

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı



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

Doktora Tezi

Serkan PULLU

Danışman: Doç Dr. Hilal KAZU

Elazığ, 2020

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Serkan PULLU'nun Hilal KAZU danışmanlığında hazırlamış olduğu “*Sosyal Bilgiler Dersinde Üstbilişsel Strateji Kullanımının Değerlerin Kazanılmasına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi*” başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 29/07/2020 tarih ve 2020-28/4 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 21/08/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

	İmza
1: Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
2: Prof. Dr. Ahmet KARA
3: Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK
4: Doç. Dr. Hilal Kazu (Danışman)
5: Doç. Dr. Haki PEŞMAN

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Hilal KAZU danışmanlığında hazırlamış olduğum "Sosyal Bilgiler Dersinde Üstbilişsel Strateji Kullanımının Değerlerin Kazanılmasına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi" adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Serkan PULLU

28/07/2020

ÖN SÖZ

Değeri anlamak, dünya üzerinde bulunan her varlığı hissetmek ve onu anlamlandırmayla başlar. Değerin anlaşılıp içselleştirildiği yerde belirginleşen iyi ve güzel olan herşey, insanı hayatla özdeşleştiren unsurlardır. İnsanın hayatın kendisi olduğunu hissetmesi, mutlu ve iyi olmasını sağlayacaktır. Bu durum toplumların ihtiyaç duyduğu insan özelliklerini de ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda uğraş alanı insan olan eğitim-öğretim sisteminin, ihtiyaç duyulan ya da istendik yönde davranış gösteren insanların yetişmesindeki yeri oldukça önemlidir. Bu çalışma da bu düşüncelerden yola çıkılarak, eğitim-öğretim süreçlerinin bildikleri değerleri içselleştirip davranışa dönüştüren “iyi insan”ların yetiştirilmesine katkı sağlaması amaçlanarak hazırlanmıştır. İnsanların değerleri davranışa dönüştürmelerinde, farkındalıklarının gelişimi önemi rol üstlenir. Bu farkındalığa üstbilişsel düşünme becerilerinin de katkı sağlayacağı düşünülmektedir; bu süreçte üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim yönteminden yararlanılarak çalışma tamamlanmıştır.

Bu çalışmanın hazırlanmasında ve akademik hayatımın her aşamasında yol gösteren ve destek olan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Hilal KAZU'ya teşekkür ederim. Kıymetli görüşleri ile çalışmanın tamamlanmasına önemli katkılar sunan ve tez izleme komitesinde bulunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ ve Doç. Dr. Haki PEŞMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde yardım ve desteklerini esirgemeyip, büyük fedakarlıklarla süreç boyunca motivasyonumu arttıran Atatürk, Cemal Gürsel, Koç, Milli Egemenlik ve 17 Kasım İlkokullarında öğrenim gören çok kıymetli öğrencilere, bu okullarda görev yapan idareci ve öğretmenlere teşekkürü borç bilirim.

Hoşgörülerine sığınarak ayrı ayrı isimlerini yazamadığım; desteklerini ve iyi niyetlerini her zaman yanımda hissettiğim, mutluluğumu aynı hislerle paylaşan kıymetli hocalarıma ve arkadaşlarıma gönülden teşekkür ederim.

Ve değerlerimin oluşmasında, hayatı ve anlamını öğrenmemde, kısacası ben olmamda çok önemli yeri olan ve hayatımda tanıdığım, tanıyabileceğim en iyi insan olduğunu düşündüğüm Babam Ali PULLU ve canım annem başta olmak üzere,

varlıkları ile beni ayakta tutan, hayatlarımızın her anında birbirimize sıkı sıkıya sarıldığımız ağabeylerime ve yeğenlerim İlayda ile Hübeyra'ya minnetle teşekkür ederim.

Hayatımın başrolünde olan, beni benden çok düşünen; mutluluğu, hüznü, sıkıntıyı paylaşmanın ötesinde benimle birlikte yaşayan ve hayatımın her aşamasında olduğu gibi çalışmanın hazırlanması sürecinde de yanımda yar olan, can olan eşim, yol arkadaşım Emine Kübra PULLU' ya sabrı, sevgisi ve herşey için teşekkür ederim.

Serkan PULLU

Elazığ, 2020



ÖZET

Doktora Tezi

Sosyal Bilgiler Dersinde Üstbilişsel Strateji Kullanımının Değerlerin Kazanılmasına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi

Serkan PULLU

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Elazığ, 2020; Sayfa: XV+188

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde üstbilişsel becerileri geliştiren strateji kullanımının değerlerin kazanılmasına ve derse karşı tutuma etkisini belirlemektir. Araştırmanın deseni yarı deneysel bir araştırma türü olan eşitlenmemiş gruplar ön-test son-test desenidir. Bu araştırmanın hedef evreni Türkiye’de öğrenim gören 4. sınıf öğrencileridir. Ulaşılabilir evren ise Elazığ ilindeki 4. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Elazığ il merkezinde bulunan beş eğitim bölgesinden birer okul ve her okuldan ikişer sınıf oluşturmaktadır. Her okuldan birer sınıf deney birer sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 138 öğrenci ve kontrol grubunda ise 137 öğrenci yer almıştır. Toplam 275 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler ile Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılmasına ilişkin üstbilişsel stratejilere dayalı IMPROVE yöntemi kullanılırken; kontrol grubu öğrencileri ile Sosyal Bilgiler dersi uygulanmakta olan programa göre işlenmiştir.

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 14 açık uçlu sorudan oluşan “Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi” kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada hoşgörü değerine ilişkin olarak Yarar-Kaptan (2015) tarafından geliştirilen “Hoşgörü Tutum Ölçeği”, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin olarak Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen ve Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A formu” ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda hazırlanmış olan “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerinin çözümlenmesinde sosyal bilimler için bilgisayar destekli nicel veri analiz programı kullanılmıştır. Veriler,

betimsel istatistik, karışık gruplar arası-içi kovaryans analizi, karışık gruplar arası-içi çok değişkenli kovaryans analizi ve tek değişken testleri ile analiz edilmiştir.

Araştırmada, IMPROVE yönteminin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubunun son test ortalama puanları arasında Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi'ne ilişkin olarak istatistiksel bir farklılığın olmadığı ve deneysel uygulamanın bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Hoşgörü Tutum Ölçeği'ne ilişkin yapılan analizler sonucunda öncelikle "Düşüncelere Saygı" alt boyutunda, deney grubu ile kontrol grubunun son test ortalama puanları arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı ancak deneysel uygulamanın bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. "Anlayışlı Olma", "Sevgi" ve "Duygulara Saygı" alt boyutlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda ise deney grubu ile kontrol grubunun son test ortalama puanları arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı ve deneysel uygulamanın bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olmadığı elde edilmiştir. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'ne ilişkin yapılan analizler sonucunda "Denetleme", "Görev", "İzleme" ve "Kişisel farkındalık" alt boyutlarında IMPROVE yönteminin kullanıldığı deney grubu ile kontrol grubunun son test ortalama puanları arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı ve deneysel uygulamanın bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olmadığı elde edilmiştir. Son olarak, Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin "Olumsuz Tutum" ve "Yaşama Katkı" alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanları arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı ve deneysel uygulamanın bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ancak "Olumlu Tutum" alt boyutunda deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre IMPROVE yönteminin kullanılmasının, Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutum kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Hoşgörü Değeri, IMPROVE, Sosyal Bilgiler Dersi, Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Öğretim.

ABSTRACT

Ph.D. Thesis

The Effect of Using Metacognitive Strategy in Social Studies Course on Gaining Values and Attitude towards the Course

Serkan PULLU

**Firat University
Institute of Educational Science
Department of Educational Sciences
Division of Curriculum and Instruction
Elazığ, 2020; page: XV+188**

The aim of the study is to determine the effect of using strategy that develop metacognitive skills in primary school 4th grade Social Studies Course on gaining values and attitude towards the course. Design of the study is nonequivalent groups pre-test and post-test design, a kind of quasi-experimental design. Target population of the study is 4th grade students in Turkey. Accessible population is, however, 4th grade students in Elazığ. Sample of the study is one each school and two each classroom out of five education districts in Elazığ city centre in the fall term of 2015-2016 academic year. In every school, one each classroom is defined as experimental group and the other one each classroom is defined as the control group. The experimental group consisted of 138 students. The control group consisted of 137 students. 275 students in total were included in the study. IMPROVE method based on metacognitive strategies related to helping the values gained in Social Studies course was used with the experimental group. Methods based on current curriculum were used to help the values gained in Social Studies course with the control group.

In the study “I Am Getting to Know Myself Unit Achievement Test” developed by the researchers was used. Also, in the study “Tolerance Attitude Scale” developed by Yerar-Kaptan (2015) was used related to tolerance value and “Metacognitive Awareness Inventory Form A For Kids” developed by Sperling, Howard, Miller and Murphy (2002) and adapted to Turkish by Karakelle and Saraç (2007) was used related to the metacognitive awareness levels of students. Lastly, in order to define students attitudes towards Social Studies course, “Primary School Students’ Attitudes Towards Social Studies Course Scale” prepared by Ministry of National Education was used in the study. Data of the study were analysed with computer-aided data analysis program for social sciences. Arithmetic mean, standard deviation, for minimum, maximum skewness and kurtosis values descriptive statistics, mixed between within group

analysis of covariance, mixed between within group multivariate analysis of covariance and univariate tests were used to analyse the data.

It was found out that there was no statistical difference between the posttest average scores of the experimental and control groups, related to I am Getting to Know Myself Unit Achievement Test and experimental implementation related to this variable was turned out to have no effects in practice. As a result of Tolerance Attitude Test analysis in "Respect to Thoughts" sub-scale, it was found out that there was no statistical difference between the posttest average scores of the experimental and control groups, however, experimental implementation related to this variable was turned out to have some effects in practice. As a result of "Being Understanding", "Love" and "Respect to Emotions" sub-scales analysis, there was no statistical difference between the posttest average scores of the experimental and control groups, and experimental implementation related to this variable was turned out to have no effects in practice. As a result of the analysis related to Metacognitive Awareness Scale and its sub-scales "Supervision", "Mission", "Monitoring" and "Personal Awareness, it was found out that there was no statistical difference between the posttest average scores of the experimental and control groups, and experimental implementation related to this variable was turned out to have no effects in practice. Finally, it was determined that there was no statistical difference between the posttest average scores of the experimental and control groups in the "Negative Attitude" and "Contribution to Life" sub-dimensions of the Social Studies Lesson Attitude Scale, and the experimental implementation related to this variable was turned out to have no effects in practice. However, there was a statistically significant difference in favor of the experimental group in the "Positive Attitude" sub-dimension. Accordingly, it was concluded that the use of the IMRPOVE method positively affected the attitude towards the Social Studies course.

Keywords: Values Education, Tolerance Value, IMPROVE, Social Studies Course, Teaching Based on Metacognitive Strategies.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER	IX
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
EKLER LİSTESİ	XIV
KISALTMALAR	XV
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Değer Kavramı.....	9
2.1.1. Psikolojik Açıdan Değerler.....	14
2.1.2. Sosyolojik Açıdan Değerler.....	14
2.1.3. Felsefi Açıdan Değerler	17
2.2. Değerler Eğitimi	20
2.2.1. Değerler Eğitimi Yaklaşımları.....	25
2.2.1.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi (Telkin ve Davranış Değiştirme).....	26
2.2.1.2. Değeri Belirginleştirme (Değer Açıklama).....	28
2.2.1.3. Değer Analizi (Çözümleme).....	30
2.2.1.4. Ahlaki Muhakeme.....	31

2.2.1.5. Eylem Öğrenme	32
2.2.1.6. Karakter Eğitimi	33
2.2.1.7. Sosyal Öğrenme (Dolaylı, Model Alma, Taklit, Gözlem Yoluyla Öğrenme) ...	35
2.2.1.8. Değerlerin Gizli Öğretimi (Örtük Program)	36
2.3. Üstbiliş	36
2.3.1. Üstbilişsel Bilgi, Üstbilişsel Deneyim ve Üstbilişsel Kontrol	39
2.3.2. Üstbilişsel Stratejiler ve Öğretimi	41
2.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	44
2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Değerler Eğitimi ve Üstbiliş	49
2.5. İlgili Araştırmalar	53
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	53
2.5.1.1. Değerler Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	53
2.5.1.2. Üstbiliş İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	59
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	63
2.5.2.1. Değerler Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	64
2.5.2.2. Üstbiliş İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	75
III. YÖNTEM	75
3.1. Araştırmanın Modeli	75
3.2. Evren ve Örneklem	77
3.3. Veri Toplama Araçları	79
3.3.1. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi	80
3.3.2. Hoşgörü Tutum Ölçeği	81
3.3.3. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	82
3.3.4. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	83
3.4. Uygulama Süreci	84
3.5. Verilerin Analizi	89
3.5.1. Kayıp Veri Analizi	90
3.5.2. Analizlere İlişkin Betimsel İstatistikler	90
3.5.2.1. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikler	90
3.5.2.2. Hoşgörü Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	91
3.5.2.3. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	93

3.5.2.4. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	95
3.6. Güç Analizi	97
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	99
IV. BULGULAR VE YORUM	99
4.1. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Kovaryans Analizi	99
4.1.1. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Kovaryans Analizi Sonuçları	100
4.2. Hoşgörü Tutum Ölçeğine, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğine İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Çok Değişkenli Kovaryans Analizi.....	102
4.2.1. Hoşgörü Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Çok Değişkenli Kovaryans Analizi	104
4.2.2. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Çok Değişkenli Kovaryans Analizi	108
4.2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası - İçi Çok Değişkenli Kovaryans Analizi.....	112
BEŞİNCİ BÖLÜM	116
V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	116
5.1. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	116
5.2. Hoşgörü Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	119
5.3. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	121
5.4. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	123
5.5. Öneriler	124
KAYNAKLAR	126
EKLER	141
ÖZ GEÇMİŞ	188

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları ve Doğrudan Verilecek Beceriler	48
Tablo 2. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları ve Doğrudan Verilecek Değerler	51
Tablo 3. Eşitlenmemiş Gruplar Ön-Test Son-Test Desenin Simgesel Tasarımı.....	76
Tablo 4. Deneysel ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler.....	78
Tablo 5. Deneysel ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler	79
Tablo 6. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi Puanlama Ölçütleri	80
Tablo 7. Araştırma Süresince Yapılan Uygulamalar	84
Tablo 8. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	91
Tablo 9. Hoşgörü Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	92
Tablo 10. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	94
Tablo 11. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	96
Tablo 12. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçer Kovaryans Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 13. Hoşgörü Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçer Kovaryans Analizi Sonuçları	105
Tablo 14. Hoşgörü Tutum Ölçeği Tek Değişken Testleri.....	105
Tablo 15. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçer Çok Değişkenli Kovaryans Analizi Sonuçları	109
Tablo 16. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Son-Test Puanlarına İlişkin Tek Değişken Testleri Sonuçları.....	109
Tablo 17. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçer Çok Değişkenli Kovaryans Analizi	113
Tablo 18. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Tek Değişken Testleri Sonuçları.....	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubunun KTÜBT Ön-Test ve Son-Test Puanları Etkileşim Grafiği	102
Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubunun “Düşüncelere Saygı” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği.....	106
Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubunun “Anlayışlı Olma” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği.....	106
Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubunun “Sevgi ” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği	107
Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubunun “Duygulara Saygı” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği.....	107
Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubunun “Denetleme” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test Son-Test Puanları Etkileşim Grafiği	110
Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubunun “Görev” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test Son-Test Puanları Etkileşim Grafiği	110
Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubunun “İzleme” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test Son-Test Puanları Etkileşim Grafiği	111
Şekil 9. Deney ve Kontrol Grubunun “Kişisel Farkındalık” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test Son-Test Puanları Etkileşim Grafiği	111
Şekil 10. Deney ve Kontrol Grubunun “Olumsuz Tutum” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği.....	114
Şekil 11. Deney ve Kontrol Grubunun “Olumlu Tutum” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği.....	114
Şekil 12. Deney ve Kontrol Grubunun “Yaşama Katkı” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği.....	115

EKLER LİSTESİ

EK 1: Etik Kurul Raporu.....	141
EK 2: Araştırma İzin Belgesi	143
EK 3: Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi.....	144
EK 4: Hoşgörü Tutum Ölçeği	153
EK 5: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	155
EK 6: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği	157
EK 7: Yönlendirme Kartları.....	159
EK 8: Bilişsel Süreçlerde Uzmanlık Testi	162
EK 9: Doğrulama ve Zenginleştirme Etkinlik Hikâyeleri.....	164
EK 10: Günlük Planlar	166
EK 11: Orijinallik Raporu.....	183
EK 12: Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar	184

KISALTMALAR

HTÖ	: Hoşgörü Tutum Ölçeği
KTÜBT	: Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi
SBDTÖ	: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği
ÜBFÖ	: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bireyler sahip oldukları bilgilerin yanı sıra tutum ve davranışları ile de toplumda yer edinirler. Bu durumun devamlılığında eğitim sisteminin rolü oldukça önemlidir. Okullarda eğitim ile ilgili her düşünce ve uygulamalar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yapılarına hitap ederek bu alanlardaki davranışlarını olumlu yönde geliştirmeyi hedeflemektedir. Özellikle duyuşsal boyuttaki öğrenmelerin birçoğu okullarda gerçekleşmektedir (Akbaş, 2004, s.37). Değerler, belirli bir durumu, bir başka duruma tercih etmenin belirleyicisidir. Davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışların bütünüdür. Bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak isteklerini, tercihlerini, arzu edilen ve edilmeyen durumlarını gösterirler (Ulusoy ve Arslan, 2016, s.5). Değer, bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay ve durum karşısında ortaya koyduğu duyarlılıkları ifade etmektedir. Sevgi, saygı, cesaret, doğruluk, yardımlaşma, temizlik, nezaket ve hoşgörü gibi değerler genel olarak toplumda kabul görmüş değerlerdir (Yaman, 2012, s.17). Değer, genel olarak davranışa rehberlik eden, neyin değerli olduğuna dair inançlara dayanan, hangi inanç ve eylemlerin iyi veya arzu edilir olduğuna karar veren ilkeler ve temel inançlardır. Değer örnekleri olarak; sevgi, adalet, eşitlik, özgürlük, mutluluk, güvenlik, iç huzur vb. verilebilir (Halstead ve Taylor, 2000b, s.3).

Değerler, toplum yaşamının hem ilham kaynağı hem de anlamıdır. Değerler eğitimi sayesinde, toplumda güzel düşüncelerin ve davranışların yaygınlaştırılması, kötü ve olumsuz olan düşünce ve davranışların ise iyi ve olumlu olan düşünce ve davranışlara dönüştürülmesi sağlanır (Ulusoy ve Arslan, 2016, s.5). Değer eğitimi benzer niyetler taşımasına rağmen dini yaklaşım ve kutsal kitaplardan alınan ahlak eğitiminden, kültürel yaklaşım ve toplumlardan kaynaklı ahlaki eylem eğitiminden, psikolojik yaklaşım ve vicdan kaynaklı ahlaki eğitimden ve sosyolojik yaklaşım ile sosyal değerlerden türetilmiş karakter eğitiminden farklıdır (Hakam, 2018b, s. 300-301).

Çocukların sevgi, saygı, barış, iyimserlik, duyarlı olma, özgür düşünebilme, dürüstlük, hoşgörü, sorumluluk, adalet, güven, yardımseverlik, bilimsellik gibi birçok değeri tam olarak kavrayıp içselleştirebilmeleri için değerler eğitimi gereklidir (Ceran, 2018, s.220). Değerler eğitiminin amacı bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve manevi boyutlardan oluştuğunu kabul ederek, bireyin tüm yönleri ile gelişimine yol gösterici ilkeler ve araçlar sağlamaktır. Öncelikle değerler eğitimi, bireylerin farklı değerler hakkında düşünmelerine ve bu değerleri yansıtmalarına, bu değerleri hem kendileri hem de başkaları için ifade edebilmelerine yardımcı olmalıdır. Daha sonra, olumlu kişisel ve sosyal seçimler yapma konusunda bireylerin anlayışını, motivasyonunu ve sorumluluğunu derinleştirmelidir. Ayrıca bireylere kendi kişisel, sosyal, ahlaki ve manevi değerlerini seçerek onları geliştirmek ve derinleştirmek amacıyla pratik yöntemlerin farkında olmaları için ilham vermelidir. Son olarak eğitimcileri ve ebeveynleri, öğrencilere bir yaşam felsefesi sağlayıp genel gelişimlerini ve seçimlerini kolaylaştırarak kendilerini saygı, güven ve amaç ile topluma entegre edebilmeleri amacıyla değer eğitimine bakmaya teşvik etmelidir (Tillman, 2000, s.9).

Toplumun temel kurum, değer ve inançlarının öğrencilere aktarımını sağlayan derslerden biri Sosyal Bilgiler dersidir. Vatandaşlık aktarımı, sosyal bilgiler öğretimindeki en eski ve yaygın yaklaşımdır (Öztürk, 2012, s.5). Wright (1993), öğrencilerde vatandaşlık anlayışının değerler eğitimi ile sağlandığını belirtmiştir. Çünkü öğrencinin sahip olduğu vatandaşlık anlayışı, kendisi ile sahip olduğu değerler arasındaki bağıdır (Wright, 1993, s.149). Ülkemizde 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile beraber ilköğretim Sosyal Bilgiler programı daha öncekilerden farklı olarak bilgi kazandırma amacıyla beraber beceri ve değer kazanımlarını da sağlayacak şekilde geliştirilmiştir (Doğan, 2009, s.92). Bu nedenle ilkokul 4. sınıfta bu anlayışın oluşmasını sağlayan Sosyal Bilgiler dersi ve bu ders kapsamında öğrencilere kazandırılması planlanan değerler büyük önem arz etmektedir. İlköğretim 4. sınıfta doğrudan verilecek değerler; “Duygu ve düşüncelere saygı”, “Hoşgörü”, “Türk büyüklerine saygı”, “Aile birliğine önem verme”, “Vatanseverlik”, “Doğa sevgisi”, “Temizlik”, “Sağlıklı olmaya önem verme”, “Bilimsellik”, “Yardımseverlik”, “Bağımsızlık” ve “Misafirperverlik” şeklindedir (Tüysüz, 2013). Bir değer kazandırılması tek başına yeterli değildir. Eğitim-öğretim sürecinin, değerleri bireylere kabullendirip davranışa dönüştürebilmelerine imkân sağlayacak şekilde

hazırlanması önemlidir. Değerlerin kazandırılıp davranışa dönüştürülebilmesi için farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Tahiroğlu, 2016, s. 341). Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazanılması için üstbilişsel becerileri geliştiren stratejilerin kullanılacak bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Üstbiliş, öğrencinin kendi düşünme süreçlerini en iyi şekilde kullanması ve kontrol edebilmesi hakkındaki düşüncesidir (Slavin, 2013, s.179). Livingston (2003) üstbilişi, öğrenmeye katılan bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrolü içeren daha üst düzey düşünme şeklinde tanımlamıştır. Düşünme potansiyeline sahip bir insan olarak doğmak yeterli değildir. Bu potansiyelin geliştirilmesi için harcanan çaba önemlidir. Bu nedenle düşünme becerileri, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Düşünme ile öğrenme süreçlerinin aktif ve bilinçli bir şekilde planlanarak uygulanması aşamasında planın zihinsel bağlamda işleyip işlenmediğinin izlenmesi ve kontrol edilmesi öğrenme ve düşünmenin etkisini artırır. Bu nedenle, bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilerek öğrenme ve düşünme süreçlerine uygulanması önemlidir. Böylece kişinin kendi kendini kontrol etmesine ve daha otonom bir öğrenci ve düşünür olmasına katkı sağlar (Doğanay, 2012a, s.147, 176). Düşünce yapısını ve nasıl öğrendiğini bilen bireyler, kendi kendini yönlendirip başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan öğreneceği konu ile ilgili kendi yeterliğini ve eksikliğini bilirler. Eksik gördüğü bilgiye ulaşabilmek için fikir yürütüp stratejiler geliştirerek öğrenmesini tamamlarlar. Bu nedenle nasıl düşündüğünü ve ne öğrendiğini bilip, bu öğrendiklerini kullanacağı yerleri belirleyen öğrenciler yetiştirmek büyük önem taşır (Avcı, 2009, s.293).

1.1. Problem Durumu

Bir toplumun varlığı, birliği, bütünlüğü ve devamlılığı için dün de bugün de önemli bir yere sahip olan değerlerin, gelecekte de önemini koruması kaçınılmazdır. Ulusoy ve Arslan (2016) değerleri, toplum tarafından onaylanan kurallar olarak görüp, bu kuralların toplumun ideal düşünce ve davranış kalıplarını ortaya koyduğunu ifade etmektedirler. Tüysüz (2013), değerlerin sosyal bir grubun veya toplumun kendi varlığını, birliğini, işleyişini ve devamını sağlamak amacıyla çoğunluk tarafından doğru

ve gerekli olarak benimsenen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilkeler ve inançlar olduğunu belirtmektedir.

Değerlerin bireyler tarafından kazanılıp kişiliklerinin bir parçası haline getirilmesi hem informal hem de formal eğitim yoluyla mümkün olmaktadır. Hakam (2018a), ilköğretim aşamasında öğrencilerin öğrendiklerinin, kişiliklerini etkileyeceği için değer gelişimlerinin ihmal edilmeden sürdürülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sınıf ortamı tutumlardan, değerlerden ve sosyal ilgilerden izole değildir. Çünkü öğrenciler ve öğretmenler yaşadıkları topluluklardaki tutumlarını, değerlerini ve sosyal ilgilerini beraberlerinde sınıfa getirirler (Lemke, 1990). Değerler eğitimi, doğru ya da yanlış olarak belirli değerlerin çocuğun eğitimi bağlamında öğretilir, öğrenilebilir veya deneyimlenebilir olduğunu varsayan bir yaklaşımı belirtmek için kullanılır (Jordan, Silvanus-Davis ve Taylor, 2010, s.116).

Değerlerin formal eğitim kurumlarında kazandırılmasında özellikle ilk ve ortaokul kademeleri çok önemlidir. Bu kademelerde yer alan Sosyal Bilgiler 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. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi için değerler eğitimi daha da bir önem kazanmaktadır. Çünkü toplumun tüm bireyleri tarafından benimsenen davranışların yani değerlerin öğretilmesi önemlidir (Yiğit ve Tarman, 2013, s.97). Sosyal Bilgiler eğitimi bireyin kendini, fiziksel ve sosyal çevresini anlayıp onlara karşı olumlu tutum ve değerler geliştirerek bu tutum ve değerler doğrultusunda eylemlerde bulunabilmesi amacıyla bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak olgunlaşmasına yardımcı olur (Doğanay, 2012b, s.226).

Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda değerleri şu şekilde tanımlamıştır: “Öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır.” (MEB, 2018, s.4). Sosyal Bilgiler dersi bilgi, beceri ve değer çatısı altında olduğu için bu derste değer öğretimi oldukça önemlidir. Birçok alanın ortak konusu olan değerler, birçok disiplini

ortak bir şekilde kapsayan Sosyal Bilgiler dersinde ön plana çıkararak büyük önem taşımaktadır. Çünkü bireylerin kendini gerçekleştirme sürecinde kendini ve mücadele edeceği hayatı tanıyıp bir duruş kazanmasında, özgür düşünebilmesinde, sorumluluk duygusunun ve kendine saygısının gelişebilmesinde Sosyal Bilgiler dersi ve paralelinde değerler önemlidir (Balcı, 2008, s.14). 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.

Verilerin işleyen belleğe yerleştirilmesi, tekrarlanması, kodlanması, ilişkili bilgilerle bağdaştırılması ve uzun süreli belleğe kaydedilmesi süreçlerindeki tüm aşamalarda üstbilgi devreye girer (Schunk, 2009, s.184). Üstbilgi veya "düşünme hakkında düşünme", düşünme süreçlerinin farkındalığını ve düzenlenmesini içerir (Çubukçu, 2008, s.83). Üstbilişsel stratejiler, düşünme becerileri ile bilişsel ve üstbilişsel becerileri geliştirir. Öğrenciler üstbilişsel stratejiler ile düşüncelerini nasıl yansıtacaklarını öğrenirler (Avcı, 2009, s.287). Slavin (2013) üstbilgi stratejisinin öğrencilerin ne olacağını öngörebilmeleri ve neyin mantıklı neyin mantıksız olduğunu söyleyebilmeleri olduğunu ifade etmektedir.

Bireylere değerlerin kazandırılmasında okulların ve öğretim programlarının önemi ile etkisi gün geçtikçe artmaktadır. Bu doğrultuda derslerde farklı yaklaşım ve yöntemlerden yararlanılmasının, değerlerin kazandırılması sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bilimsel çalışmalar ile öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağladığı belirlenen üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim etkinliklerinin, değerlerin kazandırılmasına olan etkilerinin de hangi düzeyde olduğu merak edilen bir konudur. Bu bağlamda özellikle eğitim-öğretim hayatındaki ilk yılların değerlerin kazanılmasında ve davranışa dönüştürülmesindeki önemi göz önünde bulundurularak; ilkokul 4. sınıfta ve değerler eğitiminde etkili olan Sosyal Bilgiler dersinde, üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim etkinliklerinin değerlerin kazandırılmasına etkisini belirlemeye ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca sayısal derslerin bilişsel boyutunda akıl yürütme becerilerini geliştirdiği ve akademik başarıyı arttırdığı, yapılan bilimsel çalışmalarca belirlenen üstbilişsel stratejilere dayalı olan IMPROVE yönteminin, sözel derslerin duyuşsal boyutunda hangi düzeyde etkili olduğu da belirlenmek istenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de 2005 yılında yapılan öğretim programı değişikliğiyle Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin doğrudan kazanacağı beceriler ile beraber değerler de ilk defa doğrudan ve açık bir şekilde programda yer almıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 4. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda kazanması istenen değerler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından; duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü, Türk büyüklerine saygı, aile birliğine önem verme, vatanseverlik, doğa sevgisi, bilimsellik, yardımseverlik, bağımsızlık ve misafirperverlik şeklinde belirlenmiştir (Tüysüz, 2013). Programda bu değerlerin belirgin şekilde yer alması, okulların değerler eğitimindeki önemini arttırmıştır. Bu durum, okullarda değerler eğitimi uygulamalarının daha etkili olmasını sağlamak amacıyla yapılan bilimsel araştırmaları teşvik etmiştir.

Literatürde, değerlerin öğrencilere kazandırılması için birçok farklı yöntemin kullanıldığı araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmada değerlerin öğretilmesinde üstbilişsel stratejilere dayalı yöntem kullanılmıştır. Üstbiliş bireyin kendi öğrenme süreçleri hakkındaki farkındalığıdır. Üstbilişsel stratejilere dayalı IMPROVE yönteminin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Kendimi Tanıyorum” ünitesinde “duygu ve düşüncelere saygı” ile “hoşgörü” değerlerini kazanmalarına ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın bu yöndeki uygulamalara ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde duyuşsal alan kazanımlarına erişim bağlamında, üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim etkinliklerinin azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmada ulaşılabilen kaynaklar doğrultusunda, daha önce sadece Matematik dersinde kullanıldığı görülen ve üstbilişsel stratejilere dayalı olan IMPROVE yöntemi, sözel bir ders olan Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin kazandırılması amacıyla duyuşsal boyutta kullanılmıştır. Bu durum, çalışmanın özgünlüğünü ve önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim yönteminin ilkokul 4.sınıf düzeyinde uygulanmasının, öğrencilerin erken yaşta üstbilişsel farkındalıklarının gelişimine katkı sağlayacağı ve sonraki sınıf düzeylerinde kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve yönetmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu boyutu ile de çalışmanın, ilkokul seviyesinde üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi bağlamında program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim uygulamalarının, 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 belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmada test edilen hipotezler bağımlı değişkenlere göre gruplandırılarak aşağıda sıralanmıştır.

Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine İlişkin Hipotez: Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve cinsiyet değişkenleri kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine ilişkin son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Hoşgörü Tutum Ölçeğine İlişkin Hipotez: Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve cinsiyet değişkenleri kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının Hoşgörü Tutum Ölçeğine ilişkin son tutum puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine İlişkin Hipotez: Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve cinsiyet değişkenleri kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine ilişkin son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Hipotez: Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve cinsiyet değişkenleri kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine ilişkin son tutum puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada; kontrol edilemeyen ve araştırmaya etki edebileceği düşünülen öğrenciden, öğretmenden, okuldan ve sınıf ortamından kaynaklı farklı değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarındaki bütün öğrencileri eşit şekilde etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan Atatürk İlkokulu, Cemal Gürsel İlkokulu, Koç İlkokulu, Milli Egemenlik İlkokulu ve 17 Kasım İlkokulu'ndaki deney ve kontrol gruplarında yer alan 4. sınıf öğrencileri ile,
- 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Birey ve Toplum” öğrenme alanının “Kendimi Tanıyorum” ünitesinde yer alan konular ile,
- KTÜBT, HTÖ, ÜBFÖ ve SBDTÖ'den elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu başlık altında, çalışmada sıkça yer alan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Değer: Davranışa rehberlik eden, neyin değerli olduğuna dair inançlara dayanan, hangi inanç ve eylemlerin iyi veya arzu edilir olduğuna karar veren ilkeler ve temel inançlardır (Halstead ve Taylor, 2000b, s.3).

Değerler Eğitimi: Değerler eğitimi çocukların tercihli inançlarını, tutumlarını ve değerlerini kapsayan eğitimidir (Johnson, 2002, s.70).

Üstbiliş: Üstbiliş, öğrencinin kendi düşünme süreçlerini en iyi şekilde kullanması ve kontrol edebilmesi hakkındaki düşüncesidir (Slavin, 2013, s.179).

Üstbilişsel Strateji: Üstbilişsel becerileri gerçekleştirmek amacıyla kullanılan araçlara üstbilişsel stratejiler denir (Serin ve Korkmaz, 2018, s.513).

IMPROVE: Introducing the New Concepts-Yeni Kavramlara Giriş, Metacognitive Questioning-Üstbilişsel Sorgulama, Practicing-Uygulama, Reviewing and Reducing Difficulties-Zorlukları Gözden Geçirme ve Azaltma, Obtaining Mastery-Bilişsel Süreçlerde Uzmanlık, Verification-Doğrulama ve Enrichment-Zenginleştirme öğretim adımlarının baş harflerinden oluşan üstbilişsel bir öğretim yöntemidir (Mevarech ve Kramarski, 1997).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, değer kavramı, değerler eğitimi, üstbiliş ve Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Kuramsal bilgiler ve araştırmanın amacı doğrultusunda, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalar ile bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar özetlenmiştir.

2.1. Değer Kavramı

Değer kelimesi, farklı değer biçimleri yaratan çeşitli anlamlara sahip estetik (güzellik), sosyal (demokrasi), ahlaki (dürüstlük), entelektüel (anlayış), manevi (umut) gibi çok sayıda kelimeyle bağlantılı olabilir. Bireylerin değerlerini, önemli olduklarına inandıkları şeyler oluşturur (Hawkes, 2006, s.3). Dinden ekonomiye, psikolojiden sosyolojiye, tarihten felsefeye, iktisattan matematiğe kadar farklı alanlarda yer alan değer kavramı; milli değerler, dini değerler, evrensel değerler, insani değerler, bireysel değerler, toplumsal değerler, ekonomik değerler ve siyasi değerler şeklinde birçok alanda karşımıza çıkmaktadır. Bu durum da, değer kavramına birden fazla anlam katmaktadır (Akbaş, 2004, s.43; Ulusoy ve Arslan, 2016, s.11).

Değer kelimesi yalın olarak yaşmak, erişmek, eşit ve eş değer bulmak, dokunmak, eder bulmak ve kıymet bilmek anlamlarıdır (Saltuklu, 2018, s.2). Bir şeyin kendi alanı ya da benzerleri arasındaki yeri onun değerini belirtir (Kuçuradi, 2013, s.26). Değerler, daha derin bir yaşam deneyimine sahip olabilmek için güçlü bir giriş kapısı olarak işlev görür (Hawkes, 2016). Değer; insanları, insanların özelliklerini, isteklerini, niyetlerini ve davranışlarını değerlendirirken başvurulan kriterdir (Dilmaç, 1999, s.12). Bireylerin diğer insanların, toplumsal olguların ve şeylerin değerini ölçmede kullandıkları kriterlerdir. Değerler birey, grup ve toplum tarafından paylaşılarak ciddiye alınırlar ve öteki nesnelere soyutlanabilirler. Neyin iyi neyin

kötü, neyin güzel neyin çirkin, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair kararlar alınırken değerler kılavuz alınır (Ulusoy ve Arslan, 2016, s.3).

Para gibi başka bir şeyin uğruna değer verdiğimiz araçsal değerler ve sevgi gibi kendi iyiliğimiz için değer verdiğimiz içsel değerler vardır (Hawkes, 2006, s.3). Türk Dil Kurumu'nda da değer kelimesi bu iki bağlamda “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” ve “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” tanımlamaları ile ifade edilmiştir (TDK, 2019). Daha öncesine bakılacak olursa Kaşgarlı Mahmut'un Dîvânü Lugâti't-Türk (1991) sözlüğünde teğir kelimesi değer, kıymet ve yaklaştırmak anlamlarındadır (Akt. Saltuklu, 2018, s.2). İngiltere Eğitim Konseyi değerleri, “davranışa veya inançların ve eylemlerin değerlendirilmesine genel olarak rehberlik eden ve kişisel bütünlük ve kişisel kimlik ile yakından bağlantılı olan ilkeler, temel inançlar, amaçlar, standartlar veya yaşam tutumu” olarak tanımlamaktadır (Jordan, Silvanus-Davis ve Taylor, 2010, s.120).

İyi-kötü, istenilen-istenmeyen, olumlu-olumsuz, beğenilen-beğenilmeyen, arzu edilen-arzu edilmeyen gibi kabul edilen veya edilmeyen davranışlar değerler ile ifade edilir (Ulusoy ve Arslan, 2016, s.2). Durumlar karşısında takınılan tavırlar değer olarak nitelendirilir. Bireylerin aidiyet, mensubiyet, kişilik ve karakter gibi duygu ve değerlere sahip olabilmesi için ahlaki, kültürel, ruhsal, bireysel ve etik değerlerin kazandırılması gerekmektedir (Yaman, 2012, s.24). Değer, insanı insan yapan özelliklere sahip olan, insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içeren ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.16). Değerler insanlar için bir durumun istenen, iyi ve güzel olduğuna karar verirken kullandıkları kültürel standartlardır. İnsanlar nasıl yaşayacakları konusunda değerleri kullanarak tercih yaparlar (Yazar, 2018, s.177). Değerler bilişsel, duyuşsal ve devinimsel şeklinde üç boyuttan oluşur. Değerlerin farkına varıp kavrayarak nerede kullanacağını bilme değerinin bilişsel boyutunu; bireyin verdiği iyi-kötü, olumlu-olumsuz gibi tutumlar değerinin duyuşsal boyutunu; bilişsel ve duyuşsal anlamda oluşan öğrenmelerin davranışları yönlendirmesi ise değerinin devinimsel boyutunu oluşturmaktadır (Akbaş, 2004, s.45). Değerlerin geliştirilebilir bazı özellikleri tanımlanmıştır. Bu özellikler (Furco, 2019).

- Değerler bir ömür boyu oluşur ve devam eder.
- Değerler duymak, görmek, deneyimlemek, hissetmek, düşünmek suretiyle geliştirilmiştir.
- Tüm değerler her zaman eşit değildir.
- Değerler açık ve kapalı olabilir.
- Değerler doğaldır ve büyütülebilir (sevgi, sevecen).
- Değerler sosyal normlar ve bağlamlardan (saygı, onur, bütünlük gibi) etkilenmiştir.
- Değerler kişisel ve bireyselleştirilmiştir.
- Değerler gelişmeye yöneliktir.
- Değerler kişisel özellikler ile bağlantılıdır.

Değerler, onur ve arzu gibi soyuttur. İnsanlar farklı nedenlerden dolayı ve anlamların bir karışımını belirtmek için çeşitli bağlamlarda farkına varmadan değerleri benimserler ve kullanırlar (Hansson, Carey ve Kjartansson, 2010, s.284). İnsanların en çok önemstedikleri değerler; insanları sevme, uyumlu olma, hırsları kontrol altına alma, başkalarının mutluluğunu isteme, kendini kontrol etme, iyi insan olma, manevi değerlere inanma, yardımsever olma, tecrübeli ve bilgili olma, dost edinme, evlat yetiştirme ve eser oluşturma şeklindedir (Dilmaç, 1999, s.16-17).

Prencipe ve Helwig (2003, s.845), değerleri altı temada değerlendirmişlerdir.

Bunlar:

1. Ahlaki değerler, ırk eşitliği gibi başkalarının refahına, adalet ve haklarına doğrudan katkıda bulunan değerleri içermektedir.
2. Ahlaki karakter değerler, hem başkalarının refah veya haklarına etki eden hem de dürüstlük gibi bireysel kişilik veya karakter özellikleriyle de yakından ilişkili olan değerleri içermektedir.
3. Başkalarının refahı ve hakları için doğrudan bir sonuç olarak görülmediği düşünülen karakter özelliklerine ilişkin ahlaki olmayan karakter değerler, bazen bireyler veya kültürel değer sistemleri tarafından kişisel erdemler olarak tanımlanır (örneğin çalışkanlık).
4. Demokratik değerler, siyasal alanda hak ve adalet için potansiyel etkileri bulunan politik-ahlaki değerlere aittir.

5. Geleneksel politik değerler, vatanseverlik veya ülke sevgisi gibi diğer politik değerleri de içerir.
6. Dini değerler, bir dini inanç veya uygulama sistemine bağlılığı yansıtan değerleri içerir.

Schwartz, farklı kültürlerdeki insanların yaşamlarında yol gösterici ilkeler olarak 10 farklı değer tipi olduğunu belirtmiştir. Bu değer türleri; g (power), başarı (achievement), hazcılık (hedonism), uyarılım (stimulation), özyönelim (self-direction), evrenselcilik (universalism), iyilikseverlik (benevolence), geleneksellik (tradition), uyma (conformity) ve güvenlik (security) şeklinde kategorilendirilmiştir. Bu değer tipleri ve değer türlerinde yer alan değerler aşağıdaki gibidir:

1. G: Sosyal güç, otorite, varlıklı olma, toplumsal imajını koruyabilme ve sosyal tanınma.
2. Başarı: Başarılı, yetenekli, hırslı, etkili ve zeki olma.
3. Hazcılık: Yaşamdan zevk alma ve hayatın tadını ıkarma.
4. Uyarılım: Cesur, çeşitli ve heyecan verici bir yaşam.
5. zynelim: Meraklı, yaratıcılık, özgürlük, kendi hedeflerini seçebilme, bağımsız ve öz saygı.
6. Evrenselcilik: Çevreyi koruma, doğa ile birlik içinde olma, yaşanılabılır güzel bir dünya, geniş görüşlü olma, sosyal adalet, bilgelik, eşitlik, huzurlu bir dünya ve iç uyum.
7. İyilikseverlik: Yardımsever, dürüst, bağışlayıcı, vefalı, sorumluluk sahibi, maneviyat, gerçek dostluk, olgun sevgi ve hayatın anlamı.
8. Geleneksellik: Hayattaki payını kabullenme, dindar, mütevazi, geleneklerine saygılı, ılımlı ve tarafsız olma.
9. Uyma: İtaatkr, ebeveynlere ve yaşlılara saygılı, nazik, öz disiplinli olma.
10. Güvenlik: Temizlik, ulusal güvenlik, iyiliklerin karşılığı, toplumsal düzen, aile güvenliği, aitik hissi ve sağlıklı olma (Schwartz, 1992, s.28-29).

Rokeach ise değerleri amaç ve araç değerler olarak iki grupta değerlendirmiştir.

Bu gruplar:

1. Amaç değerler; aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzelliklerle dolu bir dünya, heyecan

verici bir hayat, kendine saygı, iç huzur, mutluluk, özgürlük, rahat bir hayat, sosyal kabul, ulusal güvenlik ve zevk şeklindedir.

2. Araç değerler ise; bağımsız olma, bağışlayıcılık, cesaret, dürüstlük, entelektüellik, geniş görüşlülük, hırslılık, itaatkârlık, kendini kontrol etme, kibarlık, kendine hâkim olma, mantıklı olma, neşeli olma, sevecenlik, sorumluluk sahibi olma, temizlik ve yardımseverlik şeklindedir (Rokeach, 1973; Sağlam, 2019, s.48).

1. Graves değer sınıflamasını yedi seviyede gerçekleştirmiştir. Bir seviyede başarıya ve denge durumuna ulaşan birey diğer seviyeye geçer. Bu seviyeler:

1. Tepkisel Var Olma Seviyesi: Tamamen fizyolojik bir varoluştur ve temel fizyolojik ihtiyaçların hemen giderilmesinin istendiği seviyedir.
2. Geleneksel Var Olma Seviyesi: Bu seviyede geleneğe bağlı bir varoluş hali ortaya çıkar. Nesillerin devam ettirilmesi istenir. Hayatta kalma ihtiyacı ön plana çıkar.
3. Ben Merkezli Olma Seviyesi: Bu seviyede kendinden emin bireycilik ön plana çıkar. Değerler de bu yönde şekillenir.
4. Özverili Olma Seviyesi: Bu seviye refah, toplumsal ve sınıf temelli bir kavramdır. Yaşarken acıları çekip ölümden sonraki yaşamda var olan değerler ön plana çıkar.
5. Materyalist Var Olma Seviyesi: Maddi varoluş seviyesidir. Dünyanın sınırları keşfedilerek dünyaya hükmetme ön plandadır.
6. Toplumsal Var Olma Seviyesi: Bu seviyede insan kendi benliğinin diğer benliklerle olan ilişkisi ile ilgilenen bir varlık haline gelir. Aidiyet, kabul edilmek, reddedilmek, insan uyumunun ortaya çıkmasıyla ilgilenir.
7. Varoluş Seviyesi: Bu seviyede bilgi ve yetkinlik değer sisteminin çatısını meydana getirir. Birey kendine, hayata ve toplumsal çıkarılara değer verir (Graves, 1965; Graves, 1970; Öztürk-Samur, 2011, s.27).

Hill (1991) ise değerlerin üç bileşene sahip olduğunu belirtmiştir. Bu üç bileşeni, değer ve yükümlülüğün birlikte ayrıntılı olarak yapılması gereken bir inanış olduğunu vurgulayarak; değeri, genellikle tutum olarak kabul edilen duygusal ve son olarak

gönüllü bir unsur olarak tanımlamıştır (Johnson, 2002, s.53). Bu bağlamda değerleri duygusal, gönüllü ve sorumluluk gerektiren bir inanış olarak tanımlamak mümkündür.

2.1.1. Psikolojik Açıdan Değerler

Değerleri hisseden ve değer yaratma kabiliyetinde olan tek varlık olan insan, aynı zamanda değer ve değer yargılarından bağımsız olarak yaşamını sürdürmez. Sağlam (2019)'ın da belirttiği gibi insanın insan olarak kalabilmesi, üstün insani özellikleriyle beraber değerlerine sahip çıkması ile mümkün olmaktadır. Bu süreçte insanların değerleri içselleştirmeleri ve davranışa dönüştürmeleri gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de değerleri nasıl anlamlandırdıkları önem arz etmektedir. İnsan davranışları hem dolaylı hem de dolaysız yönden değerler tarafından yönlendirilmektedir. İnsana özgü imkânlar ve insanı diğer canlılardan ayırarak insanı insan yapan özellikler, değerler sayesinde amaçlarına uygun bir tarzda gerçekleştirilebilecek bir duruma gelir.

Değerler ideal davranış tarzları ile yaşamın anlamı ve amacına ilişkin inanç ve tutumları yansıtır. Bu nedenle değerler, bireylerin davranışlarına rehberlik eden çok yönlü standartlardır (Sezer, 2018, s.250). Gerçek varlık dünyasında değer taşıyıcısı ve gerekliliğinin yürütücüsü olan insan, değerleri dünyaya kazandıran bir kapı ve dünyanın anlam vericisidir (Cevizli, 2014, s.381). Değerler, bireylerin davranış tarzına veya ulaşmak istedikleri hedeflere aittir. Bir kişinin değeri, davranış tarzına veya ulaşılmak istenen hedeflerine ait inançlarıdır (Dilmaç, 1999, s. 14). Değerler kişilerin bireysel değerlendirmelerinin bir ürünüdür. Çünkü nesnelere değer veren ve onları değerli-değersiz kılan sadece insanlardır. Bir eylemin değerini, yapıldığı koşullar içerisindeki özelliği belirler. Yani bir eylemin değerliliği, o eylemin insan için ne anlam ifade ettiğidir. Bir insanın inanıp beğendiği değerler, o insanın iradesini etkileyerek davranışlarını ve eylemlerini yönlendirir (Sağlam, 2019, s.69).

2.1.2. Sosyolojik Açıdan Değerler

İnsan davranışlarının şekillenmesinde, içinde yaşadığı toplumun etkisi büyüktür. Değerler öncelikle kişinin sosyalleşmesini ve çevresi tarafından kabul görmesini sağlar.

Çünkü bir insan toplumun benimsediği değerlere sahip olup bu değerleri davranışlarına yansıtabildiği ölçüde toplum tarafından sevgi ve saygı görür. Toplumun değer yargılarını benimsemeyerek bu değer yargılarına aykırı davrananlar ise toplum tarafından dışlanır (Ceran, 2018, s.220).

Gerek aileden gerekse çevreden edinilen değerlerin sayısı, cinsi ve niteliği yaşanan çevre ve sahip olunan kültürle ilgilidir. Birçok neden, kazanılan değerlerin niteliğini etkilemektedir. Bu yönüyle değerler, kişisel ve yerel olarak kişiden kişiye ve toplumdaki topluma değişkenlik gösterebilir. Bir kişi veya toplum için değer, kabul edilen bir özellikken başka bir kişi veya toplum için değer kabul edilmeyebilir. Çünkü değerler bu yönüyle öznel ve değişkendir (Yaman, 2012, s.24).

Değerler varsayılan olarak, bireysel psikolojik eğilimler olmasına rağmen, insanlar değerleri toplumsal bağlamda ortaklaşa paylaşırlar (Hansson, Carey ve Kjartansson, 2010, s.284). Çünkü insanlar biyolojik bir organizma olmanın yanı sıra içinde yaşadıkları toplumun da bir ürünüdür. İnsanlar değerlerini ve toplumsal niteliklerini grup içerisinde kazanırlar. Gruplar aracılığıyla bireylere toplumda geçerli olan bilgiler ve değerler iletilir. Çünkü toplumsallaşma, bireylerin toplumsal kuralları, değerleri, tutum ve davranışları öğrenerek öğrendiklerine uygun davranmalarını, bu sayede toplum içerisinde bir kişilik ve benlik kazanma sürecini oluşturur (Sağlam, 2019, s.69). İnsan ve toplum hayatında önem teşkil eden değerler, bireylerin davranışlarına yön veren kuralları şekillendirirler (Ulusoy ve Arslan, 2016, s.3). Değer kavramının temeli, toplumsallaşma sürecinde bireye nelerin önemli olduğunu ve nelerin tercih edilmesi gerektiğini gösterir (Ceran, 2018, s.218). Değerler hem bireysel tutumları, davranışları ve bilişsel süreçleri etkiler hem de toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimini kolaylaştırır. Böylece değerler, bireyin topluma uyum sürecinde ve kültür aktarımı bağlamında sosyalleşme sürecinde başrol oynar (Yapıcı, 2018, s.60). Toplum içerisinde ben kavramını temsil eden şey değerlerdir. Bireysel değerler toplum içerisinde diğer insanların da benimsemesiyle daha fazla anlam ve değer kazanarak yaşar. Dolaylı olarak bireylerin karşılıklı kurdukları etkileşimler sonucu ortaya çıkar (Ergün, 2018, s.93). Bireyler topluma hâkim olan değerlere uygun bir şekilde davrandıkları zaman toplumla uyumlu bir biçimde, toplumca önemsenen ve değer verilen kişiler olarak yaşarlar (Yazar, 2016, s.103).

Bir toplumu diğer bir toplumdan ayıran veya benzer kılan temel kriter, o toplumun seçtikleri değerlerdir (Saltuklu, 2018, s.8). Değerler sosyo-kültürel anlamda toplumları oluşturan insanların davranış örüntülerini etkiler (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.21). Çünkü insanlar değerlendirebilen varlıklar olarak toplumların ait olduğu kültürlerin değerlerini baz alarak eylemlerde bulunurlar. Bu eylemler, takdir görme ve ödüle ulaşma veya kınanma ve dışlanmadan çekinme şeklinde olabilir. Bu bağlamda değerlerin bireylerin dışında da belirleyici özellikleri vardır (Sağlam, 2019, s.69). Ergün (2018, s.94-95) toplumsal değerlerin insanların toplumda oynadığı ve oynayacağı role göre değiştirdiğini ifade ederek bu değerleri aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Aile güvenliği, ulusal güvenlik, insan güvenliği, canlı ve cansız hayatın güvenliği.
- Hem aile hem de yakın arkadaş çevresinden başlayıp dalga dalga genişleyen barış, sevgi, saygı ve hoşgörü içerisinde yaşama; hem kendine hem de başkalarına güvenme, saygı duyma ve güveni sarsmama.
- Bir aileye, gruba, kuruma ve topluma ait olmaktan dolayı onur ve gurur duyma.
- Herkese eşit ve adil davranma, cinsiyet eşitliği, yardımseverlik, uyumlu çalışma, sorumluluk alma, kederde ve sevinçte birlikte hareket edebilme, kendini ve toplumu geliştirme duygu ve iradesi, kibarlık, öz kontrol, nezaket, herkesin özeline saygı gösterme.

Toplumsal anlamda değerlerin en temel görevi bütünleştirici olmasıdır. Değerler toplumsal dayanışmayı arttırarak toplumların güçlü ve dinamik olmasını sağlar. Bir topluluğun devamlılığını sağlamak ortak değerlere sahip çıkan bireylere bağlıdır (Ceran, 2018, s.220). Toplumların varlıklarını devam ettirip var olma işlevlerini yerine getirebilmeleri için toplumsal normlara ihtiyaçları vardır. Toplumun bütün üyelerinin toplumsal devamlılık adına bu normları kabul ederek bu normlara uygun davranmaları gerekir. Bu normların başında da temel yaşam fonksiyonu olarak adlandırılan değer yargıları yer almaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.78). Değerler toplumsal kuralların yani normların altyapısını oluşturur. Değerler toplumsal bilincin soyut bir anlatımıdır. Toplumlar kendilerini taşıdığı değerler ile meşrulaştırırlar. İnsanların değer yargıları bireylerin davranışlarına göre şekillenerek değişiklik gösterir. Çünkü insan içerisinde yaşadığı bir kültürün değer yargıları ile büyür. Toplumlar, kültürel değerleri uzun yıllar

sonucunda oluştururlar. Bireyin değer yargılarındaki değişiklik beraberinde kültürel değerlere de yansır. Değerler toplumsal ve kültürel değişimin vitesi ve düzenleyicisi gibidir. Bireylerin büyüdükçe güdüleri, hedefleri ve ihtiyaçları değerler çatışması yaratarak yeni sentezlerle değer değişimini sağlar. Aynı şekilde toplumdaki ekonomik, kültürel ve teknolojik değişiklikler de toplumda değer çatışması yaratarak yeni sentezlerle değişimi sağlar. Değerlerdeki değişikliğin en aza indirilmesiyle kültürel değerler, dar alandan daha evrensel değerler alanına ulaşmada önemli rol oynar (Saltuklu, 2018, s.9; Ergün, 2018, s.96-98).

Kültürün oluşturulması ve nesiller boyu aktarılması insanlara ait bir özellik ve sorumluluktur. Çünkü insanlar yaşamları boyunca edindikleri bilgi, beceri ve değerleri sonraki nesillere aktararak varlıklarını devam ettirebilirler. Bir toplumun değerlerini, kültürünün etkisi altında kalan davranışları belirler. Birlikteliğin olmasını sağlayan pekiştirici ve kaynaştırıcı unsurlar olan değerler, kültürel anlamda toplumların nasıl davranmaları gerektiğinin belirleyicisidir. Bu anlamda değerler, bir toplumu diğer toplumlardan ayırarak o topluma kimlik kazandıran örf, adet ve geleneklerdir (Sağlam, 2019, s.70). Değerler, toplumların sahip oldukları değerleri koruyarak bu değerleri gelecek nesillere aktarmak ve toplumsal yozlaşmanın önüne geğebilmek için önemli ve gereklidir (Ceran, 2018, s.220). Değerler kimliği, kimlik ise insanların ne olduğunu ve olmadığını belirler. Değerlerin kaybolması, hem kimliğin hem de kültür kodlarının kaybolmasına neden olur. Dünyayı emniyetli bir yer haline getiren değerlerin asimilasyonu ve yozlaşması, dünyayı ürküten ve korkutan bir yer haline getirir (Yapıcı, 2018, s.83).

2.1.3. Felsefi Açıdan Değerler

İçinde bulunduğu çevreyle iletişime giren her insanın kendine ait bir hayat ve varlık anlayışı vardır. İnsanların hayat tasavvufu ile varlığı yorumlama tarzı felsefenin temelidir (Sağlam, 2019, s.70). Felsefenin üç temel konusu vardır. Bunlar; bilgi, varlık ve değerdir (Saltuklu, 2018, s.7). İnsanların davranışlarının dayandığı ilkeleri ve değerleri felsefenin disiplinlerinden biri olan aksiyoloji inceler. İnsan tarafından oluşturulan tüm değerler aksiyolojinin kapsamındadır (Sönmez, 2002, s.17). Aksiyolojide “Olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya belli duyguları, arzuları,

ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve fiilleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır, öznenin olana, olguya yüklediği nitelik” şeklinde değer tanımlaması yapılır (Saltuklu, 2018, s.2). Felsefi anlamda değer, kişinin isteyen ve gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şeydir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.13). Değer problemi, felsefede değerlendirme problemi ile değerler problemi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Değerlendirme etkinliğini problem haline getirmek için “İyi, doğru, güzel, fayda nedir?” gibi sorular sorulur. Değerlendirme felsefenin kapsamındadır. Değerleri problem haline getirmek için ise saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik gibi bireylerin ilişkilerinin temelini anlamaya yönelik sorular sorulur. Ayrıca sanat, bilim ve moral gibi insan başarılarının özellikleri de araştırılır (Kuçuradi, 2013, s.8).

Felsefi açıdan irdelendiğinde; değerlerin bir kaynağının olup olmadığı, bu kaynağın doğuştan veya çevreden kaynaklanıp kaynaklanmadığı, değerlerin mutlak olup olmadığı sorgulanır (Sönmez, 2002, s.17). Değerin öznel olduğu varsayımında, bir şeye farklı kişiler aynı anda veya aynı kişiler farklı anlarda farklı değer yükleyebiliyorlarsa ya o şeyin kendine özgü bir değeri yoktur ya da kendine özgü bir değeri olsa dahi insanların bu değeri bilmelerine imkân yoktur. Çünkü değerlendiren kişiler veya değerlendirme zamanı değiştikçe o şeyin değeri değişir. Bu nedenle bir şeyin değeri, değerlendirenlerin ona yüklediği anlamlardır. Değerin nesnel olduğu varsayımında ise değer yargıları değişmesine rağmen değerler değişmeyerek mutlaktır. Mutlak olan yüksek değerler iyi ve kötü, sevgi ve nefret gibi zıtlıklar şeklinde değerlendirilir (Kuçuradi, 2013, s.8-13). Scheler’e göre kendinde varlık niteliği gösteren değerler, bağımsız ve müstakil bir varoluşa sahiptirler. Bu nedenle değerler, nesnelere ve değerlerin taşıyıcısı olan insanla ilişkilerinden bağımsız olarak mutlak bir varoluşa sahiptirler. Hartmann ise değerlerin nesnel bir içeriğe sahip olduklarını öne sürmüştür. Bu nedenle mutlak olduğuna inandığı değerlerin sezgisel olarak kavrandığını ifade etmiştir. Ahlaki değerler olan daha yüksek değerlerin hayata geçirilmesinin önkoşulunun ahlaki olmayan daha aşağı değerlerin gerçekleştirilmesi olduğunu öne sürmüştür. (Cevizli, 2014, s.364-377). Değerler ister öznel özellik taşıyın ister nesnel özellik taşıyın mutlak doğrular bireylerin hem toplumsal yaşantılarında hem de fizik nesnelereyle ilişkilerinde kendini göstermektedir. Çünkü fiziksel nesnelere bireylerin ona biçtiği değerler ile var olur. Hem doğrudan hem de dolaylı olarak duyu organları ile algılanabilen tüm fiziksel nesnelere

bireyler için iyi, güzel, faydalı, çirkin gibi değerler ile anlamlandırılırlar (Sağlam, 2019, s.70).

Değeri idrak edip yaşayan, yönelimsel edimleriyle nesnelere ve dünyaya anlam veren kişinin anlamı, o kişinin dünyaya anlam katma tarzı tarafından belirlenir (Cevizli, 2014, s. 362). İnsanların öğrenilmiş tüm davranışları, en az bir değere dayanmaktadır (Sönmez, 2002, s.17). Bu değerler yüksek değerler, araç değerler ve davranış değerler şeklinde üçe ayrılır. Bu değerlerin açıklaması aşağıdaki gibidir:

1. Yüksek Değerler Grubu: Bu grupta sevgi, nefret, bilgi, doğruluk, yalancılık, masumluk, saflık, dürüstlük, dostluk, hak ve haksızlık, adalet, güven, güvensizlik, inanma, söz verme, saygı, şeref, iyi ve kötü gibi değer yargıları yer alır. Yüksek değerler grubu genellikle pozitif ve negatif değerler olarak zıtlıklar halinde ele alınır. İyi yüksek pozitif bir değer, kötü ise yüksek negatif bir değer olarak tanımlanmıştır. Bu değerler, bizim hayatımızı adayarak yaşadığımız aynı zamanda başkalarının da yaşamasını istediğimiz hayatın anlamını oluşturan değerlerdir. Yani aşkla ve şevkle yapılan eylemlerdir. Yüksek değerler insandan insana, ulustan ulusa, çağdan çağa değişmezler. Verilen sözü tutmak, dürüst olmak, güvenilir bir insan olmak, doğru ve haklı olmak gibi olumlu değerler ile yalan söylemek, dürüst olmamak, haksızlık yapmak, sözünü tutmamak gibi olumsuz değerler her insan ve her toplum için aynı anlamı taşır. Yüksek değerler tarafından yönetilen davranışlar doğrudan veya dolaylı olarak gerçekleştirilirler (Kuçuradi, 2013, s.13; Mengüşoğlu, 2015, s.102-170; Ergün, 2018, s.93).

2. Araç Değerler Grubu: Bu grupta ilgi ve çıkarın değerleri, yarar, çıkar, kuşku, çekememezlik, kıskançlık ve vital değerlerle her türlü maddesel değerler ve benzerleri yer alır. Araç değerler grubu kendi alanının sınırları içinde kalmayarak yüksek değer grubu alanının yapıp-etmelerine karışıp yönetmeye çalışır. Yüksek değerler ile araç değerler grubu iç içe geçmiştir. Yüksek değerler insanları birleştirirken, araç değerler insanları ayırır kavga ettirir. Araç değerler tarafından yönetilen davranışlar ise dolaylı olarak gerçekleştirilir.

3. Davranış Değerleri Grubu: Bu grupta ise modanın, zevkin, alışkanlığın değerleri, temelini toplumun sosyal yapısında ve ulusların geleneklerinde bulan değerler, davranış, görgü kuralları, zamanla otomatlaşan eylemleri yöneten değerler gibi

değerler yer almaktadır. Zararsız bir grup olan davranış değerleri grubu çağdan çağa, toplumdan topluma, kültürden kültüre değişir (Mengüşoğlu, 2015, s.102-170).

Canlı bir varlık sadece faydalı olduğu zaman bir değere sahip olur (Cevizli, 2014, s. 355). Değerler felsefesini benimsemenin amacı, gençlere değerleri günlük yaşamlarında aktif olarak göstererek yaşamlarında değerleri yaşamaları için ilham verip olumlu karakter özellikleri geliştirmelerine ve iyi insanlar olabilmelerine imkân tanımaktır. Böylece sürdürülebilir bir dünya yaratılmış olacaktır (5 Steps to Becoming a Values-Based School, 2019).

Değerlerin felsefi açıdan tanımlanması ve açıklanması, değerler eğitimi uygulamalarının düzenlenmesinde önemlidir. Değerin ne olduğunun sorgulanması, insan davranışlarının açıklanması doğrultusunda önemli katkılar sağlayacaktır. İnsanın değeri anlamlandırması ve içselleştirmesi bağlamında, içinde yaşadığı sosyolojik yapının ve sahip olduğu psikolojik durumun irdelenmesi, değer eğitimi uygulamalarının sağlıklı yürütülmesinde önemli rol oynayacaktır.

2.2. Değerler Eğitimi

İnsanların anlamlandırdıkları ve davranışa dönüştürdükleri değerleri kazanmaları farklı kanallarla sağlanır. Değerlerin hem bireysel hem de toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, örgün eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleşmektedir (Ceran, 2018, s. 221). Gençleri ve yetişkinleri değerleri anlamalarına, kendi dünyalarını anlamlandırabilmelerine ve ahlak ile etik gibi konularda sorumluluk alabilmelerine ilişkin olarak yönlendirmede eğitim kurumları önemli bir rol almaktadır (Aspin ve Chapman, 2007, s.3). Eğitim; bireyin zihinsel (düşünme becerileri ve bunların nasıl kullanılacağı), duygusal (duyguları kabul etme /duyguların bireysel ve başkalarının iyiliği için nasıl kullanılacağını öğrenme), fiziksel (bireysel, diğerleri ve çevre) ve ruhsal (benlik, benliğin tanınması ve farkındalığı) olmak üzere tüm yönlerini destekleyip geliştirmelidir (Jordan, Silvanus-Davis ve Taylor, 2010, s.121).

Kişi ve eğitim kavramı bir arada düşünüldüğü zaman eğitim esasen varlıklarla ve değerlerle ilgilidir (Paterson, 2010: 11). Aristo, kalbi eğitmeden zihni eğitmenin eğitim olmadığını belirtmiştir (Tillman ve Hsu, 2000, s.4). Öğretim ve iletişim sosyal süreçler olduğu için sadece bilgi ve becerilere değil, beraberinde tutumlara, değerlere ve sosyal

İlgilere de bağılıdır (Lemke, 1990). Her toplumda çok önemli ve toplumu belirleyici olan temel değerlerin, yeni yetişen kuşaklara mutlaka öğretilmesi gerekir (Ergün, 2018, s.107). 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). Superka, Ahrens, Hedstorm, Ford ve Johnson (1976), 1976 yılında değerler eğitiminin eğitimde en heyecan verici alanlardan biri olduğunu, son birkaç yıl içerisinde eğitimde "değer" ve "değer verme" konusuna büyük ilgi gösterildiğini ve bu artan ilgi ve aktivitenin ilkokuldan lisansüstüne tüm eğitim yelpazesini etkilediğini ifade etmişlerdir.

Değerlerin temelini oluşturan kişi, varlık, olay ve durum karşısında ortaya koyduğu duyarlılıkların insani, ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve evrensel boyutlarda özümsemesi ve benimsenmesi süreci değerler eğitiminin temelini ve esasını teşkil eder (Yaman, 2012, s.17). Her toplum kendi değerlerini bilerek tanıyan ve yaşayıp yaşatan bireyler yetiştirmek ister. Bilginin yanında öğrencinin kişiliğinin iyileştirilmesini, geliştirmesini ve topluma karşı sorumluluklarını öğrenmesini kapsayan değerler eğitimi sayesinde bireyler içinde yaşadıkları topluma entegre olup sosyalleşmeyi ve aidiyet duygusuna sahip olmayı öğrenirler (Ulusoy ve Arslan, 2016, s.7). Barışın, sevginin, saygının, dürüstlüğün, işbirliğinin ve özgürlüğün değerleri, sosyal bir uyum ve iyilik yapısı oluşturur. Çocuklar ve gençler barış ve saygı kültürü ile beraber kaliteli öğrenme ortamlarında kendi potansiyellerine doğru büyürler (Tillman ve Hsu, 2000, s.3). Bir toplumdaki bireyler, değer eğitimi konusunda sistematik olarak eğitilmeli ve böylece sevgi, saygı, hoşgörü ve dürüstlük gibi değerleri takdir etmelidirler (Deveci, 2015, s.112). Hakam (2018b), bireylerin sadece toplumun değerlerini kabul etmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda eşsiz değerler potansiyeline sahip olabileceği görüşünden yola çıkarak eğitimin bu bireysel değerlerin gelişim potansiyelini kolaylaştırmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Bireyseller, ahlaki değer eğitiminin insanların sadece neyi sevip neyi sevmediğini açıklığa kavuşturmalarını sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Gerçekçiler ise ahlaki değer eğitiminin sadece kişisel beğenilerden veya beğenilmeyenlerden daha ciddi olduğunu söylerler. (Arcus, 1980, s.166).

Johnson (2002, s.70), değerler eğitimi çocukların tercihli inançlarını, tutumlarını ve değerlerini kapsayan eğitim şeklinde tanımlamıştır. Edwards (1996), "National Curriculum Council (1992)" çalışma belgesinde değerler eğitiminin bazı

tutum ve değerleri teŖvik etmek amacıyla resmi olarak verilmesi gerektiğinin belirtildiğini ifade etmiŖtir. Bu değerler:

- Milli argümanlara ve kanıtlara saygı duyma,
- Farklı yaŖam biçimlerine, inançlarına ve görüşlerine saygı duyma,
- Fırsat eŖitlięine ve insan haklarına saygı duyma,
- Ŗiddet içermeyen çatıŖma çözüm yollarına saygı duyma,
- Kalite ve mükemmellik için endiŖe duyma,
- Kendine ve başkalarına değer verme,
- Topluluk iŖlerinde yapıcı olma,
- Düşüncenin bağımsızlığı,
- HoŖgörü ve açık görüşlülük,
- Diğer insanları dikkate alma,
- Esneklik ve deęiŖime uyum sağlayabilme,
- Görev ve zorluklar karŖısında girişimci ve kalıcı bir yaklaŖım sahibi olma,
- BaŖarılı olma azmi,
- Özsaygı, özgüven ve öz disiplin kazanabilme ve
- Hem bireysel hem de sosyal sorumluluk duygusu kazanabilme Ŗeklinindedir.

Değerler eğitiminde baŖarılı olabilmek amacıyla öncelikle uygun değerlerin oluŖturulması ve bu değerlerin davranıŖa dönüŖtürülmesi için gerekli yolların bulunması gereklidir (Yaman, 2012, s.18). Tillman (2000), yaŖayan değerlere yönelik yapılan değer eğitiminin dayandığı 10 temel ilke olduğunu belirtmiŖtir. Bunlar; “Öğrenme ve öğretme ortamı hakkındaki ilkeler”, “Değerlerin öğretilmesi ile ilgili ilkeler” ve “İnsanların doğası ve eğitim araŖtırmaları ile ilgili ilkeler” Ŗeklinde üç kategoridedir. Bu temel ilkelerin alt boyutları aŖaęıdaki gibidir:

Öğrenme ve öğretme ortamı hakkındaki ilkeler:

1. Pozitif değerler ile anlam ve amaç arayıŖı öğrenme ve öğretmenin kalbine yerleŖtirildięi zaman eğitimin kendisi değerli hale gelir.

2. Öğrenme, değerler temelli bir öğrenme topluluğunda meydana geldiğinde ve değerlerin kaliteli öğretim yoluyla kazandırılarak öğrencilerin sonuçları fark ettiği yerde özellikle geliŖtirilir.

3. Değer temelli bir öğrenme ortamı; eğitimcilerin sadece uygun kalitede öğretmen eğitimi almaları ve mesleki geliŖimlerine devam etmeleri ile yeterli kalmayıp

aynı zamanda öğrenme topluluğuna değer vermeleri, yetiştirilmesi ve özen gösterilmesi ile sağlanır.

4. Değerler temelli öğrenme topluluğu içerisinde dâhil olan tüm öğrenciler için pozitif ilişkiler gelişir.

Değerlerin öğretilmesi ile ilgili ilkeler:

5. Değer temelli bir öğrenme ortamının geliştirilmesi, ekstra bir durum olarak isteğe bağlıdır veya değildir. Değer eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır.

6. Değerler eğitimi sadece öğretim programındaki bir konu değildir. Öncelikle sınıfta pozitif değerler yaratan ve geliştiren bir eğitim felsefesi ve uygulaması pedagojisidir. Değerler temelli öğretim, anlam kazanma süreci olarak öğrenme sürecini destekler. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, hayal güçlerine, anlayışlarına, öz farkındalıklarına, kişiler arası iletişim yeteneklerine ve diğer bireyleri önemsemelerine katkıda bulunur.

7. Etkili bir şekilde değer eğitimi veren öğretmenler kendi düşüncelerinin, duygularının, tutumlarının ve davranışlarının farkındadırlar. Ayrıca bunların başkaları üzerindeki etkisine de duyarlıdırlar.

8. Değerler eğitiminde ilk adım, öğretmenlerin kendi tutumlarına, davranışlarına ve duygusal okuryazarlıklarına dair net ve doğru bir algı geliştirmeleridir. Bu şekilde başkalarını kendi kişisel, kültürel ve sosyal özellikleri ile geleneklerini kullanmaları için teşvik edebilirler.

İnsanların doğası ve eğitim araştırmaları ile ilgili ilkeler:

9. Yaşayan değerlere yönelik yapılan değer eğitimi kavramı; bireylerin düşüncelerini, hissetmelerini, tüm insanlara değer vermelerini, kültürel olarak farklı bir dünya ailesine ait olmalarını inceler. Bu nedenle değer eğitimi bireyin entelektüel, duygusal, ruhsal ve fiziksel iyiliği ile ilgilidir.

10. Eğitim ile düşünme, hissetme ve değer verme araştırmaları hem analitik hem de şiirseldir. Değerler hakkında diyalog kurmak, değerlere dayalı bir öğrenme topluluğu bağlamında eğitimde değerleri kazandırmanın önemi konusunda kişilerarası ve kültürlerarası değişime olanak sağlar.

Temel değerler, okullarda insanların nasıl iletişim kurup, nasıl bir arada çalışıp, nasıl kararlar verdiğini etkilediği için okulların politikalarına yansır. Bunun yanı sıra değerler, okulların ebeveynlerle iletişim kurma sürecine yardım eder. Ayrıca öğrencilere

sağlanan öğrenme deneyimlerine rehberlik eder. Kısacası değerler, okullarda bireysel ve grupsal karar verme sürecine katkı sağlar (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.57). Değerler eğitimi, öğrencilerin ve yetişkinlerin becerilerini ve olumlu tutumlarını geliştiren pozitif değerleri anlamayı ve benimsemeyi destekler (5 Steps to Becoming a Values-Based School, 2019).

Değerleri, her gencin ulaşabileceği şekilde öğretmek önemlidir. Çünkü daha güvenli ve daha olumlu topluluklar yaratmada her insan önemlidir (Tillman, 2000, s.4). Kültürel tutum, ahlaki değer kurallarının bir tür gelenek olduğunu ileri sürer. Bu gelenekler kültürün kendisini korumasını sağlayarak geçerlilik kazanır. Dolayısıyla ahlaki değer eğitimi öncelikle bir kültürleşme süreci haline gelir (Arcus, 1980, s.165). Toplumlar devamlılıklarını sağlayabilmek adına kendi değerlerini koruma ve bu değerleri gelecek nesillere aktarma amacı taşırlar. Değerleri bilen ve bunları davranışa dönüştürebilen bireyler nitelikli toplumların oluşmasını sağlar (Ceran, 2018, s.220). Değerler eğitimi, değerlerin didaktik olarak bilinmesi ya da öğretilmesi değildir. Değerler eğitiminin amacı, bireylerin okul içindeki ve okul dışındaki yaşantılarının değerlere yönelik bir farkındalık oluşturacak nitelikte olmasını ve değerlerin içselleştirilerek davranışa dönüştürülebilmesini sağlamaktır (Ceran, 2018, s.220).

Değerler iki şekilde eğitimin merkezindedir. İlk olarak okullar ve öğretmenler aile, medya unsurları, akran grupları ile beraber çocukların ve gençlerin dolayısıyla toplumun gelişmekte olan değerleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İkincisi ise okullar toplumun değerlerini yansıtır ve somutlaştırır (Halstead, 1996, s.3). Okulda değerler eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için temel kriter olarak okullarda değer kültürünün yaratılması gerekir. Bu gereklilik de, okulun tüm paydaşlarının birbirleri ile iletişimlerinde değerleri dikkate almaları ile mümkün olur (Selanik-Ay, 2016, s.36). Değer eğitimi süreci, çok erken yaşlarda aile içinde başlatılıp örgün eğitim basamaklarının değişik süreçlerinde duygu oluşturma ve değer kazandırma etkinlikleriyle desteklenmelidir (Yaman, 2012, s.19). Birçok ülke anne ve babaların değer oluşumundaki ana rolünü benimsemekle beraber eğitim kurumlarının bu alanda sorumluluklarını fark ederek, değerler eğitimi fikrinin doğası ve amaçları için çeşitli politikalar ve çerçeveler geliştirmeye başlamışlardır (Aspin ve Chapman, 2007, s.3). Eğitim kurumlarının temel taşı olan öğretmenler, sınıfta öğrencilerin değerleri hakkında açıkça değer yargılamaları yaparlar. Bu yargılamaları da çoğunlukla kendi

toplumlarının baskın görüşleri ve değerleri doğrultusunda yaparlar (Lemke, 1990, s.47-48). Bu nedenle de ahlaki eğitim ve vatandaşlık eğitimi açısından değerler eğitimi daha iyi anlamak için öğretmenlerin örnek oluşturan varsayımlarını, bilişsel tasarımlarını, kişisel epistemolojilerini veya değerler ile ilgili eğitim hedeflerini açık bir şekilde incelemek önemlidir (Thornberg ve Oğuz, 2016, s.111). Çünkü öğretmenlerin değerleri toplumdaki baskın tutum ve inançlardan kaynaklandığı için çoğunlukla öğretmenlerin değerlerinin büyük bir kısmı çoğu insan tarafından doğru kabul edilir (Lemke, 1990, s.84). Değer geliştirme ve değer eğitimi yöntemlerinin anlaşılabilmesi için öğretmenlere hem hizmet öncesi hem de hizmet için eğitimler verilmelidir. Çünkü öğretmenlerin, kendilerinde var olan potansiyeli başarılı bir sınıf uygulamasına dönüştürebilmeleri için destek ve eğitime ihtiyaçları vardır (Halstead ve Taylor, 2000a, s.190).

Değer eğitiminin aktif olarak uygulanmasıyla insan soylarına özgü değerlerin zihinsel düzeyde keşfi, düşünme ve akıl yürütme becerilerinin gelişimi, akılcı düşünceyi pratik anlamda uygulama becerisi ve hem bireysel hem de başkalarıyla sosyal etkileşim becerileri desteklenmektedir (Jordan, Silvanus-Davis ve Taylor, 2010, s.123). Değerlere dayalı yapılan eğitimler, öğrencilerin daha iyi akademik sonuçlar elde edebilecekleri bir öğrenme ortamı da yaratır. Öğrencilerin tüm potansiyellerini keşfetmeleri ve geliştirmeleri için onlara özgüven ve güven sağlar (5 Steps to Becoming a Values-Based School, 2019). Böylece öğrencilerin akademik başarısını artırır. Ayrıca öğrencilerin yaşamları boyunca sürecek sosyal becerilerini geliştiren güçlü bir öğrenme ortamı sağlanır (Ledbury Primary School, 2019). Öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarındaki temel kaygısı, öğrencilerin başkalarına iyi ve kibar davranmalarını ve kuralları anlayarak bunlara uymalarını öğretmektir (Thornberg, 2008b). Öğrencilerin sahip olmaları ön görülen değerleri içselleştirmeleri, içinde yaşadığı toplumda dengeli, mutlu ve başarılı bireyler olmalarını kolaylaştıracaktır.

2.2.1. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Değerin nerede ve ne zaman öğretildiği önemlidir. Değer öğretimi formal olarak en sağlıklı şekilde okullarda yapılmaktadır. Asıl önemli olan ise, değerlerin nasıl öğretilmeye çalışıldığıdır (Gündüz ve Aktepe, 2018, s.184). Çünkü çocuklara ve

gençlere değer kazandırmak için artık iyi bir rol model olmak yeterli değildir. Günümüzde gençler genellikle çevrelerinde şiddet içerikli filmlere, video oyunlarına, açgözlü, kibirli ve olumsuz davranışlar sergileyen insanlara maruz kalırlar. Gençler, zorbalıktan, sosyal problemlerden, şiddetten ve saygısızlıktan giderek daha fazla etkilenmektedir. (Tillman, 2000, s.3; Tillman ve Hsu, 2000, s.4). Bu nedenle okulların değerler eğitimi için tutarlı stratejiler geliştirmeye ihtiyacı vardır. Öğrencilerin değerlerinin gelişimini etkilemede, tek bir yaklaşımı benimsemek yerine farklı öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını bir araya getirerek kullanabilmek daha etkilidir (Halstead ve Taylor, 2000a, s.190).

Değer eğitiminde, değerlerin içselleştirilerek yaşantı haline getirilmesi önemlidir. Çünkü iyi ve verimli bir değerler eğitimi verilirse iyi ve kötüyü ayırt eden, doğru yolu bulmuş, toplumun temel değerlerine sahip çıkıp yön veren, davranışlarını kontrol eden, kendisi ve başkaları ile ilgili kararlarında adil ve dürüst olup liyakate önem veren, toplumun benimsediği olumlu davranışları sergileyen ve insani değerleri özümseyen temel hak ve özgürlükleri benimseyerek uygulayan bireyler yetiştirilebilir (Ulusoy ve Arslan, 2016, s.10,12).

Değer eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenler tarafından en çok kullanılan değer öğretimi yaklaşımlarının; 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) şeklinde olduğu görülmektedir (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). Bu yaklaşımlar okullardaki değerler eğitimi uygulamalarında önemli bir yere sahiptir. Derslerde yapılan etkinlikleri şekillendiren bu yaklaşımlar, değerlerin davranışa dönüştürülmesinde etkin rol oynarlar. Burada okullarda kullanılan değerler eğitimi yaklaşımları başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.2.1.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi (Telkin ve Davranış Değiştirme)

Değer öğretiminde, toplum tarafından benimsenen değerlerin genç nesillere aktarılmasından okullar sorumludur. Bu bağlamda değer öğretimi için kullanılan

yaklaşımlardan biri olan değer aktarımı, telkin ve davranış değiştirme şeklinde yapılır (Sağlam, 2019, s.75). Değerler transfer edilemez. Bu nedenle öğrenilmeleri gerekir (Whitney, 1986). İnsanlık tarihi boyunca telkin, her zaman kullanılmış en geleneksel yaklaşımdır. Telkin, diğer yaklaşımlarla birlikte kullanılarak tamamlayıcılık sağlar. Zamanın ve mekânın kısıtlı, sınıfın kalabalık olduğu durumlarda tercih edilen, öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. (Gündüz ve Aktepe, 2018, s.184-185). Bu yaklaşımda; bireylerin davranışlarını etkilemek, yönlendirmek, doğru ve gerekli olarak düşündükleri değerler için telkinler, nasihatler, vaatler, ceza ve ödül gibi araçlar kullanılır. Hem okul içinde hem de okul dışında örnek yaşam hikâyeleri, farklı etik ve ahlaki hikâyeler, şiirler, türküler ve şarkılar kullanılabilir. (Aktepe, 2016, s.81; Tahiroğlu, 2016, s.41).

Değerlerin sorgulama olmadan yetişkinler tarafından öğrencilere öğretilmesi süreci olan telkin yaklaşımı, eğitimde yaygın bir şekilde kullanılır. Değer öğretimi sürecinde öğrenciler, öğretmen hangi değerleri öğretmek istiyorsa o değerleri öğrenirler. Öğrenciler neyi öğreneceklerini veya neyi öğrenmeyeceklerini sorgulamazlar (Kulaksızoğlu, 2007, s.36; Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.71). Bu nedenle öğrencilere bu yaklaşımda verilen değerlerin kalıcılığının sağlanması için öğrencilerin bu değerleri içselleştirmesi gerekmektedir (Gürdoğan-Bayır, 2015, s.154). Bu yaklaşım, öğrencilerin değer geliştirmelerini etkiler; fakat onların kişisel değer seçimlerinin sorumluluklarını almalarına yardım etmez. Neyin iyi ve neyin kötü olduğu söylenen öğrenciler, muhtemelen gelecekte değer kararları almak için destekleyici bir cevap aramaya devam edeceklerdir (Barman, 1980, s.152). Telkin yaklaşımı aynı zamanda değer çatışmalarına da neden olabilmektedir. Çünkü bu yaklaşım, değer edinen kişinin istekleriyle uyumlu olduğu zaman etkili olmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler arasında yaşanan uygun davranış ve tematik konulardaki çatışmalar aynı zamanda değer çatışmalarıdır. Çünkü gençler ve yetişkinler, davranış ve özgürlük ile farklı uygun disiplin ve davranış kavramları hakkında farklı değerlere sahiptirler. Bu yöntem günümüz şartlarında çok savunulmamaktadır. Çünkü değerleri özellikle çocuklara ve gençlere benimsetmek ve özümsetmek, sözlü uyarı ve telkinlerden ziyade değerleri yaşamak ve örnek olmakla mümkündür. (Lemke, 1990, s.48; Yaman, 2012, s.18; Tahiroğlu, 2016, s.342).

Davranışçı kuramları baz alan davranış değiştirme yöntemi, karakter ve değer eğitiminde öğrencilerin istenilen davranışları sergiledikleri zaman bu davranışları öğrenmeleri ve kalıcı hale getirmeleri için pekiştirilmeleri gerektiğini savunur (Sağlam,

2019, s.75). Sarı (2007, s.61), doğrudan öğretim yöntemi olan davranış değiştirme yönteminde öğrencilerin istenilen değerlerle tutarlı davranışlar sergileyebilmelerinin beş aşamada gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Kazandırılacak değerinin belirlenmesi,
2. Değerin ölçütünün belirlenmesi,
3. Değeri kazandıracak yöntemin belirlenmesi,
4. Belirlenen yöntemin uygulanıp değerlendirilmesi,
5. Uygulanıp değerlendirilen yöntemin gerektiğinde tekrar edilmesi.

Davranış değiştirme yaklaşımını kullanımını etkili hale getirmek için öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla başa çıkmak amacıyla kullandıkları davranış değiştirme stratejilerinin neler olduğunu belirlemeleri önemlidir (Ergün, 2013, s.29). Bu yaklaşımda pekiştirme ile beraber öğrenci dışsal motivasyonu benimseyerek içsel motivasyonu yakalamadığı zaman değer olarak algıladığı davranışlarının süreklilik göstermesi zor olmaktadır (Yiğit ve Tarman, 2013, s.88).

2.2.1.2. Değeri Belirginleştirme (Değer Açıklama)

Günümüzde telkine dayalı yapılan değer öğretimi artık etkisini kaybetmektedir. Çünkü öğrencilerin hayatlarını nasıl yaşayacakları, karar ve seçimlerinde nasıl davranacakları ve sorularına doğru cevaplar verebilmeleri için kendi değerlerini açıklığa kavuşturmaları gerekmektedir (Tay ve Ünlü, 2016, s.312). Değerler eğitiminin hedef kitlelerine değer verilmeli, serbest ortamlar oluşturulmalı, dayatma, baskı ve şartlandırma duygularının dışında tutulmalıdır (Yaman, 2012, s.18). Değer açıklamada amaç, öğrencilerin benimsedikleri değerlerin farkına varmalarını ve o değere karşı duyarlılıklarını arttırmaktır (Gündüz ve Aktepe, 2018, s.185). Bu yaklaşım, öğrencilere kendi değerlerini dayatmayı reddeder. Bunun yerine, öğrencilere geniş bir değer yelpazesinde kendi duygularını ve görüşlerini ortaya koyarak netleştirmelerine yardımcı olacak teknikler sağlar (Halstead ve Taylor, 2000b, s.34). Öğrencilere değerlerle ilgili herhangi bir dayatma ve zorlama yapılmaz. Bunun yerine öğrenciye değer tercihleri ile ilgili farklı alternatifler açıklanarak teşvik edilir. Değer tercihinde bulunan öğrenciye niçin ve nasıl soruları sorularak öğrencinin vereceği cevaplar ve açıklamalar desteklenip önemsenmelidir (Aktepe, 2016, s.81-82). Böylece bireyler, başkalarının değerlerine

zorla maruz bırakılmadan kendi değerlerini netleştirmelerine yönlendirilir (Milson ve Ekşi, 2003, s.100). Değerlerin netleştirilmesi de, değerleri dayatmak yerine öğrencilerin değerlerini özgürce seçmelerine yardımcı olur (Lickona, 1993, s.311).

Raths, Harmin ve Simon (1966), değer açıklama yaklaşımında bir değeri elde etmenin aşağıdaki yedi kriterin yerine getirilmesi ile eş anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu kriterler:

1. Özgürce seçim yapma,
2. Alternatiflerden seçim yapma,
3. Her alternatifin sonuçlarının dikkatlice değerlendirilmesinden sonra seçim yapma,
4. Ödüllendirme ve değer verme,
5. Açıkça beyan etme,
6. Seçimlere göre hareket etme,
7. Tekrar tekrar seçimlere göre hareket etmedir (Akt. Lipe, 2004).

Değer açıklama yaklaşımı öğrencilerin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olarak güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını içerir. Öğrencilerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlayamayacakları varsayımından yola çıkarak onlara kendi değerlerinin farkına varması için yardımda bulunulur. Öğretmenler yaptıkları etkinliklerle öğrencileri kendi değerlerini belirlemeye yönlendirerek, öğrencilere kendi değerler sistemlerini kurabilmeleri için yardım ederler (Gürdoğan-Bayır, 2015, s.157; Tay ve Ünlü, 2016, s.312). Bu süreç, öğrenciyi daha amaçlı ve üretken hale getirerek öğrencinin iyi bir eleştirel düşünür olmasını sağlar ve öğrencinin sosyal farkındalığını artırır. Değerlerin netleştirilmesi değerlerde görelilik kavramına dayanır. Bu da öğrencileri kendi değerlerini benimsemeye teşvik eder (Brady, 2011, s.60).

Yansız bir yaklaşım olan değer açıklamada öğretmenler, öğrencilerin fikirlerine saygı duyarlar ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olurlar. Belli değerleri empoze etmeden öğrencilerin değerini açığa vurmalarını teşvik eder. Fikirlerine saygı duyulan öğrenci kendini özgür hissederek o değere yüklediği anlamı rahatça sergileyebilecektir (Tay ve Ünlü, 2016, s.313; Gündüz ve Aktepe, 2018, s.185).

2.2.1.3. Değer Analizi (Çözümleme)

İnsanların değerleri anlamlandırmalarında zihinsel süreçleri önemlidir. Değeri nasıl tanımladığı, kendisi için önemini nasıl açıkladığı değerlerin analizi ile sağlanır. Sosyal bilimciler tarafından geliştirilen değer analizi yaklaşımının temel amacı, öğrencilerin karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmeleri için bilimsel araştırma ile mantıksal düşünme becerilerini kullanabilmelerini sağlamaktır (Doğanay, 2012b, s.242). Bu yaklaşım değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir yaklaşımdır. Değer sorunları duygusal olmadan akılcı bir şekilde test edilir (Tay ve Ünlü, 2016, s.313). Değer analizi yaklaşımında, öğrenciler kendilerine sunulan ve önerilen değerler yerine kendilerinin seçmiş oldukları değerleri öğrenmeye çalışırlar. Bu süreçte akıl yürütme süreçlerini kullanırlar (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s.75). Değerler eğitiminde akıl yürütme süreçlerinin kullanılması gerekir. Öğretilmek istenen temel değerler ile ilgili olarak çocuklarla konuşulmalı, neden böyle davranılması gerektiği ile ilgili çocukların düşünmesi, sorgulaması ve akıl yürütmesi için imkânlar oluşturulmalıdır. Çocuk söz konusu değerın neden önemli olduğunu, insan yaşamı ve toplumsal yaşamdaki yeri ve önemini kendisi fark ederek bu konudaki bilinç düzeyi artar (Erbil-Kaya, 2015, s.66).

Bu yaklaşım, gerçek ya da yapay bir problemle karşılaşıldığı zaman uygulanır. Bu yaklaşımda öğrenci, bireysel problem çözme yöntemlerini sosyal problemlere uygulamayı da öğrenir. Toplumsal sosyal problemler doğrudan veya dolaylı olarak çeşitli hikâyeler ve örnek olaylar yoluyla incelenir. Bu inceleme aşamasında neden ve nasıl soruları cevaplandırılmalıdır. Cevaplamalarda sosyal olayın diğer sosyal olaylarla benzerlikleri ve farklılıkları ile ilgili analizler yapılır. Durumlar mantıklı bir süreçle ve kanıtlarla beraber değerlendirilir. Sağlıklı bir sonuca varılmaya çalışılır (Aktepe, 2016, s.82; Tay ve Ünlü, 2016, s.313).

Değerlerin analizi sürecinde, öğrencilerin karşılaştıkları değerlerle ilgili iyi-kötü, doğru-yanlış süreçleri, ihtimaller, avantajlar ve dezavantajlar üzerine ahlaki bir akıl yürütme amaçlanır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için de adım adım ilerlenir. Durum ile ilgili analizler yapılır, alternatifler belirlenir, araştırmalar ve tartışmalar yapılır, sonuçlar değerlendirilerek karar verilir (Tahiroğlu, 2016, s.343). Bu yaklaşımda akıl ve mantık süreçleri ön plandadır. Doğru teknikler kullanılarak öğrencilerin problem

durumunu ele almaları sağlanır (Gürdoğan-Bayır, 2015, s.160). Öğretmenler, öğrencilerin analiz yapabilecekleri kriterlerden yararlanmalarını sağlayarak karar verme sürecinde seçenekleri düşünmeleri ve değerlendirmeleri için gerekli zihinsel uygulamaların yapılmasına yardım etmelidirler (Tahiroğlu, 2016, s.343).

2.2.1.4. Ahlaki Muhakeme

Değer öğretiminde değer aktarımının yanı sıra, değer yapılandırma veya değer geliştirme de kullanılmaktadır. Değerlerin kazandırılmasında farklı yaklaşımlardan yararlanma ihtiyacı, değerler eğitimi sürecine katkı sağlayan gelişmeleri ortaya çıkararak; düşünme ve olgunlaşma konusunda daha akılcı insanlar yetiştirilmesini sağlayacaktır (Hakam, 2018a, s.6). Çocukların ahlaki akıl yürütme düzeylerini geliştirmek amacıyla oluşturulan ikilemlere ve tartışmalara ahlaki tartışma denilmektedir (Sarı, 2007, s.63). Bu yaklaşımda temel amaç, öğrencilerin zihinlerine seçilmiş değerleri yerleştirmek yerine, öğrencilerin davranışlarına rehberlik edecek ahlaki ilkeler geliştirmelerine yardım etmektir (Tay ve Ünlü, 2016, s.313). Değerler eğitime yönelik bu yaklaşımın amaçlarından bir diğeri ise, bireylerin değer meseleleri hakkında mantıksal olarak akıl yürütme adımlarının hepsinde beceri kazanabilecek ve değer meseleleriyle ilgili anlaşmazlıklarda yapabilecekleri hataları veya ihmalleri tespit edebilecek olmalarıdır. Bu yaklaşım, öğrencilere değer yargılarını empoze etmez. Öğrencilerin kendi ve başkalarının yargılamaları hakkında daha net düşüncelerini ve değer sistemlerini nesnel olarak incelemelerini sağlayarak değer çatışması ile yapıcı bir şekilde başa çıkmalarının bir yolunu sunar (Arcus, 1980, s.171). Öğrencilere örnek olaylar verilir. Öğrenciler ahlaki ikilemler oluşturarak düşünüp tartışırlar. Sonuçta sağlıklı bir değere ulaşmak hedeflenir. Bu yaklaşımda önemli olan, değerler ile ilgili verilen karardan ziyade karar verinceye kadar geçen süreçte düşünülenler, konuşulanlar ve yapılanlardır (Aktepe, 2016, s.81-82).

Değer öğretimine farklı bir bakış açısı kazandıran bu yaklaşımda, ahlaki ikilemler oluşturularak süreç ahlaki muhakeme yoluyla yürütülür. Kohlberg'in geliştirdiği bir yaklaşım olarak bilinir. Ahlaki bilişsel temelli öğrenme modellerinden biri olan ahlaki ikilemde, öğrenciler seçilmesi gereken bir ikilemle karşılaştıklarında bir durumu seçerler. Öğrencilere sunulan ikilemlerle, onların tercih edeceği duruma göre

hareket edilir. Hayali hikâyeler karşısında öğrencilerin değer yargılarının ortaya çıkarılması amaçlanır. Öğrencilerin seçimleri doğru veya yanlış değil, o seçimin arkasında yatan nedendir (Hakam, 2018a, s.6; Gündüz ve Aktepe, 2018, s.186). Öğrenciler değerler hakkında akıl yürütmeyi öğrenirler. Değerler hakkında akıl yürütmeyi öğrenmek; gerçek iddiaları değer yargılarından ayırt etmeyi, değer cümlelerini (değer yargılarını) netleştirmeyi, değer yargılarının bakış açısını belirlemeyi, başka bir kişi için eylemlerin veya tutumların sonuçlarını hayal etmeyi, bir değer sorunuyla ilgili gerçek iddiaları toplamayı, mantıksal olarak bir değer yargısında belirtilen değer ilkesini belirlemek için pratik kıyasları kullanmayı ve değer ilkelerinin kabul edilebilirliğini test etmeyi öğrenmeyi içerir. Bu tür becerileri öğrenmek de, bireylerin değer sorunları hakkında daha net ve daha dikkatli düşüncelerini sağlar (Arcus, 1980, s.171).

Bu yaklaşım tüm okul seviyelerinde kullanılabilir. Öğretmenin rolü, ahlaki ikilemlerin bulunduğu örnekleri sınıfta sunarak öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmeleri için yardımcı olmaktır (Tay ve Ünlü, 2016, s.313). Kohlberg'e göre öğrencilerin hangi değerlerin diğerlerinden daha iyi olduğuna karar verebilmeleri, onların ahlaki akıl yürütme güçlerini geliştirir (Lickona, 1993, s.311). Bu yaklaşımda, öğrencilere belirlenen değerlerin aktarılması yerine onlara rehberlik edilerek ahlaki ikilemler oluşturulduğu için, öğrencilerin düşünme süreçleri önem taşır (Gürdoğan-Bayır, 2015, s.158). Değerler ile ilgili muhakeme, öğrencilerin kendi ve başkalarının değer yargıları hakkında daha net düşüncelerine, değer sistemlerini nesnel olarak incelemelerine ve yapıcı bir şekilde değer çatışmaları ile ilgilenmelerine yardımcı olur (Arcus, 1980, s.163). Ahlaki muhakeme öğrencilerin çok yönlü düşüncelerini sağlar. Böylece öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirerek; içselleştirdikleri değerleri daha doğru anlamlandırmalarına katkı sağlar.

2.2.1.5. Eylem Öğrenme

Bu yaklaşıma göre değerler, toplum içinde yaşayan bir varlık olarak birey ile yaşadığı toplum arasında yaşanan etkileşimler sonucunda oluşur. Öğrencilerin kişisel ve sosyal değerlerinin ortaya çıkması için bazı imkânların öğrencilere sunulması seçeneklerin tanıtılması gerekir. Bu sayede öğrenci toplumla etkileşim içerisine girerek

kendi değerlerini oluşturup kendini gerçekleştirebilir (Aktepe, 2016, s.82). İyi diye tanımlanan öğrenciler, bilinç düzeyindeki değer etkinliklerine maruz kaldıklarında değer temelli davranışları benimseyebilirler. Ancak bu öğrencilerin yıllar sonra yetişkin olduklarında, kişisel ve mesleki yaşamlarında bu değerleri kullanıp kullanmayacakları önemli bir sorundur (Tillman, 2000, s.4). Bu nedenle değerlerin içselleştirilmesi çok önemlidir. Bu yaklaşım, bir değer ğrenci tarafından iselleştirilmişse bir müddet sonra o öğrencinin davranışlarında kendini gösterecektir anlayışına dayalıdır (Gündüz ve Aktepe, 2018, s.188). Bu yaklaşım sürecinde, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bunun için de sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir (Tahiroğlu, 2016, s.345).

İyi ğrenciler, değerlerin keşfedilmesi için rehberlik edildiği zaman kendileri ve diğer insanlar için faydalı olurlar. Bu ğrenciler değerlere kendileri ulaşmak ve olumlu fark yaratmak için sabırsızlanırlar. Değerlerin keşfedilmesi için öğrencilere rehberlik edilmesi, öğrencilerin karakter eğitimine de fayda sağlar (Tillman, 2000, s.4). Değer, içinde bulundurduğu anlam nedeniyle uzun bir süreçte oluşmakta ve sonunda davranışlar ile kendini göstermekte olan bir olgudur. Eylem ğrenmede, somut davranışların önemi vurgulanmıştır. Tartışmaya dayalı ve deneyimsel dersler yoluyla derinden aşılanan değerlerin davranışları şekillendirmesi daha olasıdır (Gündüz ve Aktepe, 2018, s.188; Hawkes, 2006, s.4). Yapararak, yaşayarak öğrenmelerin insan davranışlarının şekillenmesinde ve kalıcılığının sağlanmasındaki yeri ve önemi düşünüldüğünde; değerler eğitimi uygulamalarının eylem öğrenme yaklaşımına dayalı olarak yürütülmesi faydalı olacaktır.

2.2.1.6. Karakter Eğitimi

İnsanın içinde yaşadığı toplumda gördüğü değerin belirlenmesinde, sahip olduğu özelliklerin önemli bir yeri vardır. Toplum tarafından görülen ve hissedilen, kendine özgü özellikleri insanın karakterini ifade etmektedir. Bu zellikleri oluşturan unsurlardan biri de değerlerdir. Bireylerin değerleri kazanmalarında içinde yaşadığı vre en önemli değişken eğitim kurumlarıdır.

Öğrencilerin karakter gelişimine katkı sağlanabilmesi için değerlerin eğitimin bir parçası haline getirilmesi gerekir. Bunun gerçekleşmesi için öğretmene çok büyük

görevler düşmektedir. Lickona (1993, s.313-314) bu doğrultuda öğretmene düşen görevleri şu şekilde belirtmektedir: Öğretmen; sınıf uygulamalarında bireysel olarak model ve mentor olarak hareket etmeli, ahlaki bir topluluk oluşturmalı, ahlaki disiplini uygulamalı, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalı, müfredatla değerleri öğretmeli, işbirlikli öğrenmeyi kullanmalı, beceri inancını geliştirmeli, ahlaki yansımaları teşvik etmeli ve çatışma çözümünü öğretmeyi amaçlamalıdır. Ayrıca öğrencileri sınıf dışına bakmaya teşvik etmeli, okulda olumlu bir ahlaki kültür oluşturmalı ve ebeveynler ile toplumu ortak olarak işe koşturmak amacıyla okulu bir bütün olarak hareket etmeye çağırmalıdır.

Karakter eğitimi yaklaşımında, ahlaki ve moral değerlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal anlamda içselleştirilmesi ve program vasıtasıyla yaşayan değerlerin bireylere kazandırılması amaçlanır. Karakter eğitimi ile sağlıklı bir toplumun oluşması için ailede ve okulun bütün basamaklarında öğrencilere olumlu değer tercihleri ve alternatifleri sunularak iyi düşünen, iyi hisseden ve iyi davranan bireyler yetiştirilmesi beklenir (Aktepe, 2016, s.82).

Karakter eğitimi, bireyin değerleri kazanıp toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesini sağlar (Ay, 2016, s.213). Okullara rehberlik etmesi için etkili bir karakter eğitiminin 11 temel prensibi olduğu belirtilmiştir. Öncelikle karakter eğitimi, iyi karakter temeli olarak temel etik değerleri ile destekleyici performans değerlerini teşvik eder. Karakteri düşünme, hissetme ve davranışı içerecek şekilde kapsamlı bir şekilde tanımlar. Karakter geliştirmeye yönelik kapsamlı, kasıtlı ve inisiyatif kullanan bir yaklaşım kullanır. Sevecen bir okul topluluğu oluşturur. Ahlaki eylem için öğrencilere fırsatlar sağlar. Tüm öğrencilere, saygı duyan, karakterlerini geliştiren ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve ilgi çekici bir akademik müfredat içerir. Öğrencilerin öz motivasyonunu arttırmaya çalışır. Okul personeli; karakter eğitiminin sorumluluğunu paylaşan, öğrencilerin eğitimini yönlendiren ve aynı temel değerlere uymaya çalışan ahlaki bir öğrenme topluluğuna dâhil olur. Karakter eğitimi girişiminin ahlaki liderliği ve uzun vadeli desteği okul personeli ve öğrenciler tarafından paylaşılır. Karakter oluşturma çabasında aileleri ve topluluk üyelerini ortak olarak meşgul eder. Okulun karakterini, okul personelinin karakter eğitimcileri olarak işlev gösterdiği ve öğrencilerin iyi karakter gösterdiği ölçüde değerlendirir. Bu prensipler; karakter tanımını, özenli bir topluluk olarak okulu geliştirmeyi, iyi bir karakter gelişimi için

kapsamlı ve kasıtlı yaklaşımları ve karakter eğitimi ile akademik müfredat arasındaki ilişkiyi içerir (Lickona, 1996). Bireyin toplumdaki yerini belirlemede önemli bir rol oynayan karakter eğitiminin okuldaki akademik başarıya da etkisi büyüktür. Okulda kazandığı değerler aracılığı ile yapılandırdığı karakter, öğrencinin kendine özgünlüğünü ortaya koyar.

2.2.1.7. Sosyal Öğrenme (Dolaylı, Model Alma, Taklit, Gözlem Yoluyla Öğrenme)

İnsanın içinde yaşadığı çevre ile etkileşimi davranışlarını açıklamada etkin rol oynar. Bu etkileşim içerisinde birey geçirdiği doğrudan bir yaşantının yanı sıra birçok bilgi, beceri ve değerleri başkalarını gözlemleyerek te kazanabilir. Tahiroğlu (2016) özellikle çocukların sosyal davranışların birçoğunu çevrelerindeki film, dizi, televizyon programları, internet gibi sosyal yaşam unsurlarını gözlemleyip model aldıklarını belirtmektedir. Sosyal öğrenme yaklaşımı, değer öğretiminde öğrenciyi aktif kılarak kendi duyu organları aracılığıyla ilk elden öğrenmesini sağlar. İnsanlar sosyal davranışların birçoğunu model alarak öğrendikleri için gözlem yoluyla öğrenme, birçok davranış ve değer öğrenilmesine kaynaklık eder (Tay ve Ünlü, 2016, s.313).

Sosyal öğrenmeyi etkileyen birçok unsur vardır. Bu unsurların başında da model alınan kişinin özellikleri gelir. Bu özellikler cinsiyet, statü, makam ve saygınlık bileşenleridir (Gündüz ve Aktepe, 2018, s.189). Model alınan kişi anne-baba, öğretmen veya televizyon, sinema, spor ve müzik dünyasından birisi olabilir. İnsanlar genellikle kendinden büyükleri model aldığı için öğretmenlerin öğrencilerin yapmasını istemedikleri davranışları öncelikle kendileri yapmamaları gerekir. Öğrencilerinin dürüst olmasını isteyen bir öğretmen öncelikle kendisi dürüst davranmalıdır (Gündüz ve Aktepe, 2018, s.189). Ayrıca öğretmenler öğrencilerin model aldıkları kişilerin olumlu değerlerini ön plana çıkararak, bu değerleri içselleştirmeleri için yardımcı olmalıdırlar (Tahiroğlu, 2016, s.345). Bu bağlamda öğretmenler, öğrenciler tarafından model alınacak kişilerin başında kendilerinin olduğunu unutmadan, doğru değerleri öğrencilerin gözlemlemelerine olanak sağlamalıdırlar. Öğrencilerin model alma olasılığı yüksek olan aile bireylerinin değerlerin kazanılmasındaki önemini göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin istenen değerlerin öğrencilere kazandırılması konusunda öğrencilerin aileleri ile iletişim halinde olmaları önemlidir.

2.2.1.8. Değerlerin Gizli Öğretimi (Örtük Program)

Eğitim ve öğretim kurumlarında resmi olarak hazırlanan yazılı eğitim programlarının uygulanması sonucunda öğrenciler bu süreci başarılı veya başarısız olarak tamamlarlar. Sürecin sonunda öğrenciler, resmi programda yer alan kazanımların yanı sıra programda belirtilmeyen bilgi, beceri, davranış, tutum ve değer gibi kazanımları da edinebilirler. Bu kazanımlar, informal olarak ortaya çıkan örtük programın bir ürünüdür (Tahiroğlu, 2016, s.341). Programda değerlerle ilgili bazı açıklamalar, kapalı olarak yer yer derslerin konu aralarına serpiştirilmiştir (Aktepe, 2016, s.82).

Yazılı olmayan ama bazen yazılı programdan daha etkili olabileceğine inanılan örtük program çerçevesinde çevre, kültür, sınıf, öğretmen ve okulun imkânları çocukların değer kazanım sürecinde daha etkili olmaktadır (Gündüz ve Aktepe, 2018, s.190). Çünkü öğrencilerin okullardaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların tutum ve davranışlarından, fikir ve düşüncelerinden, bu kişiler ile kurdukları iletişimden, ders içi ve ders dışı faaliyetlerden, kuralardan, kutlamalardan, kitaplardan, gazete ve dergilerden, kültürel ve sosyal yapıdan, ekonomik ve siyasi yapıdan etkilenecek şekilde programda yer almayan değer kazanımları edindikleri görülmektedir (Tahiroğlu, 2016, s.34).

Değerler eğitimi bağlamında eğitim programı ve örtük programın istenilen biçimde uygulanabilmesinde okul yönetimi ile okul ikliminin önemli bir yeri vardır (Erbil-Kaya, 2015, s.59). Bu yaklaşımda öğretmenlerin tutum, davranış ve değerleri ön plana çıktığı için önemli olan, öğretmenlerin süreç ile ilgili farkındalığıdır (Aktepe, 2016, s.82). Öğrenciler bu süreçte olumlu kazanımların yanı sıra olumsuz kazanımlar da edinebileceklerinden dolayı okul – aile - çevre ile işbirliği yapılmalıdır. Örtük olarak verilmek istenen değerlere ilişkin tutum ve davranışların sergilenebilmesi için uygun ortamlar hazırlanmalıdır (Tahiroğlu, 2016, s.34).

2.3. Üstbilis

Öğrenmeyi öğrenmenin eğitim-öğretim süreçlerindeki öneminin gün geçtikçe artması, üstbilis ve üstbilisel düşünme becerilerini de önemli kılmaktadır. Bireyin

kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalığı, öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır. Öğrenme süreçlerinde önemli bir yeri olan üstbilis, 1970'li yıllarda ortaya çıkarak, gelişmeye başlamıştır (Dignath ve Bittner, 2008, s.235). 1970'lerde bilişsel araştırmalar, daha önceki davranışsal araştırmaların yaklaşımlarını kullanmıştır. Düşünme yönleri izole edilmiş ve incelenerek bileşenlerine ayrılmıştır. Öncelikle düşünme stratejileri ile bu stratejileri kimlerin kullandığı araştırılmıştır. 1970'lerin başında öğrencilerin metinleri özetlemesi gibi belirli stratejiler incelenirken, 1970'lerin sonlarında öğrencilerin metne cevap verebilecekleri farklı yollar incelenmiştir. 1980'lerde ise farklı strateji koşullarının deneysel uygulamaları yapılarak üstbilişsel öğrenmeye yönelme olmuştur (Paris ve Paris 2001, 90).

Üstbilis kavramı ile ilgili literatürde çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Üstbilişsel araştırma faaliyeti, “alanın babası” olarak kabul edilen John Flavell ile başlamıştır (Papaleontiou-Louca, 2008). Üstbilis kavramı, ilk kez Flavell (1979, s.907) tarafından üstbilişsel bilginin uzun süreli hafızada saklanan diğer bilgilerden farklı olmadığı şeklinde tanımlanmıştır. James'e göre üstbilis, bireyin kendisi ile ilgili yansımaları olan öz benlik faaliyetleridir. Piaget'e göre üstbilis, bireyin başkaları ve nesnelere ile ilgili yansıyan bilgisidir. Vygotsky'ye göre üstbilis, dilin kullanımının yansıması ve sonucu olarak sözel bir faaliyettir (Fox ve Riconcente, 2008, s.375). Eğitim psikolojisi alanında üstbilis, basitçe düşünmeyi düşünmek anlamındadır (Nazarieh, 2016, s.61). Üstbilis temel olarak bilis hakkındaki bilis demektir. Düşünceler hakkındaki düşünceler, bilgi hakkındaki bilgiler veya eylemlerle ilgili yansımalar şeklindeki ikinci dereceden bilislerden bahseder. Zamanla üstbilisin tanımı genişleyerek sadece düşünceler hakkındaki düşünceleri ve bilişsel durumlar değil, aynı zamanda duygusal durumları, dürtüleri, niyetleri bilinçli ve kasıtlı olarak izleme ve düzenleme kabiliyeti şeklinde ifade edilmektedir (Papaleontiou-Louca, 2008). Bireyin öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin bilgisidir (Slavin, 2013, s.168). Üstbilis, anlayış ve bilgi arasındaki faydalı bir ayrımdır. Bilgiyi manipüle etme, uygulama ve açıklama konusunda yetenekli bir anlayıştır. Üstbilis, gelişen anlayış anlamına gelir (Johnson, 2002, s.80).

Öğrenmenin öz değerlendirmesinde içsel bir faktör olan üstbilis, öğrencilerin kendi başarılarını yansıtma ve öğrenme sırasındaki ilerlemelerini izlemelerini ve diğer performans standartlarına karşı anlayışlarını değerlendirmelerini sağlar (Paris ve Paris 2001, 95). Üstbilis, bilgilerin uzun süreli bellekten stratejik ve açık bir şekilde

alınmasına bağlıdır (Baldo ve Shimamura, 2002, s.368). Belirli bir öğrenme görevine nasıl yaklaşılacağını planlamak, anlama durumunu izlemek ve bir görevin tamamlanması yönünde ilerlemeyi değerlendirmek gibi eylemler üstbilişeldir (Livingston, 2003, s.3).

Flavell (1979, s.906) üstbilişin dört olgunun eylemleri ve etkileşimleri yoluyla gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu olgular:

- Üstbilişsel Bilgi,
- Üstbilişsel Deneyimler,
- Hedefler (Görevler) ve
- Eylemler (Stratejiler) şeklindedir.

Schraw ve Moshman (1995) ise üç farklı türde üstbilişsel teori önermişlerdir. Bunlar:

- Kapalı Üstbilişsel Teoriler: Kapalı üstbilişsel teoriler bir kişinin üstbilişsel bilgisini sistematik hale getiren, aşamalı olarak inşa edilmiş örtük örgütsel çerçeveler olarak görür. Kişinin üstbilişsel teorisinin özünü oluşturan biliş hakkındaki inançların bir kısmı akranlardan, öğretmenlerden veya bir kültürden edinilebilir.

- Açık ama Gayri Resmi Üstbilişsel Teoriler: Gayri resmi üstbilişsel teoriler, yapısal süreçlerin kontrolü ve tanınmasıdır. Bu konuda farkındalık önemlidir. Böyle bir farkındalıkla bireyler, teorilerinin gayri resmi yönlerini bilerek biçimlendirebilirler ve resmileşmesiyle üstbilişsel teorilerinin yeterliliğini değerlendirebilirler.

- Açık ve Resmi Üstbilişsel Teoriler: Resmi üstbilişsel teoriler ise açık kuramsal yapılar içeren bir olgunun büyük ölçüde sistematik açıklamalarından oluşur. Üstbilişsel teoriler, biliş ve bilişin düzenlenmesi ile ilgili bilgileri birleştiren teorilerdir.

Üstbilişsel teori ile geniş bir bilişsel ve üstbilişsel fenomen yelpazesini açıklamak ve tahmin etmek için kullanılacak nispeten sistematik bir bilgi yapısı kastedilmektedir. Üstbilişsel teoriler, zihinsel bilişsel yönlere odaklanan zihin teorileridir. Özel olarak üstbilişsel teoriler, çok çeşitli üstbilişsel bilgi ve deneyimleri bir araya getirerek bilişselin açıklanmasına ve öngörülmesine izin verir (Schraw ve Moshman, 1995, s.356-361).

Üstbilişsel ortam, düşünme bilincini teşvik eder (Blakey ve Spence, 1990, s.3), bireylerde üstbiliş genellikle yavaş geliştiği için üstbilişin doğal olarak kendi seyrinde gelişimini beklemek doğru değildir. Öğretmenlerin, öğrencilerin üstbiliş strateji

kullanımlarını geliştirmeye yardımcı olacak öğretim ortamlarını tasarlamaları ve bunun için yoğun bir çaba göstermeleri gerekmektedir (Aktürk, 2010, s.7). Öğrencilere bilişsel kaynaklarını üstbilişsel denetim yoluyla daha iyi nasıl uygulayıp öğretilbileceğini belirlemek için öğrencilerin üstbilişsel etkinlikleri ve gelişimini incelemek önemlidir (Livingston, 2003, s.3). Ancak unutulmamalıdır ki maksimum dış destek koşulları altında, öğrencilerin üstbilişsel becerileri minimum düzeyde gelişir. Minimum üstbilişsel becerilere sahip öğrenciler de, bu becerilerin yararlı etkilerini ilk elden deneyimleme şansına sahip olamazlar (Boekaerts, 1999, s.450).

Düşünmenin ve zihinsel süreçlerin etkin kullanımının önemli kabul edildiği öğrenme etkinliklerinde, bireyin kendi düşüncelerini yapılandırması bilgiye sahip olmasını kolaylaştırır. Bireyin öğrenme süreçlerinde zihnini yönetmesi, planlama ve izleme yaparak deneyimler kazanması düşünme becerilerini geliştirerek başarılı olmasını sağlayacaktır.

2.3.1. Üstbilişsel Bilgi, Üstbilişsel Deneyim ve Üstbilişsel Kontrol

Üstbilişsel bilgi, depolanmış dünya bilgisinin, bilişsel yaratıklar olarak insanlarla ve farklı bilişsel görevler, hedefler, eylemler ve deneyimlerle ilgisi olan kesimdir (Flavell, 1979, s.906). Üstbilişsel bilgi, insanların bilgiyi nasıl öğrendiği ve işlediğiyle ilgili genel bilgiler ile kişinin kendi öğrenme süreçleriyle ilgili kişisel bilgileri ve değişkenleri bilmektir. Örnek olarak, evde birçok dikkat dağınıcı bulunduğunun farkında olma verilebilir. Görev değişkenleri bilgisi, görevin niteliği ve bireye uygulayacağı işlem taleplerinin türü hakkında bilgi içerir. Örnek olarak, bir bilim metnini okumanın ve anlamının bir romanı okuma ve anlamadan daha fazla zaman alacağını farkında olabilme verilebilir. Son olarak, strateji değişkenleri hakkında bilgi ise hem bilişsel hem de üstbilişsel stratejiler hakkındaki bilgileri ve bu stratejileri ne zaman ve nerede kullanmanın uygun olduğu hakkında koşullu bilgiyi içerir (Livingston, 2003, s.3-4). Üstbilişsel bilgi, düşünce varlıkları olarak bireylerin kendileriyle ilgili inanç ve bilgileri ve öğrenme için kullanabilecekleri birçok farklı yaklaşımdan oluşur (Nazari, 2016, s.61).

Üstbilişsel bilgi, bilişsel girişimlerin gidişatını ve sonucunu etkilemek için hangi faktörlerin veya değişkenlerin etkili olduğuna ve etkileşime girdiğine dair bilgi veya

inançlardan oluşur. Üstbilişsel bilginin kişi, görev ve strateji şeklinde üç ana kategorisi vardır (Flavell, 1979, s.907). Gurat ve Medula Jr. (2016, s.170) üstbilişsel strateji bilgisini hazırlık, üretim ve değerlendirme şeklinde sınıflandırmışlardır. Schraw ve Moshman (1995, s.352) ise üstbilişsel bilgiyi bildirici bilgi, prosedürel bilgi ve koşullu bilgi şeklinde üç kategoride değerlendirmiştir. Bildirici bilgi, bir şey hakkında bilgiler bilmek anlamına gelir. Prosedürel bilgi, bir şeylerin “nasıl” yapıldığını bilmek anlamına gelir. Koşullu bilgi ise bilişin “neden” ve “ne zaman” boyutlarını bilmek anlamına gelir. Üstbilişsel bilginin, çocukların ve yetişkinlerin bilişsel girişimleri üzerinde somut ve önemli etkileri vardır (Flavell, 1979, s.908).

Üstbilişsel deneyimler ise kişi bir görevi yerine getirirken var olan üstbilişin farklı bir yönünü oluşturur. Üstbilişsel deneyim kişi, görev ve içerik özelliklerinden etkilenir. Her biri bilişsel işlemenin özellikleri hakkında farklı bilgiler iletir. Böylece kişi ile görev arasındaki arayüz oluşturarak kişiyi görev işleme ve elde edilen sonuçlarla ilgili gelişimi konusunda bilgilendirirler. Üstbilişsel deneyim, kişiyi bilişsel işlemenin özellikleri hakkında bilgilendiren karmaşık çıkarımsal süreçlerin ürünleridir. Özellikle, bir kişinin hedefine yönelik kaydedilen ilerlemesini izleyerek bu bilgiyi, duyuşsal veya bilişsel bir şekilde iletir. Bu bilgi, duyuşsal ve bilişsel düzenleme döngüsünü tetikleyebilir. Böylece hem kısa hem de uzun vadede öz düzenleme sürecini yönlendirir. Üstbilişsel deneyim, kişinin bilişinin izlenmesinin ürünüdür ve kişinin hem kendisinin hem de diğer insanların bilişinin kontrolünü etkiler (Efklides, 2006, s.7,9). Üstbilişsel deneyimler, herhangi bir entelektüel girişime eşlik eden ve onunla ilgili olan bilinçli bilişsel veya duygusal deneyimlerdir. Üstbilişsel deneyimler, kısa veya uzun süreçte ve basit veya karmaşık içerikte olabilir. Bu deneyimler bilişsel bir girişimin öncesinde, sonrasında veya sırasında gerçekleşebilir. Bazı üstbilişsel deneyimler, bilince giren üstbilişsel bilginin öğeleri olarak tanımlanır. Örneğin inatçı bir problemle savaşıırken, birdenbire çözülen bir başka problem aniden hatırlanır. Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyimler, kısmen örtüşen kümeler oluşturur. Bazı deneyimler, içerikleri gibi bir bilgiye sahipken bazıları değildir. Bazı bilgiler bilinçli olabilir ve bu tür deneyimler içerebilirken bazıları asla bunu yapamazlar (Flavell, 1979, s.906,908).

Üstbilişsel kontrol ise bir amacın gerçekleştirilmesi için tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme şeklinde dört farklı sürecin işe koşulmasını gerektirmektedir. Bu süreçler aynı zamanda üstbilişsel becerileridir (Serin ve Korkmaz, 2018, s.513).

Jacobs ve Paris (1987) ile Kluwe (1987) ise üstbilişsel kontrolü, öğrencilerin düşünmesini veya öğrenmesini kontrol etmeye yardımcı olan üstbilişsel etkinlikler şeklinde tanımlamışlardır. Üstbilişsel kontrolü sağlayan becerileri planlama, izleme ve değerlendirme şeklinde kategorilendirmişlerdir (Akt. Schraw ve Moshman, 1995, s.354).

2.3.2. Üstbilişsel Stratejiler ve Öğretimi

Eğitim-öğretim sürecinde kazanımlara erişmek amacıyla farklı birçok strateji kullanılır. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde kullanılan stratejilerden biri de üstbilişsel stratejilerdir. Üstbilişsel stratejiler, üstbilişsel becerileri gerçekleştirmek amacıyla kullanılan araçlardır (Serin ve Korkmaz, 2018, s.513). Üstbilişsel stratejiler, bilişsel etkinlikleri kontrol etmek ve bilişsel bir hedefe (örneğin bir metni anlamak) ulaşmak için kullanılan sıralı süreçlerdir. Bu süreçler, öğrenmeyi düzenlemeye ve denetlemeye yardımcı olur. Ayrıca bu süreçler, bilişsel aktivitelere katılmanın yanı sıra bu faaliyetlerin sonuçlarını kontrol etmenin planlanmasından ve izlenmesinden oluşur (Livingston, 2003, s.4). Bilgi işlemeyi ifade eden bir görevi öğrenmek ve uygulamak için uygulanan farklı bilişsel stratejilerle ilgili olan bilişselliği kontrol etmek ve düzenlemek için üstbilişsel stratejiler kullanılır (Boekaerts, 1999; Dignath ve Bittner, 2008, s.235). Üstbilişsel stratejiler öğrenme becerilerini artırır. Üstbilişsel stratejilerin bağımsız olarak kullanılması insanlarda kademeli olarak geliştirilebilir. İnsanlar yeni bilgiyi eski bilgilere bağlamayı, bilerek düşünme stratejilerini seçmeyi ve bu düşünme süreçlerini planlamayı, izlemeyi ve değerlendirmeyi öğrenebilirler (Blakey ve Spence, 1990, s.2).

Düşünen bir insan, davranışlarından sorumludur. Üstbilişsel stratejilerin ne zaman kullanılması gerektiğini kendisi belirler. Bir problem durumu ile karşılaştığında onu tanımlamak için stratejiler seçer ve alternatif çözümler araştırır. Düşüncelerini izler, kontrol eder ve yargılar. Bir sorun tatmin edici derecede çözüldüğü zaman veya günlük yaşamın taleplerinin geçici veya kalıcı bir yüksek öncelik alması durumunda değerlendirir ve karar verir (Blakey ve Spence, 1990, s.2). Motivasyon, özveri, öğrencilerin içerik ve süreçlerle ilgili ön bilgileri, bilgi işleme becerileri ve öğrenme stili tercihleri, işbirlikçi ve işbirlikli öğrenme etkileşimlerinin kapsamı, görev karmaşıklığı,

bilişsel yetenek, öğretici ipuçlarının mevcudiyeti ve niteliği, müfredat içeriği hakkında öğretmen bilgisi ve öğrenmede dilin rolü, öğretmenin kişiliği ve yeterliliği hakkında bilgi üstbilişsel strateji kullanımına da etki eder (Nicholls, 2003).

Öğrencilere stratejilerini uygun şekilde kullanmayı öğretme; üstbiliş, motivasyon, alan bilgisi ve sınıf içi görevlerin özelliklerini içerir (Paris ve Paris 2001, 91). Üstbiliş tanımlamalarının çoğu, hem bilgi hem de strateji bileşenlerini içerir. Ama bu bilişsel olanı üstbilişsel olandan ayırmak gerekir. Bilişsel ve üst bilişsel stratejiler birbiriyle yakından ilişkili ve birbirine bağlıdır. Bir hedefe ulaşılmasını sağlamak için bilgi aktif olarak stratejik bir şekilde kullanılırsa, üstbilişsel olarak kabul edilir (Livingston, 2003, s.5).

Blakey ve Spence (1990, s.2-3), öğrencilerde üstbilişsel davranışları geliştirmek için altı temel strateji olduğunu belirtmişlerdir. Bu stratejiler:

1. *Neyi Bilip Neyi Bilmediğini Belirlemek:* Öğrencilerin “bilmediklerinin” aksine, “bildiklerini” bilinçli olarak tanımlamaları gerekir. Bir araştırma faaliyetinin başlangıcında öğrencilerin bilgileri hakkında bilinçli kararlar almaları gerekir. Öğrenciler konuyu araştırırken, ilk ifadelerinin her birini doğrulayacak, netleştirecek ve genişletecek veya daha doğru bilgilerle değiştireceklerdir.

2. *Düşünme Hakkında Konuşmak:* Düşünme hakkında konuşmak önemlidir, çünkü öğrencilerin bir düşünme sözlüğüne ihtiyaçları vardır. Bir düşünme sözlüğü geliştirerek düşünme süreçlerini sözlü olarak tanımlayabilirler. Planlama ve problem çözme durumlarında öğretmenler yüksek sesle düşünmelidir. Böylece öğrenciler gösterilen düşünme süreçlerini takip edebilmelidir. Modelleme ve tartışma, öğrencilerin düşünmek ve kendi düşünceleri hakkında konuşmak için ihtiyaç duydukları kelimeleri geliştirir.

3. *Düşünce Günlüğü Tutmak:* Üstbilişselliği geliştirmenin diğer bir yolu, bir düşünme veya öğrenme günlüğü kullanmaktır. Bu, öğrencilerin düşüncelerini yansıttıkları, belirsizlikler ve tutarsızlıklar konusundaki farkındalıklarını not aldıkları ve zorluklarla nasıl başa çıktıkları hakkında yorum yaptıkları bir günlük olmalıdır.

4. *Planlama ve Öz-Düzenleme:* Öğrencilerin zaman gereksinimlerini tahmin etmek, materyalleri düzenlemek ve bir etkinliği tamamlamak için gerekli prosedürleri zamanlamak da dâhil olmak üzere öğrenme faaliyetlerini düzenlemek amacıyla nasıl sorumluluk alacaklarını öğrenmeleri gerekir. Değerlendirme kriterleri öğrencilerle

birlikte geliştirilmelidir. Böylece öğrenciler, bir öğrenme aktivitesine devam ederken kendileri hakkında düşünmeyi ve sorular sormayı öğrenirler.

5. *Düşünme Sürecini Sorgulamak*: Diğer öğrenme durumlarına uygulanabilecek stratejilerin farkındalığını geliştirmek için düşünme süreçlerine odaklanılır. Üç aşamalı bir yöntem faydalıdır. İlk olarak, öğretmen öğrencilere aktiviteyi gözden geçirme, düşünme süreçleri ve duygular hakkında veri toplama konusunda rehberlik eder. Ardından öğrenciler, kullanılan düşünme stratejilerini belirleyerek ilgili fikirleri sınıflandırır. Son olarak öğrenciler başarılarını değerlendirir, uygun olmayan stratejileri atar, gelecekteki kullanım için değerli olanları tespit eder ve gelecek vaat eden alternatif yaklaşımlar araştırırlar.

6. *Kişisel Değerlendirme*: Kendini değerlendirme gitgide daha bağımsız olarak uygulanacaktır. Öğrenciler farklı disiplinlerdeki öğrenme etkinliklerinin benzer olduğunu fark ettiklerinden, öğrenme stratejilerini yeni durumlara aktarmaya başlarlar.

Üstbiliş becerilerinin öğretilmesinde kullanılan yöntemlerden birisi IMPROVE yöntemidir (Serin ve Korkmaz, 2018, s.514). IMPROVE yöntemi, Mevarech ve Kramarski (1997) tarafından tasarlanarak; heterojen sınıflarda matematik öğretimine yenilikçi bir öğretim stratejisi geliştirmek ve bu stratejinin öğrencilerin başarısına etkisini belirlemek için yaptıkları araştırmalarında kullanılmıştır. Bu yöntem, sosyal biliş ve üstbiliş alanındaki güncel teorilere dayanır. Bu yöntem birbirine bağlı üç bileşenden oluşur. Bu bileşenler:

- Üstbilişsel faaliyetler,
- Akran etkileşimi,
- Sistemik geri bildirim sağlama-düzeltilme-zenginleştirme şeklindedir

(Mevarech ve Kramarski, 1997).

IMPROVE, bu yöntemi oluşturan öğretim adımlarını temsil eden bir kısaltmadır. Birbirini takip eden öğretim adımlarının baş harflerinden oluşmaktadır. Bu adımlar:

1. *Introducing the New Concepts (Yeni Kavramlara Giriş)*: Bu aşamada öğretmen, işleyeceği yeni konuyla alakalı problemlerle ilgili öğrencilere üstbilişsel sorular sorar. Öğrencilerden sorulara aldığı cevapları toparlayarak bir özet halinde öğrencilere geri verir.

2. Metacognitive Questioning (Üstbilişsel Sorgulama): Bu aşamada öğrenciler kavrama, ilişkilendirme, plan oluşturmaya yönelik ve düşünme sorularına göre üstbilişsel sorgulama yaparlar.
3. Practicing (Uygulama): Bu aşamada öğrenciler için heterojen gruplar oluşturulur. Öğrenciler, bu gruplarda üstbilişsel soru türlerinin bulunduğu çalışma kâğıtları ile çalışırlar.
4. Reviewing and Reducing Difficulties (Zorlukları Gözden Geçirme ve Azaltma): Bu aşamada öğretmen, işlediği konuyu özetleyerek çözülen problemler ile ilgili genellemeler yapar.
5. Obtaining Mastery (Bilişsel Süreçlerde Uzmanlık): Bu aşamada, konu veya ünite sonlarında öğrencilerin konu ile ilgili bilgileri test edilir.
6. Verification (Doğrulama): Bu aşamada öğretmen, bir önceki aşamada yapılan testlerde başarı oranı düşük olan (%80'ten az) öğrenciler için düzeltme etkinlikleri yapar.
7. Enrichment (Zenginleştirme): Bu aşamada ise öğretmen, yapılan testlerde başarı oranı yüksek (%80 ve üzeri) olan öğrencilerle zenginleştirme etkinlikleri yapar (Mevarech ve Kramarski, 1997; Pilten, 2008, s.130; Serin ve Korkmaz, 2018, s.514).

IMPROVE üstbilişsel bir öğretim yöntemidir (Mevarech ve Fridkin, 2006). IMPROVE öğrencilere muhakemede bulunabilmeleri için bireysel üstbilişsel sorgulama yapma yolu ile fırsatlar sağlar (Pilten, 2008, s.132). IMPROVE yöntemini kullanan öğrenciler, kullandıkları stratejileri ve kullanma nedenlerini açıklayıp, görevlerin ve çözümlerinin anlamını analiz edip karşılaştırdıkları için mantıksal-biçimsel argümanlar kullanırlar (Kramarski ve Mevarech, 2003, s.302).

2.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Sosyal Bilgiler, yeryüzüne bağlı olayları tanıtarak bunların oluş sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak, ödev ve sorumluluklarını belirten, insanların çevresi ile dün, bugün ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir. Eğitim alanının oluşturduğu bir kavram olan Sosyal Bilgiler, bireyin toplum içinde gelişmesini ve yetiştirilmesini amaçlar (Akbaşlı, 2009, s.45).

Sosyal bilgiler kapsamına giren derslerin geçmişi Antik Yunan'a kadar inmesine rağmen okul programına girişi 14.yüzyılda Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde gerçekleşmiştir (Öztürk, 2012, s.23). Sosyal Çalışmalar İçin Ulusal Konseyi (NCSS) ilk olarak 1994 yılında Sosyal Bilgiler ile ilgili müfredat standartlarını yayınladı. Sosyal Bilgiler standartları öğretmenler, okullar, ilçeler, şehirler ve ülkeler için müfredat uyumu ve gelişimini sağlamak amacıyla bir araç olarak geniş ve başarılı bir şekilde kullanılmıştır (NCSS, 1994).

NCSS (1994), Sosyal Bilgiler standartlarının çerçevesini oluşturan 10 tema belirlemiştir. Bunlar:

1. Kültür,
2. Zaman, süreklilik ve değişim,
3. İnsan, yerler ve çevre,
4. Bireysel gelişme ve kişilik,
5. Bireyler, gruplar ve kurumlar,
6. Güç, yetki ve yönetim,
7. Üretim, dağıtım ve tüketim,
8. Bilim, teknoloji ve toplum,
9. Küresel bağlantılar,
10. Vatandaşlık amaçları ve uygulamalarıdır.

Türkiye'de Sosyal Bilgiler geleneğine bakıldığında zaman, Sosyal Bilgiler kapsamına giren konuları içeren derslerin ilk defa 1876-1909 yılları arasında ilkökul programlarında yer aldığı görülmüştür. 1913 Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati'nde Tarih, Coğrafya, Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ile İktisadiye dersleri bu kapsamda programa eklenmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra 1926, 1936 ve 1948 ilkökul programlarında Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık (bazı yıllarda Yurttaşlık ya da Yurt Bilgisi diye adlandırılmış) ayrı birer ders olarak yer almıştır. 1948 programında, bu üç ders tek bir derse dönüştürülmeden bu derslerin birbiri ile bağdaşp birbirini tamamlayabilecek olan konuları yan yana getirilmiştir. Disiplinlerarası ve bütünleşmiş bir vatandaşlık eğitim programının geliştirilmesi çalışmaları kapsamında, 1962 yılındaki İlkokul Program Taslağı'nda Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık dersleri "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında birleştirilmiştir. Bu ders, 1968 İlkokul Programı'nda Sosyal Bilgiler adını almıştır. 2005 yılında uygulamaya konan 4. ve 5.

sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programı tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeyi temel alan sosyal yapılandırmacılığı esas almıştır (Ata, 2009, s.32; Öztürk, 2012, s.26-27). Yeniden yapılandırma ile Sosyal Bilgilerin tanımı da değişmiştir. Eski yaklaşıma göre Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık dersleri ile sınırlı görülürken, yeni programda bu disiplinlere ek olarak Antropoloji, Hukuk, Felsefe, Psikoloji, Ekonomi eklenerek üniteler belirlenmiştir. Bu yeniliklerle beraber yansıtıcı düşünme, sosyal bilimler ve vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler eğitimi geleneklerini de yansıtmaktadır (Ata, 2012, s.35). Sosyal Bilgiler dersinin içeriği, diğer derslerden farklı bir biçimde disiplinler arası ve bütünleşme boyutları ile yapılandırılmıştır (Öztürk, 2012, s.5).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı kararlar alıp çözebilecek bireyler yetiştirmeyi amaçlayan, sosyal ve beşeri bilimlerden edindiği bilgi ve yöntemleri bir araya getirerek kullanan bir programdır. Sosyal bilgiler öğretimi etkili vatandaşlık için sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasının en iyi hazırlık olduğunu varsayar. Öğrenciler sosyal bilimlerin temel kavramlarını, genellemelerini ve kuramlarını içeren yapısı ile bilgi toplama ve yorumlama süreçlerini öğrenmelidirler. Böylece öğrencilerin karmaşık ve iç içe girmiş dünya problemleriyle başa çıkabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve değerler ile donanmaları sağlanır (Öztürk, 2012, s.4-5).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,

5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması.” amaçlanmaktadır (MEB, 2018, s.8).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanması istenilen temel beceriler belirtilmiştir. Bu beceriler; “Araştırma, çevre okuryazarlığı; değişim ve sürekliliği algılama; dijital okuryazarlık; eleştirel düşünme; empati; finansal okuryazarlık; girişimcilik; gözlem; harita okuryazarlığı; hukuk okuryazarlığı; iletişim; iş birliği; kalıp yargı ve önyargıyı fark etme; kanıt kullanma; karar verme; konum analizi; medya okuryazarlığı; mekânı algılama; öz denetim; politik okuryazarlık; problem çözme; sosyal katılım; tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; yenilikçi düşünme; zaman ve kronolojiyi algılama” şeklindedir (MEB, 2018, s.9).

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi sınıf üniteleri ve bu ünitelerde öğrencilerin doğrudan kazanacağı beceriler Tablo 1’de verilmiştir (Tüysüz, 2013):

Tablo 1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları ve Doğrudan Verilecek Beceriler

Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Beceri
1. Kendimi Tanıyorum	• Kanıtı tanıma ve kullanma
2. Geçmişimi Öğreniyorum	• Bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma
3. Yaşadığımız Yer	• Mekânı algılama
4. Üretimden Tüketime	• Tablo, diyagram ve grafik okuma
5. İyi ki Var	• Karşılaştırma yapma
6. Hep Birlikte	• Sebep-sonuç ilişkisini belirleme
7. İnsanlar ve Yönetim	• Karar verme
8. Uzaktaki Arkadaşım	• Kütüphane ve referans kaynakları kullanma

Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilere kazandırılması öngörülen ve tablo.1’de sunulan becerilerin öğretilmesinde kullanılan stratejiler, öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli stratejiler olmak üzere iki kategoride değerlendirilir. Öğretmen merkezli olarak, sunuş yoluyla öğretim stratejisini; öğrenci merkezli olarak ise buluş yoluyla öğretim stratejisi ve araştırma yoluyla öğretim stratejisini belirtebiliriz. Hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin birlikte kullanılmasına da karma yöntem stratejisi denir. Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan başlıca yöntem ve

teknikler ise anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemi, tartışma yöntemi, gezi-gözlem yöntemi, beyin fırtınası tekniği, drama tekniği ve sözlü tarih şeklinde kategorilendirilmiştir (Yaşar ve Gültekin, 2012, s.78, 89).

2.4.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Değerler Eğitimi ve Üstbilis

Yeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanım, öğrenme alanı, beceri, kavram ve değer öğretimi, etkinlik, ilişkilendirme ile ara disiplinler öğelerini barındırmaktadır. Yeni Sosyal Bilgiler programının en önemli öğelerinden birisi değerlerdir (Ata, 2012, s.36-39). Sosyal Bilgiler eğitimi ile bireylerde demokratik değerlerin, tutumların ve inançların geliştirilmesi, hem var olan değerlerin farkına varılması hem de bu değerlerin insanlarla etkileşimi nasıl sağladığının bilincine varılması amaçlanır (Doğanay, 2012b, s.230). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına değerler eğitimi açısından geçmiş programlara bakıldığında, 1968 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında değer ve değerler eğitimine yönelik bir bölümün yer almadığı görülmektedir. Ancak önceki yıllarda hazırlanan Yurt Bilgisi dersi ile Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi programları ile karşılaştırıldığında, 1968 Sosyal Bilgiler dersi programındaki amaçlar ayrı ayrı ele alınarak yorumlandığı zaman değer ve değerler eğitimi ile ilgili birçok unsurun yer aldığı görülmektedir. Bu programda yer alan hedefler incelendiğinde; sorumluluk, aile birliğine önem verme, bilimsellik, vatandaşlık sorumluluğu, yardımseverlik, sevgi, saygı, hoşgörü, demokrasi, milliyetçilik, vatanseverlik, milli bilinç, dayanışma, işbirliği, toplumsal düzenin sürmesini isteme, kültürel mirasa duyarlılık, Türk büyüklerine saygı, estetik, doğal çevreye duyarlılık ve çalışkanlık değerlerinin unsurları örtük olarak yer almaktadır (Tay ve Ünlü, 2016, s.301-305).

1998 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı değerler açısından incelendiği zaman, programda değerlere örtük olarak yer verildiği belirlenmiştir. Bu programda yer alan hedefler incelendiğinde; sorumluluk, saygı, sevgi, çalışkanlık, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, bilimsellik, milli birlik, estetik, demokrasi, temizlik, barış, yardımlaşma, hoşgörü, duyarlılık, dayanışma, sağlıklı olmaya önem verme, doğruluk, misafirperverlik, eşitlik ve hürriyet değerlerinin unsurları örtük olarak yer almaktadır (Tay ve Ünlü, 2016, s.308).

2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile beraber geçmiş yıllardaki programlara göre değer eğitimi açısından birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Bu değişiklikler:

- Öncelikle geçmiş yıllarda örtük olarak verilen değer unsurları bu programda doğrudan verilmiştir.
- Evrensel değerler ifadesi ilk defa vurgulanmıştır. Önceki programlarda değer ifadeleri milliyetçi bir söylemle hedefler içerisinde vurgulanırken, bu programda toplumsal sorunlar ve vatandaşlık görevleriyle vermeye çalışılmıştır.
- Değer konusu, program içerisindeki kazanım, etkinlik ve beceri konularıyla ilişkilendirilmiştir. Böylece öğretimin etkililiği ve derse yönelik başarının artırılmasının beraber sağlanması hedeflenmiştir. Demokrasi, iletişim, araştırma gibi becerilerin öğretimi değer konusuyla ilişkilendirilmiştir.
- Öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlanan bu programda sosyal katılım, bireysel etkinlikler, kişinin kendi yeteneklerini tanıması ve kendini birey olarak görmesini sağlayacak etkinlikler birçok değer ifadesiyle vermeye çalışılmıştır.
- Ayrıca bu programda değer olarak ifade edilen unsurlar birer kavram özelliği de taşır. Burada amaç, öğrencilerin hem değerleri içselleştirmesi hem de bu değer ifadelerinin kavramsal karşılığını öğrenmesidir. Bağımsızlık, barış, dayanışma, demokrasi, estetik, gelenek, hoşgörü, milli kültür, aile, özgürlük, vatan, millet, sorumluluk, kültür gibi kavramlar aynı zamanda değer olarak da ele alınmıştır.
- Son olarak programda değer öğretimi adı altında yer alan açıklamada değer tanımı, özellikleri ve değer öğretimi yaklaşımları yer almaktadır. Bu açıklamalarda öğretmenlere yardımcı olmak esas alınmıştır (Tay ve Ünlü, 2016, s.310-312).

Hem 1998 hem de 2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında değerler ve değer eğitimi önemli görülmüştür. Bu programlarda hem doğrudan hem de dolaylı olarak ortak bir şekilde dayanışma, yardımlaşma, duyarlılık, bağımsızlık ve sorumluluk değerleri yer almaktadır (Keskin, 2008). Amacı ve içeriği gereği Sosyal Bilgiler dersinde programda belirtilen değerlerin öğrencilere sistemli ve bilinçli bir şekilde

kazandırılması önemlidir (Yiğit ve Tarman, 2013, s.96). 2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri yer almaktadır (Tay ve Ünlü, 2016, s.312). 2005 Sosyal Bilgiler 4. ve 5. sınıf programlarında değerlerin öğretimi Sosyal Bilgiler kitaplarında soyut bilginin somutlaştırılabilmesi amacıyla özel olarak kullanılan resimler sayesinde görselleştirilmiştir (Yiğit ve Tarman, 2013, s.79).

Sosyal Bilgiler programını oluşturan temel öğeler, öğrenme bütünlüğü içinde ele alınarak öğrencilere kazandırılması beklenen beceri, kavram ve değerlerdir (Tüysüz, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda” öğrencilerin kazanması istenilen değerler belirtilmiştir. Bu değerler; “adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik” şeklindedir (MEB, 2018, s.9).

İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi sınıf üniteleri ve bu ünitelerde öğrencilerin doğrudan kazanacağı değerler Tablo 2’de verilmiştir (Tüysüz, 2013):

Tablo 2. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları ve Doğrudan Verilecek Değerler

Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Değer
1. Kendimi Tanıyorum	<ul style="list-style-type: none">• Duygu ve düşüncelere saygı• Hoşgörü
2. Geçmişimi Öğreniyorum	<ul style="list-style-type: none">• Türk büyüklerine saygı• Aile birliğine önem verme• Vatanseverlik
3. Yaşadığımız Yer	<ul style="list-style-type: none">• Doğa sevgisi
4. Üretimden Tüketime	<ul style="list-style-type: none">• Temizlik• Sağlıklı olmaya önem verme
5. İyi ki var	<ul style="list-style-type: none">• Bilimsellik
6. Hep Birlikte	<ul style="list-style-type: none">• Yardımseverlik
7. İnsanlar ve Yönetim	<ul style="list-style-type: none">• Bağımsızlık
8. Uzaktaki Arkadaşım	<ul style="list-style-type: none">• Misafirperverlik

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, bilgiyi üretmek ve kullanmak için öğrencileri beceri, kavram ve değerlerle donatır. Böylece öğrencileri düşünen, sorgulayan, tartışan, problem çözen ve kendi öğrenmelerinin farkına varan bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlar. Sosyal Bilgiler’de bulunan beceriler, kavramlar ve değerler öğrencilerin konuları ayrıntılandırarak değerlendirebilmesi amacıyla sorular üretip, üstbilişsel bilgi ve deneyimler kazanarak stratejiler geliştirmesini ve ihtiyaçlarını belirleyip bildikleri ile bilmek istediklerini ilişkilendirmesini sağlar. Öğrencinin düşünme ve öğrenme süreci hakkındaki farkındalığı oluştuğunda güdülenme, kalıcı bilgi, bağımsız öğrenme ve yüksek başarı meydana gelir (Avcı, 2009, s.280). Üstbiliş, başarılı öğrenmede kritik bir rol oynar (Livingston, 2003, s.3). Öğrencilerin yeni durumlarla başarılı bir şekilde başa çıkmalarını sağlar (Blakey ve Spence, 1990, s.5). Üstbiliş becerileri, öğrenme süreçlerini düzenler ve kontrol eder (Veenman, Hesselink, Sleeuwaege, Liem ve Van Haaren, 2014, s.99).

Üstbiliş, kişinin düşünerek kendi öğrenme süreçlerini izleyip sonuçlarına göre kendi öğrenme düzenini sürdürmesi veya öğrenme stratejisini değiştirmeyi öğrenmesidir. Sosyal Bilgiler dersinde üstbilişsel strateji kullanımı ile öğrenciler kendi zihinlerindeki bilgi dünyasını keşfederler. Bu stratejiler öğrencilerin düşünme, öğrenme ve becerilerini geliştirme özelliklerini artırır. Öğrencilerin karşılaştıkları problemlere kısa sürede etkili çözümler bulmasını sağlar (Avcı, 2009, s.280, 293). Öğrenciler, üst düzey bilişsel süreçlerini kullanarak değer içeren soruları veya sorunları akıl yürütmeye dayalı olarak ve duygulardan arınmış bir biçimde karara bağlarlar (Doğanay, 2012b, s.242).

Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde üstbiliş ile beraber çalışma planı yapmayı, kendi öğrenmelerini izlemeyi ve düzenlemeyi öğrenirler. Böylece kendi öğrenme biçimlerini kontrol edebilirler. Üstbiliş, öğrencinin öğrenim sürecini gözlemleyerek farkındalık kazanmasını sağlar. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanıp zorluklar ile baş edebilmelerini sağlar. Öğrencinin bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenemediğini bilmesi için anlık durumunu izleyebilmesini sağlar. Öğrencilerin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kendilerine sorular sorarak konunun aydınlanmasını sağlar. Öğrenciler konular arasındaki bağlantıları, ilişkileri, benzerlikleri ve farklılıkları fark edebilirler (Avcı, 2009, s.292-293).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında değerler eğitimi ve üstbiliş ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında araştırma konusu ile ilgili olarak yurt içinde yapılan araştırmalar yer almaktadır. Yurt içinde yapılan araştırmalar, değerler eğitimi ve üstbiliş şeklinde iki ayrı kategori şeklinde incelenmiştir.

2.5.1.1. Değerler Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Dilmaç (1999), hazırladığı yüksek lisans tezinde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile İnsani Değerler Eğitimi Programı'nın etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Deney grubu öğrencilerine haftada 3 oturum olmak üzere toplam 36 oturum şeklinde İnsani Değerler Eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda, İnsani Değerler Eğitimi'nin hem 4. sınıf hem de 5. sınıf öğrencilerinde ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

İşcan (2007), hazırladığı doktora tezinde evrensellik ve iyilikseverlik değerlerinin ilköğretim öğrencilerine kazandırılması için hazırlanan değerler eğitimi programının, öğrencilerin değerler ile ilgili bilişsel davranışları ve duyuşsal özelliklerine, değerleri gösterme seviyelerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın alışma grubunu, Ankara'daki bir ilköğretim okulunda öğrenimine devam eden iki farklı 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Sınıflardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna Türkçe, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersleri bütünüleştirilerek oluşturulan değerler eğitimi programı uygulanırken kontrol grubuna hiçbir müdahalede yapılmamıştır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin değerlerle ilgili daha fazla olumlu davranış gösterdikleri ve değerleri daha fazla yansıtan ifadelere sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet bağlamında kız

öğrencilerin, bilişsel davranış ve değerlerin gösterilmesi açısından daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Can (2008) hazırladığı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değerler ile ilgili yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara'da görev yapan 102 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde en çok sorumluluk değeri ile ilgili etkinlikler düzenledikleri, en fazla işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi yaklaşımları etkin bir şekilde kullanıp, değer analizi ve ahlaki muhakeme gibi yaklaşımları yeterince kullanmadıkları da belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmama durumlarını belirlemek için gözlem, örnek olay, tartışma, soru cevap ve velilerle görüşme tekniklerinin kullanıldığı ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Baydar (2009), ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan adil olma, sorumluluk, dayanışma ve tarihsel mirasa duyarlılık değerlerinin kazanım düzeylerini belirlemek amacıyla bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana'da yer alan 20 okuldan 5. sınıf düzeyindeki 301 öğrenci ve 5.sınıf öğretmenlerinden 82 öğretmen oluşturmaktadır. Tarama modelindeki araştırmanın verileri nicel ve nitel veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin değer kazanımında yetersiz oldukları ve adil olma, sorumluluk, dayanışma ile tarihsel mirasa duyarlılık değerlerini kazanım düzeylerinin Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeylerinden geleneksel düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin-Balcı (2009), ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde adil olma değerinin çoklu zekâ yöntemi kullanılarak öğretilmesine ilişkin bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale'de öğrenimine devam eden 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Deney grubu ile çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan eğitim durumları, kontrol grubu ile de geleneksel öğretim yöntemiyle verilecek eğitim durumları hazırlanarak kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda, adil olma değerinin içselleştirilmesi ve adil olma değeriyle ilgili içerik bilgisinin kazandırılmasına ilişkin olarak deney grubuna uygulanan çoklu zekâ yöntemi ile kontrol grubuna uygulanan geleneksel öğretim yönteminin anlamlı bir fark oluşturacak etkiye sahip olmadığı elde edilmiştir.

Uçar (2009), ilköğretim Sosyal Bilgiler ders programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla hazırladığı doktora tezinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Van ilinde görev yapan 290 öğretmen ile çalışmıştır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlere uygulanmak üzere bir anket geliştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin mevcut programda değerler ile ilgili kazanımları yetersiz buldukları, bu nedenle programda bu kazanımlara daha fazla yer verilmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğittir (2009) hazırladığı doktora tezinde, ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki değerlerin kazanım düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde hazırlanan araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara'da yer alan 8 okulda öğrenim gören 2560 öğrenci ve 34 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma ile 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programından seçilen sağlıklı olmaya önem verme, temizlik, yardımseverlik, bilimsellik, misafirperverlik ve doğa sevgisi değerlerinin yüksek düzeyde kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu kazanımların kız öğrenciler lehine daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programından seçilen tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık ve akademik dürüstlük değerlerinin yüksek düzeyde kazanıldığı, estetik değerinin ise orta düzeyde kazanıldığı belirlenmiştir. Bu kazanımların da kız öğrenciler lehine daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aktepe (2010), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli bir şekilde öğretimi ile öğrencilerin bu sürece ve değere ilişkin görüşlerini ve tutumlarını belirlemek için bir doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 2008-2009 eğitim öğretim yılında Kırşehir'de yer alan bir ilköğretim okulundaki 4. sınıf öğrencilerinden 47'si dâhil edilmiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama teknikleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, etkinlik temelli yardımseverlik eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Ayrıca yardımseverlik değerinin

etkinlik temelli yürütülmesi ile öğretim sürecinin somutlaştırılarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve süreci eğlenceli bir hale getirdiği sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Çengelci (2010) hazırladığı doktora tezinde, değerler eğitiminin ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde nasıl gerçekleştiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bütüncül tek durum deseni kullanılan araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Eskişehir'deki bir ilköğretim okulunda 5. sınıfta öğrenimine devam eden 22 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde telkin, soru-cevap, değer belirginleştirme ve örtük program yaklaşımları ile değerler eğitiminin yapıldığı belirlenmiştir. Programda yer alan ve almayan değerlerin kazandırılmasında dersin içeriği ve günlük yaşam ile bağlantılı etkinlik materyallerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk, yardımlaşma ve dayanışma değerlerini öğrenip, saygı, hoşgörü ve yardımseverlik değerlerini kendi günlük yaşantılarına aktarmaya çalıştıkları da belirlenmiştir.

Yalar (2010) doktora tezinde, ilköğretim Sosyal Bilgiler programında yer alan değerler eğitimi ile ilgili mevcut durumu belirleyip öğretmenler için bir modül hazırlanmasını amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır'da görev yapan 320 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modeline göre yürütülmüştür. Araştırmada, okulda verilen değerler eğitiminin kitle iletişim araçlarındaki olumsuz yayınlar yüzünden ve sosyal çevre ile ailede pekiştirilmediği için etkisinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde değer eğitimi almalarının gerekliliği ile okullarda gerekli araç-gereç yeterliği beklentisi ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Ergün (2013) hazırladığı yüksek lisans tezinde, değerler eğitiminin ergenlerin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Konya'da yer alan bir lisedeki 11. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin 12'si kız 10'u da erkektir. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel deneme modeline göre yürütülen araştırmada bir deney bir de kontrol grubu yer almaktadır. Araştırma sonucunda; ergenlere verilen değerler eğitiminin üstbilişsel stratejilerden planlama, izleme, düzenleme ve kaynak yöneltme stratejilerini de kapsayan öz düzenlemeyi olumlu yönde arttırdığı, ergenlerin bilişsel strateji kullanma becerisi, öz yeterlilik ve içsel değer kullanma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Balcı ve Yanpar-Yelken (2013), ilköğretim Sosyal Bilgiler programında mevcut bulunan değerler ile uygulanan değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Mersin’de görev yapan 152 Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Betimsel yöntem kullanılan araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin en çok adil olma, barış, dürüstlük, duygu ve düşüncelere saygı ile hak ve özgürlüklere saygı değerlerini daha önemli gördükleri, ancak bu önemli görülen değerlerin kazanılmasının daha güç görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimi en çok kullandıkları dersin, Sosyal Bilgiler dersi olduğu da belirlenmiştir.

Şahin (2013), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz yeterliklerini belirlemek ve incelemek amacıyla bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, yedi farklı üniversitenin Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz yeterlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ayrıca nitel verilerden elde edilen bulgular; “Sosyal Bilgiler dersinde verilmesi gereken değerleri öğrencilere etkili bir biçimde kazandırabilme”, “öğrencilerin temel insani değerleri kazanmalarını sağlayacak bir sınıf ortamını oluşturabilme”, “üniversitede verilen değerler eğitimi yeterli görme”, “öğrencilerin insani değerleri kazanmalarını sağlayıcı etkinlik geliştirebilme” ve “uygulayabilmeye” ve “öğretmen adaylarının değerler eğitimi yetkinliğini artırmak için neler yapılabileceği” şeklindedir.

Deveci (2015), uzaktan eğitim sistemi ile değer eğitimi sağlama konusunda üniversite öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan, Anadolu Üniversitesi’nin açık ve uzaktan öğrenme sistemine aşina olan 15 öğrenci ile görüşülmüştür. Toplanan veriler içerik analizine uygun değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin değer eğitiminin sosyal yaşamın gerekli bir bileşeni olduğuna ve uzaktan eğitim sistemi içindeki öğrencilere değer eğitimi verilmesi gerektiğine

inandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, değer eğitiminin uzaktan öğrenmeye entegre edilebileceğini belirtmişlerdir.

Yarar-Kaptan (2015), ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle sunulan hoşgörü değerinin öğretimine ilişkin öğrenci tutumlarını ve görüşlerini belirleyebilmek amacıyla doktora tezi hazırlamıştır. Özel durum çalışma deseni kullanılan araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Rize’de öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 23 öğrenci deney grubunda yer alırken 22 öğrenci ise kontrol grubunda yer almaktadır. Nicel ve nitel veri toplama araçları aracılığıyla toplanan verilerin analizi neticesinde, karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle yürütülen hoşgörü değeri eğitiminin öğrencilerin tutumlarını arttırdığı, süreci somutlaştırarak eğlenceli ve kalıcı öğrenme meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılmış (2017), Türkiye’deki değerler eğitiminin amaçlarını, okullarda gerçekleştirilen eğitimle ilgili etkinliklerin değerlerini ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde tercih ettikleri yaklaşımlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul’da görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 4 kadın ve 4 erkek olmak üzere toplam 8 öğretmen ile görüşülerek yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri ise 120 Sosyal Bilgiler öğretmenine 27 sorudan oluşan 5’li likert tipinde bir ölçek geliştirilip uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, gerçekleştirilen değer eğitimi faaliyetleri yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin değerler eğitiminde genellikle telkin yaklaşımını tercih ettikleri, temel insani değerler ile sosyal yapıların korunmasını sağlayan değerler öğrettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2019), öğretmen adaylarının değer kavramı ve değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modelinde yapılmıştır. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde öğrenimine devam eden 4. sınıf öğrencilerinden 12 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. Öğretmen adayları, değerler eğitiminde öncelikli hedefin iyi vatandaşlar yetiştirmek olması gerektiğini ve kişisel değerlere odaklanarak iyi bir karaktere sahip

olmanın önemini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları aktif öğrenme yöntemlerinin, modellemenin ve aile ile işbirliğinin değerler eğitiminde etkili olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

2.5.1.2. Üstbiliş İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çubukçu (2008), İngilizcede okuduğunu anlama konusunda üstbilişsel farkındalık eğitimi almış öğretmen adaylarının incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın amacı, öğrencilere metni anlamada yardımcı olmak için tasarlanan çoklu üstbilişsel stratejilerin doğrudan sistematik öğretiminin etkinliğini belirlemektir. Ayrıca araştırma aynı zamanda üstbilişsel stratejilerin kelime hazinesi üzerindeki etkisini belirlemek için de tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce bölümündeki 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 130 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırma ön-test son-test deneysel desene göre yürütülmüştür. 65 öğrenci 5 hafta boyunca üstbilişsel ders almıştır. Öğrencilere gönüllü olarak katıldıkları 5 haftalık bir programda okumak için üstbilişsel stratejiler öğretilmiştir. Diğer 65 öğrenci bu bağlamda hiç eğitim almamıştır. Araştırma sonucunda, üstbilişsel dil öğrenme stratejilerinin sistematik eğitimi yoluyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebileceği belirlenmiştir.

Pilten (2008), ilköğretim 5. sınıf Matematik dersinde problem çözme sürecinde kullanılan üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin matematiksel muhakeme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında bir ilköğretim okulundaki iki sınıfta öğrenim gören 66 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıfların biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda problem çözme sürecinde geleneksel uygulamalar kullanılırken, deney grubunda ise dokuz haftalık bir uygulama sürecinde problem çözme sürecinde üstbilişsel stratejilerden IMPROVE yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, IMPROVE yönteminin Matematik dersi problem çözme sürecinde uygun muhakemeyi belirleyip kullanma, matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıyarak kullanma, tahmin etme, çözüm sürecine ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirerek genelleme yapma, rutin olmayan problemleri çözme ve matematiksel muhakeme becerilerini geliştirme bağlamında olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Demir ve Doğanay (2009), Sosyal Bilgiler dersinde bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri ile yapılan öğretim öğrencilerin epistemolojik inançları ile kalıcı öğrenmelerine etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene göre yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Adana Seyhan'da bulunan üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri ile yapılan öğretim öğrencilerin epistemolojik inançları ile kalıcı öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu uygulamaların öğrencilerin bilginin gelişebileceğine ilişkin inançlarını, düzenleme ve kendini değerlendirme becerilerini geliştirdiği bulgularına da ulaşılmıştır.

Aktürk (2010) hazırladığı doktora tezinde, üstbiliş öğretim stratejilerinin Grafik ve Animasyon dersinde öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisine, üstbilişsel farkındalığına, bilgi izleme farkındalığına, üstbiliş stratejileri kullanımına, derse yönelik ilgisine ve ders başarısına etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Bilgisayar Programcılığı'nda öğrenimine devam eden 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisini, bilgi izleme farkındalığını, üstbiliş strateji kullanımını, başarısını ve derse yönelik ilgisini arttırdığı belirlenmiştir.

Polat (2010) hazırladığı yüksek lisans tezinde, üstbiliş stratejilerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi Maddenin Tanecikli yapısı konusu öğretimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Konya'da öğrenimine devam eden 50 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, deney grubunda kullanılan üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin erişim puanlarını kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilere tutturulan bilim günlüklerinin de bu durumu desteklediği belirlenmiştir.

Saraç (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel bilgi, üstbilişsel izleme ve üstbilişsel beceri düzeyleri ile genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla bir doktora tezi hazırlamıştır. Tarama modeline uygun

olarak hazırlanan araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim öğretim yılında İstanbul'un Beykoz ilçesinde yer alan beş ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, üstbilişsel bilgi ile genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Üstbilişsel izleme ile genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Son olarak üstbilişsel beceri ile genel zekâ arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken; üstbilişsel beceri ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Temel, Dinçol-Özgür, Şen ve Yılmaz (2012) hazırladıkları çalışmada, Kimya öğretmenlerinin üstbilişsel beceri düzeyleri ile öğrenme stratejilerinin kullanımını belirlemeyi ve farklı üstbilişsel beceri düzeylerinin öğrenme stratejileri kullanımına etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 46 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve envanter kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin iyi olduğu, ancak farklı üstbilişsel beceri seviyelerine bağlı olarak gruplara ayrılan öğretmen adaylarının bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

Serin (2014) hazırladığı doktora tezinde, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerinde işbirlikli ve üstbilişsel sorgulama temelli öğretim uygulamalarının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeline göre yürütülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kastamonu'da bulunan bir devlet ilkokulunun 4. sınıflarında okuyan 94 öğrenciden meydana gelmektedir. Araştırmada 2 deney ve 1 kontrol grubu belirlenmiştir. Deney bir grubunda işbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretim yöntemi ve deney iki grubunda sadece işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılırken, kontrol grubunda ise geleneksel işleyiş devam etmiştir. Araştırma sonucunda, problem çözme becerilerine ilişkin olarak problemi anlama ile kontrol ve değerlendirme aşamalarında işbirliğine dayalı ortamlarda

gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretim yönteminin daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2016), üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin öğrencilerin hikâye yazma becerileri üzerine etkisini belirlemek amacıyla yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırma, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yönteme göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinde 4. sınıfta öğrenimine devam eden 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, üstbilişsel becerilere dayalı yazma süreçlerinin öğrencilerin hikâye yazma becerilerini olumlu yönde etkileyip geliştirdiği görülmüştür.

Kuru (2016) hazırladığı doktora tezinde, Sosyal Bilgiler dersinde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisine, bilgi izleme farkındalıklarına, yeterliliklerine, akademik başarılarına ve ilgilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modelde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Sivas'ta bulunan bir ortaokulun 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubunda üstbilişsel stratejiler kullanılırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle dersler yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejileri bilgilerini, farkındalıklarını, akademik başarılarını ve derse yönelik ilgilerini arttırdığı belirlenmiştir. Üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme durumlarını olumlu bir şekilde etkilemiştir.

Durkan (2017) hazırladığı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamaların ilkökul 4. sınıf öğretmenleri tarafından Türkçe derslerindeki okuma etkinliklerinde ne derece uygulanabilir bulduklarını araştırmayı amaçlamıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı karma yönteme göre yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Giresun'da görev yapan 266 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, 4. sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejisi olarak soru sorma stratejisini kullandıkları görülmüştür. Ayrıca özetleme stratejisini de okumaya hazırlıkta ön bilgileri harekete geçirmek, okuma esnasında akıcı okuyabilmek, okuma sonrası da okuduğunu değerlendirmek için kullandıkları belirlenmiştir.

Değirmenci (2018) yaptığı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 4.sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinin program kazanımlarını,

becerilerini ve ölçme değerlendirme yöntemlerini üstbilişsel açıdan incelemiştir. Durum çalışması şeklinde yürütülen araştırma sonucunda, program kazanımlarının kavramsal bilgi boyutunda kalarak kazanımların tüm bilgi düzeylerine eşit şekilde dağılmadığı ve bu kazanımların üstbilişsel bilgiye yönelik olmadığı belirlenmiştir. Fakat önceki 4. sınıf programına göre üst düzey düşünme becerilerinin daha fazla bulunduğu ifade edilmiştir. Ders bazında ise ilköğretim 4. sınıf Türkçe öğretim programı kendine ait becerilerinin olmamasından dolayı incelemeye dâhil edilmemiştir. İlköğretim 4.sınıf Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretim programları incelendiğinde üstbilişsel becerilere yönelik kazanımların bu programlarda da yer aldığı ve bu programların ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ölçme değerlendirme süreçlerinde üstbilişsel becerilerin olduğu belirlenmiştir.

Özcan (2018) hazırladığı yüksek lisans tezinde, 5. sınıfta okuyan normal ve üstün zekâ düzeyine sahip olan öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı ve ilişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da yer alan 2 bilim ve sanat merkezinde eğitim gören 5. sınıf düzeyindeki 83 öğrenci ile İstanbul'da yer alan normal okullarda eğitim gören 5. sınıf düzeyindeki 324 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, üstün zekâlı öğrencilerin okuduğunu anlama ve üstbilişsel okuma seviyeleri ile üstbilişsel farkındalık becerileri daha yüksek çıkmıştır.

Kesebir (2019), 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları matematik günlüklerinin akademik başarılarına, üstbilişsel farkındalık ve motivasyon düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırma, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, matematik günlükleri sayesinde öğrencilerin akademik başarılarının, üstbilişsel farkındalıklarının ve motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında araştırma konusu ile ilgili olarak yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar, değerler eğitimi ve üstbiliş şeklinde iki ayrı kategori şeklinde incelenmiştir.

2.5.2.1. Değerler Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Whitney (1986), ABD'nin Tennessee eyaletindeki ortaokulların değer eğitimi durumunu belirlemek amacıyla bir doktora tezi hazırlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 207 okuldan rastgele seçilen 75 okulda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket hazırlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri kentsel-kırsal, kadın-erkek ve mesleki kıdem boyutlarında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin değer eğitimi konusunda çok endişeli olduğu, okulların gençlerin değerlerini ve ahlaki davranışlarını etkileyebileceğine ve etkilemesi gerektiğine inandıkları, öğretimin değerlerinin yalnızca aileye ve dine ait olduğunu reddettikleri bulguları elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin gerçekten neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmek isteyip istemedikleri konusunda kararsız gibi görünse de, ebeveynlerin okullardan değer eğitimi almalarını beklediklerini düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin, okullarının hizmet ettikleri yerlerin baskın değerlerini yansıttığını düşünüp, ancak okullarının değerler eğitim programları için açıkça tanımlanmış hedefleri olmadığını itiraf ettikleri de ulaşılan bir başka sonuçtur. Son olarak öğretmenlerin çoğunun, ders kitaplarının toplumun değerlerini öğretmek için sağlam bir temel sağlayamadığını düşündükleri belirlenmiştir.

Gudmundsdottir (1990), pedagojik içerik bilgisinin gelişiminde değerlerin rolünü belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında dört uzman lise öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca sınıf içi gözlemler de yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin değer yönelimlerinin içerik seçimini, ders kitabı kullanımını, pedagojik stratejileri ve öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarına ilişkin algılarını etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değerlerin pedagojik içerik bilgisinin gelişimi üzerindeki etkilerini anlamaları için öğretmen yetiştiren kurumların üzerine büyük sorumluluklar düştüğü belirtilmiştir.

Schwartz (1992) araştırmasında, Schwartz ve Bilsky'nin (1987, 1990) yedi ülkeden topladıkları verilerle test ettikleri insani değerlerin evrensel içeriği ve yapıları hakkında geliştirdiği kuramı revize etmek amacıyla bir değerlendirme aracı oluşturmayı hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 20 ülkeden toplanan 40 örneklem oluşturmuştur. Araştırma sonucunda 10 farklı değer tipi belirlenmiştir. Bunlar; güç

(power), başarı (achievement), hazcılık (hedonism), uyarılım (stimulation), özyönelim (self-direction), evrenselcilik (universalism), iyilikseverlik (benevolence), geleneksellik (tradition), uyma (conformity) ve güvenlik (security) şeklinde kategorilendirilmiştir.

Johnson (2002) hazırladığı doktora tezinde, değerler eğitimi için üstbilişsel-duygusal bir yaklaşım uygulamıştır. Bu uygulama ile öğretmenlerin ilkökul öğrencilerinin sosyalleşme yoluyla değerlerinin gelişiminde oynadığı rolü anlamaları ve öğrencilerin gelecekte değerlerini sorgulamak ve geliştirmek için daha büyük bir kapasite geliştirebilecekleri fikri öne sürülmüştür. Araştırmacı, 6. sınıf öğrencileri ile birlikte 10 haftalık bir süre boyunca Tarih dersinde fikir yorumlamasına dayanan bir uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak uygulama öncesi, uygulama anı ve uygulama sonrasında öğretmenlerin görüşleri ile öğretmen gözlemleri ve öğretmen günlükleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, üstbilişsel-duygusal yaklaşımın potansiyele sahip olduğunu göstermiştir. Ancak tam olarak uygulanması için yeterli zaman olmadığından, uygulama yollarına, pratikliğine ve diğer öğretmenleri denemeye nasıl dâhil edileceğine dair önemli sorunların bulunduğu belirtilmiştir.

Prencipe ve Helwig (2003), çocuklara, gençlere ve genç yetişkinlere okulda ve aile bağlamında çeşitli değerlerin öğretilme nedenlerini araştırmışlardır. Dört farklı yaş grubundaki 160 öğrenci ile çalışmışlardır. Bu öğrenciler 8, 10, 13 yaş ve üniversite düzeyindeki öğrencilerdir. Değerlerin öğretilmesini içeren eylemler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretilen değerlerin değeri, bağlamı ve türü dâhil olmak üzere değerlerin öğretiminin değerlendirilmesinde çeşitli faktörlerin göz önüne alındığı belirlenmiştir. Katılımcıların değerler eğitimi konusundaki düşünceleri çok yönlüdür. Bu düşünceler, adalet ve hakları yansıtan ahlaki değerler ile kişilik özellikleri ve sosyal değerleri yansıtan değerler arasındaki ayrımları içerir. Değerler eğitiminin, değer türleri arasında ayrımlar yapmak için sosyal akıl yürütme modelleri içinde daha iyi anlaşılabilirliğini belirtmişlerdir.

Avustralya'daki Okullarda Ulusal Değerler Eğitimi Çerçevesi'nin uygulanmasının, okullarda değerler eğitimi için planlı ve sistematik bir şekilde eğitim sağlama vizyonunu nasıl gerçekleştirebileceğini ve bunu eğitimin temel bir parçası haline nasıl getirdiğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır (DEST, 2006). Bu amaç çerçevesinde 166 okulda 26 okul kümesi oluşturulmuş ve bu kümelerde birçok farklı türde değer eğitimi projesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; iyi

uygulanan değerler eğitimi ile sınıflarda öğretmenlerin mesleki uygulamalarında ve özellikle de öğretmenlerin öğrencileri ile ilişki kurma ve onlarla iletişim kurma biçiminde değişikliklere yol açacağı, daha sakin ve daha odaklı bir sınıf etkinliği üreteceği, öğrencilerin öz yönetimlerini daha iyi sağlayacağı, öğrencilerin yansıtma için daha fazla kapasite geliştirmelerine yardımcı olacağı, öğretmenlerin çalışmalarına yaklaşımlarına ve mesleki tatmin duygusuna duydukları güveni arttıracacağı, öğrenciler arasında ve öğrenciler ile öğretmenler arasında güçlü pozitif ilişkiler kuracağı belirlenmiştir.

Kropp (2006), değerler ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Kanada'da 311 öğrenci ile bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kahle (1983) tarafından geliştirilen değerler listesi ile Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilen iki boyutlu benlik saygısı anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, değerler ile içsel benlik saygısı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. İçsel değerlerine daha fazla önem veren öğrencilerin, daha fazla özgüvene ve öz yeterliğe sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Thornberg (2008a), öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarına ilişkin algılarını ve bu konudaki profesyonellik derecelerini belirlemek amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. İsveç'te 2 ilkokulda 10'u kadın 3'ü erkek olmak üzere toplam 13 öğretmen ile görüşülmüştür. Toplanan nitel veriler karşılaştırmalı analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, değerler eğitiminin çoğunlukla plansız ve bilinçsizce gerçekleştirildiği ve öğrencilerin okuldaki günlük davranışlarına odaklanarak günlük okul yaşamına yerleştirilmiş olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerde değerler eğitimine ilişkin uzmanlık bilgisinin eksik olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Thornberg (2008b), okul kurallarının teşvik etmesi bakımından öğretmenlerin ve öğrencilerin günlük etkileşimlerinde yer alan değerler eğitimini araştırmak amacıyla bir çalışma hazırlamıştır. Kuralların analizi, ilişkisel, yapılandırma, koruma, kişisel ve görgü kuralları şeklinde beş kategoride değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İsveç'te yer alan 2 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Çalışmaya, anaokulu düzeyinden 2 sınıf, 2. sınıf düzeyinden 2 sınıf ve 5. sınıf düzeyinden 2 sınıf olmak üzere toplam 141 öğrenci ve 13 öğretmen katılmıştır. Veri toplama araçları olarak katılımcı gözlemleri, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ile ses kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler tarafından günlük kural uygulamalarında iddia, açıklama,

müzakere ve hazırlık şeklinde müdahale stratejilerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük ölçüde okul kurallarını ve öğretmenlerin bu kuralları devam ettirme biçimini kabul etmelerine ve güven duymalarına rağmen, birçoğunun bazı öğretmen davranışları ve kuralları açısından eleştirel görüldüğü belirlenmiştir.

Keast ve Marangio (2014) araştırmalarında, ahlaki ikilemler kullanılarak Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Fen Bilgisi öğretimi hakkında bilgi edinmesinin yararlarını araştırmayı amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının okul biliminde ahlaki ikilem hikâyesi kullanırken neleri yararlı olarak tanımladıklarına odaklanmaktadır. Öğretmen adaylarına, iki makul seçeneğin bulunduğu bir duruma yerleştiren ikilemler sunulmuştur. Fen Bilgisi, genellikle duygusal ve değer yüklü olarak algılanmaz. Bu nedenle ahlaki ikilem hikâyesi bilimin kişisel, yerel ve küresel toplumumuzdaki yerini yeniden düşünmeye yol açar. Ahlaki ikilem hikâyesi oluşturarak öğretmen adayları, bilimi araştırırken ve karar alırken bilim dışında duygularını ve değerlerini de kullanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Genel Bilim Metodu dersini alan 25 kadın ve 19 erkek olmak üzere toplam 44 Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcılar toplam 5 anket doldürmüşlerdir. Araştırma sonucunda, hizmet öncesindeki Fen Bilgisi öğretmen adaylarının birçoğunun bilimin değer yüklü olduğunu belirttiği ve derslerde öğretmenlerin kendi değerlerini sınıflarda öğretimlerine yansıttıkları düşüncesine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Brownlee, Scholes, Walker ve Johansson (2016), çocukların kendi fikir ve düşüncelerini ifade edebilmeleri ve kendi davranışlarının ahlaki sorumluluklarını alabilmeleri için değerler eğitimi öğretimi ile ilgili araştırmaların az olmasından yola çıkarak Avustralya'da 29 öğretmen ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada, ilköğretimde kritik değerler eğitimi teşvik etmek amacıyla öğretmenlerin kişisel epistemolojileri ve uygulamalarının uyumu araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile inançları arasında karmaşık ilişkilerin olduğu elde edilmiştir.

Hakam (2018b) araştırmasında, Endonezya'daki ilköğretim okullarında reformun başlangıç noktasından bugüne kadar değer eğitimi uygulamalarını incelemektedir. Bu çalışmada tarihsel yöntem kullanılmıştır. Amaçlı rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak Endonezya'nın bütün şehirlerinden ilköğretim okulları araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Endonezya ilköğretim etkinliklerinde değer

eğitimi (müfredat içi, müfredat dışı, okul kültürünün gelişimi ve toplumla işbirliği), ahlaki davranışı teşvik eden eğitim, modelleme, Şartlandırma ve alışkanlık yöntemleriyle değer aktarımı yaklaşımlarını kullanma eğiliminde olduğu belirlenmiştir.

2.5.2.2. Üstbiliş İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mevarech ve Kramarski (1997), heterojen sınıflarda matematik öğretimine yenilikçi bir ğretim stratejisi geliŐtirip bu stratejinin öğrencilerin baŐarisına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada iki farklı çalışma grubu yer almıştır. İlk olarak, farklı öğrenme koŐullarındaki 7. sınıf düzeyinden 247 öğrencinin bilgi işlemenin derinlemesine analizleri incelenmiştir. İkinci aşamada ise bir akademik yıl boyunca 7. sınıf düzeyinden 265 öğrencinin matematiksel muhakemesinin gelişimi araştırılmıştır. Araştırmada IMPROVE yöntemi geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, IMPROVE yönteminin uygulandığı öğrencilerin çeşitli matematik başarısı ölçümlerinde daha iyi performans gösterdiği elde edilmiştir.

Annevirta ve Vauras (2001), ilkokul çağındaki çocuklarda stbiliŐsel bilginin gelişimini okul öncesi dönemden 3. sınıfa kadar incelemek amacıyla boylamsal bir çalışma hazırlamışlardır. Araştırmanın alıŐma grubunu 6 ile 9 yaŐları arasındaki 796 ğrenci oluşturmuştur. Üstbilişsel süreçler hakkındaki bilgiler çocukların sözlü açıklamaları aracılığıyla elde edilmiştir. Toplanan veriler, içerik analizine göre çözümlenmiŐtir. Araştırma sonucunda, çocukların stbiliŐsel bilgilerinin ilk üç okul yılında önemli ölçüde geliştiği belirlenmiştir. Çocukların bilişsel etkinlikleri etkileyen basit faktörler ve stratejiler hakkında çok Şey bildikleri, zihinsel işlemeyi hafıza ve öğrenme etkinliklerinde daha iyi anladıkları ancak anlama süreçlerini büyük ölçüde bilmedikleri de elde edilen diğer sonuçlardır.

Kramarski, Mevarech ve Lieberman (2001)'ın araştırmalarında, tek düzeyli ve çok düzeyli IMPROVE yönteminin kullanıldığı stbiliŐsel eğitim ile işbirlikli öğrenmenin matematiksel muhakeme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın alıŐma grubunu 7. sınıfta öğrenim gören 183 ğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Birinci grupta, Matematik ve İngilizce derslerinde çok düzeyli stbiliŐsel eğitim ve işbirlikli öğrenme uygulanmıştır. İkinci grupta, Matematik dersinde tek düzeyli stbiliŐsel eğitim ve işbirlikli öğrenme uygulanmıştır. nc grupta ise

üstbilişsel eğitimin kullanılmadığı geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çok düzeyli üstbilişsel eğitimin ve işbirlikli öğrenmenin uygulandığı birinci grupta yer alan öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerinin diğer iki gruba göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, tek düzeyli üstbilişsel eğitimin ve işbirlikli öğrenmenin uygulandığı ikinci grupta yer alan öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerinin de üstbilişsel eğitimin kullanılmadığı geleneksel yöntemlerin uygulandığı üçüncü gruba göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Kramarski ve Zeichner (2001), iki farklı bilgisayarlı geri bildirim türünün matematiksel akıl yürütmeyi açıklama becerisi üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 18 okuldan seçilen 186 öğrenci oluşturmaktadır. 102 öğrencinin yer aldığı birinci gruptaki öğrencilere bilgisayar destekli üstbilişsel geri bildirim sağlanmıştır. 84 öğrencinin yer aldığı ikinci gruba ise bilgisayar destekli sonuç geri bildirim sağlanmıştır. Üstbilişsel geribildirim IMPROVE yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Sonuç geribildirimde ise bilgisayar tarafından sağlanan geri bildirim kullanmanın önemi açıklanmıştır ve sonuç ile ilgili yönlendirme yapılmıştır. Her iki grupta da öğretmen laboratuvarda bulunmuştur, ancak teknik sorunlar ortaya çıkmadıkça öğrenci-bilgisayar etkileşimine müdahale etmemiştir. Araştırmanın sonucunda, IMPROVE yöntemi kullanılarak üstbilişsel geri bildirim sağlamanın sonuç geri bildirim sağlamaya göre daha etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) araştırmalarında, öğrencilerin üstbiliş ölçütlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca üstbilişsellik ile akademik başarı arasındaki ilişki belirlenmek istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, kırsal bölgede bulunan 9 okuldaki 3. sınıftan 9. sınıfa kadar öğrenim gören 344 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin üstbilişsel becerileri belirlemek için bir ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile üstbilişsellik arasında düşük korelasyon bulgusu elde edilmiştir.

Kramarski ve Hirsch (2003) çalışmalarında, Bilgisayar Cebir Sistemleri ve üstbilişsel eğitimin matematiksel akıl yürütme üzerindeki farklı etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Üstbilişsel eğitimde IMPROVE yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 8. sınıfta öğrenim gören 83 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Birinci gruptaki öğrencilerle üstbilişsel eğitimin içine gömülü olduğu bilgisayar cebir sistemleri kullanılmıştır. İkinci gruptaki öğrencilerle Bilgisayar Cebir

Sistemleri olmadan sadece üstbilişsel eğitim kullanılmıştır. Üçüncü gruptaki öğrencilerle üstbilişsel eğitim olmadan sadece Bilgisayar Cebir Sistemleri kullanılmıştır. Dördüncü gruptaki öğrencilerle üstbilişsel eğitim ve Bilgisayar Cebir Sistemleri olmadan geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üstbilişsel eğitimin içine gömülü olduğu bilgisayar cebir sistemleri kullanılan birinci grubun matematiksel akıl yürütme becerilerinin diğer gruptakilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı birinci ve ikinci grup öğrencilerinin matematiksel akıl yürütme becerilerinin üstbilişsel stratejilerin kullanılmadığı üçüncü ve dördüncü grup öğrencilerinden daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Kramarski ve Mevarech (2003), matematiksel düşüncenin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme ve IMPROVE yönteminin kullanıldığı üstbilişsel eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıfta öğrenim gören 384 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler dört gruba ayrılmıştır. Birinci grupta üstbilişsel eğitim ve işbirlikli öğrenme bir arada kullanılmıştır. İkinci grupta üstbilişsel eğitim ile bireysel öğrenme kullanılmıştır. Üçüncü grupta üstbilişsel eğitim olmadan sadece işbirlikli öğrenme kullanılmıştır. Dördüncü grupta ise üstbilişsel eğitim olmadan sadece bireysel öğrenme kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, üstbilişsel eğitim ve işbirlikli öğrenmenin bir arada kullanıldığı birinci grup öğrencilerinin matematiksel düşünce performanslarının üstbilişsel eğitim ile bireysel öğrenmenin kullanıldığı ikinci grup öğrencilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üstbilişsel eğitim ile bireysel öğrenmenin kullanıldığı, ikinci grup öğrencilerinin matematiksel düşünce performanslarının üstbilişsel eğitim olmadan sadece işbirlikli öğrenme kullanıldığı, üçüncü grup öğrencileri ve üstbilişsel eğitim olmadan sadece bireysel öğrenme kullanıldığı, dördüncü grup öğrencilerine göre daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Mevarech ve Kramarski (2003) bilişsel-üstbilişsel yaklaşıma dayanan çalışmalarında, IMPROVE yönteminin kullanıldığı üstbilişsel eğitimin ve sonuçlandırılmış hazır örnek kullanımının öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerisi ve matematik başarısı üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, beş heterojen sınıfta matematik okuyan 8. sınıf düzeyindeki 122 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikçi ortamlarda

üstbilişsel eğitime maruz kalan öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerisinin ve matematik başarısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Veenman, Kok ve Blöte (2005), erken ergenlik dönemindeki çocukların zekâları ile üstbilişsel becerileri arasındaki ilişkiyi ve üstbilişsel becerilerin etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma hazırlamışlardır. Çalışmaya Hollanda'daki küçük bir orta sınıf kasabasından 12-13 yaş arası 41 ortaokul öğrencisi katılmıştır. İlk olarak öğrencilere standart bir zekâ testi uygulanmıştır. Daha sonra öğrenciler bilişsel ipuçları olmadan matematik problemleri çözmüşlerdir. Gözlem ve performans değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, üstbilişsel becerilerin ön öğrenmenin ana belirleyicisi olduğu, zekânın ise üstbilişsel ipuçlarının sunumundan sonra devreye girdiği belirlenmiştir.

Mevarech ve Fridkin (2006) çalışmalarında, bir üstbilişsel öğretim yöntemi olan IMPROVE yönteminin öğrencilerin matematiksel bilgisi, matematiksel akıl yürütme ve üstbiliş üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, matematiksel bir kursta öğrenim gören 81 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler, rastgele deney ve kontrol grubu şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Her iki gruba aynı öğrenme materyalleri ve aynı matematik problemleri aynı öğretmen tarafından sunulmuştur. Deney grubunda matematiksel problemlerin çözümü sırasında IMPROVE yöntemi uygulanırken kontrol grubunda geleneksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, IMPROVE yöntemini kullanan öğrencilerin hem matematik bilgisi hem de matematiksel akıl yürütme konularında daha yüksek performans gösterdikleri belirlenmiştir. Bu bulguya ek olarak IMPROVE yönteminin uygulandığı öğrencilerin genel biliş bilgisi, genel bilişin düzenlenmesi ve alana özgü üstbilişsel bilgi bağlamında da daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi (2007), üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ve kelime hazinesini geliştirmede etkisini belirlemek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 2 ilköğretim okulunda yer alan 3. sınıf düzeyindeki 119 öğrenci oluşturmuştur. Okullardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene göre yürütülen araştırmada 5 haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve kelime hazinesini geliştirdiği bulgusu elde

edilmiştir. Üstbilişsel stratejilerin sistemli olarak öğretilmesi, okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilere yol açmıştır.

Dignath ve Büttner (2008) çalışmalarında, öz düzenleme strateji öğretme programlarının ilk ve ortaokul öğrencilerinin matematik, okuma-yazma ve diğer disiplinlerde akademik başarılarına, bilişsel ve üstbilişsel strateji kullanımı ile motivasyon düzeylerine etkisini incelemiştirlerdir. Arka planda hangi teorik eğitim programlarının ve ne tür stratejilerin geliştirildiği ve eğitimi kimin verdiği gibi eğitim özelliklerinin ve değerlendirme araçları gibi çalışma özelliklerinin eğitim üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İlkokul öğrencileri ile 49 çalışmanın, ortaokul öğrencileri ile de 35 çalışmanın meta analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda öz düzenleme strateji öğretme programlarının etki büyüklüğünün hem ilkokul hem de ortaokul öğrencileri üzerinde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu stratejilerin matematik dersi üzerinde diğer derslere göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Reingold, Rimor ve Kalay (2008), öğretmen eğitimi programının bir parçası olarak öğretilen demokrasi ve çok kültürlülük üzerine çevrimiçi bir kursta öğretmenin geribildirimi ve öğrencilerin üstbilişsel süreçleri arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla bir çalışma hazırlamışlardır. 68 öğrenci ve 66 öğretim üyesi tarafından yazılmış 700 kayıt incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanının cevapları ile öğrencilerin üstbilişsel düşünceleri arasında, öğrencilerin yansıtıcı ve üstbilişsel süreçlerle öğrenmeyi deneyimleyecekleri bir ortam üretmeye yardımcı olmalarında öğretim elemanının geri bildiriminin önemini gösteren güçlü pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Toit ve Kotze (2009), 11. sınıf matematik öğrencilerinin ve öğretmenlerinin üstbilişsel stratejileri kullanımını incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışma iki amaç çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak matematik öğretmenlerinin öğrencilerin üstbilişsel gelişimini sağlamak için hangi üstbilişsel stratejileri kullanabileceğini araştırmışlardır. İkinci olarak da 11. sınıf matematik öğrencilerinin ve öğretmenlerinin üstbilişsel stratejileri ne ölçüde kullandığını araştırmışlardır. Araştırma sonucu, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından planlama stratejisinin, düşünme şeklinin değerlendirilmesinin ve canlandırmanın en çok kullanıldığını göstermektedir. Günlük tutma ve yüksek sesle düşünmenin ise öğretmenler ve öğrenciler tarafından en az kullanıldığı belirlenmiştir.

Da Costa Leite (2013), öz yeterlilik, üstbilişsel farkındalık ve çalışma belleği değişkenleri arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını iyileştirebilir düşüncesinden yola çıkarak, öğrencilerin öz yeterlik, üstbilişsel farkındalık, çalışma belleği ve akademik performansları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmanın çalışma grubunu, Güney Afrika'da yer alan Witwatersrand Üniversitesi'nde öğrenim gören 95 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; öz yeterlik, üstbilişsel farkındalık ve çalışma belleği ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Veenman ve diğerleri (2014), üstbilişsel büyümenin 14-15 yaşlarında kesintiye uğradığını ve üstbilişsel becerilerin görevler ve alanlar üzerinde genelleştirdiğini onaylamak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 13 ile 16 yaş arasındaki 199 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenci faaliyetleri günlük dosyalarında saklanmış ve üstbilişsel beceriler otomatik olarak puanlanmıştır. Üstbilişsel gelişimde kadınların erkeklerden bir yıl ileride olması beklentisi doğrulanmıştır. Kız öğrencilerin üstbilişsel gelişimleri 14 yaşında düşük, 15 yaşında düzelmiş ve 16 yaşında doruğa çıkmıştır. Erkek öğrencilerin üstbilişsel gelişimi ise 14 yaşında pozitif bir şekilde başlamış, 15 yaşında düşmüş ve 16 yaşında iyileşmiştir.

Gurat ve Medula Jr. (2016), öğretmen adaylarının üstbilişsel strateji bilgilerini yakından incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Üstbilişselliğe ilişkin çalışmaların genellikle düzenleme veya deneyim bileşenlerine odaklanıp, bilgi bileşenine çok az odaklanıldığı için ve özellikle Filipin bağlamında, öğrenciler arasında matematik problemindeki üstbilişsel strateji bilgisini güçlendiren açık ve tutarlı bir akademik çerçeveye odaklanılmadığı için bu çalışmayı yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 23 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmacıların hazırladığı problem çözme testi aracılığıyla ilk veriler toplanmıştır. İlk toplanan verileri desteklemek için daha sonra görüşmeler yapılmıştır. Araştırma, ortaya çıkan üç aşamalı üstbilişsel strateji bilgisinin (hazırlık, üretim ve değerlendirme) problem çözme yoluyla sınıflandırıldığını ortaya koymuştur.

Srinivasan ve Pushpam (2016), 9. sınıf öğrencilerinin üstbiliş ve üstduygu stratejilerini keşfetmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Hindistan'da yer alan bir okuldaki 9. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen öğrencilerin 40'ı deney 40'ı ise kontrol grubunda yer

almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak üstbilişsel ve üstduygu değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üstbiliş ve üstduygu stratejilerinin 9. sınıf öğrencilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Stephanou ve Mpiontini (2017) çalışmalarında, öğrencilerin okul çalışması veya ev ödevi yaparken üstbilişsel bilgileri ve üstbilişsel düzenlemeleri ile dört farklı davranış düzenlemesi türüyle ilgili (harici, içe dönük, tanımlanmış ve gerçek) öz düzenleme öğrenme stillerini incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca bu çalışmada, öz düzenleme performans beklentileri ile dil, matematik ve beden eğitimi performanslarında üstbilişin rolünü belirlemeyi de amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Yunanistan'ın çeşitli bölgelerinde bulunan 20 eyalet ilköğretim okulunda 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören 243 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin üstbilişsel bilgileri ve üstbilişsel düzenlemeyi makul bir derecede kullandıkları, üstbilişsel düzenleme bağlamında esas olarak içsel ve tanımlanmış düzenleyici öğrenme stillerinin daha güçlü bir düzenleyici olduğu bulguları elde edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde üstbilişsel stratejileri geliştiren bir yöntemin kullanılmasının değerlerin kazandırılmasına ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda üstbilişsel stratejileri geliştiren bir yöntemin kullanıldığı deney grubu ve uygulanmakta olan ders programına bağlı kalarak ders işlenen kontrol grubu oluşturulmuştur. Deneysel araştırmalarda, bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edilip deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait ölçümleri karşılaştırılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s.195). Deneysel araştırmalarda, kontrollü koşullarda bağımsız değişkendeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği belirlenerek veriler elde edilir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, s.115). Deneysel araştırmalar, değişkenler arası ilişkilerin kesinlikle saptanabilmesi sonucu kuramların geliştirilebildiği, kontrolü ve ulaşılan sonuçların kesin olması nedeniyle güvenilirdir (Ural ve Kılıç, 2011, s.19).

Bu çalışmada öğretim yöntemi, gruplar arası bağımsız değişkendir. Bu gruplara uygulamaların öncesinde ve sonrasında dört veri toplama aracı uygulanmıştır (ön-testler ve son-testler). Dolayısıyla “zaman” bu çalışmanın gruplar içi bağımsız değişkenidir. Bağımsız değişken, denenen ya da uyarıcı değişken olarak “neden” olan değişkendir (Karasar, 2018, s.126). Bu bağlamda bu araştırmanın deseni, yarı deneysel bir araştırma türü olan eşitlenmemiş gruplar ön-test son-test desenidir. Yansız atama olmadan hâlihazırda var olan sınıflardan veri toplandığı zaman desen yarı deneysel desen haline gelerek eşitlenmemiş gruplar ön-test son-test desen adını alır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.328-329). Gerçek deneysel modellerin gerektirdiği kontroller sağlanamadığı zaman bu desen kullanılır. Mevcut ortamda olabilenin en iyisi olarak bakılarak desen değerlendirilmelidir (Karasar, 2018, s.134). Bu desen yansız atama olmamasına karşın

grupların ölçülen nitelikte ilgili başlangıç noktalarının bilinerek değişimlerin ölçülmesine ve test edilmesine imkân tanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.203).

Eşitlenmemiş gruplar ön-test son-test deseni için oluşturulan simgesel çerçeve aşağıdaki gibidir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.59):

Tablo 3. Eşitlenmemiş Gruplar Ön-Test Son-Test Desenin Simgesel Tasarımı

YO	D:	O ₁	X	O ₂
YO	K:	O ₁		O ₂

Tablo 3'te yer alan simgelerin açıklamaları ise aşağıda belirtilmiştir.

YO: Yansız olmayan atama

D: Deney grubu

K: Kontrol grubu

X: Deneysel uygulama

O₁: Ön-test: Bağımlı değişkenden elde edilen puan

O₂: Son-test: Bağımlı değişkenden elde edilen puan

Simgesel görünüm, eşitlenmemiş gruplar ön-test son-test deseninde deney ve kontrol gruplarına öğrencilerin yansız yolla atanmadığını göstermektedir. Desende ilk olarak bağımlı değişkene ilişkin ölçüm yapılmaktadır. Yani hem deney hem de kontrol gruplarına ön-test uygulanmaktadır. Daha sonra deney grubuna bağımsız değişken uygulanırken, kontrol grubuna ise uygulanan ders programının dışında herhangi bir uygulama yapılmaz. Uygulama bittiğinde ise hem deney hem de kontrol grubuna son-test uygulanır. Ön-test sonuçları ile son-test sonuçları arasında istatistiksel bir farkın olup olmadığına bakılır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.59). Bu desende grupların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmaz. Ancak katılımcıların benzer nitelikte olmaları önemli olduğu için bu duruma özen gösterilir (Karasar, 2018, s.137).

3.2. Evren ve Örneklem

Bir araştırmanın amacını ortaya koyan ve araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği birimler bütünü olan evren; soyut, tanımlanması kolay ancak ulaşılması güçtür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, s.69; Karasar, 2018, s.147). Araştırma bağlamında iki farklı evren vardır. Araştırmacı herhangi bir kısıtlama olmaması durumunda hedef (ideal) evreni, belli kıstasları dikkate aldığı durumlarda ise ulaşılabilir (gerçekçi) evreni benimser (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007, s.123). Bu çalışmanın hedef evreni, Türkiye’de öğrenim gören 4. sınıf öğrencileridir. Ulaşılabilir evren ise Elazığ ilindeki 4. sınıf öğrencileridir. Evrenle ilgili genelleme yapabilmek ve evrenle ilgili geçerli çıkarımlarda bulunabilmek amacıyla evrenin özelliklerini taşıyan bir örneklemin seçilmesi zorunludur (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.115). Bu çalışmada iki aşamadan oluşan küme örnekleme deseni kullanılmıştır. Bireylere ait bir listenin olmadığı ve bunlara ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda küme örnekleme kullanılır. Küme örnekleme deseninde ilk aşamada örnekleme birimleri seçilir. İkinci aşamada ise seçilen birimler içerisinde yer alan bütün bireyler veya kümenin bir kısmı seçilerek örnekleme dâhil edilir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.122).

Bu çalışmada örneklemin evreni temsil etmesi amacıyla, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Elazığ il merkezinde bulunan farklı demografik özelliklere sahip 5 eğitim bölgesinden birer okul örnekleme seçilmiştir. Dolayısıyla ilk olarak amaçsal küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evreni temsil edebilecek çalışma grubunu oluşturma çabası vardır. Ölçüt araştırmacının yargısı olduğu için denekler rastgele seçilmez Birey ya da grupların seçilmesi, araştırmacı tarafından araştırma problemine cevap bulacağına inandığı kişilerden özenle yapılmaktadır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.124-125; Altunışık ve diğerleri, 2007, s.132). Amaçsal küme örnekleme yöntemi çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilip derinlemesine araştırma yapılmasına imkân tanır. Belirli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilen bu örnekleme yönteminde araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında olguları anlayarak bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s.91).

Daha sonra bu okullarda çalışmaya destek vermek isteyen ikişer öğretmenin sınıfları örnekleme katılmıştır. Bu aşamada ise uygun (kolay ulaşılabilir) küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın olan veya kolay erişilebilen birey, nesne ve vakaları seçer (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.125; Sönmez ve Alacapınar, 2014, s.142). En kolay bulunan denek en ideal olandır düşüncesine dayanan bu örnekleme yönteminde, hem zaman hem de ekonomik açıdan büyük tasarruf sağlanır (Altunışık ve diğerleri, 2007, s.132; Ural ve Kılıç, 2011, s.45). Her okuldaki iki sınıftan hangisinin deney veya kontrol grubu olacağı ise deney grubundaki yenilikçi uygulamayı kabul eden öğretmene göre belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının okullara ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 4'te gösterildiği şekildedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Okullar			Cinsiyet				Toplam	
			Kız		Erkek		n	%
			n	%	n	%		
Atatürk İlkokulu	Gruplar	Kontrol	18	31.0	13	22.4	31	53.4
		Deney	11	19.0	16	27.6	27	46.6
	Toplam		29	50.0	29	50.0	58	100.0
Cemal Gürsel İlkokulu	Gruplar	Kontrol	5	12.8	14	35.9	19	48.7
		Deney	7	18.0	13	33.3	20	51.3
	Toplam		12	30.8	27	69.2	39	100.0
Koç İlkokulu	Gruplar	Kontrol	13	21.0	17	27.4	30	48.4
		Deney	15	24.2	17	27.4	32	51.6
	Toplam		28	45.2	34	54.8	62	100.0
Milli Egemenlik İlkokulu	Gruplar	Kontrol	18	23.7	20	26.3	38	50.0
		Deney	19	25.0	19	25.0	38	50.0
	Toplam		37	48.7	39	51.3	76	100.0
17 Kasım İlkokulu	Gruplar	Kontrol	8	20.0	11	27.5	19	47.5
		Deney	11	27.5	10	25.0	21	52.5
	Toplam		19	47.5	21	52.5	40	100.0
Okulların Tamamı	Gruplar	Kontrol	62	22.5	75	27.3	137	49.850.2
		Deney	63	22.9	75	27.3	138	
	Toplam		125	45.4	150	54.6	275	100.0

Tablo 4 incelendiğinde birinci okuldaki kontrol grubunda 31 öğrenci ve deney grubunda 27 öğrenci; ikinci okuldaki kontrol grubunda 19 öğrenci ve deney grubunda

20 öğrenci; üçüncü okuldaki kontrol grubunda 30 öğrenci ve deney grubunda 32 öğrenci; dördüncü okuldaki kontrol grubunda 38 öğrenci ve deney grubunda 38 öğrenci; beşinci okuldaki kontrol grubunda 19 öğrenci ve deney grubunda 21 öğrenci yer almaktadır. 137'si kontrol grubunda ve 138'i deney grubunda olmak üzere toplam 275 öğrenci araştırmada yer almıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen sayılarının cinsiyetlerine ve mezun oldukları fakülteye göre dağılımı Tablo 5'te gösterildiği şekildedir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

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

Hem kontrol grubundaki hem de deney grubundaki öğretmenlerin 1'i kadın 4'ü erkektir. Toplam araştırmada yer alan öğretmenlerin 2'si kadın ve 8'i erkektir. Kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin 3'ü Eğitim Fakültesi mezunu; 2'si ise diğer fakülte mezunlarıdır. Deney grubunda yer alan öğretmenlerin ise 2'si Eğitim Fakültesi mezunu iken 3'ü diğer fakülte mezunlarıdır. Toplam araştırmada yer alan öğretmenlerin 5'i Eğitim Fakültesi ve 5'i de diğer fakülte mezunlarıdır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları; “Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi”, “Hoşgörü Tutum Ölçeği”, “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” şeklindedir. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır.

3.3.1. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi

Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi, ünitenin kazanımlarına erişilip erişilmediğini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir (Ek 3). Ölçme aracı hazırlanırken öncelikle, ünitenin her kazanımın ünitedeki kapsamı dikkate alınarak 14 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla sorular, program geliştirme alanında uzman olan iki öğretim üyesine incelenmiştir. Ayrıca hazırlanan sorular, öğrencilerin gelişim düzeyleri ve seviyelerine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla biri çocuk gelişimi uzmanı diğeri uzman psikolojik danışman olan iki öğretim üyesi ve üç sınıf öğretmeni tarafından da değerlendirilmiştir. Elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda sorularda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra sorular, dil ve anlatım açısından değerlendirilmek amacıyla bir Türkçe Öğretmeni tarafından incelenmiştir. Yapılan incelemenin ardından belirtilen görüşler doğrultusunda bazı düzenlemeler yapılarak soruların daha sade ve anlaşılır olması sağlanmıştır.

Ölçme aracına araştırmada kullanılacak son hali verilerek; ön test ve son testte araştırmaya katılan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen öğrenci cevapları gruplandırılmıştır. Her soru için elde edilen cevap grupları doğruluk derecesine göre hiyerarşik bir sıralamaya konularak puanlama yapılmıştır. Nitel verilerin nicel verilere dönüştürüldüğü bu aşamada Tablo 6'daki ölçütler kullanılmıştır. Bu ölçütler, araştırmacı ve ölçek geliştirme konusunda uzmanlaşmış bir öğretim üyesi tarafından belirlenmiştir.

Tablo 6. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi Puanlama Ölçütleri

Cevap	Gerekçe	Puan
Doğru	Doğru	1,25
Yanlış	Doğru	1,00
Doğru	Yok	0,75
Doğru	Yanlış	0,50
Yanlış	Yok	0,25
Yanlış	Yanlış	0,00

Bu ölçüt tablosu hazırlanırken hem cevap hem de gerekçenin yanlış olması durumuna 0,00 puan verilmiştir. Hiyerarşik sıralamada yukarı çıkıldıkça eşit aralıklı bir artış yapılmıştır (0,25 puan). Yanlış cevap-yanlış gerekçe ikilisine 0,00 puan verilmişken, yanlış cevap-gerekçe yok ikilisine 0,25 puan verilmiştir. Çünkü gerekçe yazmamış öğrencilerin doğru gerekçeye sahip olma olasılıkları dikkate alınmıştır. Benzer bir yaklaşımla doğru cevap-yanlış gerekçe ikilisi ile doğru cevap-gerekçe yok ikilisinde de 0,25 puan fark vardır. Ayrıca yanlış cevap-doğru gerekçe ikilisi doğru cevap-doğru gerekçe ikilisine sıralamada en yakın ikilidir. Bununla beraber gerekçenin doğruluğu daha önemli olduğundan doğru cevap-yanlış gerekçe ikilisi sıralamada daha aşağıdadır.

Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine ilişkin cronbach- α güvenilirlik katsayıları ön-test ve son-test için sırasıyla 0,81 ve 0,79 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla bu ölçeğin kullanılmasıyla gözlemlenen puanların gerçek öğrenci puanlarını (başarılarını) %80 civarında bir oranla güvenilir bir şekilde yansıttığı görülmektedir. Cronbach- α cevapların derecelendirme ölçeğinden elde edildiği durumlarda kullanılır. Test maddelerini ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s.111). Güvenirlik, yapılan ölçmenin tesadüfi yanlışlıklardan arınık olmasıdır. Güvenirlik, 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. Bu değer 1'e yaklaştıkça güvenilirlik yükselir (Karasar, 2018, s.190).

3.3.2. Hoşgörü Tutum Ölçeği

Araştırmada Yarar-Kaptan (2015) tarafından geliştirilen ve 21 maddeden oluşan "Hoşgörü Tutum Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 4). Ölçek "katılmıyorum", "kısmen katılıyorum" ve "katılıyorum" şeklinde 3'lü likert tipindedir. Ölçekte 6., 7., 8., 9., 10., 11. ve 21. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Yarar-Kaptan (2015) tarafından yapılan analizler sonucunda ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.849 ve Bartlett Testi 1292.214 olarak hesaplanmıştır. Anlamlı bulunan bu sonuçlar doğrultusunda öz değeri 1'den büyük olan maddeler dört faktör altında toplanmıştır. Faktörler sırasıyla toplam varyansın %29.35, %10.75, %6.93 ve %5.41'ini açıklamaktadır. Ölçeğin toplam varyansı ise % 52.438 şeklindedir. Bu faktörlere ilişkin bilgiler:

1. Düşüncelere Saygı Alt Faktörü: Bu faktör 5 sorudan meydana gelmektedir ve bu faktörün cronbach- α güvenilirlik katsayısı 0.80 şeklindedir.
2. Anlayışlı Olma Alt Faktörü: Bu faktör 6 sorudan meydana gelmektedir ve bu faktörün cronbach- α güvenilirlik katsayısı 0.78 şeklindedir.
3. Sevgi Alt Faktörü: Bu faktör 6 sorudan meydana gelmektedir ve bu faktörün cronbach- α güvenilirlik katsayısı 0.73 şeklindedir.
4. Duygulara Saygı Alt Faktörü: Bu faktör 4 sorudan meydana gelmektedir ve bu faktörün cronbach- α güvenilirlik katsayısı 0.63 şeklindedir.

Ölçeğin geneline ilişkin cronbach- α iç tutarlılık katsayısı ise 0.87 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın verileri üzerinden yapılan analizler sonucunda ise ön test ve son test için ölçeğin cronbach- α iç tutarlılık katsayısı ise 0.90 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Araştırmada Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen ve Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A formu” kullanılmıştır (Ek 5). 12 maddeden oluşan ölçek “hiçbir zaman”, “bazen” ve “her zaman” şeklinde 3'lü likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 36, en düşük puan 12'dir. Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılan analizler sonucunda, ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.72 ve Bartlett Testi 528.74 olarak hesaplanmıştır. Anlamlı bulunan bu sonuçlar doğrultusunda öz değeri 1'den büyük olan dört faktör belirlenmiştir. Faktörler sırasıyla toplam varyansın %20.7, %10, %9.5 ve %8'ini açıklamaktadır. Ölçeğin toplam varyansı ise % 48.5 şeklindedir. Ölçeğin geneline ilişkin cronbach- α iç tutarlılık katsayısı 0.64 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ön test ve son test verileri üzerinden ayrı ayrı yapılan analizler sonucunda her iki durumda da ölçeğin cronbach- α iç tutarlılık katsayısı 0.77 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin bilgiler aşağıda sıralanmıştır:

1. Bilişin Düzenlenmesi-Denetleme Alt Faktörü: Bu faktör 4 sorudan oluşmaktadır (3., 6., 8. ve 11. sorular).
2. Biliş Bilgisi-Görev Alt Faktörü: Bu faktör 3 sorudan oluşmaktadır (2., 5. ve 12. sorular).

3. Bilişin Düzenlenmesi-İzleme Alt Faktörü: Bu faktör 3 sorudan oluşmaktadır (7., 9. ve 10. sorular).
4. Biliş Bilgisi-Kişisel Farkındalık Alt Faktörü: Bu faktör 2 sorudan oluşmaktadır (1. ve 4. sorular).

3.3.4. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda hazırlanmış olan "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır (Ek 6). 21 maddeden oluşan ölçek hiç katılmıyorum(1), katılmıyorum(2), katılıyorum(3) ve tamamen katılıyorum(4) şeklinde derecelendirilen 4'lü likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte 2., 5., 6., 8., 10., 12., 14., 16. ve 20. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Mevcut araştırma içerisinde 289 öğrenci üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0.86 ve Bartlett Testi 1459.085 olarak hesaplanmıştır. Anlamlı bulunan bu sonuçlar doğrultusunda öz değeri 1'den büyük olan üç faktör belirlenmiştir. Düşük ortak varyans değerine sahip olan 1., 3., 4., 10., 16. ve 17. maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Son aşamada ölçek 15 sorudan meydana gelmiştir. Faktörler sırasıyla toplam varyansın %29.1, %24.1 ve %7.6'ini açıklamaktadır. Ölçeğin toplam varyansı ise % 60.8 şeklindedir. Ölçeğin geneline ilişkin cronbach- α iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın verilerine dayalı olarak hesaplanan cronbach- α iç tutarlılık katsayısı ise ön test ve son test için 0.84 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

1. Olumsuz Tutum Alt Faktörü: Bu faktör 7 sorudan oluşmaktadır (2., 5., 6., 8., 12., 14. ve 20. sorular).
2. Olumlu Tutum Alt Faktörü: Bu faktör 6 sorudan oluşmaktadır (7., 9., 11., 13., 15. ve 18. sorular).
3. Yaşama Katkı Alt Faktörü: Bu faktör 2 sorudan oluşmaktadır (19. ve 21. sorular).

3.4. Uygulama Süreci

Yarı deneysel uygulama ile yürütülen araştırmaya ilişkin süreçler; uygulama öncesi, uygulama aşaması ve uygulama sonrası şeklinde sınıflandırılarak açıklanmıştır. Araştırma sürecinde yürütülen bütün işlemler Tablo 7’de ana hatları ile sunulmuştur. Tablo 7’de yer alan bütün aşamalar daha sonra detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 7. Araştırma Süresince Yapılan Uygulamalar

Süreç	Yapılacak Uygulamalar
UYGULAMA ÖNCESİ	<ul style="list-style-type: none">• Araştırma için gerekli izinlerin alınması• Araştırmanın yürütüleceği okullardaki yönetici ve öğretmenlerle toplantılar• Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi• Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin süreç ile ilgili bilgilendirilmesi• Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin süreç ile ilgili bilgilendirilmesi• Öntestlerin uygulanması✓ Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi✓ Hoşgörü Tutum Ölçeği✓ Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği✓ Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği
UYGULAMA AŞAMASI	1. Hafta <ul style="list-style-type: none">• Deney gruplarında KTÜB testinden elde edilen verilere dayalı olarak başarı durumuna göre heterojen grupların oluşturulması• “Bireysel Farklılıklar” konusunda IMPROVE yönteminin öğretim basamaklarının uygulanması
	2. Hafta <ul style="list-style-type: none">• “Ben Kimim?” konusunda IMPROVE yönteminin öğretim basamaklarının uygulanması
	3. Hafta <ul style="list-style-type: none">• “Duygularımı İfade Ediyorum” konusunda IMPROVE yönteminin öğretim basamaklarının uygulanması
	4. Hafta <ul style="list-style-type: none">• “Hayat Serüvenim ve Ailem” konusunda IMPROVE yönteminin öğretim basamaklarının uygulanması• “Farklı Düşüncelere Saygı Duyuyorum” konusunda IMPROVE yönteminin öğretim basamaklarının uygulanması
	5. Hafta <ul style="list-style-type: none">• Ünite sonu değerlendirmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan testin uygulanarak, IMPROVE yönteminin “Bilişsel Süreçlerde Uzmanlık” basamağına geçilmesi• Testten elde edilen sonuçlara göre IMPROVE yönteminin Düzeltme ve Zenginleştirme basamaklarını uygulama• Uygulamanın sonuçlandırılması
UYGULAMA SONRASI	<ul style="list-style-type: none">• Sontestlerin uygulanması✓ Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi✓ Hoşgörü Tutum Ölçeği✓ Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği✓ Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Yapılacak olan uygulamaya ilişkin araştırma önerisi belirlendikten sonra, araştırmanın etik kurallara uygunluğunun onayı için Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı'na başvurulmuş ve bu konuda onay alınmıştır (Ek 1.). Daha sonra Elazığ ilinde 5 farklı eğitim bölgesinde bulunan araştırmanın yürütüleceği okullar (Atatürk İlkokulu, Cemal Gürsel İlkokulu, Koç İlkokulu, Milli Egemenlik İlkokulu ve 17 Kasım İlkokulu) belirlenerek, Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yazışmalar yapılmıştır. Yazışmalar sonucunda bu okullarda araştırmayı yürütmek için gerekli izinler alınmıştır (Ek 2.). Alınan izinlerin ardından araştırma yapılacak olan okullar ziyaret edilerek, araştırmaya ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Okul idareleri ile yapılan görüşmelerde, yürütülecek olan uygulamaya uygun olabilecek sınıflar ve öğretmenler belirlenmiştir. Her okulda belirlenen 4. sınıf öğretmenleri ile toplantı yapılarak uygulamaya ilişkin genel bilgiler aktarılmıştır. Bu toplantının ardından uygulamanın yürütülmesinde gönüllü ve aynı zamanda yeni bir uygulamaya yatkın olan, her okuldan biri deney ve biri de kontrol grubunu temsil etmek üzere toplam 10 öğretmen ve 10 tane 4. sınıf şubesi belirlenmiştir. Belirlenen deney ve kontrol gruplarının öğretmenleri ile araştırma sürecine yönelik bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. Bu toplantıların yanı sıra yapılacak uygulamanın esaslarına ve aşamalarına ilişkin sadece deney grubu öğretmenleri ile daha sonra bir araya gelinerek bilgilendirmeler ve açıklamalar yapılmıştır. Kontrol grubu öğretmenleri ile uygulanmakta olan ders programına bağlı kalarak ders işleyişine ilişkin ayrı bir toplantı gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan bilgilendirme toplantılarının ardından, her iki gruptaki öğrencilerle bir araya gelinerek tanışılmış ve uygulanacak test ile ölçeklere ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Öğrencilere, bu test ve ölçekleri nasıl cevaplamaları gerektiği ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Daha sonra KTÜBT, HTÖ, ÜBFÖ ve SBDTÖ sırasıyla öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama esnasında sınıf öğretmenleri ile birlikte araştırmacı da sınıflarda bulunmuştur. Öğrencilerin testlere sağlıklı ve güvenilir cevaplar vermeleri için testlerin uygulanması süresince sınıfta bulunularak, araştırmacı tarafından gerektiğinde açıklamalar yapılmıştır. Test ve ölçekler uygulandıktan sonra KTÜBT'den elde edilen veriler incelenmiş ve deneysel uygulamada kullanılacak olan IMPROVE yönteminin uygulama basamakları takip edilmiştir.

Üstbilişsel öğretime dayalı bir yöntem olan IMPROVE, birbirini takip eden öğretim adımlarının baş harflerinden adını almaktadır. Bu öğretim adımlarının isimleri ve Türkçe karşılıkları sıralanmıştır.

IMPROVE yönteminin öğretim adımları (Mevarech ve Kramarski, 1997; Pilten, 2008, s.130; Serin ve Korkmaz, 2018, s.514):

1. Introducing the New Concepts (Yeni Kavramları Tanıtım)
2. Metacognitive Questioning (Üstbilişsel Sorgulama).
3. Practicing (Uygulama)
4. Reviewing and Reducing Difficulties (Zorlukları Gözden Geçirme ve Azaltma)
5. Obtaining Mastery (Bilişsel Süreçlerde Uzmanlık)
6. Verification (Doğrulama)
7. Enrichment (Zenginleştirme)

Bu öğretim adımları bağlamında öncelikle, öğrencilere uygulanan KTÜB testinden alınan puanlar analiz edilmiştir. Öğrencilerin bu testten elde ettikleri puanlara göre üst ve alt %27'lik gruplardan bir öğrenci ve bu yüzdelerinin dışında kalan iki öğrenci belirlenerek deney grubu sınıflarında dörder kişilik heterojen gruplar oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplardaki öğrencilere, IMPROVE yönteminin uygulanışı ve üstbilişsel sorgulamaya yönelik bilgiler verilerek yapılacak deneysel uygulama tanıtılmıştır.

Uygulamaya ilişkin bilgilendirme etkinlikleri tamamlandıktan sonra giriş aşamasında IMPROVE yönteminin öğretim basamaklarından “Yeni kavramların tanıtımı (Introducing new concepts)” basamağında öğretmen tarafından “Kendimi Tanıyorum” ünitesinin ilk konusuna giriş yapılarak bir ders saatinde konuya ilişkin kavramlar verilmiştir. Bu kavramların öğrencilere aktarılmasında kitaptaki bazı etkinliklerden yararlanılmıştır. Bu etkinlikler, Ek 10’da yer alan günlük planlarda belirtilmiştir. Daha sonra uygulama süresince kullanılacak olan anlama, bağlantı, strateji ve yansıtma sorularını içeren yönlendirme kartları öğrencilere dağıtılmış; karttaki soruların ne anlama geldiklerine ve öğrencilerin nasıl cevaplanmaları gerektiğine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Yönlendirme kartlarındaki IMPROVE yönteminde yer alan anlama, bağlantı ve strateji sorularına daha sonra Mevarech ve Fridkin (2006) tarafından üstbilişsel soruların dördüncüsü olarak yansıtma soruları

kabul edilip eklenmiştir. Yönlendirme kartlarının sınıfta okunacak kısa hikâyelere ilişkin heterojen gruplarda yer alan öğrencilerin üstbilişsel sorgulama yapmalarını sağlayan sorular aşağıda belirtilmiş olup; uygulamada kullanılan yönlendirme kartı örneği Ek 7’de verilmiştir.

Yönlendirme kartında yer alan sorular:

Anlama Soruları:

- Okuduğumuz hikâyede problem nedir?
- Problemin çözümü için gerekli olan kavramlar nelerdir? Açıklayınız.

Bağlantı Soruları:

- Daha önce bu probleme benzeyen bir problem çözdük mü? Eğer çözdüysek, bu problemle benzer ve farklı yanları nelerdir? Açıklayınız?

Strateji Soruları:

- Bu problemin çözümü için nasıl bir yol izlemeliyiz? Nedenlerini açıklayınız?
- Problemin çözümü için belirlemiş olduğun bu çözüm yolunu nasıl planlarsın? Nasıl uygularsın?

Yansıtıcı Sorular:

- Ne yapıyorum?
- Problemin çözümünde hangi zorluklarla karşılaştım?
- Çözüm yolunun doğru olduğunu nasıl ispat edebilirim?
- Problemi daha farklı bir yolla çözebilir miyim? Cevabınızı açıklayınız.

İlk ders saatinde yeni kavramların öğrencilere tanıtılmasının ardından, IMPROVE yönteminin üstbilişsel “Sorgulama (Metacognitive questioning)” ve “Uygulama (Practicing)” basamaklarına geçilmiştir. Kalan iki ders saatinin ilkinde yönlendirme kartının öğrencilere dağıtılması ile birlikte öğretmen tarafından bir hikâye okunmuştur. Heterojen gruplardaki her öğrencinin yönlendirme kartlarına bağlı olarak hikâyedeki problem durumunu sesli olarak tanımlamaları ve konu hakkındaki düşüncelerini gruptaki arkadaşları ile paylaşmaları istenmiştir. Ayrıca, gruplardaki öğrencilerin kendi aralarında tartışarak, okunan hikâye ile ilgili yönlendirme kartında

yer alan üst bilişsel soruları cevaplamaları istenmiştir. Grupların soruları çözerken hikâyede karşılaşılan problemin çözümü için fikir birliğine varmaları beklenmiştir.

Bu etkinlik sırasında öğretmen her bir grupta belirli sürelerde grubun bir üyesi gibi görev alarak, gerektiğinde problemin çözümünde fikir birliğinin sağlanması için yönlendirmelerde bulunmuştur. Fikir birliğine varıldığında, her gruba söz hakkı verilerek yönlendirme kartındaki soruların cevaplanması istenmiştir. Bu etkinlikler sonunda, öğretmen bütün sınıfa konunun özetini yapmış ve uygulama sırasında yaşanan benzer zorluklar varsa bunlara ilişkin sınıfın tamamına ek açıklamalarda bulunmuştur. Böylece öğretmen tarafından IMPROVE yönteminin “Zorlukları gözden geçirme ve azaltma (Reviewing and reducing difficulties)” basamağı tamamlanmıştır.

Üçüncü ders saatinde bir önceki derse benzer şekilde öğretmen, farklı bir hikâye okumuştur ve sonrasında uygulama aynı basamaklarla ilerlemiştir. Yapılan bu uygulamalar, her konu için farklı hikâyelerden yararlanılarak haftalık tekrar edilmiştir. Yapılan uygulamalar dört hafta sürmüştür.

Dört hafta süresince ünitedeki her konu için yapılan etkinliklerin ardından sonraki hafta, uygulanan yöntemin “Bilişsel süreçlerde uzmanlık (Obtaining mastery)” basamağına geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilere ünite sonu değerlendirme testi uygulanmıştır (Ek 8). Bu test, araştırmacı tarafından Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan ünite sonundaki sorulara denk sorulardan hazırlanmıştır. Uygulama sonrası elde edilen test puanları hesaplanmıştır ve gruplardaki öğrencilerin başarı durumları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda testteki başarı oranı % 80'in altında olan öğrenciler için “Doğrulama (Verification)” etkinlikleri; başarı oranı % 80 ve üzeri olan öğrenciler için ise “Zenginleştirme (Enrichment)” etkinlikleri yapılmıştır. Doğrulama ve zenginleştirme etkinliklerinde IMPROVE yönteminin “Üstbilişsel sorgulama” ve “Uygulama” basamaklarındaki etkinlikler aynı şekilde yapılmıştır. Yalnız bu etkinliklerde okunan hikâyeler ve ortaya koyulan problem durumları, “Doğrulama” basamağında önceki etkinliklere kıyasla zorluk açısından denk, “Zenginleştirme” basamağında ise önceki etkinliklerdekine göre daha zor düzeyde hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak ve alan uzmanı kişilerin görüşleri ile hazırlanan “Doğrulama” ve “Zenginleştirme” basamağına ilişkin hikâyeler Ek 9'da verilmiştir. IMPROVE yönteminin bütün öğretim basamaklarındaki uygulamalar beş farklı okulda bulunan her sınıfta aynı haftalarda ve aynı şekilde gerçekleşmiştir.

IMPROVE yönteminin son basamağındaki etkinliklerin ardından deneysel uygulama tamamlanmıştır. Beş hafta süren uygulamaların ardından uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol gruplarına ön-test olarak uygulanan KTÜBT, HTÖ, ÜBFÖ ve SBTÖ her iki gruptaki öğrencilere son-test olarak tekrar uygulanmış ve veri toplama süreci sonuçlandırılmıştır. Bu süreçte uygulamanın yapıldığı deney guruplarındaki tüm derslere araştırmacı da katılmıştır. Ayrıca uygulanmakta olan ders programı doğrultusunda derslerin işlendiği kontrol gruplarına da belirli zamanlarda katılım gösterilerek gözlem yapılmıştır.

Kontrol gruplarında öğretmenler, uygulanmakta olan öğretim programına bağılı kalarak derslerini yürütmüşlerdir. Bu süreçte ders kitabında yer alan ve ders programının gerekli kıldığı etkinliklerin dışına çıkılmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilere ve öğretmenlere ilişkin sayısal verilerin belirlenmesinde frekans ve yüzde hesapları kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan KTÜBT, HTÖ, ÜBFÖ ve SBDTÖ ile alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler yapılarak; aritmetik ortalama, standart sapma, ölçme araçlarından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ile çarpıklık ve basıklık değerleri analizlere ilişkin tablolar halinde alt başlıklarda sunulmuştur.

Tek boyutlu olan KTÜBT'den kontrol ve deney gruplarının son-test ortalama puanlarının hesaplanmasında karışık gruplar arası-içi kovaryans analizi yapılmıştır. Dört boyutlu olan HTÖ ve ÜBFÖ ile üç boyutlu SBDTÖ'den grupların aldıkları son-test ortalama puanlarının karşılaştırılması için ise karışık gruplar arası-içi çok değişkenli kovaryans analizi yapılmıştır. Bu test bağlamında ölçme araçlarının alt boyutlarına ilişkin elde edilen veriler, tek değişken testleri ile araştırmanın bulgular kısmında sunulmuştur. KTÜBT, HTÖ, ÜBFÖ ve SBDTÖ'ne ilişkin yapılan analizlerde öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve cinsiyet değişkenleri kovaryet olarak atanmıştır. Böylece elde edilen son-test ortalama puanlarının düzenlenmesinde bu iki değişkenin etkisi analiz edilerek, kontrol edilmiştir. Ayrıca analizler yapılmadan önce gerekli sayıtlılar incelenmiştir.

3.5.1. Kayıp Veri Analizi

Araştırmanın veri analizlerinin sorunsuz ve sağlıklı olması için öncelikle kayıp verilere yönelik önlemler alınmıştır. Kayıp veriler, araştırmada son test uygulamalarında sınıfta bulunmayan öğrencilerden elde edilemeyen verileri tanımlamaktadır. Bu bağlamda son test puanları bulunmayan 7 öğrenci veri listesinden çıkarılmıştır. Bu sayı örneklemin % 2.4'üne denktir.

Kayıp veri analizlerinde her değişken için kayıp veri oranı, örneklemin %15'inden fazla ise bu değişkenin tamamen çıkarılması; örneklemin %15'inden az ise ortalama puanlarla yer değiştirebilmesi önerilmektedir. Kayıp veri oranının örneklemin %5'inden az olması durumunda ise kayıp veri analizinde her tür teknikten yararlanılabilir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s.63; George ve Mallery, 2003, s.46).

3.5.2. Analizlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Verilerin analizi öncesinde elde edilen betimsel istatistikler bu başlık altında yer almaktadır. Betimsel istatistik, bir değişken ile ilgili sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına imkân sağlayan istatistiksel uygulamalardır (Büyüköztürk, 2007, s. 5). Bu doğrultuda değişkenlere ilişkin frekans, ortalama puanlar, standart sapma değerleri, alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ile çarpıklık ve basıklık değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

3.5.2.1. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 8'de KTÜBT ön-test ve son-test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur. Tabloya göre kontrol grubu ve deney grubu son-test ortalama puanlarının (sırasıyla 0,82 ve 0,78), ön-test puanlarına (sırasıyla 0,79 ve 0,71) göre artış gösterdiği belirlenmiştir. Artış miktarının deney grubu ortalama puanlarında daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 8. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine İlişkin Betimsel İstatistikler

		N	\bar{X}	S.S	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
Ön- test	Kontrol	137	.79	.21	.00	1.16	-.98	1.25
	Deney	138	.71	.20	.06	1.09	-.86	1.10
	Toplam	275	.75	.21	.00	1.16	-.85	.99
Son- test	Kontrol	137	.82	.16	.32	1.12	-.71	.37
	Deney	138	.78	.18	.26	1.13	-.61	.22
	Toplam	275	.80	.17	.26	1.13	-.67	.28

KTÜBT'den alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 1,25'tir. Puanlar, 0 ile 1,25 aralığında eşit aralıklı (0,25) olarak artmıştır. Bu nedenle KTÜBT puan aralığı 5'tir. Tablo incelendiğinde grupların ön-test toplam puanlarının 0 ile 1,16 arasında; son-test puanlarının ise 0,26 ile 1,13 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, KTÜBT'ye ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında oldukları belirlenmiştir. Bu değerlere göre dağılımın normal olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2003). Ayrıca, örnekleme yer alan her grubun büyüklüğü 20'nin üzerinde olduğu için yapılan analiz, bu sayıltının ihlaline karşı dayanıklıdır (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 279).

3.5.2.2. Hoşgörü Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 9'da HTÖ ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır. Ölçeğin puan aralığı 2, ölçekten alınabilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan 3'tür. Tablo incelendiğine ölçeğin geneli ve alt boyutlarından elde edilen son-tutum ortalama puanlarının ön-tutum ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Hoşgörü Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	N	\bar{X}	S.S	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık	
Ön- tutum	HTÖ	Kontrol	137	2.67	.32	1.58	3.00	-.96	.37
		Deney	132	2.57	.37	1.00	3.00	-1.37	3.31
		Toplam	269	2.62	.35	1.00	3.00	-1.25	2.51
	Düşüncelere	Kontrol	137	2.76	.37	1.00	3.00	-1.95	4.20
	Saygı	Deney	132	2.65	.46	1.00	3.00	-1.58	2.18
		Toplam	269	2.71	.42	1.00	3.00	-1.74	3.10
	Anlayışlı	Kontrol	137	2.64	.51	1.17	3.00	-1.47	1.28
	Olmak	Deney	132	2.58	.51	1.00	3.00	-1.49	1.62
		Toplam	269	2.61	.51	1.00	3.00	-1.47	1.40
Son- tutum	Sevgi	Kontrol	137	2.63	.40	1.00	3.00	-1.06	.97
		Deney	132	2.54	.46	1.00	3.00	-.81	.21
		Toplam	269	2.59	.43	1.00	3.00	-.94	.55
	Duygulara	Kontrol	137	2.63	.41	1.25	3.00	-1.02	.51
	Saygı	Deney	132	2.53	.45	1.00	3.00	-1.15	1.76
		Toplam	269	2.58	.43	1.00	3.00	-1.10	1.29
	HTÖ	Kontrol	137	2.75	.28	1.64	3.00	-1.35	1.52
		Deney	132	2.70	.31	1.66	3.00	-.96	.01
		Toplam	269	2.73	.30	1.64	3.00	-1.14	.61
Son- tutum	Düşüncelere	Kontrol	137	2.80	.33	1.80	3.00	-1.64	1.55
	Saygı	Deney	132	2.77	.36	1.80	3.00	-1.31	.35
		Toplam	269	2.78	.34	1.80	3.00	-1.46	.85
	Anlayışlı	Kontrol	137	2.75	.44	1.00	3.00	-2.10	4.06
	Olmak	Deney	132	2.70	.49	1.00	3.00	-1.91	3.03
		Toplam	269	2.73	.46	1.00	3.00	-2.00	3.48
	Sevgi	Kontrol	137	2.72	.36	1.50	3.00	-1.22	.47
		Deney	132	2.66	.41	1.33	3.00	-1.05	.31
		Toplam	269	2.69	.39	1.33	3.00	-1.14	.42
Duygulara	Kontrol	137	2.74	.35	1.75	3.00	-1.07	.04	
Saygı	Deney	132	2.66	.40	1.50	3.00	-.92	-.22	
	Toplam	269	2.70	.38	1.50	3.00	-1.01	-.02	

Tablodaki 9'daki ön-tutum puanları dikkate alındığında, ölçeğin geneli deney grubu ve toplam basıklık değerleri ile “düşüncelere saygı” alt boyutlarının basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olmayıp , +2'den büyük olduğu görülmektedir. Son-test puanlarına göre ise ölçeğin “anlayışlı olmak” alt boyutunun kontrol gurubuna ait çarpıklık değerinin -2'den küçük olduğu, yine aynı alt boyuta ilişkin çarpıklık değerlerinin ise +2'den büyük olduğu dikkat çekmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda, bu değişkenlerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak örnekleme olan her bir grubun katılımcı sayısı 20'nin üzerinde olduğu için normallik sağlanmasa dahi analizden elde edilen veriler doğru ve sağlam olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 279).

3.5.2.3. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 10'da yer alan verilere göre ön-test ve son-test ortalama puanları karşılaştırıldığında; ölçeğin “denetleme” alt boyutunun kontrol grubu ve toplam son-test ortalama puanları dışındaki diğer alt boyutlar ve ölçeğin geneline ait olan son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. “Denetleme” alt boyutunda kontrol grubu son-test ortalama puanının (2,69) çok az bir farkla ön-test ortalama puanına (2,71) göre azaldığı görülmüştür. Aynı alt boyutun toplam ön-test ve son-test ortalama puanlarının değişmediği (2,69); deney grubu son-test ortalama puanının (2,68) ise ön-test ortalama puanına (2,67) göre çok küçük bir farkla düşüş gösterdiği görülmüştür.

Tablo 10. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	N	\bar{X}	S.S	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık	
Ön- test	Kontrol	133	2.60	.30	1.15	3.00	-1.35	3.93	
	ÜBFÖ	Deney	134	2.58	.30	1.71	3.00	-.60	-.09
	Toplam	267	2.59	.30	1.15	3.00	-.97	1.82	
	Kontrol	133	2.71	.31	1.25	3.00	-1.46	3.37	
	Denetleme	Deney	134	2.67	.31	1.50	3.00	-1.03	1.19
	Toplam	267	2.69	.31	1.25	3.00	-1.23	2.11	
	Kontrol	133	2.61	.36	1.33	3.00	-.99	.89	
	Görev	Deney	134	2.62	.33	1.67	3.00	-.75	.24
	Toplam	267	2.61	.34	1.33	3.00	-.89	.61	
	Kontrol	133	2.48	.47	1.00	3.00	-.78	.13	
	İzleme	Deney	134	2.48	.48	1.00	3.00	-.80	.34
	Toplam	267	2.48	.47	1.00	3.00	-.79	.22	
	Kontrol	133	2.61	.48	1.00	3.00	-1.48	2.31	
	Kişisel Farkındalık	Deney	134	2.56	.50	1.00	3.00	-1.10	.80
	Toplam	267	2.59	.49	1.00	3.00	-1.27	1.41	
	Kontrol	133	2.67	.23	2.04	3.00	-.49	-.34	
	ÜBFÖ	Deney	134	2.65	.30	1.92	3.00	-.75	-.47
	Toplam	267	2.66	.27	1.92	3.00	-.71	-.22	
Kontrol	133	2.69	.26	2.00	3.00	-.35	-.70		
Denetleme	Deney	134	2.68	.36	1.50	3.00	-1.32	1.63	
Toplam	267	2.69	.31	1.50	3.00	-1.08	1.46		
Kontrol	133	2.69	.31	1.67	3.00	-.84	.49		
Görev	Deney	134	2.65	.37	1.33	3.00	-.99	.42	
Toplam	267	2.67	.34	1.33	3.00	-.97	.61		
Kontrol	133	2.62	.37	1.67	3.00	-.61	-.61		
İzleme	Deney	134	2.56	.47	1.33	3.00	-.78	-.39	
Toplam	267	2.59	.42	1.33	3.00	-.78	-.24		
Kontrol	133	2.70	.43	1.00	3.00	-1.49	1.93		
Kişisel Farkındalık	Deney	134	2.70	.40	1.50	3.00	-1.13	.31	
Toplam	267	2.70	.41	1.00	3.00	-1.31	1.18		

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 1 iken en yüksek puan 3'tür. Bu nedenle ölçeğin puan aralığı 2'dir. Tablo 10'da bulunan çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, ölçeğin genelini ve "denetleme" ile "kişisel farkındalık" alt boyutlarının kontrol grubu ön-test basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığı dışında ve +2'den büyük olduğu görülmektedir. Bu veriler dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Ancak bu durum, örneklemdaki her bir grupta 20'nin üzerinde katılımcı bulunması nedeniyle göz ardı edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 279). Ölçeğin genelini ve alt boyutlarının son-test çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise -2 ve +2 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu durum, son-test için dağılımın normal olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2003).

3.5.2.4. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 11'de SBDTÖ'ye ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde ölçeğin "olumlu tutum" alt boyutunda kontrol grubu son-tutum ortalama puanının (3,03) ön-tutum ortalama puanına (3,07) göre az bir farkla azaldığı görülmektedir. Bu alt boyutta deney grubu son-tutum ortalama puanında (3,21) ise ön-tutum ortalama puanına (3,07) göre 0,14'lük bir artış belirlenmiştir. Ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarındaki ön-tutum ve son-tutum ortalama puanlarında ise son-tutum ortalama puanlarının lehine bir artış görülmüştür. Bu ölçekten madde bazında alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 4 iken; ölçeğin puan aralığı 3'tür. Ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, ön-tutumda "olumsuz tutum" ve "yaşama katkı" alt boyutlarının deney grubu basıklık puanlarının +2'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Son-tutumdan elde edilen veriler dikkate alındığında ise ölçeğin "olumsuz tutum" alt boyutunda her iki grupta ve "yaşama katkı" alt boyutunda deney grubunda basıklık değerlerinin +2'nin üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değerler ilgili boyutlarda normalliğin sağlanmadığını gösterse de; daha önce de ifade edildiği üzere örneklemdaki her bir grupta 20'nin üzerinde katılımcı bulunması nedeniyle yapılan analizlerin sonuçları doğru kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 279).

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	N	\bar{X}	S.S	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık		
Ön- tutum	Kontrol	130	3.33	.42	2.18	4.00	-.63	-.06		
	SBDTÖ	Deney	135	3.31	.45	2.04	4.00	-.58	-.15	
		Toplam	265	3.32	.43	2.04	4.00	-.57	-.12	
		Olumsuz Tutum	Kontrol	130	3.48	.52	1.29	4.00	-1.20	1.87
	Deney		135	3.37	.67	1.00	4.00	-1.45	2.04	
	Toplam		265	3.42	.60	1.00	4.00	-1.45	2.43	
	Olumlu Tutum	Kontrol	130	3.07	.60	1.00	4.00	-.63	.48	
		Deney	135	3.07	.62	1.50	4.00	-.32	-.37	
		Toplam	265	3.07	.61	1.00	4.00	-.46	.00	
	Yaşama Katkı	Kontrol	130	3.45	.55	1.50	4.00	-.99	.64	
		Deney	135	3.49	.61	1.00	4.00	-1.48	2.33	
		Toplam	265	3.47	.58	1.00	4.00	-1.26	1.59	
	Son- tutum	Kontrol	130	3.41	.43	1.76	4.00	-1.08	1.81	
		SBDTÖ	Deney	135	3.45	.43	2.06	4.00	-.68	.02
			Toplam	265	3.43	.43	1.76	4.00	-.87	.89
Olumsuz Tutum			Kontrol	130	3.63	.52	1.71	4.00	-1.82	3.27
		Deney	135	3.50	.69	1.00	4.00	-1.63	2.06	
		Toplam	265	3.56	.61	1.00	4.00	-1.78	2.90	
Olumlu Tutum		Kontrol	130	3.03	.66	1.00	4.00	-.62	.13	
		Deney	135	3.21	.62	1.50	4.00	-.37	-.97	
		Toplam	265	3.12	.65	1.00	4.00	-.51	-.27	
Yaşama Katkı		Kontrol	130	3.57	.58	1.00	4.00	-1.67	3.40	
		Deney	135	3.64	.55	2.00	4.00	-1.35	.74	
		Toplam	265	3.61	.56	1.00	4.00	-1.52	2.23	

Tablo 11’de yer alan çarpıklık, basıklık değerleri ölçeğin tamamı ve diğer alt boyutları için -2 ve + 2 aralığındadır. Elde edilen bu değerler ise belirtilen boyutlar için dağılımın normal olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2003).

3.6. Güç Analizi

Verilerin analizinde kullanılan t testlerinin ve varyans analizinin yapılmasının amacı hipotezleri test etmektir. Yapılan bu analizler sırasında iki tip hatadan söz edilebilir. Bunlar Tip 1 ve Tip 2 hatalardır. Tip 1 hata gerçekte doğru olmasına rağmen sıfır hipotezinin reddedilmesidir. Belirlenen gruplar arasında bir fark olduğu düşünülüp ancak gerçekte bir fark olmadığı zaman Tip 1 hata gerçekleşir. Tip 1 hata, evren ortalamaları arasında gerçekte fark olmamasına rağmen örneklemler arasındaki farkın anlamlı çıkma olasılığıdır. Alfa düzeyi Tip 1 hata olasılığıdır. Uygun alfa düzeyi seçilerek Tip 1 hata yapma olasılığı en aza indirilir. Sık kullanılan alfa düzeyleri ise 0.05 ve 0.01'dir. Bir diğer hata tipi olan Tip 2 hata ise gerçekte yanlış olan yokluk hipotezinin kabul edilmesidir. Bu hata gerçekte yanlış olduğu halde sıfır hipotezi reddedilmediğinde gerçekleşir. Gruplar gerçekte farklı olduğu halde grupların farklı olmadığına inanıldığı zaman Tip 2 hata gerçekleşir. Beta düzeyi Tip 2 hata yapma olasılığıdır. Tip 1 hata kontrol edilmeye çalışılırken Tip 2 hatanın işleme olasılığı artar. (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.234; Pallant, 2016, s.228).

Kullanılan parametrik ve non-parametrik testlerin, gruplar arasında gerçekten bir fark olup olmadığını doğru bir şekilde belirlemesi testin gücünü ifade eder. İstatistiksel açıdan güç, yanlış bir yokluk hipotezinin reddedilebilme olasılığını ifade eder. Güç analizi sıfır hipotezinin reddedilmesi durumunda sonuçların ne kadar güvenilir olduğu hakkında bilgi verir. İdeal güç düzeyi 0.80'dir. Güç ne kadar yüksek olursa gruplar arasında gerçek bir fark olmadığına dair güven de o kadar yüksek olur. Gücü arttırmak için testin gücünü belirleyen faktörler değiştirilebilir. Alfa düzeyinin artırılması gücü artırır. Ancak Tip 1 hata yapma olasılığı da beraberinde artar. Tek yönlü hipotez kurulması çift yönlü hipoteze göre gücü artırır. Ancak hipotezi tek yönlü hale getirmek problem oluşturabilir. Hata varyansının azaltılması da gücü artırır. Son olarak örneklem büyüklüğünün artırılması da gücü arttıran bir yöntemdir. Ancak örneklem büyüklüğü bir noktaya kadar gücü olumlu etkilerken belirli bir sayıya ulaştıktan sonra ters yönde etkileyecektir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.237-240; Pallant, 2016, s.228-229).

Bu araştırmanın güç analizi, G power programının 3.1.9.7 versiyonu ile yapılan hesaplama ile ortaya konmuştur. Cohen F size değeri 0,25, p=0,05 ve power değeri 0,80 olarak belirlenen değerler bağlamında yapılan hesaplama neticesinde, orta büyüklükte

farklılığı 0,05 anlamlılık değerinde gösterebilecek gerekli örneklem büyüklüğü 179 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın 275 denekli örnekleminin orta büyüklükteki ortalama puan farklarını ortaya koyabilecek miktarda olduğu rahatlıkla söylenebilir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Tezin bu bölümünde araştırmanın amacına dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırmada uygulanan Hoşgörü Tutum Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği ile verileri nitel olarak toplanan ve sonrasında nicelleştirilen Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi'ne ilişkin bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.1. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Kovaryans Analizi

Bu başlık altında KTÜBT'ye ilişkin karışık gruplar arası-içi kovaryans analizi öncesi yapılan işlemler ve analizden elde edilen bulgular ele alınacaktır. Bu analiz, bağımsız değişkenlerin her biri için ana etkilerin olup olmadığını, aynı zamanda iki değişken arasındaki etkileşimin anlamlı olup olmadığını ortaya koymaktadır. Kovaryans analizi (ANCOVA) varyans analizinin genişletilmiş bir hali olarak ilave bir değişkeni istatistiksel olarak kontrol altında tutarken, gruplar arasındaki farkların ortaya konmasını sağlar. Burada bahsedilen ilave değişken, "kovaryet" olarak tanımlanan ve bağımlı değişken ile ilgili elde edilen puanları etkileyebileceği düşünülen değişkendir. (Pallant 2015/2016, s. 304, 328). Karışık gruplar arası-içi kovaryans analizinden elde edilen bulgulardan önce bu analizin sayıltıları ve sayıltılarının sağlanması hakkında bilgiler verilecektir. Bu doğrultuda kovaryans (ANCOVA) sayıltıları sırasıyla ele alınmıştır (Pallant 2015/2016, s.333-336):

1. Normallik

KTÜBT'ye ilişkin ön-test ve son-testteki deney ve kontrol gruplarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 8'de verilmiştir. Elde edilen değerlerin -2 ve +2 aralığında oldukları görülmektedir. Buna göre dağılımın normal olduğu söylenebilir

(George ve Mallery, 2003). Bunun yanı sıra örneklemdaki her bir grubun katılımcı sayısının 20'nin üzerinde olması da bu sayıltının sağlanması için yeterlidir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s. 279).

2. Kovaryetin Ölçümü

Bu sayıltı, kovaryetin uygulamaya başlamadan önce ölçülmesi gerekliliğini ifade etmektedir. Bu çalışmada kovaryet olarak tanımlanan “öğretmenlerin cinsiyetleri” ve “mezun oldukları fakülte” bilgileri uygulama öncesinde elde edilmiştir. Bu nedenle bu sayıltının ihmal edilmediği söylenebilir.

4.1.1. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Kovaryans Analizi Sonuçları

ANCOVA için gerekli olan sayıltılar kontrol edildikten sonra analizler için herhangi bir ihlal durumu tespit edilmediği için KTÜBT'ye ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının KTÜBT son testinden aldıkları ortalama puanları arasında istatistiksel ve pratikte anlamlı bir farklılık olup olmadığı, gruplar arası ve gruplar içi değişkenlerin bir araya getirilmesini tek bir analiz ile mümkün kılan “karışık gruplar arası-içi kovaryans analizi” ile elde edilmiştir (Pallant, 2015, 2017, s. 303). Analizlerde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ve mezun oldukları fakülte değişkenleri kontrol altında tutularak (kovaryet atanarak) grupların son-test puanları arasındaki anlamlı farklılığın oluşup oluşmadığı incelenmiştir. Bu analizde test edilen hipotez, bağımlı ve bağımsız değişken ile kovaryetler aşağıda verilmiştir.

H₀ hipotez: : Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve cinsiyet değişkenleri kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine ilişkin son-test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Bağımlı değişken: “Kendimi Tanıyorum Ünitesi” son-test başarı puanları.

Bağımsız değişken: Üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim yöntemi.

Kovaryet değişkenler: 1. Öğretmenlerin cinsiyetleri (kadın - erkek).

2. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte (eğitim fakültesi mezunları – diğer fakülte mezunları).

Tablo 12’de KTÜBT’ye ilişkin karışık gruplar arası-İçi kovaryans analizi sonuçları yer almaktadır.

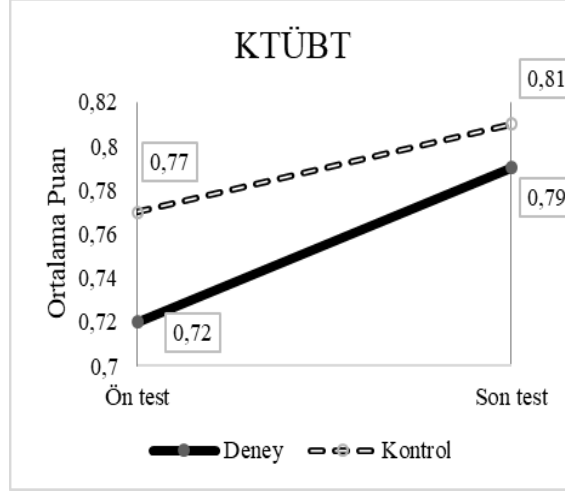
Tablo 12. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Kovaryans Analizi Sonuçları **

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 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. Bu doğrultuda test edilen “ H_0 hipotezi” kabul edilmiştir. Elde edilen 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 artıştan 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.

4.2. Hoşgörü Tutum Ölçeğine, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğine İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Çok Değişkenli Kovaryans Analizi

Tek bir analiz içinde gruplar arası ve gruplar içi değişkenleri bir araya getirmeyi sağlayan analiz, alt boyutları olan HTÖ, ÜBFÖ ve SBDTÖ için karışık gruplar arası-İçi çok değişkenli kovaryans analizi olarak uygulanmıştır. Bu analiz gerçekleştirilmeden önce çok değişkenli varyans analizi olarak adlandırılan MANOVA ve ilave bir değişkeni istatistiksel olarak kontrol altında tutarken, gruplar arasındaki farkların ortaya konmasını sağlayan ANCOVA'ya ilişkin sayıtlar birlikte ele alınacaktır. Bu sayıtlar aşağıda sıralanarak belirtilmiştir.

1. Örneklem Büyüklüğü

Her bir grupta olması gereken minimum öğrenci sayısı bağımlı değişken sayısından fazla olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada kullanılan analizlerdeki en fazla bağımlı değişken sayısı 4'dür. Buna karşın bu çalışmanın deney ve kontrol gruplarında bu sayının çok üstünde öğrenci vardır. Dolayısıyla bu çalışmanın parametrik olan bütün analizlerinde örneklem büyüklüğü sayıltısı sağlanmıştır.

2. Uç Değerler

Deney ve kontrol gruplarında her bir bağımlı değişken için kutu çizimleri incelenerek tek değişkenler için uç değerler tespit edilmiştir. Ancak tespit edilen uç değerler hemen veri analizinden çıkarılmamıştır. Öncelikle her bir değişkenin ortalama puanları ile %5 kırılmış ortalama puanları da incelenmiştir (Pallant, 2015/2017, s.316).

3. Normallik ve Çok değişkenli normallik

Mahalanobis mesafeleri hesaplanarak çok değişkenli uç değerler tespit edilerek her parametrik test için veri listesinden çıkarıldı (Pallant, 2015/2017, s. 316, 317). Deney ve kontrol grupları için normallik testi (Kolmogorov-Smirnov testi) yapıldığında ise bütün bağımlı değişkenler için normal dağılım gözlenememiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelediğindeyse özellikle birkaç basıklık değeri +2'den büyük çıkmıştır. Ancak parametrik testlerde normallik olmasa bile her grupta en az 20 kişi varsa bu analizlerin sonuçları oldukça sağlamdır (Tabachnick ve Fidell, 2007; Pallant, 2015/2017, s. 315). Bu çalışmada her grupta bu sayının çok üstünde katılımcı vardır. Dolayısıyla bu çalışmada normalliğin sağlanamaması parametrik testleri kullanmak için herhangi bir tehdit teşkil etmemektedir.

Bu sayıtlı, kovaryetin uygulamaya başlamadan önce ölçülmesi gerekliliğini ifade etmektedir. Bu çalışmada kovaryet olarak tanımlanan “öğretmenlerin cinsiyetleri” ve “mezun oldukları fakülte” bilgileri uygulama öncesinde elde edilmiştir. Bu nedenle bu sayıltının ihmal edilmediği söylenebilir.

4.2.1. Hoşgörü Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Çok Değişkenli Kovaryans Analizi

Analizin sayıltıları kontrol edilerek herhangi bir ihmal bulunmadığı tespit edildiğinden analiz gerçekleşmiş ve elde edilen bulgular sunulmuştur. HTÖ ve alt boyutları için uygulanan karışık gruplar arası-içi çok değişkenli kovaryans analizinde test edilen hipotez, bağımlı, bağımsız ve kovaryet değişkenler aşağıda belirtilmiştir.

H₀ hipotez: Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve cinsiyet değişkenleri kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının Hoşgörü Tutum Ölçeğine ilişkin son tutum puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Bağımlı değişken: “Hoşgörü Tutum Ölçeği” son-tutum puanları.

Bağımsız değişken: Üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim yöntemi.

Kovaryet değişkenler: 1. Öğretmenlerin cinsiyetleri (kadın - erkek).

2. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte (eğitim fakültesi mezunları – diğer fakülte mezunları).

Tablo 13’te HTÖ’ye ilişkin karışık gruplar arası-içi çok değişkenli kovaryans analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Analizden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeninin, deney ve kontrol gruplarının HTÖ’den aldıkları son-tutum puanlarının düzenlenmesinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı; ancak pratikte küçük bir etkisinin olduğu belirlenmiştir ($F(4,262) = 1,084$; Wilks’ Lambda = 0,984; $p = 0,365$; kısmi eta kare = 0,016; gözlenen güç = 0.340). Bir diğer kovaryet değişken olan öğretmen cinsiyetinin ise grupların son-tutum puanlarının düzenlenmesine istatistiksel ve pratikte anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir ($F(4,262) = 0,407$; Wilks’ Lambda = 0,994; $p = 0,804$; kısmi eta kare = 0,006; gözlenen güç = 0.144). Zaman grup etkileşimine ilişkin bulgular incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı; ancak kısmi eta kare değerine göre küçük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($F(4,262) = 1,061$; Wilks’ Lambda = 0,984; $p = 0,376$; kısmi eta kare = 0,016; gözlenen güç = 0.333).

Tablo 13. Hoşgörü Tutum Ölçeği Son-Tutum 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*	
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

Buna göre uygulamanın, HTÖ son-tutum ortalama puanları üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu etkinin hangi alt boyutta ve hangi gruba nasıl etki ettiğine ilişkin çıkarımlar Tablo14'te HTÖ için tek değişken testleri tablosunda ve şekil 2, 3, 4 ve 5'te belirtilmiştir.

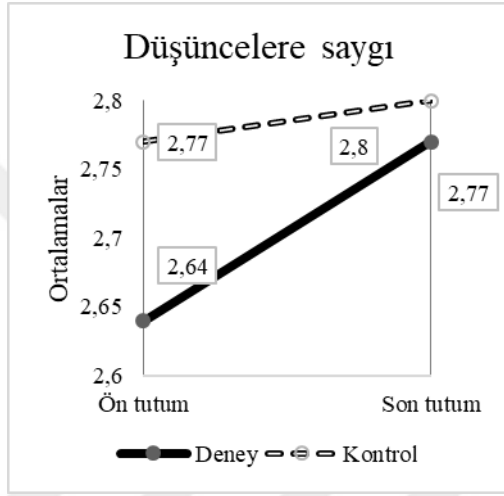
Tablo 14. Hoşgörü Tutum Ölçeği Tek Değişken Testleri

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
Zaman*Öğretmen Cinsiyeti	Duygulara saygı	.175	1.767	.185	.007	.263
	Düşüncelere saygı	.093	1.041	.308	.004	.174
	Anlayışlı olma	.026	.162	.688	.001	.069
Zaman*grup	Sevgi	.113	1.247	.265	.005	.199
	Duygulara saygı	.024	.245	.621	.001	.078
	Düşüncelere saygı	.338	3.769	.053	.014	.490
Zaman*grup	Anlayışlı olma	.069	.434	.511	.002	.101
	Sevgi	.074	.822	.366	.003	.147
	Duygulara saygı	.099	.996	.319	.004	.169

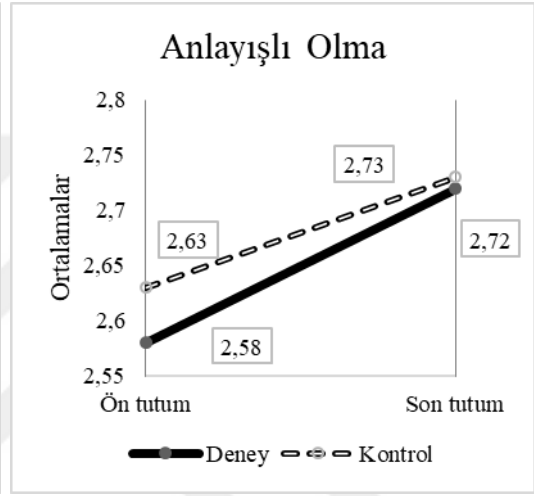
*Alpha = .05 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 14’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.

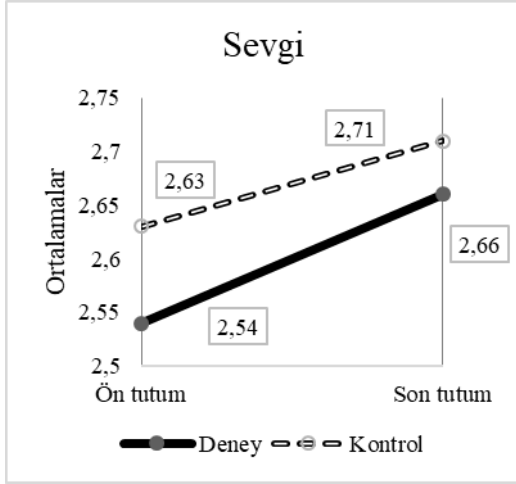
Elde edilen bulgulara ilişkin HTÖ alt boyutlarının deney ve kontrol grubu puanlarının ön tutum - son tutum etkileşim grafiği ise Şekil 2, 3, 4 ve 5’te verilmiştir.



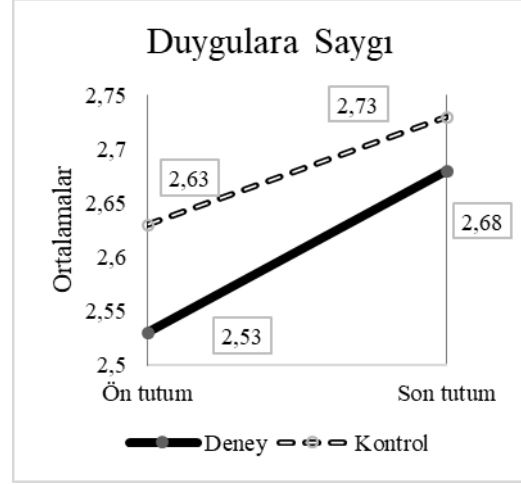
Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubunun “Düşüncelere Saygı” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği



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



Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubunun “Sevgi ” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim



Şekil 5. Deney ve Kontrol Grubunun “Duygulara Saygı” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafiği

Şekil 2’de, analizlere göre ön-tutum ve son-tutum puanlarında pratikte bir etkinin var olduğu belirlenen “Düşüncelere Saygı” alt boyutuna ilişkin etkileşim grafiği sunulmuştur. Grafik incelendiğinde, “Düşüncelere Saygı” alt boyutunda deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de son-tutum ortalama puanlarının ön-tutum ortalama puanlarına göre arttığı görülmektedir. 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 olduğu 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.

4.2.2. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Çok Değişkenli Kovaryans Analizi

ÜBFÖ ve alt boyutlarına yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar ve grafiklerle sunulmuştur. Elde edilen bulgular öncesinde, analize ilişkin test edilen hipotez, bağımlı, bağımsız ve kovaryet değişkenler aşağıda belirtilmiştir.

H₀ hipotez: Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve cinsiyet değişkenleri kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine ilişkin son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Bağımlı değişken: “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” son-test puanları.

Bağımsız değişken: Üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim yöntemi.

Kovaryet değişkenler: 1. Öğretmenlerin cinsiyetleri (kadın - erkek).

2. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte (eğitim fakültesi mezunları – diğer fakülte mezunları).

Araştırmada ÜBFÖ son-test puanlarına ilişkin karışık gruplar arası - içi çok değişkenli kovaryans analizinden elde edilen bulgular tablo 15’te sunulmuştur. Tablo’daki veriler incelendiğinde, mezun olunan fakülte değişkeninin istatistiksel olarak değilse de grupların ÜBFÖ son-test puanlarının düzenlenmesinde pratikte küçük orta büyüklükte bir etkisinin olduğu görülmektedir ($F(4,260) = 2,374$; Wilks’ Lambda = 0,965; $p = 0,053$; kısmi eta kare = 0,035; gözlenen güç = 0.681). Öğretmen cinsiyeti değişkeninin ise grupların ÜBFÖ son-test puanlarının düzenlenmesinde istatistiksel ve de pratikte küçük orta büyüklükte bir etkisinin olduğu belirlenmiştir ($F(4,260) = 2,986$; Wilks’ Lambda = 0,956; $p = 0,020$; kısmi eta kare = 0,044; gözlenen güç = 0.792). Tablo’da bulunan zaman grup etkileşimi bulgularına göre, deney ve kontrol gruplarının ÜBFÖ son-test puanları arasında istatistiksel bir fark olmamakla birlikte; pratikte küçük bir fark olduğu belirlenmiştir ($F(4,260) = 1,144$; Wilks’ Lambda = 0,983; $p = 0,336$; kısmi eta kare = 0,017; gözlenen güç = 0.358).

Tablo 15. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi 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

Tablo 16. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Son-Test Puanlarına İlişkin Tek Değişken Testleri Sonuçları

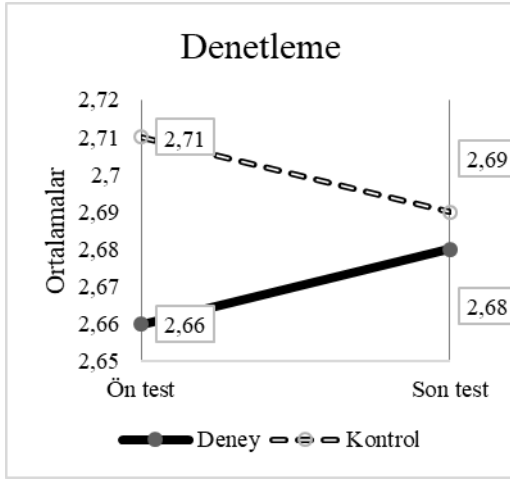
Kaynak	Ölçüm	Greenhouse-Geisser	F	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç*
Zaman*Mezun Olunan Fakülte	Denetleme	.027	.411	.522	.002	.098
	Görev	.258	3.292	.071	.012	.440
	İzleme	.338	2.610	.107	.010	.363
	Kişisel Farkındalık	.047	.307	.580	.001	.086
Zaman*Öğretmen Cinsiyeti	Denetleme	.003	.052	.820	.000	.056
	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.

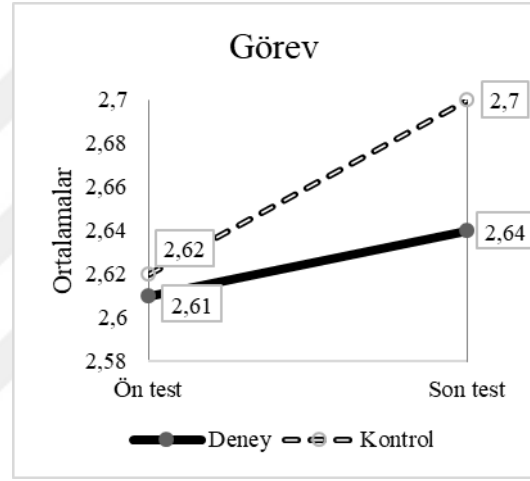
Elde edilen bulguların alt boyutlardaki değişimine yönelik veriler ise Tablo 16'da verilmiştir. Tabloda öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeninin, son-test

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). Elde edilen 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 olmadığı görülmektedir.

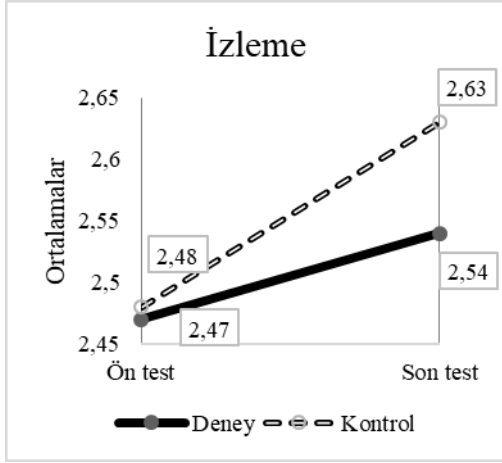
Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre ÜBFÖ alt boyutlarına ilişkin deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test puanlarının etkileşim grafikleri aşağıda verilmiştir.



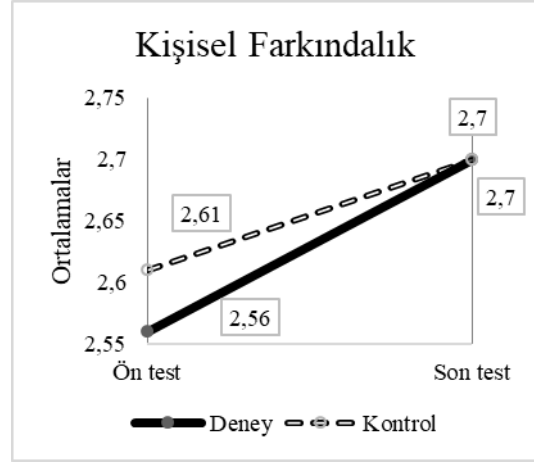
Şekil 6. Deney ve Kontrol Grubunun “Denetleme” Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test Son-Test Puanları Etkileşim Grafiği



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



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



Şekil 9. Deney ve 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 son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarına göre arttığı görülmektedir. 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 grubundaki artış miktarının (0,14) kontrol grubundaki artış miktarından (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.

4.2.3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası - İçi Çok Değişkenli Kovaryans Analizi

SBDTÖ son-tutum puanlarına ilişkin karışık gruplar arası – içi çok değişkenli kovaryans analizine yönelik test edilen hipotez, bağımlı, bağımsız ve kovaryet değişkenler aşağıda belirtilmiştir. Analizden elde edilen bulgular ise tablolaştırılarak ve grafik üzerinde gösterilmiştir.

H₀ hipotez: Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve cinsiyet değişkenleri kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine ilişkin son tutum puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Bağımlı değişken: “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” son-tutum puanları.

Bağımsız değişken: Üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim yöntemi.

Kovaryet değişkenler: 1. Öğretmenlerin cinsiyetleri (kadın - erkek).

2. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte (eğitim fakültesi mezunları – diğer fakülte mezunları).

Tablo 17’de yer alan veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının son-tutum ortalama puanlarının düzenlenmesinde öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerin istatistikte ve pratikte bir etkisinin olmadığı görülmektedir ($F(3,259) =$

0,413; Wilks' Lambda = 0,995; p = 0,744; kısmi eta kare = 0,005; gözlenen güç = 0.132).

Tablo 17. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Karışık Gruplar Arası-İçi Çok Değişkenli Kovaryans Analizi **

Etki	Wilks' Lambda	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.

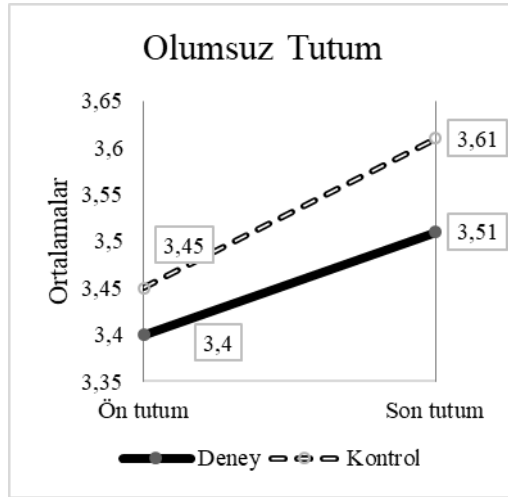
SBDTÖ son-test puanlarına ilişkin tek değişken testleri ile ölçeğin alt boyutları bağlamında elde edilen bulgular Tablo 18'de verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, bütün alt boyutların son-tutum puanlarının düzenlenmesinde öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve cinsiyet değişkenlerinin istatistikte ve pratikte etkilerinin olmadığı görülmektedir. Ancak zaman grup etkileşimine ilişkin "Olumlu Tutum" alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ve küçük bir etkinin olduğu belirlenmiştir ($p = 0,032$; kısmi eta kare = 0,018).

Tablo 18. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Son-Tutum Puanlarına İlişkin Tek Değişken Testleri Sonuçları

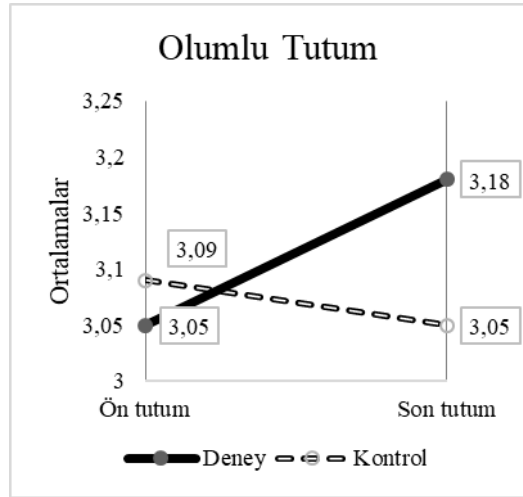
Kaynak	Ölçüm	Greenhouse-Geisser	F	p	Kısmi eta kare	Gözlenen güç*
Zaman*Mezun Olunan Fakülte	Olumsuz tutum	.028	.131	.718	.001	.065
	Olumlu tutum	.096	.470	.493	.002	.105
	Yaşama katkı	.042	.179	.672	.001	.071
Zaman*Öğretmen Cinsiyeti	Olumsuz tutum	.075	.353	.553	.001	.091
	Olumlu tutum	.001	.006	.940	.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.

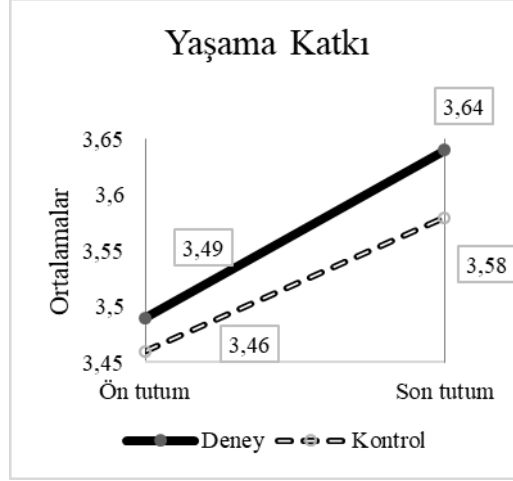
Tablo 18’den elde edilen bulgular doğrultusunda, yapılan uygulamanın deney ve kontrol grubu son-tutum ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açtığı söylenebilir. Bu farklılığa ilişkin ön-tutum son-tutum etkileşim grafikleri Şekil 10, Şekil 11 ve Şekil 12’de sunulmuştur.



Şekil 10. Deney ve Kontrol Grubunun ‘Olumsuz Tutum’ Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim



Şekil 11. Deney ve Kontrol Grubunun ‘Olumlu Tutum’ Alt Boyutuna İlişkin Ön-Tutum Son-Tutum Puanları Etkileşim Grafikleri



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

Şekil 10 ve Şekil 12’teki grafikler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de son-tutum ortalama puanlarının ön-tutum puanlarına göre artış gösterdiği görülmektedir. “Olumsuz tutum” alt boyutunda kontrol grubunun son-tutum puanlarının ön-tutum ortalama puanlarına göre artış miktarı 0,16 iken; deney grubunun ön-test 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 istatistiksel açıdan anlamlı bir 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.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde üstbilişsel becerileri geliştiren strateji kullanımının değerlerin kazanılmasına ve derse karşı tutuma etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın bulguları bağlamında elde edilen sonuçlar, tartışmalar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testine ilişkin olarak yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son-test ortalama puanları arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı ve deneysel uygulamanın bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olmadığı bulguları elde edilmiştir. Fakat deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, deney grubunun ön-test ortalama puanlarına göre son-test ortalama puanlarındaki artışın kontrol grubundaki artıştan daha fazla olduğu belirlenmiştir. Deney grubu ile yapılan uygulamaların öğrencilerin KTÜBT puanlarını arttırdığı ve öğrencilerin başarılarını az da olsa olumlu etkilediği söylenebilir. Mevcut araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Johnson (2002) araştırmasında, değerler eğitimi için üstbilişsel-duygusal bir yaklaşım uygulamıştır. Araştırma sonucunda üstbilişsel-duygusal yaklaşımın potansiyele sahip olduğunu; ancak, tam olarak uygulanması için yeterli zaman olmadığından, uygulama yollarına, pratikliğine ve diğer öğretmenlerin denemeye nasıl dâhil edileceğine dair önemli sorunların bulunduğunu belirtmiştir. Reingold, Rimor ve Kalay (2008) ise çalışmasında demokrasi değerinin kazanılmasında öğrencilerin üstbilişsel süreçleri ile öğretmenin geribildiriminin etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuru (2016) da, Sosyal Bilgiler dersinde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin yeterliliklerini ve akademik başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Polat (2010) da araştırmasında üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Da Costa Leite (2013) ise

araştırmasında üstbilişsel farkındalık ve çalışma belleği ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Srinivasan ve Pushpam (2016) da, üstbiliş ve üstduygu stratejilerinin öğrencileri olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ancak Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) ise öğrencilerin akademik başarıları ile üstbilişsellik arasında düşük korelasyon bulgusunu elde etmişlerdir.

Thornberg (2008a) araştırmasında, değerler eğitiminin çoğunlukla plansız ve bilinçsizce gerçekleştirildiğini ve öğrencilerin okuldaki günlük davranışlarına odaklanarak günlük okul yaşamına yerleştirilmiş olduğunu belirtmiştir. İyi uygulanan değerler eğitimi ile sınıflarda öğretmenlerin mesleki uygulamalarında ve özellikle de öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kurma biçiminde değişikliklere yol açacağı, daha sakin ve daha odaklı bir sınıf etkinliği üreteceği, öğrencilerin öz yönetimlerini daha iyi sağlayacağı, öğrencilerin yansıtma için daha fazla kapasite geliştirmelerine yardımcı olacağı, öğretmenlerin çalışmalarına yaklaşımlarına ve mesleki tatmin duygusuna duydukları güveni arttıracığı, öğrenciler arasında ve öğrenciler ile öğretmenler arasında güçlü pozitif ilişkiler kuracağı belirlenmiştir (DEST, 2006).

Literatür incelendiğinde, IMPROVE yöntemi ile ilgili çalışmaların genellikle Matematik temelli sayısal derslerde kullanıldığı belirlenmiştir. Mevarech ve Kramarski (1997) araştırmalarında, IMPROVE yöntemi ile öğrencilerin çeşitli matematik başarıları ölçümlerinde daha iyi performans gösterdiği sonucunu elde etmiştir. Kramarski, Mevarech ve Lieberman (2001) da araştırmalarında, IMPROVE yönteminin kullanıldığı üstbilişsel eğitim ile işbirlikli öğrenmenin matematiksel muhakeme üzerindeki olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kramarski ve Zeichner (2001) ise IMPROVE yöntemi kullanılarak üstbilişsel geri bildirim sağlamanın sonuç geri bildirim sağlamaya göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Kramarski ve Hirsch (2003) de araştırmalarında, IMPROVE yönteminin öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerilerini arttırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Kramarski ve Mevarech (2003) ise araştırmalarında, IMPROVE yönteminin uygulandığı üstbilişsel eğitim ile işbirlikli öğrenmenin öğrencilerinin matematiksel düşünce performanslarını arttırdığını belirlemişlerdir. Mevarech ve Kramarski (2003) de, çalışmalarında IMPROVE yönteminin kullanıldığı üstbilişsel eğitimin öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerisi ve matematik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Mevarech ve Fridkin (2006) araştırmalarında, IMPROVE yöntemini

kullanan öğrencilerin hem matematik bilgisi hem de matematiksel akıl yürütme konularında daha yüksek performans gösterdikleri bulgusunu elde etmişlerdir. Pilten (2008) ise 5. sınıf öğrencileri ile ilgili yaptığı çalışmada, IMPROVE yönteminin Matematik dersi problem çözme sürecinde uygun muhakemeyi belirleyip kullanma, matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıyarak kullanma, tahmin etme, çözüm sürecine ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirerek genelleme yapma, rutin olmayan problemleri çözme ve matematiksel muhakeme becerilerini geliştirme bağlamında olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şahin (2019) araştırmasında, aktif öğrenme yöntemlerinin değerler eğitiminde etkili olacağını sonucuna ulaşmıştır. İşcan (2007) da benzer şekilde araştırmasında, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uyguladığı değerler eğitimi programının öğrencilerin bilişsel davranışlarına ve değerleri gösterme seviyelerine etkisi olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bu kapsamda ilgili literatür tarandığında Dilmaç (1999) araştırmasında, değerler eğitimi ile ilgili uyguladığı etkinliklerin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu; Can (2008) ise çalışmada 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde en fazla sorumluluk değeri ile ilgili etkinlikler düzenledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aktepe (2010) çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli yürütülmesi ile öğretim sürecinin somutlaştırılarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı bulgusuna erişmiştir. Çetin-Balcı (2009) ise 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde adil olma değeriyle ilgili içerik bilgisinin kazandırılmasına ilişkin olarak çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin bu değeri kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Whitney (1986) araştırmasında, öğretmenlerin ve okulların gençlerin değerlerini ve ahlaki davranışlarını etkileyebileceğine ve etkilemesi gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Gudmundsdottir (1990), öğretmenlerin değerlerin pedagojik içerik bilgisinin gelişimi üzerindeki etkilerini anlamaları için öğretmen yetiştiren kurumların üzerine büyük sorumluluklar düştüğünü belirtmiştir. Yalar (2010) da bu düşünceye paralel olarak ilköğretim Sosyal Bilgiler programında yer alan değerler eğitimi ile olarak öğretmenlerin hizmet öncesinde değer eğitimi almalarının gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılmış (2017) ve Uçar (2009) ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programda değerler ile ilgili kazanımları ve değerler eğitiminde gerçekleştirilen değer eğitimi faaliyetlerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Yiğittir (2009) çalışmada,

4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programından seçilen tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, çalışkanlık, doğal çevreye duyarlılık ve akademik dürüstlük değerlerinin yüksek düzeyde kazanıldığı, estetik değerinin ise orta düzeyde kazanıldığını belirlemiştir. Baydar (2009) ise araştırmasında, 5. sınıf Sosyal Bilgiler programında yer alan adil olma, sorumluluk, dayanışma ve tarihsel mirasa duyarlılık değerlerinin kazanım düzeylerinin yetersiz olduğu ve öğrencilerin Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeylerinden geleneksel düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Değerlerin öğretimi için kullanılabilecek farklı yaklaşımlar mevcuttur. Şahin (2013) araştırmasında, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz yeterlik düzeylerinin yüksek çıktığını belirlemiştir. Can (2008) çalışmasında, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değer öğretimi amacıyla en çok telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması uygulamalarını kullandıkları; ancak değer analizi ile ahlaki muhakeme yaklaşımlarını yeterince kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çengelci (2010) ise ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde telkin, soru-cevap, değer belirginleştirme ve örtük program yaklaşımları ile değer eğitiminin yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Thornberg (2008b) araştırmasında değerler eğitiminde öğretmenler tarafından günlük kural uygulamalarında iddia, açıklama, müzakere ve hazırlık şeklinde müdahale stratejilerinin kullanıldığını belirtmiştir. Katılmış (2017) ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde genellikle telkin yaklaşımını tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Hoşgörü Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Hoşgörü Tutum Ölçeğine ilişkin yapılan analizler sonucunda öncelikle “Düşüncelere Saygı” alt boyutuna bakıldığında deney ve kontrol gruplarının son-tutum puanları arasında istatistiksel bir farkın bulunmadığı; ancak deneysel uygulamanın bu değışkene ilişkin pratikte bir etkisinin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Her iki grubun son-tutum ortalama puanlarının ön-tutum ortalama puanlarına göre arttığı; ancak deney grubunun son-tutum aritmetik ortalama puanındaki artış miktarının, kontrol grubunun aritmetik ortalama puanındaki artış miktarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu fark ile “Kendimi Tanıyorum” ünitesinde kazandırılması ön görülen “Duygu ve Düşüncelere Saygı ve Hoşgörü” değerleri ile doğrudan ilişkili olan bu boyutta yapılan

uygulamanın etkili olduğu söylenebilir. Diğer üç boyut olan “Anlayışlı Olma”, “Sevgi” ve “Duygulara Saygı” alt boyutlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda ise deney ve kontrol gruplarının son-tutum ortalama puanları arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı ve deneysel uygulamanın bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olmadığı bulguları elde edilmiştir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında son-tutum ortalama puanlarındaki artış miktarlarının az da olsa deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Yapılan uygulamanın bu üç alt boyuta olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Türe ve Ersoy (2014) araştırmalarında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü değerini “Düşünce, değer, inanç ve davranışlara saygı duymak”, “Cinsiyet, ırk ve gelişim özellikleri gibi farklılıkları kabul etmek”, “Hataları kabul etmek”, “İnsana değer vermek” ve “Nesnel olmak” şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörünün sınırlarını, bireylere ve ülkeye zarar verme olarak tanımladıkları bulgusunu da elde etmişlerdir. Kurtdede-Fidan ve Güleç (2016) ise araştırmalarında sınıf öğretmeninin adayları toplumun huzurlu ve mutlu yaşaması için hoşgörünün önemli olduğunu belirterek; hoşgörü değerini “Farklılıklara saygı duyma”, “Sabırlı olma”, “Anlayışlı olma”, “Saygı ve sevgi ile yaklaşma”, “Empati kurma” ve “İnsanların kendini rahatça ifade edebilmesi” şeklinde tanımladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Ek olarak öğretmenlerin öğrencilere hoşgörü değerinin kazandırılması aşamasında öncelikle örnek olmaları gerektiği de ulaşılan bir sonuçtur.

Çengelci (2010) ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde programda yer alan ve almayan değerlerin kazandırılmasında dersin içeriği ve günlük yaşam ile bağlantılı etkinlik materyallerinin kullanıldığını; bu sayede öğrencilerin sorumluluk, yardımlaşma ve dayanışma değerlerini öğrenip, saygı, hoşgörü ve yardımseverlik değerlerini kendi günlük yaşantılarına aktarmaya çalıştıklarını belirlemiştir. Balcı ve Yanpar-Yelken (2013)’in çalışmalarında, ilköğretim Sosyal Bilgiler programında mevcut bulunan değerler ile ilgili öğretmenlerin en çok adil olma, barış, dürüstlük, duygu ve düşüncelere saygı ile hak ve özgürlüklere saygı değerlerini daha önemli gördükleri ancak bu önemli görülen değerlerin kazanılmasının daha güç görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yazar-Kaptan (2015) yaptığı araştırmada, bilgisayar destekli etkinliklerle yürütölen hoşgörü değeri öğretiminin öğrencilerin tutumlarını arttırdığı, süreci somutlaştırarak eğlenceli ve kalıcı öğrenme meydana getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Kropp (2006) ise araştırmasında,

işsel değerlerine daha fazla önem veren öğrencilerin daha fazla özgüvene ve öz yeterliğe sahip olduğunu belirlemiştir.

5.3. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'ne ilişkin yapılan analizler sonucunda, “Denetleme”, “Görev”, “İzleme” ve “Kişisel farkındalık” alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının son-test ortalama puanları arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı ve deneysel uygulamanın bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında “Denetleme” alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubunun son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarına göre azaldığı; deney grubunun son-test ortalama puanlarının ise ön-test ortalama puanlarına göre arttığı görülmüştür. Yapılan uygulamanın, deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine “Denetleme” alt boyutu bağlamında katkı sağladığı söylenebilir. “Görev” ve “İzleme” alt boyutlarına ilişkin olarak hem deney hem de kontrol grubunun son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarına göre arttığı; ancak bu artışın kontrol grubu puanları arasında daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu puanlarındaki artışın deney grubu puanlarındaki artışa göre daha fazla olmasının nedenine bakıldığında, hem “Görev” hem de “İzleme” alt boyutlarını öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkeninin etkileyebileceği belirlenmiştir. Ayrıca “Görev” alt boyutuna ilişkin son test ortalama puanları üzerinde öğretmen cinsiyeti değişkeninin etkisi olabileceği de görülmüştür. Son olarak “Kişisel farkındalık” alt boyutuna ilişkin olarak her iki grubun son test ortalama puanlarının artış gösterdiği; ancak, deney grubundaki artış miktarının kontrol grubundaki artış miktarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak yapılan uygulamanın, deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerine “Kişisel Farkındalık” alt boyutu bağlamında katkı sağladığı söylenebilir.

Değirmenci (2018) araştırmasında, 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında ve ölçme değerlendirme süreçlerinde üstbilişsel becerilere yönelik kazanımların yer aldığını belirlemiştir. Ergün (2013)'ün çalışmasında, ergenlere verilen değerler eğitiminin üstbilişsel stratejilerden planlama, izleme, düzenleme ve kaynak yöneltme stratejilerini de kapsayan öz düzenlemeyi olumlu yönde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca değerler eğitiminin ergenlerin bilişsel strateji kullanma becerisi, öz yeterlilik ve içsel değer kullanma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu da belirlenmiştir. Demir ve Doğanay (2009) ise Sosyal Bilgiler dersinde bilişsel koçluğa dayalı bilişsel farkındalık stratejileri ile yapılan öğretimin, öğrencilerin epistemolojik inançları ile kalıcı öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu uygulamaların öğrencilerin bilginin gelişebileceğine ilişkin inançlarını, düzenleme ve kendini değerlendirme becerilerini geliştirdiği bulgularını da elde etmişlerdir. Kuru (2016) da, Sosyal Bilgiler dersinde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisini ve bilgi izleme farkındalıklarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Mevarech ve Fridkin (2006) ise çalışmalarında, IMPROVE yönteminin uygulandığı öğrencilerin genel biliş bilgisi, genel bilişin düzenlenmesi ve alana özgü üstbilişsel bilgi bağlamında daha yüksek puan aldıkları bulgularını elde etmişlerdir.

Veenman, Kok ve Blöte (2005) araştırmalarında, üstbilişsel becerilerin ön öğrenmenin ana belirleyicisi olduğunu; zekânın ise üstbilişsel ipuçlarının sunumundan sonra devreye girdiğini belirtmişlerdir. Annevirta ve Vauras (2001) ilkokul çağındaki çocuklarda üstbilişsel bilginin gelişimini inceledikleri araştırmada, çocukların bilişsel etkinlikleri etkileyen basit faktörler ve stratejiler hakkında çok şey bildikleri, zihinsel işlemeyi hafıza ve öğrenme etkinliklerinde daha iyi anladıkları; ancak anlama süreçlerini büyük ölçüde bilmedikleri bulgularını elde etmişlerdir. Stephanou ve Mpiontini (2017) ise araştırmalarında, öğrencilerin üstbilişsel bilgileri ve üstbilişsel düzenlemeyi makul bir derecede kullandıkları ile üstbilişsel düzenleme bağlamında esas olarak içsel ve tanımlanmış düzenleyici öğrenme stillerinin daha güçlü bir düzenleyici olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğretmen bağlamında ise Temel, Dinçol-Özgür, Şen ve Yılmaz (2012) araştırmalarında, öğretmen adaylarının bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyinin iyi olduğu bulgusunu elde etmişlerdir.

Literatür incelendiğinde, üstbiliş ile ilgili farklı disiplinlerde yapılan çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi (2007) araştırmalarında, üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve kelime hazinesini geliştirdiği bulgusunu elde etmişlerdir. Saraç (2010) da 5. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel izleme ve üstbilişsel beceri düzeyleri ile genel okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Durkan (2017) ise araştırmasında, 4. sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejisi olarak soru sorma

stratejisini kullandıkları; ayrıca özetleme stratejisini de okumaya hazırlıkta ön bilgileri harekete geçirmek, okuma esnasında akıcı okuyabilmek, okuma sonrası da okuduğunu değerlendirmek için kullandıkları bulgularını elde etmiştir. Kaya (2016), üstbilişsel becerilere dayalı yazma süreçlerinin öğrencilerin hikâye yazma becerilerini olumlu yönde etkileyip geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Çubukçu (2008), üstbilişsel dil öğrenme stratejilerinin sistematik öğretimi yoluyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilebileceğini belirtmiştir. Aktürk (2010) de, üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin öğrenme stratejiler bilgisini, bilgi izleme farkındalığını, üstbiliş strateji kullanımını ve akademik başarısını arttırdığını ifade etmiştir. Serin (2014) ise 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin olarak problemi anlama ile kontrol ve değerlendirme aşamalarında işbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretim yönteminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.4. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Son olarak Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğine ilişkin yapılan analizler sonucunda, “Olumsuz tutum” ve “Yaşama katkı” alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının son-test ortalama puanları arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı ve deneysel uygulamanın da bu değişkene ilişkin pratikte bir etkisinin olmadığı elde edilmiştir. Ancak her iki alt boyutta da deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de son-tutum ortalama puanlarının ön-tutum ortalama puanlarına göre artış gösterdiği görülmektedir. “Olumsuz tutum” alt boyutunda bu artışın deney grubunda daha az olduğu belirlenmiştir. Yapılan uygulamanın, olumsuz tutuma ilişkin maddelerde daha az etkili olduğu söylenebilir. “Olumlu tutum” alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ayrıca deneysel uygulamanın, bu alt boyuta pratikte küçük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Deney grubu son-tutum ortalama puanlarının ön-tutum ortalama puanlarına göre arttığı; ancak kontrol grubu son-tutum ortalama puanlarının ön-tutum ortalama puanlarına göre azaldığı belirlenmiştir. Buna göre yapılan deneysel uygulamanın, Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumlu tutum kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu düzeyde etkilediğini

göstermektedir. Balcı ve Yanpar-Yelken (2013) araştırmalarında, öğretmenlerin değerler eğitimini en çok kullandıkları dersin Sosyal Bilgiler dersi olduğunu belirlemişlerdir. Katılmış (2017), Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin temel insani değerleri ve sosyal yapıların korunmasını sağlayan değerleri öğrettikleri sonucuna ulaşmıştır. Prencipe ve Helwig (2003) ise değerler eğitiminin, değer türleri arasında ayrımlar yapmak için sosyal akıl yürütme modelleri içinde daha iyi anlaşılabilceğini belirtmişlerdir. şahin (2019) araştırmasında, öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öncelikli hedefin iyi vatandaşlar yetiştirmek olması gerektiğini ve kişisel değerlere odaklanarak iyi bir karaktere sahip olmanın önemini vurguladıkları sonucuna ulaşmıştır. İşcan (2007) araştırmasında, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uyguladığı değerler eğitimi programının öğrencilerin duyuşsal özelliklerine olumlu etkisinin olduğu sonucunu elde etmiştir. Aktepe (2010) ise çalışmasında, 4. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli yürütülmesi ile öğretim sürecinin eğlenceli bir hale geldiğini sonucuna ulaşmıştır.

Aktürk (2010) ve Kuru (2016) üstbiliş stratejilerinin öğrencilerin derse yönelik ilgisini arttırdığı bulgusunu elde etmişlerdir. Yaşama katkı boyutuna ilişkin olarak ise Deveci (2015) araştırmasında, öğrencilerin değer eğitiminin sosyal yaşamın gerekli bir bileşeni olduğuna inandıklarını belirlemiştir. Çengelci (2010) ise 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde programda yer alan ve almayan değerlerin kazandırılmasında dersin içeriği ve günlük yaşam ile bağlantılı etkinlik materyallerin kullanılmasının öğrencilerin değerleri kendi günlük yaşantılarına aktarmaya etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.5. Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Gerek yurt içi gerek yurt dışı literatür taramasında üstbilişsel stratejilere dayalı yöntemlerin Sosyal Bilgiler dersinde ve değerlerin kazandırılması amacıyla kullanıldığı araştırmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Alana katkı sağlayacağı düşünülerek, ilgili araştırmaların sayısı arttırılmalıdır.
- Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinin sadece “Kendimi Tanıyorum” ünitesinde yer alan değerlerin kazandırılması için üstbilişsel stratejilere dayalı

olan IMPROVE yöntemi kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin diğer ünitelerinde yer alan değerler için de üstbilişsel stratejilere dayalı etkinlikler yapılarak bu değerlerin kazanım seviyesi belirlenmelidir.

- Bu araştırmada üstbilişsel stratejilere dayalı IMPROVE yönteminin 4. Sınıf düzeyinde kullanılmasının değerlerin kazandırılmasına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. IMPROVE yöntemi ile değer öğretimi uygulamaları farklı sınıf düzeylerinde de çalışılmalıdır.
- Bu araştırmada bağımlı değişkenler üzerinde pratikte küçük etkileri olduğu belirlenen ve Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan IMPROVE yönteminin diğer derslerde de etkilerini belirlemek amacıyla kullanılması önerilebilir.
- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yapılan uygulamanın öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda üstbilişsel stratejilere dayalı öğretim uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersinde kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.
- Bu araştırma yarı deneysel bir araştırma türü olan eşitlenmemiş gruplar ön-test son-test deseni ile yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçları desteklemek ve sonuçların nedenlerini belirleyebilmek için nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı karma yöntem araştırmaları da yapılmalıdır.
- Bu araştırmanın örneklemini Elazığ'da bulunan 5 eğitim bölgesinden birer okul ve her okuldaki 2'şer sınıf oluşturmaktadır. Her okuldaki birer sınıf deney birer sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda örneklemin daha büyük olması durumunda, istatistiksel açıdan daha anlamlı sonuçlar elde edileceğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bağlamda, yapılacak yeni çalışmalarda araştırmanın örneklemini genişletilmelidir.
- Araştırmada veri toplamak amacıyla dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Daha kapsamlı sonuçlar elde edebilmek için üst düzey düşünme becerilerine sahip olma düzeyini belirlemeye yönelik farklı ölçme araçları kullanılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaşlı, S. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Editörler). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1*. Ankara: Pegem Akademi, s.43-84.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretilimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, s.77-94.
- Aktürk, A.O. (2010). *Bilgisayar dersinde üstbiliş öğretim stratejilerinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamaları (5. baskı)*. Sakarya, Sakarya Yayıncılık.
- Annevirta, T. and Vauras, M. (2001). Metacognitive knowledge in primary grades: A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 16(2), 257-282.
- Arcus, M. E. (1980). Value reasoning: An approach to values education. *Family Relations*, 29 (2), 163- 171.
- Aspin, D.N. and Chapman, J.D. (2007). Values education and lifelong learning. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-4020-6184-4%2F1.pdf> (17 Eylül 2019 tarihinde erişildi).
- Ata, B. (2009). “Sosyal bilgiler ünitesi” kavramı üzerine bazı düşünceler, Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Editörler). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1*. Ankara: Pegem Akademi, s.25-42.

- Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programı, Cemil Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi, s.33-47.
- Avcı, E. (2009). Üstbiliş ve sosyal bilgiler öğretiminde yeri, Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Editörler). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1*. Ankara: Pegem Akademi, s.279-297.
- Ay, E. (2016). Karakter eğitiminde vatandaşlık eğitiminin yeri ve önemi, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, s.211-226.
- Balcı, F. A. ve 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.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baldo, J.V. and Shimamura, A.P. (2002). Frontal lobes and memory, Alan D. Baddeley, Michael D. Kopelman and Barbara A. Wilson (Eds.). *The handbook of memory disorders (second edition)*. England: John Wiley & Sons, LTD, s.363-380.
- Barman, C.R. (1980). Four values education approaches for science teaching. *The American Biology Teacher*, 42(3), 152-156.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Blakey, E. and Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. ERIC Digest. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED327218>, (11 Kasım 2019 tarihinde erişildi).
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A. and Joshi, R.M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61(1), 70-77.

- Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: Factors in values education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56-66.
- Brownlee, J. L., Scholes, L., Walker, S. and Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 59, 261-273.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (8. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceran, D. (2018). Edebi metinlerde değer öğretimi, Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz ve Mehmet Küçük (Editörler). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik*. Ankara: Anı Yayıncılık, s.217-232.
- Cevizli, A. (2014). *Etik-ahlak felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin-Balcı, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi adil olma değerinin öğretiminde, çoklu zekâ kuramının uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, F.(2008). How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *The Journal of International Social Research*, 1(2), 84-93.
- Da Costa Leite, S. (2013). *Self-efficacy. metacognitive awareness. working memory and academic performance in a research methods course*. Master Dissertation, University of Witwatersrand, Johannesburg.
- Değirmenci, T. (2018). *İlköğretim 4.sınıf Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler öğretim programlarının üstbilisşel açıdan incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Demir, Ö. ve Doğanay, A.(2009). Sosyal bilgiler dersinde bilişsel koçluk yoluyla öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin epistemolojik inançlara ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 54-68.
- DEST (2006). *Implementing the national framework for values education in australian schools*. Report of the Values Education Good Practice Schools Project – Stage 1 Final Report.
- Deveci, H. (2015). Value education through distance learning: opinions of students who already completed value education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 16(1), 112-126.
- Dignath, C. and Bittner, G. (2008). components of fostering self-regulated learning among students. a meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231–264.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, Y. (2009). Sosyal bilgiler program ve ders kitaplarında birinci elden kaynak ve kanıt kullanımı: abd, ingiltere ve türkiye karşılaştırması, Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Editörler). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1*. Ankara: Pegem Akademi, s.85-128.
- Doğanay, A. (2012a). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi, Cemil Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi, s.145-185.
- Doğanay, A. (2012b). Değerler eğitimi, Cemil Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi, s.225-256.
- Durkan, E. (2017). *İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin türkçe derslerinde öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Edwards, J. (1996). Planning for values education in the school curriculum, J. Mark Halstead and Monica Jean Taylor (Eds.). *Values in education and education in values*. London: The Falmer Press, s.167-179. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED393218>, (30 Ekim 2019 erişildi).

- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process?. *Educational Research Review*, 1, 3–14.
- Erbil-Kaya, Ö.M. (2015). Okul öncesi dönemde değerler eğitiminde okul-öğretmen ve ailenin rolü, Sevcan Yağan Güder (Editör). *Okul öncesi ve ilkökul döneminde değerler eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap, s.57-72.
- Ergün, M. (2018). Toplumsal değerler hiyerarşisi, Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz ve Mehmet Küçük (Editörler). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik*. Ankara: Anı Yayıncılık, s.91-110.
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fox, E. and Riconscente, M.M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.
- Furco, A. (2019). Unpacking the nature of values education in primary school settings, Retrieved from http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/Andrew_Furco_VEdForum07.pdf, (18 Eylül 2019 tarihinde erişildi).
- George, D. ve Mallery, S. (2003). *SPSS for windows step by step a simple guide and reference 11.0 up date (4th Ed.)*. Boston, MA: Pearson Education.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Çev. ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Graves, C.W. (1965). *Value systems and their relation to managerial controls and organizational viability*. Retrieved from http://www.clarewgraves.com/articles_content/1965/1965_1.html, (28 Ekim 2019 tarihinde erişildi).
- Graves, C.W. (1970). *Levels of human existence and their relation to welfare problems*. Retrieved from http://www.clarewgraves.com/articles_content/1970/welfare.html, (28 Ekim 2019 tarihinde erişildi).

- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.
- Gurat, M.G. and Medula Jr., C.T. (2016). Metacognitive strategy knowledge use through mathematical problem solving amongst pre-service teachers. *American Journal of Educational Research*, 4(2),170-189.
- Gündüz, M. ve Aktepe, V. (2018). Değer eğitimi yaklaşımları (yöntemleri), Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz ve Mehmet Küçük (Editörler). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik*. Ankara: Anı Yayıncılık, s.183-192.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımları ve uygulama örnekleri, Sevcan Yağan Güder (Editör). *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap, s.151-163.
- Hakam, K. A. (2018a). Model of learning cognitive moral development in elementary school. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 4(10), 6-14.
- Hakam, K. A. (2018b). Tradition of value education implementation in Indonesian primary schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(4), 295-318.
- Halstead, J.M. (1996). Values and values education in schools, J. Mark Halstead and Monica Jean Taylor (Eds.). *Values in education and education in values*. London: The Falmer Press, s.3-14. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED393218>, (17 Eylül 2019 tarihinde erişildi).
- Halstead, M.J. and Taylor, M.J. (2000a). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Halstead, M.J. and Taylor, M.J. (2000b). *The development of values, attitudes and personal qualities-a review of recent research*. National Foundation for Educational Research. Retrieved from <https://www.nfer.ac.uk/publications/91009/91009.pdf>, (30 Ekim 2019 tarihinde erişildi).
- Hansson, T., Carey, G. and Kjartansson, R. (2010). A multiple software approach to understanding values. *Journal of Beliefs & Values*, 31(3), 283–298.
- Hawkes, N. (2006). Values-based education, Retrieved from https://www.valuesbasededucation.com/images/Values-based_Education_-_An_Overview.pdf, (18 Eylül 2019 tarihinde erişildi).

- Hawkes, N. (2016). The value of values, Retrieved from https://www.valuesbasededucation.com/images/PDF_material/The_Value_of_Values_Neil_Hawkes_2016.pdf, (18 Eylül 2019 tarihinde erişildi).
- İşcan, C.D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, P.G.(2002). *A metacognitive-affective approach to values education*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Melbourne, Melbourne, Australia.
- Jordan, A., Silvanus-Davis, A. and Taylor, P. (2010). Exploring the teaching of values in primary education: theory into practice through a case study of living values in an english primary school. *Citizenship, Social and Economics Education*, 116-127.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (übfö-ç) a ve b formları: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (20), 87-103.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katılmış, A. (2017). Values education as perceived by social studies teachers in objective and practice dimensions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(4), 1231-1254.
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keast, S. and Marangio, K. (2014). Values and knowledge education (vake) in teacher education: benefits for science pre-service teachers when using dilemma stories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 167, 198-203.
- Kesebir, G. (2019). *Öğrenci matematik günlüklerinin başarı, üstbilişsel farkındalık ve motivasyon düzeylerine etkisi: karma yöntem deseni*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*.

- Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kramarski, B. and Hirsch, C. (2003). Effects of computer algebra system (cas) with metacognitive training on mathematical reasoning. *Educational Media International*, 40(3-4), 249-257.
- Kramarski, B. and Mevarech, Z.R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: the effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.
- Kramarski, B., Mevarech, Z.R. and Lieberman, A. (2001). The effects of multilevel-versus unilevel-metacognitive training on mathematical reasoning. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 292-300.
- Kramarski, B. and Zeichner, O. (2001). Using technology to enhance mathematical reasoning: effects of feedback and self-regulation learning. *Education Media International*, 38 (2-3), 77-82.
- Kropp, F. (2006). Values and self-esteem. *Asia-Pacific Advances in Consumer Research*, 7, 14-18.
- Kuçuradi, İ. (2013). *İnsan ve değerleri (5. Baskı)*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kulaksızoğlu, A.(2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurtdede-Fidan, N. ve Güleç, F. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısından “hoşgörü değeri”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 246-258.
- Kuru, E. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde üstbiliş stratejileri kullanımının öğrencilerin farkındalık, yeterlilik, başarı ve ilgilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ledbury Primary School, (2019). What is values-based education?, Retrieved from <https://www.ledbury.hereford.sch.uk/values-based-education/>, (18 Eylül 2019 tarihinde erişildi).
- Lemke, J. L. (1990). Talking science: language, learning and values. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.

- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 310-316.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100.
- Lipe, D. (2004). *A critical analysis of values clarification*. Retrieved from <https://apologeticspress.org/rr/reprints/Critical-Analysis-of-Values-Cla.pdf>, (01 Kasım 2019 tarihinde erişildi).
- Livingston, J.A. (2003). Metacognition: an overview. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/234755498_Metacognition_An_Overview, (10 Kasım 2019 tarihinde erişildi).
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Mevarech, Z.R. and Fridkin, S. (2006). The effects of IMPROVE on mathematical knowledge, mathematical reasoning and meta-cognition. *Metacognition and Learning*, 1(1), 85-97.
- Mevarech, Z. R., and Kramarski, B. (1997). IMPROVE: A multidimensional method for teaching mathematics in heterogeneous classrooms. *American Educational Research Journal*, 34(2), 365-394.
- Mevarech, Z.R. and 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.
- Milson, A.J. ve Ekşi, H. (2003). Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (keyis) ve Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 99-130.
- Nazarieh, M. (2016). A brief history of metacognition and principles of metacognitive instruction in learning. *BEST: Journal of Humanities, Arts, Medicine and Sciences*, 2(2), 61-64.
- NCSS (1994). National curriculum standards for social studies: introduction. Retrieved from <https://www.socialstudies.org/standards/introduction>, (19 Kasım 2019 tarihinde erişildi).

- Nicholls, H. (2003). Cultivating “the seventh sense” – metacognitive strategising in a new zealand secondary classroom. Paper presented at the AARE Conference. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.215.673&rep=rep1&type=pdf>, (21 Kasım 2019 tarihinde erişildi).
- Özcan, S. (2018). *Beşinci sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: kavram, içerik ve program, cemil öztürk (editör). *sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi, s.1-31.
- Öztürk-Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). *Metacognition and theory of mind*. Cambridge Scholars Publishing.
- Paris, S.G. and Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101
- Paterson, R. W. K. (2010). *Values, education, and the adult*. Retrieved from https://books.google.com.tr/books/about/Values_education_and_the_adult.html?id=x7qeAAAAMAAJ&redir_esc=y, (17 Eylül 2019 tarihinde erişildi).
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim besinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Prencipe, A. ve Helwig, C.C. (2003). The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts. *Child Development*, 73(3), 841-856.

- Reingold, R., Rimor, R. and 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.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Retrieved from http://mio-ecsde.org/protarea/Annex_4_3_values_lists.pdf, (30 Eylül 2019 tarihinde erişildi).
- Sağlam, H.İ. (2019). *Karakter ve değer eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saltuklu, Z. (2018). Değerlerle ilgili temel kavramlar, Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz ve Mehmet Küçük (Editörler). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik*. Ankara: Anı Yayıncılık, s.1-29.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
- Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla* (Çev. ed.: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, San Diego, CA, US: Academic Press, s.1-65.
- Selanik-Ay, T. (2016). Okulda değerler eğitimi, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, s.17-40.
- Serin, M.K. (2014). *İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilköğretim ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Serin, M.K. ve Korkmaz, İ. (2018). İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilköğretim ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 510-531.

- Sezer, Ş. (2018). Okul yöneticilerinin mesleki ve yönetsel değerleri, Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz ve Mehmet Küçük (Editörler). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik*. Ankara: Anı Yayıncılık, s.247-269.
- Slavin, R.E. (2013). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama* (Çev. ed.: Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi (genişletilmiş 6. baskı)*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (genişletilmiş 3. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sperling, R.A., Howard, B.C., Miller, L.A. and Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51–79.
- Srinivasan, P. and Pushpam, M.A. (2016). Exploring the influence of metacognition and metaemotion strategies on the outcome of students of IX std. *American Journal of Educational Research*, 4(9), 663-668.
- Stephanou, G. and Mpiontini, M.H. (2017). Metacognitive knowledge and metacognitive regulation in self-regulatory learning style, and in its effects on performance expectation and subsequent performance across diverse school subjects. *Psychology*, 8(12), 1941-1975.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstorm, J.E., Ford, L.J. and Johnson, P.L. (1976). Values education sourcebook: conceptual approaches, materials analyses, and an annotated bibliography. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Boulder, Colo.; Social Science Education Consortium, Inc., Boulder, Colo.
- Şahin, T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, Ü. (2019). Values and values education as perceived by primary school teacher candidates. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 74-90.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistic*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.



- Tahiroğlu, M. (2016). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi etkinlik örnekleri: ilkokul 4. sınıf, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, s.339-366.
- Tay, B. ve nl, İ. (2016). İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri ğretim programlarında değer ve değerler eğitimi, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, s.287-322.
- TDK (2019). Güncel Türkçe sözlük. 26.10.2019 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Temel, S., Dinçol-zgr, S., şen, ř. and Yılmaz, A. (2012). The examination of metacognitive skill levels and usage of learning strategies of preservice chemistry teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46 ,1445 – 1449.
- Thornberg, R. (2008a). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798.
- Thornberg, R. (2008b). Values education as the daily fostering of school rules. *Research in Education*, 80(1), 52-62.
- Thornberg, R. and Oğuz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: a cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121.
- Tillman, D. (2000). *Living values activities for children ages 8-14*. Florida: Health Communications Inc.
- Tillman, D. and Hsu, D. (2000). *Living values education activities for children ages 3–7, book 1*. Florida: Health Communications Inc.
- Toit, S. and Kotze, G. (2009). Metacognitive strategies in the teaching and learning of mathematics. *Pythagoras*, 70, 57-67.
- Tre, H. ve Ersoy, A.F. (2014). Sosyal bilgiler ğretmenlerinin hoşgörü algısı. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 31-56.
- Tüysüz, S. (2013). *İlköğretim sosyal bilgiler 4 ğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik ğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ulusoy, K. ve Arslan, K. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, s.1-16.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile Veri analizi (3. baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Veenman, M.V.J., Hesselink, R.D., Sleeuwaegen, S., Liem, S.I.E. and Van Haaren, M.G.P. (2014). Assessing developmental differences in metacognitive skills with computer logfiles: gender by age interactions. *Psychological Topics*, 23, 99-113.
- Veenman, M.V. J., Kok, R. and Blöte, A.W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional Science*, 33(3), 193-211.
- Whitney, I.B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of tennessee*. Unpublished Doctoral Dissertation, Tennessee State University, Nashville, USA.
- Wright, I. (1993). Civic education is values education. *The Social Studies*, 4(84) 149-152.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi-eğitimde yeni ufuklar (gözden geçirilmiş 2. baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, A. (2018). Değerler ve dindarlık algısında değişim ve süreklilik: değerlerin bireyselleştirilmesinden bireysel değerlere, Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz ve Mehmet Küçük (Editörler). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik*. Ankara: Anı Yayıncılık, s.57-84.
- Yarar-Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yaşar, T. ve Gültekin, M. (2012). Anlamalı öğrenme için etkili öğretim stratejileri, Cemil Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi, s.77-109.
- Yazar, T. (2016). Toplumsal yaşam ve değerler, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Editörler). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, s.95-114.
- Yazar, T. (2018). Öğretmenlik mesleğinin değerleri, Mustafa Ergün, Nermin Karabacak, İsa Korkmaz ve Mehmet Küçük (Editörler). *Öğretmenliğin mesleki değerleri ve etik*. Ankara: Anı Yayıncılık, s.159-178.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S.(2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri (gözden geçirilmiş 4. baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Yiğit, M.F. ve Tarman, B. (2013). Değerler eğitimimin ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ve önemi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 79-102
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 5 Steps to Becoming a Values-Based School, (2019). Retrieved from <https://www.valuesbasededucation.com/vbe-guide/articles?layout=edit&id=199>, (18 Eylül 2019 tarihinde erişildi).

EKLER

EK 1: Etik Kurul Raporu

	<p>T.C. FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu</p>	
Sayı :97132852/050.01.04/ Konu :Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU (Dok. Öğr. Serkan PULLU)		
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALINA		
İlgi :02/09/2015 tarihli, 105948 sayılı ve "Serkan PULLU" konulu yazı		
Anabilim Dalmız Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU yönetiminde, Dok. Öğr. Serkan PULLU'ya ait " İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Üstbilişsel Becerileri Geliştiren Strateji Kullanımının Değerlerin Kazanılmasına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi " konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.		
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.		
e-İmzalıdır. Prof.Dr. Mustafa KAPLAN Kurul Başkanı		
Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.		
EK : Etik Kurul Kararı 1 (bir) sayfa		
<hr/>		
Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE Tel: : E-Posta: : halklalkisiler@firat.edu.tr	Faks: : Elektronik ağıhttp://www.firat.edu.tr	Ayrıntılı bilgi için irtibat : Teslime ÖZKILIÇ


T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
08.09.2015	16	03	Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

KARAR

“İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Üstbilişsel Becerileri Geliştiren Strateji Kullanımının Değerlerin Kazanılmasına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Engin ŞAHNA (Üye)	Bulunmadı	Prof. Dr. Neriman ÇOLAKOĞLU (Üye)	İmza
Prof. Dr. Süleyman Serdar KOCA (Üye)	Bulunmadı	Prof. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	İmza
Prof. Dr. Sefa KAZANÇ (Üye)	Bulunmadı	Prof. Dr. Ertan EVİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	İmza	Doç. Dr. Fatih FIRDOLAŞ (Üye)	İmza
Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Alper Osman ÖĞRENMİŞ (Üye)	İmza
Doç. Dr. Murat SUNKAR (Üye)	İmza	Doç. Dr. Yüksel SAVUCU (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Funda GÜLCÜ BULMUŞ (Üye)	İmza	Yrd. Doç. Dr. Nurhan HALİSDEMİR (Üye)	İmza

EK 2: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285-605-E.9513308
Konu: Uygulama İzni.

28.09.2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 14/09/2015 tarih ve 11611387/044/30965 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'nun yaptığı Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Serkan PULLU'nun "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Üstbilişsel Becerileri Geliştiren Strateji Kullanımının Değerlerin Kazanılmasına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi" konulu doktora tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı uygulama çalışmasını Müdürlüğünüze bağlı Atatürk İlkokulu, Koç İlkokulu, Cemal Gürsel İlkokulu, Millî Egemenlik İlkokulu ve 17 Kasım İlkokulu'ndaki 4. Sınıf öğrencilerine yönelik uygulamak için izin isteği, ilgi(b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 28/09/2015 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup, söz konusu uygulama çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı Atatürk İlkokulu, Koç İlkokulu, Cemal Gürsel İlkokulu, Millî Egemenlik İlkokulu ve 17 Kasım İlkokulu'ndaki 4. Sınıf öğrencilerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, Okul İdarelerinin de izni alınarak, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 29 Eylül - 20 Kasım 2015 tarihleri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
28.09.2015

Ahmet BAĞLITAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İla Aynıdır.
29 Eylül 2015 20:00:00
Mustafa GÜNGÖR
V.H.K.İ.

Akpınar Mah.Kolordu Cad.No:5 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.AKARSU-V.H.K.İ.
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6526-b60d-39af-9bbd-9cc8 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: Kendimi Tanıyorum Ünitesi Başarı Testi

Adı Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

No:

Cinsiyet: () Kız () Erkek

Sevgili öğrenci arkadaşım,

Bu çalışmada vereceğiniz cevaplar araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır ve bu cevaplar okul başarınızı asla etkilemeyecektir. Bu nedenle lütfen her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve bütün sorulara samimi bir şekilde gerçek cevaplarınızı yazınız. Her soruyu cevaplayınız ve cevaplarınızı arkadaşlarınıza göstermeyiniz. Aynı zamanda arkadaşlarınızın cevaplarına da bakmayınız.

İlginiz ve samimiyetiniz için teşekkür ederim.

Serkan PULLU

1. Aynı mahallede oturan Vedat Bey ve Yavuz Bey sabah işe arabayla gitmektedirler. Arabayı süren Vedat Bey, önlerinde yavaş ilerleyen ve bir kadının sürdüğü arabayı göstererek, kadınların araba sürmeyi beceremediklerini söyler. Yavuz Bey, kadınların cinsiyetleri dışında erkeklerden farkı olmadığını, onların da gayet iyi bir şekilde araba sürebileceklerini söyler.

Sizce Vedat Bey mi yoksa Yavuz Bey mi haklıdır? Neden böyle düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Ecem ve Rabia nüfus cüzdanlarındaki doğum tarihlerine bakarak hangisinin yaşça daha büyük olduğunu anlamak isterler. Ecem'in doğum tarihi 30.09.2009'dur. Rabia'nın doğum günü ise 29.12.2008'dir. Ecem mi yoksa Rabia mı yaşça daha büyüktür?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Süleyman teneffüste Kadir'in bahçede bir köşede mutsuz bir şekilde oturduğunu görür ve yanına gider. Kadir'e neden üzgün olduğunu sorar. Kadir evde beslediği ve çok sevdiği muhabbet kuşunun pencereden kaçtığını, bu nedenle de çok üzgün olduğunu söyler. Süleyman ise gülererek "Bunda üzülecek ne var?" der. Ancak Kadir üzüntüsü devam ederek "Ben o kuşu iki yıl besledim ve samimi iki arkadaş gibiydik." der.

Siz olsanız Kadir'e nasıl davranırdınız? Neden böyle davranırdınız?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

b) Gökhan Serhat özür dilediğinde ne hissetmiş olabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Erkan ve Burak kardeşlerdir. Erkan 11, Burak ise 8 yaşındadır. Ancak bu iki kardeş oyun oynarken anlaşmazlık yaşamaktadırlar. Erkan'ın oynamak istediği oyunu Burak, Burak'ın oynamak istediği oyunu da Erkan oynamak istememektedir. Erkan yaş olarak büyük olduğundan onun istediği oyunların oynanmasını isterken, Burak o oyunları sevmediğini söyleyerek başka oyunlar önermektedir.

Sizce Erkan ve Burak nasıl davranmalıdır? Neden böyle düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9. Mustafa'nın bayramda yeni alınan gömleği parkta oyun oynarken yırtılır. Bundan dolayı oyun oynamayı bırakarak eve gelir. Kapıyı açan babası Mustafa'ya sarılıp "Aslan oğlum!" diye seslenerek onu sever ve "Bugün okuluna gittim ve öğretmelerinin senden çok memnun olduklarını gördüm, çok gururlandım." der. Annesi de "madem öyle Mustafa'ya yarın bir hediye alalım." der ve Mustafa'nın hediye olarak ne istediğini sorar.

a) Mustafa gömleği yırtıldığında ne hissetmiş olabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) Mustafa, babasının söylediklerinden sonra ne hissetmiş olabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c) Mustafa, annesinin söylediklerinden sonra ne hissetmiş olabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10. Mert'in doğum yeri Erzurum'dur ve Erzurum'da yaşamaktadır. Seçil'in doğum yeri ise Antalya'dır ve Antalya'da yaşamaktadır. Siz hangisinin iyi bir yüzücü olduğunu beklersiniz? Nedenini açıklayınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Babasının işi nedeniyle Alper ve ailesi farklı bir şehre taşınmışlardır. Alper taşındıkları bu şehirde artık farklı bir okula gidecektir. Yeni sınıfına giden Alper'i sınıftaki diğer öğrenciler çok sıcak ve samimi bir şekilde karşılarlar. Yeni sınıfına uyum sağlaması için ona yardımcı olurlar.

Alper böyle bir sınıfa geldiği için ne düşünmüş olabilir? Bu düşüncesi nasıl hissetmesini sağlamış olabilir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Aşağıdaki paragrafta anlatılan hikâyeyi oluşturan her cümle numaralandırılmıştır. Bu hikâyede kronolojik sırayı bozan cümle kaç numaralı cümledir? Nedeninizi açıklayınız.

(1) Erdem küçük yaşlardan itibaren resim yapmayı çok sevmektedir.

(2) İlk olarak anaokulu öğretmeni Erdem'in resim yeteneğini keşfeder.

(3) Yedinci sınıfta yaptığı bir resim ulusal bir resim yarışmasında birinci olur.

(4) Bunun üzerine ailesi Erdem'i altı yaşında bir resim kursuna göndermeye başlar.

(5) Kazandığı yarışmanın etkisiyle Erdem üniversitede Güzel Sanatlar Fakültesini kazanmıştır.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 4: Hoşgörü Tutum Ölçeği

Adı Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

No:

Cinsiyet: () Kız () Erkek

Sevgili öğrenci arkadaşım,

Bu çalışmada vereceğiniz cevaplar araştırmacı dışında kimseye paylaşılmayacaktır ve bu cevaplar okul başarınızı asla etkilemeyecektir. Bu nedenle lütfen her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve bütün sorulara samimi bir şekilde gerçek cevaplarınızı yazınız. Her soruyu cevaplayınız ve cevaplarınızı arkadaşlarınıza göstermeyiniz. Aynı zamanda arkadaşlarınızın cevaplarına da bakmayınız. Her bir maddenin karşısında yer alan “katılmıyorum”, “kısmen katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneklerinden size en uygun olanın karşısına çarpı (X) işareti koyunuz.

İlginiz ve samimiyetiniz için teşekkür ederim.

Serkan PULLU

		Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum
1	Başkaları gibi düşünmesem bile onların düşüncelerine saygı gösteririm.			
2	Arkadaşlarımın farklı düşüncelerini anlayışla karşılarım.			
3	Arkadaşlarımın düşüncelerine saygı duyarım			
4	Arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranırım.			

5	Karşımdaki insanların isteklerinin de benimki kadar önemli olduğuna inanırım.			
6	Arkadaşlarımla tartışırken, onları kendi düşünceme katılmaya zorlarım.			
7	Arkadaşlarımla herhangi bir konuyu tartışırken kendi düşüncemin tek doğru olduğuna inanırım			
8	Arkadaşlarım benim oynamak istediğim oyunu oynamak istemezlerse onlara kızarım.			
9	Düşük not alan arkadaşlarımla dalga geçerim.			
10	Arkadaşlarımı hoşlanmasalar da lakapları ile çağırırım.			
11	Kendimi arkadaşlarımdan üstün görürüm.			
12	Arkadaşlarımı mutlu edecek şeyler yaparım.			
13	Arkadaşlarımı sevdiğimi onlara hissettiririm.			
14	Yolda karşılaştığım arkadaşlarıma selam veririm.			
15	Sınavdan düşük not aldığı için üzülen arkadaşımı teselli ederim.			
16	Arkadaşlarıma karşı kaba davranışlarda bulunmam.			
17	Arkadaşlarım benden bir istekte bulduklarında onları kırmam.			
18	Arkadaşlarımın farklı duygularını anlayışla karşılarım			
19	Arkadaşlarım gibi hissetmesem bile onların duygularına saygı gösteririm.			
20	Arkadaşlarıma karşı katı yürekli değilim.			
21	Arkadaşlarım beni kızdırdığı zaman kitaplarının/defterlerinin içini karalarım (resim yapma, yazı yazma, çizme, vb.)			

EK 5: Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Adı Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

No:

Cinsiyet: () Kız () Erkek

Sevgili öğrenci arkadaşım,

Bu çalışmada vereceğiniz cevaplar araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır ve bu cevaplar okul başarınızı asla etkilemeyecektir. Bu nedenle lütfen her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve bütün sorulara samimi bir şekilde gerçek cevaplarınızı yazınız. Her soruyu cevaplayınız ve cevaplarınızı arkadaşlarınıza göstermeyiniz. Aynı zamanda arkadaşlarınızın cevaplarına da bakmayınız. Her bir maddenin karşısında yer alan “hiçbir zaman”, “bazen” ve “her zaman” seçeneklerinden size en uygun olanın karşısına çarpı (X) işareti koyunuz.

İlginiz ve samimiyetiniz için teşekkür ederim.

Serkan PULLU

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1.	Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.			
2.	İhtiyacım olduğunda kendi kendime öğrenebilirim.			
3.	Daha önce işime yaramış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.			
4.	Öğretmenin neyi öğrenmemi istediğini bilirim.			
5.	Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.			

6.	Şekil ve resimler çizmek bir konuyu daha iyi anlamamı sağlar.			
7.	Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.			
8.	Bir problemi çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanını seçerim.			
9.	Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.			
10.	Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.			
11.	Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.			
12.	İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim.			



EK 6: Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği

Adı Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

No:

Cinsiyet: () Kız () Erkek

Sevgili öğrenci arkadaşım,

Bu çalışmada vereceğiniz cevaplar araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacaktır ve bu cevaplar okul başarınızı asla etkilemeyecektir. Bu nedenle lütfen her bir cümleyi dikkatlice okuyunuz ve bütün sorulara samimi bir şekilde gerçek cevaplarınızı yazınız. Her soruyu cevaplayınız ve cevaplarınızı arkadaşlarınıza göstermeyiniz. Aynı zamanda arkadaşlarınızın cevaplarına da bakmayınız. Her bir maddenin karşısında yer alan “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinden size en uygun olanın karşısına çarpı (X) işareti koyunuz.

İlginiz ve samimiyetiniz için teşekkür ederim.

Serkan PULLU

		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Sosyal Bilgiler benim için ilgi çekicidir.				
2.	Sosyal Bilgiler dersine girerken büyük sıkıntı duyarım.				
3.	Sosyal Bilgiler konularını severim.				

4.	Arkadaşlarımla Sosyal Bilgiler konularını tartışmaktan zevk alırım.				
5.	Sosyal Bilgiler bütün dersler içinde en korktuğum derstir.				
6.	Sosyal Bilgiler dersi benim için gereksizdir.				
7.	Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler dersi çalışırım.				
8.	Sosyal Bilgiler dersi sınavından çekinirim.				
9.	Boş zamanlarımda Sosyal Bilgiler konularını okumaktan zevk alırım.				
10.	Sosyal Bilgiler dersinde zaman geçmek bilmez.				
11.	Yıllarca Sosyal Bilgiler dersi okusam bıkmam.				
12.	Sosyal Bilgiler dersi beni huzursuz eder.				
13.	Diğer derslere göre Sosyal Bilgileri daha çok severek çalışırım.				
14.	Sosyal Bilgiler dersi beni korkutur.				
15.	Çalışma zamanımın çoğunu Sosyal Bilgiler dersine ayırmak isterim.				
16.	Sosyal Bilgiler dersinin konuları aklımı karıştırır.				
17.	Sosyal Bilgiler dersinin konuları ilgi çekicidir.				
18.	Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini dört gözle beklerim.				
19.	Sosyal Bilgiler dersinin yaşantımda önemli yararlar sağlayacağına inanırım.				
20.	Sosyal Bilgiler dersi çalışırken canım sıkılır.				
21.	Sosyal Bilgiler öğrenmek hayatımı renklendirir.				

EK 7: Yönlendirme Kartları

Adı Soyadı:

Okulu:

Sınıfı:

No:

Soru 1: Okuduğumuz hikâyede problem nedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Soru 2: Problemin çözümü için gerekli olan kavramlar nelerdir? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Soru 3: Daha önce bu probleme benzeyen bir problem çözdük mü? Eğer çözdüysek, bu problemle benzer ve farklı yanları nelerdir? Açıklayınız?

.....

.....

.....

.....

Soru 4: Bu problemin çözümü için nasıl bir yol izlemeliyiz? Nedenlerini açıklayınız?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Soru 5: Problemin çözümü için belirlemiş olduğun bu çözüm yolunu nasıl planlarsın? Nasıl uygularsın?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Soru 6: Ne yapıyorum?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Soru 7: Problemin çözümünde hangi zorluklarla karşılaştım?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Soru 8: Çözüm yolunun doğru olduğunu nasıl ispat edebilirim?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Soru 9: Problemi daha farklı bir yolla çözebilir miyim? Cevabınızı açıklayınız.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK 8: Bilişsel Süreçlerde Uzmanlık Testi

Adı Soyadı:
Okulu:

Sınıfı:
Numarası:

Aşağıdaki sorulardan her biri için dört seçenek verilmiştir. Seçeneklerden sadece biri doğrudur. Doğru seçeneği bularak işaretleyiniz.

1. İnsanların mutluluk, şaşkınlık, korku ve kızgınlık gibi ortak duyguları vardır. Ancak bazı insanlar boş zamanlarında müzik dinlemeyi severken, bazı insanlar bisiklet sürmeyi sever. Buna göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) İnsanlar mutludur.
- B) İnsanların yetenekleri aynıdır.
- C) Müzik dinlemeyi herkes sever.
- D) İnsanların ortak yönleri olduğu gibi farklı yönleri de vardır.

2. Aşağıdaki özelliklerden hangisi kişilerin başka insanlardan kesin olarak ayırt edilmesini sağlar?

- A) Cinsiyet
- B) Saç rengi
- C) Boy ve kilo
- D) Parmak izi

3. Aşağıdaki cümlelerden hangisi bir duygu belirtir?

- A) Bugün hava çok sıcak.
- B) Matematik sınavından 90 aldım.
- C) Arkadaşlarımla oyun oynayacağım için çok heyecanlıyım.
- D) Hafta sonu annemle çarşıya gideceğiz.

4. Hoşgörülü bir insanın aşağıdaki davranışlarından hangisini yapması beklenir?

- A) Başkalarının da kendisi gibi düşünmesini ister.
- B) Kendisinden farklı düşünenlere saygı gösterir.
- C) Farklılıklara saygı göstermez.
- D) Kendisine göre doğru olan düşünceleri, başkalarının da doğru olarak kabul etmesini ister.

5. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan Fatma, üniversite üçüncü sınıfta okuyor. Fatma okuluna kendi sürdüğü arabasıyla gidip geliyor.

Buna göre Fatma'nın cüzdanında hangi belgenin olması beklenir?

- A) Personel kimlik kartı
- B) Mavi renkli nüfus cüzdanı
- C) Öğrenci kimlik kartı
- D) Pasaport

6. Dördüncü sınıfta okuyan Ahmet okuldan eve gelince, babası onu çok sevdiği lunaparka götürür. Lunaparkta çok eğlenen Ahmet, eve döndüğünde yarına yetiştirmesi gereken ödevlerini düşünür. Ödevlerini yetiştiremezse, öğretmenine mahcup olacağını düşünür.

Buna göre Ahmet lunaparka giderken ve dönerken sırasıyla hangi duyguları hissetmiş olabilir?

- A) Kızgınlık - heyecan
B) Heyecan - mutluluk
C) Mutluluk – endişe
D) Şaşkınlık - üzüntü

7. En yakın arkadaşımız bir konuda bizden farklı düşünüyorsa ona nasıl davranmalıyız?

- A) Arkadaşımızı bu düşüncelerinden vazgeçirmeliyiz.
B) Arkadaşımızın düşüncelerini düzeltmeliyiz.
C) Arkadaşımızın düşüncelerine saygı göstermeliyiz.
D) Arkadaşımıza kendi düşüncelerimizi benimsetmeliyiz.

8. Merhaba, benim adım Hakan;

- Ben 2000 yılında doğdum.
▲ İlkokulda babam bana karne hediyesi olarak bisiklet aldı.
● 9 aylıkken emeklemeye başlamışım.
★ Anaokulundayken çok güzel oyunlar öğrendim.

Hakan'ın verdiği bilgilerin kronolojik sıralaması aşağıdaki hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A) ■ ▲ ● ★
B) ★ ● ▲ ■
C) ■ ● ★ ▲
D) ● ▲ ★ ■

9. Aşağıdaki bilgilerden hangisi nüfus cüzdanımızda yer almaz?

- A) Babamızın adı B) Okuduğumuz okul C) Doğum tarihimiz D) Annemizin adı

10. Mevlana'ya ait "Hoşgörülükte deniz gibi ol" sözü aşağıdaki davranışlardan hangisi ile en iyi şekilde ifade edilmiştir?

- A) Arkadaşlarım beni oyun oynamaya çağırmadıklarında onlarla konuşmam.
B) Evde benim istediklerim olmadığında çok sinirlenirim.
C) Kendisine verdiğim kitabı geri getirmeyi unuttuğunda, arkadaşıma bu durumun çok önemli olmadığını söylerim.
D) Teneffüste kantinden alacaklarım için beklerken sıramı kimseye vermem.

EK 9: Doğrulama ve Zenginleştirme Etkinlik Hikâyeleri

1. Doğrulama Etkinlik Hikâyesi

Dördüncü sınıfa giden Hakan, okuldayken son yapılan matematik yazılısından çok düşük bir not aldığını öğrenir. Hakan okuldan eve gelince annesinin en sevdiği yemeği yaptığını görür ve hemen sofraya oturur. Yemeğini yedikten sonra odasında tek başına ödevlerini yaparken birden elektrikler kesilir ve her yer karanlık olur. Biraz zaman geçtikten sonra, Hakan'ın annesi, babası ve ablası üzerinde mumlar yanan bir pastayla odaya girerler. Hakan'ın hiçte beklemediği bir anda yapılan bu sürpriz, doğum günü içindir. Hakan bir gün içinde yaşadığı bu olaylar karşısında hangi duyguları hissetmiş olabilir?

2. Doğrulama Etkinlik Hikâyesi

Bir şirkette çalıştırılmak için bir kişi işe alınacaktır. İşe alınacak kişinin Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı olması ve araba sürmeyi bilmesi gerekmektedir. Ayrıca bu kişinin daha önceden yurt dışına çıkmış olması şarttır. Bu işte çalışmak için Erkan ve Ahmet adında iki kişi başvuru yapmışlardır. Şirketin sahibi olan kişi, Erkan ve Ahmet'in verdiği belgeleri incelemiştir. Erkan'ın sahip olduğu belgeler; nüfus cüzdanı, sürücü belgesi ve pasaporttur. Ahmet'in ise nüfus cüzdanı, sürücü belgesi ve üniversite öğrenci kimlik belgesi vardır. Bu durumda siz şirket sahibinin yerinde olsaydınız Erkan'ı mı yoksa Ahmet'i mi işe alırdınız?

1. Zenginleştirme Etkinlik Hikâyesi

Ayşegül, havalar soğuyunca giydiği elbiseler biraz ince olduğu için hasta olmuştu. Başının ağrımından ve halsizlikten şikâyet eden Ayşegül'ü annesi doktora götürmeye karar verdi. Ayşegül ve annesi hastaneye gidip, doktora muayene olabilmek için sıraya girdiler. Beşinci sıradaydılar. Ancak Ayşegül kendisini çok halsiz hissediyordu. Bekleyecek hali kalmamıştı. Biraz daha bekledikten sonra, nihayet muayene olmak için sıra Ayşegül'e geldi. Tam içeri girecekken yanında çocuğu olan bir kadın yanlarına yaklaştı. Kadın Ayşegül ve annesine, "iş yerimden kısa bir süreliğine izin alabildim. Rica etsem sıranızı bana verir misiniz? Hemen çocuğumu muayene ettirip çıksam olur mu?" dedi.

Siz böyle bir durumda Ayşegül ve annesinin yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız?

2. Zenginleştirme Etkinlik Hikâyesi

Mehmet öğretmen bir gün derste öğrencilerine, "çocuklar yarın sizi müzeye götüreceğim." der. Bu habere, sınıftaki öğrencilerden tarihi eserlere karşı ilgisi olan Ali çok sevinir. Okuldan çıkıp eve giden Ali bu sevincini ailesi ile paylaşır ve büyük bir heyecanla bir gün sonrasını bekler. Ali sabah olunca uyanıp, kahvaltısını yaptıktan sonra hazırlanır ve okula gider. Ders zili çalar ve Mehmet öğretmen öğrencilerini alıp sınıfa götürür. Sınıfta öğrencilerine, "Çocuklar arkadaşlarınız Hasan ve Ebru hasta oldukları için bugün okula gelemediler." der. Bu nedenle müzeye gitme programını bir sonraki haftaya ertelemek ister. Ancak Ali okulunu bir bilgi yarışmasında temsil etmek için bir sonraki hafta il dışında olacaktır. Sizce Ali bu durumda ne hissetmiştir ve nasıl davranmalıdır?

EK 10: Günlük Planlar

A-Birinci Uygulama Haftası

SOSYAL BİLGİLER DERS PLANI

BÖLÜM I

Süre: 3 Ders Saati	
DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	4/C
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
ÜNİTE BAŞLIĞI	Kendimi Tanıyorum
KAVRAMLAR	Benzerlik ve Farklılık
KONU	Bireysel Farklılıklar

BÖLÜM II

KAZANIM: Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: IMPROVE yöntemi

KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER: Ders kitabı, tahta, yönlendirme kartları

DERS İŞLEME ALANI: Sınıf

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

KONU: Bireysel Farklılıklar

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

* “İnsanları birbirinden nasıl ayırt edersiniz?” sorusu öğrencilere yöneltilerek bir önceki konu bilgileri kontrol edilecek.

* Cevaplar arasında “ benzerlik ve farklılık” kavramlarının geçmesi için öğrenciler yönlendirilecek.

* Kitapta yer alan Büşra ve Adahan arasındaki karşılıklı konuşma öğrencilere okutulur ve insanların farklı özelliklere sahip olabileceğinin farkındalığı sağlanır.

* Parmak izi ile ilgili bilgi kutusunda yer alan ifadeler öğrencilerle paylaşılır. Parmak izinin insanları ayırt etmedeki öneminden bahsedilir. Mürekkep ile öğrencilere parmak izlerinin farklı olduğunu göstermek amacıyla uygulama yaptırılır.

*Ders kitabında yer alan fotoğraflar incelettirir. Ardından öğrencilere bu fotoğraflardaki farklılıklar ve benzerlikler sorularak, bu benzerlik ve farklılıkları sınıflandırmaları için yönlendirmeler yapılır.

* Kitapta tarihte başarıları ile anılan ünlü kişilere ilişkin sunulan bilgiler okutulur. Bu kişiler arasındaki benzerlik ve farklılıklardan bahsedilir.

Heterojen gruplara ayrılmış sınıfa dağıtılan yönlendirme kartlarını nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgiler verilir. Ardından aşağıdaki metin okunur ve üst bilişsel sorgulama aşamasında geçilir.

Bu etkinlikler bir ders saatinde özetlenir.

** Ahmet Bey, asayiş şube büro amirliğinde görev yapan bir polis memurudur. Ahmet Bey'in çalıştığı şehirde bir kuyumcu dükkânında hırsızlık olayı yaşanır. Bu olayda suçlunun yakalanması için Ahmet Bey görevlendirilir. Olayı araştırmaya başlayan Ahmet Bey kuyumcunun güvenlik kameralarına ait görüntüleri inceler ve bu görüntüler ile tam hırsızlık yapan kişinin kimliğini belirleyecekken bir problemle karşı karşıya kalır. Çünkü bu kişiye çok benzeyen bir kişi daha vardır. Bu kişi hırsızlığı yapan kişinin tek yumurta ikizidir. Bu kişiler birbirlerine o kadar çok benziyorlardır ki, yan yana geldiklerinde ayırt etmek neredeyse imkânsızdır. Olayın aydınlatılması için iki kardeşin sorgusuna başvuran Ahmet Bey gerçek suçluyu nasıl bulabilir?*

* Metin okunduktan sonra yönlendirme kartlarında yer alan aşağıdaki sorulara cevaplar verilmesi istenir:

Anlama Soruları: Okuduğumuz hikâyede problem nedir?

Problemin çözümü için gerekli olan kavramlar nelerdir? Açıklayınız.

Bağlantı Soruları: Daha önce bu probleme benzeyen bir problem çözdük mü? Eğer çözdüysek, bu problemle benzer ve farklı yanları nelerdir? Açıklayınız?

Strateji Soruları: Bu problemin çözümü için nasıl bir yol izlemeliyiz? Nedenlerini açıklayınız?

Problemin çözümü için belirlemiş olduğun bu çözüm yolunu nasıl planlarsın? Nasıl uygularsın?

Yansıtıcı Sorular: Ne yapıyorum?

Problemin çözümünde hangi zorluklarla karşılaştım?

Çözüm yolunun doğru olduğunu nasıl ispat edebilirim?

Problemi daha farklı bir yolla çözebilir miyim? Cevabınızı açıklayınız.

Bu etkinlik bir ders saatinde tamamlanır.

* Verilen metin okunduktan sonra yönlendirme kartlarında yer alan aşağıdaki sorulara cevaplar verilmesi istenir:

*Mahmut Bey ve aynı apartmanda oturan komşuları Serdar Bey birlikte bir gezi planı yaparlar ve aileleri ile birlikte yurt dışına çıkmaya karar verirler. Mahmut Bey daha önceden görmeyi çok istediği ve merak ettiği Çine gitmeyi teklif eder. Bu teklifi aileleri paylaşırlar ve onlarında onayını alırlar. Mahmut Bey ve eşi Zeynep Hanımın Mert ve Seda adında iki çocukları vardır. Mert 10 yaşında 4. Sınıf öğrencisidir. Seda ise 15 yaşında 9. Sınıfta öğrenim görmektedir. Serdar Bey ve eşi Sultan Hanımın ise 15 yaşında Melike adında bir kız çocukları vardır. Melike aynı zamanda Seda'nın sınıf arkadaşıdır.

Birbiriyle çok iyi anlaşılan bu iki aile Çine doğru hareket ederler. Çine kavuştuktan sonra kalacakları otele yerleşir ve bir süre dinlenirler. Daha sonra yemek için otelin lokanta kısmına geçerler. Yemekte Çine ait farklı lezzetleri denemeye karar veren aile bireyleri bu durum karşısında oldukça heyecanlanırlar. Ancak garson servisi yaptıktan sonra heyecanları yerini endişeye bırakır. Çünkü bu lokantada yemekleri yemek için yaygın olarak Çine ait olan yemek çubukları kullanılmaktadır. Bu yemek çubuklarının nasıl kullanılacağını bilmeyen bu kişiler yaşadıkları sorunu nasıl çözebilirler?

Anlama Soruları: Okuduğumuz hikâyede problem nedir?

Problemin çözümü için gerekli olan kavramlar nelerdir? Açıklayınız.

Bağlantı Soruları: Daha önce bu probleme benzeyen bir problem çözdük mü? Eğer çözdüysek, bu problemle benzer ve farklı yanları nelerdir? Açıklayınız?

Strateji Soruları: Bu problemin çözümü için nasıl bir yol izlemeliyiz? Nedenlerini açıklayınız?

Problemin çözümü için belirlemiş olduğun bu çözüm yolunu nasıl planlarsın? Nasıl uygularsın?

Yansıtıcı Sorular: Ne yapıyorum?

Problemin çözümünde hangi zorluklarla karşılaştım?

Çözüm yolunun doğru olduğunu nasıl ispat edebilirim?

Problemi daha farklı bir yolla çözebilir miyim? Cevabınızı açıklayınız.

Çözüm yolum mantıklı mı?

Problemi daha farklı çözebilir miyim?

Bu etkinlik bir ders saatinde tamamlanır.

*Bu sorular ile gruplarda yer alan öğrencilerin problemlerin çözümü için ortak noktada buluşmaları sağlanır. Bu süreçte öğretmende her bir grupta beşer dakikalık sürelerle grubun bir üyesiymiş gibi görev alarak gerektiğinde problemin çözümünde fikir birliğine varmaları için yönlendirmelerde bulunacaktır.

* Bu etkinlikler sonunda öğretmen konuyu ana hatlarıyla bütün sınıfa özetler. Ayrıca uygulama esnasında genel olarak yaşanan benzer zorluklar varsa bunlara ilişkin sınıfın tamamına ek açıklamalar yapar.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:	Gözlem formları ve dereceleme ölçekleri ile yapılır.
-----------------------------	--

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	İnsanlar ve diğer canlılar arasındaki farklılıkları bilerek bunun hayatındaki önemini fark eder.
---	--

B-İkinci Uygulama Haftası

SOSYAL BİLGİLER DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 3 Ders Saati	
DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	4/C
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
ÜNİTE BAŞLIĞI	Kendimi Tanıyorum
KAVRAMLAR	Kimlik
KONU	Ben Kimim?

BÖLÜM II:

KAZANIM: Sahip olduğu resmi kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: IMPROVE yöntemi

KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER: Ders kitabı, tahta, yönlendirme kartları

DERS İŞLEME ALANI: Sınıf

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

KONU: Ben Kimim?

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

* “Kimlik belgelerimiz olmasaydı hangi sorunlarla karşılaşırız?” sorusu öğrencilere yöneltilerek önceki bilgileri kontrol edilecek.

* Cevaplar arasında “kimlik” kavramlarının geçmesi için öğrenciler yönlendirilecek.

* Kitapta yer alan kimlik kartları öğrencilere incelettirilir. Bu belgelerin hangi amaçla kullanıldığı açıklanır.

* Atatürk’ün nüfus cüzdanı ile bugünkü nüfus cüzdanları arasındaki fark belirtilir. Bu farkı kendi nüfus cüzdanlarıyla karşılaştırarak anlamaları sağlanır.

*Kendi nüfus cüzdanlarında yer alan bilgileri tahtada örnek bir nüfus cüzdanı üzerinde yazdırılır. Öğrenci çalışma kitabının 14. ve 15. sayfasındaki etkinlikleri daha sonra yapmaları istenir.

Heterojen gruplara ayrılmış sınıfa dağıtılan yönlendirme kartlarını nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgiler verilir. Ardından aşağıdaki metin okunur ve üst bilişsel sorgulama aşamasında geçilir.

Bu etkinlikler bir ders saatinde özetlenir.

** Salih 6. sınıftadır. Mahalledeki arkadaşları ile bir süre oyun oynar. Daha sonra eve giderken bir cüzdan bulur. Cüzdanın içerisinde bazı belgeler ve bir miktar para vardır. Bu belgeler arasında nüfus cüzdanı, sürücü belgesi, bazı marketlere ait alışveriş kartları, kredi kartı ve bu kişinin çalıştığı işyerine ait personel kimliği bulunmaktadır. Salih cüzdanını kaybeden kişinin bu durum üzerine çok üzüleceğini düşündüğü için, cüzdanı vakit kaybetmeden teslim etmeyi düşünür. Ancak cüzdanın sahibi olan kişiye ulaşmak için, ne yapacağına karar veremez. Sizce Salih cüzdanın sahibini nasıl bulabilir?*

* Metin okunduktan sonra yönlendirme kartlarında yer alan şu sorulara cevaplar verilmesi istenir:

Anlama Soruları: Okuduğumuz hikâyede problem nedir?

Problemin çözümü için gerekli olan kavramlar nelerdir? Açıklayınız.

Bağlantı Soruları: Daha önce bu probleme benzeyen bir problem çözdük mü? Eğer çözdüysek, bu problemle benzer ve farklı yanları nelerdir? Açıklayınız?

Strateji Soruları: Bu problemin çözümü için nasıl bir yol izlemeliyiz? Nedenlerini açıklayınız?

Problemin çözümü için belirlemiş olduğun bu çözüm yolunu nasıl planlarsın? Nasıl uygularsın?

Yansıtıcı Sorular: Ne yapıyorum?

Problemin çözümünde hangi zorluklarla karşılaştım?

Çözüm yolunun doğru olduğunu nasıl ispat edebilirim?

Problemi daha farklı bir yolla çözebilir miyim? Cevabınızı açıklayınız.

Bu etkinlik bir ders saatinde tamamlanır.

* Verilen metin okunduktan sonra yönlendirme kartlarında yer alan aşağıdaki sorulara cevaplar verilmesi istenir:

** Dördüncü sınıfa giden Hatice'ye öğretmeni bir ödev vermiştir. Ödevde öğretmeni Hatice'den babasının sahip olduğu kimlik kartlarına bakarak, babasının özellikleri ile ilgili tahminlerde bulunmasını istemiştir. Hatice eve gidince babasından sahip olduğu kimlik belgelerini istemiş ve onları incelemiştir. Hatice'nin babasının nüfus cüzdanı, sürücü belgesi, kredi kartı, banka kartı, müze kartı ve Milli Eğitim Bakanlığı'na ait personel kimlik kartı bulunmaktadır. Hatice bu belgelerden yararlanarak, babasının Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olduğunu, bankada hesabı bulunduğunu ve araba sürebildiğini yazmıştır. Ancak, ödevi kontrol eden öğretmeni bazı bilgilerin Hatice'nin gözünden kaçtığını belirtmiş. Hatice bu bilgileri belirleyip eksiklikleri tamamlayamamıştır. Sizce Hatice bu bilgileri nasıl tespit edebilir?*

Anlama Soruları: Okuduğumuz hikâyede problem nedir?

Problemin çözümü için gerekli olan kavramlar nelerdir? Açıklayınız.

Bağlantı Soruları: Daha önce bu probleme benzeyen bir problem çözdük mü? Eğer çözdüysek, bu problemle benzer ve farklı yanları nelerdir? Açıklayınız?

Strateji Soruları: Bu problemin çözümü için nasıl bir yol izlemeliyiz? Nedenlerini açıklayınız?

Problemin çözümü için belirlemiş olduğun bu çözüm yolunu nasıl planlarsın? Nasıl uygularsın?

Yansıtıcı Sorular: Ne yapıyorum?

Problemin çözümünde hangi zorluklarla karşılaştım?

Çözüm yolunun doğru olduğunu nasıl ispat edebilirim?

Problemi daha farklı bir yolla çözebilir miyim? Cevabınızı açıklayınız.

*Bu sorular ile gruplarda yer alan öğrencilerin problemlerin çözümü için ortak noktada buluşmaları sağlanır. Bu süreçte öğretmende her bir grupta beşer dakikalık sürelerle grubun bir üyesiymiş gibi görev alarak gerektiğinde problemin çözümünde fikir birliğine varmaları için yönlendirmelerde bulunacaktır.

* Bu etkinlikler sonunda öğretmen konuyu ana hatlarıyla bütün sınıfa özetler. Ayrıca uygulama esnasında genel olarak yaşanan benzer zorluklar varsa bunlara ilişkin sınıfın tamamına ek açıklamalar yapar.

Bu etkinlikler bir ders saatinde tamamlanır.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:	Gözlem formları ve dereceleme ölçekleri ile yapılır.
-----------------------------	--

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--



C-Üçüncü Uygulama Haftası

SOSYAL BİLGİLER DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 2 Ders Saati	
DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	4/C
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
ÜNİTE BAŞLIĞI	Kendimi Tanıyorum
KAVRAMLAR	Duygu, Düşünce, Davranış
KONU	Duygularımı İfade Ediyorum

BÖLÜM II:

KAZANIMLAR: 1. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.

2. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: IMPROVE yöntemi

KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER: Ders kitabı, tahta, yönlendirme kartları

DERS İŞLEME ALANI: Sınıf

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

KONU: Duygularımı İfade Ediyorum.

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

* “En çok nelere sevinirsiniz ve üzülürsünüz?” sorusu öğrencilere yöneltilerek önceki bilgileri kontrol edilecek.

* “Duygu ve düşünceleriniz arasında nasıl bir bağ olabilir?” sorusu yöneltilerek; duygu ve düşünce kavramlarına vurgu yapılır. Bu kavramların davranışlarımızı nasıl etkilediği tartışılır.

* Ders kitabında 20. sayfada yer alan etkinlik yaptırılır ve bu yüz ifadelerine neden olan duyguların hangi durumlarda ortaya çıkabileceği açıklanır.

* Ders kitabının 21. sayfasında yer alan metin okutturulur. İnsanların farklı durumlarda farklı duygular hissedebilecekleri belirtilir.

* Öğrenci çalışma kitabında yer alan 5. ve 6. etkinlikleri daha sonra yapmaları istenir.

Heterojen gruplara ayrılmış sınıfa dağıtılan yönlendirme kartlarını nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgiler verilir. Ardından aşağıdaki metin okunur ve üst bilişsel sorgulama aşamasında geçilir.

Bu etkinlikler bir ders saatinde özetlenir.

** Ahmet öğretmen, bir gün derste öğrencilerine zor bir soru sorar ve bu soruya doğru cevap vereni ödüllendireceğini söyler. Filiz bu sorunun doğru cevabını bilmektedir; ancak kendisi bundan emin değildir. Söylemek istediği cevabın yanlış olabileceğini düşünür. Bu nedenle cevap verip zor durumda kalmaktan korktuğu için parmak kaldırmaz. Ancak sınıfta sadece İlayda heyecanlı bir şekilde soruyu cevaplamak için parmak kaldırır ve öğretmeni ona söz hakkı verir. İlayda bu sorunun doğru cevabını söyler ve öğretmeni tarafından bir kitap ile ödüllendirilir. Filiz ise bu cevabın kendi cevabı ile aynı olduğunu anlar ve parmak kaldırmadığı için çok üzülür. Çünkü doğru cevabı bildiği halde söyleyememiş ve ödülü kazanamamıştı. Sizce Filiz bu olayda nasıl davranmalıydı? Duyguları ve düşünceleri davranışlarını nasıl etkilemelidir?*

* Metin okunduktan sonra yönlendirme kartlarında yer alan aşağıdaki sorulara cevaplar verilmesi istenir:

Anlama Soruları: Okuduğumuz hikâyede problem nedir?

Problemin çözümü için gerekli olan kavramlar nelerdir?
Açıklayınız.

Bağlantı Soruları: Daha önce bu probleme benzeyen bir problem çözdük mü? Eğer çözdüysek, bu problemle benzer ve farklı yanları nelerdir?
Açıklayınız?

Strateji Soruları: Bu problemin çözümü için nasıl bir yol izlemeliyiz? Nedenlerini açıklayınız?

Problemin çözümü için belirlemiş olduğun bu çözüm yolunu nasıl planlarsın? Nasıl uygularsın?

Yansıtıcı Sorular: Ne yapıyorum?

Problemin çözümünde hangi zorluklarla karşılaştım?

Çözüm yolunun doğru olduğunu nasıl ispat edebilirim?

Problemi daha farklı bir yolla çözebilir miyim? Cevabınızı açıklayınız.

Bu etkinlik bir ders saatinde tamamlanır.

* Verilen metin okunduktan sonra yönlendirme kartlarında yer alan aşağıdaki sorulara cevaplar verilmesi istenir:

** Fatma komşuları olan arkadaşı Semra'yla oyun oynamak istediğini söyler. Ancak daha önce çok iyi anlaşmış Semra sinirli bir şekilde bu teklifini reddeder ve eve gider. Fatma ise ne olduğunu anlayamaz ve diğer arkadaşlarıyla oynar. Bir süre sonra, Semra babası ile birlikte evden çıkar ve oldukça üzgün görünür. Babası ile birlikte markete uğrayan Semra, marketten dönerken Fatma'nın yanına gelir. Semra bu kez çok mutludur. Fatma'ya çok iyi davranır ve onu parka davet eder. Fatma ise bu durum karşısında hem şaşırır hem de mutlu olur ve Semra'yla parka gider. Uzun süre parkta oynayan bu iki arkadaş çok iyi vakit geçirmiştir ve hava kararınca eve giderler. Ancak Fatma, Semra'nın gün içerisinde neden böyle farklı davrandığını anlayamaz. Aynı gün içinde nasıl hem sinirli, hem üzgün hem de mutlu olabildi?*

Anlama Soruları: Okuduğumuz hikâyede problem nedir?

Problemin çözümü için gerekli olan kavramlar nelerdir? Açıklayınız.

Bağlantı Soruları: Daha önce bu probleme benzeyen bir problem çözdük mü? Eğer çözdüysek, bu problemle benzer ve farklı yanları nelerdir? Açıklayınız?

Strateji Soruları: Bu problemin çözümü için nasıl bir yol izlemeliyiz? Nedenlerini açıklayınız?

Problemin çözümü için belirlemiş olduğun bu çözüm yolunu nasıl planlarsın? Nasıl uygularsın?

Yansıtıcı Sorular: Ne yapıyorum?

Problemin çözümünde hangi zorluklarla karşılaştım?

Çözüm yolunun doğru olduğunu nasıl ispat edebilirim?

Problemi daha farklı bir yolla çözebilir miyim? Cevabınızı açıklayınız.

*Bu sorular ile gruplarda yer alan öğrencilerin problemlerin çözümü için ortak noktada buluşmaları sağlanır. Bu süreçte öğretmende her bir grupta beşer dakikalık sürelerle grubun bir üyesiymiş gibi görev alarak gerektiğinde problemin çözümünde fikir birliğine varmaları için yönlendirmelerde bulunacaktır.

* Bu etkinlikler sonunda öğretmen konuyu ana hatlarıyla bütün sınıfa özetler. Ayrıca uygulama esnasında genel olarak yaşanan benzer zorluklar varsa bunlara ilişkin sınıfın tamamına ek açıklamalar yapar.

Bu etkinlikler bir ders saatinde tamamlanır.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:	Gözlem formları ve dereceleme ölçekleri ile yapılır.
-----------------------------	--

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--



D-Dördüncü Uygulama Haftası

SOSYAL BİLGİLER DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 1 Ders Saati	
DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	4/
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
ÜNİTE BAŞLIĞI	Kendimi Tanıyorum
KAVRAMLAR	Kronoloji, Aile
KONU	Hayat Serüvenim ve Ailem

BÖLÜM II:

KAZANIM: Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: IMPROVE yöntemi

KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER: Ders kitabı, tahta, yönlendirme kartları

DERS İŞLEME ALANI: Sınıf

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

KONU: Hayat Serüvenim ve Ailem

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

* “Yaşamınızda sizin için önemli olduğunu düşündüğünüz olaylar nelerdir?” sorusu öğrencilere yöneltilerek önceki bilgileri kontrol edilecek. Bu olayların gerçekleşme zamanlarına vurgu yapılarak, “*kronoloji*” ve “*aile*” kavramları açıklanır.

* Ders kitabının 22. ve 23. sayfasında yer alan metin öğrencilere okutulur ve bu metne ait fotoğraflar inceletirilir.

* Ders kitabının 23. sayfasındaki “*kronolojiyi gösteren çizelge*” öğrencilere inceletirilir ve bu kısma kendi yaşamlarından olaylar eklemeleri istenir.

* Ders kitabının 23. sayfasında yer alan “uygulayalım” etkinliği ödev olarak verilir.

* Öğrenci çalışma kitabında yer alan 7. etkinliği daha sonra yapmaları istenir.

Heterojen gruplara ayrılmış sınıfa dağıtılan yönlendirme kartlarını nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgiler verilir. Ardından aşağıdaki metin okunur ve üst bilişsel sorgulama aşamasında geçilir.

Bu etkinlikler 20 dk'da özetlenir.

* *Pelin, kardeşi dünyaya geldiğinde 4 yaşındaydı.*

* *İlkokula başladığında Seda ile arkadaş oldu.*

* *15 yaşında nüfus cüzdanına fotoğraf yaptırdı.*

* *Üniversiteden 2006 yılında mezun oldu.*

* *Ağladığında biberonu verilince susardı.*

* *Öğretmen olarak göreve başladı.*

Pelin'in yaşantısındaki bazı önemli olaylar sıralanmıştır. Sizce kronolojik sıralamayı bozan cümle hangisidir?

* Metin okunduktan sonra yönlendirme kartlarında yer alan aşağıdaki sorulara cevaplar verilmesi istenir:

Anlama Soruları: Okuduğumuz hikâyede problem nedir?

Problemin çözümü için gerekli olan kavramlar nelerdir? Açıklayınız.

Bağlantı Soruları: Daha önce bu probleme benzeyen bir problem çözdük mü? Eğer çözdüysek, bu problemle benzer ve farklı yanları nelerdir? Açıklayınız?

Strateji Soruları: Bu problemin çözümü için nasıl bir yol izlemeliyiz? Nedenlerini açıklayınız?

Problemin çözümü için belirlemiş olduğun bu çözüm yolunu nasıl planlarsın? Nasıl uygularsın?

Yansıtıcı Sorular: Ne yapıyorum?

Problemin çözümünde hangi zorluklarla karşılaştım?

Çözüm yolunun doğru olduğunu nasıl ispat edebilirim?

Problemi daha farklı bir yolla çözebilir miyim? Cevabınızı açıklayınız.

Bu etkinlik 20 dk'da tamamlanır.

SOSYAL BİLGİLER DERS PLANI

BÖLÜM I:

Süre: 2 Ders Saati	
DERS	Sosyal Bilgiler
SINIF	4/
ÖĞRENME ALANI	Birey ve Toplum
ÜNİTE BAŞLIĞI	Kendimi Tanıyorum
KAVRAMLAR	Değer, Hoşgörü
KONU	Farklı Düşüncelere Saygı Duyuyorum.

BÖLÜM II:

KAZANIM: Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.

ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ: IMPROVE yöntemi

KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER: Ders kitabı, tahta, yönlendirme kartları

DERS İŞLEME ALANI: Sınıf

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

KONU: Farklı Düşüncelere Saygı Duyuyorum.

ÖĞRETME-ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

* “Herhangi bir olay karşısında sizin gibi düşünmeyen arkadaşınıza nasıl davranırsınız?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Cevaplar arasında hoşgörü ve değer kavramlarına yönlendirmeler yapılır.

* Ders kitabının 24. Sayfasında yer alan metin öğrencilere okutulur ve başkalarının duygu ve düşüncelerine saygılı olmanın önemi tartışılır.

* Ders kitabının 24. sayfasındaki Mevlana’ya ait olan sözler öğrencilere okutulur ve bu sözlerin anlamları ile ilgili görüşleri alınır.

* Ders kitabının 25. sayfasındaki “Eğri Minare” başlıklı metin öğrencilere okutulur. Bu metinden çıkardıkları ana fikir tartışılır.

* Öğrenci çalışma kitabında yer alan 8, 9 ev 10. etkinliği daha sonra yapmaları istenir.

Heterojen gruplara ayrılmış sınıfa dağıtılan yönlendirme kartlarını nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgiler verilir. Ardından aşağıdaki metin okunur ve üst bilişsel sorgulama aşamasında geçilir.

Bu etkinlikler 20 dk'da özetlenir.

* Verilen metin okunduktan sonra yönlendirme kartlarında yer alan aşağıdaki sorulara cevaplar verilmesi istenir:

* *Fırat mahallede basketbol oynayan arkadaşlarının yanına gider ve kendisinin de oynamak istediğini söyler. Ancak arkadaşlarından bazıları, Fırat'ın oyuna katılmasını isterken, oynadıkları topun sahibi olan Mustafa takımlardaki oyuncu sayılarının eşit olduğunu ve Fırat'ı oyuna alırlarsa oyunlarının bozulacağını söyler. Topun sahibi olduğu için son kararı kendisinin vereceğini söyler. Basketbol oynamayı çok seven Fırat bu duruma üzülür. Sizce Mustafa bu durumda nasıl davranmalıdır?*

Anlama Soruları: Okuduğumuz hikâyede problem nedir?

Problemin çözümü için gerekli olan kavramlar nelerdir? Açıklayınız.

Bağlantı Soruları: Daha önce bu probleme benzeyen bir problem çözdük mü? Eğer çözdüysek, bu problemle benzer ve farklı yanları nelerdir? Açıklayınız?

Strateji Soruları: Bu problemin çözümü için nasıl bir yol izlemeliyiz? Nedenlerini açıklayınız?

Problemin çözümü için belirlemiş olduğun bu çözüm yolunu nasıl planlarsın? Nasıl uygularsın?

Yansıtıcı Sorular: Ne yapıyorum?

Problemin çözümünde hangi zorluklarla karşılaştım?

Çözüm yolunun doğru olduğunu nasıl ispat edebilirim?

Problemi daha farklı bir yolla çözebilir miyim? Cevabınızı açıklayınız.

Bu etkinlik 20 dk'da tamamlanır.

* *Dördüncü sınıf öğrencisi olan Hüseyin, yorucu geçen günün ardından okuldan eve gelir. Biraz dinlenip ödevlerini yaptıktan sonra heyecanla televizyonun karşısına geçer. Çünkü akşam en sevdiği futbol takımının önemli bir maçı vardır. Hüseyin'in annesi ve ablası ise hiçbir bölümünü kaçırmadıkları bir yarışma programının başlamasını beklemektedirler. Evde bir adet televizyon olduğu için iki programdan birini izleyebileceklerdir. Sizce Hüseyin bu durumda ne yapmalıdır?*

* Metin okunduktan sonra yönlendirme kartlarında yer alan şu sorulara cevaplar verilmesi istenir:

Anlama Soruları: Okuduğumuz hikâyede problem nedir?

Problemin çözümü için gerekli olan kavramlar nelerdir? Açıklayınız.

Bağlantı Soruları: Daha önce bu probleme benzeyen bir problem çözdük mü? Eğer çözdüysek, bu problemle benzer ve farklı yanları nelerdir? Açıklayınız?

Strateji Soruları: Bu problemin çözümü için nasıl bir yol izlemeliyiz? Nedenlerini açıklayınız?

Problemin çözümü için belirlemiş olduğun bu çözüm yolunu nasıl planlarsın? Nasıl uygularsın?

Yansıtıcı Sorular: Ne yapıyorum?

Problemin çözümünde hangi zorluklarla karşılaştım?

Çözüm yolunun doğru olduğunu nasıl ispat edebilirim?

Problemi daha farklı bir yolla çözebilir miyim? Cevabınızı açıklayınız.

Bu etkinlik 40 dk'da tamamlanır.

*Bu sorular ile gruplarda yer alan öğrencilerin problemlerin çözümü için ortak noktada buluşmaları sağlanır. Bu süreçte öğretmende her bir grupta beşer dakikalık sürelerle grubun bir üyesiymiş gibi görev alarak gerektiğinde problemin çözümünde fikir birliğine varmaları için yönlendirmelerde bulunacaktır.

* Bu etkinlikler sonunda öğretmen konuyu ana hatlarıyla bütün sınıfa özetler. Ayrıca uygulama esnasında genel olarak yaşanan benzer zorluklar varsa bunlara ilişkin sınıfın tamamına ek açıklamalar yapar.

Bu etkinlikler bir ders saatinde tamamlanır.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme:	Gözlem formları ve dereceleme ölçekleri ile yapılır.
-----------------------------	--

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	
---	--

EK 11: Orijinallik Raporu

FIRAT ÜNİVERSİTESİ		FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ 1983		T.C. FIRAT ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU		FORM 44
I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ						
Adı ve Soyadı	Serkan PULLU			Öğrenci No: 08201232		
Bilim Dalı	EPÖ					
Programı	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Doktora					
II - TEZ BİLGİLERİ						
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Sosyal Bilgiler Dersinde Üstbilişsel Strateji Kullanımının Değerlerin Kazanılmasına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi					
Danışman	Doç. Dr. Hilal KAZU					
II. Danışman						
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU						
Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:						
1. Kaynaklar bölümü hariç 2. Özet ve abstract dahil, diğer ön bölümler hariç 3. Alıntılar dahil 4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dahil						
İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı						
Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (138)			%19			
Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (130)			%17			
değerlerine sahip olup Enstitümüzde uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25 dir.						
Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır <input type="checkbox"/> Saklanmamıştır <input type="checkbox"/>			24/09/2020 İmza 		
Snav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	Düşünce:			İmza		
AÇIKLAMA						
1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir. 2. Her bir Jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formunda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.						
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE		http://ebe.firat.edu.tr/			Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta : egtbilens@firat.edu.tr	

EK 12: Uygulama Sürecine İlişkin Fotoğraflar









ÖZ GEÇMİŞ

Serkan Pullu, 1982 yılında Elazığ'da doğdu. Lise öğrenimini Elazığ Anadolu Lisesi'nde tamamlayıp; daha sonra lisans eğitimini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programından 2006 yılında mezun oldu. Aynı yıl Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başlayıp, 2008 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlayarak; aynı anabilim dalında doktora eğitimine başladı. 2009-2012 yılları arasında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde, 2012-2018 yılları arasında ise Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde uzman olarak görev yaptı. 2018 yılından itibaren Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.