



**YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ,
ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE BAŞARILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)**

Melek DİDİN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Koray KASAPOĞLU

Ağustos, 2019

Afyonkarahisar

T. C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ODAKLI
BAŞARI YÖNELİMLERİ, ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE BAŞARILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR
ÖRNEKLEMİ)**

Hazırlayan
Melek DİDİN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Koray KASAPOĞLU

AFYONKARAHİSAR 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri, Öğrenme Stratejileri İle Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)” isimli çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

09/08/2019

Melek DİDİN

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Koray KASAPOĞLU
Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY
: Dr. Öğr. Üyesi Rahime ÇOBANOĞLU

İmza



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Melek DİDİN' in **“Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri, Öğrenme Stratejileri İle Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)”** başlıklı tezi, 09.08.2019 günü saat 10:00' da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği' nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ, ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ)

Melek DİDİN

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Ağustos 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Koray KASAPOĞLU

Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri, öğrenme stratejileri ile ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Korelasyonel desene sahip bu nicel araştırmada veriler, uygun örnekleme ile belirlenen dokuz devlet ortaokulunda öğrenim gören gönüllü 440 yedinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmanın verileri, Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği (Didin & Kasapoğlu, 2017), Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği (Gezer & Şahin, 2016) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarıları, dönem sonu karne notları ile belirlenmiştir. Veriler, betimsel ve çıkarımsal istatistikler hesaplanarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda yedinci sınıf öğrencilerinin

Sosyal Bilgiler dersinde en çok kullandıkları öğrenme stratejisinin, “Sosyal bilgiler dersine çalışırken konuları yalnızca okuyup geçmek yerine, düşünerek neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye çalışırım.”; en az kullandıkları öğrenme stratejisinin ise “Sosyal bilgiler dersinin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin en çok mutlak yaklaşma, en az bağıl yaklaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ile ders başarıları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri (bağıl yaklaşma hariç) ile ders başarıları arasında pozitif yönde, farklı düzeylerde anlamlı ilişkiler vardır. Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ile Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, yedinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin; cinsiyetleri ve öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde ise Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinden mutlak yaklaşmanın Sosyal Bilgiler ders başarılarını anlamlı ve pozitif yordadığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, başarı yönelimleri, öğrenme stratejileri, akademik başarı.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS AMONG SEVENTH GRADERS' ACHIEVEMENT GOAL ORIENTATIONS, LEARNING STRATEGIES AND ACHIEVEMENT IN SOCIAL STUDIES (A SAMPLE FROM AFYONKARAHISAR)

Melek DİDİN

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION**

August 2019

Advisor: Asst. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU

The aim of this study is to examine the relationships between seventh graders' achievement goal orientations and learning strategies and achievement in social studies. In this quantitative research with a correlational design, data were collected from 440 volunteer seventh graders from nine public middle schools selected through convenience sampling. As data collection tools, Learning Strategies for Social Studies Scale (Didin & Kasapoğlu, 2017), Social Studies-Oriented Achievement Goals Scale (Gezer & Şahin, 2016) and Personal Information Form were used. Seventh graders' achievement in Social Studies was determined by the grades earned at the end of the first semester of the 2017-2018 academic year. The

data were analyzed by descriptive and inferential statistics. Results indicated that the learning strategy used most by seventh graders in Social Studies course was that “I try to think through a topic and decide what I am supposed to learn from it rather than just reading it over when studying Social Studies”, while the learning strategy used least was that “I make simple charts, diagrams, or tables to help me organize course material of Social Studies.” The Social Studies-oriented achievement goal seventh graders mostly had was the task-approach while the other-approach was the least developed Social Studies-oriented achievement goal. A significant low positive correlation was found between seventh graders’ learning strategies for Social Studies and achievement in Social Studies. There were also positive, different-level correlations between seventh graders’ achievement in Social Studies and the Social Studies-oriented achievement goals (except the other-approach). Positive moderate correlations were detected between seventh graders’ learning strategies for Social Studies and all Social Studies-oriented achievement goals. The results of the hierarchical regression analysis revealed that seventh graders’ learning strategies for Social Studies positively predicted their achievement in Social Studies, after controlling for gender. The task-approach as one of the Social Studies-oriented achievement goals was the only positive predictor of achievement in Social Studies, after adjustment for gender and learning strategies for Social Studies.

Keywords: Social Studies, achievement goal orientation, learning strategies, academic achievement.

ÖNSÖZ

Ortaokul öğrencileri, çocukluk çağından çıkıp ergenliğe adım attıkları bir dönemdedir. Bu dönemde ileriki yaşamlarında kullanabilecekleri tecrübeleri edinmeye başlamaktadırlar. Her öğrencinin ayrı bir birey olduğu göz önünde bulundurulduğunda yaşamının her döneminde gelişmeleri takip etmesi, sosyal yaşama uyum sağlaması önem taşımaktadır. Bu bakımdan ortaokul öğrencilerine ihtiyaç duyabilecekleri becerilerin bir kısmının Sosyal Bilgiler dersi ile kazandırılması amaçlanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi; geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman hakkındaki bilgilerin yanı sıra sorumluluk, duyarlılık, karar verme gibi birçok beceri, değer ve kazanımı içermektedir. Öğrencilerin ne öğrendiklerinin yanı sıra nasıl ve neden öğrendikleri de araştırılması gereken konular arasındadır. Her öğrencinin nasıl öğrendiğini keşfetmesi, edinilen bilgilerin yapılandırılmasına yarar sağlamaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde hangi öğrenme stratejilerinin daha çok kullanıldığının anlaşılması, öğretmenlere ve öğrencilere öğrenme-öğretme sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Öğrencilerin başarılı olmayı isteme nedenlerinin araştırılması, akademik davranışlarının anlaşılması açısından önemlidir. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ve başarı yönelimleri ile ders başarıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasının alanyazındaki boşluğun doldurulmasına ve öğretim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Tez çalışmamın her aşamasında bana yol gösteren, büyük emeği olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Koray KASAPOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim. Yapıcı eleştiri, görüş ve önerileri için değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY'a ve Dr. Öğr. Üyesi Rahime ÇOBANOĞLU'na da teşekkür ederim. Ayrıca, bu araştırmaya gönüllü katılan yedinci sınıf öğrencilerine de sonsuz teşekkürler.

MELEK DİDİN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii

GİRİŞ	1
ARAŞTIRMANIN AMACI	2
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
SAYILTILAR	4
SINIRLILIKLAR	4
TANIMLAR	4

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYAL BİLGİLER VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ

1. SOSYAL BİLGİLER DERSİ.....	6
1.1. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN AMAÇLARI	6
1.2. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN KAPSAMI VE TANIMI.....	8
1.3. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ	10
2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ	15
2.1. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI	16
2.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI.....	18
2.2.1. Dikkat Stratejileri	21
2.2.2. Tekrar Stratejileri	21

2.2.3. Örgütlenme Stratejileri	22
2.2.4. Anlamlandırma Stratejileri	25
2.2.5. Bilişüstü Stratejiler	26
2.3. SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA ÖĞRENME STRATEJİLERİ.....	27
3. BAŞARI YÖNELİMLERİ	29
3.1. İKİLİ BAŞARI YÖNELİMLERİ MODELİ.....	33
3.2. ÜÇLÜ BAŞARI YÖNELİMLERİ MODELİ	35
3.3. 2X2 BAŞARI YÖNELİMLERİ MODELİ	36
3.4. 3X2 BAŞARI YÖNELİMLERİ MODELİ	37
4. AKADEMİK BAŞARI.....	39

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
1.1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ULUSLARARASI ALANYAZIN ARAŞTIRMALARI.....	42
1.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ULUSAL ALANYAZIN ARAŞTIRMALARI.....	44
2. BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	49
2.1. BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ULUSLARARASI ALANYAZIN ARAŞTIRMALARI.....	49
2.2. BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ULUSAL ALANYAZIN ARAŞTIRMALARI.....	52

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ	55
2. EVREN VE ÖRNEKLEM	55
3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	56
3.1. SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ .	56

3.2. SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZİ	56
3.3. SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ	64
3.4. SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZİ	64
4. VERİLERİN TOPLANMASI	68
5. VERİLERİN ANALİZİ	68

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ.....	70
2. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ	72
3. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERS BAŞARILARI.....	73
4. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME STRATEJİLERİ, SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ VE SOSYAL BİLGİLER DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER..	74
5. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERS BAŞARILARININ YORDAYICILARI OLARAK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ	76
6. ARAŞTIRMA BULGULARININ ÖZETİ.....	77
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	79
KAYNAKÇA	91
EKLER DİZİNİ.....	110

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanım Sayıları ve Ders Saatleri	13
Tablo 2. Öğrenme Alanlarına Göre Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Kazanımlar	14
Tablo 3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması	19
Tablo 4. 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli.....	37
Tablo 5. Başarı Yönelimleri Modelleri	39
Tablo 6. Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği Toplam Varyans Tablosu	58
Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçek Maddeleri Faktör Yük Tablosu	59
Tablo 8. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete göre <i>t</i> Testi Sonuçları.....	60
Tablo 9. Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği Uyum Endeksleri Değerleri.....	62
Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yapılandırılmış Uyum Endeksleri Değerleri.....	63
Tablo 11. Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği Uyum Endeksleri Değerleri.....	65
Tablo 12. Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği Yapılandırılmış Uyum Endeksleri Değerleri.....	66
Tablo 13. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri	70
Tablo 14. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri.	72
Tablo 15. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notları	73
Tablo 16. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Stratejileri, Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri İle Sosyal Bilgiler Ders Başarıları Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	75
Tablo 17. Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Başarı Yönelimlerinin Tarihsel Gelişimi.....	33
Şekil 2. 2x2 Başarı Yönelimleri Modelinden 3x2 Başarı Yönelimleri Modeline Geçiş.....	36
Şekil 3. Yamaç Eğim Grafiği.....	59
Şekil 4. Yapılandırılmış Modele İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hata Değerler .	63
Şekil 5. Yapılandırılmış Modele İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hata Değerleri	67
Şekil 6. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarının Dağılımı.....	74

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCSS	: National Council for the Social Studies
vd.	: ve diğerleri



GİRİŞ

Sosyal Bilgiler dersi pek çok sözel bilgi, kavram ve ilke içermektedir. Öğrenilen bilgi, kavram ve ilkelerin hatırdaki tutulabilmesi için anlamlı hâle getirilerek öğrenilmesi gerekmektedir (Erden, 1998). Aksi hâlde bu bilgi, kavram ve ilkeler ezberlenilerek öğrenildiğinden kısa sürede unutulacaktır (Erden, 1998). Nitekim pek çok öğrenci, Sosyal Bilgiler dersini “ezber dersi” olarak algılamakta, bu derse ilişkin olumsuz tutum geliştirmekte ve bu derste başarılı olamamaktadır (Tay, 2004). Bu durum, etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimini gerektirmektedir (Oruç ve Erdem, 2010). Sorun, Sosyal Bilgiler dersinde kalıcı, anlamlı öğrenmenin nasıl sağlanacağıdır (Çalışkan ve Turan, 2008). Öğrenme, öğrencilerin yaşantılar sonucu davranışlarında değişikliklerin meydana gelmesi ile gerçekleşmektedir (Tay, 2005). Davranış değişikliklerinin kalıcı olması için yeni öğrenmeler sırasında bu değişikliklerin kullanılması gerekmektedir (Tay, 2005).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmaları, kendilerine uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları ile sağlanmaktadır (Tay, 2005). Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Dikbaş, 2008; Meydan, 2010). Uysal (2006), yapmış olduğu deneysel araştırmada başarı, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf mevcudu açısından benzer yedinci sınıf öğrencilerinden Sosyal Bilgiler öğrenmeyi öğrenme stratejilerini kullananların Sosyal Bilgiler ders başarılarının arttığını tespit etmiştir. Bireyin bir işin en iyi şekilde yapılabilmesi için belirlenen amaçlara dikkatini yöneltmek kendisini başarıya ulaştıracak uygun stratejiyi seçmesi sonucu birey, daha fazla güdülenmekte ve öğrenmektedir (Ergül, 2006). Bu nedenle hep daha iyisini yapmak için çaba gösteren bireylerin başarı düzeylerinin yüksek olması, beklenen bir sonuçtur.

Psiko-sosyal bir varlık olan öğrencinin başarısını olumlu ya da olumsuz etkileyen pek çok toplumsal, ekonomik ve psikolojik faktör (örneğin aile, başarı güdüsü, beslenme, eğitim-öğretim ortamları, kaygı) söz konusudur (Yücel ve Koç, 2011). Başarılı bireylerin psikolojik özellikleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi açıklayan yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede başarı yönelimleri kuramı, bireylerin başarılı olmaya nasıl güdülendiklerini açıklamaktadır (Kayaş,

2013). Başarı yönelimi, öğrenme ile ilgili ortaya konulan davranışların sebepleri, amaçların nasıl belirlendiği ile ilgilenmektedir (Gezer ve Şahin, 2016). Kısaca başarı yönelimi, öğrencilerin başarılı olmak için gösterdikleri davranışların amaçlarını temel alan bir kuram olarak tanımlanabilir. Başarı yönelimleri kavramının 1980'lerin başında Nicholls (1984) tarafından ortaya atıldığı anlaşılmıştır. Başarı yönelimleri, bireylerin akademik başarıya ulaşmalarında etkili olan çeşitli yolların nedenlerini kendi yeteneklerini nasıl algıladıklarını ve yeteneklerine uygun nasıl davrandıklarını açıklayan bir çerçeve oluşturur (Dweck & Leggett, 1988). Ames (1992)'e göre başarı yönelimleri, öğrencilerin öğrenirken geçirdikleri zamanın verimini artırmakta ve öğrenmeye katılımın kalitesini yükseltmektedir. Sahip olunan başarı yönelimi, öğrencilerin akademik başarıları açısından önemlidir (Buldur ve Doğan, 2017). Akademik görevlere yönelik yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip bireylerin başarılı olmaya yönelik motivasyonları da yüksek düzeydedir (Kayaş, 2013). Aynı yeteneklere sahip bireylerin akademik performanslarının farklı olması, bireylerin farklı başarı yönelimlerini benimsemeleri ile açıklanmaktadır (Dweck, 1986 akt. Kayaş, 2013). Motivasyonu yüksek bireyler, akademik açıdan zor görevlerle uğraşırlar, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar ve başarısızlıkları karşısında pes etmeyerek daha başarılı olurlar (Kadioğlu ve Uzuntiryaki-Kondakçı, 2014). Öğrenme stratejileri ve başarı yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkili olabilecekleri düşünüldüğünden bu ilişkinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, yedinci sınıf öğrencilerinin (a) Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini, (b) Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerini, (c) Sosyal Bilgiler ders başarılarını, (d) Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ve Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ile Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkiyi, (e) cinsiyetleri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarını anlamlı yordayıp yordamadığını, (f) cinsiyetleri ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarını anlamlı yordayıp yordamadığını belirlemektir. Tez kapsamında araştırılacak sorular şunlardır:

1. Yedinci sınıf öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersinde hangi öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar?
2. Yedinci sınıf öğrencileri, hangi Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerine sahiptirler?
3. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarıları nasıldır?
4. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ile Sosyal Bilgiler ders başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
5. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ile Sosyal Bilgiler ders başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
6. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ile Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Yedinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri, Sosyal Bilgiler ders başarılarını ne kadar iyi yordamaktadır?
8. Yedinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri, Sosyal Bilgiler ders başarılarını ne kadar iyi yordamaktadır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğrenme stratejileri ve başarı yönelimleri, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarında ve başarılarında önemli rol oynamaktadırlar. Öğrencilerin okullarda yaşadıkları başarısızlıklar, motivasyon eksikliğinden ve yanlış amaç belirlemekten kaynaklanmaktadır (Kayaş, 2013). Motivasyonu yüksek öğrencilerin başarılı olmaya daha fazla odaklandıkları düşünülebilir. Öğrenmede (Erdem, 2005) ve derslerde (Sübaşı, 2000) başarının sağlanması için en uygun öğrenme stratejisinin kullanılmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında öğrencilerin başarılı olmak için kullandıkları öğrenme stratejileri ve belirledikleri amaçlar ile başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarının öğrencilerin hangi başarı yönelimlerine ve öğrenme stratejilerine sahip olduklarının belirlenmesine katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sahip oldukları başarı yönelimlerine ve kullandıkları öğrenme stratejilerine göre Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının ve kullanılan öğretim materyallerinin (örneğin ders kitaplarının) yapılandırılmasına, öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarılarına katkı sağlaması beklenmektedir. İlgili alanyazında akademik başarının başarı yönelimleri ya da öğrenme stratejileri ile ilişkisini ayrı ayrı inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Başka bir deyişle, bazı araştırmalarda (Jiang, Song, Lee, & Bong, 2014; Üzbe, 2013) sadece akademik başarı ile başarı yönelimleri arasındaki ilişki incelenirken bazılarında (Dikbaş ve Kaf Hasırcı, 2008; Shawer, 2016) akademik başarı ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ancak söz konusu üç değişken arasındaki ilişkiyi birlikte inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile alanyazında fark edilen boşluğun doldurulacağı öngörülmektedir.

SAYILTILAR

- Araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin veri toplama araçlarına samimi ve gerçek yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR

- Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Afyonkarahisar’da uygun örnekleme ile seçilmiş devlet ortaokullarında öğrenim gören gönüllü 440 yedinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.
- Sosyal Bilgiler ders başarısı, yedinci sınıf öğrencilerinin 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları karne notu ile sınırlıdır.
- Araştırmada başarı ile ilişkisi incelenen değişkenlerden öğrenme stratejileri ve başarı yönelimleri, Sosyal Bilgiler dersi ile sınırlıdır.

TANIMLAR

Sosyal Bilgiler: Sosyal Bilgiler dersi (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) öğretim programındaki tanıma göre “etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimleri kaynaştıran bir ilköğretim dersidir.” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015).

Öğrenme Stratejileri: Bir öğrenme görevine yönelik belirlenen genel planlardır (Woolfolk Hoy, 2015). Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (Didin ve Kasapoğlu, 2017) her bir maddesine karşılık gelmektedir.

Başarı Yönelimleri: Öğrencileri başarı ile ilgili davranışlar sergilemeye iten, öğrencilerce algılanan amaçlar ve bu davranışlara atfedilen anlamlardır (Ames, 1992). Gezer ve Şahin (2016) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin maddeleri, içsel yaklaşma, içsel kaçınma, mutlak yaklaşma, mutlak kaçınma, bağıl yaklaşma ve bağıl kaçınma olmak üzere altı başarı yönelimi altında kategorize edilmektedir.

Akademik Başarı: 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci yarısında Sosyal Bilgiler dersinden alınan karne notu (100'lük sistem üzerinden) olarak tanımlanmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

SOSYAL BİLGİLER VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE BAŞARI YÖNELİMLERİ

1. SOSYAL BİLGİLER DERSİ

1.1. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN AMAÇLARI

Bilim ve teknolojinin gelişmesi ile bireylerden beklenen görev ve sorumluluklar da değişmiştir (MEB, 2018a). Eğitim programları ile bireylerin gelişmeleri yakından takip etmeleri, karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeleri ve aktif birer vatandaş olmaları amaçlanmaktadır (Kan, 2006). Eğitimin amaçları arasında da “etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen, aktif insan tipleri ve iyi vatandaşlar yetiştirmek ideali” yer almaktadır. Bu ideali amaçlayan derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersi (Akpınar ve Kaymakçı, 2012: 606). Öğrenciler, sürekli değişen dünyada yaşanan gelişmelerden Sosyal Bilgiler dersi ile haberdar olmaktadır (Çatak, 2014). Ülkemizde yürütülmekte olan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının temel amaçlarından biri, öğrencileri kendi haklarını bilen, iyi birer dünya ve ülke vatandaşı olarak yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak, bireyin sosyalleşmesi, yetiştiği toplumun sosyo-kültürel özelliklerini bilmesi, toplumdaki rollerini kazanması ve bu rolleri üstlenmesi ile mümkündür (Kılınçkaya, 2018).

Sosyal Bilgiler adı ile ilk defa geliştirilen öğretim programında da günümüzdekine paralel amaçlar belirlenmiştir. 1968 yılında Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları bilgi, beceri ve davranış olmak üzere üç grupta ele alınmıştır (MEB, 1968): Bilgi kategorisinde Türk toplumuna ilişkin tarih, coğrafya, kültür ve hukuk ile ilgili ve sosyo-ekonomik bilgileri anlamak ve derinleştirmek amaçlanmıştır. Beceri kategorisinde güncel olayları geçmişte yaşanan olaylarla ilişkilendirebilen öğretmenler yetiştirmek, yazılı kaynakları okuyup yorumlayabilme, grafik, tablo ve haritaları kullanıp yorumlayabilme, kitle iletişim araçlarını kullanabilme, acele etmeden doğru karar verebilme, işbirliği yapabilme, adil liderlik edebilme becerilerini edinmek amaçlanmıştır. Davranış kategorisinde ise sorumluluk alabilen, kararlı, geçmişi ile gurur duyan ve geleceğe inanan, demokrasiye ilgili,

dünyada yaşanan problemlere duyarlı, yurdunu seven, ahlâklı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Sosyal Bilgiler, küreselleşen dünyada farklılıklar karşısında bireylerin etkili kararlar alabilme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Bolton, 2008). Sosyal Bilgiler öğretimi ile öğrendiklerinin farkında olan, farklı bakış açıları geliştirebilen, iletişim becerileri güçlü ve yeniliklere açık kişiler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Akdağ ve Kaymakçı, 2013). Sosyal Bilgiler dersi, bir problemi farklı bakış açılarından görebilme ve probleme çeşitli çözüm önerileri getirebilme becerisi için uygundur (Çatak, 2014).

Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin etkili birer vatandaş olarak sorumluluklarının farkında olmalarında, toplum hakkında bilgi sahibi olmalarında, ulusal ve evrensel sorunları, özellikleri ve değerleri fark etmelerinde etkilidir (Ayka, 2007). Sosyal Bilgiler dersinin amacı, öğrencilere etkili bir vatandaş olarak görev ve sorumlulukların farkında olmayı, bilinçli davranmayı öğretmektir (Karasu Avcı, 2017). Akengin ve İbrahimoğlu (2010), yaptıkları karikatür destekli uygulamalarda topluma yararlı bireyler yetiştirmek için Sosyal Bilgiler dersine olan ihtiyacı ortaya koymuşlar, Sosyal Bilgiler dersinde etkili vatandaş yetiştirme hedefine ulaşıldığı sonucuna varmışlardır.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile bireylerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanına, milletine karşı duyarlı, haklarını ve sorumluluklarını bilen birer vatandaş olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018a). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının diğer amaçları arasında öğrencilerin önce özgür olmaları ve daha sonra bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin farkında olmaları, ulusal ve evrensel gelişmeleri takip ederek bu gelişmelere duyarlılık göstermeleri yer almaktadır (MEB, 2018a). Bu nedenle disiplinlerarası bir ders olan Sosyal Bilgiler, “tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk” gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konularını içermektedir (MEB, 2018a). Sosyal Bilgiler dersi, içeriğini sosyal bilimlerden alarak bireylere iyi bir vatandaşlık eğitimi vermeyi amaçlamış, bireylerin toplumsal yaşama ve dünyadaki gelişmelere ayak uydurmalarını sağlayacak bilgi ve beceriler ile tutumların bireylere kazandırılmasına önem vermiştir (Akşit, 2016). Böylece

bireyler, Sosyal Bilgiler dersi ile yaşadıkları dünya ile ilgili coğrafi bilgileri, Türk tarihine ve genel tarihe yönelik bilgileri, hak ve sorumluluklarını öğrenebilmektedirler (Dinç ve Doğan, 2010). Ayrıca, Sosyal Bilgiler dersi, demokratik sınıflarda ve milletlerde, göç, ekonomik sorunlar ve dış politika gibi sosyal konuların derinlemesine anlaşılması için birçok disiplini içermektedir (National Council for the Social Studies [NCSS], 2010).

1.2. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN KAPSAMI VE TANIMI

Sosyal Bilgiler, sosyal hayatı düzenleyen tüm kuralları kapsayan disiplinlerarası bir yaklaşıma içermektedir (Bodur, 2011). Kızılaslan Tunçer (2007)'e göre bilgi çağındaki gelişmelere ayak uyduran, yeterlilik sahibi bireyler, toplumların geleceği açısından önemlidir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi, vatandaş yetiştirme görevini üstlenerek önemli bir rol oynamaktadır (Kızılaslan Tunçer, 2007). Sosyal Bilgiler, iyi vatandaş yetiştirme amacının yanı sıra birey, toplum ve çevre ilişkisi ile yorumlanan bir derstir (Kan, 2010).

Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin toplumda yaşanan sorunlar hakkında bilgi ve sorumluluk sahibi olmaları, kişilerarası ilişkileri anlamaları, ulusal özellikleri kavramaları için gerekli olan temel derslerden biridir (Şahin, 1994). Westheimer ve Kahne (2004)'ye göre etkili vatandaşlık, bireyin toplum yararına çalışmasını, vergi vermesini, kanunlara uygun davranmasını ve gönüllü olarak yardım etmesini ifade eder. Öğrencilerin bu tür davranışları kazanabilmeleri için küçük yaşlardan itibaren grup çalışmalarına uyumlu ve sorumluluk gerektiren becerilerle donanık yetiştirilmeleri gerekir (Westheimer & Kahne, 2004).

Sosyal Bilgiler, sosyal yeterliliği teşvik etmek için sosyal bilimler ve beşeri bilimler üzerine bütünsel bir çalışmadır. Sosyal Bilgiler, içeriğini “antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji” gibi disiplinlere ve beşeri bilimlere uygun düzenleyen sistematik bir çalışma sağlar (NCSS, 2010). Öğretmenler, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı için içerik seçerlerken amaçlarını ve hedeflerini gerçekleştirmede en büyük potansiyele sahip bilgileri aramalıdır ve öğretmenlerin seçtikleri içerik, öğrencilerin vatandaş olarak şu anda ve gelecekte kendilerine yararlı olacak bilgileri inşa etmelerini sağlamalıdır (Martorella, 1998).

1968 yılında yayımlanan üretim programında Sosyal Bilgiler, insanların doğal ve sosyal  evre ile karşılıklı etkileşimlerini konu edinir; insan ilişkilerini inceler. Sosyal Bilgiler dersinin içeriği, insanın temel ihtiyaçları, örf ve  detleri, kurumlar, değerler, kültür mirası ve onun devamı olan dinamik özellikleri ile yaşayış tarzları, birlikte çalışma ve çevrenin kullanımı ile ilgili konuları kapsamaktadır (MEB, 1968). Sosyal Bilgiler, bir bakıma, üretim amacıyla sosyal bilimlerden seçilmiş kısımlar iken sosyal bilimler ise insan ilişkileri hakkında daha ileri incelemelerdir (MEB, 1968). Geleneksel sosyal bilgiler dersi üretim programı, şu üç ana konuyu içermektedir: Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi (Eğitimi) (MEB, 1968). Sosyal Bilgiler dersinde tarih ve coğrafyanın önemli bir yeri vardır. Martorella (1998)'ya göre Sosyal Bilgiler dersinde yararlanılan bilgi kaynakları; beşeri bilimler, fen bilimleri, tüketiciler konuları, tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, sanat, popüler kültür, kitle iletişim araçları, günlük yaşam, hukuk, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki veriler,  evre ve güncel olaylardır. Kantekin (2018) yapmış olduğu araştırmada Sosyal Bilgiler  retmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik algılarını metaforlar yoluyla ortaya koymuştur. Üretim adayları, Sosyal Bilgiler dersini çoğunlukla bir ağaca, bir ışığa benzeterek üretici ve kapsamlı olarak, aşureye benzeterek disiplinlerarası bir alan olarak algılamışlardır. Araştırmanın sonuçlarının Sosyal Bilgiler dersinin tanımları ile örtüştüğü anlaşılmaktadır. Karasu Avcı (2017)'nın yürüttüğü araştırmanın sonuçlarının da daha önce yapılan tanımları desteklediği görülmektedir. Sosyal Bilgiler, sosyal bilimler ve diğer disiplinler d hil olmak üzere disiplinlerarası birçok kaynaktan oluşmaktadır. Hepsisi Sosyal Bilgiler dersi üretim programı için geniş bir bilgi deposu oluşturmaktadır (Martorella, 1998). Sosyal Bilgiler dersi üretim programı, sosyal ve beşeri bilimlerden yararlanılarak oluşturulan, bilgiye dayalı, gelişmelere ayak uydurabilen, problem çözme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir programdır ( zt rk, 2006).

  Sosyal Bilgiler  in birincil amacı, gençlerin kamu yararı için bilinçli ve mantığa uygun kararlar almalarını sağlamaktır (NCSS, 2010). Diğer amacı ise öğrencilerin vatandaşlık bilincini teşvik etmektir (NCSS, 2010). Vatandaşlık bilinci, demokratik değerlere olan bağlılığa dayanır ve bireyin toplum, ulus ve dünya

hakkındaki bilgileri kullanma, sorgulama, veri toplama ve analiz etme, işbirliği, karar verme ve problem çözme becerilerini gerektirir (NCSS, 2010).

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerden vatan, millet ve insan sevgisi kazanabilmeleri, topluma faydalı bireyler olabilmeleri, demokrasiyi benimseyebilmeleri, toplumun tarihi ile ilgili olgu ve olayları kavrayabilmeleri, bilimsel alanda aktif olabilmeleri ve karar verme mekanizmasını iyi kullanabilmeleri beklenir (Kaymakcı ve Ata, 2012; Sönmez, 1997). Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinin disiplinlerarası bir çalışma alanı olması zorunludur çünkü “Sosyal Bilgiler”in temeli, toplum ve insana dayanır (Kaymakcı ve Ata, 2012; Sönmez, 1997). “Sosyal Bilgiler”in ham maddesi, insanda yaşanan ve yaşanacak değişim ve gelişimdir. Sosyal Bilgiler dersi, çocukların sosyalleşme sürecinde önem arz eder (Kan, 2006). Sosyal Bilgiler dersi, öğrencinin yakın çevresini tanımasını, vatanını sevmesini, olayların sebeplerini anlamasını ve araştırma kabiliyetinin gelişmesini sağlar (Meydan, 2010). Sosyal Bilgiler, vatandaşlık eğitimi kapsamındaki bilgiyi işleme ve sosyal katılım becerilerini, demokratik değerleri ve inançları önemser çünkü bunlar, bireylerin geçmişi, geleceği ve bugünü ile ilgilidir (Doğanay, 2008).

1.3. SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Sosyal Bilgiler dersi, eğitim programı olarak ilk kez Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ortaya çıkmıştır (Bilgili, 2012). “Sosyal Bilgiler”in bir ders olarak ortaya çıkmasında ABD’de yaşanan toplumsal sorunlar etkili olmuştur (Kaymakcı ve Ata, 2012). 1916 yılında toplanan Ulusal Eğitim Derneği tarafından yayımlanan raporda ilk defa Sosyal Bilgiler adı kullanılmış, tanımlanmış ve “Sosyal Bilgiler”in içeriği tarih, coğrafya ve vatandaşlık olarak genişletilmiştir. Sosyal Bilgiler konu alanını bireyler, toplum ve kurumlar oluşturmıştır. Sosyal Bilgiler dersi ile iyi vatandaş yetiştirmek amaçlanmıştır (Martorella, Bear, & Bolick, 2002 akt. Kan, 2010). 1921 yılında Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görevleri açıklanmıştır (Bolton, 2008). 1930’lu yıllarda “Sosyal Bilgiler”in daha çok tarihi konular üzerinde durduğu ve toplumsal konularla ilgilendiği görülmüştür. 1940’lı yıllarda II. Dünya Savaşı’nın etkisi ile coğrafya ve savaş konuları ağırlık kazanmıştır. Çok kültürlü eğitim bu dönemde ortaya çıkmış ve farklılıklara saygı duyularak kalıcı barış konularına yer verilmeye başlanmıştır. “Sosyal Bilgiler”in asıl amacı, etkili vatandaş yetiştirmek olarak

belirlenmiştir. 1950’li yıllarda Sosyal Bilgiler, II. Dünya Savaşı’nın etkisinden kurtulmuş, Sosyal Bilgiler dersinin akademik yönü önem kazanmıştır (Evans, 2004 akt. Kan, 2010).

Türkiye’de ise Cumhuriyet döneminde Sosyal Bilgiler dersinin adı değiştirilmiştir (Kan, 2010; Üstel, 2008). Etkili vatandaşlık, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının içeriğinde yoğunluk kazanmıştır (Kan, 2010; Üstel, 2008). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Sosyal Bilgiler dersi, tek disiplin anlayışı ile okutulmaya devam edilmiştir. 1960’lı yıllarda ortaya çıkan yeni Sosyal Bilgiler anlayışı gereği disiplin yaklaşımından disiplinlerarası yaklaşıma geçilmiştir. Yeni Sosyal Bilgiler kavramı ile araştırma-inceleme sürecine önem verilmiştir (Doğanay, 2008). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında bilgi, olgu ve kavramlar bir bütün hâlinde verilmiştir. Burada amaç, bireylerin sahip oldukları bilgi ve beceriler ile yeni bilgi ve becerilerini ilişkilendirmelerini sağlamaktır (Doğanay, 2008). 1962 yılında tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri, “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi olarak birleştirilmiştir. Bu ders, bireyin toplumla iletişiminde yardımcı genel bir ders olarak görülmüştür (Açıkalın, 2014). 1968 yılında Sosyal Bilgiler adı ile programa giren bu derse ait ders kitabı ilk defa yayımlanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi, 1968 yılından sonra ilkokullarda, 1975 yılından sonra bütün ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır (Bilgili, 2012). Sosyal Bilgiler dersi, 1960’lı yılların sonunda (Akpınar ve Kaymakçı, 2012) ve 1970’li yılların başında ilköğretim programında disiplinlerarası bir yaklaşımla yer almaya başlamıştır (Çayır ve Gürkaynak, 2008; Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005). İlk defa 1968’de uygulanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, 1985, 1997, 2000 ve 2005 yıllarında değişikliğe uğramıştır. Bu değişiklik ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı öğrenen merkezli hâle gelmiştir (Kan, 2010). 1985’e kadar tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularından oluşan Sosyal Bilgiler dersi disiplinlerarası yaklaşım ile devam etmiş, 1986 yılında MEB tarafından Milli Tarih, Ulusal Coğrafya ve Vatandaşlık Akademisi dersi olarak üçe ayrılmıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012; Çayır ve Gürkaynak, 2008). Sosyal Bilgiler eğitimi, 20. yüzyılın başlarında ABD’de disiplinlerarası bir programla verilmeye başlanmıştır. Türkiye’de ise disiplinlerarası bir yaklaşımla Sosyal Bilgiler öğretimi, 1998 yılında verilmeye başlanmıştır (Yılmaz, 2009). Etkili vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerden seçilen bilgiler bir araya getirilerek disiplinlerarası bir program oluşturulmuştur

(Doğanay, 2008). Daha önce geliştirilen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının eksikliklerinin fark edilmesi ile ulusal ve uluslararası gelişmelere uygun, yeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı geliştirilmiş, bu program ile analiz etme ve çözüm üretme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Dinç ve Doğan, 2010). 2000’li yılların başında ise etkili vatandaş yetiştirme anlayışı daha çok önem kazanmıştır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi ile bireylerin her yönü ile yaşama hazırlanmaları istenmektedir (Kaymakçı ve Ata, 2012). Yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte 2005 yılında yenilenen öğretim programı, Sosyal Bilgiler dersini kitaptan satır satır takip edilen, ezberlenilerek öğrenilen bir ders olmaktan kurtarmış, yaşama yakın aktif rol alabilen, eğlenerek öğrenebilen, üretici olmanın zevkine varabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (Ata, 2006). Zamanla Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının temelinde değişiklikler yaşanmıştır. Tematik bir yaklaşım benimsenerek beceri ve değerlerin kazandırılması önem kazanmıştır (Akınoğlu, 2008). Yeni Sosyal Bilgiler dersi ile birlikte öğrencilerin bilgiyi özümsemeleri ve kendi bilgilerini ve anlayışlarını oluşturmaları önem kazanmıştır (Dinç ve Doğan, 2010). Küreselleşen dünyada değişen değerler, etkili vatandaş yetiştirme açısından önemlidir. Bilgiler, karışık hâle geldikçe bir yüke dönüşmeye başlamıştır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun içerik, yöntem ve stratejiler doğrultusunda tasarlanmıştır (Sarı, 2009). Sosyal Bilgiler dersi kapsamına bilim, teknoloji ve küresel eğitim konuları gibi küreselleşme ile uyumlu çeşitli konular eklenmiştir (Açıkalın, 2014).

Türkiye’de uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı dünyadaki gelişmelere paralel geliştirilmiştir. Yenilenen programın öğrenci merkezli olması, yaşanan gelişmelere uyum sağlamayı kolaylaştırmıştır (Kan, 2010). Kişisel gelişimde ve sosyal hayatla uyumlu, nitel bir insan yetiştirmede önemli olan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının bilimsel, teknolojik, kültürel, sosyal, siyasi, ekonomik değişme ve gelişmeler ile bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bilimsel yöntemle sürekli geliştirilmesi bir zorunluluktur (Ayka, 2007).

2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında eğitimin amacının sadece akademik açıdan başarılı öğrenciler yetiştirmek olmadığı, temel değerlerin benimsenmesini sağlamak olduğu da vurgulanmıştır (MEB, 2018a: 4). Yenilenen öğretim programlarında “adalet”, “dostluk”, “dürüstlük”, “öz denetim”,

“sabır”, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “vatanseverlik”, “yardımseverlik” olmak üzere 10 kök ve sekiz temel değerden oluşan toplam 18 değer bulunmaktadır (MEB, 2018a: 4). Öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve meslek hayatlarında ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve davranışlar; “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde şu sekiz anahtar yetkinlik olarak belirlenmiştir: “Anadilde iletişim”, “yabancı dillerde iletişim”, “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler”, “dijital yetkinlik”, “öğrenmeyi öğrenme”, “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler”, “inisiyatif alma ve girişimcilik”, “kültürel farkındalık ve ifade” (MEB, 2018a: 4-5). Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini ise öğretim programında yer alan şu yedi öğrenme alanı oluşturmuştur: “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık”, “Küresel Bağlantılar”. Tablo 1’de öğrenme alanlarına ilişkin kazanım sayıları ve ders süreleri, Tablo 2’de ise yedinci sınıf için belirlenen kazanımlar gösterilmiştir (MEB, 2018a: 4-12):

Tablo 1. Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanım Sayıları ve Ders Saatleri

	4.Sınıf		5.Sınıf		6.Sınıf		7.Sınıf	
Öğrenme alanı	Kazanım sayısı	Ders saati	Kazanım sayısı	Ders saati	Kazanım sayısı	Ders saati	Kazanım sayısı	Ders saati
Birey ve Toplum	5	12	4	14	5	12	4	12
Kültür ve Miras	4	14	5	18	5	22	5	30
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	6	20	5	18	4	14	4	15
Bilim Teknoloji ve Toplum	5	16	5	14	4	12	4	12
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	18	6	18	6	18	6	15
Etkin Vatandaşlık	4	14	4	12	6	16	4	12
Küresel Bağlantılar	4	14	4	14	4	14	4	12
TOPLAM	33	108	33	108	34	108	31	108

Tablo 2. Öğrenme Alanlarına Göre Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Kazanımlar

ÖĞRENME ALANI	KAZANIM
Birey ve Toplum	“İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.” “Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.” “Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.” “İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.”
Kültür ve Miras	“Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.” “Osmanlı Devleti’nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.” “Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.” “Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.” “Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.”
İnsanlar Yerler ve Çevreler	“Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.” “Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.” “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.” “Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.”
Bilim Teknoloji ve Toplum	“Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.” “Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.” “XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.” “Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.”
Üretim Dağıtım ve Tüketim	“Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.” “Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.” “Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.” “Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.” “Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.” “Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.”
Etkin Vatandaşlık	“Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.” “Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.” “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.” “Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.”
Küresel Bağlantılar	“Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.” “Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanır.” “Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.” “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.”

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları, kültür ve kültürel çeşitliliğin, geçmişin ve mirasın, insanların, yerlerin ve çevrelerin, bireysel gelişimin ve kimliğin, bireyler, gruplar ve kurumlar arasındaki etkileşimlerin incelenmesini, insanların iktidar, otorite ve yönetim yapılarını nasıl oluşturduklarının ve değiştirdiklerinin araştırılmasını, insanların mal ve hizmetlerin üretimi, dağıtım ve tüketimi için nasıl örgütlendiklerinin araştırılmasını, bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkilerin, küresel bağlantıların ve dayanışmanın çalışılmasını, demokratik bir cumhuriyetteki ideallerin, ilkelerin ve vatandaşlık uygulamalarının incelenmesini sağlayan deneyimleri içermektedir (NCSS, 2010).

Tablo 2'deki öğrenme alanları ve kazanımlarla yedinci sınıf öğrencilerine özgürlük, sorumluluk, kültürel mirasa duyarlılık ve estetik, bilimsellik, dayanışma, dürüstlük, çalışkanlık, barış ve saygı değerlerinin kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, iletişim, medya okuryazarlığı, kanıt kullanma, problem çözme, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama, zaman ve kronolojiyi algılama, araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, işbirliği, kalıp yargıyı ve ön yargıyı fark etme becerilerinin öğrenciler tarafından edinilmesi beklenmektedir (MEB, 2018a). Sosyal Bilgiler dersi amaçlarının gerçekleştirilmesi, belirlenen kazanımların, beceri ve değerlerin etkili ve kalıcı olması, öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanması için öğrenme stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için eğitimin ve öğretimin öğrenen merkezli olması gerekmektedir (Aydede, 2006). Bu bağlamda öğrencilerin kendi öğrenmelerini keşfetmelerini sağlamak önemlidir. Saban (2000)'a göre bireyin öğrenmeyi öğrenmesi, neyi, nasıl öğreneceğini bilmesidir. Bu süreçte bireyin bilişsel özelliklerinin farkında olması, kendini tanıması ve öğrenme davranışlarını yönlendirmesi önem arz etmektedir. Birey, kendi öğrenmelerini yönettiğinde öğrenme gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle, öğrenme, bireyin karşılaştığı bilgileri kendine özgü yöntemlerle zihninde yapılandırmasıdır (Saban, 2000). Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol alarak kendi deneyimleri veya başkalarının yardımları ile öz öğrenme rolü geliştirmelerini sağlar (Erden, 1998).

Öğrenciler, öğrenme stratejileri ile bilgiyi seçme, anlamlandırma ve davranış hâline getirme yollarını belirlemektedirler (Şahin, 1994). Öğrenciler tüm yönleri ile tanınmalı ve öğrenme stratejilerini kullanmaları sağlanmalıdır (Şahin, 1994). Her bireyin farklı stratejiler kullanarak öğrenmesi, öğrenme sürecinde farklı yaklaşımlar benimsenmesini gerektirmektedir (Aydede, 2006). Weinstein ve Mayer (1986)'e göre stratejiler; anladığını yazma, gruplama, kavram haritası ile çalışma, listeleme, altını çizme, kopya etme, zihin haritası oluşturma ve kendini sorgulama gibi teknikleri içermektedir. Öğrenme stratejileri daha çok bilişsel kuramlara ve bilgiyi işleme kuramına göre açıklanmıştır (Erden, 1998). Öğrenme stratejileri ile bilgilerin düzenli hâle getirilmesi, anlama düzeyini artırmakta ve konunun daha kolay kavranmasını sağlamaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Öğrenme stratejileri, bilgileri benzerliklerine ve farklılıklarına göre ayırmada, bilgiler arasındaki ilişkileri belirlemede önemli rol oynamaktadırlar (Yılmaz ve Sünbül, 2000).

Bireylerin nasıl öğrendiğini bilmesi, öğrenmeyi öğretme sürecinde verimi artırmaktadır (Akinoğlu ve Bakır, 2003). Tok (2006)'ya göre öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinde öğrencinin geliştirmiş olduğu bilişsel ve duyuşsal kodlamalardır. Böylece yeni bilginin seçilmesi, anlaşılması ve kullanılması kolaylaşmaktadır. Woolfolk Hoy (2015)'e göre öğrenme, hangi bilginin önemli olduğuna karar vermek ile başlamaktadır. Örneğin ayrıntılar, daha dikkat çekici olabilir fakat ayrıntılara odaklanmak, öğreneni ana fikirden uzaklaştırabilir. Senemoğlu (2015), Gagné'nin öğrenme stratejilerini öğrenici stratejileri olarak adlandırdığını ifade etmiştir. Bir stratejiyi duruma uygun ise seçip kullanmak önemlidir.

2.1. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN TANIMI

Geçmişten günümüze bilgiye ilişkin bakış açıları değişmiştir. Bilgi, ezberlenilerek öğrenilen olmaktan çıkıp aranılan ve keşfedilen olmuştur (Aydın, 2001). Günümüzde yaşanan gelişmeler, bireylerin kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bilgi toplumu olma yolunda ilerlenilirken eski bilgileri depolayıp yeri geldiğinde kullanan bireylere değil, eski ve yeni bilgileri harmanlayarak kullanan, yeni durumlara uyum sağlayan ve sorunlara çözüm üreten bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Sağlam, 2002 akt. Aydede, 2006). Öğrencilerin çevreden gelen bilgilerin sınırlarını ve düşünme süreçlerini ele almaları için etkili yollar

geliştirmelerine yardımcı olmak, eğitimi gelecekte daha önemli kılacak temel bir amaçtır (Weinstein & Mayer, 1986). Aydın (2001)'e göre bireyin bilgi ve beceri sahibi olması, öğrenme yeteneğini işe koşması ile mümkündür. Öğrencilerin bilgiyi kendilerine uygun yollarla keşfetmeleri beklendiğinden öğretme yerine öğrenme önem kazanmıştır (Aydın, 2001). Öğrenmeyi öğrenme ile kazanılacak yeni bilgiler, daha önceki deneyimlere dayanarak oluşturulmaktadır (MEB, 2018a). Geleneksel eğitim sisteminde öğretene, öğretim sürecinin planlayıcısıdır ve öğrencilerin neyi, nasıl, ne kadar öğreneceklerini belirler (Aydede, 2006). Öğretmenler, öğrencilerin derse nasıl yoğunlaşacakları, nasıl daha kalıcı öğrenecekleri ve öğrenirlerken kimden yardım alacakları ile ilgili birçok karar almaktadırlar (Aydede, 2006). Günümüzde eğitim sisteminin temel amacı ise öğrenene bilgiyi olduğu gibi vermek değil, bilgiye ulaşabileceği yolları göstermektir (Akınoğlu ve Bakır, 2003). Ezberleyerek öğrenme yerine kavrayarak öğrenme, bilimsel araştırma yöntemleri, problemleri fark etme ve problemlere çözüm üretme becerileri önem kazanmıştır (Akınoğlu ve Bakır, 2003). Gelişen ve değişen toplumlarda sorgulayan, eleştiren, analiz edebilen ve problem çözebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Akınoğlu ve Bakır, 2003).

Öğrenme, sadece dinleyerek ve izleyerek kazanılacak bir beceri değildir. Bireyler, öğrenecekleri bilgiler ile ilgili aktif görevler almalıdırlar (Yılmaz ve Sünbül, 2000). İlköğretim öğrencilerinin gelişim özelliklerinden dolayı sınıf içi etkinliklerde aktif olma istekleri, yaparak yaşayarak öğrenmeye eğimli olduklarını düşündürmektedir (Gökçe, 2004). Öğrencilerin işbirliği ile öğrenmeleri, etkileşimi ve motivasyonu artırmakta, daha eğlenceli öğrenmelerini sağlamaktadır (Akınoğlu ve Bakır, 2003). Öğrenciler, öğrenmeyi öğrenme sürecinde zamanı etkili yönetebilmeli ve kendilerine uygun yollarla öğrenme konusunda kararlı olabilmelidirler (MEB, 2018a). Birden çok duyu organının işe koşulması da etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlar (Aydede, 2006). Öğrenmede ilk adım, duyu organları ile bilginin seçilmesidir. Algı alanı geniş olan duyu organları ile birçok bilgi biriktirilir. Dikkat stratejileri, bu bilgiler arasından en önemli bilginin seçilmesini sağlar ve böylece öğrenme gerçekleşir (Öztürk, 1995).

Bilişsel psikolojinin temsilcilerinden Gagné, Wager ve Briggs (1992), bireyin özelliklerinin etkileşimi ile öğrenmenin gerçekleştiğini savunmuşlardır (akt. İlhan, 2018). Öğrenme stratejileri, bireyin nasıl öğrendiği ile ilgilenir ve özelliklerini içerir.

Gagné, Wager ve Briggs (1992)'ye göre öğrenme stratejisi, bireyin belli bir plan ve programa göre öğrenmesidir. Ayrıca, başarılı olmak için geliştirilen zihinsel beceri olarak da tanımlanmışlardır (akt. İlhan, 2018). Bireyler, öğrenme stratejileri ile öğrenme sürecine yönelik nasıl hareket edeceklerini ve düşüneceklerini belirlerler (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Bunun için bireyler, öğrenme stratejilerini neden, nasıl ve ne zaman kullanacaklarını bilmelidirler (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Öğrenme stratejileri, öğrenme esnasında geliştirilen zihinsel taktikler ile bilgi ve becerilerin etkili kazanılmasını sağlar (Akinoğlu ve Bakır, 2003).

Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini öğrenenin öğretmenin sunduğu uyarıları pasif olarak kabul ettiği değil, aktif olduğu bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Öğrenme stratejileri, bir öğrenme görevine yönelik belirlenen genel planlardır (Woolfolk Hoy, 2015). Derry ve Murphy (1986)'ya göre öğrenme stratejileri, bilgi ya da becerileri kolay kazanmak için bireyin geliştirdiği zihinsel işlemlerin toplamıdır. Birey, yeni bilgiyi öğrenebilmek için daha önce kazanmış olduğu bilgilerle yeni bir öğrenme stratejisi geliştirir. Dolayısıyla öğrenme stratejileri, zekâ ve deneyim sonucu geliştirilebilir entelektüel becerilerdir (Derry & Murphy, 1986). Wood (1985), öğrenmeyi kişilerin zihinlerindeki şemalara yeni bilgilerin eklenmesi olarak tanımlamaktadır (akt. Dinç ve Doğan, 2010). Öğrenme stratejileri, öğrencinin bilgileri nasıl işlediğini etkileyen davranışları olarak tanımlanabilir (Mayer, 1988). Öğrenme stratejileri, bir öğrencinin öğrenmeye katılımını ve kodlama sürecini etkilemeyi amaçlayan davranışları ve düşünceleri olarak tanımlanabilir (Weinstein & Mayer, 1986). Bu nedenle, herhangi bir özel öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin motivasyonel/duygusal durumunu veya öğrencinin yeni bilgileri seçme, edinme, organize etme/bütünleştirme biçimini etkilemektir (Weinstein & Mayer, 1986).

2.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN SINIFLANDIRILMASI

Öğrenme stratejileri, araştırmacılar tarafından farklı isimlendirilseler de Tablo 3'te sunulduğu gibi genel olarak dikkat, tekrar, anlamlandırma, örgütlenme ve üstbilgi stratejileri olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Araştırmacılar	Öğrenme Stratejileri
Gagné, 1977	Dikkat Stratejileri Tekrar Stratejileri Kodlamayı Artıran Stratejiler Geri Getirmeyi Kolaylaştıran Stratejiler Yürütücü Biliş Stratejileri
Derry & Murphy, 1986	Maddeler, Listeler Ve Yabancı Sözcükleri Belleme Stratejileri Özel Okul Metinlerini Okuma/Çalışma Stratejileri Aritmetik Alanında Uygulanabilen Sorun Çözme Becerileri Her Alana Uygulanabilen Duyuşsal Destek Stratejileri
Weinstein & Mayer, 1986	Basit Öğrenme Görevleri İçin; *Temel Öğrenme Tekrar Stratejileri *Temel Anlamlandırma Stratejileri *Temel Örgütlenme Stratejileri Karmaşık Öğrenme Görevleri İçin; *Karmaşık Öğrenme Tekrar Stratejileri *Karmaşık Anlamlandırma Stratejileri *Karmaşık Örgütlenme Stratejileri Anlama İzleme Stratejileri Duyusal Stratejiler
Padron & Waxman, 1988	Olumlu Öğrenme Stratejileri *Özetleme *Altını Çizme *Kendi Kendine Soru Üretme *Kontrol Etme *Not Alma *İmajlar Oluşturma Olumsuz Öğrenme Stratejileri *Konu Hakkında Düşünmemek *Her Sözcüğü Yazmak *Detaylı Olmadan Bölümleri İnceleme *Hızlı Okuma *Her Sözcüğü Sürekli Tekrar Etme *Ana Fikri Söyleme
O'Malley & Chomat, 1990	Bilişüstü Stratejileri *Seçici Dikkat *Planlama- İzleme *Değerlendirme Bilişsel Stratejiler *Tekrar *Örgütlenme *Çıkarımda Bulunma *Özetleme *İmaj Oluşturma *Transfer Etme *Ayrıntılandırma Sosyo-Duyuşsal Stratejiler *Kuşak Çalışma *Çıkarımda Bulunmak İçin Soru Sorma *Zihinsel Kontrol Sürecini Kullanma

Tablo 3'ün Devamı

Araştırmacılar	Öğrenme Stratejileri
	Doğrudan Stratejiler
	*Bellek Stratejileri
	*Biliş Stratejileri
	*Telafi Stratejileri
Oxford, 1990	Dolaylı Stratejiler
	*Biliş Üstü Stratejileri
	*Duyuşsal Stratejiler
	*Sosyal Stratejiler
	Canlandırma
Erden ve Demirel, 1991	İrdeleme
	Örgütlenme
	Kavrayarak İzleme
	Dikkat Stratejileri
	Tekrar Stratejileri
Öztürk, 1995	Anlamlandırma Stratejileri
	Zihne Yerleştirme Stratejileri
	Hatırlama Stratejileri
	Bilişi Yönetme Stratejileri
	Duyuşsal Stratejiler
	Dikkat Stratejileri
	Tekrar Stratejileri
Sübaşı, 2000	Anlamlandırmayı Artıran Stratejiler
	Yürütücü Biliş Stratejileri
	Duyuşsal ve Güdüsöl Stratejiler
	Anlamlandırma Stratejisi
Yılmaz ve Sünböl, 2000	Örgütlenme Stratejisi
	Tekrar Stratejisi
	İşsel Süreçlere Göre Öğrenme Stratejileri
	*Dikkat Stratejileri
	*Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler
	*Anlamlandırmayı Güçlendirici Stratejiler
	Eklemlleme Stratejileri
Senemoğlu, 2015	Örgütlenme Stratejileri
	Bellek Destekleyici Stratejiler
	Geri Getirmeyi Artırıcı Stratejiler
	Güdölleme Stratejileri
	*Dikkati Sürdürmeyi Sağlayan Duyuşsal Stratejiler
	*Uygunluğu Artırmaya Yardım Eden Duyuşsal Stratejiler
	*Güveni Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler
	*Doyum Artırmayı Sağlayan Duyuşsal Stratejiler
	Yürütücü Biliş Stratejileri
	Bilişsel Stratejiler
İlhan, 2018	Bilişüstü Stratejileri
	Duyuşsal Stratejiler

2.2.1. Dikkat Stratejileri

Dikkat stratejilerinden altını çizme, önemli bilgilerin seçilmesinde etkilidir (Sübaşı, 2000). Ön bilgileri yetersiz olan özellikle ilkokul öğrencileri bütün metnin altını çizerek hataya düşmektedirler (Sübaşı, 2000). Bu durum dikkatin önemli bilgiye verilmesini engellemektedir. Dikkat stratejilerini kullanan öğrencilerin takip ettikleri diğer yollar, metnin kenarına not alma ve ana hatlarını belirlemektir (Sübaşı, 2000). Metinde yer alan başlıklar belirlenerek ve tablolar ile şekiller gözden geçirilerek ön örgütleyiciler oluşturulur (Öztürk, 1995). Ön örgütleyiciler önemli bilgilerin seçilmesinde etkilidir (Öztürk, 1995). Senemoğlu (2015)'e göre dikkat stratejileri, bilgiyi anlamaya ve önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt etmeye yardımcı olur. Altını çizme, bireylerin dikkatlerini önemli bilgiler üzerinde yoğunlaştırmalarını sağlarken metnin kenarına not alma, hatırlamalarını kolaylaştırır (Senemoğlu, 2015).

2.2.2. Tekrar Stratejileri

Öğrenciler tarafından en fazla kullanılan öğrenme stratejisi “tekrar”dır (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Yılmaz ve Sünbül (2000)'e göre temel öğrenme tekrar stratejileri, uzun süreli belleğe aktarılması istenen bilginin ezberden tekrar edilmesidir. Tekrar stratejilerini kullanan öğrencilerin ezberden kurtulamadıkları görülmektedir. Daha çok kavramların ezberlenmesi, konuların listelenmesi ve olguların hatırlanması gibi davranışlar ortaya çıkmaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Tekrar, öğrencinin bilgileri aktif olarak hatırlamaya, okumaya veya adlandırmaya çalışması anlamına gelir (Weinstein & Hume, 1998). Tekrar stratejileri ile öğrenciler, öğrenilen bilgilere odaklanırlar ve dikkat dağıtıcı faktörlere direnç gösterirler (Tok, 2006). Karmaşık öğrenme tekrar stratejilerinin ise iki amacı vardır: Birincisi bilginin dikkatli bir şekilde seçilmesi iken ikincisi seçilen bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesidir (Tok, 2006). Basit bilgilerin öğrenilmesinde kullanılan tekrar ve gözden geçirme, bilginin kısa süreli bellekte korunup uzun süreli belleğe geçirilmesi için sesli ve sessiz tekrar edilmesidir (Erden, 1998). Gözden geçirme ise öğrenilen bilginin belli bir süre sonra tekrar edilmesidir. Öğretmenin ünite bitiminde konuyu en baştan tekrar etmesi, gözden geçirme stratejisidir (Erden, 1998).

Temel öğrenme tekrar stratejileri, hafızada tutma süresini artırmak için tekrara odaklanır (Weinstein & Hume, 1998). Tekrar stratejileri, tekrarlı yazma, melodi oluşturma, tekerlemeler ve resimler gibi anımsatıcı taktikleri kullanmayı içerir (Weinstein & Hume, 1998). Tekrar ve gözden geçirme stratejileri kullanılırken öğrenilecek bilgiler tekrar tekrar okunur, okunan metin sesli anlatılır ve böylece bilgilerin akılda kalması sağlanır (Erden, 1998). Kısa olan bilgiler olduğu gibi not edilir. Not edilen bilgilerin tekrar okunan metinden daha çok akılda kaldığı görülmüştür (Erden, 1998). Tekrar stratejilerinden not alma, karmaşık öğrenme görevleri için öğrencilerin dikkatini metindeki ana düşüncelere ve önemli bilgilere odaklamalarına yardımcı olur (Weinstein & Hume, 1998). Carrier (1983), özellikle not tutan öğrencilerin sadece dinleyen öğrencilerden daha başarılı olduklarını ileri sürmüştür. Önemli bilgilerin seçilmesinde ve sonrasında gözden geçirilmesinde kolaylık sağlaması için altını çizme stratejisi kullanılabilir (Erden, 1998). Bu stratejilerin kullanılması, verimli öğrenmeyi ve kolay hatırlamayı sağlar (Erden, 1998). Altını çizme ve önemini vurgulama stratejisi, dikkat çekme ve anahtar kelimeleri belirleme açısından öğrenmeyi kolaylaştırır (Woolfolk Hoy, 2015). Weinstein ve Hume (1998)'e göre bu yöntemlerin her biri, insanların yeni bilgileri öğrenmesine veya hatırlamasına yardımcı olması için tasarlanmıştır. Tekrar edilerek öğrenilen bilgiler zaman içerisinde oluşturdukları bilgi tabanının bir parçası hâline geldiklerinden bireylerin bu stratejileri kullanmaları gerekmeyebilir (Weinstein & Hume, 1998). Tekrar stratejileri her ne kadar öğrencinin bilgiyi seçmesine ve edinmesine yardımcı olsa da bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olamaz (Weinstein & Hume, 1998). Bağımsız ve ayrık bilgilerle dolu bir bilgi tabanı, daha ileri düzey öğrenme veya daha üst düzey düşünme ve uygulama için çok kullanışlı bir kaynak değildir. Örgütlenme ve ayrıntılandırma stratejileri bu sınırlılıkları ele alır (Weinstein & Hume, 1998).

2.2.3. Örgütlenme Stratejileri

Örgütlenme stratejileri, öğrencinin öğrenmeye çalıştığı bilgiye örgütsel bir çerçeve getirir (Weinstein & Hume, 1998). Bu çerçeve, yeni bilgilere özgü olabilir veya mevcut bilgilerle ilişkilendirilebilir (Weinstein & Hume, 1998). En basit hâliyle örgütlenme stratejileri, genellikle yeni bilgilerin daha kolay hatırlanması için örgütlenmesine odaklanır (Weinstein & Hume, 1998). Öğrencilerin örgütlenme

stratejilerinin bir tekniği olarak bilgi ve kavram haritalarını kullanmaları ve anlamlandırma stratejilerinin bir tekniği olarak eski ve yeni bilgiler arasında köprü kurmaları etkili öğrenmelerini kolaylaştırabilmektedir (Akınoğlu ve Bakır, 2003). Birçok örgütlenme stratejisi mevcuttur (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Örgütlenme stratejileri, karmaşık bilgileri içeren metinleri diyagram hâline getirmeyi, yeni resimleri bilinen kategorilere ayırmayı, ana fikirleri ve bunların bir üitedeki ilişkilerini özetlemek için bir ağaç diyagramı oluşturmayı ve karmaşık bir üretim sürecini açıklamak için koşullu bir akış şeması oluşturmayı içerir (Weinstein & Hume, 1998). Erden (1998)'e göre basit bilgilerin öğrenilmesinde kullanılan örgütlenme stratejileri kapsamında bilgilerin daha kolay akılda tutulabilmesi için grupta kullanılabilir. Örneğin, 11 haneli telefon numaraları gruptandırılarak öğrenilebilir. Grupta ile akılda tutulan bilgilerin daha anlamlı olabilmesi için bilgiler arasında bağ kurulmalıdır (Erden, 1998). Örneğin, bilgiler özelliklerine göre gruptandırılabilir. Sosyal Bilgiler dersinde özellikle tarih konularının öğretiminde etkili olan teknik, kronolojik sıralamadır. Bu teknik, önemli olayların sırası ile öğrenilmesine fayda sağlamaktadır. Bilgiler arasında ilişki, bu bilgileri içeren akılda kalıcı bir hikâye oluşturularak, akrostiş bir şiir ya da şarkı sözü yazılarak kurulabilir (Erden, 1998). Örgütlenme stratejilerinin etkili kullanılabilmesi için öğretmenler öğrencilerini bilgilendirmeli ve bilgiyi kendi kendilerine örgütlemeleri için teşvik etmelidirler (Erden, 1998). Weinstein ve Mayer (1986), 10-11 yaşlarına gelen çocukların bu stratejileri kullanabildiklerini tespit etmişlerdir. Karmaşık örgütlenme stratejileri ile öğrenilen materyaller arasında hiyerarşik bir sıra oluşturularak daha fazla anlamlandırma sağlanır (Tok, 2006). Karmaşık öğrenmelerde kullanılan örgütlenme stratejileri, öğrencilerin materyal hakkında aktif olarak düşünmelerini ve bellekte tutmaları gereken temel konulara odaklanmalarını gerektirir (Weinstein & Hume, 1998). Karmaşık bilgilerin öğrenilmesinde kullanılan örgütlenme stratejileri ile yeni bilgiler arasında yeni ilişkiler kurulur (Erden, 1998). Örgütlenme stratejileri ile öğrenilecek olan konuya ilişkin daha önceki bilgilerle bir yapı iskelesi oluşturulur (Erden, 1998). Örgütlenme stratejilerinden metnin ana fikrine ulaşp yan fikirlerini tespit etme de kullanılmaktadır. Böylece metinde asıl verilmek istenen mesaja ulaşılmaktadır. Metnin ana hatlarını belirlerken temel noktalardan yola çıkılmaktadır. Böylece konu bütünlüğü görülmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Nist, Simpson,

Olejnik ve Mealey (1991)'e göre kavram kartları ve haritaları, matrisler ve akış şemaları kullanılabilecek örgütlenme stratejilerindendir (akt. Yılmaz ve Sünbül, 2000). Erden (1998)'e göre çeşitli kavramlara değinilen Sosyal Bilgiler dersinde bilgi haritalarının kullanılması da bir başka stratejidir. Bilgi haritaları, temel kavramların ve kavramlar arasındaki temel ilişkilerin görülmesini sağlar. McCagg ve Danserau (1991), bilgi haritalarının Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarısını artırdığını, yazma ve özetleme becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir (akt. Erden, 1998). Öğrencilerin öğrenmelerini ve hatırlamalarını kolaylaştıracak anahtar kelimeleri tespit etme stratejisi ile temel bilgilerin organize edilmesini sağlayacak özet çıkarma stratejisi de kullanılmaktadır (Woolfolk Hoy, 2015). Erden (1998)'e göre bilgi haritaları, öğrencilerin bilişsel yapılarına uygun olduğundan zor kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin ünitelerinin belli kavramlar etrafında örgütlendiği görülmektedir (Erden, 1998). Bütün kavramların genelden özele belirlenip aralarındaki ilişkilerin gösterilmesi kavram haritaları ile sağlanmaktadır. Kavram haritaları, öğrencilerin konuyu bütün olarak görmelerine, gözden geçirmelerine ve alt kavramlar ile üst kavramlar arasında ilişki kurmalarına katkı sağlamaktadır (Erden, 1998).

Senemoğlu (2015)'e göre örgütlenme stratejileri, yeni öğrenilen bilgilerin anlamlandırılarak öğrenilmesini sağlamaktadır. Buna göre örgütlenme stratejilerinden not alma, öğrencinin karşılaştığı bilgileri anlamlı hâle getirerek zihinde tutmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, öğrencinin bilgiyi tekrar etmesini ve gözden geçirmesini kolaylaştırmaktadır. Not almayı kolaylaştırmak için tablo hâlinde matrisler kullanılabilir (Senemoğlu, 2015). Özetleme, bilginin anlamlandırılmasına ve uzun süreli belleğe aktarılmasına yardımcı olmaktadır (Senemoğlu, 2015). Özetleme, öğrenciyi okuduğunu anlamaya, önemli bilgiyi seçmeye ve anladığını kendi sözcükleri ile ifade etmeye yönlendirmektedir. Böylece bilgi, yeniden örgütlenmektedir (Senemoğlu, 2015). Örgütlenme stratejilerinden uzamsal temsilci oluşturma (anahat çıkarma, kavram haritası oluşturma gibi), bilginin hiyerarşik olarak öğrenilmesinde etkilidir (Senemoğlu, 2015). Uzamsal temsilci oluşturma ile bilginin ana hatlarının çıkarılması, öğrencilerin konu başlıkları ve alt başlıklar arasında ilişki kurmalarına ve bilgiyi bütün olarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Karmaşık materyalleri öğrenmede şematize etme, ana hatları çıkarmadan

daha ekilidir. Birçok öğrenci için bilginin şematize edilmesi çok eğlencelidir. Şematize etme, değişik fikirlerin fark edilmesinde, bilgilerin anlamlandırılmasında daha etkilidir (Senemoğlu, 2015). **SQ4R**, okuduğunu anlamada kullanılan en eski stratejidir (Robinson, 1961 akt. Senemoğlu, 2015; Thomas & Robinson, 1972 akt. Senemoğlu, 2015). Bu strateji, Göz gezdirme (**Survey**), Soru sorma (**Question**), Okuma (**Read**), Yansıtma (**Reflect**), Bakmadan cevaplama (**Recite**) ve Yeniden gözden geçirme (**Review**) aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar, bilginin daha anlamlı hâle getirilerek uzun süreli belleğe aktarılmasını ve sonrasında bilginin daha kolay hatırlanmasını sağlar (Robinson, 1961 akt. Senemoğlu, 2015; Thomas & Robinson, 1972 akt. Senemoğlu, 2015).

2.2.4. Anlamlandırma Stratejileri

Temel anlamlandırma stratejileri ile yeni bilgiler, eski bilgilerle karşılaştırılarak anlamlı hâle getirilir (Weinstein & Mayer, 1986). Burada önemli olan görsel imaj oluşturmaktır (Senemoğlu, 2015). Görsel imaj oluşturma, öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin daha kolay hatırlanmasını sağlayacak uygun yolları belirleyip konu ile ilgili kodlamalar yapmaktır (Senemoğlu, 2015; Weinstein & Mayer, 1986). Bu stratejinin temeli, yeni bilginin var olan şemalarla anlamlandırılmasıdır. Böylece hatırlama kolaylaşmaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Basit bilgilerin öğrenilmesinde kullanılan anlamlandırma stratejileri ile yaratıcılığı ve hayal gücü zengin bireyler, yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri görsel imaj oluşturarak anlamlandırabilirler (Erden, 1998). Yeni bilgi ve beceriler, geçmiş yaşantılarla da ilişkilendirilebilirler. Örneğin, öğrencinin doğum tarihi ile önemli bir olay ilişkilendirilebilir (Erden, 1998). Karmaşık bilgilerin öğrenilmesinde kullanılan anlamlandırma stratejileri ile birey, yeni bilgileri kendine uygun anlamlandırır. Bu nedenle bireyin bilgiyi kendi cümleleri ile ifade etmesi gerekmektedir (Erden, 1998). Birey, karmaşık anlamlandırma stratejilerini kullanarak sahip olduğu bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmaktadır. Bunun için anladığını anlatarak, kendi cümleleri ile özetleyerek, kendine özgü not alarak, benzetimler oluşturarak ve sorular sorarak öğrenilen materyali anlamlandırmaktadır (Tok, 2006). Öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini etkili kullanabilmeleri için konu ile ilgili ön bilgilere sahip olmaları ve özet yapabilmeleri gerekmektedir (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Bilginin anlamlandırılmasında örgütleyiciler adı verilen genel bilgilerden yola

çıkılarak kodlamalar yapılmaktadır. Böylece bilgi, uzun süreli bellekte kalır. Bu strateji kullanılırken öğrencilerin “Neden?” ve “Niçin?” sorularına cevap vermeleri sağlanır (Yılmaz ve Sünbül, 2000).

2.2.5. Bilişüstü Stratejiler

Bilişsel stratejiler, zihinsel süreçleri içerir. Bilişsel stratejiler, öğrenmeleri düzenlemek ve problemleri çözmek için kullanılırken bilişüstü stratejiler bu stratejileri planlamak, izlemek, değerlendirmek, kontrol etmek ve anlamak için kullanılır (Aleven & Koedinger, 2002). Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991), öğrenme stratejilerini bilişsel ve bilişüstü stratejiler olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Tekrar, ayrıntılandırma ve örgütlenme gibi bilişsel stratejiler, öğrencilerin yeni bilgiler edinmelerine, önceki bilgilerle bağlantılar kurmalarına ve gerektiğinde uygun bilgileri edinmelerine yardımcı olurlarken planlama, izleme ve düzenleme gibi bilişüstü stratejiler, öğrencilerin bir göreve devam ederken davranışlarını kontrol etmelerine ve düzeltmelerine, öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olurlar (Pintrich vd., 1991). Çakıroğlu (2007), üstbiliş, “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlamıştır (s. 22). Öğrencilerin öğrenme konusunda yaşadıkları sıkıntılar arasında anlamama yer almaktadır. Aslında asıl sorun, öğrencilerin nasıl öğreneceklerini bilmemeleridir. Üstbiliş ile bireyde, “kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olma, bilinçli davranma, kendini kontrol etme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme” becerilerinin ortaya çıkması beklenmektedir (Doğanay, 1997 akt. Çakıroğlu, 2007, s. 24). Öğrencilerin bilişüstü öz-denetimi; bilişsel etkinliklerin planlanması, izlenmesi ve düzenlenmesi gibi öğrenme stratejilerinin kullanımını değerlendirir (Kayan Fadlelmula, 2011). Genel olarak, uygun bilişsel stratejiler ile öğrenciler öğrenme görevinin seçtikleri hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırlar. Daha özel olarak, öz-düzenleme bilişsel alanı; bilişsel hedef belirleme, ön bilgi aktivasyonu ve planlama ile başlar, üstbilişsel etkinliklerle ve bilişsel düzenleme ile devam eder ve nihai bilişsel yargı ve nitelikler ile biter (Salovaara, 2005).

Bilişüstü stratejiler, bireylerin gelecekteki düşüncelerini ve davranışlarını planlamalarına yön verir (O'Malley & Chamat, 1990). Yürütücü biliş stratejilerini kullanan öğrenci, kendisi için faydalı olan öğrenme yolunu keşfetmiş, bu yolda neler

yapması gerektiğini öğrenmiştir. Bu stratejiler, bilginin anlamlandırılmasında ve nasıl anlamlandırılacağına bilinmesinde kullanılır. Bilişüstü stratejiler ile öğrenmede hem bilişsel hem duyuşsal stratejiler kullanılır (Senemoğlu, 2015). Bilişüstü stratejilerinin etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin zamanlarını, çabalarını ve anlayışlarını düzenlemelerine ve izlemelerine yardımcı olur (Covington, 1985 akt. Kayan Fadlelmula, 2011).

2.3. SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Sosyal Bilgiler dersinin amacı önce sosyal bilimlerin, daha sonra “Sosyal Bilgiler”in belirlenmiş kazanımlarını kazandırmaktır (Akşit, 2016). Belirlenmiş kazanımların öğrencilerin davranışlarında nispeten kalıcı izli değişikliğe yol açması istenmektedir (Akınoğlu ve Bakır, 2003).

Klasik eğitim sistemlerinin yenilenmesi ile birlikte bilgileri olduğu gibi kabul eden değil, daha etkin öğrenciler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Akınoğlu ve Bakır, 2003). Kalıplaşmış beyinler yerine düşünen, anlayan, sorgulayan ve çözüm üretebilen insanlara ihtiyaç duyulmaktadır (Akınoğlu ve Bakır, 2003). Öğrencilerin bilgilerini nasıl daha kalıcı hâle getirebileceklerinin farkında olmaları önem kazanmıştır (Akınoğlu ve Bakır, 2003).

İlköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde tüm bireylere etkili öğrenme fırsatları sağlanmalıdır (Aydede, 2006). Üniversite öğrencilerinin Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilgili kendilerini geliştiremediklerinin farkında oldukları ve yetersizliklerini öğretim elemanlarının geleneksel yöntemlerle ders işlemelerine, ezberleyerek öğrenmelerine ve öğrenme ortamının fiziksel elverişsizliklerine bağladıkları tespit edilmiştir (Yılmaz, 2009). Sosyal Bilgiler dersini ezberden kurtarmak, öğrenmeyi anlamlı ve kolay hâle getirmek için öğrenme stratejilerinden yararlanılabilir (Erden, 1998).

2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında öğrenme stratejileri açıkça belirtilmese de öğretim programında özellikle yetkinlikler ile ilişkili olabileceği düşünülen öğrenme stratejileri aşağıda açıklanmıştır:

2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında “kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve

yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma)”yı temel alan anadilde iletişim ve yabancı dillerde iletişim yetkinlikleri (MEB, 2018a: 4), anlamlandırma stratejilerinin kullanımını gerektirebilir. Nitekim Tok (2006), öğrenenlerin öğrenilen materyali; anladığını anlatarak, kendi cümleleri ile özetleyerek, kendine özgü not alarak, benzetimler oluşturarak ve sorular sorarak anlamlandırdıklarını ifade etmiştir. Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders programında iletişim becerisini geliştirmeyi amaçlayan “Birey ve Toplum” öğrenme alanı (MEB, 2018a: 23) için öğrencilerden anlamlandırma stratejilerini kullanmaları beklenebilir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kalıcı öğrenmelerini sağlamak için anlamlandırma stratejilerini etkili kullanmaları gerekmektedir (Şahin ve Özdemir, 2017). Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin öğrenmede daha aktif oldukları düşünülmektedir (Akdağ ve Kaymakçı, 2013). Akdağ ve Kaymakçı (2013), Sosyal Bilgiler dersi kazanımları çerçevesinde öğrencilerin aktif olabilecekleri, ilgili ders araç-gereçlerinin bulunduğu öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Akdağ ve Kaymakçı (2013)’ün yürüttükleri araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturarak geleneksel sınıf ortamı ve öğrencilerin daha aktif oldukları bir sınıf ortamı hazırlanmış, öğrencilerin derse aktif olarak katıldıkları ortamda daha başarılı oldukları görülmüştür. Zimmerman (1994), öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımının öğrenmeyi geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir (akt. Kayan Fadlelmula, 2011).

2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında “düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini” içeren matematiksel yetkinlik (MEB, 2018a: 5), örgütleme stratejileri ile ilişkilendirilebilir. Öğrenenler, bilgiyi uzamsal temsilci oluşturarak ya da şematize ederek örgütleyip öğrenebilirler (Senemoğlu, 2015). Yedinci sınıf Sosyal Bilgiler ders programında diyagram, grafik, tablo çizme ve yorumlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı (MEB, 2018a: 23), zaman ve kronolojiyi algılama becerisini geliştirmeyi amaçlayan “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanları (MEB, 2018a: 24) için öğrencilerden örgütleme stratejilerini kullanmaları beklenebilir.

2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, “bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir” (MEB, 2018a: 5). Gelecek neslin iyi birer öğrenen olabilmesi için öğrenmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrenciler, tek bir alanda değil, çeşitli alanlarda yaşanan gelişmeleri takip etmelidirler (Telman, 1998 akt. Aydede, 2006). Öğrenmeyi öğrenme, bireylerin başarılı olmalarını ve öğrendiklerini yaşam boyu kullanabilmelerini sağlar (Duran ve Er, 2019). 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının “üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren” bir program geliştirildiği ifade edilmiştir (MEB, 2018a: 3). Akınoğlu ve Bakır (2003) ilköğretim öğrencilerinin coğrafya kavramlarını öğrenirken öğrenme stratejilerini bilmedikleri için zorluklar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Akınoğlu ve Bakır (2003)’e göre öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilmemeleri, öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenme konusunda yeterli yönlendirmeyi yapmamalarından kaynaklanmaktadır. Etkili bir öğretimin amacı; öğrencilerin bilgiyi kendilerine en uygun yollarla keşfetmelerini sağlamak, öğrenirken en iyi şekilde nasıl motive olmaları gerektiğini yansıtmaktır (Şahin, 1994).

Öğrencilerin başarılı olmalarında kullandıkları öğrenme stratejilerinin yanı sıra etkili olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler arasında öğrencilerin motivasyonu, belirledikleri hedefler ve bu hedefler doğrultusunda sergiledikleri davranışlar sayılabilir. Bu nedenle öğrencilerin nasıl öğrendiklerinden sonra neden öğrendiklerini içeren başarı yönelimleri konusuna değinilmiştir.

3. BAŞARI YÖNELİMLERİ

Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersine nasıl motive olurlar? Motivasyon düzeyi, Sosyal Bilgiler dersindeki başarıyı etkiler mi? Öğrencileri Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmaya iten sebepler nelerdir? Neden bazı öğrenciler öğrendiklerinin en iyisini öğrenmeye çalışırken bazıları sadece yüksek not almak için çaba gösterirler? Bazı öğrenciler sınıfta en başarılı görünmek isterlerken bazıları hata yapmaktan neden korkmaktadırlar? Öğrencilerin öğrenirken sergiledikleri davranışların altında yatan nedenleri açıklamak amacıyla başarı yönelimleri kuramı

ortaya atılmıştır. Başarı yönelimleri kuramının temelinin öğrencilerin güdülenme düzeylerini ve bunların nedenlerini araştırmakla atıldığı söylenebilir. Carrier (1983)'e göre öğrencinin öğrenmeye aktif katılması için başlangıçta motive edilmesi veya uyarılması gerekir.

Örgün veya yaygın eğitimde herhangi bir bireyin başarısı, öğrenme motivasyonunun altında yatan nedenlerden etkilenir (Tuncer ve Bahadır, 2018). Gezer ve Şahin (2016)'ya göre motivasyon, kişinin öğrenilecek olan bilgi ve beceriye ya da kazanıma verdiği değer ile ilgili bilgi verir. Bireylerin başarılı olmak için belirledikleri amaçlar, motivasyonlarını etkiler (Gezer ve Şahin, 2016). Örneğin öğrenenin öğrenilecek bilgiye duyduğu ihtiyaç, öğrenme motivasyonu üzerinde etkilidir. Öğrenmede etkili olan motivasyon, öğrencilerin öğrenecekleri konuları anlamlı ve değerli bulması, bunlardan yararlanmasıdır (Gümüş, 2018). Başarı motivasyonu da öğrenme motivasyonunun bir sonucudur (Gümüş, 2018). Başarı motivasyonu, bir işte başarı sağlayabilmek amacıyla bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak tüm enerjinin harekete geçirilmesi ve yönlendirilmesidir (Elliot, 1999). Motivasyon, insanın hayattaki tüm faaliyetlerinde etkilidir. İçsel ve dışsal motivasyon faktörleri ile çeşitli başarı yönelimleri oluşturulur (Schatt, 2011). İçsel motivasyon, görevin zevkli, tatmin edici olmasından kaynaklanan motivasyon iken dışsal motivasyon, görevin başarılmaması ile alınan ödülün ya da başarılmaması ile alınan cezadan kaynaklanan motivasyondur (Lin, McKeachie, & Kim, 2003). Ancak içsel ve dışsal motivasyonun çok daha karmaşık olabileceği düşünülmektedir (Lin vd., 2003). Öğrencinin başarısını etkileyen, kültüre bağlı olarak değişen öğrenme ve performans yönelimli başka değişkenler de vardır (Lin vd., 2003). Lin ve diğerleri (2003), üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri ile başarı arasındaki ilişkileri araştırmışlar, orta düzeyde dışsal motivasyon ile yüksek düzeyde içsel motivasyonun notlarla pozitif yönde ilişkili olduklarını tespit etmişlerdir. Ders başarısının yakalanması için motivasyonun gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Schatt, 2011). Başarı motivasyonu üzerinde uzun süre durulmuş, bireylerin başarılarının arkasındaki nedenler araştırılmaya başlanmıştır. Başarı algılarının yanı sıra başarı motivasyonları da başarı yönelimlerinin öncülü kabul edilmiştir.

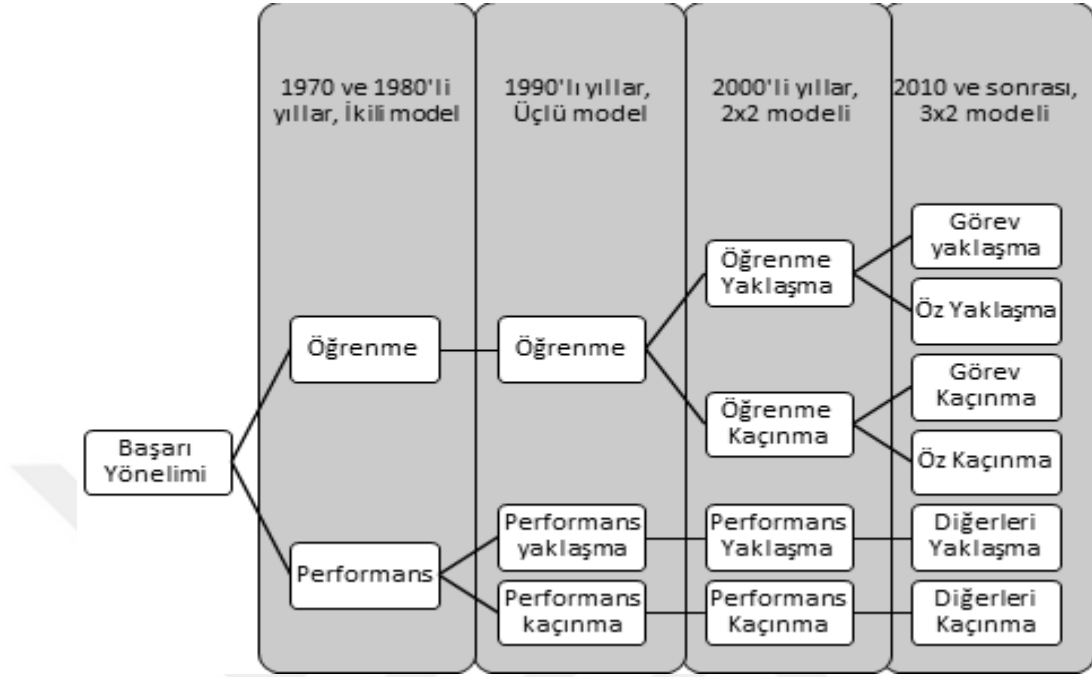
1970 ve 80'lerin başında Nicholls (1984) tarafından başarı yönelimleri kavramının ortaya atıldığı anlaşılmıştır. Nicholls (1984), başarılı olmak için belirlenen hedefleri, sosyal ve öznel algılara dayandırmaktadır. Nicholls (1984)'e göre hedefler, bireylerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre veya başkalarının yeteneklerine göre belirlenir. İlgilere ve ihtiyaçlara göre belirlenen hedefler için öz değerlendirme, başkalarının yeteneklerine göre belirlenen hedefler için sosyal değerlendirme önem kazanır. Küçük yaşlardaki çocuklar, hedeflerini dışsal faktörlere göre belirlerlerken yetişkinler hedeflerini, daha çok içsel motivasyona dayalı olarak belirlerler. Öğrencilerin öz ve sosyal değerlendirmeye dayalı belirledikleri amaçlar, başarı hedefleri olarak kabul edilir (Nicholls, 1984). Akademik bir göreve yönelik hedef yönelimi, öğrenme görevinde başarılı olunması için öğrenmenin gerçekleşmesinin bir araç değil, bir amaç olduğunu gösterir (Pintrich vd., 1991).

Kişinin başarı ve başarısızlık algılarının nedenleri ile ilgilenen başarı hedefleri, bir kişinin nasıl motive edilebileceğine ışık tutmaktadır (Weiner, 1990). Nicholls (1984)'e göre başarı hedefleri yaklaşımını kullanabilmek için bireyler önce hedeflerini belirlemelidirler, daha sonra belirlenen hedeflerin davranış hâline ne zaman dönüştürüleceğini planlamalıdır. Başarılı olmak için sergilenen davranış ile bireyin kendini geliştirmesi, başkalarına göre daha başarılı olmak istemesi ya da başkalarına yeteneklerini göstermesi hedeflenir. Başarılı olmak isteyen her bireyin amacının yüksek yetenek göstermek ve düşük yetenek göstermekten kaçınmak olduğu varsayılır (Nicholls, 1984). Öğrencilerin başarı ihtiyaçlarının farklı olması, öğrenme amaçlarını ve güdülerini içeren başarı yönelimlerinin de farklı olmasına yol açar (Gümüş, 2018).

Başarı yönelimleri, bireylerin akademik başarıya ulaşmalarında etkili olan yolların nedenlerinin, kendi yeteneklerini nasıl algıladıklarının ve yeteneklerine uygun nasıl davrandıklarının açıklandığı çerçeve oluşturur (Dweck & Leggett, 1988). Öğrencilerin performanslarına yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerini belirleyen başarı yönelimleri kavramı, öğrencilerin başarıya ulaşmalarını etkileyen inanç ve performanslarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi üzerinde durur (Schunk, 2000). Bireyin amacına yönelik başarı yönelimleri oluşturduğu belirtilmektedir (Gezer ve Şahin, 2016). Başarı hedefleri, öğrencileri başarıya ilişkin davranışlar sergilemeye iten amaçlar ve bu davranışlara yüklenen anlamlardır (Ames, 1992).

Başarının arkasındaki amaçların ve bu amaçların nasıl ve niçin belirlendiğinin anlaşılması ile öğrenme sürecinde sergilenen performansın nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılır (Kaplan & Maehr, 2007; Pintrich, 2000). Başarı yönelimleri, bireylerin yeteneklerine uygun başarı göstermelerini, gösterdikleri başarıyı kabul etmelerini ifade eder (Pintrich, 2000). Nicholls (1984)'e göre yetenek iki şekilde değerlendirilir: Performans/bilgi, yüksek ya da düşük düzeyde olabilir. Yetenek, öğrenme sırasında belirlenen kazanımlara yönelik yetkinliği ifade eder. Bireyin yeteneği, diğer bireylerin yeteneklerine göre değerlendirilir. Başarının değerlendirilmesine yeterli kazanımlar edinmek yetmez. Daha başarılı olmanın şartı, eşit şartlarda çaba harcayan bireylere göre daha kısa sürede ya da eşit performansa sahip ise daha az çaba ile başarılı olmaktır. Bu durumda yetenek kavramı, hedeflere ulaşmak için işlevsel konuları ve deneyimleri kapsar (Nicholls, 1984). Öğrenciler öğrenme nedenlerini, kullandıkları yöntemleri, öğrenme sürecinde gösterecekleri performansı, sosyal ve çevresel kaynakları, öğrenmenin farklı boyutlarını kendileri düzenleyebilirler (Schunk & Ertmer, 2000). Öğrencilerin başarılı olmak için benimsedikleri amaçlar ve gösterdikleri becerileri araştırmak amacı ile geliştirilen başarı yönelimleri modelleri, zaman içinde değişikliğe uğramıştır. Kurama ait modellere ilişkin değişiklikler, Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Başarı Yönelimlerinin Tarihsel Gelişimi



Kaynak: Yerdelen ve Padır, 2017

Şekil 1'e göre başarı yönelimleri, 1970 ve 1980'li yıllarda öğrenme ve performans yönelimlerinden oluşan ikili bir model olarak isimlendirilmiştir. 1990'lı yıllarda başarı yönelimleri; öğrenme yönelimi, performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak üçe ayrılarak üçlü bir model ortaya çıkarılmıştır. 2000'li yıllarda öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma olarak 2x2 modeli oluşturulmuştur. 2010 ve sonrasında görev yaklaşma, öz yaklaşma, görev kaçınma, öz kaçınma, diğerleri yaklaşma, diğerleri kaçınma olarak altı yönelimden oluşan 3x2 modeline dönüştürülmüştür. Bu modellere aşağıda ayrıntıları ile değinilecektir.

3.1. İKİLİ BAŞARI YÖNELİMLERİ MODELİ

Başarı yönelimleri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların bir bütün olarak algılanmasıdır (Elliot & Dweck, 1988). Başarı yönelimleri, genelde öğrenme yönelimi ve performans yönelimi olarak sınıflandırılmıştır. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedeflerin öğrenme yönelimi ve performans yönelimi olarak nasıl belirlendiği önem taşımaktadır. Başarı yöneliminde araştırılmak istenen temel konu,

öğrenmenin amaç olarak mı, araç olarak mı gerçekleştirildiğidir. Öğrenme yönelimi, öğrencinin yeteneğini geliştirmesidir. Performans yönelimi ise öğrencinin yeteneklerinin başkalarinkinden daha iyi olduğunu ispatlaması ya da yeteneksiz gibi görünmekten kaçınmasıdır (Ames & Archer 1988; Dweck & Leggett, 1988). Performans ve öğrenme yönelimleri, öğrenme üzerinde bilişsel ve duyuşsal açıdan farklı etkilere sahiptir (Elliot, 1999). Başarı yönelimlerinin sınıflandırılmasının özellikle üstbilişsel düşünme becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Tuncer ve Bahadır, 2018). Öğrenme sürecinde üstbilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal özellikler de önemli rol oynamaktadır (Tuncer ve Bahadır, 2018). Öğrenme yönelimli öğrenciler, kendi öğrenmelerine odaklanırlar ve sosyal karşılaştırma ile ilgilenmezler (Jagacinski & Nicholls, 1987 akt. Akın, 2006a). Performans yönelimi güçlü olan öğrenciler için sosyal karşılaştırma önemlidir çünkü diğerlerinden daha başarılı olmak, daha zeki ve yetenekli görünmek için öğrenirler (Jagacinski & Strickland, 2000 akt. Akın, 2006a).

Ames ve Archer (1988), başarı yönelimlerini öğrenme yönelimi ve performans yönelimi olarak sınıflandırıp kavramsallaştırmışlardır. Öğrenme yönelimi, öğrenmeye ve öğrenme becerilerine odaklanırken performans yönelimi, başkalarına göre yetkin olup olmamaya ve sosyal kıyaslamaya odaklanır (Ames & Archer, 1988). Ağbuğa (2009)'a göre bu iki tür yönelime odaklanan araştırmalar, iki sonucu ortaya koymaktadır: Öğrenme yönelimi, öğrenmeye içsel ilgi gösterme, okula yönelik olumlu tutum sergileme ve başarının çabadan kaynaklandığına inanma gibi uyarlanabilir motivasyon kalıplarıyla ilişkilidir. Performans hedefleri ise zorlu görevlerden kaçınma ve başarıyı yeteneğe atfetme gibi daha az uyarlanabilir, dışsal motivasyon kalıplarıyla ilişkilidir (Ağbuğa, 2009). Başarı yönelimleri, bireylerin içsel ve dışsal faktörlerin etkisiyle öğrenmeye ilişkin oluşturdukları algı ve inançlardır (Gezer ve Şahin, 2016). İçsel başarı yönelimi, öğrencinin meydan okuma, merak ve öğrenme gibi nedenlerle bir göreve katılmaya ne kadar özen gösterdiği ile ilgilidir (Pintrich vd., 1991). Öğrenme yönelimine sahip bireyler, içsel güdülenmişlerdir. Kendilerini geliştirmek için öğrenirler. Performans yönelimini benimseyen bireyler ise dışsal güdülenmişlerdir. Etrafındakilerden daha başarılı olmak için öğrenirler (Akın, 2010). Öğrenme yönelimine sahip öğrenciler, başarısız olduklarında pes etmeyerek daha çok çaba harcamaya devam etmekte, başarılı olmak

için yeni yollar aramaktadırlar (Gümüş, 2018). Performans yönelimli öğrenciler, başkalarını ölçüt almak istemekte, başarısızlıklar karşısında pes etmeye yakın durmaktadırlar (Gümüş, 2018). Öğrenme yönelimli model, zorlu görevlerin aranmasını ve engeller karşısında etkin stratejilerin geliştirilmesini içerir (Dweck & Leggett, 1988). Ames (1992), performans yöneliminin zorlu görevlerden kaçınmayı ve daha az etkili/yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanmayı içeren motivasyon ile ilişkili olduğunu bildirmiştir. Öğrencilerin başarılı olmak için belirledikleri yönelimler, öğrencilerin sergiledikleri performans düşünüldüğünde yaklaşma ve kaçınma olarak farklılaşabilir. İkili başarı yönelimleri modelinden sonra geliştirilen modellerde öğrenme yönelimi ve performans yöneliminin ne yönde farklılaştığı açıklanmaktadır.

3.2. ÜÇLÜ BAŞARI YÖNELİMLERİ MODELİ

Başarı yönelimleri modellerine yönelik tanımlardan yola çıkılarak başarı yönelimlerinin, bireylerin başarılı olma yolunda sergiledikleri davranışlar ve bu davranışların arkasındaki nedenler ile ilgilendiği ifade edilmiştir (Ağbuğa, 2014). Araştırmaların sayısı arttıkça başarı yönelimleri modelleri de sayıca artmıştır. Başarı yönelimleri ile ilgili yeni modellerin oluşması, yönelimlerin yaklaşma ve kaçınma olarak ikiye ayrılması ile başlamıştır. Bireylerin yetenekleri ile ilgili olumlu algıları yaklaşma iken yetenekleri ile ilgili olumsuz algılardan korkmaları kaçınmadır (Tan & Hall, 2005). Elliot (1999), öğrenme yönelimi, performans yaklaşma yönelimi ve performans kaçınma yönelimi olmak üzere üçlü başarı yönelimleri modelinin ortaya atılmasına öncülük etmiştir. Bireylerin öz-yeterlik algıları, başarılı olmaya yönelik ise öğrenme yönelimi ya da performans yaklaşma yönelimi, başarısızlıktan kaçınmaya yönelik ise performans kaçınma yönelimi benimsenmektedir (Elliot, 1999).

İkili başarı yönelimleri modeli ile öğrencilerin anlama ve yapabilme yeteneklerini geliştirmeye yönelik inançları araştırılmıştır (Church, Elliot, & Gable, 2001). Üçlü başarı yönelimleri modelinde ise öğrencilerin hata yapma, başarısız olma korkusu da ele alınmıştır (Church vd., 2001). Performans yaklaşma yönelimi, uygun yetkinlik yargılarının elde edilmesine odaklanırken performans kaçınma yönelimi, olumsuz yetkinlik yargılarından kaçınılmasına odaklanır (Church vd.,

2001). Ağbuğa (2009), öğrencilerin başarı yönelimleri ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda üç boyutlu başarı yönelimleri modelinin ilköğretim öğrencilerinin düzeylerine uygun olduğunu ortaya koymuştur.

3.3. 2x2 BAŞARI YÖNELİMLERİ MODELİ

2x2 başarı yönelimleri modelinde daha önceden belirlenen öğrenme yönelimi de ikiye ayrılmıştır. Bu modelde başarı yönelimleri, öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak belirlenmiştir (Akın, 2006b; Elliot, 1999): Öğrenme yaklaşma yönelimine sahip öğrenciler, her fırsatı öğrenme için değerlendirirler. Öğrenme kaçınma yönelimine sahip öğrenciler, önceki başarılarına göre daha az başarılı olmaktan sürekli korkarlar. Performans yaklaşma yönelimine sahip öğrenciler, başkalarından daha başarılı olduklarını ispatlamak isterler. Performans kaçınma yönelimine sahip öğrenciler, diğerlerinden başarısız görünmekten kaçınırlar. Öğrenme ve performans, uzmanlaşmaya ilişkin kişisel algılardan, yaklaşma ve kaçınma ise başarının gerçekleştirilmesine yönelik davranışlardan kaynaklanır (Arslan ve Akın, 2015).

2x2 başarı yönelimleri modelinden 3x2 başarı yönelimleri modelinin nasıl geliştirildiği Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. 2x2 Başarı Yönelimleri Modelinden 3x2 Başarı Yönelimleri Modeline Geçiş

GÖREV YAKLAŞIM		GÖREV KAÇINMA		PERFORMANS YAKLAŞMA	PERFORMANS KAÇINMA
↓ ↓		↓ ↓		↓	↓
GÖREV YAKLAŞIM	ÖZ YAKLAŞIM	GÖREV KAÇINIM	ÖZ KAÇINIM	DİĞER YAKLAŞIM	DİĞER KAÇINIM

Kaynak: Willhemsson, 2013 akt. Ağbuğa, 2014: 111

Şekil 2’den anlaşılabileceği gibi görev yaklaşım yönelimi, görev yaklaşım ve öz yaklaşım olarak ikiye ayrılmıştır. Görev kaçınma yönelimi, görev kaçınma ve öz kaçınma olarak ikiye ayrılırken performans yaklaşma diğer yaklaşım, performans kaçınma ise diğer kaçınma olarak değiştirilmiştir.

3.4. 3x2 BAŞARI YÖNELİMLERİ MODELİ

2011 yılına gelindiğinde Elliot, Murayama ve Pekrun (2011), 3x2 başarı yönelimleri modelini önermişlerdir. Modele göre bireylerin ne kadar başarılı olduklarını saptamak için görev, öz ve diğer temelli üç yönelim belirlenmiştir. Bireylerin başarı yönelimlerinin açıklanmasında kullanılan 2x2 modeli geliştirilerek yeterlik kavramı getirilmiştir. Bireyler yeterliklerinin değerlendirildiği durumlarda yeterli olmak veya yetersiz olmayı önlemek için çabalamaktadırlar (Mascret, Elliot, & Cury, 2015).

2x2 başarı yönelimleri modelindeki öğrenme yaklaşma, görev/öz temelli yeterlik; öğrenme kaçınma, görev/öz temelli yetersizlik; performans yaklaşma, diğer temelli yeterlik; performans kaçınma ise diğer temelli yetersizlik olarak genişletilmiştir (Elliot vd., 2011). Özetle Elliot vd. (2011)'in önerdiği 3x2 başarı yönelimleri modeli aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir (akt. Ağbuğa, 2014: 112):

Tablo 4. 3x2 Başarı Yönelimleri Modeli (Elliot vd., 2011 akt. Ağbuğa, 2014: 112)

Yeterlik Tanımları Yeterlik Duyguları	Kesin (Görev)	İçsel (Öz)	Kişilerarası (Diğer)
Olumlu (Başarıya ulaşmak)	Görev yaklaşım hedef	Öz yaklaşım hedef	Diğer yaklaşım hedef
Olumsuz (Başarısızlıktan kaçınmak)	Görev kaçınım hedef	Öz kaçınım hedef	Diğer kaçınım hedef

Tablo 4'te olumlu ve olumsuz olmak üzere yeterlik duyguları tanımlanmıştır. Olumlu duygular başarıya ulaşmayı, olumsuz duygular başarısız olmaktan kaçınmayı ifade eder. Yeterlik tanımları ise görev, öz ve kişilerarası olarak belirlenmiştir. Yeterlik duygu ve tanımları, “görev yaklaşım”, “görev kaçınım”, “öz yaklaşım”, “öz kaçınım”, “diğer yaklaşım”, “diğer kaçınım” olarak açıklanmıştır.

Görev ve öz temelli başarı yönelimleri, öğrenme hedefleri açısından benzer düşünülebilir çünkü dersin içeriğini öğrenmek, görev temelli bir başarı yönelimi iken dersin içeriğini öğrenmeyi istemek öz temelli bir başarı yönelimidir (Yerdelen ve Padır, 2017). Görev ve öz temelli başarı yönelimlerinde bireyler kendilerini geliştirmeyi, diğer temelli başarı yöneliminde ise daha çok sosyal karşılaştırmayı

önemsemektedirler (Elliot vd., 2011). Mascaret ve diğerleri (2015), 3x2 başarı yönelimi modelindeki görev yaklaşma yönelimini, bir görevi doğru yapmak; görev kaçınma yönelimini, üstlenilen görevi yanlış yapmaktan kaçınmak; öz yaklaşma yönelimini, bir öncekinden daha başarılı olmak; öz kaçınma yönelimini, bir öncekinden daha az başarılı olmaktan korkmak; diğer temelli yaklaşma yönelimini, çevresindekilerden daha başarılı olmayı amaçlamak; diğer temelli kaçınma yönelimini ise çevresindekilerden daha başarısız olmaktan kaçınmak olarak açıklamışlardır.

Gezer ve Şahin (2016), Elliot vd. (2011) tarafından geliştirilen 3x2 başarı yönelimlerini mutlak yaklaşma, mutlak kaçınma, içsel yaklaşma, içsel kaçınma, bağıl yaklaşma ve bağıl kaçınma olmak üzere isimlendirmişlerdir. Bu başarı yönelimlerine sahip bireylerin başarı hedefleri aşağıda belirtildiği gibidir (Gezer ve Şahin, 2016):

1. İçsel Yaklaşma: Öğrenciler konuları geniş ve kapsamlı öğrenirler. Öğrencilerin en önemli hedefi, yeni bilgiler öğrenmektir. Bu çerçevede önemli olan, bilgilerini sürekli geliştirmek ve öğrenilebilecek her şeyi öğrenmektir. Anlatılan konuları en iyi şekilde anlamaya çalışırlar. Daima düşünmeye sevk eden konularla ilgilenirler.
2. Mutlak Yaklaşma: Sınavlardaki soruların çoğunu doğru ve en iyi şekilde cevaplamak önemlidir. Başarılı olmayı sağlayan fırsatları değerlendirirler. En önemli hedeflerden biri, daha önceki notlardan daha yüksek notlar almaktır.
3. Bağıl Yaklaşma: Başarılı olmak, sınıf arkadaşlarına göre ve sınıf arkadaşlarının düşük notlar aldığı bir sınavdan yüksek not almaktır. Sınıf arkadaşlarından daha başarılı görünmek ve sınıf arkadaşları tarafından başarılı birisi olarak algılanmak önemlidir. Bu yönelimdeki bireyler için sınavlardan aldıkları notların çok yüksek olması değil, notlarının sınıf arkadaşlarının notlarından daha yüksek olması önem taşımaktadır.
4. Mutlak Kaçınma: Bu yönetime sahip öğrenciler, soruları yanlış yanıtlamaktan, çok sayıda yanlış cevaplarının olmasından, daha önceki sınavlardan daha düşük not almaktan ve başarılı olmalarını engelleyecek durumlardan kaçınmaktadırlar.

5. Bağıl Kaçınma: Bu yönelimdeki öğrenciler, sınıf arkadaşlarına kıyasla kötü performans sergilemekten, öğretmenin sorduğu soruya yanlış cevap vermekten, sınıf ortamında bir soruyu cevaplarken küçük düşmekten, başarısız öğrenci gibi görünmekten ve sınıf arkadaşlarından daha düşük not almaktan çekinmektedirler.
6. İçsel Kaçınma: Bu yönelimdeki öğrenciler, öğrenilmesi gereken konuları tam olarak öğrenememekten, yanlış öğrenme ihtimalinden, öğrendiklerini zamanla unutmaktan, soruları çözerken hata yapmaktan ve öğrenilmesi gereken konuların tümünü öğrenememekten kaçınmaktadırlar.

Sonuç olarak başarı yönelimlerinin öğrencilerin başarılarının arkasındaki nedenler ve bunların farklı yönleri ile ilgili oldukları söylenebilir. Başarı yönelimleri ile ilgili araştırmalar, farklı modellerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Başarı yönelimleri modelleri Tablo 5’te özetlenmiştir. Aşağıdaki tablo, iki faktörlü başarı yönelimleri modelinin 3x2 başarı yönelimleri modeline nasıl evrildiğini göstermektedir.

Tablo 5. Başarı Yönelimleri Modelleri

BAŞARI YÖNELİMLERİ MODELLERİ			
İki Faktörlü Başarı Yönelimi	Üç Faktörlü Başarı Yönelimi	2x2 Faktörlü Başarı Yönelimi	3x2 Faktörlü Başarı Yönelimi
Öğrenme	Öğrenme	Öğrenme	Mutlak
Performans	Performans	*öğrenme yaklaşma	*mutlak yaklaşma
	*performans	*öğrenme kaçınma	*mutlak kaçınma
	yaklaşma	Performans	İçsel
	*performans	*performans	*içsel yaklaşma
	kaçınma	yaklaşma	*içsel kaçınma
		*performans	Bağıl
		kaçınma	*bağıl yaklaşma
			*bağıl kaçınma

Kaynak: Elliot vd., 2011 akt. Gezer ve Şahin, 2016: 339

4. AKADEMİK BAŞARI

Akademik başarı, bir öğretim sürecinde veya sürecinin sonunda yapılan değerlendirmenin bir sonucudur. Akademik başarı, öğretim programlarında

belirlenen kazanımlara ilişkin öğrencilerin gösterdikleri yeterlilik düzeyleri olarak tanımlanır (Öztekin, 2012). Demirtaş ve Çınar (2004)'e göre akademik başarı, belirlenen hedeflere ulaşmak, istenen sonucu elde etmektir. Başka bir deyişle, öğretim programlarındaki kazanımları davranış olarak sergileyen öğrenciler başarılı kabul edilebilirler (Demirtaş ve Çınar, 2004). Akademik başarı, bireylerin yaşamlarında etkili bir kavramdır. Başarılı bireyler mutluluk, güven gibi tepkiler geliştirirken başarısız bireyler, üzüntü, hayal kırıklığı gibi tepkiler geliştirmektedirler. Bu durum, başarının ve başarısızlığın nedenlerinin nasıl algılandığına bağlı olarak değişebilir (Kavcar, 2011).

“Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı”nda (PISA) başarılı sayılan ülkelerin ortak özelliklerinden biri, sadece başarılı öğrencilere odaklanmak yerine her öğrencinin başarılı olmasını sağlamaktır. Her öğrenciye eşit fırsatlar ve işbirlikli çalışma yapma imkânı sunulmaktadır (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Başarıyı etkileyen birçok sosyal ve psikolojik değişken bulunmaktadır (Aydiner, 2004). Cinsiyetin başarıyı etkileyen değişkenlerden biri olduğu düşünülebilir. PISA 2015'te öğrencilerin başarıları cinsiyetlerine göre değerlendirilmiştir. Fen okuryazarlığı ve okuma becerileri açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Matematik okuryazarlığı açısından kadın ve erkek öğrenciler arasındaki fark az da olsa erkekler lehine anlamlı bulunmuştur. PISA 2006 ve 2015 verileri karşılaştırıldığında kadın ve erkek öğrencilerin başarıları arasındaki farkın azaldığı tespit edilmiştir (MEB, 2016). Ajiboye ve Tella (2006)'nın yaptıkları araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin daha başarılı olmalarında derslere daha fazla devam etmelerinin etkili olduğu öne sürülmüştür. Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde not ortalamaları dikkate alınmıştır.

Başarının belirlenmesinde çoğu zaman okul puanı dikkate alınmaktadır (Aydiner, 2004). Dursunlar (2018) yaptığı deneysel araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısını belirlemek amacıyla öğrencilerin Sosyal Bilgiler not ortalamalarını ve başarı testi sonuçlarını dikkate almıştır. Erdoğan ve Akbaba (2018), altıncı sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarısını belirlemek için yürüttükleri eylem araştırmasında başarı testi geliştirmişlerdir. Başarı testi, dokuz haftalık ara ile iki defa uygulanmış, aradaki

gelişim başarı olarak kabul edilmiştir. Lysne (1999), not verme sisteminin hâlâ tartışıldığını belirtmektedir (akt. Aydın, 2004). Lysne (1999)'a göre not vermenin gerekli olduğuna inananlar, not vermenin öğrenciye bir ödül kaynağı sağladığını ve öğrencinin başarısını görmesinde etkili olduğunu; not vermenin gereksiz olduğuna inananlar ise not vermenin başarı ile ilgili bir kanıt oluşturmadığını, haksız rekabet ortamı oluşturduğunu, yaratıcı düşünmeyi engellediğini ve öğrencilerin sadece not için öğrenmeye başladıklarını savunmaktadırlar (akt. Aydın, 2004).

2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında bireye özgü, hem sürece hem de ürüne dönük, öğrenciyi etkileyen bütün faktörleri dikkate alan, sadece bilişsel alanı değil, duyuşsal ve psikomotor alanları da kapsayan çeşitli ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilmiştir (MEB, 2018a).

Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları karne notu (100'lük sistem üzerinden), akademik başarı olarak kabul edilmiştir. Karne notlarına ilgili okul müdürlükleri aracılığıyla e-okul sisteminden ulaşılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrenme stratejileri ve başarı yönelimleri ile ilgili uluslararası ve ulusal alanyazındaki araştırmalara yer verilmiştir.

1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ULUSLARARASI ALANYAZIN ARAŞTIRMALARI

Liu, Jackson ve Ling (2008), altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri araştırmada öğrenme stratejilerini, etkili stratejiler (eski ve yeni bilginin ilişkilendirilmesi), yardım alma stratejileri (aile, akran ve öğretmen desteğinin alınması) ve kötü alışkanlık stratejileri (yanlış öğrenme stratejilerinin kullanılması) olarak üçe ayırmışlardır. Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik ve Yabancı Dil derslerine ilişkin notların etkili stratejiler ve yardım alma stratejileri ile pozitif yönde ilişkili, kötü alışkanlıklar stratejileri ile negatif yönde ilişkili olduklarını bulmuşlardır. Öğrencilerin yaşları arttıkça daha etkili stratejiler seçtiklerini tespit etmişlerdir.

Liu (2009), ortaokul öğrencilerinin mevcut öğrenme stratejilerinin bilişsel, davranışsal ve üstbilişsel stratejiler olduğu, kadınların erkeklerden daha fazla davranışsal stratejiler kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Dil Sanatları, Sosyal Bilimler, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinde öğrencilerin elde ettikleri notlar ile bu üç stratejinin ilişkili olduğu görülmüştür.

McClintic-Gilbert, Corpus, Wormington ve Haimovitz (2013), ortaokul öğrencilerinin öğrenme stratejileri, motivasyonel yönelimleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemişler, yüksek içsel motivasyonun derin ve yüzeysel öğrenme stratejilerinin kullanımını, yüksek dışsal motivasyonun yüzeysel öğrenme stratejilerinin kullanımını yordadığını ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin yarıyıl not ortalamaları, dışsal motivasyon ve yüzeysel öğrenme stratejilerinin kullanımı ile negatif yönde ilişkili, içsel motivasyon ve derin öğrenme stratejilerinin kullanımı ile ilişkisiz bulunmuştur. Dışsal motivasyon ile akademik başarı arasındaki negatif ilişkiye yüzeysel öğrenme stratejilerinin kullanımı tam aracılık etmiştir.

Megele (2015), öğrenmeyi ve profesyonelleşmeyi sağlamak amacıyla sosyal medyayı akademik müfredatta bir öğrenme ve değerlendirme stratejisi olarak yerleştirmiştir. Yeniden tasarım, sosyal medyanın hem öğrenme stratejisi hem de değerlendirme stratejisi olarak kullanılmasına izin verse de öğrencilerin öğrenmelerini genişletmek için sosyal medya, akademik müfredatta bir öğrenme stratejisi olarak kullanılmıştır/uygulanmıştır.

Washburn, Sielaff ve Golden (2016), Sosyal Bilgiler dersinde planlama stratejisi öğretiminin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin argüman temelli yazma performansına etkisini incelemişlerdir. Öz-Düzenleyici Strateji Geliştirme Modeli ile planlama stratejisini öğrenen öğrencilerin, bu stratejiyi öğrenmeyen öğrencilere kıyasla, ortalama olarak daha uzun ve argüman temelli cevaplar yazdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Cohen ve Magen-Nagar (2016), İsrail’de öğrenme stratejileri ve motivasyonel yönelimlerin lise öğrencilerinin başarı duygularını nasıl etkilediklerini araştırmışlardır. Yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları, proje tabanlı öğrenmenin motivasyonel yönelimler ve öğrenme stratejileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir.

Shawer (2016), yabancı dil olarak İngilizce ile ikinci dil olarak Arapça öğrenenlerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını incelemiştir. Sonuçlar, yabancı dil olarak İngilizce ile ikinci dil olarak Arapça öğrenenlerin altı dil öğrenme stratejisini (bellek, bilişsel, telafi, üstbilişsel, duygusal ve sosyal) kullandıklarını göstermiştir. Dil öğrenme stratejilerinin her biri, akademik başarıyı ve dört dil becerisi performansını farklı yordamıştır. Bellek stratejileri ve bilişsel stratejiler, ne akademik başarıyı ne de dört dil becerisi performansını yordamışlardır. Telafi stratejileri, dinleme performansını yordarken üstbilişsel stratejiler, akademik başarıyı ve yazma performansını yordamıştır. Duygusal stratejiler, okuma ve dinleme performansını, sosyal stratejiler ise yazma ve konuşma performansını yordamıştır.

Yang, Taylor ve Cao (2016), 3x2 başarı yönelimleri modelinin çevrimiçi sınav kaygısı ve yardım arayışını yordama gücünü incelemişlerdir. Sonuçlar, bağıl kaçınma ya da içsel yaklaşma yönelimine sahip öğrencilerin daha fazla, bağıl

yaklaşma ya da içsel kaçınma yönelimine sahip öğrencilerin ise daha az yardım aradıklarını göstermiştir.

Magen-Nagar ve Cohen (2017), İsrail’de “Çevrimiçi Akademi” adlı bir programa katılan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin motivasyonları ile başarı duyguları arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemişlerdir. Yapısal eşitlik modeli yol analizi sonucunda motivasyon ile başarı duyguları arasındaki ilişkide öğrenme stratejilerinin anlamlı bir aracı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, özellikle astronomi bilimleri öğrencileri için öğrenme stratejilerinin daha güçlü bir aracı olduğunu bulmuşlardır.

Liangqiu ve Zhengqiu (2019), ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenen, öğrenciliği uzun süren, lisanüstü öğrenim gören yetişkinlerin yani orta yaştaki öğrencilerin genel olarak kullandıkları dil öğrenme stratejilerini araştırmışlardır. Özellikle bilişsel, üstbilişsel ve sosyal stratejileri kullanma sıklığının yüksek, telafi ve bellek stratejileri ile duyuşsal stratejileri kullanma sıklığının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Yetişkin öğrencilerin belirli öğrenme stratejilerine yönelik tercihlerini deneyimlerinin, yaş ve kültürel arka planlarının etkiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

1.2. ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE İLGİLİ ULUSAL ALANYAZIN ARAŞTIRMALARI

Görgen (1997), lise birinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü araştırmada özetleme ve bilgi haritası tekniklerini ve kendi stratejilerini kullanan deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, özetleme becerisi yüksek öğrencilerin hatırlama ve öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Talu (1997), 10. sınıf öğrencilerince kullanılan öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin onların akademik başarıları ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada öğrencilerin %52’sinin anlamlandırma stratejilerini, %41’inin tekrar stratejilerini ve %7’sinin örgütleme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, karne notları ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, en fazla tekrar stratejilerinin karne notları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Çiftçi (1998), lise birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ile Matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin tekrar ve anlamlandırma stratejileri ile Matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak yürütücü biliş stratejileri ile Matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrenme stratejileri ile Matematik başarıları arasındaki ilişki kadınlar lehine tespit edilmiştir.

Yorulmaz (2001), yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin Sosyal Bilgiler ders başarısına olan etkisini incelemiş, yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin etkisiyle Sosyal Bilgiler dersinde bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının tümünde başarılı olduklarını saptamıştır.

Yıldız (2003), öğrenme stratejilerinin akademik başarı ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkisini araştırmak için beşinci sınıf öğrencilerinden rastgele seçimle birer deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubuna Fen Bilgisi derslerinde kullanmaları amacıyla özet çıkarma, satır altı çizme ve kavram haritası oluşturma stratejileri öğretilmiş, kontrol grubunda ise herhangi bir deneysel işlem yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme stratejilerinin öğretildiği deney grubunun akademik başarı ve hatırd tutma düzeyi ile kontrol grubunun akademik başarı ve hatırd tutma düzeyi arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tay (2005), öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi vermiş ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejilerine nasıl yer verileceğini açıklamıştır. Öğrenme stratejilerinin Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kullanılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun Sosyal Bilgiler dersini öğrenmeyi kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

Tunçer ve Güven (2007), beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturmuşlardır. Deney grubunda Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenme stratejileri kullanılmış, kontrol grubunda ise sadece 2004 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrenme stratejileri ile öğretimin kontrol grubundaki uygulamaya kıyasla akademik başarıyı artırdığı gözlemlenmiştir.

Çakmak, Akgün, Karadeniz, Büyüköztürk ve Demirel (2008), ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin güdülenme tür ve düzeyleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerini derslere ve sınıflara göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin içsel hedef düzenleme, görev değeri ve öz-yeterlik algısı açısından ortaöğretim öğrencilerinden anlamlı farklılık gösterdikleri, dışsal hedef düzenleme ve sınav kaygısı açısından ortaöğretim öğrencilerinden anlamlı farklılık göstermedikleri bulunmuştur. Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine verilen önemin Matematik ve Fen derslerine verilen öneme kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Öğrenme stratejileri kullanımının sınıf düzeyi yükseldikçe düştüğü gözlemlenmiştir. Bu bulguya, öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe kullan(ma)dıkları stratejilerin farkına vardıkları ya da hâlihazırda ilköğretim ikinci kademedeki kullandıkları stratejileri her geçen yıl daha az kullandıkları ve sonunda bunları kullanmayı bıraktıkları yönünde yorum getirilebilir.

Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarılarını olumlu yönde artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin örgütlenme stratejilerini ve bellek destekleyici stratejileri gelişim dönemlerinden dolayı çok fazla kullanmadıklarını tespit etmişlerdir.

Tay ve Yangın (2008), dördüncü sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde zihinsel tekrar stratejilerini, örtük ve açık tekrar stratejilerini, eklemleme stratejilerini, geri getirmeyi (hatırlamayı) artırıcı stratejileri ve güdüleme stratejilerini “her zaman” kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin dikkat stratejilerini, gruplama stratejilerini ve örgütlenme stratejilerini “ara sıra” kullandıkları, bellek destekleyici stratejileri ve yürütücü biliş stratejilerini ise “hiçbir zaman” kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin altını çizme, kitabın kenarına işaretler koyma ve öğrenmekte zorlanılan bilgileri öğretmenlerine sorma gibi dikkat stratejilerini ise ara sıra kullandıkları görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejilerinden zihinsel tekrar stratejilerini her zaman fakat gruplama stratejilerini ise ara sıra kullandıkları tespit edilmiştir.

Çelikkaya ve Kuş (2010), yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemişlerdir. Öğrencilerin en çok tekrar ve dikkat stratejilerini, en az kavram haritası oluşturma, sesli anlatma ve gürültülü ortamda çalışma stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenme stratejilerini kadın öğrencilerin daha iyi düzeyde kullandıkları bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları arttıkça strateji kullanma düzeyleri de artmıştır.

Kayan Fadlelmula (2011), hedef yönelimleri ve öğrenme stratejileri ile Matematik ders başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Hedef yönelimlerinden sadece öğrenme yönelimi ile öğrenme stratejilerinin kullanımı ve Matematik başarısının ilişkili olduğu, öğrenme stratejilerinden de sadece ayrıntılandırma stratejileri ile Matematik başarısının ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin öz-yeterliklerinin hedef yönelimleri, kullandıkları öğrenme stratejileri ve Matematik başarıları ile ilgili olduğu görülmüştür.

Tay (2014), Sosyal Bilgiler dersinde altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemiştir. Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde dikkat ve geri alma stratejilerini, duyuşsal stratejileri her zaman, kodlama ve izleme stratejilerini ise bazen kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Kısa süreli bellekte depolama stratejilerinin altıncı sınıf öğrencileri tarafından bazen, yedinci sınıf öğrencileri tarafından ise her zaman kullanıldığı ortaya konulmuştur. Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları stratejilerin cinsiyete, sınıf düzeyine ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak değiştiği görülmüştür.

Karataş, Aypay ve Güleş (2014), üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumlarını ve kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye daha çok içsel hedeflerle güdülendikleri görülmüştür. Dışsal hedeflerden ve öğrenme çabalarından olumlu sonuç alınacağına ilişkin inançlar, güdülenmede etkili olan diğer faktörler arasında yer almıştır. Öğrenme stratejilerinden düzenleme, yineleme ve açıklama stratejileri üniversite öğrencileri tarafından daha fazla tercih edilirken grup çalışmalarının en az tercih edilen öğrenme stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin genellikle belirli bir amaca yönelik öğrenme girişiminde bulundukları, üst düzey

düşünme becerilerini gerektiren öğrenme stratejilerini yeterince kullanmadıkları ve işbirliği içinde öğrenmeyi pek tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Özdemir (2017), yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersini öğrenmek için kullandıkları öğrenme stratejilerini incelemiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin çalışma stratejilerini her zaman, dikkat stratejilerini sık sık, emek yönetimi ve anlamlandırma stratejilerini bazen kullandıkları görülmüştür. Cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi, öğrenme stratejilerini kullanma sıklığını etkilemiştir. Kadın öğrencilerin dikkat ve çalışma stratejilerini, erkek öğrencilerin anlamlandırma stratejilerini daha çok kullandıkları saptanmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha sık kullandıkları anlaşılmıştır.

Çekim ve Aydın (2018), ortaokul öğrencilerinin Fen öğrenme stratejileri ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin kullandıkları temel öğrenme stratejilerinden tekrar, örgütleme ve anlamlandırma stratejilerinin motivasyonları ile ilişkili oldukları belirlenmiştir.

Dilekli ve Tezci (2019), üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarını, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemiştir. Buna göre beşinci sınıf öğrencileri ile altıncı sınıf öğrencileri arasında dikkat stratejilerinin kullanımı açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Dikkat, hatırlama ve izleme stratejilerini, erkek öğrencilere kıyasla, kadın öğrencilerin daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Öztürk (2019), altıncı sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarını değerlendirmiştir. Buna göre öğrenme stratejilerini kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kullandıklarını tespit edilmiştir. Öğrencilerin en çok tercih ettikleri stratejilerin ise dikkat, anlamlandırma ve çalışma ortamı stratejileri olduğu ortaya konulmuştur.

Öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmaların sonuçları, öğrenme stratejilerinin aile, arkadaş ve öğretmen desteği gibi çevresel faktörler ile motivasyon ve başarı duygusu gibi psikolojik faktörler ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrenme stratejileri kullanımı, bilişsel beceriler ve akademik başarı ile pozitif yönde ilişkilidir.

2. BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ULUSLARARASI ALANYAZIN ARAŞTIRMALARI

Ames ve Archer (1988), öğrenme yönelimi güçlü olan lise öğrencilerinin zorlu görevleri tercih ettikleri, sınıfa yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları ve başarının kişinin çabasından sonra geldiğine inandıkları sonucuna varmışlardır. Performans hedefleri yüksek öğrencilerin yeteneklerine odaklanma, yeteneklerinin olumsuz değerlendirilmesinden ve başarısız olmaktan korkma eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir.

Schraw, Horn, Thorndike-Christ ve Brunning (1995), üniversite öğrencilerinin hedef yönelimlerinin başarıyı, strateji kullanımını ve üstbilişsel bilgiyi etkileyip etkilemediklerini incelemişler, öğrenme yönelimine sahip öğrencilerin yüksek akademik başarı gösterdiklerini ve bilişsel becerilerini geliştirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, öğrenme yönelimine sahip öğrencilerin daha fazla öğrenme stratejisi kullandıkları ve daha fazla üstbilişsel bilgiye sahip oldukları anlaşılmıştır.

Elliot ve Church (1997), 178 lisans öğrencisi ile yürüttükleri araştırmada öğrenme yöneliminin başarı motivasyonuna ve yüksek yetkinlik algısına dayandığını tespit etmişlerdir. Performans kaçınma yöneliminin başarısızlık korkusuna ve düşük yetkinlik beklentisine, performans yaklaşma yöneliminin ise başarı motivasyonuna, başarısızlık korkusuna ve yüksek yetkinlik beklentisine dayalı olduğunu belirlemişlerdir. Öğrenme yöneliminin içsel motivasyonu, performans yaklaşma yöneliminin ders başarısını, performans kaçınma yöneliminin ise hem içsel motivasyonu hem de ders başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Pintrich (2000), başarı yönelimleri ile ilgili yürüttüğü araştırmada başarı yönelimlerinin bilişsel temsiller ve potansiyel olarak erişilebilir olduklarını varsaymıştır. Belirlenen yönelimlerin nedenleri tespit edilse de eyleme nasıl dönüştürüldükleri anlaşılmamıştır. Ayrıca, başarı yönelimlerinin klasik kişilik özellikleri olmadığı ileri sürülmüştür.

Levy, Kaplan ve Patrick (2004), beşinci sınıf öğrencilerinin başarı yönelimleri ile sosyal kimlik süreçleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Farklı sosyal sınıflardan öğrencilerin öğrenme yönelimine uygun değerlendirmeler

yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, görev yönelimli öğrencilerin, öğrenmeye, arkadaşlığa ve sınıf uyumuna katkısı bakımından işbirliğini değerlendirdikleri, sosyal grup üyeliğinden bağımsız olarak akranlarla işbirliği yapmaya istekli oldukları görülmüştür. Performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimine sahip öğrencilerin öğrenmek için akranları ile işbirliği yapmaya istekli oldukları anlaşılmıştır.

Coutinho (2007), üniversite öğrencilerinin başarı hedefleri, üstbiliş ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bilgiyi derinden anlama niyeti olan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme hedeflerinin akademik başarıları ile ilişkili olduğu, bilgiyi anlamadan sadece bir testte iyi performans göstermek isteyen öğrencilerin sahip oldukları performans hedeflerinin ise akademik başarıları ile ilişkili olmadığını sonucuna varmıştır. Ayrıca, üstbiliş ile akademik başarının ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tuominen-Soini, Salmela-Aro ve Niemivirta (2008), farklı başarı yönelimlerine sahip öğrencilerin öznel iyi oluşlarını incelemiştir. Kişisel gelişim ve büyüme ile ilgili hedeflerin (öğrenme hedefleri) çeşitli öznel iyi oluş göstergeleri ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarısız olmaktan kaçınma eğilimlerinin ve çevrelerinden birinin kendilerinin yetkin olduklarını onaylamaya ilişkin kaygıları (performans hedefleri) ise farklı düzenleme problemleriyle ilişkili bulunmuştur.

Pekrun, Elliot ve Maier (2009), başarı hedeflerini ve başarı duygularını akademik performans ile ilişkilendiren kuramsal bir model önermişlerdir. Lisans öğrencilerinin Psikoloji dersindeki performanslarının belirleyicisi olarak hem başarı hedefleri hem de başarı duyguları incelenmiştir. Lisans öğrencilerinin Psikoloji dersindeki başarı yönelimlerinin (öğrenme, performans yaklaşma ve performans kaçınma), ayrı başarı duygularını (zevk, can sıkıntısı, öfke, umut, gurur, kaygı, umutsuzluk ve utanç) yordadıklarını açıklamışlardır. Başarı duyguları, performansın önemli belirleyicisidir. Farklı başarı yönelimleri, farklı başarı duygularının yaşanmasını etkilemektedir.

Chan, Wong ve Lo (2012), Hong Kong'da 1381 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri araştırmada motivasyon, başarı yönelimi, öğrenme stratejileri ve

akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar, içsel motivasyonun ve başarı yönelimlerinin öğrenme stratejileri ve akademik başarı üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmada öğrenme yönelimine bağlı olarak içsel motivasyonun öğrenme stratejileri ve akademik başarı üzerindeki etkisi bulunmuştur.

Jiang ve diğerleri (2014), Koreli ergenlerin öğretmenleri, akranları ve ebeveynleri tarafından algılanan başarı yönelimlerinin akademik öz-yeterliklerini ve başarı yönelimlerini ne kadar yordadığını araştırmışlardır. Koreli ergenlerin öğretmenleri, akranları ve ebeveynleri tarafından algılanan başarı yönelimlerinin öğrencilerin öz-yeterliklerini ve Matematik dersindeki başarı yönelimlerini yordadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerce algılanan başarı yönelimleri ile ilkökul öğrencilerinin motivasyonu arasındaki ilişkinin, ortaokul öğrencilerinininkine kıyasla, daha güçlü olduğu tespit edilmiştir. Akranlarca ve ebeveynlerce algılanan başarı yönelimleri ile öğrencilerin motivasyonu arasında karşılaştırılabilir ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Akranlarca ve ebeveynlerce algılanan başarı yönelimleri ile öğrencilerin motivasyonu arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. Motivasyon değişkenleri arasında, öz-yeterlik, başarının en tutarlı ve güçlü belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır.

Richey, Bernacki, Belenky ve Nokes-Malach (2018), ortaokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada görev düzeyindeki hedeflerin görev performansını yordadıklarını fakat notları yordamadıklarını, sınıf düzeyindeki hedeflerin ise notları yordadıklarını fakat görev performansını yordamadıklarını bulmuşlardır.

Skaalvik (2018), ortaokul öğrencilerinin önceki Matematik dersi notları, Matematik dersindeki başarı yönelimleri, Matematik kaygıları ve Matematik dersinde başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Üç başarı yönelimi (öğrenme, performans yaklaşma, performans kaçınma) ile iki başa çıkma stratejisi (problem odaklı stratejiler, kendini koruma stratejileri) arasındaki ilişkinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğrenme yönelimi, düşük düzeydeki matematik kaygısını ve kendini koruma stratejilerinin daha az kullanılmasını yordamıştır. Ancak öğrenme yönelimi, problem odaklı başa çıkma stratejilerinin kullanımını daha güçlü yordamıştır. Performans kaçınma yönelimi, daha yüksek düzeydeki matematik

kaygısını ve kendini koruma stratejilerinin daha fazla kullanılmasını yordamıştır. Performans yaklaşma yönelimi, matematik kaygısı veya kendini koruma stratejileri ile ilişkili bulunmamıştır. Bununla birlikte, performans yaklaşma yönelimi ile problem odaklı başa çıkma stratejileri arasında negatif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Önceki Matematik dersi notları, öğrenme ve performans yaklaşma yönelimleri ile pozitif; performans kaçınma yönelimi ve Matematik kaygısı ile negatif ilişkili bulunmuştur. Ancak önceki Matematik dersi notları ile başa çıkma stratejileri arasında doğrudan bir ilişki bulunmamıştır. Bu ilişkiye öğrenme ve performans kaçınma yönelimleri ile Matematik kaygısı aracılık etmiştir.

Duchesne, Larose ve Feng (2019), öğretmenlerden yardım istemenin öğrencilerin başarı yönelimleri ile akademik çalışmaya davranışsal ve bilişsel katılımları arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemişlerdir. Yapısal eşitlik modeli, öğrenme yönelimlerinin (yaklaşma ve kaçınma) öğrencilerin öğretmenlerden yardım isteyerek hem davranışsal hem de bilişsel katılımlarının yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Sadece performans kaçınma yönelimi, öğrencilerin öğretmenlerden yardım isteyerek bilişsel katılımları ile ilişkilendirilmiştir.

2.2. BAŞARI YÖNELİMLERİ İLE İLGİLİ ULUSAL ALANYAZIN ARAŞTIRMALARI

Akın (2006b), üniversite öğrencilerinin başarı yönelimlerine göre bilişötesi farkındalık ve algılanan akademik başarı düzeylerini incelemiştir. Öğrenme ve performans yaklaşma yönelimine sahip öğrencilerin bilişötesi farkındalık ve akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Performans kaçınma yönelimine sahip öğrencilerin akademik açıdan başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Buluş (2011), öğretmen adaylarının motivasyon kaynağının içsel mi dışsal mı olduğunu ifade eden denetim odağının (içsel güdülenme/dışsal güdülenme) amaç yönelimleri ile ilişkisini araştırmıştır. Ayrıca, akademik başarının yordanmasında denetim odağının ve amaç yöneliminin gücünü incelemiştir. Araştırmanın sonucunda denetim odağından içsel denetimliliğin ve amaç yönelimlerinden öğrenme yöneliminin ders başarısı ile pozitif ilişkili oldukları tespit edilmiştir.

Özkal (2013a), altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin ve öz-yeterlik inançlarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik içsel

ve dışsal motivasyon düzeylerini yordama gücünü incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, başarı yönelimlerinin (  renme yaklaşma, performans yaklaşma, öğrenme kaçınma) ve öz-yeterlik inançlarının içsel motivasyonun önemli yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, performans yaklaşma ve öz-yeterlik inançları, dışsal motivasyonun yordayıcıları olarak bulunmuştur.

 zkal (2013b), altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf   rencilerinin başarı yönelimleri ile Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yüksek düzeyde öğrenme yaklaşma yönelimine sahip öğrencilerin, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini, diğer başarı yönelimlerine sahip öğrencilere kıyasla daha fazla kullandıkları g r lm ştur. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme yaklaşma ve performans yaklaşma yönelimine sahip olan öğrencilerin not ortalamalarının daha yüksek olduğu g r lm ştur.

Akın ve Arslan (2014),  niversite öğrencileri ile yürütülen araştırmada başarı yönelimleri ve kararlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Başarı yönelimleri; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma boyutlarına göre değerlendirilmiştir. Kararlılığın   renme yaklaşma ile pozitif yönde, diğer başarı yönelimleri ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kısaca, yeni bilgiler öğrenmek amacıyla içsel güdülenmenin etkili olduğu öğrenme yaklaşma yönelimini benimseyen öğrencilerin öğrenmelerinde daha kararlı oldukları tespit edilmiştir.

Gezer, Meral ve şahin (2018), ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmada öğrenme ortamı, hedef yönelimi, eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeli ve korelasyon analizi ile incelemişlerdir.   renme ortamının eleştirel düşünmeyi hem doğrudan hem de başarı yönelimi aracılığıyla yordadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenme ortamına yönelik algılarının ve başarı yönelimlerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduklarını göstermiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde bu araştırmada kullanılan 3x2 başarı yönelimleri modeli ile yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin   renme yaklaşma, performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimleri üzerinde durulmuştur. İlkokul, ortaokul, lise ve  niversite   rencilerinin farklı derslerdeki başarı yönelimleri farklı değişkenler (eleştirel düşünme, kararlılık,

öz-yeterlik gibi) açısından incelenmiştir. Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ile Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ve Sosyal Bilgiler ders başarısı arasındaki ilişki incelenerek alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu nicel araştırmada korelasyonel desen kullanılmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri, Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ve Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın ulaşılabilir evreni, Afyonkarahisar ilinde öğrenim görmekte olan yedinci sınıf öğrencileridir. Veriler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş dokuz farklı ortaokuldan toplanmıştır. Çalışmaya toplam 440 yedinci sınıf öğrencisi gönüllü katılmıştır. Araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgi Formu ile yedinci sınıf öğrencilerinin özellikleri (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba çalışma durumu, evde bulunan kitap sayısı, hangi sıklıkla gazete alındığı, çalışma odası, bilgisayar ve İnternet olup olmadığı) ile ilgili veri toplanmıştır.

Yedinci sınıf öğrencilerinin %53.3'ünü kadın ve %46.7'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %36.6'sının üç kardeşi, %4.5'inin 5 ila 10 kardeşi bulunmaktadır. Öğrencilerin %67.6'sının annesinin çalışmadığı, %0.7'sinin annesinin emekli olduğu; %89.6'sının babasının çalıştığı ve %1.9'unun babasının çalışmadığı görülmüştür. Öğrencilerin %39'unun annesinin ilkokul mezunu ve %9.6'sının annelerinin en az lisans mezunu oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin babalarının %31.5'i lise mezunudur. Babaların %0.7'sinin okuryazar olmadığı anlaşılmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin %35'inin evinde 26-100 kitabı, %8.2'sinin evinde en az 200 kitabı bulunmaktadır. Yedinci sınıf öğrencilerinin %63.8'inin çalışma odasının olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu (%54.9) evine bazen gazete alındığını belirtmiştir. Evinde bilgisayar olan öğrencilerin oranı %65.7 ve İnternet bağlantısı bulunan öğrencilerin oranı %66.9'dur.

3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (Didin ve Kasapoğlu, 2017) (EK-1) ve “Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği” (Gezer ve Şahin, 2016) (EK-2) kullanılmıştır. Bu ölçeklere ek olarak katılımcı öğrencilerin özellikleri (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba çalışma durumu, evde bulunan kitap sayısı, hangi sıklıkla gazete alındığı, çalışma odası, bilgisayar ve İnternet olup olmadığı) hakkında bilgi edinmek için Kişisel Bilgi Formu (EK-3) kullanılmıştır.

3.1. SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Bu araştırmada Kayan Fadlelmula (2011) tarafından Matematik dersi için geliştirilen “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, ölçekteki “Matematik” ifadesi “Sosyal Bilgiler” ifadesi ile değiştirilerek kullanılmıştır. Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nin kullanılması için gerekli izinler araştırmacılardan alınmıştır (EK-4). Yedili Likert tipi (1 = beni hiç yansıtmıyor, 7 = beni tam olarak yansıtmıyor) bu ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek için önerilen alt boyutlar, (1) ayrıntılandırma stratejileri, (2) örgütlenme stratejileri ve (3) bilişüstü öz-düzenleme stratejileridir. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları her bir alt boyut için sırasıyla 0.83, 0.78 ve 0.84 olarak hesaplanmıştır (Kayan Fadlelmula, 2011). Kayan Fadlelmula (2011) tarafından Matematik dersi için geliştirilen “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”, ölçekteki “Matematik” ifadesi “Sosyal Bilgiler” ifadesi ile değiştirilerek kullanılacağından ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

3.2. SOSYAL BİLGİLER DERSİ İÇİN ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZİ

Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği iki farklı örneklemden toplanan verilerle iki aşamada sınanmıştır. Birinci aşamada 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında 378 yedinci sınıf öğrencisinden toplanan veriler kullanılmıştır. Bu veri seti öncelikle kayıp veri analizine tabi tutulmuştur. Tekindal (2015)’e göre kayıp veri analizi ile kayıp değerlerin korelasyon katsayılarını ne şekilde etkileyeceği kontrol edilir. Verilerin kayıp veri oranı %1’den az ise herhangi bir kayıp veri atama yönteminin etkisiz

olduğu; %1 ila %5 arasında ise liste bazında silme ve regresyon ataması gibi basit yöntemlerin; %5 ila %15 arasında ise çoklu atama gibi karmaşık yöntemlerin etkili olduğu; %15'ten fazla ise kullanılan kayıp veri atama yönteminin etkisinin anlamsız olduğu ifade edilmiştir (Yang, Weckman, & Holland, 2011 akt. Cheema, 2014: 502). Little (1988) tarafından geliştirilen tümüyle seçkisiz kayıp veri testinin sonucu ($p<.05$) anlamlı olduğu için 85 deneğe ait veriler, liste hâlinde silinmiştir. Kayıp veri oranının % 4.5 ila % 59.1 arasında değiştiği görülmüştür. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi sayıtları kontrol edilmiştir. Tek değişkenli normallik için maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfır olması mükemmel bir normal dağılımın olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Çarpıklık katsayısının 3'ten büyük, basıklık katsayısının 10'dan büyük olması, dağılımın normal olmadığını işaret eder (Kline, 2016). Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği maddelerinin çarpıklık katsayılarının ± 1 , basıklık katsayısının ± 2 aralığında olması nedeniyle tek değişkenli normalliğin sağlandığı söylenebilir. Ayrıca, 0.05 güven aralığında kritik F değeri 50.48'den büyük olan 25 madde, en yüksek Mahalanobis uzaklığına sahip oldukları için veri setinden çıkarılmıştır. Aykırı değerlerin yokluğunu test etmek amacıyla (Hair, Anderson, Tathon, & Black, 1998) her bir ölçek maddesi için kutu çizgi grafikleri incelenmiş, aykırı değerlerin olmadığı görülmüştür.

Çok değişkenli normallik analizi için Mardia testi (Mardia, 1970) kullanılmıştır. Mardia'nın çok değişkenli basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde (Mardia, 1970) normalleştirilmiş çok değişkenli basıklık kat sayısı 27.35 olarak hesaplanmıştır ($p<.05$). Çok değişkenli normallik için kritik değer ise Raykov ve Marcoulides (2008)'in önerdiği $p(p+2)$ denklemine göre hesaplanmış ve bu değer 528 olarak bulunmuştur (akt. Ursavaş, 2015). Denklemden p gözlenen değişkenlerin yani, ölçek maddelerinin sayısıdır ($p=22$) (Ursavaş, 2015). Hesaplanan çok değişkenli basıklık katsayısı (27.35), 528'den küçük olduğu için çok değişkenli normallik varsayılmıştır (Ursavaş, 2015). Ölçek maddeleri arasındaki ilişkileri içeren korelasyon matrisi EK-5'te gösterilmiştir. Korelasyon matrisinde ölçek maddelerinin ilişkili oldukları görülmüştür.

Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanan veriler, olumsuz maddeler (6 ve 18. maddeler) terslendikten sonra açımlayıcı faktör analizine

tabi tutulmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Barlett Küresellik Testi uygulanmış ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri incelenmiştir. Barlett Küresellik Testi sonucu, istatistiksel olarak anlamlı ($X^2(231)=3242.71$, $p=.00$) bulunmuştur. KMO değeri .96 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin .60'ın üzerinde olması, örneklem sayısının yeterli olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2007).

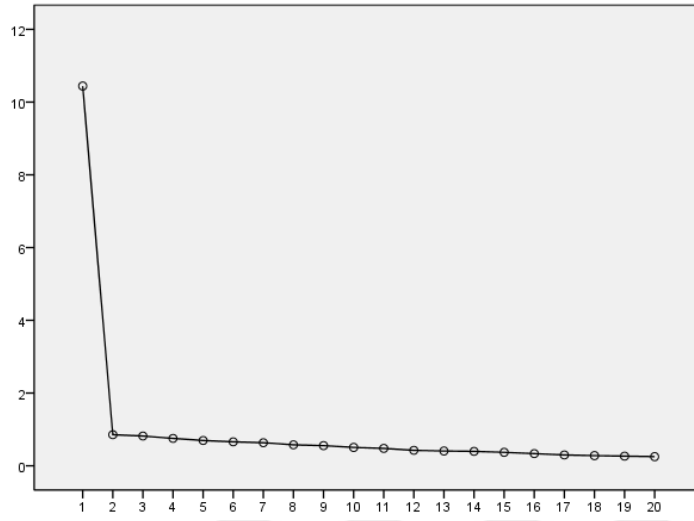
En çok olabilirlik (Costello & Osborne, 2005) ve direkt oblimin eğik döndürme yöntemlerinin kullanıldığı açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre özdeğeri 1'in üzerinde iki faktör bulunmuştur (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği Toplam Varyans Tablosu

Faktör	Özdeğerler		
	Toplam	Varyans (%)	Toplam (%)
1	10.51	47.79	47.79
2	1.47	6.69	54.48

Ölçekteki iki madde (6 ve 18. maddeler), düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları (sırasıyla .21 ve .22) sınır değer olarak kabul edilen .30'dan küçük olduğu için uzman görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra ölçekte kalan 20 madde ile açımlayıcı faktör analizi yinelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre özdeğeri 1'in üzerinde olan bir faktör bulunmuştur. Bulunan faktör, toplam varyansın %52.21'ini açıklamıştır. Ayrıca, Catell yamaç eğim grafiği Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği için bir faktörlü yapıyı desteklemiştir (Stevens, 2002). (Bkz. Şekil 3).

Şekil 3. Yamaç Eğim Grafiği



Ölçeğin bir faktörlü yapısı için Cronbach alfa değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermiştir (Field, 2009). Tablo 7’de Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği maddelerine ait faktör yükleri sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçek Maddeleri Faktör Yük Tablosu

Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri	Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri
md1	.62	md11	.50
md2	.52	md12	.53
md3	.52	md13	.54
md4	.54	md14	.57
md5	.49	md15	.60
md6	.57	md16	.48
md7	.40	md17	.58
md8	.49	md18	.52
md9	.55	md19	.63
md10	.62	md20	.45

Geçerliğe ek kanıt sağlamak amacıyla yapılan Tablo 8’de gösterilen bağımsız örneklem *t* testi sonucuna göre, daha önce ulaşılan bulguyla (Çelikkaya ve Kuş, 2010) tutarlı olarak, kadın öğrencilerin lehine cinsiyet farkı olduğu ortaya çıkmıştır [$t(265) = 2.43, p = 0.02$].

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Stratejilerinin Cinsiyete göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>
Kadın	4.88	1.40	265	2.43*
Erkek	4.44	1.43		

* $p < .05$

İkinci aşamada elde edilen ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulamak için 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında toplanan veriler, LISREL 8.71 (Jöreskog & Sörbom, 1993) ile doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen 440 deneğe ait veri girişleri kontrol edilmiş ve bir hata tespit edilmemiştir. Kayıp değerlerin tespiti için kayıp veri analizi yapılmıştır. Verilerin kayıp veri oranı %1'den az ise herhangi bir kayıp veri atama yönteminin etkisiz olduğu; %1 ila %5 arasında ise liste bazında silme ve regresyon ataması gibi basit yöntemlerin; %5 ila %15 arasında ise çoklu atama gibi karmaşık yöntemlerin etkili olduğu; %15'ten fazla ise kullanılan kayıp veri atama yönteminin etkisinin anlamsız olduğu ifade edilmiştir (Yang vd., 2011 akt. Cheema, 2014: 502). Kayıp veri analizinde Little (1988)'in geliştirmiş olduğu MCAR testi dikkate alınmıştır. MCAR testi sonucu (.477), ($p > .05$) büyük olduğu için anlamlı çıkmamıştır. 391, 395 ve 397. deneklere ait kayıp veri oranı %65.3 olarak hesaplandığından bu deneklere ait veriler, veri setinden çıkarılmıştır. MCAR testi tekrarlandığında sonuç (.424) anlamlı çıkmamıştır ($p > .05$). Yedi deneğe beklenti maksimizasyonu ile veri ataması yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün en az 200 olması gerektiği ifade edilmiştir (Kline, 2016). Bu araştırmada örneklem büyüklüğü 200'den fazladır ($n=426$). Doğrulayıcı faktör analizi varsayımlarından çok değişkenli uç değerlerin yokluğu, tek ve çok değişkenli normallik ve çoklu doğrusal bağlantının yokluğu kontrol edilmiştir.

Tek değişkenli normallik için maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfır olması mükemmel bir normal dağılımı işaret eder (Tabachnick & Fidell, 2007). Çarpıklık katsayısının 3'ten, basıklık katsayısının 10'dan büyük olması, verilerin normal dağılmadıklarını gösterir (Kline, 2016). Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği maddelerinin çarpıklık katsayılarının ± 2 , basıklık katsayısının ± 4 aralığında olması, tek değişkenli

normal dağılımın sağlandığını göstermektedir. Çok değişkenli normallik için Mardia (1970)'in testi dikkate alınmıştır. Mardia testinin sonucuna göre çok değişkenli basıklık katsayısı $[N(b2p)=40.78]$ olarak hesaplanmıştır ($p<.05$). Çok değişkenli normallik için kritik değer ise Raykov ve Marcoulides (2008)'in önerdiği $p(p+2)$ denklemine göre hesaplanmış ve bu değer 440 olarak bulunmuştur (akt. Ursavaş, 2015). Elde edilen katsayının bu kritik değerden düşük olması, çok değişkenli normalliğin varsayılabilirliğini göstermektedir (Ursavaş, 2015). Çoklu doğrusal bağlantının yokluğu varsayımı için maddeler arasında korelasyon değerlerinin .20 ile .56 arasında değiştiği, bu değerlerin .90'dan küçük olduğu ve çoklu doğrusal bağlantının yokluğu varsayımının karşılandığı görülmüştür (Pallant, 2011: 151). Böylece doğrulayıcı faktör analizinin bütün varsayımları incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi, çok değişkenli bir analiz olduğundan çok değişkenli uç değerler kontrol edilirken Mahalanobis uzaklığı kullanılmıştır. Ertaş (2011), Mahalanobis uzaklığını “sapan değerleri tespit etmede kullanılan klasik bir ölçü” olarak tanımlamaktadır (s. 17). Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği için hesaplanan Mahalanobis değerine ($F = 45.31, p = .05$) uzaklığı ($sd=20; p = 0.001$) ki-kare tablosundaki 45.31 değerinden büyük olan üç uç denek (434., 261., 199.) veri setinden çıkarılmıştır. Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği için hesaplanan Mahalanobis değerine ($F = 58.302, p = .05$) uzaklığı ($sd=29; p = 0.001$) ki-kare tablosundaki 58.302 değerinden büyük olan sekiz uç denek (121., 219., 205., 352., 105, 149., 44., 22.) de veri setinden çıkarılmıştır. Böylece 426 deneğe ait veriler, doğrulayıcı faktör analizi ile çözümlenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi ile modelin uyumuna ilişkin ki-kare/serbestlik derecesi oranı, GFI, CFI, RMSEA, SRMR, AGFI ve NNFI değerleri incelenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) (Bkz., Tablo 9).

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği Uyum Endeksleri Değerleri

DFA	SBÖSÖ	Kabul Edilebilir Eşik Değerler	Uyum
X ² /sd	2.87	≤ 3 (Kline, 2016)	Mükemmel
RMSEA	0.066	≤.08 (Jöreskog & Sörbom, 1993)	İyi
GFI	0.90	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi
AGFI	0.87	≥.90 (Sümer, 2000)	Zayıf
SRMR	0.046	≤.05 (Brown, 2006)	Mükemmel
NNFI	0.97	≥.95 (Sümer, 2000)	Mükemmel
CFI	0.97	≥.95 (Sümer, 2000)	Mükemmel

Uyum endeksleri göz önünde bulundurulduğunda, Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği için önerilen tek faktörlü yapının iyi veya mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. DFA ile sınanan modelin ($X^2=415.24$; $sd=168$; $p=.00$) anlamlı olduğu görülmektedir. Örneklem büyüdükçe ki-kare analizi sonuçları, yüksek olasılıkla anlamlı çıkabileceğinden X^2/sd oranına bakılması önerilmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004: 221). Analiz sonucunda X^2/sd oranı 2.87 bulunmuştur. Bu, modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri (0.066), iyi uyum olduğunu göstermektedir. Diğer uyum indekslerinden GFI=0.90 iyi uyuma; SRMR=0.046 mükemmel uyuma; NNFI ve CFI = 0.97 mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Sadece AGFI değeri (0.87) modelin zayıf uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

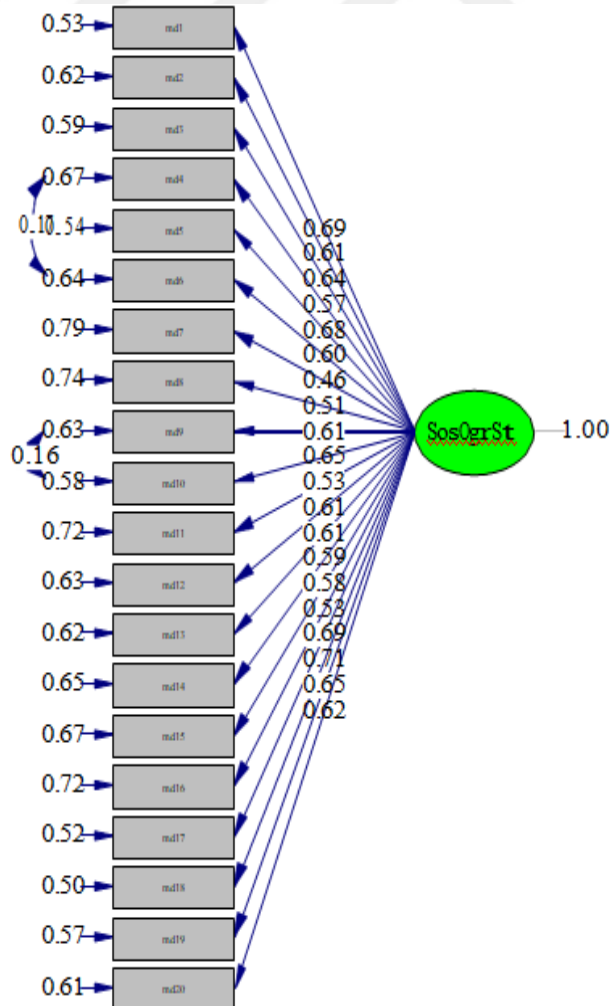
Modeli iyileştirmek için md10 ve md9, md6 ve md4 maddeleri arasındaki hata varyansları modifikasyon indeksleri doğrultusunda bağlanmıştır. Bahsedilen madde çiftlerinin birbirlerine çok yakın anlam taşıdıkları görülmüştür. Bu nedenle modifikasyon hataları arasında korelasyon olduğu düşünülmüştür. İki hata varyansı kontrol edilerek DFA tekrar edilmiştir. Bu model için iyileşmiş uyum iyiliği değerleri, $X^2/sd = 2.47$; RMSEA = 0.059; GFI = 0.91; AGFI= 0.89; SRMR= 0,043; NNFI ve CFI = 0.98 olarak hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 10).

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği Yapılandırılmış Uyum Endeksleri Değerleri

DFA	SBÖSÖ	Kabul Edilebilir Eşik Değerler	Uyum
X ² /sd	2.47	≤ 3 (Kline, 2016)	Mükemmel
RMSEA	0.059	≤.08 (Jöreskog & Sörbom, 1993)	İyi
GFI	0.91	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi
AGFI	0.89	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi
SRMR	0.043	≤.05 (Brown, 2006)	Mükemmel
NNFI	0.98	≥.95 (Sümer, 2000)	Mükemmel
CFI	0.98	≥.95 (Sümer, 2000)	Mükemmel

Yapılandırılmış modele ilişkin faktör yükleri ve standart hata değerleri Şekil 4'te sunulmuştur. *t* değerleri 1.96'dan büyük olduğu için ölçek maddeleri faktöre anlamlı yüklenmiştir. *t* değerleri 2.58'den büyük olduğu için 0.01 düzeyinde anlamlıdır (Jöreskog & Sörbom, 1993).

Şekil 4. Yapılandırılmış Modele İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hata Değerler



Sonuç olarak, doğrulayıcı faktör analizinin açıklayıcı faktör analizini desteklediği ifade edilebilir. Buna göre Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği, 20 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geneline ait Cronbach alfa değeri 0.92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir (Field, 2009).

3.3. SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerini belirlemek amacıyla Gezer ve Şahin (2016) tarafından geliştirilen ve toplam varyansın %50.82'sini açıklayan altı faktör (içsel yaklaşma, mutlak yaklaşma, bağıl yaklaşma, mutlak kaçınma, bağıl kaçınma ve içsel kaçınma) ve 29 maddeden oluşan “Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayıları sırasıyla şöyledir: .73, .63, .71, .55, .73 ve .70 (Gezer ve Şahin, 2016). Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeğinin kullanılması için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (EK-4).

3.4. SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZİ

Gezer ve Şahin (2016), ölçek geliştirme aşamasında açıklayıcı faktör analizi, ölçek geçerleme aşamasında doğrulayıcı faktör analizi yapmışlardır. Bu çalışmada ölçeğin sahip olduğu altı faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün en az 200 olması gerektiği ifade edilmiştir (Kline, 2016). Bu çalışmada örneklem büyüklüğü 200’den fazladır ($n = 426$). Doğrulayıcı faktör analizi varsayımlarından çok değişkenli uç değerlerin yokluğu, tek ve çok değişkenli normallik ve çoklu doğrusal bağlantı probleminin yokluğu kontrol edilmiştir.

Tek değişkenli normallik için maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık katsayısının 3’ten, basıklık katsayısının 10’dan büyük olması, tek değişkenli normallik varsayımının karşılanmadığını gösterir (Kline, 2016). Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği maddelerinin çarpıklık katsayılarının 3’ten, basıklık katsayısının 10’dan küçük olması, tek değişkenli normal dağılımın sağlandığını göstermektedir. Çok değişkenli normallik dağılımı varsayımı için Mardia (1970)’in testi dikkate alınmıştır. Mardia testinin sonucuna göre çok

değişkenli basıklık kat sayısı $[N(b2p)=61,9127]$ olarak hesaplanmıştır ($p<.05$). Çok değişkenli normallik için kritik değer ise Raykov ve Marcoulides (2008)'in önerdiği $p(p+2)$ denklemine göre hesaplanmış ve bu değer 899 olarak bulunmuştur (akt. Ursavaş, 2015). Elde edilen katsayının bu kritik değerden düşük olması çok değişkenli normalliğin varsayılabilirliğini göstermektedir (Ursavaş, 2015). Çoklu doğrusal bağlantının yokluğu varsayımı için saçılım grafikleri incelenmiş, maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin .11 ile .65 arasında değiştiği, bu değerlerin .90'dan küçük olduğu ve çoklu doğrusal bağlantı probleminin yokluğu varsayımının karşılandığı görülmüştür (Pallant, 2011: 151). Böylece doğrulayıcı faktör analizinin bütün varsayımları incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi ile modelin uyumuna ilişkin ki-kare/serbestlik derecesi oranı, GFI, RMSEA, SRMR, AGFI ve NNFI değerleri incelenmiştir (Çokluk vd., 2014) (Bkz. Tablo 11).

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği Uyum Endeksleri Değerleri

DFA	SBYÖ	Kabul Edilebilir Eşik Değerler	Uyum
X^2/sd	2.30	≤ 3 (Kline, 2016)	Mükemmel
RMSEA	0.055	$\leq .08$ (Jöreskog & Sörbom, 1993)	İyi
GFI	0.88	$\geq .90$ (Sümer, 2000)	Zayıf
AGFI	0.86	$\geq .90$ (Sümer, 2000)	Zayıf
SRMR	0.054	$\leq .05$ (Brown, 2006)	İyi
NNFI	0.97	$\geq .95$ (Sümer, 2000)	Mükemmel
CFI	0.98	$\geq .95$ (Sümer, 2000)	Mükemmel

Tablo 11 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği için önerilen çok faktörlü yapının iyi ve mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. DFA ile sınanan modelin ($X^2=754.47$; $sd=359$; $p=.00$) anlamlı olduğu görülmektedir. Örneklem ne kadar büyük ise ki-kare analizi sonuçları da o kadar anlamlı olabileceğinden X^2/sd oranına bakılmıştır (Büyüköztürk vd., 2004: 221). Doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerinden $X^2/sd=2.30$ mükemmel uyum; RMSEA=0.055 iyi uyum; SRMR=0.054 iyi uyum; NNFI=0.97 mükemmel uyum; CFI=0.98 mükemmel uyum sağlandığını göstermiştir. GFI=0.88 ve AGFI=0.86 modelin zayıf uyum gösterdiğini ortaya koymuştur.

Modeli iyileştirmek için madde22 ve madde21, madde8 ve madde7, madde23 ve madde22 madde çiftleri arasındaki hata varyansları modifikasyon indeksleri doğrultusunda bağlanmıştır. Yaklaşık aynı özelliklikleri ölçen ve aynı faktöre yüklenen madde çiftleri göz önünde bulundurularak doğrulayıcı faktör analizi yenilenmiştir.

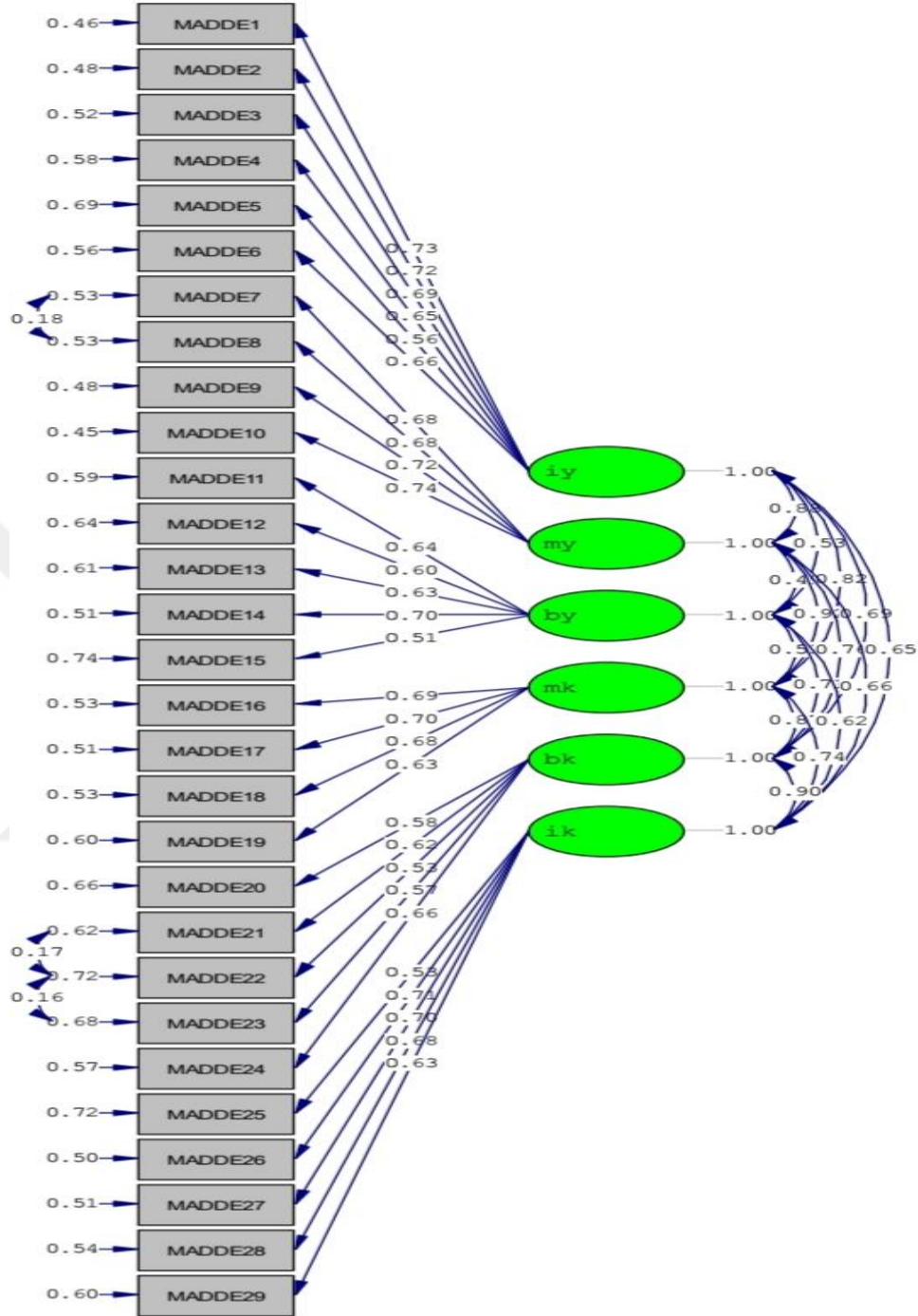
Tablo 12. Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği Yapılandırılmış Uyum Endeksleri Değerleri

DFA	SBÖSÖ	Kabul Edilebilir Eşik Değerler	Uyum
X ² /sd	2.10	≤ 3 (Kline, 2016)	Mükemmel
RMSEA	0.051	≤.08 (Jöreskog & Sörbom, 1993)	İyi
GFI	0.89	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi
AGFI	0.87	≥.90 (Sümer, 2000)	İyi
SRMR	0.048	≤.05 (Brown, 2006)	Mükemmel
NNFI	0.98	≥.95 (Sümer, 2000)	Mükemmel
CFI	0.98	≥.95 (Sümer, 2000)	Mükemmel

Tablo 12’de hata varyanslarının bağlanmasından sonra elde edilen uyum endeks değerleri gösterilmektedir. Yeni uyum indeksleri şu şekilde hesaplanmıştır: X²/sd = 2.10; RMSEA = 0.051; GFI = 0.89; AGFI= 0.87; SRMR= 0,048; NNFI ve CFI = 0.98.

Bu uyum indekslerine göre modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Önerilen modele ilişkin faktör yükleri ve standart hata değerleri Şekil 5’te sunulmuştur. 1.96’dan büyük *t* değerleri, ölçek maddelerinin ilgili faktörlere anlamlı yüklendiklerini göstermiştir. *t* değerleri, 2.58’den büyük olduğundan 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır (Jöreskog & Sörbom, 1993).

Şekil 5. Yapılandırılmış Modele İlişkin Faktör Yükleri ve Standart Hata Değerleri



Doğrulayıcı faktör analizi, 29 maddelik Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin altı faktörlü yapısını doğrulamıştır. Ölçeğin altı faktörüne (içsel yaklaşma, mutlak yaklaşma, bağıl yaklaşma, mutlak kaçınma, bağıl kaçınma ve içsel kaçınma) ilişkin Cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.83, 0.82, 0.75, 0.77, 0.76 ve 0.77 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, faktörlere yüklenen maddeler arasında iç tutarlık olduğunu göstermektedir (Field, 2009).

4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması için önce Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır (EK-6). Bu izni takiben Afyonkarahisar'daki devlet ortaokullarındaki yedinci sınıf öğrencilerinden veri toplamak için Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden kurumsal izin alınmıştır (EK-7). Daha sonra bilgilendirilmiş onam formu ile öğrenci velileri, araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş, çocuklarının araştırmaya katılmaları için kendilerinden izin alınmış ve çocukları ile ilgili verilerin gizli kalacağı belirtilmiştir. Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla kullanılan Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu, 20-25 dakikada 440 gönüllü yedinci sınıf öğrencisine öğrenim gördükleri sınıflarda uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce öğrenciler, araştırmanın amacı ve ölçeklerin nasıl doldurulacağı ile ilgili bilgilendirilmişlerdir.

5. VERİLERİN ANALİZİ

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını, hangi Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerine sahip olduklarını ve Sosyal Bilgiler dersindeki gösterdikleri başarı düzeyini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri, Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ve Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Cinsiyetin Sosyal Bilgiler ders başarısını etkilediği ilgili alanyazında (Dania, 2014) ortaya konulduğundan yedinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin; cinsiyetleri ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin, Sosyal Bilgiler ders başarılarını ne kadar iyi yordadıklarını saptamak amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

Hiyerarşik regresyon analizinden önce örneklem büyüklüğü, hata değerlerinin normalliği, eş varyanslılık, hata değerlerinin serbestliği, doğrusallık, çoklu eş doğrusallığın ve uç değerlerin yokluğu gibi varsayımlar (Tabachnick & Fidell, 2007) kontrol edilmiştir. Örneklem büyüklüğü varsayımı, $50+8m$ formülü hesaplanarak sağlanmıştır. Bu formüle dayalı olarak örneklem büyüklüğünün en az 114 olması

gerektiği bulunmuştur. Veriler, 440 yedinci sınıf öğrencisinden toplandığı için örneklem büyüklüğü varsayımının karşılandığı söylenebilir. Hata değerlerinin çizdirilen histogramda normal dağıldıkları, P-P grafiğinde ise 45°'lik açı oluşturdukları gözlemlenmiştir (EK-8). Bağımlı değişken ile hata değerlerinin saçılma diyagramında belirli bir örüntü gözlenemediği için eş varyanslılığı varsayılmıştır (EK-8). Hata değerlerinin serbestliği varsayımı, hesaplanan d değeri (1.59), 1.5 ile 2.5 arasında yer aldığı için sağlanmıştır. Doğrusallık varsayımı ise bağımlı değişken ile her bir bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramları kontrol edilerek sağlanmıştır (EK-8). Çoklu eş doğrusallık varsayımı için yordayıcılar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmış, bu katsayıların 0.90'dan küçük olduğu, tolerans değerlerinin (1.00, 0.99, 0.37, 0.39, 0.69, 0.39, 0.46, 0.47) 0.20'den büyük, VIF değerlerinin (1.00, 1.00, 2.71, 2.58, 1.45, 2.56, 2.16, 2.11) ise 10'dan küçük olduğu görülmüştür. $p < .001$ anlamlılık düzeyindeki Cook ve Leverage uzaklıkları incelenmiş, ciddi anlamda bir uç değer tespit edilmemiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde yedinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri, Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ve Sosyal Bilgiler ders başarıları sunulmuştur. Ayrıca, Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri, Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ve Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara yer verilmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin; cinsiyetleri ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin, Sosyal Bilgiler ders başarılarını anlamlı yordayıp yordamadıklarına ilişkin bulgular da yer almaktadır.

1. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerini kullanımlarına ilişkin hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

#	Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri	$\bar{X}$	SS
17	"Sosyal Bilgiler dersine çalışırken konuları yalnızca okuyup geçmek yerine, düşünerek neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye çalışırım."	5.28	1.76
14	"Sosyal Bilgiler kitaplarından edindiğim bilgileri, ders sırasında kullanmaya çalışırım"	5.26	1.78
18	"Sosyal Bilgiler dersine çalışırken anlamakta zorlandığım kavramları belirlemeye çalışırım"	5.18	1.90
8	"Sosyal Bilgiler çalışırken kafam karıştığında, başa dönerek anlamaya çalışırım."	5.17	1.86
20	"Derste not tutarken kafam karışırsa, sonrasında bu karışıklığı mutlaka düzeltirim."	5.17	1.83
12	"Çalıştığım kitaplarla, Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim kavramlar arasında bağlantı kurarak dersin konularını anlamaya çalışırım"	5.01	1.76
5	"Sosyal Bilgiler dersine çalışırken, okuduğum bilgilerin ve derste tuttuğum notların üzerinden geçip en önemli noktaları bulmaya çalışırım."	4.90	1.86

Tablo 13'ün Devamı

#	Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri	$\bar{X}$	SS
6	“Çalıştığım Sosyal Bilgiler konularının, önceden bildiğim konularla bağlantısını kurmaya çalışırım.”	4.85	1.83
1	“Sosyal Bilgiler dersine çalışırken, ders notları, kitaplar ve sınıfta konuşulanlar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.”	4.80	1.82
19	“Sosyal Bilgiler dersine çalışırken, her yeni konuya geçtiğimizde yapacaklarımı belirlemek için kendime hedefler koyarım.”	4.79	1.82
16	“Dersin gereklerine ve öğretmenin öğretme şekline göre ders çalışma yöntemimi değiştirmeye çalışırım.”	4.74	1.85
3	“Sosyal Bilgiler çalışırken, kendime konuya odaklanmama yardımcı olacak sorular sorarım.”	4.72	1.93
15	“Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım”	4.70	1.94
13	“Yeni bir konuyu ayrıntılı çalışmaya başlamadan önce genellikle konuların nasıl düzenlendiğini gözden geçiririm.”	4.68	1.86
4	“Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim konular ile diğer derslerdeki konular arasında olabildiğince bağlantı kurmaya çalışırım.”	4.65	1.98
10	“Sosyal Bilgiler dersine çalışırken sınıfta tuttuğum notları gözden geçirir ve önemli konuların başlık ve alt başlıklarını çıkarırım.”	4.57	1.96
11	“Sosyal Bilgiler çalışırken anlamakta zorlandığımda, çalışma yöntemimi değiştiririm.”	4.56	2.01
9	“Sosyal Bilgiler dersine çalışırken, derste tuttuğum notların ve çalıştığım kaynaklardaki önemli konuların özetini çıkarırım.”	4.50	1.97
2	“Sosyal Bilgiler dersinde verilen kaynaklara çalışırken, düşüncelerimi düzenlemeye yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım.”	4.46	1.94
7	“Sosyal Bilgiler dersinin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.”	4.14	1.99

Bulguların elde edilmesinde kullanılan ölçek yedili Likert tipi ile derecelendirilmiştir. Derecelerdeki puan aralıkları ve karşılıkları 1-1.85 “Beni hiç yansıtmıyor”, 1.86-2.71 “Beni yansıtmıyor”, 2.72-3.57 “Beni biraz yansıtmıyor”, 3.58-4.43 “Beni ne yansıtmıyor ne yansıtmıyor”, 4.44-5.29 “Beni biraz yansıtmıyor”,

5.30-6.15 “Beni yansıtıyor”, 6.16-7.01 “Beni tam olarak yansıtıyor” olarak belirlenmiştir. Tablo 13 incelendiğinde yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları stratejilerin daha çok “beni biraz yansıtıyor” kategorisinde yer aldıkları görülmektedir.

Yedinci sınıf öğrencilerini en çok yansıtan Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri şunlardır: “Sosyal Bilgiler dersine çalışırken konuları yalnızca okuyup geçmek yerine, düşünerek neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye çalışırım.” ($\bar{X}$ =5.28, SS =1.76), “Sosyal Bilgiler kitaplarından edindiğim bilgileri, ders sırasında kullanmaya çalışırım.” ($\bar{X}$ =5.26, SS =1.78), “Sosyal Bilgiler dersine çalışırken anlamakta zorlandığım kavramları belirlemeye çalışırım.” ($\bar{X}$ =5.18, SS =1.90)

Yedinci sınıf öğrencilerini en az yansıtan Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ise şunlardır: “Sosyal Bilgiler dersine çalışırken, derste tuttuğum notların ve çalıştığım kaynaklardaki önemli konuların özetini çıkarırım.” ($\bar{X}$ =4.50, SS =1.97), “Sosyal Bilgiler dersinde verilen kaynaklara çalışırken, düşüncelerimi düzenlemeye yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım.” ($\bar{X}$ =4.46, SS =1.94), “Sosyal Bilgiler dersinin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.” ($\bar{X}$ =4.14, SS =1.99)

Yedinci sınıf öğrencileri, en çok Sosyal Bilgiler dersini öğrenirlerken konuları okuyup geçmek yerine, düşünerek neyi öğrenmeleri gerektiğine karar vermeye çalışmakta, en az Sosyal bilgiler dersinin konularını düzenlemelerine yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizmektedirler.

2. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerine ilişkin hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri

Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri	$\bar{X}$	SS
Mutlak Yaklaşma	4.13	.881
Mutlak Kaçınma	4.05	.861
İçsel Yaklaşma	3.91	.825
Bağıl Kaçınma	3.82	.907
İçsel Kaçınma	3.73	.919
Bağıl Yaklaşma	3.54	.967

Bulguların elde edilmesinde kullanılan ölçek beşli Likert tipi ile derecelendirilmiştir. Derecelerdeki puan aralıkları ve karşılıkları 1-1.80 “Hiç katılmıyorum”, 1.81-2.60 “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 “Kararsızım”, 3.41-4.20 “Katılıyorum”, 4.21-5.00 “Tamamen Katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Tablo 14 incelendiğinde yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri sırasıyla mutlak yaklaşma ($\bar{X}$ =4.13; SS=.88), mutlak kaçınma ($\bar{X}$ =4.05; SS=.86), içsel yaklaşma ($\bar{X}$ =3.91; SS=.82), bağıl kaçınma ($\bar{X}$ =3.82; SS=.90), içsel kaçınma ($\bar{X}$ =3.73; SS=.91), bağıl yaklaşma ($\bar{X}$ =3.54; SS=.96)’dır. Bu tabloya göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin en çok mutlak yaklaşma, en az bağıl yaklaşma olduğu söylenebilir.

3. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERS BAŞARILARI

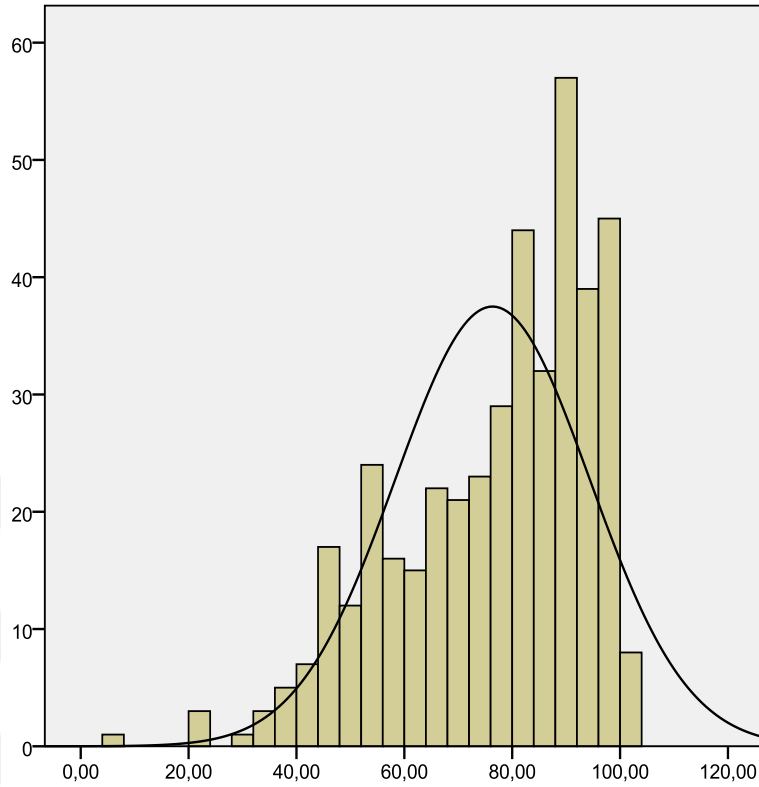
Afyonkarahisar il merkezinde uygun örnekleme ile belirlenen dokuz farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinin 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları karne notu (100’lük sistem üzerinden), akademik başarı olarak kabul edilmiştir. Karne notlarına ilgili okul müdürlükleri aracılığıyla e-okul sisteminden ulaşılmıştır. 424 öğrencinin Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları karne notlarına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notları

	N	Minimum	Maximum	Medyan	Mod	$\bar{X}$	SS
Yılsonu puanı	424	5	100	80	95	76	18.04

424 yedinci sınıf öğrencisinin Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları yılsonu puanlarının aritmetik ortalaması 76, modu 95, medyanı 80, standart sapması 18.04 olarak hesaplanmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinden yüksek yılsonu puanları aldıkları söylenebilir (Bkz. Şekil 6).

Şekil 6. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarının Dağılımı



Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları yılsonu puanlarının solu çarpık bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerine yüksek puanlar verdikleri ya da sınavlarda kolay sorular sordukları da düşünülebilir.

4. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME STRATEJİLERİ, SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ VE SOSYAL BİLGİLER DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri, Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ve Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkiler için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı 0.70-1.00 arasında ise yüksek, 0.30-0.70 arasında ise orta, 0.00-0.30 arasında ise düşük düzeyde ilişkiyi göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Üç değişken arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 16'da açıklanmıştır.

Tablo 16. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Stratejileri, Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri İle Sosyal Bilgiler Ders Başarıları Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	İY	MY	BY	MK	BK	İK	ÖS	DB
İY	1							
MY	.72**	1						
BY	.43**	.39**	1					
MK	.66**	.71**	.41**	1				
BK	.50**	.51**	.51**	.62**	1			
İK	.52**	.52**	.49**	.59**	.67**	1		
ÖS	.62**	.52**	.35**	.52**	.40**	.48**	1	
DB	.30**	.39**	.06	.32**	.13**	.18**	.23**	1

** $p < .01$

DB: Sosyal Bilgiler ders başarıları; ÖS: Öğrenme stratejileri; İY: İçsel yaklaşma; MY: Mutlak yaklaşma; BY: Bağlı yaklaşma; MK: Mutlak kaçınma; BK: Bağlı kaçınma; İK: İçsel kaçınma

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ile Sosyal Bilgiler ders başarıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .23$, $p < .01$). Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin altı alt boyutu ile Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ile içsel yaklaşma ($r = .62$, $p < .01$), mutlak yaklaşma ($r = .52$, $p < .01$), mutlak kaçınma ($r = .52$, $p < .01$), içsel kaçınma ($r = .48$, $p < .01$), bağlı kaçınma ($r = .40$, $p < .01$), bağlı yaklaşma ($r = .35$, $p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin alt boyutları ile Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlıdır.

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin altı alt boyutu ile Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Sosyal Bilgiler ders başarıları ile içsel yaklaşma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .30$, $p < .01$), mutlak yaklaşma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .39$, $p < .01$) olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler ders başarıları ile mutlak kaçınma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .32$, $p < .01$), bağlı kaçınma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .13$, $p < .01$) ve içsel kaçınma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .18$, $p < .01$). Ancak Sosyal Bilgiler ders başarıları ile

bağıl yaklaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = .06$, $p > .01$). Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri (bağıl yaklaşma hariç) ile Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkiler, pozitif yönde anlamlıdır.

5. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERS BAŞARILARININ YORDAYICILARI OLARAK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ

Yedinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin; cinsiyetleri ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin, Sosyal Bilgiler ders başarılarını anlamlı yordayıp yordamadıklarını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SH	β	t	Kısmi r^2	ΔR^2	ΔF
Model 1						.02	9.25*
Cinsiyet	5.29	1.74	.14	3.04*	.14		
Model 2						.04	22.39*
Öğrenme stratejileri	3.35	.70	.22	4.73*	.22		
Model 3						.11	9.67*
İçsel yaklaşma	1.64	1.61	.074	1.01	.05		
Mutlak yaklaşma	6.31	1.48	.30	4.26*	.20		
Bağıl yaklaşma	-1.86	1.00	-.09	-1.85	-.09		
Mutlak kaçınma	2.95	1.51	.13	1.94	.09		
Bağıl kaçınma	-2.26	1.31	-.11	-1.72	-.08		
İçsel kaçınma	.38	1.28	.01	.30	.01		

* $p < .05$

Yapılan hiyerarşik regresyon analizinde ilk aşamada cinsiyetin Sosyal Bilgiler ders başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olarak varyansın %2’sini açıkladığı görülmüştür ($\Delta R^2 = .02$, $\Delta F = 9.25$; $p < .05$). Tablo 23’teki β değerlerine bakıldığında Sosyal Bilgiler dersinde kadınların erkeklerden ($\beta = .14$) daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Modelin ikinci aşamasında modele eklenen Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri cinsiyet kontrol edildiğinde varyansın %4’ünü açıklamıştır. Sosyal

Bilgiler öğrenme stratejilerinin cinsiyet kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler ders başarılarının pozitif yordayıcısı olduğu görülmüştür ($\Delta R^2 = .04$, $\Delta F = 22.39$; $p < .05$).

Son aşamada ise modele eklenen Sosyal Bilgiler başarı yönelimleri, cinsiyet ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde varyansın %11'ini açıklamıştır ($\Delta R^2 = .11$, $\Delta F = 9.67$; $p < .05$). Başarı yönelimlerinden mutlak yaklaşma, cinsiyet ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler ders başarılarının pozitif, anlamlı yordayıcısı olarak bulunmuştur ($\beta = .30$).

Sonuç olarak, araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencileri, cinsiyetleri ve kullandıkları Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler dersindeki sınavlarda soruların çoğunu doğru ve en iyi şekilde cevaplamayı, başarılı olmayı sağlayan fırsatları değerlendirmeyi ve daha önceki notlarından daha iyi notlar almayı ne kadar amaçlarlar ise Sosyal Bilgiler ders başarıları da o kadar artar.

6. ARAŞTIRMA BULGULARININ ÖZETİ

Bu araştırmanın amacı, yedinci sınıf öğrencilerinin (a) Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini, (b) Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerini, (c) Sosyal Bilgiler ders başarılarını, (d) Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ve Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ile Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkiyi, (e) cinsiyetleri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarını anlamlı yordayıp yordamadığını, (f) cinsiyetleri ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarını anlamlı yordayıp yordamadığını belirlemektir.

Bu araştırma sonucunda Yedinci sınıf öğrencilerini en çok yansıtan Sosyal Bilgiler öğrenme stratejisinin “Sosyal Bilgiler dersine çalışırken konuları yalnızca okuyup geçmek yerine, düşünerek neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye çalışırım.”, en az yansıtan Sosyal Bilgiler öğrenme stratejisinin ise “Sosyal Bilgiler dersinin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.” olduğu tespit edilmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin en çok mutlak yaklaşma, en az bağıl yaklaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinden yüksek yılsonu puanları aldıkları söylenebilir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarıları ile Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyal Bilgiler ders başarıları ile Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinden içsel yaklaşma, mutlak yaklaşma, mutlak kaçınma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, Sosyal Bilgiler ders başarıları ile bağıl kaçınma, içsel kaçınma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak Sosyal Bilgiler ders başarıları ile bağıl yaklaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ile tüm Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, cinsiyetin, cinsiyet kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin, cinsiyet ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde ise Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinden mutlak yaklaşmanın Sosyal Bilgiler ders başarılarının pozitif yordayıcısı olduğunu göstermiş; cinsiyetin varyansın %2'sini; cinsiyet kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin varyansın %4'ünü, cinsiyet ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde ise Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin varyansın %11'ini açıkladığı görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları özetlenmiş, tartışılmış ve sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, yedinci sınıf öğrencilerinin (a) Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejilerini, (b) Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerini, (c) Sosyal Bilgiler ders başarılarını, (d) Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ve Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ile Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkiyi, (e) cinsiyetleri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarını anlamlı yordayıp yordamadığını, (f) cinsiyetleri ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarını anlamlı yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi ve korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar il merkezinde uygun örnekleme ile belirlenen dokuz farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören 440 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, Sosyal Bilgiler Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarıları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları karne notları esas alınarak belirlenmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde hangi öğrenme stratejilerini kullandıklarını, hangi Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerine sahip olduklarını ve Sosyal Bilgiler dersindeki gösterdikleri başarı düzeyini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri, Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ve Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Cinsiyetin Sosyal Bilgiler ders başarısını etkilediği ilgili alanyazında (Dania, 2014) ortaya konulduğundan yedinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin; cinsiyetleri ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin, Sosyal Bilgiler ders başarılarını ne kadar iyi yordadıklarını saptamak amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır.

1. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Yedinci sınıf öğrencilerini en çok yansıtan Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin “Sosyal Bilgiler dersine çalışırken konuları yalnızca okuyup geçmek yerine, düşünerek neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye çalışırım.”, “Sosyal Bilgiler kitaplarından edindiğim bilgileri, ders sırasında kullanmaya çalışırım.”, “Sosyal Bilgiler dersine çalışırken anlamakta zorlandığım kavramları belirlemeye çalışırım.” olduğu sonucuna varılmıştır. Bu üç stratejinin bilişüstü öz-düzenleme stratejileri (Kayan Fadlilmula, 2011) olması dikkat çekicidir.

“Sosyal Bilgiler dersine çalışırken konuları yalnızca okuyup geçmek yerine, düşünerek neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye çalışırım.” stratejisini kullanarak yedinci sınıf öğrencilerinin önemliyi önemsizden, gerekliyi gereksizden ayırt ederek öğrenmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu strateji, yedinci sınıf öğrencilerinin zamanı etkili yönetmelerine, verimli kullanmalarına yardımcı olabilir. Az zamanda öz bilgiyi öğrenmeleri, öğrencilerden beklenen başarının doğal bir sonucu da olabilir. Pek çok sözel bilgi içeren Sosyal Bilgiler dersinde ele alınan konulardan önemli, gerekli olanları ile ilgili sorulara öğrencilerden kısa zamanda doğru yanıtlar vermeleri beklendiğinden öğrenciler, bu stratejiyi kullanıyor olabilirler. Woolfolk Hoy (2015), ana fikirden uzaklaşmadan öğrenilecek olana karar vermenin önemli olduğunu ifade etmiştir. “Sosyal Bilgiler kitaplarından edindiğim bilgileri, ders sırasında kullanmaya çalışırım.” stratejisini kullanan yedinci sınıf öğrencilerinin eski ve yeni bilgi arasında ilişki kurdukları, “Sosyal Bilgiler dersine çalışırken anlamakta zorlandığım kavramları belirlemeye çalışırım.” stratejisini kullanan yedinci sınıf öğrencilerinin ise Sosyal Bilgiler dersinde geçen kavramları ezbere değil, anlayarak öğrenmeye çalıştıkları söylenebilir. Yedinci sınıf öğrencileri, sözü edilen bu stratejileri Sosyal Bilgiler öğretmenleri öğretmiş olabilecekleri ya da kendi kendilerine öğrenmiş olabilecekleri için kullanıyor olabilirler. Alanyazında bu olası sebebi destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Güven (2004), ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kendi kendilerine öğrenebildikleri ve öğretmenleri öğrettikleri için kullandıklarını ifade etmiştir. Dikbaş (2008), beşinci sınıf öğrencilerine öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini yükselttiğini, akademik

başarılarını artırdığını tespit etmiştir. Yorulmaz (2001), yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmış, Sosyal Bilgiler dersinin öğretilmesinde ve bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerindeki akademik başarının artırılmasında öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yedinci sınıf öğrencilerini en az yansıtan Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin “Sosyal Bilgiler dersine çalışırken, derste tuttuğum notların ve çalıştığım kaynaklardaki önemli konuların özetini çıkarırım.”, “Sosyal Bilgiler dersinde verilen kaynaklara çalışırken, düşüncelerimi düzenlemeye yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım.”, “Sosyal Bilgiler dersinin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.” olduğu saptanmıştır. Bu üç stratejinin ise daha çok örgütleme stratejileri oldukları söylenebilir (Kayan Fadlelmula, 2011).

Özet çıkarma ile konuların başlıklarını ve alt başlıklarını belirleme, bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında etkili örgütleme stratejileridir (Erden, 1998; Senemoğlu, 2015; Woolfolk Hoy, 2015). Özet çıkarma, konunun (alt) başlıklarını belirleme ve konuları düzenlemek için şema, tablo ya da şekil çizme gibi stratejiler, öğrenmeye belli bir zaman ayırmayı gerektirir. Yedinci sınıf öğrencilerini en az yansıtan Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri oldukları göz önünde bulundurulursa öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini öğrenirlerken az zaman ayırdıkları düşünülebilir. Bunda Çelik ve Katılmış (2010)’un Sosyal bilgiler ders başarısına etkisini araştırdıkları, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin önyargıları etkili olabilir. Öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersini kolay ya da zor olarak nitelendirdiklerinden derse yeterli ilgiyi göstermiyor, yeterince araştırma yapmıyor, çalışmıyor olabilirler. Bu ihtimali destekleyen bir başka araştırma da Çakmak ve diğerleri (2008) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile yürütülmüş, öğrencilerin Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine Matematik ve Fen Bilgisi derslerine verdiklerinden daha az önem verdikleri görülmüştür. Hâlbuki sözü edilen örgütleme stratejilerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının bazı yetkinlikleri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Örgütleme stratejileri, 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında tablo ve grafik kullanma becerisini içeren matematiksel yetkinlik

(MEB, 2018a: 5) ile ilişkilendirilebilir. Pala ve Başbüyük (2019), altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel yetkinliklerinin Sosyal Bilgiler dersindeki harita, grafik ve tablo okuma becerilerini yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Oruç, Tokcan ve Akgün (2016), yedinci sınıf öğrencilerinin grafik hazırlama becerilerinin çok düşük düzeyde olduğunu belirlemişler, bu sonucu öğrenci merkezli stratejilerin tam anlamıyla işlerlik kazanmaması ile ilişkilendirmişlerdir. Hâlbuki Dönmez, Yazıcı ve Sabancı (2007), Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan grafik düzenleyicilerin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik bilgi edinmelerini kolaylaştırdığını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde daha çok bilişüstü öz-düzenleme stratejilerini, örgütleme stratejilerini daha az kullandıkları anlaşılmıştır. Alanyazında bu sonucu desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Çelikkaya ve Kuş (2010), yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde çok istekli ve istekli olarak kullandıkları stratejilerin “Anlamadıkları yeri tekrar tekrar okumak, çalışırken koyu yazılmış yerlere dikkat etmek, dersi dikkatlice dinlemek, anlamadıkları yerlere ?, *, ! gibi işaretler koymak, derste aldığı notları dersten sonra gözden geçirmek, okulda işlenen konuları tekrar etmek” olduğunu belirtmişlerdir. Çelikkaya ve Kuş (2010), yedinci sınıf öğrencilerinin en az kullandıkları stratejilerin “Kavram haritaları oluşturmak, ayna karşısında sesli olarak konuyu anlatmak ve sesli ortamda, müzik ya da televizyon açıkken çalışmak” olduğunu belirlemişlerdir. Çelikkaya ve Kuş (2010), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde en çok tekrar stratejilerini, en az sosyo-duyuşsal stratejileri kullandıklarını saptamışlardır. Tay (2014), yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde en çok duyuşsal stratejileri, en az öz-düzenleyici stratejileri kullandıklarını belirtmiştir.

Öğrenmelerin kolay ve kalıcı olması için öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim programlarında öğrenme stratejilerine açıkça yer verilmelidir (Özer, 2002). Öğrencilerin öğrenme stratejilerini farklı düzeylerde kullanmaları, stratejileri bilmemelerinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerden öğrenme stratejilerinin nasıl ve nerede kullanılacağını açıkça anlatması beklenmektedir. Özer (2002), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öğrenme stratejilerine yok denecek kadar az değindiklerini, öğrenme stratejilerini öğretebilecek yeterli donanıma sahip olmadıklarını, bu nedenle hizmet içi eğitime

katılmak, bir kursa gitmek istediklerini belirtmiştir. Çelikkaya ve Kuş (2010), öğrenme stratejileri ile ilgili öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejilerine özellikle örgütleme stratejilerine daha fazla yer verilebilir. Tay (2005), Sosyal Bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

2. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ

Bu araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri sırasıyla mutlak yaklaşma, mutlak kaçınma, içsel yaklaşma, bağıl kaçınma, içsel kaçınma ve bağıl yaklaşma olarak tespit edilmiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin en çok mutlak yaklaşma, en az bağıl yaklaşma olduğu sonucuna varılmıştır.

Daha çok mutlak yaklaşma yönelimine sahip yedinci sınıf öğrencileri için sınavlardaki soruların çoğunu doğru ve en iyi şekilde cevaplamanın önemli olduğu, yedinci sınıf öğrencilerinin başarılı olmayı sağlayan fırsatları değerlendirdikleri, en önemli hedeflerinin daha önceki notlarından daha iyi notlar almak olduğu düşünülebilir (Gezer ve Şahin, 2016). Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde yüksek notlar almayı amaçladıkları alanyazında desteklenmiştir. Çoban, Temir ve Karaca (2017), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini kolay ve ezberlenilerek öğrenilen bir ders olarak gördüklerini, konulara “Sınavda çıkar mı?” anlayışı ile yaklaştıklarını, gerekli konuları ezberlediklerini ve içselleştiremediklerini belirlemişlerdir. Ayrıca, bunların Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenciden kaynaklanan sorunlar olduklarını ifade etmişlerdir. Açıkalın ve Gönenç (2017), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine düzenli çalışmak yerine test odaklı yaklaştıklarını, sınav kaygısı taşıdıklarını ve Sosyal Bilgiler dersini öğrenmenin öğrenciler için bir amaç olmaktan çıktığını dile getirmişlerdir.

Bu araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerinin en az bağıl yaklaşma yönelimine sahip oldukları görülmüştür. Bağıl yaklaşma yönelimine sahip öğrenciler sınıf arkadaşlarının düşük notlar aldıkları bir sınavdan yüksek not almayı, sınıf arkadaşlarından daha başarılı görünmeyi, sınıf arkadaşlarının başarılı biri olduğunu

düşüncelerini amaçlamaktadırlar (Gezer ve Şahin, 2016). Ancak yedinci sınıf öğrencilerinin en az bağıl yaklaşma yönelimine sahip olması, belirtilen amaçları çok fazla önemsemediklerini düşündürebilir. Yedinci sınıf öğrencileri, kendilerini arkadaşları ile kıyaslamıyor, arkadaşlarını kendilerine rakip olarak görmüyor olabilirler ya da gelişim dönemi özelliklerinden dolayı arkadaş gruplarından farklı olmamak, görünmemek için yüksek puanlar almanın önemli olduğunu düşünmüyor olabilirler. Ergenlik dönemindeki öğrenciler için arkadaş grupları önemlidir. Bireyin kendini bir gruba ait hissetmesi, ona özgüven ve aidiyet duygusu kazandırır (Köse, 2015).

3. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERS BAŞARILARI

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları yılsonu puanlarının aritmetik ortalamasının 76 olarak hesaplanması ($SS=18.04$) sonucu yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinden yüksek yılsonu puanları aldıkları söylenebilir. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin en çok mutlak yaklaşma olduğu göz önünde bulundurulduğunda Sosyal Bilgiler dersinden yüksek yılsonu puanları almış olmaları beklendik bir sonuçtur. Ancak başarının nasıl ölçüldüğü de önemlidir. 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında bireye özgü, hem sürece hem de ürüne dönük, öğrenciyi etkileyen bütün faktörleri dikkate alan, sadece bilişsel alanı değil, duyuşsal ve psikomotor alanları da kapsayan çeşitli ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilmiştir (MEB, 2018a). Memişoğlu (2012), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede önce öğrencilerin performanslarına, sonra kazandıkları bilgi ve becerilere odaklandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eşleştirme sorularını, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soruları ve performans ödevlerini sık; sözlü sunumları, kavram haritalarını ve projeleri ara sıra kullandıklarını; görüşme ve gözlem formlarını, klasik soruları, tutum ölçeklerini, ürün dosyalarını, öz, akran ve grup değerlendirme formlarını hiçbir zaman kullanmadıkları sonucuna varmıştır (Memişoğlu, 2012). Schleicher (2017), öğrencilere seçimler yaptırmanın öğrencileri kısıtladığını belirtmiştir. Öğrencilerin seçimler yapacakları çoktan seçmeli sorular yerine açık uçlu sorular gibi kendi cevaplarını oluşturabilecekleri ölçme-değerlendirme araçları

kullanılmalıdır. Ayrıca, başarı ölçütleri açık ve kesin olarak belirtilmeli, değerlendirme birden fazla öğretmen tarafından yapılmalıdır.

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları yılsonu puanlarının aritmetik ortalamasının 76 olarak hesaplanması, öğrencilerin başarılı oldukları anlamına gelmeyebilir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencilerine yüksek puanlar verdikleri ya da sınavlarda kolay sorular sordukları da düşünülebilir. Çalışkan (2011), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hazırladıkları sınav sorularının yıllar içerisinde nasıl değiştiklerini Bloom taksonomisine göre incelemiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hazırladıkları sınav sorularının 2003-2006 yılları arasında daha çok bilgi basamağında oldukları, 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşımın etkisi ile bilgi basamağındaki sınav sorularının sayıca azaldığı, kavrama basamağındaki sınav sorularının sayıca arttığı, sınav sorularının uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında da hazırlandıkları görülmüştür. Şanlı ve Pınar (2017), yedinci sınıf öğrencileri için Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından hazırlanan sınav sorularını gözden geçirilmiş Bloom taksonomisine göre incelemişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin daha çok çoktan seçmeli ve doğru-yanlış tipi testleri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Soruların çoğunun olgusal ve kavramsal bilgiyi ölçtüğü, hatırlama ve anlama basamaklarında olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarının 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları karne notlarına dayalı olarak değerlendirilmesi, bir sınırlılık olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, farklı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımları farklı olabileceğinden yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinden aldıkları karne notları tutarsız olabilir. İleriye dönük araştırmalarda daha geçerli ve güvenilir Sosyal Bilgiler başarı testleri geliştirilerek öğrenci başarısının ölçülmesi düşünülebilir.

4. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME STRATEJİLERİ, SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ VE SOSYAL BİLGİLER DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ile Sosyal Bilgiler ders başarıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak, yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri arttıkça Sosyal Bilgiler ders başarılarının arttığı söylenebilir. Bu bulguyu destekler nitelikte beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında ilişki olduğu görülmüş, öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin kısa sürede kalıcı öğrendikleri tespit edilmiştir (Erden ve Demirel, 1991). Güven (2004), ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarının öğrenme stratejileri kullanıldıkça arttığı sonucuna ulaşmıştır. Çelikkaya ve Kuş (2010) da Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan öğrenme stratejileri ile akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuşlardır. Ancak Liu vd. (2008), ortaokul öğrencileri tarafından Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik ve Yabancı Dil derslerinde kullanılan öğrenme stratejileri ile bu derslere ilişkin notları arasında negatif yönlü ilişkiler bulmuşlardır.

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ile Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri (içsel yaklaşma, mutlak yaklaşma, mutlak kaçınma, içsel kaçınma, bağıl kaçınma ve bağıl yaklaşma) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayalı olarak yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri arttıkça Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin de arttığı söylenebilir. Öğrencilerin sahip oldukları başarı yönelimlerine göre amaçlarına ulaştıracaklarını düşündükleri öğrenme stratejilerini daha çok kullandıkları ileri sürülebilir. Başarı yönelimlerinin temelini öğrencilerin başarılı olmak istemeleri oluşturur. Başarılı olmak için çeşitli amaçlar belirlenir. Bu amaçlara ulaşmak için en doğru yol, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini kullanmalarıdır. Bu yüzden tüm Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri ile Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin ilişkili bulunması beklendik bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bu bulguyu destekler nitelikte Paulino, Sá ve Silva (2016), öz-yeterlik beklentileri, görev değeri ve başarı hedefleri ile motivasyon

stratejileri arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Won, Wolters ve Mueller (2018) de öğrenme yönelimleri, okula aidiyet duygusu ile bilişüstü stratejiler ve akademik zaman yönetimi stratejileri arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir.

Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarıları ile Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinden içsel yaklaşma, mutlak yaklaşma, mutlak kaçınma arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, Sosyal Bilgiler ders başarıları ile bağıl kaçınma, içsel kaçınma arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak Sosyal Bilgiler ders başarıları ile bağıl yaklaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimleri (bağıl yaklaşma hariç) ile Sosyal Bilgiler ders başarıları arasındaki ilişki pozitif yönde anlamlıdır. Yedinci sınıf öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersinde yeni bilgiler öğrenmeyi, düşünmeye sevk eden konuları en iyi şekilde anlamayı, sınavlardaki soruların çoğunu doğru cevaplamayı, yanlış cevap vermekten kaçınmayı ne kadar amaçlarsa (Gezer ve Şahin, 2016) Sosyal Bilgiler ders başarıları o kadar artar. Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarıları ile bağıl kaçınma ve içsel kaçınma arasında bulunan pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki, yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin en çok mutlak yaklaşma olması ile açıklanabilir. Ayrıca, arkadaşlarından daha başarısız olmaktan ve öğrenememekten kaçınmanın (Gezer ve Şahin, 2016) yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarını az da olsa artırabileceği düşünülebilir. Başarı yönelimlerinden bağıl yaklaşma ile Sosyal Bilgiler ders başarılarının ilişkili olmaması, yedinci sınıf öğrencilerinin bağıl yaklaşmayı en düşük düzeyde benimsemiş olmaları ile açıklanabilir. Başka bir deyişle, yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde sınıf arkadaşlarından daha yüksek not almaya, sınıf arkadaşlarından daha başarılı görünmeye yönelmelerinin (Gezer ve Şahin, 2016) Sosyal Bilgiler ders başarılarını ne artıracak ne de azaltacağı söylenebilir.

5. YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERS BAŞARILARININ YORDAYICILARI OLARAK SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ

Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, cinsiyetin, cinsiyet kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin, cinsiyet ve Sosyal Bilgiler öğrenme

stratejileri kontrol edildiğinde ise Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinden mutlak yaklaşmanın Sosyal Bilgiler ders başarılarının pozitif yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Adatepe (2014), yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuş, kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olmalarında psikolojik, fiziksel ve toplumsal birçok faktörün etkili olabileceğini ifade etmiştir. Kız çocuklarına küçük yaşlardan itibaren daha çok sorumluluk verilmesi, kız çocuklarının aynı sorumluluğu derslerinde de göstermesi sonucu daha başarılı olduklarını savunmuştur. Aydın (2004), 13-16 yaşlarındaki kadın öğrencilerin başarılarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmada cinsiyet kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarının pozitif yordayıcısı olduğu görülmüştür. Cinsiyetleri kontrol edildiğinde Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarılarının yüksek olacağı düşünülebilir. Tunçer ve Güven (2007), Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme stratejilerinin öğretime maruz kalan deney grubundaki beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Dikbaş ve Kaf Hasırcı (2008) de öğrenme stratejilerinin kullanımının akademik başarıyı artırdığını gözlemlemişlerdir.

Öğrencilerin okul başarılarında başarı yönelimleri önemli yer tutmaktadır (Berber ve Eker, 2018). Cinsiyet ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde ise Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinden mutlak yaklaşmanın Sosyal Bilgiler ders başarılarının pozitif yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan yedinci sınıf öğrencileri, cinsiyetleri ve kullandıkları Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde, Sosyal Bilgiler dersinde sınavlardaki soruların çoğunu doğru ve en iyi şekilde cevaplamayı, başarılı olmayı sağlayan fırsatları değerlendirmeyi ve daha önceki notlarına göre daha iyi notlar almayı ne kadar amaçlarsa Sosyal Bilgiler ders başarıları o kadar artar.

Yedinci sınıf öğrencilerinin önceki notlarını yükseltmek amacıyla çaba göstermeleri ile Sosyal Bilgiler ders başarı düzeylerinin de yükselebileceği

öngörülebilir. Cinsiyet ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde mutlak yaklaşmanın Sosyal bilgiler ders başarılarını anlamlı yordamasının eğitim sisteminde benimsenen öğrenci merkezli yaklaşım ile örtüşmediği söylenebilir. Öğrenci merkezli yaklaşımda öğrenmeyi öğrenme yetkinliği esas alınmaktadır. Dolayısıyla cinsiyet ve Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri kontrol edildiğinde başarı yönelimlerinden içsel yaklaşmanın Sosyal Bilgiler ders başarılarını yordaması beklenmektedir. Ancak öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinden yüksek notlar almayı daha çok önemsedikleri anlaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni, merkezi sınavların öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisi olabilir. Çetin ve Ünsal (2019), merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki sosyal ve psikolojik etkilerini araştırmışlar, öğretmenlerin sınav odaklı amaç, içerik, yöntem ve teknik oluşturdıklarını, çoktan seçmeli testleri uyguladıklarını tespit etmişlerdir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı 2023 Eğitim Vizyonu: Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye Belgesi'nde eğitim sistemi üzerinde kademeler arası geçiş sınavlarının baskısının azaltılması, akademik başarının ölçülmesinde ölçme ve değerlendirme biçimlerini çeşitlendirilmesi, süreç ve ürün odaklı bir anlayış geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018b). Ayrıca, tüm sınavların amacının, içeriğinin ve yapısının yarar sağlayacak nitelikte olmasının, herhangi bir not verilmeksizin öğrencilerin başarılarının izlenebileceği bir sistem oluşturulmasının ve sınavsız yerleştirmeye ilişkin esnek modellerin geliştirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir.

6. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik öneriler şöyledir:

6.1. ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

- Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerine ilişkin tercihlerinin ve Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin nedenleri derinlemesine araştırılabilir.
- Öğrenme stratejileri ve başarı yönelimlerinin ders başarısını yordama gücü, farklı dersler ve sınıf düzeyleri için araştırılabilir.
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin başarı yönelimleri ile ilgili görüşleri, nitel araştırma yöntemi ile çalışılabilir.

- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğrenme stratejilerini öğretme öz-yeterlikleri araştırılabilir.
- Merkezi sınavların Sosyal Bilgiler öğrenme stratejileri ve Sosyal Bilgiler odaklı başarı yönelimlerine etkileri derinlemesine araştırılabilir.

6.2. UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

- Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde örgütleme stratejilerini daha fazla kullanmalarını, örneğin, konuları düzenlemelerine yardımcı olacak basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizmelerini Sosyal Bilgiler öğretmenleri destekleyebilirler.
- Yedinci sınıf öğrencilerinin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanabilmeleri için okul dışı etkinliklerden yararlanılabilir.
- Yedinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders başarılarını artırmaya yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğrenme stratejilerini öğretebilirler.
- Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili eğitimler sağlanabilir.
- Yedinci sınıf öğrencilerinin içsel yaklaşma yönelimine sahip olmaları teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, M. (2014). Future of Social Studies Education in Turkey. *Journal of International Social Studies*, 4(1), 93-102.
- Açıkalın, M., & Gönenç, S. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlara Getirdikleri Çözüm Önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- Adatepe, E. (2014). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Ağbuğa, B. (2009). Reliability and Validity of the Trichotomous Achievement Goal Model in an Elementary School Physical Education Setting. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 17-31.
- Ağbuğa, B. (2014). 3 x 2 Başarı Hedef Modeli Ölçeğinin Türk Lisans Öğrencileri İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 109-117.
- Ajiboye, J. O., & Tella, A. (2006). Class Attendance and Gender Effects on Undergraduate Students' Achievement in a Social Studies Course in Botswana. *Essays in Education*, 18, 1-14.
- Akdağ, H., & Kaymakcı, S. (2013). A Study on the Effectiveness of Social Studies Laboratories (Classrooms) on Social Studies Teaching. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 164-177.
- Akengin, H., & İbrahimoğlu, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse İlişkin Görüşlerine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 1-19.
- Akın, A. (2006a). 2x2 Achievement Goal Orientations Scale: The Study of Validity and Reliability. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 12, 1-13.
- Akın, A. (2006b). *Başarı Amaç Oryantasyonları ile Bilişötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Akın, A. (2010). Achievement Goals and Academic Locus of Control: Structural Equation Modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 1-18.
- Akın, A., & Arslan, S. (2014). Başarı Yönelimleri ile Kararlılık Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 267-274.
- Akinoğlu, O. (2008). The Curricular Reform Initiatives of Turkey in the Fields of Life Science and Social Studies in the Process of Accession the European Union. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 168-183.
- Akinoğlu, O., & Bakır, S. A. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularını Öğrenmeleriyle İlgili Durum Analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 83-106.
- Akpınar, M., & Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Akşit, İ. (2016). 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesinde Geçen Bazı Kavramların Öğrenilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi ve Çözümüne Yönelik Bir Eylem Araştırması (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aleven, V., & Koedinger, K. R. (2002). An Effective Metacognitive Strategy: Learning by Doing and Explaining with a Computer-Based Cognitive Tutor. *Cognitive Science*, 26, 147-179.
- Ames, C. (1992). Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (Revize Formu): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.

- Ata, B. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (ss. 71-83) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydede, M. N. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Aydiner, A. A. (2004). *13 ve 16 Yaş Öğrencilerinin Ana-Baba Tutumlarını Algılamaları ile Çalışma Alışkanlıkları ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ayka, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Berber, A., & Eker, C. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Umut ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1569-1581.
- Bilgili, A. S. (2010). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. A. S. Bilgili (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (4. baskı, ss. 2-31) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Bodur, Ş. (2011). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bolton, N. (2008). *Social Studies Education in the Context of Standards-Based Education Reform* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Louisville, Kentucky.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Buldur, S., & Doğan, A. (2017). Performansa Dayalı Tekniklerle Yürütülen Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme Sürecinin Öğrencilerin Hedef

- Yönelimlerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 143-167.
- Buluş, M. (2011). Goal Orientations, Locus of Control and Academic Achievement in Prospective Teachers: An Individual Differences Perspective. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 540-546.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carrier, C. A. (1983). Note-taking Research: Implications for the Classroom. *Journal of Instructional Development*, 6(3), 19-26.
- Chan, K. W., Wong, A. K. Y., & Lo, E. S. C. (2012). Relational Analysis of Intrinsic Motivation, Achievement Goals, Learning Strategies and Academic Achievement for Hong Kong Secondary Students. *The Asia Pacific Education Researcher*, 21(2), 230-243.
- Cheema, J. R. (2014). A Review of Missing Data Handling Methods in Education Research. *Review of Educational Research*, 84(4), 487-508.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Cohen, L., & Magen-Nagar, N. (2016). Self-Regulated Learning and a Sense of Achievement in MOOCs Among High School Science and Technology Students. *American Journal of Distance Education*, 30(2), 68-79.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Coutinho, S. A. (2007). The Relationship Between Goals, Metacognition and Academic Success. *Educate*, 7(1), 39-47.

- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., & Demirel, F. (2008). İlköğretim İkinci Kademe ve Lise Öğrencilerinin Ders ve Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejileri ve Güdülenme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-27.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin Hazırladığı Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(160), 120-132.
- Çalışkan, H., & Turan, R. (2008). Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 603-627.
- Çatak, M. (2014). *Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Çayır, K., & Gürkaynak, İ. (2008). The State of Citizenship Education in Turkey: Past and Present. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 50-58.
- Çekim, Z., & Aydın, S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 451-468.
- Çelik, H., & Katılmış, A. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerindeki Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlara İlişkin Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 128-153.
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 321-336.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.

- Çiftçi, Ö. (1998). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, A., Temir, M., & Karaca, S. (2017). Ortaokullarda Görev Yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenci Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(18), 35-54.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, H., & Çınar, İ. (2004, 6-9 Temmuz). *Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Derry, S. J., & Murphy, D. A. (1986). Designing Systems that Train Learning Ability: From Theory to Practice. *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39.
- Didin, M., & Kasapoğlu, K. (2017, 26-28 Ekim). *Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğrenme Stratejileri Ölçeği: Bir Ön Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Marmaris, Muğla, Türkiye.
- Dikbaş, Y. (2008). *Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dikbaş, Y., & Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Strateji Tercihleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 184-193.

- Dinç, E., & Doğan, Y. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1),17-49.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Dönmez, C., Yazıcı, K., & Sabancı, O. (2007). Sosyal Bilgiler Derslerinde Grafik Düzenleyicilerin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Bilgiyi Elde Etmelerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 437-462.
- Duchesne, S., Larose, S., & Feng, B. (2019). Achievement Goals and Engagement with Academic Work in Early High School: Does Seeking Help from Teachers Matter? *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 222-252.
- Dania, P. O. (2014). Effect of Gender on Students' Academic Achievement in Secondary Schools Social Studies. *Journal of Education and Practice*, 5(21), 78-84.
- Duran, A., & Er, K. O. (2019). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına, Öğrenme Stratejilerine ve Öğrenme Sorunlarına Olan Etkisinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 799-808.
- Dursunlar, E. (2018). *Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yaşayan Demokrasi Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999) Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.

- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3x2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6.
- Erden, M. (1998). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erden, M., & Demirel, M. (1991, 25-27 Kasım). İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Etkililiği. *İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri Kitabı*, 254-261.
- Erdogan, E., & Akbaba, B. (2018). Should We Flip the Social Studies Classrooms? The Opinions of Social Studies Teacher Candidates on Flipped Classroom. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 116-124.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 124-128.
- Ertaş, H. (2011). *Çoklu Lineer Regresyonda Sapan Değerlerin Belirlenmesi İçin Tanılama Ölçüleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Gagné, R. M. (1977). *The Conditions of Learning* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gezer, M., & Şahin, İ. F. (2016). Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği (SOBYÖ): Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 335-354.
- Gezer, M., Meral, E., & Şahin, İ. F. (2018). Öğrenme Ortamı, Hedef Yönelimi ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ile İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 741-752.
- Gökçe, E. (2004). İlköğretimde Aktif Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 53-64.

- Görgen, İ. (1997). *Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gümüş, K. A. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Başarı Yönelimleri İle İngilizceye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- İlhan, T. (2018). Öğrenme Stratejileri ve İlgili Sınıflamalar. B. Oral (Ed.), *Öğrenme, Öğretme, Kuram ve Yaklaşımları* (4. baskı, ss. 267-300) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Jiang, Y., Song, J., Lee, M., & Bong, M. (2014). Self-Efficacy and Achievement Goals as Motivational Links Between Perceived Contexts and Achievement. *Educational Psychology*, 34(1), 92-117.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling With The SIMPLIS Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International; Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kan, Ç. (2006). Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kantekin, S. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler, Tarih ve Coğrafya Kavramlarıyla İlgili Metaforik Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi* (Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Kadioğlu, C., & Uzuntiryaki Kondakçı, E. (2014). Relationship Between Learning Strategies and Goal Orientations: A Multilevel Analysis. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 56, 1-22.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184.
- Karasu Avcı, E. (2017). The Views About the Graduate Program of Social Studies Teaching of the Candidates of Social Studies Teacher. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 756-786.
- Karataş, S., Güleş, H., & Aypay, A. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenmeleri ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 31-48.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal Zeka ile Akademik Başarı ve Bazı Demografik Değişkenlerin İlişkileri: Bir Devlet Üniversitesi Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kayan Fadlelmula, F. (2011). *A Structural Model on 7th Grade Students' Motivational Beliefs, Use of Self-Regulation Strategies, and Mathematics Achievement* (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Kayış, A. R. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Yönelimlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaymakçı, S., & Ata, B. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilerin Doğasıyla İlgili Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35-64.
- Kılınçkaya, Ö. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Eğitimine İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.

- Kızılaslan Tunçer, B. (2007). *Öğretimde Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Köse, N. (2015). Ergenlerde Akran İlişkilerinin Mutluluk Düzeyine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6.
- Levy, I., Kaplan, A., & Patrick, H. (2004). Early Adolescents' Achievement Goals, Social Status and Attitudes Towards Cooperation With Peers. *Social Psychology of Education*, 7(2), 127-159.
- Lin, Y.-G., Mckeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College Student Intrinsic and/or Extrinsic Motivation and Learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258.
- Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202.
- Liu, O. L., Jackson, T., & Ling, G. (2008). *An Initial Field Trial of an Instrument for Measuring Learning Strategies of Middle School Students* (Research Report ETS RR-08-03). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Liu, O. L. (2009). Evaluation of a Learning Strategies Scale for Middle School Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 312-322.
- Liangqiu, L., & Zhengqiu, X. (2019). A Case Study on L2 Learning Strategies of Middle-Aged Learners. *English Language Teaching*, 12(3), 214-219.
- Magen-Nagar, N., & Cohen, L. (2017). Learning Strategies as a Mediator for Motivation and a Sense of Achievement among Students who Study in MOOCs. *Education and Information Technologies*, 22(3), 1271-1290.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis with Applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530.

- Mayer, R. E. (1988). Learning Strategies: An Overview. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 11-22). New York: Academic Press.
- Martorella, P. H. (1998). *Social Studies for Elementary School Children: Developing Young Citizens* (2th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2015). Extending the 3x2 Achievement Goal Model to the Sport Domain: The 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 17, 7-14.
- McClintic-Gilbert, M. S., Corpus, J. H., Wormington, S. V., & Haimovitz, K. (2013). The Relationships among Middle School Students' Motivational Orientations, Learning Strategies, and Academic Achievement. *Middle Grades Research Journal*, 8(1), 1-12.
- Megele, C. (2015). eABLE: Embedding Social Media in Academic Curriculum as a Learning and Assessment Strategy to Enhance Students Learning and E-Professionalism. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(4), 414-425.
- Memişoğlu, H. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Bolu, Türkiye.
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Dördüncü Sınıf “Yaşadığımız Yer” Ünitesini Öğrenmelerine ve Kalıcılığa Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 149-157.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1968, 1 Temmuz). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 31(1509), 299-306.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersi (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *2023 Vizyonu: Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, (Erişim tarihi: 27.08.2019).
- National Council for the Social Studies. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. Washington, DC: National Council for the Social Studies. <https://www.socialstudies.org/standards/introduction>, (Erişim tarihi: 17.05.2019).
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oruç, Ş., & Erdem, R. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Biyografi Kullanımının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 215-229.
- Oruç, Ş., Tokcan, H., & Akgün, İ. H. (2016). Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Grafik Hazırlama Becerisini Kazanma Düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1265-1269.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özkal, N. (2013a). Sosyal Bilgilere Yönelik İçsel ve Dışsal Güdülerin Özyeterlik ve Başarı Yönelimlerine Göre Yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 98-117.
- Özkal, N. (2013b). The Relationship between Achievement Goal Orientations and Self-Regulated Learning Strategies of Secondary School Students in Social

- Studies Courses. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(3), 387-394.
- Öztürk, B. (1995). *Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, C. (2006). Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (1. Baskı, ss. 22-50) içinde. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, N. (2019). *6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi (Ağrı İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Öztekin, Z. (2012). *Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Lise Türü, Akademik Başarı ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Padron, Y. N., & Waxman, H. C. (1988). The Effect of ESL Students' Perceptions of Their Cognitive Strategies on Reading Achievement. *TESOL Quarterly*, 22, 146-150.
- Pala, Ş. M., & Başbüyük, A. (2019). Matematik Becerisinin Sosyal Bilgiler Derslerindeki Harita Grafik ve Tablo Okuma Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 41-56.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS* (4th ed.). Australia: Crows Nest, Allen & Unwin.
- Paulino, P., Sá, I., & da Silva, A. L. (2016). Students' Motivation to Learn in Middle School – A Self-Regulated Learning Approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 193-225.
- Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M.A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations with Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.

- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: University Of Michigan.
- Richey, J. E., Bernacki, M. L., Belenky, D. M., & Nokes-Malach, T. J. (2018). Comparing Class- and Task-Level Measures of Achievement Goals. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 560-578.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Salovaara, H. (2005). *Achievement Goals and Cognitive Learning Strategies in Dynamic Contexts of Learning* (Unpublished Doctoral Dissertation). University Of Oulu, Finland
- Sarı, İ. (2009). Sosyal Bilgiler Derslerinde Zaman Becerileri. R. Turan, A. M. Sünbül & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar* (1. baskı, ss. 129-145) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Schatt, M. D. (2011). Achievement Motivation and the Adolescent Musician: A Synthesis of the Literature. *Research and Issues in Music Education*, 9(1), 1-11.
- Schleicher, A. (2017, 13 Kasım). *PISA Direktörü Andreas Schleicher: Öğrettikleriniz Artık Gereksiz*. <https://www.haberturk.com/pisa-direktoru-andreas-schleicher-ogrettikleriniz-artik-gereksiz-1711035>, (Erişim tarihi: 09.08.2019).
- Schraw, G., Horn, C., Thorndike-Christ, T., & Bruning, R. (1995). Academic Goal Orientations and Student Classroom Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 359-368.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to Terms with Motivation Constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 116-119.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M.

- Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Semenderoğlu, A., & Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve Yeni 4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 141-152.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (24. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shawer, S. F. (2016). Four Language Skills Performance, Academic Achievement, and Learning Strategy Use in Preservice Teacher Training Programs. *TESOL Journal*, 7(2), 262-303.
- Skaalvik, E. M. (2018). Mathematics Anxiety and Coping Strategies among Middle School Students: Relations with Students' Achievement Goal Orientations and Level of Performance. *Social Psychology of Education*, 21(3), 709-723.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (4th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sübaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146. 28 Ağustos 2019 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/subasi.htm, (Erişim tarihi: 28.08.2019).
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin (Yanpar), T. (1994). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları ile Başarı İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 43-48.
- Şahin, N., & Özdemir, N. (2017). Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmek İçin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2981-2998.

- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959.
- Şirin, S. R., & Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 Değerlendirmesi: Türkiye İçin Veriye Dayalı Eğitim Reformu Önerileri* (Yayın No. TÜSİAD-T/2014-02/549). İstanbul: TÜSİAD, TÖDER.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Talu, N. (1997). *Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tan, J. A., & Hall, R. J. (2005). The Effects of Social Desirability Bias on Applied Measures of Goal Orientation. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1891-1902.
- Tay, B. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Tay, B. (2014). Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1499-1515.
- Tay, B., & Yangın, B. (2008). 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 73-88.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tok, Ş. (2006). Öğretme Öğrenme Stratejileri ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar. A. Doğanay & E. Karip (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (2. baskı, ss. 77-130) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tuncer, M., & Bahadır, F. (2018). Relationships between Success Orientation, Self Efficacy on Scientific Research and Metacognitive Thinking Skills. *European Journal of Education Studies*, 4(10), 49-64.
- Tunçer, B. K., & Güven, B. (2007). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırd Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement Goal Orientations and Subjective Well-Being: A Person-Centred Analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251-266.
- Ursavaş, Ö. F. (2015). Öğretmenlerin Hazcı ve Faydacı Motivasyonlarının Tablet PC Kullanımına Yönelik Davranışsal Niyetleri Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 25-43.
- Uysal, İ. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin, Öğrencilerin Anlama ve Yorumlama Düzeylerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Üstel, F. (2008). *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi* (3. baskı). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Üzbe, N. (2013). *Başarı Hedef Yönelimi, Benlik Saygısı ve Akademik Başarının Kendini Engellemeyi Yordamaki Rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Washburn, E., Sielaff, C., & Golden, K. (2016). The Use of a Cognitive Strategy to Support Argument-Based Writing in a Ninth Grade Social Studies Classroom. *Literacy Research and Instruction*, 55(4), 353-374.
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Educating the “Good” Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science and Politics*, 37(2), 241-247.
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study Strategies for Lifelong Learning* (1st ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

- Weinstein, C. E., & Mayer, R.E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 315-327). New York: Macmillan Company.
- Won, S., Wolters, C. A., & Mueller, S. A. (2018). Sense of Belonging and Self-Regulated Learning: Testing Achievement Goals as Mediators. *The Journal of Experimental Education*, 86(3), 402-418.
- Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim Psikolojisi* (1. basım). (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (2014).
- Yang, Y., Taylor, J., & Cao, L. (2016). The 3 x 2 Achievement Goal Model in Predicting Online Student Test Anxiety and Help-Seeking. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 31(1), 1-16.
- Yerdelen, S., & Padır, M. A. (2017). Öğretmenler İçin 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik-Güvenirlilik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1027-1039.
- Yıldız, N. (2003). *İlköğretim 5.Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilere Kazandırılan Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, K. (2009). Lisans Düzeyinde Sosyal Bilgiler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 31-53.
- Yılmaz, H., & Sünbül, A. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınları.
- Yorulmaz, E. (2001). *Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yücel, Z., & Koç, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü ile Cinsiyet Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.

EKLER DİZİNİ

EK-1. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	111
EK-2. SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ.....	112
EK-3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	114
EK-4. ÖLÇEKLERİN KULLANIM İZİNLERİ	115
EK-5. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ KORELASYON MATRİSLERİ.....	116
EK-6. ETİK KURUL İZİN YAZISI.....	117
EK-7. UYGULAMA İZNİ	118
EK-8. NORMALLİĞİ VE DOĞRUSALLIĞI SINAMAK ÜZERE ÇİZİLEN SAÇILIM GRAFİKLERİ.....	119
EK-9. ORJİNALLİK RAPORU.....	121

EK-1. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

#	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME STRATEJİLERİNİZ	Beni hiç yansıtmıyor	Beni yansıtmıyor	Beni biraz yansıtmıyor	Beni ne yansıtmıyor ne yansıtmıyor	Beni biraz yansıtmıyor	Beni yansıtmıyor	Beni tam olarak yansıtmıyor
	Değerli Öğrenciler, aşağıda sosyal bilgiler dersindeki öğrenme stratejileri ile ilgili düşüncelerinizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. İfadelerin sizi yansıtmaya derecesini sizin için uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.							
1	Sosyal Bilgiler dersine çalışırken, ders notları, kitaplar ve sınıfta konuşulanlar gibi farklı kaynaklardan edindiğim bilgileri bir araya getiririm.	1	2	3	4	5	6	7
2	Sosyal bilgiler dersinde verilen kaynaklara çalışırken, düşüncelerimi düzenlemeye yardımcı olması için konuların başlıklarını ve alt başlıklarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Sosyal bilgiler çalışırken, kendime konuya odaklanmama yardımcı olacak sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
4	Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim konular ile diğer derslerdeki konular arasında olabildiğince bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
5	Sosyal bilgiler dersine çalışırken, okuduğum bilgilerin ve derste tuttuğum notların üzerinden geçip en önemli noktaları bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
6	Çalıştığım sosyal bilgiler konularının, önceden bildiğim konularla bağlantısını kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
7	Sosyal bilgiler dersinin konularını düzenlememe yardımcı olması için basit şemalar, tablolar ya da şekiller çizerim.	1	2	3	4	5	6	7
8	Sosyal bilgiler çalışırken kafam karıştığında, başa dönerek anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
9	Sosyal bilgiler dersine çalışırken, derste tuttuğum notların ve çalıştığım kaynaklardaki önemli konuların özetini çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
10	Sosyal bilgiler dersine çalışırken sınıfta tuttuğum notları gözden geçirir ve önemli konuların başlık ve alt başlıklarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
11	Sosyal bilgiler çalışırken anlamakta zorlandığımda, çalışma yöntemimi değiştiririm.	1	2	3	4	5	6	7
12	Çalıştığım kitaplarla, sosyal bilgiler dersinde öğrendiğim kavramlar arasında bağlantı kurarak dersin konularını anlamaya çalışırım	1	2	3	4	5	6	7
13	Yeni bir konuyu ayrıntılı çalışmaya başlamadan önce genellikle konuların nasıl düzenlendiğini gözden geçiririm.	1	2	3	4	5	6	7
14	Sosyal bilgiler kitaplarından edindiğim bilgileri, ders sırasında kullanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15	Çalıştığım konuyu anlayıp anlamadığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım	1	2	3	4	5	6	7
16	Dersin gereklerine ve öğretmenin öğretme şekline göre ders çalışma yöntemimi değiştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
17	Sosyal bilgiler dersine çalışırken konuları yalnızca okuyup geçmek yerine, düşünerek neyi öğrenmem gerektiğine karar vermeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
18	Sosyal bilgiler dersine çalışırken anlamakta zorlandığım kavramları belirlemeye çalışırım	1	2	3	4	5	6	7
19	Sosyal bilgiler dersine çalışırken, her yeni konuya geçtiğimizde yapacaklarımızı belirlemek için kendime hedefler koyarım	1	2	3	4	5	6	7
20	Derste not tutarken kafam karışırsa, sonrasında bu karışıklığı mutlaka düzeltirim.	1	2	3	4	5	6	7

EK-2. SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ

SOSYAL BİLGİLER ODAKLI BAŞARI YÖNELİMLERİNİZ Değerli Öğrenciler, aşağıda sosyal bilgiler dersindeki başarı amaçlarınızla ilgili düşüncelerinizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. İfadelere katılma derecenizi sizin için uygun olan seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
1. Sosyal bilgiler dersinde öğreneceğim konuları geniş ve kapsamlı bir şekilde öğrenmeyi hedeflerim.	1	2	3	4	5
2. Benim için sosyal bilgiler dersindeki en önemli hedef yeni bilgiler edinmektir.	1	2	3	4	5
3. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili bilgilerimi sürekli olarak geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
4. Sosyal bilgiler dersinde öğrenebildiğim kadar çok şey öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
5. Beni düşünmeye sevk eden sosyal bilgiler konularını daha çok severim.	1	2	3	4	5
6. Sosyal bilgiler dersinde anlatılan konuları mümkün olan en iyi şekilde anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
7. Sosyal bilgiler dersi sınavlarındaki soruların çoğunu doğru olarak cevaplamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında soruları en iyi şekilde cevaplamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
9. Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmamı sağlayacak fırsatlara önem veririm.	1	2	3	4	5
10. Sosyal bilgiler dersindeki en önemli hedeflerimden biri daha önceki notlarıma göre daha yüksek bir not alabilmektir.	1	2	3	4	5
11. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında sınıf arkadaşlarıma göre yüksek not almak başarılı olduğum anlamına gelir.	1	2	3	4	5
12. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında sınıf arkadaşlarımdan düşük not aldığı bir sınavdan yüksek not almak başarının göstergesidir.	1	2	3	4	5
13. Sosyal bilgiler dersinde sınıf arkadaşlarımdan daha başarılı görünmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
14. Sosyal bilgiler dersine çalışmanın temel nedenlerinden biri sınıf arkadaşlarımdan başarılı bir öğrenci olduğumu düşünmesini sağlamaktır.	1	2	3	4	5
15. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında çok yüksek bir not almasam da aldığım notun sınıf arkadaşlarımdan notundan yüksek olması beni mutlu etmeye yeter.	1	2	3	4	5
16. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında soruları yanlış yanıtlamaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
17. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında çok sayıda yanlış cevabımın olması beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
18. Sosyal bilgiler dersinde önceki sınav notlarımdan daha düşük not almaktan korkarım.	1	2	3	4	5
19. Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmamı engelleyecek durumlardan kaçınırım.	1	2	3	4	5
20. Sosyal bilgiler dersinde sınıftaki arkadaşlarıma göre kötü performans göstermekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
21. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenin sorduğu bir soruya yanlış cevap vereceğim düşüncesiyle kaygılanırım.	1	2	3	4	5

22. Sosyal bilgiler dersinde bir soruya cevap verirken komik görünmekten veya aptal durumuna düşmekten korkarım.	1	2	3	4	5
23. Sosyal Bilgiler dersinde sınıf arkadaşlarım tarafından başarısız bir öğrenci olarak görünme konusunda kaygılanırım.	1	2	3	4	5
24. Sosyal bilgiler dersi sınavlarında sınıf arkadaşlarımdan daha düşük not alma konusunda endişelenirim.	1	2	3	4	5
25. Sosyal bilgiler dersinde işlenen konuları tam olarak öğrenememekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
26. Sosyal bilgiler dersinde öğreneceğim şeyleri yanlış öğrenme ihtimali beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
27. Öğrendiğim sosyal bilgiler dersi konularını zamanla unutma düşüncesi beni endişelendirir.	1	2	3	4	5
28. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili soruları çözerken hata yapabilirim düşüncesiyle kaygılanırım.	1	2	3	4	5
29.Sosyal bilgiler dersinde öğrenmem gereken konuların tümünü öğrenemeyeceğimden korkarım.	1	2	3	4	5



EK-3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Okul numarası:

2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

3. Yaşınız: (Yazınız)

4. Kardeş sayısı: 1 () 2 () 3 () 4 () 5-10 ()

5. Anne çalışma durumu:

Çalışan (Tam zamanlı)() İşsiz () Serbest meslek() Emekli()

6. Baba çalışma durumu:

Çalışan (Tam zamanlı)() İşsiz () Serbest meslek() Emekli ()

7. Anne eğitim düzeyi: Okur-yazar değil ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversite ()

Yüksek lisans ()

Doktora ()

8. Baba eğitim düzeyi: Okur-yazar değil ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Üniversite ()

Yüksek lisans ()

Doktora ()

9. Evde bulunan kitap sayısı: 0-10 () 11-25 () 26-100 () 101-200 () 200+ ()

10. Çalışma odası: Ayrı bir çalışma odam var ()

Ayrı bir çalışma odam yok ()

11. Gazete alınıyor mu? Hiçbir zaman () Bazen () Her zaman()

12. Evde bilgisayar: Var () Yok ()

13. Evde İnternet bağlantısı: Var () Yok ()

14. Sosyal bilgiler dersinden son dönemde alınan karne notu:

0-44 () 45-54 () 55-69 () 70-84 () 85-100 ()

EK-4. ÖLÇEKLERİN KULLANIM İZİNLERİ

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Gelen Kutusu x



melek didin <melekdidin03@gmail.com>

27 Mar 2017 12:58



Alıcı: fatmakayan v

Sayın Fatma Kayan Fadilemula;
Ben Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Sizin 2011 yılında geliştirmiş olduğunuz İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ Ölçeğini Yard. Doç. Dr. Koray Kasapoğlu danışmanlığındaki tez çalışmamda izninizle kullanmak istiyorum.



fatmakayan@yahoo.com <fatmakayan@yahoo.com>

29 Mar 2017 17:01



Alıcı: ben v

Merhaba Melek,
Hic bir sakıncası yok. Çalışmada başarılar dilerim.
Dr.Fatma

sosyal bilgiler odaklı başarı yönelimleri ölçeği

Gelen Kutusu x



melek didin <melekdidin03@gmail.com>

25 Mar 2017 Cmt 18:30



Alıcı: melehatgezer v

Sayın Melahat Gezer,
Ben Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Sizin 2016 yılında geliştirmiş olduğunuz Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeğini Yard. Doç. Dr. Koray Kasapoğlu danışmanlığındaki tez çalışmamda izninizle kullanmak istiyorum. Ayrıca yayınlanmış olan makalenizde hem ölçeğin kendisi bulunmadığı için hem de ölçeğin orijinaline bağlı kalabilmek için rica etsem ölçeği gönderebilir misiniz?



melehat gezer <melehatgezer@gmail.com>

27 Mar 2017 Pzt 11:07



Alıcı: ben v

Merhabalar Melek Hanım;
Ekte ölçek maddelerinin olduğu dosyayı gönderiyorum, ölçeği kullanmanızdan memnuniyet duyar, iyi çalışmalar dilerim.

25 Mart 2017 17:30 tarihinde melek didin <melekdidin03@gmail.com> yazdı:

...

EK-5. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENME STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ KORELASYON MATRİSLERİ

	M1	M2	M3	M4	M5	M 7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M19	M20	M21	M22	M6	M18
M1	1.0																					
M2	.55	1.0																				
M3	.60	.52	1.0																			
M4	.56	.49	.57	1.0																		
M5	.56	.51	.46	.43	1.0																	
M7	.52	.51	.55	.58	.43	1.0																
M8	.46	.42	.39	.46	.45	.45	1.0															
M9	.55	.43	.46	.46	.46	.52	.47	1.0														
M10	.56	.48	.45	.45	.48	.51	.44	.52	1.0													
M11	.57	.53	.46	.47	.54	.50	.49	.47	.65	1.0												
M12	.50	.47	.49	.54	.35	.53	.42	.42	.42	.53	1.0											
M13	.55	.48	.42	.47	.47	.51	.41	.46	.46	.46	.53	1.0										
M14	.48	.57	.48	.52	.52	.50	.45	.44	.49	.54	.46	.57	1.0									
M15	.51	.53	.47	.47	.52	.52	.40	.52	.47	.47	.45	.52	.53	1.0								
M16	.47	.51	.51	.50	.46	.58	.40	.52	.50	.49	.45	.45	.54	.65	1.0							
M17	.44	.49	.46	.51	.41	.56	.42	.44	.43	.44	.42	.39	.50	.37	.54	1.0						
M19	.57	.51	.50	.45	.50	.53	.45	.51	.46	.58	.52	.52	.50	.53	.53	.45	1.0					
M20	.49	.41	.48	.49	.45	.53	.40	.51	.48	.54	.54	.48	.46	.51	.51	.40	.61	1.0				
M21	.61	.56	.48	.55	.49	.59	.49	.55	.56	.61	.51	.59	.56	.53	.56	.51	.62	.55	1.0			
M22	.51	.40	.41	.44	.41	.45	.37	.47	.34	.46	.42	.46	.42	.46	.50	.33	.53	.47	.55	1.0		
M6	.11	.18	.10	.18	.13	.11	.21	.12	.10	.09	.21	.15	.16	.08	.10	.15	.09	.09	.04	.05	1.0	
M18	.11	.10	.15	.15	.08	.11	.20	.15	.16	.12	.23	.07	.11	.11	.10	.27	.08	.11	.08	.09	.43	1.0

EK-6. ETİK KURUL İZİN YAZISI

T.C. AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURUL KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI: 02	KARAR TARİHİ: 23/02/2018
KARAR 2018/10	
Üniversitemiz Sosyal Bilimler Yüksek Lisans öğrencisi Metek DİDİN'in "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri, Öğrenme Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneklemi)" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.	
 Prof. Dr. Mustafa BAKAS Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı	

EK-7. UYGULAMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/03/2018-E.15524



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 70813604-044-
Konu : Araştırma İzni

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 21.03.2018 tarih ve 15761665-300-13863 sayılı yazımız,
b) 27.03.2018 tarih ve 86649407-605.01-6245977 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Melek DİDİN'in "Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri, Öğrenme Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere ilgi (a) yazımız ekinde belirtilen okullarda anket çalışması yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin Afyonkarahisar Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi (b) yazı ve eklerinin birer suretleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Mehmet KARAKAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:1-İlgi (b) yazı ve eklerinin birer suretleri (6 sayfa)

Evrakın Doğrulama İçin : <https://ebys.aku.edu.tr/en/Vision/Dogrula/A54A33N>

Adres: Afyon Kocatepe Üniversitesi Ahmet Necdet Sezer Kampüsü Rektörlük Binası B
Blok Kat: 1 Afyon
Telefon: 0272 2281124 Faks: 0272 2281181
e-Posta: genel@aku.edu.tr

Bilgi için: Kadir Birduman
Unvanı: Memur

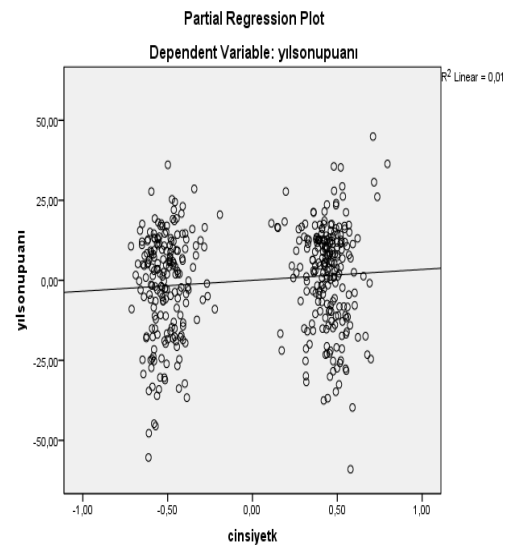
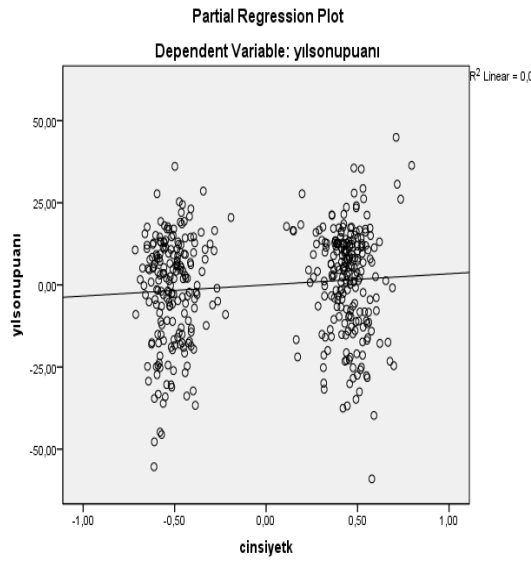
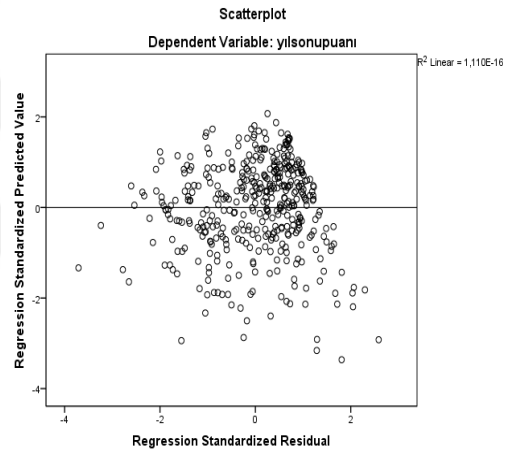
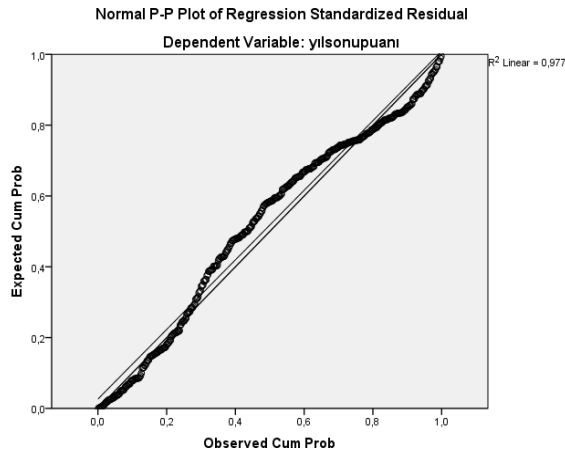
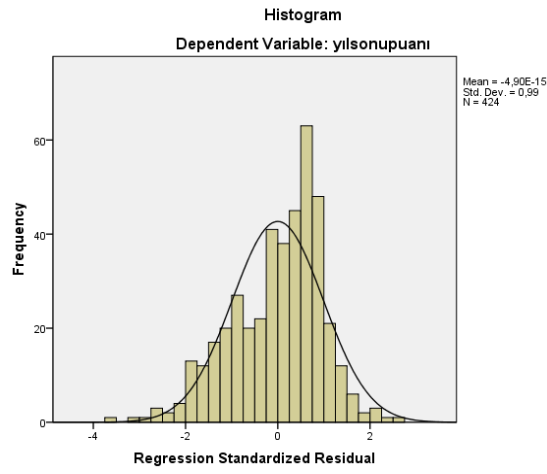


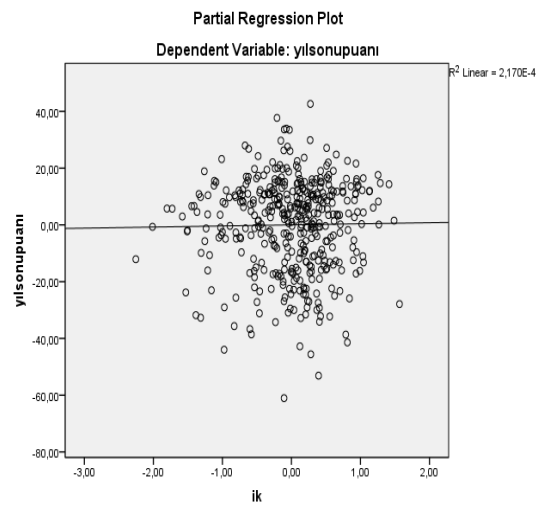
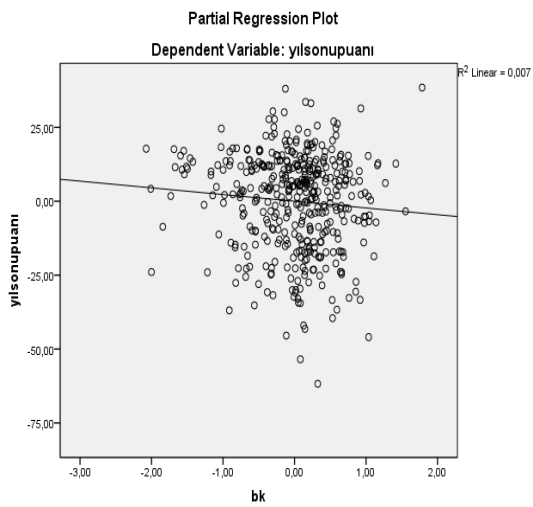
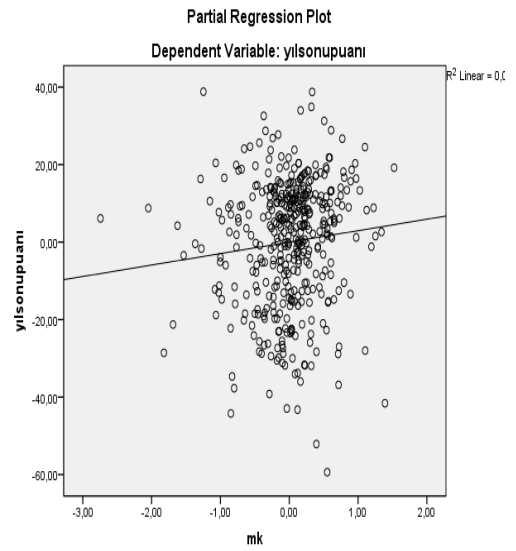
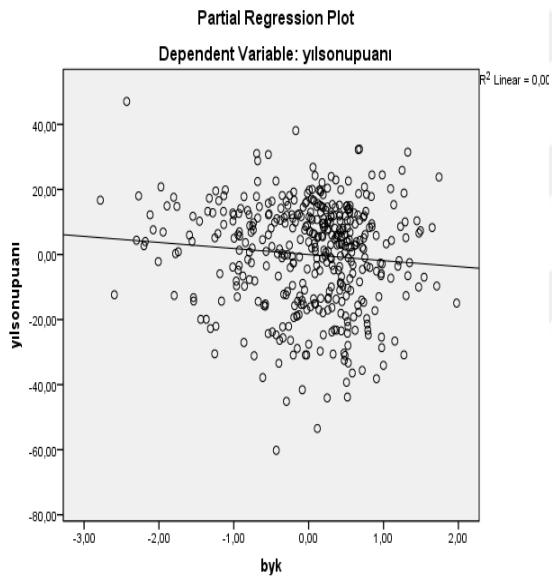
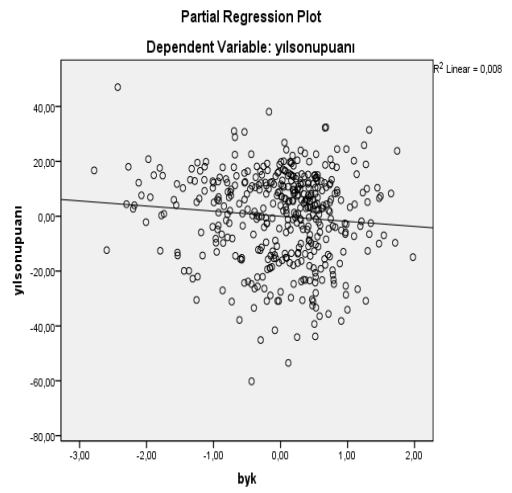
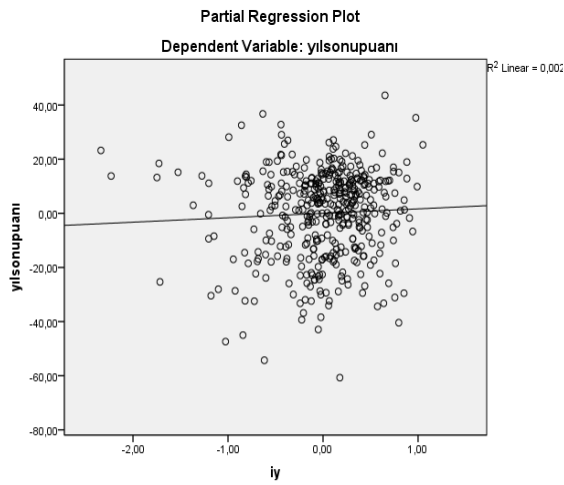
Adres: Afyon Kocatepe Üniversitesi Ahmet Necdet Sezer Kampüsü Rektörlük Binası B
Blok Kat: 1 Afyon
Telefon: 0272 2281124 Faks: 0272 2281181
e-Posta: genel@aku.edu.tr

Bilgi için: Kadir Birduman
Unvanı: Memur



EK-8. NORMALLİĞİ VE DOĞRUSALLIĞI SINAMAK ÜZERE ÇİZİLEN SAÇILIM GRAFİKLERİ





EK-9. ORJİNALLİK RAPORU

Melek Didin

ORJİNALLİK RAPORU

% **16**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **11**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **7**

YAYINLAR

% **10**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

acikerisim.aku.edu.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

2

Submitted to Dumlupinar University

Öğrenci Ödevi

% **1**

3

Submitted to The Scientific & Technological
Research Council of Turkey (TUBITAK)

Öğrenci Ödevi

% **1**

4

www.jasstudies.com

İnternet Kaynağı

% **1**

5

library.cu.edu.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

6

Submitted to (school name not available)

Öğrenci Ödevi

<% **1**

7

dergipark.gov.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

8

dergipark.ulakbim.gov.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**

- | | | |
|----|---|-----|
| 9 | URSAVAŞ, Ömer Faruk. "Öğretmenlerin hazcı ve faydacı motivasyonlarının Tablet PC kullanımına yönelik davranışsal niyetleri üzerindeki etkisi", Kaligrafi Yayıncılık, 2015.
Yayın | <%1 |
| 10 | acikerisim.aku.edu.tr:8080
İnternet Kaynağı | <%1 |
| 11 | Submitted to Afyon Kocatepe University
Öğrenci Ödevi | <%1 |
| 12 | ejercongress.org
İnternet Kaynağı | <%1 |
| 13 | kefad.ahievran.edu.tr
İnternet Kaynağı | <%1 |
| 14 | Submitted to Gaziosmanpasa Üniversitesi
Öğrenci Ödevi | <%1 |
| 15 | www.researchgate.net
İnternet Kaynağı | <%1 |
| 16 | adudspace.adu.edu.tr:8080
İnternet Kaynağı | <%1 |
| 17 | www.insanbilimleri.com
İnternet Kaynağı | <%1 |
| 18 | toad.edam.com.tr
İnternet Kaynağı | <%1 |

dergipark.org.tr

19	İnternet Kaynağı	<% 1
20	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	<% 1
21	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
22	www.erpacongress.com İnternet Kaynağı	<% 1
23	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
24	etd.lib.metu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
25	www.ejercongress.org İnternet Kaynağı	<% 1
26	sosyalciniz.files.wordpress.com İnternet Kaynağı	<% 1
27	YERDELEN, Sündüs and PADIR, Mehmet Ali. "Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği'nin Türkçeye ", Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017. Yayın	<% 1
28	www.yumpu.com İnternet Kaynağı	<% 1
29	acikarsiv.mehmetakif.edu.tr	

	İnternet Kaynağı	<%1
30	Submitted to Eskisehir Osmangazi University Öğrenci Ödevi	<%1
31	www.sbd.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
32	ilkogretim-online.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
33	www.diyalektolog.com İnternet Kaynağı	<%1
34	www.eab.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
35	www.turkishstudies.net İnternet Kaynağı	<%1
36	dosyayukleme.ahievran.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
37	acikerisim.pau.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
38	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<%1
39	Submitted to Dokuz Eylul Universitesi Öğrenci Ödevi	<%1
40	Submitted to Trakya University Öğrenci Ödevi	<%1

41	Submitted to Fırat Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
42	www.pegem.net İnternet Kaynağı	<%1
43	Melike Guzey-Yigit, Ibrahim Yigit. "Investigation of Psychometric Properties of Suicide Cognitions Scale: Validity and Reliability Study", Nesne Psikoloji Dergisi, 2017 Yayın	<%1
44	BARUTÇU YILDIRIM, Funda and DEMİR, Ayhan. "Kendini Engellemenin Yordayıcıları Olarak Öz Saygı, Öz Anlayış ve Akademik Özyeterlilik", Ege Ünivesitesi Eğitim Fakültesi, 2017. Yayın	<%1
45	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	<%1
46	www.kefdergi.com İnternet Kaynağı	<%1
47	Submitted to Gaziantep Aniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
48	usbes2018.ahievran.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1

studylibtr.com

49	İnternet Kaynağı	<%1
50	GEÇİT, Yılmaz. "İlköğretim sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme durumlarıyla ilgili temel çalışmalar", Milli Eğitim Bakanlığı, 2011. Yayın	<%1
51	www.icosedu.org İnternet Kaynağı	<%1
52	ubek-icse.com İnternet Kaynağı	<%1
53	Submitted to Mehmet Akif Ersoy Aniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
54	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	<%1
55	BELDAĞ, Adem, ÖZDEMİR, Ünal and NALÇACI, Ahmet. "Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)", Atatürk Üniversitesi, 2016. Yayın	<%1
56	Submitted to Balıkesir Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
57	KARACA, Aysel, YILDIRIM, Nuriye, ANKARALI, Handan, AÇIKGÖZ, Ferhan and AKKUŞ, Dilek. "Hemşirelik eğitimi stres ölçeği nin Türkçeye	<%1

uyarlanması", Sade Ajans, 2014.

Yayın

58	Submitted to Karabük Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
59	www.iscess.com İnternet Kaynağı	<%1
60	Submitted to Karadeniz Teknik University Öğrenci Ödevi	<%1
61	Submitted to Kafkas Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
62	Submitted to Fort Worth Academy of Fine Arts Öğrenci Ödevi	<%1
63	wcssr.org İnternet Kaynağı	<%1
64	dspace.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
65	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
66	www.academia.edu İnternet Kaynağı	<%1
67	senaymeralzeytin.com İnternet Kaynağı	<%1
68	YILMAZER, Ayşegül and DEMİR, Selçuk Beşir. "ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL	<%1

BİLGİLER DERSİNE VE SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETMENİNE KARŞI TUTUMLARI İLE
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ", Erzincan Üniv. Fen
Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2014.

Yayın

69	www.ichastaliklarihemsireligi.com İnternet Kaynağı	<%1
70	Submitted to Ahi Evran Aniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
71	Submitted to Recep Tayyip Erdogan University Öğrenci Ödevi	<%1
72	www.dieweltdertuerken.org İnternet Kaynağı	<%1
73	dspace.trakya.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
74	Submitted to Eastern Mediterranean University Öğrenci Ödevi	<%1
75	ŞANLI, Cennet and PINAR, Adnan. "Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi", Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi, 2017. Yayın	<%1
76	trdocs.org İnternet Kaynağı	<%1

- | | | |
|----|---|-----|
| 77 | TAY, Bayram. "SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE ÖĞRENCİLERİN KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2014.
Yayın | <%1 |
| 78 | ALTINTAŞ, Sedat, KABARAN, Hasret and GÖÇEN KABARAN, Güler. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Durum Araştırması", Ahi Evran Üniversitesi, 2016.
Yayın | <%1 |
| 79 | dogm.meb.gov.tr
İnternet Kaynağı | <%1 |
| 80 | Submitted to Mugla University
Öğrenci Ödevi | <%1 |
| 81 | docs.neu.edu.tr
İnternet Kaynağı | <%1 |
| 82 | Submitted to Bülent Ecevit Üniversitesi
Öğrenci Ödevi | <%1 |
| 83 | docs.com
İnternet Kaynağı | <%1 |
| 84 | egitim.sakarya.edu.tr
İnternet Kaynağı | <%1 |
| 85 | Sevgi SEZER, Fatih KEZER. "Psikolojik Yardım | |

— Aramada Kendini Damgalama Ölçeği'nin (Pyakdö) Bir Türk Örnekleminde Geçerlik Ve Güvenirliliği / The Reliability And Validity Of Self Stigma Of Help Seeking Scale (SSOSH) in A Turkish Sample", *Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 2013
Yayın

86 Sen, Gamze, and Ihsan Dag. "The Turkish adaptation, validity and reliability study of General Causality Orientations Scale in a university sample", *Anatolian Journal of Psychiatry*, 2015.
Yayın

87 www.erzincan.edu.tr
İnternet Kaynağı

88 www.j-humansciences.com
İnternet Kaynağı

89 egitimaski.com
İnternet Kaynağı

90 abs.mehmetakif.edu.tr
İnternet Kaynağı

91 jssarchive.gantep.edu.tr
İnternet Kaynağı

92 forddele.dk
İnternet Kaynağı

93	oaji.net İnternet Kaynağı	<%1
94	BAL, Ayten Pinar. "The Effect of the Differentiated Teaching Approach in the Algebraic Learning Field on Students' Academic Achievements", Anı Yayıncılık, 2016. Yayın	<%1
95	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
96	eb.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
97	KARAKIŞ, Özlem and ÇELENK, Süleyman. "Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri "A.İ.B.Ü Örneği"", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2007. Yayın	<%1
98	ekoad.com İnternet Kaynağı	<%1
99	www.sevalfer.com İnternet Kaynağı	<%1
100	www.ejer.com.tr İnternet Kaynağı	<%1
101	www.lib.utexas.edu İnternet Kaynağı	<%1

102 dspace.balikesir.edu.tr:8080 <%1
Internet Kaynağı

103 MEMİŞOĞLU, Hatice. "SOSYAL BİLGİLER
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ",
Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve
Edebiyatı Bl., 2014.
Yayın

104 MEMİŞOĞLU, Hatice and KÖYLÜ, Gözde. <%1
"SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ SORUNLAR
VE ÇÖZÜM YOLLARINA İLİŞKİN SOSYAL
BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ",
Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve
Edebiyatı Bl., 2015.
Yayın

105 www.2014.icemst.com <%1
Internet Kaynağı

106 readgur.com <%1
Internet Kaynağı

107 ÖZDEMİR, Ercan, DİKİCİ, Ramazan and
KÜLTÜR, M Nuri. "Öğrencilerin Örüntüleri
Genelleme Süreçleri: 7. Sınıf Örneği1,2",
Kastamonu Üniversitesi, 2015.
Yayın

108 toad.halileksi.net <%1
Internet Kaynağı

journalofomepturkey.org

109

İnternet Kaynağı

<%1

110

GÜMÜŞ, Aunur Eren. "The construct validity, reliability of self- perception profile for adolescents: Original versus revised version", Anı Yayıncılık, 2010.

Yayın

<%1

111

www.newwsa.com

İnternet Kaynağı

<%1

112

AKTAŞ, Elif and BAYRAM, Bora. "ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMADA ÖZETLEME STRATEJİLERİNİ KULLANMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ", Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, 2017.

Yayın

<%1

113

ARSEVEN, Ayla. "ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ", Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2016.

Yayın

<%1

114

Submitted to Marmara University

Öğrenci Ödevi

<%1

115

iojes.net

İnternet Kaynağı

<%1

116	www.usbik.com İnternet Kaynağı	<% 1
117	www.odevlik.com İnternet Kaynağı	<% 1
118	acikerisim.dicle.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
119	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<% 1
120	www.aujef.dergi.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
121	KÖSTERELİOĞLU, İlker and ÖZEN, Raşit. "Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2014. Yayın	<% 1
122	BURSA, Sercan and KÖSE, Tuba ÇENGELCİ. "Türkiye ve Kanada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi", Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017. Yayın	<% 1
123	ÖZKAL, Neşe and SUCUOĞLU, Hale. "ÖZDÜZENLEME STRATEJİLERİ VE BAŞARI VE BAŞARISIZLIK YÜKLEMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER", Erzincan Üniv. Fen	<% 1

Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bl., 2013.

Yayın

124 www.repositorio.ufrn.br:8080 <%1
İnternet Kaynağı

125 psyci.psychopen.eu <%1
İnternet Kaynağı

126 Submitted to Istanbul University <%1
Öğrenci Ödevi

127 AKIN, Ahmet. "Achievement goals and academic locus of control: Structural equation modeling", Anı Yayıncılık, 2010.
Yayın

128 TARHAN, Özge. "SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDAKİ TÜRKÇE ÇALIŞMALAR (2005 2010) LİTERATÜRÜ", Pamukkale Üniversitesi, 2011.
Yayın

129 AKGÜN, İsmail Hakan and ÖZKAR, Fatma BULUT. "DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YER ALAN "TABLO VE DİYAGRAM OKUMA" BECERİSİNİ KAZANMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ", Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, 2017.
Yayın

130	Submitted to Kocaeli Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
131	GÜVEN, Bülent. "İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Akademisyenler Birliği, 2008. Yayın	<% 1
132	ÖNEMLİ, Mehmet and YÖNDEM, Zeynep Deniz. "Öğrenmede öz düzenlemeye dayalı psikoeğitim grup çalışmasının öğrencilerin motivasyonel inançları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi", İletişim Hizmetleri, 2012. Yayın	<% 1
133	AKIN, Ahmet and ARSLAN, Serhat. "Başarı Yönelimleri ile Kararlılık Arasındaki İlişkiler", Kaligrafi Yayıncılık, 2014. Yayın	<% 1
134	AKPINAR, Mehmet and KAYMAKCI, Selahattin. "Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış", Kastamonu Üniversitesi, 2012. Yayın	<% 1
135	TAY, Bayram. "Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi", TUBITAK, 2004. Yayın	<% 1

136	Submitted to Bartın University Öğrenci Ödevi	<%1
137	ittes2014.org İnternet Kaynağı	<%1
138	www.acikerisim.aku.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1

Alıntılar çıkart üzerinde Eşleşmeleri çıkar Kapat

Bibliyografayı Çıkart üzerinde