

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİ MOTİVASYONU: BEKLENTİ-DEĞER YAKLAŞIMI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Vural TÜNKLER¹

¹ Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, vuraltunkler@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3536-968X.

Geliş Tarihi: 09.08.2020 Kabul Tarihi: 11.05.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.778511

Öz: Etkili sosyal bilgiler öğretimi için motivasyonun öğrenme ve başarı üzerindeki rolünün farkında olma, öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenmeye motive edilmesi ve derse yönelik motivasyonlarının sürdürülmesi açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci motivasyonu beklenti-değer modeli temel alınarak incelenmiştir. Çalışmada alan yazın taramasından yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci motivasyonunun istenen düzeyde olmadığı, bunda öğrencilerin başarı beklentilerinin düşük olmasının yanı sıra uygulanan sınav politikası, öğretime ayrılan kısıtlı zamanın etkilerinin görüldüğü geleneksel öğretim uygulamaları ve düşünme süreçlerini kullanma yerine ezber yoluna giderek öğrenmenin zorlaşması gibi maliyet algısına yol açan faktörlerin rol oynayabileceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğrenci motivasyonu, beklenti-değer modeli.

STUDENT MOTIVATION IN SOCIAL STUDIES CLASS: AN EXPECTANCY-VALUE APPROACH

Abstract:

For effective social studies teaching, awareness of the role of motivation on learning and success is very important in terms of motivating students to learn social studies and maintaining their motivation for the course. In this study, student motivation for social studies class was examined based on the expectancy-value model. Literature review was used in the study. As a result of the study, it was seen that the motivation of the students for the social studies class was not at the desired level. In addition to the students' low expectancies for success, it has been observed that factors that lead to cost perception such as exam policy applied, traditional teaching practices with the effects of the limited time allocated to teaching, and the difficulty of learning by rote learning instead of using thinking processes can play a role.

Keywords: Social studies, student motivation, expectancy-value model.

Giriş

Öğrenmede motivasyonun önemi yaygın şekilde bilinmektedir (Zhu & Leung, 2011). Öğrencilerin sınıf içerisinde nasıl öğrendikleriyle ilgili olan motivasyon öğrencilerin akademik görevlere yaklaşım tarzı, belirli bir alandaki ilgilerinin gelişimi, kendi yetenekleri hakkındaki inançları, boş zamanlarında meşgul olmak istedikleri etkinlikler ve kariyer seçimleri dâhil çok sayıda çıktıyla ilişkilidir (Anderman & Dawson, 2011).

Lepper ve Chabay (1985), örgün eğitim sistemine giren çocuklar için öğrenmenin eğlenceli bir aktivite olmaktan çıkıp sıkıcı bir hâl aldığını, oyunun yerini çalışmaya bıraktığını ifade etmiştir. Ancak eğitim-öğretim sürecinde öğrenmenin eğlenceli deneye dönüşmesi beklenmektedir. Öğrenci öğrenmesinin temel bir ögesi olan motivasyon, öğrenmeden zevk alma ve heyecan duymaya yardımcı olmaktadır (Valerio, 2012). Öğrenme; odaklanma ve kararlılığın bir sonucu olarak motivasyonun son işaretçisi, aynı zamanda öğrencinin kendisinden istenen bir eğitsel etkinliğe karşı oluşturduğu algıları etkileyen motivasyon kaynağıdır (Viau, 2015). Öğrenme sürecinden zevk alma, bilgi edinme ve beceri geliştirmeyi içeren deneyimlerin sonuçlarından gurur duyma gibi öğrenmeye değer vermeye yönelik sürekli eğilimi açıklayan öğrenme motivasyonu, öğrenciler sınıf görevlerine/etkinliklerine isteyerek katılım gösterdiklerinde ortaya çıkmaktadır (Brophy, 1983). Öğrencilerin akademik başarılarında önemli rol oynayan motivasyon (Martin, 2008), öğrenme sürecine katılma arzusunun altında yatan nedenlerle ilgilidir (Lumsden, 1994).

Akademik başarı bağlamında motivasyon, bazı öğrenciler büyük güçlüklerle karşılaşarak görevi tamamlarken diğerlerinin en ufak bir zorlukta vazgeçmelerine ya da başarısızlığa uğrayacağı kesinken kendileri için gerçekçi olmayan yüksek hedefler belirleyen öğrencilerin durumuna açıklık getirmektedir (Graham & Weiner, 1996). Motivasyon teorileri, insan davranışının yönü, yoğunluğu ve sürekliliğine (sebat) odaklanmıştır (Dörnyei, 2000; Heckhausen & Heckhausen, 2018). Bir başka deyişle, bireyin etkinlik tercihi, etkinliği ne kadar süre sürdürmek istediği ve etkinliğe harcayacağı çaba inceleme konusu yapılmıştır (Dörnyei, 2000; Graham & Weiner, 1996). En genel anlamıyla motivasyon, davranışı harekete geçiren (Ryan & Deci, 2000; Sternberg & Williams, 2009), yönlendiren ve sürdüren içsel durum ve zihinsel güçtür (Sternberg & Williams, 2009). Eğitim alanında pek çok motivasyon kuramı, davranışı kontrol altına alma ve akademik başarı açısından öğrencilerin öğrenmesine nasıl yardımcı olunacağı konusunu ele almaktadır (Tseng, 2017). Örneğin başarı hedef kuramı, başarı ile ilgili davranışları yönlendiren hedef türlerine (Maehr & Zusho, 2009), öğrencilerin akademik çalışmalara katılma gerekçeleri hakkındaki algılarına odaklanmaktadır (Urđan & Maehr, 1995). Yükleme kuramı, başarı ve başarısızlığın nedenleri (yetenek, çaba, görev zorluğu ve şans) hakkındaki inançların başarı davranışına aracılık ettiği varsayımına dayanmaktadır (Weiner vd., 1971). Diğer taraftan, öz-yeterlik kuramı, insan kapasitesinin çeşitliliğini kabul ederek (Bandura, 1997) bireyin ustalık ve başa çıkma ile ilgili iki beklentiye sahip olabileceğini savunmaktadır: Sonuç beklentisi (belirli bir davranışın belirli bir sonuca yol açıp açmayacağı inancı) ve öz-yeterlik beklentisi (söz konusu davranış ya da davranışları gerçekleştirebilme kapasitesine olan inanç) (Maddux & Stanley, 1986). Son olarak, beklenti-değer modeli öğrencilerin başarı beklentilerinin ve akademik faaliyetlere yönelik değerlerinin başarı, katılım ve akademik tercihler gibi motivasyonel çıktılarını öngördüğünü açıklamaktadır (Urđan & Turner, 2005).

Beklenti-Değer Kuramı

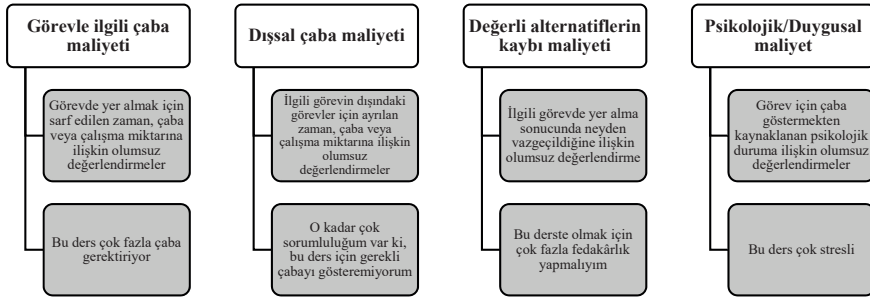
Öğrenci motivasyonu ve başarısını açıklamada en çok yararlanılan modellerden biri de beklenti-değer modelidir (Salili, Chiu & Hong, 2001). Modele göre bireylerin belirli bir hedefe ulaşmak için gösterecekleri çabanın derecesi; hedef, hedefe ulaşmak için verilen değer ve çaba göstermeleri halinde hedefe ulaşma beklentilerinin bir işlevi olacaktır (Brophy, 1983). İnsanların bir görevde başarı olasılığı (beklentiler) hakkındaki yargıları ve görevde yer alma nedenlerinden (değerler) oluşan iki temel bilişsel etki üzerinde duran beklenti-değer modelinde, çeşitli seçeneklerin göreceli değeri ve başarı olasılığı seçimin temel belirleyicisidir ve başarı beklentileri yeterlik algısından etkilenmektedir (Schunk & Pajares, 2005).

Başarı motivasyonu ile ilgili bilişsel modellerin motivasyon alanında baskın hâle gelmesiyle birlikte yeni modeller ortaya çıkmış, böylelikle beklenti-değer modelleri genişlemiştir (Wigfield & Eccles, 1992). Geleneksel beklenti-değer modellerinden uyarlanan Eccles ve meslektaşlarının beklenti-değer modeli, beklenti ve değer yapılarının başarı performansı ve seçim üzerinde doğrudan belirleyici olduğunu ileri

sürmektedir (Eccles, 1987, 2005; Eccles ve diğerleri, 1983; Wigfield & Cambria, 2010). Her iki yapının birbiri ile pozitif yönde ilişkili olduğu modelde (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Cambria, 2010) görevin olumlu ve olumsuz özelliklerinin bireylerin seçimlerini etkilediği, tüm seçeneklerin kendileriyle ilişkili maliyetlere sahip olduğu varsayılmaktadır (Eccles & Wigfield, 2002). Beklenti yapısı (başarı beklentisi), bireyin gelecekteki görevlerde ne kadar başarılı olabileceğine ilişkin inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Elliott, Hufton, Willis & Illushin, 2005; Wigfield, 1994; Wigfield, Eccles, Roeser & Schiefele, 2008). Öğrencilerin “Bu görevi yapabilir miyim?” sorusuna verdikleri yanıtlar beklenti yapısının kapsamına girmektedir (Pintrich & De Groot, 1990). Başarı beklentileri, bireylerin zihinsel yeteneklerine ve görevin zorluğuna ilişkin inançlarına dayalıdır (Eccles, 2005). Performans, kararlılık (sebat) ve görev seçimini etkileyen başarı beklentileri (Schunk & Pajares, 2005), Badura'nın öz-yeterlik teorisiyle benzerlik göstermektedir (Wigfield & Eccles, 2000; Schunk & Pajares, 2005). Nitekim öz-yeterlik algısı; bireylerin görev seçimini, görevde harcadıkları çabayı, engeller ve caydırıcılar karşısında ne kadar kararlılık (sebat) göstereceklerini etkilemektedir (Bandura & Adams, 1977). Bir görevi yerine getirme konusunda düşük yeterlik algısı olan bireyler görevden kaçınacakken, yüksek yeterlik inancına sahip olanlar göreve kolay katılım sağlamakta, zorluklarla karşılaştıklarında daha sıkı çalışarak uzun süre kararlılık göstermektedirler (Schunk, 1991, 1995). Örneğin, sosyal bilgiler dersinde “günlük hayatımıza yerleşmiş kültürel unsurların geçmişten günümüze değişim ve sürekliliğini araştırma” konulu verilen bir performans görevi (sözlü tarih çalışması) karşısında, yeterlik/başarı beklentisi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre görevi tamamlamak için daha fazla çaba ve kararlılık gösterecekleri muhtemeldir.

Beklenti-değer kuramının bir diğer yapısı ise bireyin görevi seçme olasılığını artıran ya da azaltan öznel görev değeridir (Eccles, 2009). Değer yapısı, öğrencilerin akademik görevlere katılma hedefleri ve nedenlerine odaklanmaktadır (Turner & Schallert, 2001). “Bunu yapmayı istiyor muyum?” sorusuna verilen yanıt bu yapıyı ortaya koymaktadır (Watkinson, Dwyer & Nielsen, 2005). Görev değeri; önem değeri, içsel (veya ilgi) değeri, yarar değeri (veya yararlılık) ve maliyet yapısını açınsından kavramsallaştırılmıştır (Eccles ve diğerleri, 1983; Wigfield & Eccles, 1992). İlk üç değer yapısı, etkinliğin değerini olumlu şekilde etkileyen cazip özellikler, maliyet ise etkinlik üzerinde olumsuz etkiye sahip faktörlerdir (Eccles & Wigfield, 1995). Önem değeri, bir görevde başarılı olmanın önemini temsil etmektedir (Eccles, Adler & Meece, 1984; Battle, 1965). Diğer derslerle karşılaştırıldığında, sosyal bilgiler dersinde başarılı olmayı değerli bulan öğrenciler sosyal bilgilerle ilgili okul etkinliklerine azami derecede çaba harcayacak ve bu derse yönelik düşük değere sahip olan arkadaşlarına göre daha yetkin bir performans sergileyeceklerdir. İçsel değer, bireyin bir etkinlikte yer almaktan elde ettiği haz (Eccles vd., 1983; Eccles ve diğerleri, 1984; Wigfield & Eccles, 1992) veya etkinliğe ilişkin öznel ilgisidir (Wigfield & Eccles, 1992). İçsel değer bazı açılardan içsel motivasyonla örtüşmektedir (Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992). Sosyal bilgiler dersinde tarih konularını ilginç ve sürükleyici bulan bir öğrenci, derste tarih konularıyla ilgili tartışmalara katılmaya istekli olacaktır.

Yarar değeri, görevin gelecekteki hedeflere ulaşmada taşıdığı değerle ilgilidir (Eccles ve diğerleri, 1983; Eccles vd., 1984; Wigfield & Eccles, 1992). Yani görevin bireyin gelecekteki planlarıyla nasıl uyumlu olduğunu ifade etmektedir (Wigfield, 1994). Dışsal motivasyona yakın olan yarar değeri (Gaspard vd., 2015), görevde yer almak için algılanan dışsal nedenlerle ilişkili (Wigfield & Eccles, 1992) olsa da bireyin içselleştirilmiş kısa ve uzun vadeli hedefleriyle de ilgilidir (Eccles & Wigfield, 2002). Sosyal bilgiler dersini sevmeyen ve eğlenceli bulmayan fakat okul başarı puanını yüksek tutmak isteyen bir öğrencinin dersi dinlemesi ve etkinliklere katılması yarar değer örneğidir. Son olarak maliyet, belirli bir etkinliğe katılmanın bir sonucu olarak kaybedilen ve vazgeçilen bir durumdur (Eccles vd., 1984). Görevde bulunmanın olumsuz tarafları (performans kaygısı, başarısızlık korkusu) olarak nitelenen maliyet (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 1992), bireyin görevi yapmak için vazgeçmek zorunda olduğu şeyleri (örneğin, sosyal bilgiler dersi ödevimi mi yapsam yoksa dışarıda arkadaşlarımla oyun mu oynasam?) ve aynı zamanda görevi tamamlamak için harcaması gereken çabayı belirtmektedir (Wigfield, 1994). Başarılı olmak için gereken çaba ve zaman algısı, değerli alternatiflerin kaybı ve etkinlikte başarısız olma gibi olumsuz psikolojik durumlar maliyet algısını yansıtmaktadır (Kosovich, Hulleman, Barron & Getty, 2015: 782). Flake, Barron, Hulleman, McCoach ve Welsh (2015), literatürde yaygın biçimde maliyet altında değerlendirilen görevle ilgili çaba maliyeti, değerli alternatiflerin kaybı ve psikolojik/duygusal maliyete ek olarak dışsal çaba maliyetini de önermişlerdir. Bu çerçevede maliyet yapısı dört alt yapıdan oluşacak biçimde yeniden revize edilmiştir. Dört alt yapıya ait işlemsel tanımlar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Maliyet yapılarına ilişkin işlemsel tanımlar Flake ve diğerlerinden (2015: 237) uyarlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Motivasyonu

Sosyal bilgiler müfredatı, okul dersleri içinde en kapsamlı olanlardan biridir (Ross, 2006). Öğrencilerin toplumsal yaşamla ilgili bilgi tabanının önemli bir parçası olan sosyal bilgiler, etkili vatandaş olmaları yolunda sağlam bir temel oluşturmaktadır (Russell, 2009). Vatandaşlık becerilerinin yanı sıra bireyin dünya hakkındaki bilgisine büyük ölçüde katkıda bulunan bilgi, beceri ve değer gelişimini sağlayabilmektedir (Patton, Polloway & Cronin, 1987). Bireyin toplumda olumlu bir etki oluşturabileceği düşüncesiyle, sosyal bilgiler eğitimcileri bu disiplinin temel hedefi olarak öğrencileri etkili ve sorumlu vatandaş olarak hazırlama hedefini benimsemişlerdir (Bailey, Shaw & Hollifield, 2006; Solomon, 1987).

Sosyal bilgiler öğrencilere geçmişte ve şu an yaşayan insanlar ve onların kültürleri hakkında anlayış geliştirme fırsatı sunmaktadır (Flouris, 1988). Dahası, bu dersle öğrencilerin demokrasiyle ilgili açık bir kavrayış kazanmaları, günümüz toplumunda belirgin eğilim gösteren durumları anlamaları, problemleri keşfetmeleri ve sonuçlara ulaşmadan önce kanıtları ölçüp tartmayı öğrenmeleri amaçlanmaktadır (Cole, 1940). Öğrenme sürecindeki başarının öğrencilerin sosyal yaşama etkin katılımıyla sonuçlandığı sosyal bilgiler öğretme pratiğinin motivasyon gibi duyuşsal çıktı etrafında yapılandırılması öğrenme hazzını uyandırmaktadır (Erekson, 2014). Bu kapsamda bilişsel görevlerde başarıyı etkileyen motivasyonun (Dweck, 1986) sosyal bilgiler ders başarısı için taşıdığı önemin anlaşılması gerekmektedir (Erekson, 2014). Öğrenme yönelimli motivasyon ile öğrenciler akademik etkinlikleri anlamlı ve yararlı görme eğiliminde, konuları anlamak için devamlı çaba içerisindedirler (Eggen & Kauchak, 2010). Etkinliğin öğrencinin ilgi alanına girmesi ve yararlı bulunması etkinliğe değer verme şeklinde belirmektedir. Bunun tersi de geçerlidir; hiçbir durumda ilgi duyulmayan ve yararlı bulunmayan bir etkinliğe çok az değer verilmesi beklenmekte ve nihayetinde motivasyon kaybolmaktadır (Viau, 2015). Araştırmalar öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik motivasyonlarının düşük (İlter & Ünal, 2014; Memişoğlu & Köylü, 2015; Tepebaş, 2010; Ünal, 2012), orta (Tünkler, 2019a) ve yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır (Fırat, 2019; Kaçar, 2019). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik içsel motivasyon düzeylerinin dışsal motivasyona göre yüksek olduğunu belirleyen çalışmaları (Arcagök, 2016; Fırat, 2019; Özkal, 2013; Yıldırım, 2013) destekler nitelikte Tünkler (2019b) yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğrencilerin dersle ilgili olumlu motivasyon kaynakları arasında içsel değeri dışsal değer ile önem değere göre daha fazla ön plana çıkardıklarını saptamıştır. İçsel motivasyon yönelimi sosyal bilgileri ilginç, zevkli ve anlamlı bulma niyetlerinden hareketle öğrenme isteğini karşılamaktadır. Öte taraftan ulaşılan sınırlı sayıdaki çalışmadan da anlaşılacağı üzere öğrenci motivasyonu istenen düzeyde değildir. Bu duruma olumsuz etki yapabileceği düşünülen bazı temel faktörler aşağıda ele alınmıştır.

Beklenti-değer modeline göre başarı beklentileri bireylerin başarı davranışlarını (Wigfield, 1994) ve farklı görevlerdeki performanslarını yordamaktadır (Wigfield, Ecc-

les & Rodriguez, 1998). Bireylerin yetenekleri hakkındaki inançlarıyla yakından ilgili olan beklenti inançları, yaklaşmakta olan bir görevde ne kadar başarılı olunacağına dair algıları ifade etmektedir (Xiang, McBride, Guan & Solmon, 2003). Öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarıları üzerinde pozitif yönde etkili olan yeterlik beklentileri (Tünkler & Yurt, 2016), Tünkler'in (2019a) araştırmasında düşük düzeyde saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada sosyal bilgilere ilişkin yeterlik beklentisinin ders başarısına göre anlamlı şekilde farklılaştığı, ders başarısı arttıkça yeterlik beklentisi puanlarının yükseldiği ortaya çıkmıştır. Yeterlik inancı öğrencilerin başarı davranışlarının anlaşılmasında önemli bir değişkendir (Schunk, 1984, 1989) ve sosyal bilgiler ders başarısını öngörmektedir (Çetin, 2013; Doğan, İlhan Beyaztaş & Koçak, 2012). Öğrencilerin yeterlik düzeylerini artırmanın sosyal bilgiler başarı düzeylerini artırabileceği düşünüldüğünde (Doğan vd., 2012), bu derste *başarı beklentilerinin* düşük olmasının akademik performansı ve başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceği, derste verilen performans görevlerinde başarılı olunamayacağına dair düşüncenin bu görevleri yapma olasılığını azaltabileceği söylenebilir.

Çocukların giderek farklılaşan dünyayı anlaması ve rollerinin farkında olarak demokratik bir toplumun aktif katılımcıları olmalarını sağlamak için sosyal bilgilerin ilköğretim müfredatının hayati bir parçası olması (National Council for the Social Studies [NCSS], 2017) yönündeki söyleme rağmen sosyal bilgiler dersinin önemi uzun bir süredir azalmaya başlamıştır (Fitchett & Heafner, 2010). Yapılan çalışmalar, okullarda sosyal bilgilere verilen önemin diğer derslere (matematik, okuma, İngiliz dil sanatları, fen bilgisi vs.) göre daha az olduğunu ortaya koymuştur (Alazzi, 2012; Fitchett & Heafner, 2010; Heafner & Fitchett, 2012; Leming, Ellington & Schug, 2006; Rock ve diğerleri, 2006; VanFossen, 2005). Ulaşılan sonuçlar, bu azalış üzerinde sınav politikalarının (bu alanda ülke çapında değerlendirmelerin olmaması/eksikliği) (Fitchett & Heafner, 2010; Heafner & Fitchett, 2012; Rock ve diğerleri, 2006; VanFossen, 2005) ve müfredat standardizasyonunun (Fitchett & Heafner, 2010; Heafner & Fitchett, 2012; VanFossen, 2005) başat rol oynadığını göstermiştir.

Türkiye'de ilkököl ve ortaokul düzeyinde (4-7. sınıflar) haftada üçer saat verilen sosyal bilgiler dersi için de nispeten benzer göstergelerin bulunduğunu söylemek mümkündür. Liselere geçiş sistemi (LGS) kapsamında uygulanan merkezi sınavda sosyal bilgiler alanından soruların yer almaması, sosyal bilgilerin önemli bir ders olarak algılanmamasına yol açacağını düşündürmektedir. Bu kaygıyı daha önceki araştırmalar desteklemektedir (Akıncı, 2019; Çakmak & Aslan, 2016; Gönenç & Açıkalin, 2017; Karakaya, Arık, Çimen & Yılmaz, 2019; Yurttaş Kumlu & Çobanoğlu, 2020). Sınavların eğitim sürecindeki tüm paydaşlara (öğretmen, öğrenci, idareci, veli) dersin değerine dair mesaj iletme potansiyeli vardır (Rock vd., 2006). Yurttaş Kumlu ve Çobanoğlu'nun (2020) çalışmasında, velilerin sosyal bilgiler dersini matematik, Türkçe, fen bilimleri derslerine göre daha az önemli bulmalarında merkezi sınavların etkili olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, Çakmak ve Aslan'ın (2016) araştırmasında merke-

zi sınavlarda fen ve matematik alanlarına ağırlık verilmesinin sosyal bilgilere yönelik öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Sınav politikalarının sosyal bilgiler üzerindeki olumsuz sonuçlarına ilişkin tüm bu bağlamlar beklenti-değer yaklaşımıyla değerlendirildiğinde, Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerine gösterilen önemden dolayı sosyal bilgilerin değerinin her geçen gün azalacağı çıkarımında bulunulabilir. Çünkü merkezi sınavda ilgili derslere ait puan katsayılarının (ağırlıklarının) yüksek oluşu, öğrencilerin sosyal bilgiler öğretim etkinliklerine ayıracakları çaba ve zamanı ve sonuçta sosyal bilgilerle ilgili değer algılarını olumsuz şekilde etkileyecektir (*değerli alternatiflerin kaybı maliyeti*). Kaçar (2019) ve Tünkler'in (2019b) araştırmalarında, ortaokul öğrencilerin sosyal bilgiler dersi yerine başka dersleri önemli göyerek bu derslere zaman ayırmak ve onlara çaba göstermek istediklerine ilişkin ulaşılan bulgular yapılan çıkarımın geçerliliğine işaret etmektedir.

Doğası gereği sosyal bilgilerin geniş kapsamlı olgusal bilgi grupları olması, derste sıklıkla beliren bir öğretim sorununu -öğrencilerin hangi olguları öğreneceği- beraberinde getirmektedir (Goetting, 1942). Bütüncül içeriğe sahip bu dersteeki öğretim süresinin kısalığı öğretmenleri minimum sürede maksimum içerik sunan uygulamalara yönlendirmiştir (Vogler, 2008). Literatürdeki pek çok araştırmada program için belirlenen sürenin yetersizliği sosyal bilgiler öğretiminin önündeki en büyük engeller arasında ortaya çıkmıştır (Çengelci, 2013; Çepni, 2015; Ersoy & Kaya, 2009; Kayalı, 2000; Özdoğan, 2019; Sagay, 2007; Tangülü & Cıdaçı, 2014; Ünal, 2012; Ünal & Başaran, 2010; Vogler, 2008). Kısıtlı öğretim süresinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını etkilediği (Memişoğlu & Köylü, 2015; Ünal, 2012; Vogler, 2008), çoğunlukla geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir (Bolinger & Warren, 2007; Çepni, 2015; Kayalı, 2000; Polat & Bekdemir, 2017; Ünal, 2012; Ünal & Başaran, 2010; Yılmaz & Kaya, 2011). Etkinlik temelli öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu artırdığına dair araştırma sonuçları (Başbuğ & Adıgüzel, 2019; Bulut, 2018; Daşdemir, 2019; Durmaz, 2014; Ersoy, 2019; Gümbür, 2019; İlter & Ünal, 2014; Kan, 2012; Sarıtepeci, 2016) dikkate alındığında, programın uygulayıcısı öğretmenlerin geleneksel öğretimi benimsemiş olmalarının öğrenci motivasyonunu düşürebileceği ve dersin öğrenciler tarafından sıkıcı, kaygı verici hale dönüşebileceği söylenebilir (*psikolojik/duygusal maliyet*). Nitekim daha önceki çalışmalarda öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sıkıcı buldukları (Göksu, 2020; Kayalı, 2000, 2008; Tuncel & Öztürk, 2013; Tünkler, 2019b), derste başarısızlık kaygılarının yüksek olduğu (Alataş, 2008; Tahiroğlu, 2006) ve başarısızlık kaynakları arasında dersin sıkıcı olmasını gösterdikleri belirlenmiştir (Çatak, 2019). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden zevk almaları ve öğrenmeye istekli olmalarında aktif katılımı sağlayan, geleneksel olmayan çeşitli öğretim etkinliklerinin kullanılması yarar sağlayacaktır (Russell & Waters, 2016).

Öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin öğrenilecek içeriğe ilgi duymalarının dışında daha fazla çaba göstermelerine de katkıda bulunabilmektedir (Kachaturoff, 1978). Anamlı ve kalıcı öğrenme öğrencinin kendi çabasıyla mümkündür

(Yıldırım, Doğanay & Türkoğlu, 2009). Diğer taraftan, gösterilen çabanın derecesi hedefe ulaşmak için verilen değerle gerçekleşmektedir (Brophy, 1983). Okul, zihinsel çaba gerektiren zorunlu etkinliklerle dolu çalışma ortamıdır (Brophy, 1983). Böyle bir ortamda planlanan etkinlikler için gerekli olan çaba fazla olarak algılandığında, etkinlik öğrenci için sadece maliyetlidir (Barron & Hulleman, 2015). Maliyetin güdülenen davranışı belirleme rolü (Barron & Hulleman, 2015) göz önüne alındığında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yeterince çaba göstermemelerinde (*görevle ilgili çaba maliyeti*) dersin farklı disiplinlerden oluşan yapısı etken görülebilir. Bu dersin öğrenciler tarafından karmaşık ve ezbere dayalı bir ders olarak algılanması (Tünkler, 2019b), sosyal bilgiler etkinliklerini gerçekleştirmek için gereken çaba miktarına dair olumsuz değerlendirmelere neden olabilmektedir. Yani, sosyal bilgiler etkinliklerine yönelik çaba maliyeti algısı yüksek olan bir öğrencinin büyük çaba gerektiren etkinliklere daha az istekli olacağı ve katılım göstereceği düşünülebilir. Etkinliklerin planlayıcısı öğretmenlerin öğretimde eğlenceli bir yaklaşımı benimseyerek öğrenci katılım ve motivasyonunu sağlamaya çalışmaları oldukça önemlidir (Erekson, 2014). Öğrencilere yapabilecekleri seçimlik etkinlik sunmak onların öğrenme sorumluluğunu almalarına ve etkinlikleri zevkle yapmalarına ortam hazırlayabilir (Daniels, 2010).

Sonuç

Bu araştırmada, sosyal bilgilere yönelik öğrenci motivasyonu beklenti-değer modeli temel alınarak ilgili alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler motivasyonlarının istenen düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Bunda derse ilişkin başarı beklentilerinin (ya da ilişkili olduğu yeterlik inançlarının) düşük ve maliyet algısının (değerli alternatiflerin kaybı, psikolojik/duygusal, görevle ilgili çaba) baskın olmasının etkili olabileceği düşünülmüştür.

Motivasyon öğretme ve öğrenmenin önemli bir yönü, okul başarısının altında yatan güç olarak karşımıza çıkmaktadır (Moreno, 2010). Ülkelerin eğitim sistemlerinde bireylerden beklenen üst düzey başarıya ulaşma hedefi motivasyon başta olmak üzere çeşitli nedenlerden dolayı gerçekleşmemektedir (Akbaba, 2006). İnsanları konu alan, vatandaşlık değerlerinin kazanılmasını vurgulayan sosyal bilgiler öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler tarafından öncelikli konu alanı olarak kabul görebilmelidir (Zarrillo, 2012). Öğrencilerin demokratik toplumdaki rollerinin farkında olmaları ya da buna değer vermeleri, dersin önemine ve gerekliliğine inanmalarına bağlıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler başarı beklentilerinin yüksek ve değer algılarının olumlu yönde olması önem taşımaktadır. Öğrencilerin başarı beklentilerinin düşük olması akademik performansla ilgili başarı kararlarına olumsuz etki etmekte, sınıf etkinliklerinde/görevlerinde yer almamaya, daha fazla çaba harcamamaya ve güçlüklerle karşılaşıldığında yılmaya neden olmaktadır. Bu gibi durumlarda öğrencilerin başarı beklentilerini artırmak için cesaretlendirici sözlü ifadelerin kullanılması (Denemeye ne dersin? Çaba gösterirsen başarılı olabileceğine inanıyorum!), nasıl başarılı olacakları hakkında yol gösterilmesi, seçim tercihi sunarak etkinlikten sorumlu tutulmaları, biçimlendirici ve

çoklu değerlendirme yaparak neleri başardıkları ve geliştirdikleri konusunda açıklama yapılması işlevsel olabilir (Viau, 2015).

Yurt dışında 1970'lerden bu yana ilköğretim programlarında sosyal bilgilerin rolü azalmış (Thornton & Houser, 1996), eğitimde standartlaşma ve hesap verebilirlik hareketinin etkisiyle okuryazarlık, matematik ve dil sanatları dersleri sosyal bilgilerden daha önemli görülmüştür. Gözlemlenen etki, ilköğretimde sosyal bilgilere ayrılan öğretim süresinin büyük ölçüde kısaltılması girişiminde belirmiştir. Nispeten benzer durumlarla karşılaşan Türkiye'de uygulanan sınav politikasının da etkisiyle öğrencilerin sosyal bilgilere Türkçe, fen bilimleri ve matematik derslerine göre daha az ilgi gösterdikleri, dersin algılanan öneminin beklenen şekilde olmadığı fark edilmektedir (değerli alternatiflerin kaybı maliyeti). Dahası farklı konu alanlarından oluşan bütünlük ve kapsamlı yapısına kıyasla sosyal bilgiler öğretimi için belirlenen sürenin yetersiz olması, öğretmenleri kısa zaman aralığında yoğun içeriği sunmaya elverişli geleneksel öğretim uygulamalarına yönlendirmektedir. Sonuçta, sınav politikasından kaynaklı azalan önem sınırlı öğretim süresinin de beraberinde getirdiği geleneksel öğretim uygulamalarıyla desteklenmekte (psikolojik/duygusal maliyet), öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik motivasyonu azalmaktadır. Gerek sınav politikası gerekse de öğretim uygulamalarından kaynaklı azalan öğrenci motivasyonunu tersine çevirmek için sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal bilgiler bilgi ve becerilerinin gelecekteki yaşamlarında ne denli değerli olduğunu anlatmaları ve yalnızca sınıf içiyle sınırlandırılmayan aktif öğrenme deneyimleri sunmaları gerekmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesinde (programda amaçlanan hedeflere ulaşma) ulusal eğitim politikasının yansımaları karşısında, merkezi sınavda (LGS) sosyal bilgiler alanından soruların sorulması ve öğretime ayrılan sürenin makul biçimde artırılması başta öğrenciler olmak üzere öğretmenler, okul idarecileri ve ebeveynler tarafından sosyal bilgiler dersinin önemli bir ders olarak görülmesine fayda sağlayacaktır.

Çeşitli öğrenme etkinliklerini içeren sosyal bilgiler dersinde öğrencilerden olgu, kavram ve açıklamaları ezberlemeleri yönündeki beklenti, sosyal bilgileri sevmeme ve ders içeriğini çok az hatırlama şeklinde sonuçlanabilmektedir (Johnson, 1988). Öğrencilerin aktif düşünmesini sağlayan etkinliklere ihtiyaç duyulan bu derste ele alınan bilgiler, öğrencilerin bilgileri üreten düşünme süreçlerini etkin kullanmaları durumunda daha iyi anlaşılacaktır (Solomon, 1987). Örneğin, sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde salt bilgi aktarımının yapılması öğrenilen bilgilerin ezberden öteye geçememesine yol açabilmektedir. Bu durum öğrencilerde tarih konularının ezberlenerek öğrenilebileceği ve öğrenilenlerin akılda kalmasının zorlaştığı algısına (Göksu, 2020; Tünkler, 2019b) ve tarihsel bilginin nasıl üretildiğini anlamak yerine öğrenme için gereken çaba miktarına dair olumsuz değerlendirmelere sebep olabilmektedir (görevle ilgili çaba maliyeti). Nihayetinde öğrenci motivasyonu olumsuz biçimde etkilenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde tarihsel düşünme becerileri-

nin kullanılmasına fırsat veren seçimlik etkinliklere (müze gezileri, sözlü ve yerel tarih vs.) yer vermeleri öğrencilerin öğrenme çabasını değerli bulmalarına katkı sunabilir.

Sonuç olarak öğretmenler sosyal bilgiler dersinde yüksek akademik başarı ve performans için öğrenci motivasyonunu artırma ve geliştirmeye dönük daha fazla çaba içerisinde olmalıdırlar. Bu doğrultuda öğrenme ortamları öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenmeyi ilgi çekici, zevkli ve değerli bulmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmeli; eğitsel etkinliklerin yararını algılamaları için mümkün olduğunca anlamlı ve özgün etkinlikler planlanmalıdır.

Kaynakça

- AKBABA, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- AKINCI, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2018 yılında uygulanmaya başlanan liselere geçiş sistemi ile ilgili faaliyet görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- ALATAŞ, F. (2008). İlköğretim programında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- ALAZZİ, K. F. (2012). Social studies in the back burner in Jordanian elementary school: A phenomenological examination of social studies teachers and supervisors. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(2), 85-93.
- ANDERMAN, E. M., & Dawson, H. (2011). Learning with motivation. R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.). *Handbook of research on learning and instruction* içinde (s. 219-241). New York, NY: Routledge.
- ARCAGÖK, S. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- BAİLEY, G., Shaw, E. L., & Hollifield, D. (2006). The devaluation of social studies in the elementary grades. *Journal of Social Studies Research*, 30(2), 18-29.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BANDURA, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- BARRON, K. E., & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. J. S. Eccles & K. Salmelo-Aro (Eds.). *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* içinde (s. 503-509). New York: Elsevier.
- BAŞBUĞ, S., & Adıgüzel, Ö. (2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 1-32.
- BATTLE, E. S. (1965). Motivational determinants of academic task persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2(2), 209-218.

- BOLİNGER, K., & Warren, W. J. (2007). Methods practiced in social studies instruction: A review of public school teachers' strategies. *International Journal of Social Education*, 22(1), 68-84.
- BROPHY, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215.
- BULUT, R. (2018). Çoklu ortama dayalı sosyal bilgiler öğretiminin motivasyon, akademik başarı ve tutuma etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- COLE, H. (1940). Objectives in high school social studies. *The Social Studies*, 31(8), 356-358.
- ÇAKMAK, Z., & Aslan, S. (2016). Sosyal bilgiler dersi öğretimine yönelik öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin değerlendirilmesi. *Current Research in Education*, 2(1), 29-41.
- ÇATAK, M. (2019). Judgments and prejudices of students against their failure in the social studies class. *Journal of Education and Training Studies*, 7(6), 14-23.
- ÇENGELCİ, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- ÇEPNİ, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme - öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 165-187.
- ÇETİN, B. (2013). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1117-1132.
- DANİELS, E. (2010). Creating motivating learning environments: What we can learn from researchers and students. *English Journal*, 100(1), 25-29.
- DAŞDEMİR, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamalarının etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- DOĞAN, N., İlhan Beyaztaş, D., & Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öz-yeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 224-237.
- DÖRNYEI, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538.
- DURMAZ, A. (2014). Sosyal bilgiler derslerinde etkinlik uygulamalarının öğrenci motivasyonuna etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- ECCLES, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11(2), 135-172.
- ECCLES, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement related choices. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* içinde (s. 105-121). New York: Guilford.
- ECCLES, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89.

- ECCLES (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. J. T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motives* içinde (s. 75-146). San Francisco: Freeman.
- ECCLES (Parsons), J., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.
- ECCLES, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.
- ECCLES, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- EGGEN, P., & Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms* (8. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- ELLIOTT, J. G., Hufton, N. R., Willis, W., & Illushin, L. (2005). *Motivation, engagement and educational performance: International perspectives on the contexts for learning*. New York: Palgrave MacMillan.
- EREKSON, J. A. (2014). *Engaging minds in social studies classrooms: The surprising power of joy*. Alexandria, VA: ASCD.
- ERSOY, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde ARCS motivasyon modeline dayalı öğretimin akademik başarı, kalıcılık ve derse karşı motivasyon düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- ERSOY, A. F., & Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 71-86.
- FIRAT, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarının incelenmesi (Gölbasi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- FİTCHETT, P. G., & Heafner, T. L. (2010). A national perspective on the effects of high-stakes testing and standardization on elementary social studies marginalization. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 114-130.
- FLAKE, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232-244.
- FLOURİS, G. (1988). Teaching about Ancient Greece. *The Social Studies*, 79(1), 25-31.
- GASPARD, H., Dicke, A.-L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2015). More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 663-677.
- GOETTİNG, M. L. (1942). Some teaching problems in the social studies. *The Social Studies*, 33(3), 99-103.

- GRAHAM, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* içinde (s. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- GÖKSU, M. M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1946-1955.
- GÖNENÇ, S., & Açıkalın, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 26-41.
- GÜMBÜR, Y. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulaması kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- HEAFNER, T. L., & Fitchett, P. G. (2012). National trends in elementary instruction: Exploring the role of social studies curricula. *The Social Studies*, 103(2), 67-72.
- HECKHAUSEN, J., & Heckhausen, H. (2008). Motivation and action: Introduction and overview. J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.). *Motivation and action* içinde (s. 1-14). Switzerland: Springer.
- İLTER, İ., & Ünal, Ç. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modeline dayalı etkinliklerin öğrenme sürecine etkisi: Bir eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 295-330.
- JOHNSON, J. H. (1988). Improving social studies instruction: Advice to the generalist in a special world. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 62(4), 152-154.
- KACHATUROFF, G. (1978). Learning through simulation. *The Social Studies*, 69(5), 222-226.
- KAÇAR, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(5), 2433-2448.
- KAN, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturma öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- KARAKAYA, F., Arık, S., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin türkiye'deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-372.
- KAYALI, H. (2000). İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 183-194.
- KAYALI, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde Marmara ve Ege bölgeleri konularının öğrenilmesi ve öğretilmesinde yakından uzağa ilkesi ve diğer faktörlerin etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 134-148.
- KOSOVICH, J. J., Hulleman, C. S., Barron, K. E., & Getty, S. (2015). A practical measure of student motivation: Establishing validity evidence for the expectancy-value-cost scale in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 790-816.

- LEMING, J. S., Ellington, L., & Schug, M. (2006). The state of social studies: A national random survey of elementary and middle school social studies teachers. *Social Education*, 70(5), 322-327.
- LEPPER, M. R., & Chabay, R. W. (1985). Intrinsic motivation and instruction: Conflicting views on the role of motivational processes in computer-based education. *Educational Psychologist*, 20(4), 217-230.
- LUMSDEN, L. S. (1994) *Student motivation to learn*. (ERIC Digest, 92, ED370200)
- MADDUX, J. E., & Stanley, M. A. (1986). Self-efficacy theory in contemporary psychology: An overview. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 249-255.
- MAEHR, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation in school* içinde (s. 77-104). New York: Taylor Francis.
- MARTIN, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239-269.
- MEMİŞOĞLU, H., & Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120.
- MORENO, R. (2010). *Educational psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- NCSS (2017). Powerful, purposeful pedagogy in elementary school social studies: A position statement of the National Council for the Social Studies. *Social Education*, 81(3), 186-189.
- ÖZDOĞAN, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6. sınıf öğrencilerinin harita bilgisi ve coğrafi koordinatlara ilişkin kavram yanlışlarına yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- ÖZKAL, N. (2013). Sosyal bilgilere ilişkin içsel ve dışsal güdülerin özyeterlik ve başarı yönelimlerine göre yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(27), 98-117.
- PATTON, J. R., Polloway, E. A., & Cronin, M. E. (1987). Social studies instruction for handicapped students. *The Social Studies*, 78(3), 131-135.
- PINTRICH P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- POLAT, S., & Bekdemir, Ü. (2017). 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanındaki ders işleniş sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1844-1860.
- ROCK, T. C., Heafner, T., O'Connor, K., Passe, J., Oldendorf, S., Good, A., & Byrd, S. (2006). One state closer to a national crisis: A report on elementary social studies education in North Carolina schools. *Theory & Research in Social Education*, 34(4), 455-483.
- ROSS, E. W. (2006). The struggle for the social studies curriculum. E. W. Ross (Ed.). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* içinde (s. 17-36). New York: State University of New York Press.

- RYAN, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- RUSSELL, W. B. (2009). Social studies, the lost curriculum: A research study of elementary teachers and the forces impacting the teaching of social studies. *Curriculum and Teaching*, 24(2), 75-86.
- RUSSELL, W. B., & Waters, S. (2016). Elementary social studies: A survey of what 3rd, 4th and 5th grade students' like and dislike about social studies instruction. *History Education Research Journal*, 14(1), 155-162.
- SAGAY, N. (2007). İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretimi: Problemler- öneriler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- SALİLİ, F., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (2001). The Culture and context of learning. F. Salili, C. Y. Chiu & Y. Y. Hong (Eds.). *Student motivation: The culture and context of learning* içinde (s. 1-14). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- SARITEPECİ, M. (2016). *Dijital hikâye anlatım yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- SCHUNK, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48-58.
- SCHUNK, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.
- SCHUNK, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- SCHUNK, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. J. E. Maddux (Ed.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* içinde (s. 281-303). New York: Plenum Press.
- SCHUNK, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* içinde (s. 85-104). New York: Guilford Press.
- SOLOMON, W. (1987). Improving students' thinking skills through elementary social studies instruction. *The Elementary School Journal*, 87(5), 556-569.
- STERNBERG, R. J., & Williams, W. M. (2009). *Educational psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- TAHİROĞLU, M. (2006). İlköğretim okullarının ikinci kademesinde sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersi öğretiminde karşılaştıkları güçlükler (Aksaray ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- TANGÜLÜ, Z., & Çıdaçı, T. (2014). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersine giren branş öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KE-FAD)*, 15(2), 227-242.

- TEPEBAŞ, F. (2010). *Mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- THORNTON, S. J., & Houser, N. O. (1996). *The status of the elementary social studies in Delaware: Views from the field*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED404239)
- TSENG, W.-C. (2017). *The effects of using internet resources to learn English for specific interests in high school* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas Tech University, USA.
- TUNCEL, G., & Öztürk, C. (2013). Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı öğretim uygulamalarının 6. sınıf sosyal bilgiler dersi konularının öğretimine etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 15-40.
- TURNER, J. E., & Schallert, D. L. (2001). Expectancy–value relationships of shame reactions and shame resiliency. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 320-329.
- TÜNKLER, V., & Yurt, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler ders başarıları, yeterli beklentileri, görev değeri ve görev zorluğu algıları arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi*. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- TÜNKLER, V. (2019a). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1107-1120.
- TÜNKLER, V. (2019b). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 38-49.
- URDAN, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- URDAN, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* içinde (s. 297-317). New York: Guilford Press.
- ÜNAL, S. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularının öğretiminde kullandıkları öğrenci merkezli yöntemlerle ilgili karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- ÜNAL, Ç., & Başaran, Z. (2010). Yeni program çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorunları (Erzurum). *Millî Eğitim*, 186, 291-309.
- VALERİO, K. M. (2012). Intrinsic motivation in the classroom. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 30-35.
- VANFOSSEN, P. J. (2005). "Reading and math take so much of the time...": An overview of social studies instruction in elementary classrooms in Indiana. *Theory & Research in Social Education*, 33(3), 376-403.
- VIAU, R. (2015). *Okulda motivasyon: Okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme* (Çev. Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.

- VOGLER, K. E. (2008). Comparing the impact of accountability examinations on Mississippi and Tennessee social studies teachers' instructional practices. *Educational Assessment, 13*(1), 1-32.
- WATKINSON, E. J., Dwyer, S. A., & Nielsen, A. B. (2005). Children theorize about reasons for recess engagement: Does expectancy-value theory apply?. *Adapted Physical Activity Quarterly, 22*(2), 179-197.
- WEINER, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- WİGFİELD, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*(1), 49-78.
- WİGFİELD, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*(1), 1-35.
- WİGFİELD, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*(3), 265-310.
- WİGFİELD, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.
- WİGFİELD, A., Eccles, J. S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education, 23*, 73-118.
- WİGFİELD, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2008). Development of achievement motivation. W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Child and adolescent development: An advanced course* içinde (s. 406-434). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- XİANG, P., McBride, R., Guan, J., & Solmon, M. (2003). Children's motivation in elementary physical education: An expectancy-value model of achievement choice. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(1), 25-35.
- YILDIRIM, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, F. (2013). *Elazığ bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- YILMAZ, K., & Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(6), 73-95.
- YURTTAŞ KURLU, G. D., & Çobanoğlu, R. (2020). Çocukların eğitiminde merkezi sınav başarısı ile ilgili dersler daha mı önemli? Aile görüşü ve ilişkili faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*, 375-392.
- ZARRİLLO, J. J. (2012). *Teaching elementary social studies: Principles and applications*. Boston, MA: Pearson.
- ZHU, Y., & Leung, F. K. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model?. *International Journal of Science and Mathematics Education, 9*(5), 1189-1212.