

Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği (SOBYÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Social Studies Oriented Achievement Goal Scale (SOAGS): Validity and Reliability Study

Melehat GEZER** İbrahim Fevzi ŞAHİN***

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sosyal bilgiler başarı yönelimlerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmeye olanak tanıyacak bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ili merkez ilçelerinde öğrenim gören toplam 374 ortaokul öğrencisinden oluşan bir çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın %50.82'sini açıklayan, 29 madde ve altı faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu doğrultuda birinci faktör içsel yaklaşma (İY), ikinci faktör mutlak yaklaşma (MY), üçüncü faktör bağıl yaklaşma (BY), dördüncü faktör mutlak kaçınma (MK), beşinci faktör bağıl kaçınma (BK) ve altıncı faktör içsel kaçınma (İK) olarak isimlendirilmiştir. DFA'dan elde edilen bulgular ve hesaplanan uyum indeksleri, Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği'ne ilişkin 29 madde ve altı faktörlü yapının doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin güvenirliliği iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiş ve hesaplanan güvenirlilik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı saptanmıştır. Madde korelasyonu ile %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucunda ölçekten çıkarılması gereken bir madde olmadığı kararına varılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ölçeğin öğrencilerin sosyal bilgiler başarı yönelimlerini ölçmek amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Başarı yönelimleri, hedef yönelimi, 3x2 başarı yönelimi modeli, sosyal bilgiler odaklı başarı yönelimleri, sosyal bilgiler odaklı başarı yönelimleri ölçeği.

Abstract

This study aims to develop a valid and reliable instrument for measuring students' social studies achievement goal. The research was conducted on a study group consisted of 374 middle school students studying in the central district of Diyarbakır in 2014-2015 school year fall semester. Expert opinion was consulted with regard to the scale's content and face validity. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed in order to measure the scale's construct validity. As a result of EFA, a 29-item and a six-factor structure model which explains 50.82% of the total variance was obtained. The emerging factors were called as a self-approach, task-approach, other-approach, task-avoidance, other-avoidance and self-avoidance respectively. The findings acquired CFA indicated that the 29-item and six-factor structure related to social studies oriented achievement goal scale have acceptable goodness of fit indices. The scale's reliability coefficients were calculated by means of internal consistency method. As a result of reliability analysis, it was determined that the reliability coefficients were within admissible limits. The finding of the item correlation and 27% of upper and lower group comparisons demonstrated that all of the items in the scale should remain. In light of these results, it could be argued that the scale is reliable and valid instrument and can be used in order to test students' social studies achievement goals.

* Bu çalışma, birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

**Arş. Gör. Dr. Melehat GEZER, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Diyarbakır/Türkiye, melehatgezer@gmail.com

***Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Erzurum/Türkiye, ifevzi@atauni.edu.tr

Keywords: Achievement goal, goal theory, 3x2 achievement goal model, social studies oriented achievement goal, social studies oriented achievement goal scale.

GİRİŞ

Motivasyon, insanların eylemlerinin öngörülebilir sonuçlarına dair beklentileri ile bu eylemleri gerçekleştirmeye dair öz yeterlikleri tarafından harekete geçirilen ve devamı sağlanan hedef güdümlü bir davranıştır (Bandura, 1977). Bir başka deyişle motivasyon; bir eylemi yapıp yapmama kararını etkileyen neden, nitelik ve durum olarak tanımlanabilir. Bireyi harekete geçiren motivasyon, bir ihtiyacın giderilmesi düşüncesinden doğmaktadır. Örneğin öğrenmeye yönelik duyulan ihtiyaç, bireyin motivasyon düzeyini etkilemektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda öğrenme ile ilişkili olarak motivasyon ve motivasyonel süreçlere çok fazla vurgu yapıldığı görülmektedir (Pintrich, 2000). Başarı motivasyonu teorileri bireyin algısının ve inançlarının, davranışlar üzerindeki etkilerini ön plana çıkartmıştır. Bu durum, motivasyon odağının içsel ihtiyaçlardan ve çevresel faktörlerden kişinin öznel dünyasına kaymasına neden olmuştur. Bununla birlikte başarı davranışı üzerinde öğrencilerin başarıya dair beklentilerini ve yapılacak göreve dahil olmakla ilgili algılanan değer duygusunun da etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu modellere ayrıca hedefler ve yeteneklere dair algılar gibi bilişsel değişkenler de eklenmiştir. Kısacası motivasyon, bireyi bir davranışa yönlendiren şeyin ne olduğu, bireyin neyi amaçladığı/hedeflediği hakkında bilgi sunmaktadır. Amaçlar (hedefler), önemli motivasyon mekanizmalarından birini oluşturmaktadır (Bandura, 1977, 1986, 1991; Schunk ve Ertmer, 2000; Zimmerman, 2000). Hedef ve hedefe ulaşma konusunda gösterilen performans arasındaki algı, değişim için itici bir rol oynamaktadır. Hedef belirleme, sonuçlara ilişkin beklentiler ile birlikte işlev görmektedir. Örneğin insanlar amaçlarına ulaşmalarına yardım edeceğine inandıkları şekillerde davranırlar. İnsanlar hedefleri doğrultusunda çalıştıkça bu konudaki gelişimlerini fark eder ve motivasyonlarını sürdürürler.

Hedef Yönelimi Teorisi, daha önce ileri sürülen diğer teorilerin önemli gördüğü birçok değişkeni içermektedir. Bunun yanı sıra hedef yönelimi teorisi, motivasyon kavramını farklı bir bakış açısıyla ele almaktadır (Pintrich ve Schunk, 2002). Bu teori; hedefler, beklentiler, beceri kavramları, motivasyonla ilgili yönelimler, sosyal ve öz karşılaştırmalar ile başarı davranışları arasında önemli ilişkiler olduğunu varsaymaktadır (Ames, 1992a, 1992b; Anderman ve Wolters, 2006). Eğitim ve gelişim psikologları hedef yönelimi teorisini öğrencilerin başarı davranışlarını açıklamak ve öngörmek için geliştirmişlerdir. Bu teorideki temel yapı, başarı etkinliklerinde bireyin amacı ve odaklanmasına atıfta bulunan hedef yönelimi üzerine oturtulmuştur. Hedef yönelimi teorisi, daha çok davranışı teşvik eden ve yönlendiren hedeflerin nasıl saptandığıyla ve bunların özellikleriyle (örneğin; özgün olmak, zorluk ve yakınlık) ilgilenmektedir. Hedef yönelimi teorisi farklı hedef türlerinin başarıyı nasıl etkilediğine odaklanmaktadır (Anderman ve Wolters, 2006; Elliot, 2005; Pintrich, 2003; Pintrich ve Schunk, 2002). Bir diğer anlatımla hedef yönelimi; öğrencilerin, öğrenme görevlerine katılmalarının altında yatan gerekçelerle ilgilenmektedir (Anderman, Austin ve Johnson, 2002). Araştırmacılar tarafından hedef yönelimi kapsamında farklı yönelimler tanımlanmıştır (Elliot ve McGregor, 2001; Elliot ve Thrash, 2001). Örneğin Başarı yönelimleri; Carole Ames (1984), Carol Dweck (1986), Marty Maehr (Maehr ve Nicholls, 1980) ve John Nicholls'un (1984) çalışmaları sonucunda ileri sürülen yeni bir teoridir (Ames, 1992b; Elliot, 1997). Bu teori sosyal-bilişsel kurama dayalı bir bakış açısıyla öğrencilerin kendi performanslarını nasıl değerlendirdikleri üzerinde durmaktadır (Ames, 1992b). Başarı yönelimleri, bir yandan öğrencilerin başarıya ulaşmaya yönelik inançlarını ve performanslarını değerlendirmede esas aldıkları ölçütleri incelerken (Pintrich ve Schunck, 2002), bir yandan da öğrencilerin kendi yeterliğini nasıl yorumladığını, başarı ya da başarısızlık karşısındaki tepkilerini açıklamaktadır (Zweig ve Webster, 2004).

Başarı yönelimleri, öğrenme ve performans olmak üzere iki boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988). Öğrenme yönelimi, öğrencinin öğrenme birimini tam olarak anlaması ve öğrendiklerini geliştirme konusundaki istekliliğini ifade eder (Ames, 1992b). Öğrenme yönelimli öğrencilerin; bilişsel çaba gerektiren derin düşünme stratejilerini kullanma (Pintrich ve Garcia, 1991), derse karşı olumlu tutumlara sahip olma, başarının çabaya bağlı olduğuna inanma (Tuominen Soini, Aro ve Niemivirta, 2008), yeterlik düzeyini kendi normlarına göre değerlendirme (Jagacinski

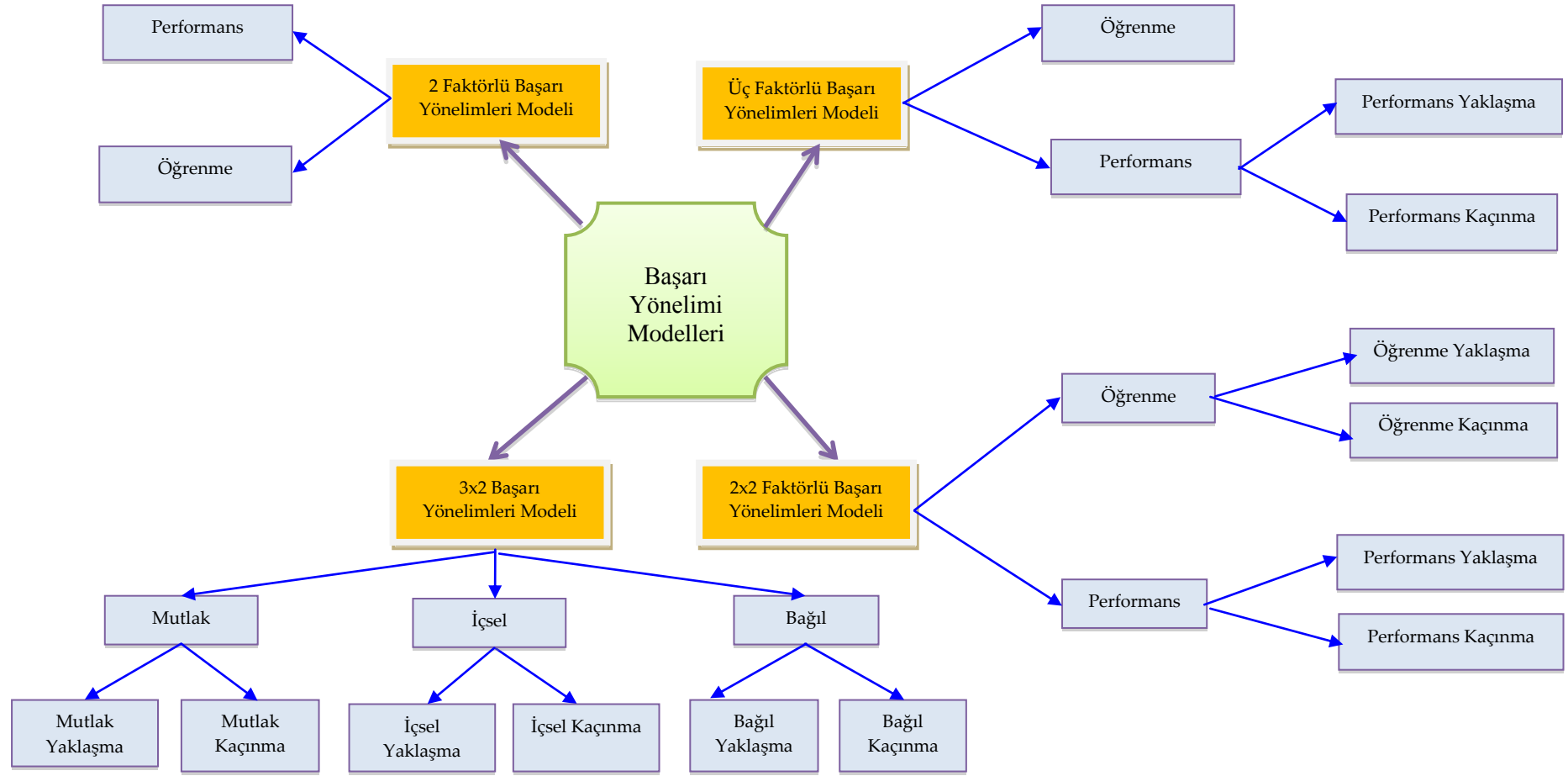
ve Nicholls, 1987; Jagacinski ve Strickland, 2000) ve göreve uygun etkinliklere katılmak için motive olma gibi davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir (Schunk, 1989). Nitekim yapılan araştırmalarda da öğrenme yöneliminin birçok olumlu değişkenle pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Pajares ve Cheong, 2003). Bu değişkenler arasında öğrencinin yeterlilik algısı, bilişsel stratejileri kullanma becerisi, başarının çabaya bağlı olduğuna inanması ve güç bir problem durumu ile karşılaştığında gayretli olması sayılabilir (Nicholls, Patashnick ve Nolen, 1985). Performans yönelimi ise öğrencinin yeteneğe odaklanması (Ames ve Archer, 1988), sosyal karşılaştırmaya önem vermesi (Jagacinski ve Strickland, 2000), kendisini akranlarından daha başarılı, zeki ve yetenekli göstermek istemesi gibi özellikleri yansıtmaktadır (Ames, 1992b; Schunk ve Swartz, 1993). Performans yönelimli öğrencilerin olumsuz değerlendirilmelerden ve yeteneksiz görünmekten kaçınma gibi özelliklere sahip oldukları saptanmıştır (Ames, 1992b; Meece, Blumfeld and Hoyle, 1988; Nichols, Jones ve Hancock, 2003). Performans yönelimli öğrenciler için sosyal karşılaştırma bilgisi çok önemlidir. Çünkü bu öğrenciler başarıyı yorumlamak için sosyal normları kullanırlar (Jagacinski ve Strickland, 2000). Ancak sosyal karşılaştırmalarda zorluk çeken öğrencilerde düşük yetenek algısı oluşabileceğinden öğrencinin görev motivasyonu bu durumdan olumsuz etkilenebilir (Schunk, 1991) ve öğrenci başarısızlık yaşamaya başladığında performansında da düşüş gerçekleşebilir (Meece ve Holt, 1993).

Öğrenme ve performans boyutundan oluşan *iki faktörlü başarı yönelimleri* teorisi, akademik dünyada oldukça geniş bir kabul görmesine rağmen araştırmacıların bir kısmı; performans yöneliminin tümüyle olumsuz olmadığını, bazı durumlarda işlevsel olabileceğini ve öğrencileri olumlu davranışlara yönelebileceğini savunmuşlardır (Elliot ve Harackiewicz 1996; Midgley, Kaplan ve Middleton, 2001). İki faktörlü başarı yönelimi modeli ile ilgili araştırmaların bir kısmında performans yönelimi ile benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, akademik çalışmaya verilen değer ile çaba arasında pozitif ilişki bulunurken (Elliot ve Church, 1997; Pintrich ve Garcia, 1991); bazılarında ilişki olmadığı veya negatif ilişki olduğu saptanmıştır (Midgley vd., 2001). Middleton ve Midgley (1997), bu tutarsızlığın performans yöneliminin dikkate alınmayan bir unsurundan kaynaklanabileceğini ortaya atmıştır. Buna bağlı olarak birçok araştırmacı (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Midgley, vd., 2001), performans yöneliminin iki alt boyuta ayrılabilceğini ileri süren bir model geliştirmiştir. Geliştirilen bu modelde, öğrenme boyutu aynı kalırken performans boyutu yaklaşma ve kaçınma olarak iki boyuta ayrılmıştır (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Kaplan ve Midgley, 1999; Skaalvik, 1997). Performans yaklaşma ve performans kaçınmanın eklenmesiyle *üç faktörlü başarı yönelimleri modeli* elde edilmiştir. Bu modele göre performans yaklaşma yönelimini benimseyen öğrenciler; takdir edilmek, iyi bir öğrenci profili ortaya koyabilmek ve önemli biri olduğunu hissetmek amacıyla çalışırlar. Performans kaçınma yönelimli öğrenciler ise yeteneksiz görünmeme ve utanç duyulacak duruma düşmemek için çalışırlar (Elliot, 1999).

Üç faktörlü başarı yönelimleri modelinin ileri sürülmesinden sonra birçok araştırmacı, öğrenme yöneliminin de öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma şeklinde alt boyutlara ayrılabilceğini savunmuştur (Elliot, 1999; Elliot ve Covington, 2001; Pintrich, Conley ve Kempner, 2003). Bu ayırım, yeterlik kavramı üzerine inşa edilmiştir. Bu modele göre yeterlik, değer ve tanım olmak üzere iki bileşenli bir yapı şeklinde düzenlenmiştir. Değer bileşeni; pozitif yaklaşma ve negatif kaçınma yönelimleri olarak ifade edilmiştir. Tanım bileşeni; performans ve öğrenme olarak iki boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Performans boyutu, yine üç faktörlü modelde olduğu gibi, performans yaklaşma ve performans kaçınma olarak yer almıştır. Öğrenme boyutunda ise mutlak ve içsel temelli hedefler tek bir başlık altında (öğrenme) düşünülmüştür. Çünkü mutlak ve içsel temelli hedefler, kişinin başkalarının performansından etkilenmeyen değerlendirme ölçütlerine sahip olması açısından benzerlik göstermektedir. Mutlak ve içsel hedefler, hem kaynaşık bir yapıda olması hem de diğer bireylerin performansından etkilenmeyen değerlendirme ölçütlerini içermeleri açısından bir arada ele alınmıştır (Elliot ve McGregor, 2001).

Öğrenme yaklaşma yönelimli öğrenciler; dersleri tam olarak öğrenmeyi ve öğrendikleri konularda uzmanlaşmayı amaç edinirler (Elliot ve McGregor, 2001). Öğrenme kaçınma yönelimli öğrenciler ise dersleri tam anlamıyla öğrenememekten korkarlar. Bu öğrenciler; öğrendiklerini unutmamak, konuları yanlış anlamamak ve hata yapmamak için çalışırlar (Akın, 2006; Elliot ve McGregor, 2001).

2x2 başarı yönelimleri modelinde, mutlak ve içsel temelli hedefler bir arada alınmıştır. Elliot, Murayama ve Pekrun (2011) ise mutlak ve içsel hedeflerin ayrı ayrı ele alınabileceğini belirtmiştir. Mutlak ve içsel hedeflerin ayrı ayrı ele alınabileceğine yönelik bu düşünceden hareketle *2x2 başarı yönelimleri modeli* revize edilmiştir. Yapılan revizyonla, *3x2 başarı yönelimleri* olarak adlandırılan yeni bir modele ulaşılmıştır. Bu modele göre günlük yaşamda mutlak ve içsel temelli öğrenme hedeflerinin birbirinden bağımsız olarak ele alınabileceğinin birçok örneği vardır. Örneğin çapraz bulmaca çözen iki bireyden biri daha önceki bulmaca çözme deneyimlerini göz önünde bulundurmadan bulmacadaki bütün kelimelerin yerini bulmak için çaba gösterirken bir diğeri, bulmacadaki bütün kelimelerin yerini bulmaya odaklanmayıp bugünkü bulmacada çünkü bulmacaya göre daha fazla kelime bulmak için çaba sarf edebilir. Buna göre mutlak ve içsel temelli hedef düzenleme tekniklerinin farklılık gösterdiği söylenebilir (Elliot, vd., 2011). Bağlı temelli hedeflerde ise yeterlik ölçütü olarak, bireylerarası değerlendirmeler kullanılır. Bir başka deyişle bağlı hedeflerde bireyin diğerlerine göre başarılı veya başarısız olması yeterliğin ölçütünü oluşturur. Görüldüğü gibi *2x2 başarı yönelimlerinden* farklı olarak *3x2 başarı yönelimleri modelinde* yeterliğin tanım bileşeni mutlak, içsel ve bağlı olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmıştır. Ancak yeterliğin değer bileşenine ilişkin kavramsallaştırmada bir değişiklik yapılmıştır. Yani, tıpkı *2x2 başarı yönelimleri modelinde* olduğu gibi, *3x2 başarı yönelimleri modelinde* yeterliğin değer bileşeni yaklaşma ve kaçınma şeklinde iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Anlaşılacağı üzere başarı yönelimleri teorisinin ortaya atılmasından bu yana konuyla ilgili dört farklı model ileri sürülmüştür. İleri sürülen bu modeller Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Başarı Yönelimleri Modelleri (Elliot, Murayama ve Pekrun, 2011)

Araştırmanın Amacı

Başarı yönelimlerinin öğretim bağlamı üzerindeki etkisinin tespit edilebilmesinde konu alanının esas alınarak incelenmesinin daha faydalı olacağı yönünde görüşler belirtilmiştir (Anderman ve Anderman, 2000). Bu durum başarı yönelimleri teorisinin; matematik (Anderman ve Midgley, 1996; Middleton, Kaplan ve Midgley, 2004; Keys, Conley, Duncan ve Domina, 2012; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996), fen (Pajares, Britner ve Valiante, 2000; Wolters, vd., 1996), İngilizce (Anderman ve Midgley, 1996; Wolters, vd., 1996) ve psikoloji (Harackiewicz, Barron, Karter, Lahte ve Elliot, 1997) gibi derslerde alan odaklı ele alınmasına kaynaklık etmiştir. Söz konusu çalışmalar, başarı yönelimlerinin uluslararası literatürde konu alanı esas alınarak incelendiğine örnek teşkil etmektedir. Buna karşın Türkçe literatürde başarı yönelimlerini yalnızca matematik konu alanı kapsamında ele alan bir araştırmaya (İlhan ve Çetin, 2014) rastlanmıştır. Ancak bu çalışmada başarı yönelimi 2x2 başarı yönelimi modeli ile ele alınmıştır. Bu araştırmada ise 3x2 başarı yönelimi modelinin sosyal bilgiler odaklı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada 3x2 başarı yönelimleri modelinin ilk defa kullanılmasının, modelin Türk kültürüne uyum sağlayıp sağlamayacağını göstermesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada 3x2 başarı yönelimi modelinin sosyal bilgiler odaklı incelenmesinin Türkçe literatürdeki boşluğu dolduracak olması bakımından literatüre önemli katkısının olacağına inanılmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma desenine, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve ölçeğin geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan dört ortaokulda yürütülmüştür. Bu dört ortaokuldan altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfı temsilen birer sınıf örneklem olarak seçilmiştir. Sosyal Bilgiler Odaklı Başarı Yönelimleri Ölçeği (SOBYÖ) toplamda 374 öğrencinin cevapları ile geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul, sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ölçek Geliştirme Çalışmasının Yürütüldüğü Araştırma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Araştırma Grubu	Okul	Sınıf			Kadın		Erkek		Toplam
		6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	n	%	n	%	
SOBYÖ	1.Okul	26	30	35	176	47	198	53	374
	2.Okul	29	31	32					
	3.Okul	30	27	30					
	4.Okul	33	34	37					

Ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında faktör analizinin yapılabilmesi için öncelikle örneklem büyüklüğünün dikkate alınması önerilmektedir. Örneklem büyüklüğü için araştırmacılar tarafından çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu önerilerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: Crowley ve Lee (1992) faktör analizi için 100 katılımcıyı yetersiz, 200’ü ortalama, 300’ü iyi, 500’ü çok iyi ve 1000 katılımcıyı mükemmel olarak belirtmiştir (Akt: Akbulut, 2010). Kline (2011) ise faktör analizinde 200 kişilik bir örneklem yeterli olarak kabul edilebileceğini ancak bu sayının faktör yapısının açık ve boyut sayısının az olması durumunda 100’e kadar indirilebileceğini ifade etmiştir. Bu ölçütler göz önünde bulundurulduğunda Tablo 1’deki ölçek geliştirme çalışmasının yürütüldüğü örneklem sayısının faktör analizinin yapılabilmesi için yeterli olduğu ifade edilebilir.

İşlem

SOBYÖ geliştirilirken Elliot, vd. (2011) tarafından geliştirilen 3x2 başarı yönelimleri modeli referans alınmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, 3x2 modeli tanım bileşeninde yer alan görev temelli yeterliklerini kazanılmasına odaklanan *mutlak yaklaşma* yönelimi, görev temelli yeterliklerden kaçınmaya odaklanan *mutlak kaçınma* yönelimi, içsel temelli hedeflerin kazanımına ilişkin (öncekinden daha iyisini yapma) *içsel yaklaşma* yönelimi, içsel temelli hedeflerden kaçınmaya odaklanan (öncekinden daha kötüsünü yapmaktan kaçınma) *içsel kaçınma* yönelimi, diğer temelli yeterliklerin kazanımına yönelik (diğerlerinden daha iyisini yapma) *bağlı yaklaşma* yönelimi ve diğer temelli yetersizliklere odaklanan (diğerlerinden daha kötüsünü yapmaktan kaçınma) *bağlı kaçınma* yönelimi olmak üzere üç boyut temel alınmıştır. Literatürün taranmasının ardından, literatür doğrultusunda belirlenen yapı/yapıları tam olarak yansıtabilecek bir madde havuzu oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanması aşamasında söz konusu boyutlardan hareketle SOBYÖ maddelerinin yazımında, literatürdeki başarı yönelimleri ölçeklerinden (Akın, 2006; Akın ve Çetin, 2007; Elliot, vd., 2011; İlhan ve Çetin, 2014) yararlanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak Elliot vd., (2011) tarafından geliştirilen ölçekteki bazı maddeler kültürel ve dilsel farklılıklardan dolayı kısmen değiştirilerek Türkçeye çevrilmiş ve SOBYÖ'nün madde havuzuna dâhil edilmiştir. Örneğin Elliot vd., (2011) tarafından geliştirilen ölçekteki "To out perform other students on the exams in this class." maddesi, Türkçeye çevrilirken kısmen değiştirilmiş ve "Sosyal bilgiler dersinde sınıf arkadaşlarımdan daha iyi performans göstermeye çalışırım." biçiminde ifade edilmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanması aşamasında bir ölçme değerlendirme uzmanı ve iki eğitim programları ve öğretimi alanında çalışan uzman olmak üzere toplam üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri, taslak ölçme formundaki maddelerin ifade edilmiş şekilleri ile ilgili herhangi bir değişiklik önerisinin olmadığını göstermiştir. Uzmanlardan alınan görüşler ve ölçek geliştirme sürecinde temel alınan boyutlardan yola çıkılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda "Sosyal bilgiler dersine çalışmanın temel nedenlerinden biri sınıf arkadaşlarımdan başarılı bir öğrenci olduğumu düşünmesini sağlamaktır.", "Sosyal bilgiler dersinde başarılı olmamı sağlayacak fırsatlara önem veririm.", "Öğrendiğim sosyal bilgiler dersi konularını zamanla unutmaya düşüncesi beni endişelendirir.", "Sosyal bilgiler dersinde öğrenmem gereken konuların tümünü öğrenemeyeceğimden korkarım." maddeleri ölçme aracına eklenmiş ve madde havuzu ölçek geliştirme sürecinde temele alınan mutlak yaklaşma (MY), mutlak kaçınma (MK), içsel yaklaşma (İY), içsel kaçınma (İK), bağlı yaklaşma (BY) ve bağlı kaçınma (BK) boyutlarından yola çıkılarak oluşturulmuştur. MY boyutunu oluşturan 5 madde, MK boyutunu oluşturan 5 madde, İY boyutunu oluşturan 7 madde, İK boyutunu oluşturan 6 madde, BY boyutunu oluşturan 7 madde ve BK boyutunu oluşturan 7 madde olmak üzere toplam 37 maddelik bir taslak forma ulaşılmıştır. Ölçek maddeleri için beşli Likert tipi derecelendirme (Kesinlikle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2 ve Kesinlikle Katılmıyorum 1) kullanılmıştır. Bunun ardından elde edilen madde havuzundaki maddelerden hangilerinin ölçülmesi amaçlanan yapıyı daha doğru ve iyi ölçtüğünün saptanması için iki ölçme değerlendirme uzmanı ve dört sosyal bilgiler eğitimi uzmanı olmak üzere toplam altı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması için uzmanlardan, taslak ölçek formunu, ölçekteki ifadelerin yazılmasında esas alınan mutlak, içsel ve diğer yaklaşma/kaçınma boyutları göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme işleminde uzmanlardan ölçekte "kalmalı", "faydalı ama ölçekten çıkarılabilir" ve "ölçekten çıkarılmalı" şeklinde üç kategorili bir puanlama ölçeğini kullanmaları talep edilmiştir. Hangi maddelerin ölçme aracında yer alması gerektiğine uzmanlardan en az dördünün ölçekte kalmalı şeklinde görüş bildirmiş olması kuralına bağlı kalınarak karar verilmiştir. Ölçme aracının taslak formunda bulunan 37 maddeye ilişkin ölçekte kalmalı şeklinde görüş beyan eden uzman sayısının beşten çok olduğu tespit edilmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından, ölçme aracının dilsel anlaşılabilirliğinin sağlanması için ölçme aracı üç Türk dili uzmanına sunulmuştur. Türk dili uzmanlarının ölçme aracını yazım kuralları ve noktalama işaretlerine göre incelemesinden sonra taslak ölçek maddeleri bu doğrultuda yeniden gözden geçirilmiştir. Ardından SOBYÖ'de bulunan maddelerin anlaşılabilirliğinin test edilmesi ve uygulama sürecine ilişkin bilgi edinmek amacıyla, 13 ortaokul öğrencisiyle (6 kız ve 7 erkek) ön uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası ölçek maddelerinin anlaşılabilirlik düzeyi hakkında söz konusu 13 öğrenciyle görüşülmüştür. Görüşme esnasında

öğrencilere ölçme aracının uygulama yönergesi hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Alınan öğrenci görüşleri doğrultusunda ölçme aracının uygulama yönergesi ile ölçek maddelerinde herhangi bir değişiklik yapılmasına ihtiyaç olmadığına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulamaya geçilmeden önce ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmış ve ölçme aracı öğrencilere sınıfta uygulanmıştır. Ölçeğin uygulama sürecine geçmeden öğrencilere çalışmanın amacı konusunda bilgi verilmiştir. Öğrencilere, toplanan verilerin sadece araştırma amacı doğrultusunda kullanılacağı, bunun dışında herhangi bir amaca hizmet edecek şekilde kullanılmasına izin verilmeyeceği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilere ölçek uygulamasına katılımın gönüllülük ilkesine göre yürütüleceği hatırlatılmış, ölçek maddelerini nasıl kodlayacakları anlatılmış, ölçek maddelerinde doğru ya da yanlış cevap gibi bir şeyin olmadığı belirtilmiş ve maddeleri okuyup uygun buldukları seçeneği işaretlemeleri ifade edilmiştir. Yine öğrencilerin boş madde bırakmamaları, her madde için yalnızca bir seçeneği işaretlemeleri ve birbirlerine bakmadan ölçeği doldurmaları konularında öğrencilere uyarılarda bulunulmuştur. Veri toplama işleminin tamamlanmasından sonra ölçme aracının psikometrik özelliklerinin tespit edilmesine ilişkin istatistiksel analizlerin yapılmasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin ön uygulamasının gerçekleştirildiği katılımcılardan toplanan veriler asıl uygulama dışında bırakılmıştır. Çalışma grubuna ölçme aracının uygulanmasının ardından ölçeğin psikometrik özelliklerinin ortaya konulması için istatistiksel analizler yapılmıştır. İlk olarak AFA ve DFA uygulanıp ölçeğin yapı geçerliği kontrol edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçekteki maddelerin ayırt ediciliklerini saptamak için düzeltilmiş madde toplam korelasyonuna bakılmıştır.

BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA):

Çalışmada SOBYÖ'nün yapı geçerliğini ortaya koymak üzere ilk olarak AFA uygulanmıştır. Bu kapsamda yapılan ilk işlem verilerin faktörlenebilirliğinin test edilmesidir. Verilerin faktör analizine uygun olabilmesi için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin .60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı olması gerekir. Bu çalışmada, KMO değeri .80 bulunmuş ve Barlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=2353.489$, $sd=406$) görülmüştür. Bu işlem sonrasında AFA'da temel bileşenler faktörleştirme tekniği ve direct oblimin döndürme tekniği kullanılmıştır. AFA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. SOBYÖ AFA İlk Analiz Bulguları

Madde No	MK	BK	BY	İK	İY	MY
SOBYÖ1	.289	-.002	-0.70	-.049	-.663	.249
SOBYÖ2	-.095	.082	.185	.064	-.092	.625
SOBYÖ3	.185	-.196	.126	.168	-.659	.218
SOBYÖ4	.238	-0.26	.015	-.007	-.707	.076
SOBYÖ5	.251	-.057	-.028	.186	-.577	.035
SOBYÖ6	.176	.088	.102	-.021	-.485	.238
SOBYÖ7	.366	-.154	-.076	.128	-.576	.268
SOBYÖ8	.148	-.055	-.041	.319	-.187	.314
SOBYÖ9	.469	.125	-.049	-.018	-.535	.038
SOBYÖ10	.460	-.038	-.050	.202	-.568	.164
SOBYÖ11	.609	.045	.055	.101	-.237	.115
SOBYÖ12	.714	.098	.021	.078	-.335	.143
SOBYÖ13	.676	.090	.158	.128	-.225	.093
SOBYÖ14	.070	.075	.633	-.010	-.122	.074
SOBYÖ15	.085	.063	.601	.031	-.029	.188
SOBYÖ16	-.033	-.048	.266	.033	.523	.179
SOBYÖ17	.282	.158	.642	.110	-.014	-.080
SOBYÖ18	-.001	.168	.721	-.081	.051	-.068
SOBYÖ19	-.146	.210	.670	.037	.152	.111
SOBYÖ20	.438	-.036	-.066	.049	-.339	.519
SOBYÖ21	.284	.296	.035	.186	-.056	.599
SOBYÖ22	.371	.388	.072	.267	-.122	.342
SOBYÖ23	.095	.288	.287	-.203	-.104	.138
SOBYÖ24	.444	.171	.089	.238	-.409	.259
SOBYÖ25	.466	.467	.183	-.179	-.211	.139
SOBYÖ26	-.042	.695	.181	.206	.075	.264
SOBYÖ27	.037	.731	.125	.123	-.007	.038
SOBYÖ28	.176	.703	.255	.219	-.025	.076
SOBYÖ29	.171	.610	.353	.212	.059	.095
SOBYÖ30	-.280	.282	.532	.110	.174	.265
SOBYÖ31	.110	.341	.641	.173	-.032	.075
SOBYÖ32	.268	-.004	.094	.572	-.035	.239
SOBYÖ33	.158	.402	.131	.628	-.126	.270
SOBYÖ34	.103	.424	.176	.611	-.044	.160
SOBYÖ35	-.153	.590	.166	.468	-.047	.011
SOBYÖ36	.186	.372	.216	.044	-.485	.000
SOBYÖ37	.010	.317	.071	.663	-.087	-.109

AFA’da ulaşılan bulgular yorumlanırken maddenin yer alması beklenen boyutta .30’un üzerinde bir faktör yüküne sahip olması esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2010). İlk yapılan AFA sonuçları, 2, 8, 13, 16, 23 ve 36 numaralı maddelerin bu ölçütü karşılamadığını göstermiştir. Bu sebeple söz konusu altı madde ölçek dışında bırakılarak analiz tekrarlanmıştır. Tekrarlanan AFA sonucunda, 30 ve 31 numaralı maddelerin kuramsal olarak örtüşmediği faktörlere kaydığı ve yer alması öngörülen boyutta kabul edilebilir bir faktör yüküne (.30) sahip olmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak 30 ve 31 numaralı maddeler de ölçme aracından çıkarılmış ve bu işlem sonrasında öngörülen kuramsal çerçeve ile uyumlu altı faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Toplam varyansın %50.82’sini açıklayan bu yapıda ortaya çıkan altı faktör sırasıyla; içsel yaklaşma (İY), mutlak yaklaşma (MY), bağıl yaklaşma (BY), mutlak kaçınma (MK), bağıl kaçınma (BK) ve içsel kaçınma (İK) şeklinde isimlendirilmiştir. Bu yapıda maddelerin bir kısmının (m6, m7, m8, m21, m25, m26), birden fazla boyutta faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiştir. Maddenin hangi boyutta yer alacağına karar verilmesinde ilgili boyut ile kuramsal açıdan örtüşmesi esas alınmıştır. Bu boyutların her biri için açıklanan varyans oranı ile maddelerin faktör yükleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. SOBYÖ'den Çıkarılan Maddelerin Ardından Tekrarlanan AFA Sonuçları

Madde No	MK	BK	BY	İK	İY	MY
SOBYÖ1	.098	.107	-.091	-.064	.718	.237
SOBYÖ2	.202	-.131	.145	.054	.718	.078
SOBYÖ3	.066	.020	.033	-.038	.711	.313
SOBYÖ4	.145	-.056	-.038	.098	.594	.185
SOBYÖ5	-.118	.127	.076	.065	.477	.435
SOBYÖ6	.535	.013	-.032	-.089	.635	.096
SOBYÖ7	.204	.244	-0.15	-.105	.539	.430
SOBYÖ8	.293	.034	-.019	.064	.595	.373
SOBYÖ9	.254	.047	.109	.036	.239	.745
SOBYÖ10	.205	.165	.049	.031	.354	.774
SOBYÖ11	-.075	.065	.653	.052	.108	.158
SOBYÖ12	.116	.069	.662	.033	-.004	.205
SOBYÖ13	.067	.262	.661	.056	.099	.081
SOBYÖ14	-.099	.214	.723	-.031	-.012	-.063
SOBYÖ15	.060	.087	.669	.188	-.216	-.157
SOBYÖ16	.665	-.019	-.052	-.044	.306	.284
SOBYÖ17	.552	.308	.033	.210	.059	.291
SOBYÖ18	.342	.342	.051	.371	.109	.353
SOBYÖ19	.518	.129	.120	.155	.351	.386
SOBYÖ20	.325	.537	.186	-.157	.188	.363
SOBYÖ21	.057	.604	.105	.445	-.156	.130
SOBYÖ22	-.040	.728	.053	.295	-.034	.072
SOBYÖ23	.072	.785	.228	.286	.028	.120
SOBYÖ24	.124	.689	.325	.264	-.035	.016
SOBYÖ25	.447	-.013	.073	.441	.116	.029
SOBYÖ26	.435	.351	.080	.649	.111	.048
SOBYÖ27	.207	.370	.107	.676	.063	.044
SOBYÖ28	-.063	.409	.119	.695	-.078	.098
SOBYÖ29	-.006	.178	.051	.732	.036	.101
Açıklanan Varyans %	17.05	12.99	7.58	4.96	4.57	3.65

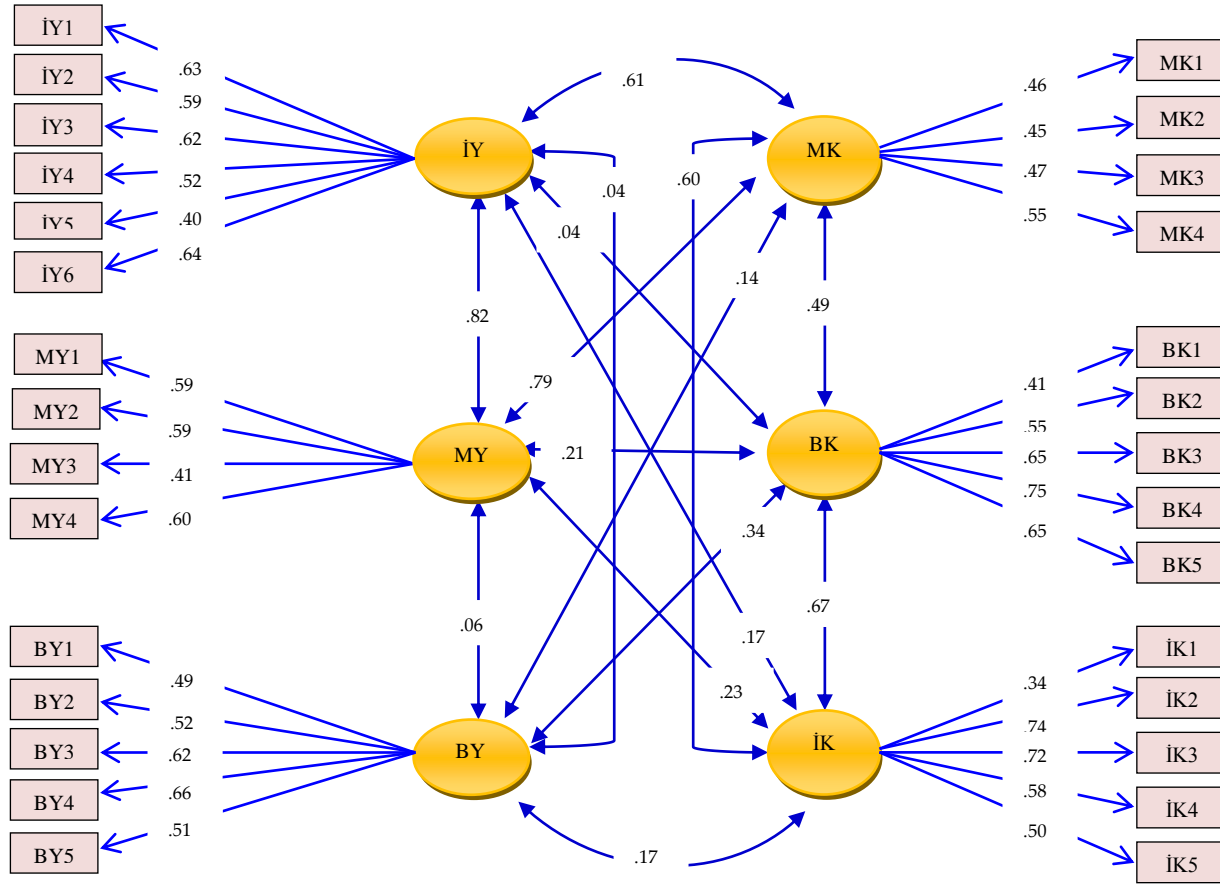
Doğrulayıcı Faktör Analizi

SOBYÖ'nün yapı geçerliğinin test edilmesi kapsamında uygulanan ikinci işlem AFA'da ulaşılan 29 madde ve altı faktörlü yapı üzerinden DFA'nın uygulanması olmuştur. DFA'da test edilen modelin yeterliliğini ortaya koymak için incelenen uyum indeksleri, bu indekslere ait mükemmel ve kabul edilebilir ölçütler ile birlikte Tablo 5'te verilmiştir. Uyum indeksleri için Tablo 5'te verilen ölçütler, DFA'da test edilen altı faktörlü modelin uyumlu olduğunu yansıtmaktadır.

Tablo 5. SOBYÖ için Uyum İndekslerine İlişkin Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri ile DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksi Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
¹ χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1.53	Mükemmel Uyum
² CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
² NNFI	$.95 \leq TLI \leq 1.00$	$.90 \leq TLI \leq .95$	.90	Kabul Edilebilir Uyum
² IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.91	Kabul Edilebilir Uyum
³ RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.58	Kabul Edilebilir Uyum
³ SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.68	Kabul Edilebilir Uyum
⁴ PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.76	Kabul Edilebilir Uyum
⁴ PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.72	Kabul Edilebilir Uyum

¹(Kline, 2011), ²(Bentler, 1980; Bentler ve Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006), ³(Hu ve Bentler, 1999), ⁴(Meyers, Gamst ve Guarino, 2006)



Şekil 2. SOBYÖ'ye İlişkin Ölçüm Modeli

Şekil 2’de görüldüğü gibi altı boyutlu modele ilişkin faktör yükleri; İY alt ölçeği için .40 ile .64 arasında, MY alt boyutu için .41 ile .60 arasında, BY alt boyutu için .49 ile .66 arasında, MK alt boyutu için .45 ile .55 arasında, BK alt boyutu için .41 ile .75 arasında ve İK alt boyutu için .34 ile .74 arasında değişmektedir. DFA sonucu elde edilen altı faktörlü modele ilişkin t-testi değerleri ise Tablo 6’da sunulmuştur. t-değeri için 1.96’dan büyük değerler .05 düzeyinde; 2.58’i üzerindeki değerler ise .01 düzeyinde anlamlıdır (Kline, 2011). Buna göre Tablo 6’daki t-değerlerinin tamamı .01 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu Byrne (2010), tarafından da ifade edildiği üzere ölçüm modelinden çıkarılması gereken herhangi bir madde olmadığını yansıtmaktadır.

Tablo 6. SOBYÖ için DFA’dan Elde Edilen t-testi Değerleri

Madde No	t-değeri	Madde No	t-değeri	Madde No	t-değeri	Madde No	t-değeri
İY1	12.12*	MY3	7.28*	MK2	7.77*	İK1	6.12*
İY2	11.28*	MY4	11.16*	MK3	8.22*	İK2	14.82*
İY3	11.88*	BY1	8.44*	MK4	9.75*	İK3	14.32*
İY4	9.65*	BY2	9.12*	BK1	7.37*	İK4	11.05*
İY5	7.20*	BY3	11.02*	BK2	10.26*	İK5	9.23*
İY6	12.42*	BY4	11.73*	BK3	12.54*		
MY1	10.82*	BY5	8.90*	BK4	14.95*		
MY2	10.93*	MK1	8.04*	BK5	12.53*		

* $p < .01$

Güvenirlilik ve Madde Analizi

SOBYÖ’nün güvenirliğini hesaplamak için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır. Ölçekteki maddelerin ayırt ediciliklerini saptamak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonu kullanılmıştır. Madde analizi kapsamında düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ile gerçekleştirilen seçim işleminin güvenirliği hakkında bilgi vermesi açısından %27’lik alt-üst grup karşılaştırmalarına başvurulmuştur. Güvenirlik katsayısı için dikkate alınması önerilen ölçüt .70 olmakla birlikte (Tezbaşaran, 1997) madde sayısının az olması durumunda .50 ve üzerindeki değerler kabul edilebilir olarak yorumlanmaktadır (Nunnally, 1978). Madde ayırt ediciliği için ise .30’un üzerindeki madde toplam korelasyonu değerlerinin ölçüt olarak alınabileceği ifade edilmektedir (Erkuş, 2012). Son olarak seçilen maddelerin güvenirliğinin tespiti için gerçekleştirilen %27’lik alt-üst grup karşılaştırmalarında hesaplanan t-değerlerinin anlamlı olması gerekmektedir. Araştırmada her bir boyut için hesaplanan güvenirlik katsayıları, ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyonları ile birlikte Tablo 7’de sunulmuştur. Tablo 7’ye bakıldığında ölçekteki maddelerin tümünün yeterli ayırt edicilikte olduğu görülmektedir. İK alt ölçeğinde yer alan bir nolu maddeye ait madde toplam korelasyonu değeri .30’un altında olmasına rağmen %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucunda rapor edilen t-değeri bu maddenin ölçekte kalması şeklinde alınacak bir kararın güvenilir olacağı anlamına gelmektedir. Bu sebeple söz konusu maddenin de ölçekte kalması uygun görülmüştür. Sonuç olarak gerek hesaplanan güvenirlik katsayıları gerekse de madde analizi sonuçları dikkate alınması önerilen ölçütleri karşılamaktadır.

Tablo 7. SOBYÖ Madde Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfası	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Gruplar	Ortalama	Standart Sapma	t
İçsel Yaklaşma N=374 Cronbach Alpha=.73	İY1	.666	.546	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.94 3.50	.242 .991	13.05**
	İY2	.678	.507	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.95 3.48	.218 1.065	12.44**
	İY3	.655	.566	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.90 2.97	.300 .958	17.92**
	İY4	.704	.413	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.94 3.87	.242 1.027	9.35**
	İY5	.745	.324	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.74 3.04	.443 1.304	11.35**
	İY6	.687	.482	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.95 3.60	.218 .898	13.48**
Mutlak Yaklaşma N=374 Cronbach Alpha=.63	MY1	.577	.386	Üst _{%27} Alt _{%27}	5.00 3.93	.000 .941	11.44**
	MY2	.566	.403	Üst _{%27} Alt _{%27}	5.00 4.08	.000 .904	10.35*
	MY3	.602	.362	Üst _{%27} Alt _{%27}	5.00 3.53	.000 1.046	14.22**
	MY4	.486	.500	Üst _{%27} Alt _{%27}	5.00 3.76	.000 1.073	11.62*
Bağıl Yaklaşma N=374 Cronbach Alpha=.71	BY1	.673	.446	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.53 2.15	.747 1.342	15.30**
	BY2	.668	.457	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.53 2.00	.944 1.231	16.04**
	BY3	.658	.485	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.78 2.41	.508 1.429	15.49**
	BY4	.640	.526	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.40 1.76	.858 .970	20.24**
	BY5	.679	.432	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.47 1.88	.962 1.100	17.68**
Mutlak Kaçınma N=374 Cronbach Alpha=.55	MK1	.463	.348	Üst _{%27} Alt _{%27}	5.00 3.59	.000 1.275	11.83**
	MK2	.458	.352	Üst _{%27} Alt _{%27}	5.00 3.54	.000 1.434	10.84*
	MK3	.531	.269	Üst _{%27} Alt _{%27}	5.00 3.45	.000 1.464	11.25**
	MK4	.447	.365	Üst _{%27} Alt _{%27}	5.00 3.48	.000 1.358	11.93*
Bağıl Kaçınma N=374 Cronbach Alpha=.73	BK1	.735	.337	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.79 3.59	.448 1.520	7.36**
	BK2	.708	.436	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.80 2.36	.459 1.546	14.57*
	BK3	.666	.538	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.85 1.86	.407 1.151	23.96**
	BK4	.625	.635	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.88 2.11	.353 1.181	21.82*
	BK5	.672	.526	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.89 2.63	.316 1.437	14.97*
İçsel Kaçınma N=374 Cronbach Alpha=.70	İK1	.733	.269	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.65 2.37	.696 1.664	12.22**
	İK2	.608	.553	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.70 2.38	.499 1.298	16.06*
	İK3	.608	.554	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.77 2.44	.442 1.340	15.76**
	İK4	.641	.464	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.77 2.10	.504 1.225	19.24*
	İK5	.637	.472	Üst _{%27} Alt _{%27}	4.74 2.34	.518 1.416	15.33*

SOBYÖ'nün Puanlanması

SOBYÖ'de 29 madde yer almaktadır (Ek-1). Ölçekte 5'li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Ölçek, İY, MY, BY, MK, BK ve İK olmak üzere altı boyutlu bir yapıya sahiptir. SOBYÖ'den toplam bir puan hesaplanmamaktadır. Ölçekte sadece alt boyutlardan alınan puanlar üzerinden işlem yapılabilmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarı yönelimlerinin ölçülmesine hizmet edecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. SOBYÖ'nün geliştirilmesi sürecinde, 3x2 başarı yönelimleri modeline ilişkin mutlak yaklaşma yönelimi, mutlak kaçınma yönelimi, içsel yaklaşma yönelimi, içsel kaçınma yönelimi, bağıl yaklaşma yönelimi ve bağıl kaçınma yönelimi olmak üzere üç boyut temel alınmış (Elliot, vd., 2011) ve söz konusu boyutlardan hareketle SOBYÖ maddelerinin yazımında, literatürdeki başarı yönelimleri ölçeklerinden yararlanılmıştır (Akın, 2006; Akın ve Çetin, 2007; İlhan ve Çetin, 2014). MY boyutunu oluşturan 5, MK boyutunu oluşturan 5 madde, İY boyutunu oluşturan 7 madde, İK boyutunu oluşturan 6 madde, BY boyutunu oluşturan 7 madde ve BK boyutunu oluşturan 7 madde yazılmasıyla toplam 37 maddelik bir taslak ölçek formu elde edilmiştir. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliğinin test edilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve taslak form asıl uygulama öncesinde öğrencilere uygulanmıştır. Ölçme aracında yer alan 37 madde için uzmanlardan ve öğrencilerden alınan dönütler, ölçek maddelerinde herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığını ortaya koymuştur. Taslak ölçek formu, beşli likert tipi bir derecelendirme (Kesinlikle Katılıyorum 5; Kesinlikle Katılmıyorum 1) kullanılarak öğrencilere uygulanmıştır.

SOBYÖ'nün yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonuçları incelendiğinde AFA'nın ilk sonuçlarına göre madde 2, madde 8, madde 13, madde 16, madde 23 ve madde 36'nın kuramsal olarak yer alması gereken boyutta yeterli faktör yüküne sahip olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda söz konusu altı madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu altı maddenin çıkarılmasının ardından yapılan ikinci AFA sonucunda; madde 30 ile 31'in kuramsal olarak desteklenmediği başka bir faktöre kaydığı belirlenmiş ve bu iki madde ölçme aracından çıkarılmıştır. Sonuç olarak 29 maddelik toplam varyansın %50.82'sini açıklayan ve kuramsal yapıyla birebir uyum gösteren 6 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Faktörlerde yer alan maddelerin kapsamı ve ilgili literatür doğrultusunda birinci faktör içsel yaklaşma (İY), ikinci faktör mutlak yaklaşma (MY), üçüncü faktör bağıl yaklaşma (BY), dördüncü faktör mutlak kaçınma (MK), beşinci faktör bağıl kaçınma (BK) ve altıncı faktör içsel kaçınma (İK) olarak isimlendirilmiştir. AFA sonucunda ulaşılan 29 madde ve altı faktörlü yapının doğrulanmasına ek kanıt elde etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda ortaya çıkan bulgular, uyum indekslerine ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütlerine göre, altı faktörlü modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca DFA sonucunda elde edilen *t* değerlerinin tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. *t* değerlerinin anlamlı olmaması; söz konusu *t* değerine sahip maddelerin model dışında bırakılması gerektiği ya da çalışmadaki örneklem sayısının faktör analizinin gerçekleştirilmesi için yeterli olmadığı anlamına gelmektedir (Byrne, 2010). Bu bağlamda, ölçek maddelerinin faktör yükünün .30 alt sınırının üzerinde olduğunu gösteren AFA sonuçları (Büyüköztürk, 2010) ile ölçek maddelerinin *t* değerlerinin anlamlı olduğunu ve kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer alan uyum indekslerine sahip olduğunu gösteren DFA sonuçları, SOBYÖ'nün yapı geçerliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

Ölçek güvenilirliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise şu şekildedir: İY alt ölçeği için .73, MY alt ölçeği için .63, BY alt ölçeği için .71, MK alt ölçeği için .55, BK alt ölçeği için .73, İK alt ölçeği için ise .70. Güvenirlik katsayısı olarak .70 ve üzerinin sınır kabul edilmesi (Tezbaşaran, 1997), az sayıda maddeye sahip (10 ya da daha az) ölçekler için bu sayının .60 (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010; Şeker ve Gençdoğan, 2006) veya .50'nin üzeri olarak ölçüt alınabileceği (Nunnally, 1978) göz önüne alındığında SOBYÖ'yü oluşturan alt ölçeklerin yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

SOBYÖ'de kalması uygun olan maddelerin seçimine yönelik olarak madde korelasyonuna ve gerçekleştirilen seçim işleminin güvenilirliği için ise %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına başvurulmuştur. Analiz sonuçlarına göre madde toplam korelasyonları; İY alt ölçeği için .32 ile .56 arasında, MY alt ölçeği için .36 ile .50 arasında, BY alt ölçeği için .43 ile .52 arasında, MK alt ölçeği için .26 ile .36 arasında, BK alt ölçeği için .33 ile .63 arasında ve İK alt ölçeği için ise .26 ile .55 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu hakkında karar verirken, .30 ölçütünün karşılanıp karşılanmadığına bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Buna göre MK alt ölçeğindeki üçüncü madde ve İK alt ölçeğindeki birinci madde dışındaki bütün maddelerin bu kriteri sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte %27'lik alt ve üst grup karşılaştırmalarındaki *t* değerlerinin madde korelasyonu .30'un altında yer alan bu iki madde için de anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, ölçekten çıkarılması gereken bir madde olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak çalışmada, SOBYÖ'nün psikometrik özelliklerinin incelenmesi için yapılan istatistiksel analizler ışığında ortaya konulan bulgular, ölçeğin ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi başarı yönelimlerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu araştırma ile 3x2 başarı yönelimleri modelinin Türk literatürüne kazandırılması sağlanmıştır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI ve İLERİ ARAŞTIRMALARA YÖNELİK ÖNERİLER

Bu çalışmada SOBYÖ'nün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Türkçe literatür incelendiğinde 3x2 başarı yönelimlerinin kullanıldığı ya da sosyal bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın özgün olduğu ve literatüre katkı sunacağı ifade edilebilir. Diğer yandan bu araştırmanın bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların aşılabilmesi için yeni araştırmaların yapılması ihtiyacı belirlemektedir. İlk olarak SOBYÖ'nün yapı geçerliği kapsamında sadece AFA ve DFA yapılmıştır. SOBYÖ'yü kullanacak araştırmacıların, ölçme aracının yapı geçerliğine yönelik yakınsak ve iraksak geçerliği yapmalarının ölçeğin geçerliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. SOBYÖ'nün ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasının yapılmamış olması, araştırmanın ikinci sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu sınırlılığın ortadan kaldırılması için ileri araştırmalarda öğrencilerin SOBYÖ'de yer alan alt ölçek puanları ile sosyal bilgiler dersi başarıları arasındaki ilişkiye bakılabilir. Araştırmanın üçüncü sınırlılığı ise bu çalışmada, 3x2 başarı yönelimleri ölçeğinin sosyal bilgiler odaklı olarak geliştirilmesi yani sosyal bilgiler konu alanı ile sınırlandırılmış olmasıdır. Bu sınırlılığın başarı yönelimlerinin farklı konu alanlarına göre incelenmesiyle aşılabileceği düşünülmektedir. Son olarak başarı yönelimlerine ilişkin literatür incelendiğinde başarı yönelimleri; akademik başarı (Akın, 2006; İzci ve Koç, 2012; Tapola ve Niemivirta, 2008; Pekrun, Elliot ve Maier, 2009) biliş ötesi farkındalık (Akın, 2006), öğrenme yaklaşımları (Camidemir, 2013), sınıf iklimi (Anderman 1999; Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr ve Urdan 1998; Ryan ve Patrick 2001), sınıf değerlendirme atmosferi (Buldur, 2014; Brookhart ve Bronowicz, 2003; Brookhart ve DeVoge, 1999; Wang, 2004) gibi çok sayıda faktörle ilişkilidir. Bu kapsamda sosyal bilgiler odaklı başarı yönelimlerinin sözü geçen faktörlerle olan ilişkisinin ortaya konulması amacıyla ileri çalışmalarda ele alınması önerilmektedir. Böylelikle sosyal bilgiler odaklı başarı yönelimleri ölçeğinin ölçme gücünün daha da arttırılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akın, A. ve Çetin, B. (2007). Başarı Yönelimleri Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 1-12.
- Akın, A. (2006). 2x2 başarı yönelimleri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, (3, pp. 177-207). New York, NY: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- Ames, C., and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderman L. (1999). Classroom goal orientation, school belonging, and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education*. 32, 89-103.
- Anderman, E.M., and Midgley, C. (1996). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderman, E.M., and Wolters, C.A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 369-389). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Anderman, E.M., Austin, C.C., and Johnson, D.M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 197-220). San Diego: Academic Press.
- Anderman, L.H., and Anderman, E.M. (2000). Considering contexts in educational psychology: introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, 35(2), 67-68.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *The social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In Kurtines W.M. & Gewirtz, J.L. (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bentler, P.M., and Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Brookhart, S.M., and Bronowicz, D.L. (2003). I don't like writing. It makes my fingers hurt: Students talk about their classroom assessments. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 10(2), 221-242.
- Brookhart, S.M., and DeVoge, J.G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12, 409- 425.
- Buldur, S. (2014). Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Cinsiyet perspektifi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 213-225.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Byrne, B.M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Canidemir, A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve başarı amaç yönelimlerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040 –1048.
- Dweck, C.S., and Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A., and McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-509.
- Elliot, A.J. (1997). Integrating "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press
- Elliot, A.J., and Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A.J., and Covington, M.V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73-92.
- Elliot, A.J., and Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-470.
- Elliot, A.J., and Thrash, T.M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.

- Elliot, A.J., Murayama, K., and Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*, 632-648.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Karter, S.M., Lahte, A.T., and Elliot, A.J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(6), 1284-1295.
- Hu, L.T., and Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*, 1-55.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Matematik başarı yönelimleri ölçeğinin geliştirilmesi (MBYÖ): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(3), 682-705.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(8), 31-43.
- Jagacinski, C., and Nicholls, J. (1987). Competence and affect in task involvement and ego involvement: The impact of social comparison information. *Journal of Educational Psychology, 79*, 107-114.
- Jagacinski, C.M., and Strickland, O.J. (2000). Task and ego orientation the role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Differences, 12*, 189-208.
- Kaplan, A., and Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences, 11*, 187-212.
- Keys, T.D., Conley, A.M., Duncan, G.J., and Domina, T. (2012). The role of goal orientations for adolescent mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology, 37*(1), 47-54.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Maehr, M.L., & Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (3, pp. 221-267). New York, NY: Academic Press.
- Marsh, H.W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., and Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing, 6*(4), 311-360.
- Meece, J.L., and Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582-590.
- Meece, J.L., Blumfeld, P.C., and Hoyle, R.K. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 514-523.
- Meyers, L.S., Gamst, G., and Guarino, A. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Middleton, M.J., and Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Middleton, M.J., Kaplan, A., and Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education, 7*, 289-311.
- Midgley, C., Kaplan, A., and Middleton, M.J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77-86.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T. et al. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., and Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683-692.
- Nichols, W.D., Jones, J., and Hancock, D. (2003). Teachers' influence on goal orientation: Exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies. *Reading Psychology, 24*(1), 57-87.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Pajares, F., and Cheong, Y.F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research, 39*, 437-455.
- Pajares, F., Britner, S.L., and Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology, 25*(4), 406-422.
- Pekrun, R., Elliot, A.J., and Maier, M.A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*, 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. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P.R., and Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M.L. Maehr, & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 371-402). Greenwich: JAI Press.
- Pintrich, P.R., and Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R., Conley, A.M., and Kempler, T.M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Ryan, A.M., and Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 14-22.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H., and 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: Academic Press.
- Schunk, D.H., and Swartz, C.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Şeker, H., ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sipahi, B., Yurtkoru, S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Tapola, A., and Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291-312.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., and Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.
- Wang, X. (2004). *Chinese EFL students' perceptions of classroom assessment environment and their goal orientations in the college English course*. Unpublished master's thesis. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Wolters, C.A., Yu, S.L., and Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zweig, D., and Webster, J. (2004). Validation of a multidimensional measure of goal orientation. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 36(3), 232-243.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

A review of the literature revealed that an instrument to measure students' social studies achievement goal does not exist in literature. Also 3x2 achievement goal model does not exist in Turkish culture. Identifying students' social studies achievement goal may help to determine their purpose for engaging in achievement behaviour. For this reason, it is of great significance to develop a Turkish instrument to determine students' achievement goal regarding social studies. In this context, the present study aims to develop a valid and reliable instrument to measure social studies oriented of achievement goal.

Method

The participants were 374 middle school students studying in the central district of Diyarbakır in 2014-2015 school year fall semester. Expert opinion was consulted with regard to the scale's content

and face validity. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed in order to measure the scale's construct validity. The reliability of the Social Studies Oriented Achievement Goal (SOAGS) was tested through internal consistency coefficient. If the items should remain in the scale or not, was determined regarding the item total correlation and a comparison between the top and bottom 27% groups. The validity and reliability analyses were carried out with SPSS 20.0 and LISREL 8.54.

Results and Discussion

According to EFA results, a six-factor structure which accounted 50.82% of the total variance was acquired. Taking into consideration the items' content and theoretical structure, the primary factor was named self-approach, the second factor was named task-approach, the third factor was named other-approach, the fourth factor was named task-avoidance, the fifth factor was named other-avoidance, and finally the sixth factor was named self-avoidance. In order to determine whether the 29 items and six-factor structure obtained as a result of the EFA gives adequate goodness of fit indices, and to obtain further support for construct validity, CFA was applied. The CFA findings revealed that the scale has adequate goodness of fit indices [$\chi^2/sd=1.53$, CFI=.91, NNFI=.90, IFI=.91, RMSEA=.58, SRMR=.68, PNFI=.76, and PGFI=.72]. The reliability analysis indicated that the internal consistency coefficients were .73 for the self-approach sub-scale, .63 for the task-approach sub-scale, .71 for the other-approach sub-scale, .55 for the task-avoidance sub-scale, .73 for the other-avoidance sub-scale, and finally .70 for the self-avoidance sub-scale respectively. Generally, it is accepted that the instruments which have .70 or higher internal consistency coefficient is reliable (Tezbaşaran, 1997). However, when the number of items in the scale is less, the reliability coefficient is accepted as reliable when it is .60 (Sipahi, et al., 2010; Şeker and Gençdoğan, 2006) or above .50 (Nunnally, 1978). Accordingly this scale has reliable values in terms of internal consistency. In order to detect discriminatory and predictive power of the items, corrected-item total correlations were computed and both top and bottom 27% of groups were compared. Pearson Product Moment Correlation was used to determine corrected-item total correlation. In order to compare both top and bottom 27% of groups, independent-samples t-test was performed. The item analysis reported that the corrected item total correlations ranged from .32 and .56 for the self-approach, .36 and .50 for the task-approach, .43 and .52 for the other approach, .26 and .58 for the task-avoidance, .33 and .63 for the other-avoidance, and .26 and .55 for the self-avoidance. In addition to the differences between the top and bottom 27% groups were significant for all the items included in the scale. Considering that the item total correlations are above .30 (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012; Field, 2009), and the significantly *t*-values related to the top and bottom 27% group differences can be regarded as evidence for the item' discrimination. Thus, it can be said that all of the items in the scale were discriminatory.

In this study, the findings from statistical analyses of psychometric characteristics of the SOAGS revealed that the scale can be used as a valid and reliable instrument to measure students' social studies achievement goal. As a result of the present study which aims to contribute to the Turkish literature with the SOAGS, it can be argued that an instrument which has satisfactory psychometric properties to measure students' social studies achievement goal has been developed. A review of the literature revealed that an instrument to measure students' Social studies achievement goal does not exist in literature and 3x2 achievement goal model has not been developed in Turkish literature. In this respect, the research can be expressed as an original research and will contribute to the literature. On the other hand, this study has some limitations. In order to overcome these limitations, it is proposed making in the new research. Firstly, in order to measure the scale's construct validity only Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed. When SOAG is used in further research, the construct validity of the scale tested in convergent and divergent validity studies are expected to contribute to the validity of the scale. The second limitation of the research is not to study about criterion-related validity. On the basis of this, it is proposed that in the future research the relationship between the students of grades in social studies courses and subscales in the SOAGS scores can be examined. The third limitation of the research in this study is that it was aimed to develop the domain oriented achievement goals scale of 3x2 and research was limited to social studies. In order to overcome this limitation, it is suggested to develop achievement

goals' scale for different courses. Finally, in reviewing the literature related to achievement goals suggests that students' achievement goal have an influence on their success, metacognitive awareness, learning approach, classroom climate and classroom assessment environment. In this context, further studies could be conducted on the correlation between the SOAGS and academic success as well as their metacognitive awareness, learning approach, classroom climate and classroom assessment environment. It is believed that the studies suggested above will also make great contributions to the literature which the SOAGS measure what is intended.