



ARAŞTIRMA MAKALESİ

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstbilişsel Bilgi, Beceri ve Uygulamalara Yönelik Görüşleri

Öğr. Gör. Mustafa NİŞAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu, Muğla, e-posta: mustafanisan@mu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5374-5482>

Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, e-posta: ftemel@gazi.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5375-3503>

Öz

Araştırmada, okul öncesi dönemde öğretmenlerin üstbilişsel bilgi, beceri ve uygulama hakkındaki görüş ve düşünceleri ile çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları etkinlik planlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri görüşme ve doküman inceleme yöntemleri ile toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin dökümü yapılarak içerik analizi yapılmış, doküman inceleme için toplanan etkinlik planları ise Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme (C.Ind.Le) Kodlama Şeması çerçevesinde kodlanarak betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların üstbilişsel bilgi, beceri ve uygulamalar hakkındaki görüşlerine göre Farkındalık, Planlama, Öğrenme Daveti, Uygulama ve Materyal olmak üzere altı tema ortaya çıkmıştır. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre temalarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Etkinlik planlarının, kodlama şemasına göre çözümlenmesi sonucunda katılımcıların üstbilişsel bilgi kategorisi, kişilerin bilgisi alt kategorisine ve üstbilişsel düzenleme kategorisi, izleme ve kontrol alt kategorilerine planlarında yer vermedikleri tespit edilmiş, planlarda da eğitim düzeylerine göre farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Öncesi Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi

Makale Gönderme Tarihi: 03.02.2023

Makale Kabul Tarihi: 07.04.2023

Önerilen Atıf:

Nişan, M. ve Temel, Z. F. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstbilişsel Bilgi, Beceri ve Uygulamalara Yönelik Görüşleri, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4): 480-504.



Journal of Social, Humanities and
Administrative Sciences

2023, 6(4): 480-504. DOI:[10.26677/TR1010.2023.1214](https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1214)

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

Preschool Teachers' Views on Metacognitive Knowledge, Skills and Practices

Lecturer Mustafa NİŞAN, Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla Vocational School, Muğla, e-mail: mustafanisan@mu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5374-5482>

Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL, Gazi University, Faculty of Education, Ankara, e-mail: ftemel@gazi.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5375-3503>

Abstract

This study aimed to examine the views and thoughts of teachers about metacognitive knowledge, skills, and practice in the preschool period and the activity plans they made to support children's metacognitive knowledge and skills. A case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. The research data were collected through interview and document review methods. A content analysis was completed on the data obtained from the interviews, and a descriptive analysis was completed on the activity plans collected for document review by coding them within the framework of the Cambridgeshire Independent Learning (C.Ind.Le) Coding Scheme. As a result of the study, six themes- Awareness, Planning, Learning Invitation, Practice, and Material- were developed based on the participants' views on metacognitive knowledge, skills, and practices. It was found that there were differences between the themes depending on the educational levels of the participants. The analysis of activity plans using the coding scheme revealed that the participants did not include the metacognitive knowledge category, the knowledge of people sub-category, the metacognitive regulation category, or the sub-categories of monitoring and control. It was also found that there were differences in the plans based on the educational levels of the participants.

Keywords: Metacognition, Preschool Teacher, Preschool Education, Early Childhood Education.

Received: 03.02.2023

Accepted: 07.04.2023

Suggested Citation:

Nişan, M. and Temel, Z. F. (2023). Preschool Teachers' Views on Metacognitive Knowledge, Skills and Practices, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(4): 480-504.

GİRİŞ

Okul öncesi dönemde çocukların kazanmaları gereken pek çok bilgi ve beceri bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde, öğretmenler çocukların kazanmaları gereken bilgi ve becerileri çocuklara uygun olan öğrenme ortamları hazırlayarak desteklemektedir. Bu öğrenme ortamları etkinlik planları hazırlanarak yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış ve oyun zamanında çocukların istedikleri öğrenme merkezlerinde veya açık alanda zaman geçirmesine fırsat verilerek yapılandırılmamış olarak hazırlanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların kazanmaları gereken bilgi ve becerilerden biri de üstbilişsel bilgi ve becerilerdir. Bu araştırmada okul öncesi dönemde öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve becerilerine ilişkin, bilgi ve düşüncelerinin neler olduğu, çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik nasıl uygulamalar yapıldığı öğretmen görüşleri ve etkinlik planları doğrultusunda incelenmiştir.

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerine ve ürünlerine yönelik sahip olduğu bir bilgi türü olarak; bilişsel süreçlerini etkin olarak izlemesi, buna bağlı düzenlemeler yapması ve uyarlamalarda bulunmasıdır (Flavell, 1976). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında, okul öncesi eğitiminin temel ilkeleri arasında üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik olarak "özdenetim kazanma" ve "bağımsız davranışlar geliştirme" ilkeleri ile üstbilişe vurgu yapıldığı görülmektedir (Adagideli, 2018).

Üstbiliş kavramını Flavell (1979), "bilişsel fenomenler hakkında biliş" veya daha basit olarak "düşünme hakkında düşünme" olarak kavramsallaştırmış ancak kendinden sonraki pek çok araştırmacı üstbiliş; "bilgi hakkında bilgi" (Brown, 1987), "çocukların kendi düşünme ve öğrenme etkinlikleri üzerinde sahip oldukları bilgi ve kontrol" (Cross ve Paris, 1988), "neyi bilip neyi bilmediğimizi bilmek" (Blakey ve Spence, 1990), "düşüncelerimiz hakkında fikir sahibi olmak" (Anderson, 2002), "kişinin kendi bilgilerinin farkında olması ve bunları yönetebilmesi" (Kuhn ve Dean, 2004) ve "düşüncenin izlenmesi ve kontrolü" (Martinez, 2006) olarak kavramsallaştırmıştır. Flavell (1979: 232) daha detaylı olarak üstbiliş, "bireyin kendi bilişsel süreçleri ve çıktıları veya bunlarla ilişkili her şey olarak; bireyin kendi bilişsel süreçlerini yönetmesi, kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak" tanımlamıştır.

Üstbiliş, eğitim psikolojisinde çok kullanılan bir kavram olmasına ve pek çok tanımının yapılmasına rağmen anlaşılması zor bir kavramdır (Brown, 1987; Flavell, 1981; Livingston, 2003). Bu nedenle üst bilişe dair alan yazın incelendiğinde, üstbilişin farklı sınıflama ve modellerinin olduğu ancak bu model ve sınıflamaların zamanla netleşmeye başladığı ve üstbilişsel bilgi, üstbilişsel düzenleme/kontrol olmak üzere iki ana başlıkta ele alındığı görülmektedir (Özsoy, 2008).

Flavell'e (1979, 1987) göre üstbiliş, hem üstbilişsel bilgi hem de üstbilişsel deneyimler/düzenlemelerden oluşur. Üstbilişsel bilgi, bilişsel süreçler hakkında edinilmiş bilgi, bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılabilen bilgi anlamına gelir. Bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olmasına işaret etmektedir. Flavell, üstbilişsel bilgiyi üç kategoriye ayırır; kişi değişkenleri, görev değişkenleri ve strateji değişkenleri bilgisi (Livingston, 2003). Üstbilişsel kontrol, üstbiliş süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur ve üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaşabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir. Literatür, dört üstbiliş becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunlar: Tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir (Schraw ve Moshman, 1995; Lucangeli ve Cornoldi, 1997; Desoete ve Roeyers, 2002; Özsoy, 2008).

Üstbilişsel bilgi, bireyin öğrenen olarak kendini ve performansı etkileyebilecek faktörleri, stratejiler hakkında bilgiyi ve stratejilerin ne zaman ve neden kullanılacağına dair bilgileri içerir. Üstbilişsel kontrol bireyin bilişinin izlenmesidir. Planlama faaliyetlerinin, anlama ve görev

performansı farkındalığının, izleme süreçleri ve stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesini içerir (Lai, 2011). Üstbilişsel beceriye sahip olan bireyler karşılaştıkları görevlerde planlama yapar, var olan durumu değerlendirip izler, durumlara göre tekrar düzenleme ve değişiklik yapabilirler (Livingston, 2003).

Bazı araştırmacılar küçük çocukların üstbilişsel becerileri gösteremediğini ancak sekiz yaşından sonra üstbilişsel becerilerin ortaya çıktığını belirtmektedirler (Zimmerman, 1990; Veenman ve Spaans, 2005;). Ancak yapılan son araştırmalar üstbilişsel becerilerin küçük yaşlarda bile ortaya çıktığını göstermektedir (Whitebread vd., 2007; 2009; Efkliides ve Misailidi, 2010). Çocukları etkinlik sürecinde düşünmeye, düşüncelerini yansıtmaya ve öğrenme süreçlerini değerlendirmeye teşvik etmenin, üstbilişsel gelişimi büyük oranda desteklediği de bilinmektedir (Flavell 2000; Kuhn ve Dean, 2004; Whitebread, vd., 2009). Üstbilişsel beceri öğretimindeki etkili yaklaşımlar, çocuğa hem bilişsel süreçler ve stratejiler bilgisi hem de bilişsel ve üstbiliş stratejileri kullanma konusunda deneyim ve uygulama sağlamayı içerir (Livingston, 2003).

Üstbilişsel beceriler, öğrenme başarısında önemli bir rol oynadığından, çocukların bilişsel kaynaklarını üstbilişsel denetim yoluyla nasıl kontrol edecekleri öğretilmeli ve geliştirilmelidir (Livingston, 2003). Üstbiliş ve öz düzenleme becerilerinin, okulda ve sonrasında öğrenme ve başarıyı etkilemede merkezi bir rolü olduğu vurgulanmaktadır (Boekaerts ve Cascallar, 2006: 199). Öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için üstbilişsel becerilerden yararlanılmasının bir zorunluluk olduğunu ifade eden pek çok araştırma vardır (Anderson, 2002; Teong, 2003; Kuhn ve Dean 2004; Caviola vd., 2009; Özsoy ve Ataman, 2009). Bunun yanı sıra erken dönemlerdeki üstbiliş beceriler ve öz düzenleme becerilerinin kısa ve uzun vadeli akademik başarılar üzerindeki etkilerine dair önemli bulgular vardır (Blair ve Razza, 2007; Mitchell vd., 2008). Çocukların etkinlik ve stratejilerinde kendi performanslarını planlayabilmeleri, izleyebilmelerini, kontrol edebilmelerini ve değerlendirebilmelerini sağlamak için üstbilişsel becerileri desteklemek önemlidir (Bronson, 2000; Bodrova ve Leong, 2005).

Araştırma için YÖK Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanlarında “okul öncesi ve üstbiliş” ve “preschool and metacognition” anahtar kelimeleri ile yapılan alanyazın taramalarında ulaşılan araştırmalarda; akran eğitimi ve işbirlikçi öğrenme çalışmalarının, problem çözme ve matematik etkinliklerinin, yansıtıcı dokümantasyon uygulamalarının çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklediği görülmektedir (Iskala vd., 2004; Larkin, 2006; Whitebread vd., 2007; Adagideli ve Ader, 2017; Ayvaz, 2018; İmir, 2018). Ancak okul öncesi dönemde öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik olarak bilgi ve düşüncelerinin neler olduğuna, çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik nasıl öğrenme ortamları hazırladıklarına ilişkin çok az araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle araştırmada okul öncesi öğretmenlerin üstbilişsel bilgi, beceri ve uygulama hakkındaki görüş ve düşünceleri ile çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları etkinlik planlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenleri, üstbilişsel bilgi, beceri ve uygulamaları nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel bilgi ve beceriler hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerini üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik uygulamalar hakkındaki düşünceleri nasıldır?
4. Okul öncesi öğretmenleri, çocuklara üstbilişsel bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik hangi materyal, yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?
5. Okul öncesi öğretmenleri, çocuklara üstbilişsel bilgi ve beceri kazandırmak için etkinlik planlarını nasıl hazırlamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yapılmıştır. Durum çalışması sınırlı bir durumun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Patton, 2014; Creswell, 2018; Merriam, 2018;). Yin'e (2009) göre durum çalışması, araştırmacının değişkenler üzerinde kontrolünün olmadığı durumlarda nasıl ve neden sorularını cevaplamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmalarında analiz birimin ve çalışılacak durumun belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada analiz birim okul öncesi öğretmenleri, çalışılacak durum ise okul öncesi öğretmenlerin üstbilişe yönelik bilgi, beceri, düşünce ve uygulamalarıdır.

Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem bilgi için çeşitli ve zengin durumların seçilmesine olanak sağlamaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ise çeşitlilikten ortaya çıkan deneyimleri belirlemede kullanılmaktadır (Merriam, 2018). Bu bağlamda araştırma okul öncesi öğretmenliği yapmakta olan lisans mezunu, yüksek lisans mezunu veya yüksek lisans eğitime devam eden ve doktora mezunu veya doktora eğitime devam eden üç kategoriden dörder öğretmen olmak üzere, toplamda 12 öğretmen ile yapılmıştır. Katılımcılar K1...K12 şeklinde kodlanmış, yaşları 25 ile 48 arasında değişen, kadın, anasınıfı ve anaokullarında görev yapan, mesleki kıdemleri 3 ile 24 arasında değişen ve farklı illerde görev yapan (Ankara, Çanakkale, Diyarbakır, İstanbul, Muğla, Rize, Uşak ve Zonguldak) öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri

Kod	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Çalışılan Kurum Türü	Mesleki Kıdem (Yıl)	Çalışılan İller
K1	33	K	Lisans	Anaokulu	13	Muğla
K2	48	K	Lisans	Anaokulu	21	Muğla
K3	46	K	Lisans	Anasınıfı	24	Muğla
K4	40	K	Lisans	Anasınıfı	12	Muğla
K5	31	K	YL devam ediyor	Anasınıfı	9	Rize
K6	30	K	YL devam ediyor	Anasınıfı	8	Diyarbakır
K7	25	K	YL devam ediyor	Anaokulu	3	Muğla
K8	34	K	Yüksek Lisans	Anasınıfı	13	Ankara
K9	29	K	DR devam ediyor	Anasınıfı	8	Zonguldak
K10	34	K	DR devam ediyor	Anasınıfı	12	İstanbul
K11	31	K	Doktora	Anasınıfı	9	Çanakkale
K12	30	K	DR devam ediyor	Anaokulu	9	Uşak

Verilerin Toplanması

Araştırmada okul öncesi dönemde öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik olarak bilgi ve düşüncelerinin neler olduğu, çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik nasıl uygulamalar yapıldığı ve bunlara ilişkin görüşleri ile ilgili veriler görüşme ve

doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme türü kullanılmıştır. Gözlemlenemeyen durumlar, duygular ve insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için görüşme yöntemi kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcılara sorulacak sorular esneklik göstermekte ve katılımcılardan özel veriler toplanmaktadır (Merriam, 2018). Görüşme sorularının yazımında önce literatür taraması yapılarak taslak sorular oluşturulmuş daha sonra iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda görüşme soruları düzenlenerek dokuz soruluk bir "Görüşme Formu" oluşturulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşme öncesi öğretmenler hakkında bilgi toplamak için yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan kurum türü, mesleki kıdem ve çalışılan il bilgilerinin yer aldığı "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü onam formu doldurmaları istenmiştir. Görüşmeler çalışmaya katılmayı kabul eden gönüllü katılımcılar ile Kasım 2021 tarihinde, 2021 Pandemi süreci devam ederken okulların kapalı olduğu süreç içerisinde, 9 öğretmen ile Zoom uygulaması ve 3 öğretmen ile telefon görüşmesi üzerinden yapılmıştır. Görüşmeler 30-40 dakika arasında sürmüş ve elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır.

Doküman incelenmesi, araştırılan olgu ve olaylarla ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme sonrasında çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemek için hazırladıkları veya üstbilişsel bilgi ve becerileri desteklediklerini düşündükleri en az üç etkinlikten oluşan birer günlük etkinlik planları talep edilmiştir. Çalışmaya katılan 12 öğretmenin biri haricinde tüm öğretmenler etkinlik planlarını e-posta veya WhatsApp yoluyla göndermişlerdir. Görüşmeye katılan bir öğretmen ise etkinlik planı göndermemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme yoluyla toplanan verilerin dökümü yapılarak, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi ile elde edilen verilerden anlamlara ulaşmak amaçlanmaktadır. (Patton, 2014). Bu doğrultuda katılımcıların verdikleri cevaplar okunarak kodlamalar yapılmış, yapılan kodlamalardan benzer olanlar dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş, kodlar ve kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek de temalar oluşturulmuştur.

Araştırmada doküman incelemesi için toplanan etkinlik planlarının analizi; Cambridgeshire Bağımsız Öğrenme (C.Ind.Le) Kodlama Şeması kullanılarak betimsel analiz yoluyla yapılmıştır. (Whitebread vd., 2007; 2009). C.Ind.Le Kodlama Şemasının Türkçeye uyarlaması Ayvaz (2018) tarafından yapılmıştır. Kodlama şemasında üstbilişsel bilgi (kişi, görev ve strateji) ve üstbilişsel düzenleme (planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme) kategorileri üstbilgi alanında; duygusal ve motivasyonel düzenleme (duygusal ve motivasyonel izleme, duygusal ve motivasyonel kontrol) kategorisi öz düzenleme alanında çocukların sözel ve sözel olmayan davranışlarının sınıflandırılması için kullanılmaktadır. Kodlama şemasının üstbilgi alanındaki üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme kategorilerindeki davranış tanımları uzman görüşü alınarak katılımcıların etkinlik planlarının inceleneceği şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların göndermiş oldukları planlar C.Ind.Le Kodlama Şemasında yer alan ilgili kategoriler ve davranış tanımları altına yerleştirilmiştir.

Araştırmada içerik analizi ve betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular tema ve kategoriler altında katılımcıların görüşleri ile desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için çeşitleme (üçgenleme), katılımcı teyidi, uzman görüşü, veri kaynaklarıyla uzun süreli çalışma ve zengin betimleme gibi farklı yollar vardır (Lincoln ve Guba, 1985; Patton, 2014; Glesne, 2015; Merriam, 2015; Creswell, 2018). Durum çalışmalarında da geçerliliğin sağlanması için çeşitli yollar vardır (Merriam, 1998). Bunlardan bir tanesi veri kaynaklarını çeşitlendirmek ve uzun süreli gözlemler yapmaktır (Yin, 2009; Merriam, 2018). Bu çalışmada veriler 2021 Pandemi sürecinde toplandığı için katılımcıların sınıf içi uygulamalarına yönelik gözlemler yapılamamış ancak katılımcılar ile uzaktan görüşme yapılarak ve katılımcılardan doküman inceleme için etkinlik planları talep edilerek veri kaynakları çeşitlendirilmiştir. Araştırmada görüşme sonrasında elde edilen verilerin dökümü sonrasında yapılan kodlamalar başka bir araştırmacı tarafından incelenerek kodlar üzerinde tartışmalar yapılmış ve ortak bir anlayışa varılmış ve kodlayıcılar arası uyumu yüzdesi %96 olarak hesaplanmıştır. Doküman incelemesi için katılımcılardan talep edilen etkinlik planları C.Ind.Le Kodlama Şemasındaki kategorilere ve bu kategorilerdeki davranış tanımlarına göre yerleştirmiştir. Kodlama şemasına göre yerleştirilen bu veriler başka bir araştırmacı tarafından incelenmiş ve uyum yüzdesi %93 olarak hesaplanmıştır. İyi bir güvenirlilik için kodlayıcılar arası güvenirliliğin en az %80 olması gerektiği önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre araştırma verilerinin güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Yine çalışmada elde edilen veriler üzerinden tekrar tekrar okumalar yapılarak veriler üzerinde uzun süreli çalışılmış, araştırma süreci ayrıntılı olarak aktarılmış ve bulgular bölümünde katılımcılardan alıntılar yapılarak zengin betimlemeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın, Gazi Üniversitesi Etik Kurulu 10.08.2021 tarihli E.142951 sayılı kararına göre etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların üstbilişe ilişkin görüşlerinden ve üstbilişi desteklemeye yönelik etkinlik planlarından elde edilen verilere yer verilmiştir. Araştırma bulguları çalışmaya katılan öğretmenlerle sınırlıdır. Katılımcılardan K1, K2, K3, K4 lisans mezunu; K5, K6, K7, K8 yüksek lisan eğitimine devam ediyor veya mezun; K9, K10, K11, K12 doktora eğitime devam ediyor veya mezun durumdadır.

Katılımcılarla Yapılan Görüşmelere Ait Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel bilgi, beceri ve uygulamaya yönelik görüşleri çerçevesinde yapılan içerik analizi sonucunda *Farkındalık, Planlama, Öğrenme Daveti, Uygulama, Değerlendirme ve Materyal* olmak üzere altı temel tema ve her temanın altında ikişer kategori ve kodlar çıkarılmıştır.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde *Farkındalık teması* altında Öz Farkındalık ve Öğrenme Farkındalığı olmak üzere iki kategori ve altı kod çıkarılmıştır. Farkındalık teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Öz farkındalık kategorisi kapsamında üstbilişi, K9 ve K11 "kendinin farkında olma" olarak tanımlamaktadır. K9'un ifadesi şu şekildedir: "Yani kişinin neyi bilip bilmediğini bilmesi gibi. Bir şeyi nasıl yapabileceğinin farkında olması, yapıp yapamayacağını farkında olması. Kendini denetleyebilmesi, değerlendirebilmesi bu şekilde tanımlayabilirim." K2 ve K6 "problem çözme becerisi" olarak tanımlamaktadır. K2 düşüncesini; "Yani herkeste çok olamayan, karşılaşılan güçlüklerle, zorluklara verilen tepkiler diyebilirim. Yani günlük yaşam ile ilgili problem çözme becerisi" sözleriyle ifade etmiştir. K5 ve K7 "bilmenin farkında olma" olarak tanımlamaktadır. K7 görüşlerini; "Ya şöyle, öğrenme

sürecinde kişinin öğrenmeyi yönetmesi, düşüncelerini, nasıl anladığını, bilgilerini düzenlemesi şeklinde yorumladım ben.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Tablo 2. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Kendinin Farkında Olma	Öz Farkındalık
Problem Çözme Becerisi	
Bilmenin Farkında Olma	
Düşünme Becerilerini Yönetme	Öğrenme Farkındalığı
Düşünce Süreçlerinin Farkında Olma	
Öğrenmenin Farkında Olma	

Öğrenme farkındalığı kategorisi kapsamında üstbilişi K10 ve K12 “düşünme becerilerini yönetme” olarak tanımlamaktadır. K10’ un ifadesi şu şekildedir: “Bir kişinin düşünme becerilerini yönetmesi gibi geliyor aklıma. Ben mesela bir ortamda neyi kolay öğrenirim neyi kolay öğrenemem ya da ders çalışacağım. Atıyorum, öğretmen bana bir şey anlattı. Öğretmenin ne anlattığını anlayamam. Diğer türlü anlatsaydı ya da farklı tür bir yöntem kullansaydı, bunu anlardım diye kendi zihnimde muhakeme yapmam. Bunlar geliyor aklıma.” K1 ve K6 “düşünce süreçlerinin farkında olma” olarak tanımlamaktadır. K6 düşüncesini; “Yani bireyin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olabilmesi, o süreçleri yönetebilmesi, düzenleyebilmesi geliyor aklıma” sözleriyle ifade etmiştir. K5 ve K8 “öğrenmenin farkında olma” olarak tanımlamaktadır. K5 görüşlerini; “Öncelikle zihinsel bir yapılanma olarak düşünüyorum üstbilişi, kendi öğrenmemizin farkında olma, bireyin kendi öğrenmesinin farkında olma, en kısa tanımım bu olabilir.” cümleleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, katılımcıların farkındalık teması altında, öz farkındalık ve öğrenme farkındalığı kategorileri kapsamında üstbilişsel bilgi ve beceriyi tanımladıkları ve eğitim düzeyine göre tanımlarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde *Planlama teması* altında Strateji Geliştirme ve Kişisel Özellikler olmak üzere iki kategori ve on bir kod çıkarılmıştır. Planlama teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Hayal Kurma	Strateji Geliştirme
Hayatla İlişkilendirme	
Kendine Özgü Yollar Geliştirme	
Plan Yapma ve Strateji Geliştirme	
Çocuğun Kendi Güçlü ve Zayıf Yönlerinin Farkına Varma	Kişisel Özellikler
Arkadaşlarının Güçlü ve Zayıf Yönlerin Farkına Varma	
Drama Çalışmaları ile Özgüvenini Destekleme	
Sportif Faaliyetlerle Özgüvenini Destekleme	
Anlamadığını Fark Etme	
Yapılan Ürünleri Değerlendirme	
Sorun Çözmeyi Sevme	

Strateji geliştirme kategorisi kapsamında katılımcılardan K3 hayal kurma ve hayatla ilişkilendirmeye yönelik kazanımlar olması gerektiğini; *“Yani hayal kurma olabilir. Hayatla ilişkilendirme olabilir. Bu tip kazanımlar eklenerek çocukların üstbilişleri desteklenebilir diye düşünüyorum”* şeklinde ifade etmiştir. K5 kendine özgü yollar geliştirmeye ilişkin kazanım olması gerektiğini; *“Bir işi yapmak için kendine özgü yollar geliştirir. Böyle bir kazanım göremedim çünkü bir işi yapmak için kendine özgü yollar geliştirmesi bence üstbilişi destekler. Bu yolları kendine özgü ifade etmesi bunu da alt kazanım olarak düşünebiliriz. Bu yolların zor ve kolay yönlerinin farkındadır. Bunu da bir alt kazanım olarak düşünebiliriz.”* cümleleriyle ifade etmiştir. K7 plan yapma ve strateji geliştirme kazanım olması gerektiğini; *“Plan yapma ve strateji geliştirme, yapacağı bir etkinliğin başında bu etkinliği nasıl yapacağına dair strateji geliştirme kazanımı olabilir.”* sözleriyle belirtmiştir.

Kişisel özellikler kategorisi kapsamında katılımcılardan K12 çocuğun kendinin ve arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmaya yönelik kazanımlar olması gerektiğini; *“Hep yaşadığımız bir problem diyoruz ya. Çocuk bir konuda başarısızlık yaşadığında zayıf olduğu yönleri kabul etmesi bizde çok büyük bir durum. Bunun ile ilgili bir kazanım yok mesela. Bu eklenebilir belki. Çocuğun zayıf yönlerinin farkında varması gibi. Olumlu yönlerinin, güçlü yönlerinin farkına varması, arkadaşlarının zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varması ile ilgili olabilir. Hiç yok mesela bunlar.”* cümleleriyle belirtmiştir. K6 drama çalışmaları ve sportif faaliyetlerle özgüveni desteklemeye ilişkin kazanımlar olması gerektiğini; *“Drama ile ilgili bir tane kazanım ve gösterge var mesela. Bunu çeşitlendirebiliriz. Çocuk dramatik yollarla kendini ifade ettiğinde kendine duyduğu özgüveni artırıyor. Haliyle denemekten, yanılmaktan, çözüm üretmekten, kendini ifade etmekten korkmuyor. Mesela bir çocuğun spor faaliyetlerine katılması özgüvenini destekliyor.”* şeklinde ifade etmiştir. K10 anlamadığını fark etmeye yönelik kazanım olması gerektiğini; *“Çocuk öğretmenin söylediklerini anlamadığını fark eder. Bu bence çok değerli. Okul öncesindeki bir çocuğun öğretmenim ben senin bu dediğini anlayamadım. Şu şekilde gösterir misin diyebilmesi ne kadar güzel bir kazanım.”* cümleleriyle belirtmiştir. K7 yapılan ürünleri değerlendirme şeklinde bir kazanım olması gerektiğini; *“Bir de gün sonunda ürün çıkınca yaptığı bu ürünleri eleştirme daha çok değerlendirme diyebiliriz. Ama yapıcı eleştirme “buna neler eklenebilir” böyle bir kazanım”* sözleriyle ifade etmiştir. K5 sorun çözmeyi sevme şeklinde bir kazanım olması gerektiğini; *“Gene farklı bir amaç kazanım düşününce olursak da sorun çözmeyi sever. Haftalık ve günlük projelerle böyle bir sorun belirliyoruz ya da benim gördüm veya çocukların gördüğü bir sorun olabiliyor. Bu sorunu çözmeye istekli olması sorun çözmeyi sevebiliyor olması böyle bir kazanımda eklenebilir diye düşünüyorum.”* cümleleri ile ifade etmiştir.

Öğretmenlerin planlamalarında strateji geliştirme ve kişisel özelliklere yönelik kazanımlar ekleyerek çocukların üstbilişsel bilgi ve beceriyi geliştirilebileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların eğitim düzeyine göre kazanım ekleme önerilerinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde *Öğrenme Daveti teması* altında Dikkat Çekme ve Destekleme olmak üzere iki kategori ve on dört kod çıkarılmıştır. Öğrenme Daveti teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 4’de sunulmuştur.

Dikkat çekme kategorisi kapsamında katılımcılardan K1, K6 ve K10, çocuklara problem sunarak onların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K10 şu cümleyle ifade etmiştir. *“İçinde aslında problemin olduğu her şeyde kullanabiliriz ve biz problemi de okul öncesinde öyle bir şey ki her şeye sokabiliriz. En basitinden okuldan çocuklar çıkacaklar montlarını giyecekler orada bile bir problem durumu yaratıp, bir oyunlaştırıp çocuklara üstbiliş ile ilgili düşünmeyi sağlayabiliriz.”* sözleriyle düşüncesini belirtmiştir. K6, K9 ve K11, çocuklar için sınıftaki öğrenme merkezlerini düzenleyerek onların üstbilişsel becerilerin desteklediğini ifade etmektedirler. K11 görüşlerini; *“Mesela benim sınıfımda bu sene uygulamaya başladım ben bunu duyu merkezi oluşturduk biz. Her ay düzenli olarak o duyu merkezini değiştiriyorum ben. Mesela farklı materyaller koyuyorum. İlk hafta kum koydum. Kumdan farklı nesnelere yapmaya başladılar. Kinetik kumlar getirdim onlarla oynamaya*

başladılar. Deniz kabukları getirdim. Ekstradan o malzemeleri ekledikçe çocukların bu becerilerinin geliştiğini ve kendilerini tanıdılar çocuklar.” cümleleriyle ifade etmiştir. K8 ve K12 çocukların farklı duyularına hitap eden çalışmalarla üstbilişsel becerilerin desteklediğini ifade etmektedirler. K12 düşüncesini; “Yani aslında çeşitliliğe yer vermeye çalışıyorum ben. Kimi çocuk dokunarak öğrenmeyi seviyor kimi çocuk koklayarak. Farklı farklı duyuları kullanarak öğrenmeyi sevdikleri için işitme, görsel, dokunma gibi bu tarz etkinliklere yer vermeye çalışıyorum genellikle” sözleriyle ifade etmiştir. K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9 ve K11, çocuklara soru sorma yoluyla onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K12 görüşlerini; “Yani onlara birtakım sorular yöneliyoruz. Mesela, sen bu etkinliği yaparken nereden, neyden en çok zevk aldın? Ya da neleri yaparken en çok zorlandın? Sen olsan bu etkinliği başka türlü nasıl yapabilirdin? Şeklinde farklı düşünmeye onları yönlendirme şeklinde veya kendi ürününü için neden bu malzemeyi kullandın? Ya da farklı neler kullanılabilir? Gerçek hayatta neye benzetiyorsun? Şeklinde, dediğim gibi sorularla yönlendirerek onları farklı düşünmeye, arkadaşı gibi düşünmeye, yönlendirmeye çalışırdım.” cümleleriyle ifade etmiştir. K4, K5 ve K6, çocuklara farklı materyaller sunarak üstbilişsel becerileri desteklediğini ifade etmektedirler. K5 düşüncesini; “Mesela fen merkezine farklı şekillerde, farklı büyüklüklerde cetveller koyarım. Düşünceleri açısından da öncelikle önceden hazırladığım bazı üç boyutlu olabilir veya iki boyutlu şekilleri de koyarım. Onlara bakarak, detayları falan kendileri seçip aynı şekillerden oluşturmaya çalışıyorlar. Onun haricinde dramatik oyun merkezine farklı kostümler kuklalar koyuyorum ve gerçek ev eşyaları koyuyorum. Hani buda gene çocukların bence üstbilişlerini geliştiriyor diye düşünüyorum çünkü kendileri karar veriyorlar.” sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 4. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Problem Sunma	
Öğrenme Merkezlerini Düzenleme	
Farklı Duyulara Hitap Etme	Dikkat Çekme
Soru Sorma	
Farklı Materyaller Sunma	
Düşünmeye Yönlendirme	
Özgür Bırakma	
İpucu Sunma	
Cesaretlendirerek	
Bireysel Farklılıklara Dikkat Çekerek	Destekleme
Akran Etkileşimi	
Problemi Fark Etmelerini Sağlama	
Arkadaşları ile Paylaşmasını Sağlama	
Keşfetme Fırsatı Sağlama	

Destekleme kategorisi kapsamında katılımcılardan K3 ve K5 çocukları düşünmeye yönlendirerek onların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K3 şu cümleyle ifade etmiştir. “Onların farklı düşüncelerini sağlayacak bir takım ipuçları vererek, değişik sorular sorarak farklı düşüncelerini sağlamaya çalışıyoruz. Yani ilk olarak bu aklıma geliyor.” K2, K5 ve K10 çocukları özgür bırakarak onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K10 görüşlerini; “Aslında çocukları biraz daha özgür bırakmak kendi kendilerini tanımalarına fırsat vermek zaten öğrenme alanlarımızda en temelindeki amaç o. Örneğin kimisi kitap bölümünde, kimisi fen bölümünde, kimisi müzikte. Herkes kendi alanına kendi öğrenme becerisine ya da ilgisine göre alanlara yöneliyor orada aslında tek başına kalıyor. Öğretmen sadece bir rehber konumunda yapabildiği müddetçe.” cümleleriyle ifade

etmiştir. K1 ve K8 çocuklara ipuçları sunarak onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K10 görüşlerini; *“Bazen farklı bir yol denemelerini, bir rakamı yazamadığı zaman şöyle de yapsak bak şöyle de yazabiliyorsun ya da bir şeyi bir şeye benzeterek, mesela; çok klişedir ama sekizi iki tane simit üst üste gibi örnek olarak aklıma ilk geldiği için söylüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11 ve K12 çocukları cesaretlendirerek onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K8 görüşlerini; *“Çocukların iyi yönlerini vurgulayarak, yetersizlik hissini azaltmaya çalışıyorum aslında. Sen bunu da çok güzel yapıyorsun ama bence böyle de yapabiliriz gibi. Onun üstünde konuşarak ya da farklı bir şeye dikkatini çekerek.”* şeklinde ifade etmiştir. K2, K7 ve K11 çocukların bireysel farklılıklarına dikkat çekerek üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K11 düşüncesini; *“Mesela sanat etkinliği yaparken kimi çocuklara iyi bir şekilde yapıyorlar. Kimisi yapamıyor. Yapamayanlara yardımcı oluyorum. İşte soruyorlar neden yapamıyor o diyorlar. Hatta şey o bizden küçük mü? Direk ilk sordukları soru o bizden küçük mü? Hayır diyorum. O sizden küçük değil. Peki, o zaman neden yapamıyor? Bazen diyorum insanların yardıma ihtiyacı olabilir diyorum. Mesela diyorum o bunu yapamıyor ama o da çok güzel şarkı söyleyebiliyor o arkadaşımız da diyorum. Sonra ilgilerini çekiyor. Arkadaşıma gidiyor bana şarkı söylesene diyor. İşte o şekilde yanı hem birbirlerini tanıyorlar hem insanların farklı özellikleri olduğunu keşfediyorlar.”* sözleriyle ifade etmiştir. K5, K7, K11 ve K12 çocuklar arasında akran etkileşimini destekleyerek çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K5 düşüncesini; *“Dediğim gibi bu konuda öncelikle yüreklendiriyorum ve bazen de daha aktif olan çocukları daha pasif olan çocukların yanına oturtabiliyorum. Aynı şekilde o akran öğrenmesi ile gözlemleyerek yapabiliyor çünkü üstbilişte gözlemlemenin de önemli olduğunu düşünüyorum. Zaten çocuklarda akranlarından çok daha kolay öğrendiği için benim göstermemdense kendisi gözlemleyerek bu süreci kendi bence kafasında yapılandırıyor”* sözleriyle ifade etmiştir. K7 ve K8 çocukların problemi fark etmelerini sağlayarak onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K8 görüşlerini; *“Nerede sorun çıktığını fark etmesini sağlamaya çalışıyorum. Mesela rakamını tanımıyor. Atıyorum dördü yaz dediğim zaman dördü mü tanımıyor yoksa dördü yazmakta tereddüdü mü var çocuğun. Dördü gösterdiğimde hatırladın mı diyorum mesela “a evet aslında ben onu biliyordum” diyor.”* şeklinde ifade etmiştir. K5 ve K11 çocukların arkadaşları ile paylaşmasını sağlayarak onların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K11 görüşlerini; *“Geçenlerde çocuklara legolarla bir oyun oynattım sonra çocuklardan bir tanesi o legolu oyunu geliştirmiş kendisi serbest zamanda bir parkur hazırlamış. Nasıl dizdin falan dedim. İşte böyle böyle oynamak için legoları dizdim dedi. Üstünden zıplayarak geçiliyor oyunun kuralları da bu dedi. Sonra işte tüm öğrencileri çağırdım. O ürünü ortaya koyan çocuğa tekrara anlattırdım. Oyunu birlikte oynayalım dedim. Çocuk oyunu anlattı sonra arkadaşlarını sıraya geçirdi. Kendisi öğretmenmiş gibi. Sen buraya geçeceksin sen buraya geçeceksin diye onlar birlikte oynadılar.”* şeklinde ifade etmiştir. K6 ve K9 çocuklara keşfetme fırsatı sağlayarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K6 düşüncesini; *Hani onlara kademeli olarak destek vermeye çalışıyorum bu konuda. En öncelikli hedefim çocuğun o yapamıyorum dediği şeyi kendisinin yapması. Kendisinin nasıl yapacağına dair çözümler üretmeye çalışması. Burada öğretmenin yaptığı şey ona bilgiyi yüklemek değil, o bilgiye nasıl ulaşacağını, o bilgiyi nasıl kullanacağını, nasıl içselleştireceğini öğretmek. Çocuklarla da böyle yapıyorum etkinlikler esnasında.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin dikkat çekme ve destekleme öğrenme davetleri ile çocukların üstbilişsel bilgi ve becerisini geliştirmeye çalıştıkları ve eğitim düzeyine göre kullandıkları öğrenme davetlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde *Uygulama teması* altında Yöntem ve Etkinlik olmak üzere iki kategori ve on dört kod çıkarılmıştır. Uygulama teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Beyin Fırtınası	Yöntem/Teknik
Yaparak Yaşayarak Öğrenme	
Etkileşimli Kitap Okuma	
SCAMPER Tekniği	
Heterojen Grup (işbirlikçi, grupla öğretim)	
Probleme Dayalı Öğrenme	
Hikâye Tamamlama	
Oryantiring	
Türkçe Etkinliği	
Drama Etkinliği	
Matematik Etkinliği	Etkinlik
Fen Etkinliği	
Oyun Etkinliği	
Bütünleştirilmiş Etkinlik	

Yöntem/teknik kategorisi kapsamında katılımcılardan K5, K9 ve K12 beyin fırtınası tekniği kullanarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K12 şu cümleyle ifade etmiştir. *“Genelde beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum diyebilirim sanki. Neler yapılabilir diye. Genel bir değerlendirme yapıp işte çözüm önerilerini onların bulmasına yol gösterici olmaya çalışıyorum genelde. Hangisini denemek istediğini öncelikle çözüm yollarından, onu uygulamasına teşvik ediyorum.”* K4, K6, K11 ve K12 çocukların yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi ile üstbilişsel becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. K6 düşüncesini; *“Şimdi şehir merkezindeki çocuklar için söyleyeyim. Daha fazla doğa ile iç içe olabilecekleri etkinlikler, yaparak yaşayarak, zaten bunlar var da herkes söylüyor da ama ben bunların pratikte olduğunu düşünmüyorum. Çocukları sınıfa hapsediyoruz. Çocuğun birebir deneyimleyeceği, tiyatroya da götürülmeli, orman gezilerine de çıkarılmalı. Mesela ben İsvaç'teki bir okul öncesi öğretmeni ile de konuşma imkânım olmuştu. Hafta da bir gün at binmeye götürüyorlar çocukları, orman yürüyüşlerine çıkarıyorlar, çocuklar gidiyor kazıyor ekiyor sebzelerini meyvesini. Çocuklar birebir bir şeyler yapıyorlar. Bunu yaparken sadece doğal değil modern dünyada yaşıyoruz. Çocuklar aynı zamanda modern ortamlara da dâhil edilmeliler. Farklı ortamlarla bir araya getirilerek çocuk farklı düşünebilmeli, farklı şeyler deneyimleyebilmeli”* sözleriyle ifade etmiştir. K4 ve K11 etkileşimli kitap okuma tekniği ile çocukların üstbilişsel becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. K11 görüşlerini; *“Etkileşimli kitap okuma öneririm. Çocuk o karakterin duygusunu yaşadıkten gördükten sonra kendi ile bağdaştırmaya başlıyor. Kendisini tanıdıktan sonra da arkadaşlarının neler yapıp yapamadığının da farkına varıyor. Mesela çocuklar için felsefe üstbilişsel becerileri geliştirebilir. Onda da zaten kitap okuma var.”* şeklinde ifade etmiştir. K1 ve K8 SCAMPER tekniği kullanarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediklerini ifade etmektedirler. K6 düşüncesini; *“Hocam tabii bildiğimden giderim şimdi sorduğunuz için. SCAMPER yöntemini çok kullanırım. SCAMPER ile her etkinliği ufak değişiklikler ile okul öncesine uyarlayabiliyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir. K4, K5, K6 ve K8 Heterojen Grup (işbirlikçi, grupla öğretim) tekniği ile çocukların üstbilişsel becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. K4 görüşlerini; *“Bir drama çalışması yapmak istiyorum. Burada aynı düzey öğrencileri almam farklı düzey öğrencileri alırım. Bunların üstbilişlerinin bu etkinlik esnasında farklı düzeydeki çocukların yansımalarının, anlatımlarının, katılımlarının farklılıklarıyla birlikte birbirlerine üstbilişle alakalı olarak ortaya verimli bir sonuç çıkacağını düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. K1, K5, K6, K7 ve K10 probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanarak çocukların üstbilişsel becerilerinin desteklenebileceğini ifade etmektedirler. K7 düşüncesini; *“Özellikle ben sınıfta da yapmayı çok seviyorum. Bir problem durumu yaratıp bu problemi nasıl farklı yollarla çözebiliriz.*

Hani kendileri bir grup oluşturup bir problem çıktığında problemi nasıl çözebiliriz? Nasıl adımlar atabiliriz? Şeklinde bir plan kurabilecekleri etkinlikler tasarlanabilir” sözleriyle ifade etmiştir. K7 hikâye tamamlama tekniği kullanarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. K6 görüşlerini; “Özellikle kitap okuduğumuz zamanlarda, kitabı yarım bırakıp, heyecanın, olayların düğüm olduğu noktada yarım bırakıp kendilerinin tamamlaması için fırsat veriyorum.” şeklinde ifade etmiştir. K12 oryantiring kullanarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K7 düşüncesini: “Çocuklara bir tane harita hazırlarım. Ağaçtan bu tarafa dönecek gibi mesela. Bahçenin haritasını çocuklara vererek hazineye ulaşmalarını sağlıyorum genelde” sözleriyle ifade etmiştir.

Etkinlik kategorisi kapsamında katılımcılardan K4, K8 ve K11 Türkçe etkinliği ile çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K8 şu cümleyle ifade etmiştir. “Mesela benim bir tane öğrencim vardı. Hep yapılandırılmış sanat etkinliklerinden hoşlanıyordu ama serbest resimden hiç hoşlanmıyordu. Noktanın hikâyesini ballandıra ballandıra anlatınca çok hoşuna gitmişti ve o çocuğun ondan çok etkilendiğini ve resim yapmaya daha istekli olduğunu gözlemlemiştim.” K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 ve K10 drama etkinliği planlayarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. K6 görüşlerini; “Sıklıkla drama çalışmalarını kullanıyoruz. Böyle küçük materyaller hazırlıyoruz. Role girmelerini sağlamak için güzel oluyor, etkileniyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. K3 matematik etkinliği planlayarak çocukların üstbilişsel becerilerini destekleyebileceğini ifade etmektedirler. K7 düşüncesini: “Çocuklara hani örüntüyü verirken onlara renkli blok ya da legolar ya da boncukların dağıtımını yaparak da olabilir. Etkinlik örneği olarak. Kırmızı kırmızı yeşil, kırmızı kırmızı yeşil ya da hadi birlikte yapalım, değiştirelim. Bu blokları daha farklı nasıl dizebiliriz. Senin örüntünün nasıl olur. Kaç parçalı bir örüntü olur. Şeklinde bir etkinlik yapılabilir” sözleriyle ifade etmiştir. K1, K5, K8 ve K11 fen etkinliği planlayarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedir. K5 görüşlerini; “Mesela fen etkinliği için bizim kendi bahçemizde musluk su damlatıyor. Su damlatan musluğa çözüm bulma gibi bir etkinlik düşündüm. Çünkü burada çocukları yönlendirme, gerekli malzemeleri öncesinde sınıfta bulundurup onların farkında olmadan belirli yerlere koyup daha sonrasında çocukların düşünmesini sağlayıp sorunu çözmesi, öncesinde boşa akan sular hakkında küçük bir sohbet olabilir. Daha sonrasında da çözüme yönelik resim çizdirme olabilir veya artık materyallerle neler yapabiliriz, orada artık materyaller çıkartılabilir. Hep birlikte küçük gruplar veya büyük gruplar halinde bu soruna bir çözüm bulup daha sonrasında beyin fırtınasıyla çözümler geliştirilebilir.” şeklinde ifade etmiştir. K6 ve K11 bütünleştirilmiş etkinlik planlayarak çocukların üstbilişsel becerilerini destekleyebileceğini ifade etmektedirler. K11 düşüncesini: “Mesela az önce ben kızıma Bay Limonu diye bir kitap okudum. Onu okurken aklıma şey geldi. Aslında, bu kitabı çocuklara da götürebilirim dedim. Hem o karakterin duygu düşüncelerinden bahsediyor. İşte çocuklar o karakterin yerinde olsalardı ne hissederlerdi. Sonra bundan Bay Limoni’den limon çekirdeklerini çıkarırız, Çocuklar doğadan toprak toplarlar bunları ekeriz dedim. Onu yaparken de bir limon ağacının büyümesi yıllarca sürerken bir çimen çim adam bir haftada hemen büyüyor ama sizce hangisi daha güçlü oluyor. Bunlardan bahsediyor diye düşündüm.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin farklı yöntem/teknikler kullanarak ve önererek; farklı etkinlikler planlayarak ve önererek çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye çalıştıkları ve katılımcıların eğitim düzeyine göre yöntem ve teknik kullanımında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde Değerlendirme teması altında Performans Değerlendirme ve Kişisel Değerlendirme olmak üzere iki kategori ve dokuz kod çıkarılmıştır. Değerlendirme teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Performans değerlendirme kategorisi kapsamında katılımcılardan K6 çocuğa özgü değerlendirme yaptığını; “Ben her çocuğun hedefini onlara özgü tutuyorum. Nurten sıfırdan dokuz kadar bütün rakamları karıştırmadan seçebildiğinde evet günün sonunda eğlence ödülüne katılmaya hak kazanıyor. Ama Havin birden üçe kadar biliyor. Havin o gün dördü öğrendiğinde Havin ’de bize katılıyor.

Yani burada sonuç odaklı değil süreç odaklı yaklaşıma çalışıyorum. Onların zayıf yönlerini kabul etmeleri bundan utanmamaları ama bunu bir tık daha öteye sağlamalarını istiyorum.” cümleyle ifade etmiştir. K8 ve K9 kuklaları kullandığını ifade etmiştir. K9 görüşlerini “Daha rahat ediyor çocuklar kuklaları konuşurken, kendi duygu durumlarını olaya aktarıyorlar. Bazı çocuklar kendisini ifade edemiyor ya da başka şekilde ifade edemiyor ama iki kuklayı konuşurken orada birinin yerine kendisini koyarak, kendini çok güzel ifade ettiği zamanlarda şahit oldum.” sözleriyle anlatmıştır. K10 ve K12 sunum yaptırdığını söylemiştir. K12 düşüncelerini “Yaptığımız ortaya çıkan üründe ne anlatmak istediği, burada ne yaptığı bana anlatmasını hatta bazen arkadaşlarına sunum falan yaptırmaya çalışırım ben. Birbirleriyle de paylaşımlar diye” şeklinde ifade etmiştir. K5, K8 ve K9 dramayı kullandığını ifade etmiştir. K5 görüşlerini “Yapılan etkinliğin değerlendirmesini Drama yöntemiyle yapabiliyorum Dramda çocuklar sürecin zorluklarını kolaylıklarını, yapabildikleri şeyleri yapamadıkları şeyleri daha kolay görüyorlar. Drama da değerlendirme açısından iyi bir süreç diye düşünüyorum.” cümleleriyle ifade etmiştir. K8 ve K9 portfolyo kullandıklarını ifade etmişlerdir. K8 düşüncelerini “Velilere sene başında portfolyo dosyasının ön birkaç sayfasını çocuğa özel sayfalarını hazırlıyorum ve sonrasında “çocuğunuzla her gün eve gönderdiğim etkinliklerden beğendinizi onunla konuşarak bir şekilde oraya koyun” diyorum ve sene sonunda da çocuk bunu arkadaşlarına anlatıyor. Onların birbirlerini ürünlerini ya da işte bu konudaki fikirlerini almaları için portfolyodan çok sıklıkla yararlanıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Çocuğa Özgü Değerlendirme Kuklaları Kullanarak Sunum Yaptırarak Drama ile	Performans Değerlendirme
Portfolyo ile Sergi ile Grafik Yaptırarak Soru Sorarak Resim Yaptırarak	Kişisel Değerlendirme

Kişisel değerlendirme kategorisi kapsamında katılımcılardan K7 ve K12 sergi ile değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. K12 düşüncelerini “Sergi gibi ufak bir bölümümüz var sınıfımızın içerisinde orada herkes yaptığı etkinlikleri arkadaşlarına bir anlatır. Ne yapmak istedi. Nasıl yaptı diye” şeklinde ifade etmiştir. K10 grafik yaptırdığını “Bazen grafik yapıyoruz hep beraber. Grafiği sınıfta anlatıyor. Atıyorum. Hamburger yapıyoruz. İki marul, üç zeytin gibi atıyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. K2, K3, K4, K5, K6, K8 ve K11 soru sorarak değerlendirme yaptıklarını söylemişlerdir. K11 görüşlerini “Mesela çocuk bir ürün ortaya koyuyor ya da mesela bazen bir oyun kuruyor. O oyunu arkadaşlarıyla beraber değerlendiriyoruz. Bunu nasıl geliştirebiliriz. Sen olsan buna ne eklerdin.” sözleriyle ifade etmiştir. K2, K5, K8, K9 ve K10 resim yaptırma yoluyla değerlendirme yaptıklarını söylemişlerdir. K5 görüşlerini “Fen etkinliğinin değerlendirmesini, etkinlikte zorlandığın, kolay olan veya etkinlik sırasında aklında kalan şeyleri resmedebilir misin gibi resim çizdirmeyi de çok kullanıyorum” cümleleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, çocukların kendilerinin ve arkadaşlarının ürünlerini kendilerinin ve arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varması için çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullandıkları ve katılımcıların eğitim düzeyine göre kullandıkları değerlendirme yöntem ve tekniklerinde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde *Materyal teması* altında Yapılandırılmamış/Açık Uçlu Doğal Materyal ve Yapılandırılmamış/Açık Uçlu Hazır Materyal olmak üzere iki kategori ve on iki kod çıkarılmıştır. Materyal teması altında çıkarılan kategori ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Kategoriler ve Kodlar

Kodlar	Kategoriler
Deniz Kabukları	Yapılandırılmamış/Açık Uçlu Doğal Materyal
Böcekler	
Taş	
Ağaç Parçaları (Dal, Kozalak)	
Duyu Materyalleri (Kum)	
Artık Materyaller (Kâğıt, Boncuk)	Yapılandırılmamış/Açık Uçlu Hazır Materyal
Farklı Türde Boya ve Kalem	
Kitaplar	
Kuklalar	
Bloklar, Legolar	
Kodlama Materyalleri	
Duyu Materyalleri (Kumaş, Aynalar)	

Yapılandırılmamış/açık uçlu doğal materyal kategorisi kapsamında katılımcılardan K1, K5, K6 ve K9 çocuklara deniz kabukları, böcekler, taş, ağaç parçaları (dal, kozalak) gibi materyaller sunarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K5 görüşlerini *“Sanat merkezine ya da blok merkezine deniz kabukları, taşlar, farklı büyüklüklerde ve farklı uzunluklarda dallar koyabiliyorum. Mevsimine göre ya da o gün planda aldığımız etkinliklere göre çocukların inceleyebilecekleri farklı şeyler koyabiliyorum fen merkezine de işte çeşit çeşit böcekler koyabiliyoruz. Biraz daha doğadan şeyleri koyuyorum.”* cümleleriyle ifade etmiştir. K11 öğrenme merkezinde doğal duyu materyali olarak kum kullandığını *“Materyal olarak duyu merkezine kumlar, deniz kabukları biz tabi sahil kenarında yaşadığımız için bizde deniz kabuğu çok hocam. Velilerim getiriyor. Ondan sonra farklı renkte desende taşlar sonra kumaşlar falan koyuyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Yapılandırılmamış/açık uçlu hazır materyal kategorisi kapsamında katılımcılardan K3, K4, K5, K7, K8 ve K12 artık materyaller(kâğıt, boncuk), farklı türde boya ve kalem, kitaplar, kuklalar, bloklar, legolar ve kodlama materyalleri gibi materyaller sunarak çocukların üstbilişsel becerilerini desteklediğini ifade etmektedirler. K4 düşüncelerini *“Sanat merkezine örneğin çeşitli kolaj malzemeleri, çocuk görüyor orda düğmeler koyuyorum. O diyor ki “Aaa ben bu düğmeyi biliyorum bu düğme büyük düğme şuraya takılıyor, şurada oluyor.” öbürü diyor ki “Ben bunu hiç görmedim, bu çok küçükmüş böyle bir düğme de mi vardı.”* cümleleriyle ifade etmiştir. K11 öğrenme merkezinde hazır duyu materyali olarak kumaş kullandığını *“Ondan sonra farklı renkte desende taşlar sonra kumaşlar falan artık materyaller çünkü çocuk hani bunları yaparken kendinin neler yapabildiğini keşfediyor. Sonra arkadaşına bakıyor oda bunu yapabiliyormuş acaba bende yapabilir miyim? Diyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğrenme merkezlerine yapılandırılmamış/açık uçlu doğal materyaller ve yapılandırılmamış/açık uçlu hazır materyaller koyarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini destekledikleri ve katılımcıların eğitim düzeyine göre kullandıkları materyallerde farklılıklar olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan Alınan Etkinlik Planlarına Ait Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemek için hazırladıkları veya üstbilişsel bilgi ve becerileri desteklediklerini düşündükleri etkinlik planları, C.Ind.Le Kodlama Şeması çerçevesinde betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcıların göndermiş oldukları planlar C.Ind.Le Kodlama Şemasının *Üstbilişsel Bilgi kategorisindeki Kişilere Yönelik Bilgi, Görev Bilgisi ve Strateji Bilgisi alt kategorileri ve tanımlarına göre; Üstbilişsel Düzenleme kategorisindeki Planlama, İzleme, Kontrol ve Değerlendirme alt kategorileri ve tanımlarına göre* yerleştirilerek analiz edilmiştir.

Üstbilişsel bilgi; kişilerin, görevlerin ve stratejilerin bilgisini içermektedir. *Kişilerin bilgisi*; bireyin kendi, başkaları ve genel öğrenme hakkındaki bilgisini ifade etmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların göndermiş oldukları planlar incelendiğinde K5, K8 ve K11'in bireyin kendi yetenekleri, güçlü ve zayıf yönlerini ifade etmeye yönelik olarak etkinliklerinde planlamalar yaptıkları görülmüştür. K8 etkinlik planında "Öğretmen sınıfta uygun bir alana "işte ben" panosu hazırlar. Önce çocuklara "işte ben" hikâye kitabı okunur ve daha sonra her çocuğun işte ben panosu önünde kendini tanıtmaya fırsat verilir." şeklinde almıştır. Katılımcıların etkinlik planları incelendiğinde başkaları ve genel öğrenme hakkında bilgiye ilişkin veri elde edilememiştir.

Görev bilgisi; görevi önceden belirlenmiş kriterlere ve önceki bilgilerine göre değerlendirmek, görevin zorluk derecesi hakkında yargıda bulunmak, görevler arasında benzerliklere ve farklılıklara yönelik karşılaştırmalar yapmayı içermektedir. Bu doğrultuda katılımcıların göndermiş oldukları planlar incelendiğinde K1, K3, K4, K5, K6, K8, K9 ve K10'un planlamalar yaptıkları görülmüştür. K3 etkinlik planında "Öğretmen basit toplama işlemlerini yapmayı öğreneceklerini söyler ve getirdiği toplama makinesini çocuklara gösterir. Çocukların bu materyali incelemesi istenir. Nasıl kullanacaklarını tahmin etmeleri istenir." şeklinde almıştır. K6 etkinlik planında "Çocuklarla müziğin nelerden oluştuğu hakkında konuşulur. Ses nedir? Nasıl oluşur? Farklı sesler nasıl bir araya gelir? Doğadaki sesleri açarak neler olduğunu tahmin etmelerini ister." Yine K9 etkinlik planında "Sınıfta ya da çevrende senin yaptığın yapıya benzer neler var? Oluşturduğun yapıda hangi geometrik şekiller var? Çalışmada kaç kenar var? Kaç köşesi var? şeklinde almıştır.

Strateji bilgisi; bir şey nasıl yaptığını veya öğrendiğini açıklamak, göreve ilişkin strateji sunmak ve değerlendirmek, görevin içerdiği süreçleri ve işlemleri açıklamayı içermektedir. Bu doğrultuda katılımcıların göndermiş oldukları planlar incelendiğinde K1, K3, K6, K9, K10, K11 ve K12'nin planlamalar yaptıkları görülmüştür. K1 etkinlik planında "Bir gün önceden içine boncuk, madeni para, küçük oyuncaklar, kaşık, taş vb. koyularak büyük kaplara doldurulan su dondurulur. Kalıplar donduktan sonra buzun içindeki malzemeleri onlara zarar vermeden nasıl çıkarabilecekleri, çıkarırken hangi malzemeleri kullanabilecekleri sorularak çocukların fikirleri dinlenir. Buldukları malzemelerden biri ile denemeler yapmalarına fırsat verilir. "İşe yaradı mı? Sence neden işe yaramadı? Başka hangi malzemeleri kullanabilirsin?" gibi sorularla çocukların bulduğu diğer malzemelerle de denemeler yapmaları sağlanır (makas, kaşık, sınıftaki oyuncaklar, tuz vb.)." şeklinde almıştır. K6 etkinlik planında "Hikâye yarıda bırakılarak çocuklar tamamlar. ...Sandalın motoru bozulur. Kutup ayısı ve panda sıcaktan rahatsız olmaya başlar... Çocuklar motor nasıl çalışır? Pervane nasıl döner? Doğal yöntemlerle pervaneyi nasıl çalıştırabiliriz? gibi sorular sorulur." şeklinde almıştır. Yine K11 etkinlik planında "Sokakta yaşayan hayvanların ihtiyaçları, hakları (yaşama, barınma, beslenme ve korunma gibi) ve onlara karşı sorumluluklarımız hakkında sohbet edilir. Sorumluluklarımızı yerine getirmediğimizde oluşabilecek sonuçlar hakkında beyin fırtınası yapılır. Örneğin; evimizde beslediğimiz balığa yem vermeyi unuttuğumuzda neler olabilir? vb." şeklinde almıştır.

Üstbilişsel düzenleme; planlama, izleme, kontrol ve düzenleme süreçlerini içermektedir. *Planlama*; görev öncesinde kişisel rollerin bölüştürülmesi ve sorumluluklar üzerine konuşmak, görevde izlenecek yollara karar vermek, görevden beklenenleri belirlemek ve açıklamak, kaynak aramak

ve toplamak ve görev amaçlarını belirlemeyi içermektedir. Bu doğrultuda katılımcıların göndermiş oldukları planlar incelendiğinde K1, K2, K3, K9 ve K12'nin planlamalar yaptıkları görülmüştür. K9 etkinlik planında "Çocuklar gezegenimize geldik. Hadi dünyada bulduğumuz çözümleri bir deneyelim bakalım sizin yardımlarınızla burası bizim ve başka gelecek canlılar için bir yaşam alanı olabilecek mi?" denilerek çocukların materyalleri kullanarak gezegende bir yaşam alanı oluşturmalarına rehberlik edilir. Doğaçlamadan sonra çocuklarla neler yaptıkları hakkında neyi nasıl ve neden kullandıkları hakkında sohbet edilir." şeklinde almıştır. Yine K12 etkinlik planında "...Ali büyüyünce ünlü bir ressam olmayı çok istiyor. Biliyor musunuz? Bu onun en büyük hayali. Sizce bir ressam resim yapmak için hangi malzemeleri kullanır? denilerek çocukların görüşleri alınır. "Evet, bu söyledikleriniz doğru ama Ali farklı bir ressam olmak istiyormuş, neymiş hiç boya kullanmayacakmış, hiç kâğıt kullanmayacakmış, hiç fırça kullanmayacakmış." "Olmaz" dedim ama "Olur olur, sadece biraz düşünmemiz gerek " dedi ve benden yardım istedi. Of bu çocuk beni fazla düşündürüyor. Ben de kendi halinde bir kediyim sonuçta. Nasıl olacak bilemiyorum. Yardım da etmek istiyorum çünkü o benim en iyi dostum. Bu yüzden sizin yanınıza geldim. Lütfen bana fikir verin de Ali'yi mutlu edebileyim. Ormanda neleri kullanarak resim yapabilir Ali? (D. Özdemir) Çocukların fikirleri alınır. (Fikirlerin tamamen ormandaki malzemelerden olmasına dikkat edilmelidir. Örneğin; toprağa resim yapmak, suyla, taşla, çamurla, yapraklarla, dallarla resim yapmak, bitkilerin renklerini kullanarak resim yapmak vb.) Kuklanın fikirler için teşekkür etmesi ve ortamdan ayrılması sağlanır. Fikirleriniz beni öyle heyecanlandırdı ki ben de denemek istedim. Ne dersiniz hep birlikte deneyelim mi?" diyerek bahçeye çıkılır. Tüm fikirler denenerek sonuçları incelenir." şeklinde almıştır.

İzleme; görev sürecinde çocuğun kendini değerlendirmesini, görevdeki ilerlemeyi değerlendirmesini, görevdeki çabayı ve performansı değerlendirmesini ve yanlış durumları da içeren performans ya da davranışları ifade etmesini içermektedir. Katılımcıların etkinlik planlarında bu alt kategoriye ait veri elde edilememiştir.

Kontrol; görev sürecinde önceki izleme sonucuna göre strateji değiştirmeyi, görevi etkili bir şekilde çözebilmek için strateji kullanmayı ve önermeyi, önceden öğrenilen stratejiyi yeni durumlarda uygulamayı, sonucun doğruluğunu kontrol etmeyi, etkinlik esnasında yardım aramayı, bir modeli kopyalamayı veya taklit etmeyi, diğer çocuklara yardım ve rehberlik etmeyi içermektedir. Katılımcıların etkinlik planlarında bu alt kategoriye ait veri elde edilememiştir.

Değerlendirme; görev sürecinde veya görev sonrasında kendi öğrenmesini gözden geçirmeyi, görevde kullandığı stratejileri ve etkililiğini değerlendirmeyi, performansını değerlendirmeyi, görevdeki ilerlemeyi değerlendirmeyi içermektedir. Bu doğrultuda katılımcıların göndermiş oldukları planlar incelendiğinde K1, K2, K3, K4, K5, K8, K9, K10, K11 ve K12'nin planlamalar yaptıkları görülmüştür. K1 etkinlik planında "Kazı yaparken nelere dikkat ediyorlardı? Buzun içindeki eşyaları çıkarmak zor oldu mu? Neden? Hangi malzemeleri kullandın? İşine en çok yarayan malzeme hangisiydi?" şeklinde almıştır. K5 etkinlik planında bunu "Elbise askıyla ne yapacağımızı doğru tahmin edebildiniz mi? Askımızı ne olarak kullandık? Ağır olan nesne tarafında nasıl değişiklik oldu? Ağırlıkları başka neler ile ölçeriz? şeklinde almıştır. Yine K10 etkinlik planında "Bugünkü grafiğimize hangi ismi verelim? Oyuncaklarımızın boyunu şimdiye kadar hiç ölçmüş müydün? Nasıl? Oyuncaklarımızın boylarını başka hangi yollarla ölçebiliriz? Bundan sonra herhangi bir şeyin uzunluğunu ölçmek için neler yapabilirsin/kullanabilirsin? Arkadaşımızın boyunu ölçsek kaç küp kullanırız? Kendi boyumuz tahminen kaç küpten oluşur? Sınıfımızdaki oyuncakların boyu kaç küpten oluşuyor?" şeklinde almıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada katılımcı görüşlerinden *Farkındalık, Planlama, Öğrenme Daveti, Uygulama ve Materyal* olmak üzere altı tema çıkarılmıştır. Katılımcıların göndermiş oldukları etkinlik planlarında

C.Ind.Le Kodlama Şemasının Üstbilişsel Bilgi kategorisindeki Kişilere Yönelik Bilgi, Görev Bilgisi ve Strateji Bilgisi alt kategorileri ve tanımlarına göre; Üstbilişsel Düzenleme kategorisindeki Planlama, İzleme, Kontrol ve Değerlendirme alt kategorileri ve tanımlarına göre incelenmiştir.

Araştırmada katılımcılar üstbilişsel bilgi ve beceriyi; farkındalık teması altında, öz farkındalık kategorisi kapsamında çocuğun kendisinin farkında olma, bilmenin farkında olma ve problem çözme becerisinin farkında olma olarak; öğrenme farkındalığı kategorisi kapsamında da, düşünme becerilerini yönetme, düşünce süreçlerinin farkında olma ve öğrenmesinin farkında olması olarak tanımlamışlardır. Üstbiliş alanında çalışan araştırmacılar da üstbilişsel bilgi ve beceriyi: Brown (1987) "bilgi hakkında bilgi", Anderson (2002) "düşüncelerimiz hakkında fikir sahibi olmak", Kuhn ve Dean (2004) "kişinin kendi bilgilerinin farkında olması ve bunları yönetebilmesi" ve genel olarak Flavell (1979) "bireyin kendi bilişsel süreçleri ve çıktıları veya bunlarla ilişkili her şey olarak; bireyin kendi bilişsel süreçlerini yönetmesi, kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak" tanımlamaktadır (s.232). Katılımcıların yapmış oldukları tanımların alandaki araştırmacıların tanımları ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde planlama teması altında, strateji geliştirme kategorisinde hayal kurma, hayatla ilişkilendirme, kendine özgü yollar geliştirme, plan yapma ve strateji geliştirme şeklinde kazanımlar ekleme önerisinde bulunarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerinin geliştirilebileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Kişisel özellikler kategorisinde ise çocuğun kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varma, arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varma, drama çalışmaları ile özgüvenini destekleme, sportif faaliyetler ile özgüvenini destekleme, anlamadığını fark etme ile yapılan ürünleri değerlendirme ve sorun çözmeyi sevmek şeklinde kazanımlar ekleme önerisinde bulunarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerinin geliştirilebileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında, okul öncesi eğitiminin temel ilkeleri arasında üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik olarak "özdenetim kazanma" ve "bağımsız davranışlar geliştirme" ilkeleri ile üstbilişe vurgu yapıldığı görülse de (Adagideli, 2018) programda üstbilişsel becerilere yönelik kazanım ve göstergeler yer almamaktadır. Programda, gereksinim duyulduğunda programda yer almayan kazanım ve/veya gösterge, öğretmen tarafından belirlenerek eğitim planına eklenebileceği belirtilmiştir (MEB, 2013). Ancak öğretmenlerin gönderdiği etkinlik planlarında yeni eklenilmiş herhangi bir kazanıma ve/veya göstergeye rastlanmamıştır.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde öğrenme daveti teması altında, dikkat çekme kategorisinde öğretmenlerin problem sunarak, öğrenme merkezlerini düzenleyerek, farklı duyuvara hitap eden etkinlikler uygulayarak, soru sorarak, farklı materyaller sunarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerisini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Destekleme kategorisinde ise çocukları düşünmeye yönlendirme, özgür bırakma, ipucu sunma, cesaretlendirme, bireysel farklılıklara dikkat çekme, akran etkileşimi, problemi fark etmelerini sağlama, arkadaşları ile paylaşmasını sağlama ve keşfetme fırsatları sağlama ile çocukların üstbilişsel bilgi ve becerisini geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Whitebread ve arkadaşları (2007) da çalışmalarında, çocukların üstbiliş ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde öğrenmeyi destekleyici planlama, problem çözme, akran etkileşimi ve işbirlikçi çalışma becerilerinin kullanımını içeren etkinliklerin çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerinde, özellikle üstbilişsel sözel ve davranışsal göstergelerde önemli artışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Yine çocukların üstbilişsel gelişimlerinin incelendiği çalışmada yetişkin yardımı, model olma ve teşvik etme gibi faktörlerle yapılan etkinliklerde çocukların daha fazla üstbilişsel becerilerde bulduklarını belirtmişlerdir (Wong ve Kei, 2013). Akran öğretiminin de çocukların üstbilişsel süreçlerini desteklediği (Iskala, Vauras ve Lehtinen, 2004) ve yerinde yetişkin desteği ile çocukların üstbilişsel becerilerinin desteklenebileceği belirtilmektedir (Cassata ve French, 2006).

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde *uygulama teması altında*, yöntem ve teknik kategorisinde beyin fırtınası, yaparak yaşayarak öğrenme, etkileşimli kitap okuma, SCAMPER tekniği, heterojen grup (işbirlikçi, grupla öğretim), probleme dayalı öğrenme, hikâye tamamlama ve oryantiring yöntem ve teknikleri kullanarak ve önererek çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye çalıştıkları görülmektedir. Etkinlik kategorisinde ise Türkçe etkinliği, drama etkinliği, matematik etkinliği, fen etkinliği, oyun etkinliği ve bütünleştirilmiş etkinlik kullanarak ve önererek çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini desteklemeye çalıştıkları görülmektedir. Larkin (2006) de yaptığı çalışmada, çocuklarda üstbiliş gelişimini, işbirlikçi grup çalışmasının nasıl etkilediğini incelemiş ve işbirlikçi grup çalışmasının destekleyen bilim eğitimi programının çocukların özellikle başkalarının düşüncelerine yönelik üstbilişsel sözel ifadelerinin arttığını bulmuştur. Araştırmacılar üstbilişsel becerilerin gelişimi için işbirlikçi öğrenme yapılarının kullanılmasını önermektedir (Kramarski ve Mevarech, 2003; Kuhn ve Dean, 2004; Martinez, 2006). Okul öncesi dönemdeki matematik etkinlikleri çocuklarda planlama yapma, performansını gözden geçirme ve problem durumlarına özgün stratejilerle yaklaşma gibi üstbilişsel becerileri ortaya çıkarmıştır (Whitebread ve Coltman, 2010). Okul öncesinde matematik etkinlerindeki problem çözme çalışmalarında da etkinlikten önce planlama yapma, amaç ve hedefleri belirleme, problem çözme sürecinde kullanılacak stratejiyi belirleme ve etkinlik sürecinde kendini izleme gibi üstbilişsel düzenleme davranışlarında buldukları belirtilmektedir (Adağideli ve Ader, 2017). Okul öncesi dönemde zihin teorisi ve üstbiliş ilişkisinin incelendiği çalışmada da ailelerin ve öğretmenlerin oyunlar yoluyla çocuklarda üstbilişsel bilgi ve beceriler olan başkalarının duygularını anlama, başkalarının bakış açıları ile ilgili düşünebilme becerilerini kazandırabilecekleri belirtilmiştir (Hassan ve Mohamed, 2012). Yine çocukların kendilerinin başlattığı yapılandırılmamış oyunların ve yansıtıcı diyaloglarında üstbilişe yönelik destekleyici nitelikte olduğu belirlenmiştir (Robson, 2010). Çocukların hikâye okuma çalışmalarında üstbilişsel düşüncelerinin incelendiği çalışmada, çocukların üstbilişsel davranışlar sergilediği görülmüştür (Hsieh, Ku ve Chen 2013).

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde *değerlendirme teması altında*, performans değerlendirme kategorisinde çocuğa özgü değerlendirme, kuklaları kullanma, sunum yapma ve drama yoluyla; kişisel değerlendirme kategorisinde ise portfolyo, sergi, grafik yapma, soru sorma ve resim yapma yoluyla çocukların kendilerinin ve arkadaşlarının ürünlerini, kendilerinin ve arkadaşlarının güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varması için çeşitli değerlendirme yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir. İmir (2018) Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasında, dokümantasyonla etkileşim arttıkça çocukların daha üst seviye yansıtma ifadeleri kullandıkları ve çocukların üstbilişsel düşünme becerilerinde artış olduğu ifade etmektedir. Yine sınıf içinde geri bildirimde bulunan okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarda üstbilişsel kontrol davranışlarında önemli artışlar olduğu tespit edilmiştir (Munoz ve Cruz, 2016).

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde *materyal teması altında*, yapılandırılmamış/açık uçlu doğal materyal kategorisinde deniz kabukları, böcekler, taş, ağaç parçaları (dal, kozalak) ve duyu materyalleri (kum); yapılandırılmamış/açık uçlu hazır materyal kategorisinde ise artık materyaller(kâğıt, boncuk), farklı türde boya ve kalem, kitaplar, kuklalar, bloklar, legolar, kodlama materyalleri ve duyu materyalleri (kumaş, aynalar) koyarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini destekledikleri görülmektedir.

Araştırmada, katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lisans eğitimi alan öğretmenlere göre üstbilişsel bilgi ve becerileri daha detaylı tanımladıkları, programa daha fazla kazanım ve gösterge eklenmesini önerdikleri, daha fazla öğrenme davetleri, daha çok ve çeşitli yöntem ve teknik ile daha farklı değerlendirme türleri kullandıkları ve daha çeşitli materyaller kullanarak çocukların üstbilişsel bilgi ve becerilerini destekledikleri

görülmüştür. Bu durumun lisansüstü eğitim sürecinin lisans eğitim sürecine göre üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik daha kapsamlı içeriğe sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcıların etkinlik planları incelendiğinde *üstbilişsel bilgi* kategorisi, *kişilerin bilgisi* alt kategorisinde yani bireyin kendi, başkaları ve genel öğrenme hakkındaki bilgisini desteklemeye yönelik olarak sadece bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerini desteklemek için lisansüstü katılımcıların planlarında yer verdikleri görülmüş, lisans mezunu katılımcıların planlarında yer vermediği görülmüştür. *Görev bilgisi* alt kategorisinde yani görevi önceden belirlenmiş kriterlere ve önceki bilgilerine göre değerlendirmek, görevin zorluk derecesi hakkında yargıda bulunmak, görevler arasında benzerliklere ve farklılıklara yönelik karşılaştırmalar yapmak ve *strateji bilgisi* alt kategorisinde yani bir şey nasıl yaptığını veya öğrendiğini açıklamak, göreve ilişkin strateji sunmak ve değerlendirmek, görevin içerdiği süreçleri ve işlemleri açıklamayı içermektedir. Hem görev bilgisi hem de strateji bilgisi alt kategorilerinde lisans mezunu ve lisansüstü katılımcıların hepsinin görev bilgisini destekleyecek planlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının esneklik özelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcıların etkinlik planları incelendiğinde *üstbilişsel düzenleme, planlama* alt kategorisi yani görev öncesinde kişisel rollerin bölüştürülmesi ve sorumluluklar üzerine konuşmak, görevde izlenecek yollara karar vermek, görevden beklenenleri belirlemek ve açıklamak, kaynak aramak ve toplamak ve görev amaçlarını belirlemeyi içermektedir. Lisans mezunu, doktora devam etmekte veya doktora mezunu katılımcıların planlama alt kategorisini destekleyecek planlamalar yaptıkları; yüksek lisansa devam etmekte veya yüksek lisans mezunu katılımcıların planlama alt kategorisini destekleyecek planlamalar yapmadıkları görülmektedir. *İzleme* alt kategorisi yani görev sürecinde çocuğun kendini değerlendirmesini, görevde ki ilerlemeyi değerlendirmesini, görevdeki çapayı ve performansını değerlendirmesini ve yanlış durumları da içeren performans ya da davranışları ifade etmeyi içermektedir. *Kontrol* alt kategorisi ise yani görev sürecinde önceki izleme sonucuna göre strateji değiştirmeyi, görevi etkili bir şekilde çözebilmek için strateji kullanmayı ve önermeyi, önceden öğrenilen stratejiyi yeni durumlarda uygulamayı, sonucun doğruluğunu kontrol etmeyi, etkinlik esnasında yardım aramayı, bir modeli kopyalamayı veya taklit etmeyi, diğer çocuklara yardım ve rehberlik etmeyi içermektedir. Katılımcıların planları incelendiğinde hem lisans hem de lisansüstü mezun veya lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin planlarında üstbilişsel düzenleme kategorisinin, izleme ve kontrol alt kategorilerine planlarında yer vermedikleri görülmüştür. *Değerlendirme* alt kategorisi, görev sürecinde veya görev sonrasında kendi öğrenmesini gözden geçirmeyi, görevde kullandığı stratejileri ve etkililiğini değerlendirmeyi, performansını değerlendirmeyi, görevdeki ilerlemeyi değerlendirmeyi içermektedir. Katılımcıların hepsinin değerlendirme alt kategorisini destekleyecek planlamalar yaptıkları görülmekle beraber sadece etkinlik sonlarında kazanımlara yönelik, betimsel, duyuşsal ve yaşamla ilişkilendirmeye yönelik soru türlerinde sorularla değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Bu durumun 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında etkinlik planlarındaki etkinlik değerlendirme bölümünün olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Çocukların *üstbilişsel bilgi (kişi, görev ve strateji) ve üstbilişsel düzenleme (planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme)* süreçlerine ilişkin olarak yapılan araştırmalarda; matematik etkinliklerinde (Whitebread ve Coltman, 2010; Adagideli ve Ader, 2017; Ayvaz, 2018; Aydın ve Dinçer, 2022; Yıldız Altan ve Temel, 2022), oyun etkinliklerinde (Robson, 2010; Fridman, Eden ve Spektor-Levy, 2020) üstbilişsel bilgi ve beceriye yönelik sözel ifadelerde ve davranışlarda buldukları görülmektedir. Yine çocuklarda akran destekli ve işbirlikçi öğrenme çalışmalarında yetişkin katılımı olmayanların yetişkin katılımı olanlara göre üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenlemenin planlama izleme kontrol ve değerlendirme alt kategorilerinde anlamlı artışlar olduğu (Larkin, 2006; Whitebread vd., 2007), çocuklarla yapılan problem çözme görevinde izleme, planlama ve

kontrolü içeren üstbilişsel becerilerin yaşa ve göreve özgü yeteneklerle geliştiği (Bryce ve Whitebread, 2012), çocukların problem çözme görevi sürecinde yüksek düzeyde üstbilişsel kontrole sahip oldukları (Nelson ve Fyfe, 2019), çocukların üstbilişlerini geliştirmeyi amaçlayan müdahale çalışması sonucunda da çocukların üstbilişlerinde anlamlı etkileri olduğu görülmüştür (Dörr ve Perels, 2019). Ancak katılımcıların planlarında üst bilişsel bilgi, kişilerin bilgisi, kendi bilgisi haricindeki alt kategorilere ve üstbilişsel düzenlemenin izleme ve kontrol alt kategorilerine planlarında yer vermedikleri görülmüştür. Bu durumun üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında kazanım gösterge olmamasından kaynaklandığı ve öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik kazanım gösterge ekleyerek planlamalar yapmadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Dignath ve Büttner (2018) araştırmalarında öğretmenlerin bilişsel becerileri desteklerken çok az öğretmenin üstbilişsel becerilere yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade etmektedir.

Bu araştırma genel olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerden her ne kadar öğretmenlerin eğitim düzeylerindeki artış onların üstbilişsel bilgi ve becerilere yönelik teorik bilgisini arttırsa bile bunun etkinlik planı hazırlamada yani uygulamaya dökmede yeterli olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin üstbilişsel bilgileri etkinliklerinde/derslerinde nasıl uyguladıklarının araştırıldığı çalışmalarda birçok öğretmenin üstbiliş hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir (Veenman, Kok ve Kuilenburg, 2001; Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006). Yine Yıldız Altan ve Temel (2022) okul öncesi öğretmenlerle yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin üstbiliş ve üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik yeterli bilgilerinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Temur, Özsoy ve Turgut (2019) da araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında bazı üstbilişsel davranışlar görülse de üstbilişsel becerilerini sınıfta uygulayamamalarını bu konuda yeterli olmadıklarına bağlamaktadır. Bunun içinde okul öncesi öğretmenlerin çocukların kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlaması, problem çözme becerilerini desteklemesi ve üstbilişsel süreçleri öğrencilere aktarabilmesi için öğretmenlere üstbiliş temelli öğretim yaklaşımını benimseyecek eğitimler verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak özdüzenleme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Adagideli, F. ve Ader, E. (2017). Matematiksel problem çözme etkinliklerinde küçük çocukların üstbilişsel problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 193-211.
- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. Washington, DC: ERIC Digest.
- Ayvaz, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel ölçme becerilerinin üstbiliş ve özdüzenleme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, E., and Dinçer, Ç. (2022). "I did it wrong, but i know it": Young children's metacognitive knowledge expressions during peer interactions in math activities. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101104.
- Blakey, E. and Spence, S. (1990). *Developing Metacognition*. New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources Syracuse.

- Blair, C. and Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development* 78, 647–63.
- Bodrova, E. and Leong, D. J. (2005). Self-regulation: A foundation for early learning. *Early Childhood*, 20(1), 6.
- Boekaerts, M. and Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Ed.). *Metacognition, motivation, and understanding* (s. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryce, D. and Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children’s behavior during problem-solving. *Metacognition and Learning*, 7(3), 197-217.
- Cassata, A. E., & French, L. (2006). Using Concept Mapping to Facilitate Metacognitive Control in Preschool Children. *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology*. Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping., 1, 590–597.
- Caviola, S., Mammarella, I. C., Cornoldi, C. and Lucangeli, D. (2009). A metacognitive visuospatial working memory training for children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 122-136.
- Cross, D. R. and Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children’s metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). (Çeviren, Bütün, M. Ve Beşir, S. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Desoete, A., and Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition—A domain-specific retardation in young children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 123-139.
- Dignath, C., and Büttner, G. (2018). Teachers’ direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13, 127-157.
- Dörr, L. and Perels, F. (2020) Improving young children’s self-regulated learning using a combination of direct and indirect interventions. *Early Child Development and Care*, 190(16), 2581-2593.
- Efklides, A., and Misailidi, P. (Eds.). (2010). *Trends and Prospects in Metacognition Research*. Springer Science & Business Media.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence içinde* (s. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. W. P. Dickson (Ed.). *Children’s Oral Communication Skills* (s. 35-60). New York: Academic.

- Flavell, J. H. (1987). *Speculations about the nature and development of metacognition*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15-23.
- Fridman, R., Eden, S., and Spektor-Levy, O. (2020). Nascent inquiry, metacognitive, and self-regulation capabilities among preschoolers during scientific exploration. *Frontiers in Psychology*, 11, 1790.21(11), 1790.
- Glesne, C. (2015). *Öykünüzü Keşfetmek: Veri Analizi*. (Ç. Editöleri: Ersoy, A; Yalçinoğlu, P.) *Nitel Araştırmaya Giriş* içinde (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hassan, A. and Mohamed, H. (2012). The relationship between metacognition and self-regulation in young children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 477-486.
- Hsieh, W., Ku, Y. and Chen, Y. (2013) Young children's metacognition in the context of telling a written story. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1796-1810.
- Iskala, T., Vauras, M., and Lehtinen, E. (2004). Socially-shared metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1, 147-178
- İmir, H.M. (2018). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 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
- Kuhn, D., and Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Lai, E. R. (2011). Metacognition: A literature review. Research Report. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/76688967/Metacognition_Literature_Review_Final-libre.pdf [Erişim Tarihi: 01.03.2023].
- Larkin, S. (2006). Collaborative group work and individual development of metacognition in the early years. *Research in Science Education*, 36(1-2), 7-27.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. (Rapor) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf> [Erişim Tarihi: 01.03.2023].
- Lucangeli, D. and Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What are the nature of relationship? *Mathematical Cognition*, 3, 121-139.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9), 696-699.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çeviri Editörü: Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, B. S. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviri Editörü: Turan, S.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. TC. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications
- Mitchell, L., Wylie, C. and Carr, M. (2008). *Outcomes of early childhood education. Literature review*. Report to the Ministry of Education. Wellington: NZCER.
- Munoz, L. and Santa Cruz, J. (2016). The preschool classroom as a context for cognitive development: type of teacher feedback and children's metacognitive control. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 23-44.
- Nelson, L.J. and Fyfe, E.R. (2019). Metacognitive monitoring and help-seeking decisions on mathematical equivalence problems. *Metacognition Learning*, 14, 167-187.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G. and Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem-solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 68-83.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çeviri Editörleri: Bütün, M.; Demir, S.B.) Ankara: Pegem Akademi.
- Robson, S. (2010) Self-regulation and metacognition in young children's self-initiated play and reflective dialogue. *International Journal of Early Years Education*, 18, 227-41.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Temur, O. D., Ozsoy, G., Turgut, S., and Kuruyer, H. G. (2019). Metacognitive instructional behaviors of preschool teachers in mathematical activities. *ZDM Mathematics Education*, 51 (4), this issue.
- Teong, S. K. (2003). The effect of metacognitive training on mathematical word-problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(1), 46-55.
- Veenman, M. V. J., Kok, R. and Kuilenburg, J. (2001). *Intelligence and metacognitive skilfulness insecondary education*. In F. Oser and U. Baets (Eds.), 9th European Conference on Learning and Instruction, Abstract Volume (pp. 166). Aachen: Mainz.
- Veenman, M. V. J. and Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159-176.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., and Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.
- Wong, V. and Kei, W. (2013). Metacognition in 3-6 years old: Evidence from a kindergarten in Hong Kong. *Asia-Pasific Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(1), 1-29.
- Whitebread, D. and Coltman, P. (2010). Aspects of pedagogy supporting metacognition and self-regulation in mathematical learning of young children: Evidence from an observational study. *Mathematics Education*, 42(2), 163-178.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D. and Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: role of collaborative and peer-assistant learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455.

Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., and Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız Altan, R. ve Temel, Z. F. (2022). Okul öncesi eğitimde üst bilişsel becerileri destekleyen öğrenme süreçlerinin incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(5): 582-602.

Yin, R.K. (2009). *Case study methods: Design and methods*, Thousand Oaks: Sage Pbc.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17