



## The Relationship Between Achievement Orientation, Perceived Parental Support and Pressure and Academic Motivation in High School Students

Hakkı Tunç<sup>1,a</sup>, Taner Atmaca<sup>2,b,\*</sup>

<sup>1</sup>Ministry of National Education, Türkiye

<sup>2</sup>Düzce University Faculty of Education, Düzce, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

\*This study is a part of master's thesis

#### History

Received: 06/10/2023

Accepted: 10/12/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### ABSTRACT

The aim of this study was to examine the relationship between achievement orientation, perceived parental support and pressure for achievement, and the level of academic motivation among high school students. The research employed a correlational survey design, which is among the quantitative research methodology. The study used convenient sampling, and researchers collected data through face-to-face interviews during the 2021-2022 academic year from students in three different high schools located in the Kaynarca district of Sakarya. The sample of the study consisted of a total of 707 students. The research results indicated a negative and significant relationship between achievement orientation and parental pressure for academic success, which was low in magnitude. There was a positive and significant relationship between achievement orientation and both parental support for academic success and academic motivation, with a moderate effect size. No significant relationship was found between parental pressure for academic success and academic motivation. There was a positive and weak significant relationship between parental support for academic success and academic motivation. According to the multiple regression analysis results, when achievement orientation, parental pressure for academic success, and parental support for academic success were considered together, they significantly predicted academic motivation, explaining 13.8% of the total variance.

**Keywords:** Achievement orientation, parental pressure, parental support, academic motivation

## Ortaöğretim Öğrencilerinde Başarı Yönelimi, Algılanan Ebeveyn Desteği ve Baskısı ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki

### Bilgi

#Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

\*Sorumlu yazar

### Süreç

Geliş: 06/10/2023

Kabul: 10/12/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

### Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

### Öz

Bu çalışmanın temel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin başarı yönelimi, algıladıkları başarı için ebeveyn desteği ve başarı baskısı ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır ve ilişkisel tarama deseni uygulanmıştır. Araştırmada uygun bir örneklem seçilmiştir ve veriler yüz yüze görüşmelerle 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Veriler, Sakarya ilinin Kaynarca ilçesinde bulunan 3 farklı ortaöğretim kurumundaki öğrencilerden Likert tipi ölçekler kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini toplamda 707 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ortaöğretim öğrencilerinin başarı yönelimi ile akademik başarı için ebeveyn baskısı arasında negatif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin düşük düzeyde ve anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, başarı yönelimi ile akademik başarı için ebeveyn desteği ve akademik motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin orta düzeyde ve anlamlı olduğu bulunmuştur. Akademik başarı için ebeveyn baskısı ile akademik motivasyon arasında ise anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak, akademik başarı için ebeveyn desteği ile akademik motivasyon arasında pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin zayıf düzeyde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, başarı yönelimi, akademik başarı için ebeveyn baskısı ve ebeveyn desteği bir arada olduğunda akademik motivasyonu anlamlı şekilde yordamakta ve toplam varyansın %13,8'ini açıklamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Başarı yönelimi, ebeveyn baskısı, ebeveyn desteği, akademik motivasyon.

<sup>a</sup> [yusufcuk1402@gmail.com](mailto:yusufcuk1402@gmail.com)

<sup>ID</sup> <https://orcid.org/0000-0002-5014-8447>

<sup>b</sup> [taneratmaca@duzce.edu.tr](mailto:taneratmaca@duzce.edu.tr)

<sup>ID</sup> <https://orcid.org/0000-0001-9157-3100>

**How to Cite:** Tunç, H., & Atmaca, T. (2024). Ortaöğretim öğrencilerinde başarı yönelimi, algılanan ebeveyn desteği ve baskısı ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(4):858-868.

## Giriş

Başarı, genel olarak bir hedefe ulaşma veya bir görevi tamamlama durumu olarak tanımlanabilir. Başarı, yalnızca sonuçların ve durum değerlendirmelerinin ötesinde, kişinin başlangıçta kendisine belirlediği hedefleri de ifade etmektedir (Ames, 1992; Nyström, Jackson ve Karlsson, 2018). Bu perspektiften bakıldığında, başarı sadece dışsal sonuçlarla sınırlı değildir; aynı zamanda kişisel hedeflerin başlangıçta belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşma süreciyle de ilişkilendirilmektedir. Kişinin, kendi amaçlarına odaklanarak başkalarının beklentileri veya dışsal ölçütlerin ötesine geçmesi, başarının çok daha anlamlı ve kişisel bir deneyim haline gelmesini sağlamaktadır.

Akademik başarı ise öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve davranış kazanmaları olarak nitelenebilir (Zheng & Mustapha, 2022) ve bu türden bir başarı, öğrencilerin gelecekteki meslek seçimlerini, eğitim fırsatlarını, sosyal statülerini ve yaşam kalitelerini etkilemektedir (Moore, 2019). Öğrencinin sahip olduğu imkanlar, ailesi, okulu ve sosyal çevresi bu başarı üzerinde değişiklik oluşturmaktadır (Sarier, 2016).

Bazı araştırmacılar (Aygün & Taşkın, 2022; Lawson vd., 2019) başarının sadece akademik performansla sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal, fiziksel ve ruhsal gelişimlerini de kapsadığını savunmaktadır. Bu görüşe göre, başarının ölçümünde sadece notlar ve sınav sonuçları yeterli değildir. Öğrencilerin kendilerini tanımaları, ilgi duydukları alanları keşfetmeleri, hayallerini gerçekleştirmeleri, kendilerine güvenmeleri, sorumluluk almaları, işbirliği yapmaları, yaratıcılık göstermeleri gibi faktörler de dikkate alınmalıdır.

Çeşitli niteliklerdeki başarının ortaya çıkmasında başarı yönelimi önemli bir değişken olarak literatürde yer almaktadır (Lin, 2019). Başarı yönelimi, bireylerin başarıyla ilişkili durumlarda gösterdikleri motivasyon, hedef, tutum ve davranış biçimlerini ifade eden bir kavramdır (Flunger, Marttinen, Tuominen-Soini, Salmela-Aro, 2016). Başarı yönelimi, bireylerin başarıyı nasıl tanımladıkları, ne kadar önemsedikleri, hangi stratejileri kullandıkları ve karşılaştıkları zorluklar karşısında nasıl tepki verdikleri ile ilgilidir. Başarı yönelimi, bireylerin akademik, sosyal, spor ve sanat gibi farklı alanlarda sergiledikleri performanslarını ve gelişimlerini etkileyen önemli bir psikolojik değişkendir (Epstein & Harackiewicz, 1992).

Başarı yönelimleri yaklaşımının teorik çerçevesi, Ames (1984), Dweck (1986), Maehr (1983) ve Nicholls'un (1984), bağımsız ve işbirlikçi araştırmalarıyla literatüre girmiştir (Gümü, 2018). Türkiye'de başarı yönelimlerine ilişkin çalışmalar genellikle 2000'li yıllardan sonra başlamıştır. Başarı yönelimi kavramı ilk olarak "başarıya yönelim" biçiminde Tan (1979) tarafından kullanılmıştır. Tan (1979) başarı yönelimini, sosyal yaşama katılımdaki etkililik olarak ifade etmiş ve bunun eğitimle sağlanabileceğini söylemiştir. Başarı yönelimleri yaklaşımı önce ikili bir model (Dweck, 1986) olarak ortaya çıkmış, ardından devam eden araştırmalarla birlikte üçlü model (Elliot ve

Church, 1997), 2 x 2'lik model (Elliot & McGregor, 2001), 3 x 2'lik model (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011) ve son olarak da çoklu model (Dowson & McInerney, 2004) olarak sürekli geliştirilmiştir.

Başarı yöneliminin ortaya çıkmasında hem bireysel hem de çevresel faktörler rol oynamaktadır. Bireysel faktörler arasında kişilik özellikleri, zekâ düzeyi, özgüven, öz-yeterlik, öz-düzenleme, öğrenme stilleri gibi değişkenler sayılabilir (Taşdemir, 2022; Uyar vd., 2018). Çevresel faktörler arasında ise aile, okul, arkadaş grupları, kültür, toplum gibi değişkenler yer alabilir. Bu faktörlerin etkileşimi sonucunda bireyler farklı başarı yönelimleri geliştirebilirler. Başarı yönelimi ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle öğrenme yönelimi ve performans yönelimi olmak üzere iki temel boyut üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenme yönelimi olan bireyler başarıyı yeni bilgi ve beceriler kazanmak olarak tanımlarlar. Başarıyı kendi yetkinlikleriyle değerlendirirler (Olgunçelik, 2019). Bu nitelikteki bireyler başarıya ulaşmak için çaba gösterirler, zorlu görevleri bir fırsat olarak görürler, hata yapmaktan korkmazlar ve geri bildirim almaktan hoşlanırlar. Öğrenme yönelimi olan bireyler genellikle yüksek motivasyona sahiptirler (Alhadabi & Karpinski, 2019; Kaplan & Maehr, 2007). Performans yönelimi olan bireyler ise başarıyı diğerleriyle kıyaslamak olarak tanımlarlar. Başarıyı sosyal kabul ve onay almak olarak görürler. Performans yönelimli bireyler, başarıyı genellikle dışsal ölçütlerle ve performans göstergelerine göre tanımlarlar (Ersöz, 2018)

Başarı yönelimi, bireyin hayat boyu öğrenmesini ve gelişmesini sağlayan bir motivasyon kaynağıdır. Başarı yönelimi yüksek olan bireyler kendilerine yüksek hedefler koyarlar, zorluklara karşı dirençli olurlar, başarısızlıklardan ders çıkarırlar ve kendilerini sürekli geliştirirler (Üzbe ve Bacanlı, 2015). Başarı yönelimi düşük olan bireyler ise kendilerine düşük hedefler koyarlar, zorluklardan kaçınmaya çalışırlar ve kendilerini geliştirmekten vazgeçerler (Çimen, 2017; Kayaş, 2013; Üzbe & Bacanlı, 2015).

Öğrencilerin akademik başarısını ve başarı yönelimlerini etkileyen faktörler içerisinde ebeveynlerin çocuklarına karşı olan tutum ve davranışları ilk sıralarda yer almaktadır (Gök, 2010). Çocukların kişiliği aile içinde şekillendiği gibi aynı zamanda çocuklar ilk öğrenmelerini de aile içerisinde gerçekleştirir ve devam ettirirler. Çocukların ailelerinde öğrendiği bilgi, tutum ve beceriler okulda öğrendiklerini desteklediğinde başarı düzeyleri artmaktadır (Şengönül, 2019). Bu da ebeveynlerin çocuklara sunacağı destekle ve baskıdan kaçınmalarıyla bağlantılıdır. Başarı için ebeveyn desteği ve baskısı, öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmaları için ebeveynlerin gösterdikleri tutum ve davranışları ifade etmektedir (Kapıkıran, 2016). Ebeveyn desteği, öğrencilere aktivitelere katılma fırsatı oluşturma ve akademik güdülenmelerini artırma olanağı sağlamaktadır (Gülbetekin & Tunç, 2021). Bunun yanında ebeveyn desteği çeşitli eğitsel materyallerinin temini, duygusal

destek sağlama, ödüllendirme ve rol model olma gibi davranışları içerirken (Yıldırım, 2010); ebeveyn baskısı, öğrencilere olumsuz tutumları, ilgisizliği ve aşırı eleştiriyi içermektedir.

Ebeveyn desteği, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini, sorumluluk almalarını, işbirliği yapmalarını ve yaratıcılık göstermelerini sağlayabilir. Bu türden bir destek, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal, fiziksel ve ruhsal gelişimlerine de katkıda bulunabilir (Ceylan, 2017). Buna karşılık ebeveyn baskısı ise öğrencilerin akademik motivasyonlarını, başarı yönelimlerini, benlik saygılarını, içsel motivasyonlarını ve sınav kaygılarını olumsuz yönde etkileyebilir (Cizrelioğulları & Kilili, 2021). Böyle bir baskı, öğrencilerin stres yaşamalarına, başarısızlık korkusu duymalarına (Subaşı, 2019), yeni çalışmaları üstlenmekten veya ellerinde olanları tamamlamaktan kaçınmalarına neden olabilir. Ayrıca öğrencilerin duygusal ve sosyal yönlerini de bozabilir. Alanyazına göre ebeveynler, çocuklarının akademik kabiliyetlerine güvendiklerinde, çocuklarına sevgiyle yaklaşıp onları özgür bir birey olarak yetiştirdiklerinde, akademik olarak gösterdikleri çabayı takdir ettiklerinde (Ginsburg & Bronstein, 1993), okullarıyla daha çok ilgilenip çalışmalarında onlara destek olduklarında, başarılarını ödüllendirdiklerinde, evde uygun bir öğrenme ortamı sağladıklarında çocuklarının okul başarılarının ve içsel motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve sınıftaki performanslarının daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005).

Öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenme performansını etkileyen en önemli faktörlerden biri de motivasyondur. Bundan dolayı eğitimde başarı ya da başarısızlığın nedenlerini anlamada hem öğretmenler hem de öğrenciler için motivasyon önemli bir faktördür (Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Akademik motivasyonun sınıflandırmalarından biri Deci ve Ryan (1985) tarafından yapılmıştır. Deci ve Ryan motivasyonu; içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak üç boyutta incelemiştir. İçsel motivasyon, bir şeyi kişinin içsel olarak sevdiği ve ilgi duyduğu için yapması şeklinde tanımlanırken, dışsal motivasyon bir sonuca ulaşmak için bir şeyler yapmak olarak betimlenmektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Motivasyonsuzluk ise başarısızlıklar tekrar tekrar meydana geldiğinde veya kişi kendini yetersiz hissettiğinde ve genellikle performansı hakkında olumsuz geri bildirim aldığı anda ortaya çıkmaktadır (İlter, 2019).

Akademik motivasyon, bireysel akademik hedeflere ulaşmayı amaçlayan faaliyetleri başlatan ve sürdüren içsel bir süreçtir (Pintrich & Zusho, 2002). Bozanoğlu da (2004) akademik motivasyonu, akademik çalışma için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlamıştır. Akademik motivasyonu yüksek olan öğrenciler derslere ilgi gösterirler, derse hazır gelirler, hemen sıkılmazlar ve derslerine daha çok çalışırlar. Ayrıca öğrenmek, soru sormak ve daha meraklı olmak konusunda ısrarcıdırlar (Korkmazer, 2020; Yurt, 2022). Bu da akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Öte yandan, akademik motivasyonu düşük olan öğrenciler daha az çaba

gösterme, umursamazlık ve kaçınma gibi davranışlar sergilemekte ve bu motivasyon eksikliği bir süre sonra okul terkine yol açabilmektedir (Ekstrom vd., 1986; akt: Peker & Kağızmanlı, 2018).

Yapılan araştırmalarda akademik motivasyonu yüksek öğrencilerin, öğrenmeye meraklı ve okula yönelik olumlu tutuma sahip oldukları (Zimmerman, 2008), öğrenme sürecine aktif katılım gösterdikleri ve bilgiye ulaşma amacıyla çaba sarf ettikleri (Eggen & Kauchak, 2010), başarısızlık karşısında pes etmedikleri (Görmez, 2014), sorumluluk alma özelliklerinin (Ünal, 2013), akademik öz yeterlilik düzeylerinin (Aydın, 2010) ve psikolojik iyi oluş seviyelerinin yüksek olduğu (Demireğen, 2019) görülmektedir. Akademik motivasyonu düşük olan öğrencilerin, öğrenme sürecinin sorumluluklarını üstlenmemekle birlikte gerekli çabayı da göstermedikleri, okul tükenmişliklerinin yüksek düzeyde olmasına bağlı olarak bu öğrencilerin okul bağlılıklarının zayıfladığı (Özdemir, 2015), zamanla bu öğrencilerde okul terki davranışlarının ortaya çıktığı görülebilir (Dilekmen & Ada, 2005). Akademik motivasyonu düşük öğrenciler potansiyellerinin altında davranışlar sergilerler. Bunun sonucunda öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkileyen psikolojik iyi oluş, hazır bulunuşluk, merak, ilgi ve akademik başarı gibi faktörler olumsuz etkilenmektedir (Calp & Bacanlı, 2016).

Kapıkıran'ın (2019) çalışmasında, ergenlerin akademik başarısı üzerinde ebeveynlerin baskısı ve desteğinin, sınav kaygısı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin başarıya yönelik baskısı ile sınav kaygısı arasında pozitif bir ilişki bulunurken, akademik dayanıklılık ile negatif bir ilişki gözlenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin başarı desteği ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişki tespit edilmiş ve akademik dayanıklılık ile pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Nimsi (2006) ise çalışmasında ebeveyni demokratik tutum sergileyen öğrencilerin akademik başarılarının, ebeveyni demokratik tutum sergilemeyen öğrencilerin akademik başarılarından anlamlı düzeyde farklılaştığını kanıtlamıştır.

Alanyazında yapılan araştırmalarda genellikle akademik başarı, motivasyon, ebeveyn tutumu gibi değişkenlerin başka değişkenlerle olan ilişkisine bakılmıştır (Atik ve Özer, 2020; Aypay ve Eryılmaz, 2011; Ulutaş, 2018) Ancak bu üç değişken arasındaki ilişkinin ne yönde ve ne düzeyde olduğuna ilişkin çalışmanın da alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, ortaöğretime devam eden öğrencilerin aileleri tarafından sağlanan destek ve başarı baskısının, öğrencilerin akademik motivasyonunu nasıl etkilediğini anlamak bu araştırmada temel problem durumunu oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarısını artırmak için etkili stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Bu çalışmanın temel amacı farklı ortaöğretim türlerinde eğitim gören öğrencilerin başarı yönelimi, algıladıkları ebeveyn desteği ve başarı baskısı ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmaktır. Bu kapsamda, araştırma bulguları ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarının öğrencilerin akademik

motivasyonları üzerindeki etkisini daha iyi anlamamızı sağlayarak, eğitim alanında yürütülecek destekleyici politikalar ve programlar için değerli veriler sunabilir. Çalışmanın bulguları, okul ortamlarında ebeveyn farkındalığını artıracak rehberlik hizmetlerinin önemini vurgulamak ve eğitim-öğretim sürecinde öğrenci başarısını destekleyecek pratik uygulamalara temel oluşturmak açısından da değerlidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin başarı yönelimi, algıladıkları ebeveyn desteği ve başarı baskısı ve akademik motivasyon düzeyi arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan öğrencilerin başarı yönelimi ile algıladıkları ebeveyn desteği ve başarı baskısı; araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademik motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## Yöntem

Araştırmada nicel metodoloji geleneği içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki bağımsız (ortaöğretim öğrencilerinde başarı yönelimi ile algılanan ebeveyn başarı baskısı ve desteği) ve bir bağımlı değişkenin (akademik motivasyon) yer aldığı bu araştırmada bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönü bulunmak istendiği için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Büyüköztürk vd. (2012), ilişkisel tarama modelleri iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek için kullanılan modeldir.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Sakarya ili Kaynarca ilçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kademesinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise kolay (uygun) örneklem tekniği ile seçilen toplam 707 öğrenci meydana getirmektedir. 2021-2022 eğitim öğretim yılı itibarıyla Sakarya ili Kaynarca ilçesinde toplam üç ortaöğretim kurumu olup, buralarda 245'i İmam Hatip Lisesi'nde 400'ü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde ve 445'i Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören toplam 1090 ortaöğretim öğrencisi vardır. Şu hâlde araştırmanın ulaşılabilir evrenini 1090 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemde ulaşılan 707 öğrenci, evrenin %64,86'sını oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %54'ü (n: 382) kız, %46'sı (n: 325) erkektir. Katılımcı öğrencilerin çoğunluğu dokuzuncu sınıfa (n:225, %31,8) devam etmekte iken en az katılım on ikinci sınıf (n: 111, %15,7) düzeyindedir. Okul türlerine göre dağılımda en fazla katılım Anadolu Lisesi (n: 354; %50,1) türünde iken en az katılım İmam Hatip Lisesi'ndedir (n: 159; %22,5).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada toplam üç farklı ölçek ile veriler elde edilmiştir. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Başarı Yönelimi Ölçeği.** 2x2 başarı yönelimleri ölçeği Elliott ve Murayama (2008) tarafından geliştirilmiş, Arslan

ve Akın (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 12 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Doğruluk faktör analizinde dört boyutlu modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ( $\chi^2=172.08$ ,  $sd=48$ ,  $RMSEA=.076$ ,  $NNFI=.97$ ,  $NFI=.98$ ,  $CFI=.98$ ,  $IFI=.98$ ,  $RFI=.96$ ,  $GFI=.94$ ,  $SRMR=.048$ ). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları, öğrenme-yaklaşma yönelimi alt faktörü için .72 (bu araştırma için .78); öğrenme-kaçınma yönelimi ilgi alt faktörü için .68 (bu araştırma için .80), performans-yaklaşma yönelimi alt boyutu için .62 (bu araştırma için .86) ve performans-kaçınma yönelimi alt faktörü için .69 (bu araştırma için .77) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için bu araştırmada iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

**Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeği.** Bu ölçek Kapıkıran (2016) tarafından ortaokul ve lise öğrencileri için geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 15 madde ve 2 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin geliştirme sürecinde KMO değeri .89 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçlarına göre değerler  $X^2/sd=2.78$ ,  $CFI=0.95$ ,  $GFI=0.93$ ,  $RMSEA=0.06$ ,  $SRMR=0.06$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı EBBÖ için .84; EBDÖ için .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için bu değer .82'dir. Bu araştırma için ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .76; Ebeveyn Başarı Desteği Ölçeği (EBDÖ) için .82; Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği (EBBÖ) için .83'tür.

**Akademik Motivasyon Ölçeği.** Akademik Motivasyon Ölçeği Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilmiş ve Yurt ve Bozer (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek toplamda 28 maddeden ve 7 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin DFA sonuçları  $X^2/sd=2.4$ ,  $CFI=0.90$ ,  $GFI=0.86$ ,  $AGFI=0.83$ ,  $RMSEA=0.06$ ,  $SRMR=0.06$  olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik düzeyine ilişkin yapılan hesaplamalarda alt boyutların güvenirlik düzeylerinin .61 ila .80 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için bu araştırmada Cronbach's Alpha katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri tarafından öncelikle yasal makamlardan gerekli izinler alındıktan sonra örneklemde belirlenen her bir okula 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde gidilerek yüz yüze toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerden katılım için her öğrenciden onam alınmıştır. Toplamda 11 kişiden alınan veriler uç değer oluşturduğu ya da yönergeye uygun doldurulmadığı için veri setinin dışında tutulmuştur. Kalan 707 öğrenci üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin analizi için Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon testi kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce bağımlı değişkenin normal dağılıp dağılmadığını değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır ve Tabachnick ve Fidell'in (2020) belirttiği üzere  $\pm 1,50$  aralığı içindeki değerler normal kabul edilmiştir. Çarpıklık (-0,140) ve basıklık (0,224) katsayılarının standart hata katsayısı ile bölünmesi sonucu elde edilen değerler (çarpıklık için -1,52, basıklık için 1,21)  $\pm 1,96$  aralığının içinde yer almaktadır. Ek olarak, çarpıklık değeri (-0,140) ve basıklık değeri (0,224) de  $\pm 1,50$  aralığının



içindedir. Bu sonuçlar, bağımlı değişkenin normal dağılıma uygun olduğunu ve parametrik testlerin kullanılabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın verilerinin analizinde normallik varsayımları karşılandığı için parametrik testlerden yararlanılmıştır.

## Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin başarı yönelimi, akademik başarı için ebeveyn baskısı-desteği ve akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır ve sonuçları Çizelge 1’de yer almaktadır.

Analiz sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin başarı yönelimleri ile akademik başarı için ebeveyn baskısı arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,125$ ;  $p<0,01$ ). Diğer anlatımla öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn baskısı arttıkça başarı yönelimi düşmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin başarı yönelimleri ile akademik başarı için ebeveyn desteği arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,402$ ;  $p<0,01$ ). Farklı deyişle öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn desteği arttıkça başarı yönelimi de artmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin başarı yönelimleri ile akademik motivasyonları arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,314$ ;  $p<0,01$ ). Başka ifadeyle öğrencilerde başarı yönelimi arttıkça akademik motivasyonları da artmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı için ebeveyn baskısı ile akademik motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ( $r=0,070$ ;  $p>0,05$ ). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarı için ebeveyn desteği ile

akademik motivasyonları arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,270$ ;  $p<0,01$ ). Diğer anlatımla öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn desteği arttıkça akademik motivasyonları da artmaktadır.

Başarı yönelimi ve akademik başarı için ebeveyn baskısı-desteğinin akademik motivasyonu yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon testine ait sonuçlar Çizelge 2’de yer almaktadır. Bağımsız ve yordayıcı değişkenlerin, bağımlı değişken olan akademik motivasyon üzerindeki açıklayıcılık düzeyini gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Tüm değişkenler normallik varsayımlarını karşılamakta ve çoklu bağlantısallık sorunu bulunmamaktadır (VIF = 1.203; Durbin-Watson = 1.983; Tolerance değeri = .831). Analiz sonuçlarına göre her üç değişken bir arada iken bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir yordama yapmaktadır ( $R=0.371$ ;  $R^2 = 0.138$ ;  $p<0,05$ ).  $p$  değerlerine bakıldığında tüm değişkenlerin ayrı ayrı anlamlı yordama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyi %13,8’dir. Başarı yöneliminde meydana gelen bir birimlik değişim, akademik motivasyonda 0,814 birimlik pozitif yönlü değişim meydana getirirken; ebeveyn baskısında meydana gelen bir birimlik değişim, akademik motivasyonda 0,378 birimlik değişim oluşturmaktadır. Ebeveyn desteğinde meydana gelen bir birimlik değişim, akademik motivasyonda 1,089 birimlik değişim meydana getirmektedir.  $\beta$  değerlerine göre akademik motivasyon üzerinde en fazla etkisi olan değişken Ebeveyn Desteği’dir. Ortaya çıkan modele ilişkin gösterim ise regresyon formülüne göre şu şekildedir:

$$\text{Akademik Motivasyon} = 50,564 + 0.814 * \text{Başarı Yönelimi} + 0,378 * \text{Ebeveyn Baskısı} + 1,089 * \text{Ebeveyn Desteği}.$$

Çizelge 1. Değişkenler arasındaki korelasyon analizi

Değişkenler		Başarı Yönelimi	Akademik Başarı İçin Ebeveyn Baskısı	Akademik Başarı İçin Ebeveyn Desteği	Akademik Motivasyon
Başarı Yönelimi	r	1	-0,125**	0,402**	0,314**
	p	-	0,001	0,000	0,000
Akademik Başarı İçin Ebeveyn Baskısı	r		1	-0,106**	0,070
	p		-	0,005	0,063
Akademik Başarı İçin Ebeveyn Desteği	r			1	0,270**
	p			-	0,000
Akademik Motivasyon	r				1
	p				-

Çizelge 2. Çoklu regresyon analizi sonuçları (Bağımlı değişken: Akademik motivasyon)

Değişken	B	Standart HataB	$\beta$	t	P	Kısmi r	İkili r
Sabit	50,564	6,731		7,525	0,000		
Başarı Yönelimi	0,814	0,122	0,257	6,691	0,000	0,245	0,234
Ebeveyn Baskısı	0,378	0,110	-0,121	3,430	0,000	0,128	0,120
Ebeveyn Desteği	1,089	0,232	0,180	4,689	0,000	0,147	0,164

R = 0.371 R<sup>2</sup> =0.138  
F (3, 703) = 37,431 p < 0.05  
VIF = 1.203; Tolerance Value = 0.831; Durbin-Watson = 1.983

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim öğrencilerinin başarı yönelimleri ile akademik başarı için ebeveyn baskısı arasında negatif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Başka anlatımla öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn baskısı arttıkça başarı yönelimi düşmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin başarı yönelimleri ile akademik başarı için ebeveyn desteği arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Diğer deyişle öğrencilerde akademik başarı için ebeveyn desteği arttıkça başarı yönelimi de artmaktadır.

Başarı yönelimi ile akademik başarı için ebeveyn baskısı arasındaki negatif yönlü ilişki, ebeveyn baskısının öğrencilerin başarıya yönelik tutum ve davranışlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ebeveyn baskısı, öğrencilerin özgüvenini, motivasyonunu, öz-düzenleme becerilerini ve davranış problemlerini etkileyen bir faktördür. Ebeveyn baskısı arttıkça, öğrenciler kendilerine güvenmez, öğrenmeye ilgisiz olur, kendi davranışlarını kontrol edemez ve okul kurallarına karşı gelirler. Bu da başarı yönelimlerinin düşmesine neden olabilmektedir. Bu bulgu, literatürde de desteklenen bir bulgudur (Hari, 2022). Başarı yönelimi ile akademik başarı için ebeveyn desteği arasındaki pozitif yönlü ilişki ise ebeveyn desteğinin öğrencilerin başarıya yönelik tutum ve davranışlarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Ebeveyn desteği, öğrencilerin özgüvenini, motivasyonunu, öz-düzenleme becerilerini etkileyen bir faktördür. Ebeveyn desteği arttıkça, öğrenciler kendilerine güvenir, öğrenmeye istekli olur, kendi davranışlarını kontrol edebilir ve okul kurallarına uyarlar. Bu da başarı yönelimlerinin artmasına neden olabilmektedir.

Bu bulgular önceki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Akin, 2006; Kapıkıran 2020; Toğluk 2009; Tutaş 2011). Sontur, Bilgili ve Öğüt (2021) yaptıkları çalışmada, ebeveyn başarı desteği ile öğrenme sorumluluğu arasında pozitif yönlü, başarı baskısı ile öğrenme sorumluluğu arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki saptamıştır. Aynı şekilde, Kapıkıran (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, ebeveynlerin başarı baskısı ile başarı desteği arasında ters yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, başarı baskısına maruz kalan öğrenciler, daha düşük düzeyde başarı desteği almaktadır. Dolayısıyla başarı baskısı arttığında öğrenciler daha çok kaçınma davranışlarına yönelmektedir.

Tutaş (2011), Toğluk (2009) ve Akin (2006), destekleyici ebeveyn tutumuna sahip öğrencilerin daha çok öğrenme yönelimli oldukları sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; ebeveynlerin sergilediği destekleyici tutumun öğrencilerin başarı yönelimini olumlu yönde etkilerken baskıcı tutumlarının öğrencilerin başarı yönelimlerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin düşük-orta düzeyde olması başarı yönelimlerini etkileyen başarı algısı, akademik öz yeterlik, psikolojik ihtiyaçlar, sosyal destek, vb. faktörlerin olduğu söylenebilir. Ortaöğretim öğrencilerinin başarı

yönelimleri ile akademik motivasyonları arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Diğer anlatımla öğrencilerde başarı yönelimi arttıkça akademik motivasyonları da artmaktadır. Literatür incelendiğinde benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Yerdelen ve Padır (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada; öğrenme yönelimleri ile içsel motivasyon ve öğrenme yaklaşma hedefleri arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunurken, öğrenme kaçınma hedefleri ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sankaran'a göre (2001), tam ve derin öğrenme yaklaşımını benimseyen (öğrenme yönelimli) öğrencilerin motivasyon düzeyi yüksek iken, yüzeysel ve dolaylı öğrenme yaklaşımını benimseyen (performans yönelimli) öğrencilerin motivasyon düzeyi düşüktür. Benzer şekilde Song ve Grabowski (2006) öğrenme ve performans yöneliminin motivasyon ile ilişkisini inceledikleri bir araştırmada; öğrenme yönelimi baskın olan öğrencilerin içsel motivasyonlarının performans yönelimi baskın olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. İlgili araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin başarı yönelimlerini bilmek ve eğitim sürecinde öğrenme materyallerini ve sınıf içi etkinlikleri buna göre düzenlemek, öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini yükselteceği söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları akademik başarı için ebeveyn baskısı ile akademik motivasyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bununla birlikte, akademik başarı için ebeveyn desteği ile akademik motivasyon arasında pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bu bulgular önceki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Ali 2016; Kapıkıran & Özgüngör 2009; Peker ve Kağızmanlı 2018). Kapıkıran (2016) yaptığı çalışmada, ebeveyn başarı desteği ile öğrencilerin başarı motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ebeveynler, çocuklarının öğrenmesini onaylayarak ve takdir ederek, sık sık sözlü destek sağlayarak, okul çalışmaları hakkında düzenli geri bildirim sağlayarak ve doğrudan okul çalışmaları ve etkinlikleri hakkında konuşarak öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir (Ali, 2016). Güçlü bir ebeveyn desteği ile öğrencilerin sınav kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki varken, ebeveyn desteği ile akademik dayanıklılık arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bununla birlikte güçlü ebeveyn desteği öğrencilerin motivasyonuna ve akademik başarısına katkıda bulunabilir (Kapıkıran, 2020).

Anne babaların çocuklarının motivasyon düzeyini olumlu yönde etkileyen bir tutum benimsemeleri, çocuklarının eğitim hayatlarında istenilen geri bildirimleri almalarını sağlar (Peker ve Kağızmanlı, 2018). Buradan hareketle, öğrencilerin yeteneklerini tam olarak geliştirebilmeleri ve eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri için ebeveynlerin baskı yerine destekleyici bir tutum sergilemeleri, onların akademik motivasyon düzeylerini arttırmada önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Başarı için ebeveyn desteği daha yüksek düzeyde motivasyon

üretmektedir. Bu konuda ailelere, özellikle öğretmenlerin önemli bir farkındalık kazandırması önerilebilir.

Bu araştırmada bağımsız değişkenler olan başarı yönelimi, algılanan ebeveyn desteği ve ebeveyn baskısının akademik motivasyonu yordama düzeyi nispeten düşük düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bu yordama düzeyinin düşük olmasının, akademik motivasyonun çok boyutlu ve karmaşık yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazında da vurgulandığı üzere, akademik motivasyon yalnızca bireysel faktörlerden değil, aynı zamanda okul ortamı, öğretmen-öğrenci ilişkileri, arkadaş etkisi ve toplumsal beklentiler gibi çok sayıda dışsal etkenden de etkilenmektedir (Özcan ve Keskin, 2024). Bu bağlamda, başarı yönelimi ve ebeveyn desteği veya baskısı gibi bireysel ve aile odaklı faktörlerin tek başına akademik motivasyonu yüksek düzeyde yordaması beklenmeyebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, eğitim politikalarında ebeveynlerin öğrencilere yönelik destekleyici yaklaşımlarını teşvik edecek programlara yer verilmesi önerilmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına başarı baskısı uygulamak yerine, onları desteklemelerinin akademik motivasyon ve başarı yönelimleri üzerinde daha olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Bu doğrultuda, okul temelli ebeveyn farkındalık programları geliştirilerek ebeveynlere destekleyici yaklaşımların çocukların özgüven ve motivasyonunu artırdığı, buna karşın aşırı baskının başarı yönelimlerini olumsuz etkilediği anlatılabilir. Bu tür programlar, okul-aile iş birliğini güçlendirerek öğrencilerin yeteneklerini daha iyi geliştirmelerine olanak tanıyacaktır. Eğitim politikalarında, öğretmenlere ve rehberlik uzmanlarına bu alanda ebeveynlere yönelik bilgilendirici rehberlik çalışmaları sunma yetkinliği kazandırmak, öğrencilerin akademik motivasyonlarını destekleme yönünde olumlu bir adım olabilir.

## Extended Abstract

### Introduction

The theoretical framework of the achievement orientations approach was introduced into the academic literature through the independent and collaborative research of scholars such as Ames (1984), Dweck (1986), Maehr (1983), and Nicholls (1984) (Gümüş, 2018). In the context of Turkey, studies related to achievement orientations predominantly began to gain traction after the 2000s. The term "achievement orientation" was first employed by Tan (1979), who initially conceptualized it as "effectiveness in social participation" and underscored the role of education in achieving this. The achievement orientations approach initially emerged as a dyadic model (Dweck, 1986), and subsequently evolved into triadic models (Elliot & Church, 1997), 2 x 2 models (Elliot & McGregor, 2001), 3 x 2 models (Elliot et al., 2011), and eventually a multiplicity of models (Dowson & McInerney, 2004).

Some studies have found that when parents trust their children's academic abilities, approach their children with love and raise them as free individuals, appreciate their academic efforts (Ginsburg & Bronstein, 1993), take more

interest in their schools, support them in their studies, reward their achievements, and provide a suitable learning environment at home, their children's school achievement and intrinsic motivation are higher and their performance in the classroom is better (Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005). Motivation plays a pivotal role in influencing students' academic success and learning performance, making it one of the most critical factors. Therefore, it is an important concept for both teachers and students in understanding the reasons for success or failure in education (Uyulgan & Akkuzu, 2014). One of the most basic classifications of academic motivation was made by Deci and Ryan (1985). Deci and Ryan analysed motivation in three dimensions: intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. Intrinsic motivation is defined as doing something because one likes and is intrinsically interested in it, while extrinsic motivation is defined as doing something to achieve a result. Amotivation occurs when failures occur repeatedly or when a person feels inadequate and often receives negative feedback about his/her performance.

It can be seen that students with low academic motivation do not undertake the responsibilities of the learning process and do not show the necessary effort, their school engagement weakens due to their high level of school burnout (Özdemir, 2015), and school dropout behaviours emerge in these students over time (Dilekmen & Ada, 2005). Students with low academic motivation exhibit behaviours below their potential. As a result, factors such as psychological well-being, readiness, curiosity, interest and academic success, which positively affect students' learning, are negatively affected (Calp & Bacanlı, 2016). Kapıkıran's (2019) research, which investigated the direct and indirect impact of academic resilience on the connection between parental pressure, academic support, academic achievement, and test anxiety among adolescents, revealed that parental achievement pressure exhibited a positive correlation with test anxiety and a negative correlation with academic resilience. Conversely, parental achievement support demonstrated a negative association with test anxiety and a positive connection with academic resilience. Nimsi (2006) proved in his study that the academic achievement of students whose parents exhibited democratic attitudes differed significantly from the academic achievement of students whose parents did not exhibit democratic attitudes.

In the studies conducted in the literature, the relationship between variables such as academic achievement, motivation and parental attitude with other variables has been examined. However, it is thought that the study on the direction and level of the relationship between these three variables will fill an important gap in the literature. In this context, the main problem of this study is to understand how the support and achievement pressure provided by the families of students attending high school affect the academic motivation of students. The findings obtained can make an important contribution to shaping educational policies and practices and help to

develop effective strategies to increase students' academic achievement. The primary objective of this research is to uncover the correlation among achievement orientation, perceived parental support, achievement pressure, and the academic motivation of students enrolled in various types of high schools. In alignment with this overarching aim, the study sought answers to the following inquiries:

- Is there a significant relationship between students' achievement orientation, perceived parental support and achievement pressure and academic motivation level?
- Are students' achievement orientation, perceived parental support and achievement pressure, which are the independent variables of the study, a significant predictor of academic motivation, which is the dependent variable of the study?

### Method

The research employed a correlational survey design, which is among the quantitative research methodology. This study, encompassing two independent variables (achievement orientation in high school students and perceived parental achievement pressure and support) and one dependent variable (academic motivation), opted for the correlational survey model to determine the extent and nature of the relationship between the independent and dependent variables. The study's sample comprised high school students enrolled in the Kaynarca district of Sakarya province during the 2021-2022 academic year. The sample consisted of a total of 707 students selected by convenient sampling technique.

The 707 students reached in the sample constituted 64,86% of the population. Of the students participating in the study, 54% (n: 382) were female and 46% (n: 325) were male. The majority of the participating students were in the ninth grade (n: 225, 31.8%), while the lowest participation was in the twelfth grade (n: 111, 15.7%). In the distribution according to school types, the highest participation was in Anatolian High School (n: 354; 50.1%), while the lowest participation was in Imam Hatip High School (n: 159; 22.5%). In the research, data were obtained with three different scales. Information about the scales is presented below.

### Results

According to the results of the analyses, there was a negative, statistically significant and low-level relationship between achievement orientation of high school students and parental pressure for academic success ( $r=0,125$ ;  $p<0,01$ ). In other words, as parental pressure for academic success increased, achievement orientation decreased. There was a positive, statistically significant and moderate relationship between achievement orientation of high school students and parental support for academic achievement ( $r=0,402$ ;  $p<0,01$ ). In other words, as parental support for academic achievement increased, achievement orientation also increased. There was a

positive, statistically significant and moderate relationship between achievement orientation and academic motivation of high school students ( $r=0,314$ ;  $p<0,01$ ). In other words, as students' achievement orientation increased, their academic motivation also increased. There was no statistically significant relationship between parental pressure for academic success and academic motivation ( $r=0,070$ ;  $p>0,05$ ).

There was a positive, statistically significant and low-level relationship between parental support for academic achievement and academic motivation ( $r=0,270$ ;  $p<0,01$ ). In other words, as parental support for academic achievement increased, academic motivation also increased. The results of multiple regression analyses showing the level of explanatory power of independent and predictor variables on the dependent variable academic motivation were presented in the study. All variables met normality assumptions and there was no multicollinearity problem (VIF = 1.203; Durbin-Watson = 1.983; Tolerance value = .831). According to the results of the analyses, all three variables together made a significant prediction on the dependent variable ( $R=0.371$ ;  $R^2 = 0.138$ ;  $p<0.05$ ). P values showed that all variables had significant prediction power separately.

The prediction level of the independent variables for the dependent variable was 13.8%. The representation of the resulting model was as follows according to the regression formula: Academic Motivation = 50,564 + 0.814\* Achievement Orientation + 0.378\* Parental Pressure + 1.089\* Parental Support.

### Discussion

There is a negative, statistically significant and low-level relationship between achievement orientation of high school students and parental pressure for academic achievement. In other words, as parental pressure for academic success increases, achievement orientation decreases. There is a positive, statistically significant and moderate relationship between achievement orientations of high school students and parental support for academic achievement. In other words, as parental support for academic achievement increases, achievement orientation increases. These findings are similar to some previous studies (Akin 2006; Kapıkıran 2020; Toğluk 2009; Tutaş 2011).

In their study, Sontur et al. (2021) found a significant positive relationship between parental achievement support and learning responsibility, and a significant negative relationship between achievement pressure and learning responsibility. Similarly, Kapıkıran (2020) found an inverse relationship between parental achievement pressure and parental achievement support. In other words, those who are exposed to achievement pressure have low achievement support. Therefore, when achievement pressure increases, students tend towards more avoidance behaviours.

Tutaş (2011), Toğluk (2009) and Akin (2006) concluded that students with supportive parental attitudes were more learning orientated. When the related research is



evaluated in general, it is seen that the supportive attitude exhibited by the parents positively affects the achievement orientation of the students, while the oppressive attitudes affect the achievement orientation of the students negatively.

### **Pedagogical Implications**

From this point of view, it can be said that for students to fully develop their abilities and achieve their educational goals, parents' supportive attitude instead of pressure is an important factor in increasing their academic motivation levels. Parental support for success produces higher levels of motivation. In this regard, parents, especially teachers, need to raise awareness.

### **Araştırmanın Etik Taahhüt Metni**

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın etik kurul izni, Düzce Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu' nun 28.04.2022 tarihinde yapılan toplantısında 2022/220 sayılı kararıyla uygun görülmüştür.

### **Kaynaklar**

- Akın, A. (2006). 2 x 2 başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-14.
- Alhadabi, A. & Karpinski, A.C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Ali, A.S. (2016). *The sources of motivation and academic motivation levels in Sakarya middle schools (Serdivan, Turkey)*. Master dissertation, Sakarya University Institute of Educational Sciences, Sakarya.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions in competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.3.478>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Arslan, S. & Akın, A. (2015). 2X2 başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Aslan, M. & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 26, 291-301.
- Atik, S. & Özer, N. (2020). Lise öğrencilerinin öğretmene güvenleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliğinin doğrudan ve dolaylı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 441-458.

- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 26-44.
- Aygün, E. & Taşkın, Ş. (2022). The effect of social-emotional learning program on social-emotional skills, academic achievement and classroom climate. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 59-76. [http://dx.doi.org/10.52963/PERR\\_Biruni\\_V11.N1.05](http://dx.doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N1.05)
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calp, Ş. & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 300-317.
- Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Cizrelioğulları, M.N. & Kilili, R. (2021). Ebeveyn tutumlarının çocukların yetenek ve becerilerine etkisi. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 130-142.
- Çimen, K. (2017). The evaluation of achievement orientation and academic self-regulation of students studying in faculties of sport sciences. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 2616-2627.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Dowson, M. & McInerney, D.M. (2004). The development and validation of the goal orientation and learning strategies survey (GOAL-S). *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 290-310. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164403251335>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms* (8th edition). Upper Saddle River: Pearson Education International.
- Elliot, A. J., & McGregor H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A.J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Epstein, J. A., & Harackiewicz, J. M. (1992). Winning is not enough: the effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(2), 128-138. <http://doi.org/10.1177/0146167292182003>
- Ersöz, O. (2018). *Psikolojik ve akademik değişkenlerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Flunger, B., Marttinen, E., Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. (2016). How Do young adults orchestrate their multiple achievement-related goals? Associations of achievement goal orientations with identity formation and goal appraisals. *Research in Human Development*, 13(4), 342-362. <http://dx.doi.org/10.1080/15427609.2016.1234309>
- Ginsburg, G. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474. <http://dx.doi.org/10.2307/1131546>
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parent involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Gök, D. (2010). *Anne tutumlarının öğrencilerin başarıları ve yetenekleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Görmez, I. (2014). *The effect of field trip-oriented instruction on ninth grade students' achievement in animal diversity unit, continuing and academic motivation*. Doctoral Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Gümüş, A. K. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin başarı yönelimleri ile İngilizceye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi.
- Hari, R. (2022). *Effect of parental expectations and parental pressure on self-esteem and academic achievement of students*. Doctoral Dissertation, Pace University, New York.
- İlter, İ. (2019). Akademik motivasyonsuzluk ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 191-224.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83.
- Kapıkıran, Ş. (2019). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 48, 409-430.
- Kapıkıran, Ş. & Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kayış, A.R. (2013). *Üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(20), 502-515.
- Lawson, G.M., McKenzie, M.E, Becker, K.D, Selby, L., Hoover, S.A. (2019) The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, 20(4), 457-467. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y>
- Lin, X. (2019). Achievement goal orientations as predictors of self-regulated learning strategies of international ESL students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 31(2), 214-223.
- Maehr, M.L. (1983). On doing well in science: Why Johnny no longer excels—why Sarah never did. In Paris, S. (ed.), *Learning and Motivation in the Classroom*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Moore, P.J. (2019). Academic achievement. *Educational Psychology*, 39(8), 981-983. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2019.1643971>
- Nimsi, E. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarıları ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nyström, A.N., Jackson, C. & Karlsson, M.S. (2019). What counts as success? Constructions of achievement in prestigious higher education programmes. *Research Papers in Education*, 34(4), 465-482. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2018.1452964>
- Olgunçelik, E.S. (2019). *Kendini sabotaj ve başarı yönelimlerinin öz-anlayış açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Peker, A. & Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224.
- Pintrich, P. & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Yay. haz.). *Development of achievement motivation* (s. 249-284). San Diego, Ca: Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Özcan, N. & Keskin, Y. (2024). Öğrenci, öğretmen ve veli üçgeninde akademik başarı yüksek öğrencilerin sahip oldukları akademik özellikler: sekizinci sınıf öğrencilerine dönük bir durum çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 449-482.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-19.
- Song, H.D. & Grabowski, B. L. (2006). Stimulating intrinsic motivation for problem solving using goal-oriented contexts and peer group composition. *Educational Technology Research and Development*, 54(5), 445-466. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-006-0128-6>
- Sontur, R., Bilgili, E. & Öğüt, C. (2021). Ailenin akademik tutumunun öğrenme sorumluluğuna etkisi: Ortaokul öğrencileri örneği. *Biga İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(3), 301-309.
- Subaşı, D. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin başarısızlık korkusu ile ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarıları üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 268-292.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tan, M. (1979). Çocuğun cinsiyetine göre ailenin başarıya etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1-4), 107-125.
- Taşdemir, F. (2022). Examining the factors of affecting the achievement orientations of university students with logistic regression analysis. *European Journal of Education Studies*, 9(7), 117-137.
- Toğluk, E. (2009). *Hemşirelik öğrencilerinin başarı yönelimleri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tutaş, S. (2011). *Üniversite öğrencilerinin başarı hedef yönelimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ulutaş, K. (2018). *Lise öğrencilerinin anne baba tutum algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Uyar, R.Ö., Genç, M.M.Y., & Yaşar, M. (2018). preschool teachers' academic achievements depending on their goal orientations, critical thinking dispositions and self-regulation skills. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 601-613.
- Uyulgan, M. A. & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 1-26.
- Ünal, M. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Üzbe, N. & Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1012. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Yıldırım, İ. (2010). *Anne-baba desteği ve başarı*. Anı Yayınları.
- Yurt, E. & Bozer, E.N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685.
- Yurt, E. (2022). Türkiye'de akademik motivasyon konusunda yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 95-112.
- Zheng, Z. & Mustapha, S.M. (2022). A literature review on the academic achievement of college students. *Journal of Education and Social Sciences*, 20(1), 11-18.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.