

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER
DERSİNE YÖNELİK İNANÇ VE MOTİVASYONLARI

Emrah GÜN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2023



©2023-Emrah GÜN

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER
DERSİNE YÖNELİK İNANÇ VE MOTİVASYONLARI

BELIEFS AND MOTIVATIONS OF MIDDLE SCHOOL
STUDENTS TOWARDS SOCIAL STUDIES COURSE

Hazırlayan

Emrah GÜN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Durdane ÖZTÜRK

KIRŞEHİR-2023

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Emrah GÜN tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İnançları ve Motivasyonları” adlı tez çalışması 15/09/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(imza)

Dr.Öğr.Üyesi Durdane ÖZTÜRK

Üye.....(imza)

Prof.Dr. Tekin ÇELİKKAYA

Üye.....(imza)

Dr.Öğr. Üyesi Özlem ELVAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../09/2023

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

15/09/2023

Emrah GÜN

İmza

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK İNANÇLARI VE MOTİVASYONLARI

YÜKSEK LİSANS

Hazırlayan: Emrah GÜN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Durdane ÖZTÜRK

2023 – (xiv+118)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Dr. Öğr. Üyesi Durdane ÖZTÜRK (Danışman)

Prof. Dr. Tekin ÇELİKKAYA

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ELVAN

İnsan duyuşsal özellikleri ile var olan bir varlıktır. İnanç ve motivasyon ise insanın duyuşsal özellikleri arasında yer almaktadır. İnsan yaşamına farklı şekillerde etkisi olan inanç ve motivasyon, bireyin öğrenmesi dolayısıyla kendini ve dünyayı, içinde yaşadığı toplumu, çevresini tanıması üzerinde de etkilidir. Bireyin kendini ve içinde yaşadığı toplumu, çevresini tanımasında önemli rolü olan derslerden biri de sosyal bilgiler dersi. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersi bireyin içinde yaşadığı çağı yakalayabilmesini, kendini geliştirebilmesini ve etkin bir vatandaş olmasını hedeflemektedir. Öğrencilerin inanç ve motivasyonları öğrenme hedeflerini etkilemektedir. Araştırma sosyal bilgiler dersinin bireyin yaşamına olan katkısı ve öğrenme ile inanç ve motivasyon arasındaki ilişki dikkate alındığında, öğrencilerin bu derse ilişkin inanç ve motivasyon düzeylerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ve motivasyon düzeyini belirlemektir.

Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 yılı eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminde Bursa ilinin üç farklı ilçesinde 9 devlet ve 9 özel ortaokul olmak üzere toplamda 18 ortaokulda öğrenim görmekte olan 5., 6. ve 7. sınıf düzeyindeki 4569 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen bu ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Öztürk, Akyürek Tay, Ergül ve Tay (2023) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği ve Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin analizi sürecinde parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi inanç ölçeği ve sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği puanlarının ikili gözenekli değişkenlere göre incelenmesinde bağımsız t-testi, üç ve daha fazla gözenekli değişkenlere göre incelenmesinde ANOVA, anlamlı farklılığın kaynağı için Tukey testi kullanılmıştır. Bunun yanında sosyal bilgiler dersi inanç ölçeği ve sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği puanları arasındaki ilişkinin hesaplaması için Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Ayrıca, değişkenlerin yordama düzeylerini tespit edebilmek amacıyla Regresyon Analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ve motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi inanç düzeyleri ile sınıf düzeyi ve okulların bulunduğu ilçelerin sosyo-ekonomik yapısı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeyleri ile sınıf düzeyi, anne eğitimi, baba eğitimi, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik yapısı ve okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ölçeğin önemseme ve dışsal motivasyon alt boyutlarında cinsiyetin etken bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları ile sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları arasında orta seviyede pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inançlarının sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlişkisel Tarama, İnanç, Motivasyon, Ortaokul Öğrencileri, Sosyal Bilgiler Dersi

ABSTRACT

BELIEFS AND MOTIVATIONS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS TOWARDS SOCIAL STUDIES COURSE

M.Sc.Thesis

Prepared by Emrah GÜN

Advisor : Asst. Prof. Durdane ÖZTÜRK

2023 – (xiv+118)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Department of Turkish and Social Sciences Education

Department of Social Studies

Jury

Asst. Prof. Durdane ÖZTÜRK(Advisor)

Prof. Dr. Tekin ÇELİKKAYA

Asst. Prof. Özlem ELVAN

Human beings exist with a range of sensory characteristics, among which belief and motivation play crucial roles. These factors not only influence various aspects of human life but also significantly affect an individual's ability to learn, thereby shaping their understanding of themselves, the society they live in, and their immediate environment. One of the principal academic subjects instrumental in shaping an individual's understanding of their socio-cultural and individual context is social studies. This course aims to enable individuals to comprehend the times they live in, foster self-development, and become active citizens. Students' beliefs and motivations influence their learning objectives. Given the role of social studies in contributing to an individual's life and the relationship between learning, belief, and motivation, it becomes imperative to assess the levels of belief and motivation that middle school students have toward this subject. In this context, the aim of the study is to determine the levels of belief and motivation among middle school students with respect to social studies.

In this study, a quantitative research approach was adopted, specifically utilizing survey research. The study sample comprised 4,569 middle school students from fifth, sixth, and seventh grades. These students were enrolled in a total of 18 middle schools-9 public and 9 private-in three separate districts within the city of Bursa for the second semester of the 2022-2023 academic year. Data collection was conducted using three distinct instruments: a Personal Information Form, the Social Studies Belief Scale developed by Öztürk, Akyürek Tay, Ergül, and Tay in 2023, and the Social Studies Motivation Scale developed by Gömleksiz and Kan in 2012. Convenience sampling technique was employed to identify the schools where the study's instruments were administered to the student participants.

In the process of analyzing the research data, parametric tests were employed. To examine variations in the scores of the Social Studies Belief Scale and the Social Studies Motivation Scale

based on dichotomous variables, an independent t-test was used. For variables with three or more categories, an Analysis of Variance (ANOVA) was conducted, and the Tukey test was applied to identify the sources of significant differences. Additionally, the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient (r) was employed to calculate the relationship between scores on the Social Studies Belief Scale and the Social Studies Motivation Scale. Furthermore, regression analysis was carried out to ascertain the predictive power of the variables under study.

The study found that students exhibit high levels of belief and motivation towards their social studies courses. While significant differences were observed in students' levels of belief in social studies based on variables including grade level and the socio-economic composition of the districts where schools are located, no significant differences were discerned when considering variables including gender, parental educational attainment, and type of school. As for the students' motivation levels in social studies, significant differences were found in relation to grade level, maternal and paternal educational attainment, the socio-economic framework of the district in which the school is located, and the type of school. Additionally, gender was identified as a contributing variable in the sub-dimensions of valuing and extrinsic motivation. Another key finding of the research is the moderate positive correlation between students' beliefs and motivations concerning social studies. Furthermore, it was concluded that students' beliefs about social studies serve as a significant predictor of their motivation towards the subject.

Keywords: Survey Research, Belief, Motivation, Middle School Students, Social Studies Course

ÖN SÖZ

Birey yaşamı boyunca öğrenmektedir. Öğrenme, oldukça karmaşık ve bireyin davranışlarında kalıcı değişiklikler gerektiren bir süreçtir. Öğrenme sürecini öğrenene ait birçok özellik etkilemektedir. Bu özelliklerden biri de duyuşsal özelliklerdir. Bireyin duyuşsal özelliklerinden inanç ve motivasyonun bireyin öğrenme sürecinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte birey öğrendikleri ile yaşamını kolaylaştırmakta ve yaşama uyum sağlamaktadır. Bireyin yaşama uyum sağlamasına katkıda bulunan derslerden biri de sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlamasına katkıda bulunmasının yanı sıra etkili bir vatandaş olmasında da önemli rolü olan derslerden biridir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşabilmesinde öğrencilerin bu derse yönelik inanç ve motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerekli ve önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin bireyin yaşamına olan katkısı ve inanç ve motivasyonun öğrenmenin üzerindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bu derse ilişkin inanç ve motivasyon düzeylerinin ortaya konulması elzem görülmektedir. Üstelik öğrencilerin inanç ve motivasyon düzeylerinin yüksek olması sosyal bilgiler dersinin hedeflerinin gerçekleşmesi açısından da ayrıca önemlidir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ve motivasyon düzeylerini belirlemektir. Böylece bu araştırma ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersini öğrenmeleri üzerinde inanç ve motivasyonun önemine ilişkin farkındalık oluşturması, alanda diğer araştırmalara öncülük etmesi ve bilimsel yönden araştırmacılara rehberlik etmesi ve alana katkı sağlaması hedeflenmektedir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları ile inanç düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Aynı zamanda bu çalışma ile alan yazındaki boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır.

Araştırma sürecinde bilgileri, tecrübeleri, önerileri ve görüşleri ile yol gösteren ve desteğini ve ilgisini esirgemeyen değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Durdane ÖZTÜRK'e çok teşekkür ederim. Savunma jüri üyeleri arasında yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Tekin ÇELİKKAYA'ya ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem ELVAN'a çalışmama sağladıkları önemli bilgi ve görüşleri için teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca yüksek lisans eğitimimi tamamladığım Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde akademik anlamda kendimi geliştirmeme katkı sağlayan kıymetli bölüm hocalarıma, araştırmamı gerçekleştirmeme katkıda bulunan bütün katılımcı öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum.

Her konuda olduğu gibi bu süreçte de yanımda olan, desteğini esirgemeyen ve bana inanan başta eşim Hatice Kübra DÜNDAR GÜN'e ve oğlum Ahmet Hüsrev GÜN'e olmak üzere sevgili aileme teşekkür ederim. Bu süreçte çalışmamı devam ettirmem konusunda gerekli desteği sağlayan dostlarıma ne kadar teşekkür etsem azdır.

Araştırmanın bundan sonra gerçekleştirilecek olan araştırmalara öncülük etmesi ve alana fayda sağlaması temennisiyle.

Kırşehir-2023

Emrah GÜN

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	6
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	8
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	8
1.5. TANIMLAR.....	8
BÖLÜM II.....	9
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	9
2.1. SOSYAL BİLGİLER.....	9
2.1.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi	12
2.1.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi	13
2.1.3. Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi	14
2.2. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TARİHİ.....	15
2.3. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN AMAÇLARI	19
2.4. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN ÖNEMİ.....	22
2.5. İNANÇ KAVRAMI.....	24
2.5.1. Sosyal Bilgiler Dersi ve İnanç.....	28
2.6. MOTİVASYON KAVRAMI.....	30
2.6.1. Motivasyon Kuramları	31
2.6.1.1. Davranışçı Kuram	31
2.6.1.2. Bilişsel Kuram.....	32
2.6.1.3. Hümanistik (İnsancıl) Kuram.....	32

2.6.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı	32
2.6.1.5. Başarma GÜdüsü Kuramı	33
2.6.2. Motivasyon Türleri.....	33
2.6.2.1. İçsel Motivasyon	33
2.6.2.2. Dışsal Motivasyon.....	34
2.6.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Motivasyon	35
2.7. KONUS İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	37
2.7.1. İnanç İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	37
2.7.2. İnanç İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	40
2.7.3. Motivasyon İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	45
2.7.4. Motivasyon İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	51
BÖLÜM III	54
3. YÖNTEM.....	54
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	54
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ.....	54
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI	57
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	58
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	58
BÖLÜM IV	61
4. BULGULAR	61
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	61
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	61
4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular	62
4.2.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular	63
4.2.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular ..	64
4.2.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular...	64
4.2.5. İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Durumlarına Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	65
4.2.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	67
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	68
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	68
4.4.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	69
4.4.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	70

4.4.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	71
4.4.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	72
4.4.5. İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Durumlarına Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	73
4.4.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	74
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	75
4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	77
BÖLÜM V.....	78
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	78
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	78
5.1.1. Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İnançlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	78
5.1.2. Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	82
5.1.3. Öğrencilerin İnançları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki ve Yordama Durumu İle İlgili Sonuç ve Tartışma.....	87
5.2. ÖNERİLER.....	89
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	109
Ek-1A. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzin Yazısı.....	110
Ek-1B. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzin Yazısı.....	111
Ek-2. Etik Kurul İzin Belgesi.....	112
Ek-3. Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği Kullanım İzni.....	113
Ek-4. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni.....	114
Ek-5. Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği.....	115
Ek-6. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği.....	116
ÖZGEÇMİŞ.....	118

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Çalışma Örneklemine Ait Demografik Bilgiler	56
Tablo 3.2. Normal Dağılım İle İlgili Bulgular.....	58
Tablo 4.1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular	61
Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	62
Tablo 4.3. Sınıf Düzeyine Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	63
Tablo 4.4. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	64
Tablo 4.5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	65
Tablo 4.6. Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Durum Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	66
Tablo 4.7. Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	67
Tablo 4.8. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Bulgular	68
Tablo 4.9. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	69
Tablo 4.10. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	70
Tablo 4.11. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	71
Tablo 4.12. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	72
Tablo 4.13. Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Durum Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları ..	74
Tablo 4.14. Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	75
Tablo 4.15. Sosyal Bilgiler Dersi İnanıcı İle Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyonu Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular.....	76
Tablo 4.16. Sosyal Bilgiler Dersi İnanıcının Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyonunu Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular	77

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.1. Motivasyon Süreci	3
Şekil 2.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımları.....	12
Şekil 2.2. Sosyal Bilgilerin Yararlandığı Sosyal Bilimler	13
Şekil 2.3. Motivasyon	31



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu araştırmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile aşağıda sunulmuştur.

Simgeler/ Kısaltmalar	Açıklamaları
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma
f	: Frekans
%	: Yüzde
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	: Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi
TDK	: Türk Dil Kurumu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaç ve önemi, sınırlılıkları, varsayımları, araştırmada verilen çeşitli kavramların tanımları üzerinde durulmuştur.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Sosyal bilgiler dersi hayatın içinden bir ders olma özelliği taşımaktadır. Bu özelliğinin yanı sıra bu dersin farklı disiplin alanlarında yer alan bilgilerin de bir araya gelmesi ile oluştuğu söylenebilir. Bu ders öğrenciler için birçok özel amacı da içerisinde barındıran bir derstir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018:8). Önemli değişikliklerin gerçekleştiği 2005 sosyal bilgiler öğretim programında ise bu ders şu şekilde tanımlanmaktadır (MEB, 2005:4):

“Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaş bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.”

Bununla birlikte sosyal bilgiler dersi Bilgili (2013:4) tarafından bu ders “İlkokullarda ve ortaokullarda iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” şeklinde tanımlanırken; Sönmez (2010:3) tarafından “sosyal bilgiler dersi, toplumsal gerçekle kanıtlanmaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler” şeklinde tanımlanmıştır. İnan (2014:4) bu dersin bireye, topluma ilişkin gerekli ve yararlı olan gerçekleri öğreten bir ders olduğunu aynı zamanda ilköğretim ve ortaokulda okutulan bir ders olduğunu ifade etmektedir.

İlkokullarda ve ortaokullarda bu dersin ilk kez “Sosyal Bilgiler” başlığı ile okutulması düşüncesi Condercet tarafından ortaya koyulmuştur (Sönmez, 2005:23). Ders olarak ise ilk kez ABD’de 1916 yılında okutulmuştur (Öztürk, 2006:15). Ülkemizde 1960’lı yıllarda benimsendiği ve bu yıllardan önce hem Osmanlı Döneminde hem de

Cumhuriyet Dönemlerinde bu dersin kapsamına giren konuların ayrı ayrı disiplinler şeklinde verildiği görülmektedir (Öztürk, Çoşkun Keskin ve Otluoğlu, 2014:10).

Öğrenme sürecini gözlemek zor olsa da öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak bu sürecinin sonundaki ürünün gözlemlenmesine bağlıdır. Bu bağlamda öğrenme eğitimciler tarafından yaşantı ürünü olan kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Erden, 2011:17). Buradaki tanımlar destekler mahiyette Demirel (2014:10) öğrenmenin yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli davranış değişikliği olduğunu ifade etmektedir. Öğrenme çeşitli faktörlerden etkilenen bir süreçtir. Bacanlı (2003:149-157) öğrenme sürecini etkileyen faktörleri üç farklı kategoride toplamaktadır. Bunlar öğrenen ile ilgili faktörler, öğretme yöntemi ile ilgili faktörler ve öğrenme malzemesi ile ilgili faktörlerdir. Öğrenen ile ilgili faktörler içerisinde türe özgü hazır oluş, olgunlaşma, genel uyarılmışlık hali ve kaygı, eski yaşantılar, dikkat ve motivasyon yer almaktadır. Öğrenen ile ilgili özellikler içerisinde yer alan motivasyon, “isteklendirme” ve “güdüleme” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023).

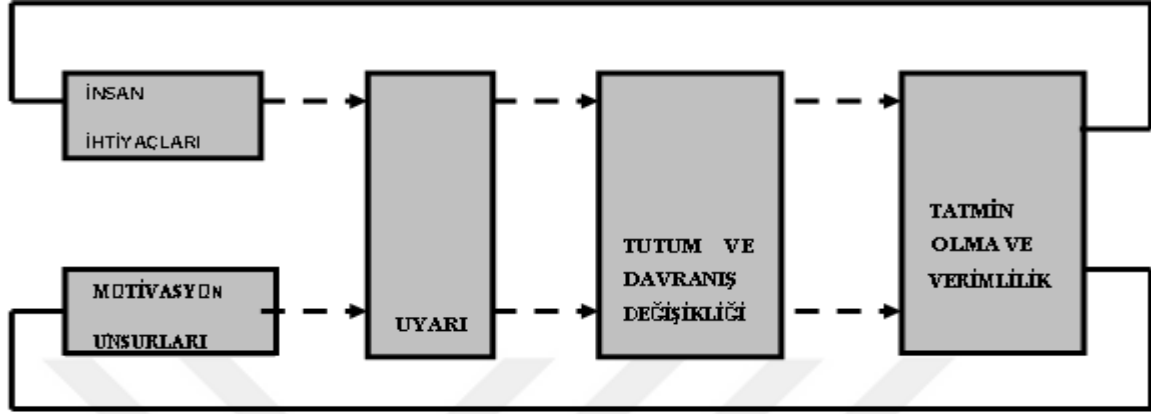
Motivasyona ilişkin tanımlara bakıldığında Brophy (1987: 43) motivasyonu gerekli becerilerin kazanılması, Ames (1990:413) ise motivasyonu “uzun süreli öğrenme sürecini nitelendirmek” olarak tanımladığı görülmektedir. Sucuoğlu (2003: 22) ise motivasyonu, organizmayı canlandırmak ve harekete geçirmek, duygu dalgalanmalarına neden olmak, belirli amaçlara ulaşmak ve belirli durumlarda gerekli eylemleri gerçekleştirmek için davranışa yön veren “devindirici kuvvet” şeklinde açıklanmaktadır. Bütün bu tanımlardan hareketle motivasyonun organizmayı belirli bir şekilde tepki vermeye ve böylece bir şeyler öğrenmeye veya yapmaya zorladığı söylenebilir (Selçuk, 1999:100).

Motivasyon kavramı ortaya çıktıktan sonra çeşitli alanlardaki yansımaları incelenmiş ve bireysel motivasyon düzeyinin başarı için etkili olduğu bulunmuş ve bununla birlikte bireysel motivasyonu artıran faktörler de önem kazanmıştır (Huang ve diğerleri, 2016: 528). Zira bireyler motive olmak için çaba harcarsa başarılı olabilirler (Dörnyei ve Otto, 1998:46).

Farklı eğitim kurumlarında öğrencilerin bazıları derse, konuya ya da karşılaştıkları probleme çözüm bulmada oldukça istekli iken, bazı öğrencilerin ise bu durumlar ile mücadele etmek yerine kaçmayı tercih ettiklerini belirten Akbaba (2006:345) bu farkın oluşma nedenlerinin başında motivasyonun geldiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda

motivasyonun öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğinde ön plana çıkan önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir.

Kişideki güdüleme durumunun gereksinimlerin meydana gelmesiyle oluştuğunu belirten Polat (2019:17) bu durumun basamaklarını aşağıdaki şekil ile ifade etmektedir:



Şekil 1.1. Motivasyon Süreci

Motivasyon, dikkat çekici çok boyutlu yapısı nedeniyle eğitim, sosyal konular, gelişim ve psikoloji gibi çeşitli alanlarda incelenmiştir (Lazowski ve Hulleman, 2016:618). Öğrenme faaliyeti için önemli olan motivasyon, birçok araştırmanın konusu olmuştur (Fırat, 2019:5). Motivasyon, akademik başarının yanı sıra eğitim-öğretim sürecine bireysel katılımın ve sürekliliğin sağlanmasında kritik bir faktördür (Akbaba, 2006:344; Fan ve Wolters, 2014:23). Motivasyonun etkilerinin incelendiği önemli konulardan biri eğitimidir. Not yükseltme motivasyonunun doğal bir sonucu olarak bireyin akademik performansının etkilendiği kabul edilmektedir. Bu bağlamda akademik motivasyon kavramı ortaya çıkmıştır (Ünal Karagüven, 2012:2613). Akademik motivasyon; bireyin öğrenme etkinliklerine ve bu etkinliklerin yararlı olma ve öğrenme için gerekli enerjiyi üretme sonuçlarına yönelik hazırbulunuşluğu ve farkındalığı olarak tanımlanmaktadır (Akbaba, 2006:344). Bilimsel olarak motive olmuş öğrenenlerin gayretlerinde daha ısrarcı oldukları, dolayısıyla daha başarılı oldukları bulunmuştur (Pintrich, 2003:669). Motivasyon, okul ortamında bireyin davranış biçimini ve gayretini tespit eden etkenlerdendir (Başbüyük ve Çıkkılı, 2002:31).

Motivasyon süreci, dersin başındaki strateji geliştirme aşamasında öğrencilerin öğretmenlere, öğretime, öğrenme ortamına ve öğrenme etkinliklerine yönelik olumlu tutumlarını hedeflemelidir (Yeşiltepe, 2009:26). Çünkü başarı ve başarısızlıkların önemli

bir bölümünün eğitim sürecinde ortaya çıkan çeşitli problemlere dayalı motivasyonlarla belirlendiği bilinmektedir (Acat ve Yenilmez, 2004:128). Öğrencinin başarısızlığında en önemli etken motivasyonsuzluk durumu olarak gösterilmektedir. Motivasyon faktörü insanları harekete geçirir ve öğrenmenin verimli olmasını sağlar (Baykara Özeydnlık ve Aykaç, 2013:42). Yapılan araştırmalar yüksek motivasyonlu ve inançlı bireylerin zorluklarla başa çıkmak için daha etkili stratejiler kullandıklarını, ulaşılabilir hedefler belirlediklerini ve hedeflerine ulaşmak için daha etkili stratejiler kullandıklarını göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000:59). Ayrıca eğitimciler, öğrenci tutum ve davranışlarını yorumlayarak, bu yorumlamanın sonuçlarına göre öğrenci motivasyonlarını ve tutumlarını geliştiren model ve uygulamalara katkı sağlamaktadır (Terlemez ve diğerleri, 2015:70).

Bütün bu bilgiler ışığında en önemli amacı etkili vatandaşlar yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersine yönelik, öğrencilerin motivasyon durumlarının ortaya konulmasının önemli bir noktadır. Bu konu kapsamında öğrenme üzerinde etkili bir diğerk faktör olan inanca ilişkin bilgilere yer verilmesinin gerekli olduğu düşünölmektedir.

Bu kavramın farklı tanımları bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun güncel Türkçe Sözlüğü incelendiğinde bu kavramın dört farklı tanımına rastlanabilmektedir. Bu kavramın “Bir düşünceye gönölden bağılı bulunma”, “birine duyulan güven, inanma duygusu”, İnanılan şey, görüş, öğretisi” ve “Tanrı'ya, bir dine inanma, akide, iman, itikat” anlamlarında kullanıldığı görölmektedir (TDK, 2023). Sigel (1985:351) ise inancın yaşantılar sonucu ortaya çıkan zihinsel/bilişsel yapılar olduğunu ve davranışa yön verdiğini ifade etmektedir. Pajares (1992:313) ise inancı, düşünce ve eyleme rehberlik eden gerçekliğin zihinsel temsilleri olarak tanımlamaktadır. Deryakulu (2006:261) inancın bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları olayları, olguları, insanları veya şeyleri nasıl algıladıklarını, değerlendirdiklerini ve bunlara karşı nasıl davrandıklarını belirleyen içsel varsayımlar veya önermeler olduğunu ifade etmektedir.

İnanç deneyimle şekillenen, bilişsel ve duygusal temellere, eylem ve uygulamalara dayanan, kişisel ve değışime direnen yapılardır (Richardson, 1996:276). Öğrenci inançlarına dayalı birçok çalışma olmasına rağmen, inancın araştırmacılar tarafından kabul edilen evrensel bir tanımının olmamasının nedeni, inanç tanımının yaklaşıma göre farklılık göstermesidir (Eleftherios ve Theodosios, 2007:102). Bu yapı bireylerin öznel olarak

oluşturdukları algılar, kuramlar ve kavramlardır (Elefthherios ve Theodosios, 2007:102). İnanç erken yaşlarda oluşmaya başlar ve değişime direnen yapılardır (Toluk-Uçar, Pişkin ve diğerleri, 2010:138).

Duygusal özellikler arasında yer alan inanç, tutum, duygu, güven, benlik saygısı, öz yeterlilik, kaygı (McLeod ve McLeod, 2002:119) gibi özelliklerin başarı üzerindeki değişiklikleri bilişsel özellikler kadar açıklanmasa da öğrenme üzerindeki önemi ihmal edilmemelidir. İnanç terimi toplumda araştırılan konulardan biri olup, bireyin motivasyonlarını, duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini etkilemektedir (Uysal ve Kösemen, 2013:219). Bu durumun yanı sıra Kaşkaya (2013:68-69), öğretimle ilgili inançların da çok temel inançlar olduğunu ve bu nedenle değişime dirençli olduğuna dikkat çekmektedir.

İnançlar, bireyin motivasyonlarını, duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini etkilemektedir (Uysal ve Kösemen, 2013:218). Motivasyonu yüksek öğrenciler, sınıf içi öğrenme etkinliklerine olumlu katkıda bulunur ve diğer öğrencilerin ve öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkiler (Yüksel, 2004). Motivasyon açısından, yüksek motivasyonlu öğrenciler öğrenme sürecinde daha aktiftir ve daha fazla sorumluluk alırlar. Bu akademik başarının temel faktörlerinden biridir (Akbaba, 2006:359; Tahiroğlu, 2015: 262; Yüksel, 2004).

Sosyal bilgiler dersinin bireylerin hem kendilerini hem de çevrelerini tanımaları, kimlik kazanmaları, kültürel unsurların öğrenilmesi ve aktarılması konusunda önemli bir rolü bulunmaktadır (Gömlüksiz ve Kan, 2012:118). Bu kadar önemli olan dersin öğretilmesinde de özenli davranılmalıdır. Bu doğrultuda inanç ve motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda öncelikle öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç ve motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olması önemlidir.

Sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşılması, dersin kazanımlarının öğrenilmesi ile ilişkilidir. Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde ise duygusal özellikler önemlidir. Bu çalışmada duygusal özelliklerden olan inanç ve motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ve motivasyon düzeylerinin ve arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ve motivasyonları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Sosyal bilgiler dersinin bireyin kimlik kazanmasında, farkındalığının artmasında ve toplumsal meselelere ilişkin duyarlı olmasında, kültürel unsurların öğrenilmesinde ve aktarılması konusunda önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu kadar önemli olan bir dersin öğretilmesinde de özenli davranılmalıdır (Gömleksiz ve Kan, 2012:117). İnanç ve motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, dersin öğrenme hedeflerinin gerçekleşebilmesinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine olan inanç ve motivasyonlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim alan yazın incelendiğinde öğrencilerin bir derse yönelik inanç ve motivasyonlarının o derse öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Bayrak, 2016; Kayaaslan, 2006; Uğurluoğlu, 2008). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşmasında öğrencilerin derse ilişkin inanç ve motivasyonlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ve motivasyon düzeylerini ve inanç ve motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bununla birlikte araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inançları ile motivasyonları arasındaki ilişki ve ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inançlarının sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını yordama durumu incelemektir.

Araştırmada; “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ve motivasyonları ne düzeydedir?” ana probleminden hareketle aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeyleri:
 - Cinsiyete,
 - Sınıf düzeyine,
 - Anne eğitim durumuna,
 - Baba eğitim durumuna,
 - Okulların bulunduğu ilçelerinin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumlarına,
 - Okulun türüne göre (devlet/özel) farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları ne düzeydedir?

4. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon düzeyleri:
 - Cinsiyete,
 - Sınıf düzeyine,
 - Anne eğitim durumuna,
 - Baba eğitim durumuna,
 - Okulların bulunduğu ilçelerinin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumlarına,
 - Okulun türüne göre (devlet/özel) farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları ile motivasyonları arasında ilişki var mıdır?
6. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları, motivasyonlarının önemli bir yordayıcısı mıdır?
7. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları okulların bulunduğu ilçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler dersine yönelik farklı özellikler gösteren örneklerde yer alan katılımcıların sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonlarını inceleyen araştırmaların olduğu (Alan, 2021; Çağlar, 2022; Doğan, 2021; Fırat, 2019; Tosun ve Nalçacı, 2023; Tünkler, 2020; Yıldırım, 2013) görülmektedir. Fakat sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin inanç düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durumun yanı sıra öğrencilerin fen, fen bilimleri, fen ve teknoloji ve matematik derslerine ilişkin öğrencilerin motivasyon, üstelik inanç düzeylerini ortaya koyan çalışmalar da (Akpınar, Batdı ve Dönder, 2013; Aktaş, 2019; Aşut, 2013; Atay, 2014; Bayrak, 2016; Çekim ve Aydın, 2018; Duru ve Göl, 2016; Uzun ve Keleş, 2010; Karagöz Bolat, 2007; Kayaaslan, 2006; Zorluoğlu, 2021; Yıldırım ve Karataş, 2018) olduğu görülmektedir.

Fakat ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerini ve sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durum üzerinde sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon ölçeğinin (Gömleksiz ve Kan, 2012) daha önce geliştirilmiş olmasının, sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ölçeğinin (Öztürk, Akyürek Tay, Ergül ve Tay, 2023) yeni bir sürede geliştirilmiş olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada araştırma alan yazındaki boşluğu doldurması açısından önem taşımaktadır.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç ve motivasyon düzeyleri ve arasındaki ilişkinin incelenmesinin hedeflendiği bu çalışmanın sınırlılıkları şu şekildedir;

- Bu çalışma “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği”,
- Bursa ilinde bulunan üç ilçe,
- Üç ilçede bulunan 9 devlet okulu ve 9 özel okul,
- 2022-2023 eğitim öğretim yılı,
- 5.,6. ve 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmada,

- Araştırma kapsamında veri toplanan ortaokul öğrencilerinin araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sağlayacak büyüklükte olduğu,
- Evreni temsil eden örnekleme katılan ortaokul öğrencilerinin veri toplama araçlarında yer alan sorulara doğru, yansız ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. TANIMLAR

İnanç: Düşünce ve eyleme rehberlik eden gerçeğin zihinsel temsilleridir (Pajares, 1992:317).

Motivasyon: Bireyin gayretlerinin belli hedeflere erişebilmek amacıyla bilerek yönlendirmek bilinciyle harekete geçiren ve kısmen bireye özgü olan kuvvettir (Lunenburg ve Ornstein, 2013:55).

Sosyal Bilgiler: “Toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgilerdir” (Sönmez, 2010:3).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler dersinin tanımına, amacına ve önemine, inanç ve motivasyonun tanımına, öğrenme ile inanç ve motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik açıklamalara ve inanç ve motivasyonla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. SOSYAL BİLGİLER

Tarih boyunca bir toplum içinde yaşayan bireyin ihtiyaçları, gereksinimleri ve beklentileri onları sürekli bir değişim içinde olmaya ve birtakım problemlerle karşılaşp bunları çözmeye yönlendirmiştir. Bu problemlerin çözümü için gerekli olan bazı bilgi, beceri ve tutumları bireye edindirme sorumluluğu da sosyal bilimlere düşmektedir.

Sosyal bilim alanındaki çalışmaların sürekli değişim göstermesi, bireyi sosyalleştirme gayretinde olan sosyal bilimlerin eğitimde önemli bir yere sahibi olmasını sağlamış, böylece eğitim sosyal bilimlerin bir alanı, uygulama sahası haline gelmiştir (Safran, 2014:11). Okullar ise eğitim uygulamalarının gerçekleştiği, bireyin gelişimi üzerinde etkili ve farklı görevleri olan kurumlardır. Erden'e (b.t:9) göre bu eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri de bireyin sosyalleşmesine katkıda bulunmak ve iyi bir vatandaş olmasını sağlamaktır. Bu anlamda eğitim kurumları bu amacını farklı dersler aracılığı ile gerçekleştirmektedir. Bu derslerden biri de sosyal bilgilerdir.

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1993) tarafından yapılan sosyal bilgiler tanımı incelendiğinde disiplinlerarası bir anlayışa sahip olduğundan ve sosyal bilimlerin içeriklerinden yararlandığı ifade edilmektedir. Öte yandan sosyal bilgilerin topluma faydalı bireylerin yetişmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Barr, Barth ve Shermis (2013:18) sosyal bilgileri, "Vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin kaynaştırılması" olarak tanımlarken; Barth (1991:7) ise "Kritik konularda vatandaşlık becerilerinin uygulanması amacıyla, sosyal ve beşeri bilimler kavramının disiplinlerarası bir yaklaşımla kaynaştırılması" olarak tanımlamaktadır.

Sosyal bilgilerin tanımı ilk defa 1916 yılında Sosyal Bilgiler Komitesi tarafından Amerika'da yapılmıştır. Sosyal bilgiler "Mevzu doğrudan doğruya insan cemiyetinin teşkilatına ve tekâmülüne ve bu içtimaî birliklerin bir uzvu olması dolayısıyla insana dair

bilgiler, sosyal bilgilerdir” şeklinde tanımlanmış ve akabinde eğitim programlarında bir disiplin olarak yer almıştır (Köstüklü, 2006:9).

Bir eğitim programı olarak sosyal bilgiler kavramı ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde görülmüştür. Bunun nedeni Amerika kıtasına yapılan göçlere bağlı olarak çok kültürlü bir toplumun ortaya çıkmasıdır. 19.yüzyıl liderleri ise toplumu homojenleştirmek ve bir arada yaşama kültürü geliştirmek için eğitimi bir araç olarak görmüşler ve 1892’de bir sosyal bilgiler programını ulusal eğitim konseyi hazırlamıştır (Bilgili, 2013:23).

Sönmez (2010:3) ise bu dersi “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler” olarak tanımlamakta ve sosyal bilgiler disiplinlerarası bir disiplin olarak ele alınabileceğini; çünkü toplumsal yaşamı düzenleyen tüm ilke ve genellemelerin bu alanın konusu olduğunu belirtmektedir. Bir başka tanımda Erden (b.t:8) sosyal bilgileri, ilköğretim okullarında istenilen özelliklere uygun birer vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili tutum, beceri, bilgi ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilgiler dersinin ulusal özellikleri kavramadaki önemine ve etkisine dikkat çeken (Yanpar, 1994:43) sosyal bilgiler dersinin ilköğretim ve ortaokullarda okutulan temel derslerden biri olduğunu ve öğrencilerin insan ilişkilerini anlamasına, toplum ve toplum sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarına katkı sağlayan bir ders olduğunu belirtmektedir.

Sosyal bilgilerin öğrencilerin yaşama uyum sağlaması ve yaşamdaki sorunlara çözüm bulma noktasında öğrenciye gerekli beceriyi kazandırdığını vurgulayan Öztürk, Keskin ve Otluoğlu (2014:2) ise sosyal bilgileri, “sosyal bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencilerin düzeyine göre basitleştiren, bunları kullanarak, öğrencilere sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgiyi, beceri, tutum ve değeri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitim programı” olarak tanımlamıştır.

Keçe ve Merey (2011:112) ise sosyal bilgiler dersinin sadece tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularından oluşmadığını ve bu durumun anlaşılabilmesi için sosyal bilgilerin temellerini ve bu dersi meydana getiren disiplinleri tanımak ve aralarındaki ilişkiyi de anlamak gerektiğini ifade etmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin, insanların birbiri ile olan ilişkilerini esas aldığını ifade eden Güngördü (2002:130), aynı zamanda bu dersin kültürel mirası, onun günümüzde var olan özelliklerini ve bu özelliklerin bireyin yaşamına etkisini, insanların sosyal ve fiziki çevreyle olan ilişkilerini esas alan bir ders olduğunu belirtmektedir.

Sosyal bilgiler farklı alanlardan elde edilen bulgulardan yola çıkarak temel kültür öğelerinin, düzenli bir bakış açısıyla elde edilmiş, geliştirilmiş konuları kapsayan; bunların ilköğretim seviyesine indirgenmiştir halidir (Sözer, 1998:19).

Sosyal bilgilerin farklı tanımları yapılmaktadır. Bu tanımların farklı ve ortak noktaları bulunmaktadır. Yapılan tanımların ortak noktalarına dikkat çeken Doğanay (2008:80) ortak noktaları şu şekilde açıklamaktadır:

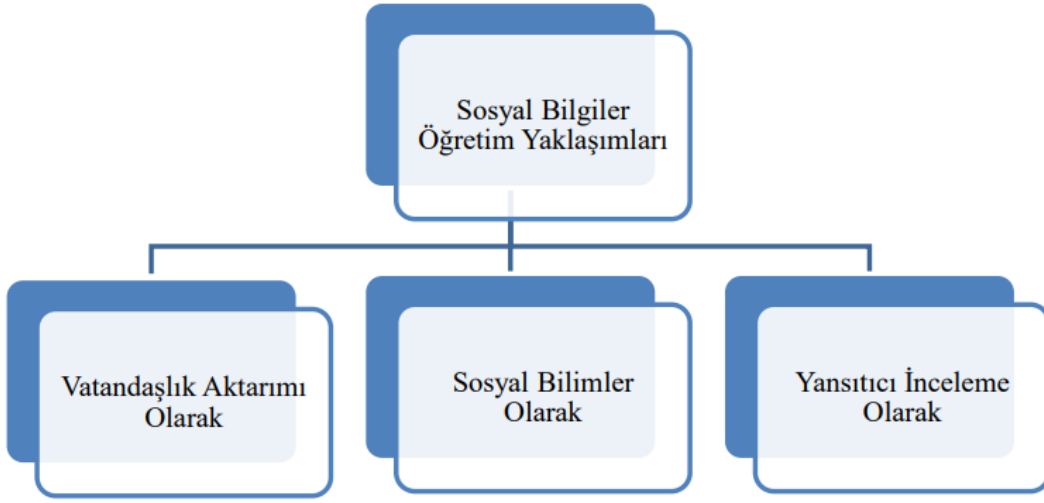
- Temel amacı vatandaşlık eğitimidir.
- Bu dersin temelini sosyal bilimler ve insana ilişkin bilgiler oluşturmaktadır.
- Vatandaşlık eğitimi için gerekli olan bilgi, bilgi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar ve sosyal katılım becerileridir.

Bütün bu tanımlardan hareketle; sosyal bilgiler dersine ilişkin yapılan tanımların sosyal bilgiler alanının ve dersinin özelliklerini yansıttığını ifade eden (Tay, 2010:9-10) sosyal bilgiler tanımlarında geçen temel ifadelerin şunlar olduğunu ifade etmektedir:

- Etkili vatandaş yetiştirmek
- Kültürleme
- Çocuğa görelilik
- Bilgi temeli
- Yöntem
- Zaman (Geçmiş, Bugün, Gelecek)
- Alan ve ders boyutu

Sosyal bilgiler dersinin bu tanımlarından yola çıkarak sosyal bilgiler dersinin, öğrencilerin sosyalleşmesine, toplumsal hayata uyum sağlamasına katkısı olan bir ders olduğu söylenebilir. Ayrıca bu dersin demokrasi sürecinde hak ve sorumluluklarını etkin bilen, düşünme becerilerine sahip, bilgiye ulaşmayı bilen ve bilgiyi kullanan, yenilik ve değişimlere açık, vatan ve millet sevgisiyle donanmış vatandaş yetişmesi noktasında önemli bir görevi olduğu ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler öğretimindeki yaklaşımlar üç grupta toplanmaktadır (Öztürk, 2012:5-6). Şekil 1’de sosyal bilgilere ait bu öğretim yaklaşımları gösterilmiştir.



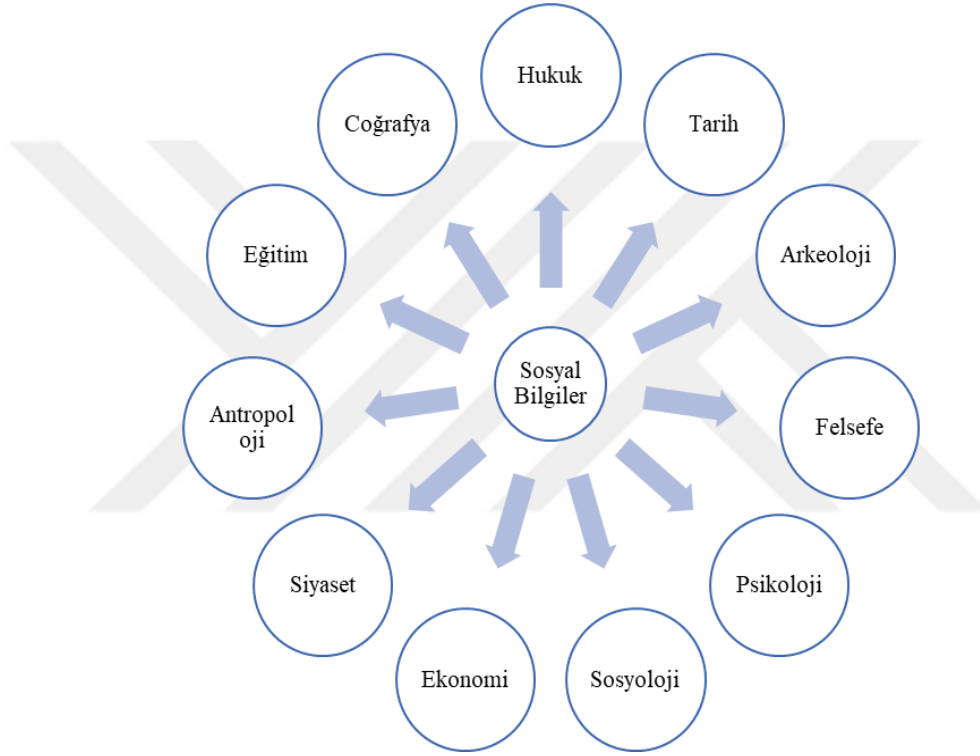
Şekil 2.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımları

2.1.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

En eski ve yaygın yaklaşım özelliği gösteren vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretiminin amacı, toplum içerisinde var olan temel kurum, değer ve inançları telkin ederek var olan durumun sürekliliğini sağlamaktır (Öztürk, 2012:5). Geleneksel anlayışı temel alan, öğretimin merkezinde öğretmenin olduğu bir öğrenme öğretme sürecidir (Doğanay ve Sarı, 2003: 153). Bu yaklaşımın esas alındığı sosyal bilgiler öğretimi Amerika’da o dönemlerde ortaya çıkan toplumsal dönüşüm ile yaşanan sosyal sıkıntılar neticesinde ortaya çıkan bunalımı hafifletmek ve Amerikan vatandaşlığını benimsetmek için ortaya atılmıştır (Tay, 2010:10). Bu yaklaşımın özelliği, bireyin toplumsal olarak kabul edilmiş normlara saygı duyması, kendi inançlarına sahip olması, belirli değerlere bağlı kalması, belirli faaliyetlerde bulunması ve bireyin genellikle mizaçla ilgili yerel yasalara uymasındır. Aktif ve sorumlu bir vatandaş, toplumun kendisinden ne beklediğini bilir ve bu beklentileri buna göre karşılamaya çalışır. Özetle iyi bir vatandaş, belirli değerlere ve tutumlara sahip, onaylanmış uygulamalara bağlı kalan ve sosyal olarak kabul edilebilir sivil faaliyetlere katkıda bulunan kişi olarak tanımlanır (Barr, Barth ve Shermis, 2013:18).

2.1.2. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

Bu yaklaşım ise etkili vatandaşlık için en iyi hazırlığın, sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu öğretim yaklaşımında öğrencilerin sosyal bilimlerin yapısına özgü bilgi toplama ve yorumlama süreçlerini öğrenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilimcilerin ortaya koyduğu bulgular, görüşler ve sorunlar da sosyal bilgiler öğretim programının içeriğini meydana getirir (Öztürk, 2012:5). Sosyal bilgilerin içeriğinden yararlandığı sosyal bilimlere ait alanlar ise Şekil 2’de gösterilmiştir (Öztürk, 2006:39).



Şekil 2.2. Sosyal Bilgilerin Yararlandığı Sosyal Bilimler

Bu yaklaşımın en önemli özelliği öğrencilere sosyal bilimlerin temel kurallarını ve muhtevasını öğrenmeleri için katkı sunmaktır. Bu yaklaşımın içeriği kadar farklı bir önemli yönü ise sosyal bilimle uğraşan araştırmacıların bilgiyi elde ederken kullandıkları yöntemi öğrencilere kavratılabilmeleridir. Bunun sonucunda ise öğrenciler yaşamı bir sosyal bilimci gibi düşünme ve anlamlandırma gayreti gösterecektir. Dahası öğrenciler sosyal bilimlerin temel mantığını inceleyerek insan davranışı ve yurttaşlık sorumluluğunu öğrenir (Doğanay ve Sarı, 2003:155).

2.1.3. Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi

Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımında amaç problem çözüme ve karar verme becerilerini öğrencilerin hem öğrenmesi hem de uygulayabilmesidir (Öztürk, 2012:6). Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretiminin merkezinde araştırma-inceleme ve problem çözüme vardır. Bununla birlikte bu yaklaşımda içerik öğrencileri bireysel olarak etkileyen durumlarla ilgili sorun ya da problemlerden seçilmektedir. Başka bir ifade ile bu yaklaşımın en temel özelliği öğrencilerin karar verebilmelerine yardımcı olmaktır. Bu kararlar ise öğrencilerin kendilerini ilgilendiren problemler ya da durumlar hakkındadır. (Doğanay, 2003:21).

John Dewey'in düşüncelerine dayanan bu yaklaşımı kendisi, bir konuyu zihne ciddi ve sıralı bir şekilde tercüme etme sürecini içeren bir düşünme türü olarak tanımlamıştır (Özmen, 2011:63). Bu yaklaşım John Dewey'e göre öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına göre karar vermelerine yardımcı olacak bilgileri sağlamayı amaçladığı görülmektedir (Aslan, 2016:17).

Ayrıca bu öğretim yaklaşımında, öğrencilerin yansıtıcı analiz yoluyla kişisel ve sosyal sorunlarını belirleme, çözümlenme ve bunlarla ilgili karar verme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Böyle yaparken öğrencilere şahsi olarak tesir eden konu ile problemler içerik olarak bakılmaktadır (Safran, 2014:9).

İçerik bu öğretim yaklaşımında ise ders kitaplarında geleneksel olarak yansıtılan içerikten çok farklılık göstermektedir. Yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımında içerik çocuklarda karar verme sürecinin geliştirilmesi için araç olarak kullanılmaktadır. Birey karşılaştığı gerçek problemleri inceleyerek araştırma becerileri kazanmaktadır. Araştırma-inceleme yoluyla öğrenmeyi destekleyen etkinlikler bulunmaktadır. Bunlar yaratıcı drama, rol oynama, küçük grup tartışması, ahlaki ikilemler, sınıf toplantıları, simülasyonlar ve kubaşık öğrenme gibi etkinliklerdir (Doğanay, 2003: 21-22).

Sosyal bilgiler dersi aynı zamanda öğrencilerin bir dizi beceri geliştirmelerini ve iyi vatandaşlığın gereklerini yerine getirmelerine yardımcı olan bilgi desteğini öğrencilere sağlamayı amaçlamaktadır (National Council for the Social Studies [NCSS], 1994). Bununla birlikte bu dersin onsekiz farklı özel amacı bulunmaktadır (MEB, 2023:8).

2.2. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TARİHİ

Eğitimde sosyal bilgiler kavramı ilk kez 19.yy başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılmıştır. Bunun nedeni ise 18. yy. sonlarında yenilikçi eğitimcilerin yeni kentleşmeye başlamış bir sanayi dönemi için yeni bir program geliştirmeye çabasıdır. Bu programın geliştirilmesinin altında ise çeşitli bölgelerden farklı sebeplerle gelen göçler nedeni ile göçmen grubunun Amerikanlaştırılmasının gerekli görülmesidir (Doğanay, 2008:78). 1916 yılında uygulamaya konulan bu eğitim programında vatandaşlık bilgisi, tarih ve coğrafya dersleri çok disiplinli bir yaklaşımla sunulmuştur. 1930 ve 1940'lı yıllarda yeniden kurmacılık ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımını benimsenmiştir. Bu anlayış ile eğitimciler sosyal bilgilerin gelişmesi için çaba harcamışlar. Buna rağmen 1960'lı yıllara kadar bu derste tarih ve coğrafya ağırlıktadır (Safran, 2014:11).

1960'lı yıllardan başlayıp 1970'li yıllarının ortalarına kadar bu ders eleştirilmiş ve bu durumun sonucunda “Yeni Sosyal Bilgiler” adıyla bir yenilik hareketi başlamıştır. Bu hareketin üzerinde Bruner'in buluş yolu ile öğrenme kuramı etkili olmuştur. Bu reform hareketi ile sosyal bilgiler dersinde var olan tarih ve coğrafya konularının ağırlığı azaltılarak, siyaset bilimi, antropoloji, ekonomi, sosyoloji ve sosyal psikolojiye ağırlık verilmiştir (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2014:9)

1980'li yıllara gelindiğinde yeni etkisini kaybederken, geleneksel anlayış daha etkili olmuştur. Bu durum üzerinde öğretmenlerin yetersiz eğitimi etkilidir. Çünkü bu eğitim anlayışının önce öğretmenlerin benimsemesi ve sonra uygulaması gerekmektedir. 1990 yıllara gelindiğinde ise disiplinlerarası ve yapılandırmacılık anlayışına dayalı sosyal bilgiler eğitiminde revizyona gidilmiştir (Çağlar, 2022:11).

ABD'de başlatılan bu yeni sosyal bilgiler hareketine bağlı sosyal bilgilerde meydana gelen gelişmeler diğer ülkeleri olduğu gibi ülkemizi de etkilemiştir. Ülkemizde ilkokul programlarında yer alan Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi dersleri 1962 ilkokul programı taslağında “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı ile birleştirilmiştir. 1968 programında ise bu ders “Sosyal Bilgiler” olarak adlandırılmıştır. 1968 programında ise “Yeni Sosyal Bilgiler” yenilik hareketinin etkisi görülmektedir (Erden, b.t: 6-7).

1968 yılından sonra bu ders ilköğretim okullarında 1975 yılından sonra ise ortaokullarda yerini almıştır. 1985 yılına gelindiğinde ise bu ders ilköğretim ikinci kademedede Milli Coğrafya, Milli Tarih ve Vatandaşlık Bilgisi şeklinde verilmiştir. Bu ders yeniden 1998 “Sosyal Bilgiler” adıyla ilköğretimde okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2014:13).

1997 yılı içerisinde 8 senelik sürekli eğitime geçilmesiyle birlikte yeni değişiklikler yapılmış ve bütün sınıflar için yeni bir sosyal bilgiler müfredatı önerilmiştir. 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre dört, beş, altı ve yedinci sınıflar için 3 saat şeklinde planlanmıştır (Zebun, 2022:149)

Dünyada farklı alanlarda meydana gelen değişim ve gelişmelere bağlı ülkemizde de ilköğretim programlarında yeni düzenlemeye gidilmiştir. Bu programlardan biri de sosyal bilgiler programıdır. 2005 programıyla birlikte davranışçı kuramdan yapılandırmacı kurama doğru bir geçiş gerçekleşmiştir (Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Göz, 2013:25).

Yenilenen 2005 sosyal bilgiler dersi programının vizyonu ise:

“21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkişâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2005: 50).

Bu programın temel yaklaşımında ise vatandaşlık aktarımı, sosyal bilimler ve yansıtıcı düşünce önemlidir. Bununla birlikte bilgiyi üretme ve bilgiyi kullanma vurgulanmıştır. Hem öğrenci merkezli hemde bütüncül bir yapısı vardır. Bilginin kazanılma ve kullanılma noktasında ise etkin bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bütün bunlar yapılandırmacı yaklaşımın etkisini göstermektedir (Yazıcı ve Koca, 2014:22).

2017-2018 yıllarında ise 2005 programı üzerinde tespit edilen eksiklikler nedeniyle güncellenme yapılmış ve daha sade bir program olan 2018 programı hazırlanmıştır. Bu program 2005 programı kadar kapsamlı olmayıp, toplamda 25 sayfadan oluşmaktadır. (MEB, 2023). 2018 yılına ait sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise güncellemeye

gidilmiş olup, 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren geçerli olmak üzere 2023 sosyal bilgiler öğretim programı düzenlenmiştir. Bu program genelinde büyük değişiklikler gerçekleşmemiştir (MEB, 2023). Güncel sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler ise 27 tane olup şu şekildedir (MEB, 2023:9):

- Araştırma
- Çevre okuryazarlığı
- Değişim ve sürekliliği algılama
- Dijital okuryazarlık
- Eleştirel düşünme
- Empati
- Finansal okuryazarlık
- Girişimcilik
- Gözlem
- Harita okuryazarlığı
- Hukuk okuryazarlığı
- İletişim
- İş birliği
- Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme
- Kanıt kullanma
- Karar verme
- Konum analizi
- Medya okuryazarlığı
- Mekânı algılama
- Öz denetim
- Politik okuryazarlık
- Problem çözme
- Sosyal katılım
- Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Yenilikçi düşünme
- Zaman ve kronolojiyi algılama

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler ise 18 tane olup bu değerler şunlardır (MEB, 2023:9):

- Adalet
- Aile birliğine önem verme
- Bağımsızlık
- Barış
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik
- Eşitlik
- Özgürlük
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Tasarruf
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

Sosyal bilgiler dersinin 2005 programında yer alan bazı değerler, 2018 programına var olduğu şekli ile aktarılırken, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik değerlerinin çıkarıldığı görülmektedir. Çıkarılan bu değerler yerine eşitlik ve tasarruf değerlerinin 2018 ve 2023 programlarında yer aldığı görülmektedir (Çelikkaya, 2022:37). Değerin, becerinin ve bilginin birbiri ile ilişkili olduğu ve bütün bunların tek bir bütün olarak bir arada yer aldığı öğrenme alanları ise programın önemli öğelerinden biridir. Bu yapılar öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapı olup 2023 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer almaktadır (MEB, 2023).

2023 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları şunlardır (MEB, 2023:11-12):

- Birey ve Toplum
- Kültür ve Miras
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler
- Kültür ve Miras
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim
- Etkin Vatandaşlık
- Küresel Bağlantılar

Sosyal bilgiler dersi yapısı gereği birbiriyle ilişkili bilgi, beceri ve değerlerden oluşan yan yana bir bütünün parçaları olarak değerlendirilebilir. Sosyal bilgiler dersi programının 7 temel öğretim alanı ile ilişkilendirilerek yapılandırıldığı ve bu doğrultuda hazırlandığı görülmektedir (MEB, 2023:12).

Sosyal bilgiler öğretim programında kazanım sayısı ise sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Program incelendiğinde 4. sınıf düzeyine ilişkin 33 kazanımın, 5. sınıf düzeyine ilişkin benzer şekilde 33 kazanımın, 6. sınıf düzeyine ilişkin 34 kazanımın ve 7. sınıf düzeyine ilişkin 31 kazanımın yer aldığı görülmektedir. 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre 2023 programında kazanım sayısında azalma olduğu ve programın daha da sadeleştirildiği ifade edilebilir. Ayrıca her sınıf düzeyindeki kazanımların çoğunun altında kazanıma ilişkin açıklama ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programının uygulanması esnasında dikkat edilmesi gereken noktalar ise on madde şeklinde programda yer almaktadır (MEB, 2005; MEB, 2023).

2.3. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN AMAÇLARI

Nitelikli bir müfredat, ülkelerin kendi amaçlarına ulaşmalarına katkıda bulunabilir. Çünkü amaçları, memleket menfaatleri ile güncel ihtiyaçlara istinaden belirlenmektedir. Amaç ile gereksinimler çerçevesinde son yıllarda birden fazla ülke eğitim programlarında çeşitli değişiklikler yapmıştır (Gömleksiz ve Bulut, 2006:394). Ülkemizde bu eğitim programlarında değişiklikler gerçekleştiren ülkelerden biridir. Bu işlemlerin temel amacı 21. yüzyılın küresel koşullarına uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek için gerekli beceri, bilgi ve değerleri öğrencilere kazandırmaktır (Gökçe, 2011:179). Modern sosyal bilgiler eğitimi programı, günümüzde karşılaşılan sorunlara göre şekillenmekte, yöntem ve kapsamı, değişim ve gelişmelere göre geliştirilmektedir (Oruç ve Ulusoy, 2008:124).

Bu dersin amaçlarının anlaşılabilmesi için öncelikle sosyal bilgiler anlayışının özelliklerini anlayabilmek önemlidir. Nitekim Doğanay (2003:17-19) sosyal bilgiler anlayışının özelliklerinin aynı zamanda sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçlarına kaynaklık ettiğini ifade etmektedir. Bu özellikleri ise şu şekilde açıklamaktadır:

- **Etkili Vatandaşlık:** Etkili vatandaşlık, eğitim sisteminin genel amacı olmakla birlikte demokratik bir ülkede bu dersin temel amacı demokratik süreci geliştirecek etkili vatandaş yetiştirmektir. Bunun nedeni ise demokrasi ona inanan ve değer veren insanlar ile gelişebilir.
- **Toplumsallaşma ve Karşı Toplumsallaşma:** Yeni yetişen neslin içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini benimsemesi toplumsallaşmadır. Toplumsallaşmanın amacı toplumun birliğini korumak ve devamını sağlamaktır. Demokratik bir toplumda, sosyal bilgiler öğretiminin amacı var olan düzeni sorgulamadan kabul eden vatandaş yetiştirmek değil var olan toplumsal değerleri sorgulayan, yeni değerler üretebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen vatandaş yetiştirmektir.
- **İnsan Deneyimlerinin Bütünlüğü:** Sosyal bilgiler, içerik olarak sadece sosyal bilim dallarını disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan bir program olmayıp, aynı zamanda insanla ilgili tüm bilimlerden faylanmaktadır.
- **Bilimsel Düşünme Yöntemi:** Sosyal bilgiler yalnızca sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içeriğinden yararlanan bir program değil, aynı zamanda bilimlerin yöntemi olan bilimsel düşünme yöntemini de kapsamaktadır.

- **Zaman (Geçmiş-Bugün- Gelecek):** Bu ders insanları ve birlikte ortaya koydukları hayatı anlamayı amaçlar. Fakat içinde bulunulan yaşamı anlamlandırabilmek için geçmiş insan deneyimlerinin bilinmesi ve bugünkü yaşama etkisinin anlaşılması önemlidir. Bununla birlikte geçmiş deneyimlerin incelenmesinde de deneyimlerin bütünlüğünün bozulmaması önemlidir (Doğanay, 2003:17-19).

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarını İnan (2014:9) ise şu şekilde sıralamaktadır:

- Erdemli insan olmaya rehberlik etmek
- Etkili vatandaş yetiştirmek
- Siyasi yönetime (demokrasiye) katılma sürecini öğretebilmek
- Temel tarih, mekân ve sosyal düşünme becerisi kazandırmak

Bununla birlikte İnan (2014:10) ülkemizdeki sosyal bilgiler öğretim programının temel amacının etkili ve sorumlu Türkiye vatandaşı yetiştirmek olduğunu, diğer ülkelerin ise sosyal bilgiler dersinden temel beklentilerinin farklı olduğunu fakat hepsinin yetkin vatandaşlığa vurgu yaptığını ifade etmektedir. Bu bağlamda diğer ülkelere ABD'nin bu dersten temel beklentisi aktif ve bilgili vatandaş, Japonya'nın endüstriyel toplumda insan, Avustralya'nın ahlak ve sosyal adalet, Çin'in milli ruh, Güney Afrika'nın insan hakları, değerleri ve çevre bilinci, Finlandiya'nın sorumlu vatandaş, Nijerya'nın yaşam değerleri, Danimarka'nın devlet ve toplumla ilişkiler, İtalya'nın topluma aktif üyelik olarak belirlenmiştir (İnan: 2014:10).

2023 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise bu dersin özel amaçları şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2023:8):

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
- Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,

- Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
- Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
- Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
- Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
- Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
- Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
- Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
- Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
- Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
- Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,

- Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümünü için görüşler belirtmeleri,
- İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
- Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
- Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
- Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması” amaçlanmaktadır.

2.4. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN ÖNEMİ

Sosyal bilgiler dersinin en önemli amaçlarından biri etkili vatandaş yetiştirmektir. Etkili vatandaş ise (Safran, 2014:14) sorumluluk alan, yaşamını sürdürdüğü topluma ilişkin bilgi sahibi olan, temel hak ve sorumluluklarını bilen ve bunları yaşamında uygulayan, yaşadığı çevrenin özelliklerini bilen, becerilerini hayata aktarabilen bireylerdir.

Her devlet belirli bir plan, program ve hedef doğrultusunda kendi yönetim sistemine uyan ve bu sistemi devam ettirmeyi düşünen vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. Sosyal bilgiler dersi, bireylerde vatandaşlık bilinci geliştirerek, onların etkili ve iyi vatandaş olmalarını sağlayan bir derstir (Ablak, Ergün ve Yeşiltaş, 2020:51).

Bir devletin devamını sağlamada bu dersin öğretimi önemlidir. Nitekim en iyi örneği Amerika Birleşik Devleti'dir. Ülkeye yapılan göç neticesinde meydana gelen vatandaşlık bunalımına çözüm bulma arayışları Amerika'da bu dersin okutulması ile sonuçlanmıştır. Üstelik bu ders ile Amerikan vatandaşı yetiştirme konusunda göz ardı edilemeyecek başarılar elde edilmiştir. Ayrıca yine İsrail'in gerçekleştirdiği yurttaşlık bilgisi dersi ile ulaştığı vatandaşlık bilinci oldukça önemlidir (Safran, 2014:14)

Bu ders ile bireyler etkili vatandaşın özelliklerine sahip olur ve bu becerileri yaşamına aktarabilir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinin bireylerin bu becerileri kazanması noktasında önemli bir ders olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra İnan (2014:1-21) sosyal bilgiler dersinin insan yaşamındaki gerçek olay, durum ve problemlerle ilgilenmesi

açısından ve içinde yaşandığı toplumun öğelerini bireye aktardığı için önemli olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal bilgiler dersi erken yaşlarda bireylere verilen bir derstir. Ayrıca bu ders erken yaşlarda bireylere vatandaşlık bilgisinin yanı sıra ve yaşamı için lazım olan tutum değer ve davranışlar kazandırmaktadır. Bu dönemde kazanılan değer, beceri ve tutumun sonraki yıllarda da devam ettirileceği göz önünde bulundurulduğunda, bu dönemdeki bireylere sosyal bilgiler dersinin verilmesi stratejik bir öneme sahiptir (Safran, 2014:14). Bu derste ayrıca Dünya’da ve ülkemiz içerisinde cereyan eden olaylar neden-sonuç ilişkisi içinde anlatılmaktadır. Böylece bu ders bireyin tarihsel süreçten yola çıkarak kendi rolünün, gücünün ve sorumluluğun bilincine varılmasına katkı sağlanmaktadır. Yaşadığı dünyada ve ülkede, kendisini gelecekte nelerin beklediğini görebilmesi açısından bu ders değerlidir (Dönmez, 2003:34).

Sosyal bilgilerin dersinin amaçlarını gerçekleştirilmesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin rolü önemlidir. Zira öğretmenler sosyal bilgiler dersinin etkin yurttaş yetiştirmeyi hedefleyen evrensel hedeflerini gerçekleştirirken, ulusal amaçları da göz ardı etmemelidir. Çünkü dünyada her alanda olduğu gibi kültürde de bir hızlı küreselleşme söz konusudur. Her ülkede toplumsal değer ve kavramlar değişmektedir. Bu durumdaki tehlike güçlü kültürün zayıf kültürü yok etme gayreti göstermesidir. İşte bu noktada sosyal bilgiler dersi önemlidir. Çünkü bu ders ulusal kültürün yaşatılması ve geliştirilmesi açısından değerlidir (Öztürk, 2014:7). Sosyal bilgiler dersinin bireyin dünyayı anlayabilmesinde ve analiz etmesinde, yeni öğrenmek istediği konularda neler yapması gerektiğine ilişkin katkısı ve önemi büyüktür (Sarılarhamamı ve Demirkaya, 2021:134).

Sosyal bilgiler dersinin önemini, ülkemizde çocukların eşitlik, adalet ve özgürlük bağlamında bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarının farkında olmaları, hayatları süresince karşılarına çıkabilecek sıkıntılar karşısında etkin çözüm yolları keşfetmeleri, geçmişi ve bugünü daha basit anlamaları ve geleceklerini verimli şekilde planlamaları gibi farklı yetileri kazandırması yönünden anlamak gerekmektedir (Akdağ, 2009:8).

Bu bilgiler doğrultusunda sosyal bilgilerin insanı ve insan faaliyetlerini bireysel ve toplumsal boyutta ele aldığı için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu ders ile birey içinde yaşadığı toplumun tarihini, milletini ve diğer milletlerin geçmişte neler yaptıklarını, geride bıraktıkları mirası öğrenebilir. Karşılaştığı sorunları çözmek için

gerekli becerileri kazanabilir. Geçmişte yaşanan sorunlara insanların nasıl çözümler ürettiğini ve kendi yaşamında bugün karşılaştığı sorunlara bunu nasıl uyarlayabileceği öğrenebilir. Bireyin bunun farkında olması açısından bu ders önemlidir. Öte yandan bu ders kültürel öğelerin geçmişten gelecek nesle aktarılması ve bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olması açısından da önemli bir yere sahiptir.

2.5. İNANÇ KAVRAMI

İnanç kavramının birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun mevcut Türkçe sözlüğü incelendiğinde, terimin dört farklı tanımına rastlanmaktadır. Bu kavramın “*Bir düşünceye gönülden bağlı bulunma; itikat*”, “*Birine duyulan güven, inanma duygusu*”, “*İnanılan şey, görüş, öğreti*” ve “*Allah'a, bir dine inanma; akide, iman, itikat*” anlamlarında kullanıldığı görülmektedir (TDK, 2023).

Sigel (1985: 351) ise inancın yaşantılar sonucu ortaya çıkan zihinsel/bilişsel yapılar olduğunu ve davranışa yön verdiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra Deryakulu (2006:263) inancın bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları olayları, olguları, insanları veya şeyleri nasıl algıladıklarını, değerlendirdiklerini ve bunlara karşı nasıl davrandıklarını belirleyen içsel varsayımlar veya önermeler olduğunu ifade etmektedir.

Khader, (2012:75) ise inancın kendimiz, başkaları ve çevremizdeki dünya hakkında gözlem veya mantıksal akıl yürütmeye dayalı olarak ortaya koyduğumuz yargılarımız, değerlendirmelerimiz ve kişisel kanaatlerimiz olduğunu ifade etmektedir.

Genel olarak inançlar, bireyin olayları, eylemleri, nesnelere ve çevrelerini doğru olarak kabul ettiği algılarıdır (Krows, 1999:4). Kağıtçıbaşı'na (2006:86) göre ise inançlar, tutumların bilişsel veya entelektüel yönlerini oluşturmaktadır.

Deryakulu'na (2006:267) göre, inancı tanımlama çabalarına rağmen bilgi ve inanç birbirinden ayrılmalıdır. İnançların bireyin zihnindeki belirli sosyo-kültürel ve dilsel seçimlerin ürünü olduğu söylenirken; bilgi seçim, doğrulama veya yerleşik inançları sembolize eder (McCarthy ve Sears, 2000: 370). İnançların oluşumunda; tecrübe, örf ve adetler, din, sosyal çevre, gözlemler, akıl ve duygular gibi unsurlar önemli bir yer tutmaktadır (Yılıbır, 2006:63).

Özcan (2002:58) tarafından ise inanç, "Kişisel inanca dayalı olarak bir şeyi kabul etme ya da reddetme, yani doğru ya da yanlış olma olasılığına az ya da çok güvenme

konusundaki öznel bir duyguya dayalı olarak bir şeyi kabul etme ya da reddetme" olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre ise inanç, bir kişinin vardığı sonucun kısmen veya tamamen kabulü, reddi veya şüphesidir. Diğer bir deyişle inançlar her türlü olasılığı içermektedir (Acar, 2008:7). Ayrıca felsefi metinlerde kavram yani önermesel inanç olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Bu bağlamda inanç; tahminler, görüşler, değerlendirmeler vb. nesnel doğruluk ya da öznel doğruluk içermeyen, bazen doğrulamak ve gerçek saymak için kullanılır. Bu nedenle varsayımlardan güçlü inançlara kadar değişen kesinlik derecelerine sahip tüm güvenceler, inanç kavramı altında toplanıp sınıflandırılabilir (Uslu, 2004:37).

Pajares (1992:312) de inançlar üzerine yapılan çalışmalara dayanarak bazı sonuçlara varmıştır. Bu sonuçlardan hareketle inanca ilişkin şu özellikleri sıralamıştır:

- İnançlar çok küçük yaşlarda oluşur okul, zaman veya tecrübelerdeki zıtlıklara rağmen devamlılık gösterir.
- İnanç yapıları, ileriye düşünme ve bilgi edinme sürecini filtreleyen, çarpıtan, tanımlayan ve şekillendiren bir filtre etkisine sahiptir.
- Doğaları ve kaynakları nedeniyle bazı inançları değiştirmek diğerlerinden daha zor olabilir.
- Yetişkinlerde inançlardaki değişiklikler son derece nadirdir. İnsanlar, bilimsel gerçeklerle sunulmasına rağmen yanlış veya eksik bilgilere dayalı inançlara sahip olma eğilimindedir.
- Kişisel inançlar, davranışa kuvvetli olarak etki eder.
- İnançlar müşahede edilemez fakat kişinin sözleri, istendiği gibi davranma eğilimi ve eylemleri arasındaki uyum dikkate alınarak çıkarımlar yapılabilir.

Öte yandan Fromm (1990:86-87) insan yaşamı için çok önem arz eden inançların, "kişinin zihninin ve duygularının içsel işleyişinin bir sonucu olarak" ortaya çıktıklarını takdirde rasyonel olduğuna inanmakta olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca "olasılığa inanç" veya "belirsizliğin kesinliği" olarak tanımlanan inanç olmadan insanın ümitsiz olacağını ve korkacağını, dâhili faaliyetin sonucu olan inançların insanlığa büyük katkı sağlayacağını belirtmektedir (Fromm, 1990:86-87).

Karacoşkun, (2004:25) inancı imkanların varlığı bakımından; inanç %50 civarındaysa şüpheliyim, %50-%100 arasındaysa tavsiye ederim, %100 ise inanç güçlü bir inanç olarak sınıflandırmaktadır.

Duygusal alanın özelliklerinden biri olarak kabul edilen inanç çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. İnanç, birey tarafından doğru olarak düşünülen ve yine birey tarafından kodlanarak oluşturulmuş, o bireyin kenine özel zihinde oluşturduğu yapılardır (Goldin 2002). Bununla birlikte inancın bireydeki bilginin bir bölümü olduğu da ifade edilmektedir (Furinghetti ve Pehkonen, 2002: 42; Pajares ve Miller, 1995: 196). Çiftçi (2020: 124) duyuşsal özelliklerden biri olduğunu ve eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin sahip oldukları inançların önemli bir boyut olduğunu ifade etmektedir.

Schoenfeld (1989) ise inancın bireye özel bir kavramsallaştırma, duygu ya da anlayış olduğunu belirtmektedir. Haney ve Lumpe ve diğerleri (2003:371), eğitim açısından inançları “Bireyin öğrenme ve öğretme hakkındaki görüşü, felsefesi, ilkesi veya fikri” şeklinde ifade etmektedir.

Kavramın psikoloji ve sosyoloji açısından ele almanın konumuz açısından yararlı olduğunu düşünülmektedir.

Gündelik hayatta sıklıkla duyulan inanç kavramı, insanlık tarihinin başlangıcından bu yana toplumsal normlarda var olmuş ve toplumun sosyal, kültürel, ahlaki yapılarına yön veren ve geliştiren bir değer olarak ortaya çıkmıştır. Genel olarak inançlar, tutumun üç ana bileşeninden biri olan ve nesne hakkındaki değerlendirmeleri, görüşleri ve genel bilgileri içeren bilişsel bileşenlerle ilgilidir (Çam ve Bilge, 2007:216).

İnançlar, kişisel ve toplumsal yaşamda oldukça etkili olup bireysel ve toplumsal yaşamın iç dünyasında denge oluşturmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Houxley'e göre “inanç”, tüm amaçlı eylemler ve düzgün bir yaşam için bir ön koşuldur (Houxley, 1996:239).

İki tür inanç değiştirme süreci vardır. Bunlardan birincisi karşılıklılık, ikincisi ise inandırmaya zorlanmaktadır. Yapılan değişiklikle alakalı iletinin temeli, ileti ve ileti sahibi olan bireydir. İlgili olarak mesajın kaynağı, mesajın kendisi ve ileti teslim edilen birey ehemmiyetlidir. Gönderenin itimatlı olması, iletinin inandırıcılığını etkilemektedir. Bu nedenle, teorinin prensipleri kapsamında inançları yetiştirme fırsatı olabilir. Yani inancı

etkileyen faktörler vardır. Duygusal faktörler güven konusunda önemli bir rol oynar. İrade ve muhakemenin gücüne rağmen, kişi sevilen birine güvenme iradesine ve arzusuna sahiptir. Güçlü duygular, kişinin bir konu hakkındaki inançlarının oluşmasında ve oluşmamasında önem arz eden bir rol oynamaktadır. Tutku ve heyecan, kişinin inancını etkileyen faktörlerdir. Bu nedenle inanç, yargılama, duygusal teslimiyet ve davranış değişikliği açısından gönüllüdür (Özbay, 1995:34).

İnanç deneyimle şekillenen, bilişsel ve duygusal temellere, eylem ve uygulamalara dayanan, kişisel ve değişime direnen yapılardır (Richardson, 1996:274). Öğrenci inançlarına dayalı birçok çalışma olmasına rağmen, inancın araştırmacılar tarafından kabul edilen evrensel bir tanımının olmamasının nedeni, inanç tanımının yaklaşıma göre farklılık göstermesidir. Bu yapı bireylerin öznel olarak oluşturdukları algılar, kuramlar ve kavramlardır (Elefthherios ve Theodosios, 2007:101-102). İnanç erken yaşlarda oluşmaya başlar ve değişime direnen yapılardır (Toluk-Uçar, Pişkin ve diğerleri, 2010:134).

Kültürel iletişimin inancın bir diğer kaynağını oluşturduğunu belirten Kayaaslan (2006:7) bu inançların aile, okul ve kültürel çevre ile birey arasında gerçekleşen ilişkiler sonucu bilinçaltında oluştuğunu ve insanların bunun farkında olmadıklarını ifade etmektedir. İnsanların farkında olmamalarının nedeni ise doğrudan kabul etmeleridir.

Duygusal özellikler arasında yer alan inanç, tutum, duygu, güven, benlik saygısı, öz yeterlilik, kaygı (McLeod ve McLeod, 2002) gibi özelliklerin başarı üzerindeki değişiklikleri bilişsel özellikler kadar açıklanmasa da öğrenme üzerindeki önemi ihmal edilmemelidir. İnançlar çokça araştırılan konulardan biri olup, bireyin motivasyonlarını, duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini etkilemektedir (Uysal ve Kösemen, 2013:218). Bu durumun yanı sıra Kaşkaya (2013:68-69), öğretimle ilgili inançların da çok temel inançlar olduğunu ve bu nedenle değişime dirençli olduğuna dikkat çekmektedir.

Bilgi ve inançlar yakın etkileşim içinde olan, değişime açık, sübjektif, duygusal ve bilişsel özellikler sergileyen çok boyutlu bir yapıdır. Bu yarı-mantıksal yapı duygusal alanda yerini bulur. Duyuşsal özellikler ile başarı arasında bir ilişki vardır.

Nitekim Zayimoğlu, Öztürk ve Coşkun'a (2015:244) göre dersin duyuşsal alanına ilişkin özelliklerin öğrenci başarısını değerlendirmede etkilidir. Dersi beğenmek, derse ilgi duymak gibi kavramlar duyuşsal alanı ve özellikle tutum ile ilgilidir. Çocukların bir kursla ilgili tutumları ve inançları kurs başarısının önemli bir göstergesi olabilir.

Üstelik Bloom (1913), öğrencinin karşılaştığı herhangi bir yeni duruma, olaya veya öğrenmeye yaklaşımının, öğrencinin durum, olay veya o yeni öğrenme hakkındaki inançlarına bağlı olduğunu belirtmektedir. Ancak öğrencilerin inançları, davranışlarını ve bilgi işleme sürecini etkiler (Garner ve Alexander, 1994:3). İnançın gücüyle öğrencilerin inançlarını anlamak, onların bilgilerine, öğrenmelerine ve motivasyonlarına ilişkin içgörü sağlayabilir (Buehl ve Alenxander, 2001:385).

İnançlar, bireyin motivasyonlarını, duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini etkilemektedir (Uysal ve Kösemen, 2013:220). Motivasyonu yüksek öğrenciler, sınıf içi öğrenme etkinliklerine olumlu katkıda bulunur ve diğer öğrencilerin ve öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkiler (Yüksel, 2004). Motivasyon açısından, yüksek motivasyonlu öğrenciler daha etkin ve fazla görev alırlar. Bu da akademik başarının temel faktörlerinden biridir (Akbaba, 2006; Tahiroğlu, 2015; Yüksel, 2004).

2.5.1. Sosyal Bilgiler Dersi ve İnanç

Sosyal bilgiler dersi bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Zira bu ders kişilerin hem kendilerini hem de çevrelerini tanımaları, kimlik kazanmaları, kültürel unsurların öğrenilmesi ve aktarılması konusunda önemli bir role sahiptir (Gömleksiz ve Kan, 2012: 117). Bu kadar önemli olan dersin öğretilmesinde de özenli davranılmalıdır. Bu doğrultuda inanç ve motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, öncelikle öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç ve motivasyon düzeylerinin yüksek olması hem istenilen bir durumdur hem de sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşması açısından önemlidir. Zira (Cobb, 1986:4) öğrencilerin inançları da öğrenme hedeflerini etkilediğini ifade etmektedir. İnançlar ile eğitim arasında karşılıklı bir ilişki vardır (Nicolaido ve Philippou, 2003:3).

İnançların doğası gereği uzun süredir yerleşik olan (McLeod, 1992:579) ve kişinin deneyimlerinin bir sonucu olarak oluşan bilişsel yapılar olduğu (Pehkonen ve Pietila, 2003: 2) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin deneyimleri sonucu bu derse ilişkin inanç geliştirdikleri ifade edilebilir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersi erken yaşlarda okutulan bir ders olduğu için, öğrencilerin bu yaşlarda bu derse karşı geliştirdikleri inancın önemli olduğu söylenebilir. Çünkü sosyal bilgiler dersine karşı bu

yaşlarda edinilmiş negatif inançları ortadan kaldırarak yerine olumlu inançları koymanın oldukça güç bir durum oluşturacağı ifade edilebilir.

Bir derse ilişkin inançlar, örtük ya da belirgin olarak aslında dersin eğitimi, o derse ilişkin öğrencinin yeterliliği, dersin öğrenildiği sınıf atmosferine ilişkin öznel algılar, kavrayışlarla ilişkilidir. Üstelik bu inanışlar hem birbiri ile hem de öğrencilerin daha önceden edindikleri bilgiler ile de bağlantıdır (Op't Eydne, De Corte ve Verscheffel, 2003).

İnançlar çokça araştırılan konulardan biri olup, bireyin motivasyonlarını, duygularını, düşüncelerini ve eylemlerini etkilemektedir (Uysal ve Kösemen, 2013). Bu durumun yanı sıra Kaşkaya (2013:68-69), öğretimle ilgili inançların da çok temel inançlar olduğunu ve bu nedenle değişime dirençli olduğuna dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin öğrenme çıktıları ve sınıftaki bilişsel etkinlikleri hakkındaki görüş ve inançlarıyla ilgilidir (Boekaerts, 2002: 591). Öğrencilerin bir görevi yerine getirme konusundaki kendi yeteneklerine ilişkin inançları, görevin önemine ilişkin inançları ve görevle ilgili duyguları inançlarını şekillendiren en önemli unsurlardır (Pintrich ve De Groot, 1990: 33). Bu noktada, öğrencilerin bir etkinliği gerçekleştirme yeteneklerine ve o etkinliğe verdikleri değere ilişkin inançlarının, o eylemi gerçekleştirme konusundaki kişisel tercihlerini ve performanslarını etkileyebileceği söylenebilir. Öğrencinin etrafları ile ilgili bakış açıları, davranışları ve kararları motive ile ilgili inanç durumlarını şekillendirmektedir (Pintrich, 2000: 544).

Öğrencilerin, yeni bir şey öğrenmeye yönelik yaklaşımları öğrencilerin, o şeye ilişkin inançları ile bağlantılıdır. Örneğin matematik dersine yönelik inançlar, bir probleme nasıl yaklaşılacağı, hangi tekniğin kullanılacağı ya da kullanılmayacağı ve probleme ne kadar çaba ve zaman harcanacağı üzerinde etkilidir. Birey inançlarının bilincinde olmasa bile etkisindedir (Bloom, 1913; Schoenfeld, 1985; Devens Seligman, 2007).

Benzer şekilde sosyal bilgiler eğitiminde, sosyal bilgiler becerilerinin öğrenilmesi kadar, sosyal bilgilerin öğrenilmesine ilişkin olumlu inanç da önemlidir. Öğrenme hedeflerinin, öğrenme üzerinde önemli bir etkisi olduğu bilinen bir gerçektir. Çünkü dersle alakalı inançlar, dersle alakalı bilgilerin öğrenilmesinde etkilidir. Başka bir ifade ile öğrencilerin sahip oldukları inançların, öğrenmeleri üzerinde doğrudan veya dolaylı bir etkisi olduğu söylenebilir (Cobb, 1986:4).

2.6. MOTİVASYON KAVRAMI

Bireyin yaşamında etkili olan duyuşsal özelliklerden biri de motivasyondur. Birey motivasyona hem gündelik hem de eğitim yaşamında ihtiyaç duyar. Çünkü bu ihtiyacın altında bireyin gereksinimleri ve amaçları bulunmaktadır. İngilizce ve Fransızca “motivation” kelimesinden dilimize geçen motivasyon kelimesi TDK (2023) tarafından “isteklendirme, güdüleme” şeklinde tanımlanmaktadır.

Motivasyon kavramı Lunenburg ve Ornstein (2013:55) tarafından bireyin amaçlarının gerçekleşebilmesi için, bireyi yönlendirmek amacıyla ile bireyi hem harekete geçiren hem de yönlendiren bir güç olduğunu ifade etmektedir. Üstelik bu gücün bireye özgü olduğunu eklemektedir. Keskin (2008:5) ise Lunenburg ve Ornstein (2013:55) tarafından yapılan tanıma benzer şekilde motivasyonu organizmayı davranışı gerçekleştirmeye motive eden bir etki olarak yorumlandığını belirtmektedir.

Motivasyonun davranış üzerindeki düzenliliğini ve devamlılığını belirlediğini ifade eden (Aktaş, 2019:18) motivasyonu bireylerin belirlenen davranışı göstermesi için gayretlendiren iç ve dış faktörler ile bunların işleyişini sağlayan bir bütün olarak tanımlamaktadır.

Motivasyon kavramının temel iskeletini oluşturan ihtiyaç ve istekler, ağırlıklı olarak kişinin sosyal çevresi, kültürü, bireysel düşüncesi ve duygusal durumunun etkisiyle şekillenmektedir. Kişisel motivasyon, kişinin uğraştığı tüm olgularla yakından ilgilidir (Aydın, 2007:56). Aslında, bir kişinin düşünceleri, inanç yapıları, korkuları, arzuları vb. kişiyi motive eder ve davranışa yönlendirir. Bu duyguları ifade etmek için kullanılan sözcüklerin uyarıcı ve etkin güçler olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla davranış, bireysel arzular, korkular ve inançlar gibi kavramlardan etkilenir ve kontrol edilir (Eren, 2004). Unutulmamalıdır ki, davranış hangi durumda olursa olsun, nerde yapılırsa yapılsın, her davranışın arkasında bir güdü ya da güdüler zinciri vardır (Cüceloğlu, 2000:591). Bunun yanı sıra motivasyonun altında yatan etmenleri Özen (2010:5) şu şekilde ifade etmektedir:

- Kişinin özünde olan davranışlarını biçimlendiren güçler ve bu güçleri hareket etmesini sağlayan dış etmenlerin yardımıyla davranışların ortaya çıkması

- Belirli amaca varmak için davranışların değerlendirilme durumu
- Kişi yönünden algılanma durumuna göre ilgili davranışın sürdürülmesidir.

Aydın (1999) motivasyonu Şekil 3'teki gibi ifade etmektedir.



Şekil 2.3. Motivasyon

Motivasyon insan davranışlarının anlaşılmasını da sağlar ve amaca yönelik davranışları da ele alır ve bu davranışların sürekli olmasını da sağlar (Pintrich ve Schunk, 2002; Schunk, 2009).

Bu bilgilerden hareketle motivasyonun temelini bireyi harekete geçirmesinin, bireyi yönlendirmesinin ve davranışta sürekliliği sağlamasının oluşturduğu ifade edilebilir.

2.6.1. Motivasyon Kuramları

Motivasyonun etkili olduğu alanlardan biri de öğrenmedir. Motivasyonun öğrenme üzerindeki bu etkisinden hareketle oluşturan kuramlar oluşturulmuştur. Bu kuramlar şu şekilde sınıflandırılmıştır (Woolfolk Hoy, 2010/2015: 763):

- Davranışçı Kuram
- Bilişsel Kuram
- Hümanistik (İnsancıl) Kuram
- Sosyal Öğrenme Kuramı

2.6.1.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuram adından da anlaşılacağı üzere ödül ve ceza sistemine, başka bir ifade ile pekiştirme kuralına dayanır. Bu kurama göre organizma pekiştirilen davranışı tekrar etmektedir. Eğer bir öğrenci sorulan soruya doğru cevap verdiğinde ödüllendirilirse, diğer sorulan sorulara cevap vermek için güdülenir, motive olur. Bu kuramda dışsal motivasyon ön plandadır (Özerbaş, 2003:64-65). Bu kuram tartışmalı olmasına rağmen okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Tartışmalı olmasının nedeni güdülenmenin dışsal olmasıdır. Öğrenciler ödevlerinin kalitesi iyi olduğunda değil, sadece yapıldığında ödül

alacakları görüşündedirler. Bu görüş motivasyonu olumsuz etkiler (Akbaba, 2006:345-346).

2.6.1.2. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramda davranışçı kuramın aksine öğrenmede içsel etkenlerin geçerli olduğu görüşü vardır. Bilme, dengeleme, dünyayı anlama gibi ihtiyaçlar davranış üzerinde etkilidir. Bu yaklaşımda bireysel farklılıklara önem verilir ve öğrencinin çalışmaya ilişkin düşüncelerinin öğretmen tarafından bilinmesi önemlidir. Bilme, öğrenme merakı, çaba sarf etme, hedefe varma, geribildirim alma ve başarıya ihtiyacı motivasyonun en önemli unsurlardır (Akbaba, 2006:355).

2.6.1.3. Hümanistik (İnsancıl) Kuram

Bilimsel ve davranışçı kurama karşı olarak oluşturulan bu kuramda kişisel özgürlük, seçim, kendi kendine karar ve kişisel gelişme için savaş verme insancıl yorumların odak noktasını oluşturmaktadır. Başka bir ifade ile Maslow'un deyimiyile "*kendini gerçekleştirme*"yi oluşturur (Sucuoğlu, 2003:25). İnsanı zihinsel, duygusal ve sosyal yönleri ile ele alan bu yaklaşım aynı zamanda bunların öğrenmeyi nasıl etkilediğini inceler. İnsan güdülenmesinin temelinde insanın ihtiyaçları vardır. Bu kuramda sağlıklı insanların güvenlik, ait olma, sevgi, saygı ve özsaygı gereksinimlerini gidermeye ve kendini gerçekleştirmeye motive oldukları vurgulanmaktadır. Motivasyonda şartsız kabul, empati, etkin dinleme, saydamlık gibi tutumların öğretmen tarafından sergilenmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle adı geçen tutumların öğretmen tarafından sergilenmesi, dışarıdan öğrencinin motivasyonunun bozulmaması için gereklidir. Öğrenci merkezli bir eğitimi öneren insancı yaklaşım, öğretmenin de programa aşırı bağlı kalmadan özerk davranması gerektiğini vurgulamaktadır (Akbaba, 2006:356).

2.6.1.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Gözlem yoluyla öğrenmeyi merkeze alan kuram, içsel ve dışsal etkenlerin birlikte etkili olduğu görüşüne dayanmaktadır. Birey dışardakileri gözlerken iç dünyası etkilenir (Akbaba, 2006:355). Bu kurama göre, bireyin amacına ulaşmak beklentisi, amacın birey için değeri ve bireyin yapılan işe yönelik duygusal tepkisi, motivasyonu oluşturan öğelerdir (Sucuoğlu, 2003:27). Öğrenci kendisi için önemli olan bazı istek ve arzular istikametinde kendi kendini motive edebilir ve iç ve dış uyarıcılar etkileşim halindedir. Öğrencinin

kendisini yetenekli gördüğü için o dersle ilgilenmesi içsel güdüyü, çevresinden onay almak için o dersle ilgilenmesi dışsal güdüyü göstermektedir (Özerbaş, 2003:66).

2.6.1.5. Başarma Güdüsü Kuramı

Bu kuram sosyal öğrenme kuramı içerisinde de değerlendirilmektedir (Çağlar, 2022:28) Başarma güdüsü kuramı başarma güdüsü, umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmadan kaynaklı ortaya çıkmıştır. Bu kurama göre başarıya yaklaşma başarmanın ihtiyacına, başarı ihtimaline ve başarının değerine bağlıdır. Başarı ihtiyacı yüksek düzeyde olan birey başaracağı umudu ile kendisi için değerli işleri yapar. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin başarı güdüsü düzeyini saptaması gerekmektedir (Akbaba, 2006:356)

2.6.2. Motivasyon Türleri

Motivasyon türleri, içsel motivasyon kaynaklarına bağlı ve dışsal motivasyon kaynaklarına bağlı farklılık göstermektedir. Motivasyon, içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmaktadır. Fakat her iki güdülenme şekli de eğitimde önem taşımaktadır. Nitekim Çağlar (2022:26) bu güdülenme şekillerinin birinin bir öğrenci için diğerinden daha önemli olabileceğini ve öğrenme ortamı oluşturulurken her ikisinin de ihmal edilmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Zira motive olmayı tetikleyen farklı iç ve dış nedenler bulunmaktadır. Bu nedenler bireysel olarak değişiklik oluşturacağından motive olma seviyelerinin bilgiyi elde etme yönündeki katkısı oldukça önemli görülmektedir (Ersoy, 2019: 153). Motive olma, kişiyi tetikleyen kuvvetin çeşidine göre, iç motivasyon ve dış motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır (Eryılmaz, 2010:79).

2.6.2.1. İçsel Motivasyon

Birey doyum elde etmek için başarma gayreti içerisindeyse bu motivasyon içsel motivasyondur. İçsel motivasyona sahip olan bir öğrenci öğrenmekten zevk alır (Akbaba, 2006: 334). İçsel motivasyonda davranışların neden kaynaklandığı kişinin iç dünyasında yer alır. İçsel motivasyon türü kişilerin gereksinimlerinden beslenmektedir. İlgi, yetenek ve merak içsel motivasyonda en önemli kaynaklardır. Dolayısıyla içsel motivasyonun, kişinin davranışlarının itici gücü olduğu ve kişinin kendi ihtiyaçlarına cevap verebilen davranışlarının sonucu olduğu söylenebilir (Polat, 2019:7).

İçsel motivasyonu fazla olan kişi, kendini kontrol etme becerisi kazanır ve diğer bireylere bağlı kalmaz. İçsel motivasyon oluşursa öğrenci sorumluluklarından veya faaliyetlerinden haz alır, başka bilgiler de öğrenme isteği oluşur, davranışlarının sonucunu bilir. Süreç sonunda, başarılı olamasa da davranışın sonucunun nedenlerini diğer kişilerde aramak yerine kendi hedef ve metodunu tekrar inceler. Başaramama durumunda öğrenmeyi bırakmaz (Yücel ve Gülveren, 2022:125). Bununla birlikte öğrenciler, öğrenme sürecinde kendi ihtiyaçlarının kendi katılımları ile karşılanacağını fark ettiklerinde, aktiviteye katılmak için motive olurlar. Bu nedenle öğrenme etkinlikleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır. Ayrıca eğer öğrencilere öğrenme amaçlarına ulaşmaları için fırsatlar sunulursa, öğrenciler bu etkinliklere içsel bir motivasyonla katılabilir (Öncü, 2015:168-178). Bilgiyi öğrenme durumunda sergilenecek içten güdülenmeye etki edecek bireysel nitelikleri şu şekilde sıralanabilir (Tuzcuoğlu ve Özcan, 2014:166):

- İlgi,
- Yetenekli olma,
- Benlik yapısı,
- Öğrenenin kendisi için belirlediği amaç seviyesi,
- Acıkmak, susamak gibi benzeri fiziksel gereksinimler,
- Ruhsal gereksinimler,
- İnanç ve değerler
- Başarma ve başaramamaya ilişkin tutumlar,
- Beklenti durumu, hayal kurma ve yaşantı durumu,
- Zihinsel ve duygusal hazırlıklardır.

2.6.2.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, bir bireyi motive etme sürecinde dış etkileri içeren motivasyon türüdür. Dışsal motivasyona örnek olarak terfi, takdir ve çifte ücret gibi çevreden gelen teşvikler gösterilebilir. Dışsal motivasyon araçları bireyleri motive etmek için önemlidir ancak bu araçların içsel motivasyon olmaksızın tesirli olması beklenmemelidir (Ersari ve Naktiyok, 2012:83). Okullarda ise öğrencilerin belirli bir eğitim faaliyetine katılmaktan elde edeceği içten gelen keyif yerine, puan veya öğreticinin dönüt vermesi gibi faktörlere katılım göstermesi öğrencilerin dıştan kaynaklı motive olduğunu göstermektedir (Bulut, 2019:22).

Ödüllendirme, iltifat, başarılı olma, cezalandırma, zorlama, sevgi, onaylama, istek, kabul görme gibi dışsal kaynaklı uyarıcılara bağlanma gibi nedenler dışsal motivasyon ile ilgilidir. Bu güdülenme çeşidinde kişiyi harekete geçiren kuvvet, bireyin arzuları veya gereksinimleri ile ilgili değildir. Belirli bir takdiri elde etme arzusu, cezalandırmadan kaçınma gayreti, aile, öğretmen veya arkadaşların isteklerini yerine getirmek ve ilgilerini sevindirme isteği, genel anlamda dıştan gelen motive olma durumuna örnek verilebilir (Tuzcuoğlu, 2014:154).

Dış etmenli güdülenme durumu içsel motivasyon ile ilgili meydana gelmemektedir. Altı yaşlarındaki biri dış fırçalamaktan haz duyduğu ve sevindiği için fırçalıyor ise içsel motivasyon oluşmuştur. Ancak ilgili kişi dış fırçalamayı ceza almamak için yapıyorsa dışsal motivasyon oluştuğu söylenebilir (Kara, 2008:63). Bu duruma ilişkin öğretmenlerin, sınıflarda motive olmayı başarmak için genel olarak kullandıkları dıştan motive olma faktörleri ödüller ve cezalardır. Uzun süredir başvurulan bu geleneksel yöntemler ile istenilen davranışlar sağlanılabileceği gibi istenmeyen sonuçlar da ortaya çıkabilir (Uluçay, 2017:13).

Geribildirim, en sık kullanılan dış tepkilerden biridir ve genellikle eğitimde önemli görülmektedir (Polat, 2019:9). Dış etmenler ile meydana gelen motivasyon, oluşum itibarıyla bireyden farklı başkaca bir kaynaktan beslenmesi buna bağlı olarak birden çok farklı uyararı bünyesinde barındırabilir. Öğrenenler için öğrenme durumunu tetikleyen dış kaynaklı motive olmayı içeren eğitim platformu ve çevresel kaynaklar; öğretmen profilleri, öğretmenin motive olma durumu ve amaçları, sınıfların fiziksel şartları, sınıfların başarıma seviyesi olarak sıralanabilir (Tuzcuoğlu, 2014:152).

2.6.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Motivasyon

Bireyin başarılı olmasında, üretken olmasında ve istenilen davranışı kazanmasında motivasyon etkilidir (Tahiroğlu, 2015:267). Evde, iş yerinde, okulda ve yaşamın farklı alanlarında güdülemeyi artırmak için farklı yöntemler kullanılabilir. Bu alanlardan biri de bireyde istendik davranışı elde etme amacıyla olan ve bireyin davranışlarına yön veren eğitim alanıdır (Polat, 2019:16).

Motivasyon öğrenci davranışını etkiler. Okul ortamında bireysel davranış ve kararlılığı etkileyen kaynaklardan biri de motivasyondur (Başbüyük ve Çıkılı, 2002:34). Öğrenmede motive olmak, öğrencinin öğrenme faaliyetlerini mantıklı ve değerli görmesi

ve ilgili faaliyetlerden kazanım elde etmesi şeklinde değerlendirilmektedir. Derse motive olamama durumunda ise sık sık derse hazırlanmaktan uzaklaşmak ve ders ile ilgisi bulunmayan faaliyetlere katılmaya da neden olabilir. Bu durum istenmeyen bir durum olarak görülebilir (Akbaba, 2006:348).

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin ödevlerini yapıp yapmamalarından derse aktif olarak katılıp katılmama durumuna kadar pek çok farklılık vardır. Ayrıca bazı öğrenciler, herhangi bir fizyolojik sorunları olmadığı halde sırf okula gitmeyi düşündükleri için çeşitli hastalıklara yakalanmaktadırlar. Bu düşüncenin oluşum nedeni dışsal motivasyon ile ilişkili olabileceği gibi içsel motivasyon ile de ilişkili olabilmektedir ve tüm bunlar motivasyon kavramıyla yakından ilişkilidir (Uşaklı, 2007:343).

Öğrencileri sınıfta en uygun düzeyde motive etmek, öğretmenlerden beklenen bir durumdur (İnel, 2014:26). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin motivasyonunu belirleyen etkili faktörden birinin ise sosyal bilgiler öğretmenleri olduğunu ifade edebiliriz. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonlarını inceleyen bazı araştırmalarda (Arcagök, 2016; Fırat, 2019; Tosun, 2021) öğrencilerin bu derse ilişkin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu; bazı araştırmalarda (İlter ve Ünal, 2014; Tepebaş, 2010; Ünal, 2012) ise öğretmen ve öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin bu derse ilişkin motivasyon seviyelerinin yüksek olması bu dersin öğrenilmesi ve hedeflerine ulaşılması açısından önemlidir. Çünkü bu ders içinde yaşadığı toplumun kültürünü benimsemiş ve geliştirme gayreti gösteren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bireyler etkili vatandaşlardır. Etkili vatandaşlar ise ülkenin kendi devamlılığını sağlayabilmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu ders erken yaşlarda vatandaşlık bilgisinin yanı sıra bireye yaşama ilişkin gerekli olan değer, tutum ve davranışları da öğretmektedir (Safran, 2014:14) Bu bağlamda dersin hedeflerine ulaşılabilmesi için öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ve motivasyon düzeylerinin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

2.7. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.7.1. İnanç İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aksu, Engin-Demir ve Hatipoğlu Sümer (2002) tarafından yapılan “*Öğrencilerin Matematik Hakkındaki İnançları: Betimsel Bir Çalışma*” isimli çalışmanın amacı ilköğretim okulu öğrencilerinin matematik hakkındaki inançlarını belirlemektir. Çalışmada iki ilköğretim okulundan katılan 563 öğrenciye “Matematik Hakkındaki İnançlar Anketi (MİA)” uygulanmıştır. Öğrenenlerin inanç durumunun sınıf seviyesi ile dersin başarı durumu bakımından benzer olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular öğrencilerin matematik hakkındaki inançlarının sınıf düzeyi ve matematik başarıları açısından farklı olduğunu göstermiştir.

Üredi ve Üredi (2005) tarafından yapılan “*İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü*” isimli çalışmanın amacı, 8. sınıf öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançların matematik performansı ile ilişkisini yordama gücünü incelemektir. İlişkisel tarama modelinin uygulandığı bir çalışmada, öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve güdülenme inançları, Üredi (2005) tarafından De Groot (1990) tarafından geliştirilen sözlü ilköğretim 8. sınıf öğrencileri için geliştirilen Pintrich ve Motivasyonel Strateji Ölçekleri ile karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öz-düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançların, matematik performansındaki toplam değişimin %30'unu açıkladığını ve en güçlü yordayıcının bilişsel stratejilerin kullanımı olduğunu gösterdi. Ayrıca çalışma öz düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel inançların matematik performansı ile ilişkili yordama gücünün erkeklerde kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Yıldırım-Çayır (2008) tarafından yapılan “*Öğrencinin Matematikte İnancı: Bir Ölçek Geliştirme*” isimli çalışmanın amacı, öğrencilerin matematik kavramları çerçevesinde bir ölçek geliştirmek ve çerçevenin geçerliğini test etmektir. Yapılan analizler geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. Toplanan veriler deneysel olarak modelin ve çerçevenin uygunluğunu kanıtladı. Matematiksel özellikler dışında ölçeğin diğer alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin matematik performansının, sosyal çevrelerini algılamalarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bay, İlhan ve diğerleri (2012) tarafından yapılan “*Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*” isimli çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin inançlarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışma grubunu 2011-2012 güz döneminde Gaziantep il merkezindeki bir ilköğretim okulunda görev yapan 233 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğe göre ayarlanmış maddeler ile toplamlar arasındaki korelasyonların 0,27 ile 0,68 arasında değiştiği ve en üstteki %27 ile en alttaki %27'lik grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu bulundu. Bu sonuçlara dayanarak, ölçeğin öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin inançlarını ölçmek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Hacıömeroğlu (2012) tarafından yapılan “*Matematik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*” isimli çalışmada; Peterson, Fenema, Carpenter ve Loeb tarafından 1989 yılında geliştirilen Matematiksel İnanç Ölçeğini Türkçeye uyarlayarak öğretmen adaylarının bu konudaki inançlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal form değerleri ölçeğin uyarlanmış hali için kullanılabilir olduğunu göstermiştir.

Düz (2015) tarafından “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenme İnançları ile Eğitim Öğretme Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki*” isimli yüksek lisans çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitim öğretme özyeterlikleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, öğretmenlikteki görev süresi, yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiği, yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyi, okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşım değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin görev yaptıkları sürenin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu, yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğinin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ayrıca yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyinin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin ve görev yaptıkları sürenin öğretmenlerin özyeterlikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Delice, Erden ve diğeri (2016) tarafından yapılan “*Matematik İnanç Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanmasına Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*” isimli çalışmanın amacı Klosterman ve Stage tarafından 1992 yılında geliştirilen ölçek çalışmasının dilimize çevrilmesidir. Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğrenmeye ilişkin inançlarını ölçmek için bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Bayrak (2016) tarafından yapılan “*İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin İnançları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına Yönelik Görüşleri*” isimli yüksek lisans tez çalışması Çanakkale ilinde dokuz ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin matematik dersleri hakkındaki inançları ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasında önemli ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pearson korelasyon analizine göre bu ilişki orta düzeyde görünmektedir. Böylece öğrencilerin matematik derslerine ilişkin inançlarının, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin inançlarındaki faktörlerin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ancak matematiğe olan inançları ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenlerinden etkilenmezken; öğrenenlerin dersle ilgili inançlarının ve eğitim programı ortamına ilişkin görüşlerinin devam ettikleri okul değişkeninden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü ve Ertekin (2018) tarafından yapılan “*Ortaokul Öğrencileri İçin Geometriye İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi*” isimli çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik inançlarını belirlemekte kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesidir. Faktör analizi sonucunda beşli likert tipindeki ölçeğin 16 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapıda olduğuna karar verilmiştir. Güvenirlik analizleri sonucu ölçeğe ait Cronbach alfa 0,755 olarak hesaplanmıştır.

Aktaş ve Katrancı (2019) tarafından yapılan “*Matematik İçin İnanç Ölçümlerinin Geçerliliği ve Güvenilirliği Üzerine Araştırma*” isimli çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerin matematik dersine ilişkin inançlarını belirleyebilmek için ölçek geliştirmektir. 555 ortaokul öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir. Sonuçta iki faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. Olumlu inançlar ve olumsuz inançlar şeklinde ölçek alt faktörleri adlandırılmıştır. Ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı ise .84’tür. Matematiğe yönelik inançlarını belirlemeye yarayan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

İlhan, Poçan ve Gemcioğlu (2020) tarafından yapılan “*Ortaokul Öğrencilerinin Geometriye İlişkin İnançları ile Tutumları ve Çıktıları Arasındaki İlişkiler*” isimli çalışmada; öğrencilerin geometriye yönelik inanç ve tutumlarının matematik başarıları ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda ortaokul öğrencilerinin geometri inanç ve tutumları ile matematik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte geometriye ilişkin inanç ve tutumunun matematik başarısının anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk, Akyürek Tay ve diğerleri (2023) tarafından yapılan “*Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*” isimli çalışmanın amacı 4., 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inançlarını belirleyebilecek bir ölçek geliştirmektir. Araştırma sonunda toplam 19 sorudan ve iki faktörlü bir yapıdan oluşan “*Sosyal Bilgiler dersi İnanç Ölçeği*” geliştirilmiştir. Ölçeğin her bir faktörünün en az beş madde ile temsil edildiği tespit edilmiştir. Ölçek geneline ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.90’dır. Araştırma sonuçları ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.7.2. İnanç İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kloosterman ve Cougan (1994) tarafından yapılan “*Öğrencilerin Okul Matematiği Öğrenmeye İlişkin İnançları*” isimli çalışmada, öğretmenlerin matematik öğretimini geliştirmeye yönelik bir projeye katıldıkları okuldan 1-6. sınıflardaki toplam 62 öğrencinin matematiksel inançları ve başarıları incelenmiştir. Çoğunluğu alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrencilerle okulu ve matematiği sevip sevmedikleri, ebeveynlerinin okul ödevlerine yardım edip etmedikleri, matematikteki yeteneklerine güvenip güvenmedikleri, matematiğin faydalı olup olmadığı ile tüm çocukların matematik öğrenme yeteneğine sahip olduğunu hissedip hissetmedikleri ve hesaplama ve problem çözme becerileri de test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin matematiğin faydasına dair örnekler gördüklerinde, bunun faydalı olduğuna inandıkları ve onu öğrenmek için aktif olarak çalışdıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler deneyen herkesin öğrendiğini gördüklerinde, çabanın başarının anahtarı olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Daha az başarılı öğrencilerin, matematik öğrenme konusunda yüksek başarılı öğrenciler kadar kendilerini iyi hissetmedikleri tespit edilmiştir. Bu durum ise, onların konuya hâkim olmak için ihtiyaç duydukları çabayı ortaya koyacak oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Behar, Horenstein ve diğeri (1996) tarafından yapılan “*Müfredat Yenilenmesi Sırasında Öğretmenlerin İnançlarının Öğrencilerin Akademik Performansına Etkisi*” isimli çalışmanın amacı, geleneksel olmayan bir müfredat yaklaşımının uygulanması sonucunda öğretmenlerin inançlarının öğretim uygulamaları ve öğrencilerin ders notları üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Çalışma sonuçlarına göre; akademik notlar, müfredat yeniliğinin öğretmenler tarafından desteklenip desteklenmemesine bağlı olarak artmış ya da azalmıştır.

Carter ve Norwood (1997) tarafından yapılan “*Öğretmen ve Öğrencilerin Matematiğe İlişkin İnançları Arasındaki İlişki*” isimli çalışmada; öğretmenlerin matematiğe, matematiği öğrenme ve öğretmeye ilişkin inançları ile öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Veriler, matematikle ilgili inanç sistemlerini ölçmek için özel olarak tasarlanmış iki araç kullanılarak toplanmıştır. Öğretmen derecelendirmeleri, Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) standartları tarafından daha yüksek puanların daha iyi karşılandığı inancını yansıtmak üzere ayarlanmıştır. Öğretmenlerinin NCTM standartlarına uygun inançlara sahip öğrencilerinin, matematik başarısına yol açan faktörler hakkında önemli ölçüde farklı fikirlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle, bu öğrenciler sorunları çözmek için çok çalışmanın ve anlamaya çalışmanın başarıya götüreceğine inandıkları tespit edilmiştir. Ego yönelimi, rekabetçilik, ilgi ölçekleri, düzenlilik ve işbirliği gibi dışsal faktörler açısından öğrenciler arasında fark görülemedi. Bu sonuçlar, bu öğretmen grubunun inançlarını uyguladıklarını ve bu uygulamaların öğrencilerin matematik görüşlerini etkilediğini göstermektedir.

Davis (2003) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Dil Öğreniminin Yönlerine İlişkin İnançları*” isimli çalışmada; öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğrenme kavramları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, dil öğrenmenin doğası ve yöntemleriyle ilgili bir anket araştırması yoluyla ele alınmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin sekiz ana alan açısından dil öğrenimi hakkındaki inançları arasındaki uyum noktalarını göstermektedir. Öğretmenler ve öğrencilerin inançları dört alanda farklılık gösteriyordu. Öğrencilerin öğretmenlerinden çok daha güçlü bir şekilde inandıkları noktalar şunlardır: (1) okullarda ikinci bir dil ne kadar erken tanıtılırsa, öğrenmede başarı olasılığı o kadar yüksek olacaktır; (2) öğretmenler dilbilgisi kurallarını birer birer sunmalı ve öğrenciler

diğerine geçmeden önce her birinin örneklerini uygulamalıdır; (3) kötü alışkanlıkların oluşmasını önlemek için öğrencilerin hataları yapılır yapılmaz düzeltilmelidir; ve (4) öğretmenler, öğrencileri yalnızca halihazırda öğretilmiş olan dil yapılarıyla tanıştıran materyaller kullanmalıdır. İkinci dil öğreniminin hem öğretmenleri hem de öğrencileri için çıkarımları yapılmıştır. Araştırma neticesinde İngilizce öğretmenleri ve İngilizce öğrencileri arasında dil öğrenimine ilişkin inanç farklılıkları olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mason (2003) tarafından yapılan “*Lise Öğrencilerinin Matematiğe, Matematiksel Problem Çözmeye ve Matematikteki Başarılarına İlişkin İnançları: Kesitsel Bir Çalışma*” isimli çalışmada lise öğrencilerinin matematik ve problem çözmeye ilişkin inançları incelenmiştir. Öğrencilerin matematik inançlarının cinsiyete göre kadın öğrencilerin lehine daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Sınıf düzeyine göre 1. sınıftan 5. sınıfa kadar aşamalı olarak inanç seviyesinde azalma görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Hedrick, Harmon ve diğerleri (2004) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin 4-8.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarıyla Kelime Öğretimine İlişkin İnanç ve Uygulamaları*” isimli çalışmada 4.,5., 6., 7., 8. sınıfta eğitim veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime bilgisi inançları ve öğretim uygulamaları ile öğretmen kılavuzlarını kullanımlarına odaklanılmıştır. Bu inanç ve uygulamaları ölçmek için bir öz bildirim anketi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kelime öğrenimi hakkında inandıkları ile sosyal bilgiler öğretiminde kelime bilgisini desteklemeye yönelik gerçek öğretim uygulamaları arasında tutarsızlıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin inançları, şu anda etkili kelime öğretimi olarak kabul edilenleri yansıtıyor gibi görünürken; onların belirttikleri uygulamalar ise, birçok sosyal bilgiler ders kitabı kılavuzunda bulunanlar gibi daha geleneksel kavramları yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mason ve Scrivani (2004) tarafından yapılan “*Öğrencilerin Matematiksel İnançlarının Geliştirilmesi: Bir Müdahale Çalışması*” isimli çalışmada öğrencilerin matematiğe ve matematiği öğrenmeye ilişkin inançlarının, problem çözme başarılarının ve problem çözme becerilerine ilişkin inançlarının, öğrencilere uygulanan modern öğretim yöntemlerine ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre modern öğretim uygulanan öğrencilerin matematiğe ve problem çözmeye ilişkin inançlarının, matematik ve problem çözmeyi

öğrenmeye ilişkin inançlarının, problem çözme yeteneklerine ilişkin inançlarının ve problem çözme başarılarının (yapılandırılmış ve yapılandırılmamış problem çözme başarılarının) geleneksel öğretim uygulanan öğrencilere göre olumlu yönde daha çok geliştiği sonucuna varılmıştır.

Perkins, Adams ve diğerleri (2005) tarafından yapılan “*Fen Araştırması Hakkında Colorado Öğrenme Tutumlarını Kullanarak Öğrenci İnançlarını Öğrencilerin Öğrenmesiyle İlişkilendirme*” isimli çalışmada, fiziğe giriş derslerinde öğretilen çeşitli tutumları, inançları, beklentileri ve epistemolojik çerçeveleri araştırmak için bir dizi araç tasarlanmıştır. Yeni geliştirilen bir araç Colorado Bilim Hakkında Öğrenme Tutumları Anketi (CLASS) kullanarak, öğrencilerin fizik hakkındaki inançları ile kavramsal öğrenme ve öğrenciyi elde tutma gibi diğer eğitim çıktıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Fizik hakkında olumlu inançları teşvik etmek için değiştirilmiş birkaç kurs da dâhil olmak üzere çeşitli kurslarda 750'den fazla öğrenciyle yapılan anketlerin sonuçlarını rapor edilmiştir. Araştırma sonunda belirli öğrenci inançları ile kavramsal öğrenme kazanımları arasında ve belirli kategorilerde öğrenciyi elde tutma ile olumlu inançlar arasında pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca öğrenci inançları üzerinde öğretim uygulamalarının, anlamlı fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doppen (2007) tarafından yapılan “*Öğretmen Hazırlama Programının Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnançları Üzerindeki Etkisi*” isimli çalışmada; yoğun bir sosyal bilgiler öğretmenliği hazırlık programının bir grup mezun öğretmen adayının inançları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, katılımcıların yöntem derslerinin, alan deneyimlerinin, öğrenci öğretiminin sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimine ilişkin inançlarında değişikliğe yol açıp açmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının hem derslerde hem de okullarda yaşadıkları deneyimlerin fark edilebilir bir etkisi olduğunu göstermektedir. Katılımcılar kendi inançlarını netleştirdikçe, konuların öğretimi ve öğreniminde öğrenci merkezli yaklaşımlara doğru olumlu bir eğilim geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Areepattamannil, Freeman ve diğerleri (2011) tarafından yapılan “*Kanada'daki Ergenlerin Bilim Başarısı Üzerindeki Motivasyon, Kendine İnanç ve Öğretim Uygulamalarının Etkisi*” isimli çalışmada; Kanada'daki 431 okuldan 15 yaşındaki 13.985 öğrencinin fen öğrenme motivasyonunun, fen öz inançlarının ve fen öğretim

uygulamalarının fen başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonunda fen öğrenme motivasyonunun, fen öz inançlarının ve fen öğretimi uygulamalarının ergenlerin fen başarısı üzerindeki önemli tatmin edici etkilerini ortaya çıkarılmıştır. Motivasyonel inançlar (öz-yeterlik ve öz-kavram) ve bilimden zevk almanın fen başarısı üzerinde önemli pozitif yordayıcı etkileri olmuştur. Buna karşılık, bilime olan genel ilgi, diğer değişkenler bağlamında fen başarısı üzerinde olumsuz bir yordayıcı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Uygulamalı etkinlikleri kullanan fen öğretimi, fen başarısı üzerinde önemli bir pozitif yordayıcı etkiye sahipken, öğrenci araştırmalarını kullanan fen öğretiminin, diğer değişkenler bağlamında önemli bir negatif yordayıcı etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarıları üzerinde öğrenci düzeyinin okul düzeyinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Thacker ve Friedman (2017) tarafından yapılan “*C3 Çerçevesiyle Öğretim: Öğretmenlerin İnanç ve Uygulamalarının Araştırılması*” isimli çalışmada; öğretmenlerin sorgulama ve C3 Çerçevesi ile ilgili öğretimsel inanç ve uygulamalarına dair sosyal bilgiler öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Anket yanıtları betimsel istatistikler ve açık kodlama kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun C3 Çerçevesini destekleyebilecek öğretim uygulamaları kullandığını ve C3 Çerçevesindeki fikirlerin çoğu katılımcıda yankı bulunduğunu göstermiştir. Araştırmacılar C3 Çerçevesi tarafından benimsenen sorgulama fikrinin öğretmenlerde yankı bulmuş olsa da sorgulama yöntemlerine ne ölçüde inandıkları ve uyguladıkları belirsizliğinden ötürü daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Rojo, Robas ve diğerleri (2020) tarafından yapılan “*Orta Öğretim Öğrencilerinin Matematik İnançları ve Motivasyon Üzerindeki Etkileri*” isimli çalışmada; ortaöğretim matematik öğreniminde duyuşsal boyutun rolü analiz edilmektedir. Öğrencilerin matematikle ilgili motivasyonları ve inançları ortaöğretimin dört yılının tamamında öğrencilerle değerlendirilmiştir. Araştırma neticesinde inançları üç kategoride toplanmıştır ve üçüncü kategoride yer alan bireylerin daha düşük motivasyona ve daha az olumlu inançlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hani, Muhammad ve diğerleri (2022) tarafından yapılan “*Seçkin Okullardaki Sosyal Bilgiler Sınıflarında Grup Çalışmasını Yönetmek: Öğretmenlerin İnanç ve Uygulamalarının Analizi*” isimli çalışmada; seçkin okul sınıflarında grup çalışmasını

yönetmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarında grup çalışmasını yönetirken karşılaştıkları zorlukları keşfetmek için nitel bir fenomenolojik araştırma tasarımı kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme kullanılarak belirlenen seçkin okul öğretmenlerinin grup çalışmasına ilişkin inançlarını keşfetmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, grup çalışmasının seçkin okullardaki sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından sıklıkla kullanılan genel ve zengin bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri grup çalışmasını yönetirken birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bununla birlikte, grup çalışmasının öğrencilerde verimliliği ve üretkenliği artırdığı ve sınıfı çalışmak için etkileşimli bir yer haline getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.3. Motivasyon İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Uzun ve Keleş (2010) tarafından yapılan “*Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonun Bazı Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi*” isimli çalışmada cinsiyet, sınıf ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerinin öğrencilerin fen öğrenmeye ve alt boyutları olan araştırma yapmaya, performansa, iletişime, iş birliği içinde çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyon düzeylerine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda fen öğrenmeye, iletişime, iş birliği içinde çalışmaya ve katılıma yönelik motivasyon ortalamalarının kız öğrencilerin lehine anlamlı ölçüde farklılık gösterdiği, araştırma yapmaya ve performansa yönelik motivasyon ortalamaları arasında ise cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyinin ve ebeveyn eğitim durumunun ise öğrencilerin motivasyon puanları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gömlüksiz ve Kan (2012) tarafından yapılan “*Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*” isimli çalışmada ilköğretim seviyesinde okutulan sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda 3 faktöre sahip, 23 maddeden oluşan ve hem ilkokullarda hem de ortaokullarda kullanılabilecek “*Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği*” geliştirilmiştir.

Atay (2014) tarafından yapılan “*Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin ve Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi*” isimli yüksek lisans çalışmasında ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini

ve üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek ve öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile üstbilişsel farkındalıklarını öğrencilerin demografik özellikleri ve akademik başarıları açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile üstbilişsel farkındalıklarının; cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba öğrenim durumu, evinde bilgisayar bulundurma ve evinde internet bulundurma değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik başarıları ile fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Balantekin (2014) tarafından yapılan “*ARCS Motivasyon Modeline Göre Tasarlanan Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*” isimli doktora tez çalışmasında yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyon, tutum ve akademik başarılarıyla ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun motivasyon puanları kontrol altına alındığında akademik başarılarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tunçel (2015) tarafından yapılan “*Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Motivasyon Algısı*” isimli çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçeye yönelik motivasyon durumlarının ne seviyede olduğunun, cinsiyet, kaygı düzeyi ve bilinen yabancı dil sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda erkek kursiyerlerin motivasyonlarının kadın kursiyerlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üçten daha fazla dil bilen katılımcıların motivasyon düzeyleri bir ve iki yabancı dil bilen katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ersanlı (2015) tarafından yapılan “*Öğrencilerin Akademik Öz-Yeterlikleri ile Dil Öğrenme Motivasyonları Arasındaki İlişki: 8. Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma*” isimli araştırma sonucunda öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme öz-yeterlik inançlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir

fark görülmemiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin dil öğrenme motivasyonları üzerine yapılan araştırma sonuçları, ebeveynleri yüksek eğitim seviyesine sahip olan öğrencileri ile ebeveynleri düşük eğitim düzeyine sahip olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, ebeveynleri üniversiteden mezun olan öğrenciler en düşük not ortalamasına sahipken, ebeveynleri ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilerin güven düzeyleri çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sucu (2016) tarafından yapılan “*Öğretmenlerin Motivasyonu ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi*” isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul idarecilerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda idarecilerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Tuncer ve Akmeçe (2018) tarafından yapılan “*Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Durumları*” isimli çalışmada ortaöğretim öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda yabancı dile yönelik olumlu duyguların bu dersin akademik başarısının artmasında etkili olduğu tespit edilmiştir.

Karakaya, Yılmaz ve Avgın (2018) tarafından yapılan “*Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının İncelenmesi*” isimli çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına cinsiyet, sınıf düzeyi ve fen bilimleri ders notu değişkenleri açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında ortaokul 6.,7. ve 8. Sınıf seviyesinde öğrenim gören 307 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, fen bilimleri dersi akademik başarı notu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıçoğlu (2018) tarafından yapılan “*Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Özyeterlik ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi öz-yeterlik ve sosyal bilgiler dersi motivasyon (içsel motivasyon, önemseme ve dışsal motivasyon) düzeylerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 7. sınıf seviyesindeki 305 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada

veriler ilişkisel tarama modeli kullanılarak toplanmış ve öğrencilere “Sosyal Bilgiler Dersi Özyeterlik Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve akademik başarı değişkenlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler öz-yeterlik düzeylerini yordadığını ve öz-yeterliğin %64’ünü açıkladığını göstermektedir. Öte yandan motivasyonun önemseme boyutunun öz yeterliliğin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saraçoğlu ve Kahyaoğlu (2018) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Sorgulama Becerileri Algularının Merak, Motivasyon ve Tutum Açısından İncelenmesi” isimli çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algularını Fen’e karşı merak, motivasyon ve tutum açısından incelemektir. Araştırma sonunda Fen’e karşı merak, motivasyon ve tutumun ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algularının önemli yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir.

Aktaş (2019) tarafından yapılan “Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançları ve Fen’e Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasının amacı 5. 6. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları ve Fen’e yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Fen’e yönelik motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Döş, Gürbüz ve Teres (2019) tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Motivasyonlarının ve Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada ortaöğretimde eğitim gören öğrencilerin koro dersi motivasyonları ile koro dersine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Veriler başlangıçta nicel olarak elde edilmiş, ardından görüşme formundan yararlanarak karma şekilde elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre koro dersine bağlı öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu ve koro derslerinin öğrencilerde bilişsel ve sosyal becerileri geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kayabaşı, Yeniceli ve diğerleri (2019) tarafından yapılan “Ortaokul 8. Sınıf Sistemlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Sınıf İçi Etkinliklere Katılımının Derse Karşı Motivasyon ve Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmada ortaokul sekizinci sınıfta fen ve teknoloji dersindeki faaliyetlere katılmanın derse yönelik tutum ve motivasyona olan etkileri incelenmiştir. Araştırma sonunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derse

daha fazla katıldığı ve öğrencilerin sınıftaki etkinliklere katılımlarıyla derse karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirkol (2019) tarafından yapılan “*Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyon Düzeyleri*” isimli çalışmada ilkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı motivasyon seviyelerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonunda adres, öğrenim durumları ve öğrenci sayısı değişkenleri ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamazken; ilkokul öğretmenlerin motivasyonlarında cinsiyet değişkeninde yalnız “mesleği özümseme” boyutunda farklılık olmadığı diğer üç boyutta farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tünkler (2020) tarafından yapılan “*Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi*” isimli çalışmada öğrenenlerin derse karşı motivasyon kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu motivasyon kaynakları arasında içsel değeri, dışsal değer ile önem değerine göre daha fazla ön plana çıkardıkları belirlenmiştir.

Faiz ve Karasu (2020) tarafından yapılan “*Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Motivasyon Düzeyleri ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları*” isimli çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeylerini incelemektir. Çalışmada karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde verilerin toplanması sürecine 443 ortaokul öğrencisi katılırken, nitel bölümünde veriler 45 ortaokul öğrencisinin katılımıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, erkek ortaokul öğrencilerinin dışsal motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk puanları kız öğrencilerin lehinedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre motivasyon puanlarında bir farklılık görülmemiştir. Ancak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin motivasyon düzeyleri düşmüştür. Katılımcıların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları hem cinsiyete hem de sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Okul değişkenine göre ise düşük sosyo-ekonomik statüye sahip okullar ile yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip okullar arasında farklılık gözlenmiştir. Nitel veriler, öğrencilerin çoğunluğunun sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci motivasyonunu artıran

faktörlerin tarih çalışması, derse ilgi duyma ve dersin işleniş biçimiyle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Maden (2020) tarafından yapılan “*Ortaokul Öğrencilerinin Sözcük Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” isimli çalışmada öğrencilerin sözcük öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet ve sözlüğün olmasının kelime bilme motive durumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğdu (2020) tarafından yapılan “*Uyarlanabilir Motivasyon Stratejileri Kullanmanın Öğrenci Motivasyonu ve Başarısına Etkisi*” isimli çalışmada motivasyon stratejilerinin kullanılmasının başarıya katkısının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda motivasyon stratejilerinin uygulanmasının öğrenci motivasyonlarını artırmaya katkı sağladığı, ancak başarıyı artırmada istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karayol ve Eroğlu (2020) tarafından yapılan “*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Etik ve Mesleki Motivasyon Durumlarının İncelenmesi: Muş İli Örneği*” isimli çalışmada öğretmenlerin mesleki etik ve motivasyonunun, cinsiyete, medeni duruma, çalıştıkları okula, kıdeme ve idari göreve göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2020) tarafından yapılan “*Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Motivasyon Etkenleri*” isimli çalışmada ikinci kademe branş öğretmenlerinin motivasyonunu arttıran ve öğretmenlerin motivasyonunu bozan iç ve dış etkenlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda ikinci kademedeki görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyonunun artmasında idare ile veli desteğine, fiziki imkanlarının yeterliliğine ve öğretmenlerin iş birliğine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Tosun (2021) tarafından yapılan “*Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derse Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*” isimli çalışma sonucunda öğrencilerinin motivasyonları ve tutum puanları arasındaki çoklu doğrusal regresyon analizi bulgularına göre sosyal bilgiler motivasyon faktörlerinin sosyal bilgiler dersi tutum düzeyini yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Motivasyon alt faktörlerinin (içsel motivasyon, önemseme ve dışsal motivasyon) sosyal bilgiler tutum puanlarının %37’sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zorluoğlu (2021) tarafından yapılan “*Yabancı Uyruklu ve Türk Ortaokul Öğrencilerinin Fen’e Yönelik Motivasyon ve Tutumlarının Karşılaştırılması: Isparta Örneği*” isimli yüksek lisans çalışmasında Türkiye’de okuyan yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrencilerin Fen’e yönelik motivasyon ve tutumlarının belirlenip karşılaştırılmasını amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türk öğrencilerin Fen’e yönelik motivasyon puanları ile yabancı uyruklu öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Çağlar (2022) tarafından yapılan “*Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonu Yordaması: Ortaokul Öğrencileri Üzerinde İlişkisel Bir Çalışma*” isimli yüksek lisans çalışmasında 5., 6. ve 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyonlarının onların cinsiyet, sınıf, not ortalaması, anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin aylık geliri gibi değişkenlere göre incelenmesi, tutum puanları ile motivasyon puanlarının karşılaştırılması ve son olarak öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının onların sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını ne ölçüde yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, 5., 6. ve 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf, not ortalaması, anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin aylık geliri gibi özelliklerinin onların sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyonlarının alt boyutları ve ölçek toplam puanı ile anlamlı düzeyde ilişkileri olduğu tespit edilmiştir.

Tosun ve Nalçacı (2023) tarafından yapılan “*Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derse Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri*” isimli çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları ile derse yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; derse yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

2.7.4. Motivasyon İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wolters ve Pintrich (1998) tarafından yapılan “*Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilgiler Sınıflarında Öğrenci Motivasyonunda ve Öz-Düzenlemeli Öğrenmede Bağlamsal Farklılıklar*” isimli çalışmada sınıfta öğrenmede hem motivasyonel hem de bilişsel bileşenlerin önemini vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçları, konuya ve cinsiyete göre

motivasyonel ve bilişsel strateji kullanım düzeylerinde ortalama farklılıklar olduğunu ancak düzenleyici strateji kullanımı veya akademik performansta hiçbir fark olmadığını göstermektedir.

Brookhart, Walsh ve Zientarski (2006) tarafından yapılan “*Ortaokul Fen ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Sınıf İçi Değerlendirmelerde Motivasyon ve Çaba Dinamikleri*” isimli çalışmada 223 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşan bir örneklem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf içi değerlendirme ortamı, sınıf başarısında öncekine göre daha etkili olduğu görülmüştür. Motivasyonel değişkenler, önceki başarı ve sınıf ortamı kontrol edildikten sonra sınıf başarısının tahminine katkıda bulunmuştur. Algılanan öz-yeterliliğin en güçlü motivasyonel yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Borhaug ve Borgund (2018) tarafından yapılan “*Sosyal Bilgiler İçin Öğrenci Motivasyonu-Varoluşsal Keşif veya Eleştirel Katılım*” isimli makale çalışmasının amacı öğrencileri sosyal bilgiler için neyin motive ettiğini incelemektir. Araştırma Norveç'te seçmeli olarak sosyal bilgiler dersini alan 26 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler dersinin öğrencileri motive eden yönleri, sosyal bilgilerin öğrencilerin öz-düzenlemeleri için daha fazla olanak sunması ve öznel, duygusal katılım için bir alan sağlamasıdır. Öğrenciler ayrıca kendilerini doğrudan ilgilendiren veya duygu uyandıran konu içerikleriyle de motive olmaktadır.

Vallerand ve Bissonette (1992) tarafından yapılan “*İçsel, Dışsal ve (Motivasyonsuzluk) Stillerinin Davranışları Yordaması: Geleceğe Yönelik Araştırma*” isimli çalışmada, öğrencilerin içsel, dışsal ve (motivasyonsuzluk) stillerinin davranışları yordama durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda kadın öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik içsel motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Vallerand, Pelletier ve diğerleri (1993) tarafından yapılan “*Eğitimde İçsel, Dışsal ve Motivasyonun Değerlendirilmesi: Akademik Motivasyon Ölçeğinin Yapı ve Uyum Geçerliliğinin Belirlenmesi*” isimli çalışmanın amacı okula devam etmeyen öğrencilerin içsel motivasyonlarını incelemektir. Aynı zamanda bu çalışmada amaç akademik motivasyon ölçeği geliştirmektir. Araştırma 217 kolej öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak “*Akademik Motivasyon Ölçeği*” geliştirilmiştir.

Lepper, Corpus ve Iyengar (2005) tarafından yapılan “*Sınıflardaki İçsel ve Dışsal Motivasyon Yönelimleri: Yaş Farklılıkları ve Akademik İlişkiler*” isimli çalışmada, öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda içsel motivasyonun üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa doğru doğrusal olarak azaldığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin başarı notları ile içsel motivasyonları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat, dışsal motivasyonun üçüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar az şekilde değiştiği belirlenmiştir.

Leong, Tan ve diğerleri (2018) tarafından yapılan “*Ortaöğretim Öğrencilerinin Motivasyonu ve Fen Başarısı Arasındaki İlişkinin Araştırılması*” isimli çalışma sonucunda Batı kültüründen gelen öğrencilerin, fen öğretiminde dışsal motivasyona içsel motivasyondan daha fazla değer verdiği tespit edilmiştir. Motivasyon ve fen başarı arasındaki pozitif ilişki, daha yüksek motivasyonun daha yüksek başarı puanlarına yol açtığı motivasyon teorisini desteklemiştir. İçsel motivasyonu sağlamış öğrenciler dışsal motivasyonu sağlamış öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Heafner (2004) tarafından yapılan “*Öğrencileri Sosyal Bilgileri Öğrenmeye Motive Etmek İçin Teknolojiyi Kullanmak: Teknoloji ve Öğretmen Eğitiminde Güncel Sorunlar*” isimli çalışmada; öğrencilerin öz yeterliliklerini ve özgüvenlerini geliştiren bilinen eğitim araçlarının kullanımı yoluyla öğrencileri öğrenme sürecine dâhil etmenin bir yolu olarak sosyal bilimlerde teknoloji kullanımı savunulmaktadır. Bu çalışma sonucunda, teknolojinin tek öğretim yöntemi veya öğrencileri sosyal bilgiler çalışmaya motive etmenin tek yolu olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve analizine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2013:77). Genelleme yapmanın mümkün olduğu bir modeldir. Örneklemden elde edilen veriler ışığında temsil edilen evrene genelleme yapılabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İlişkisel tarama modeli ise, en az iki değişken arasında gerçekleşen değişimin varlığını ya da seviyesini bulmayı amaç edinen istatistiksel araştırma modeli olarak tanımlanabilir (Karasar, 2013:81). Bu araştırma modeli, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inançları ile sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın ilk kısmında öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inançları ile sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inançlarının ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inançları ile sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları arasında ilişki olup olmadığı ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inançlarının, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını yordama durumu incelenmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın ulaşılabilen evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılında bahar döneminde Bursa ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme iki aşamada belirlenmiştir. İlk aşamada uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırmacı ihtiyacı olan büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan verilerini toplamaya başlar (Büyüköztürk, Çakmak ve

diğerleri, 2014:92). Başka bir ifade ile uygun örnekleme yöntemi, araştırma sürecine dahil edilen katılımcıların ulaşılabilir olması ile ilgilidir (Ekiz, 2020:116). Bu bağlamda Bursa ilinin büyüklüğü göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından ulaşılabilir ilçelerin bir listesi oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise ölçüt örneklem kullanılmıştır. Bu örneklem türünde ise ele alınacak birimler, belirli özelliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak ve diğerleri, 2014:91). Bu çerçevede belirlenen ilçeler arasından üç ilçe seçilmiştir. Bu üç ilçenin seçilmesinde ise farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine sahip olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda bu ölçüt, İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırma (SEGE) raporu verileri dikkate alınarak belirlenmiştir (Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2022). Bu bağlamda araştırmanın örnekleme Bursa ilinde yer alan farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip üç ilçede (Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım) yer alan, 9 devlet ve 9 özel okul olmak üzere toplam 18 ortaokulda öğrenim gören, 5., 6. ve 7. sınıf düzeyindeki 4569 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçme aracı belirlenen her bir ilçelerde 3 devlet okulunda ve 3 özel okulda 6 okula ölçme aracı uygulanmıştır. Çalışma örnekleminde yer alan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışma Örneklemine Ait Demografik Bilgiler

	Bağımsız Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Erkek	2379	52.1
	Kadın	2190	47.9
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	1592	34.8
	6. sınıf	1415	31.0
	7. sınıf	1562	34.2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	721	15.8
	Ortaokul	786	17.2
	Lise	1309	28.6
	Lisans	1364	29.9
	Lisansüstü	389	8.5
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	477	10.4
	Ortaokul	634	13.9
	Lise	1467	32.1
	Lisans	1512	33.1
	Lisansüstü	479	10.5
Sosyo-Ekonomik Durum	Düşük	1392	30.5
	Orta	1769	38.7
	Yüksek	1408	30.8
Okul Türü	Özel	1319	28.9
	Devlet	3250	71.1
	Toplam	4569	100

Tablo 3.1 incelendiğinde çalışma örnekleminin %52.1'ini (n=2379) erkek öğrencilerin, %47.9'unu (n=2190) ise kadın öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin %34.8'i (n=1592) 5. sınıf, %31'i (n=1415) 6. sınıf ve %34.2'si (n=1562) 7. sınıf öğrencisidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %15.8'inin (n=721) annesi ilkokul mezunu, %17.2'sinin (n=786) annesi ortaokul mezunu, %28.6'sının (n=1309) annesi lise mezunu, %29.9'unun (n=1364) annesi lisans mezunu ve %8.5'inin (n=389) annesi lisansüstü mezunudur. Öğrencilerin %10.4'ünün (n=477) babası ilkokul mezunu, %13.9'unun (n=634) babası ortaokul mezunu, %32.1'inin (n=1467) babası lise mezunu, %33.1'inin (n=1512) babası lisans mezunu ve %10.5'inin (n=479) babası lisansüstü mezunudur. Çalışmaya katılan öğrencilerin %30.5'inin (n=1392) okulu düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip ilçede, %38.7'sinin (n=1769) okulu orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip ilçede ve %30.8'inin (n=1408) okulu yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeye sahip ilçede bulunmaktadır. Öğrencilerin %28,9'u (n=1319) özel okulda, %71.1'i (n=3250) devlet okulunda öğrenim görmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ile motivasyon düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili alan yazın incelendikten sonra araştırmada kullanılacak ölçme araçları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında iki adet veri toplama aracı ve bir araştırmacı tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. Bu araçlar; “*Kişisel Bilgi Formu (KBF)*, *Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği (EK-5)* ve *Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği*” (EK-6) dir. Ölçme araçları öğrencilere araştırmacı tarafından belirlenen okullara gidilerek yüz yüze uygulanmıştır. Ölçme araçları ile ilgili bilgiler şu şekildedir:

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Bu form araştırma soruları ve alandaki ilgili değişkenler göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, formda demografik bilgiler (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum ve okul türü) genel olarak ele alınmış ve veriler sınıflama sorular olarak KBF’de yer almıştır. *Kişisel bilgi formu* her iki ölçeğin ilk bölümüne eklenmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği: Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerini incelemek için belirlenen bu ölçek, Öztürk, Akyürek Tay, Ergül ve Tay (2023) tarafından geliştirilmiş olup 19 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin amacı 4., 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerini belirlemektir. Ölçek geneline ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. *Sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu* (Cronbach Alpha. 89) 1.2.4.5.7.8.9.12.13.14.16.17.18. ve 19. maddelerden, *sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu* (Cronbach Alpha .81) 3., 6., 10., 11. ve 15. maddelerden oluşmaktadır. Bu çalışma için ise, Cronbach Alpha değerleri ölçek genelinde .89, *sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutunda* .86 ve *sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutunda* .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, maddelerin katılım düzeyleri “(1) Katılıyorum, (2) Kısmen Katılıyorum, (3) Katılmıyorum” şeklindedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği: Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerini incelemek için belirlenen bu ölçek ise Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilmiş olup 23 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin amacı ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonlarını ölçmektir.

Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin *İçsel motivasyon boyutu* (Cronbach Alpha .80) 12.2.22.14.19.4.1.7. ve 18. maddelerden, *önemseme boyutu* (Cronbach Alpha .82) 6.3.11.10.5.8.13 ve 23. maddelerden, *dışsal motivasyon boyutu* (Cronbach Alpha .74) ise 20.17.21.15.16 ve 9. maddelerden oluşmaktadır. Bu çalışma için, Cronbach Alpha değerleri ölçek genelinde .87, *içsel motivasyon boyutunda* .85, *önemseme boyutunda* .80 ve *dışsal motivasyon boyutunda* .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, maddelerinin katılım düzeyleri “(5) *Tamamen Katılıyorum*, (4) *Katılıyorum*, (3) *Kısmen Katılıyorum*, (2) *Katılmıyorum*, (1) *Hiç Katılmıyorum*” şeklindedir.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmada kullanılacak ölçme araçları alan yazın incelemesinden sonra belirlendikten sonra verileri toplama sürecine geçmeden önce *Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği* ve *Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği* için ölçek yazarları ile iletişime geçilerek ölçeklerin kullanımlarına ilişkin gerekli izinler alınmıştır (EK-3/EK-4). Ölçeklerin kullanım izni alındıktan sonra, ölçeklerin okullarda uygulanabilmesi için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır (EK-1A/EK1B). Ayrıca Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan araştırma izni alınmıştır (EK-2). Gerekli izinlerin ardından ölçme araçları 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bursa'nın üç ilçesinde belirlenen toplam 18 özel ve devlet okulunda öğrenim gören 4569 ortaokul öğrencisine gönüllük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Ölçekler öğrencilere araştırmacı tarafından okullara gidilerek yüzyüze uygulanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Ortaokul öğrencilerine gönüllük esasına dayalı uygulanan ölçekler ile toplanan veriler analiz için SPSS paket programına araştırmacı tarafından yüklenmiştir. Araştırmada 0.05 düzeyi dikkate alınmıştır. Çalışmada yüzde (%), ağırlıklı ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır. Analizlere başlamadan önce verilerin homojenliği incelenmiştir. Normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Analizler sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılımları ile ilgili veriler Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Normal Dağılım İle İlgili Bulgular

		Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği	İstatistik	-,894	,450
	Standart hata	,036	,072
Sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu	İstatistik	-,755	,286
	Standart hata	,036	,072
Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu	İstatistik	-1,145	,463
	Standart hata	,036	,072
Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği	İstatistik	-,521	,315
	Standart hata	,036	,072
İçsel motivasyon boyutu	İstatistik	-,425	-,266
	Standart hata	,036	,072
Önemseme boyutu	İstatistik	-,786	,125
	Standart hata	,036	,072
Dışsal motivasyon boyutu	İstatistik	,246	-,400
	Standart hata	,036	,072

Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeği çarpıklık (-,894) ve basıklık (,450) değer aralığında; sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği çarpıklık (-,521) ve basıklık (,315) değer aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013; Yuan, Bentler ve Zhang, 2005). Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edindikten sonra araştırma verilerinin analizi sürecinde parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerini ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için betimsel analizler kullanılmıştır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi inanç ölçeği ve sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği puanlarının ikili gözenekli değişkenlere göre incelenmesinde bağımsız t-testi, üç ve daha fazla gözenekli değişkenlere göre incelenmesinde ANOVA teknikleri, anlamlı farklılığın kaynağı için Tukey testi kullanılmıştır. Bunun yanında sosyal bilgiler dersi inanç ölçeği ve sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği puanları arasındaki ilişkinin hesaplaması için Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır. Ayrıca, değişkenlerin yordama düzeylerini tespit edebilmek amacıyla Regresyon Analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce verinin regresyon analizi için gerekli varsayımları sağladığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ölçekte yer alan maddeler için verdikleri cevaplar üçlü ve beşli likert tipinde olup değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde; “ $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ ” formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003).

Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği; “*Katılıyorum=3*”, “*Kısmen Katılıyorum=2*”, “*Katılmıyorum=1*” şeklinde derecelendirilmiştir. Buna göre ölçek, “*Katılıyorum=2.34-3.00*”, “*Kısmen katılıyorum=1.67-2.33*”, “*Katılmıyorum=1.00-1.66*” değer aralıklarına göre yorumlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği; “*Tamamen Katılıyorum=5*”, “*Katılıyorum=4*”, “*Kısmen Katılıyorum=3*”, “*Katılmıyorum=2*”, “*Hiç Katılmıyorum=1*” şeklinde derecelendirilmiştir. Buna göre ölçek, “*Tamamen Katılıyorum=4.20-5.00*”, “*Katılıyorum=3.40-4.19*”, “*Kısmen Katılıyorum=2.60-3.39*”, “*Katılmıyorum=1.80-2.59*”, “*Hiç Katılmıyorum=1.00-1.79*” değer aralıklarına göre yorumlanmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç ve motivasyon düzeyleri ve arasındaki ilişki alt problemler çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular alt problemlerden hareketle sıra ile sunulmuştur.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerini belirlemek amacı ile araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerine ait bulgulara Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

	\bar{X}	SS
GENEL	2.43	.404
Sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu	2.39	.409
Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu	2.54	.517

Tablo 4.1. incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersi inanç düzeyleri puan ortalamalarının $\bar{X}=2,43$ olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde; sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu puan ortalamasının $\bar{X}=2,39$; sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu puan ortalamasının $\bar{X}=2,54$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin inanç düzeyleri genel olarak ve alt boyutlarda “Katılıyorum” düzeyindedir. Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu puan ortalamasının sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu puan ortalamasından yüksek olmasına rağmen öğrencilerin sosyal bilgiler dersi inanç düzeyleri genel olarak yüksek düzeydedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerinin belirlenen değişkenlere göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeyleri:

- Cinsiyete,
- Sınıf düzeyine,
- Anne eğitim durumuna,
- Baba eğitim durumuna,
- Okulların bulunduğu ilçelerinin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna,
- Okulun türüne göre (devlet/özel) farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin inanç düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.2.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
GENEL	Erkek	2379	2,43	,406	1,036	,300
	Kadın	2190	2,42	,403		
Sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu	Erkek	2379	2,40	,410	2,207	,027
	Kadın	2190	2,37	,408		
Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu	Erkek	2379	2,53	,517	-1,806	,071
	Kadın	2190	2,56	,516		

Tablo 4.2. incelendiğinde erkek öğrencilerin genel olarak ortalamalarının ($\bar{X}=2,43$) kadın öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=2,42$) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutunda erkek öğrencilerin, sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutunda ise kadın öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların ölçek genelinde ve sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutunda anlamlı olmadığı ($p>.05$), sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutunda anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç

düzeyleri üzerinde cinsiyetin genel olarak etken bir değişken olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

4.2.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin inanç düzeylerinin sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda sınıf seviyesi değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.3.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf Düzeyine Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
GENEL	Gruplararası	22,698	2	11,349	71,373	,000*	5>6,7
	Gruplarıçi	726,039	4566	,159			
	Toplam	748,737	4568				
Sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu	Gruplararası	23,162	2	11,581	71,217	,000*	5>6,7
	Gruplarıçi	742,514	4566	,163			
	Toplam	765,676	4568				
Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu	Gruplararası	21,813	2	10,907	41,455	,000*	5>6,7
	Gruplarıçi	1201,289	4566	,263			
	Toplam	1223,102	4568				

p<.05*

Tablo 4.3. incelendiğinde sınıf seviyesi değişkenine ilişkin ANOVA sonucunda ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı (F=71,373;71,217;41,455 p<.05) görülmektedir. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Tukey post-hoc çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen bulgulara göre anlamlı farklılık, sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında 5. sınıf öğrencileri ile 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencilerinin lehine oluşmuştur. Bu bulgu 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersi inanç düzeylerinin diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

4.2.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin inanç düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda anne eğitim durumu değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.4.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
GENEL	Gruplararası	,174	4	,044	,266	,900
	Gruplarıçi	748,562	4564	,164		
	Toplam	748,737	4568			
Sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu	Gruplararası	,115	4	,029	,171	,953
	Gruplarıçi	765,561	4564	,168		
	Toplam	765,676	4568			
Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu	Gruplararası	1,888	4	,472	1,764	,133
	Gruplarıçi	1221,214	4564	,268		
	Toplam	1223,102	4568			

Tablo 4.4. incelendiğinde anne eğitim seviyesi değişkenine ilişkin ANOVA sonucunda ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı ($F=,266;171;1,764$ $p>05$) görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeyleri üzerinde anne eğitim durumunun etken bir değişken olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

4.2.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin inanç düzeylerinin baba eğitim seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda baba eğitim seviyesi değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.5.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
GENEL	Gruplararası	1,467	4	,367	2,239	,062	
	Gruplariçi	747,270	4564	,164			-
	Toplam	748,737	4568				
Sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu	Gruplararası	1,191	4	,298	1,778	,130	
	Gruplariçi	764,485	4564	,168			-
	Toplam	765,676	4568				
Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu	Gruplararası	5,641	4	1,410	5,286	,000*	
	Gruplariçi	1217,462	4564	,267			1,2,3,4>5
	Toplam	1223,102	4568				

İlkokul¹, Ortaokul², Lise³, Üniversite⁴, Lisansüstü⁵

p<.05*

Tablo 4.5. incelendiğinde baba eğitim durumu değişkenine ilişkin ANOVA sonucunda ölçek genelinde ve sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir (F=2,239; ,130 p>05). Bununla birlikte Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir (F=5,286 p<05). Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutunda anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Tukey post-hoc çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen bulgulara göre, anlamlı farklılık, babası ilkokul, ortaokul, lise ve lisans mezunu olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında babası ilkokul, ortaokul, lise ve lisans mezunu olan öğrenciler lehine oluşmuştur. Bu durum baba eğitim durumunun yükselmesinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançlarına olumlu şekilde yansıdığı şeklinde ifade edilebilir.

4.2.5. İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Durumlarına Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerinin okullarının bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları okulların bulunduğu ilçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt

problem doğrultusunda sosyo-ekonomik gelişmişlik durumu değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.6.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Durum Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
GENEL	Gruplararası	2,621	2	1,311	8,021	,000*	1>2,3
	Gruplarıçi	746,115	4566	,163			
	Toplam	748,737	4568				
Sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu	Gruplararası	2,722	2	1,361	8,146	,000*	1>2,3
	Gruplarıçi	762,954	4566	,167			
	Toplam	765,676	4568				
Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu	Gruplararası	2,393	2	1,196	4,475	,011*	1>2
	Gruplarıçi	1220,710	4566	,267			
	Toplam	1223,102	4568				

Düşük¹, Orta², Yüksek³

p<.05*

Tablo 4.6. incelendiğinde sosyo-ekonomik gelişmişlik durum değişkenine ilişkin ANOVA sonucunda ölçek genelinde tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmektedir (F=8,021; 8,146;4,475 p<05). Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Tukey post-hoc çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen bulgulara göre, anlamlı farklılık, ölçek geneli ve sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutunda düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna sahip ilçelerdeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna sahip ilçedeki okulda öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutunda ise düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrenciler lehinedir. Bu bulgu, düşük sosyo-ekonomik durumuna sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerinin, diğer gruplara göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

4.2.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre İnanç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin inanç düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne (özel/devlet) göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları okul türüne (özel/devlet) göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda okul türü değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.7.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	t	p
GENEL	Özel Okul	1319	2,41	,422	-1,553	,121
	Devlet Okulu	3250	2,43	,397		
Sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu	Özel Okul	1319	2,38	,426	-1,020	,308
	Devlet Okulu	3250	2,39	,402		
Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu	Özel Okul	1319	2,52	,534	-2,372	,018*
	Devlet Okulu	3250	2,56	,510		

p<.05*

Tablo 4.7. incelendiğinde genel olarak devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=2,43$) özel okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=2,41$) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; tüm alt boyutlarda da devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının özel okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların ölçek genelinde ve sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutunda anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu bulgu devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin olumsuz inançlarının özel okulda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacı ile araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerine ait bulgulara Tablo 4.8’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

	\bar{X}	SS
GENEL	3.48	.672
İçsel motivasyon boyutu	3.58	.854
Önemseme boyutu	3.91	.829
Dışsal motivasyon boyutu	2.75	.918

Tablo 4.8. incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon puan ortalamalarının $\bar{X}=3,48$ olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde; içsel motivasyon puan ortalamalarının $\bar{X}=3,58$, önemseme boyutu puan ortalamalarının $\bar{X}=3,91$ ve dışsal motivasyon puan ortalamalarının $\bar{X}=2,75$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyonları ölçek genelinde ve içsel motivasyon boyutunda “Katılıyorum”, dışsal motivasyon boyutunda ise “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgu öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyonlarının yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerinin araştırma kapsamında belirlenen farklı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacı ile araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon düzeyleri:

- Cinsiyete,
- Sınıf düzeyine,
- Anne eğitim durumuna,
- Baba eğitim durumuna,
- Okulların bulunduğu ilçelerinin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna,

- *Okulun türüne göre (devlet/özel) farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

4.4.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “*Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.9.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
GENEL	Erkek	2190	3,49	,669	1,557	,120
	Kadın	2379	3,46	,675		
İçsel motivasyon boyutu	Erkek	2190	3,58	,866	,127	,899
	Kadın	2379	3,58	,843		
Önemseme boyutu	Erkek	2190	4,02	,797	9,115	,000*
	Kadın	2379	3,80	,843		
Dışsal motivasyon boyutu	Erkek	2190	2,65	,910	-6,690	,000*
	Kadın	2379	2,83	,917		

p<.05*

Tablo 4.9. incelendiğinde sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin genelinde erkek öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,49$), kadın öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X}=3,46$) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; içsel motivasyon boyutunda kadın ve erkek öğrencilerin ortalamaların eşit ($\bar{X}=3,58$) olduğu; önemseme boyutunda erkek öğrencilerin ortalamalarının, kadın öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu; dışsal motivasyon boyutunda ise kadın öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların ölçek genelinde ve içsel motivasyon boyutunda anlamlı olmadığı (p>.05), önemseme ve dışsal motivasyon boyutlarında anlamlı olduğu (p<.05) görülmektedir. Bu bulgu, cinsiyetin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları üzerinde etken bir değişken olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

4.4.2. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda sınıf düzeyi değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.10.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.10. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Genel	Gruplararası	71,554	2	35,777	81,786	,000*	1>2,3
	Gruplarıçi	1997,386	4566	,437			
	Toplam	2068,940	4568				
İçsel motivasyon boyutu	Gruplararası	144,357	2	72,178	103,191	,000*	1>2,3
	Gruplarıçi	3193,748	4566	,699			
	Toplam	3338,105	4568				
Önemseme boyutu	Gruplararası	41,087	2	20,543	30,268	,000*	1>2,3
	Gruplarıçi	3099,040	4566	,679			
	Toplam	3140,127	4568				
Dışsal motivasyon boyutu	Gruplararası	35,019	2	17,509	20,937	,000*	1>2,3
	Gruplarıçi	3818,484	4566	,836			
	Toplam	3853,503	4568				

5.sınıf^f, 6.sınıf^f, 7.sınıf^f

p<.05*

Tablo 4.10. incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenine ilişkin yapılan ANOVA sonucunda ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmektedir (F=81,786;103,191;30,268;20,937 p<.05). Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Tukey post-hoc çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen bulgulara göre, anlamlı farklılık, ölçek geneli ve tüm alt boyutlarda 5. sınıf öğrencileri ile 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine oluşmuştur. Bu bulgu 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonlarının 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde ifade edilebilir.

4.4.3. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda anne eğitim durumu değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.11.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Genel	Gruplararası	11,536	4	2,884	6,398	,000*	1,2,3>4
	Gruplariçi	2057,404	4564	,451			
	Toplam	2068,940	4568				
İçsel motivasyon boyutu	Gruplararası	18,085	4	4,521	6,215	,000*	1,2>4
	Gruplariçi	3320,020	4564	,727			
	Toplam	3338,105	4568				
Önemseme boyutu	Gruplararası	,775	4	,194	,282	,890	
	Gruplariçi	3139,352	4564	,688			
	Toplam	3140,127	4568				
Dışsal motivasyon boyutu	Gruplararası	51,465	4	12,866	15,445	,000*	1,3>4 2>4,5
	Gruplariçi	3802,038	4564	,833			
	Toplam	3853,503	4568				

İlkokul¹, Ortaokul², Lise³, Üniversite⁴, Lisansüstü⁵

p<.05*

Tablo 4.11. incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine ilişkin ANOVA sonucunda ölçek genelinde, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir (F=6,398;6,215;15,445 p<05). Bununla birlikte önemseme boyutunda anlamlı farklılık görülmemektedir (F=,890 p>05). Ölçek genelinde, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarında anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Tukey post-hoc çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen bulgulara göre anlamlı farklılık, ölçek genelinde annesi ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler ile annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler lehinedir. İçsel motivasyon boyutunda, annesi ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine; dışsal motivasyon boyutunda annesi ilkököl ve lise mezunu olan

öğrenciler ile annesi lisans mezunu olan öğrenciler arasında annesi ilkököl ve lise mezunu olan öğrenciler lehine; annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bu bulgu anne eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyonlarının arttığını göstermektedir. Başka bir ifade ile bu bulgu anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyonlarının düştüğü şeklinde ifade edilebilir.

4.4.4. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda baba eğitim seviyesi değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.12.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
GENEL	Gruplararası	10,887	4	2,722	6,036	,000*	1,3>5
	Gruplarıçi	2058,053	4564	,451			2>4,5
	Toplam	2068,940	4568				
İçsel motivasyon boyutu	Gruplararası	18,725	4	4,681	6,437	,000*	2>4,5
	Gruplarıçi	3319,380	4564	,727			3>5
	Toplam	3338,105	4568				
Önemseme boyutu	Gruplararası	4,246	4	1,062	1,545	,186	-
	Gruplarıçi	3135,880	4564	,687			
	Toplam	3140,127	4568				
Dışsal motivasyon boyutu	Gruplararası	41,288	4	10,322	12,358	,000*	1>4,5 3>4
	Gruplarıçi	3812,215	4564	,835			
	Toplam	3853,503	4568				

İlkokul¹, Ortaokul², Lise³, Üniversite⁴, Lisansüstü⁵

p<.05*

Tablo 4.12. incelendiğinde baba eğitim durumu değişkenine ilişkin yapılan ANOVA sonucunda ölçek genelinde, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir (F=6,036;6,437;12,358 p<05). Bununla birlikte önemseme boyutunda anlamlı farklılık görülmemektedir (F=1,454 p>05). Ölçek genelinde, içsel ve

dışsal motivasyon boyutlarında anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Tukey post-hoc çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen bulgulara göre, anlamlı farklılık, ölçek genelinde babası ilkokul, lise mezunu olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında babası ilkokul ve lise mezunu olan öğrenciler lehine; babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında ise babası ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine görülmüştür. İçsel motivasyon alt boyutunda babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ile babası lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında babası ortaokul mezunu olan öğrenciler lehine; babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında babası lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Dışsal motivasyon alt boyutunda ise babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında babası ilkokul mezunu olan öğrenciler lehine; babası lise mezunu olan öğrenciler ile babası lisans mezunu olan öğrenciler arasında babası lise mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bu bulgu baba eğitim durumu düştükçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin arttığını göstermektedir. Başka bir ifade ile bu bulgu baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonlarının düştüğü şeklinde ifade edilebilir.

4.4.5. İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Durumlarına Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerinin okullarının bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “*Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları okulların bulunduğu ilçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna göre farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda sosyo-ekonomik gelişmişlik durum değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.13.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Durum Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
GENEL	Gruplararası	7,894	2	3,947	8,744	,000*	1>2,3
	Gruplariçi	2061,046	4566	,451			
	Toplam	2068,940	4568				
İçsel motivasyon boyutu	Gruplararası	10,494	2	5,247	7,200	,001*	1>2,3
	Gruplariçi	3327,610	4566	,729			
	Toplam	3338,105	4568				
Önemseme boyutu	Gruplararası	2,544	2	1,272	1,851	,157	
	Gruplariçi	3137,583	4566	,687			
	Toplam	3140,127	4568				
Dışsal motivasyon boyutu	Gruplararası	42,474	2	21,237	25,444	,000*	1>2,3
	Gruplariçi	3811,029	4566	,835			
	Toplam	3853,503	4568				

Düşük¹, Orta², Yüksek³

p<.05*

Tablo 4.13. incelendiğinde sosyo-ekonomik gelişmişlik durum değişkenine ilişkin yapılan ANOVA sonucunda ölçek genelinde, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir (F=8,744;7,200;25,444 p<05). Bununla birlikte önemseme boyutunda anlamlı farklılık görülmemektedir (F=1,851; p>05). Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin genelinde, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarında anlamlı farkın kaynağını belirlemek için Tukey post-hoc çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen bulgulara göre anlamlı farklılığın ölçek genelinde, içsel ve dışsal motivasyon boyutlarında düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrenciler ile orta ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine sahip ilçelerdeki okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

4.4.6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin motivasyon düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne (özel/devlet) göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile araştırmanın alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları okul

türüne (özel/devlet) göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda okul türü değişkenine göre elde edilen bulgulara Tablo 4.14.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{X}	SS	t	p
GENEL	Özel Okul	1319	3,41	,682	-3,937	,000*
	Devlet Okulu	3250	3,50	,667		
İçsel motivasyon boyutu	Özel Okul	1319	3,50	,861	-4,155	,000*
	Devlet Okulu	3250	3,62	,849		
Önemseme boyutu	Özel Okul	1319	3,91	,831	,176	,861
	Devlet Okulu	3250	3,90	,828		
Dışsal motivasyon boyutu	Özel Okul	1319	2,63	,900	-5,644	,000*
	Devlet Okulu	3250	2,79	,921		

p<.05*

Tablo 4.14 incelendiğinde genel olarak devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının (\bar{X} =3,50) özel okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından (\bar{X} =3,41) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde; içsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarında devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu; önemseme boyutunda özel okuldaki öğrencilerin ortalamalarının devlet okulundaki öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların ölçek genelinde, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı (p<.05); önemseme boyutunda anlamlı olarak farklılaşmadığı (p>.05) görülmektedir. Bu bulgu devlet okulundaki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonlarının daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inançları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları ile motivasyonları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Pearson korelasyon analizi sonucu elde edilen bulgulara Tablo 4.15.’te yer verilmiştir.

Tablo 4.15. Sosyal Bilgiler Dersi İnancı İle Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyonu Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

Değişkenler*	1	2	3	4	5	6	7
İnanç	1						
Sosyal Bilgiler Dersinin İşlevleri ve Olumlu İnançlar Boyutu	,968(**)	1					
Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Olumsuz İnançlar Boyutu	,829(**)	,662(**)	1				
Motivasyon				1			
İçsel Motivasyon	,644(**)	,611(**)	,562(**)				
Önemseme	,655(**)	,630(**)	,552(**)	,914(**)	1		
Dışsal Motivasyon	,568(**)	,509(**)	,562(**)	,777(**)	,636(**)	1	
	,211(**)	,224(**)	,131(**)	,597(**)	,406(**)	,092(**)	1

*p<0,05 **p <0,01

Kalaycı'ya (2010) göre Pearson ilgileşim katsayısı (r); -1 ise tam negatif doğrusal ilişki, 0 ise ilişkinin olmaması, +1 ise tam pozitif doğrusal ilişkiyi ifade eder. Ayrıca r'nin 0,00-0,25: çok zayıf, 0,26-0,49: zayıf, 0,50-0,69: orta, 0,70-0,89: yüksek, 0,90-1,00: çok yüksek ilişki olarak yorumlanabileceğini ifade etmektedir. Tablo 4.15. incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları ile sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonları arasında orta seviyede, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki (r=0,644; p <0,01) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi inançları ile sosyal bilgiler dersi

motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan içsel motivasyon alt boyutu ($r=0,655$; $p < 0,01$) ve önemseme ($r=0,568$; $p < 0,01$) alt boyutları arasında orta seviyede pozitif düzeyde; dışsal motivasyon ($r=0,211$; $p < 0,01$) alt boyutunda ise çok zayıf seviyede pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin motivasyonları ile sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin alt boyutlarından olan sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar ($r=0,611$; $p < 0,01$) ve sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar ($r=0,562$; $p < 0,01$) alt boyutları arasında orta seviyede pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin sosyal bilgiler dersi inançları arttıkça sosyal bilgiler dersi motivasyonlarının da arttığı şeklinde ifade edilebilir.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inançlarının, sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını yordama düzeyini belirlemek amacı ile araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları, motivasyonlarının önemli bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Regresyon analizi sonucu elde edilen bulgulara Tablo 4.16.’da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. Sosyal Bilgiler Dersi İnancının Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyonunu Yordama Düzeyine İlişkin Bulgular

	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	,877	,046	,644	18,895	,000
İnanç	1,071	,019		56,907	,000

$R=,64$, $R^2=,41$; $F= 3238,442$, $p<0,01$ $n=4569$

Tablo 4.16. incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançlarının sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R=,64$; $R^2=,41$; $F=3238,442$, $p<0,01$) görülmektedir. Sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyona ilişkin toplam varyansın %41’inin sosyal bilgiler dersine yönelik inançlar ile açıklandığı ifade edilebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç ve motivasyon düzeylerine ilişkin ve alt problemlerden hareketle elde edilen sonuçlar özetlenerek sunulmuştur. Ayrıca sonuçlar alan yazındaki ilgili araştırma sonuçları ile tartışılmış ve akabinde önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İnançlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin inanç düzeylerine ilişkin araştırma sonuçları öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi inanç düzeylerine ilişkin puan ortalamalarından; sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutu puan ortalamasının, sosyal bilgiler dersinin işlevleri ve olumlu inançlar boyutu puan ortalamasından yüksek olmasına rağmen öğrencilerin sosyal bilgiler dersi inanç düzeylerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Çalışmasında öğrencilerin matematik dersine ilişkin inanç düzeylerini belirlemeye çalışan Bayrak (2016), öğrencilerin matematik dersi inanç seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çokçalışkan (2018) lise öğrencilerin İngilizce dersi ile ilgili inançlarını belirlemeye çalıştığı araştırma sonucunda öğrencilerin inanç düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde genel olarak erkek öğrencilerin ortalamalarının kadın öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal bilgiler dersi inanç düzeylerinde genel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeyleri üzerinde cinsiyetin etken bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu ile Duru ve Göl'ün (2016) matematiğe ilişkin inançları incelediği çalışmanın sonuçları paralellik göstermektedir. Nitekim Duru ve Göl (2016) çalışmada cinsiyete göre inanç düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Yine mevcut araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde Agaç (2013), 8. sınıf ve Bayrak 4. sınıf öğrencilerinin matematik inançları ile ilgili gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğrencilerin matematik dersine yönelik inanç düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başpınar (2015) tarafından yapılan çalışmada da matematik dersine ilişkin inanç düzeyinin cinsiyet göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçları ile benzer sonuçları olan çalışmalar (Aksu, Engin Demir ve Hatipoğlu Sümer (2002), Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Azar, 2010; Duatepe Paksu, 2008; Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2010; Handal, 2003; Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç, 2004; Yenice, 2012) olduğu görülmektedir. Güllü ve Akçay (2022) ve Duatepe Paksu (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da inanç düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Öte yandan mevcut araştırma sonuçları ile paralellik göstermeyen çalışmalar da (Yenilmez ve Kakmacı, 2008; Uğurluoğlu, 2008) alan yazında yer almaktadır. Bu sonuçların yanı sıra Pajares ve Graham (1999) öğrencilerin ilköğretim döneminde matematiğe yönelik inançlarının cinsiyete göre değişmediğini fakat ortaöğretimde erkek öğrencilerin inançlarının kadın öğrencilerden yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bütün bu sonuçlardan hareketle cinsiyetin öğrencilerin inançları üzerindeki etkisinin tam olarak açıklanamadığı söylenebilir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerinin sınıf düzeyine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyinde görülen anlamlı farklılığın, sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında 5. sınıf öğrencileri ile 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında, 5. sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç düzeylerinin, 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile sınıf düzeyinin öğrencilerin inanç düzeyleri üzerinde etken bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç üzerinde öğrencilerin gelişimsel açıdan farklı özellikler göstermelerinin ve sosyal bilgiler dersi öğretim programının yoğunluğunun sınıf düzeylerine göre değişmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonuçları ile paralellik gösteren araştırma sonuçlarına rastlanılmaktadır. Uğurluoğlu (2008) 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin

matematik dersine ilişkin inançlarında sınıf düzeyi göre 7. sınıf öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Mason (2003), farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça matematik dersine ilişkin inançlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak Wilkins ve Ma (2003), öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça matematiğin sosyal önemine yönelik inançlarının olumsuz yönde değiştiğini tespit etmiştir. Derslere ilişkin öz-yeterlilik inançları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ise Kurbanoğlu ve Takunyacı (2012) tarafından matematik dersine yönelik öz-yeterlilik inançları ile ilgili yapılan çalışmada öğrencilerin inançları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Yıldırım ve Karataş (2020) ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik inanç puanlarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Başpınar (2015), sınıf düzeyine göre inanç düzeylerinin farklılık göstermediğini, benzer şekilde Kayaaslan (2006) çalışmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin inançlarının sınıf düzeyine göre değişmediğini tespit etmiştir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerinin anne eğitim durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Bayrak'ın (2016) çalışma sonuçları ile kısmen benzerlik göstermektedir. Öyle ki, Bayrak (2016) çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin inanç düzeylerinin, ölçeğin matematik dersine ilişkin inanç, matematiği öğrenme ve matematiği kullanma alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Matematiğin doğası alt boyutunda ise anne eğitim durumunun etken bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin eğitim durumunun öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Zira, Marjoribanks (1996), ailelerin eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin de başarılarının arttığını belirtmektedir. Öte yandan Uğurluoğlu (2008) mevcut araştırma sonuçları ile benzerlik göstermeyen araştırma sonuçlarına ulaşmış, ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine ilişkin inanç düzeylerinin anne eğitim durumu yükseldikçe arttığını tespit etmiştir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerinin genel olarak baba eğitim durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutunda baba eğitim durumunun etken bir değişken olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre anlamlı farklılığın babası ilkök, ortaokul, lise, lisans mezunu olan öğrenciler ile babası lisansüstü mezunu olan öğrenciler arasında babası

ilkokul, ortaokul, lise, lisans mezunu olan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç baba eğitim durumunun yükselmesinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançlarına olumlu şekilde yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte aile eğitim durumu yükseldikçe, çocuğun derslerine olan aile desteğinin artmasının bu sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin aile desteği ile matematik dersine değer vermeleri ve matematik dersine ilişkin inançları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Chouinard, Karsenti ve Roy, 2007; Singh, Granville ve Dika, 2002, Wilkins ve Ma, 2003) alan yazında yer almaktadır. Mevcut araştırma sonucunu destekler sonuçları olan araştırmaların alan yazında olduğu görülmektedir. Bayrak (2016) tarafından yapılan çalışmada matematiği kullanma ve matematiğin doğası alt boyutlarında baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin matematiği kullanma ve matematiğin doğasına ilişkin puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Uğurluoğlu (2008) 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin matematiğe ilişkin inanç düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerinin genel olarak okulların bulunduğu ilçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumlarına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna sahip olan ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerinin orta ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin inanç düzeylerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç dikkat çekici olup, düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerinin daha yüksek olması beklenen bir sonuç değildir. Diğer taraftan bu sonuç öğrencilerin yaşadıkları yerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısının hem öğrencilerin kendilerinin hem de ailelerinin ve okullarının üzerinde etkili olmasıyla ilişkilendirilebilir. Mevcut araştırma sonucu ile paralellik göstermeyen çalışmalara alan yazında rastlanılmaktadır. Zira Uğurluoğlu (2008) ilde yaşayan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiğe ilişkin inanç puanlarının, ilçede ve köyde yaşayan öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir ifade ile Uğurluoğlu (2008), çalışmasında yaşanan yer büyüdükçe öğrencilerin matematik inançlarının da olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Kayaaslan (2006), bir ilçede olan ve farklı başarı düzeyini ve çevreyi temsil eden okullardaki öğrencilerin matematik dersine ilişkin inançlarının

okullara göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışma sonuçları ile Uğurluoğlu'nun (2008) ve Kayaaslan'ın (2006) çalışmaları arasındaki farkın örneklem farklılığından kaynaklanabileceği düşünölmektedir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutunda okul türünün etken bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlar boyutunda ortaya çıkan bu sonuç, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin olumsuz inançlarının, özel okulda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç üzerinde özel okulda öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının, eğitim durumunun olmasının, okul türleri arasındaki farklılıkların ve okulların konumlandığı ilçelerin sosyo-ekonomik farklılıkların etkili olabileceği düşünölmektedir. Ek olarak özel okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançlarının daha olumlu olması özel okulda çalışan öğretmenlerden de kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın bu sonucu Uğurluoğlu (2008) araştırması sonuçları ile örtüşmektedir. Öyle ki, Uğurluoğlu (2008), özel okula öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine ilişkin inanç puanlarının, devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerinin matematik dersine ilişkin inanç puanlarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

5.1.2. Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlara göre ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte çalışmaların yer aldığı görölmektedir. Nitekim Fırat (2019) ortaokul öğrencileri, Tosun (2021) 7. sınıf öğrencileri, Arcagök (2016) 4. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Borhaug ve Borgund (2018) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersinin öğrencileri motive eden yönlerinin, sosyal bilgilerin öğrencilerin öz-düzenlemeleri için daha fazla olanak sunması, öznel, duygusal katılım için bir alan sağlaması ve ayrıca öğrencilerin kendilerini doğrudan ilgilendiren veya duygu uyandıran konu içeriklerine sahip olması olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra farklı derslere ilişkin öğrencilerin motivasyonlarını ele alan çalışmalarda öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaman ve Dede (2007), 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerini farklı değişkenler açısından ele aldığı çalışmada öğrencilerin fen ve teknoloji dersi ile matematik dersine ilişkin motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güvercin, Tekkaya ve Sungur (2010) 6. ve 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin fen dersine ilişkin motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşırken; Demir, Öztürk ve Dökme (2012) öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde genel olarak erkek öğrencilerin ortalamalarının kadın öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeyleri üzerinde ölçek genelinde ve içsel motivasyon alt boyutunda cinsiyetin etken bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte önemseme ve dışsal motivasyon boyutlarında cinsiyetin etken bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre önemseme boyutunda erkek öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin, dışsal motivasyon boyutunda ise kadın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre sosyal bilgiler dersini önemsemeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve kadın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine öğrenmeye ilişkin dışsal motivasyon kaynaklarından daha çok etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde Vallerand ve Bissonette (1992) araştırma sonucunda kadın öğrencilerin akademik etkinliklere yönelik içsel motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çerçevede Froiland, Oros, Smith ve diğerleri (2012) içsel motivasyonun yüksek olmasının akademik başarıyı artırdığını ifade ederken; öte yandan Aydın (2007) ise dışsal motivasyonun yüksek olmasının öğrencilerin başarılarını etkilediğini ifade etmektedir. Alan yazında mevcut araştırma sonuçları ile örtüşen araştırma sonuçları yer almaktadır. Çağlar (2022) ortaokul 5. 6. 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını incelediği çalışmasında içsel motivasyon açısından cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte mevcut çalışmada dışsal motivasyon alt boyutunda kadın öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilirken, diğer taraftan Alan

(2021), Çağlar (2022) ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da dışsal motivasyon alt boyutunda erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda mevcut araştırmada sosyal bilgiler dersini önemseme boyutuna ilişkin erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülürken; Yıldırım (2013) ve Fırat (2019) tarafından yapılan çalışmada ise önemseme boyutuna ilişkin kadın öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Doğan (2021) ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında önemseme boyutunda kadın öğrencilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde İnel Ekici, Kaya ve Mutlu (2014) tarafından yapılan çalışmada kadın öğrencilerin fen öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hardre, Chen ve diğerleri (2006) ve Khamis, Dukmak ve Elhoweris (2008) çalışmalarında kadın öğrencilerin genel olarak öğrenmeye yönelik motivasyonlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ateş (2023), Akpınar, Batdı ve Dönder (2013) ile Yaman ve Dede (2007) cinsiyetin motivasyon üzerinde etken bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan alan yazında cinsiyetin motivasyon üzerinde etken bir değişken olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Cavaş, 2011; Fırat, 2019; Seyis, 2011; Glynn, Brickman ve Taasobshirazi, 2011; Tosun ve Nalçacı, 2023; Yenice, Saydam ve Telli, 2012; Zeyer ve Wolf, 2009) olduğu gibi; cinsiyetin etken bir değişken olduğunu ortaya koyan çalışmalar da (Arcagök, 2016; Britner ve Pajares (2001), Demir, Öztürk ve Dökme, 2012; Durmaz, 2014; İnel Ekici Kaya ve Mutlu 2014; Karakaya, Yılmaz ve Avgın, 2018; Khamis, Dukmak ve Elhoweris, 2008; Kulakaç, 2020; Martin, 2004; Sevinç, Özmen ve Yiğit, 2011; Uzun ve Keleş, 2010; Yerlikaya, 2014; Yıldırım ve Karataş, 2020) da yer almaktadır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin sınıf düzeyine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anlamlı farklılık, ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda 5. sınıf öğrencileri ile 6. ve 7. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine görülmüştür. Bu sonuç 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç üzerinde sınıf düzeyine göre ders programının ve konuların yoğunluk durumunun değişkenlik göstermesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim 6. ve 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin yoğunluğunun 5. sınıflara göre daha fazla olduğu ifade edilebilir (MEB,

2023). Bu sonuç öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu istenilen bir sonuç değildir. Nitekim Çakır (2006), Güvercin (2008) ve Karakaya, Yılmaz ve Avgın (2018) sınıf düzeyi arttıkça motivasyon düzeyinin azaldığını ya da motive olamama durumunun gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeyleri üzerinde sınıf düzeyinin etken bir değişken olduğuna ilişkin araştırma sonucumuza paralel sonuçları olan çalışmalar yer almaktadır. Seyis (2011) ortaöğretim öğrencilerinin motivasyon puanlarının sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Yine Karagöz Bolat (2007) tarafından yapılan çalışmada 6. sınıfların fen ve teknoloji dersine ilişkin motivasyon düzeylerinin 7. sınıf öğrencilerinden fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalara ek olarak Yaman ve Dede (2007) 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ile fen ve teknoloji dersine ilişkin motivasyonlarının 6. sınıf öğrencileri lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Atay (2014), Doğan (2021), Güvercin (2008), Sıcak ve Başören (2015), Yıldırım ve Karataş (2018) öğrencilerin sınıf düzeyine göre motivasyon düzeylerinin değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Yine İnel Ekici, Kaya ve Mutlu (2014) mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde sınıf düzeyi düşük olan öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güvercin Tekkaya ve Sungur (2010) ise 6. ve 8. sınıf öğrencilerin fen dersine ilişkin motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada 6. sınıf öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu; Akpınar, Batdı ve Dönder (2013) 4. sınıf öğrencilerinin fen dersine yönelik motivasyonlarının 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermeyen çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Alan (2021) ile Uzun ve Keleş (2010) sınıf düzeyinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde etken bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Azizoğlu ve Çetin (2009), Alan (2021) ile Uzun ve Keleş (2010) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına benzer şekilde sınıf düzeyinin öğrencilerin fen dersine ilişkin motivasyonları üzerinde etken bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeylerinin anne eğitim durumuna göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anne eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyonlarını düştüğü görülmüştür. Bu sonuç dikkat çekici olup bu sonuç üzerinde annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çalışma

hayatında aktif olmasının ve buna bağılı çocuklarına ayırdıkları zamanın kısıtlı olmasının etkili olabileceğı düşünölmektedir. Alan yazın incelendiğinde mevcut araştırma sonucu ile paralel olmayan araştırmalara rastlanılmaktadır. Aktaş (2019) ile Demir, Öztürk ve Dökme (2012) öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin motivasyonları ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine mevcut araştırma sonuçları Çağlar (2022), Demir, Öztürk ve Dökme (2012), Fırat (2019), Tosun (2021) ve Yıldırım ve Karataş (2018) tarafından araştırma sonuçları ile örtüşmezken; Atay (2014) ve Karagöz Bolat (2007) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Nitekim Atay (2014) ve Karagöz Bolat (2007) anne eğitim düzeyinin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde etken bir değişken olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeylerinin baba eğitim durumuna göre değiştiğı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları baba eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Alan yazında mevcut araştırma sonuçları ile benzer şekilde baba eğitim durumunun öğrencilerin motivasyonları üzerinde etken bir değişken olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Aktaş, 2019; Atay, 2014; Karagöz Bolat, 2007; İnel Ekici, Kaya ve Mutlu, 2014) yer almaktadır. Diğer taraftan araştırmanın bu sonucu Çağlar (2022), Fırat (2019), Tosun ve Nalçacı (2023), Yıldırım ve Karataş (2018) tarafından yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermemektedir. Nitekim bu araştırma sonuçlarına göre baba eğitim durumunun öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerinde etken bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların buldukları ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerinin değiştiğı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerinin, orta ve yüksek sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine sahip ilçedeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeylerinden yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu Fırat (2019) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Fırat (2019) ortaokul öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyon düzeylerini incelediğı çalışmasında kırsalda yaşayan öğrencilerin, motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeylerinin okul türüne göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türünün, öğrencilerin motivasyonları üzerinde etken bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeylerinin, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte İdikut (2019) tarafından yapılan devlet ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacı ile yapılan çalışmada da devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin motivasyonlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Salman (2019) devlet ve özel okullarda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarını belirlemeye çalıştığı çalışmada öğrencilerin motivasyonlarının devlet ve özel okullarda öğrenim görmesi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan mevcut araştırma sonuçları ile benzer sonuçları olmayan araştırmalar alan yazında yer almaktadır. Bernardo, Ganotice ve King (2015) Filipinler’de olan özel liseler ve devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerin kimya dersine yönelik motivasyonlarını incelediği çalışmada devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

5.1.3. Öğrencilerin İnançları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki ve Yordama Durumu İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inançları ile sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları arasında orta seviyede pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inançları arttıkça sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının da arttığı söylenebilir. Bu sonuca ek olarak araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inançlarının, sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyonlarına ilişkin toplam varyansın %41’inin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi

inançları ile açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Duyuşsal özelliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin performanslarını etkilediği dikkate alındığında bu sonucun önemli olduğu söylenebilir. Nitekim Batı, Yetişir ve Güneş (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin duuşsal özelliklerinin fen performanslarını %30 oranında yordadığı tespit edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik inançları ile sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılamamaktadır. Fakat öz-yeterlilik inancı ile motivasyon, motivasyon ile tutum, öz yeterlilik ile tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yıldırım ve Karataş (2020) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile öz-yeterlilik inançları arasında orta seviyede pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Erdem ve Gözüküçük (2013) 3. 4. 5. sınıf öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon ve tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonu ile tutumu arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uğraş (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin fen dersine ilişkin motivasyon ve öz yeterlilik inançları ile fen bilimlerindeki başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve fen dersine ilişkin motivasyon ve öz-yeterlilik inanç puanlarının fen bilimleri başarıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Aşut ve Köksal (2015) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyi ile bilimsel epistemolojik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yine Atay (2014) ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ve üstbilişsel farkındalıklarını incelediği çalışmasında fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Uğurluoğlu (2008) ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiğe ilişkin tutumları, problem çözmeye ilişkin tutumları, matematik ve matematik problemlerine ilişkin inançları, matematik ve problem çözmeye ilişkin öz yeterlilik inançları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Özdemir (2021) öğretmen adaylarının fen dersine ilişkin tutumları ile öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

En nihayetinde araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç ve motivasyonlarının yüksek olduğu, sosyal bilgiler dersine yönelik inançları attıkça sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının da arttığı, başka bir ifade ile öğrencilerin derse yönelik inançları ile motivasyonları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler dersine ilişkin ortaokul öğrencilerinin inanç ve motivasyon düzeylerinin yüksek olması, inanç ve motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olması sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimi açısından da önemlidir. Çünkü öğrencilerin başarı durumları, derse yönelik motivasyonları ve inançları ile pozitif olarak ilişkilidir (Akyurt, 2019; Altun, 2006; Kaya, 2019; Kesici ve Aşılıoğlu, 2017). Öyle ki, Aksu, Demir ve Sümer (2002) matematikte başarılı öğrenciler ile matematikte başarısız öğrencilerin matematiğe ilişkin inançları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, başarılı öğrencilerin matematiğe ilişkin inanç puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumun yanı sıra Demir, Öztürk ve Dökme (2012) 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile akademik başarıları arasında zayıf ancak pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşırken; Ekici ve Hevedanlı (2010) çalışmalarında, lise öğrencilerinin biyoloji öğrenmeye yönelik motivasyonları ile akademik başarı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır.

İnanç ve motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi ve sosyal bilgiler dersinin bireyin gündelik yaşamına olan katkısı, etkin vatandaşlar yetiştirme amacı göz önünde bulundurulduğunda, ortaokul öğrencilerinin bu derse ilişkin inanç ve motivasyonlarının yüksek olmasının bu dersin önemi, gereği ve öğretimi açısından değerli olduğu ifade edilebilir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Alanda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik;

- Bu araştırmanın örneklemini Bursa ilinin üç ilçesi ile sınırlıdır. Örneklem sayısı büyütülerek ya da farklı il ve ilçelerde öğrenim gören öğrenciler araştırmaya dahil edilerek daha büyük örneklem üzerinde çalışılabilir.
- Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrencilerin motivasyon düzeyi ve sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç düzeyleri arasındaki ilişki daha fazla değişken açısından

incelenebilir.

- Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin inançları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen nitel ya da karma çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin motivasyonunun düşük olmasının nedenlerini ortaya koyan derinlemesine derinlemesine çalışmalar planlanabilir.

Öğrencilere ve öğretmenlere yönelik;

- Araştırma sonucunda kadın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin dışsal motivasyonların, içsel motivasyon ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretimi esnasında kadın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin içsel motivasyonlarını arttırmaya yönelik, dersi sevdiren, dersi başarabileceklerini gösteren etkinliklere yer verilebilir. Farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile sınıf içi etkinlikler düzenlenebilir ya da öğretmenler verdikleri ödev ve sorumluluklarla kadın öğrencilerin içsel motivasyonlarını yakından takip edebilir.
- 5. sınıftaki öğrencilerinin inanç ve motivasyon düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenler tarafından 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ve motivasyon düzeylerini arttırmaya ilişkin sınıf düzeyi dikkate alınarak farklı uygulamalar, etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin, sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz inançlarını gidermeye ve özel okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik düşük motivasyonlarını arttırmaya yönelik düzenlemeler, çalışmalar ya da etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ablak, S., Ergün, A. ve Yeşiltaş, Z. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşeri coğrafya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-62.
- Acar, R. (2008). *Basamak teorilerine göre ilk yetişkinlik döneminde (21-30 yaş) dini gelişim ve eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125-139.
- Agaç, G. (2013). 8. Sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik; problem çözme, soyut düşünme, inanç, öğrenilmiş çaresizlik puanlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişki. (Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi Konya ili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 1-14.
- Akpınar, B., Batdı, V. ve Dönder, A. (2016). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi öğrenimine yönelik motivasyon düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-26.
- Aksan, N. ve Sözer, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Aksu, M., Engin-Demir, C. E. ve Hatipoğlu Sümer, Z. (2002). Öğrencilerin matematik hakkındaki inançları: Betimsel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(123), 72-77.
- Aktaş, A. ve Katrancı, Y. (2019). Matematiğe yönelik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. İzmir, Türkiye.
- Aktaş, S. G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları ve Fen'e yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Akyurt, G.K. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonu, kaygısı ve başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Alan, Ö. (2021). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersi motivasyonlarının ve empati düzeylerinin kişiler arası problem çözme becerisi ile ilişkisi. (Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (19), 223-238.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers college record*, 91(3), 409-421.
- Arcagök, S. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi*. (Doktora Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G. ve Klinger, D. A. (2011). Influence of motivation, self-beliefs, and instructional practices on science achievement of adolescents in Canada. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 14(2), 233-259.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze Sosyal Bilgiler. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (s.3-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşut, N. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerin epistemolojik inançlarının fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyi ve fen başarısıyla ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aşut, N. ve Köksal, M. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin epistemolojik inançlarının fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyi ve başarıyla ilişkisi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 22-44.
- Atay, A.D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Ateş, M. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, A. 1999. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Ders Kitapları Yayınevi.
- Aydın, B. (2007). *Fen Bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 235-252.
- Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balantekin, Y. (2014). *ARCS motivasyon modeline göre tasarlanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Barr, R., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası* [The nature of the social studies]. (Çev. C. Dönmez). Ankara: Pegem Akademi.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities, and materials*. America: University Press of America.
- Başbüyük, A. ve Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler coğrafya konularında çalışma yaprağı ve dilsiz harita kullanımının öğrenci motivasyon ve başarısı üzerine etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (16), 29-38.
- Başpınar, K. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel inançları ve matematik öğretme kaygıları üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batı, K., Yetişir, M. İ. ve Güneş, G. (2019). PISA 2015 sonuçlarına göre duyuşsal özelliklerin öğrencilerin fen performansları üzerine etkisinin ülkeler arası karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 999-1014.
- Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, İ., Özyurt, M., Kuzu, S., Kahramanoğlu, R. ve Yiğit, C. (2012). Öğrenmeye yönelik inanç ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1008-1030.
- Baykara Özaydınlık, K. ve Aykaç, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının güdülenme kaynakları ve sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 41-55.
- Bayrak, F. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin inançları ve yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Behar-Horenstein, L. S., Pajares, F. ve George, P. S. (1996). The effect of teachers' beliefs on students' academic performance during curriculum innovation. *The high school journal*, 79(4), 324-332.
- Bernardo, A. B., Ganotice, F. A. ve King, R. B. (2015). Motivation gap and achievement gap between public and private high schools in the Philippines. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(4), 657-667.
- Bilgili, A.S. (2018). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. A.S. Bilgili (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s.2-35). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bloom, B.S. (1913). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* [Human characteristics and learning at school]. (Çev: Özçelik, D.A.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604.
- Borhaug, K. ve Borgund, S. (2018). Student Motivation for Social Studies--Existential Exploration or Critical Engagement. *Journal of social science education*, 17(4), 102-115.

- Britner, S. L. ve Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of women and Minorities in Science and Engineering*, 7(4), 271-285.
- Brookhart, S. M., Walsh, J. M. ve Zientarski, W. A. (2006). The dynamics of motivation and effort for classroom assessments in middle school science and social studies. *Applied Measurement in Education*, 19(2), 151-184.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational leadership*, 45(2), 40-48.
- Buehl, M. M. ve Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychological Review*, 13 (4), 385-418.
- Bulut, S. (2019). *Arcs motivasyon modeli stratejilerinin ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersine yönelik motivasyonlarına ve öğrenme düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Carter, G. ve Norwood, K. S. (1997). The relationship between teacher and student beliefs about mathematics. *School Science and Mathematics*, 97(2), 62-67.
- Cavas, P. (2011). Factors affecting the motivation of Turkish primary students for science learning. *Science education international*, 22(1), 31-42.
- Chouinard, R., Karsenti, T. ve Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British journal of educational psychology*, 77(3), 501-517.
- Cobb, P. (1986). Contexts, goals, beliefs and learning mathematics. *Journal for the Learning of Mathematics*, 6(2), 2-9.
- Cohen, L. Manion. L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve insan davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağlar, S. (2022). *Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu yordaması: Ortaokul öğrencileri üzerinde ilişkisel bir çalışma*. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çakır, E. (2006). *Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin depresyon ve motivasyon düzeyleri*. (Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çam, M. O. ve Bilge, A. (2007). Ruh hastalığına yönelik inanç ve tutumlar. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 215-223.
- Çekim, Z. ve Aydın, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ve kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 451-468.
- Çelikkaya, T. (2022). *Karakter ve değer eğitimi değerlerimizi yaşa(t)mak*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Çiftçi, S. K. ve Yıldız, P. (2020). Matematik inancı ölçeği: yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 121-138.
- Çokçalışkan, A. (2018). *Lise öğrencilerinin ingilizceyi yabancı dil olarak öğrenme ile ilgili inançlarının tespit edilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Davis, A. (2003). Öğretmenlerin ve öğrencilerin dil öğreniminin yönlerine ilişkin inançları. *Eğitimde Değerlendirme ve Araştırma*, 17 (4), 207-222.
- Delice, A., Erden, S., Yılmaz, K. ve Sevimli, E. (2016). Matematik İnanç Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmasına yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2),737-754.
- Demir, R., Öztürk, N. ve Dökme, İ. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik motivasyonlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-21.
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirkol, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37-54.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (2. Baskı) içinde (s.261-284). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Devens-Seligman, J. (2007). *Mathematical Problem Solving: Its Affect on Achievement and Attitudes of Elementary School Students*. (Doctoral dissertation, Claremont Graduate University).
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin motivasyon etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 27-37.
- Doğan, M. (2021). Ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 25-42.
- Doğanay, A. (2003). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. C., Öztürk ve D. Dilek, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.16-44). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi" öğretmenlerin eğitim felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-339.
- Doppen, F. (2007). The Influence of a Teacher Preparation Program on Preservice Social Studies Teachers' Beliefs: A Case Study. *Journal of Social Studies Research*, 31(1), 54-64.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. C. Şahin, (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler* içinde (s.31-41). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Dörnyei, Z. ve Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Döş, B., Gürbüz, Ç. ve Teres, M. (2019). Ortaöğretim Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Motivasyonlarının ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 127-138.
- Duatepe Paksu, A. (2008). Öğretmenlerin matematik hakkındaki inançlarının branş ve cinsiyet bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 87-97.
- Durmaz, A. (2014). *Sosyal bilgiler derslerinde etkinlik uygulamalarının öğrenci motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Duru, A. ve Göl, R. (2016). Öğretmen adaylarının matematik, matematik öğretimi ve matematik öğrenmeye ilişkin inançları. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 255-282.
- Düz, İ. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitme öğretme özyeterlikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Ekici, G. ve Hevedanlı, M. (2010). Lise öğrencilerinin biyoloji öz-yeterlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (6.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eleftherios, K. ve Theodosios, Z. (2007). Students' beliefs and attitudes about studying and learning mathematics. In *Proceedings of the 31st conference of the international group for the psychology of mathematics education*, (3), (pp. 97-104). Seoul: PME.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonu ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Ankara: Epsilon.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. (b.t). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2021). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, F. (2015). *Uyarlanabilir motivasyon stratejileri kullanmanın öğrenci motivasyonu ve başarısına etkisi*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ersanlı, C. Y. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8th graders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 472-478.

- Ersarı, G. ve Naktiyok, A. (2012). İş görenin içsel ve dışsal motivasyonunda stresle mücadele tekniklerinin rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 81-101.
- Ersoy, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde ARCS motivasyon modeline dayalı öğretimin akademik başarı, kalıcılık ve derse karşı motivasyon düzeyine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 77-84.
- Faiz, M. ve Karasu, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *International Coğrafya Eğitimi Çevrimiçi İncelemesi*, 10 (2), 156-185.
- Fan, W. ve Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39.
- Fırat, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarının incelenmesi (Gölbaşı örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L. ve Hirchert, T. (2012). Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success. *Contemporary School Psychology: Formerly "The California School Psychologist"*, 16, 91-100
- Fromm, E. (1990). Umut devrimi [The revolution of hope: toward a humanized technology]. (Çev. Ş. Yeğın). İstanbul: Payel Yayıncılık.
- Furinghetti, F. ve Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. Leder, G.C, Pehkonen, E. ve Törner, G. (Eds.), *In Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp.39-57). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Garner, R. ve Alexander, P. A. (1994). *Beliefs about text and instruction with text.UK: Psychology Press*.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 17,0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Glynn, S. M., Brickman, P., Armstrong, N. ve Taasoobshirazi, G. (2011). Science motivation questionnaire II: Validation with science majors and nonscience majors. *Journal of research in science teaching*, 48(10), 1159-1176.
- Goldin, G. A. (2002). Affect, meta-affect, and mathematical belief structures. Leder, G.C, Pehkonen, E. ve Törner, G. (Eds.), *In Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp.59-72). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2),176-194.,
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 47(47), 393-421.

- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2),116-125.
- Göngördü, E. (2002). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güllü, H. ve Akçay, A.O. (2022). Sınıf parametrelerinin matematiğe ilişkin inançları: Ölçek uyarlama çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 363-375.
- Gültekin, M., Gürdoğan Bayır ve Göz, N.L. (2013). 2004 sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları açısından bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 24-49.
- Güvercin, Ö. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının incelenmesi: Yaşlar arası bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güvercin, Ö., Tekkaya, C. ve Sungur, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına ilişkin yaşlar arası bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (39), 233-243.
- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 539-555.
- Hacıömeroğlu, Y. D. (2012). Matematik inanç ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (3), 175-184.
- Handal, B. (2003). Teachers' mathematical beliefs: A review. *The Mathematics Educator*, 13(2), 47-57.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. ve Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Hani, U. E., Muhammad, Y. ve Mahmood, A. (2022). Managing group work in the social studies classrooms in elite schools: An analysis of teachers' beliefs and practices. *Global Educational Studies Review*, 7(2), 314-324.
- Harackiewicz, J. M. ve Sansone, C. (2000). Rewarding competence: the importance of goals in the study of intrinsic motivation. Sansone, C. ve Harackiewicz, J. M. (Ed.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp. 79-103). Academic Press.
- Hardre, P. L., Chen, C. H., Huang, S. H., Chiang, C. T., Jen, F. L. ve Warden, L. (2006). Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(2), 189-207.
- Heafner, T. (2004). Öğrencileri sosyal bilgileri öğrenmeye motive etmek için teknolojiyi kullanmak. *Teknoloji ve Öğretmen Eğitiminde Güncel Sorunlar*, 4 (1), 42-53.
- Hedrick, W. B., Harmon, J. M. ve Linerode, P. M. (2004). Teachers' beliefs and practices of vocabulary instruction with social studies textbooks in grades 4-8. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 45(2),104-125.

- Houxley A. (1996). *Kalıcı Felsefe* [Enduring philosophy]. (Çev: L. Boyacı). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Huang, Y., Lv, W. ve Wu, J. (2016). Relationship between intrinsic motivation and undergraduate students' depression and stress: The moderating effect of interpersonal conflict. *Psychological Reports*, 119(2), 527-538.
- İdikut, S. (2019). *Resmi ve özel ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersindeki motivasyonlarıyla ilgili tutumlarının karşılaştırılması-Adana ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İlhan, A., Poçan, S. ve Gemcioğlu, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik inanç ve tutumlarının başarıları ile olan ilişkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 1222-1277.
- İlter, İ. ve Ünal, Ç. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modeline dayalı etkinliklerin öğrenme sürecine etkisi: Bir eylem araştırması*. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 295-330.
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden? A. S. Bilgili (Ed.), *Öğretmenler ve öğretmen adayları için sosyal bilgiler eğitimine giriş kavramlar yaklaşımlar etkinlikler içinde* (s.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnel Ekici, D. İ., Kaya, K. ve Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği. *Mersin Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- İnel, Y. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan bilgisayar temelli materyallerin 6.sınıf öğrencilerinin dikkat ve motivasyon düzeyine etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (2), 57-78.
- Karagöz Bolat, N. (2007). İlköğretim, 6. ve 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri. (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakaya, F., Yılmaz, M. ve Avgın, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 359-374.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karayol, M. ve Eroğlu, S. Y. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki etik ve mesleki motivasyon durumlarının incelenmesi: Muş ili örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 655-664.
- Kaşkaya A. (2013). *Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının eleştirel yansıtma becerileri ve pedagojik inançları üzerine etkisi*. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaya, D. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısının yordanması: motivasyon, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve üst bilişsel farkındalığın rolü. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 1-18.
- Kayaaslan, A. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematiğin doğası ve matematik öğretimi hakkındaki inançları*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayabaşı, Y., Yeniceli, E., Ataman, E., Şahin, S. ve Nacar, N. Ortaokul 8. Sınıf sistemlerinin Fen ve Teknoloji dersi sınıf içi etkinliklere katılımının derse karşı motivasyon ve tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 57-77.
- Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinler arası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139.
- Kesici, A. ve Aşılıoğlu, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş TEOG sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 394-414.
- Keskin, B. (2008). *Çalışanların performanslarını arttırmada bir araç olarak motivasyon ve motivasyon teknikleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Khader, F. R. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. *American international journal of contemporary research*, 2(1), 73-92.
- Khamis, V., Dukmak, S. ve Elhoweris, H. (2008). Factors affecting the motivation to learn among United Arab Emirates middle and high school students. *Educational studies*, 34(3), 191-200.
- Kılıçoğlu, G. (2018). Study on the relationship between social studies course self-efficacy and motivation levels of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(8), 1743-1748.
- Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J. ve Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal Of Educational Psychology*, 108(1), 21-42.
- Kloosterman, P. ve Cougan, MC (1994). Öğrencilerin okul matematiği öğrenmeye ilişkin inançları. *İlkokul Günlüğü*, 94 (4), 375-388.
- Köstüklü, N. (2006). Sosyal bilimler ve tarih öğretimi. Konya: Günay Ofset Matbaacılık.
- Krows, A. J. (1999). *Preservice teachers' belief systems and attitudes toward mathematics in the context of a progressive elementary teacher preparation program*. The University of Oklahoma.
- Kulakaç, E.E. (2020). *Ortaokul 5. sınıfta matematik motivasyonları ile öğrenme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sakarya ili örneği*. (Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Kurbanoglu, N. İ. ve Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-130.
- Lazowski, R. ve Hulleman, C. (2016). Motivation interventions in education. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640.
- Leong, K. E., Tan, P. P., Lau, P. L. ve Yong, S. L. (2018). Exploring the relationship between motivation and science achievement of secondary students. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(4), 2243-2258.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. ve Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184-196.
- Liu, E. Z. F. ve Lin, C. H. (2010). The survey study of mathematics motivated strategies for learning questionnaire (MMSLQ) for grade 10-12 Taiwanese students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 221-233.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* [Educational administration]. (Çev.G.Arastaman). Ankara: Nobel Yayınları.
- Maden, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 34-48.
- Marjoribanks, K. (1996). Family learning environments and students' outcomes: A review. *Journal of comparative family studies*, 27(2), 373-394.
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both?. *Australian Journal of psychology*, 56(3), 133-146.
- Mason, L. (2003). High school students' beliefs about maths, mathematical problem solving, and their achievement in maths: A cross-sectional study. *Educational psychology*, 23(1), 73-85.
- Mason, L. ve Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical beliefs: An intervention study. *Learning and instruction*, 14(2), 153-176.
- McCarthy, C. ve Sears, E. (2000). Science education: constructing a true view of the real world? *Philosophy of Education Archive*, 369-377.
- McLeod, D. B (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D.A Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.575 -596). New York: Macmillan.
- McLeod, D. B. ve McLeod, S. H. (2002). Synthesis-beliefs and mathematics education: Implications for learning, teaching, and research. In *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp.115-123). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5., 6. ve 7. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 09.03.2022 tarihinde ulaşılmıştır.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5., 6. ve 7. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 10.02.2023 tarihinde ulaşılmıştır.
- Morgan, C.T. (2000). *Psikolojiye giriş*. [Introduction to psychology]. (Çev.S.Karakaş), Ankara: Meteksan A.Ş.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (1993). *The social studies professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies* (No. 89). National Council for the Social Studies.
- Nicolaidou, M. ve Philippou, G. (2003). Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving. *European research in mathematics Education, University of Pisa III*, 1(11).
- Ochoa-Becker, A. ve Engle, S., H. (2007). *Democratic education for social studies: an issues-centered decision making curriculum*. United States of America: Information Age Publishing.
- Op't Eynde, P., De Corte, E. ve Verschaffel, L. (2003). Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. (G. C. Leder, E. Pehkonen ve G. Törner (Ed.), *In Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp.13-37). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 121-132.
- Öncü, H. (2015). Motivasyon (Güdülenme). L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (s.159-182). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, E. (1995). *Ergenlikte Allah ve din inancı*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, H. (2002). *Epistemolojik açıdan iman* (3. Baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Özdemir, O. (2021) *Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik tutumları, öz-yeterlik inanç düzeyleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Özen, İ. (2010). *Metal Endüstri kuruluşlarında ekonomik ve sosyal motivasyon faktörlerinin analizi ve bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Özerbaş, M. A. (2003). *Bilgisayar destekli bağlaşıklık öğretimin öğrenci başarısı, motivasyonu ve transfer becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, C. (2011). Sosyal Bilgiler eğitiminde yansıtıcı inceleme yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(30), 61-81.

- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s.2-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.22-49). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s.2-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C., Çoşkun Keskin, S. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, D., Akyürek Tay, B., Ergül, S. ve Tay, B. (2023). Sosyal bilgiler dersi inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 132-145.
- Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary educational psychology*, 24(2), 124-139.
- Pajares, F. ve Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 190- 198.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pehkonen, E. ve Pietila, A. (2003). On relationships between beliefs and knowledge in mathematics education. *European Research in Mathematics Education* 3, 1-8.
- Perkins, K. K., Adams, W. K., Pollock, S. J., Finkelstein, N. D. ve Wieman, C. E. (2005, September). Correlating student beliefs with student learning using the Colorado Learning Attitudes about Science Survey. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 790, No. 1, pp. 61-64). American Institute of Physics.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and Applications-2nd. Upper Saddle River*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. ve Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. P. P. Raymond ve J.C Smart (Eds.), *In Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 55-128). Springer, Dordrecht.

- Polat, T. (2019). *Öğrenme sürecinin önemli bir parçası olan motivasyonun öğrencilerin olumsuz davranışlarına etkisinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Sivas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula (Ed.), *In Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.
- Rojo Robas, V., Madariaga, J. M. ve Villarroel, J. D. (2020). Secondary education students' beliefs about mathematics and their repercussions on motivation. *Mathematics*, 8(3), 368.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Safran, M. (2014). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Salman, A. (2019). *Devlet ve özel okullardaki 6. sınıf öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutum, motivasyon ve bilimsel süreç becerilerinin karşılaştırılması ve öğretmenlerin programına ilişkin görüşleri Ağrı ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, (2022). *İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması* [SEGE, 2022]. Ankara: Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını. Sayı:35 <https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf> adresinden 09.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Saraçoğlu, M. ve Kahyaoğlu, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarının, merak, motivasyon ve tutum bakış açılarını incelemesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (12), 358-376.
- Sarılarhamami, H. ve Demirkaya, H. (2021). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sosyal bilgiler dersinin yeri ve önemi. *International Journal of Field Education*, 7(1), 131-143.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando (FL): Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of students' mathematical beliefs and behavior. *Journal For Research In Mathematics Education*, 20(4), 338-355.
- Schunk, D.H. (2009). Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri [*Learning theories an educational perspective*]. (Çev.Ed.M. Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sevinc, B., Ozmen, H. ve Yigit, N. (2011). Investigation of primary students' motivation levels towards science learning. *Science Education International*, 22(3), 218-232.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sıcak, A. ve Başören, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Bartın örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 548-560.

- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (345-371). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Singh, K., Granville, M. ve Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The journal of educational research*, 95(6), 323-332.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilgiler programının amaçları, ilkeleri ve temel özellikleri. *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.15-39). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İş birlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve iş birlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Tahiroğlu, M. (2015). Arcs motivasyon modelinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ve başarı düzeylerine etkisi. *Türk Dünyası Dergisi*, 7(2), 261-285.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınevi.
- Tay, B. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (s.3-120). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Tepebaş, F. (2010). *Mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar* (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Terlemez, B., Şahin, D. ve Dilek, F. (2015). Namık kemal üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 2(2), 67-78.
- Thacker, E. S., Lee, J. K. ve Friedman, A. M. (2017). Teaching with the C3 framework: Surveying teachers' beliefs and practices. *The Journal of Social Studies Research*, 41(2), 89-100.
- Toluk Uçar, Z., Pişkin, M., Akkaş, E. N. ve Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 131-144.
- Tosun, M. (2021) *Yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları ile derse yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi),

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Kahramanmaraş.

- Tosun, M. ve Nalçacı, A. (2023). Öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları ile derse yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 173-188.
- Tuncer, M. ve Akmençe, A. E. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon durumları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 197-207.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik motivasyon algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 177-198.
- Tuzcuoğlu, S. (2014). Motivasyon (Güdülenme). A. Bakıoğlu (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s.299-310). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tünkler, V. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 38-49.
- Türk Dil Kurumu [TDK], (2023). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 06.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Uğraş, M. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin motivasyon ile öz yeterlik inançlarının fen bilimleri dersindeki başarılarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 495-508.
- Uğurluoğlu, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin matematik ve problem çözmeye ilişkin inançlar ile tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluçay, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi motivasyon düzeyleri ile algılanan öğretmen yakınlığı arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uslu, F. (2004). *Felsefi açıdan imânı temellendirme*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Uşaklı, H. (2008). Güdü ve grup dinamiği. Z. Cafağlı ve M. Aksüt (Ed.), *Eğitim psikolojisi el kitabı* içinde (s.109-130). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. 2013. Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 217-226.
- Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 561-584.
- Ünal, S. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ünal-Karagüven, M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Ünlü, M. ve Ertekin, E. (2018). Ortaokul öğrencileri için geometriye yönelik inanç ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 39-48.

- Üredi, İ. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Vallerand, R. J. ve Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., ve Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Wilkins, J. L. ve Ma, X. (2003). Modeling change in student attitude toward and beliefs about mathematics. *The Journal of educational research*, 97(1), 52-63.
- Wolters, C. A. ve Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional science*, 26, 27-47.
- Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim Psikolojisi [Educational psychology]*. (Çev. D.Özen). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 2010'de yayımlandı).
- Yaman, S. ve Dede Yüksel, (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 615-638.
- Yaman, S., Cansüngü- Koray, Ö. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik artış düzeyinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Yanpar, T. (1994). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 43- 48.
- Yazıcı, H. ve Koca, K. (2014). Sosyal bilgiler öğretimi programı. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.20-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz -yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 36-58.
- Yenice, N., Saydam, G. ve Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okul Dergisi*, 9(2), 773-795.
- Yeşiltepe, K. (2009). *ARCS motivasyon modelinin fen bilimleri dersi güneş sistemi ve tutulmalar ünitesinde öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Yılıbr, S. (2006). *Türk destanlarında inanç ve inanışlar*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yıldırım, F. (2013). *Elazığ bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, H.İ. ve Karataş, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 65(65), 164-187.
- Yıldırım, H.İ. ve Karataş, F. (2020). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 157-176.
- Yıldırım, H.İ. ve Karataş, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 241-268.
- Yıldırım-Çayır, A.K. (2008). *Öğrencilerin matematikle ilgili inançları: bir ölçek geliştirme çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yuan, K. H., Bentler, P. M. ve Zhang, W. (2005). The effect of skewness and kurtosis on mean and covariance structure analysis: The univariate case and its multivariate implication. *Sociological Methods & Research*, 34(2), 240-258.
- Yücel, C. ve Gülveren, H. (2022). Sınıfta öğrencilerin motivasyonu. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.116-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, G. (2004). *Öğrenme için motivasyon*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Zayimoğlu Öztürk, F. ve Coşkun, M. (2015). Hayat Bilgisi dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 239-251.
- Zebun, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programlarında içerik. Ö. Bektaş ve R. Turan (Ed.), *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları* içinde (s.115-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Zeyer, A. ve Wolf, S. (2009). Science learning and strategy styles. European Science Education Research Association Conference, 13 August - 4 September: Book of Proceedings, İstanbul.
- Zorluoğlu, Ç. (2021). *Yabancı uyruklu ve Türk ortaokul öğrencilerinin fene yönelik motivasyon ve tutumlarının karşılaştırılması: Isparta örneği*. (Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

EKLER

EK-1A: Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzin Yazısı

EK-1B: Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzin Yazısı

EK-2: Etik Kurul İzin Belgesi

EK-3: Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği Kullanım İzni

EK-4: Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

EK-5: Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği

EK-6: Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği



Ek-1A. Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzin Yazısı



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-74311443
Konu : Emrah GÜN'ün Araştırma İzni

12.04.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.
b) Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03.04.2023 tarih ve 00000515402 sayılı yazısı.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emrah GÜN'ün "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İnançları ve Motivasyonları" konulu araştırması ilgi (b) sayılı yazı ile bildirilmektedir.

Emrah GÜN'ün yukarıda belirtilen araştırmasını Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer, Gürsu, Kestel, Mudanya ve Gemlik ilçelerine bağlı resmi ve özel ortaokullarda uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mahmut KARAKAYA
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mustafa BİLİCİ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek : Ölçekler (4 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hizmetler Konsepti A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta: argol6@mmeb.gov.tr
Kop Adresi : meeb@hs01.kop.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meeb-ebys>
Bilgi için: Engin SEYMEN
Uyvan : Vardi Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <http://bursa.meeb.gov.tr> Faks: 445 18 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meeb.gov.tr> adresinden de06-7f22-38f8-ac21-9253 kodu ile teyit edilebilir.



Ek-1B. Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçek Uygulama İzin Yazısı



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-74501748
Konu : Emrah GÜN'ün Araştırma İzni

14.04.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03.04.2023 tarih ve 00000515402 sayılı yazısı.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emrah GÜN'ün "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İnançları ve Motivasyonları" konulu tez çalışmasını, Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer, Gürsu, Kestel, Mudanya ve Gemlik ilçelerine bağlı resmi ve özel ortaokullarda uygulama yapma isteği, 12.04.2023 tarih ve 74311443 sayılı Makam Onayı ile uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mahmut KARAKAYA
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek:
1-Makam Onayı (1 sayfa)
2-Veri Toplama Aracı (4 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer, Gürsu, Kestel, Mudanya
Gemlik İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bilgi:
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına

Adres : Hocasasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konuştu A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta: argel6@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@hs01.kop.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bolge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-oby5>

Bilgi için: Engin SEYMEN

Uzman : Vazir Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: <http://bursa.meb.gov.tr>

Faks: 445 18 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 35d5-18d6-35f7-b2dc-2a71 kodu ile teyit edilebilir.



Ek-2. Etik Kurul İzin Belgesi



KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Emrah GÜN		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	15.05.2023		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İnançları ve Motivasyonu		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	IIBF Toplantı Salonu	14.06.2023	11:00
Karar No	Karar Tarihi	14.06.2023	
	Karar No	2023/05/06	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
	() Ret	() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

<u>Karar ve Gerekçesi</u>
<p>Emrah GÜN'e ait "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İnançları ve Motivasyonu" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne <i>oy birliğiyle karar verildi.</i></p>
<p>Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Nur ÇETİN</p>

Ek-3. Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği Kullanım İzni

Gönderen: **Emrah Gün**
Date: 27 Mar 2023 Pzt, 11:38
Subject: sosyal bilgiler dersi inanç ölçeği kullanım izni hakkında
To:

Hocam Merhaba,
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Eğitim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tezimi Dr. Öğretim Üyesi Durdane ÖZTÜRK Hocamla çalışıyorum. Tezim kapsamında Sosyal Bilgiler Dersine ilişkin geliştirmiş olduğunuz "Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeğini" kullanmak istiyoruz. Bu nedenle hem kullanım izninize, hem de ölçeğin orijinaline ihtiyaç duyuyoruz.

Eğer sizin içinde bir mabsuru yoksa kullanım izninizi alabilir miyim? Ölçek orijinalini de gönderebilirseniz çok sevinirim hocam.
Saygılarımla.

Emrah GÜN

Gönderen: **Bayram Tay**
Date: 27 Mar 2023 Pzt, 13:09
Subject: Ölçek İzni
To: Emrah Gün

Sayın Emrah GÜN

Yüksek Lisans tez çalışmanızda kullanmak için izin talep ettiğiniz "Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeğini" kullanmanız akademik olarak bizleri mutlu edecektir. Hayat Bilgisi Dersi Tutum Ölçeğinin çalışmanıza katkı sağlaması dileklerimizle.

Kolaylıklar dilerim.

Ölçeğin makalesinin linki: <http://cjsa.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/2655467>

Prof. Dr. Bayram TAY
Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir
e-mail :
telefon :
webi :

Ek-4. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

Emrah Gun

, 10 Kas 2022 Per, 13:58 tarihinde şunu yazdı:

Hocam Merhaba,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Tezimi Dr. Öğretim Üyesi Durdane ÖZTÜRK Hocamla çalışıyorum. Tezim kapsamında Sosyal Bilgiler Dersine ilişkin geliştirmiş olduğunuz "Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğini" kullanmak istiyoruz. Bu nedenle hem kullanım iznimize , hem de hem de ölçeğin orijinaline ihtiyaç duyuyoruz.

Eğer sizin içinde bir mahsuru yoksa kullanım izninizi alabilir miyim? Ölçek orijinalini de gönderebilerseniz çok sevinirim hocam.

En derin saygılarımla,

Emrah GÜN

Gönderen: MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ

Date: 10 Kas 2022 Per, 17:05

Subject: Re:

To: Emrah Gun

ölçek ile ilgili makale ektedir. Makalede ölçek de yer almaktadır.

Selamlar

MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ

, 10 Kas 2022 Per, 17:02 tarihinde şunu yazdı:

Sayın Emrah Gün,

"Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği"ni araştırmanızda kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Selamlar

Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

Fırat Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Elazığ.

Ek-5. Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği

No	Sosyal Bilgiler Dersi İnanç Ölçeği	(3) Katlıyorum	(2) Kısmen Katlıyorum	(1) Katılmıyorum
1.	Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerim gündelik yaşamda bana fayda sağlar.	(3)	(2)	(1)
2.	Sosyal bilgiler hayatın kendisidir.	(3)	(2)	(1)
3.	Okullarda sosyal bilgiler dersi olmasa da olur.	(3)	(2)	(1)
4.	Sosyal bilgiler dersi çalışmak zevklidir.	(3)	(2)	(1)
5.	Sosyal bilgiler dersi demokratik katılımı teşvik eder.	(3)	(2)	(1)
6.	Sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerim günlük hayatta hiçbir işe yaramaz.	(3)	(2)	(1)
7.	Sosyal bilgiler dersi evrensel vatandaş olmayı sağlar.	(3)	(2)	(1)
8.	Sosyal bilgiler dersi iyi insan yetiştirir.	(3)	(2)	(1)
9.	Sosyal bilgiler dersi değerlerin öğretilmesi için gereklidir.	(3)	(2)	(1)
10.	Sosyal bilgiler dersi konuları gereksizdir.	(3)	(2)	(1)
11.	Sosyal bilgiler dersi sıkıcıdır.	(3)	(2)	(1)
12.	Sosyal bilgiler dersi sosyal problemler hakkında farkındalık kazandırır.	(3)	(2)	(1)
13.	Sosyal bilgiler dersi vatanseverlik duygumu geliştirir.	(3)	(2)	(1)
14.	Sosyal bilgiler dersi öğrenciye insanlığın bir parçası olduğu bilinci kazandırır.	(3)	(2)	(1)
15.	Sosyal bilgiler dersi mutsuzluk kaynağıdır.	(3)	(2)	(1)
16.	Sosyal bilgiler dersi çevre bilincini artırır.	(3)	(2)	(1)
17.	Sosyal bilgiler dersi toplumsal kuralları öğretir.	(3)	(2)	(1)
18.	Sosyal bilgiler dersi günlük hayatla iç içedir.	(3)	(2)	(1)
19.	Sosyal bilgiler dersi konuları günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözülmesine yardım eder.	(3)	(2)	(1)

Ek-6. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği

Sevgili Öğrenciler;

Bu çalışma sosyal bilgiler dersine ilişkin inanç ve motivasyon düzeyinizi belirlemek amacı ile yapılmaktadır. İsim yazmanıza gerek yoktur. Her bir cümleyi dikkatle okuyup, size ne kadar uygun olduğunu seçenekler arasından seçip işaretleyiniz. **Katkılarınız için teşekkür ederim.**

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Sınıf Düzeyi: 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf ()

Anne Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisansüstü ()

Baba Eğitim Durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Lisansüstü ()

Okulunuzun Bulunduğu İlçe: Nilüfer () Osmangazi () Yıldırım ()

Okulunuzun Türü: Özel Okul () Devlet Okulu ()

No	Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği	(5) Tamamen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(2) Katılmıyorum	(1) Hiç Katılmıyorum
1.	Sosyal bilgiler dersinde sorulan soruları herkesten önce cevaplamak isterim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2.	Sosyal bilgiler dersiyile ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3.	Sosyal bilgiler dersinde aktif bir öğrenci olmak istemem.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4.	Sosyal bilgiler dersindeki etkinliklere gönüllü olarak katılırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5.	Sosyal bilgiler konularıyla ilgili fikir sahibi olmak için gayret göstermem.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6.	Sosyal bilgiler dersinde yüksek notlar almak için çabalamam.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7.	Sosyal bilgiler dersinde başarılı olursam, kendimi iyi hissederim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8.	Sosyal bilgiler dersine ailemin baskısıyla çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9.	Sevilen bir öğrenci olmak için sosyal bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10.	Sosyal bilgiler dersindeki başarılarımla örnek gösterilmek istemem.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11.	Sosyal bilgiler dersinde başarısız olursam üzülmem.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12.	Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmak için zevkle çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13.	Sosyal bilgiler dersindeki etkinliklerde görev almak istemem.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14.	Sosyal bilgiler ders kitabımı merakla incelerim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15.	Sosyal bilgiler dersine, arkadaşlarımla bana özenmelerini istediğim için çalışırım.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16.	Arkadaşlarımla bilmedikleri soruları bana sormaları için sosyal bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

17.	Sosyal bilgiler dersine öğretmenimin gözüne girmek için çalışırım.	5	4	3	2	1
18.	Sosyal bilgiler dersinde, sınıftaki en başarılı öğrenci olmak benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
19.	Sosyal bilgiler dersindeki sorumluluklarımı yerine getirmek hoşuma gider.	5	4	3	2	1
20.	Sosyal bilgiler dersine öğretmenimin beni takdir etmesi için çalışırım.	5	4	3	2	1
21.	Arkadaşlarım beni daha çok sevsin diye sosyal bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.	5	4	3	2	1
22.	Sosyal bilgiler dersini, yeni şeyler öğrenmek için dikkatle takip ederim.	5	4	3	2	1
23.	Sosyal bilgiler dersine çalışmayı önemsemem.	5	4	3	2	1



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Emrah GÜN

Doğum Yeri ve Yılı :

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta :

Eğitim Durumu

İlköğretim : Amasya Yavuz Selim İlköğretim Okulu

Lise : İstanbul Atış Alanı Lisesi

Lisans : Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı (2004-2008)

Yüksek Lisans : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı (2022-...)

Mesleki Deneyim

2007-2010 : Amasya-Amasya İl Sağlık Müdürlüğü (Şube Müdürü)

2011-2014 : Amasya-Amasya İl Sağlık Müdürlüğü (Hastane Müdürü)

2014-2015 : Ankara-Sağlık Bakanlığı (Koordinatörlük)

2016-2021 : Bursa-Bursa İl Sağlık Müdürlüğü (Şube Müdürü)

2021-... : Bursa- Mudanya İlçe Sağlık Müdürlüğü

Yayınlar

Gün, E. ve Öztürk, D. (2023, Ekim). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik inanç ve motivasyonları* [Sözlü Bildiri]. International Congresses on Education (2023 ERPA), 8-10 Ekim, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.