Turkish Studies *Educational Sciences*

Volume 14 Issue 5, 2019, p. 2219-2232

DOI: 10.29228/TurkishStudies.38825

ISSN: 2667-5609

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY

INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info / Makale Bilgisi

✍ *Received/Geliş:* 03.09.2019

✓ *Accepted/Kabul:* 20.10.2019

📅 *Report Dates/Rapor Tarihleri:* Referee 1 (08.10.2019)-Referee 2 (14.10.2019)

This article was checked by iThenticate.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN YÜRÜTÜCÜ BİLİŞ STRATEJİSİNİN ÖĞRENCİLERİN ANLAMLANDIRMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Zafer ÇAKMAK - Birol BULUT***

ÖZ

Öğrenmeyi öğrenme şeklinde kısaca tanımını yapabileceğimiz yürütücü biliş stratejisi, salt bilgi barındırmadığı söylenebilir. Çünkü bu strateji, bilgiden ve ezberden öte bunların nasıl daha etkin bir şekilde öğrenilmesi gerektiğini vurgular. Nitekim her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme stiline olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda, anlamlı öğrenmelerin oluşabilmesi ve öğrencilerin genel olarak anlamlandırma düzeylerinin artması için takip etmesi gereken yürütücü biliş stratejisinin, eğitimde büyük önem taşıdığını ifade edebiliriz. Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitiminde de yürütücü biliş stratejisinin, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırması bakımından kritik bir önem taşıdığı söylenebilir. Bu araştırmanın amacı ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, yürütücü biliş stratejisi ve öğrencilerin anlamlandırma düzeyine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma grubunu, Malatya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerinin yürütücü biliş stratejisinin öğrencilerin anlamlandırma düzeyine etkileri görüşme yöntemi aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniğinden yararlanarak çözümlenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlere göre, yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmelerine yardımcı olduğunu, yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin kendileri hakkında etkin ve doğru kararlar almalarını kolaylaştırdığını, öğrencilerin bu strateji sayesinde akademik başarılarının en üst seviyede olmalarını sağladığını ve bu stratejisi öğrencilerin etkin öğrenmeler gerçekleştirmesine sebep olduğunu vurgulamışlardır. Bu

* Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Tarih Bölümü, E-posta: zcakmak@firat.edu.tr

** Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, E-posta: birolbulut1@gmail.com

araştırma doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında birtakım önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Biliş, yürütücü biliş, strateji, öğretmen görüşleri

THE EFFECT OF METACOGNITION STRATEGY ON INTERPRETATION LEVELS OF STUDENTS BASED ON THE VIEWS OF SOCIAL STUDIES TEACHERS

ABSTRACT

In short, we can do the definition in the form of a player learning cognition strategy, we can tell host read-only information. Because this strategy, information and recite on the other how to learn more effectively. Indeed, every student is a unique learning style. In this context, meaningful learning can occur and of students in General, to increase the level of signification should be the player to follow the strategy of great importance of cognition. Therefore, social studies education in the students ' learning strategy of player cognition facilitating can say a critical importance. The aim of this research is that, on the basis of opinions expressed by social studies teacher, Executive cognition strategy and the level of perception of students signification. Research Group in the Ministry of education in the province of Malatya, who constitute 30 social studies teacher. Teachers ' perceptions, has been getting through the interview method. Data obtained by taking advantage of the qualitative data analysis technique have been resolved. According to this research, in the light of the findings of a number of suggestions.

STRUCTURED ABSTRACT

Before defining the concept of metacognition, description of the concepts of cognition and metacognition could help improve the understanding about the topic. Senemoğlu (2007, p.336) described the distinction between cognition and metacognition as follows: Cognition is the awareness about and understanding something, while metacognition is the awareness about how one learned about the topic and general awareness and creating own learning methods with the awareness about the topic, in addition to awareness, learning about and understanding a topic. A review of the previous definitions about metacognition would reveal that a more detailed and general description of the concept was published by Bonds and Bonds (1992) and they defined metacognition as a super-cognitive skill and awareness of the individual about the cognitive processes, self-skills and capacity and possession of comprehensive knowledge on one's ability to use this awareness. In other words, metacognition is the awareness of the individual of her or his cognitive processes, her or his own skills and abilities, and ability to observe self-thoughts (Üstündağ, 1996, p.15).

A review of the studies on metacognitive strategy revealed significant differences between the students, who implemented the

metacognitive strategy and those who lacked this strategy. Thus, it was determined that students with executive cognitive strategy had more strategic and comprehensive ideas when compared to other students, and their academic achievement levels were higher (Pintrich and DeGroot, 1990). Therefore, it could be suggested that implementation of metacognition strategy in education would lead to significant increases in learning and interpretation levels of the students and their achievements. It is also possible to suggest that implementation of this strategy especially in social studies education is of critical importance for students to achieve meaningful learning and learn how to learn. The notion of interpretation is clearly evident in the way it evokes similar meanings in our minds. Interpretation is based on association of the previously acquired information with new information in the mind. The interpretation of the meaning occurs within a process. There are some factors involved in this process. In the internal process, the external world, the indicator systems, and the memories are collected in the field of knowledge, understanding and comprehension, and move to the field where the opposites are determined in order to imply things (Parsa and Olgundeniz, 2014). The aim of interpretation strategies is to assign meanings to recently acquired knowledge based on the previously acquired knowledge and store this knowledge in their memory along with their own interpretations and to send this information to the memory for long-term storage (Tay, 2004, p.4).

The main aim of the present study was to determine the views of social studies teachers on utilization of metacognition concept in social studies education and on the interpretation levels of the students.

Research Model

The present study was designed as a qualitative case study. It is possible to describe qualitative research as a study that utilizes qualitative data collection techniques such as observation, interviews and document analysis, and presents the perceptions and events with a realistic and holistic approach in their natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2008, p.39). Qualitative studies attempt to achieve a deep comprehension about the study topic (Karakas, 2015, p.63).

Study Group

The study group included 30 social studies teachers employed by the Ministry of National Education public schools in Malatya province, Turkey during the 2017-2018 academic year. The inclusion criterion for the study group included being a social studies teacher and graduation from the department of social studies teaching.

Conclusion, Discussion and Recommendations

It could be suggested that meaningful learning, increase in interpretation levels of the students in learning, and knowledge on how to learn what are among the basic functions of metacognitive strategy in education. In fact, it can be argued that an efficient and effective learning is not possible with learning only the information and learning by rote. Therefore, it could be stated that meaningful learning, permanence of the knowledge and learning, discovery and utilization of own learning styles and learning how to remove their disadvantages could be achieved with active use of metacognitive strategy.

Thus, it could be suggested that the metacognitive strategy is of great importance in acquisition of meaningful learning by the students in social studies education. It can be argued that the present study is of great importance since the analysis conducted based on the views of social studies teachers could provide a different perspective for past and present studies in the field.

The present study aimed to discuss the metacognition strategy and the interpretation levels of this strategy among the students based on the views of social studies teachers. The study findings obtained with the interviews could be summarized as follows:

Analysis of the views of social studies teachers on the concept of metacognition strategy revealed the following general perceptions on this strategy: The teachers emphasized that metacognition strategy provide the students with the knowledge on their strengths and weaknesses, facilitate to make active and accurate decisions about themselves, and improved their academic achievements to the highest level and led to active learning.

Analysis of the views of the teachers on the acquisition of meaningful learning by the students using metacognitive strategies revealed that the social studies teachers stated that the metacognitive strategy provided the students with the knowledge on what to learn and how to learn, allowed the students to learn more quickly, provided a higher awareness when learning and helped the students to develop their own learning methods.

Another important finding obtained in the present study was the views of teachers on the contribution of metacognitive strategy to the acquisition of meaningful learning in social studies course. In this respect, teachers emphasized that in social studies course, active transfer of achievements became possible through the metacognitive strategy, utilization of the metacognitive strategy in the social studies course facilitated the instruction of skills and values, and metacognition strategy maximized teacher-student interactions.

Finally, an important finding obtained in the present study included the views of the teachers on the contributions of the frequent use of metacognition strategy by the students to the students. The social studies teachers emphasized that the metacognitive strategy provided the students with control skills during and after the learning activities, helped the students to set learning goals, provided the students with the ability to learn how to learn and acquisition of the competence in self-regulation.

The following recommendations can be made based on the present study:

- Seminars and conferences could be organized to provide in dept information for teachers on the content and applications of metacognition strategy.
- Teachers could actively participate when the student discovers own learning style and decides how to learn and what to learn and they could organize common activities with the students.

- Teachers could assist students in acquisition of sensory and psychomotor skills in addition to cognitive skills.
- Student-teacher interaction should be maximized to utilize metacognition strategy at its fullest.

Keywords: Social Studies, Cognition, executive cognition, strategy, teacher opinions

Giriş

İngilizce karşılığı olarak “metacognition” şeklinde ifade edilen bu kavram, “üst biliş”, “yürütücü biliş”, “metabiliş” ve “bilişin bilişi” gibi çeşitli şekillerde ifade edilebilmektedir (Baltacı ve Akpınar, 2011). Bu araştırmada da yapılan tanımlardan hareketle en sık şekliyle kullanılan “yürütücü biliş” kavramı üzerinde durarak değerlendirmeler yapılmıştır.

Yürütücü biliş kavramını tanımlamaya geçmeden önce, biliş ve yürütücü biliş kavramlarını ayrı ayrı tanımlamak konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu doğrultuda, Senemoğlu (2007, s.336), biliş ve yürütücü biliş arasındaki ayrımı şu şekilde ifade etmektedir: Biliş, herhangi bir şeyin farkında olma ve o şeyi anlama iken; yürütücü biliş ise, herhangi bir şeyin farkına varmaya, o şeyi öğrenmeye ve anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de bilincinde olma ve genel bir farkındalık ile konu hakkında haberdar olarak bireyin kendi öğrenme metotlarını oluşturmasıdır.

Yürütücü biliş kavramına baktığımızda ise genel olarak, yürütücü bilişin düşünme hakkında düşünebilme becerisi (Blakey ve Spence, 1990; Livingston, 1997) şeklinde tanımlar yapıldığını görebiliriz. Thorpe ve Satterly (1990), yürütücü bilişin genellikle karmaşık ve çok boyutlu bir yapı olduğunu ve yüksek seviyede bilişsel becerileri barındırdığını vurgular.

Yürütücü biliş sadece bilgiyi içermez aynı zamanda bilginin de değerlendirmeye tabi tutulmasını temele alır. Bu değerlendirmede de önemli olan, öğrenme görevlerini ve öğrenmenin nasıl bilgi ve beceriler gerektirdiğini kavramaktır. Bunların yanı sıra, bireyin hangi durumlarda hangi stratejik bilgiye nasıl ulaşacağı ve bu stratejiyi güvenilir ve etkin bir şekilde nasıl kullanması gerektiği becerisi, yürütücü bilişte büyük önem arz eder (Taylor, 1999).

Yürütücü biliş hakkında yapılan tanımları incelediğimizde, bu kavrama yönelik daha ayrıntılı ve genel bir bakışın Bonds ve Bonds (1992) tarafından yapıldığını ve yürütücü biliş becerisini, biliş üstü bir beceri olarak kabul edip bireyin zihinsel süreçlerinden haberdar olması, kendi beceri ve kapasitesinin bilincinde olması ve bunları değerlendirmesi ile ilgili bütüncül bilgilere sahip olması şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, yürütücü biliş, bireyin kendi zihinsel süreçlerinden haberdar olması, kendi becerilerinin ve kabiliyetlerinin bilincinde olması ve kendi düşüncelerini gözlemleyebilmesidir (Üstündağ, 1996, s.15).

Bu bağlamda, yürütücü biliş becerisini, salt bilgiden oluşmadığı, bilginin üstünde, daha genel ve kuşatıcı bir olgu olduğu, bireyin zihinsel veya bilişsel süreçlerinin farkında olarak öğrenmeye dönük strateji uygularken kapasitesini bilmesi ve öğrenme stiline ne olduğunu kavraması ve bu doğrultuda değerlendirmeler yapabilmesi şeklinde tanımlanabilir.

Yürütücü biliş bilgisi ve becerisi arasında bir bağlantının olduğu ve bu iki kavramının birbirini tamamlar bir niteliğe sahip olduğu anlaşılabilir. Öncelikle, yürütücü biliş bilgisine bakıldığında, yürütücü biliş bilgisinin, bireyin, kendi öğrenme stili ile öğrenme birimi arasında bir etkileşim neticesinde, kendi biliş yapısını ve öğrenme özellikleri hakkındaki bir bilgi olduğu (Flavel, 1979) şeklinde tanımlanır. Yürütücü biliş becerisi ise, bireyin geçirdiği yürütücü biliş yaşantıları sonunda, hangi öğrenme durumunda hangi stratejiyi kullanacağına karar vermesi, stratejiyi kullanması, öğrenmeyi izlemesi, öğrenme gerçekleşmedi ise stratejiyi değiştirmesi ve yeni bir strateji denemesi

sürecidir (Senemoğlu, 2007,s.337). Yürütücü biliş bilgisi ve becerisinin hayata geçebilmesi için de belli stratejilerin uygulanması gerektiği söylenebilir. Bireyin hangi öğrenme durumunda hangi öğrenme stratejisini takip etmesi gerektiğini bilmesi büyük önem taşır. Bu çerçevede, yürütücü biliş bilgi ve becerisinin uygulanabilmesi için öğretim stratejilerinin öğretilmesi gerektiği ifade edilebilir. Nitekim yürütücü biliş stratejisi, tüm bu süreçlerin birey tarafından kavranması, kullanması ve uygulaması bakımında oldukça önem arz etmektedir.

Yürütücü biliş stratejisi konusunda yapılan araştırmalara baktığımızda ise, yürütücü biliş stratejisini uygulayan öğrenciler ile bu stratejilerden yoksun öğrenciler arasında büyük farkların olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede, yürütücü biliş stratejisine sahip olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre, daha stratejik ve kapsamlı düşüncelere sahip olup akademik açıdan da daha başarılı oldukları saptanmıştır (Pintrich ve DeGroot, 1990). Bu bağlamda, yürütücü biliş stratejisinin eğitimde uygulanması ile öğrencilerin öğrenme ve anlamlandırma düzeylerinde ciddi artışların ve başarıların elde edileceğini söyleyebiliriz. Özellikle sosyal bilgiler eğitiminde bu stratejinin uygulanmasının öğrencilerin anlamlı öğrenmeler oluşturmaları ve öğrenmeyi öğrenmesi açısından kritik bir önem taşıdığını ifade etmek mümkündür. Anlamlandırma kavramı zaten ifade ediliş şekli ile de zihnimizden benzer anlamlar uyandırması açısından gayet açıktır. Anlamlandırma; öğrencilerin yeni bilgileri geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri esasına dayanır. Anlamlar yorumlanması belli bir süreç içerisinde gerçekleşir. Bu süreçte rol oynayan bazı etmenler bulunmaktadır. içsel süreçte, dış dünyadan edinilen deneyimler, gösterge sistemleri, bellekte oluşan anılar, bilme, kavrama ve idrak alanına toplanır ve bazı şeyleri ima edebilmek için karışıklıkların belirlendiği alana gider(Parsa ve Olgundeniz, 2014). Anlamlandırma stratejilerinin kullanım amacı, bireylerin öğrenecekleri yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş oldukları bilgilerden hareketle anlam vermeleri, bunları zihinlerinde kendilerine ait yorumlarla saklamaları ve bu bilgileri hatırlamak üzere uzun süreli belleğe göndermeleridir diyebiliriz(Tay,2004,s.4).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, sosyal bilgiler eğitiminde yürütücü biliş stratejisinin kullanımı ve öğrencinin anlamlandırma düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ Yürütücü biliş stratejisinin öğrenci üzerindeki etkileri sosyal bilgiler öğretmenlerine göre nelerdir?
- ✓ Yürütücü biliş stratejisini kullanan her öğrenci sizce anlamlı öğrenmeler oluşturabilir mi, nasıl?
- ✓ Sosyal bilgiler dersinin anlamlı olarak öğrenilmesinde yürütücü biliş stratejisinin katkıları sizce nelerdir?
- ✓ Yürütücü biliş stratejisinin öğrenci tarafından sıklıkla kullanılması sizce öğrencilere ne gibi katkılar sağlar?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmış ve bu yöntem çerçevesinde durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008,s.39). Nitel yöntemle tasarlanmış araştırmalarda ele alınan konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşma çabası vardır(Karakaş,2015). Nitel araştırmayı insanın, kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi

üretme yollarından birisi olarak da tanımlamak mümkündür (Özdemir, 2010,s. 326). Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması ise bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Durum çalışması, tıpkı mimaride yapılan ayrıntılı bir planlama gibi, bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma gibi basamakları içeren sistematik desen türlerinden biridir. Araştırmacı çalışma sahasına girer ve geniş bir ağda araştırmanın yapılabilirliğini inceler. Nasıl ilerleyeceğine ilişkin ipuçları arar. Verileri toplar, gözden geçirir, keşfeder ve araştırmaya nasıl devam edeceğine karar verir. Durum çalışmaları özellikle programlarının değerlendirilmesi ile birlikte derinlemesine veri gerektiren diğer tüm araştırma konularında verim sağlayacağı ifade edilmektedir. (Patton, 2014; Aytacı,2012, s.4).

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Malatya ili Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının sosyal bilgiler eğitimi lisans mezunu olmaları, çalışma grubunun belirlenmesinde bir ölçüt olarak ele alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulduktan sonra sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler eğitiminde yürütücü biliş stratejisinin kullanımı ve öğrencinin bunu anlamlandırma düzeyine ilişkin görüşlerini almaya yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorular oluşturulurken kolay anlaşılabilir sorular yazma, açık uçlu sorular sorma, odaklı sorular hazırlama, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkelere (Yıldırım ve Şimşek, 2008) dikkat edilmiştir.

Görüşme formu hazırlandıktan sonra, sosyal bilgiler öğretmenleri ile ön görüşmeler yapılmış ve sorulara verdikleri yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmıştır. Anlaşılmayan soru maddeleri değiştirilmiştir. Ön görüşmeye katılan öğretmenler, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmada kullanılacak görüşme formunun içerik geçerliliğini belirlemek üzere, İnönü Üniversitesinde görev yapan alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda 5 sorudan oluşan görüşme formuna son şekli verilerek, soru sayısı 4'e düşürülmüştür. Görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için, çalışma grubundaki her bir sosyal bilgiler öğretmeni ile önceden görüşme yapılarak randevu alınmıştır. Görüşmede, görüşme formunda yer alan sorular sosyal bilgiler öğretmenlerine sırasıyla sorulmuş ve öğretmenlerin rahat bir şekilde soruları cevaplaması talep edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorulara verdiği yanıtlar, araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme yapılan kişilere yöneltilen sorulara alınan yanıtlar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler eğitiminde yürütücü biliş stratejisinin kullanımı ve öğrencinin bunu anlamlandırma düzeyine ilişkin görüşleri belirleme çerçevesinde, içerik analizine tabi tutulmuştur.

Alan yazın bilgisi de dikkate alınarak, önemli görülen kavramlar, anlamlarına göre kodlanarak, benzerlikler ve farklılıklar çerçevesinde temalar oluşturulmuş ve bu temalar eşliğinde yanıtlar yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan 4 tema altında verilen görüşlerin söz konusu temaları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmacıların ve uzmanın, temalarda yer alması gereken görüşlere ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırılarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilmiş ve Miles ve Huberman'ın (1994) formülü “Güvenirlilik = [Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği sayısı + Görüş ayrılığı)] X 100” kullanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Kodlama şemasının büyüklüğüne ve aralığına bağlı olarak, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri

olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Koçoğlu ve Aküzüm, 2014). Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında % 96 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, yürütücü biliş stratejisinin, öğrencilerin anlamlandırma düzeylerine etkisine ilişkin olarak belirlenen temalar doğrultusunda verilerek yorumlanmıştır. Tablolardaki frekans ve yüzde değerleri, katılımcı grubun görüşlerinin alt temalardaki dağılımını göstermektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin sosyal bilgiler eğitiminde yürütücü biliş stratejisinin kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur. (Tablo 1).

Tablo 1: Yürütücü Biliş Stratejisinin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	<i>f</i>	%
Yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmelerine yardımcı olur	8	27
Yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin kendileri hakkında etkin ve doğru kararlar almalarını kolaylaştırır	10	33
Yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin akademik başarılarının en üst seviyede olmalarını sağlar	5	17
Yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin etkin öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlar	7	23
Toplam	30	100

Öğretmenlerin, yürütücü biliş stratejisinin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 8 (%27) öğretmen “*yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmelerine yardımcı olur*”, 10 (%33) öğretmen “*yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin kendileri hakkında etkin ve doğru kararlar almalarını kolaylaştırır*”, 5 (%17) öğretmen “*yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin akademik başarılarının en üst seviyede olmalarını sağlar*” ve 7 (%23) öğretmen ise “*yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin etkin öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlar*” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir (Tablo 1).

Tablo 1’de yer alan “*Yürütücü biliş stratejisinin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri*” temasına ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden bazıları, belirlenen alt temalar dâhilinde aşağıda yer almaktadır:

“Yürütücü biliş stratejisi öğrenciler üzerinde çok olumlu etkiler bırakır. Çünkü bu strateji aslında öğrencinin kendisini tanımasına sebep olur. Öğrenci, öncelikle kendisini tanırsa, zayıf yanlarının neler olduğunu ya da hangi yanlarının güçlü olduğunu bilirse çalışmalara başlamadan önce bu doğrultuda büyük bir avantajla başlamış olur. Herhangi bir derse öğrencinin o dersin hangi konusunda yerli bilgisinin olup olmadığını bilmesi ve eğer yeteri kadar bilgisi yoksa bunu nasıl telafi edeceğini bilmesi ve bu doğrultuda çalışmalar yürütmesi öğrenci için çok büyük bir başarıdır. Tabii ki tüm bunlar öncelikle yürütücü biliş stratejisinin uygulanmasıyla olabilecek şeylerdir” (G.1).

“Öğrencilerin derslerindeki başarılarının yüksek olması için bence öncelikle öğrencinin bilinçli çalışmalar yapması gerektiğini bilmesi gerekir. Dolayısıyla yürütücü biliş stratejini her alanda kullanabilmek önemlidir. Öğrencilerin derslerdeki başarıları da önemli oranda bilinçli çalışmalar yapmalarına bağlıdır. Yani yürütücü biliş stratejilerini uygulayıp uygulamadıklarına bağlıdır.

Öğrencilerin, bu stratejiyi uygulamaları durumunda ise derslerinde hızlı bir başarıyı yakalamaları daha kolay olur ” (G.3).

Öğrencilerin, yürütücü biliş stratejilerini kullanarak anlamlı öğrenmeler oluşturmalarına yönelik öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır (Tablo 2).

Tablo 2: Yürütücü Biliş Stratejisini Kullanan Öğrencilerin Anlamlı Öğrenmeler Oluşturabilmelerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine Göre Dağılımı

	<i>f</i>	%
Evet, yürütücü biliş stratejisi öğrencilere neyi nasıl öğrenmeleri gerektiği bilgisini verir.	12	40
Yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin daha hızlı öğrenmelerini sağlar.	8	27
Yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin öğrenirken farkındalık seviyelerinin yüksek olmasını sağlar.	4	13
Yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin kendi öğrenme metotlarını geliştirmelerine yardımcı olur.	6	20
Toplam	30	100

Öğretmenlerin, “yürütücü biliş stratejisini kullanan öğrencilerin anlamlı öğrenmeler oluşturabilir mi” sorusuna yönelik görüşleri incelendiğinde, 12 (%40) öğretmen “*yürütücü biliş stratejisi öğrencilere neyi nasıl öğrenmeleri gerektiği bilgisini verir*”, 8 (%27) öğretmen “*yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin daha hızlı öğrenmelerini sağlar*”, 4 (%13) öğretmen “*yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin öğrenirken farkındalık seviyelerinin yüksek olmasını sağlar*” ve 6 (%20) öğretmen ise “*yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin kendi öğrenme metotlarını geliştirmelerine yardımcı olur*” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir (Tablo 2).

Tablo 2’de yer alan “*Yürütücü biliş stratejisini kullanan öğrencilerin anlamlı öğrenmeler oluşturabilmelerine yönelik öğretmen görüşleri*” temasına ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden bazıları, onların kendi beyanlarıyla aşağıda yer almaktadır:

“*Bence öğrencinin anlamlı öğrenmeler oluşturabilmesi, öncelikle kendisinin ve çalışma yönteminin neler olduğu konusunda farkındalık seviyesinin yüksek olmasına bağlıdır. Bu farkındalık sayesinde öğrenci eksikliklerini tespit edebilir ve eksikliklerini tamamlama yoluna gidebilir. Ayrıca, eksikliklerini nasıl kapatabileceğini kendine çizmiş olduğu yollarla daha kalıcı bir hale getirebilir. Yürütücü biliş ise bu konuda öğrencilerin farkındalıklarını artırmaya yönelik çok önemli bir strateji olarak karşımıza çıkar. Öğrencilerin kendilerinin ve yeteneklerinin farkına varabilmesi için muhakkak yürütücü biliş stratejisini kullanması gerekir*” (G.3).

“*Her öğrencinin bir çalışma yöntemi vardır. Kimisi yazarak kolay öğrenir, kimisi ezber yaparak, kimisi de sürekli tekrarlar yaparak öğrenmeleri gerçekleştirir. Dolayısıyla hangi öğrenci, hangi konuda nasıl verimli öğrenmeler oluşturmaları gerektiğini bilmesi çok önemlidir. İşte tam da bu konuda yürütücü biliş stratejisinin hedeflediği yol, yöntem budur. Öğrencilerin kendi çalışma stillerini öğrenmelerine yardımcı olması bakımından bu stratejiye ayrı bir önemin verilmesi gerektiğini düşünüyorum*” (G.4).

Sosyal bilgiler dersinde anlamlı öğrenmelerin oluşabilme konusunda yürütücü biliş stratejisinin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır (Tablo 3).

Tablo 3: Sosyal Bilgiler Dersinin Anlamlı Olarak Öğrenilmesinde Yürütücü Biliş Stratejisinin Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	<i>f</i>	%
Sosyal bilgiler dersinde yürütücü biliş stratejisiyle kazanımların etkin aktarımı sağlanılır	14	47
Sosyal bilgiler dersinde yürütücü biliş stratejisini kullanmak beceri ve değerlerin öğretilmesinde kolaylıklar sağlar	6	20
Sosyal bilgiler dersinde yürütücü biliş stratejisiyle öğretmen öğrenci etkileşimi en üst düzeye çıkar	10	33
Toplam	30	100

Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin anlamlı olarak öğrenilmesinde yürütücü biliş stratejisinin katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 14 (%47) öğretmen “sosyal bilgiler dersinde yürütücü biliş stratejisiyle kazanımların etkin aktarımı sağlanılır”, 6 (%20) öğretmen “sosyal bilgiler dersinde yürütücü biliş stratejisini kullanmak beceri ve değerlerin öğretilmesinde kolaylıklar sağlar” ve 10 (%33) öğretmen ise “sosyal bilgiler dersinde yürütücü biliş stratejisiyle öğretmen öğrenci etkileşimi en üst düzeye çıkar” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir (Tablo 3).

Tablo 3’te yer alan “Sosyal bilgiler dersinin anlamlı olarak öğrenilmesinde yürütücü biliş stratejisinin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri”e ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

“Sosyal bilgiler dersinde yürütücü biliş stratejisinin kullanılması hem öğrenci açısından hem de öğretmen açısından büyük katkılar sağlar. Özellikle öğrencilere sosyal bilgilerin kazanımları aktarılırken bu stratejinin kullanılması kazanımların çok daha çabuk ve verimli aktarılmasını sağlar. Ayrıca, öğrencilerin kazanımları kendi öğrenme stillerine göre öğrenmeleri de kazanımların öğrenci belleğinde daha kalıcı bir hale gelmesini sağlar” (G.1).

“Bence, yürütücü biliş stratejisinin sosyal bilgiler dersinde kullanımının en önemli katkılarından biri öğretmen-öğrenci ilişkisini daha farklı bir boyuta taşıyarak bunların arasındaki etkileşimi maksimum seviyelere çıkarmasıdır. Bu etkileşimle beraber öğrencilerin derslere daha motive bir şekilde gelmesi ve ders esnasında da dikkatlerine derse daha fazla yoğunlaştırmalarını sağlanmış olacaktır” (G.3).

Yürütücü biliş stratejisinin öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmasıyla birlikte öğrencilere katkılarının öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi aşağıda yer almaktadır (Tablo 3).

Tablo 4: Yürütücü biliş stratejisinin öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmasıyla birlikte öğrencilere katkılarının öğretmen görüşlerine göre dağılımı

	<i>f</i>	%
Yürütücü biliş stratejisi öğrencilere öğrenme faaliyetleri esnasında ve sonrasında kontrol etme becerisini sağlar	8	27
Yürütücü biliş stratejisi öğrencilere öğrenmeler oluşturmak için hedefler belirlemelerine yardımcı olur	6	20
Yürütücü biliş stratejisi ile birlikte öğrenciler özdenetim konusunda yetkinlik kazanırlar	6	20
Yürütücü biliş stratejisini sıklıkla kullanmak öğrencilere öğrenmeyi öğrenmek yetisini kazandırır	10	33
Toplam	30	100

Öğretmenlerin, yürütücü biliş stratejisinin öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmasıyla birlikte öğrencilere katkılarının neler olduğuna yönelik görüşleri incelendiğinde, 8 (%27) öğretmen “yürütücü biliş stratejisi öğrencilere öğrenme faaliyetleri esnasında ve sonrasında kontrol etme becerisini sağlar”, 6 (%20) öğretmen “yürütücü biliş stratejisi öğrencilere öğrenmeler oluşturmak için hedefler belirlemelerine yardımcı olur”, 6 (%20) öğretmen “yürütücü biliş stratejisi ile birlikte öğrenciler özdenetim konusunda yetkinlik kazanırlar” ve 10 (%33) öğretmen ise “yürütücü biliş stratejisini sıklıkla kullanmak öğrencilere öğrenmeyi öğrenmek yetisini kazandırır” şeklinde görüşlerini ifade etmektedir (Tablo 3).

Tablo 4’te yer alan “Yürütücü biliş stratejisinin öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmasıyla birlikte öğrencilere katkılarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” temasına ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

“Yürütücü biliş stratejisini sürekli kullanan öğrenciler, öğrenme faaliyetleri sırasında neler yapması gerektiği bilincinde olur. Ayrıca öğrenme faaliyetleri sonrasında da yaptıklarının doğruluğu veya yanlış yapmış ise yanlışlığı konusunda bunları kontrol etme becerisi edinir. Öğrenme faaliyetleri sırasında ve sonrasında öğrenci tarafından yapılan bu denetimler öğrenciyi başarıya ulaştıran çok önemli etmenlerdir. Dolayısıyla, yürütücü biliş stratejisinin öğrenciler tarafından her alanda ve sürekli kullanılması bence öğretme-öğrenme sürecinde en önemli etkinliklerden biridir” (G.1).

“Bana göre, yürütücü biliş stratejisinde herhangi bir bilgiyi öğrenmek yerine o bilginin nasıl öğrenilmesi gerektiği durumu daha önemlidir. Tıpkı ‘çocuğuna balık vermeyi değil tutmayı öğret’ prensibi gibi. Ancak öyle olursa çocuklar öğrenebilir ve bu öğrenmeler de normal öğrenmelere göre daha verimli olur” (G.4).

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Eğitiminde anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini, öğrencilerin öğrenmelere ilişkin anlamlandırma düzeylerinin artmasını ve neyi nasıl öğrenilmesi gerektiğini bilmek yürütücü biliş stratejisinin en temel işlevlerinden olduğu söylenebilir. Nitekim salt bilgiden veya ezber yaparak edinilen öğrenmelerden hareketle verimli ve etkin bir öğrenme metodunun oluşamayacağını söylemek mümkündür. Bundan dolayı, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri, bilgilerinin ve öğrenmelerinin kalıcılığını sağlayabilmeleri, kendi öğrenme stillerini keşfedip o doğrultuda çalışmalar yapabilmeleri ve varsa eksikliklerini nasıl telafi edeceklerini öğrenmeleri yürütücü biliş stratejisini aktif bir şekilde kullanmakla gerçekleşebileceği ortaya konulmuştur.. Yürütücü biliş stratejileri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, yürütücü biliş stratejisi uygulanan bireyin problem çözme becerilerinin geliştiği (Lucas,1974; Simith,1989; Sanson,1993; Lucangeli ve Cornoldi,1997), akademik başarılarının arttığı (Gourgey, 1998; Mevarech, 1999; Blank, 2000; Riley, 2000; Zan, 2000; Kapa, 2001; Marge, 2001; Goldberg ve Bush, 2003;)öğrenmelerin kalıcı hale geldiği (Demir, 2013) tesbit edilmiştir. Dolayısıyla yürütücü biliş stratejilerinin bireyin bilgi ve becerilerinin gelişmesi anlamında öğrenme-öğretme sürecinde etkili olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, yürütücü biliş stratejisi ve bu stratejinin öğrencilerdeki anlamlandırma düzeyine ilişkin değerlendirmeler yapılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan görüşmelerde elde edilen sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Yürütücü biliş stratejisi kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri değerlendirildiğinde, genel olarak bu stratejiye yönelik görüşler şu şekildedir: Öğretmenlerin, yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmelerine yardımcı olduğunu, yürütücü biliş stratejisi öğrencilerin kendileri hakkında etkin ve doğru kararlar almalarını kolaylaştırdığını, öğrencilerin bu strateji sayesinde akademik başarılarının en üst seviyede olmalarını sağladığını ve bu stratejisi öğrencilerin etkin öğrenmeler gerçekleştirmesine sebep olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilerin, yürütücü biliş stratejilerini kullanarak anlamlı öğrenmeler oluşturmalarına yönelik öğretmen görüşleri incelediğimizde ise, genel olarak sosyal bilgiler öğretmenleri, yürütücü biliş stratejisinin, öğrencilere neyi nasıl öğrenmeleri gerektiği bilgisini verdiğini, öğrencilerin daha hızlı öğrenmeler sağladığını, öğrencilerin öğrenirken farkındalık seviyelerinin yüksek olmasını sağladığını ve öğrencilerin kendi öğrenme metotlarını geliştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmamızda elde ettiğimiz diğer önemli bir bulgu ise, sosyal bilgiler dersinde anlamlı öğrenmelerin oluşabilme konusunda, yürütücü biliş stratejisinin katkılarına ilişkin öğretmen görüşleridir. Bu hususta ise öğretmenler, sosyal bilgiler dersinde yürütücü biliş stratejisiyle kazanımların etkin aktarımı sağlandığını, sosyal bilgiler dersinde yürütücü biliş stratejisini kullanmanın beceri ve değerlerin öğretilmesinde kolaylıklar sağladığını ve yürütücü biliş stratejisiyle öğretmen-öğrenci etkileşimi en üst düzeye çıkarıldığını vurgulamışlardır.

Son olarak, çalışmamızda elde ettiğimiz önemli bir bulgu da yürütücü biliş stratejisinin öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmasıyla birlikte öğrencilere katkılarının öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda neler olacağına ilişkin görüşlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, yürütücü biliş stratejisinin, öğrencilere öğrenme faaliyetleri esnasında ve sonrasında kontrol etme becerisini sağladığını, öğrencilerin öğrenmeler oluşturmak için hedefler belirlemelerine yardımcı olduğunu, öğrencilere öğrenmeyi öğrenmek yetisini kazandırdığını ve öğrencilerin özdenetim konusunda etkinlik kazandıklarını vurgulamışlardır.

Bu araştırma doğrultusunda şu öneriler verilebilir:

- ✓ Yürütücü biliş stratejisinin içeriği ve uygulama alanları konusunda öğretmenlerin daha çok bilgi sahibi olması amacıyla seminer veya konferanslar düzenlenebilir.
- ✓ Öğrencinin kendi öğrenme stilini keşfederken ve neyi nasıl öğrenmesi gerektiği hakkında kendine bir yol çizerken, öğretmenler bu konuda daha aktif çalışmalar yürütebilirler ve öğrenciler ile birlikte ortak faaliyetler düzenleyebilirler.
- ✓ Öğrenci-öğrenmen etkileşimi ve işbirliği en üst seviyede tutularak yürütücü biliş stratejisi etkin bir şekilde kullanımı sağlanılabilir.

KAYNAKÇA

- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 3 (1), s.1-9
- Baltacı, M. ve Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 319-333.
- Blakey, E. and Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. (Web: <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Metacognition.htm>09.05.2018 tarihinde alınmıştır).
- Blank, L. M. (2000). A Metacognitive Learning Cycle: A Better Warranty for Student Understanding?. *Science Education*, V: 84, Pages: 486-506
- Bonds, C. W. and Bonds, L. G. (1992). Metacognition: developing independence in learning. *The Clearing House*, 66 (1), 5660.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Demir, T. (2013). Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Konuları Öğrenilirken Kullanılan Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (11): 167-207
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gourgey, A. F. (1992). Tutoring Developmental Mathematics: Overcoming Anxiety and Fostering Independent Learning. *Journal of Developmental Education*, Volume: 14, No: 2, pp: 2-6
- Goldberg, P. D. and W. S. Bush (2003). Using Metacognitive Skills to Improve 3 Rd Graders' Math Problem Solving. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, V: 25, Issue: 4, Page Number: 36,
- Kapa, E. (2001). A Metacognitive Support During the Process of Problem Solving in a Computerized Environment. *Educational Studies in Mathematics*, Kluwer Academic Publishers. Printed in The Netherlands, V: 47, Pages: 317-336
- Karakaş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, Sayı:1, s.62-80.
- Koçoğlu, E. ve Aküzüm, C. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Dil ve Anlatımın Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (22), s.65-77
- Marge, J. J. (2001). The Effect of Metacognitive Strategy Scaffolding on Student Achievement in Solving Complex Math Problems. The Degree of Doctor of Philosophy in Education, University of California Riverside
- Miles, M. and Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book (2nd Ed.)*, Thousand Oakes: Sage Publications.
- Livingston, J. A. (1997). *Metacognition an overview*. (Web: <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm> 09.05.2018 tarihinde alınmıştır).
- Lucas, J. F. (1974). The Teaching of Heuristic Problem Solving Strategies in Elementary Calculus. *Journal for Research in Mathematics Education*, V:5, Pp: 36-46
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323- 343.
- Parsa, A. ve Olgundeniz, S. (2014). İletişimde Göstergebilim ve Anlam Sürecini Örneklerle Değerlendirme, (Ed. Ahmet Güneş), Konya, Litaratürk
- Pintrich, P. R., and DeGroot E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 1(82), 33-40.
- Riley, E. (2000). The Effects of Metacognition and Strategic Training Embedded in Cooperative Settings on Mathematics Performance of At-Risk Students, Walden University, Copyright 2000 by Bell-Howell Information and Learning Compan
- Swanson, H. L. (1993). An Information Processing Analysis of Learning Disabled Children's Problem Solving. *American Educational Research Journal*, Volume: 30, No: 4, Pages: 861-893
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayınları.
- Smith, B. (1989). An Investigation of The Efficiency of a Heuristic Problem-Solving Training Course Designed to Improve Problem Solving Performance of Eight Grade Level. Doctoral

-
- Dissertation, Northwestern State University of Louisiana, Dissertation Abstracts International, 49
- Tay, B. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratejilerinin Yeri ve Önemi, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, C:5/2, ss.112
- Taylor, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities. *Journal of College Reading and Learning*, 30 (1), 34ff. Retrieved November 9, 2002, from Expanded Academic Index ASAP.
- Thorpe, K. and Satterly, D. (1990). The development and inter-relationship of metacognitive components among primary school children. *Educational Psychology*, 10-21.
- Üstündağ, T. (1996). Biliş bilgisi stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 44, 15-19.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zan, R. (2000). A Metacognitive Intervention in Mathematics at University Level. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, Publisher: Taylor & Francis Ltd. V: 31, No :1, Pages: 143-150