



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK
TUTUMUN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE
YÖNELİK MOTİVASYONU YORDAMASI:
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE
İLİŞKİSEL BİR ÇALIŞMA

SÜMEYRA ÇAĞLAR

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2022

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUMUN SOSYAL
BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONU YORDAMASI:
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE İLİŞKİSEL BİR ÇALIŞMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sümevra Çağlar

Danışman:
Doç. Dr. Oğuzhan Atabek

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

... / ... /
Sümeýra Çağlar

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sümeýra Çağlar'ın bu çalışması **16.11.2022** tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliğı** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Osman Yılmaz

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Üye : Prof. Dr. Hilmi Demirkaya

Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Oğuzhan Atabek

Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyonu
Yordaması: Ortaokul Öğrencileri Üzerinde İlişkisel Bir Çalışma

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görölmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı yapmamda bana büyük destek veren değerli hocam Doç. Dr. Oğuzhan ATABEK'e çok teşekkür ediyorum. Çalışmamı yapmam için beni cesaretlendiren kıymetli hocam Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA'ya çok teşekkür ediyorum.

Çalışmanın uygulama aşamasında örneklem dâhilinde olan okullardaki okul müdürlerine, derslerinde uygulama yapmama müsaade eden saygıdeğer meslektaşlarıma, ölçekleri samimiyetle cevaplayan öğrencilere teşekkür ediyorum.

Yüksek lisansa başlamam için bana rehberlik eden ve derslerime düzenli katılabilmem ve çalışmamı tamamlayabilmem için fedakârlık etmekten çekinmeyen kıymetli eşim Abdullah Emre ÇAĞLAR'a, beni her zaman destekleyen anneme, babama, kardeşlerime ve küçük kızım Hatice'ye çok teşekkür ediyorum.

Sümeyra Çağlar

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUMUN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK MOTİVASYONU YORDAMASI: ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE İLİŞKİSEL BİR ÇALIŞMA

Çağlar, Sümeyra
Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Oğuzhan Atabek
Kasım 2022, 123 sayfa

Bu çalışmada 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 işbu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının onların sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını ne ölçüde yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın elverişlilik örnekleme ile oluşturulan örneklemini, 2021-2022 eğitim yılında Antalya ili Aksu ilçesindeki Yurtpınar Yenimahalle İmam Hatip Ortaokulu, Murtuna Gazi Ortaokulu, Aksu Ortaokulu, Celal Sönmez Ortaokulu ve Perge Ortaokullarının 5., 6. ve 7. Sınıflarında okuyan 350 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacının kendisinin geliştirdiği kişisel bilgi formu ile Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği'nden oluşan bir enstrüman aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, Student's t-testi, tek yönlü varyans çözümlemesi, Tukey testi, Kruskal-Wallis H testi, Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırma testi, Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayısı, Spearman's ρ sıralama korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon teknikleri kullanılmıştır. 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 ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun alt boyutlarının bağımsız değişken, sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonun alt boyutlarının bağımlı değişken olarak yer aldığı regresyon çözümlemelerinde; ilgi ve bilgiyi kullanmanın içsel motivasyonu, ilginin dış motivasyonu, ve son olarak bilgiyi kullanma ve isteksizliğin önemsemeyi anlamlı biçimde

yordadığı ortaya çıkmıştır. Sonuçta bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Sosyal bilgiler, tutum, motivasyon.*



ABSTRACT

ATTITUDE TOWARDS SOCIAL STUDIES LESSON IN THE PREDICTION OF MOTIVATION TOWARDS SOCIAL STUDIES LESSON: A CORRELATIONAL STUDY ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Çağlar, Sümeyra

Master's Thesis, Department of Social Sciences and Turkish Education

Social Sciences Education Master's Program with Thesis

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan Atabek

November 2022, 123 pages

In this study, it was aimed to examine the attitudes and motivations of 5th, 6th and 7th grade secondary school students towards social studies according to variables such as their gender, class, grade point average, education level of parents and monthly income of the family, to examine the comparison of attitude scores and motivation scores, and finally, to examine to what extent the attitudes of these students towards the social studies lesson predict their motivation towards the social studies lesson. The sample of the study, which was created by convenience sampling, consisted of 350 students studying in the 5th, 6th and 7th grades of Yurtpınar Yenimahalle Imam Hatip Secondary School, Murtuna Gazi Secondary School, Aksu Secondary School, Celal Sönmez Secondary School and Perge Secondary Schools in the Aksu district of Antalya province in the 2021-2022 academic year. The data were collected through a personal information form developed by the researcher and an instrument consisting of the Attitude Scale towards Social Studies Lesson and Social Studies Lesson Motivation Scale. In the analysis of the data, Student's t-test, one-way analysis of variance, Tukey test, Kruskal-Wallis H test, Dunn's multiple comparison test with Bonferroni correction, Pearson's r product-moment correlation coefficient, Spearman's ρ rank correlation coefficient, and multiple linear regression techniques were used. Result of the study revealed that, there was a significant relationship between the 5th, 6th and 7th grade secondary school students' demographic characteristics such as gender, grade, grade point average, parents' education level and monthly income of the family with the sub-dimensions of their attitudes and motivations towards the social studies course and the total score of the scale. In the regression analyses, in which the sub-dimensions of the attitude towards the social studies course were the independent variables

and the sub-dimensions of the motivation towards the social studies course were the dependent variables; it was observed that interest and use of knowledge significantly predicted intrinsic motivation, interest predicted external motivation, and finally use of knowledge and unwillingness significantly predicted caring. Finally, results were discussed and suggestions were made.

Keywords: *Social studies, attitude, motivation.*



İÇİNDEKİLER

DOĞRULUK BEYANI	iii
TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırma Sorusu	5
1.3.1. Alt Sorular	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar (Sayıtlar).....	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Bilgiler	8
2.1.1. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler	9
2.1.2. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler	10
2.1.3. Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler	11
2.2. Sosyal Bilgiler Eğitimi	11

2.3. Ortaokul Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler	21
2.3.1. Ortaokul Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğrencilerin Yaşantıladığı Güçlükler	22
2.3.2. Ortaokul Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğretmenlerin Yaşantıladığı Güçlükler	23
2.4. Motivasyon.....	26
2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon	28
2.5. Tutum	30
2.5.1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum.....	31
2.6. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Motivasyonla İlişkisi	32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Tasarımı	34
3.2. Katılımcılar	34
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	36
3.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği	36
3.4. Verilerin Toplanması.....	37
3.5. Verilerin Çözümlemesi	37

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	40
4.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	41
4.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular	46
4.4. Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular	50

4.5. Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	58
4.6. Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulgular.....	64
4.7. Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	64
4.8. Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulgular	66
4.9. Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular.....	68

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	74
5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Cinsiyetlerine göre Anlamli Fark Göstermekte midir?	74
5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Okullarına göre Anlamli Fark Göstermekte midir?.....	75
5.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Sınıflarına göre Anlamli Fark Göstermekte midir?.....	76
5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarına göre Anlamli Fark Göstermekte midir?	76
5.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Annelerinin Eğitim Durumuna göre Anlamli Fark Göstermekte midir?	77
5.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Babalarının Eğitim Durumuna göre Anlamli Fark Göstermekte midir?	78
5.1.7. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Ailelerinin Aylık Toplam Gelirlerine göre Anlamli Fark Göstermekte midir?	78
5.1.8. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutumlarının Alt Boyutları ile Motivasyonlarının Alt Boyutları Anlamli Düzeyde İlişkili midir?	78

5.1.9. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutumlarının Alt Boyutlarında Aldıkları Puanlar Onların Motivasyon Alt Boyut ve Motivasyon Toplam Puanlarını Yordamakta mıdır?.....	79
5.2. Sonuç	79
5.3. Öneriler	80
5.3.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	81
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	81
KAYNAKLAR.....	83
EKLER	95
EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	95
EK 2. SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	96
EK 3. SOSYAL BİLGİLER DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ	98
EK 4. SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	100
EK 5. SOSYAL BİLGİLER DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	101
EK 6. ETİK KURUL İZİN KARARI	102
EK 7. MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAY YAZISI	103
ÖZGEÇMİŞ	104
İNTİHAL RAPORU	105

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 2.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ile Davranışçı Yaklaşım Arasındaki Farklar (MEB, 2004, s. 36).....	18
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzdeleri.....	35
Tablo 4.1. Ölçeklerin Toplam Değerleri ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri	39
Tablo 4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre SBTÖ Alt Boyut Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları.....	40
Tablo 4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre SBDMÖ Alt Boyut ve Ölçek Toplam Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları	41
Tablo 4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Okullarına Göre Betimleyici Değerleri.....	42
Tablo 4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	42
Tablo 4.6. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Okullarına Göre Betimleyici Değerleri	43
Tablo 4.7. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	43
Tablo 4.8. Ortaokul Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Puanlarının Okullarına Göre Betimleyici Değerleri.....	44
Tablo 4.9. Ortaokul Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Puanlarının Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	44
Tablo 4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Önemseme Puanlarının Okullarına Göre Betimleyici Değerleri	45
Tablo 4.11. Ortaokul Öğrencilerinin Önemseme Puanlarının Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	45
Tablo 4.12. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri.....	46
Tablo 4.13. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	47
Tablo 4.14. Ortaokul Öğrencilerinin Dersin İçeriği Puanlarının Sınıfların Göre Betimleyici Değerleri	47

Tablo 4.15. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri	48
Tablo 4.16. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	48
Tablo 4.17. Ortaokul Öğrencilerinin Dışsal Motivasyon Puanlarının Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri	49
Tablo 4.18. Ortaokul Öğrencilerinin Dışsal Motivasyon Puanlarının Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	50
Tablo 4.19. Ortaokul Öğrencilerinin İlgi Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri	51
Tablo 4.20. Ortaokul Öğrencilerinin İlgi Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	51
Tablo 4.21. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri	52
Tablo 4.22. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	52
Tablo 4.23. Ortaokul Öğrencilerinin Dersin İçeriği Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri	53
Tablo 4.24. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri	54
Tablo 4.25. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	54
Tablo 4.26. Ortaokul Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri	55
Tablo 4.27. Ortaokul Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	56
Tablo 4.28. Ortaokul Öğrencilerinin Dışsal Motivasyon Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	57
Tablo 4.29. Ortaokul Öğrencilerinin Önemseme Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri	57
Tablo 4.30. Ortaokul Öğrencilerinin Önemseme Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	57

Tablo 4.31. Ortaokul Öğrencilerinin İlgi Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Betimleyici Değerleri.....	59
Tablo 4.32. Ortaokul Öğrencilerinin İlgi Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	59
Tablo 4.33. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Betimleyici Değerleri.....	60
Tablo 4.34. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	60
Tablo 4.35. Ortaokul Öğrencilerinin Dersin İçeriği Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Betimleyici Değerleri.....	61
Tablo 4.36. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Betimleyici Değerleri.....	62
Tablo 4.37. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	62
Tablo 4.38. Ortaokul Öğrencilerinin Dersin İçeriği Puanlarının Ailelerinin Aylık Toplam Gelirine Göre Betimleyici Değerleri.....	65
Tablo 4.39. Ortaokul Öğrencilerinin SBTÖ ve SBDMÖ'nün Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Pearson's r Çözümlemesi Sonuçları.....	66
Tablo 4.40. Ortaokul Öğrencilerinin SBTÖ'nün Dersin İçeriği Alt Boyutu ve SBDMÖ'nün Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Spearman's ρ Çözümlemesi Sonuçları..	67
Tablo 4.41. SBTÖ'nün Alt Boyutlarının Çoklu Bağılanımlılık Çözümlemesi Sonuçları	68
Tablo 4.42. İçsel Motivasyon Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	69
Tablo 4.43. İçsel Motivasyon Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları	69
Tablo 4.44. Dışsal Motivasyon Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	70
Tablo 4.45. Dışsal Motivasyon Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları	70
Tablo 4.46. Önemseme Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	71

Tablo 4.47. Önemseme Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi	
Sonuçları	71
Tablo 4.48. SBDMÖ Toplam Puanları Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon	
Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları	72
Tablo 4.49. SBDMÖ Toplam Puanları Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon	
Çözümlemesi Sonuçları	72



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Sosyal Bilgiler Alanının Yararlandığı Sosyal Bilim Dalları (Öztürk ve Dilek, 2005, s. 21).....	10
Şekil 2.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğeleri (Akdağ, 2009, s. 17).....	13
Şekil 2.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Materyaller (Çelikkaya, 2013 akt. Akkeyik, 2021)	21
Şekil 2.4. Maslow'un Gereksinimler Sıradüzeni (Açıkgöz, 1996, s.1995 akt. Akdemir, 2006)	27



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, alt problemlere, varsayımlara (sayıtlara), sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi Çağı'nın etkilerinin toplumsal yaşam üzerindeki etkileri hem toplumsal düzende sürekli olarak gerçekleşen değişimlerde gözlenebilir düzeyde etkili olmakta hem de bireyler tarafından gün geçtikçe daha da güçlü bir biçimde duyumsanmaktadır. Toplumsal düzendeki değişimler ile paralel bir biçimde kendi kişisel yaşam biçimleri de değişen bireyler, yetiştirdikleri yeni kuşakların değer, inanç, tutum, alışkanlık, yeğleyiş, bakış açısı ve kültürleri üzerinde kendilerinin ayırdına varamadığı yeni değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler sonucunda; değerli olanın ne olduğu, neye duyarlı olunması gerektiği, kimliğin ne olması gerektiği, toplumsal olaylara ne denli katılınması gerektiği gibi konularda kuşaklar arasında anlaşmazlıklar doğmaktadır. Bu sorunlardan birisi olan duyarsızlığın toplumda yaygınlaşmakta olduğu, Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın 2013-2017 Stratejik Planı'nda bir sorun olarak belirtilmiştir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2012). Toplumsal bir sorun olmanın ötesinde, duyarsızlaşmanın hem öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz durumların bir sonucu olduğu hem de öğretmenleri mesleki anlamda olumsuz yönde etkilediği önceki araştırmalarda gösterilmiştir (Avşaroğlu vd., 2005; Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007).

Duyarsızlık örneğinde olduğu gibi, değersizlik de günümüzün önemli sorunlarından birisidir. Özalp'e (2013) göre, eşitsizlikler tüm dünyada insanlık değerlerini hiçe sayan bir aşamaya ulaşmıştır. Quadır (2016), nesnelere insanlardan daha çok değer verildiği ve kişilerarası iletişimin kısa süreli ve sorunlu hale geldiği bir duruma ulaşıldığını belirtmiştir. İlkokul ve ortaokul öğrencileri ise içinde bulundukları bilişsel gelişim düzeyleri nedeniyle neyin değerli neyin değersiz olduğunu anlamakta güçlük çekmektedirler (Bayırlı vd., 2020; Bozkurt ve Kurt, 2021). Hem genelde toplumların kitlesel olarak yaşadığı hem de özelde kişilerin bireysel olarak yaşadığı bu tür sorunların aşılabilmesi ya da en azından etkilerinin

azaltılması için sosyal bilgiler dersi oluşturulmuştur. Sorumluluk kazandırma, bilinçlendirme, değerler edindirme, duyarlılık kazandırma, önemsetme ve saygı duymayı öğretme gibi hedefler, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkokul ve ortaokul 4., 5., 6. ve 7. sınıflar için geliştirdiği sosyal bilgiler dersi öğretim programında, sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında sayılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Dolayısıyla, sosyal bilgiler dersi, bireylerin ve toplumların günümüzde yaşamakta olduğu duyarsızlaşma ve değerler sorunu gibi bazı sorunlara çözüm getirmeyi amaçlayan bir derstir.

Öte yandan, sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmasında bazı sorunlar gözlemlenmektedir. Örneğin, Hanaylı vd. (2020, s. 235), “sosyal bilgiler öğretmenlerinin, dersin doğası ve işlevinin yanı sıra öğretim programının amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutları açısından” güncel bir anlayışa sahip olmadıklarını ve uygulamalarında da güncel yaklaşımlar yerine geleneksel olanları seçtiklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, araştırmada, sosyal bilgiler dersinin evrensel değerlerin kazandırılması açısından amacına ulaşamadığı vurgulanmıştır. Diğer çalışmalarda ise; ders saatinin yetersiz olması, kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmaması, derslerin sunuş yöntemine göre tasarlanmış olması, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz olması, sınıftaki öğrenci sayısının çokluğu, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve isteksizliği, yasal yükümlülük ve yordamların çokluğu (Memişoğlu ve Köylü, 2015), okulun bulunduğu sosyal ve fiziki çevrenin koşulların yetersizliği, öğrenme ortamlarının yetersizliği, yönetici, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin bazı olumsuz tutum ve davranışları (Yılmaz ve Tepebaş, 2011) gibi sorunlar ortaya çıkarılmıştır. Gönenç ve Açıkalın (2017) ise araştırmalarında (a) öğretmenlerin yeterli eğitimi almamış olması, mesleki eğitim etkinliklerinden yararlanamamaları, sosyal bilgiler öğretimindeki yeni gelişmeleri takip edememeleri, öğrencilerinin derse dikkatlerini çekmede ve motivasyonlarını sağlamada güçlükler yaşamaları; (b) öğrencilerin disiplinsiz davranışlar göstermeleri, derse karşı ilgisiz, isteksiz olmaları, konu tekrarı ve verilen ödevleri yapmamaları, sosyal bilgiler dersini ezberden ibaret bir ders olarak görmeleri, okuma ve yazma becerilerinin düşük olması, (c) öğretim programının kopukluklar içermesi, öğrenci düzeyine uygun olmaması, derslere az zaman ayırması, (d) ders materyallerine ulaşımın güç olması ve (e) öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının kullanılamaması gibi sorunlar ortaya çıkarmıştır.

Tüm bu sorunlar içerisinde en çok dikkat çeken, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonunun yeterli düzeyde olmamasını işaret eden sorunlardır. Yapılan araştırmalarda; öğrenci, öğretmen, öğretim programı, ders içeriği, eğitim teknolojisi, öğretim

programı, ve eğitim yönetimi açılarından sosyal bilgileri dersinin amaçlarına ulaşmasına ortak bir biçimde sorun oluşturan kategorinin motivasyon olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan birçok araştırmada, sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonun dersin amaçlarına ulaşmasının önünde bir engel olduğu ortaya koyulmuştur (Ağır, 2003; Akgül, 2006; Altun, 2009; Gönenç ve Açıkalın, 2017; Kuş ve Çelikkaya, 2010; Memişoğlu ve Köylü, 2015; Tahiroğlu, 2006; Yılmaz ve Tepebaş, 2011).

Daha önce yapılan araştırmaların bulguları, sosyal bilgiler dersinin bireysel ve toplumsal sorunlara çözüm getirmek için belirlenmiş olan amaçlarını gerçekleştirebilmesinin önündeki en büyük engellerden birisinin motivasyon eksikliği olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla motivasyon eksikliğini gidermeye, bütünüyle giderilemediği durumlarda ise olabildiğince azaltmaya yönelik geliştirilecek öğretim programları ile bu programlarla birlikte kullanılabilecek öğretim strateji, yöntem, teknik, taktik ve gereksinim duyulmaktadır. Yine motivasyon eksikliğini azaltıp gidermeye ve motivasyonu olabildiğince yükseltmeye yönelik olarak tasarlanıp geliştirilmiş ders içeriklerine ve eğitim teknolojilerine gereksinim duyulmakta, eğitim yöneticilerinin de tüm bu motivasyon artırıcı çabaları desteklemesi gerekmektedir. Bu bağlamda; motivasyon düşüklüğünü azaltıp onu olabildiğince yükseltecek strateji, yöntem, teknik, taktik, program, içerik, eğitim teknolojisi ve yönetim yaklaşımlarının tasarlanıp geliştirilebilmesi ve etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarıyla ilgili bilgi ve içgörünün olabildiğince artırılması gerekmektedir.

Motivasyon; istem, gereksinim, duygu, inanç, değer ve amaçlar ile ilgili bir kavram olup “yetkin edimin devindiren bileşeni” olarak tanımlanmıştır (Atabek, 2013; Spitzberg, 2006, s. 637). Motivasyonun öğrenme için öncelikliliğini vurgulayan Keller ve Burkman (1993, s.3)’a göre, motivasyon davranışın büyüklüğünü ve yönünü belirlemektedir ve “öğretimsel iletinin tasarımı, motivasyonel çekiciliği dikkate alınmadan tamamlanmamıştır”. Wigfield vd. (2004), motivasyonu daha güçlü olan bireyler, öğrenme etkinliklerine derinden dahil olmakta ve öğrenmeye daha çok zaman ve enerji harcamakta olduğunu belirtmiştir. Ryan ve Deci (2000), motive olmuş olmanın bir şey yapmak için devinmek (harekete geçmek) anlamına geldiğini belirtmiştir. Eccles ve Wigfield (2002, s. 110) ise “motivasyon devinimdir” biçiminde bir tanım getirmiştir. Dolayısı ile “motivasyonla ilgili araştırma eylemle ilgili araştırmadır” (Atabek, 2013, s. 30). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersine yönelik olarak öğrencileri eylem durumuna geçirecek, dersi onların istem, gereksinim, duygu, inanç, değer ve amaçları ile bağlantılı bir

biçimde işlenebilir hale getirecek eğitimsel süreçler motivasyonla ilgili bilgi ve içgörüyü daha da değerli kılmaktadır.

Birçok görüngü motivasyonu etkilemektedir (Bentata ve Delfosse, 2017; Larson ve Dawes, 2015). Bu bağlamda motivasyonu anlamak ve daha da önemlisi onu manipüle ederek öğrencilerin dersten daha çok yararlanmalarını sağlamak için işbu etkenlerin göz önünde bulundurulması hatta motivasyonun tüm bu etkenleriyle birlikte oluşturduğu bağlam içinde anlaşılması gerekmektedir. Tüm bu etkenler arasında, tutum, motivasyonu belirleyen en önemli etken olarak gösterilmiştir (Geroda ve Pane, 2019; Pawar, 2017). Ryan ve Deci (2000), tutumun özellikle motivasyonun yönünü belirlemede önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Dolayısı ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını onların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile olan ilişkileri ile birlikte incelemek, sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonla ilgili daha derin bir içgörü kazanılmasına yardımcı olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Daha önce yapılan araştırmalarda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının işbu dersin amaçlarına ulaşmasına engel olacak ölçüde düşük olduğu hatta öğretmenlerin de etkililiğine olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Bu sorunun üstesinden gelinebilmesi için öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Öte yandan, motivasyon, tutumun çok güçlü belirleyici etkisi altındadır. Bu bağlamda, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını daha iyi anlamak için onu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile olan ilişkileri çerçevesinde incelemek daha yararlı olacaktır.

Araştırmada elde edilecek bulgularla, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyonları arasındaki ilişkilerin doğası aydınlatılarak, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden daha çok yararlanabilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleklerini daha etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için geliştirilecek politika, strateji, yöntem, teknik ve teknolojilerin tasarlanıp geliştirilmesinde kullanılabilecek bilginin artırılması amaçlanmaktadır.

Dolayısıyla, bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını ne ölçüde yordadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırma Sorusu

Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, onların sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını ne ölçüde yordamaktadır?

1.3.1. Alt Sorular

1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların okullarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların sınıflarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların sosyal bilgiler dersi karne notlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların babalarının eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?
7. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
8. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının alt boyutları ile motivasyonlarının alt boyutları anlamlı düzeyde ilişkili midir?
9. Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının alt boyutlarında aldıkları puanlar onların motivasyon alt boyut ve motivasyon toplam puanlarını yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler dersinin kazanımlarını gerçekleştirebilmek ve öğrencilerin akademik başarılarının artması adına işbu derse yönelik tutum ve motivasyonların araştırılması gerekmektedir. Daha önceki araştırmalarda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve motivasyonları ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. Ancak bu çalışmadaki gibi

5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyonlarını onların demografik özellikleri ile birlikte tek bir ilişkisel tasarımda inceleyen çalışma sayısı çok azdır. 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile işbu tutum üzerinde belirleyici etkisi olan onların sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının demografik özellikleri ile birlikte tek bir tasarımda incelenmesi sonucu üretilcek bilgi, içgörü ve anlayış, sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşabilmesi ve bu bağlamda öğretmen etkinliğinin artırılabilmesi için önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar (Sayıtlar)

1. Bu araştırma kapsamında yeterli literatür taraması yapıldığı varsayılmıştır.
2. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.
3. Bu çalışmada tüm öğrencilerin ölçekleri içtenlikle ve kendi yaşamlarına göre doldurdıkları kabul edilmiştir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, 2021-2022 öğretim yılında Antalya ili Aksu ilçesindeki Yurtpınar Yenimahalle İmam Hatip Ortaokulu, Murtuna Gazi Ortaokulu, Aksu Ortaokulu, Celal Sönmez Ortaokulu, ve Perge Ortaokulunda okuyan 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeyleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Bilgiler : “Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık 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 dersi” (MEB, 2005, s. 51).

Motivasyon : Amaca yönelik davranışı başlatan, yönlendiren ve sürdüren bilişsel bir süreç (Cherry, 2010).

Tutum : “Bireyin belirli-amaçlı bir davranışa yönelttiği dereceli bir duyuşsal özellik” (Fishbein ve Ajzen, 1975, s. 216).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler, bireyi hayata hazırlayan ve bireyin özellikle sosyal yaşama dair farkındalığını artıran bir alandır. Yapılan pek çok tanımında sosyal bilgilerin bireyi toplumsallaştırma yönü üzerinde durulmaktadır. MEB'in 2005 öğretim programında Sosyal Bilgiler, "bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık 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" biçiminde tanımlanmaktadır (MEB, 2005, s. 51). Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1993) de tanımında sosyal bilgilerin, sosyal bilimlerin içeriklerinden faydalanılarak, disiplinler arası bir anlayışla oluşturulmuş bir çalışma alanı olduğunu vurgulamıştır. Konsey ayrıca Sosyal bilgilerin küreselleşen dünyada topluma faydalı vatandaşlar yetişmesine yardımcı olma rolünden bahsetmektedir. Bu tanıma benzer şekilde Ergin (2006), sosyal bilgileri sorumlu vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan ve sosyal bilimlerden faydalanılarak öğrencilerin toplumsal yaşama dair yeterliliklerinin artırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Öztürk, Keskin ve Otluoğlu (2002), sosyal bilgilerin toplumsal hayata uyum sağlama ve sorunlara çözüm üretebilme becerilerini kazandırmadaki rolüne değinmiştir. İnan (2019), sosyal bilgileri beşeri bilimlerin içeriklerinden, yaşanan toplumun gerçeklerine göre seçilen bilgilerden oluşan ve bunu öğrencilerin kavrayış seviyelerine göre yapan bir ders olarak tanımlamaktadır.

Sosyal bilgiler öğrencilerin kendisini, geçmişten bugüne diğer insanları, dünyayı, kültürleri, dünyada yaşanagelen sorunları anlamlandırmasını ve sosyal hayata dâhil olmalarını sağlar (Parker, 2010). Bireyin kendini anlaması dünyayı anlamlandırması adına gerekli ilk adımdır. Kendini tanıyabilen ve topluma ayak uydurabilen birey hak ve sorumluluklarının farkına varır. Küreselleşen dünyaya ayak uydururken içinde bulunduğu toplumun değerlerine yabancılaşmaz. Turan (2016), tanımında sosyal bilgilerin topluma ayak uydurabilen, aynı zamanda içinde bulunduğu topluma yararlı olmayı düşünen, bunun için gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip, vatandaşlık bilinci olan ve dünyayı iyi tanıyan bireyler yetiştirebilme adına

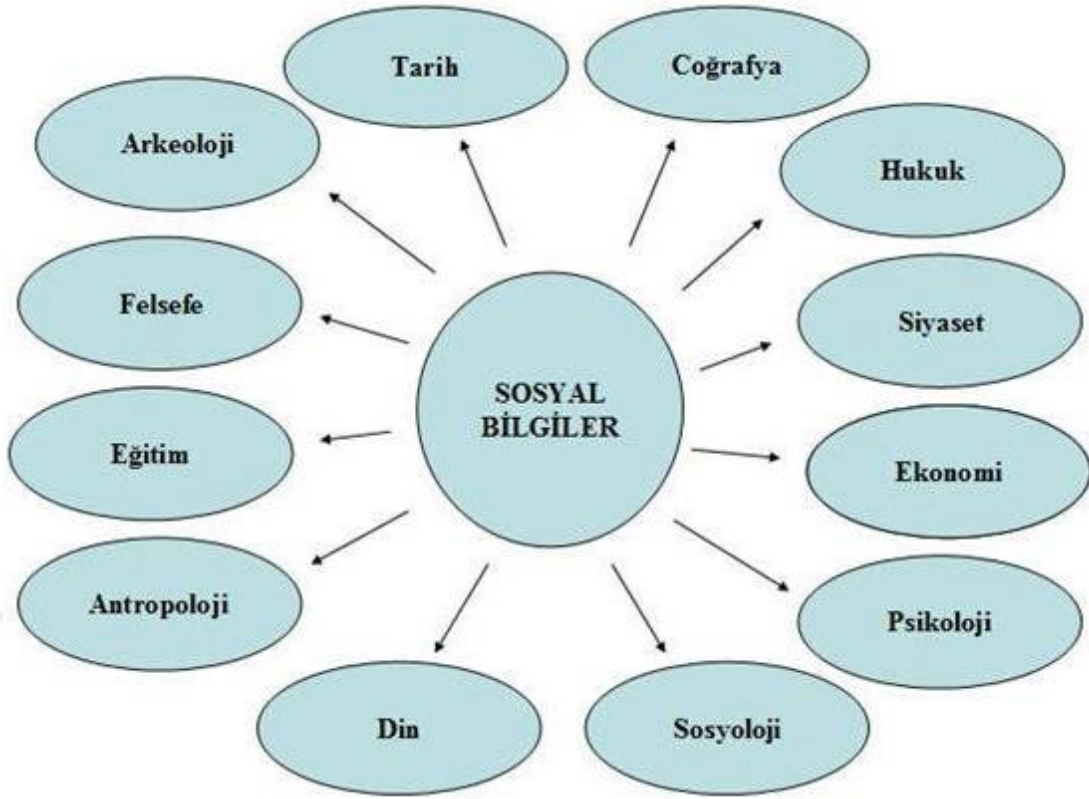
çocukların eğitimindeki önemine değinmektedir. Görüldüğü üzere sosyal bilgilerin birbirinden farklı birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımların ortak noktalarını Doğanay (2008), şöyle açıklamaktadır:

- İnsana dair bilgiler ve sosyal bilimlerin içeriklerinden alınan bilgiler temelini oluşturmaktadır.
- Vatandaşlık eğitimi temel amaçtır.
- Toplumsal hayata katılım, demokratik değerler ve bilgiyi işleme becerileri vatandaşlık eğitiminde gereklidir.

Bu tanımlardan ve görüşlerden yola çıkarak sosyal bilgiler “bireyin kendine ve dünyaya dair farkındalığını artıran, toplum içindeki bireye gerekli bilgi ve becerileri kazandıran, etkin vatandaşlık bilincini aşıl原因an, vatanseverlik, bayrak sevgisi gibi milli değerler ile sevgi, saygı, yardımlaşma gibi evrensel değerleri kazandırmayı amaçlayan, disiplinler arası yaklaşımı benimseyen bir derstir” biçiminde tanımlanabilir. Sosyal bilgiler öğretiminde üç temel yaklaşımdan söz edilmektedir. Bu yaklaşımlar sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretimi, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimi olarak sıralanabilir (Öztürk, 2009, s. 5).

2.1.1. Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler

Bu yaklaşımın temelinde sosyal bilimcilerin bilgiye ulaşırken nasıl bir yol izlediğini çocuklara öğretmek vardır. Sosyal bilimlerin temel içeriğini çocukların öğrenmesi esastır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler sosyal bilimleri iyi analiz edebilirlerse etkin vatandaş olmada bu onlara çok yardımcı olacaktır (Öztürk, 2009, s. 5). Sosyal bilgiler alanının yararlandığı sosyal bilim dalları Şekil 2.1.’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Sosyal Bilgiler Alanının Yararlandığı Sosyal Bilim Dalları (Öztürk ve Dilek, 2005, s. 21)

2.1.2. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Bu yaklaşımının temelinde isminden de anlaşılacağı üzere toplumun kültürel mirasının yeni nesle aktarılması ve donanımlı, topluma faydalı vatandaşlar yetiştirme anlayışı vardır. Sosyal bilgiler tanımlarının ortak noktalarından birinin vatandaşlık eğitimi olduğundan bahsetmiştik. Birçok sosyal bilgiler araştırmacısı bu konuda hemfikirdir. Örneğin; Barr, Barth ve Shermis eserlerinde demokratik vatandaşlığın ve evrensel değerlerin Sosyal Bilgiler eğitimi ile öğrencilerin hayatına katılabilmesinin gerektiğini ifade eder (1978, 2013). Bu yaklaşım öğretmen merkezlidir; çünkü toplumun kültür mirasını, toplumun iyi ve doğru olarak nitelendirdiği değerleri çocuklara yetişkinler aktarmalıdır. Çocuklara milli tarih ve kültürlerini özümsetmek, onlara gelecek adına neler yapabilecekleri ve toplumlarına ne kazandırabilecekleri bilincini verebilmek öğretmenlerin en önemli görevidir (Doğanay, 2002, s. 20).

2.1.3. Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler

Bu yaklaşımda öğrencilerin bireysel veya toplumsal sorunlara çözüm getirebilme becerilerinin geliştirilmesi temel düşüncedir (Doğanay, 2002, s. 21). Bilgiye ulaşmak temel amaç değildir, asıl olan o bilgiyi nerede ve nasıl kullanabileceğini öğrenmektir. Bu yaklaşımda daha çok araştırma-inceleme yoluyla öğrenme yöntemi tercih edilir (Öztürk, 2009, s. 6).

2.2. Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sosyal bilgiler, eğitimde ilk kez 19. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletlerinde yer almıştır. Bunu gerektiren sebeplere baktığımızda 18. yüzyılın sonlarında eğitim programında şehirleşen ve sanayileşen topluma hitap eden değişikliklerin yapılmasını ve o dönemde Amerika Birleşik Devletlerine göçle gelen kitlenin Amerikalaştırılmasına dair düşünceleri görmekteyiz (Doğanay, 2008).

1916'da Amerika Birleşik Devletlerinde, Ortaokulu Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi, sosyal bilgileri “konusu toplumun gelişmesine ve toplumun üyesi olması dolayısıyla insana dair bilgiler” olarak tanımlamıştır (Dönmez, 2003, s. 34). Bu tarihten sonra sosyal bilgiler terimi eğitimciler tarafından yaygın olarak kullanılmıştır (Doğanay, 2008). Birinci Dünya savaşı sonrasında ve 1930'lu yıllarda sosyal bilgiler yaklaşımının ideolojik olduğu görülmektedir. Konular daha çok toplumsal problemler üzerinedir (Evans, 2004). İkinci Dünya Savaşı yıllarında savaş ve coğrafya konuları ön plandayken, savaş sonrasında sosyal bilgiler eğitiminde savaşın getirdiği sorunlara çözüm bulmaya yönelik barış, çok kültürlülük gibi konular ön plana çıkmıştır (Evans, 2004).

1960'tan, 1970'lerin ortalarına kadar ABD' de “Yeni Sosyal Bilgiler” akımı etkili olmuştur. Bu yıllarda Bruner'in buluş yoluyla öğrenme kuramının etkisiyle öğrencilerin pasif değil aktif olarak araştırma sürecine dâhil olması hedeflenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler eğitiminde tarih ve coğrafyanın ağırlığı azaltılarak, sosyoloji, ekonomi, sosyal psikoloji, siyaset bilimi ve antropolojiye daha çok yer verilmiştir (Öztürk, 2012). 1980'li yıllarda yeni akım tesirini kaybederken, geleneksel anlayış daha ağır basmıştır. Bunda öğretmenlerin yeterince eğitilememesi önemli bir etkidir. Öğretmenlerin benimseyip uygulayamadığı eğitim anlayışlarının öğrencilere tesir etmesi çok zordur. 1990'lı yıllarda disiplinler arası ve yapılandırmacılık anlayışına uygun olarak sosyal bilgiler eğitiminde amaç ve içerikte revizyona gidilmiştir. NCSS (1993), on temel tematik alan belirlemiştir. Doğanay (2008) işbu alanları aşağıdaki biçimde belirtmiştir:

1. Kültür
2. Zaman- süreklilik ve değişim
3. İnsanlar- yerler ve  evre
4. Bireysel gelişim ve kimlik
5. Bireyler- gruplar ve kurumlar
6. G   otorite ve yönetim
7. Üretim- tüketim ve dağıtım
8. Bilim- teknoloji ve toplum
9. Küresel bağlar
10. Vatandaşlık idealleri ve uygulamalarıdır

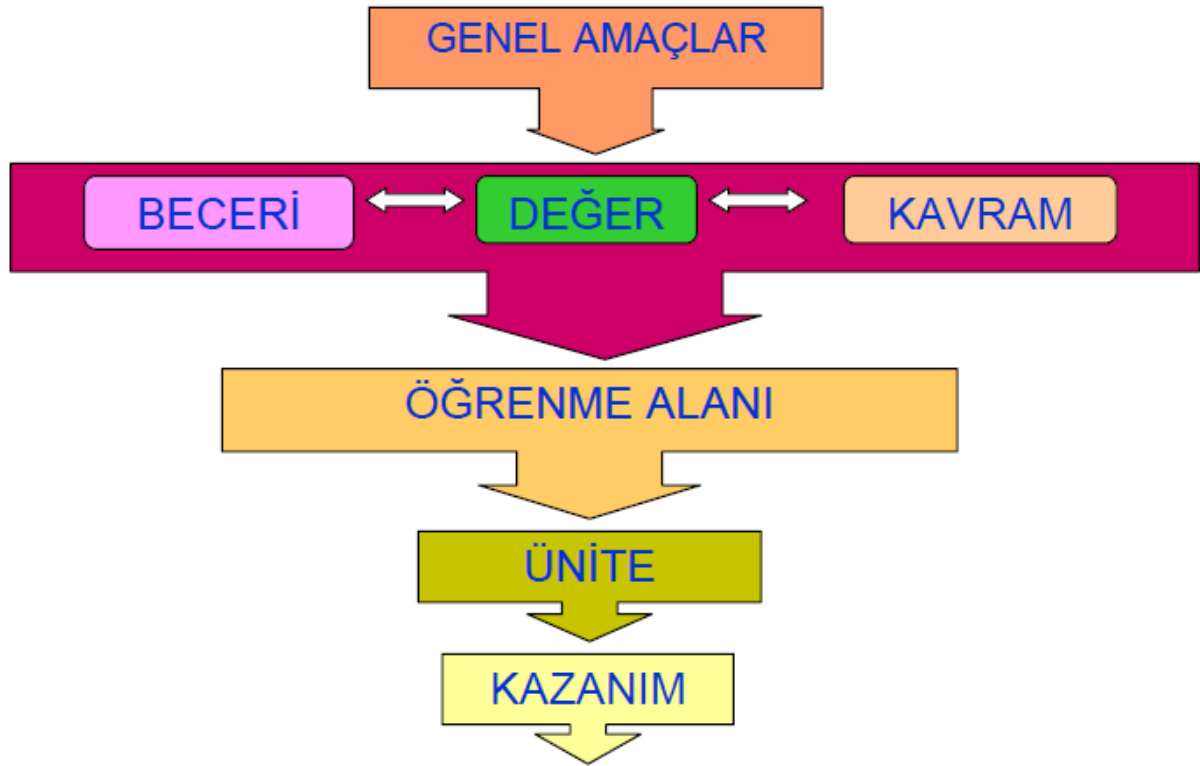
Ülkemizde sosyal bilgiler  ğretim programına kavram ve ders olarak 1968’de girmiştir. İçeriğinde ağırlıklı olarak tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi yer almaktadır. 1989’da milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık dersi olarak ayrılan dersler, 1998’de tekrar sosyal bilgiler adı altında toplanmıştır (Sönmez, 1999).

2000’li yıllar küresel çapta toplumsal, ekonomik, bilimsel alanda gelişmelerin yoğun olduğu bir dönemdir. Bu nedenle ülkemizde de eğitim sisteminde yeni düzenlemeler yapılmıştır. 2005 yılındaki yeni ilköğretim programında davranışçı kuramdan yapılandırmacı kurama doğru bir geçişin olduğunu görmekteyiz (Gültekin vd., 2013). Bu anlayışa göre Sosyal Bilgiler eğitiminde yeni bir bakış açısı geliştirilmiştir. MEB, yeni programda Sosyal Bilgiler dersinin vizyonunu şöyle belirlemiştir: “21. yüzyılın  ağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkıl plarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşıadığı 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 yetiştirmektedir” (MEB, 2005, s. 50). Bu vizyona göre;

1. Öğrenciyi merkezli bir anlayış vardır.
2. Öğrencilerin bilgiye kendisinin ulaşması ve ulaştığı bilgileri gerçek yaşama aktarabilmesi istenir.
3. Bilimsel ve eleştirel düşünme tarzları benimsenmiştir.
4. Toplumsal hayatta pasif kalmayan, sorunlara duyarlı, hak ve sorumluluklarının farkında olan etkin vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanır.

5. Milli değerleri, kültürel öğeleri merkeze alırken evrensel değerleri de benimsetmek önemsenmektedir.
6. Çağdaşlaşma yolunda en önemli yol göstericiler olan Atatürk ilke ve İnkılaplarını yeni nesle benimsetmek gerekmektedir.

2005 öğretim programında yapılan düzenlemeler bireysel ve toplumsal ihtiyaçlardan doğmuştur. Öğrenciyi merkeze alan, üretken, sorunlara duyarlı ve çözüm odaklı düşünebilen öğrenciler yetiştirilmesi planlanmıştır (Öztürk, 2006). 2005'teki bu değişiklikler öğretim programında yapılan en köklü değişikliklerdir. Sosyal bilgiler öğretim programının temelinde yer alan öğeler Şekil 2.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Öğeleri (Akdağ, 2009, s. 17)

Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarına baktığımızda öğretim programının vizyonu, bireyin ve toplumun ihtiyaçları ile dünyadaki ilerleme ve gelişmelerin getirdiği yeniliklere göre düzenlendiğini görmekteyiz. Bilgiyi yapılandıran ve toplumsal yaşamla bütünleşebilecek düzeyde beceri ve değerler edinmiş, etkin vatandaşlar yetiştirmek temel amaçtır (Ata, 2007). 2005'teki öğretim programında ilerleyen zamanda eksiklikler saptanmış ve 2017 ve 2018'de güncellemeler yapılmıştır. 2017 ve 2018'deki programlar 2005 programı kadar kapsamlı değildir. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında dersin amaçları doğrultusunda yetiştirilmesi istenen bireylerin özellikleri aşağıdaki biçimde belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 8):

1. Vatanını, milletini seven, cumhuriyetin kendine tanıdığı hakları bilen, vatandaşlık vazifelerinin bilincinde olan,
2. Cumhuriyetimizin ilerlemesinde temel yol göstericilerimiz olan Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyen, bu ilke ve inkılapların yaşatılması bilincine sahip olan,
3. Adalet kavramının toplumda çok önemli ve herkes için gerekli olduğunu ve yasaların bütün vatandaşlar için geçerli olduğunu bilen,
4. Milli tarihimizi ve tarihimizde bizi biz yapan öğeleri bilen, geçmişten bugüne gelen kültür mirasımızı koruyan,
5. İnsan hayatında yaşadığı mekânın ne kadar önemli bir yeri olduğunu farkında olan, yaşadığı çevreye dair malumatı olan,
6. Çevremizin korunmasında ve kaynaklarımızın doğru kullanımı noktasında birey olarak sorumluluklarının farkında olan, sonraki nesillere yaşanılabilir bir çevre bırakmanın önemini bilen,
7. Ulaştığı bilginin kaynağını sorgulayan, özellikle sanal ortamdaki bilgilere karşı sorgulayan bakış açısına sahip olan,
8. Milli kaynaklarımızın değerlendirilmesinin iktisadi gelişmemizdeki yerini kavrayabilen, temel iktisadi kavramları bilen,
9. Her ekonomik faaliyetin, her işin toplum hayatında ne kadar önemli olduğunu farkında olan,
10. Tarihten bugüne insanların ve toplumların geçirdikleri önemli evreleri bilen, değişik zamanlarda ve mekânlarda meydana gelen olaylar arasındaki ilişkiyi kavrayabilen,
11. Teknik gelişmelerin bilimle ilişkisini kavrayan, toplumda bu gelişmeler sonucunda nelerin değiştiğinin farkında olan,
12. Bilgiyi elde ederken, araştırma aşamasında bilimsel yöntemleri kullanabilen, bilgileri kullanırken etik kurallara dikkat eden,
13. Sosyal hayatta diğer bireylerle iletişim kurarken nasıl davranacağını bilen, herhangi bir anlaşmazlıkta sorunu doğru yöntemlerle çözmeye çalışan,
14. Hem bireysel hem sosyal konu ve problemlerde fikir ortaya atabilen, çözüm önerileri sunabilen,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının insanlık tarihindeki tekâmülünü araştırarak, bugün içinde bulunduğumuz şartlarda bu kavramların ne ifade ettiğini yeterince bilebilen,

16. Hem milli hem de evrensel değerleri benimseyerek, değerlerin hayatımızdaki öneminin şuurunda olan,
17. Milli ve küresel konularda farkındalık düzeyi yüksek,
18. Hür bir insan olarak kendini tanıyan, yapabileceklerinin farkında olan.

Bu amaçlara baktığımızda sosyal bilgiler dersinin bireyin ve toplumun gelişimindeki yeri ve önemi açıkça görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin amaçları eğitimin temel amaçları ile birçok yönden örtüşmektedir. 2018 öğretim programındaki beceriler ise aşağıdaki biçimde sıralanmıştır (MEB, 2018, s. 9):

1. Araştırma
2. Dijital vatandaşlık
3. Sosyal katılım
4. Eleştirel düşünme
5. Finansal okuryazarlık
6. Konum analizi
7. Gözlem
8. Harita okuryazarlığı
9. Türkçeyi doğru ve etkili kullanma
10. İletişim
11. İşbirliği
12. Kanıt kullanma
13. Karar verme
14. Medya okuryazarlığı
15. Yenilikçi düşünme
16. Zaman ve kronolojiyi algılama
17. Çevre okuryazarlığı
18. Politik okuryazarlık
19. Empati
20. Problem çözme
21. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme
22. Hukuk okuryazarlığı
23. Özdenetim
24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
25. Girişimcilik

26. Mekânı algılama

27. Değişim ve sürekliliği algılama

2018 öğretim programına baktığımızda 27 tane becerinin yer aldığını görmekteyiz. Özellikle güncel hayatta önem taşıyan dijital vatandaşlık, medya okuryazarlığı ve konum analizi gibi beceriler bireylerin 21. yüzyıl becerileri bağlamında önem taşımaktadır.

Değer, insanlar tarafından kabul edilen ve ilahi, ideolojik ya da toplumsal olabilen, kuşaktan kuşağa yaşatılması arzu edilen davranış, düşünme tarzı ve kurallar olarak tanımlanabilir (Çelikkaya, 1996). Tezcan'a (1974) göre değer, toplumun kültürüne anlam katan kıstaslardır. Dönmezer (1982) ise değeri davranışlarımızı yönlendiren genel kabuller olarak tanımlamaktadır. Bütün bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere değerler toplumun kültürünün yaşatılmasına hizmet eden, bireyin içinde yaşadığı topluma uyumunu artıran, aynı zamanda da bireyin davranışlarına anlam katan öğelerdir. 2018 öğretim programındaki değerlerin adalet, aile birliğine öne verme, bağımsızlık barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik olduğunu görmekteyiz. Sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimine de katkısı bulunmaktadır.

Öğretim programında yer alan önemli bileşenlerden biri de 'öğrenme alanları'dır. Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapıdır (MEB, 2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programındaki öğrenme alanları aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2018, s. 11):

1. Birey ve Toplum
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Kültür ve Miras
5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
6. Etkin Vatandaşlık
7. Küresel Bağlantılar

Öğrenme alanlarına baktığımızda önceki bölümde bahsettiğimiz, NCSS'in (1993) belirlediği on tematik alandan yararlanıldığını görmekteyiz. Üniteler ve kazanımlar öğrenme alanlarına göre belirlenmektedir. Öğrenme alanları her sınıf düzeyinde aynıdır. 2005'te 174 olan kazanım sayısı, 2018'de 131'dir. Kazanım sayılarının çokluğuna ve bazı kazanımların işlevsel olmadığına dair yapılan eleştiriler dolayısıyla bu düzenleme yapılmıştır. Yenilenen

öğretim programının önemli bir bileşeni de değerlendirmedir. 2018 Öğretim programındaki değerlendirme yaklaşımı aşağıdaki biçimde sıralanabilir (MEB, 2018, s. 6):

1. Öğretim programında yer alan temel ögeler ve kazanımlar ile ölçme-değerlendirme süreci tutarlılık arz etmelidir.
2. Ölçme-değerlendirme yapabilmek için geliştirilen ölçme araçları kullanılırken, ölçmeyi yapacak kişi uygun araç ve tekniklere karar vermekte özgürdür.
3. Öğretimin ne kadar etkili olduğunu görmek adına süreci değerlendirmek gerekmektedir. Tek seferlik ölçme teknikleri bireyin değerlendirilmesinde yeterli değildir.
4. Her öğrenciyi aynı değerlendirme süzgecinden geçirmek bireylerin ayrışan özelliklerini göz ardı etmek demektir. Alternatif ölçme tekniklerini kullanmak öğrencinin gelişim sürecini takip etme açısından önemlidir.
5. Öğrencinin sadece bilgisini ölçmek yeterli değildir. Çünkü içselleştirilmeyen ve eyleme dönüşmeyen bilgi bireyin hayatında istendik yönde değişimler yapmakta yetersiz kalır.
6. Değerlendirmeyi yapan öğretmen, değerlendirilen öğrenci demek yerine öğretmen ve öğrencinin katılımıyla ölçme-değerlendirme yapılabilir. Böylece öğrenci öz değerlendirmesini yaparken, öğretmen de kendini geliştirebileceği yönlerini fark eder.
7. Öğrencilerin zamana bağlı olarak değişebilecek özellikleri (akademik başarı, tutum vb.) için tek seferlik değil de periyodik olarak ölçme yapılabilir. Böylece zamana bağlı değişimler de gözlenerek öğretim planları daha sağlıklı bir zeminde yapılmış olur.

Programın değerlendirme yaklaşımının dayandığı ilkelere bakıldığında, standartlaştırılmış bir ölçme yerine, bireysel farklılıkları göz önüne alan bir ölçme yapılabileceğinin altı çizilmektedir. Öğretmenlerin sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir değerlendirme yapmalarının daha uygun olacağı belirtilmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminin daha etkili olabilmesi adına 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın esaslarının uygulamaya aktarıldığını görmekteyiz. Önceki öğretim programları daha çok davranışçı kuramın etkisinde idi. Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiyi ezberlemesini değil, bilgiye ulaşmasını önceler. Öğrenmeyi öğretme temel hedeftir (Ocak ve Didin, 2018). Öğretmenin görevi çocuğa rehberlik etmektir. Yapılandırmacılık dört maddede açıklanabilir (Zorillo, 2000; akt. Savaş, 2018, s.434):

1. Öğrenen bilgiyi kendisi inşa eder.
2. Öğrenme, öğrenenin önceki şemalarına göreler. Bireysel farklılıkları göz önüne alır.
3. Öğrenmeyi öğrenme temel ilkedir.
4. Birey etkin olarak öğrenme sürecine dâhil olur.

MEB, yapılandırmacı yaklaşım ile davranışçı yaklaşım arasındaki farkları Tablo 2.1’de gösterildiği biçimde karşılaştırmıştır (MEB, 2004, s. 36).

Tablo 2.1. *Yapılandırmacı Yaklaşım ile Davranışçı Yaklaşım Arasındaki Farklar (MEB, 2004, s. 36)*

Davranışçı Yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım
Bilgi kesindir.	Bilgi değişebilir.
Eğitim bilgiyi kazandırmak için verilir.	Eğitimde bilginin anlamlandırılması esastır.
Bilgi gelecekte kullanmak için verilir.	Bilgi yeni bilgiler üretmek içindir.
Öğretmen bilgiyi verendir.	Öğretmen rehberlik eder.
Sınıfta kararları öğretmen verir.	Kararlar birlikte verilir.
Sınıfta iletişim tek yönlüdür.	İletişim tek yönlü değildir; etkileşim vardır.
Ürün ortaya çıkarmak etkinliklerin temelidir.	Süreç temelli anlayış vardır.
Okulda öğrenci öğrenir.	Okulda hep birlikte öğrenilir.
Öğretmen merkezlidir.	Öğrenci merkezlidir.
Dersler sadece bilgi odaklıdır.	Derslerde bilginin yanında beceri ve değerler de kazandırılır.
Bilgi ezberlenir.	Bilgi teorikten pratiğe dönüştürülür.
Bilgiyi öğrenmek için öğretmeni dinlemek yeterlidir.	Yaparak, yaşayarak öğrenme esastır.

Tablo 2.1.’de geleneksel anlayış ve yeni anlayışın birçok yönden farklı olduğu görülmektedir. Öğretim programları hazırlanırken bireysel, toplumsal ihtiyaçlar ile içinde bulunulan zamanın getirdiği değişimler göz önüne alınmaktadır. MEB, öğretim programlarının güncellenmesinin bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. 2018 öğretim programının girişinde şu ifadeler yer verilmiştir: “Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim

becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır” (MEB, 2018, s. 3). Buna göre bilginin nihai hedef olmadığını, bilgiye nasıl ulaşılabileceğinin öğrenilmesinin önemli olduğunu görmekteyiz. Ayrıca öğrenci merkezli bir bakış açısı olduğunu, bireysel farklılıkların önemsendiğini ve değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri ve topluma katkı sağlayabilmeleri için bireylere beceri ve değerlerin de kazandırılmasının vurgulandığını görmekteyiz.

Sosyal bilgiler öğretiminin etkinliğini artırmak adına ezbere dayalı ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sıkıcı bulmalarına yol açan yöntemler yerine, öğrenciyi derste aktif kılan ve öğrenmeyi zevkli hale getiren yöntemler kullanılmalıdır. Bu yöntemler, soru-cevap yöntemi, örnek olay yöntemi, yaratıcı drama yöntemi, beyin fırtınası yöntemi ve gezi-gözlem yöntemi olarak sıralanabilir.

Soru-cevap yöntemi, en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Dersin her aşamasında kullanılabilir. Sorulan sorular dersin kazanımlarına uygun olmalı, çocukların anlayacağı düzeyde olmalıdır. Ayrıca soruların sadece kavrama ve anlama düzeylerinde olmaması, çocukların üst düzey düşünme becerilerini artıracak tarzda olması önemlidir (Köken, 2002).

Örnek olay yöntemi, dersin kazanımına uygun bir olayın sınıfa sunulmasından sonra öğrencilerin olayla ilgili görüşlerinin ve çözüm önerilerinin dinlendiği ve tartışıldığı yöntemdir. Özellikle eleştirel düşünme becerisini geliştiren ve öğrencileri çevresindeki olaylara duyarlı hale getiren bir yöntemdir (İbrahimoğlu ve Öztürk, s. 2013). Bu yöntem öğrencilerin problem çözme becerilerini de geliştirmektedir.

Yaratıcı drama yöntemi, bireyin yaşam deneyimlerinden beslenen ve doğaçlama ve rol oynamayı içeren bir yöntemdir (Adıgüzel, 2006). Bu yöntem öğrencilerin derse aktif katılımını sağlarken, sosyal olarak ve dil gelişimi açısından da öğrencileri destekler. Sosyal Bilgiler dersinin beceriler kapsamında olan sosyalleşme, empati, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, kalıp yargıyı ve önyargıyı fark etme, problem çözebilme gibi becerilerin geliştirilmesinde yaratıcı drama yöntemi etkin olarak kullanılabilir.

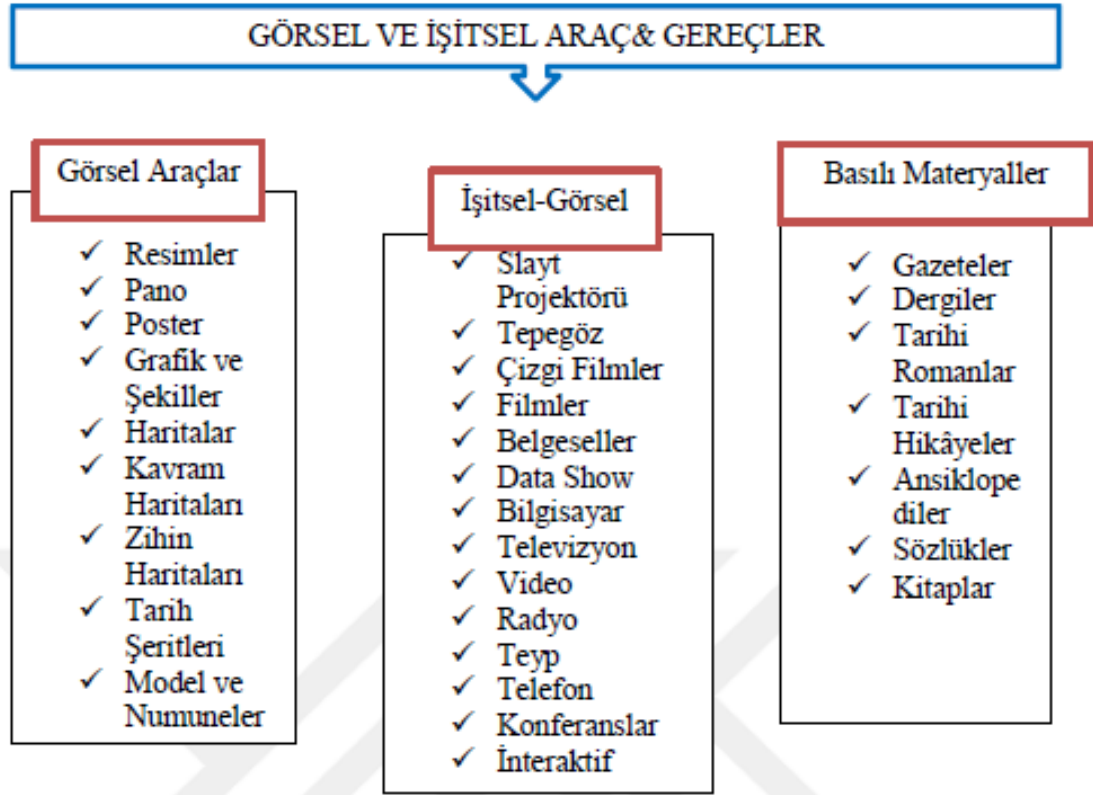
Beyin fırtınası yöntemi, bireyin bir konu hakkındaki düşüncelerini, çekinmeden söyleyebilmesine dayanan ve birçok fikrin üretilip görüş alışverişine müsait bir ortamın olduğu, yaratıcı düşünme becerisini geliştiren öğretim yöntemidir (Şahin, 2005). Beyin fırtınası yönteminde sınıf katılımının yüksek olması beklenir; çünkü her öğrencinin ayrı ayrı

görüşleri alınır. Yöntemin amacı kısa sürede çok sayıda fikir üretmektir. Bu yöntemle öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır (Nakiboğlu, 2003).

Gezi-gözlem yöntemi, uygulaması zor bir yöntem olmasına karşın, öğrencilerin yaşayarak öğrenmesini destekleyen bir yöntemdir. Okul dışı ortamların eğitim açısından değerlendirilmesi eğitime büyük katkı sağlar. Bilgilerin somutlaşması ve daha kalıcı hale gelmesi bu yöntemle mümkündür. Geziler, bir tarihi mekâna, bir kütüphaneye, bir huzurevi veya fabrikaya ya da bir üst öğretim kurumlarına yapılabilir. Sınıf ortamında derse katılamayan, edilgen kalan öğrencilerin bu yöntemle öğretim sürecine daha çok dâhil olması beklenmektedir. Bu yöntemde özellikle tarihi mekânlar sıklıkla kullanılmaktadır. Öner ve Avcı (2015)'ya göre tarihi mekânlar içinde yaşanan olayları güçlü ve etkileyici bir biçimde anlatırlar. Ayrıca, bu yerler geçmişteki olayların ruhunu bugüne taşıyarak, öğrencilere özel bir empati yeteneği kazandırır. Bu durumda gezi-gözlem yönteminin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini de geliştirmektedir.

Sosyal bilgiler dersi, bireyin hem doğal hem de sosyal çevresiyle ilgili konuları içerdiğinden gezi-gözlem yöntemi etkin olarak kullanılabilir. Örneğin; ülkemizin kaynakları incelenirken, okulun bulunduğu çevredeki ekonomik faaliyetler yerinde gözlenebilir. Ülkemizin tarihi ve turistik mekânları konusunda çevrede bulunan tarihi veya turistik bir mekân gezilebilir. Böylece dersin kazanımlarının daha kısa sürede ve daha etkin gerçekleşmesi sağlanabilir.

Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli anlayışa uygun olarak seçilen yöntemlere ve dersin kazanımlarına uygun ders materyallerinin kullanılması da etkin bir öğretim için önem arz etmektedir. Eğitim ortamının birçok duyuya hitap edecek şekilde düzenlenmesi hem öğrenmenin kalıcılığını sağlar hem de ders ortamını eğlenceli hale getirir (Özdemir, 1998, s. 93). Materyal kullanımı hem öğretmenin hem öğrencinin işini kolaylaştıracaktır. Yalnız kullanılan materyalin ders içeriğine, çocukların gelişim dönemine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler uygun şartlarda ders materyallerini beraber hazırlayabilirler. Aşağıdaki tabloda sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyaller Şekil 2.3.'te gösterilmiştir:



Şekil 2.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Materyaller (Çelikkaya, 2013 akt. Akkeyik, 2021)

Şekil 2.3.'te görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersinde çeşitli materyaller kullanılabilir, tasarlanabilir. Okulun teknolojik ve araç gereç açısından imkânları verimli bir şekilde kullanılabilir. Materyal kullanımında her şeyin tam olması beklenmemelidir. Önemli olan çocuğun öğrenmesine neyin katkı sağlayacağını düşünebilmek ve buna göre bir materyal seçmektir.

2.3. Ortaokul Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler

Sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenler ve öğrenciler çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlarla ilgili yapılan araştırmaların yetersiz olduğu ve genellikle yüksek lisans tez araştırmalarında irdelendiği görülmektedir. Hâlbuki sosyal bilgiler öğretiminde yaşanan problemlerin belirlenmesi, çözüm yolları bulabilmek için ilk adımdır ve öğretimin verimliliğini artırır (Yılmaz, 2010). Öğretim programlarının güncellenmesi eğitim adına çok önemlidir; yalnız daha da önemlisi bu programların uygulanabilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesidir. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları problemlerin araştırılması ve problemlere çözüm bulunmaya çalışılması büyük önem taşımaktadır. Daha önce yapılan araştırmalarda var olduğu belirlenen sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan güçlükler aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitiminde yeterince verim alamaması (Yılmaz, 2010).
2. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin teorik bilgileri uygulamaya dönüştürmede sorun yaşamaları ayrıca okuldaki diğer öğretmenlerden yeterince destek görmemeleri (Yılmaz ve Tepebaş, 2011).
3. Öğretmenlerin araç-gereç temin etmede zorlanmaları (Alataş, 2008).
4. Yeni öğretim programının uygulanması için ders saatlerinin yetersiz gelmesi (Arslantaş, 2006; Akdeniz, 2008).
5. 7. sınıf ünitelerinin çok kapsamlı olması ve öğrencilerin düzeyinin üstünde bir dille yazılmış olması (Arslantaş, 2006).
6. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme metotlarını tam kavrayamamaları ve zaman alıcı bulmaları (MEB, EARGED, 2006).
7. Projeler ve araştırma ödevleri noktasında velilerin öğrencilere yeterli desteği vermemeleri (Çelikkaya vd., 2010).
8. Öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında yaşadığı zorluklar ve bunun en önemli sebeplerinden birinin öğrencilerin dersi geçme kaygısının olmaması (Atbaşı, 2007).
9. 5.sınıf öğrencilerinin ortaokula dâhil edildiği için genel olarak dersleri zor bulmaları, öğretmenlerin de 5.sınıftaki öğrencilere hitap etmede zorlanmaları (Demir, 2014; Tangülü ve Çıdacı, 2014).
10. Sınıf mevcutlarının fazla olması,
11. Liselere geçiş sınavında sosyal bilgiler dersine yönelik soru gelmemesi 5. 6. ve 7. sınıfta sosyal bilgiler dersinde öğrenilenlerin değersiz görülmesi (Yurttaş vd., 2020),
12. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulamaya tam yansımamasından dolayı öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sıkıcı bulmaları.

2.3.1. Ortaokul Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğrencilerin Yaşantıladığı Güçlükler

Günümüzün eğitim anlayışı öğrenciyi merkeze almaktadır. Sosyal bilgiler dersinin birey odaklı olduğunu da düşündüğümüzde öğrencilerin yaşadıkları problemlerin araştırılması ve çözüm arayışına girilmesi önem taşımaktadır. Özdemir (2018), “4+4+4 Sistem Değişikliği Sonrası 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Sorunların Öğrenci, Öğretmen ve Veli Boyutunda İncelenmesi” adlı çalışmasında 5.sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluluk düzeylerinin branş derslerine uygun olmadığı, tek öğretmene alışkın olmalarından birçok öğretmenle muhatap olunca bocalamaları ve akademik başarılarında düşüş olduğu, bunlara bağlı olarak da

motivasyon eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak 5.sınıfta haftalık programda değişikliğe gidilebileceği, ders kitaplarında görsel içeriğin zenginleştirilebileceği ve 5.sınıf velilerine yönelik bilgilendirme seminerlerinin yapılabileceği önerilerinde bulunmuştur.

Şanlı (2018), “Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Öğretim Materyallerine İlişkin Görüşleri” isimli çalışması ile öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın bulgularında öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde materyal olarak daha çok ders kitabı, akıllı tahta, harita kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin de bu materyallere ulaşımı daha kolaydır. Öğrenciler sosyal bilgiler dersinin materyal kullanıldıkça sıkıcılıktan uzaklaştığını ifade etmişlerdir. Ayrıca materyal kullanımının öğrencilerin hatırlama düzeylerine olumlu etki ettiği ve bilgilerinin kalıcılığını artırdığı söylenebilir (Çelikkaya, 2013).

Sosyal bilgiler dersinin niteliğine bağlı olarak birçok kavram içermesi, özellikle tarihi konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin zor olması öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırmakta, bu da öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir. Çelikkaya ve Kuş (2010), çalışmalarında öğrencilere öğrenmeyi öğretmenin faydalarına değinmiştir. Sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar çalışmada öğretmenlerin öğrenme yöntemlerini ile ilgili öğrencileri bilgilendirmelerini hatta bu konunun bir ders olarak okutulabileceğini, bunun öğrencilerin motivasyonunu artıracakını belirtmişlerdir.

Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş (2010), öğrencilerin proje ödevleri için kendilerini yeterli hissetmediklerini ve velilerin de bu noktada öğrencileri yeterince desteklemediklerini belirtmişlerdir. Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük yerlerde ortaokul öğrencilerine velileri tarafından fazlaca sorumluluk verilmesi ve velilerin çocuklarının akademik gelişimine genellikle duyarsız olması birçok sorunu beraberinde getirmektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları problemlerin en önemli nedenlerinden biri de 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemine geçiş yapıyor olmasıdır. Öğretmenler ve okul idaresi bu dönemde öğrencilere rehberlik etmeli, bilgilendirici seminerler düzenlemelidir. Kişilik gelişimi için kritik olan bu dönem böylelikle fırsata çevrilebilir. Böylece öğrencilerin okula uyumu, derslere karşı olumlu tutum geliştirmesi kolaylaşır. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişim dönemleri ile ilgili hizmet içi eğitimlere tabi tutulması da elzemdir.

2.3.2. Ortaokul Sosyal Bilgiler Eğitiminde Öğretmenlerin Yaşantıladığı Güçlükler

Sosyal bilgiler dersi öğretmen-öğrenci iletişiminin yoğun olduğu bir derstir. Öğretmen çoğu zaman öğrencinin rol modelidir. Çünkü dersin kapsamı günlük yaşamdan, toplumsal

yaşama, milli ve evrensel değerlere kadar pek çok ögeyi içerir. Bu durumda özellikle sosyal bilgiler öğretmeninin rol model olma durumu biraz daha baskındır. Öğretmenlerin alanları bazında yeterliliklere de sahip olması beklenir (Koçoğlu, 2013). Yeni eğitim anlayışı öğretmenin konu alanı, sınıf yönetimi, ders planlama ve uygun öğretim yöntem ve materyallerini kullanma noktasındaki sorumluluğunu artırmıştır. Çünkü öğretmen sadece bilgiyi veren ve ders kitabıyla yetinen bir konumda olamaz.

Sosyal bilgiler dersinde öğretmenin rolü yadsınamaz. Çünkü dersin öğretmeni, öğrencinin derse karşı geliştirdiği tutumda çok önemli rol oynamaktadır. Bu durumda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar irdelenmeli ve çözüm önerileri dikkate alınmalıdır. Bu konuda yapılan araştırmalardan bazıları şunlardır:

Yılmaz (2010), “Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Görüşleri” adlı çalışmasında, lisans düzeyinde öğrencilerin yeterli verimi alamadıklarını saptamıştır. Bunun nedenlerinin de araştırma sonuçlarına göre, bazı akademisyenlerin günceli takip etmemeleri, yapılandırmacı kurama tam olarak hâkim olmamaları, çoğu zaman dersleri yeterli yetkinliği olmayan öğrencilere anlattırmaları, öğretim araç-gereçleri noktasında eksikliklerin olması ve bazı öğrencilerin kendini geliştirmeye isteksiz olması ve sadece ders geçmek için ders çalışmaları gibi etkenler olarak sıralamıştır. Bunun bir nedeni de öğretmen atamalarında sosyal bilgiler dersine az pay verilmesi ve öğrencilerin gelecek kaygısından ötürü bölüm derslerinden ziyade KPSS’ye yönelik ders çalışmalarıdır. Çözüm önerilerine baktığımızda, akademik kadro seçilirken sosyal bilgiler alanında uzmanlaşmış olanlara öncelik verilmesi, akademik kadronun öğrencileri güdülemesi ve dersliklerde materyal eksikliklerinin giderilmesi ile öğrencilere bölümlerinin öneminin yeterince anlatılması olduğunu görmekteyiz.

Yılmaz ve Tepebaş (2011), “İlköğretim Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Mesleğine Yeni Başlayan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı bir çalışma ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemlere değinmişlerdir. Katılımcıların geneli idarecilerden ve kıdemli öğretmenlerden yeterli desteği göremediklerini belirtmişlerdir. Mesleğe başlarken çok heyecanlı olduklarını yalnız bu gibi sorunların kendilerini kötü etkilediğini belirtmişlerdir. 2016 Mart-Eylül arasında Şubat ayında atanan yeni öğretmenlere altı aylık bir adaylık eğitimi uygulanmış ve öğretmenler atandıkları yere Eylül ayında geçmişlerdir. Bir defa uygulanan bu sistem mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğrenci, idare, veli, okul ortamı gibi konularda malumat sahibi olmasını

sağlamıştır. Çünkü fakültede verilen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi amacına ulaşmamaktadır.

Alataş (2008), çalışmasında öğretmenlerin araç-gereç bulmakta zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler dersliklerinin tüm okullarda olması gerekmektedir. Böylece eksikler daha net fark edilir ve öğretmenin de gayretleriyle giderilebilir. Arslantaş (2006) ve Akdeniz (2008)'in çalışmalarında değindikleri nokta ders saatlerinin yetersiz gelmesidir. 5. 6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersi haftada 3 saattir. Özellikle 7.sınıf müfredatının yoğunluğundan ders saatleri yeterli gelmemektedir. Kazanımların etkin bir şekilde verilebilmesi, derslerde yapılandırmacı kuramın gerektirdiği etkinliklerin yapılabilmesi için ders saatleri bir saat artırılabilir. 2018 öğretim programında kazanım sayılarının azaltılması yerinde bir değişiklik olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın yaptığı araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı kuramın gerektirdiği kontrol listesi, rubrik, portfolyo gibi süreç değerlendirmeye dayanan yöntemleri çok fazla kullanmadıkları saptanmıştır. Özellikle kıdemli öğretmenlere bu konularda verilen hizmet içi eğitimlerin artırılması gerekmektedir. Atbaşı (2007), "İlköğretim II. Kademe (6. ve 7. sınıfta) Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretimi ve Öğretiminde Yaşanan Güçlükler" adlı çalışmasında öğretmenlerin genelini bu çalışma kapsamında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin en önemli sorunlarından birisinin öğrencilerin ders geçme kaygısının olmaması olarak belirtmiştir. Çünkü öğrenci başarısız dahi olsa çoğunlukla değerlendirme kurulu kararı ile dersten geçmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrenci üzerindeki etkisini azaltırken, derse ilgisiz öğrencilerin derse motive edilmesini oldukça güçleştirmektedir.

Demir (2014) ile Tangülü ve Çıdacı (2014), çalışmalarında 5.sınıf öğrencilerinin, 6. ve 7. sınıflar kadar derse adapte olamadıklarını, bu nedenle sınıf yönetimi ve ders öğretimi noktasında öğretmenlerin güçlük çektiğini ortaya koymuştur. Bununla ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Sınıf mevcutlarının özellikle büyükşehirlerde çok kalabalık olması öğretmenlerin yaşadığı önemli bir sorundur (Atbaşı, 2007). Öğretmenin tüm sınıfı derse dâhil edebilmesi için derslik sayılarının artırılması önem taşımaktadır.

Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında sosyal bilgiler dersinden soru gelmemesi, öğrencilerin 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler konularını tekrarlama ihtiyacı duymamasına ve bazen sadece ders geçmek için çalışmalarına yol açmaktadır (Yurttaş vd., 2020). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden de sadece 10 soru sorulmakta ve katsayısı da 1 olarak hesaplanmaktadır.

Öğretmenlerin yaşadıkları problemler elbette ki öğrenme ortamını ve öğrencileri etkileyecektir. Bunun sonucu olarak da derse karşı olumsuz tutum gelişmesi ve öğrencilerin motive olamaması gibi durumlar daha sık yaşanacaktır. Yaşanan problemlerin azalması için, öğretmen adayları lisans eğitiminden başlamak üzere kendilerini geliştirmeye istekli olmalıdırlar. Akademisyenler öğrencileri bu konuda cesaretlendirmeli, deneyimlerini yeterince öğrencileriyle paylaşmalıdırlar. Öğretmen adaylarına alanlarıyla ilgili yeni yayınlanan çalışmalar ders olarak dahi okutulabilir. Öğretmenlik mesleğinin idare, okul iklimi, veli, öğrenci öğelerinden oluştuğunu düşünürsek, öğretmenlerin iletişim becerilerinin de iyi olmasının sorunların çözümüne büyük katkı sağlayabilecektir.

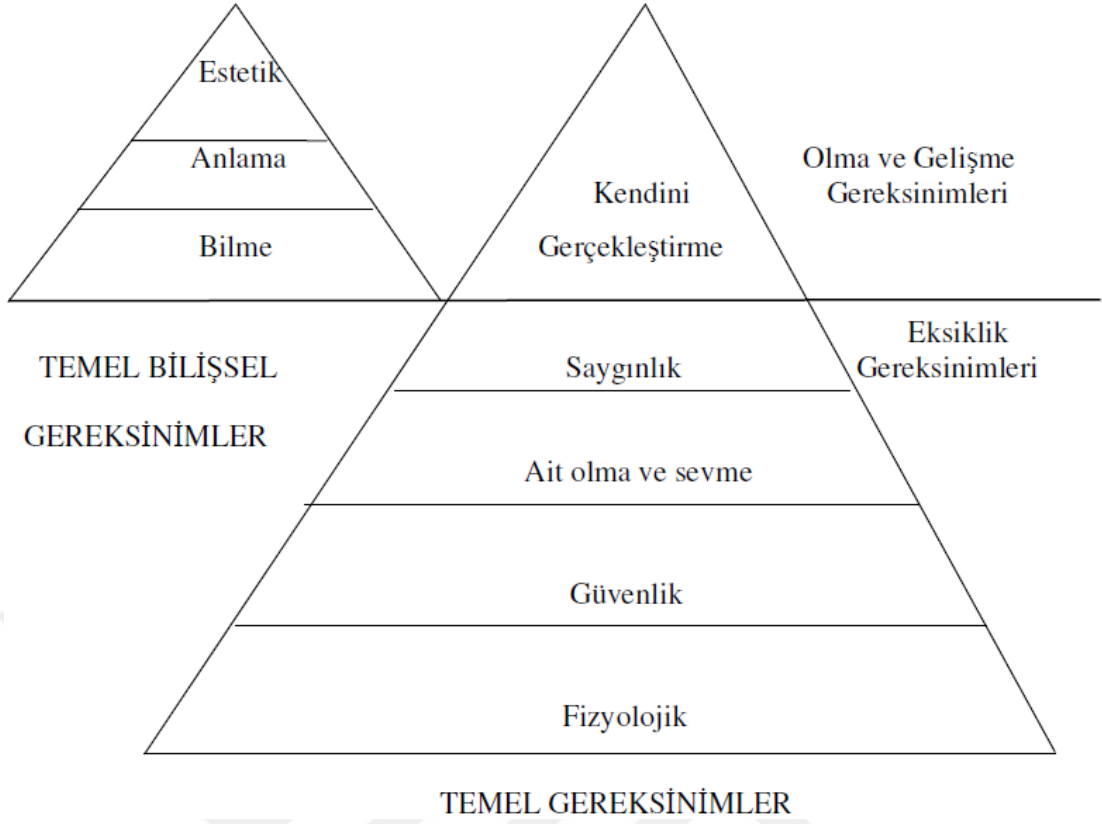
2.4. Motivasyon

Motivasyon (güdülenim), öğrenmeyi etkileyen çok katmanlı duygusal ve psikolojik süreçlerin en önemlilerinden birisidir (Ewen, 2003). Cherry (2010), motivasyonu amaca yönelik davranışı başlatan, yönlendiren ve sürdüren bilişsel bir süreç olarak açıklamıştır. Guay vd. (2010) güdülenimi, davranışının altında yatan neden, Fejes (2008) ise davranışa neden olan şey olarak tanımlamıştır. Tüm bu davranışın nedenselliği içerisinde gösterilen konumundan dolayı motivasyon, öğrenciler ve öğretmenler için en önemli duygusal ve psikolojik süreçlerden birisidir. Bireylerin başarılı olması çoğu zaman iyi motive olmalarına bağlıdır (İnceoğlu, 2010).

Güdülenme, içsel güdülenme ve dışsal güdülenme olarak ikiye ayrılmaktadır. Eğitimde her ikisi de önem taşımaktadır. Çünkü bazı öğrenciler için biri diğerinden daha önemli olabilmektedir. Bu durumda öğrenme ortamı oluşturulurken içsel ve dışsal güdülenme etkeni göz ardı edilmemelidir.

İçsel güdülenme bireyin ne hissettiği ne kadar doyuma ulaştığı ile ilgilidir. İçsel motivasyonu kuvvetli olan bir öğrenci, öğrenmekten zevk alır. Dışsal güdülenmede ödüllendirilme, cezalandırılma, yüksek not alma, öğretmenin takdirini kazanma gibi dış etkenler önemlidir (Akbaba, 2005). Öğrencilerin iç ve dış motivasyonlarını artıracak etkinlikler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. İçsel motivasyon bireyin öğrenmeyi sevmesi ve daha az değişen bir yapıda olmasından dışsal motivasyona göre öğrenmede daha etkindir. Motivasyon ile ilgili davranışçı, hümanistik, bilişsel ve sosyal öğrenme kuramları bulunmaktadır.

Davranışçı yaklaşımda etki-tepki mekanizması vardır. Yani öğrencinin pekiştirilen davranışının devam edeceği öngörülmektedir. Bu kuramda dışsal motivasyon önemlidir. Hümanistik kuramda bireyin ihtiyaçları ön plandadır. Bu kuramın en önemli temsilcilerinden birisi Abraham Maslow'dur. Maslow'un gereksinimler sıradüzeni Şekil 2.4'te gösterilmiştir:



Şekil 2.4. Maslow'un Gereksinimler Sıradüzeni (Açıkgöz, 1996, s.1995 akt. Akdemir, 2006)

Maslow'un Şekil 2.4.'te gösterilen sıradüzen bağlamında geliştirdiği kuramına göre öğrencilerin güdülenebilmesi için bedensel olarak kendilerini iyi hissetmeleri, kendilerini dışlanmış hissetmemeleri, benlik saygısını geliştirecek bir sınıf ortamında olmaları temel koşullardır. Bunları sağlayacak olan başta öğretmen olmak üzere öğretmen-veli-yönetim işbirliğidir.

Bilişsel kuramda bireyin davranışlarına yüklediği anlam, bireyin düşünceleri önemlidir. Bireyin durumu, olayı nasıl algıladığı güdü düzeyini etkiler. Öğretmenler öğrencilerini güdülerken çalışmalarına, azimlerine vurgu yapmalı ve öğrencilerin böylece başarıyı yakalayacaklarına onları inandırmalıdır.

Sosyal öğrenme kuramında kişinin ne beklediği, hedeflerinin onun için ifade ettiği değer ve hedefine ulaştığında yaşayacağı hissiyat önemlidir. Bu kuram diğer kuramların bir birleşimi gibidir. Erden ve Akman (1998) bu kuramı 3 maddede özetlemiştir (Erden ve Akman, 1998 akt. Göç, 2010):

1. Başarmak için disiplinli bir şekilde çalışmam yeterli mi?
2. Çalışmamın sonucunda ulaştığım başarı bana ne kazandıracak?

3. Bununla ilgili benim hissiyatım nedir?

Yukarıdaki maddelerden de görüldüğü üzere öğrencinin bir işe başlarken motivasyonunu etkileyen durumlar bu kurama göre neyi, ne için yapacağını bilmek ve kazandığı başarıdan memnun olmaktır. Sosyal öğrenme kuramları içerisinde incelenen Atkinson'un başarı güdüsü kuramı önemlidir. Bu kurama göre birey başarmaktan zevk alır, başarısız olmaktan korkar. Başarıya motive olan bireyler hedeflerini koyarken mantıklı davranır, öğrenmekten zevk alır, zorlukları yenmeye çalışır. Başarı motivasyonu yeterli olmayan bireyler ya yapabileceğinin altında ya da çok üstünde hedefler koyar, çokça mazeretlere sığınır ve zorluklarla mücadele etmez. Ulusoy'a (2005) göre öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler ikiye ayrılmaktadır:

1. Bireyin Kendisi ile İlgili Olanlar

- a. Kişisel amaçlar
- b. Öz güven ve benlik algısı
- c. Bedensel ve ruhsal ihtiyaçlar
- d. Bireysel farklılıklar
- e. Bireyin duygu durumu

2. Dışsal Faktörler

- a. Öğrenme ortamında kullanılan güdüleyici yöntemler
- b. Öğretmenin eğitimsel amaçları
- c. Sınıfın genel güdülenmişlik durumu

Akbaba (2006), öğrenciyi motive eden faktörlerin bilinçli bir biçimde öğretmen tarafından öğrenim ortamına katılmasının kazanımların gerçekleştirilmesine büyük katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmen öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmede önemli bir role sahiptir.

2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Motivasyon

Sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ile ilgili araştırmalara baktığımızda İlter ve Ünal'ın (2014) araştırmasında öğrencilerin motivasyon düzeyinin düşük olduğunu görmekteyiz. Tepebaş da (2010) çalışmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Ünal (2012), özellikle sosyal bilgiler müfredatındaki tarih konularını öğrenmeye yönelik öğrenci motivasyonunun düşük olduğunu belirtmektedir. Fırat (2019), bu bulguların aksine

çalışmasında öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarının iyi düzeyde olduğu, Kaçar (2019) ise genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım (2013), çalışmasında sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda erkek ve kız öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmaya göre erkek öğrencilerin dışsal motivasyonu kız öğrencilere göre daha yüksektir. Kız öğrencilerin dersi önemseme düzeyinin erkek öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Doğan (2021), öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını etkileyen değişkenlerle ilgili çalışmasında kız öğrencilerin motivasyon düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Yıldırım (2013), sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu sınıf düzeyine göre incelemiş ve 7. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyinin diğer sınıflara göre düşük olduğu sonucuna varmıştır. Buna benzer olarak Doğan (2021), çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi için motivasyon düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin müfredatının yoğun olmasının sosyal bilgiler dersinde öğrenci motivasyonunu düşüren bir etken olabileceği üzerinde durmuştur.

Türk ve Gürkan (2019), çalışmalarında karne not ortalaması 45-65 arasında olan öğrencilerin, karne notu 65 ve üstü olanlara göre akademik motivasyonlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akgümüş vd. (2022), çalışmalarında akademik motivasyonun not ortalamasından etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalara göre not ortalaması yüksek olan öğrencilerin güdülenmelerinin daha kolay olduğu söylenebilir. Ekici vd. (2014), fen öğretimine yönelik yaptıkları çalışmada öğrencilerin karne notunun yüksek olmasının motivasyonu olumlu yönde etkilediğini bulgusuna ulaşmıştır. Doğan (2021) ise, çalışmasında sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonun okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Annenin eğitim düzeyinin motivasyona etkisi ile ilgili olarak Fırat (2019), annenin eğitim düzeyi yükseldikçe motivasyonun arttığı sonucuna ulaşmıştır. Babanın eğitim düzeyi ile motivasyon ortalamasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Babanın eğitim düzeyi ile ilgili benzer bir bulguyu Türk ve Gürkan'ın (2019) çalışmasında da görmekteyiz. Anne babanın eğitim düzeyi ile ilgili farklı bir alanda yaptıkları çalışmada, Ekici vd. (2014), annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin motivasyonunu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmada babanın eğitim düzeyinin lisans ve lisansüstü olduğu durumlarda öğrenci motivasyonunun olumlu etkilendiği görülmüştür.

Fırat (2019), sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonun ailenin gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Aylık geliri düşük ailelerin aleyhine bir

sonuca ulaşmıştır. Ailenin gelir düzeyinin motivasyonla ilişkisinin araştırıldığı farklı alandan bir çalışmada gelir düzeyleri ile öğrencilerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Demir vd., 2021).

2.5. Tutum

Tutum, öğrenmeyi etkileyen –aynı motivasyon gibi- en önemli psikolojik yapılardan birisidir. Tutum, “bireyin belirli-amaçlı bir davranışa yönelttiği dereceli bir duyuşsal özellik” olarak tanımlanmıştır (Fishbein ve Ajzen, 1975, s. 216). Bu tanımda tutumun davranışı ortaya çıkaran bir eğilim olduğundan söz edilmiştir. Yine Sherif de tutumu insanlara rehberlik eden ve dış dünyaya karşı geliştirdiğimiz inançlar bütünü olarak tanımlamıştır (İnceoğlu, 2010). Bu tanıma göre bireyin davranışlarını istendik yönde değiştirmede tutumun önemli bir işlevi vardır. İnceoğlu’na (2010) tutumun birbiriyle iç tutarlılığı olduğu varsayılan bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerden oluştuğunu belirtmiştir.

Tutumun oluşması için önce deneyime bağlı bilme gerekmektedir. Bilinmeyen bir nesneye, duruma vs. karşı tutum geliştirilemez. Buna bilişsel öge denilmektedir. Birey yeni şeyler öğrendikçe tutumları değişebilir (Sağdıç, 2013). Duygusal öge, tutumu oluşturan temel öğedir. Duygusal öge kolay değişmez. Her insanda doğal olarak bulunan sevmek, hoşlanma ya da kaçınma, nefret etme gibi duygulardan oluşur. Davranışsal öge, tutumun eyleme dönüşmüş halidir. Bilişsel ve duygusal öge ne kadar kuvvetli olursa davranışsal ögenin ortaya çıkma olasılığı o kadar artar. Örneğin, sosyal bilgiler dersinde başarılı olmak adına çalışma davranışını ortaya çıkarmak için öğrencinin öğretmenini sevmesi, dersin önemini bilmesi vb. durumlar gerekmektedir. Bu üç öge birbiriyle etkileşim içerisindedir.

Tutumlar genellikle (a) doğrudan deneyim, (b) taklit, (c) pekiştirme ve (d) sosyal öğrenmeler yoluyla oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2006). Bireyler kendi yaşamlarında deneyimlemediği durumlar konusunda özellikle aile bireylerini taklit yoluyla tutum geliştirebilir. Bireyin yaşı ilerledikçe sosyal yaşamda yerini almasıyla birlikte birçok konuda tutumları da şekillenebilir. Tutumlar sürekli olarak sabit olmayıp değişkendirler. Yaş, toplumsallaşma süreci, yeni arkadaş çevresi, alınan eğitimler gibi faktörler tutumlarda değişiklik oluşturabilir.

2.5.1. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların araştırıldığı Özkal vd. (2004) çalışmalarında öğrencilerin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tay ve Tay (2006) ve Kayalı (2009) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Şimşek ve Demir (2012) öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını genel olarak orta düzeyde bulmuştur. Oğur (2009) da benzer bulgulara ulaşmıştır.

Demir (2010) çalışmasında cinsiyete göre sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları incelemiş, kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Güven (2008) de çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Tay ve Tay (2006) ise kız ve erkek öğrencilerin tutum düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı ve kız öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Altıntaş (2003) da çalışmasında kız öğrencilerin lehine bir bulguya ulaşmıştır. Sağdıç (2013) ise bu sonucun aksine erkek öğrencilerin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz ve Demir (2014) öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını sınıf düzeyine göre araştırmış ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varmıştır. Sağdıç (2013) 'in çalışmasında 7.sınıf öğrencilerinin tutumları 6.sınıflara göre daha olumludur. Oğur (2009) da 7.sınıf öğrencileri lehine bir sonuç bulmuştur. Demir (2010) ise 6.sınıfların tutum düzeylerinin 7.sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şimşek ve Demir (2012) de benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Ergin (2006) çalışmasında öğrencilerin karne notunun yüksek olmasının sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Buna göre olumlu tutumların da ders başarısını artıracağına dair bir kanaate varmıştır. Öztürk ve Baysal (1999) da ders başarısı düşük olanların derse karşı tutumlarının düşük düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Güven (2008) de benzer bir bulguya ulaşmıştır.

Yüce (2008) annenin eğitim düzeyinden öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının etkilenmediği ancak babanın eğitim düzeyinin tutumları anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Demir (2014) de anne-baba eğitim düzeyi ile tutumlar arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Oğur (2009) anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin tutum düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Şimşek ve Demir (2012)'in çalışmasında anne eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin tutum düzeyleri annelerinin eğitim seviyesi daha düşük olan öğrencilere nazaran daha düşük seviyede çıkmıştır. Çelen (2014) ise tersi bir sonuca ulaşmıştır.

Aile gelirinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini inceleyen Oğur (2009) aile gelirinin yüksek olmasının tutumları olumlu etkilediğini bulmuştur. Demir (2010) çalışmasında aylık geliri düşük öğrencilerin ile geliri yüksek olanlara göre tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Demir (2014) ailenin gelir düzeyi ile tutumlar arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

2.6. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Motivasyonla İlişkisi

Tutum ve motivasyonun akademik başarıyı artırmada ve kazanımların gerçekleştirilmesinde önemli bir işlevi olduğu söylenebilir. Alanyazında sosyal bilgiler dersi özelinde tutum ve motivasyonun ilişkisel olarak değerlendirildiği çalışma sayısı çok azdır. Fırat (2019) sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumları çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda derse yönelik tutum ve motivasyon arasında manidar bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Sarıtepeci ve Çakır (2014) harmanlanmış öğrenmenin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyona etkisini incelemiştir. Çalışmada harmanlanmış öğrenmenin tutum düzeyini anlamlı olarak artırdığı, motivasyon düzeyine ise daha az etkiye bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2019) dijital öykülerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyona etkilerini incelemiştir. Araştırmada kullanılan öğretim yönteminin öğrencilerin tutum ve motivasyon düzeylerine anlamlı düzeyde olumlu etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Şentürk (2020) eğitici çizgi film ve eğitici çizgi roman kullanımının sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyona etkisini incelediği çalışmada tutum ve motivasyon düzeylerinin anlamlı olarak arttığını gözlemlemiştir.

Alanyazında başka alanlarda yapılan çalışmalar mevcuttur. Erdem ve Gözüküçük (2013), Türkçe dersine yönelik tutum ve motivasyon ilişkisini incelemiştir. Çalışmalarında 3. 4. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin motivasyon ve tutumları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varmıştır. Türkben ve Gündeğer, öğrencilerin okuma motivasyonu ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya göre öğrencilerin okuma motivasyonları ve derse yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Azizoglu ve Çetin (2019) benzer bir çalışmayı fen dersine yönelik olarak yapmıştır. Araştırmalarının sonucunda motivasyon ve tutum arasında manidar bir ilişkinin olduğunu bulmuşlardır. Akandere vd. (2010) çalışmalarını beden eğitimi dersine yönelik yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda tutum düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarı motivasyonunun da yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Uçgun (2013), Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri motive

etmesinin öğrenci tutumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada iki değişken arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, nicel ve ilişkisel bir tarama araştırması olarak tasarlanmıştır. Tarama araştırması çoğunlukla, daha büyük bir grup veya evren hakkında çıkarımda bulunmak için gerçekleştirilebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). İlişkisel araştırma birden çok değişken arasındaki ilişkileri ortaya çıkararak neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla kullanılan araştırma türüdür (Cohen vd., 2011).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim yılında Antalya ili Aksu ilçesindeki Yurtpınar Yenimahalle İmam Hatip Ortaokulu, Murtuna Gazi Ortaokulu, Aksu Ortaokulu, Celal Sönmez Ortaokulu ve Perge Ortaokullarının 5., 6. ve 7. sınıflarında okuyan 350 öğrenci oluşturmaktadır. Bu evrenden elverişlilik örnekleme yöntemi ile araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur. Araştırmacının veri toplamasına elverişli olan okullarda okuyan tüm öğrenciler çalışmaya davet edilmiştir. Örnekleme çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenler oluşturmuştur (N=350). Araştırmaya katılanların demografik bilgileri Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere; katılımcıların 167'si (%47,7) kadın 183'ü (%52,03) erkektir. Katılımcıların 111'i (%31,7) 5. sınıf, 108'i (%30,9) 6. sınıf, 131'i (%37,4) 7. Sınıf öğrencisidir. Sosyal bilgiler dersi için 1. dönem sonu bağlamında, katılımcıların 12'sinin (%3,4) karne notu 0 ile 44 arasında, 39'unun (%11,1) karne notu 45 ile 54 arasında, 75'inin (%21,4) karne notu 55 ile 69 arasında, 96'mın (%37,4) karne notu 70 ile 84 arasında, 128'inin (%36,6) karne notu 85 ile 100 arasında değişmektedir. Katılımcıların annelerinin 23'ü (%6,6) okuryazar değil iken, 109'u (%31,1) ilkokul, 112'si (%32,0) ortaokul, 82'si (%23,4) lise ve 24'ü (%6,9) üniversite mezunudur. Katılımcıların babalarının 4'ü (%1,1) okuryazar değil iken 68'i (%19,4) ilkokul, 126'sı (%36,0) ortaokul, 105'i (%30,0) lise ve 47'si (%13,4) üniversite mezunudur. Katılımcıların 27'sinin (%7,7) aile aylık toplam geliri 0 ile 3000 lira arasında, 45'inin (%12,9) aile aylık toplam geliri 3000 ile 4000 lira arasında, 71'inin (%20,3) aile aylık toplam geliri 4000

ile 5000 lira arasında ve 73'ünün (%20,9) aile aylık toplam geliri 5000 ile 6000 lira arasında değişirken; 134'ünün (%38,3) aile geliri 6000 liradan daha çoktur.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	167	47,7
	Erkek	183	52,03
Sınıf	5	111	31,7
	6	108	30,9
	7	131	37,4
Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notu	0-44	12	3,4
	45-54	39	11,1
	55-69	75	21,4
	70-84	96	27,4
	85-100	128	36,6
Annenin Eğitim Durumu	Okuryazar değil	23	6,6
	İlkokul	109	31,1
	Ortaokul	112	32,0
	Lise	82	23,4
	Üniversite	24	6,9
Babanın Eğitim Durumu	Okuryazar değil	4	1,1
	İlkokul	68	19,4
	Ortaokul	126	36,0
	Lise	105	30,0
	Üniversite	47	13,4
Ailenin Aylık Toplam Geliri	0-3000	27	7,7
	3000-4000	45	12,9
	4000-5000	71	20,3
	5000-6000	73	20,9
	6000+	134	38,3

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, daha önce geliştirilerek geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve yayımlanmış iki ayrı psikometrik ölçek ile araştırmacının kendisinin geliştirdiği kişisel bilgi formundan oluşan bir enstrüman aracılığı ile toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, katılımcıların cinsiyet, okul, sınıf, sosyal bilgiler dersinde 1. dönemde alınan karne notu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile aylık toplam geliri bilgilerini edinmek amacıyla kullanılmıştır. Bilgi Formu Ek 1’de sunulmuştur.

3.3.2. Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (SBTÖ), Çetinkaya ve Hatay Uçar (2019) tarafından ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 29 öge içeren ölçekte dört etken bulunmaktadır. İlgili etkeni 11, bilgiyi kullanma etkeni 7, dersin içeriği etkeni 5, ve isteksizlik etkeni 6 öge içermektedir. Beşli Likert türündeki ölçeğin yanıtları “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmakta ve bu seçenekler sırasıyla 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçek sonucunda alınacak ölçek toplam puan değeri 29 ile 145 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık değeri 0.928 olarak rapor edilmiştir. Etkenlerin Cronbach α iç tutarlılık değerleri; ilgi için 0,874, bilgiyi kullanma için 0,772, dersin içeriği için 0,765, ve isteksizlik için 0,752 olarak rapor edilmiştir. Ölçek Ek 2’de sunulmuştur.

3.3.3. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği

Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği (SBDMÖ), Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 23 öge içeren ölçekte üç etken bulunmaktadır. İçsel motivasyon etkeni 9, dışsal motivasyon etkeni 6, ve önemseme etkeni 8 öge içermektedir. Beşli Likert türündeki ölçeğin yanıtları “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, ve “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmakta ve bu

seçenekler sırasıyla 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçek sonucunda alınacak ölçek toplam puan değeri 23 ile 115 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık değeri 0.792 olarak rapor edilmiştir. Etkenlerin Cronbach α iç tutarlılık değerleri; içsel motivasyon için 0,802, dışsal motivasyon için 0,745 ve önemseme için 0,826 olarak rapor edilmiştir. Ölçek Ek 3'te sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

lekleri geliştiren araştırmacılar ile iletişime geçilip gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları MS Word (MS Word 2021) bilgisayar programı kullanılarak bir enstrümanda birleştirilip hazırlanmıştır. SBTÖ ve SBDM'y geliştiren araştırmacılarından alınan ölçek kullanım izinleri sırasıyla Ek 4 ve Ek 5'te sunulmuştur. Söz konusu enstrümanı kullanarak veri toplayabilmek için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nden gerekli etik kurul izni alınmıştır (Tarih: 20.04.2022, Sayı: 08/158). Etik kurul izni Ek 6'da sunulmuştur. İşbu etik kurul izninden sonra Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de bilimsel araştırma izni alınmıştır (Tarih: 12.05.2022, Sayı: 49464455). İşbu izin de Ek 6'de sunulmuştur. İzinler alındıktan sonra, verilerin toplanacağı okullar ve sınıflar belirlenmiş ve ders programlarına bakılarak veri toplama planlaması yapılmıştır. Planlama sonrası verilerin toplanacağı sınıfların öğretmenlerinden de izin alınarak eşgüdüm içerisinde verilerin toplanabilmesi için anlayış birliğine varılmıştır. Veri toplama aşamasında, enstrümanlar dağıtılmadan önce ve dağıtıldıktan sonra gerekli açıklamalar yapılarak belirlenen plan doğrultusunda Antalya ili Aksu ilçesindeki Yurtpınar Yenimahalle İmam Hatip Ortaokulu, Murtuna Gazi Ortaokulu, Aksu Ortaokulu, Celal Sönmez Ortaokulu ve Perge Ortaokullarının 5., 6. ve 7. sınıflarında okuyan tüm öğrencilerden gönüllülük kuralına göre araştırmacı tarafından veriler toplanmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 20 dakika srmştir.

3.5. Verilerin zmlenmesi

Araştırmada “Ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, onların sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını ne ölçüde yordamaktadır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla toplanan verilerin özümlenmesi için, betimleyici istatistiksel teknikler, Student's t-testi, tek yönlü varyans zmlenmesi (ANOVA), Tukey honestly significant

difference testi (Tukey HSD), Kruskal-Wallis H testi, Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırma testi, Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayısı, Spearman's ρ sıralama korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon teknikleri kullanılmıştır. Çözümlemelerin gerçekleştirilmesi için IBM SPSS Statistics (IBM SPSS Statistics Version 25) bilgisayar programı kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar her bir alt soruya ilişkili olacak biçimde sunulmuştur.

Çıkarımsal çözümlemelere geçmeden önce, veriler üzerinde bir dizi betimsel çözümleme gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün alt boyutları olan ilgi, bilgiyi kullanma, dersin içeriği ve isteksizlik ile SBDMÖ'nün alt boyutları olan içsel motivasyon, dışsal motivasyon, ve önemsemeye ek olarak söz konusu ölçeğin toplam değeri Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Ölçeklerin Toplam Değerleri ile Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri

	$\bar{X}_{\text{toplam}}$	S	Minimum	Maksimum
SBTÖ				
İlgi	40,58	8,896	11	81
Bilgiyi Kullanma	26,99	5,023	7	35
Dersin İçeriği	11,76	6,166	5	73
İsteksizlik	12,50	5,826	6	30
SBDMÖ				
İçsel Motivasyon	35,29	6,337	12	45
Dışsal Motivasyon	18,62	5,256	6	30
Önemseme	31,68	6,762	11	40
Motivasyon Toplam	85,59	12,532	41	115

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere, SBTÖ'nün ilgi ($\bar{X} = 40,58$) ve bilgiyi kullanma ($\bar{X}=26,99$) alt boyutları, en yüksek ortalama değerlere sahiptir. SBDMÖ'de ise içsel motivasyon ($\bar{X}=35,29$) alt boyutu en yüksek ortalama değere sahip alt boyut olmuştur. SBTÖ için toplam tutum değeri hesaplanmamıştır.

4.1. Birinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt sorusu “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için SBTÖ ve SBDMÖ’nün alt boyutları ile ölçek toplam puanları katılımcıların cinsiyetlerine göre çözümlenmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için bağımsız gruplar t-testi normal dağılmayan dersin içeriği alt boyutu için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Çözümlemelerin sonuçları Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre SBTÖ Alt Boyut Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	SD	p	η^2
İlgi	Erkek	183	41,20	9,379	1,294	347	0,197	-
	Kız	167	39,97	8,297	1,301	346,545		
Bilgiyi Kullanma	Erkek	183	26,64	5,248	-1,421	347	0,156	-
	Kız	167	27,40	4,749	-1,427	346,937		
İsteksizlik	Erkek	183	12,91	6,033	1,559	347	0,120	-
	Kız	167	11,95	5,416	1,566	346,838		

Tablo 4.2.’de görüldüğü üzere; SBTÖ’nün ilgi, bilgiyi kullanma ve isteksizlik alt boyutlarının katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p > 0,05$). Bu çözümlemelere ek olarak SBTÖ’nün dersin içeriği alt boyutu üzerinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, dersin içeriği alt boyutunun da cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği gözlemlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.3.’de görüldüğü üzere; SBTÖ’nün içsel motivasyon alt boyutu ile ölçek toplam puanı katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p > 0,05$). Dışsal motivasyon ve önemseme alt boyutlarında alınan puanların ise katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklar gösterdiği gözlemlenmiştir. Erkek öğrenciler ($\bar{X} = 19,45$), kız öğrencilere göre ($\bar{X} = 17,73$) dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir ($t(347) = 3,088$, $p = 0,002$). Ancak bu anlamlı farkın etki büyüklüğü düşük düzeydedir ($\eta^2 = 0.03$). Buna karşılık, kız öğrencilerin ($\bar{X} = 32,57$), erkeklere göre ($\bar{X} = 30,89$)

önemseme alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir ($t(347) = -2,329$, $p = 0,02$). Bu anlamlı farkın etki büyüklüğü de düşük düzeydedir ($\eta^2 = 0,02$).

Tablo 4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre SBDMÖ Alt Boyut ve Ölçek Toplam Puanlarına Yapılan t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	SD	p	η^2
İçsel Motivasyon	Erkek	183	35,07	6,794	-0,807	347	0,420	-
	Kız	167	35,61	5,718	-0,813	344,478		
Dışsal Motivasyon	Erkek	183	19,45	5,424	3,088	347	**0,002	0,03
	Kız	167	17,73	4,941	3,100	346,983		
Önemseme	Erkek	183	30,89	7,103	-2,329	347	***0,02	0,02
	Kız	167	32,57	6,291	-2,341	346,573		
Motivasyon Toplam	Erkek	183	85,41	13,459	-0,375	347	0,708	
	Kız	167	85,91	11,401	-0,378	344,839		

Not: ****** $p < 0,01$, ******* $p < 0,05$

4.2. İkinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusu “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların okullarına göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için SBTÖ ve SBDMÖ’nün alt boyutları katılımcıların okullarına göre çözümlenmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA), normal dağılmayan dersin içeriği alt boyutu için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Öncelikle, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ’nün ilgi alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda SBTÖ’nün ilgi alt boyutunun okula göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$). İkinci alt soruyla ilgili çözümlemelerin ikinci adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ’nün dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonucunda SBTÖ’nün dersin içeriği alt boyutunun okula göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

Üçüncü adımda, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.4).

Tablo 4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Okullarına Göre Betimleyici Değerleri

Okul	Bilgiyi Kullanma		
	N	$\bar{X}$	SS
Yurtpınar Yenimahalle İHO	42	26,90	4,913
Celal Sönmez Ortaokulu	61	28,26	4,615
Perge Ortaokulu	75	27,49	5,439
Aksu Ortaokulu	71	27,42	5,228
Murtuna Gazi Ortaokulu	101	25,57	4,583
Toplam	350	26,99	5,023

Tablo 4.4.'te gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 3,399$, $p = 0,01$, $\eta^2 = 0,04$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeydedir (Tablo 4.5.).

Tablo 4.5. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	333,768	4	83,442	3,399	0,01**	0,04
Grup İçi	8470,186	345	24,551			
Toplam	8803,954	349				

Not: ** $p < 0,01$

Sonuçları Tablo 4.5.'te gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde Celal Sönmez Ortaokulunda okuyan öğrencilerin bilgiyi kullanma puanlarının ($\bar{X} = 28,26$, $SS = 4,615$) Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin bilgiyi kullanma puanlarından ($\bar{X} = 25,57$, $SS = 5,023$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,008$, %95 Güven Aralığı = [0,48, 4,89]).

Dördüncü adımda, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün isteksizlik alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.6.).

Tablo 4.6. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Okullarına Göre Betimleyici Değerleri

Okul	İsteksizlik		
	N	$\bar{X}$	SS
Yurtpınar Yenimahalle İHO	42	12,33	5,888
Celal Sönmez Ortaokulu	61	11,34	5,170
Perge Ortaokulu	75	12,09	5,794
Aksu Ortaokulu	71	11,32	5,818
Murtuna Gazi Ortaokulu	101	14,41	5,836
Toplam	350	12,50	5,826

Tablo 4.6.'da gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün isteksizlik alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 4,281$, $p = 0,002$, $\eta^2 = 0,05$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeydedir (Tablo 4.7.).

Tablo 4.7. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	560,141	4	140,035	4,281	0,002**	0,05
Grup İçi	11285,356	345	32,711			
Toplam	11845,497	349				

Not: ** $p < 0,01$

Sonuçları Tablo 4.7.'de gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin isteksizlik puanlarının ($\bar{X} = 14,41$, $SS = 5,836$) Celal Sönmez Ortaokulunda okuyan öğrencilerin isteksizlik puanlarından ($\bar{X} = 11,34$, $SS = 5,170$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,009$, %95 Güven Aralığı = [0,52, 5,6]). Ek olarak, Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin isteksizlik puanlarının Aksu Ortaokulunda okuyan öğrencilerin isteksizlik puanlarından da ($\bar{X} = 11,32$, $SS = 5,818$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,005$, %95 Güven Aralığı = [0,65, 5,51]).

Beşinci adımda, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.8.).

Tablo 4.8. Ortaokul Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Puanlarının Okullarına Göre Betimleyici Değerleri

Okul	İçsel Motivasyon		
	N	$\bar{X}$	SS
Yurtpınar Yenimahalle İHO	42	35,21	6,415
Celal Sönmez Ortaokulu	61	36,13	5,188
Perge Ortaokulu	75	36,97	5,909
Aksu Ortaokulu	71	36,23	6,488
Murtuna Gazi Ortaokulu	101	32,89	6,544
Toplam	350	35,29	6,337

Tablo 4.8.'de gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 5,914$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,07$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06 ile 0,14 arasında olduğu için orta düzeydedir (Tablo 4.9.).

Tablo 4.9. Ortaokul Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Puanlarının Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	899,263	4	224,816	5,914	0,000*	0,07
Grup İçi	13114,165	345	38,012			
Toplam	14013,429	349				

Not: * $p < 0,001$

Sonuçları Tablo 4.9.'da gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının ($\bar{X} = 32,89$, $SS = 6,544$) Celal Sönmez Ortaokulunda okuyan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarından ($\bar{X} = 36,13$, $SS = 5,188$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,011$, %95 Güven Aralığı = [-5,98, -0,5]). Ek olarak, Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının Perge Ortaokulunda okuyan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarından da ($\bar{X} = 36,97$, $SS = 5,909$) anlamlı düzeyde daha

düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,000$, %95 Güven Aralığı = $[-6,66, -1,51]$). Yine, Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının Aksu Ortaokulunda okuyan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarından da ($\bar{X} = 36,23$, $SS = 6,488$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,005$, %95 Güven Aralığı = $[-5,95, -0,72]$).

Altıncı adımda, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunun okula göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

İkinci alt soruyla ilgili çözümlemelerin yedinci ve son adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.10.).

Tablo 4.10. Ortaokul Öğrencilerinin Önemseme Puanlarının Okullarına Göre Betimleyici Değerleri

Okul	Önemseme		
	N	$\bar{X}$	SS
Yurtpınar Yenimahalle İHO	42	31,93	6,635
Celal Sönmez Ortaokulu	61	33,11	5,060
Perge Ortaokulu	75	33,40	5,207
Aksu Ortaokulu	71	31,86	8,004
Murtuna Gazi Ortaokulu	101	29,32	7,219
Toplam	350	31,68	6,762

Tablo 4.10.'da gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 5,254$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,06$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06 ile 0,14 arasında olduğu için orta düzeydedir (Tablo 4.11.).

Tablo 4.11. Ortaokul Öğrencilerinin Önemseme Puanlarının Okullarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	916,362	4	229,090	5,254	0,000*	0,06
Grup İçi	15043,435	345	43,604			
Toplam	15959,797	349				

Not: * $p < 0,001$

Sonuçları Tablo 4.11.'de gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde, Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin önemseme puanlarının ($\bar{X} = 29,32$, $SS = 7,219$) Celal Sönmez Ortaokulunda okuyan öğrencilerin önemseme puanlarından ($\bar{X} = 33,11$, $SS = 5,060$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,004$, %95 Güven Aralığı = $[-6,73, -0,86]$). Ek olarak, Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin önemseme puanlarının Perge Ortaokulunda okuyan öğrencilerin önemseme puanlarından da ($\bar{X} = 33,40$, $SS = 5,207$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,001$, %95 Güven Aralığı = $[-5,35, 0,26]$).

4.3. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusu “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların sınıflarına göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için SBTÖ ve SBDMÖ’nün alt boyutları katılımcıların sınıflarına göre çözümlenmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA), normal dağılmayan dersin içeriği alt boyutu için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Öncelikle, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ’nün ilgi alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda SBTÖ’nün ilgi alt boyutunun sınıfa göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

Üçüncü alt soruyla ilgili çözümlemelerin ikinci adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ’nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.12.).

Tablo 4.12. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri

Sınıf	Bilgiyi Kullanma		
	N	$\bar{X}$	SS
5. Sınıf	111	27,90	5,283
6. Sınıf	108	27,39	4,734
7. Sınıf	131	25,89	4,857
Toplam	350	26,99	5,023

Tablo 4.12.'de gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(2, 347) = 5,470$, $p = 0,005$, $\eta^2 = 0,03$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeydedir (Tablo 4.13.).

Tablo 4.13. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	269,095	2	134,548	5,470	0,005**	0,03
Grup İçi	8534,859	347	24,596			
Toplam	8803,954	349				

Not: ** $p < 0,01$

Sonuçları Tablo 4.13.'te gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri sonucunda, 5. sınıfta okuyan öğrencilerin bilgiyi kullanma puanlarının ($\bar{X} = 27,90$, $SS = 5.283$) 7. sınıfta öğrencilerin bilgiyi kullanma puanlarından ($\bar{X} = 25,89$, $SS = 4,857$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,005$, %95 Güven Aralığı = [-3,52, -0,51]).

Üçüncü adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği sıra ortalamaları (SO) üzerinden Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir (Tablo 4.14.).

Tablo 4.14. Ortaokul Öğrencilerinin Dersin İçeriği Puanlarının Sınıfların Göre Betimleyici Değerleri

Sınıf	Dersin İçeriği			
	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması
5. Sınıf	111	10,38	4,781	151,96
6. Sınıf	108	11,63	5,220	175,31
7. Sınıf	131	13,04	7,551	195,60
Toplam	350	11,76	6,166	

Tablo 4.14.'te gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan Kruskal-Wallis H testi çözümlmeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($H(2, 350) = 11,260$, $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,03$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeydedir. Kruskal-Wallis H testi ile gerçekleştirilen değiştirgesel olmayan çözümlmeler sonrasında yapılan Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırma testleri sonucunda, 5. Sınıfta okuyan öğrencilerin dersin içeriği puanlarının ($\bar{X} = 10,38$, $SS = 4,781$, $SO = 151,96$) 7. sınıfta okuyan öğrencilerin dersin içeriği puanlarından ($\bar{X} = 13,04$, $SS = 7,551$, $SO = 195,60$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,002$).

Dördüncü adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün isteksizlik alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.15.).

Tablo 4.15. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri

Sınıf	İsteksizlik		
	N	$\bar{X}$	SS
5. Sınıf	111	11,32	5,396
6. Sınıf	108	11,56	5,154
7. Sınıf	131	14,27	6,288
Toplam	350	12,50	5,826

Tablo 4.15.'te gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlmeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün isteksizlik alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(2, 347) = 10,246$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,06$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06 ile 0,14 arasında olduğu için orta düzeydedir (Tablo 4.16.).

Tablo 4.16. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	660,520	2	330,260	10,246	0,000*	0,06
Grup İçi	11184,977	347	32,233			
Toplam	11845,497	349				

Not: * $p < 0,001$

Sonuçları Tablo 4.16.'da gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri sonucunda, 7. sınıfta okuyan öğrencilerin isteksizlik puanlarının ($\bar{X}=14,27$, $SS = 6,288$) 5. sınıfta okuyan öğrencilerin isteksizlik puanlarından ($\bar{X}= 11,32$, $SS = 5,396$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,000$, %95 Güven Aralığı = [-1,23, 4,67]). Ek olarak, 7. sınıfta okuyan öğrencilerin isteksizlik puanlarının 6. sınıfta okuyan öğrencilerin isteksizlik puanlarından da ($\bar{X} = 11,56$, $SS = 5,154$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,001$, %95 Güven Aralığı = [0,97, 4,45]).

Beşinci adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

Altıncı adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.17.).

Tablo 4.17. Ortaokul Öğrencilerinin Dışsal Motivasyon Puanlarının Sınıflarına Göre Betimleyici Değerleri

Sınıf	Dışsal Motivasyon		
	N	$\bar{X}$	SS
5. Sınıf	111	19,77	5,213
6. Sınıf	108	17,80	4,885
7. Sınıf	131	18,32	5,454
Toplam	350	18,62	5,256

Tablo 4.17.'de gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi, öğrencilerinin SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(2, 347) = 4,297$, $p = 0,014$, $\eta^2 = 0,02$). Çözümlemenin etki büyüklüğü, 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeydedir (Tablo 4.18).

Tablo 4.18. Ortaokul Öğrencilerinin Dışsal Motivasyon Puanlarının Sınıflarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	233,038	2	116,519	4,297	0,014***	0,02
Grup İçi	9409,422	347	27,116			
Toplam	9642,460	349				

Not: *** $p < 0,05$

Sonuçları Tablo 4.18.'de gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testleri sonucunda, 6. sınıfta okuyan öğrencilerin dışsal motivasyon puanlarının ($\bar{X}=17,80$, $SS = 4,885$) 5. sınıfta okuyan öğrencilerin dışsal motivasyon puanlarından ($\bar{X}=19,77$, $SS = 5,213$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,014$, %95 Güven Aralığı = -3,64, -0.32]).

Üçüncü alt soruyla ilgili çözümlemelerin yedinci ve son adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

4.4. Dördüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusu “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların sosyal bilgiler dersi karne notlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için SBTÖ ve SBDMÖ'nün alt boyutları katılımcıların karne notlarına göre çözümlenmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA), normal dağılmayan dersin içeriği alt boyutu için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Öncelikle, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün ilgi alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.19.).

Tablo 4.19. Ortaokul Öğrencilerinin İlgili Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri

Karne Notu	İlgili		
	N	$\bar{X}$	SS
0-44	12	33,17	8,716
45-54	39	37,92	7,723
55-69	75	39,27	8,822
70-84	96	40,29	7,590
85-100	128	43,08	9,480
Toplam	350	40,58	8,896

Tablo 4.19.'da gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün ilgili alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 6,269$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,07$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06 ile 0,14 arasında olduğu için orta düzeydedir (Tablo 4.20.).

Tablo 4.20. Ortaokul Öğrencilerinin İlgili Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	1871,295	4	467,824	6,269	0,000*	0,07
Grup İçi	25746,861	345	74,629			
Toplam	27618,156	349				

Not: * $p < 0,001$

Sonuçları Tablo 4.20.'de gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin ilgili puanlarının ($\bar{X}=43,08$, $SS=9,480$) karne notu 0 ile 44 arasında olan öğrencilerin ilgili puanlarından ($\bar{X}=33,17$, $SS =8,716$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p=0,002$, %95 Güven Aralığı = [2,76, 17,06]). Ek olarak, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin ilgili puanlarının karne notu 45-54 arasında olan öğrencilerin ilgili puanlarından da ($\bar{X}=37,92$, $SS=7,723$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p=0,011$, %95 Güven Aralığı = [0,82, 9,49]). Yine karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin ilgili puanlarının karne notu 55-69 arasında olan öğrencilerin ilgili puanlarından da ($\bar{X}=39,27$, $SS=8,822$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p=0,022$, %95 Güven Aralığı = [0,37, 7,26]).

Dördüncü alt soruyla ilgili çözümlemelerin ikinci adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.21.).

Tablo 4.21. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri

Karne Notu	Bilgiyi Kullanma		
	N	$\bar{X}$	SS
0-44	12	23,25	4,245
45-54	39	25,31	4,287
55-69	75	25,85	4,865
70-84	96	27,28	4,950
85-100	128	28,30	5,041
Toplam	350	26,99	5,023

Tablo 4.21.'de gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 6,329$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,07$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06 ile 0,14 arasında olduğu için orta düzeydedir (Tablo 4.22.).

Tablo 4.22. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	601,885	4	150,471	6,329	0,000*	0,07
Grup İçi	8202,069	345	23,774			
Toplam	8803,954	349				

Not: * $p < 0,001$

Sonuçları Tablo 4.22.'de gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin bilgiyi kullanma puanlarının ($\bar{X} = 28,30$, $SS = 5,023$) karne notu 0 ile 44 arasında olan öğrencilerin bilgiyi kullanma puanlarından ($\bar{X} = 23,25$, $SS = 4,245$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,006$, %95 Güven Aralığı = [1,01, 9,08]). Ek olarak, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin bilgiyi kullanma puanlarının karne notu 45 ile 54 arasında olan

öğrencilerin bilgiyi kullanma puanlarından da ($\bar{X} = 25,31$, $SS = 4,287$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,008$, %95 Güven Aralığı = [0,54, 5,43]). Yine karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin bilgiyi kullanma puanlarının karne notu 55 ile 69 arasında olan öğrencilerin bilgiyi kullanma puanlarından da ($\bar{X} = 25,85$, $SS = 4,865$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,006$, %95 Güven Aralığı = [0,50, 4,39]).

Üçüncü adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği sıra ortalamaları (SO) üzerinden Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir (Tablo 4.23.).

Tablo 4.23. Ortaokul Öğrencilerinin Dersin İçeriği Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri

Karne Notu	Dersin İçeriği			
	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması
0-44	12	15,42	5,282	247,42
45-54	39	15,00	10,635	218,37
55-69	75	12,83	4,963	201,41
70-84	96	11,77	4,956	179,98
85-100	128	9,80	5,144	137,16
Toplam	350	11,76	6,166	

Tablo 4.23.'te gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan Kruskal-Wallis H testi çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($H(4, 350) = 36,821$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,1$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06 ile 0,14 arasında olduğu için orta düzeydedir.

Kruskal-Wallis H testi ile gerçekleştirilen değişirgesel olmayan çözümlemeler sonrasında yapılan Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırma testlerinde; karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin dersin içeriği puanlarının ($\bar{X} = 9,80$, $SS = 5,144$, $SO = 137,16$) karne notu 0 ile 44 arasında olan öğrencilerin dersin içeriği puanlarından ($\bar{X} = 15,42$, $SS = 5,282$, $SO = 247,42$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,003$). Ek olarak, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin dersin içeriği puanlarının karne notu 45 ile 54 arasında olan öğrencilerin dersin içeriği puanlarından da ($\bar{X} = 15,00$, $SS = 10,635$, $SO = 218,37$)

anlamli düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,000$). Yine karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin dersin içeriği puanlarının karne notu 55 ile 69 arasında olan öğrencilerin dersin içeriği puanlarından da ($\bar{X}=12,83$, $SS = 4,963$, $SO = 179,98$) anlamli düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,0060$). Son ikili grup karşılaştırmasında, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin dersin içeriği puanlarının karne notu 70 ile 84 arasında olan öğrencilerin dersin içeriği puanlarından da ($\bar{X}=11,77$, $SS = 4,956$, $SO = 179,98$) anlamli düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,017$).

Dördüncü adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün isteksizlik alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamli fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.24.).

Tablo 4.24. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri

Karne Notu	İsteksizlik		
	N	$\bar{X}$	SS
0-44	12	16,33	6,257
45-54	39	14,31	5,648
55-69	75	14,27	5,848
70-84	96	13,14	5,645
85-100	128	10,09	5,114
Toplam	350	12,50	5,826

Tablo 4.24.'te gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün isteksizlik alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamli fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 10,840$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,11$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğu 0,06 ile 0,14 arasında olduğu için orta düzeydedir (Tablo 4.25.).

Tablo 4.25. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	1322,562	4	330,640	10,840	0,000*	0,11
Grup İçi	10522,935	345	30,501			
Toplam	11845,497	349				

Not: * $p < 0,001$

Sonuçları Tablo 4.25.'te gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin isteksizlik puanlarının ($\bar{X}$ =10,09, SS = 5,114) karne notu 0 ile 44 arasında olan öğrencilerin isteksizlik puanlarından ($\bar{X}$ =16,33, SS = 6,257) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir (p = 0,002, %95 Güven Aralığı = [-10,82, -1,68]). Ek olarak, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin isteksizlik puanlarının karne notu 45 ile 54 arasında olan öğrencilerin isteksizlik puanlarından da ($\bar{X}$ = 14,31, SS = 5,648) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir (p = 0,000, %95 Güven Aralığı = [-6,99, -1,45]). Yine karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin isteksizlik puanlarının karne notu 55 ile 69 arasında olan öğrencilerin isteksizlik puanlarından da ($\bar{X}$ =14,27, SS = 5,848) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir (p = 0,000, %95 Güven Aralığı = [-6,38, -1,98]). Son ikili grup karşılaştırmasında, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin isteksizlik puanlarının karne notu 70 ile 84 arasında olan öğrencilerin isteksizlik puanlarından da ($\bar{X}$ = 13,14, SS = 5,645) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir (p = 0,001, %95 Güven Aralığı = [-5,09, -1,00]).

Beşinci adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.26.).

Tablo 4.26. Ortaokul Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri

Karne Notu	İçsel Motivasyon		
	N	$\bar{X}$	SS
0-44	12	29,00	7,483
45-54	39	32,74	6,176
55-69	75	33,39	6,299
70-84	96	34,95	5,252
85-100	128	38,02	5,906
Toplam	350	35,29	6,337

Tablo 4.26'da gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 14,038$, p =0,000, $\eta^2 = 0,14$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü, 0,14'ten büyük olduğu için, büyük düzeydedir (Tablo 4.27.).

Tablo 4.27. Ortaokul Öğrencilerinin İçsel Motivasyon Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	1961,498	4	490,374	14,038	0,000*	0,14
Grup İçi	12051,931	345	34,933			
Toplam	14013,429	349				

Not: * $p < 0,001$

Sonuçları Tablo 4.27.'de gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının ($\bar{X} = 38,02$, $SS = 5,906$) karne notu 0 ile 44 arasında olan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarından ($\bar{X} = 29,00$, $SS = 7,483$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,000$, %95 Güven Aralığı = [4,12, 13,91]). Ek olarak, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının karne notu 45 ile 54 arasında olan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarından da ($\bar{X} = 32,74$, $SS = 6,176$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,000$, %95 Güven Aralığı = [2,31, 8,24]). Yine karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının karne notu 55 ile 69 arasında olan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarından da ($\bar{X} = 33,39$, $SS = 6,299$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,000$, %95 Güven Aralığı = [2,27, 6,99]). Son ikili grup karşılaştırmasında, karne notu 85 ile 100 arasında olan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının karne notu 70 ile 84 arasında olan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarından da ($\bar{X} = 34,95$, $SS = 5,252$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,001$, %95 Güven Aralığı = [0,88, 5,26]).

Altıncı adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi, öğrencilerinin SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 2,45$, $p = 0,046$, $\eta^2 = 0,02$). Çözümlemenin etki büyüklüğü, 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeydedir (Tablo 4.28.). Sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde, gruplar arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p > 0,05$). Bu bağlamda varyans çözümlemesinin anlamlılık değerinin 0,05'e çok yakın olması da değerlendirilerek, dışsal motivasyonun karne notuna göre fark göstermediği değerlendirilmiştir.

Tablo 4.28. Ortaokul Öğrencilerinin Dışsal Motivasyon Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	266,329	4	66,582	2,450	0,046***	0,02
Grup İçi	9376,131	345	27,177			
Toplam	9642,460	349				

Not: *** $p < 0,05$

Dördüncü alt soruyla ilgili çözümlemelerin yedinci ve son adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.29.).

Tablo 4.29. Ortaokul Öğrencilerinin Önemseme Puanlarının Karne Notlarına Göre Betimleyici Değerleri

Karne Notu	Önemseme		
	N	$\bar{X}$	SS
0-44	12	25,50	5,617
45-54	39	28,33	6,170
55-69	75	29,05	6,296
70-84	96	31,79	6,660
85-100	128	34,74	5,889
Toplam	350	31,68	6,762

Tablo 4.29.'da gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanların onların karne notlarına göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 16,894$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,14$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü, 0,14'ten büyük olduğu için, büyük düzeydedir (Tablo 4.30.).

Tablo 4.30. Ortaokul Öğrencilerinin Önemseme Puanlarının Karne Notlarına Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	2614,018	4	653,505	16,894	0,000*	0,16
Grup İçi	13345,779	345	38,683			
Toplam	15959,797	349				

Not: * $p < 0,001$

Sonuçları Tablo 4.30.'da gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde, karne notu 85 ile 100 arasında olan ortaokul öğrencilerinin önemseme puanlarının ($\bar{X} = 34,74$, $SS = 5,889$) karne notu 0 ile 44 arasında olan ortaokul öğrencilerinin önemseme puanlarından ($\bar{X} = 25,50$, $SS = 6,170$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,000$, %95 Güven Aralığı = [4,09, 14,39]). Ek olarak, karne notu 85 ile 100 arasında olan ortaokul öğrencilerinin önemseme puanlarının karne notu 45 ile 54 arasında olan ortaokul öğrencilerinin önemseme puanlarından da ($\bar{X} = 28,33$, $SS = 6,170$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,000$, %95 Güven Aralığı = [3,29, 9,53]). Yine karne notu 85 ile 100 arasında olan ortaokul öğrencilerinin önemseme puanlarının karne notu 55 ile 69 arasında olan ortaokul öğrencilerinin önemseme puanlarından da ($\bar{X} = 29,05$, $SS = 6,296$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,000$, %95 Güven Aralığı = [3,21, 8,17]). Son ikili grup karşılaştırmasında, karne notu 85 ile 100 arasında olan ortaokul öğrencilerinin önemseme puanlarının karne notu 70 ile 84 arasında olan ortaokul öğrencilerinin önemseme puanlarından da ($\bar{X} = 31,79$, $SS = 6,660$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p = 0,005$, %95 Güven Aralığı = [0,65, 5,25]).

4.5. Beşinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt sorusu “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için SBTÖ ve SBDMÖ'nün alt boyutları katılımcıların karne notlarına göre çözümlenmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA), normal dağılmayan dersin içeriği alt boyutu için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Öncelikle, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün ilgi alt boyutunda aldıkları puanları onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.31.).

Tablo 4.31. Ortaokul Öğrencilerinin İlgi Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Betimleyici Değerleri

Annenin Eğitim Durumu	İlgi		
	N	$\bar{X}$	SS
Okuryazar değil	23	39,26	8,508
İlkokul	109	39,44	9,304
Ortaokul	112	39,89	8,413
Lise	82	43,09	9,134
Üniversite	24	41,67	7,470
Toplam	350	40,58	8,896

Tablo 4.31.'de gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün ilgi alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 2,505$, $p = 0,042$, $\eta^2 = 0,03$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeydedir (Tablo 4.32.).

Tablo 4.32. Ortaokul Öğrencilerinin İlgi Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	779,519	4	194,880	2,505	0,042***	0,03
Grup İçi	26838,637	345	77,793			
Toplam	27618,156	349				

Not: *** $p < 0,05$

Sonuçları Tablo 4.32.'de gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde, annesi lise mezunu olan ortaokul öğrencilerinin ilgi puanlarının ($\bar{X} = 43,09$, $SS=9,134$) annesi ilkokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin ilgi puanlarından ($\bar{X} = 39,44$, $SS = 9,304$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p=0,039$, %95 Güven Aralığı = [0,11, 7,19]).

Dördüncü alt soruyla ilgili çözümlemelerin ikinci adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.33.).

Tablo 4.33. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Betimleyici Değerleri

Annenin Eğitim Durumu	Bilgiyi Kullanma		
	N	$\bar{X}$	SS
Okuryazar değil	23	26,48	3,941
İlkokul	109	26,43	5,181
Ortaokul	112	26,37	5,053
Lise	82	28,13	5,173
Üniversite	24	29,00	3,452
Toplam	350	26,99	5,023

Tablo 4.33.'te gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 2,917$, $p = 0,021$, $\eta^2 = 0,03$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeydedir (Tablo 4.34.).

Tablo 4.34. Ortaokul Öğrencilerinin Bilgiyi Kullanma Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	287,966	4	71,991	2,917	0,021***	0,03
Grup İçi	8515,989	345	24,684			
Toplam	8803,954	349				

Not: *** $p < 0,05$

Sonuçları Tablo 4.34.'te gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde, gruplar arasında anlamlı fark olmadığı hesaplanmıştır ($p > 0,05$). Bu bağlamda varyans çözümlemesinin anlamlılık değerinin 0,021 olması da değerlendirilerek, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre fark göstermediği değerlendirilmiştir.

Üçüncü adımda, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği sıra ortalamaları (SO) üzerinden Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir (Tablo 4.35.).

Tablo 4.35. Ortaokul Öğrencilerinin Dersin İçeriği Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Betimleyici Değerleri

Annenin Eğitim Durumu	Dersin İçeriği			
	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması
Okuryazar değil	12	16,00	13,403	219,46
İlkokul	39	11,87	5,484	178,72
Ortaokul	75	12,50	5,188	194,03
Lise	96	9,79	4,602	139,43
Üniversite	128	10,46	4,809	155,48
Toplam	350	11,76	6,166	

Tablo 4.35.'te gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan Kruskal-Wallis H testi çözümlmeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($H(4, 350) = 19,712$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,05$). Bu çözümlmenin etki 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeydedir.

Kruskal-Wallis H testi ile gerçekleştirilen değişirgesel olmayan çözümlmeler sonrasında yapılan Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırma testlerinde; annesi lise mezunu olan ortaokul öğrencilerinin dersin içeriği puanlarının ($\bar{X} = 9,79$, $SS = 4,602$, $SO = 139,43$) annesi okuryazar olmayan ortaokul öğrencilerinin dersin içeriği puanlarından ($\bar{X} = 16$, $SS = 13,403$, $SO = 219,46$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,008$). Ek olarak, annesi lise mezunu olan öğrencilerin dersin içeriği puanlarının annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin dersin içeriği puanlarının da ($\bar{X} = 12,50$, $SS = 5,188$, $SO = 194,03$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,002$).

Dördüncü adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün isteksizlik alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir (Tablo 4.36.).

Tablo 4.36. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Betimleyici Değerleri

Annenin Eğitim Durumu	İsteksizlik		
	N	$\bar{X}$	SS
Okuryazar değil	23	14,74	5,925
İlkokul	109	13,11	6,135
Ortaokul	112	13,53	5,719
Lise	82	10,49	5,276
Üniversite	24	9,71	3,793
Toplam	350	12,50	5,826

Tablo 4.36.'da gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün isteksizlik alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($F(4, 345) = 6,188$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,07$). Bu çözümlemenin etki büyüklüğü 0,06'dan büyük olduğu için orta düzeydedir (Tablo 4.37.).

Tablo 4.37. Ortaokul Öğrencilerinin İsteksizlik Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p	η^2
Gruplar Arası	793,018	4	198,254	6,188	0,000*	0,07
Grup İçi	11052,479	345	32,036			
Toplam	11845,497	349				

Not: * $p < 0,001$

Sonuçları Tablo 4.37.'de gösterilen çözümlemeler sonrasında yapılan Tukey HSD ikili karşılaştırma testlerinde, annesi üniversite mezunu olan ortaokul öğrencilerinin isteksizlik puanlarının ($\bar{X} = 9,71$, $SS = 3,793$) annesi okuryazar olmayan ortaokul öğrencilerinin isteksizlik puanlarından ($\bar{X} = 14,74$, $SS = 5,925$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p=0,021$, %95 Güven Aralığı = $[-9,56, -0,5]$). Annesi üniversite mezunu olan ortaokul öğrencilerin isteksizlik puanlarının annesi ortaokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin

isteksizlik puanlarından ($\bar{X} = 13,53$, $SS = 5,719$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,024$, %95 Güven Aralığı = $[-7,31, -0.33]$).

Öte yandan, annesi lise mezunu olan ortaokul öğrencilerinin isteksizlik puanlarının ($\bar{X} = 10,49$, $SS = 5,276$) annesi okuryazar olmayan ortaokul öğrencilerinin isteksizlik puanlarından ($\bar{X} = 14,74$, $SS = 5,925$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p=0,014$, %95 Güven Aralığı = $[-7,91, -0.59]$). Annesi lise mezunu olan ortaokul öğrencilerin isteksizlik puanlarının annesi ilkokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin isteksizlik puanlarından ($\bar{X} = 13,11$, $SS = 6,135$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,024$, %95 Güven Aralığı = $[-4,89, -0.35]$). Annesi lise mezunu olan ortaokul öğrencilerin isteksizlik puanlarının annesi ortaokul mezunu olan ortaokul öğrencilerinin isteksizlik puanlarından da ($\bar{X} = 13,53$, $SS = 5,719$) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir ($p = 0,002$, %95 Güven Aralığı = $[-5,29, -0.78]$).

Beşinci adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

Altıncı adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

Beşinci alt soruyla ilgili çözümlemelerin yedinci ve son adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanların onların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

4.6. Altıncı Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt sorusu “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların babalarının eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için SBTÖ ve SBDMÖ’nün alt boyutları katılımcıların babalarının eğitim düzeyine göre çözümlenmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA), normal dağılmayan dersin içeriği alt boyutu için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri ve Kruskal-Wallis H testleri sonucunda, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ ve SBDMÖ’nün alt boyutlarında aldıkları puanların hiçbirisinin onların babalarının eğitim durumuna göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir ($p > 0,05$).

4.7. Yedinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt sorusu “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için SBTÖ ve SBDMÖ’nün alt boyutları katılımcıların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre çözümlenmiştir. Normal dağılım gösteren alt boyutlar için tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA), normal dağılmayan dersin içeriği alt boyutu için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Öncelikle, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ’nün ilgi alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin SBTÖ’nün ilgi alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

Yedinci alt soruyla ilgili çözümlemelerin ikinci adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ’nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin SBTÖ’nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Üçüncü adımda, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği sıra ortalamaları (SO) üzerinden Kruskal-Wallis H testi ile incelenmiştir (Tablo 4.38.).

Tablo 4.38. Ortaokul Öğrencilerinin Dersin İçeriği Puanlarının Ailelerinin Aylık Toplam Gelirine Göre Betimleyici Değerleri

Aylık Toplam Gelir	Dersin İçeriği			
	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması
3000'den Az	27	16,04	12,632	220,87
3000 - 4000	45	12,69	4,512	201,96
4000 - 5000	71	11,58	6,040	169,61
5000 - 6000	73	11,30	4,713	172,49
6000'den Daha Çok	134	10,93	5,079	162,24
Toplam	350	11,76	6,166	

Tablo 4.38.'de gösterilen betimleyici değerler üzerinden yapılan Kruskal-Wallis H testi çözümlemeleri, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır ($H(4, 350) = 11,196$, $p = 0,024$, $\eta^2 = 0,02$). Bu çözümlemenin etki 0,06'dan küçük olduğu için küçük düzeydedir. Kruskal-Wallis H testi ile gerçekleştirilen değişirgesel olmayan çözümlemeler sonrasında yapılan Bonferroni düzeltmeli Dunn çoklu karşılaştırma testleri sonucunda, gruplar arasında anlamlı fark olmadığı hesaplanmıştır ($p > 0,05$). Bu bağlamda varyans çözümlemesinin anlamlılık değerinin 0,024 ve etki büyüklüğünün de 0,02 olması da değerlendirilerek, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre fark göstermediği değerlendirilmiştir.

Dördüncü adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün isteksizlik alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün isteksizlik alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Beşinci adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

Altıncı adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

Yedinci alt soruyla ilgili çözümlemelerin yedinci ve son adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemeleri sonucunda ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanların onların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre anlamlı fark göstermediği hesaplanmıştır ($p > 0,05$).

4.8. Sekizinci Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt sorusu “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının alt boyutları ile motivasyonlarının alt boyutları anlamlı düzeyde ilişkili midir?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması için SBTÖ ile SBDMÖ'nün alt boyutları ve ölçek toplam puanı arasındaki korelasyon ilişkileri çözümlenmiştir. Öncelikle normal dağılım gösteren alt boyutlar için Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Tablo 4.39.).

Tablo 4.39. Ortaokul Öğrencilerinin SBTÖ ve SBDMÖ'nün Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Pearson's r Çözümlemesi Sonuçları

	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Önemseme	Motivasyon Toplam
İlgi	0,736*	0,307*	0,288*	0,656*
Bilgiyi Kullanma	0,592*	0,048	0,426*	0,550*
İsteksizlik	-0,476*	0,023	-0,466*	-0,482*

Not: * $p < 0,001$

Sonuçları Tablo 4.39.'da gösterilen çözümlemeler, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün ilgi alt boyutunda aldıkları puanların onların SBDMÖ'nün içsel motivasyon ($r = 0,736$, $N=350$, $p = 0,001$), dışsal motivasyon ($r = 0,307$, $N = 350$, $p = 0,001$) ve önemseme ($r = 0,288$, $N=350$, $p = 0,001$) alt boyutlarında aldıkları puanlara ek olarak motivasyon ölçeği toplam puanları ($r=0,656$, $N = 350$, $p = 0,001$) ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Yine aynı çözümlemeler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün bilgiyi kullanma alt boyutunda aldıkları puanların onların SBDMÖ'nün içsel motivasyon ($r = 0,592$, $N = 350$, $p = 0,001$) ve önemseme ($r = 0,426$, $N = 350$, $p = 0,001$) alt boyutlarında aldıkları puanlara ek olarak motivasyon ölçeği toplam puanları ($r = 0,550$, $N = 350$, $p = 0,001$) ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Son olarak, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün isteksizlik alt boyutunda aldıkları puanların onların SBDMÖ'nün içsel motivasyon ($r = -0,476$, $N = 350$, $p = 0,001$) ve önemseme ($r = -0,466$, $N = 350$, $p = 0,001$) alt boyutlarında aldıkları puanlara ek olarak motivasyon ölçeği toplam puanları ($r = -0,482$, $N = 350$, $p = 0,001$) ile anlamlı düzeyde ancak ters yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Sekizinci alt soruyla ilgili çözümlemelerin ikinci adımında, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün normal dağılmayan dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanlar ile SBDMÖ'nün alt boyutları ve ölçek toplam puanı arasındaki korelasyon ilişkileri Spearman's ρ sıralama korelasyon katsayısı ile çözümlenmiştir (Tablo 4.40.).

Tablo 4.40. Ortaokul Öğrencilerinin SBTÖ'nün Dersin İçeriği Alt Boyutu ve SBDMÖ'nün Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Spearman's ρ Çözümlemesi Sonuçları

	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Önemseme	Motivasyon Toplam
İlgi	-0,424	0,041	-0,407	-,406
p	0,000*	0,444	0,000*	0,000*
N	350	350	350	350

Not: * $p < 0,001$

Sonuçları Tablo 4.40.'da gösterilen çözümlemeler, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün normal dağılmayan dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların SBDMÖ'nün içsel motivasyon ($\rho = -0,424$, $N = 350$, $p = 0,000$) ve önemseme ($\rho = -0,407$, $N = 350$, $p = 0,000$) alt boyutlarında aldıkları puanlara ek olarak motivasyon ölçeği toplam puanları ($\rho = -0,406$, $N=350$, $p = 0,000$) ile anlamlı düzeyde ancak ters yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

4.9. Dokuzuncu Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt sorusu “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının alt boyutlarında aldıkları puanlar onların motivasyon alt boyut ve motivasyon toplam puanlarını yordamakta mıdır?” biçiminde ifade edilmişti. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla SBTÖ’nün alt boyutlarının, SBDMÖ’nün alt boyutları ile ölçek toplam puanlarındaki varyansı ne ölçüde açıkladığı çoklu doğrusal regresyon ile çözümlenmiştir.

Çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi için, öncelikle, verilerin çoklu doğrusal regresyon tekniğinin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Regresyon modeline bağımlı değişken olarak giren SBDMÖ’nün alt boyutları ile ölçek toplam puanların Skewness ve Kurtosis değerlerinin (-2,+2) aralığında olmasına ek olarak dağılım eğrisinde normalliğin incelenmesi ile söz konusu değişkenlerin normal dağıldığı değerlendirilmiştir. Cook’s Distance değerleri (-1,+1) aralığında ve standart kalıntı değeri (-3,+3) aralığında olduğu için uçdeğerlerin bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Bağımsız değişkenler arasındaki Pearson’s r momentler çarpımı korelasyon katsayılarının 0,8’in altında olması, çoklu doğrusal regresyon tekniğinin çoklu bağılanımlılık varsayımının karşılandığını göstermiştir (Tablo 4.41.). Tüm regresyon modellerinde Durbin-Watson değerleri beşin oldukça altında olduğu için modellerdeki hataların ilişkisiz olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 4.41. SBTÖ’nün Alt Boyutlarının Çoklu Bağılanımlılık Çözümlemesi Sonuçları

	İlgi	Bilgiyi Kullanma	Dersin İçeriği	İsteksizlik
İlgi	1			
Bilgiyi Kullanma	0,567*	1		
Dersin İçeriği	-0,314*	-0,453*	1	
İsteksizlik	-0,462*	-0,634*	0,663*	1

Not: * $p < 0,001$

Varsayımların sınanmasından sonra, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ’nün içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen ilk çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi anlamlı bir modelle sonuçlanmıştır; $R^2 = 0,585$, $F(4, 345) = 124,085$, $p=0,000$. Anlamlılığının Tablo 4.42.’de gösterildiği modelin Durbin-Watson değeri 1,911 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.42. İçsel Motivasyon Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p
Gruplar Arası	8267,088	4	2066,772	124,085	0,000*
Grup İçi	5746,340	345	16,656		
Toplam	14013,429	349			

Not: * $p < 0,001$

Bağımsız değişkenlerden SBTÖ'nün ilgi ($\beta = 0,580$) ve dersin içeriği ($\beta = 0,221$) alt boyutlarının regresyon denklemi için anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p < 0,001$). Regresyon çözümlemesinin sonuçları Tablo 43.'te gösterilmiştir. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünün oldukça yüksek düzeyde bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün ilgi ve dersin içeriği alt boyutlarında aldıkları puanlar, onların içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanlardaki varyansın yaklaşık olarak %59'unu açıklamaktadır.

Tablo 4.43. İçsel Motivasyon Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları

Model 1	B	Standart Hata	Standart β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	11.872	2.093		5.672	0.000		
İlgi	0.413	0.030	0.580	13.669	0.000*	0.661	1.513
Bilgiyi Kullanma	0.279	0.061	0.221	4.541	0.000*	0.501	1.995
Dersin İçeriği	0.016	0.047	0.015	0.329	0.742	0.558	1.791
İsteksizlik	-0.085	0.058	-0.078	-1.447	0.149	0.412	2.428

Not: * $p < 0,001$

Dokuzuncu alt soruyla ilgili çözümlemelerin ikinci adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunda aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi anlamlı bir modelle sonuçlanmıştır; $R^2 = 0,129$, $F(4, 345) = 13,922$, $p = 0,000$. Anlamlılığının Tablo 4.44.'te gösterildiği modelin Durbin-Watson değeri 1,867 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.44. Dışsal Motivasyon Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p
Gruplar Arası	1340,087	4	335,022	13,922	0,000*
Grup İçi	8302,373	345	24,065		
Toplam	9642,460	349			

Not: * $p < 0,001$

Bağımsız değişkenlerden SBTÖ'nün yalnızca ilgi ($\beta = 0,436$) alt boyutunun regresyon denklemi için anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p < 0,001$). Regresyon çözümlemesinin sonuçları Tablo 45.'te gösterilmiştir. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünün orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün ilgi alt boyutunda aldıkları puanlar, onların SBDMÖ'nün dışsal motivasyon alt boyutunda aldıkları puanlardaki varyansın yaklaşık olarak %13'ünü açıklamaktadır.

Tablo 4.45. Dışsal Motivasyon Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları

Model 1	B	Standart Hata	Standart β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	8,518	2,516		3,386	0,001		
İlgi	0,257	0,036	0,436	7,088	0,000*	0,661	1,513
Bilgiyi Kullanma	-0,093	0,074	-0,089	-1,257	0,210	0,501	1,995
Dersin İçeriği	0,087	0,057	0,101	1,518	0,130	0,558	1,791
İsteksizlik	0,091	0,070	0,101	1,301	0,194	0,412	2,428

Not: * $p < 0,001$

Dokuzuncu alt soruyla ilgili çözümlemelerin üçüncü adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanlar üzerinde gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi anlamlı bir modelle sonuçlanmıştır; $R^2 = 0,237$, $F(4, 345) = 28,120$, $p = 0,000$. Anlamlılığının Tablo 4.46.'da gösterildiği modelin Durbin-Watson değeri 1,949 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.46.Önemseme Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p
Gruplar Arası	3924,038	4	981,010	28,120	0,000*
Grup İçi	12035,759	345	34,886		
Toplam	15959,797	349			

Not: * $p < 0,001$

SBTÖ'nün bilgiyi kullanma ($\beta = 0,210$) ve isteksizlik ($\beta = -0,319$) alt boyutlarının bağımsız değişkenler olarak regresyon denklemi için anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p < 0,001$). Regresyon çözümlemesinin sonuçları Tablo 47.'de gösterilmiştir. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünün orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün bilgiyi kullanma ve isteksizlik alt boyutlarında aldıkları puanlar, onların SBDMÖ'nün önemseme alt boyutunda aldıkları puanlardaki varyansın yaklaşık olarak %24'ünü açıklamaktadır.

Tablo 4.47. Önemseme Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları

Model 1	B	Standart Hata	Standart β	t	p	Tolerans	VIF
Sabit	28,202	3,029		9,310	0,000		
İlgi	0,015	0,044	0,019	0,334	0,738	0,661	1,513
Bilgiyi Kullanma	0,282	0,089	0,210	3,174	0,002*	0,501	1,995
Dersin İçeriği	-0,008	0,069	-0,008	-0,120	0,904	0,558	1,791
İsteksizlik	-0,370	0,085	-0,319	-4,381	0,000*	0,412	2,428

Not: * $p < 0,001$

Dokuzuncu alt soruyla ilgili çözümlemelerin dördüncü ve son adımında, ortaokul öğrencilerinin SBDMÖ toplam puanları üzerinde gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon çözümlemesi anlamlı bir modelle sonuçlanmıştır; $R^2 = 0,484$, $F(4, 345) = 82,762$, $p = 0,000$. Anlamlılığının Tablo 4.48.'de gösterildiği modelin Durbin-Watson değeri 2,004 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.48. SBDMÖ Toplam Puanları Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Modelinin Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi Sonuçları

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Toplamı	F	p
Gruplar Arası	26840,695	4	6710,174	82,762	0,000*
Grup İçi	27972,059	345	81,078		
Toplam	54812,754	349			

Not: * $p < 0,001$

SBTÖ'nün ilgi ($\beta = 0,486$, $p < 0,001$), bilgiyi kullanma ($\beta = 0,188$, $p < 0,001$) ve isteksizlik ($\beta = -0,169$, $p < 0,01$) alt boyutlarının bağımsız değişkenler olarak regresyon denklemi için anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Regresyon çözümlemesinin sonuçları Tablo 49.'da gösterilmiştir. Bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünün yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün ilgi, bilgiyi kullanma ve isteksizlik alt boyutlarında aldıkları puanlar, onların SBDMÖ toplam puanlardaki yani sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerindeki varyansın yaklaşık olarak %49'unu açıklamaktadır.

Tablo 4.49. SBDMÖ Toplam Puanları Üzerinde Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Çözümlemesi Sonuçları

Model 1	B	Standart Hata	Standart β	t	p	Toleran s	VIF
Sabit	48,592	4,618		10,523	0,000		
İlgi	0,685	0,067	0,486	10,277	0,000*	0,661	1,513
Bilgiyi Kullanma	0,468	0,136	0,188	3,455	0,001*	0,501	1,995
Dersin İçeriği	0,094	0,105	0,046	0,897	0,370	0,558	1,791
İsteksizlik	-0,364	0,129	-0,169	-2,820	0,005**	0,412	2,428

Not: * $p < 0,001$, ** $p < 0,01$

Gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon çözümlemelerinde, ortaokul öğrencilerinin SBTÖ'nün dersin içeriği alt boyutunda aldıkları puanların onların SBDMÖ alt boyutlarında aldıkları puanları ya da toplam puanları yordamadığı gözlemlenmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırma 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 işbu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının onların sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını ne ölçüde yordadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Cinsiyetlerine göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Araştırmanın bulgularına göre 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin tutum puanları arasında cinsiyet faktörü açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fırat (2019) da 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerini araştırdığı çalışmasında benzer bir bulguya ulaşmıştır. Özkal (2013), Ergin (2006) ve Demir (2010) de tutum düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre anlamlı düzeyde değişmediği bulgusuna ulaşmışlardır. Çelen'in (2014) çalışması bu araştırmanın bulgularının aksine tutum puanlarının kız öğrencilerin aleyhine anlamlı bir fark gösterdiği şeklindedir. Tay ve Tay (2006) ise kız öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Motivasyonun alt boyutlarından içsel motivasyon açısından da cinsiyet faktörü anlamlı bir fark yaratmamıştır. Fakat, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir. Yıldırım (2013) da benzer bir bulguya ulaşmıştır. Bu çalışmada kız öğrencilerin erkeklere göre önemseme alt boyutunda anlamlı düzeyde daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmiştir. Fırat'ın (2019) çalışmasında da kız öğrencilerin önemseme alt boyutundaki puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir. Yıldırım (2013) de benzer bir bulguya ulaşmıştır.

Bu çalışmanın bulgularına göre cinsiyet faktörünün tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir. Motivasyon alt boyutlarından dışsal motivasyonda erkek

öğrencilerin lehine, önemseme alt boyutunda kız öğrencilerin lehine bulgulara ulaşılması alanyazındaki birçok çalışma ile paralellik arz etmektedir.

5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Okullarına göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Bu çalışma 5 farklı okulda yürütülmüştür. Bu okullar Yurtpınar Yenimahalle İmam Hatip Ortaokulu, Murtuna Gazi Ortaokulu, Aksu Ortaokulu, Celal Sönmez Ortaokulu ve Perge Ortaokuludur. Bunlardan Yurtpınar-Yenimahalle ve Murtuna Gazi merkeze bağlı mahallelerde, diğerleri ilçe merkezindedir. Merkeze en uzak Murtuna Gazi Ortaokuludur. Araştırmanın bulgularına göre Celal Sönmez Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutumun alt boyutlarından olan bilgiyi kullanma puanlarının Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin bilgiyi kullanma puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin tutumun alt boyutlarından olan isteksizlik puanlarının Celal Sönmez ve Aksu Ortaokulunda okuyan öğrencilerin isteksizlik puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ergin (2006) ve Altıntaş (2005), çalışmalarında öğrencilerin tutum puanlarının merkezden uzakta olan öğrencilerin lehine olduğunu bulmuşlardır.

Bu çalışmanın bulgularına göre Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarının Celal Sönmez, Perge ve Aksu Ortaokulunda okuyan öğrencilerin içsel motivasyon puanlarından da anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Fırat (2019) bu bulgunun aksine merkezden uzak, kırsalda yaşayan öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın diğer bulgusuna göre ortaokul öğrencilerinin motivasyonun önemseme alt boyutunda aldıkları puanların onların okullarına göre anlamlı fark gösterdiği ortaya çıkmıştır. Murtuna Gazi Ortaokulunda okuyan öğrencilerin önemseme puanlarının Celal Sönmez ve Perge Ortaokulunda okuyan öğrencilerin önemseme puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Doğan (2021), çalışmasında sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonun okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu alt problem ile ilgili çalışma sayısı azdır. Bu çalışmanın bulguları alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir; fakat diğer çalışmaların geneli merkezden uzak olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtirken bu çalışmada merkeze en uzak okulun bilgiyi kullanma, isteksizlik, içsel motivasyon ve önemseme alt boyutlarında merkezdeki okullara göre aleyhine bulgulara

ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedeni seçilen örneklemin sosyo-ekonomik durumunun diğer çalışmalardaki örneklemelerle farklı olmasının sonucu olabilir.

5.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Sınıflarına göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Bu çalışmanın bulgularına göre tutumun alt boyutlarından isteksizlik puanlarının 7. sınıfta okuyan öğrencilerin 5. ve 6. sınıfta okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna benzer olarak Demir (2010) ile Şimşek ve Demir (2012), 6. sınıfların tutum düzeylerinin 7. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde olumlu olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve Demir (2014) ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını sınıf düzeyine göre araştırmış ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Bu çalışmada sınıf düzeyi ile motivasyonun alt boyutlarından içsel motivasyon ve önemseme boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. 6. sınıfta okuyan öğrencilerin dışsal motivasyon puanlarının 5. sınıfta okuyan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Doğan (2021) 'ın çalışmasında ise içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve önemseme alt boyutlarında 6.sınıfların motivasyon düzeyleri, 5. ve 7. sınıflara göre daha yüksektir. Yıldırım (2013) ve Doğan (2021) ise motivasyon düzeyi açısından 7. sınıf öğrencilerinin aleyhine sonuçlara ulaşmışlardır.

Sonuç olarak bu çalışmanın tutumla ilgili bulguları alan yazındaki birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. 7. sınıf öğrencilerinin tutum düzeylerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerine nazaran daha düşük olmasının 7.sınıf müfredatının yoğun ve daha soyut olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca LGS'de sosyal bilgiler dersine yönelik soru gelmemesi de bu durumun bir diğer nedenidir. Bu çalışmada motivasyonun sadece dışsal motivasyon alt boyutu ile ilgili olarak manidar bir bulguya ulaşılmıştır. Alan yazındaki bulgular ile benzerlik arz etmemektedir.

5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarına göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin tutum düzeylerinin karne notu arttıkça yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Karne notu 85-100 arasında olan öğrencilerin tutum düzeyleri en yüksektir. Ergin (2006) da karne notunun yüksek olmasının sosyal bilgiler dersine ilişkin

tutumlarını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Güven (2008) ile Öztürk ve Baysal'ın (1999) da çalışmalarında ulaştığı bulgular bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın bulgularına göre dışsal motivasyon ile karne notu arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Öğrencilerin içsel motivasyon ve önemseme alt boyutundaki puanları karne notları ile doğru orantılı olarak artmaktadır. Türk ve Gürkan da (2019) karne notu 45-65 arasında olan öğrencilerin, karne notu 65 ve üstü olanlara göre akademik motivasyonlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekici vd.'nin (2014) başka bir alanla ilgili yaptıkları araştırmada ulaştığı bulgular da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Netice itibari ile öğrencilerin karne notunun yüksek olmasının tutum ve motivasyon düzeyleri ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Alan yazındaki çalışmaların bulguları da bunu göstermektedir.

5.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Annelerinin Eğitim Durumuna göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Bu çalışmanın bulgularına göre annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki vardır. Oğur (2009) ve Çelen (2014) de benzer bulgulara ulaşmışlardır. Yüce (2008) ile Yılmaz ve Demir (2014), annenin eğitim düzeyinin derse yönelik tutumları etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Şimşek ve Demir (2012) ise bu çalışmanın bulgularının aksine annesi daha eğitilmiş olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha düşük olduğu sonucuna varmışlardır.

Bu çalışmada annenin eğitim düzeyi ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fırat (2019), annenin eğitim düzeyinin yükselmesinin derse yönelik motivasyonu olumlu etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Ekici vd. de (2014) başka bir alanda yaptıkları çalışmada bu çalışmayı destekler nitelikte bulgulara ulaşmıştır. Çalışmanın konu ile ilgili bulgularına göre annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyinin artacağı söylenebilir.

Bu çalışmada lise mezunu annelerin üniversite mezunu annelere nazaran öğrencilerin tutum düzeylerine daha olumlu katkı sağladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni üniversite mezunun annelerin çalışma hayatında aktif olması ve çocuklarına ayıracakları zamanın daha kısıtlı olmasıdır.

5.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Babalarının Eğitim Durumuna göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Bu çalışmanın bulgularına göre babanın eğitim düzeyi ile öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ergin (2006), Fırat (2019) ile Türk ve Gürkan da (2019) benzer bulgulara ulaşmışlardır. Yüce (2008), Oğur (2009) ve Çelen (2014) ise babanın eğitim düzeyi arttıkça tutum düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmanın bulgularına göre babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını etkilemediği söylenebilir. Birçok çalışma bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bunun nedeni genel olarak babaların çalışma hayatında daha aktif olması olabilir. Bu çalışmanın bulgularından farklı bulgulara ulaşan çalışmalardaki örneklem seçimi farklılığın nedeni olabilir.

5.1.7. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutum ve Motivasyon Düzeyleri Onların Ailelerinin Aylık Toplam Gelirlerine göre Anlamlı Fark Göstermekte midir?

Bu çalışmanın bulgularına göre ailelerinin aylık gelirine göre öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yılmaz ve Demir (2014) ile Fırat da (2019) tutum açısından benzer bulgulara ulaşmışlardır. Oğur (2009) ise aile gelirinin artmasının tutum düzeyini olumlu etkilediğini bulmuştur. Demir (2010) ise, Oğur'un (2009) aksine ailesinin gelir seviyesi düşük öğrencilerin tutum düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Fırat (2019) ailenin gelir seviyesi yükseldikçe öğrencilerin motivasyon düzeylerinin de yükseldiği bulgusuna ulaşmıştır. Demir vd. (2021) ise başka bir alanda yaptıkları araştırmada ailenin gelir seviyesi ile öğrencilerin motivasyonunu üzerinde anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Alanyazında bu çalışmanın bulguları ile paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur. Ailenin gelir düzeyi ile tutum ve motivasyon üzerinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

5.1.8. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutumlarının Alt Boyutları ile Motivasyonlarının Alt Boyutları Anlamlı Düzeyde İlişkili midir?

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin ilgi, bilgiyi kullanma, ders içeriği ve isteksizlik alt boyutları ile sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin içsel

motivasyon, dışsal motivasyon ve önemseme alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi araştırılmıştır. Buna göre tutum ve motivasyonun tüm alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fırat (2019) da bu bulguları destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Erdem ve Gözüküçük (2013), başka bir alanda yaptıkları çalışmada benzer bir bulguya ulaşmıştır. Akandere vd. de (2010) başka alanda yaptıkları çalışmalarında derse yönelik olumlu tutumun akademik motivasyonu pozitif yönde artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazındaki alışmalar bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çalışmanın bulgularına göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

5.1.9. Ortaokul ğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutumlarının Alt Boyutlarında Aldıkları Puanlar Onların Motivasyon Alt Boyut ve Motivasyon Toplam Puanlarını Yordamakta mıdır?

Bu çalışmaya göre ortaokul ğrencilerinin tutum lğinin ilgi ve dersin içeriği alt boyutlarında aldıkları puanların, içsel motivasyon alt boyutunda aldıkları puanları yordama düzeyi %59 civarındadır. Yine ğrencilerin tutum lğinin ilgi, bilgiyi kullanma ve isteksizlik alt boyutlarında aldıkları puanlar, öğrencilerin motivasyon toplam puanlarının yani sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon seviyelerinin yaklaşık %49'unu yordamaktadır. Tutumun alt boyutlarından bilgiyi kullanma ve isteksizlik alt boyutundaki puanların, motivasyonun alt boyutu önemseme puanlarını, tutumun alt boyutlarından ilgi puanlarının ise dışsal motivasyon puanlarını orta düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç itibari ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu büyük ölçüde yordadığı söylenebilir.

5.2. Sonuç

Bu alışma ortaokul ğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ile sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada ortaokul ğrencilerinin derse yönelik tutum ve motivasyonlarını etkileyen farklı değişkenler de incelenmiştir. Çalışmanın bulguları sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun cinsiyet faktörüne göre anlamlı düzeyde değişmediğini göstermektedir. Sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonda ise dışsal motivasyon alt boyutunda erkek öğrencilerin, önemseme alt boyutunda kız öğrencilerin lehine bulgular vardır. Alan yazındaki birçok çalışmada da benzer bulgular vardır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ve merkezden en uzakta olan okulun öğrencilerinin genelini ailesi tarım işçisidir. Öğrenciler de zamanlarının büyük bölümünü ailelerine yardım ederek geçirmektedirler. Ailelerin ilgi eksikliği de öğrencilerin okul ile bağını zayıflatmaktadır. Bu faktörler öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum başka bir çalışmada daha ayrıntılı incelenebilir. 7. sınıf öğrencilerinin tutum ve motivasyon düzeylerinin diğer sınıflara nazaran düşük olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Alan yazındaki diğer çalışmalar bu bulguları desteklemektedir. Çalışmanın karne notu ile ilgili bulguları alan yazındaki diğer çalışmalarla benzerlik arz etmektedir. Karne notu yüksek öğrencilerin tutum ve motivasyon düzeyleri de yüksektir. Bu bulgular akademik başarıda tutum ve motivasyonun etkisini göstermektedir.

Bu çalışmanın en önemli bulgularından biri anne eğitim düzeyinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yükselmesine olumlu katkısıdır. Birçok çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Annenin eğitim düzeyi ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Farklı çalışmalarda anne eğitim düzeyinin motivasyona da anlamlı bir katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık örneklem farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmanın bulguları ve alan yazında benzer bulgulara ulaşan birçok çalışmaya göre babanın eğitim düzeyinin yükselmesinin derse yönelik tutum ve motivasyonlara katkısı anlamlı düzeyde değildir. Bu durum çoğunlukla babaların çalışma hayatındaki yoğunluğuyla alakalı olabilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ailenin aylık gelir düzeyi ile öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir. Alan yazında tutum düzeyi ile ilgili benzer bulguları olan çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmadan elde edilen bulgular sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu önemli ölçüde yordadığını göstermektedir.

5.3. Öneriler

Çalışmanın bulguları, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik bir dizi öneriye dayanaklık etmektedir.

5.3.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Sosyal bilgiler dersinin bireyin toplumsallaşmasında ve iyi bir vatandaş olmasındaki önemi dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretime sunacakları katkı önem arz etmektedir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerin öncelikle kendi motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenlerin motivasyonunu artırma adına çeşitli programlar düzenlenebilir, hizmet içi eğitimlerde meslekte ilerlemiş ve mesleğini severek yapan örnek teşkil eden öğretmenler ile mesleğe yeni başlayan öğretmenler bir araya getirilebilir.
2. Öğretmenler seminer dönemlerinde alanlarında yapılan akademik çalışmalar ile ilgili bilgilendirilmelidir.
3. Öğretmenler öğrenme ortamını düzenlerken öğrencilerin yaşını, bireysel ihtiyaçlarını, sınıfın ortalama durumunu göz önünde bulundurmalıdır. Kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrencileri motive edecek şekilde olmasına dikkat edilirse kazanımlara erişmek daha kolay olacaktır.
4. Öğretmenler öğrencilere sosyal bilgiler dersinin kazanımlarının gerçek hayatta işlerine yarayacağını anlatabilmeli ve öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyon seviyelerini yükseltmeye çalışmalıdır.
5. Anne eğitim düzeyinin öğrenci tutumuna olumlu katkı sağladığı bu çalışma gibi başka birçok çalışmada da görülmüştür. Bu durumda kız çocuklarının eğitime destek verilmesi adına çalışmalar artırılmalıdır. Veliler için online eğitimler de yapılabilir.
6. Sosyal bilgiler dersinin liselere geçiş sınavında yer alması öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerini ve motivasyonlarını artıracaktır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyonu ilişkisel olarak araştıran çalışma sayısı çok azdır. Bu konunun farklı örneklerle araştırılması önem taşımaktadır.
2. 7.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeyleri ayrıca araştırılabilir. Çünkü bu çalışmada olduğu gibi alan yazındaki birçok çalışmada 7.sınıfların tutum ve motivasyon düzeyleri diğer sınıflara nazaran düşük çıkmıştır.

3. Mesleğe yeni başlayan ve meslekte on yıl ve üzeri çalışmış sosyal bilgiler öğretmenlerinin de motivasyon düzeyleri ve motivasyonlarını etkileyen değişkenler araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama/issue/23799/253628>
- Ağır, Ö. (2003). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2012). 2013-2017 stratejik planı. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <http://www.sp.gov.tr/tr/stratejik-plan/s/2775/Aile+ve+Sosyal+Politikalar+Bakanligi+2013-2017>
- Akbaba, S., ve Aktaş, A. (2013). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 19-42. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/377/2236>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2006(13), 343-361. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akdeniz, N. (2008). *Altıncı sınıf sosyal bilgiler yeni ders programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akgül, N. İ. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar (Niğde ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Akgümüş, M. F., Ergin, Z. Ö., ve Büyükgöze-kavas, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının yordayıcısı olarak okul atmosferi ve sosyo-demografik değişkenler. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 102-115. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.1026157>

- Akkeyik, U. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan materyallerin, yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Alataş, F. (2008). *İlköğretim programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8598/107037>
- Altuntaş, S. U. (2003). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi, Mansia.
- Arslantaş, S. (2006). *6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersi program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ata, B. (2007). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım: Sosyal bilgiler öğretim programı* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Atabek, O. (2013). *An exploratory study on the use of Facebook by pre-service teachers in Turkey and the U.S.A: A mixed method design* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12616814/index.pdf>
- Atbaş, C. (2007). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıfta) sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve öğretiminde yaşanan güçlükler (Aksaray örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Avşaroğlu, S. , Deniz, M., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2005(14) , 115-129. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61791/924051>
- 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 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49070/626116>

- Barr, R., Barth, S., ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. Pegem Akademi.
- Bayırlı, H., Doruk, O., ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 865-894. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m>
- Bentata, Y., ve Delfosse, C. (2017). Can medical students' motivation for a course of basic physiology education integrating into lectures some active learning methods be improved?. *The Pan African Medical Journal*, 28, 315-315. <https://doi.org/10.11604/pamj.2017.28.315.10251>
- Bozkurt, İ. H., ve Kurt, M. (2021). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin insani değerler eğitimiyle ilgili görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 9(116), 409-423. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.49865>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49102/626583>
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Çelen, A. (2014). 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının incelenmesi (Malatya örneği) [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi (Pedagojik Formasyon Amaçlı)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma durumları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1), 73-105. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20246/214790>
- Çelikkaya, T. , Karakuş, U., ve Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59507/855653>

- Çelikkaya, T., ve Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321-336.
- Çetinkaya, S., ve Hatay Uçar, F. (2019). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 25-35. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2236>
- Cherry, K. (2010). *What is Motivation?* VeryWellMind. <https://www.verywellmind.com/what-is-motivation-2795378>
- Demir, A. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği)* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Demir, M. (2014). *Yeni eğitim sisteminde (4+ 4+ 4) 5. sınıf sosyal bilgiler dersi ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Balıkesir Örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19396/205986>
- Demir, T. (2019). *Dijital öykülerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon, tutum ve başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/63644/762714>
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4379/60037>
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. In C. Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Dönmezer, S. (1982). *Sosyoloji* (8. Baskı). Ankara: Savaş Yayınları.
- Eccles, J. S., ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Ekici, D. İ., Kaya, K., ve Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 13-26. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17393/181791>
- Erdem, A. R., ve Gözükcüçük, M. (2016). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin türkçe dersine yönelik motivasyonu ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22583/241215>
- Ergin, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?*. Teachers College Press.
- Ewen, R. B. (2003). *An introduction to theories of personality* (6th Ed.). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fejes, A. (2008). *Foucault and lifelong learning: Governing the subject*. New York: Routledge.
- Fırat, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarının incelenmesi (Gölbaşı örneği)* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Fishbein, M., ve Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA, USA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Geroda, G. B., ve Pane, W. S. (2019). The effect of using powerpoint media on students' english learning motivation to the eleventh grade students of smk muhamadyah 1 samarinda in 2018/2019 academic year. *Pendas Mahakam: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 3(3), 249-254. <https://jurnal.fkip-uwgm.ac.id/index.php/pendasmahakam/article/view/289>
- Göç, T. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü düzeyleri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- 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. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/firatsbed/issue/45179/565671>
- Gönenç, S., ve Açıklın, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/27304/287419>
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., ve Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910x499084>
- Gültekin, M., Bayır, Ö. G., 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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6160/82802>
- Güven, B. (2008). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2008(1), 35-54.
- Hanaylı, G. , Öztürk, A. A. , Baysan, S., ve Vural, R. (2020). Sosyal Bilgilerin doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 210-238. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/55426/740833>
- İbrahimoğlu, Z., ve Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler dersinden örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarı derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 523-548. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16698/173592>
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21491/230380>
- İnan, S. (2019). *Sosyal bilgiler eğitime giriş: Kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Anı Yayıncılık.

- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar* (10. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaçar, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2433-2448. <http://doi.org/10.29228/TurkishStudies.36834>
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6741/90641>
- Karadeniz, O. (2012). *Sosyal bilgiler proje fuarının sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlara etkisi ve sürece yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kayalı, H. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(18), 79-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/379/2594>
- Kaymakçı, S., ve Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35-64.
- Keller, J. M., ve Burkman, E. (1993). Motivation principles. In M. Fleming & W.H. Levie (Eds.), *Instructional message design: Principles from the behavioral and cognitive sciences*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Educational Technology Press.
- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine ilişkin öğrenci algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), . <https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/16222/169895>
- Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde soru sorma metodunun önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 91-104. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/2995>
- Kuş, Z., ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(7), 69-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13710/165990>
- Larson, R. W., ve Dawes, N. P. (2015). Cultivating adolescents' motivation. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health,*

- education, and everyday life* (2nd Ed.) (ss. 313-328). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch19>
- Memişoğlu, H., ve Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8560>
- Memişoğlu, H., ve Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8560>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004) *İlköğretim fen ve teknoloji programı (4-5. sınıf)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim 6. sınıf pilot uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Mustafa, Ö. (1998). *Hayat bilgisi: Öğrenme ve öğretme etkinlikleri*. Pegem A Yayıncılık.
- Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan uygulamaya beyin fırtınası yöntemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3). <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26131/275246>
- National Council for the Social Studies. (1993). *The social studies professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Ocak, G., ve Didin, M. (2018). Öğrencilerin yapılandırmacı sosyal bilgiler öğrenme öğretme sürecine yönelik görüşleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-14.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67874/1051451>
- Oğur, M. (2009). *Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Özalp, A. (2013). Küreselleşme, postmodern görelilik ve kamu yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (2).
<http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/Imagesimages/files/11%282%29.PDF>
- Özdemir, M. C. (2018). *4+ 4+ 4 sistem değişikliği sonrası 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı sorunların öğrenci, öğretmen ve veli boyutunda incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi , Çanakkale.
- Özkal, N. (2013). Sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumların özyeterlik inançlarına göre yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 399-408.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181631>
- Özkal, N., Güngör, A., ve Çetingöz, D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 600-615. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10357/126810>
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C., ve Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 11-20.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11137/133226>
- Öztürk, C., ve Dilek, D. (Eds.). (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem A yayıncılık.
- Öztürk, C., ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Parker, W. C. (2010). *Social studies today*. Research & Practice.
- Pawar, P. R. (2017). Teachers' attitude: A motivation to learn. Editorial Board, 6(9). 40-43.
[http://ijmer.in/issues/volume6/volume6-issue9\(1\).aspx](http://ijmer.in/issues/volume6/volume6-issue9(1).aspx)
- Quadır, S. E. (2016). Materyalist değer eğiliminin gelişiminde tüketici sosyalizasyonunun rolü. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2012(6), 31-50.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/22679/242184>

- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sağdıç, Y. (2013). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sarıtepeci, M., ve Çakır, H. (2014). Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 115-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11108/132796>
- Savaş, B. (2018). Yapılandırmacı öğrenme. In Alim Kaya (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 529-545). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Spitzberg, G. H. (2006). Preliminary development of a model and a measure of computer mediated communication (CMC) competence. *Journal of Computer Mediated Communication*, 11(2), 629–666. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00030.x>
- Şahin, D. Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 441-450. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4371/59814>
- Şanlı, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanılan öğretim materyallerine ilişkin görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(1), 52-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jirss/issue/40047/493838>
- Şentürk, M. (2020). Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şimşek, H., ve Demir, A. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve öğrencilerin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8696/108621>

- Tahiroğlu, M. (2006). *İlköğretim okulları ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tangülü, Z., ve Çıdaçı, T. (2014). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersine giren branş öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 227-242. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59460/854350>
- Tay, B., ve Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26121/275174>
- Tepebaş, F. (2010). *Mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (kalıp yargılar) ve Türk değerleri üzerine bir deneme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Turan, R., ve Yıldırım, T. (Eds.). (2016). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Anı.
- Türk, A. N., ve Gürkan, F. S. (2019). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde akademik motivasyon ve siber zorbalığın incelenmesi. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2019(1), 45-78. <https://dergipark.org.tr/en/pub/insan/issue/52637/693273>
- Türkben, T, ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888. <https://doi.org/10.16916/aded.907668>
- Ulusoy, A. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Ünal, S. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S., ve Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309. <https://doi.org/10.3200/joer.97.6.299-310>
- Yıldırım, F. (2013). *Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Yılmaz, K. (2010). Sosyal bilgiler eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 839-867. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26102/275016>
- Yılmaz, K., ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jiss/issue/25899/272988>
- Yılmaz, A., ve Demir, S. B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1705-1718. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6449>
- Yurttaş Kumlu, G. D., ve Çobanoğlu, R. (2020). Çocukların eğitiminde merkezi sınav başarısı ile ilgili dersler daha mı önemli? Aile görüşü ve ilişkili faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 375-392. <https://doi.org/10.9779/pauefd.561551>
- Yüce, S. (2008). *Taşınmalı eğitim-öğretim yapan ilköğretim okullarındaki ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1) Okulunuz :

2) I. Dönem Sosyal Bilgiler Dersinde Karnedeki Notunuz Hangi Aralıktadır?

☐ 0-44 ☐ 45-54 ☐ 55-69 ☐ 70-84 ☐ 85-100

3) Cinsiyetiniz:

☐ Kız ☐ Erkek

4) Sınıfınız:

☐ 5 ☐ 6 ☐ 7

5) Annenizin Eğitim Düzeyi:

☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite

6) Babanızın Eğitim Düzeyi:

☐ Okuryazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite

7) Ailenizin aylık toplam geliri:

☐ 0-3000 TL arası

☐ 3000 TL-4000 TL arası

☐ 4000 TL-5000 TL arası

☐ 5000 TL-6000 TL

☐ 6000 TL ve üstü

EK 2. SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Ölçeğin Öğeleri:

İLGİ

1. Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini sabırsızlıkla beklerim.
2. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimin işleyeceği konuyu merak ederim.
3. Sosyal Bilgiler dersinde işlenen konuları zevkle dinliyorum.
4. Sosyal Bilgiler ders saatinin daha çok olmasını isterdim.
5. Sosyal Bilgiler dersinde bize öğretilenlerden her zaman yararlanacağımı düşünüyorum.
6. Sosyal Bilgiler dersinde diğer derslere göre daha çok eğleniyorum.
7. Sosyal Bilgiler dersinin ödevini diğer dersin ödevlerinden önce yapmak isterim.
8. Sosyal Bilgiler dersinde her zaman başarılı olacağımı düşünüyorum.
9. Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki tarihi konular her zaman ilgimi çekmektedir.
10. Sosyal Bilgiler dersinin diğer derslerden daha önemli olduğunu düşünüyorum.
11. Sosyal Bilgiler sınavına çalışmaktan keyif alırım.

BİLGİYİ KULLANMA

12. Sosyal Bilgiler sınavından alacağım not umurumda olmaz.
13. Sosyal Bilgiler dersi sorumlu bir vatandaş olmama katkı sağlıyor.
14. Sosyal Bilgilerde öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabilirim.
15. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgiler günlük hayatta hiçbir işime yaramayacak.
16. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi sadece sınavda kullanacağımı düşünüyorum.
17. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim bilgilerle hayatın her alanında karşılaşıyorum.
18. Sosyal Bilgiler dersinin bizi gerçek hayata hazırladığını düşünüyorum.

DERSİN İÇERİĞİ

19. Sosyal Bilgiler dersindeki tarihi konular işlenirken uykum geliyor.
20. Sosyal Bilgiler dersinde tarihi konular hiç olmasaydı daha güzel olurdu.
21. Sosyal Bilgiler dersindeki coğrafi konular işlenirken uykum geliyor.
22. Sosyal Bilgiler dersindeki coğrafi konular hiç olmasa daha güzel olurdu.
23. Sosyal Bilgiler dersindeki konuların seviyeme ağır olduğunu düşünüyorum.

İSTEKSİZLİK

24. Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmiyor.

25. Sosyal Bilgiler dersinde verilen ödevleri yapmak içimden gelmiyor.
26. Sosyal Bilgiler dersi bittiğinde kendimi rahatlamış hissediyorum.
27. Sosyal Bilgiler dersinde verilen ödevleri zorla yapıyorum.
28. Sosyal Bilgiler dersinin hiç olmamasını isterdim.
29. Sosyal Bilgiler dersi diğer derslere göre çok anlamsız geliyor.

Yanıt Seçenekleri:

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kısmen Katılıyorum
4. Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum

EK 3. SOSYAL BİLGİLER DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Ölçeğin Öğeleri:

1. Sosyal Bilgiler dersinde sorulan soruları herkesten önce cevaplamak isterim.
2. Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım.
3. Sosyal Bilgiler dersinde aktif bir öğrenci olmak istemem.*
4. Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklere gönüllü olarak katılırım.
5. Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili fikir sahibi olmak için gayret göstermem.*
6. Sosyal Bilgiler dersinde yüksek notlar almak için çabalamam.*
7. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olursam, kendimi iyi hissederim.
8. Sosyal Bilgiler dersine, ailemin baskısıyla çalışırım.*
9. Sevilen bir öğrenci olmak için Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.
10. Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarımla örnek gösterilmek istemem.*
11. Sosyal Bilgiler dersinde başarısız olursam üzülmem.*
12. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak için zevkle çalışırım.
13. Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklerde görev almak istemem.*
14. Sosyal Bilgiler ders kitabımı merakla incelerim.
15. Sosyal Bilgiler dersine, arkadaşlarımdan bana özenmelerini istediğim için çalışırım.
16. Arkadaşlarımdan bilmedikleri soruları bana sormaları için Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.
17. Sosyal Bilgiler dersine öğretmenimin gözüne girmek için çalışırım.
18. Sosyal Bilgiler dersinde, sınıftaki en başarılı öğrenci olmak benim için önemlidir.
19. Sosyal Bilgiler dersindeki sorumluluklarımı yerine getirmek hoşuma gider.
20. Sosyal Bilgiler dersine öğretmenim beni takdir etmesi için çalışırım.
21. Arkadaşlarım beni daha çok sevsin diye Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.
22. Sosyal Bilgiler dersini, yeni şeyler öğrenmek için dikkatle takip ederim.
23. Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı önemsemem.*

* Olumsuz öğeler.

Alt Boyutlar:

İçsel Motivasyon	: 1, 2, 4, 7, 12, 14, 18, 19, 22
Dışsal Motivasyon	: 3, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 23
Önemseme	: 9, 15, 16, 17, 20, 21

Yanıt Seçenekleri:

1. Hiç Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kısmen Katılıyorum
4. Katılıyorum
5. Tamamen Katılıyorum



EK 4. SOSYAL BİLGİLER DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ



sümeýra çağlar ·

Ölçek izni

2 ileti

sümeýra çağlar

3 Nisan 2022 16:36

Alıcı:

Merhaba Hocam, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa geliştirmiş olduğunuz " Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"ni tezimde kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim. Saygılar.
Sümeýra ÇAĞLAR

4 Nisan 2022 09:21

Alıcı: sümeýra çağlar ·

Günaydın Sümeýra Hanım. Elbette kullanabilirsiniz, yararlı olması dileğiyle çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİNKAYA
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü
Adres:
Tel:

Kimden: "sümeýra çağlar"

Kime:

Gönderilenler: 3 Nisan Pazar 2022 16:36:08

Konu: Ölçek izni

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 5. SOSYAL BİLGİLER DERSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ



sümeýra çağlar <

Ölçek izni

3 ileti

sümeýra çağlar

5 Nisan 2022 09:00

Alıcı:

Merhaba Hocam, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. İzniniz olursa geliştirmiş olduğunuz " Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği"ni tezimde kullanmak istiyorum.
Teşekkür ederim. Saygılar.
Sümeýra ÇAĞLAR

nuri gomleksiz

5 Nisan 2022 13:30

Alıcı: sümeýra çağlar

Merhaba Sümeýye,
Ölçeği araştırmada kullanabilirsin.
Çalışmalarında kolaylıklar diliyorum.
Selamlar

Prof.Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz
Firat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
23119, Elazığ

Tel:
GSM:

5 Nisan 2022 Salı 09:01:09 GMT+3 tarihinde, sümeýra çağlar <
[Alıntılanan metin gizlendi]

şunu yazdı:

sümeýra çağlar

5 Nisan 2022 14:13

Alıcı: nuri gomleksiz <

EK 6. ETİK KURUL İZİN KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.04.2022-344308



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 20.04.2022
TOPLANTI SAYISI : 08
KARAR SAYISI : 158

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA**'nın danışmanlığını, **Sümeyra ÇAĞLAR**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum ve Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Aksu Örneği)"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(Görevli/İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

EK 7. MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAY YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2022-357394



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-49475399
Konu : Anket Uygulaması
(Sümeysra ÇAĞLAR)

12.05.2022

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06/05/2022 tarih ve 349825 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA danışmanlığındaki 202054019001 numaralı öğrencisi **Sümeysra ÇAĞLAR**' ın "**Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum ve Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Aksu Örneği)**" adlı araştırmasını, İlimiz Aksu İlçesinde bulunan resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 12/05/2022 tarih ve 49464455 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (4 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Soguksu Mah. Hamidiye Cad. No:59 Muratpaşa / Antalya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta: projeler07@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: antalya.meb.gov.tr

Bilgi için: E.ER

Unvan : Memur

Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **f56a-d0e0-32a2-a09f-889a** kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSEEJFJU22&eS=357394> adresinden yapılabilir. (PIN:90882)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Sümeyra ÇAĞLAR

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (sürüyor)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi:

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Nejla Türk Ortaokulu

Göynük, Bolu

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yurtpınar-Yenimahalle İHO

Aksu, Antalya

İletişim:

E-Posta Adresi :

Tarih:

16.11.2022

İNTİHAL RAPORU

Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Tutumun Sosyal Bilgiler Dersine yönelik Motivasyonu Yordaması: Ortaokul Öğrencileri Üzerinde İlişkisel bir Çalışma

ORJİNALLİK RAPORU

%6

BENZERLİK ENDEKSİ

%5

İNTERNET KAYNAKLARI

%2

YAYINLAR

%1

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

www.asianinstituteofresearch.org

İnternet Kaynağı

<%1

2

YEŞİLBURSA, Cemil Cahit. "Ortaokul Öğrencilerinin Tarihsel Bilgi Edinme Kaynaklarına Yönelik Görüşleri", Ahi Evran Üniversitesi, 2015.

Yayın

<%1

3

sssjournal.com

İnternet Kaynağı

<%1

4

Submitted to Karabük Üniversitesi

Öğrenci Ödevi

<%1

5

ade5c1ec-11c6-4961-9cc9-94f73a1acdd5.filesusr.com

İnternet Kaynağı

<%1

6

Submitted to Yeditepe University

Öğrenci Ödevi

<%1

7

www.earsiv.odu.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

<%1