



(ISSN: 2602-4047)

Pullu, S. & Kazu, H. (2023). The Effect Of Using Metacognitive Strategy In Social Studies Course On The Acquisition Of Values And Attitude Toward The Course, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(21), 824-861.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.682>

Article Type (Makale Türü): Research Article

THE EFFECT OF USING METACOGNITIVE STRATEGY IN SOCIAL STUDIES COURSE ON THE ACQUISITION OF VALUES AND ATTITUDE TOWARD THE COURSE*

Serkan PULLU

Dr., Firat University, Elazığ, Turkey, spullu@firat.edu.tr

ORCID: 0000-0003-1147-9478

Hilal KAZU

Assoc. Prof. Dr., Firat University, Elazığ, Turkey, hkazu@firat.edu.tr

ORCID: 0000-0001-9380-331X

Received: 04.11.2022

Accepted: 20.05.2023

Published: 01.06.2023

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of using strategies that improve metacognitive skills on the acquisition of values and attitudes toward the course of Social Studies in primary school 4th grade. This quasi-experimental study was conducted according to the pretest-posttest nonequivalent groups design. The population of the study consists of primary school teachers working in Elazığ Province and in this study, a two-stage sampling method was used while establishing the sample group design. The purposive cluster sampling method was utilized initially, followed by the appropriate (convenience) cluster sampling method. In the first semester of the 2015-2016 academic year, the sample group consisted of one school from each of the five educational regions in the city center of Elazığ and two classes from each school, one experimental and one control group. In the study, 138 students were in the experimental group and 137 students were in the control group, totaling 275 students. In the experimental group, the IMPROVE method based on metacognitive strategies for the acquisition of values in Social Studies course was employed, while in the control group, Social Studies course was taught according to the current curriculum. In the study, the Success Test for "I know myself" Unit developed by the researchers and consisting of 14 open-ended questions, the Tolerance Attitude Scale, the Junior Metacognitive Awareness Inventory Version A and the Attitude Scale of Primary School Students toward Social Studies Course were used as data collection tools as pretest and posttest. A computer-aided quantitative data analysis program was used for social sciences to analyze the data. The mixed intragroup and intergroup analysis of covariance, mixed intragroup and intergroup multivariate analysis of covariance and univariate tests were used. The results of the study demonstrated that the IMPROVE method had a practical effect on the respect for thoughts subscale of the tolerance attitude scale. It was also concluded that the IMPROVE method brought a positive attitude toward the Social Studies course.

Keywords: Values education, tolerance value, IMPROVE, social studies course, teaching based on metacognitive strategies.

* This study was produced from the doctoral thesis titled "The Effect of Using Metacognitive Strategy in Social Studies Course on Gaining Values and Attitude towards the Course" prepared by Serkan Pullu at Firat University Institute of Educational Sciences under the supervision of Associate Professor Doctor Hilal Kazu.

INTRODUCTION

Social Studies education aims to develop democratic values, attitudes and beliefs in individuals. Thus, it enables to realize the existing values and be aware of how these values facilitate interaction with people (Doğanay, 2012, p. 230). The “Social Studies Curriculum” published by the Ministry of National Education in 2018 stated that the values students are requested to acquire were “justice, caring for family union, independence, peace, scientificness, hardworking, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, equity, freedom, respect, love, responsibility, thrift, patriotism, and benevolence” (MEB, 2018, p.9).

Value —a criterion used for evaluating the characteristics, wishes, intentions and behaviors of individuals —is used to signify the meanings of worthing, accessing, finding equal and equivalent value, touching, and appreciating (Dilmaç, 1999, p.12; Saltuklu, 2018, p.2). Value refers to a set of guiding principles and fundamental beliefs that include the basic characteristics that distinguish human beings from other living things, guide people’s behaviors, rely on beliefs about what is valuable, and decide on which beliefs and actions are regarded good or desirable (Halstead and Taylor, 2000, p.3; Ulusoy and Dilmaç, 2012, p.16). One cannot deny the role of educational institutions in guiding young people and adults to make sense of their own world by understanding values and taking responsibility for issues such as morality and ethics. Here, the notion of values education gains importance. Values education was introduced into the field of education in a novel manner in the 1970s with discussions on clarification of values and Kohlberg’s moral dilemma (Lickona, 1993, p.311, Aspin and Chapman, 2007, p.3). Values education involves children’s preferential beliefs, attitudes and values (Johnson, 2002, p.70).

In Turkey, the Social Studies curriculum primarily aims raising active, productive and decent citizens. The Social Studies course, which all primary school students are obliged to attend, is a course that integrates different disciplines and incorporates all areas of life. Since it is essential to teach values, i.e., the behaviors adopted by all members of society, values education is becoming even more important in the scope of Social Studies courses (Yiğit and Tarman, 2013, p.97). The most commonly adopted value teaching approaches by teachers are direct teaching of values (indoctrination and behavior change), clarifying values (value clarification), values analysis (analysis), moral reasoning, action learning, the teaching of character, social learning (indirect, through modelling, imitation, observation) and hidden teaching of values (implicit curriculum) (Sarı, 2007, p.61; Ulusoy and Dilmaç, 2012, p.68-69; Aktepe, 2016, p.81; Tay and Ünlü, 2016, p.312-314; Gündüz and Aktepe, 2018, p.184; Sağlam, 2019, p.72). Different approaches are used to promote the acquisition of values by students in the Social Studies course. In this study, an approach based on metacognitive strategies was used for the acquisition of values in the Social Studies course.

Metacognition is an intrinsic factor involved in the self-evaluation of learning. This factor allows students to reflect on their own accomplishments, monitor their progress during learning, and evaluate their comprehension to other performance standards (Paris and Paris 2001, 95). Metacognition, playing a key role in successful learning, enables students to successfully manage new circumstances (Blakey and Spence, 1990, p.5;

Livingston, 2003, p.3). Metacognitive strategies are used to realize metacognitive skills (Serin and Korkmaz, 2018, p.513). The IMPROVE method developed by Mevarech and Kramarski (1997) is one of the metacognitive strategies used in teaching metacognitive skills (Serin and Korkmaz, 2018, p.514). The IMPROVE consists of the initials of successive teaching steps. These steps include the following:

1. **Introducing New Concepts:** The teacher asks metacognitive questions to the students about the new topic to be addressed in the lesson and summarizes their responses back to the students.
2. **Metacognitive Questioning:** Students do metacognitive inquiry in response to questions for thinking.
3. **Practicing:** Students are divided into heterogeneous groups and enable to practice with worksheets containing metacognitive questions.
4. **Reviewing and Reducing Difficulties:** The teacher summarizes the taught topic and generalizes the solved problems.
5. **Obtaining Mastery:** At the end of the topic or chapter, students are tested on their knowledge of the topic.
6. **Verification:** The teacher conducts correction exercises for students who had a success rate of less than 80% in the tests run in the previous phase.
7. **Enrichment:** The teacher conducts enrichment practices for students who had a success rate of 80% and above in the tests held at the previous stage (Mevarech and Kramarski, 1997; Pilten, 2008, p.130; Serin and Korkmaz, 2018, p.514)

The Curriculum of Social Studies Course aims to furnish students with skills, concepts, and values in order to produce and make use of knowledge, as well as to train students into people who think, question, debate, solve problems, and become aware of their own learning. Students improve their ability to think, learn and develop their skills by exploring the world of knowledge in their own minds through using metacognitive strategies in the Social Studies course. They learn to cope with the problems they come across and to quickly find solutions to these problems, make study plans, and monitor and organize their own learning. Briefly, students learn to manage their own learning patterns (Avci, 2009, p.280, 293).

The importance of schools and curricula in bringing values to individuals is indisputable. It is important to use different practices in the acquisition of values in courses. Based on the importance of value acquisition in the early years of education, there was a need to identify the effect of teaching practices based on metacognitive strategies on value acquisition in the Social Studies course — an effective course in values education—at the fourth-grade level of primary school. The effect of the IMPROVE method, which is based on metacognitive strategies, the effect of which has been proven by studies in the numerical field, on verbal courses was also wanted to be determined. In this sense, this study aimed to determine how the IMPROVE method, one of the teaching practices based on metacognitive strategies, affected the students' level of access to the gains in the "I know myself" unit of 4th grade Social Studies course, their attitudes toward the value of tolerance, their level of metacognitive awareness and their attitudes toward the course. Success Test for "I know myself" Unit.

METHOD

Research Model

The study was conducted according to the pretest-posttest nonequivalent groups design, which is a quasi-experimental research type. This design involves no unbiased assignment of groups. The data are collected from available classes. However, it is essential for the participants to have similar characteristics. The changes in the groups are assessed and tested based on knowing the baseline of the groups with respect to the characteristics assessed (Büyüköztürk et al., 2012, p.203; Gliner, Morgan, and Leech, 2015, p.328-329; Karasar, 2018, p.137).

Population and Sample

The population of the research consists of primary school teachers working in Elazığ. While sampling from this population, two-stage sampling method was used. First, the purposive cluster sampling method was used. The researcher seeks to discover and explain the correlations between the selected cases by understanding the facts based on these cases in the purposive cluster sampling method, which enables to conduct in-depth research by selecting cases that are rich in information and have certain characteristics depending on the purpose (Gliner, Morgan and Leech, 2015, p.124-125; Altunışık et al., 2007, p.132; Büyüköztürk et al., 2012, p.91). Accordingly, one school was selected from each of the five educational regions in the city center of Elazığ in the first semester of the 2015-2016 academic year. Secondly, a convenient (convenience) cluster sampling method was used. In this sampling method, based on the idea that the most easily found subject is the most ideal one, individuals, objects and cases that are close and easily accessible. Thus, time and economic savings are achieved (Altunışık et al., 2007, p.132; Ural and Kılıç, 2011, p.45; Sönmez and Alacapınar, 2014, p.142; Gliner, Morgan, and Leech, 2015, p.125). Accordingly, two classes were selected from each school and one of the classes was assigned as the experimental group and the other as the control group. Table 1 shows information of the students in the experimental and control groups:

Table 1. Information of the Students in The Experimental and Control Groups

Schools	Gender			
	Female	Male	Total	
Atatürk Primary School	Control Group	18	13	31
	Experimental Group	11	16	27
Cemal Gürsel Primary School	Control Group	5	14	19
	Experimental Group	7	13	20
Koç Primary School	Control Group	13	17	30
	Experimental Group	15	17	32
Milli Egemenlik Primary School	Control Group	18	20	38
	Experimental Group	19	19	38
17 Kasım Primary School	Control Group	8	11	19
	Experimental Group	11	10	21
Total		125	150	275

When the data in Table 1 are examined, it is seen that there are 137 students in the control group and 138 students in the experimental group. According to the table, 125 of the fourth grade students who participated in the study were female and 150 were male students.

Table 2 shows demographic information of the teachers in the experimental and control groups.

Table 2. Information of the Teachers in The Experimental and Control Groups

Groups	Gender		Faculty of Graduation		Total
	Female	Male	Graduates of the Faculty of Education	Other Faculty Graduates	
Control	1	4	3	2	5
Experimental	1	4	2	3	5
Total	2	8	5	5	10

According to the data in Table 2, the distribution of primary school teachers working in the fourth grade in which the research was conducted is equal in terms of the faculties they graduated from. Half of the primary school teachers working in the experimental and control groups were graduated from the faculty of education, while the other half graduated from faculties other than the faculty of education. According to the data in Table 2, two of the primary school teachers are female and eight are male.

Data Collection Tools

In the study, the Success Test for I Know Myself Unit (STfIKMU), which was developed by the researchers and consists of 14 open-ended questions, the Tolerance Attitude Scale (TAS), developed by Yerar-Kaptan (2015), the Junior Metacognitive Awareness Inventory Version A (JrMAI-A), which was developed by Sperling, Howard, Miller, and Murphy (2002) and adapted by Karakelle and Saraç (2007) into Turkish, and the Attitude Scale of Primary School Students toward Social Studies Course (ASoSSC), which the Ministry of National Education prepared for the Social Studies Course Curriculum in Primary Schools were used as data collection tools.

The Success Test for “I Know Myself” Unit (STfIKMU)

The researchers prepared 14 open-ended questions by taking into account the gains of the “I know myself” unit. The questions were presented to the expert opinions for content validity, the determination of the appropriateness of the developmental degrees and levels of the students, and language and expression. The success test was finalized by making some revisions based on the opinions. The students were subjected to the success test in both the pretest and posttest. The resultant responses were classified. The response categories for each question were sorted in a hierarchical order based on the degree of accuracy, and the qualitative data were converted to quantitative data. The Cronbach- α reliability coefficients for the STfIKMU were calculated as 0.81 for the pretest and 0.79 for the posttest.

Tolerance Attitude Scale (TAS)

TAS is a 3-point Likert type with 21 items developed by Yazar-Kaptan (2015). The scale is divided into four sub-factors: respect for thoughts, being tolerant, love, and respect for emotions. The Cronbach- α internal consistency coefficient for the overall scale is 0.87. The analysis results of the data revealed that the Cronbach- α internal consistency coefficient of the scale for pretest and posttest was 0.90.

The Junior Metacognitive Awareness Inventory Version A (JrMAI-A)

The 3-point Likert-type JrMAI-A with 12 items was developed by Sperling, Howard, Miller, and Murphy (2002) and adapted into Turkish by Karakelle and Saraç (2007). The scale consists of four sub-factors: cognitive control and regulation, cognitive knowledge and task, cognitive control and monitoring, and cognitive knowledge and personal awareness. The Cronbach- α internal consistency coefficient for the overall scale is 0.64. The analysis results of data revealed that the Cronbach- α internal consistency coefficient of the scale for pretest and posttest was 0.77.

The Attitude Scale of Primary School Students toward Social Studies Courses (ASoSSC)

ASoSSC with 21 items was prepared by the Ministry of National Education for the Social Studies Course Curriculum in Primary Schools. This 4-point Likert-type scale has three sub-factors: Negative Attitude, Positive Attitude, and Contribution to Life. The Cronbach- α internal consistency coefficient for the overall scale is 0.84. The analysis results of data revealed that the Cronbach- α internal consistency coefficient of the scale for pretest and posttest was 0.84.

Application Process

Before the application, firstly, the necessary permissions were obtained for the research and meetings were held with the administrators and teachers in the schools where the study would be conducted. Then, experimental and control groups were identified and informed about the process. Lastly, STfIKMU, TAS, JrMAI-A, and ASoSSC were applied as pretest.

The application phase with the experimental groups lasted for 5 weeks. Based on the data from the success test, heterogeneous groups were formed in the experimental groups according to the success level. At first, the topic of "Individual Differences" was introduced and the teacher provided the concepts related to the topic in the "Introducing New Concepts" step of the IMPROVE method. After introducing new concepts to the students, the "Metacognitive Questioning" and "Practicing" steps of the IMPROVE method were initiated. Guidance cards containing comprehension, connection, strategy and reflection questions were handed out to the students and the teacher then read a story. Each student in the heterogeneous groups was asked to describe the problem in the story aloud, share their thoughts on the subject with their groupmates, and discuss and respond to the metacognitive questions on the guidance card related to the story read. During this activity, the

teacher took a role as a member of the group for a certain period of time in each group in order to reach a consensus on the solution to the problem. When consensus was reached, the teacher allowed each group to speak and asked them to respond to the questions on the guidance card. Following that, the teacher summarized the topic for the whole class, and if similar difficulties were faced during practice, the “Reviewing and Reducing Difficulties” step of the IMPROVE method was completed by providing further explanations to the whole class. These applications were repeated for four weeks by using different stories for the topics “Who Am I?”, “I Do Express My Emotions”, “My Journey in Life and My Family” and “I Do Respect Different Thoughts”. Finally, the step “Obtaining Mastery” was launched in the fifth week. This step involved a test prepared by the researcher for end-of-lesson evaluation, and the activities of the “Verification” step were carried out for the students with a success rate below 80%, and the activities of the “Enrichment” step were carried out for the students with a success rate of 80% and above. The same was applied to the activities in the “Metacognitive Questioning” and “Practicing” steps of the IMPROVE method during the verification and enrichment activities. In the “Verification” step, equivalent stories were prepared as compared to the previous activities in terms of difficulty, while stories at a more difficult level were prepared in the “Enrichment” step compared to the previous activities. The teachers in the control groups taught their lessons by following the curriculum that was in effect. After the application, STfIKMU, TAS, JrMAI-A and ASoSSC were applied as the posttest. In addition, ethics committee approval was obtained for this study from the Firat University Non-Interventional Research Ethics Committee dated 08.09.2015 and numbered 97132852/050.01.04.

Data Analysis

A computer-aided quantitative data analysis program for social sciences was used to analyze the data from the scales. The mixed intragroup and intergroup analysis of covariance and a univariate test were used to analyze the data of STfIKMU. The mixed intragroup and intergroup multivariate analysis of covariance and univariate test were used to analyze the data of TAS, JrMAI-A, and ASoSSC.

FINDINGS

In this section, the findings obtained as a result of the analysis of STfIKMU, TAS, JrMAI-A, and ASoSSC data and their interpretations are given.

Table 3. Mixed Intragroup and Intergroup Analysis Results of Covariance Regarding the Posttest Scores on the Success Test for I Know Myself Unit **

Impact	Wilks' Lambda	F	Hypothesis sd	Error sd	p	Partial eta square	Observed power*
Time*Faculty of Graduation	.995	1.248	1.000	271.000	.265	.005	.200
Time*Teacher's Gender	1.000	.019	1.000	271.000	.891	.000	.052
Time*group	.996	1.043	1.000	271.000	.308	.006	.175

*alpha = was calculated as .05

** Design: Intersection + faculty of graduation + teacher's gender + group

In-group design: Time

When Table 3 was analyzed, it was observed that there was no statistically and practically significant effect of the variable of faculty of graduation of the teachers on the adjustment of the posttest scores of STfIKMU ($F(1.271) = 1.248$; Wilks' Lambda = 0.995; $p = 0,265$; partial eta square = 0.005; observed power = 0.200). Also, no statistically and practically significant correlation was determined between the covariate variable of the teachers' gender and the adjustment of the posttest scores ($F(1.271) = 0.019$; Wilks' Lambda = 1.000; $p = 0.891$; partial eta square = 0.000; observed power = 0.052). The findings from the analysis showed that there was no statistically and practically significant difference in the interaction between time and group ($F(1.271) = 1.043$; Wilks' Lambda = 0.996; $p = 0.308$; partial eta square = 0.006; observed power = 0.175). This indicates no significant difference between STfIKMU posttest scores of the experimental and control groups. Figure 1 shows the pretest - posttest interaction graph of STfIKMU scores of the experimental and control groups in relation to the findings obtained.

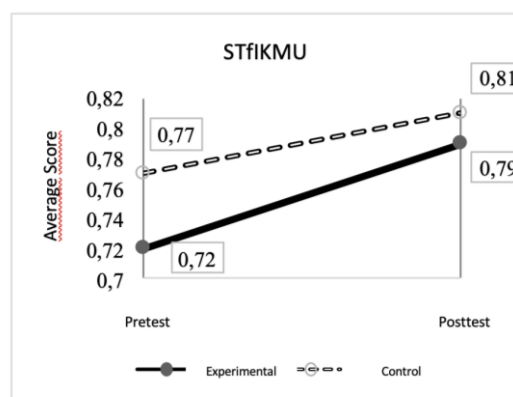


Figure 1. Interaction Graph of STfIKMU Pretest and Posttest Scores of The Experimental and Control Groups

The graph in Figure 1 shows that STfIKMU pretest mean score of the control group was higher than STfIKMU pretest mean score of the experimental group (0.77 and 0.72, respectively). The analyses indicated no statistically and practically significant difference between the posttest mean scores of the two groups; however, when the difference between the pretest and posttest mean scores of the experimental and control groups was analyzed, it was observed that there was a higher increase in the experimental group than that of in the control group (0.7 and 0.4, respectively). This reveals that this practice increased STfIKMU scores of the experimental group. In other words, it can be asserted that the experimental application positively affected the success of the students.

Table 4. Mixed Intragroup and Intergroup Analysis Results of Covariance Regarding the Post-Attitude Scores on the Tolerance Attitude Scale **

Impact		Wilks' Lambda	F	Hypothesis sd	Error sd	p	Partial eta square	Observed power*
Intra-group	Time*Faculty of Graduation	.984	1.084	4.000	262.000	.365	.016	.340
	Time*Teacher's Gender	.994	.407	4.000	262.000	.804	.006	.144
	Time*group	.984	1.061	4.000	262.000	.376	.016	.333

*alpha = was calculated as .05

** Design: Intersection + faculty of graduation + teacher's gender + group

Intra-group design: Time

Table 5 and Figures 2, 3, 4 and 5 showed the deductions about how the application affected which subscale and which group on the post-attitude mean scores of TAS.

Table 5. Univariate Tests for the Tolerance Attitude Scale

Resource	Assessment	Greenhouse-Geisser	F	p	Partial eta square	Observed power*
Time*Faculty of Graduation	Respect for thoughts	.174	1.944	.164	.007	.284
	Being Tolerant	.274	1.723	.190	.006	.258
	Love	.018	.195	.659	.001	.072
	Respect for thoughts	.175	1.767	.185	.007	.263
Time*Teacher’s Gender	Respect for thoughts	.093	1.041	.308	.004	.174
	Being Tolerant	.026	.162	.688	.001	.069
	Love	.113	1.247	.265	.005	.199
	Respect for thoughts	.024	.245	.621	.001	.078
Time*group	Respect for thoughts	.338	3.769	.053	.014	.490
	Being Tolerant	.069	.434	.511	.002	.101
	Love	.074	.822	.366	.003	.147
	Respect for thoughts	.099	.996	.319	.004	.169

*alpha = was calculated as .05

According to the data in Table 5, there was no statistically significant difference in the subscale of “Respect for Thoughts” in time-group interaction, but a small practical effect was determined (partial eta square=0.014). When the findings on the other subscales in the table were examined, it was observed that there was neither a statistically significant difference nor a practical effect.

Figures 2, 3, 4, and 5 display the interaction graph of the pre-attitude and post-attitude scores of the experimental and control groups on the subscales of TAS for the findings obtained.

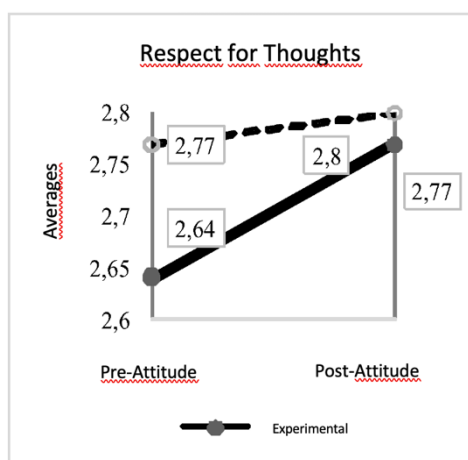


Figure 2. Interaction Graphs of The Pre Attitude – Post Attitude Scores of The Experimental and Control Groups in “Respect for Thoughts” Subscale

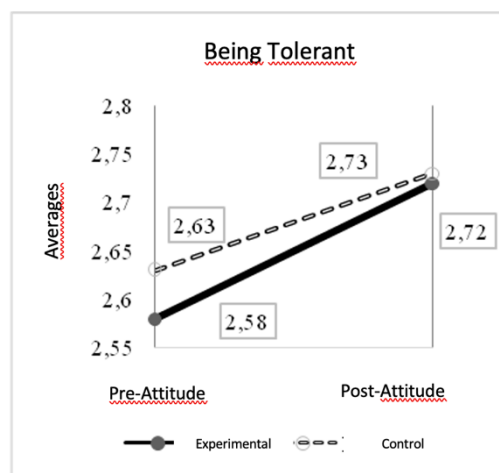


Figure 3. Interaction Graphs of The Pre Attitude – Post Attitude Scores of The Experimental and Control Groups in “Being Tolerant” Subscale

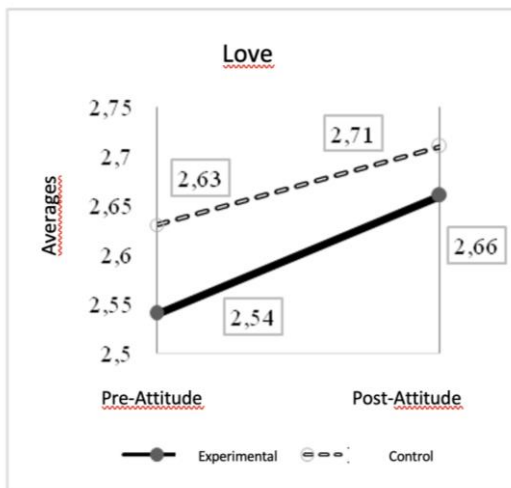


Figure 4. Interaction Graph of The Pre Attitude – Post Attitude Scores of The Experimental and Control Groups in “Love” Subscale

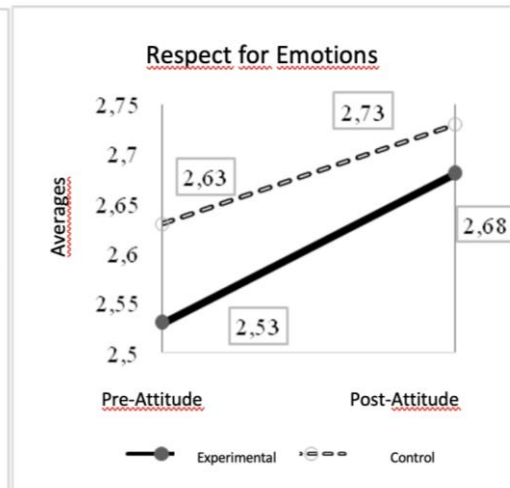


Figure 5. Interaction Graph of The Pre Attitude – Post Attitude Scores of The Experimental and Control Groups in “Respect for Emotions” Subscale

When the graph in Figure 2 was examined, it was observed that the post-attitude mean scores of both experimental and control groups on the “Respect for Thoughts” subscale increased compared to their pre-attitude mean scores. However, it was determined that the increase in the post-attitude mean score of the experimental group was higher than the increase in the mean score of the control group (the rates of increase were 0.13 and 0.03, respectively). In this case, it can be asserted that the practice was effective in this subscale, which is directly related to the values of “Respects for Emotions and Thoughts and Tolerance”, which are anticipated to be acquired in the “I Know Myself” unit. The increase in the post-attitude scores of the students in the experimental group after the experimental practice supported this finding. When the graphs in Figures 3, 4, and 5 were examined, it was observed that the post-attitude mean scores of the experimental and control groups increased compared to the pre-attitude mean scores. The findings on the “Being Tolerant”, “Love”, and “Respect for Emotions” subscales indicated an increase in the post-attitude mean scores compared to the pre-attitude mean scores in the favor of the experimental group, albeit slightly. As a result of the analyses, despite the lack of a statistical and practical difference in these three subscales, it can be asserted that the experimental practice contributed positively to these subscales.

Table 6. Results of Mixed Intragroup and Intergroup Multivariate Analysis of Covariance Regarding the Posttest JrMAI-A Scores

Impact	Wilks’ Lambda	F	Hypothesis sd	Error sd	p	Partial eta square	Observed power*
Time*Faculty of Graduation	.965	2.374	4.000	260.000	.053	.035	.681
Time*Teacher’s Gender	.956	2.986	4.000	260.000	.020	.044	.792
Time*group	.983	1.144	4.000	260.000	.336	.017	.358

*alpha = was calculated as .05

** Design: Intersection + faculty of graduation + teacher’s gender + group
 Intra-group design: Time

Table 7 and Figures 6, 7, 8, and 9 show the deductions about how the application affected which subscale and which group on the posttest mean scores of JrMAI-A.

Table 7. Results of Univariate Tests Regarding JrMAI-A Posttest Scores

Resource	Assessment	Greenhouse-Geisser	F	p	Partial eta square	Observed power*
Time*Faculty of Graduation	Control	.027	.411	.522	.002	.098
	Task	.258	3.292	.071	.012	.440
	Monitoring	.338	2.610	.107	.010	.363
	Personal Awareness	.047	.307	.580	.001	.086
Time*Teacher’s Gender	Control	.003	.052	.820	.000	.056
	Task	.677	8.636	.004	.032	.833
	Monitoring	.011	.085	.770	.000	.060
	Personal Awareness	.171	1.116	.292	.004	.183
Time*group	Control	.065	1.001	.318	.004	.169
	Task	.077	.984	.322	.004	.167
	Monitoring	.189	1.460	.228	.006	.226
	Personal Awareness	.099	.647	.422	.002	.126

*alpha = was calculated as .05

Table 6 shows the data for the changes in the subscales of the findings obtained. The table shows that the variable of the faculty of graduation for teachers had a statistically but practically small effect on the “Task” and “Monitoring” subscales in the adjustment of posttest scores (partial eta squared values = 0.012 and 0.10, respectively). According to another finding obtained, it was determined that the variable of teacher’s gender had a statistical and practical effect on the “Task” subscale in the adjustment of posttest scores (p = 0.004; partial eta square = 0.032). The table indicates that there was no statistically and practically significant difference between the posttest scores of the groups in all subscales in the context of time-group interaction.

According to the findings from the data analysis, the interaction graphs of the pretest and posttest scores of the experimental and control groups in JrMAI-A subscales are given below.

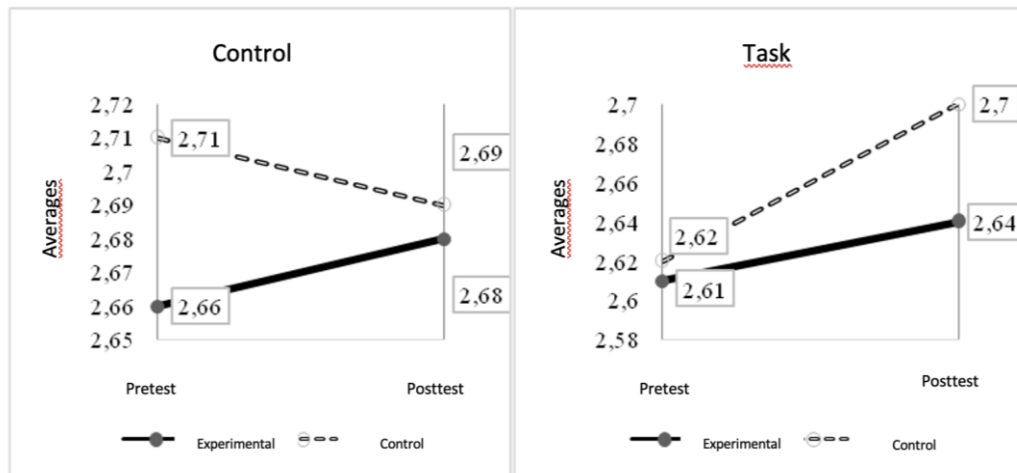


Figure 6. Interaction Graph of The Pretest - Posttest Scores of The Experimental and Control Groups in “Control” subscale

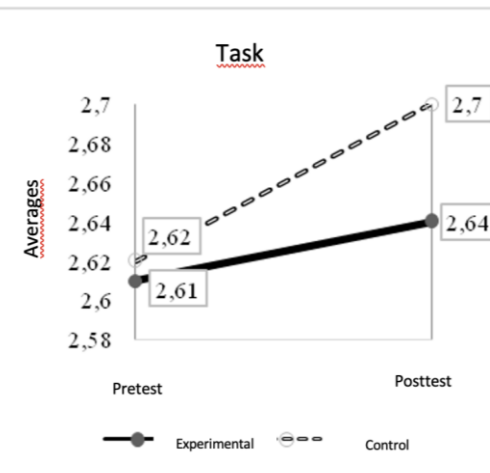


Figure 7. Interaction Graph of The Pretest - Posttest Scores of The Experimental and Control Groups in “Task” subscale

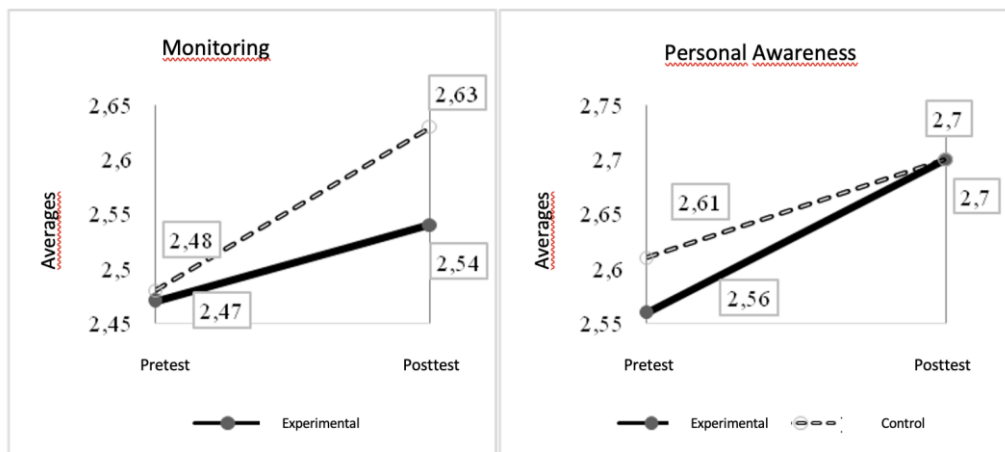


Figure 8. Interaction Graph of The Pretest - Posttest Scores of The Experimental and Control Groups in “Monitoring” subscale

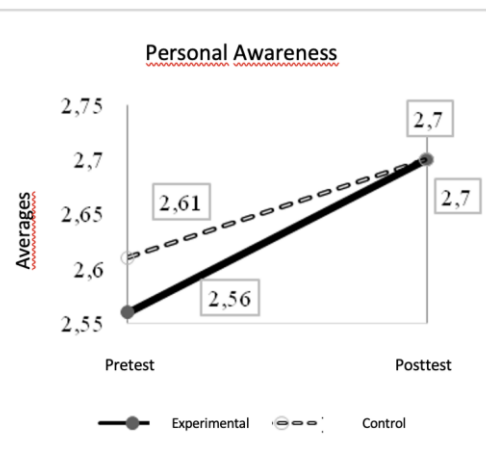


Figure 9. Interaction Graph of The Pretest - Posttest Scores of The Experimental and Control Groups in “Personal Awareness” subscale

Figure 6 shows the interaction graph of pretest and posttest scores for the “Control” subscale. Although there was no statistical and practical difference in the analyses of this subscale, the graph shows that the posttest mean scores of the control group (2,69) decreased compared to the pretest mean scores (2,71), while the posttest mean scores of the experimental group (2,68) increased compared to the pretest mean scores (2,66). It can be asserted that the application contributed to the metacognitive awareness levels of the students in the experimental group for the subscale of “Control”. When the graph of Figure 7 was examined, it was observed that the posttest mean scores of both groups in the “Task” subscale increased compared to their pretest mean scores. It is remarkable, however, that this increase was higher among the scores of the control group. Based on the results of the univariate tests, as shown in Table 16, the fact that the increase in the control group

scores (0.08) was higher than the increase in the experimental group scores (0,03) may be attributed to the faculties from which the teachers graduated and their gender. This is because the univariate tests revealed that the variables of faculty of graduation and teacher’s gender had a small effect on the adjustment of posttest mean scores.

When the data in Figure 8 were examined, it was observed that similar conclusions were reached in the “Monitoring” subscale as in the “Task” subscale. In the “Monitoring” subscale, while the posttest mean scores of both groups increased compared to the pretest mean scores, the increase in the control group (0.15) was higher than that of the experimental group (0.10). Based on the findings obtained from the univariate tests, it can be asserted that there was an effect of the faculty of graduation of the teachers, which was found to have a small effect on the adjustment of the posttest mean scores, on this case. When the graph in Figure 9 was analyzed, it was observed that the posttest mean scores of the control and experimental groups increased. However, it was found that the increase in the experimental group (0.14) was higher than that of the control group (0.9). Accordingly, it could be asserted that the application had a positive effect on the students in the experimental group for the “Personal Awareness” subscale. This was also supported by the fact that covariate variables had no statistical and practical effect on this subscale in the findings of univariate tests.

Table 8. Mixed Intragroup and Intergroup Multivariate Analysis of Covariance Regarding the Post-Attitude Scores on the Attitude Scale toward Social Studies Course

Impact		Wilks Lambda	F	Hypothesis sd	Error sd	p	Partial eta square	Observed power*
Intra-group	Time*Faculty Graduation	.995	.413	3.000	259.000	.744	.005	.132
	Time*Teacher’s Gender	.998	.137	3.000	259.000	.938	.002	.075
	Time*group	.980	1.806	3.000	259.000	.147	.020	.467

*alpha = was calculated as .05

** Design: Intersection + faculty of graduation + teacher’s gender + group

Intra-group design: Time

The findings showed that the teacher’s gender had no statistical or practical effect on the adjustment of the post-attitude mean scores of the experimental and control groups (F (3.259) = 0.137; Wilks’ Lambda = 0.998; p = 0.938; partial eta square = 0.002; observed power = 0.075). When the findings were analyzed in the context of time-group interaction, it was determined that there was no statistical difference between the post-attitude mean scores of the experimental and control groups, but a small moderate effect existed (F (3.259) = 1.806; Wilks’ Lambda = 0.980; p = 0.147; partial eta square = 0.020; observed power = 0.467). Hence, the tested hypothesis was statistically accepted.

Table 9 and Figures 10, 11, and 12 display the deductions about how the application affected which subscale and which group on the post-attitude mean scores of ASoSSC.

Table 9. Results of Univariate Tests Regarding the Post-Attitude Scores on the Attitude Scale toward Social Studies Course

Resource	Assessment	Greenhouse-Geisser	F	p	Partial eta square	Observed power*
Time*Faculty of Graduation	Negative attitude	.028	.131	.718	.001	.065
	Positive attitude	.096	.470	.493	.002	.105
	Contribution to life	.042	.179	.672	.001	.071
Time*Teacher's Gender	Negative attitude	.075	.353	.553	.001	.091
	Positive attitude	.001	.006	.940	.000	.051
	Contribution to life	.001	.004	.949	.000	.050
Time*group	Negative attitude	.039	.182	.670	.001	.071
	Positive attitude	.956	4.664	.032	.018	.576
	Contribution to life	.042	.182	.670	.001	.071

*alpha = was calculated as .05

Based on the findings from Table 9, it can be asserted that the application led to a significant difference among the post-attitude mean scores of the experimental and control groups. The interaction graphs of pre-attitude and post-attitude for this difference are provided below.

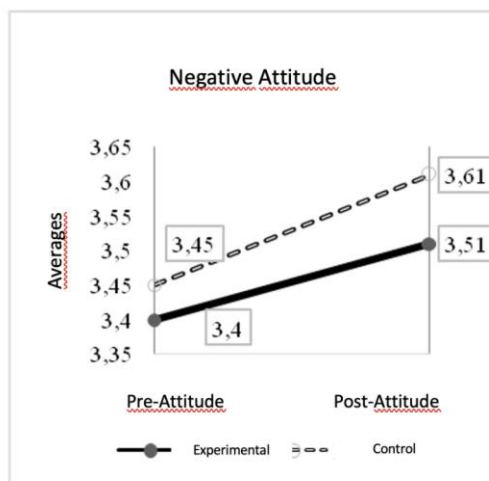


Figure 10. Interaction Graph of The Pre-Attitude and Post-Attitude Scores of The Experimental and Control Groups in “Negative Attitude” subscale

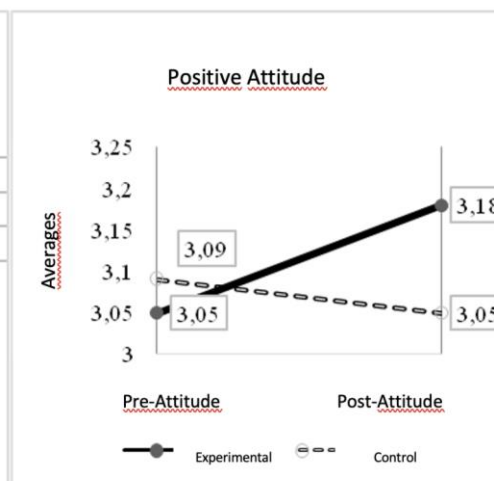


Figure 11. Interaction Graph of The Pre-Attitude and Post-Attitude Scores of The Experimental and Control Groups in “Positive Attitude” subscale

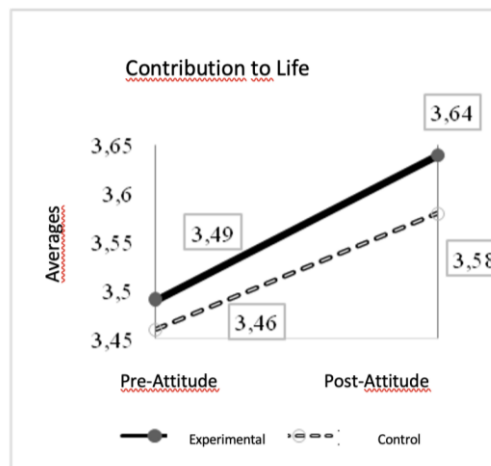


Figure 12. Interaction Graph of The Pre-Attitude and Post-Attitude Scores of The Experimental and Control Groups in “Contribution to Life” subscale

When the graphs in Figures 10 and 12 were examined, it appears that the post-attitude mean scores of the experimental and control groups increased compared to their pre-attitude scores. In the “negative attitude” subscale, the increase in the post-attitude mean scores of the control group compared to their pre-attitude mean scores was 0.16, while the increase in the post-attitude mean scores of the experimental group compared to the pre-attitude mean scores was 0.11. This showed that the application was less effective on the items related to a negative attitude. According to the data in Figure 11, it was determined that the post-attitude mean scores (3,18) of the experimental group for the “positive attitude” subscale increased compared to the pre-attitude mean scores (3,05). However, a decrease was noticed in the post-attitude mean scores of the control group (3.05) compared to the pre-attitude mean scores (3.09) in that subscale. There was a statistically significant difference between the post-attitude mean scores of the experimental and control groups in that subscale. Furthermore, it can be asserted that the experimental application had a practically small effect on that subscale. The lack of any effect of the covariate variables on the adjustment of the post-attitude mean scores according to the findings obtained supports the fact that the condition in favor of the experimental group in the “Positive Attitude” subscale resulted from the experimental application.

CONCLUSION and DISCUSSION

The results of the study firstly showed that there was no significant difference between the posttest mean scores of the experimental and control groups based on the analyses of STfIKMU; however, when the arithmetic means of the experimental and control groups were examined, the increase in the posttest scores of the experimental group was higher than that of the control group. It can be asserted that the application had a positive effect on the success of the students, albeit slightly. When the available studies were examined was analyzed, it was concluded that the IMPROVE method was employed only in math-based courses and it increased the success of the students (Mevarech and Kramarski, 1997; Kramarski, Mevarech and Lieberman,

2001; Kramarski and Hirsch, 2003; Mevarech and Kramarski, 2003; Pilten, 2008). When the general studies on metacognitive strategies are analyzed, Polat (2010) and Da Costa Leite (2013) found a positive correlation between metacognitive strategies and the academic success of students in their study, similar to the results of this study. In their study, Reingold, Rimor, and Kalay (2008) also concluded that metacognitive practices were effective in value acquisition.

Another result was that there was no statistical difference between the post-attitude scores of the experimental and control groups in the "Respect for Thoughts" subscale of TAS; however, the experimental application had a practical effect on this variable. The post-attitude scores of the experimental group increased more than the post-attitude scores of the control group. In, it can be suggested that the practice was effective on the values of "Respect for Emotions and Thoughts and Tolerance", which are planned to be acquired in the "I Know Myself" unit. In the subscales of "Being Tolerant", "Love", and "Respect for Emotions", neither statistical difference nor the practical effect of the experimental practice was found on this variable. However, when the arithmetic means were analyzed, it was determined that the increase in the post-attitude mean scores was slightly in favor of the experimental group. This application can be stated to have a positive effect on these three subscales. In their study, Balcı and Yanpar-Yelken (2013) concluded that the values of justice, peace, honesty, respect for emotions and thoughts, and respect for rights and freedoms were considered more important than the values in the Social Studies curriculum.

Another result reached from the study was that there was no statistical difference between the posttest scores of the experimental and control groups in the context of the subscales as a result of the analyses made on JrMAI-A and the experimental application had a practical effect on this variable. However, it can be asserted that the application contributed to the metacognitive awareness levels of the students in the experimental group in the subscales of "Control" and "Personal Awareness" when the arithmetic means were analyzed. When the arithmetic means of the "Task" and "Monitoring" subscales were reviewed, an increase was observed in the favor of the control group. The faculties of graduation and gender variables of the teachers affected this condition. Similarly, Mevarech and Fridkin (2006) concluded in their study that the students on whom the IMPROVE method was employed got a higher score in general cognitive knowledge, regulation of general cognition and domain-specific metacognitive knowledge. The study by Kuru (2016) concluded that the use of metacognitive strategies in the Social Studies course increased the knowledge of students on learning strategies and their awareness of knowledge monitoring.

Finally, the analysis results of ASoSSC showed a statistically significant difference in favor of the experimental group only in the "Positive Attitude" subscale. It can be asserted that the experimental application had a practically small effect on that subscale. It was determined that while the post-attitude scores of the experimental group increased, the post-attitude scores of the control group decreased. It can be asserted that the application was effective in bringing positive attitudes in students toward the Social Studies course. Similarly, Aktürk (2010) and Kuru (2016) concluded in their studies that metacognitive strategies raised

students' interest in the course. İşcan (2007) came to the conclusion that the values education program in the 4th grade Social Studies course positively influenced the affective characteristics of the students.

RECOMMENDATIONS

When national and international studies were reviewed, it was observed that there were few studies using methods based on metacognitive strategies for the acquisition of values in the Social Studies course. Therefore, it is necessary to increase the number of related studies. In this study, the IMPROVE method was used only for the acquisition of the values in the "I Know Myself" unit. Similar studies can also be applied to the values in other lessons. The study was conducted with 4th-grade primary school students. Similar practices can be held for value acquisitions at different learning levels. Also, further studies can be conducted to determine the effect of IMPROVE method on value acquisition in other non-math courses.

ETHICAL TEXT

"In this article, journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, journal ethics rules were followed. The authors are responsible for any violations that may arise in relation to the article." Ethics committee approval was obtained for this research from Firat University Non-Interventional Research Ethics Committee, dated 08.09.2015 and numbered 97132852/050.01.04.

Authors Contribution Rate: The 1st author's contribution rate to the article is 60%. The second author's contribution rate to the article is 40%.

REFERENCES

- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (s.77-94). Pegem Akademi.
- Aktürk, A.O. (2010). *Bilgisayar dersinde üstbilgi öğretim stratejilerinin etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamaları* (5. baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Aspin, D.N. & Chapman, J.D. (Ed.) (2007). *Values education and lifelong learning*. Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-4020-6184-4%2F1.pdf>
- Avcı, E. (2009). Üstbilgi ve sosyal bilgiler öğretiminde yeri. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* (s.279-297). Pegem Akademi.
- Balcı, F. A. & Yanpar-Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. ERIC Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED327218>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Da Costa Leite, S. (2013). *Self-efficacy. metacognitive awareness. working memory and academic performance in a research methods course* [Master Dissertation]. University of Witwatersrand.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* (3. Baskı, s.225-256). Pegem Akademi.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Gündüz, M. & Aktepe, V. (2018). Değer eğitimi yaklaşımları (yöntemleri). M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz ve M. Küçük (Ed.). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik* (s.183-192). Anı Yayıncılık.
- Halstead, M.J. & Taylor, M.J. (2000). *The development of values, attitudes and personal qualities-a review of recent research*. National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/publications/91009/91009.pdf>
- İşcan, C.D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (übfö-ç) a ve b formları: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20), 87-103.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kramarski, B. & Hirsch, C. (2003). Effects of computer algebra system (cas) with metacognitive training on mathematical reasoning. *Educational Media International*, 40(3-4), 249-257. <https://doi.org/10.1080/0952398032000113167>
- Kramarski, B., Mevarech, Z.R. & Lieberman, A. (2001). The effects of multilevel-versus unilevel-metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 292-300. <https://doi.org/10.1080/00220670109598765>
- Kuru, E. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin farkındalık, yeterlilik, başarı ve ilgilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Livingston, J.A. (2003). *Metacognition: an overview*. https://www.researchgate.net/publication/234755498_Metacognitions_An_Overview
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mevarech, Z.R. & Fridkin, S. (2006). The effects of IMPROVE on mathematical knowledge, mathematical reasoning and meta-cognition. *Metacognition and Learning*, 1(1), 85-97. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6584-x>

- Mevarech, Z.R. & Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, 34(2), 365-394. <https://doi.org/10.2307/1163362>
- Mevarech, Z.R. & Kramarski, B. (2003). The effects of metacognitive training versus worked-out examples on students' mathematical reasoning. *The British Journal of Educational Psychology*, 73(4), 449-471. <https://doi.org/10.1348/000709903322591181>
- Paris, S.G. & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim besinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Polat, S. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Reingold, R., Rimor, R. & Kalay, A. (2008). Instructor's scaffolding in support of student's metacognition through a teacher education online course – a case study. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(2), 139-151.
- Sağlam, H.İ. (2019). *Karakter ve değer eğitimi*. Pegem Akademi.
- Saltuklu, Z. (2018). Değerlerle ilgili temel kavramlar. M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz ve M. Küçük (Ed.). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik* (s.1-29). Anı Yayıncılık.
- Serin, M.K. & Korkmaz, İ. (2018). İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 510- 531. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418893>
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sperling, R.A., Howard, B.C., Miller, L.A. & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51–79. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>
- Tay, B. & Ünlü, İ. (2016). İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (s.287-322). Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile Veri analizi* (3. baskı). Detay Yayıncılık.
- Yarar-Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yiğit, M.F. & Tarman, B. (2013). Değerler eğitiminin ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ve önemi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 79-102.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİ KULLANIMININ DEĞERLERİN KAZANILMASINA VE DERSE KARŞI TUTUMA ETKİSİ*

Öz

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında üstbilişsel becerileri geliştiren strateji kullanımının hem değerlerin kazanılmasına hem de derse karşı tutuma etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, yarı deneysel bir araştırma türü olan eşitlenmemiş gruplar ön-test son-test desenine göre yürütülmüştür. Evreni Elazığ ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşan araştırmanın örnekleme belirlenirken iki aşamalı bir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sırasıyla önce amaçsal küme örnekleme yöntemi ve sonrasında ise uygun (kolay ulaşılabilir) küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Elazığ il merkezinde bulunan beş eğitim bölgesinden birer okul ve her okuldan biri deney biri de kontrol grubu olmak üzere ikişer sınıf oluşturmaktadır. Araştırmada deney grubunda 138 öğrenci ve kontrol grubunda ise 137 öğrenci olmak üzere toplam 275 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubunda Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasına ilişkin üstbilişsel stratejilere dayalı IMPROVE yöntemi kullanılırken; kontrol grubunda ise Sosyal Bilgiler dersi uygulanmakta olan programa göre yürütülmüştür. Araştırmada ön-test ve son-test şeklinde araştırmacıların geliştirdiği ve 14 açık uçlu soru içeren Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi, Hoşgörü Tutum Ölçeği, Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A formu ve İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde sosyal bilimler için bilgisayar destekli nicel veri analiz programı kullanılmıştır. Karışık gruplar arası-içi kovaryans analizi, karışık gruplar arası-içi çok değişkenli kovaryans analizi ve tek değişken testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda IMPROVE yönteminin hoşgörü tutum ölçeğinin düşüncelere saygı alt boyutunda pratikte bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca IMPROVE yönteminin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutum kazandırdığı sonucu da elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Değerler eğitimi, hoşgörü değeri, IMPROVE, sosyal bilgiler dersi, üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim.

* Bu çalışma Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Hilal Kazu danışmanlığında Serkan Pullu tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Dersinde Üstbilişsel Strateji Kullanımının Değerlerin Kazanılmasına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler eğitiminde bireylerde demokratik değerlerin, tutumların ve inançların geliştirilmesi amaçlanır. Böylece var olan değerlerin farkına varılması ve bu değerlerin insanlarla etkileşimi nasıl sağladığının bilincine varılması sağlanır (Doğanay, 2012b, s.230). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda” öğrencilerin kazanması istenilen değerler “adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018, s.9).

Bireylerin özelliklerini, isteklerini, niyetlerini ve davranışlarını değerlendirirken başvurulan kriter olan değer; yaşmak, erişmek, eşit ve eş değer bulmak, dokunmak ve kıymet bilmek anlamlarında kullanılmaktadır (Dilmaç, 1999, s.12; Saltuklu, 2018, s.2). Değer; insanı öteki canlılardan ayıran temel özellikleri içeren, insanların davranışlarını yönlendirerek rehberlik eden, neyin değerli olduğuna dair inançlara dayanan, hangi inanç ve eylemlerin iyi veya arzu edilir olduğuna karar veren ilkeler ve temel inançlar bütünüdür (Halstead ve Taylor, 2000b, s.3; Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.16). Gençleri ve yetişkinleri değerleri anlayarak kendi dünyalarını anlamlandırabilmelerine ve ahlak ile etik gibi konularda sorumluluk alabilmelerine ilişkin olarak yönlendirmede eğitim kurumlarının rolü yadsınamaz. Bu noktada değer eğitimi kavramı önem kazanmaktadır. Değerler eğitimi, 1970’li yıllarda değer açıklama ve Kohlberg’in ahlaki ikilem tartışmaları ile beraber yeni bir biçimde eğitim içerisinde yer almıştır (Lickona, 1993, s.311, Aspin ve Chapman, 2007, s.3). Değer eğitimi; çocukların tercihli inançlarını, tutumlarını ve değerlerini kapsayan eğitimidir (Johnson, 2002, s.70).

Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı, ülkemizde öncelikle etkin, üretken ve iyi vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir. İlköğretim çağındaki tüm öğrencilerin almak zorunda oldukları Sosyal Bilgiler dersi, farklı disiplinleri içerisinde birlikte barındıran ve hayatın tüm alanlarını kapsayan bir derstir. Toplumun tüm bireyleri tarafından benimsenen davranışların yani değerlerin öğretilmesi önemli olduğu için Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değerler eğitimi daha da bir önem kazanmaktadır (Yiğit ve Tarman, 2013, s.97). Öğretmenler tarafından en çok kullanılan değer öğretimi yaklaşımları; değerlerin doğrudan öğretimi (telkin ve davranış değiştirme), değeri belirginleştirme (değer açıklama), değer analizi (çözümleme), ahlaki muhakeme, eylem öğrenme, karakter eğitimi, sosyal öğrenme (dolaylı, model alma, taklit, gözlem yoluyla) ve değerlerin gizli öğretimi (örtük program) şeklindedir (Sarı, 2007, s.61; Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.68-69; Aktepe, 2016, s.81; Tay ve Ünlü, 2016, s.312-314; Gündüz ve Aktepe, 2018, s.184; Sağlam, 2019, s.72). Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değerlerin öğrencilere kazandırılması için farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılması için üstbilişsel stratejilere dayalı bir yaklaşım kullanılmıştır.

Üstbilişi öğrenmenin öz değerlendirmesinde içsel bir faktördür. Bu faktör öğrencilerin kendi başarılarını yansıtma, öğrenme sırasındaki ilerlemelerini izlemelerini ve diğer performans standartlarına karşı anlayışlarını değerlendirmelerini sağlar (Paris ve Paris 2001, 95). Başarılı öğrenmede kritik bir rol oynayan üstbiliş öğrencilerin yeni durumların başarılı bir şekilde üstesinden gelebilmelerini sağlar (Blakey ve Spence, 1990, s.5; Livingston, 2003, s.3). Üstbilişsel becerileri gerçekleştirmek amacıyla üstbilişsel stratejiler kullanılır

(Serin ve Korkmaz, 2018, s.513). Üstbiliş becerilerinin öğretilmesinde kullanılan üstbilişsel stratejiler birisi Mevarech ve Kramarski (1997) tarafından geliştirilen IMPROVE yöntemidir (Serin ve Korkmaz, 2018, s.514). IMPROVE, öğretim adımlarının birbirini takip edecek şekilde baş harflerinden meydana gelmektedir. Bu adımlar aşağıdaki gibidir:

1. Introducing the New Concepts (Yeni Kavramlara Giriş): Öğretmen, derste işleyeceği yeni konuyla ilgili öğrencilere üstbilişsel sorular sorar ve cevapları özet şeklinde öğrencilere geri sunar.
2. Metacognitive Questioning (Üstbilişsel Sorgulama): Öğrenciler düşünme sorularına göre üstbilişsel sorgulama yaparlar.
3. Practicing (Uygulama): Öğrenciler için heterojen gruplar oluşturularak bu gruplarda üstbilişsel soru türlerinin bulunduğu çalışma kâğıtları ile öğrencilerin çalışması sağlanır.
4. Reviewing and Reducing Difficulties (Zorlukları Gözden Geçirme ve Azaltma): Öğretmen, işlenen konuyu özetler ve çözülen problemler ile ilgili genellemeler yapar.
5. Obtaining Mastery (Bilişsel Süreçlerde Uzmanlık): Konu veya ünite sonlarında öğrencilerin konu ile ilgili öğrenmeleri sınanır.
6. Verification (Doğrulama): Öğretmen, bir önceki aşamada yapılan sınav testlerinde başarı oranı %80'ten az olan öğrenciler için düzeltme etkinlikleri yapar.
7. Enrichment (Zenginleştirme): Öğretmen, bir önceki aşamada yapılan sınav testlerinde başarı oranı %80 ve üzeri olan öğrenciler için zenginleştirme etkinlikleri yapar (Mevarech ve Kramarski, 1997; Pilten, 2008, s.130; Serin ve Korkmaz, 2018, s.514)

Bilgiyi üreterek kullanmak için öğrencileri beceri, kavram ve değerlerle donatmayı hedefleyen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; öğrencileri düşünen, sorgulayan, tartışan, problem çözen ve kendi öğrenmelerinin farkına varan bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar. Sosyal Bilgiler dersinde üstbilişsel stratejilerin kullanılması sayesinde öğrenciler kendi zihinlerindeki bilgi dünyasını keşfederek düşünme, öğrenme ve becerilerini geliştirme özelliklerini arttırlar. Öğrenciler karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmeyi ve bu problemlere kısa sürede çözümler bulmayı, çalışma planları yapmayı, kendi öğrenmelerini izleyerek düzenlemeyi öğrenirler. Kısacası öğrenciler kendi öğrenme biçimlerini kontrol edebilmeyi öğrenirler (Avcı, 2009, s.280, 293).

Okulların ve öğretim programlarının bireylere değerlerin kazandırılmasında önemi tartışılmaz. Değerlerin derslerde kazandırılmasında farklı uygulamaların kullanılması önemlidir. Eğitim hayatının ilk yıllarında değer kazanımının öneminden yola çıkarak değerler eğitiminde etkili olan Sosyal Bilgiler dersinde, üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim etkinliklerinin değerlerin kazandırılmasına etkisinin ilkökul 4. Sınıf düzeyinde belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Sayısal alanda etkisi çalışmalar ile kanıtlanan Üstbilişsel stratejilere dayalı olan IMPROVE yönteminin sözel derslerdeki etkisi de belirlenmek istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada; üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim uygulamalarından IMPROVE yönteminin öğrencilerin ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Kendimi Tanıyorum" ünitesindeki kazanımlara erişim düzeylerine, hoşgörü değerine ilişkin tutumlarına, üstbilişsel farkındalık düzeylerine ve derse karşı tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, yarı deneysel bir araştırma türü olan eşitlenmemiş gruplar ön-test son-test desenine göre yürütülmüştür. Bu desende gruplar yansız atama ile oluşturulmaz. Mevcut var olan sınıflardan veri toplanır. Ancak katılımcıların benzer nitelikte olmaları önemlidir. Grupların ölçülen nitelikte ilgili başlangıç noktalarının bilinerek gruplardaki değişimler ölçülür ve test edilir (Büyüköztürk vd., 2012, s.203; Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.328-329; Karasar, 2018, s.137).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Elazığ İlinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde örneklem alınırken, iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak amaçsal küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaca bağlı olarak bilgi açısından zengin ve belirli özelliklere sahip olan durumların seçilip derinlemesine araştırma yapılmasına imkân tanıyan amaçsal küme örnekleme yönteminde araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında olguları anlayarak bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.124-125; Altunışık vd., 2007, s.132; Büyüköztürk vd., 2012, s.91). Bu doğrultuda 2015-2016 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde Elazığ'da bulunan beş eğitim bölgesinden birer okul seçilmiştir. İkinci olarak ise uygun (kolay ulaşılabilir) küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. En kolay bulunan denek en ideal olandır düşüncesine dayanan bu örnekleme yönteminde yakın olan, kolay erişilebilen birey, nesne ve vakalar seçilir. Böylece zaman ve ekonomik açıdan tasarruf sağlanır (Altunışık vd., 2007, s.132; Ural ve Kılıç, 2011, s.45; Sönmez ve Alacapınar, 2014, s.142; Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.125). Bu doğrultuda ise her okuldaki ikişer sınıf belirlenerek sınıfların biri deney diğeri de kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bilgileri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Okullar	Cinsiyet			
	Kız	Erkek	Toplam	
Atatürk İlkokulu	Kontrol Grubu	18	13	31
	Deney Grubu	11	16	27
Cemal Gürsel İlkokulu	Kontrol Grubu	5	14	19
	Deney Grubu	7	13	20
Koç İlkokulu	Kontrol Grubu	13	17	30
	Deney Grubu	15	17	32
Milli Egemenlik İlkokulu	Kontrol Grubu	18	20	38
	Deney Grubu	19	19	38
17 Kasım İlkokulu	Kontrol Grubu	8	11	19
	Deney Grubu	11	10	21
Toplam		125	150	275

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde kontrol gurubunda 137 öğrencinin, deney gurubunda ise toplam 138 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Tabloya göre dördüncü sınıfta öğrenim gören ve araştırmaya katılan öğrencilerin 125’i kız, 150’si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Gruplar	Cinsiyet		Mezun Olunan Fakülte		Toplam
	Kadın	Erkek	Eğitim Fakültesi Mezunları	Diğer Fakülte Mezunları	
Kontrol	1	4	3	2	5
Deney	1	4	2	3	5
Toplam	2	8	5	5	10

Tablo 2’de yer alan verilere göre araştırmanın yürütüldüğü dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerin mezun oldukları fakültele bakımdan dağılımı eşit orandadır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerin yarısı eğitim fakültesi mezunu iken, diğer yarısı eğitim fakültesi dışında kalan fakültelerden mezun olmuşlardır. Tablo 2’deki verilere göre sınıf öğretmenlerinin 2’si kadın, 8’i ise erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği ve 14 açık uçlu sorudan oluşan Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi (KTÜBT), Yazar-Kaptan (2015) tarafından geliştirilen Hoşgörü Tutum Ölçeği (HTÖ), Sperling, Howard, Miller ve Murphy’nin (2002) geliştirdiği ve Karakelle ile Saraç’ın (2007) Türkçeye uyarladığı Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A formu (ÜBFÖ) ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda hazırlanmış olan İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (SBDTÖ) kullanılmıştır.

Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi

Kendimi Tanıyorum ünitesinin kazanımları dikkate alınarak araştırmacılar tarafından 14 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Sorular kapsam geçerliği, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve seviyelerine uygunluğunun belirlenmesi ile dil ve anlatım açısından uzman görüşleri ne sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda bazı düzenlemeler yapılarak başarı testine son şekli verilmiştir. Başarı testi hem ön testte hem de son testte öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen cevaplar gruplandırılmıştır. Her soru için elde edilen cevap grupları doğruluk derecesine göre hiyerarşik bir sıralamaya konulup puanlama yapılarak nitel veriler nicel verilere dönüştürülmüştür. KTÜBT’ne ilişkin cronbach- α güvenilirlik katsayıları ön-test için 0.81 ve son-test için 0.79 olarak hesaplanmıştır.

Hoşgörü Tutum Ölçeği

Yarar-Kaptan (2015) tarafından geliştirilen HTÖ 3'lü likert tipindedir ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; düşüncelere saygı, anlayışlı olma, sevgi ve duygulara saygı şeklinde dört alt faktörden meydana gelmektedir. Ölçeğin genelinin cronbach- α iç tutarlılık katsayısı 0.87 şeklindedir. Araştırmanın verileri üzerinden yapılan analizler sonucunda ise ön test ve son test için ölçeğin cronbach- α iç tutarlılık katsayısı ise 0.90 olarak belirlenmiştir.

Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A formu

Sperling, Howard, Miller ile Murphy'nin (2002) geliştirdiği, Karakelle ile Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ÜBFÖ 3'lü likert tipindedir ve 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; bilişin düzenlenmesi-denetleme, biliş bilgisi-görev, bilişin düzenlenmesi-izleme ve biliş bilgisi-kişisel farkındalık şeklinde dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin cronbach- α iç tutarlılık katsayısı 0.64 şeklindedir. Araştırmanın verileri üzerinden yapılan analizler sonucunda ise ön test ve son test için ölçeğin cronbach- α iç tutarlılık katsayısı ise 0.77 olarak belirlenmiştir.

İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda hazırlanan SBDTÖ 4'lü likert tipindedir ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; Olumsuz Tutum, Olumlu Tutum ve Yaşama Katkı şeklinde üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin genelinin cronbach- α iç tutarlılık katsayısı 0.84 şeklindedir. Araştırmanın verileri üzerinden yapılan analizler sonucunda ise ön test ve son test için ölçeğin cronbach- α iç tutarlılık katsayısı ise 0.84 şeklinde belirlenmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama öncesinde ilk olarak araştırma için gerekli izinler alınarak araştırmanın yürütüleceği okullardaki yönetici ve öğretmenlerle toplantılar yapılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grupları belirlenerek süreç ile ilgili bilgilendirilme yapılmıştır. Son olarak ise KTÜBT, HTÖ, ÜBFÖ ve SBDTÖ ön-test olarak uygulanmıştır.

Deney grupları ile uygulama aşaması 5 hafta sürmüştür. Başarı testinden elde edilen verilere dayalı olarak başarı durumuna göre deney gruplarında heterojen gruplar oluşturulmuştur. İlk olarak "Bireysel Farklılıklar" konusuna giriş yapılarak IMPROVE yönteminin öğretim basamaklarından "Yeni kavramların tanıtımı" basamağında öğretmen tarafından konuya ilişkin kavramlar verilmiştir. Yeni kavramların öğrencilere tanıtılmasının ardından, IMPROVE yönteminin "Üstbilişsel sorgulama" ve "Uygulama" basamaklarına geçilmiştir. Anlama, bağlantı, strateji ve yansıtma sorularını içeren yönlendirme kartları öğrencilere dağıtılarak öğretmen tarafından bir hikâye okunmuştur. Heterojen gruplardaki her öğrencinin yönlendirme kartlarına bağlı olarak hikâyedeki problem durumunu sesli olarak tanımlamaları, konu hakkındaki düşüncelerini gruptaki arkadaşları ile paylaşmaları, tartışmaları ve okunan hikâye ile ilgili yönlendirme kartında yer alan üst bilişsel

soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu etkinlik sırasında öğretmen problemin çözümünde fikir birliğinin sağlanması için her bir grupta belirli sürelerde grubun bir üyesi gibi görev alarak yönlendirmelerde bulunmuştur. Fikir birliğine varıldığında ise her gruba söz hakkı verilerek yönlendirme kartındaki soruların cevaplanması istenmiştir. Sonrasında, öğretmen bütün sınıfa konunun özetini yapmış ve uygulama sırasında yaşanan benzer zorluklar varsa bunlara ilişkin sınıfın tamamına ek açıklamalarda bulunarak IMPROVE yönteminin “Zorlukları gözden geçirme ve azaltma” basamağı tamamlanmıştır. Yapılan bu uygulamalar, “Ben Kimim?”, “Duygularımı İfade Ediyorum”, “Hayat Serüvenim ve Ailem” ile “Farklı Düşüncelere Saygı Duyuyorum” konuları için farklı hikâyelerden yararlanılarak dört hafta boyunca tekrar edilmiştir. Son olarak beşinci hafta ise “Bilişsel süreçlerde uzmanlık” basamağına geçilmiştir. Bu basamakta ünite sonu değerlendirmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan test uygulanarak testteki başarı oranı % 80’in altında olan öğrenciler için “Doğrulama” basamağı; başarı oranı % 80 ve üzeri olan öğrenciler için ise “Zenginleştirme” basamağı etkinlikleri yapılmıştır. Doğrulama ve zenginleştirme etkinliklerinde IMPROVE yönteminin “Üstbilişsel sorgulama” ve “Uygulama” basamaklarındaki etkinlikler aynı şekilde yapılmıştır. “Doğrulama” basamağında önceki etkinliklere kıyasla zorluk açısından denk hikâyeler, “Zenginleştirme” basamağında ise önceki etkinliklerdekine göre daha zor düzeyde hikâyeler hazırlanmıştır. Kontrol gruplarında ise öğretmenler, uygulanmakta olan öğretim programına bağlı kalarak derslerini yürütmüşlerdir. Uygulama sonrasında ise KTÜBT, HTÖ, ÜBFÖ ve SBDTÖ son-test olarak kullanılmıştır. Ayrıca bu araştırma için Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından 08.09.2015 tarih ve 97132852/050.01.04 nolu sayısı ile etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerinin çözümlenmesinde sosyal bilimler için bilgisayar destekli nicel veri analiz programı kullanılmıştır. KTÜBT verilerinin analizinde karışık gruplar arası-içi kovaryans analizi ve tek değişken testi kullanılmıştır. HTÖ, ÜBFÖ ve SBDTÖ verilerinin analizinde ise karışık gruplar arası-içi çok değişkenli kovaryans analizi ve tek değişken testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde KTÜBT, HTÖ, ÜBFÖ ve SBDTÖ verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

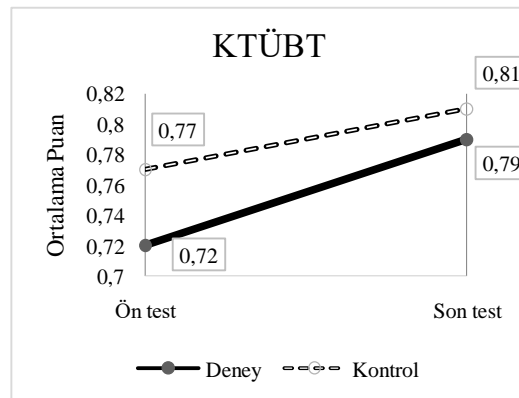
Tablo 3. Kendimi Tanıyorum Ünite Başarısı Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Kovaryans Analizi

Sonuçları **							
Etki	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç*
Zaman*Mezun Olunan Fakülte	.995	1.248	1.000	271.000	.265	.005	.200
Zaman*Öğretmen Cinsiyeti	1.000	.019	1.000	271.000	.891	.000	.052
Zaman*grup	.996	1.043	1.000	271.000	.308	.006	.175

*alpha = .05 olarak hesaplanmıştır.

** Tasarım: Kesişim + mezun olunan fakülte + öğretmen cinsiyeti + grup
Gruplar içi tasarım: zaman

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeninin KTÜBT son-test puanlarının düzenlenmesinde istatistiksel ve pratikte anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir ($F(1,271) = 1,248$; Wilks' Lambda = 0,995; $p = 0,265$; kısmi eta kare = 0,005; gözlenen güç = 0.200). Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetleri kovaryet değişkeni ile son-test puanlarının düzenlenmesi arasında da istatistiksel ve pratikte anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir ($F(1,271) = 0,019$; Wilks' Lambda = 1,000; $p = 0,891$; kısmi eta kare = 0,000; gözlenen güç = 0.052). Analizlerden elde edilen bulgulara göre zaman, grup etkileşiminde de istatistiksel ve pratikte anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır ($F(1,271) = 1,043$; Wilks' Lambda = 0,996; $p = 0,308$; kısmi eta kare = 0,006; gözlenen güç = 0.175). Bu durum deney ve kontrol gruplarının KTÜBT son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Ulaşılan bulgulara ilişkin deney ve kontrol grubu KTÜBT puanlarının ön-test son-test etkileşim grafiği ise Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubunun KTÜBT Ön-Test ve Son-Test Puanları Etkileşim Grafiği

Şekil 1'deki grafiğe göre kontrol grubunun KTÜBT ön-test ortalama puanı, deney grubunun KTÜBT ön-test ortalama puanından fazladır (sırasıyla 0,77 ve 0,72). Yapılan analizlerde iki grubun son-test ortalama puanları arasında istatistiksel ve pratikte anlamlı bir farklılık çıkmamıştır; ancak deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test ortalama puanları arasındaki fark incelendiğinde, deney grubundaki artışın kontrol grubundaki artışa göre daha fazla olduğu görülmektedir (sırasıyla 0,7 ve 0,4). Bu durum yapılan uygulamanın, deney grubu KTÜBT puanlarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Yani deneysel uygulamanın öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Tablo 4. Hoşgörü Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İç Kovaryans Analizi Sonuçları**

Etki		Wilks' Lambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç*
Gruplar içi	Zaman*Mezun Olunan Fakülte	.984	1.084	4.000	262.000	.365	.016	.340
	Zaman*Öğretmen Cinsiyeti	.994	.407	4.000	262.000	.804	.006	.144
	Zaman*grup	.984	1.061	4.000	262.000	.376	.016	.333

*alpha = .05 olarak hesaplanmıştır.

** Tasarım: Kesişim + mezun olunan fakülte + öğretmen cinsiyeti + grup
Gruplar içi tasarım: zaman

Uygulamanın HTÖ son-tutum ortalama puanları üzerinde hangi alt boyutta ve hangi gruba nasıl etki ettiğine ilişkin çıkarımlar Tablo 5’te ve şekil 2, 3, 4 ve 5’te belirtilmiştir.

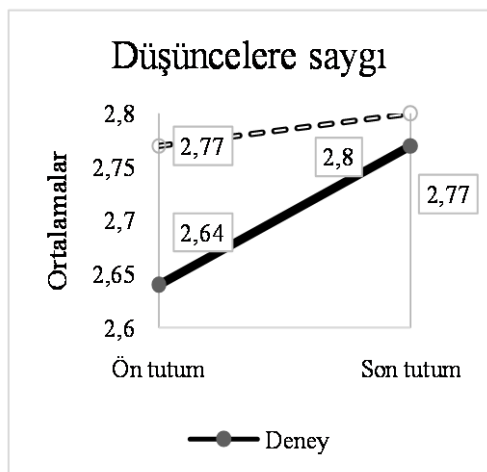
Tablo 5. Hoşgörü Tutum Ölçeği Tek Değişken Testleri

Kaynak	Ölçüm	Greenhouse-Geisser	F	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç*
Zaman*Mezun Olunan Fakülte	Düşüncelere saygı	.174	1.944	.164	.007	.284
	Anlayışlı olma	.274	1.723	.190	.006	.258
	Sevgi	.018	.195	.659	.001	.072
	Duygulara saygı	.175	1.767	.185	.007	.263
Zaman*Öğretmen Cinsiyeti	Düşüncelere saygı	.093	1.041	.308	.004	.174
	Anlayışlı olma	.026	.162	.688	.001	.069
	Sevgi	.113	1.247	.265	.005	.199
	Duygulara saygı	.024	.245	.621	.001	.078
Zaman*grup	Düşüncelere saygı	.338	3.769	.053	.014	.490
	Anlayışlı olma	.069	.434	.511	.002	.101
	Sevgi	.074	.822	.366	.003	.147
	Duygulara saygı	.099	.996	.319	.004	.169

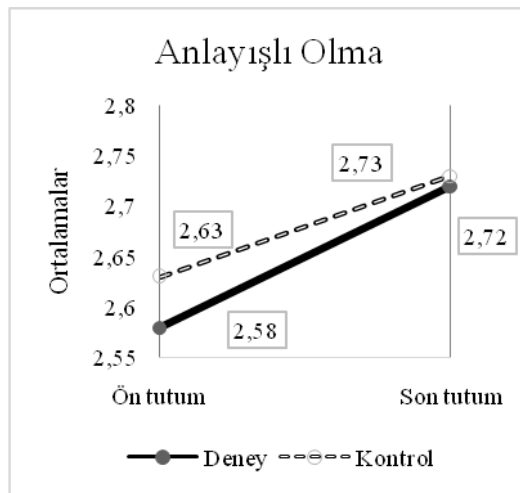
*alpha = .05 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5’te yer alan verilere göre zaman grup etkileşiminde “Düşüncelere Saygı” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamış olup, pratikte küçük bir etki olduğu belirlenmiştir (kısmi eta kare=0.014). Tabloda yer alan diğer alt boyutlara ilişkin bulgular incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ve pratikte bir etkinin olmadığı görülmektedir.

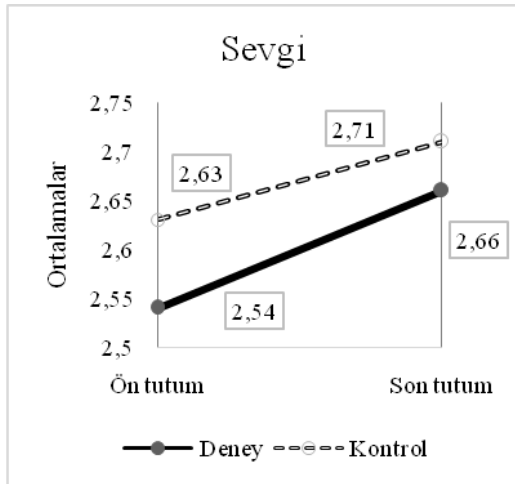
Elde edilen bulgulara ilişkin HTÖ alt boyutlarının deney ve kontrol grubu puanlarının ön-tutum ve son-tutum etkileşim grafiği ise Şekil 2, 3, 4 ve 5’te verilmiştir.



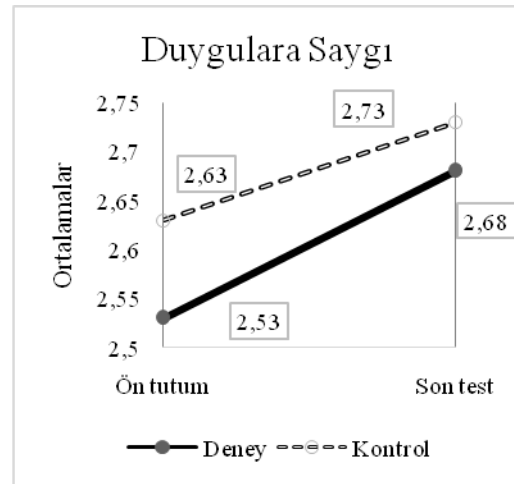
Şekil 2. Deney ile Kontrol Grubunun “Düşüncelere Saygı” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği



Şekil 3. Deney ile Kontrol Grubunun “Anlayışlı Olma” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği



Şekil 4. Deney ile Kontrol Grubunun "Sevgi" Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği



Şekil 5. Deney ile Kontrol Grubunun "Duygulara Saygı" Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği

Şekil 2'de grafik incelendiğinde, "Düşüncelere Saygı" alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de son-tutum ortalama puanlarının ön-tutum ortalama puanlarına kıyasla arttığı belirlenmiştir. Ancak, deney grubunun son-tutum ortalama puanındaki artış miktarının, kontrol grubunun puanındaki artış miktarından daha fazla olduğu belirlenmiştir (artış miktarları sırasıyla 0,13 ve 0,03). Bu durumda yapılan uygulamanın, "Kendimi Tanıyorum" ünitesinde kazandırılması ön görülen "Duygu ve Düşüncelere Saygı ve Hoşgörü" değerleri ile doğrudan ilişkili olan bu boyutta etkili olduğunu söylenebilir. Deneysel uygulamanın ardından deney grubunda yer alan öğrencilerin ölçekten elde ettikleri son-tutum puanlarındaki artış bu durumu desteklemektedir. Şekil 3,4 ve 5'teki grafikler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son-tutum ortalama puanlarının ön-tutum ortalama puanlarına göre arttığı görülmektedir. "Anlayışlı Olma", "Sevgi" ve "Duygulara Saygı" alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgularda ön-tutum ortalama puanlarına göre son-tutum ortalama puanlarındaki artış miktarlarının az da olsa deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu üç alt boyutta istatistiksel ve pratikte bir farklılık bulunmasa da, deneysel uygulamanın bu alt boyutlara yönelik olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 6. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçerik Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları**

Etki	Wilks' Lambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç*
Zaman*Mezun Olunan Fakülte	.965	2.374	4.000	260.000	.053	.035	.681
Zaman*Öğretmen Cinsiyeti	.956	2.986	4.000	260.000	.020	.044	.792
Zaman*grup	.983	1.144	4.000	260.000	.336	.017	.358

*alpha = .05 olarak hesaplanmıştır.

** Tasarım: Kesişim + mezun olunan fakülte + öğretmen cinsiyeti + grup
Gruplar içi tasarım: zaman

Uygulamanın ÜBFÖ son-test ortalama puanları üzerinde hangi alt boyutta ve hangi gruba nasıl etki ettiğine ilişkin çıkarımlar Tablo 7’da ve şekil 6, 7, 8 ve 9’da belirtilmiştir.

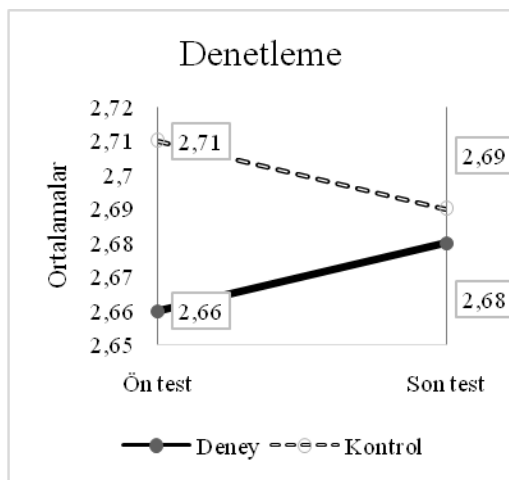
Tablo 7. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Son-Test Puanlarına İlişkin Tek Değişken Testleri Sonuçları

Kaynak	Ölçüm	Greenhouse-Geisser	F	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç*
Zaman*Mezun Olunan Fakülte	Denetleme	.027	.411	.522	.002	.098
	Görev	.258	3.292	.071	.012	.440
	İzleme	.338	2.610	.107	.010	.363
	Kişisel Farkındalık	.047	.307	.580	.001	.086
Zaman*Öğretmen Cinsiyeti	Denetleme	.003	.052	.820	.000	.056
	Görev	.677	8.636	.004	.032	.833
	İzleme	.011	.085	.770	.000	.060
	Kişisel Farkındalık	.171	1.116	.292	.004	.183
Zaman*grup	Denetleme	.065	1.001	.318	.004	.169
	Görev	.077	.984	.322	.004	.167
	İzleme	.189	1.460	.228	.006	.226
	Kişisel Farkındalık	.099	.647	.422	.002	.126

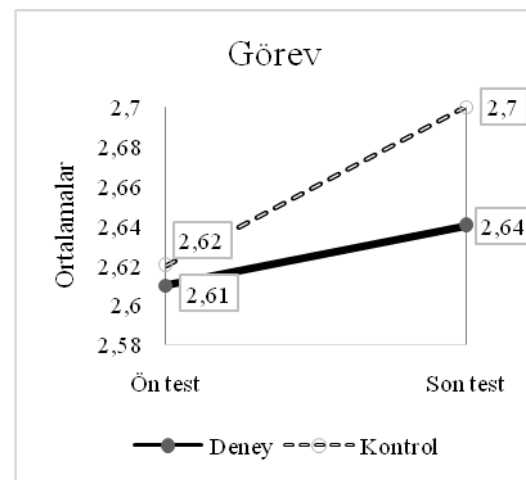
*alpha = .05 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen bulguların alt boyutlardaki değişimine yönelik veriler ise Tablo 6’da verilmiştir. Tabloda öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeninin, son-test puanlarının düzenlenmesinde istatistiksel olmayıp pratikte “Görev” ve “İzleme” alt boyutlarında küçük bir etkisinin olduğu görülmektedir (sırasıyla kısmi eta kare değerleri = 0,012 ve 0,10). Ulaşılan bir diğer bulguya göre ise, öğretmen cinsiyeti değişkeninin “Görev” alt boyutunda son-test puanlarının düzenlenmesinde istatistiksel ve pratikte bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (p = 0,004; kısmi eta kare = 0,032). Tabloda zaman grup etkileşimi bağlamında ise bütün alt boyutlarda grupların son-test puanları arasında istatistiksel ve pratikte anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir.

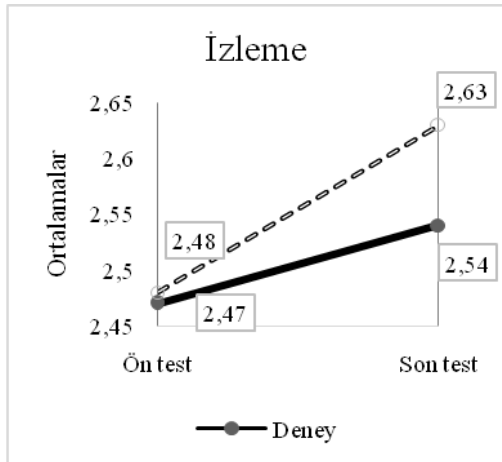
Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre ÜBFÖ alt boyutlarına ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test puanlarının etkileşim grafikleri aşağıda verilmiştir.



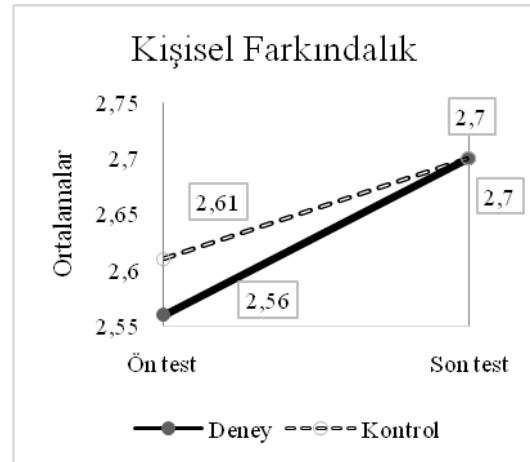
Şekil 6. Deney ile Kontrol Grubunun “Denetleme” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test Son-Test Puanları Etkileşim Grafiği



Şekil 7. Deney ile Kontrol Grubunun “Görev” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test Son-Test Puanları Etkileşim Grafiği



Şekil 8. Deney ile Kontrol Grubunun “İzleme” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test Son-Test Puanları Etkileşim Grafiği



Şekil 9. Deney ile Kontrol Grubunun “Kişisel Farkındalık” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test Son-Test Puanları Etkileşim Grafiği

Şekil 6’da “Denetleme” alt boyutuna ilişkin ön-test son-test puanları etkileşim grafiği yer almaktadır. Bu alt boyuta ilişkin yapılan analizlerde istatistiksel ve pratikte bir farklılık çıkmamasına karşın, grafikte kontrol grubunun son-test ortalama puanlarının (2,69) ön-test ortalama puanlarına (2,71) göre azaldığı; deney grubunun son-test ortalama puanlarının (2,68) ise ön-test ortalama puanlarına (2,68) göre arttığı görülmektedir. Bu durumda yapılan uygulamanın deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine “Denetleme” alt boyutu bağlamında katkı sağladığı söylenebilir. Şekil 7’deki grafik incelendiğinde ise “Görev” alt boyutunda her iki grubun ön-test ortalama puanlarına kıyasla son-test ortalama puanlarının arttığı ortaya çıkmıştır. Ancak bu artışın kontrol grubu puanları arasında daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Kontrol grubu puanlarındaki artışın (0,08) deney grubu puanlarındaki artışa (0,03) göre daha fazla olmasının, tek değişken testlerinden elde edilen ve Tablo 16’da sunulan bulgulara dayanarak öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerden ve öğretmen cinsiyetinden kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü tek değişken testlerinde son-test ortalama puanlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve öğretmen cinsiyeti değişkenlerinin küçük bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Şekil 8’deki veriler incelendiğinde ise “İzleme” alt boyutunda da “Görev” alt boyutundakine benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. “İzleme” alt boyutunda da her iki grubun son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarına göre artış gösterdiği belirlenirken; kontrol grubundaki artış miktarının (0,15) deney grubundaki artış miktarına (0,10) göre fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Tek değişken testlerinden elde edilen bulgulara dayanarak, son-test ortalama puanlarının düzenlenmesine küçük bir etkisi olduğu belirlenen öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeninin bu durum üzerinde etkisinin olduğu belirtilebilir. Şekil 9’da yer alan grafik incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının son-test ortalama puanlarının artış gösterdiği görülmektedir. Ancak, deney grubunda ortaya çıkan artışın (0,14) kontrol grubunda ortaya çıkan artıştan (0,9) fazla olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan uygulamanın “Kişisel Farkındalık” alt boyutunda deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Tek değişken testlerindeki bulgularda kovaryet

değişkenlerinin bu alt boyutta istatistiksel ve pratikte herhangi bir etkisinin olmaması da bu durumu desteklemektedir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Karma Gruplar Arası-İçerik Çok Değişkenli Kovaryans Analizi **

Etki	WilksLambda	F	Hipotez sd'si	Hata sd'si	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç*	
Gruplar içi	Zaman*Mezun Olunan Fakülte	.995	.413	3.000	259.000	.744	.005	.132
	Zaman*Öğretmen Cinsiyeti	.998	.137	3.000	259.000	.938	.002	.075
	Zaman*grup	.980	1.806	3.000	259.000	.147	.020	.467

*alpha = .05 olarak hesaplanmıştır.

** Tasarım: Kesişim + mezun olunan fakülte + öğretmen cinsiyeti + grup
Gruplar içi tasarım: zaman

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin, deney ve kontrol gruplarının son-tutum ortalama puanlarının düzenlenmesinde istatistikte ve pratikte bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır ($F(3,259) = 0,137$; Wilks' Lambda = 0,998; $p = 0,938$; kısmi eta kare = 0,002; gözlenen güç = 0,075). Zaman grup etkileşimi bağlamında bulgular incelendiğinde ise deney ve kontrol gruplarının son-tutum ortalama puanları arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmamakla birlikte, küçük orta bir etkinin var olduğu belirlenmiştir ($F(3,259) = 1,806$; Wilks' Lambda = 0,980; $p = 0,147$; kısmi eta kare = 0,020; gözlenen güç = 0,467). Böylece test edilen hipotez istatistiksel olarak kabul edilmiştir.

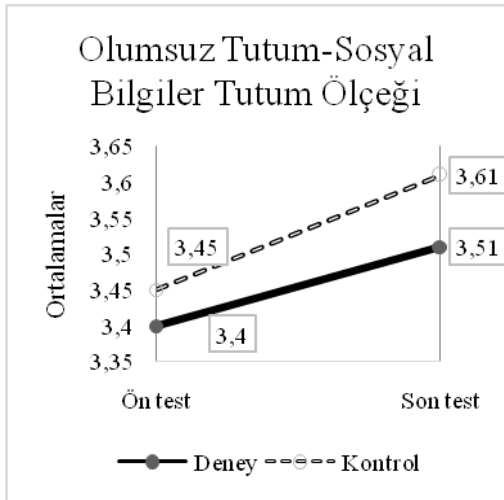
Uygulamanın SBĐTÖ son-tutum ortalama puanları üzerinde hangi alt boyutta ve hangi gruba nasıl etki ettiğine ilişkin çıkarımlar Tablo 9'da ve şekil 10, 11 ve 12'de belirtilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Tek Değişken Testleri Sonuçları

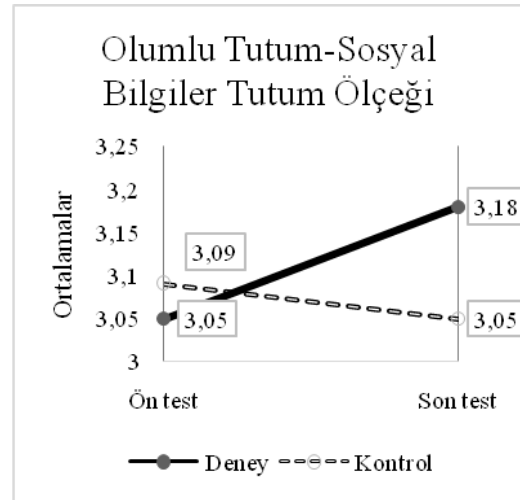
Kaynak	Ölçüm	Greenhouse-Geisser	F	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç*
Zaman*Mezun Olunan Fakülte	Olumsuz tutum	.028	.131	.718	.001	.065
	Olumlu tutum	.096	.470	.493	.002	.105
	Yaşama katkı	.042	.179	.672	.001	.071
Zaman*Öğretmen Cinsiyeti	Olumsuz tutum	.075	.353	.553	.001	.091
	Olumlu tutum	.001	.006	.940	.000	.051
	Yaşama katkı	.001	.004	.949	.000	.050
Zaman*grup	Olumsuz tutum	.039	.182	.670	.001	.071
	Olumlu tutum	.956	4.664	.032	.018	.576
	Yaşama katkı	.042	.182	.670	.001	.071

*alpha = .05 olarak hesaplanmıştır.

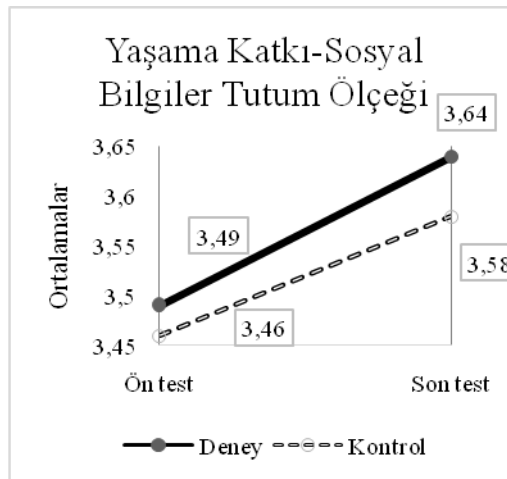
Tablo 9'dan elde edilen bulgular doğrultusunda, yapılan uygulamanın deney ve kontrol grubu son-tutum ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açtığı söylenebilir. Bu farklılığa ilişkin ön-tutum son-tutum etkileşim grafikleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 10. Deney ile Kontrol Grubunun “Olumsuz Tutum” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafığı



Şekil 11. Deney ile Kontrol Grubunun “Olumlu Tutum” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafığı



Şekil 12. Deney ile Kontrol Grubunun “Yaşama Katkı” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafığı

Şekil 10 ve Şekil 12’teki grafikler incelendiğinde hem deney hem de kontrol gruplarının her ikisinin de son-tutum ortalama puanlarının ön-tutum puanlarına göre arttığı belirlenmiştir. “Olumsuz tutum” alt boyutunda kontrol grubunun son-tutum puanlarının ön-tutum ortalama puanlarına göre artış miktarı 0,16 iken; deney grubunun ön-tutum ortalama puanlarına karşın son-tutum ortalama puanlarındaki artış 0,11’dir. Bu durumda yapılan uygulamanın olumsuz tutuma ilişkin maddelerde daha az etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Şekil 11’deki verilere göre ise “Olumlu tutum” alt boyutuna ilişkin deney grubu son-tutum ortalama puanlarının (3,18) ön-tutum ortalama puanlarına (3,05) göre arttığı belirlenmiştir. Ancak bu alt boyutta kontrol grubu son-tutum ortalama puanlarında (3,05) ön-tutum ortalama puanlarına (3,09) göre bir azalma olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta deney ve kontrol gruplarının son-tutum ortalama puanları arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Ayrıca

deneysel uygulamanın bu alt boyuta pratikte küçük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Kovaryet değişkenlerin elde edilen bulgulara göre son-tutum ortalama puanlarının düzenlenmesinde herhangi bir etkilerinin olmaması, “Olumlu Tutum” alt boyutunda deney grubu lehine belirlenen durumun, deneysel uygulamadan kaynaklı olduğunu desteklemektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda ilk olarak KTÜBT’ne ilişkin olarak yapılan analizler sonucunda, hem deney hem de kontrol gruplarının son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı; ancak deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun son-test puanlarında kontrol grubuna göre daha fazla artışın olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan uygulamanın öğrencilerin başarılarını az da olsa olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yapılan ve ulaşılabilen araştırmalar incelendiğinde IMPROVE yönteminin sadece sayısal temelli derslerde uygulandığı ve öğrencilerin başarısını arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Mevarech ve Kramarski,1997; Mevarech ve Lieberman, 2001; Kramarski ve Hirsch, 2003; Mevarech ve Kramarski, 2003; Pilten, 2008). Üstbilişsel stratejiler ile ilgili genel çalışmalar incelendiğinde ise araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Polat (2010) ve Da Costa Leite (2013) çalışmalarında üstbiliş stratejiler ile öğrencilerin akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Reingold, Rimor ve Kalay (2008) da araştırmalarında üstbilişsel uygulamaların değer kazanımında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ulaşılan bir diğer sonuç ise HTÖ’nin “Düşüncelere Saygı” alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının son-tutum puanları arasında istatistiksel bir farkın bulunmadığı; ancak deneysel uygulamanın bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olduğu sonucudur. Deney grubunun son-tutum puanlarının kontrol grubunun son-tutum puanlarına göre daha fazla arttığı belirlenmiştir. Yapılan uygulamanın “Kendimi Tanıyorum” ünitesinde kazandırılması planlanan “Duygu ve Düşüncelere Saygı ve Hoşgörü” değerleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. “Anlayışlı Olma”, “Sevgi” ve “Duygulara Saygı” alt boyutlarında ise istatistiksel bir farklılığın ve deneysel uygulamanın bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olmadığı bulguları elde edilmiştir. Ancak yine aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde son-tutum ortalama puanlarındaki artış miktarlarının az da olsa deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Yapılan uygulamanın bu üç alt boyutu da olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Balcı ve Yanpar-Yelken (2013) araştırmalarında, ilköğretim Sosyal Bilgiler programında mevcut yer alan değerler ile ilgili en çok barış, adil olma, duygu ve düşüncelere saygı, dürüstlük, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin daha önemli görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bir başka sonuç ise ÜBFÖ’ne ilişkin yapılan analizler sonucunda alt boyutlar bağlamında hem deney hem de kontrol gruplarının son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı ve deneysel uygulamanın bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olmadığı şeklindedir. Fakat aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde ise yapılan uygulamanın, deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine “Denetleme” ve “Kişisel Farkındalık” alt boyutlarında katkı sağladığı söylenebilir. “Görev” ve “İzleme” alt boyutlarında ise aritmetik ortalamalara bakıldığında kontrol grubu lehine bir artışın olduğu görülmektedir. Bu durumu öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve cinsiyet değişkenlerinin

etkileyebileceği belirlenmiştir. Benzer şekilde Mevarech ve Fridkin (2006) çalışmalarında, IMPROVE yönteminin uygulandığı öğrencilerin genel biliş bilgisi, genel bilişin düzenlenmesi ve alana özgü üstbilişsel bilgi noktalarında daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kuru (2016) ise, çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisini ve bilgi izleme farkındalıklarını arttırdığı sonucunu elde etmiştir.

Son olarak SBDTÖ'ne ilişkin yapılan analizler sonucunda sadece "Olumlu tutum" alt boyutunda deney grubunda anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca deneysel uygulamanın, bu alt boyuta pratikte etkisinin olduğu da ifade edilebilir. Deney grubunun aldığı son-tutum puanları artarken; kontrol grubunun aldığı son-tutum puanlarının azaldığı belirlenmiştir. Yapılan uygulamanın Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak öğrencilere olumlu tutum kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Aktürk (2010) ve Kuru (2016) araştırmalarında üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin derse yönelik ilgisini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. İşcan (2007) ise çalışmasında, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde üstbilişsel stratejilere dayalı yöntemlerin Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasına yönelik kullanılan araştırmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle ilgili araştırmaların sayısı artırılmalıdır. Bu çalışmada sadece "Kendimi Tanıyorum" ünitesinde yer alan değerlerin kazandırılması için İPROVE yöntemi uygulanmıştır. Benzer çalışmalar diğer ünitelerde yer alan değerler için de uygulanabilir. Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Benzer uygulamalar farklı öğrenim kademesindeki değer kazanımları için de gerçekleştirilebilir. Ayrıca IMPROVE yönteminin etkisinin başka sözel derslerdeki değer kazanımına etkisinin de belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

ETİK METNİ

"Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir." Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından 08.09.2015 tarih ve 97132852/050.01.04 nolu sayısı ile etik kurul izni alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada birinci yazarın makaleye katkı oranı %60'dır; ikinci yazarın makaleye katkı oranı %40'dır.

KAYNAKÇA

- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (s.77-94). Pegem Akademi.
- Aktürk, A.O. (2010). *Bilgisayar dersinde üstbiliṡ öğretim stratejilerinin etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamaları* (5. baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Aspin, D.N. & Chapman, J.D. (Ed.) (2007). *Values education and lifelong learning*. Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-4020-6184-4%2F1.pdf>
- Avcı, E. (2009). Üstbiliṡ ve sosyal bilgiler öğretiminde yeri. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* (s.279-297). Pegem Akademi.
- Balcı, F. A. & Yanpar-Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. ERIC Digest. <https://eric.ed.gov/?id=ED327218>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Da Costa Leite, S. (2013). *Self-efficacy, metacognitive awareness, working memory and academic performance in a research methods course* [Master Dissertation]. University of Witwatersrand.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretilmi demokratik vatandaşlık eğitimi* (3. Baskı, s.225-256). Pegem Akademi.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Gündüz, M. & Aktepe, V. (2018). Değer eğitimi yaklaşımları (yöntemleri). M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz ve M. Küçük (Ed.). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik* (s.183-192). Anı Yayıncılık.
- Halstead, M.J. & Taylor, M.J. (2000). *The development of values, attitudes and personal qualities-a review of recent research*. National Foundation for Educational Research. <https://www.nfer.ac.uk/publications/91009/91009.pdf>
- İşcan, C.D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (übfö-ç) a ve b formları: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20), 87-103.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

- Kramarski, B. & Hirsch, C. (2003). Effects of computer algebra system (cas) with metacognitive training on mathematical reasoning. *Educational Media International*, 40(3-4), 249-257. <https://doi.org/10.1080/0952398032000113167>
- Kramarski, B., Mevarech, Z.R. & Lieberman, A. (2001). The effects of multilevel-versus unilevel-metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 292-300. <https://doi.org/10.1080/00220670109598765>
- Kuru, E. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin farkındalık, yeterlilik, başarı ve ilgilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Livingston, J.A. (2003). *Metacognition: an overview*. https://www.researchgate.net/publication/234755498_Metacognitions_An_Overview
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mevarech, Z.R. & Fridkin, S. (2006). The effects of IMPROVE on mathematical knowledge, mathematical reasoning and meta-cognition. *Metacognition and Learning*, 1(1), 85-97. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6584-x>
- Mevarech, Z.R. & Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, 34(2), 365-394. <https://doi.org/10.2307/1163362>
- Mevarech, Z.R. & Kramarski, B. (2003). The effects of metacognitive training versus worked-out examples on students' mathematical reasoning. *The British Journal of Educational Psychology*, 73(4), 449-471. <https://doi.org/10.1348/000709903322591181>
- Paris, S.G. & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim besinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Polat, S. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Reingold, R., Rimor, R. & Kalay, A. (2008). Instructor's scaffolding in support of student's metacognition through a teacher education online course – a case study. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(2), 139-151.
- Sağlam, H.İ. (2019). *Karakter ve değer eğitimi*. Pegem Akademi.
- Saltuklu, Z. (2018). Değerlerle ilgili temel kavramlar. M. Ergün, N. Karabacak, İ. Korkmaz ve M. Küçük (Ed.). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik* (s.1-29). Anı Yayıncılık.
- Serin, M.K. & Korkmaz, İ. (2018). İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 510- 531. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418893>
-

- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sperling, R.A., Howard, B.C., Miller, L.A. & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79.
<https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>
- Tay, B. & Ünlü, İ. (2016). İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (s.287-322). Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile Veri analizi* (3. baskı). Detay Yayıncılık.
- Yarar-Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yiğit, M.F. & Tarman, B. (2013). Değerler eğitiminin ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ve önemi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 79-102.