

Sosyal Bilgilere İlişkin İçsel ve Dışsal Güdülerin Özyeterlik ve Başarı Yönelimlerine Göre Yordanması

Predicting The Intrinsic and Extrinsic Motives on Social Studies According to Self Efficacy and Goal Orientations

Neşe ÖZKAL¹

Alındığı Tarih:12.07.2013, Yayımlandığı Tarih: 18.11.2013

Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel ve dışsal güdü düzeylerinin sınıf ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve Sosyal Bilgiler başarı yönelimleri ile özyeterlik inançlarının Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel ve dışsal güdü düzeylerini ne derecede yordadığını incelemektir. Çalışma Antalya ili Alanya ilçesindeki 429 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri “Sosyal Bilgiler Günü”, “Sosyal Bilgiler Özyeterlik” ve “Sosyal Bilgiler Başarı Yönelimi” ölçekleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-Testi, pearson korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma verileri analizi sonucunda bağımsız değişkenlerin, içsel güdünün varyansının %47’sini açıklayabildiği ve öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, öğrenme kaçınma ve özyeterlik inançlarının içsel güdünün önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenlerin dışsal güdünün varyansının %.09’ünü açıkladığı ve performans yaklaşma ve özyeterlik inançlarının dışsal güdünün önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin sosyal bilgiler dersi dışsal güdü düzeylerinin kızlara göre yüksek olduğu, sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin içsel ve dışsal güdü düzeylerinin anlamlı olarak düştüğü araştırmada ulaşılan diğer bulgulardır.

Anahtar sözcükler: Özyeterlik, başarı yönelimi, içsel ve dışsal güdü.

Abstract

The aim of this study is to find out whether the 6th and 7th grade students’ intrinsic and extrinsic motive levels of Social Studies courses differ according to class and gender, and also how much the Social Studies achievement goal orientations and self efficacy beliefs predict the intrinsic and extrinsic motive levels towards the Social Studies course. The study was carried out with 429 middle school students from Alanya, a district of Antalya. Data was gathered through the scales ‘Achievement Goal Orientations’, ‘Social Studies Course Self-efficacy’ and ‘Social Studies Course Motivation’. t-Test, pearson correlation and regression analysis were used in the analysis of the data. As a result of the analysis of the data, it was found out that the independent variables could explain 47% of the intrinsic motive variance; and learning approach, performance approach, learning avoidance and self-efficacy beliefs are important predictors of intrinsic motive. It was also found out that the independent variables could explain .09% of the extrinsic motive variance; and performance approach and self efficacy beliefs are important predictors of extrinsic motive. Other findings of the study are; male students’ Social Studies course extrinsic motive levels are higher than the female students, and when the class level increases, intrinsic and extrinsic motive levels of the students decrease significantly.

Key Words: Self-efficacy, achievement goal orientation, intrinsic and extrinsic motive.

Giriş

Öğrenenlerin öğrenme öğretme sürecine güdülü olarak katılması istenilen bir durumdur. Güdü öğrenenin davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve amaca ulaşma hızını belirler (Fidan, 1993). Akademik başarısını, derse katılımını artırır. Hatta öğreticinin bile dersi daha coşkulu bir biçimde işlemesine neden olur. Güdü eğitimin kalitesini arttıran aracı

¹ Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Alanya Eğitim Fakültesi, neseozkal@akdeniz.edu.tr

değişkenlerden birisidir ve başka aracı değişkenleri etkilemektedir (Açıkgöz, 2012). Öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı da güdü ile ilişkilidir (Akbaba, 2006).

Güdü davranışı harekete geçiren güç (Fidan, 1993) güdülü olmak bir şey yapmak için harekete geçmek anlamına gelmektedir. Harekete geçmek için ilham ve ivme hissetmeyen kişi güdülenmemiş, enerji ve aktif hisseden kişi ise güdülenmiş olarak adlandırılır (Ryan ve Deci, 2000). Woolfolk (2001) güdünün göstergelerini; Seçme: Ders çalışma ya da bilgisayarda oyun oynamayı tercih etme, Beklememe: Verilen iş ya da görevin hemen yapılması ya da ertelenmesi, Yoğunluk: Verilen iş ya da görevi yaparken kendini ne kadar verdiği, Kararlılık: Verilen iş ya da görevde harcadığı süre, Duygu: Yaptığı iş ya da görev öncesinde ve sonrasında hissedilenler olarak tanımlamaktadır. Her birey farklı miktarlarda ve farklı türlerde güdülenir. Yalnızca güdünün derecesinde değil aynı zamanda güdünün yöneliminde de farklılıklar vardır (Ryan ve Deci, 2000). Çünkü güdü karmaşık bir yapıdır ve birçok etkenden etkilenmektedir.

Güdünün içsel ve dışsal olmak üzere iki temel kaynağı vardır (Ryan ve Deci, 2000) ve bireyin davranışları bu içsel ve dışsal güdü kaynakları ile şekillenmektedir. İçsel güdü bireylerin herhangi bir dışsal uyarıcı (ödül vb) olmadan, içsel olarak ilginç ve eğlenceli bulduğu için zevk alarak, memnuniyet duyarak bir işi yapmasıdır (Ahmed ve Bruinsma, 2006; Ryan ve Deci, 2000). Bir başka söyleyişle bireyi harekete geçiren kendisidir (Bahar, 2002). İçsel olarak güdülenmiş olan öğrencilerin yeni ve zor görevleri seçme, öğrenmede daha fazla bağımsız alıştırmalar yapma, yeni şeyler öğrenmekten hoşlanma olasılıkları daha yüksektir. İçsel olarak güdülenen öğrenenler öğrenme etkinliklerine daha fazla kişisel ilgi ve merak duyarlar. İçsel güdü dikkat artışı, sebat, çalışma becerileri ile ilişkilidir (Chan ve diğ., 2012).

Dışsal güdü, kaynağı doğrudan bireyi ilgilendirmeyen, ancak ulaşılmak istenen sonuçlarla ilgili olan davranışlara yöneliktir. Dışsal güdülü birey, işi doğuracağı sonuçlardan ve faydalarından dolayı yapmaktadır (Ahmed ve Bruinsma, 2006; Ryan ve Deci, 2000). Dışsal güdüde daha çok dışarıdan gelen övgü, ceza, ödül gibi dışsal uyarıcılar vardır (Akbaba, 2006). Örneğin; bir öğrenci ödevini sadece ailesinin vereceği cezalardan korktuğu için dışsal güdü ile yapabilir. Benzer bir biçimde başka bir öğrenci bir işi ilginç ve ilgi çekici olarak bulduğu için değil de seçtiği kariyerine faydalı olduğunu düşündüğü için, çıktılarının öneminden ötürü yapabilir. Dışsal güdü davranışlar için yapılan teşvikler olarak da düşünülebilir (Ryan ve Deci, 2000) .

Birçok çalışmada içsel ve dışsal güdünün eğitim çıktıları üzerindeki rolü araştırılmıştır. İçsel güdünün kavramsal öğrenmeyi, performansı, okuldan keyif almayı, okula devam etme durumları ve niyetlerini kolaylaştırdığı, dışsal güdünün bu çıktıları düşürdüğü bulunmuştur (Gillet ve diğ., 2012). Yüzeysel stratejiler dışsal güdülerle, derin stratejiler içsel güdülerle ilişkilidir. Araştırmalar içsel güdü, öğrenme stratejileri ve başarı arasında olumlu ilişkiler olduğunu göstermektedir (Chan ve diğ., 2012; Fortier ve diğ., 1995; Gotfried 1985'ten akt. Kellecioğlu, 1992).

İçsel güdü önemli bir güdü türü olmasına rağmen çoğu insan eylemlerinde içsel güdüye sahip değildir. Bu durum özellikle erken çocukluk sonrası özgür iradenin sosyal çevrenin istekleri tarafından baskılanması sonucu ve bireylerin kendileri için ilginç olmayan ama daha fazla sorumluluk gerektiren görevler edindiklerinde ortaya çıkmaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

İçsel güdü insanlara enerji, eğlence verir. Kendi iç dünyalarından kaynaklanan merak, ilgi, doğuştan gelen özellik olarak güdüyü etkiler. Öz belirleme teorisine göre içsel güdü insanın psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesine ve öğrenmeye önemli bir temel sağlar. Bununla birlikte eğitim birçok açıdan doğal olarak tatmin edici ve eğlenceli değildir. Bu nedenle öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlere karşı içsel güdülenmelerinin nasıl sağlanacağı önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır (Niemic ve Ryan, 2009; Ryan ve Deci, 2000). Bu bağlamda güdüyü etkileyen kaynaklar önemli olmaktadır. Güdü kaynakları bireyin özyeterlik inançları ve başarı yönelimlerinden etkilenir (Bandura, 1989; Elliot ve Trash, 2001; McCombs,1988).

Özyeterlik

Belli bir bağlam içinde özel bir işi başarıyla yürütmek ve üstlenmek için kişinin kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanan özyeterlik, bireylerin nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl güdülediklerini ve nasıl davrandıklarını belirler (Bandura, 1994). Özyeterlik alana özgüdür (Bandura, 1994). Öğrenenlerin Fizik dersindeki problemleri çözebileceklerine ilişkin inançları yüksek olabilirken, Beden Eğitimi dersinde kasadan atlamak, ya da Sosyal Bilgiler dersinde tarihi olgu ve kavramları öğrenmek konusunda özyeterlik inançları düşük olabilir. Özellikle insan davranışlarını düzenlemesi nedeniyle özyeterliğin insanların güdüsü ve başarıları üzerinde büyük bir etkisi vardır. Öğrenmeye ilişkin güdünün sürdürülmesinde öğrencilerin özyeterlik algılarının işlevi önemlidir (Bandura, 1989, McCombs,1988.). Çünkü kendini yeterli hisseden, özyeterlik inançları yüksek olan birey öğrenmeye katılmaya istekli olur, zorluklar karşısında sebat gösterir, çabalı davranır. Düşük olanlar ise stres duyar, çabuk vazgeçer, az çaba gösterir ve isteksiz davranır. Yani özyeterlik algısı yükseldikçe güdünün göstergelerinden olan çaba, azim ve kararlılık artar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Zimmerman, 2000).

Başarı Yönelimi

Başarı yönelimi öğrenenlerin verilen akademik işleri tamamlamak için sahip oldukları güdüler, öğrenme amacının temelindeki inanç, duygu ve yüklemelerdir (Ames, 1992). Başarı yönelimi öğrenenin edimini, duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerini etkiler. Başarı yönelimleri alanyazında son yıllarda 2x2 öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimi olarak yer almaktadır. *Öğrenme yaklaşma yönelimli* öğrenenler kendi düzeylerini geliştirmeye, anlama ve yeteneklerini iyileştirmeye, yeni bilgiler ve beceriler kazanmaya güdüdürler. Çaba, başarısızlığa rağmen kararlılık ve ilgi duyma özellikleridir. *Performans yaklaşma yönelimliler* ise diğerleriyle kendi başarılarını karşılaştırır ve rekabet eder, onlardan daha iyi olmaya, zeki ve yetenekli görünmeye çalışırlar. Kolay görevler tercih ederler ve bu nedenle yüzeysel çalışırlar. *Performans kaçınma yönelimli* öğrenciler mümkün olan en az çaba kullanmaya ve zayıflıklarını gizlemeye daha fazla yatkınlar, *öğrenme kaçınma yönelimliler* ise derslerini tam anlamıyla öğrenememe, unutma, hata yapmaktan kaçınmaya odaklanan mükemmeliyetçi ve yanlış yapma korkusu yüzünden kaygı düzeyleri yüksek öğrenenlerdir (Ames, 1992; Chan ve diğ., 2012; Elliot, 1999; Harackiewicz, 2003; Hsieh ve diğ., 2008; Kaplan ve diğ., 2002; Pitrich, 2000).

İçsel-Dışsal Güdü, Özyeterlik ve Başarı Yönelimi İlişkileri

Meraklı ve ilgili öğrenenler akademik işleri ilgi çekici ve uğraştırıcı buldukları zaman öğrenmek için uğraşmaya istekli ve doğal olarak güdülenmiş olurlar. Öğrenme yönelimi meydan okuyucu algıları teşvik ederek içsel güdüyü artırır, işe katılımı cesaretlendirir, heyecanı ve özerkliği artırır. Performans yönelimi ise tehdit algılarını aşılıyarak içsel güdüyü baltalar, görev katılımını bozarak kaygı ve baskı yaratır (Chan ve diğ., 2012). Ancak performans yaklaşma hedeflerinin başarı odaklı bireyler gibi bazı gruplarda olumlu etkileri vardır (Darnon ve diğ., 2007). Yapılan çalışmalar öğrenme yöneliminin içsel güdüyü arttırmakla, performans yöneliminin ise azaltmakla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Chan ve diğ., 2012). Bu nedenle öğrenme yönelimi ve içsel güdünün doğası ilişkili olarak görülmekte ve bazı kuramcılar güdü ve başarı yönelimlerini birbirinin yerine koymaktadırlar (Elliot ve Trash, 2001).

Öğrenme yönelimli öğrenenler çalışmalarında başarılı olduklarında özyeterlikleri artar ve güdülerini devam eder. Performans yönelimli öğrenenler, öğretimsel işte güçlük yaşadıklarında kendilerini başkalarıyla karşılaştırarak yeterliliklerine olan inançlarını kaybedebilirler. Performans yönelimi öğrenenin kısa vadede ya da kolay bir öğretimsel işte güdülenmesini sağlamasına rağmen özyeterlikte bir artış sağlamaz (Schunk, 1994). Özyeterlik inançlarının yüksek olması ise öğrenme yöneliminin benimsenmesine yol açar. Bir başka

söyleyişle öğrenenlerin yapabileceklerinin farkında olması öğrenme yönelimi konusunda istekli olmalarını ve amaca ulaşmak için güdülü olmalarını, yüksek edim sergilemelerini sağlarken, amaca ulaşma adına gerçekleştirilmesi gereken görevlerden kaçınma, sorumluluk almayı reddetme, düşük performans gösterme gibi davranışları da azaltmaktadır (Hsieh ve diğ. 2008).

Güdünün göstergesi çabadır. Özyeterlik ve çaba arasında olumlu ilişkiler bulunmaktadır (Li, 2012). Başarı yönelimleri açısından ise, öğrenme yaklaşma yönelimi çaba, başarısızlığa rağmen kararlılık ve ilgi ile ilişkili, performans yaklaşma yöneliminin ise kolay görevlerin tercihi ve yüzeysel çalışma ile ilişkili olduğu görülmektedir (Ames ve Archer, 1988; Harackiewicz ve diğ., 2007). Özyeterlik inancı güdüyü ve dolayısı ile başarıyı etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin akademik işleri başarıyla gerçekleştirmek için sadece yetenek ve beceri kazandırmaya değil aynı zamanda görevleri başarıyla tamamlama yeteneğine olan güçlü inançları geliştirmeye de ihtiyaçları vardır. Öğrenciler başarılı olabileceklerine inandıkları zaman güdülerinde yükselir (Sullivan ve Guerra, 2007).

Öğrenme-öğretme ortamlarında güdülü, özellikle de olumlu öğrenme çıktılarını ile ilişkili olarak görülen içsel olarak güdülenmiş öğrenenlerin olması tüm konu alanları ve diğer derslere göre daha az önemsenen Sosyal Bilgiler dersi (Chiodo ve Byord, 2004; Gelbach, 2006; Wolters ve Pitrich, 1998) açısından da oldukça önemlidir. Demokratik topluma karar alabilen, problem çözebilen, iletişim kurabilen, demokratik süreçleri geliştirecek etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan (Doğanay, 2002; Deveci, 2008; Öztürk, 2009) Sosyal Bilgiler çok kültürlü bir ülke ve dünya vatandaşı olmak için öğrenenlerin güdülü olması gereken bir derstir.

Öğrenenlerin Sosyal Bilgiler derslerine ilişkin içsel ve dışsal güdü düzeylerini ve konu alanı bağlamında Sosyal Bilgiler dersine ilişkin başarı yönelimleri ve özyeterlik inançlarının içsel güdülerine olan etkilerini incelemenin bu açıdan önemli olduğu düşünülmüştür. Türkiye’de öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi içsel-dışsal güdüleri, özyeterlik ve başarı yönelimleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılacak olan çalışmanın alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, ortaokul 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel ve dışsal güdü düzeylerinin sınıf ve cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve Sosyal Bilgiler dersi başarı yönelimleri ile özyeterlik inançlarının Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel ve dışsal güdü düzeylerini ne derecede yordadığı olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel ve dışsal güdü düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
2. Sosyal Bilgiler başarı yönelimleri ile özyeterlik inançları Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel ve dışsal güdü düzeylerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Antalya ili Alanya ilçe merkezinde 2012-2013 öğretim yılı 1. yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 6 ortaokulda öğrenim gören 207 kız ,(% 48,3) ve 222 erkek (% 51,7) toplam 429 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 221 (% 51,5) 6.sınıf, 208'i (%48,5) 7. sınıftır. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler devlet okullarında öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanan “Başarı Hedef Yönelimi”, “Sosyal Bilgiler Dersi Özyeterlik” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Güdü” ölçekleri ile toplanmıştır. Veri toplama araçları gerekli izinler alınarak katılımda gönüllü olan öğrencilere uygulanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Özyeterlik Ölçeği

Sosyal Bilgiler Özyeterlik Ölçeği Doğan, Beyaztaş ve Koçak (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipi 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 750 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda 25 maddelik tek bir faktörde toplandığı ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .95 olduğu saptanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri sonuçları ise Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)= ,98, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)= ,99, İyilik Uyum İndeksi (GFI)= ,91, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) = ,057, ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) =,052 şeklindedir.

Ölçek Özkal (2013b) tarafından da 6. ve 7. Sınıfta öğrenim gören 478 öğrenci üzerinde uygulanarak elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Analizler sonucunda Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)= ,97, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)=,98, İyilik Uyum İndeksi (GFI)=,91, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

(RMSEA)= ,056 olarak Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR)=,05 hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ,93 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Bilgiler Günü Ölçeği

Sosyal Bilgiler günü Ölçeği Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde olup 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 6. , 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 705 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin açıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 23 maddelik içsel güdü, önemseme ve dışsal güdü olarak 3 faktörde toplandığı belirlenmiştir. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ,79, alt ölçeklerde içsel güdü ,80, önemseme ,82 ve dışsal güdü ,74 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin bu araştırmanın çalışma grubu için yapısal geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Uygulama grubundan elde edilen veriler üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)= ,93, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)=,95, İyilik Uyum İndeksi (GFI) =,91, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)= ,06, Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR)=,08 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ,78, alt ölçeklerde içsel güdü ,82, önemseme ,87 ve dışsal güdü ,77 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar Sosyal Bilgiler Günü Ölçeğinin 6. ve 7. sınıf öğrencileri için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin içsel ve dışsal güdü boyutlarından elde edilen veriler kullanılmıştır.

Başarı Hedef Yönelimi Ölçeği

Orijinal hali Elliot & McGregor tarafından geliştirilmiş olan “Başarı Hedef Yönelimi” ölçeğinin Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması Şenler ve Sungur (2007) tarafından Fen bilgisi dersleri kapsamında yapılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde olup öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma olmak üzere 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Şenler ve Sungur (2007) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri sonuçları İyilik Uyum İndeksi (GFI) = ,92, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)= ,92, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) = ,90, Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) = ,07 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise öğrenme yaklaşma ,81, öğrenme kaçınma ,65, performans yaklaşma ,69, performans kaçınma için ,64 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin Türkçe versiyonunun yapı geçerliğini desteklemektedir.

Ölçek Özkal (2013a) tarafından 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 500 öğrenciye Sosyal Bilgiler dersi kapsamında uygulanarak yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak

test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum istatistikleri sonuçları İyi Uyum İndeksi (GFI) =,94, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)= ,97, Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) = ,96, Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) = ,06 ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)=,06 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları öğrenme yaklaşma ,80, öğrenme kaçınma ,67, performans yaklaşma ,73, performans kaçınma ,74 ve tüm ölçek ,88 olarak belirlenmiştir. Belirlenen sonuçlar genel olarak ölçeğin Sosyal Bilgiler dersi içinde geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak grupların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Parametrik testlerin uygunluğu test edildikten sonra Aritmetik Ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlılığını belirlemek amacıyla t-Testi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Korelasyon analizi ve bağımsız değişkenlerin içsel ve dışsal güdüyü yordamasını belirlemek içinde regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Sosyal Bilgilere İlişkin İçsel ve Dışsal Güdü Düzeyleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Bu probleme yanıt verebilmek için öncelikle öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel ve dışsal güdü düzeyini belirlemek amacıyla alt boyutlara göre aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmış ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Güdü Ölçeğinden Aldıkları Puanlara Göre Betimsel Sonuçları

Alt Ölçekler	\bar{x}	SS	Minimum	Maksimum
İçsel Güdü	4,45	,57	1,44	5,00
Dışsal Güdü	3,52	,94	1,00	5,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin içsel güdü düzeyleri aritmetik ortalamalarının (4,45) dışsal güdülerinden (3,52) daha yüksek olduğu görülmektedir. İçsel ve dışsal güdü düzeyleri alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 5 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel güdülerinin oldukça yüksek olduğu, dışsal güdülerinin ise ortalama düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine dışsal faktörlerdense içsel faktörlerden daha çok güdülendikleri söylenebilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel ve dışsal güdülerinin, cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İçsel ve Dışsal Günü Düzeyleri t-Testi Sonuçları

Günü	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	Sd	t	p
İçsel	Kız	207	4,47	,52	426	,73	,46
	Erkek	222	4,44	,55			
Dışsal	Kız	207	3,31	,92	426	-4,51	,00**
	Erkek	222	3,71	,90			

p< .05

Tablo 2’ye göre kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel güdülerinin aritmetik ortalaması (4,47) ile erkeklerin aritmetik ortalamasının (4,44) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler dersine ilişkin dışsal günü düzeyleri boyutunda ise kızların aritmetik ortalamalarının (3,31) erkeklerden (3,71) düşük olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları içsel günü düzeyi boyutunda farklılıkların anlamlı olmadığı, dışsal günü düzeyi boyutunda erkeklerin dışsal güdülerinin kızlara göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna göre kızların erkeklere göre Sosyal Bilgiler dersine güdülenmelerinde dışsal faktörlerden daha az etkilendiklerini söyleyebiliriz. Alanyazında kızların erkeklere göre daha güdülü olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır. Rusillo ve Arias Edebiyat ve Fen derslerinde kızların başarıları için daha fazla sorumluluk aldıklarını ve dışsal güdülerinin düşük olduğunu saptamışlardır (Çetingöz, 2006). Sosyal Bilgiler derslerinde kız öğrencilerin erkeklere göre daha güdülü oldukları saptanmıştır (Özkal ve Çetingöz, 2005). Aydın (2010) ise Coğrafya dersinde kız öğrencilerin erkeklere göre içsel ve dışsal günü düzeylerinin aritmetik ortalamaların daha yüksek olduğunu ancak farkın anlamlı olmadığını belirlemiştir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel ve dışsal güdülerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek için sınıf düzeylerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre İçsel ve Dışsal Gudu Düzeyleri Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları ve t-Testi Sonuçları

Güdü	Sınıf	n	\bar{x}	SS	SD	t	p
İçsel Güdü	6. Sınıf	221	4,50	,51	426	1.92	,55
	7. Sınıf	208	4,40	,55			
Dışsal Güdü	6. Sınıf	221	3,68	,96	426	3.70	,00**
	7. Sınıf	208	3,35	,87			

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel güdülerinin tüm sınıf düzeylerinde dışsal güdülerinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Tablo 3'te öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin hem içsel hem de dışsal güdü düzeylerinde en yüksek ortalamaya 6. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin içsel ve dışsal güdülerinin sınıf düzeyi arttıkça düştüğü görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları dışsal güdü boyutunda farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. 6. sınıfların 7. Sınıflara göre Sosyal Bilgiler dersine ilişkin dışsal güduları daha yüksektir.

Bu sonuçlar alanyazınla paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmalar güdünün (Çakmak ve diğerleri, 2008), özellikle öğrencinin içsel güdüsünün sınıfı yükseldikçe azaldığını göstermektedir (Ryan ve Deci, 2000, Aydın, 2010). Corpus yaptığı çalışmada 3. sınıftan 8. sınıfa (8-13) içsel güdünün düştüğünü, dışsal güdünün ise az bir düşüş kaydettiği bulunmuştur. Bu özellikle 3. Sınıf ile 5. Sınıf arasında görülmektedir. Otis ve diğ. çalışmasında ise dışsal güdünün 13 yaşından 15 yaşına doğru azaldığı belirlemiştir (Akt.: Gillet ve diğ., 2012).

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin İçsel ve Dışsal Güdülerini Sosyal Bilgiler Dersi Özyeterlikleri ve Başarı Yönelimleri Yordamakta mıdır?

Araştırmanın ikinci problemine yanıt verebilmek için değişkenlere bağlı olarak öncelikle ölçeklerden alınan puanlara ait betimsel analizler yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Başarı Yönelimi, Özyeterlik ve İçsel ve Dışsal Gudu Düzeyleri Betimsel İstatistikleri

	\bar{x}	SS	Minumum	Maksimum
Öğrenme Yaklaşma	4,63	,47	1,00	5,00
Performans Yaklaşma	4,40	,70	1,00	5,00
Performans Kaçınma	3,65	,84	1,00	5,00
Öğrenme Kaçınma	3,20	1,90	1,00	5,00
Özyeterlik	4,07	,61	1,68	5,00
İçsel Gudu	4,45	,53	1,44	5,00
Dışsal Gudu	3,52	,93	1,00	5,00

İçsel ve dışsal gudu'nün; öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, performans kaçınma, öğrenme kaçınma ve özyeterlik ile ilişkisini test etmek için korelasyon katsayıları hesaplanmış ve elde edilen bulgular, Tablo 5 'de verilmiştir.

Tablo 5

İçsel ve Dışsal Gudu'nün, Hedef Yönelimleri ve Özyeterlik Arasındaki İlişkiler

	İçsel Gudu	Dışsal Gudu
Özyeterlik	,70**	,14*
Öğrenme Yaklaşma	,30**	,05
Performans Yaklaşma	,22*	,25*
Performans Kaçınma	,16*	,19*
Öğrenme Kaçınma	,08	,14*

**P<,01,* p<,05

İçsel gudu ile özyeterlik arasında $r = ,70$ pozitif yönlü güçlü, öğrenme yaklaşma yönelimi ile $r = ,30$ pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. İçsel gudu ile performans yaklaşma $r = ,22$ ve performans kaçınma $r = ,16$ arasında anlamlı pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. İçsel gudu ile öğrenme kaçınma yönelimi arasında ise $r = ,08$ yok denecek kadar düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Dışsal gudu ile özyeterlik $r = ,14$, performans yaklaşma yönelimi $r = ,25$ performans kaçınma yönelimi $r = ,19$ ve öğrenme kaçınma yönelimi arasında ise $r = ,14$ arasında anlamlı pozitif yönlü düşük ilişki olduğu belirlenmiştir. Dışsal gudu ile öğrenme yaklaşma yönelimi arasında ise $r = ,05$, yok denecek kadar düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Özyeterlikle içsel gudu ilişkisi oldukça güçlüdür. Buna göre özyeterlik inançları yüksek olan öğrenenlerin içsel gudu'nünün yüksek olduğu söylenebilir. Dışsal gudu ile özyeterlik ilişkisi ise düşüktür. Özyeterliği düşük olan öğrenenlerin yeterliklerine olan inançlarının düşüklüğü çaba göstermeme, vazgeçme, isteksiz olmaya yol açmaktadır. Bu da

dışsal olarak teşvik edilme gereksinimine yol açabilir. Ancak özyeterliliği yüksek olan öğrenenler kendi yeterliklerine olan inançları yüksek olduğu için içsel olarak daha çabalı, daha istekli ve daha sebatlıdır.

Başarı yönelimleri ile içsel güdü arasında en yüksek ilişki öğrenme yaklaşma yönelimli öğrenenlerdedir. Öğrenme yönelimli öğrenenlerin içsel güdülerinin yüksek, dışsal güdülerinin ise düşük olduğu görülmektedir. Öğrenme yönelimlilerin amacının başkalarıyla yarışmaktan çok kendini geliştirmek olduğu düşünüldüğünde, içsel olarak güdülenmeleri ve dışarıdan kaynaklanan dışsal güdülerden etkilenme oranlarının çok düşük olması beklenen bir sonuçtur.

Performans yaklaşma ve performans kaçınma yönelimli öğrenenlerin içsel ve dışsal olarak güdü düzeylerinin ise birbirine yakın olduğu söylenebilir. Hem performans yaklaşma yönelimliler hem de performans kaçınma yönelimliler başkalarını önemserler. Performans yaklaşma yönelimliler olumlu yargılar duymak isterler. Performans kaçınma yönelimlilerde başarısızlık durumlarından kaçarak olumsuz yargılar duymak istemezler. Bu yüzden dışsal güdülerinin yüksek olması olağandır. Ancak performans yaklaşma yönelimi bazı durumlarda (üniversite sınıfları gibi) ya da bazı gruplarda (başarı odaklılar gibi) olumlu etkilere de sahiptir. Performans-yaklaşma yöneliminin akademik güdü gibi olumlu etkiler gösterdiği belirtilmektedir. Performans kaçınma yönelimliler başarısız olma olasılığına daha fazla dikkat ettikleri için bu durum daha düşük performansa neden olur (Harackiewicz ve diğ, 2007). Öğrenme kaçınma yönelimliler ise en düşük içsel güdü düzeyine sahiptirler. Yaklaşma güdüsünde davranış olumlu olayı ya da olumlu olasılığı, kaçınma güdüsünde ise olumsuz olayı ya da olumsuz olasılığı teşvik etmektedir. Bu nedenle öğrenme kaçınma yönelimliler başarısız olmak istemezler ve yoğun stres ve kaygı yaşarlar (Elliot ve Trash, 2001). Dolayısı ile kaçınma yönelimliler içsel olarak güdülenmekten çok dışsal teşviklere daha fazla ihtiyaç duyabilirler.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin son olarak, bağımsız değişkenlerin içsel ve dışsal güdüyü yordama gücünü test etmek için, çoklu regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6

İçsel ve Dışsal Güdünün Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	B	SS	β	t	P
İçsel güdü	Sabit	1,11	,22		4,88	,00**
	Öğrenme Yaklaşma	,12	,04	,10	2,62	,01**
	Performans Yaklaşma	,07	,03	,09	2,26	,02**
	Performans Kaçınma	-,01	,03	-,02	-,48	,63
	Öğrenme Kaçınma	,05	,02	,10	2,46	,01**
	Özyeterlik	,57	,03	,63	16,83	,00**
		R= ,67	R ₂ =,47			
Dışsal Güdü	Sabit	1,52	,52		2,91	,00**
	Öğrenme Yaklaşma	-,11	,10	-,05	-1,09	,28
	Performans Yaklaşma	,28	,07	,20	3,82	,00**
	Performans Kaçınma	,06	,06	,05	,91	,35
	Öğrenme Kaçınma	,07	,05	,08	1,56	,12
	Özyeterlik	,20	,08	,13	2,57	,01**
		R= ,30	R ₂ =,09			

Tablo 6 incelendiğinde bağımsız değişkenlerin, içsel güdüyü yordayabildiği görülmektedir [F(5, 423) = 75,37, p<,05]. Bağımsız değişkenler birlikte, içsel güdünün varyansının %47'sini açıklayabilmektedirler. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde, öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, öğrenme kaçınma ve özyeterlik inançlarının içsel güdünün önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Performans kaçınmanın ise modele katkısı anlamlı değildir. Tablo 6 incelendiğinde bağımsız değişkenlerin, dışsal güdüyü de yordayabildiği görülmektedir [F(5, 423) = 8,24 p<,05]. Ancak bağımsız değişkenler birlikte, dışsal güdünün varyansının %0,09'unu açıklayabilmektedirler. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde, performans yaklaşma ve özyeterlik inançlarının dışsal güdünün önemli yordayıcıları olduğu görülmektedir. Öğrenme yaklaşma, performans kaçınma ve öğrenme kaçınmanın modele katkısı ise anlamlı değildir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler başarı yönelimlerinin ve sosyal bilgiler dersine ilişkin özyeterlik düzeylerinin içsel güdünün varyansının %47'sini açıklayabildiği ve öğrenme yaklaşma, performans yaklaşma, öğrenme kaçınma ve özyeterlik inançlarının içsel güdünün önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler başarı yönelimlerinin ve sosyal bilgiler dersine yönelik özyeterlik inançlarının dışsal güdünün varyansının %0,09'unu açıkladığı ve Performans yaklaşma ve özyeterlik inançlarının dışsal güdünün önemli yordayıcıları olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre yüksek özyeterliğe sahip öğrenenlerin içsel olarak daha güdülü oldukları söylenebilir. Yüksek özyeterliğe sahip öğrenenlerin özellikleri ve öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu çıktıları (Li, 2012; Pajares, 1996; Zimmerman ve diğerleri, 1992; Zimmerman, 2000) düşünüldüğünde bu beklenen bir sonuçtur. Bu çalışma ile Sosyal bilgiler dersi bağlamında da yüksek özyeterliğin içsel güdünün önemli bir belirleyicisi olduğu görülmüştür. Başarı yönelimlerinden öğrenme yaklaşma yönelimli öğrenenlerin içsel güdülerinin yüksek olması da beklenen bir sonuçtur. Öğrenme ve işinde uzmanlaşmayı amaçlayan öğrenenlerin öğrenmeyi başlatma, sürdürme, çaba gösterme ve kararlı davranması kendisinden kaynaklanmaktadır. Öğrenme yönelimli öğrenenlerin amacı anlamak ve öğrenmektir.

Bu noktada öğrenenlerin özyeterliğinin yüksek olmasını sağlamanın önemi ortaya çıkmaktadır. Okul özellikle akademik anlamda özyeterlik üzerinde önemli etkilere sahiptir. Öğrenenler okulda akran modelleme, diğer öğrencilerin performansları ile sosyal karşılaştırmalar, yetenekleri, başarıları ve başarısızlıklarına ilişkin öğretmen yorumları gibi faktörler akademik yeteneklerine ilişkin yargılarını etkiler. Yapılan yetenek gruplamaları, göreceli olarak daha az başarı için başarısızlığa mahkum edilenlerin daha çok olduğu yarışmacı uygulamalar gibi nedenlerle bir çok öğrenenin özyeterlikleri olumsuz olarak etkilenmektedir. Büyük ölçüde sosyal karşılaştırmaların vurgulandığı sınıf yapıları akademik özyeterlik gelişimini olumsuz olarak etkiler (Bandura, 1994). Bu nedenle öğretmenler ve aileler yarışmacı ortamlar, karşılaştırmalar, kaygı düzeyini arttırıcı tehdit altında hissedecekleri öğrenme ortamları yaratmaktan kaçınmalıdırlar. Bu yolla öğrenenlerin özyeterlik düzeyleri yükselir ve öğrenenler genelde öğrenmeye özelde ise konu alanlarına ilişkin olarak içsel olarak daha fazla güdülenebilirler.

Okul ve sınıflardaki izlenen politikalar ve uygulamalar öğrencilerin başarı yönelimlerini de etkilemektedir (Maehr ve Midgley, 1991). Öğrenenler tüm sınıf öğretiminden kaçınma eğilimindedirler. Daha informal ve daha az tehdit eden öğrenme etkinliklerin olduğu daha esnek yapılardaki küçük grup etkinlikleri öğrencilerin kaçınma eğilimlerini azaltmak için uygulanmalıdır. Güdü kuramcıları yaklaşma amaçlarının içsel güdünün kolaylaştırıcısı olduğunu ileri sürerler. Başka bir deyişle performans kaçınma yönelimi görev katılımını azaltmaya neden olur ve içsel güdüyle uyumsuz (Elliot, 1999). Ayrıca öğrenenlerin başkalarının performansı ile karşılaştırmaktansa kendi kişisel standartlarında ilerleme oranlarını karşılaştırıldığı, birlikte çalışma ve birbirlerine yardım ettiği işbirlikli öğrenme yapıları da bireysel ya da rekabetçi olanlardansa yüksek akademik kazanımları ve yeteneğe daha olumlu öz-değerlendirmelerini teşvik etmek eğilimindedir

(Bandura, 1994). Ayrıca öğrenme işleri öğrencilerin öğrenme amaçlarının gelişimi ve içsel güdülerini arttırmak için daha ilginç olarak düzenlenmelidir. Bu çalışmada özyeterlik, başarı yönelimi ve içsel güdüyü etkilemede önemli ve etkili rolü olan öğretmenlerin çabaları incelenmemiştir. Bu konuda yapılacak çalışmalar da yararlı olacaktır.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K.Ü. (2012). *Etkili öğrenme ve öğretme*, İstanbul: Biliş Yayıncılık.
- Ahmed, W. ve Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 3, 10, 551-576.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 260-267.
- Ames, C. (1992). Goals, structures and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya derslerindeki güdülenmelerinin incelenmesi, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/4, 814-834.
- Bahar, M. (2002). Biyoloji öğrencilerinin motivasyon tarzlarının tespiti, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 23-34.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, V. S. Ramachandran (Der.). *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Barron, K.E., Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college classroom, *International Journal of Educational Research*, 39, 357-374.
- Chan, K. V. Wong, K. Y. A., Lo, E.S.C. (2012) Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for Hong Kong secondary students, *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21:2, 230-243.
- Chiodo, J.J., Byord, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students, *Journal of Social Studies Research*, 27, 1, 16-11.

- Çakmak, E K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Büyüköztürk, Ş., Demirel, F.(2008). İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5,1.
- Darnon, C., Harackiewicz, J. M., Butera, F., Qulamazade, G.M.A. (2007). Performance-approach and performance avoidance goals: When uncertainty makes a difference, *Society for Personality and Social Psychology*, 33, 6, 813-827.
- Deveci, H. (2007). Sosyal Bilgiler dersinde güncel olayların öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7, 417-451.
- Doğan, N., Beyaztaş, İ. B., Koçak, Z. (2012). Sosyal bilgiler dersine ilişkin özyeterlik düzeyinin başarıya etkisinin sınıf ve cinsiyete göre incelenmesi: Erzurum İli örneği, *Eğitim ve Bilim*, 37, 165, 224-236.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler Öğretimi* (15-46). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A.J., ve Thrash, T.M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation, *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Fidan, N. (1993). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fortier, M.S., Vollerand, R. J., Gay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model, *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Gelbach, H. (2006). How Changes in students's goal orientations relate to outcomes in social studies, *The Journal of Educational Research*, 99, 6, 358-370.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Lafreniere, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support, *Social Psychology of Education*, 15, 1, 77-95.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. (2012). Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin geçerlik ve Güvenirlilik çalışması, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 2, 116-125.
- Hsieh, P.P., Cho, Y. J., Liu, M. (2008). Examining the interplay between middle school students' achievement goals and self efficacy a technology enhanced learning environment, *American Secondary Education Journal*, 36, 3, 33-50.

- Heyman, G. D. , Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation, *Motivation and Emotion*, 16, 3, 231-247.
- Kellecioglu, H. (1992). Gdlenme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,7, 175-181.
- Li, L. K.Y (2012). A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City U Students towards Research Methods and Statistics *Discovery – SS Student E-Journal* , 1, 154-183.
- Maehr, M.L., ve Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation:A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 399-427.
- McCombs B. L. (1988). Motivational skills training combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies, *Learning strategies:An overview, learning and study strategies:Issues in assesment, instruction, and evaluation*, edited by claire E. Weinstein.
- Niemiec, C.P. ve Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education*, 133, 133-144.
- zkal, N. (2013a). The relationship between achievement goal orientations and self regulated learning strategies of secondary school students in social studies courses, *International Journal of Academic Research, Part B*; 2013; 5(3), 387-394.
- zkal, N. (2013b). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Olumlu Tutumların zyeterlik İnançlarına Göre Yordanması, *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 2, 399-408.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler ğretimi* içinde (s. 1-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings, *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pintrich, P. R.(2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definetions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings, D. Schunk, B. J. Zimmerman. (Der.). *Self-Regulation of Learning and Performance*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- şenler, B. ve Sungur, S.(2007). Hedef yönelimi anketini Trkeye evrilmesi ve adaptasyonu, *1. Ulusal İlkğretim Kongresi*, 18, Ankara.

- Hsieh, P., Sullivan, J. R., Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self efficacy and goal orientation, *Journal of Advanced Academics*, 18, 3, 454-476.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Woolfolk, E. A. (2001). *Educational psychology*, (5. Edition) Ally and Bacon, USA.
- Wolters, C. A. ve Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms, *Instructional Science*, 26(1-2), 27-47.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self- motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting, *American Educational Research Journal*, 29, 3, 663-676.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Extended Abstract

Purpose

The aim of this study is to find out whether the 6th, 7th, and 8th grade students' intrinsic and extrinsic motive levels differ according to class and gender, and also how much the Social Studies achievement goal orientations and self efficacy beliefs predict the intrinsic and extrinsic motive levels towards the Social Studies course.

One of the general screening models, relational screening model, was used in the study. 429 students from 6 middle schools attended to the study from Alanya, a district of Antalya, in the 2012-2013 academic year. 207 of the students were girls and 222 were boys; 221 of them were 6th grade and 208 7th grade students. Data was gathered through the scales 'Achievement Goal Orientations', 'Social Studies Course Self-efficacy' and 'Social Studies Course Motivation'.

Results and Discussion

As a result of the study, it was found out that the intrinsic motives of the students towards Social Studies courses was really high while the extrinsic motive levels were average; and the students were motivated more through intrinsic motives, instead of extrinsic motives for the Social Studies courses. In terms of gender, it was found out that there is no significant difference about intrinsic motive levels, however, boys' extrinsic motive levels were relatively higher than the girls'. It has also been found out that there were significant

differences according to the levels of the classes and as the class level raises, both the intrinsic and the extrinsic motive levels of the students decrease. It seems to be a $r = .70$ strong positive relation between intrinsic motive and self efficacy and a $r = .30$ middle positive relation between intrinsic motive and learning approaching goal orientation. There is a positive low level relation between performance approaching goal orientation $r = .22$ and performance avoidance goal orientation $r = .16$. Between intrinsic motive and learning avoidance goal orientation, there is almost no $r = .08$ relation. It was found out that there is a low positive relation between extrinsic motive and self efficacy $r = .14$, performance approaching goal orientation $r = .25$, performance avoidance goal orientation $r = .19$ and learning avoidance goal orientation $r = .14$. Moreover, it was found out that there is almost no relation between extrinsic motive and learning approaching goal orientation $r = .05$.

The beliefs of the learners with low levels of self efficacy on their efficiencies is low and this is the cause of self efficacy and intrinsic motive relation is positively strong and self efficacy and extrinsic motive relation is low. The ones with high self efficacies also have high levels of beliefs on their capacities. The highest relation between achievement goal orientations and the intrinsic motive of the learners is with the ones that have a learning approaching goal orientation. Learners with learning goal orientation have high intrinsic but low extrinsic motives. When it is thought that the purpose of the learning goal orientation is improving oneself, not competing with the others, it is an expected result that they are intrinsically motivated and their levels of being affected with the extrinsic motives. The learners with performance approaching and performance avoidance goal orientations have close intrinsic and extrinsic motive levels. The ones with performance approaching goal orientation want to hear positive judgments from others. Thus, it is natural that they have high extrinsic motives. However, performance approaching goal orientation has positive effect in some situations (e.g. university classes) or some groups (e.g. success oriented people). It is expressed that performance approaching goals show positive effects such as academic motive. Since the ones with performance avoidance goal orientation care more about being unsuccessful, they exhibit lower rates of performance.

The learners with learning avoidance goal orientation have the lowest level of intrinsic motive levels. In approaching motive, the behavior encourages the positive incident or the positive possibility while in the avoidance motive; it encourages negative incident or the negative possibility. Therefore, the ones with the learning avoidance goal orientation do not want to be unsuccessful and have intense stress and worry. As a result of this, the ones with

the avoidance goal orientation need more extrinsic incentives than being intrinsically motivated. It has been determined that self efficacy and achievement goal orientations can predict intrinsic motive and can explain 47% of the variance; and learning approach, performance approach, learning avoidance and self efficacy beliefs are the important predictors of intrinsic motive. All independent variables can explain .09% of the extrinsic motive's variance. It was found out that performance approaching and self efficacy beliefs are important predictors of extrinsic motive.

Conclusion

According to these results, the learners with high self efficacy are more intrinsically motivated and it can be said that they do not have extrinsic motive needs. This is an expected result when the qualifications and the positive outcomes on learning products of the learners with high levels of self efficacy are considered. Through this study, it has been realized that a high level intrinsic motive is an important determiner in terms of the Social Studies course, too. At this point, the importance of keeping the self efficacy levels of the learners high is understood. Teachers and families that have an important role on the development of academic self efficacy should avoid creating competitive situations, comparisons, learning situations that the learners will feel threat and raise their anxiety levels. Through this way, the self efficacy levels of the learners may rise and they can be motivated intrinsically more on the subject areas. The policies and the practices followed at the schools and classes also affect the students' goal orientations. Learners with goal orientations are intrinsically motivated. Thus, small group activities, comparisons, cooperation and cooperative learning that are more flexible, that are more informal, and that are less threatening will support the goal orientations of the learners. Furthermore, it will be more beneficial to arrange the learning activities as more interesting in order to raise the students learning aim developments and intrinsic motives. In this study, the efforts of the teachers that have an important role on affecting the self efficacy, achievement goal orientation, and intrinsic motive has been examined. Studies to be done on this topic will be effective, too.