

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Yeterlik Beklentileri ve Değer Algılarının İncelenmesi*

Examination of Expectancy Beliefs and Values Perceptions of Primary School Students towards Social Studies Lesson

Vural TÜNKLER**

• *Geliş Tarihi:* 31.03.2018 • *Kabul Tarihi:* 11.11.2018 • *Yayın Tarihi:* 31.10.2019

Kaynakça Bilgisi: Tümkler, V. (2019). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1107-1120. doi: 10.16986/HUJE.2018045388

Citation Information: Tümkler, V. (2019). Examination of expectancy beliefs and values perceptions of primary school students towards social studies lesson. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(4), 1107-1120. doi: 10.16986/HUJE.2018045388

ÖZ: Bu araştırmanın amacı; ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algılarını belirlemek için Tümkler ve Yurt (2016) tarafından sosyal bilgiler dersine uyarlanan "Matematikte Benlik ve Görev Algısı Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgileri ile dönem sonu ders notlarına ulaşmak için demografik bilgi formundan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentilerinin düşük düzeyde olduğu, yeterlik beklentisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak sınıf düzeyi ve ders başarısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmanın katılımcılarının sosyal bilgiler dersine yönelik değer algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin değer algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyi ile ders başarısına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ile değer algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında; yeterlik beklentileri ile içsel değer, dışsal değer ve önem değeri algıları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, çaba gereksinimi arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak yeterlik beklentisi ile görev zorluğu arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Beklenti-değer kuramı, motivasyon, sosyal bilgiler, ilköğretim öğrencileri

ABSTRACT: The purpose of this study is to examine elementary school students' perceptions about value and expectancy beliefs towards Social Studies lesson in terms of different variables. To determine students' expectancy beliefs and value perceptions towards social studies lesson, the researcher used "The Self and Task Perception Inventory in Mathematics" adapted to social studies lesson by Tümkler and Yurt (2016). Demographic information form was used to obtain students' end-of-term lesson marks and their demographic information. As a result of the research, it was seen that the elementary school students had a low level of expectancy beliefs for social studies lessons and that their expectancy beliefs did not show any significant difference according to gender, but displayed significant differences according to class level and lesson success. It was determined that the participants of the study had a moderate level of value perceptions for social studies lesson. Also, it was found that the students' values perceptions did not show any significant difference according to gender, but displayed significant differences according to class level and lesson success. The relationship between expectancy beliefs and value perceptions of the students towards social studies lesson was also examined in the study. A moderately positive and significant relationship was found between the students' expectancy beliefs and their extrinsic utility value, intrinsic interest value, attainment value perceptions, but a low and positive correlation was found between their expectancy belief and required effort perceptions. Finally, there was a moderately negative and significant relationship between the expectancy belief and task difficulty.

Keywords: Expectancy-value theory, motivation, social studies, primary school students

* Çalışma Uluslararası STEM ve Eğitim Bilimleri Kongresinde (3-5 Mayıs 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Siirt-TÜRKİYE. e-posta: vtunkler@siirt.edu.tr (ORCID: 0000-0002-3536-968X)

1. GİRİŞ

Motivasyon, belli bir hedefe dikkatin odaklanması sayesinde öğrenmeyi etkileyen, öğrenme etkinliklerinde performans ve çabanın artmasına ön ayak olan ve etkinlikte kararlılık gösterilerek etkinliğin yürütülmesini sağlayan önemli bir unsurdur (Fielding-Wells, O'Brien ve Makar, 2017). Davranışın; tercih edilmesi, uyarılması ve teşvik edilmesi, amaç ve yönünün belirlenmesi ve sürdürülmesine kaynaklık eden süreçleri tanımlamak için kullanılan motivasyon (Pintrich, 2003; Wlodkowski, 1978), öğrencilerin bir derste kararlılık gösterip göstermediklerinin, katılım ve başarı düzeyinin ve ortaya koydukları performansın kalitesinin belirlenmesinde işe koşulmaktadır (Hartnett, 2006). Öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biri olarak belirtilen motivasyon, öğrenci ve öğretmenler için büyük bir önem taşımaktadır (Slavin, 2006).

Motivasyonun karmaşık yapısı ile ilgili pek çok kuram (davranışçı, bilişsel, hümanist vs.) geliştirilmiştir (Zhu ve Leung, 2011). Bu kuramlar, bireyin bir etkinliği diğerine tercih nedenini, bu etkinliğe katılım düzeyini, etkinlikteki kararlılığını (sebat), başarısını ve performansını yordamaya çalışmışlardır (Pintrich, 2003). Motivasyon modellerinin çoğu öğrenme ile ilgi olmasına rağmen Beklenti-Değer Kuramı yapılan bu çalışma için temel bir çerçeve işlevi görmektedir. Başarı motivasyonunun doğasına ilişkin önemli görüşlerde bulunan Beklenti-Değer Kuramı (Wigfield ve Tonks, 2002), insanların ödül beklentilerinin başarı için gösterdikleri çabaya bağlı olduğu inancına dayanmaktadır (Slavin, 2006; Tollefson, 2000). Nitekim görevi (veya ödevi) tamamlamanın öğrenci için değeri az ya da yoksa öğrenci görev için çaba göstermeyecektir (değer bileşeni). Benzer şekilde, değerli bir ödül ile ilişkili olan bir görev, görevi başarılı bir şekilde yapamayacağı beklentisi içerisinde olan bir öğrenci tarafından yapılmayacaktır (beklenti bileşeni) (Tollefson, 2000). Örneğin, sosyal bilgiler dersini seven ve bu derste başarılı olan bir öğrenci öğretmeni tarafından verilen görevi/ödevi başarılı bir şekilde tamamlama ve bu görevle/ödevle ilişkili olan ödülü (ödül içsel ya da dışsal olabilir) elde etme beklentisi içerisinde. Bu öğrencinin görev/ üzerinde azami düzeyde çaba göstereceği olasıdır. Öte yandan, sosyal bilgiler dersinde başarı gösteremeyen, öğretmeni tarafından verilen görevleri/ödevleri zor, sıkıcı ve zaman alıcı bir iş olarak gören öğrenci ise muhtemelen düşük düzeyde çaba sarf edecektir. Görüldüğü üzere başarı beklentisi ve görevin değeri yükseldikçe motivasyon artmakta, aksi durumda düşmektedir (Moreno, 2010).

Beklenti-Değer Kuramı, etkinlik tercihinde/seçiminde algılanan görev değerinin etkili olduğunu savunmaktadır (Parsons, Adler ve Meece, 1984). Kuram, motivasyon süreçlerini açıklamak için kavramsal bir çerçeve sunmakta (Plante, O'Keefe ve Théorêt, 2013), beklenti ve değer olmak üzere iki bileşenden oluşarak öğrenme motivasyonunun birçok öncülüne ilişkin önemli açıklamalar getirmektedir (Gorges ve Kandler, 2012). Kuramın beklenti bileşeni (expectancy), bireyin gelecekteki görevlerde ne kadar başarılı olabileceğine dair inançlarını tanımlanmaktadır (Elliott, Hufton, Willis ve Illushin, 2005; Wigfield ve Tonks, 2002). Schunk (2012), beklenti bileşeninin Bandura'nın (1986) beklenti inançlarından sonuç beklentisi (outcome expectation) yapısına kısmen benzediğini ileri sürerken diğer araştırmacılar (Ormrod, 2013; Pintrich ve De Groot, 1990; Wigfield ve Eccles, 2000; Zimmerman, 1997) öz-yeterlik kavramının beklenti bileşeni ile örtüştüğünü belirtmişlerdir. Öz-yeterlik, tanımlanan düzeyde davranışı gerçekleştirme ya da öğrenme konusunda algılanan yeterliğe işaret etmektedir (Schunk, 2012). Bir başka deyişle, bireyin yaklaşmakta olan veya gelecekteki görevleri başarmak için kendi kapasitesi hakkında yaptığı bir değerlendirmedir (Alderman, 2004; Eggen ve Kauchak, 2010; Pintrich, 2003; Zimmerman, 1997). Yeterlikle ilgili inançlar bireylerin farklı alanlardaki becerilerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Wigfield ve Tonks, 2002). Öğrenme kapasitelerine şüphe ile bakan öğrencilerle kıyaslandığında, kendilerini öğrenme kapasitesi ve performansta yeterli olarak algılayan öğrenciler bir göreve daha kolay katılım gösterirler, zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla kararlı olurlar ve çaba harcarlar (Schunk ve Miller, 2002).

Beklenti-Değer Kuramının ikinci bileşeni değer algısıdır (öznel görev değeri). Bireyler bir etkinlikte kendilerini yetenekli hissedebilirler, fakat bu etkinlik onlar için değerli olmadığı için etkinliğe katılım göstermeyebilirler (Wigfield ve Tonks, 2002). Değer kavramı, öğrenmenin algılanan önemi ve yararı veya bir görevin birey için ne kadar önemli, ilginç ve yararlı olduğu şeklinde tanımlanmaktadır (Schunk, 2012; Wigfield, Eccles, Roeser ve Schiefele, 2008). Değer algısı; içsel değer, dışsal-yarar değer, önem değeri ve maliyet olmak üzere dört alt bileşene ayrılmaktadır (Anderman ve Dawson, 2011; Anderman ve Wolters, 2006; Eccles, 2005a; Eccles, 2005b; Elliott ve diğerleri, 2005; Gao ve Xiang, 2008; Masson, Klop ve Osseweijer, 2016; Meece, Glienke ve Askew, 2009; Wigfield ve Eccles, 1992; Wigfield ve Tonks, 2002). İçsel değer, içsel motivasyon ile eşanlamlıdır, görevden kaynaklanan içsel ve doğrudan hazıyı belirtir (Elliott ve diğerleri, 2005; Schunk, 2012; Wigfield ve Tonks, 2002). Bir göreve ilişkin önemli ölçüde içsel değere sahip olan öğrenciler, bu görevde yer almak isteyeceklerdir (Anderman ve Wolters, 2006). Örneğin, bilgisayar üzerinde çeşitli grafik ve şekil çizimlerinden zevk alan bir grup öğrenci sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından kendilerine verilen kavram haritası hazırlama görevlerine etkili bir şekilde katılım göstereceklerdir.

Dışsal-yarar değer ile gelecekteki bir hedefle ilgili görevin önemi (mesela kariyer için kurslara katılma) ifade edilmektedir (Barron ve Hulleman, 2015; Battle ve Wigfield, 2003; Plante ve diğerleri, 2013; Schunk, 2012). Görev önemli görülmesi bile öğrenciler bu görevi yerine getirmenin kendi hedeflerine ulaşmaları için önemli olacağına inanıyorsa görev değeri yüksek olacaktır (Moreno, 2010). Etkinliğin dışsal değeri, etkinliğin şu an ve gelecekteki hedeflerle ne ölçüde uyumlu olduğu ile ilgilidir (Anderman ve Wolters, 2006; Elliott ve diğerleri, 2005; Wigfield ve Eccles, 1992; Wigfield ve diğerleri, 2008; Wigfield ve Tonks, 2002). Dışsal değerde görevin içsel değeri önemli değildir (Elliott ve diğerleri, 2005), görevde yer almak için algılanan dışsal ödül belirleyicidir (Fielding-Wells ve diğerleri, 2017). Ödev yapmaktan hoşlanmayıp öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin takdirini kazanmak için ödevlerini yapan öğrencilerin durumu dışsal değer örneğidir.

Değer algısı alt bileşenlerinden biri de önem değeridir. Önem değeri, bireyin görevi iyi bir şekilde yapmasının önemi ile ilgilidir. Önem değeri, kişinin kimlik duygusunun merkezinde yer alan alanlarda yüksek olacaktır (Eccles, 2005a; Eccles, 2005b; Elliott ve diğerleri, 2005; Plante ve diğerleri, 2013; Wigfield ve Tonks, 2002). Görev bireyin kimliğinin önemli bir yönünü desteklediği (Barron ve Hulleman, 2015; Gao ve Xiang, 2008; Wigfield, Tonks ve Klaua, 2009) ve ihtiyacını karşıladığı ölçüde önemlidir (Barron ve Hulleman, 2015). Sosyal bilgiler dersini ilginç bulan ve akademik kimliğinin önemli bir parçası olarak gören birey için sosyal bilgiler dersindeki etkinlikler daha fazla dikkat çekecek ve önemli hale gelecektir. Gao ve Xiang (2008), önem değerinin içsel nedenleri temsil ettiğini, görevin diğer hedeflere ulaşmak için araç olmasından (değerli olmasından) ziyade kendi içinde değerli olduğunu belirtmişlerdir.

Değer algısının son bileşeni ise maliyettir. Görev ilginç, önemli ve yararlı görülebilir, ama bu görevin gerçekleşmesi için gerekli olan maliyet (çaba, zaman gibi) yükseğe motivasyon olumsuz yönde etkileyecektir (Moreno, 2010). Maliyet, görevin değerini azaltabilecek olumsuz bir etken olarak ele alınmaktadır. Yani görevle ilgilenmek veya göreve katılım göstermekten doğacak olumsuz taraflara (Elliott ve diğerleri, 2005; Plante ve diğerleri, 2013; Watkinson, Dwyer ve Nielsen, 2005) veya görevin yerine getirilmesinden neden vazgeçildiğine (Battle ve Wigfield, 2003; Wigfield ve Tonks, 2002) işaret etmektedir. Örneğin, bir ev ödevini tamamlamak, oldukça yüksek düzeyde değerli olan bir sosyal etkinliği elden kaçırma anlamına gelebilir (Fielding-Wells ve diğerleri, 2017). Flake, Barron, Hulleman, McCoach ve Welsh (2015) maliyetin algılanan çaba (görevi başarmak için gerekli çaba), değerli seçeneklerin ya da alternatiflerin kaybı (bireyin bir etkinliğe katılımının diğer değerli etkinliklere katılımına engel olacağı düşüncesi) ve başarısız olmanın psikolojik maliyetinden (bu görevde başarısız olma olasılığı ile ilgili duyulan kaygı) etkilendiğini açıklamışlardır.

Beklenti-Değer Motivasyon Kuramına göre öğrencilerin başarı beklentileri ve ulaşılmak istenen hedeflere yükledikleri değer öğrenme motivasyonunu etkileyebilir. Nitekim başarı beklentileri görev zorluğuna ilişkin algılardan etkilenirken, görev değeri algısı görevin içsel, dışsal, önem ve maliyetinden etkilenmektedir (Moreno, 2010:361). Literatür incelendiğinde, Beklenti-Değer Kuramı zerine farklı alanlarda geręekleřtirilen çalışmalarda cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, etnik durum, etkinlik seğimi ve etkinliklere katılım gibi konularda araştırmaların yürütüldüğü görülmüştür. Yapılan araştırmalarda, beklenti inançları ile görev değeri algısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu (Gao ve Xiang, 2008), yeterlik beklentisinin değerleri etkilediği (Dickhuser ve Stiensmeier-Pelster, 2002), değerler ile seğim ve çaba arasında olumlu bir ilişki olduğu (Sun, Vancouver ve Weinhardt, 2014) ortaya çıkmıştır. Ayrıca beklenti ve değerlerin bireylerin etkinlik seğimine (Watkinson ve diğerleri, 2005), etkinliklerin başlatılması ve devam ettirilmesine katkıda bulunduğu (Simpkins, Davis-Kean ve Eccles, 2006; Wigfield ve Cambria, 2010) belirlenmiştir. Battle ve Wigfield (2003) tarafından geręekleřtirilen araştırmada içsel değer, dışsal değer ve maliyetin bireylerin niversiteye yerleşme davranışlarında önemli yordayıcılar olduğu, yordayıcılar arasında etki gücü en yüksek olanın içsel değer olduğu, bunu dışsal değerin ve maliyetin izlediği görülmüştür.

Beklenti-Değer Kuramı ile ilgili çalışmalarda etkisi incelenen değişkenlerden biri cinsiyet değişkenidir. Alanyazında, görev değeri algısının cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmaların (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles ve Wigfield, 2002; Parsons, Adler ve Meece, 1984; Watt, Shapka, Morris, Durik, Keating ve Eccles, 2012; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton, Freedman-Doan ve Blumenfeld, 1997) yanı sıra yeterlik beklentisi ve değer algısının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit eden çalışmalara da rastlanılmıştır (Ağbuğa, 2011; Chouinard, Karsenti ve Roy, 2007; Gao ve Xiang, 2008; Simpkins ve diğerleri, 2006; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014). Cinsiyet ile yeterlik beklentisi ve değer algısındaki farklılıkların sınıf düzeyine göre değiştiği (Wigfield ve diğerleri, 1997), cinsiyetin başarıyla ilişkili durumlarda görev değeri algısı üzerinde etkisinin görüldüğü (Parsons ve diğerleri, 1984) belirlenmiştir. Yeterlik beklentisi ve görev değer algısında cinsiyet değişkenine göre farklılığın ortaya çıkmadığı araştırmalarda ise; matematikte yeterlik beklentisi ve dışsal değer arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkeni tarafından anlamlı derecede etkilenmediği (Chouinard ve diğerleri, 2007), matematik ve fen bilgisine dair değer algısı ile cinsiyet arasında ilişki olmadığı (Simpkins ve diğerleri, 2006), benzer Şekilde beden eğitimi dersinde kadın ve erkek öğrenciler arasında içsel, dışsal ve önem değer algısında cinsiyet farklılığı görülmediği tespit edilmiştir (Gao ve Xiang, 2008).

Yapılan araştırmalarda ele alınan konular arasında çocukların yeterlik beklentisi ve görev değeri yapılarının yaşa ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumu yer almaktadır. Ulaşılan sonuçlara göre, yaş ilerledikçe ve üst sınıflara geçildikçe bireylerin yeterlik beklentileri ve değer algılarının azaldığı ortaya çıkmıştır (Andersen ve Ward, 2014; Fredricks ve Eccles, 2002; Jacobs ve diğerleri, 2002; Sun, Ding ve Chen, 2013; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014; Wigfield ve diğerleri, 1997). Pajares ve Graham'ın (1999) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin dönem sonunda matematiğe yönelik yeterlik algıları ile çaba ve kararlılıklarında dönem başına göre azalma olduğu belirlenmiştir.

Beklenti-Değer Kuramına yönelik yürütülen çalışmalarda farklı etnik gruplarda beklenti ve değer algılarının benzer olup olmadığı incelenmiştir (Wigfield ve diğerleri, 2009). alışmalar ile beklenti inançlarının farklı etkin gruplarda değiştiği, değer algısının ise benzer ya da farklı işleyişe sahip olduğu tespit edilmiştir (Andersen ve Ward, 2014; Sun ve diğerleri, 2013; Watt ve diğerleri, 2012). Andersen ve Ward (2014) tarafından yapılan araştırmada, değer algılarının beyaz, siyah ve İspanyol ğrenci gruplarında fen bilgisi, teknoloji, mühendislik ve matematiğe devamlılığı yordadığı, fakat bu üç ğrenci grubunda farklı Şekilde işlediği görülmüştür. Yapılan bir başka araştırmada (Sun ve diğerleri, 2013), ABD'li ve Çinli ortaokul ğrencilerinin beden eğitimi dersindeki beklenti ve değer algıları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, ABD'li

öğrencilerin Çinli öğrencilere göre daha yüksek yeterlik beklentisine sahip oldukları, öğrencilerin değer algıları incelendiğinde her iki ülkeden öğrencilerin eşit içsel değere sahip oldukları, ancak Çinli öğrencilerin ABD’li öğrencilere göre beden eğitimi dersinin içeriğinin dışsal ve önem değerini daha fazla ön plâna çıkardıkları ortaya çıkmıştır. Tünkler ve Yurt (2016), Türk ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler ders başarıları, sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri, görev değeri ve çaba gereksinimi algıları arasındaki ilişkileri bir model üzerinde incelemişlerdir. Sonuç olarak, görev değeri algısının ders başarısını, yeterlik beklentisi ile görev zorluğu algısının ise ders başarısını etkilediği belirlenmiştir.

Literatürde Türk öğrencilerinin (ilköğretim) sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentisi ve değer algılarını inceleyen yalnızca bir çalışmaya rastlanılmıştır (Tünkler ve Yurt, 2016). Hâlbuki araştırmacılar tarafından beklenti inançları ile değer algısının öğrencilerin derse katılımını belirleyen önemli belirleyiciler olduğu (Ağbuğa, 2011), değer algısının öğrencilerin etkinliklere istekli bir şekilde katılım göstermelerinde etkin rol üstlendiği (Masson ve diğerleri, 2016) ifade edilmiştir. Schunk (2012), öğretmenlik mesleğinin önemli nitelikleri arasında öğrencilerin değer tercihlerini belirleme ögesini belirtmiştir. Wigfiel ve Cambria (2010), Beklenti-Değer Kuramına yönelik araştırmaların farklı kültür ve etnik gruplarda yürütülmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu çalışmada ilköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türk öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentisi ve değer algıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve ders başarısı açısından incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma deseni, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmadan belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere göre gruplandırılıp farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı incelendiğinden bu çalışmada nedensel karşılaştırma modeli tercih edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

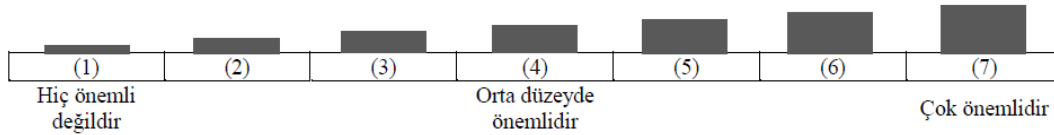
Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Güney Doğu Anadolu Bölgesindeki bir şehir merkezinde öğrenim gören 172 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların %69.6’sı (n=118) kız, %31.4’ü (n=54) erkektir. Öğrencilerin; %27.3’ü beşinci (n=47), %40.1’i (n=69) altıncı, %16.3’ü (n=28) yedinci ve %16.3’ü (n=28) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

2.2. Değişkenler

İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik değer ve beklenti algısını belirlemek için Tünkler ve Yurt (2016) tarafından sosyal bilgiler dersine uyarlanan 19 maddeli Matematikte Benlik ve Görev Algısı Envanteri kullanılmıştır. Bu envanter, Eccles ve Wigfield (1995) tarafından geliştirilmiş, Yurt ve Akyol (2015) tarafından ise Türkçe’ye uyarlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi için yapılan uyarlamada, envanter maddelerinde yer alan matematik dersi ifadesi sosyal bilgiler dersi olarak değiştirilmiştir. Yedili likert tipi olan envanter; yeterlik beklentisi, görev değeri ve görev zorluğu algısı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Görev değeri algısının içsel değer, dışsal değer ve önem olmak üzere üç alt boyutu; görev zorluğu algısının ise çaba gereksinimi ve görev zorluğu olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Yeterlik beklentisi ise tek boyutludur. Envanterin sosyal bilgiler dersine yönelik hazırlanan formunun geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin çok boyutlu hiyerarşik yapısının ortaokul öğrencilerinden elde edilen verilerle iyi uyum gösterdiğini işaret etmiştir ($\chi^2/sd=1.73$, RMSEA=.05, SRMR=.05, CFI=0.92, GFI=.92 ve AGFI=.89). Envanterin yeterlik beklentisi, görev değeri ve görev zorluğu algısı boyutlarında

yer alan maddelerin faktör yükleri sırası ile .52-.73, .52-.71 ve .36-.76 arasında değişen değerler almıştır. Envanterin boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .60 ile .77 arasında değişen değerler aldığı raporlanmıştır (Tünkler ve Yurt, 2016). Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri ise .60-.79 arasında değişmektedir. Envanterde yer alan örnek bir maddeye aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersinde kazandığımız beceriler (kanıt kullanma, karşılaştırma yapma, mekanı algılama, vb.) sizin için



Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyini belirlemek için demografik bilgi formu kullanılırken ders başarısına dönem sonu sosyal bilgiler ders notu ile ulaşılmıştır. Ders notları, sosyal bilgiler öğretmenlerinden temin edilmiştir. Sosyal bilgiler ders notu 1-54, 55-69 ve 70-100 arasında bulunan öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarısı sırası ile düşük, orta ve yüksek olarak sınıflandırılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında Pearson Korelasyon Katsayısı, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. MANOVA analizi gerçekleştirilmeden önce, normal dağılım, bağımlı değişkenler arasında doğrusal ilişki, varyans ve kovaryans eşitliği gibi gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için saçılma diyagramı kullanılmış, bağımlı değişkenlerin her birinin birbiri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Varyans-kovaryans matrislerinin eşitliğini test etmek için gerçekleştirilen Box's M testi sonuçlarına göre gruplar üzerinden gözlenen varyans-kovaryans matrislerinin eşit olduğu belirlenmiştir ($F_{(147, 6139.327)} = 1.15, p > .01$). Ayrıca varyansların homojen olup olmadığı Levene's testi ile araştırılmıştır. Test sonucuna göre her bağımlı değişken için anlamlı farklılık saptanmadığı, varyansların eşit olduğu anlaşılmıştır ($p > .05$). MANOVA sonucunda, hangi bağımlı değişken ya da değişkenlerin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını belirlemek için ise tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada tek faktörlü varyans analizlerinde anlamlı fark çıkması durumunda Tukey HSD testi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin yorumlanmasında Cohen'in (1988) önerdiği değer aralıklarından yararlanılmıştır. Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre, 0.0-0.4 arası küçük, 0.5-0.8 arası orta ve 0.9 ve üstü ise geniş etkiyi göstermektedir. Verilerin analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ile değer algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyal bilgiler ders başarısı değişkenlerine göre incelendiği bu çalışmada öncelikle Sosyal Bilgilerde Benlik ve Görev Algısı Envanterin elde edilen puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ulaşılan puanların cinsiyet, sınıf düzeyi ve başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için MANOVA uygulanmıştır. Hangi bağımlı değişken ya da değişkenlerin çok değişkenli (multivariate) anlamlılığa katkı sağladığını anlamak amacıyla tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 1. Araştırmada yer alan değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri

	İçsel Değer	Dışsal/Yarar Değer	Önem Değeri	Yeterlik Beklentisi	Çaba Gereksinimi	Görev Zorluğu
Ortalama	8.19	9.01	13.64	19.92	17.04	7.87
Standart Sapma	1.53	1.07	1.30	3.07	2.04	2.75
Ortalama/Madde Sayısı	4.09	4.50	4.54	3.98	4.26	2.62

Tablo 1’de, Sosyal Bilgilerde Benlik ve Görev Algısı Envanterinin her bir boyutundan elde edilen puanların boyutlardaki madde sayısına bölünmesiyle ulaşılan ortalamalara yer verilmiştir. Ortalamalara göre; ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarının önem değeri, dışsal değer, çaba gereksinimi, içsel değer ve görev zorluğu boyutlarında orta, yeterlik beklentisi boyutunda ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin beklenti ve değer puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyal bilgiler ders başarısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla MANOVA yapılmıştır. MANOVA sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Envanterden elde edilen puanların sınıf düzeyi, cinsiyet ve sosyal bilgiler ders başarısına göre MANOVA sonuçları

Bağımsız Değişken	λ	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	η^2	İstatistiksel Güç
Cinsiyet	.95	1.16	6.00	148.00	.32	.045	.450
Sınıf düzeyi	.80	1.84	18.00	419.09	.01	.069	.955
Sosyal Bilgiler Ders Başarısı	.79	2.93	12.00	296.00	.00	.106	.990

MANOVA testinde Wilks Lambda (W) değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin; cinsiyet ($\lambda=.95$, $F_{(6, 148)}=1.16$, $p>.01$) ve sınıf düzeyine ($\lambda=.80$, $F_{(18, 419)}=1.84$, $p<.01$) göre beklenti ve değer puanlarının farklılaşmadığı, ancak sosyal bilgiler ders başarısı ($\lambda=.79$, $F_{(12, 296)}=2.93$, $p<.01$) temel etkisinin beklenti ve değer algısı puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Hangi bağımlı değişken ya da değişkenlerin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını belirlemek için tek faktörlü ANOVA yapılmıştır.

Tablo 3. Envanterden elde edilen puanların cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyal bilgiler ders başarısına göre ANOVA sonuçları

Değişkenler	N	İD		DD		ÖD		YB		GZ		ÇG		
		\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	
Cinsiyet	Kız	118	8.16	1.51	8.98	1.07	13.70	1.24	19.71	3.21	7.85	2.73	17.00	2.03
	Erkek	54	8.25	1.58	9.09	1.10	13.51	1.45	20.38	2.70	7.90	2.80	17.14	2.08
			F=.12 $\eta^2=.00$		F=.38 $\eta^2=.00$		F=.73 $\eta^2=.00$		F=1.80 $\eta^2=.01$		F=.01 $\eta^2=.00$		F=.19 $\eta^2=.00$	
Sınıf	5	47	8.51	1.62	9.06	1.05	13.72	1.21	20.85	3.18	6.42	2.62	16.95	2.15
	6	69	8.05	1.50	8.95	1.21	13.60	1.29	19.10	3.00	8.37	2.69	17.02	2.22
	7	28	8.50	1.10	9.46	.74	14.03	1.10	20.53	2.56	8.28	1.97	17.57	1.57
	8	28	7.71	1.69	8.64	.91	13.21	1.59	19.78	3.09	8.64	2.98	16.71	1.80
			F=2.18 $\eta^2=.03$		F=2.92** $\eta^2=.04$		F=1.94 $\eta^2=.03$		F=3.62** $\eta^2=.06$		F=6.65* $\eta^2=.10$		F=.89 $\eta^2=.01$	
Ders Başarısı	Düşük	33	7.48	1.50	8.54	1.45	13.09	1.48	18.03	2.97	9.36	2.35	17.24	1.88
	Orta	105	8.18	1.56	9.03	.92	13.71	1.26	19.75	2.83	8.08	2.51	17.05	2.00
	Yüksek	34	8.94	1.07	9.41	.92	13.97	1.11	22.29	2.36	5.76	2.61	16.82	2.34
			F=8.22* $\eta^2=.08$		F=5.75* $\eta^2=.06$		F=4.31 $\eta^2=.04$		F=20.28* $\eta^2=1.9$		F=18.20* $\eta^2=.01$		F=.35 $\eta^2=.00$	

* $p<.01$; ** $p<.05$; İD= İçsel Değer; DD= Dışsal Değer; ÖD= Önem Değeri; YB= Yeterlik Beklentisi; GZ= Görev Zorluğu; ÇG: Çaba Gereksinimi

ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin içsel değer ($F=.12$, $p>.01$), dışsal değer ($F=.38$, $p>.01$), önem değeri ($F=.73$, $p>.01$), yeterlik beklentisi ($F=1.80$, $p>.01$), görev zorluğu

($F=.01, p>.01$) ve çaba gereksinimi ($F=.19, p>.01$) puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir (Tablo 3). Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında yer alan sınıf düzeyine göre öğrencilerin; içsel değer ($F_{(3,168)}=2.18, p>.05$), önem değeri ($F_{(3,168)}=1.94, p>.05$) ve çaba gereksinimi ($F_{(3,168)}=.89, p>.05$) puanlarının farklılaşmadığı, öte yandan dışsal değer ($F_{(3,168)}=2.92, p<.05$), yeterlik beklentisi ($F_{(3,168)}=3.62, p<.05$) ve görev zorluğu ($F_{(3,168)}=6.65, p<.01$) puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (Tablo 3). Hangi değişkenler arasında fark olduğunu incelemek için yapılan Tukey HSD testi sonucunda, dışsal değer puanlarının yedi ($\bar{x}=9.46$) ve beşinci sınıf öğrencilerinde ($\bar{x}=9.06$), yeterlik beklentisi puanlarının beş ($\bar{x}=20.85$) ve yedinci sınıf öğrencilerinde ($\bar{x}=20.53$), görev zorluğu puanlarının ise sekiz ($\bar{x}=8.64$) ve altıncı sınıf öğrencilerinde ($\bar{x}=8.37$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, sınıf düzeyinin görev zorluğu algısı üzerinde büyük ($\eta^2=.10$), yeterlik beklentisi üzerinde orta ($\eta^2=.06$) ve dışsal değer üzerinde ise küçük ($\eta^2=.04$) düzeyde bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken sosyal bilgiler ders başarısıdır. Sosyal bilgiler ders başarısına göre ilköğretim öğrencilerinin; önem değeri ($F_{(2,169)}=4.31, p>.01$) çaba gereksinimi ($F_{(2,169)}=.35, p>.01$) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, ancak içsel değer ($F_{(2,169)}=8.22, p<.01$), dışsal değer ($F_{(2,169)}=5.75, p<.05$), yeterlik beklentisi ($F_{(2,169)}=20.28, p<.05$) ve görev zorluğu ($F_{(2,169)}=18.20, p<.05$) puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 3). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucunda, sosyal bilgiler ders başarısı yüksek düzeyde olan ilköğretim öğrencilerinin içsel değer, dışsal değer ve yeterlik beklentisi puanlarının sosyal bilgiler ders başarısı orta ve düşük düzeyde olanlara göre daha yüksek, görev zorluğu algılarının ise daha düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan, sosyal bilgiler ders başarısının yeterlik beklentisi üzerinde büyük ($\eta^2=1.9$), içsel değer ($\eta^2=.08$) ile dışsal değer ($\eta^2=.06$) üzerinde orta ve görev zorluğu algısı üzerinde ise küçük ($\eta^2=.01$) düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentisi ve değer algıları puanları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına bakıldığında, yeterlik beklentisi ile değer algısı bileşenleri olan içsel değer ($r=.560; p<.01$), dışsal değer ($r=.385; p<.01$) ve önem değeri ($r=.421; p<.01$) arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunurken, çaba gereksinimi ($r=.200; p<.01$) arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca yeterlik beklentisi ile görev zorluğu ($r=-.585; p<.01$) arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ile değer algıları puanlarına ilişkin Pearson Korelasyon Katsayıları

Değer Algısı Bileşenleri	İçsel Değer	Dışsal Değer	Önem Değeri	Görev Zorluğu	Çaba Gereksinimi
Yeterlik Beklentisi	.560*	.385*	.421*	-.585*	.200*

* $p<.01$

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Beklenti-Değer Kuramı, bireylerin farklı etkinliklere yönelik seçimlerini ve etkinliklerde devamlılığını yordayan motivasyon modelidir (Wigfield ve Eccles, 1992). Bu kuram motivasyon süreçlerini yeterlik beklentisi ve değer algısı bileşenleri ile açıklamaktadır. Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentisi ve değer algıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve ders başarısı değişkenleri dikkate alınarak incelenmiştir.

İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentilerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Beklentiler, bireylerin çeşitli entelektüel yeteneklerine (Eccles, 2005a) ve farklı görev ve etkinlikleri nasıl yapacakları hakkındaki inançlarına dayalıdır (Eccles ve Wigfield, 2002). Özel bir alanda yüksek yeterlik beklentisine sahip olan bireylerin ilgili alana

yönelik ilgi düzeylerinin artması ve bu alanda kariyer planlaması yapmaları kuvvetle muhtemeldir (Wang ve Degol, 2013). Araştırma ile yeterlik beklentisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu literatürdeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Ağbuğa, 2011; Chouinard ve diğerleri, 2007; Gao ve Xiang, 2008; Simpkins ve diğerleri, 2006; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014). Diğer yandan yeterlik beklentisinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, beş ve yedinci sınıftaki öğrencilerin yeterlik beklentisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda üst sınıflara geçildikçe bireylerin yeterlik beklentilerinin azaldığı belirlenmiştir (Andersen ve Ward, 2014; Fredricks ve Eccles, 2002; Jacobs ve diğerleri, 2002; Sun ve diğerleri, 2013; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014; Wigfield ve diğerleri, 1997). Çalışma ile ulaşılan bulgular arasında öğrencilerin yeterlik beklentilerinin sosyal bilgiler ders başarısına göre farklılaştığı bulgusu yer almaktadır. Sosyal bilgiler ders başarısı yüksek olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Literatürde yeterlik beklentisinin başarı üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalarda (Chouinard ve diğerleri, 2007; Gao, Lee ve Harrison, 2008; Gao ve Xiang, 2008; Plante ve diğerleri, 2013) benzer sonuçlara ulaşılmış, yeterlik beklentisinin başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Chouinard ve diğerleri (2007) yapmış oldukları araştırmada, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin matematik başarılarının temelde yeterlik beklentisi ile açıklandığını ortaya koymuşlardır. Gao ve diğerleri (2008) ise öğrencilerin spor ve beden eğitimindeki beklenti inançlarını incelemiş, öğrencilerin, etkinliklerin üstesinden gelebileceklerine inandıklarında (beklenti inancı) başarılı olduklarını ve etkinliklere daha fazla katılım gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

Beklenti-Değer Motivasyon Kuramının özünde davranış seçiminde görev değerinin (değer algısı) etkili olduğu varsayımı yatmaktadır (Parsons ve diğerleri, 1984). Beklentiler, bir kimsenin farklı görev ya da etkinlikleri nasıl yapacağı hakkındaki inançlarını ifade ederken, değerler bireyi görev veya etkinlikleri yapmaya teşvik eden nedenler ve güdüleyicilerle ilgilidir (Eccles ve Wigfield, 2002:110). Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarının içsel değer, dışsal değer, önem değeri, çaba gereksinimi ve görev zorluğu boyutlarında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu cinsiyet açısından ele alındığında, içsel değer, dışsal değer, önem değeri, çaba gereksinimi ve görev zorluğu algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Literatürde yer alan çalışmalardan bazıları ile benzer sonuçlara ulaşılsa da (Chouinard ve diğerleri, 2007, 2007; Gao ve Xiang, 2008; Simpkins ve diğerleri, 2006; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014) bireylerin değer algılarının cinsiyete göre farklılaştığı görüşü hâkimdir (Dickhäuser ve Stiensmeier-Pelster, 2002; Jacobs ve diğerleri, 2002; Parsons ve diğerleri, 1984; Watt ve diğerleri, 2012; Wigfield ve diğerleri, 1997). Ancak Jacobs ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmada, değer algısındaki cinsiyet farklılıklarının yaş artışı ile birlikte azaldığı tespit edilmiştir.

Araştırma ile elde edilen bir diğer bulgu; sosyal bilgiler dersine yönelik içsel değer, önem değeri ve çaba gereksinimi algısının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı, öte yandan dışsal değer, yeterlik beklentisi ve görev zorluğu algısının anlamlı şekilde farklılaştığı bulgusudur. Yapılan araştırmalarda da değer algısının farklı sınıf düzeylerinde değişim gösterdiği ortaya konmuştur (Jacobs ve diğerleri, 2002; Sun ve diğerleri, 2013; Wigfield ve diğerleri, 1997). Sosyal bilgiler ders başarısı yüksek düzeyde olan ilköğretim öğrencilerinin içsel değer, dışsal değer ve yeterlik beklentisi algılarının sosyal bilgiler ders başarısı orta ve düşük düzeyde olanlara göre daha yüksek, görev zorluğu algılarının ise daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çeşitli araştırmacılar tarafından değer algısının doğrudan ve dolaylı olarak başarı sonuçlarının önemli bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir (Gao ve Xiang, 2008; Plante ve diğerleri, 2013; Reinhard, Schindler ve Dickhäuser, 2015).

İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ve değer algıları puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; yeterlik beklentileri ile içsel değer, dışsal değer ve önem değeri algıları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, çaba

gereksinimi arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yeterlik beklentisi ile görev zorluğu arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Araştırmalar yeterlik beklentisi ile değer bileşenleri arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Choi, Fiszdon ve Medalia, 2010; Dickhäuser ve Stiensmeier-Pelster, 2002; Eccles ve Wigfield, 1995; Gao ve Xiang, 2008; Jacobs ve diğerleri, 2002). Jacobs ve diğerleri (2002), yeterlik algılarının değerlerdeki düşüşün %40'tan fazlasını açıkladığını ifade ederek değer algılarının yeterlik beklentisine göre değişim gösterdiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte Choi ve diğerleri (2010) öğrenme için algılanan öz-yeterliğin, öğrenme görevine yüklenen değer algılarıyla anlamlı derecede ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Beklenti-Değer Kuramının önde gelen isimlerinden olan Eccles ve Wigfield (1995) ise yeterlik beklentisi ile içsel değer, dışsal değer ve önem değer arasında pozitif yönde, görev zorluğu arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Gao ve Xiang (2008) tarafından yapılan çalışmada, ağırlık eğitimi dersinde yeterlik beklentisi yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre büyük ölçüde içsel değer, dışsal değer ve önem değeri algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bireylerin beklenti inançları aynı zamanda onların görev için sarf edecekleri çabanın önemli belirleyicisidir (Simpkins ve diğerleri, 2006; Yli-Piipari ve Kokkonen, 2014). Yeterlik beklentisi yüksek olan bireyler o görevi yerine getirmek için gerekli çabayı gösterirler (Bandura, 1995; Eggen ve Kauchak, 2010).

Sonuç olarak, ilköğretim öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentilerinin düşük düzeyde olduğu, yeterlik beklentisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak sınıf düzeyi ve ders başarısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmanın katılımcılarının sosyal bilgiler dersine yönelik değer algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin değer algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyi ile ders başarısına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri ile değer algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında; yeterlik beklentileri ile içsel değer, dışsal değer ve önem değeri algıları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, çaba gereksinimi arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Son olarak yeterlik beklentisi ile görev zorluğu arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Beklenti-Değer Kuramı bileşenlerini dikkate alarak öğrencilerin öğrenme motivasyonunu destekleyici uygulamalar yapmaları gerekmektedir.
- Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik yeterlik beklentileri düşük düzeyde çıkmıştır. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik düşük yeterlik beklentisine sahip olmalarının gerekçelerini ortaya koyan nitel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.
- İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin değer algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin değer algılarının orta düzeyde olmasında merkezi/ulusal sınavların (örn., LGS) etkisi araştırılabilir.
- Farklı sınıf düzeylerinde ve alanlarda öğrencilerin yeterlik beklentileri ve değer algılarını ortaya koyan daha fazla araştırma yapılmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Ağbuğa, B. (2011). Expectancy-value model of achievement choice and self-reported disruptive behaviors of elementary school students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 24-37.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (2. Baskı). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderman, E. M. ve Dawson, H. (2011). Learning with motivation. R. E. Mayer ve P. A. Alexander (Ed.) içinde, *Handbook of research on learning and instruction* (ss. 219-241). New York, NY: Routledge.

- Anderman, E. M. ve Wolters, C. A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on motivation. P. A. Alexander ve P. H. Winne (Ed.) içinde, *Handbook of educational psychology* (2. baskı, ss. 369–389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Andersen, L. ve Ward, T. J. (2014). Expectancy-value models for the STEM persistence plans of ninth-grade, high-ability students: A comparison between black, hispanic, and white students. *Science Education*, 98(2), 216-242.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.) içinde, *Self-efficacy in changing societies* (ss. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Barron, K. E. ve Hulleman, C. S. (2015). The expectancy-value-cost model of motivation. J. D. Wright (Ed.) içinde, *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (ss. 503-509). Oxford: Elsevier Ltd.
- Battle, A. ve Wigfield, A. (2003). College women's value orientations toward family, career, and graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 56-75.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Choi, J., Fiszdon, J. M. ve Medalia, A. (2010). Expectancy-value theory in persistence of learning effects in schizophrenia: Role of task value and perceived competency. *Schizophrenia Bulletin*, 36(5), 957–965.
- Chouinard, R., Karsenti, T. ve Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501-517.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dickhäuser, O. ve Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Gender differences in computer work: Evidence for the model of achievement-related choices. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 486-496.
- Eccles, J. S. (2005a). Studying gender and ethnic differences in participation in math, physical science, and information technology. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 110, 7-14.
- Eccles, J. S. (2005b). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. A. J. Elliot ve C. S. Dweck (Ed.) içinde. *Handbook of competence and motivation* (ss. 105-121). New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S. ve 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. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms* (8. baskı). USA: Merrill.
- Elliott, J. G., Hufton, N. R., Willis, W. ve Illushin, L. (2005). *Motivation, engagement and educational performance: International perspectives on the contexts for learning*. London: Palgrave MacMillan
- Fielding-Wells, J., O'Brien, M. ve Makar, K. (2017). Using expectancy-value theory to explore aspects of motivation and engagement in inquiry-based learning in primary mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 29(2), 237-254.
- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D. ve Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232-244.
- Fredricks, J. A. ve Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519.
- Gao, Z., Lee, A. M. ve Harrison, L. (2008). Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest*, 60(2), 236-254.
- Gao, Z. ve Xiang, P. (2008). College students' motivation toward weight training: An application of expectancy-value model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 399-415.
- Gorges, J. ve Kandler, C. (2012). Adults' learning motivation: Expectancy of success, value, and the role of affective memories. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 610-617.
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Singapore: Springer.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.

- Masson, A.-L., Klop, T. ve Osseweijer, P. (2016). An analysis of the impact of student–scientist interaction in a technology design activity, using the expectancy-value model of achievement related choice. *Int J Technol Des Educ*, 26, 81–104.
- Meece, J. L., Glienke, B. B. ve Askew, K. (2009). Gender and motivation. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Ed.) içinde, *Handbook of motivation at school* (ss. 411-431). UK: Routledge
- Moreno, R. (2010). *Educational Psychology*. United States: Wiley.
- Ormrod, J. E. (2013). *ğrenme Psikolojisi* (Çev. Ed. Mustafa Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Parsons, J. E., Adler, T. ve Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. W. M. Reynolds ve G. E. Miller (Ed.) içinde, *Handbook of psychology: Educational psychology* (7. cilt, ss. 103-122). New York: Wiley.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learnin components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Plante, I., O’Keefe, P. A. ve Théort, M. (2013). The relation between achievement goal and expectancy-value theories in predicting achievement-related outcomes: A test of four theoretical conceptions. *Motivation and Emotion*, 37(1), 65-78.
- Reinhard, M. A., Schindler, S. ve Dickhäuser, O. (2015). Effects of subjective task values and information processing on motivation formation. *International Journal of Psychological Studies*, 7(3), 58-66.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6. Baskı), Boston: Pearson.
- Schunk, D. H. ve Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents’ motivation. F. Pajares ve T. Urdan (Ed.) içinde, *Academic motivation of adolescents* (ss. 29-52). Greenwich, Connecticut: IAP.
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E. ve Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42(1), 70-83.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice* (8. Baskı), Boston: Pearson.
- Sun, H., Ding, H. ve Chen, A. (2013). Nothing but being there matters: Expectancy-value motivation between US and Chinese middle school students. *International Education*, 42(2), 7-20.
- Sun, S., Vancouver, J. B. ve Weinhardt, J. M. (2014). Goal choices and planning: Distinct expectancy and value effects in two goal processes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 125(2), 220-233.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63-83.
- Tünkler, V. ve Yurt, E. (2016). *Ortaokul ğrencilerinin 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.
- Yurt, E. ve Akyol, A. (2015). *Matematikte benlik ve görev algısı envanterinin Türkçe’ye uyarlanması*. 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Niğe Üniversitesi, Niğe.
- Wang, M. T. ve Degol, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy–value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, 33(4), 304-340.
- Watkinson, E. J., Dwyer, S. A. ve Nielsen, A. B. (2005). Children theorize about reasons for recess engagement: Does expectancy-value theory apply. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 22(2), 179-197.
- Watt, H. M., Shapka, J. D., Morris, Z. A., Durik, A. M., Keating, D. P. ve Eccles, J. S. (2012). Gendered motivational processes affecting high school mathematics participation, educational aspirations, and career plans: A comparison of samples from Australia, Canada, and the United States. *Developmental Psychology*, 48(6), 1-19.
- Wigfield, A. ve Cambria, J. (2010). Students’ achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1–35.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310.

- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W. ve Schiefele, U. (2008). Development of achievement motivation. W. Damon ve R. M. Lerner (Ed.) içinde, *Child and adolescent development: An advanced course* (ss. 406-434). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C. ve Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Wigfield, A. ve Tonks, S. (2002). Adolescents' expectancies for success and achievement task values during the middle and high school years. F. Pajares ve T. Urđan (Ed.) içinde, *Academic motivation of adolescents* (ss. 53-82). Greenwich, Connecticut: IAP.
- Wigfield, A., Tonks, S. ve Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Ed.) içinde, *Handbook of motivation at school* (ss. 55-75). UK: Routledge.
- Wlodkowski, R. J. (1978). *Motivation and teaching: A practical guide*. Washington, DC: National Education Association.
- Yli-Piipari, S. ve Kokkonen, J. (2014). An application of the expectancy-value model to understand adolescents' performance and engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 250-268.
- Zhu, Y. ve Leung, F. K. (2011). Motivation and achievement: Is there an East Asian model?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1189-1212.
- Zimmerman, B. J. (1997). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.) içinde, *Self-efficacy in changing societies* (ss. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Extended Abstract

Motivation has an important influence on learners' success behaviors and outcomes (Gao and Xiang, 2008) in relation to how individuals learn in the learning process (Anderson and Dawson, 2011). Several motivational theories were developed to explain why individuals prefer an activity to another, to what degree they participate in this activity, and to explain their success and performance (Pintrich, 2003). The Expectancy-Value Theory, which is one of these theories, is based on the assumption that expectations and values are effective in explaining individuals' choices in different activities and their determination in these activities (Wigfield and Eccles (1992).

The purpose of this study is to examine 5th, 6th, 7th and 8th grade primary school students' perceptions about value and expectancy beliefs towards social studies lesson in terms of different variables. The variables of gender, class level and Social Studies lesson success were also included to check whether there exists any significant difference among the groups. The study which was realized according to the causal-comparative design had a sample of 172 primary school students. This sample was chosen from the schools in one of city center in Southeastern Anatolia Region in the academic year of 2017-2018. Demographic information form was employed to get students' demographic information such as gender and class level. 69.6% (n=118) of the participants were female and 31.4% (n=54) of the participants were male. 27.3% of them were in the fifth grade (n=47), followed by 40.1% (n=69) in the sixth, 16.3% (n=28) in the seventh and 16.3% (n=28) in the eighth grades. In determination of expectancy beliefs and value perceptions of the primary school students, The Self and Task Perception Inventory in Mathematics, which was adapted to the social studies lesson by the researcher, was used. In the analysis of the data, Pearson Correlation Coefficient, multivariate analysis of variance (MANOVA) and one-way analysis of variance were used in addition to descriptive statistical techniques.

According to the results obtained, it was determined that the expectancy beliefs of the primary school students towards Social Studies lesson were low. Their expectancy beliefs did not show any significant difference according to gender, but displayed significant differences according to class level and lesson success. It was determined that the students attending fifth and seventh grades had a higher expectancy belief than the other grade levels. Findings of the study also show that students' expectancy beliefs differ according to the Social Studies lesson success. It is understood that the students with high success in social studies lesson have higher expectancy beliefs towards social studies lesson. Within the scope of the study, the value perceptions of primary school students towards Social Studies lesson were also examined. The value perceptions of students were found to be moderate in terms of extrinsic utility

value, intrinsic interest value, attainment value, task difficulty and required effort. When this finding was examined in terms of gender, it was determined that the participants' extrinsic utility value, intrinsic interest value, attainment value, task difficulty and required effort did not show any significant difference according to gender.

Another finding of the study was that the intrinsic interest value, attainment value and required effort perceptions towards the social studies lesson did not differ according to the class level while the extrinsic utility value, expectancy belief and task difficulty perceptions of the students differed significantly. It was determined that students with high Social Studies lesson success had higher perceptions of intrinsic interest value, extrinsic utility value and expectancy beliefs and lower task difficulty perceptions compared to the other participants with moderate and low lesson success. The relationship between expectancy beliefs and value perceptions of the students towards social studies lesson was also examined in the study. A moderately positive and significant relationship was found between the students' expectancy beliefs and their extrinsic utility value, intrinsic interest value, attainment value perceptions, but a low and positive correlation was found between their expectancy belief and required effort perceptions. On the other hand, there was a moderately negative and significant relationship between the expectancy belief and task difficulty.

As a result, it has been found that primary school students' expectancy beliefs for social studies lessons are low, the expectancy belief have not differed according to gender, but showed a significant difference according to the grade level and lesson success. It was also determined that the survey participants had a moderate level of value perceptions towards Social Studies lesson. It was found that the students' values perceptions did not differ according to gender, but displayed significant difference according to class level and lesson success. Finally, there was found a significant relationship between students' expectancy-related perceptions and value perceptions. Based on the results of this study, the following suggestions can be made:

- It is necessary for Social Studies teachers to take the components of Expectation-Value Theory into account and employ practices which are supportive to students' motivation for learning.
- In this study, primary school students' expectancy beliefs for social studies are found to be low. There is a need for qualitative research which should demonstrate the reasons behind low expectancy belief among students for Social Studies lesson.
- It was determined that the primary school students had a moderate level of value perceptions towards social studies lesson. The fact that central/national examinations (e.g. LGS) had a moderate level of value perceptions in the students towards Social Studies lesson can be investigated.
- Further research should be conducted at different class levels and areas that examine the expectancy beliefs and value perceptions of students.