9. sınıfta düşük not (10) almasının onda oluşturduğu etkiyi şu sözleriyle açıklamaktadır:



O an kötü bir andı. Sınava çok çalışmamıştım zaten ama o kadar da düşük beklemiyordum. Çok üzül müştüm. O günümü kötü etkiledi. Aileme nasıl söyleyeceğimi düşündüm ilk önce. O beni baya etkiledi. Öbür sınavlarımı da etkiledi. (Fethi-12D)

Matematik dersinin önemli görülmesinden dolayı, çalıştıkları halde başarılı olamadıklarında üzüldüklerini belirten öğrenciler, öğretmenlerin sordukları soruları diğer öğrenciler çözdükleri halde neden kendilerinin çözemediklerini sorguladıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenin sorduğu soruları cevaplayamadığı için “küçük düştüğünü” ifade eden Enes-8D’nin yanında, “Çalıştığı halde matematiği anlamadığını” belirten Hatice-8O, bu başarısızlık için bir çare veya çözüm bulamadığına yönelik olarak şunları dile getirmektedir:

Yani sonuçta benim sınıfımda arkadaşlarımdan matematiği iyi olanlar var. Ne bileyim hemen bi soruyu hemen tıklar tıklar çözüyorlar. Onlara özeniyorum, üzülyorum mesela kendi kendime ‘neden başaramıyorum, neden anlamıyorum matematiği’ gibi sorular soruyorum. Ama hep boş cevaplar... (Hatice-8O)

Matematikteki başarısızlıkların devamlı olması ise öğrencilerde bir “önyargı” (Dilara-16O) oluşturmakta, özellikle ulusal sınavlarda “bir anlamda kendilerini ifade edemediklerini, bildiklerini aktaramadıklarını” (Dilara-16O) düşünmektedirler. Lisedeki 10. sınıf ilk matematik sınavından başarısız not aldığı için “rezil” olduğunu düşünmesinden ve kendinden başarısız olan öğrencilerin bile yüksek not almasından dolayı “hırslandığını” belirten Dilara-16O, sonraki sınava daha çok çalıştığını ve 100 aldığını belirtmekte, öğretmeni onu sınıfın önünde alkışlattığı için de gurur duyduğunu eklemektedir. Geometri dersindeki başarısızlığından dershanenin yardımıyla kurtulduğunu dile getiren Esra-16Y, bu süreçteki azmi için “baya hocaların kapısında falan yatcaktım geometri için” ifadelerini kullanmakta, “başarısızlıktan başarıya ulaşma süreci var, genelde hiç bırakmam yani, derim ki ‘olacaksa olacak’ yani ‘onsuz olmuyosa olmaz’” ve “başarısızlığın üstüne gitmeye çalışırım boş vermem” cümleleriyle kendini nasıl motive ettiğini de açıklamaktadır. Onun bu azmi, bir süre sonra öğretmenlerini de

etkilemiş ve artık öğretmenleri onun sorularını çözmek için çağırmaya başlamıştır. Bu süreç sonunda geometri sorularını çözmeye başladığını ve seviyesinin ilerlediğini hissettiğini belirten Esra-16Y, gelişimine yönelik olarak “eski sorulara baktığımda diyom ki ‘ben bunu nasıl yapamamışım’, diyom ki ‘beyinde bi sıkıntı vardı o zaman’ falan” ifadesini eklemektedir.

Lisede fizik hocasını “pek sevmediğini” ve onunla “arasının iyi olmadığını” belirten Alp-12Y ise, bu yüzden dersi dinlememesine rağmen sınavlardan en yüksek notları aldığı için kendisini çok başarılı ve iyi hissettiğini dile getirmektedir. Genellikle ilk girdiği sınavlarda benzer durumu yaşadığını söyleyen Alp-12Y, sınavlardan yüksek not alınca “hiç çalışmıyorsun ki sen nasıl bu kadar iyi yapıyorsun?” şeklindeki tepkilerle karşılaştığını, bu şekilde de “insanları şaşırtmanın güzel hissettirdiğini” ifade etmektedir.

Öğrencilerin unutamadıkları başarı deneyimlerinin hikâye yazarak ilçede birinci olma (Hatice-8O), babasına tarlada yardımcı olma konusunda gittikçe kendini geliştirdiğini hissetme (Enes-8D), bilgi yarışmalarında sonraki seviyeye geçme ve ek atamada üniversiteye yerleştiğini öğrenme (Esra-16Y), Türk halk müziği korosuna katılıp ilde çeşitli etkinliklerde yer alma (Hamza-16D), stajda konuyu başarılı bir şekilde anlatma ve öğretmenin sınıfta sorduğu bir soruya sadece kendisinin cevap vermesi (Dilara-16O) şeklinde çeşitlendiği görülmektedir. Öğrencilerin bu tür deneyimlerinde kendilerini mutlu hissettikleri, başarabilecekleri duygusunun yerleştiğini ve kendilerini motive ettiğini, verdikleri emeğin karşılığını aldıklarını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin bu deneyimleri neticesinde ödül almaları da onların bu anıları unutamamalarını mümkün kılmaktadır. Dilara-16O ilkokulda yaşadığı başarı deneyimini şu şekilde yansıtmaktadır:

Öğretmen böyle eşsesli, zıt anlamlı falan sözcükleri anlatıyordu, bize de sormuştu ‘üyenin eşanlamlısı ne’ diye, ben de ‘aza’ dedim hani nerden bildiğimi de bilmiyorum, ama biliyomuşum içsel öğrenmişim onu aza demiştim. Beni bütün sınıfın önünde

alkışlatmıştı. [...] Çok gururlanmışım, böyle eve gittim hemen anlatmışım, öyle alkışlatılmak gurur veriyö insana.

Öğrencilerin unutamadıkları başarısızlık deneyimleri ise, katıldıkları yarışmada bir üstteki dereceyi alamama (Hatice-8O), bir konuya ne kadar çalışsa da ne kadar gayret etse de o konuyu anlayamama (Enes-8D), girdiği sınavda öğretmenlerinin beklentilerinin aksine istediği puanı alamama (Hamza-16D), çok çalıştığı sınavlardan düşük almanın yanında başladığı bağlama kursuna devam edememesi (Dilara-16O) şeklinde farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin genellikle matematikte bekledikleri notları aldıkları veya beklediklerinden düşük not aldıkları ortaya çıkmıştır. Liseye kadar çoğunlukla beklediği notu aldığını söyleyen Dilara-16O, üniversitede aldığı notların beklentileriyle oldukça farklılaştığını dile getirmektedir. Arkadaşlarıyla kıyasladığında, benzer cevaplar arasındaki puan farkının oldukça fazla olduğunu söyleyerek bu durumun “hocaya olan güvenini sarstığını” belirten Dilara-16O, dersin öğretmenini de bu duruma ikna edemediğini, dolayısıyla kendisini “çalışmamaya ittiğini” eklemektedir. Esra-16Y ise sınavda yaptığı hataları öğrenme için bir fırsat olarak değerlendirmekte ve bu duruma şöyle açıklık getirmektedir:

yüksek çıktığında gidip sorulmaz da ‘hocam niye yüksek geldi’ diye, ama düşük çıkınca gider bakarım ‘[nerde yanlış yapmışım] bi daha yapmayım’ diye kendimi değerlendirmeye alırım yani. (Esra-16Y)

Öğrencilerin beklediğinden düşük almaları, genelde anlaşıldığının aksine farklı şekillerde de karşımıza çıkmaktadır. Rekabet içinde olduğunu söylediği bir arkadaşıyla birlikte ilkokulda İngilizce sınavından 100 almayı bekleyen Dilara-16O, öğretmen tarafından ikisine de 99 verildiğinde sinirden ve üzüntüden çok ağladığını ama şu anda bu durumu “komik ve çocukça” bulduğunu dile getirmektedir. Benzer şekilde Gürkan-8Y de, matematik dersinde kendisine göre aldığı düşük notu şu şekilde değerlendirmektedir:

[...] biraz düşük almıştım. 95 almıştım. Kötü oldum yani. Ne bilim, sanki böyle çok basit bir hatadan kaçırmışım. O yüzden çok üzüldüm. (Gürkan-8Y)

### **3.4. Öğrenci Başarılarında Dönüm Noktaları**

Öğrencilerin başarıları açısından dönüm noktası olabilecek durumlar ele alındığında, bazı öğrencilerin böyle bir anları yokken, bazı öğrencilerinse hem olumlu hem de olumsuz anlamda düşünülebilecek dönüm noktaları olduğunu belirttikleri görülmektedir. Olumlu dönüm noktaları arasında öne çıkan örüntü, öğrencilerin başarısızlıktan sonra başarılı olma deneyimini yaşamaları ve bu başarının da onları motive ederek devamında da başarılı olma isteklerini arttırması şeklindedir. Enes-8D, başarısızlıktan sonra başarıyı tatma deneyimini şu sözleriyle açıklamaktadır:

[...] derslerim okula ilk başladığımda alışamamıştım hocam. Biraz değil baya kötüydü. [...] 25-30 kişi arasından kendi aramızdan yarışmalar olurdu hocam en çok yazı gösterme gibi. Ben hep alt sıralarda yer alıyordum hocam. [...] Ama bir gün öğretmenim hocam kelime yazdırdı yine arkadaşlarla bize. Oradan böyle hep 20. sıralardan kurtulup 3. sıraya gelmişim hocam. Çok mutlu olmuşum, ki isteyip de başarabileceğime inandığım işte o gündü hocam. Burada tempomu artırmıştım hocam ondan sonra. Daha böyle 20 lerde falan kendimi bırakıp en kötü 5. sıraya falan giriyordum, işte o anda ilk 3. sıra benim hayatımdaki dönüm noktasıydı.

Ayrıca, başarısız olduktan sonra motive olan ve hırslanan öğrenciler de yer almaktadır. Gürkan-8Y, ilkokul 2.sınıfta girdiği bir sınavdan “çok kötü” aldığı için üzülererek eve gittiğinde “ağladığını” ifade ederek, “O günden sonra böyle azimle hırsla çalıştığını” ve bu çabanın da onun için “dönüm noktası” olduğunu eklemektedir. Azmini arttırarak “başaracağına inandığını” söylemektedir. Dilara-16O da ortaokulda çok sevdiğini söylediği matematik öğretmenin “gözüne girmek” için çalıştığını ancak bir sınavda başarısız olduğunu hatırlamaktadır. Sınıfın genel durumuna göre düşük not alan Dilara-16O için, öğretmenin ondan “hiç böyle bir not

beklemediğini” söyleyerek serzenişte bulunması, Dilara-16O’nun hırslanmasını ve notunu düzeltmesini sağlamıştır.

Öğrencilerin tam olarak dönüm noktası olmasa da bazı konularda farkındalıklarının artmasının ve kademe atlamalarının onların eğitim hayatlarında iz bıraktığını ifade ettikleri görülmektedir. Okul değişikliğinden sonra yeni okulundaki öğrencilerle başarı farkını kapattığı için mutlu olduğunu ifade eden Emre-12O, daha sonradan diğer öğrencilerle yaptığı bu kıyaslamaların yanlış olduğunu ve asıl yapılması gerekenin kişisel ilerlemeyi baz almak olduğunu fark ettiğini “halbuki kendimizi kendimiz ile karşılaştırmalıyız.” sözleriyle dile getirmektedir. Ayrıca, çalışmadığı ve başarısız olduğu derslerde, çalışıp “kendini verdikten” sonra başarıyı yakalayabildiğinin farkına varan Alp-12Y, “Biyolojiye karşı ön yargılıydım. Hoşuma gittiğini fark ettim.” diyerek kendisindeki gelişimi örneklemekte ve “ders çalışmanın ne anlama geldiğini” asıl olarak bu sene fark ettiğini de belirtmektedir. Alp-12Y’nin, YGS’ye girmesi nedeniyle yapmak zorunda hissettiği derslerde aslında başarılı olabileceğini fark etmesi, onun çalışmaya ve başarıya yönelik algısını etkilemiştir. Diğer yandan Dilara-16O ise kendisi açısından ikinci dönüm noktasını, dokuzuncu sınıfın sonundaki bölüm seçimi olarak belirtmektedir. Dönem sonunda fizik dersi notunun ortalaması 5 olduğu için, öğretmenin sayısal bölümü seçmesi konusunda yönlendirmesine ve kendisinin de mühendislik okumak istediği için sayısal bölümü arzulamasına rağmen, ailesinin belki de kendisinin “çok başarılı olamayacağını” düşündüğü için sayısal bölümü seçmesine müsaade etmemesi Dilara-16O için bir dönüm noktası niteliğindedir. Çünkü eşit ağırlık bölümünde, “kendisine göre bir meslek olmamasına rağmen, bir kere seçtiği için o bölümde okumak zorundaydı” ve “sayısal alandan kendi başına hazırlanmak da ağır geldi”. Dolayısıyla, başarı durumdayken yanlış yönlendirilmesi onu olumsuz olarak epey etkilemişti.

Üniversiteye giriş sınavı istediği gibi geçmediği halde, kazandığı bölüme devam eden Hamza-16D, bu sınavı bir dönüm noktası olarak görmekten ziyade, sınav anındaki heyecandan

dolayı yapabileceği kapasiteyi yakalayamadığını, sınavdan sonra yapabileceklerini fark etse de artık “iş işten geçtiği” için elden bir şey gelmeyeceğini ifade etmektedir. Ayrıca, sınavla kazanacağı bölümler arasında uçurum olmaması da Hamza-16D’nin başarısız geçtiğini düşündüğü bu sınavın bir dönüm noktası olamayacağını desteklediğini ifade etmektedir:

Ha pdr, ha sınıf öğretmenliği. Öyle çok da dönüm noktası değil. İkisi de aynı şeyler hocam. Ya desem ki hukuk kazanacaktım da sınıf öğretmenliğine geldim belki dönüm noktası olabilirdi.

### **3.5. Matematiğin Genel Başarıdaki Rolü**

Öğrencilerin, matematik dersine ilişkin başarılarının genel başarıları üzerindeki etkisi incelendiğinde, tamamının matematiğin önemli bir ders olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Öğrencilerin matematiği önemli görmelerinin temelinde, matematiğin toplum tarafından ayrı bir önem derecesinde konumlandırılmasının yanında, okuldaki kredisinin yüksek olması ve merkezi sınavlarda da matematik dersinin ağırlığı öne çıkmaktadır. Hatice-8O ve Enes-8D, diğer derslerden yüksek aldıkları halde matematikten düşük not alsalar, bu notun genel ortalamayı önemli derecede etkilediğini ifade etmektedirler. Fethi-12D de benzer şekilde, matematik dersini genel başarı üzerinde en büyük paya sahip olan ders olarak algılamaktadır. Dilara-16O ise, matematik dersinin genel başarı üzerinde olumsuz anlamda ciddi olarak etkisi olduğunu düşünmektedir. Diğer dersleri üzerinde olmasa da genel başarı üzerinde matematiğin katkısının olduğunu ifade eden Dilara-16O, bu düşüncelerini aşağıdaki sözlerle açıklamaktadır:

Ayy [matematiğin] beni dibe çektiğini düşünüyorum, beni daha da başarısızlığa ittiğini düşünüyorum yani matematik olan sınavlar. [...] Lisede kötüydü, konular ağırlaştıkça tabi bi de her şey birbiriyle daha çok bağlantılılaştı. Bütün konular birbirleriyle, bi konunun ucunu kaçırdınca diğeri de gelmedi öyle.

Ayrıca, matematik dersinin iyi olması öğrencileri diğer derslerde de başarılı olma konusunda motive ettiği görülmüştür. Bu duruma ilişkin olarak Alp-12Y şu ifadeleri kullanmaktadır:

'Matematiği iyi falan' herkes diyor. [...] Ben bunları duydukça 'benim matematiğim iyi işte, diğerleri neden iyi olmasın? Neden diğerleri için de bana gelip 'nasıl bu kadar başarılısın' diye sormasınlar?' Bu sayede kendimi bi nevi gaza getiriyorum yani. Diğerlerinde de iyi olmaya çalışıyorum.

Diğer yandan, matematik dersi başarısının öğrencilerin genel başarısını etkilemediği de bazı katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Her derste zaten belli bir düzeyde başarısı olduğunu ifade eden Hamza-16D, lise döneminde sadece geometrisinin zayıf olduğunu, eşit ağırlık bölümü okuduğu için fen dersleri hariç diğer derslerinin iyi olduğunu, bu bakımdan matematik dersinin bir etkisi olmadığını ifade etmektedir. Üniversitedeki bölümünü sözel ağırlıklı puan ile kazanan Hamza-16D, bunda da matematiğin katkısının olmadığını sözlerine eklemektedir:

[...] üniversiteye geldiğim zaman, hocam ben edebiyatla geldim, daha doğrusu öyle söyleyeyim size 56 sorudan 46 netim filan vardı benim edebiyattan. Matematikten de işte geometri olmayınca 20-25 tane de matematikten yapmıştım öyle geldim yani. Puanım da 350 filandı.

Benzer şekilde Esra-16Y de lisede eşit ağırlık bölümünde okuduğu için asıl başarısında matematik dersiyle Türkçe dersinin dengeli biçimde etkisi olduğunu ifade etmekte, matematik dersini genel başarısında öne çıkan bir ders olarak görmemektedir.

Şimdi eşit ağırlık çıkışlıyım, o yüzden bence eşit mesela Türkçeyle yarı yarıya. [...] 'matematikte çok iyiyimdir' diyemiyorum, orta halli ikisi de yani birbirini tamamlıyo bana yetiyo yani çok aşırı değil. Orta halliydi hiçbi zaman matematiğim çok iyi veya çok kötü olmadı genelde ikisi birbirini dengeledi yani. [...] düşürmüyor katkı sağlıyo

olumlu diyebiliriz. Yani ikisi birbirini dengeliyo, o yüzden hani düşürmüyo da bana yetecek kadar.

### **3.6. Matematik Başarısının Sosyal İlişkilerdeki Rolü**

Öğrencilerin matematik başarılarının matematik öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve aileleriyle olan ilişkilerini nasıl şekillendirdiği de araştırma kapsamında ele alınan bir diğer tema olmuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri değişiklik gösterse de matematik öğretmenleriyle yakın ilişki kuranların ve ailelerinin kendilerinden yüksek beklentileri olanların aralarındaki ilişkinin matematik sınavlarından alınan notlarla daha çok etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Ortaokul kademesindeki öğrenciler, sınavlarda iyi not aldıklarında öğretmenler tarafından övüldükleri için bu övgülerin onlar üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Bunun dışında, öğretmenlerle aradaki ilişkinin özel olarak matematik başarısından etkilendiğine yönelik bir söylem bulunmamaktadır.

Matematiğin iyi olmasının, öğretmenle aradaki iletişimi ve ilişkiyi arttırdığını ifade eden öğrenciler, ilişkilerin gelişmesinden de etkilenmektedirler. Fethi-12D, hem matematiğinin hem de öğretmenle ilişkisinin iyi olmadığı 9.sınıftan itibaren, matematiğinin düzelmeye başlamasıyla birlikte, matematik öğretmenleriyle olan samimiyetinin de ilerlediğini, öğretmenlerle yapılan “soru alışverişinin” bu ilişkide etkili olduğunu ifade etmektedir. Dilara-16O da matematikte başarılı olan öğrencilerin öğretmenler tarafından diğerlerinden farklı algılandığını şu sözleriyle açıklamaktadır:

Başarılı öğrencilere öğretmenler küçük de olsa saygı duyuyolar. Mesela biz staja gittiğimizde başarılı öğrencilere ister istemez bi sevgi-sempati duyuyoruz. Dersteki başarı öğretmenle olan ilişkiyi olumlu yönde etkiliyo gerçekten.



Dilara-16O, matematikte belli bir başarı seviyesinde olduğu için, matematikten düşük not aldığı zamanlarda bile öğretmenlerle arasındaki ilişkinin bozulmadığını ve öğretmenlerin yapıcı davrandığını aktarmaktadır:

Yani daha önceden elde ettiğim başarıları gördükleri için beni gözden çıkarmak istemiyolardı. Sonuçta çalışkan öğrenciyi kimse kaybetmek istemez. Onlar da daha çok üstümde duruyolardı, o dönem yani başarısız olduğum dönemlerde.

Diğer yandan, matematik öğretmenleriyle olan ilişkilerinin matematik başarısından etkilenmediğini dile getiren öğrenciler de mevcuttur. Bu durum, öğrencilerin öğretmenlerle yakın ilişki kurmamalarından kaynaklanmaktadır. Alp-12Y, matematik dersinin içeriğinin “zaten bildiği şeyler olduğu için matematik öğretmenleriyle konuşmaya pek ihtiyaç duymadığını” ifade etmektedir. Genellikle matematikten yüksek not aldığı için de öğretmenlerinin kendisine pek bir şey söylemediklerini dile getiren Alp-12Y, bu durumu “dokunulmazlığı var gibi bir şey” olarak izah etmektedir. Hamza-16D de benzer şekilde, öğretmenle arasındaki ilişkinin matematik başarısına göre şekillenmediğini dile getirmektedir.

[...] Düşünüyorum da matematiğim iyi olmasa da [öğretmenle aramdaki ilişki] iyi olacakmış gibi hissediyorum, yani öğretmenlerimle aram her zaman iyidir hocam, benim kişiliğimle alakalı bir şey bu.

Esra-16Y ise diğer katılımcılardan farklı olarak matematik öğretmeni ile ilişkinin ve matematik başarısının karşılıklı olarak etkileşim halinde olduğuna dikkat çekmektedir. Matematikte başarılı olduğunda öğretmenle ilişkinin de iyi olduğunu, diğer yandan öğretmenle aradaki ilişkin iyi olduğunda da matematikte başarılı olduğunu ifade eden Esra-16Y, öğretmenle olumsuz bir şey yaşandığında dersin de sevilmediğini, dersle öğretmenin birlikte düşünüldüğü için, ders-öğretmen ilişkisi arasındaki korelasyonun doğru orantılı olduğunu dile getirmektedir. Bu durumu, ortaokuldaki öğretmenleriyle yaşadığını ifade eden Esra-16Y, sürekli kızan ve bağırان öğretmenleri olduğu için matematik derslerini sevmemediğini,

dolayısıyla da başarısız olduğunu ifade etmekte, liseye geçtikten sonra da bu eksikliğin farkına vararak “temelinin zayıf olduğunu” hissettiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin çoğu aileleri ile ilişkilerinin matematik başarısından etkilendiğini belirtse de ailesi ile ilişkisinin matematik dersi başarısı ile ilgisi olmadığını ifade eden öğrenciler de vardır. Matematik dersinden iyi not aldıklarında ailesinin de sevindiğini, gurur duyduğunu ve takdir ederek olumlu söylemlerde bulunduğunu ifade eden öğrencilerin yanında, ailesi zaten matematikten iyi not almasına alışık olduğu için, yüksek aldığında ailesi tarafından bir dönüt alamadıklarını belirten öğrenciler de dikkat çekmektedir. Öğrenciler başarısız olduklarında ise aileleri tarafından motive edilerek çalışmaya yönlendirilmektedirler. Öğrencilerin aileleri tarafından matematiğe çok önem verilmesi de öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Hatice-80 bu duruma ilişkin olarak şu açıklamayı yapmaktadır:

Babam mesela benim çok takıntı yapar. Benim babam zaten hep ‘matematik yoksa hayat yoktur’ der hep. Yani ‘matematik hayatın bir parçası’ der. Babam işte uyarıyor sürekli. ‘Matematiğin daha iyi olsun, daha iyi çalış’ diye. Ne bileyim babamın öyle tepki vermesi ben anlamıyorum. [...] Aslında ben bu duruma hani üzülüyorum. Sonuçta öyle demese daha iyi olur. Hani ‘yapmaya çalış’ dese mesela ‘matematiğe çalış’ deyip başka bir şey koymasa ortaya tavrı, daha iyi olacak.

Matematikte başarısız iken başarılı olmaya başlayan Emre-120 ise bu durumdan dolayı babası tarafından daha çok önemsendiğini, babasıyla yakınlaştığını düşünmekte ve babasının kendisiyle ilgili olarak “daha iyi gelecek planları yapmaya başladığını” ifade etmektedir. Alp-12Y ise ailesi tarafından matematiği yapabildiği halde diğer derslerde neden başarısız olduğunun sorgulandığını, matematikte sürekli başarılı olduğu için bir süre sonra “başarıyı övmekten çok diğer başarısızlıkların fazla dikkat çekmeye başladığını” ifade etmekte, düşük sayılabilecek bir not aldığıdaysa ailesinin “daha çok tepki verdiğini” eklemektedir.

Bazı ailelerin sadece dönem sonu notlarıyla ilgilenip, düşük geldiğinde onları sorguladıkları, bazı ailelerinse çocuklarıyla ilişkilerini notla şekillendirmedikleri görülmektedir. Düşük not aldığı anda ailesinin okula gelerek sebebini bulmaya çalıştıklarını belirten Dilara-16O, matematikten düşük not aldığı dönemde televizyon izlerken annesinin gelip televizyonu kapatarak “televizyon izleyeceğine dersine çalış” dediğini hatırladığını ifade etmektedir. Yine başarısız olduğu bir dönemde, dersane haricinde bir yere gitmesine müsaade etmediklerini de eklemektedir.

Öğrencilerin matematik başarılarına göre en az şekillenen ilişkileri ise arkadaşları ile aralarında olan ilişkilere dir. Bazı katılımcılar, arkadaşlık ilişkilerinin matematik başarılarına bağlı olmadığını belirtse de diğer öğrenciler başarılı olan öğrencilerin diğer öğrenciler arasında popüler olduğunu, soru sormak için diğerlerinin sürekli yakın durduğunu, özellikle sınav dönemlerinde başarılı öğrencilerin “popülerliklerinin” arttığını ifade etmektedirler.

Matematik başarısının arkadaşlık ilişkilerini etkilememesine dönük olarak Hatice-8O, öğrencilerin “matematiğin kötü, ben senle arkadaş olmam” gibi cümlelerin kurulmadığını ifade etmektedir. Emre-12O ise matematik başarısı arttıkça, başka başarılı öğrencilerle daha yakın ilişkiler geliştirdiğini, diğerleriyle olan seviye farkından dolayı onlardan uzak kaldığını ifade etmektedir. Arkadaşlık ilişkilerinin matematik başarısı tarafından şekillendirilmediğini belirten Alp-12Y, matematik dersinden başarılı olduğu için sınavlardan önce arkadaşlarının sınava hazırlık olarak çeşitli sorular sorduklarını, sınavdan sonra da sınavda çıkan soruları nasıl çözdüğünü merak ettiklerini belirtmektedir. Fethi-12D de benzer şekilde, diğer arkadaşları tarafından kendisine soru sorulduğunu, bu şekilde de arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini belirtmektedir. Hamza-16D ve Esra-16Y de aynı şekilde, sınav zamanında arkadaşlarla arada bir yakınlaşma olmasına rağmen, sınavlara göre arkadaşlarını belirlemediklerini ifade etmektedirler. Dilara-16O ise, benzer konuya değinse de bu sürecin arkadaşlık ilişkilerini

etkilediği kanaatinde olduğunu belirtmekte, hatta bu sürece diğer katılımcılardan daha fazla anlam yüklemektedir:

En önemli dersi matematik olarak gördüğümüz için çalışkan olduğun zaman etrafında insanlar toplanıyo, yani senden yardım istiyolar. Seni böyle bi yüksek, hani çok zekiymişsin gözüyle gördükleri için ister istemez arkadaşlığı da olumlu etkiliyo. Onlara bişeyler anlatmak istiyosun sen hem biraz çocukça hava atmak maksatlı hem bildiğini paylaşmak istiyosun, o yüzden arkadaşlarınla sürekli etkileşim halinde oluyosun. [...] Yani başarılı olanların herkesle arası genelde iyi oluyo diye düşünüyorum. [...] Kim başarılıysa ona soru sormaya gidiliyor. Bi zamanlar benim yanıma geliyolardı, ben başarılı olduğum zamanlar. Daha sonra bi arkadaşım çok fark attı, yani o daha başarılı oldu, ben başarısız olduğum zaman. Ben baktım, onun yanına gidiyolar. İster istemez bi bozuluyosunuz, bi mesafe giriyor arkadaşlarınızla. Kendinizi bi tembel hissediyosunuz, gözden düşmüş gibi. İlgi azalıyo falan, böyle biraz kötü oluyo yani.

Dolayısıyla, öğrencilerin matematik başarılarının sosyal ilişkilerini etkilediği ve biçimlendirdiği ifade edilmektedir.

#### **4. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Öğrencilerin başarı deneyimlerine yükledikleri anlamların incelenmesini amaçlayan çalışma kapsamında, genellikle ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde öğrencilerin başarıyı, koydukları bir hedefe ulaşma olarak yorumladıkları, bu hedefe ulaştıklarında da başarılı olduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, kendilerini buldukları durumdan daha iyi konuma ulaştıklarında ve hayattan zevk aldıklarında da başarılı olduklarını düşündükleri görülmektedir. Bu sonuç Özkan ve Gündüz'ün (2008) ünlü insanların başarılarına ilişkin görüş ve düşüncelerini inceleyen çalışması ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada, kişilerin başarıyı algılayışlarının farklı olduğu ve başarının “süreklilik, güven, birikim, hedefe ulaşma, doyuma ulaşma, işi iyi yapma, tatmin olma, kalıcı eser bırakma” olarak farklı şekillerde

tanımlandığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bireylerin yaşantılarına bağlı olarak başarıya farklı anlamlar yükledikleri söylenebilir. Her ne kadar başarı, yaygın olarak ‘akademik’ anlamda kullanılsa da bireyler tarafından başarıya farklı anlamlar yüklenmesi yaşam doyumu açısından olumlu karşılanabilir.

İlkokuldan itibaren öğrencilerin başarı algılarının kısmen değiştiği görülse de üniversite düzeyinde bu algıların önceki kademelere oranla belirgin bir biçimde farklılaştığı dikkat çekmektedir. İstenilen şey elde edilmese bile, onun uğruna harcanan çabanın bile bir başarı olarak değerlendirilebileceği veya yapabileceğinin en iyisini yapmanın da bir başarı olduğu üniversite düzeyinde belirtilen görüşler arasındadır. Başarıya sınav notlarından farklı anlamlar yüklemenin asıl olarak üniversite düzeyindeki öğrenciler tarafından bahsedildiği görülmekle birlikte, lise öğrencilerinin de kısmen başarıyı not veya puan olarak değerlendirmedikleri ortaya çıkmıştır (Rea, 1991). Ancak, öğrencilerin kendilerini başarılı görüp görmemeleri ile başarı algıları arasında kısmen bir çelişki olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenciler, kendilerinin başarılı olup olmama durumlarını ders notlarıyla, merkezi sınavlarda elde ettikleri puanlarla ve diğer öğrencilere göre daha iyi veya daha kötü durumda olup olmamasıyla değerlendirmektedirler. Katılımcıların her kademedeki son sınıf öğrencileri oldukları düşünüldüğünde, bu bulguların bir sonraki kademeye geçiş için yapılan sınavlara bağlı olduğu sonucu çıkarılabilir. Üniversite düzeyindeki öğrenciler arasında da başarılı olup olmamayı KPSS’den iyi not alıp almamaya bağladıkları görülmektedir. Öğrenciler akademik basamaklarda ilerledikçe gelecek ile ilgili kaygıları artmakta ve başarı algıları bu nedenle değişmektedir. Çalışmada elde edilen bu bulguya paralel olarak Koç ve diğ. (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin depresyon ve nevrotik eğilim düzeyleri ile başarı algıları arasında negatif yönde ilişkiye sahip olduğu ortaya konulmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin geleceğe yönelik amaçlarının dışsal ödüllerden olumsuz yönde etkilendiği (Husman & Lens, 1999), eylemlerinin, algılarının ve

motivasyonlarının dışsal kaynaklı davranış düzenlemelerinden etkilendiği (Grolnick & Ryan, 1987; VanDerHeyden & Witt, 2007) ortaya konulmaktadır.

Öğrencilerin eğitim hayatlarındaki başarı(sızlık) deneyimleri incelendiğinde ise genellikle hatırlanan deneyimlerin sınav notlarıyla veya merkezî sınavlardan alınan puanlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Ulusal sınavlarda aldıkları puanları unutamayan öğrenciler, genellikle bekledikleri puanlardan düşük aldıkları ve bu olumsuz sınav deneyimlerinin de onları oldukça etkilediği ortaya çıkmıştır. Başarılı olan öğrenciler, okuldaki sınavlarda kendilerinden beklenenin altında not aldıkları; başarısız öğrencilerse kendi düzeylerinin üzerinde not aldıkları deneyimlerini unutamamaktadırlar. Çeşitli ulusal yarışmalarda derece alma, bilgi yarışmalarında bir sonraki seviyeye geçme, koroya katılma, kendisine verilen görevi iyi bir şekilde yerine getirme, hatta babasına yardımcı olma konusunda kendini geliştirme öğrencilerin unutamadıkları başarı deneyimleri arasındadır. Öğrencilerin bu tür başarılarından haz aldıkları ve bu başarıların onları motive ettiği bulgusu da öne çıkmaktadır. Öğrencilerin başarılı hissettikleri deneyimler incelendiğinde, genellikle sosyal olarak övgü gerektiren ve sosyal beğeni alan deneyimler ile diğer öğrencilere kıyasla elde edilen başarı deneyimlerinin unutulmadığı görülmektedir. Nitekim yükleme kuramına göre de insanların olaylara güdüsel açıdan anlam yüklemeleri, duygulardan ve davranışlardan etkilendiği için önemlidir (Schunk, 2000). İçsel denetim odaklı öğrenciler başarılarının yetenek ve çabalarına bağlı olduğuna inanırlarken, dışsal odaklı öğrenciler ise başarılarının kontrolleri dışındaki faktörlere bağlı olduğunu düşünürler (Bruce, 2006). İç motivasyona sahip öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının daha yüksek olduğu (Deci & Ryan, 2008) ve görevlerini yerine getirme konusunda daha azimli olduğu (Hardre & Reeve, 2003) belirtilmektedir. Dışsal motivasyona sahip öğrenciler ise cezadan kaçınmayı ve dışsal ödüller elde etmeyi (Ryan & Deci, 2000) amaçlamaktadır. Ancak öğrenciler arasında, kendilerini diğer öğrencilerle kıyaslamak yerine, mevcut durumlarını önceki durumlarıyla kıyaslamaları gerektiğinin farkında olan öğrenciler de yer almaktadır.

Öğrencilerin yapmak istedikleri ve yapmaya çalıştıkları şeylerde, istedikleri sonucu elde edememeleri de unutulmayan başarısızlık deneyimleri arasındadır. Başarı(sızlık)larına yönelik olarak bir dönüm noktası yaşamayan öğrencilerin yanında, hem olumlu hem de olumsuz anlamda ele alınabilecek dönüm noktaları yaşayan öğrenciler de mevcuttur. Olumlu dönüm noktaları arasında öne çıkan örüntü, öğrencilerin başarısızlıktan sonra başarılı olma deneyimini yaşamaları ve bu başarının da onları motive ederek devamında da başarılı olma isteklerini arttırması şeklindedir. Ayrıca, başarısız olduktan sonra motive olan ve hırslanan öğrenciler ile kendi yetenekleri doğrultusunda ilerlemeyen öğrenciler de yer almaktadır. Başarının ve başarısızlığın yaşamın kaçınılmazları olduğu göz önüne alındığında (Belanger ve diğ., 2013), bireylerin başarının devamını getirmeleri ve başarısızlıkla baş etme yollarını aramaya yönelmeleri önerilebilir. Bireylerin yaşadıkları başarısızlık deneyimlerinin, aslında onları motive eden bir katalizör görevi üstlendiği çeşitli araştırmalarla da ortaya konulmaktadır (Brunstein, 2000; Peters ve diğ., 2005). Öğrencilerin başarı ve başarısızlık deneyimlerinin akademik açının yanında sosyal ve duygusal açıdan da gerçekleşmesinin öğrencilerin motivasyonlarını, çabalarını ve azimlerini etkilediği görülmektedir. Bu bakımdan, öğrenme ortamlarında, öğrencilere sosyal ve duygusal açıdan olumlu yaşantılara sahip olabilecekleri öğrenme ortamlarının tasarlanmasının önemli olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin, matematik dersine ilişkin başarılarının genel başarıları üzerindeki etkisi incelendiğinde, tamamının matematiğin önemli bir ders olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Öğrencilerin matematiği önemli görmelerinin temelinde, matematiğin toplum tarafından ayrı bir önem derecesinde konumlandırılmasının yanında, okuldaki kredisinin yüksek olması ve merkezî sınavlarda da matematik dersinin ağırlığı öne çıkmaktadır. Benzer şekilde Şentürk (2010) de yaptığı çalışmada, öğrencilerin matematik dersine diğer derslere oranla daha fazla önem verdiğini ve öğrencilerin matematik notları ile genel notları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiş, bu durumu matematik dersinin diğer tüm dersler ile ilişki

içinde olması ile ilişkilendirmiştir. Matematik dersi zaten iyi olan öğrenciler, matematik ile diğer derslerin genel başarıdaki etkisini dengeli gördükleri için; matematikteki başarısızlıklarını kanıksamış olan öğrencilerinse matematikte zaten daha iyisini yapamayacaklarını düşündükleri için matematik başarılarının genel başarıları üzerinde bir etkisi olmadığını düşündükleri görülmektedir. Öğrenciler, matematik başarısının önemli olduğunu düşünseler de genel başarının şekillenmesinde diğer derslere kıyasla matematiğin ayırt edici bir rolü olmadığı algısına sahiptirler. Bu durum, öğrencilerin matematikten bağımsız olarak başarı algısına sahip olduklarını gösterdiğinden dolayı, matematiği başarı açısından odağa koymadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin matematik başarılarının matematik öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve aileleriyle olan ilişkilerini nasıl şekillendirdiğine ilişkin veriler incelendiğinde, öğrencilerin bu konudaki görüşleri değişiklik gösterse de matematik öğretmenleriyle yakın ilişki kuranların ve ailelerinin kendilerinden yüksek beklentileri olanların aralarındaki ilişkinin matematik sınavlarından alınan notlarla daha çok etkilendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, matematik öğretmeni ile ilişkinin ve matematik başarısının karşılıklı olarak etkileşim halinde olduğu da elde edilen bir diğer sonuçtur. Öğrenciler başarılı oldukça öğretmenleriyle yakın ilişki kurmakta, öğretmenlerin samimi ilişki kurmaları da öğrencileri daha çok çalışmaya motive etmektedir. Benzer olarak Price (2015), başarılı öğrencilerin başarılarında motivasyon kaynağı olarak gördükleri öğretmenleri ile bağlantılarını güçlendirmeye çalıştıklarını belirlemiştir. Ders başarısı ile öğretmenle ilişki arasındaki doğru orantıdan farklı olarak, öğrenciler arasında öğretmenlerle olan ilişkilerinin ders başarısına göre şekillenmediğini belirten öğrenciler de mevcuttur. Matematik başarısının aileyle olan ilişki üzerindeki etkisi incelendiğinde de öğrencilerin başarı durumlarına ve öğrencilerin ailelerinin yapısına göre farklı davranış örüntüleri olduğu ortaya çıkmaktadır. Bazı aileler, öğrencilerin başarısız oldukları durumda onları destekleyip motive etmeye çalışırken, bazı aileler ise öğrencilerin başarısızlıklarını



benimsedikleri için pek bir müdahalede bulunmamaktadırlar. Başarılı öğrenciler ise başarılı notlar aldıkları sürece ailelerinden bir dönüt almadıkları halde, başarısız notlarda ailenin uyarıları arttırdıkları görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin aileleri tarafından matematiğe çok önem verilmesi de öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Öğrencilerin matematik başarılarına göre en az şekillenen ilişkileri ise arkadaşları ile aralarında olan ilişkileridir. Bazı katılımcılar, arkadaşlık ilişkilerinin matematik başarılarına bağlı olmadığını belirtse de diğer öğrenciler, başarılı olan öğrencilerin diğer öğrenciler arasında popüler olduğunu, soru sormak için diğerlerinin sürekli yakın durduğunu, özellikle sınav dönemlerinde başarılı öğrencilerin “popülerliklerinin” arttığını ifade etmektedirler. Chen ve diğ. (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğrencilerin matematik başarılarının arkadaşları tarafından kabul edilme düzeylerini ve sosyal uyumlarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarıları da sosyal etkileşimlerinden ve ilişkilerinden etkilenmektedir (Ainsworth, 2002; Goddard, 2003; Pena, 2007). Öğrencilerin matematik başarılarının veya başarısızlıklarının sosyal ilişkileri üzerindeki etkisinin öğretmenlerin, ailelerin ve arkadaşların tepkilerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Yine de çoğunlukla sosyal çevre tarafından matematikteki başarı beklentisinin öğrencilerde baskı oluşturduğu, dolayısıyla matematik başarısının önemli olduğu algısını arttırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin başarıya veya başarısızlığa dair algılarının sonraki öğrenmeleri ve okul çıktıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğu (Insorio, 2021; Kaya, 2015; Schonwetter ve diğ., 1993) göz önüne alındığında, çalışma sonuçlarının eğitim süreçlerindeki öğretmen ve öğrenci davranışları açısından önemli katkıları olduğu görülebilir. Öğrencilerin başarıyı veya başarısızlığı nasıl algıladıkları, başarısızlıkla karşılaştıklarında ne tür tepkide buldukları, hem öğrencilerin okul hayatı hem de gerçek yaşamları açısından yol gösterici olacaktır. Bu bakımdan, çalışma sonuçlarıyla ilişkili olarak, öğrencilerin başarı algılarının ve başarıya yükledikleri anlamların belirlenmesi, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde bu algıları göz önüne

olarak bir öğretim gerçekleştirilmesi önerilebilir. Özellikle ilköğretim yıllarında akademik başarı, öğrenciler açısından motive edici bir nitelik taşıdığından, öğretmenlerin akademik başarısı düşük olan öğrencilere rehberlik yapması, akademik başarının hayattaki başarı için tek başına belirleyici bir unsur olmadığını belirtmesi, diğer sosyal ve sanatsal etkinliklerdeki başarıların da önemli olduğu yönünde telkinde bulunması önerilebilir. Öğrencilerin yaşadıkları olumlu duyuşsal deneyimlerin başarılarında ve başarı algılarında önemli olduğu görüldüğünden dolayı, öğretmenlerin ve ailenin öğrencilerin bu tür deneyimler yaşamalarına imkân tanıyacak ortamlar hazırlaması önerilebilir. Matematik başarısının genel başarıdaki ve sosyal ilişkilerdeki rolü göz önüne alındığında ise yine öğretmenlerin ve ailenin matematiğin okul ve meslek yaşamlarındaki belirleyici rolünden bahsetmeleri; ancak bu alandaki başarısızlığın öğrencilerin başarısız algılanmaları anlamına gelmeyeceğini vurgulamaları, davranışlarıyla da bunu desteklemeleri önerilebilir.

#### KAYNAKLAR

- Ainsworth, S. E., Bibby, P. A., & Wood, D. J. (2002). Examining the effects of differentmultiple representational systems in learning primary mathematics? *Journal ofthe Learning Sciences*, 11 (1) 25-62.
- Aksu, M. B., & Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi ii dersine ilişkin görüşleri. (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 3-21.
- Altun, M. (2008). *Ortaokullarda (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi* (10. Baskı). Aktüel Yayınları.
- Başar, M. (2001) Ailelerdeki yanlış başarı algılamasının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 115-124.

- Belanger, J. J., Lafreniere, M. A. K., Vallerand, R. J., & Kruglanski, A. W. (2013). Driven by fear: The effect of success and failure information on passionate individuals' performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(1), 180-195.
- Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at university. *Open University Press*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.
- Bruce, T. (2006). *Swinomish attributes of success* (Unpublished doctoral dissertation). School of Professional Studies, Gonzaga University, Washington, USA.
- Brunstein, J. C. (2000). Motivation and performance following failure: The effortful pursuit of self-defining goals. *Applied Psychology: An International Review, 49*, 340-356.
- Byrd, D. R. & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research, 4*(2), 72-82.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology, 33*(3), 518-525.
- Coetzee, L. R. (2011). *The relationship between students' academic self-concept, motivation and academic achievement at the University of the Free State* (Unpublished master's thesis). University of South Africa, Pretoria, South Africa.
- Cresswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Sage.
- Çetin, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 58-64.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*(1), 14-23.

- Demirtaş, H., & Çınar, İ. (2004, Temmuz). Yönetici, öğretmen veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Bildiri Özetleri*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Farsides, T. & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.
- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust and norms: a social capital perspective on students' chances of academic success. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 25(1) 59-74.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Hardre, P. & Reeve, J. (2003). Motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Holt, J. (2019). *Çocuklar neden başarısız olur* (G. Koca, Çev.). Beyaz Yayınları. (Orijinal çalışma 1998'de yayınlanmıştır.).
- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125.
- Husserl, E. (2012). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. Routledge.
- Insorio, A. O. (2021). From the perspective of the students: Reporting counselor educators' teaching practices. *International Journal of Didactical Studies*, 2(1), 101453.
- Kahriman, İ. (2005). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 60-85.

- Kaya, M. F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin başarı algılarının belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10/15, 563-584.
- Koç, M., Avşaroğlu, S., & Sezer, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem alanları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 483-498.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 Sayılı Kanun)*. Resmi Gazete, 14574.
- Onete, O. U., Edet, P. B., Udey, F. U., & Ogbor, B. P. (2012). Academic performance: a function of achievement motivation among education students of Cross River University of Technology, Calabar. *Review of Higher Education*, 4, 63-83.
- Owens, J., Entwistle, V. A., Cribb, A., Skea, Z. C., Christmas, S., Morgan, H., & Watt, I. S. (2017). Was that a success or not a success?: a qualitative study of health professionals' perspectives on support for people with long-term conditions. *BMC Family Practice*, 18(1), 39.
- Özdiyar, Ö. & Demirel, M. (2010). Başarı ve başarısızlığa yüklenen nedenlere ilişkin sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrenci görüşleri. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, 12(22), 148-164.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Nobel.
- Özkan, R., & Gündüz, M. (2008). Başarının sosyo-kültürel kökenleri başarılı olanlarla yapılan söyleşiler üzerinden bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 145-160.

- Pena, E. (2007). Lost in translation: methodological considerations in cross-cultural research. *Child Development, 78*, 189-194.
- Peters, H. J., Greenberg, J., Williams, J. M., & Schneider, N. R. (2005). Applying terror management theory to performance: Can reminding individuals of their mortality increase strength output? *Journal of Sport & Exercise Psychology, 27*, 111-116.
- Poyraz, C., Çağırğan Gülten, D., & Bozkurt, S. (2013). Analysis of the relationship between students' success in mathematics and overall success. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4*(1), 28-38.
- Price, V. (2015). *The Quest for Success: A Phenomenological Study Aimed at Understanding the Experiences of Successful African American Females in High School*. Doctoral Dissertation, University of Nebraska, USA.
- Rea, D. W. (1991). College students' perceptions of academic success: An examination of motivational orientation. *Teaching of Psychology, 18*(2), 109-111.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67
- Safari, M., Yazdanpanah, B., & Hatamipour, S. (2020). Learning outcomes and perceptions of midwifery students about peer-teaching and lecture method in gynecology and infertility course. *Journal of Pedagogical Research, 4*(3), 291-298.
- Schonwetter, D. J., Perry, R. P., & Struthers, C. W. (1993). Students' perceptions of control and success in the college classroom: Affects and achievement in different instructional conditions. *The Journal of Experimental Education, 61*(3), 227-246.
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories: An educational perspective*. Merrill Prentice Hall.
- Seibel, H., D. (1974). *The dynamics of achievement: A radical perspective*. Bobbs-Merrill.

- Sikhwari, T. D. (2014). A study of the relationship between motivation, self-concept and academic achievement of students at A University in Limpopo Province, South Africa. *International Journal of Educational Science*, 6(1), 19-25.
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki* (Yayın No. 258064) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (t.y.). *Başarı*. <https://www.tdk.gov.tr/> [24 Mayıs 2017].
- Van de Walle, J., Karp, K. S., & Williams, J. (2019). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (S. Durmuş, Çev. ). Nobel Akademi Yayınları. (Orijinal çalışma 2013'te yayınlanmıştır.)
- VanDerHeyden, A. M. & Witt, J. C. (2007). Best practices in can't do/won't do assessment. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology V* (pp. 1-10). National Association of School Psychology.
- Warden, J. (1988). Credentials for success. *British Medical Journal*, 296, 1681-1682.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Yücel, Z. & Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.

## **EXTENDED ABSTRACT**

There are various opinions about what success is for individuals, how it affects their lives and how their perceptions of success change. The reactions that individuals develop in the face of success or failures lead them to reflect the meaning attributed to success in different ways in their lives. According to Weiner (1985), individuals face happiness, trust, and personal satisfaction. On the other hand, it develops emotional reactions such as sadness, frustration, and depression in the face of failure, and these feelings vary depending on the perception of the causes of success and failure. Studies examining the effects of individuals' perceptions of success on various variables or attitudes are included in the literature. For example, Price (2015) focused on student responsibilities and success in a phenomenological study aimed at understanding the experiences of successful African American women in high school. It was determined that the students tried to strengthen their connections with their teachers, that they perceived success as getting good grades, participating in extracurricular activities, struggling against difficulties, and seeing motivation in their success. It is noteworthy that there are a limited number of studies aimed at revealing the reasons of students' successes or failures and the meanings they attribute to success experiences. Therefore, this study aimed to examine the meanings attributed to the successes of students at different levels, how the students' experiences of success take place and how mathematics success is positioned within the overall success.

In this qualitative study, the phenomenological design was used because the students' perceptions of success will be examined within the framework of their experiences. The study group consisted of 18 students determined by the convenience sampling method. Two students from each of high, middle, and low success levels were chosen from each of the secondary school, high school, and university levels. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect the data of this study. In the preparation of the questions in the



interview form, the previous research results after a literature review and experiences of the researchers were taken into consideration. Voice recordings were taken for the interviews with the participants and the interviews lasted an average of 20-30 minutes. A deductive approach was used in the analysis of the data and each question was analyzed thematically.

Students' experiences of success, perceptions of success, experiences that leave traces in students, turning points in success, the role of mathematics in success and the role of mathematics success in social relations were gathered under the themes.

Secondary school students described success as achieving a set goal and emphasize perseverance and patience in this process. High school students considered success as making money or being happy to make money, they also described being able to improve themselves from the previous situation. A participant who saw being successful as enjoying life, added that if he were in a worse position than his rivals or did not have a happy life, he would call this situation a failure and himself as unsuccessful. Another participant who drew attention with the questions "success according to whom?" and "according to what?" claimed that success was relative, that determination was an indicator of success and that even if a task was not accomplished, the effort was a success. A participant who said that he felt happy when he was successful, stated that he wanted to be in a good place in the future by taking the university entrance exam and expressed his fear of failure and the meaning he placed on failure. Esra, who approached success from a different perspective, considered success as doing the best she could.

Findings of the current study also showed that students generally interpreted success as an achievement of a goal they set in primary, secondary and high school levels and that they thought they were successful when they reached this goal. In addition, the students think that they are successful when they get better position and enjoy life. This result is similar to Özkan and Gündüz's (2008) study of the views and thoughts of famous people about their success. In the study, they stated that the perception of success was different, and that success was defined

as continuity, trust, accumulation, reaching the target, reaching satisfaction, doing the job well, being satisfied, and leaving a lasting work. In addition to students who did not experience a turning point in terms of their success, there were also those who experienced turning points that could be handled both positively and negatively. The pattern that stood out among the positive milestones was that the students experienced success after failure and this success motivated them and increased their desire to succeed.

Regarding the importance attributed to mathematics by students', other than the importance of mathematics being placed at a separate level by society, the high level of credit in the school and the weight of mathematics lesson in the central exams were also prominent. Similarly, Şentürk (2010) found that students attached more importance to mathematics compared to other subjects, there was a positive relationship between mathematics grades and general grades, and this situation was associated with the relationship between mathematics and all other subjects. Students who were already good at mathematics saw the effect of mathematics and other subjects on overall success as balanced. They thought that mathematics did not have any effect on their overall success. If the students were successful, they had close relationships with their teachers, and this relationship motivated them to work harder. Similarly, Price (2015) found that successful students tried to strengthen their connections with their teachers, which they considered as a source of motivation in their success. Unlike the direct relationship between the success of the course and the relationship with the teacher, there were also students who stated that their relationship with the teachers was not shaped by their success in the subject.

### **YAYIN ETİĞİ BEYANI**

Araştırma verileri 2016-2017 dneminde toplanmış olup etik kurul izni bulunmamaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekteştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **ARAşTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI**

şahin DANIşMAN (%50): Makale bulgularının, tartışmasının, kaynakçasının yazımı, verilerin toplanması ve analizi

Duygu YILDIRIM BOZCUOĞLU (%30): Literatür yazımı, verilerin toplanması ve analizi

Emrah ÜNLÜER (%20): Yöntem ve kaynakçanın yazımı, verilerin toplanması ve analizi

### **DESTEK VE TEşEKKüR**

Bu araştırma, Birinci Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

### **ÇATIşMA BEYANI**

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.