

## TÜRKİYE'DE UYGULANAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ ÜSTBİLİŞ BAĞLAMINDA DÜZENLENMESİ

### A REVISION OF THE TURKISH PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAM FOR METACOGNITION

Nesrin OZTURK<sup>1</sup>, İrem BULUT<sup>2</sup>

**ÖZ:** Araştırmalar, üstbilin akademik başarı ve öğrenme sorumluluğu üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Üstbilin bağlamında, okul öncesi eğitim programı kazanımlarının değerlendirilmesi çocukların ilerleyen yıllardaki okul başarısını yorumlama ve destekleme açısından önemlidir. Bu çalışma, Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergelerinin üstbilin kuramı bağlamında değerlendirilmesini ve üstbilin gelişimini destekleyecek şekilde düzenlenmesini amaçlar. Eğitim programına doküman analizi ile erişilmiş ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Kazanım ve göstergeler üstbilin kuramı çerçevesinde 3 puanlayıcı tarafından değerlendirilmiş ve puanlayıcılar arası tutarlık hesaplanarak, kazanım ve göstergelerdeki üstbilin bileşenleri hesaplanmıştır. 63 okul öncesi program kazanımının %52'si üstbilin gelişimini destekleme potansiyeline sahiptir. Üstbilin gelişimini sosyal ve duygusal alan kazanımları en fazla ve bilişsel alan kazanımlarının kısıtlı şekilde destekleyebileceği bulunmuştur. Motor gelişim alanında üstbilin destekleyecek kazanıma rastlanmamıştır. Üstbilin gelişimini destekleyebilecek 33 kazanım göstergesinin 16'sı bilgi, 10'u beceri, ve 7'si deneyimle ilgilidir. Üstbilin kuramı ve öğretimi çerçevesinde, programın her bir kazanımı için Ne, Neden, Ne zaman, ve Nasıl kuralı, düşünme dili, sesli düşünme ve öz değerlendirme ilkeleri doğrultusunda göstergeler önerilmiş ve bir kazanım için örnek öğretim etkinliği sunulmuştur. Yenilenen programın etkinliğinin saptanması ve yaygınlaştırılması önerilir.

**Anahtar sözcükler:** okul öncesi, eğitim programı, üstbilin

**Bu makaleye atf vermek için:**

Ozturk, N., & Bulut, İ. (2023). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programının üstbilin bağlamında düzenlenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1622-1641.

**Cite this article as:**

Ozturk, N., & Bulut, İ. (2023). A revision of the Turkish pre-school education program for metacognition, *Trakya Journal of Education*, 13(3), 1622-1641.

**ABSTRACT:** Research revealed metacognition positively affects achievement and responsibility for learning. Evaluating the program for metacognition at the pre-school level is important to interpret and support children's success in the following years. This study aims to evaluate the Turkish pre-school education program standards and modify them in a way that supports the development of metacognition. The program was accessed by document analysis and examined by content analysis method. Standards were evaluated by 3 raters and consistency among the raters was calculated to nominate metacognitive components in those standards. 52% of 63 pre-school standards hold a potential to support metacognitive development. Social and emotional standards can support metacognitive development the most and cognitive domain standards can support metacognitive development in a limited way. No standards in the motor development domain were found to have potential in supporting metacognition. Of 33 standards, 16, 10, and 7 standards pertain to metacognitive knowledge, skills, and experience, respectively. Indicators were revised regarding metacognition theory and pedagogy. For this purpose, What, Why, When, and How rule, the language of thinking, thinking aloud, and self-evaluation principles were utilized and an exemplar instructional design was presented for a standard. It is highly recommended to identify and disseminate the effectiveness of the renewed program.

**Keywords:** pre-school, curriculum, metacognition

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir/Türkiye, e-mail: ozturknesrin@gmail.com, ORCID:0000-0002-7334-8476

<sup>2</sup> Okul Öncesi Öğretmeni, İzmir/Türkiye, e-mail: irembt35@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5870-9966

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Pre-school education sets a solid foundation for social, academic, and life skills (Çağlayan, Kuru, Apak, & Karakaya, 2023; Zembat, Günşen, & Gök Çolak, 2019). In this sense, the program should involve realistic and manageable standards, appeal to children's interests and needs, and incorporate other stakeholders' support (Zembat, 1992). However, it may not always be possible to teach or practice any kind of prescribed knowledge or skills due to rapidly changing environment where unpredictable circumstances or problems such as migration, pandemic, or natural disasters emerge. For this reason, it is important to teach children thinking skills and how to use them to facilitate their own learning.

As a form of thinking, metacognition pertains to thinking about thinking, and it involves metacognitive knowledge, skills, and experiences (Flavell, 1979). Research provided evidence that metacognition is an effective tool for learning, reading comprehension, writing, language use, and problem solving (Fisher, 2002; Kerndl & Aberšek, 2012; Pogrow, 2004; Veenman, 2016; Wang, Haertel, & Walberg, 1990). It may be even an indicator for high and low achievers (Ozturk & Senaydin, 2019; Pogrow, 2004). In this sense, teaching metacognition starting on pre-school education is important. Although few researchers argued that metacognition competency may not emerge before the age of 8 (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006; Whitebread et al., 2009), recent research produced counterevidence against this assumption, and it showed that children as young as 3-5 years old can manage metacognitive acts (Adagideli & Ader, 2014; Marulis, Palincsar, Berhenke, & Whitebread, 2016; Norton-Morris & Sutcliffe, 2020; Papaleontiou - Louca, 2019; Papaleontiou - Louca & Thoma, 2012; Robson, 2016b). That is, young children can plan their cognitive activities, control them, manage problems, and evaluate their performances as elders or adults can.

The Ministry of Turkish Education (MoNE) revised the preschool program in 2013 and aimed to help educate children who can solve problems, think critically, take initiatives, communicate well, and become active and productive citizens (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). While the program emphasizes training students for independent and competent behaviors, it has not been evaluated for its standards regarding metacognition. Therefore, this study aims to evaluate the Turkish pre-school program's standards and indicators for its inclusion of metacognition. In the scope of this study, the following research questions will be answered:

- What is the weight of metacognition in the Turkish pre-school program?
- Which components of metacognition are reflected in the Turkish pre-school program?

### Method

A descriptive qualitative research methodology was conducted to answer the research questions of this study. The data (the Turkish pre-school program) were accessed by the document analysis methodology, and the standards and indicators of the pre-school program were analyzed via content analysis regarding the theoretical framework of metacognition. Reliability was ensured through constant data comparison, extensive data use, and the use of the table of specifications.

In this study, the standards were examined in three stages. The consistency of the first and second analyses were conducted by the authors, and it varied between .7 and 1 for each rater. As the agreement was low and not statistically significant, they later worked together for a unified scheme (the US). The second author's consistency with the US was .22 ( $p > .05$ ), and the first author's consistency with the US was .84 ( $p < .05$ ). Due to the incompatibility of raters' expertise, another rater who is an expert on metacognition and self-regulated learning was recruited. Accordingly, the consistency of the US and the invited expert was .904 ( $p < .05$ ). Consistency in the sub-domains was .79 ( $p < .05$ ) for the cognitive domain, .80 ( $p < .05$ ) for the language domain, and 1 ( $p < .05$ ) for the social and emotional, self-care, and motor development domains, respectively.

## Findings

Data analysis confirmed that 52% of 63 standards had a potential to support metacognitive development of pre-school children. Of those indicators, 88%, 66%, 37%, and 33% were related to social-emotional development, language development, self-care, and cognitive development domains, respectively. Also, 16, 10, and 7 of these indicators were related to metacognitive knowledge, skills, and experience, respectively. Metacognitive knowledge was mostly observed in social-emotional (9), language (3), self-care (3), and cognitive (1) development domains. On the other hand, cognitive (5), language (3) and social-emotional (2) development domains had indicators for metacognitive skills. Metacognitive experiences may be initiated the least, and they may emerge in social emotional (4), language (2) and cognitive (1) development domains.

## Discussion and Conclusion

The current pre-school standards do not reflect components of metacognition systematically and correspondingly. In the program, it is the social-emotional standards that can support metacognition the most while cognitive standards lack a substantial amount of thinking. Also, those standards reflect a language that may improve metacognitive knowledge; nevertheless, metacognitive skills and experiences are ignored. As metacognition theory proposes that use of metacognitive skills occurs only in the situations of higher-order thinking (Aşık & Erkin, 2019), a repertoire of metacognitive knowledge cannot necessarily initiate metacognitive skills unless there is a chance.

In this study, the current indicators determined by the MoNE were also revised. For this purpose, the indicators were reworked via the language of thinking (Tishman & Perkins, 1997), the What, Why, When, and How (WWW&H) rule (Veenman et al., 2006), think-aloud technique (McKeown & Gentilucci, 2007), and the fundamentals of self-assessment (Afflerbach & Meuwissen, 2005). Also, the authors provided a sample instructional design incorporating some standards and their revised indicator to help teachers make a comparison as well as contribute to their understanding of teaching metacognition. Furthermore, although this is one of the first studies that examines metacognition in the Turkish pre-school education program and proposes an alternative to meet the need for such a program (Başara Baydilek & Türkoğlu, 2016) without a substantial change in the standards, the effectiveness of the revised program has not been studied, yet. Therefore, the revised program needs an implementation for an analysis of its effectiveness regarding its short-term and long-term effects. In this sense, various variables such as reading and writing awareness, mathematics achievement, self-assessment or peer assessment competence, cognitive processing, readiness for primary school or attitudes towards school can be examined via comparative and longitudinal designs. Also, incorporating teachers' and parents' feedback regarding the effectiveness of the new program can improve its practicality.

This study also suggests the inclusion of metacognition and its pedagogy in various educational initiatives. That is, pre-service teacher education programs and in-service professional development modules may include training for teaching metacognition, if need be. This is because without teachers' expertise, education programs cannot help with the development of children's metacognition. Finally, parents may be informed about metacognition to support their children's development at home.

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocukların zorunlu eğitim süreçleri başlayana kadar gelişimsel özellikleri, bireysel farklılıkları ve ilgileri dikkate alınarak, sağlıklı bireyler olmalarına destek sağlandığı, olumlu benlik algısının temellerinin atıldığı, üretken özelliklerinin ön plana çıkarıldığı ve çocukların özgüvenlerinin teşvik edildiği planlı bir eğitimidir (Zembat, 1992). On dördüncü Millî Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitim, çocukların gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun, çokça uyaran ve zengin bir çevre imkânı sağlayan, çocukların gelişimlerini bütünsel olarak destekleyen, onları buldukları toplumun kültürel değerleri kapsamında en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan temel eğitim aşaması olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 1993). Bu bağlamda, Çağlayan, Kuru, Apak ve Karakaya'nın (2023) belirttiği gibi, okul öncesi eğitim insan yaşamının en önemli ve en derin etkileri olan eğitim basamağı sayılabilir.

Mevcut politikaların (bkn. Millî Eğitim Bakanlığı, 2013), yeni nesli yaşama hazırlanması ve hızla değişen küresel ve toplumsal şartlara ayak uydurabilmesi için bir önceki nesle yeterli olan bilgi ve becerilerden daha fazlasına ihtiyacı vardır (Bork, 2012). Hızla değişen yaşam şartları düşünüldüğünde yeni neslin karşılaşacağı durum ya da problemler öngörülemezdir. Ancak nasıl düşüneceğini bilen ve farklı düşünme formlarını kullanabilen bireyler, problemler ya da zor durumlarla karşılaştıklarında bunlara uygun çözüm yolları geliştirebilirler (Gür, Koçak, & Demircan, 2016). Dolayısıyla, çocuğun temel becerileri kazanmış, problem çözebilen ve kendi kendine yetebilen bir birey olarak yetişmesi için (Zembat, Günşen, & Gök Çolak, 2019) okul öncesi dönemden başlayarak düşünme becerilerinin desteklenmesi önemlidir (Arslan vd., 2021; Başara Baydilek & Türkoğlu, 2016).

Düşünmenin bir formu olan, üstbilgi düşünme hakkında düşünmedir (Flavell, 1979). Üstbilgi, Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach (2006) vurguladığı gibi, bilişsel sistemin bir parçası ve eşzamanlı olarak “onu yöneten üst düzey bir yetidir” (s.5). Flavell'e (1979) göre üstbilgi; üstbilgi bilgisi, üstbilgi becerileri ve üstbilgi deneyimlerini kapsar. Üstbilgi bilgisi; kişinin kendisi, çeşitli görevler, hedefler ve beceriler hakkında bilgisini içerir. Üstbilgi becerileri; hedef koyma, bilişsel süreçleri yönetme, becerileri düzenleme ve performansı değerlendirmeye ilgilidir. Son olarak üstbilgi deneyimleri; bireylerin derin, bilinçli ve yüksek farkındalıkla yürüttükleri düşünme eylemlerini kapsar (Flavell, 1979).

Yapılan araştırmalarda, üstbilginin öğrenme için etkili bir araç (Fisher, 2007; Fisher, 2002; Kerndl & Aberšek, 2012) ve okuduğunu anlama, yazma, dil kullanımı, problem çözme gibi çeşitli bilişsel eylemlerin önemli bir yordayıcısıdır (Gourgey, 2001; Veenman, 2016; Wang, Heartel, & Walberg, 1990). Üstbilgi yoluyla, bireyler bilişsel süreçlerini veya eylemlerini stratejik ve etkin bir şekilde gerçekleştirebilirler (Gourgey, 2001). Bu nedenle, üstbilgi düşük ve yüksek başarı düzeylerini ayırt etmede (Ozturk & Senaydın, 2019; Pogrow, 2004) önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Üstbilgi yeterliği, çocuğun sonraki yıllarda akademik başarısında belirleyici rol oynamaktadır (Papaleontiou - Louca & Thoma, 2012; Robson, 2016a). Fakat, bazı araştırmacılar, üstbilginin geç gelişen bir yetenek (Whitebread vd., 2009) olduğunu ve çocukların bu becerileri sekiz yaşından önce gösteremeyecekleri varsaymıştır (Veenman vd., 2006). Fakat güncel araştırmalar (örn. Blöte, Resing, Mazer, & Van Noort, 1999; Chen, Wu, Wu, Shangguan, & Li, 2022; Chernokova, 2014; Lewis, 2019; Marulis, Palincsar, Berhenke, & Whitebread, 2016; Papaleontiou - Louca & Thoma, 2012; Robson, 2016b; Yıldız Altan & Temel, 2022) küçük çocukların üstbilgi ve öz düzenleme becerileri bağlamında önceki çalışmalarda kabul edilenlerden daha donanımlı olduklarını göstermektedir. Örneğin, okul öncesi çocuklara yönelik sözlü ve sözlü olmayan göstergeleri değerlendiren Marulis ve diğerleri de (2016), 3-5 yaşındaki çocukların üstbilgi aktivitelere yetkin olduklarını bulmuştur. Bu bulgular Kıbrıs'ta 4-5 yaş arası çocuklarla çalışan Papaleontiou-Louca ve Thoma (2012) tarafından da doğrulanmıştır. Okul öncesi dönemde çocukların fikir üretirken, problem çözerken, çatışmaları çözerken, dikkatli kararlar verirken plan yapabildiklerini, eylemleri başlatabildiklerini ve çabalarını değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Blöte ve diğerleri (1999), 4 yaşındaki çocukların örgütsel strateji kullanımlarını incelemiştir. Çocukların her zaman en etkili stratejiyi seçemeyeceklerini fakat bunun için eğitilebileceklerini vurgulamışlardır. Ayrıca Robson (2016) 4-5 yaşındaki çocukları üstbilgi eylemlerinin genellikle yetişkinlerin olmadığı durumlarda ortaya çıktığını ve yetişkin gözetiminde olduklarında bu eylemlerin yetişkinler tarafından başlatılması, gözetilmesi ve değerlendirilmesini beklediklerini bulmuştur.

## Çalışmanın Önemi

2013'te değişen okul öncesi eğitim programı, 21. yüzyıl becerilerini işe koşabilen bireyleri yetiştirmeyi hedefler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Program, gelişimi bütüncül bir yaklaşımla ele alınırken, bilgiyi üretebilen ve pratik olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, inisiyatif alabilen, azimli, iyi iletişim kurabilen, ülkenin sosyal ve kültürel zenginliğine katkıda bulunan bireyleri yetiştirmek için “bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklediği bir çevrenin” gerekliliğini ön plana çıkarmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013, s.12). Öğrencileri ilk okula hazırlamayı amaçlayan okul öncesi eğitim programının ana prensiplerinden bazıları da öz düzenleme becerileri, öz kontrol, öz yetkinlik ve bağımsız davranışların geliştirilmesidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Fakat, program kazanım ve göstergelerinin üstbilgi davranışlara ne kadar odaklandığı bilinmemektedir.

Alanyazında okul öncesi bağlamında üstbilgi üzerine yazılmış çalışma sınırlıdır. Türkiye'de 1989-2021 yılları arasında okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan çalışmaları inceleyen Çağlayan vd. (2023), mevcut çalışmaların genellikle program öğelerinin uzman görüşü açısından incelendiğini ve en çok ele alınan öğelerin tutum- ilgi-kaygı, gelişim alanları ve değerler olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde,

2007-2020 yılları arasında üstbilis konusunda yazılmış 192 lisansüstü tezin içerik analizini yapan Bakkaloğlu ve Toptaş, (2022), okul öncesi alanda yazılan tez sayısının 3 olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalarda, çocuklarda öz düzenleme becerileri incelenmiştir. Ayrıca, akıl yürütme becerilerinin okul öncesi eğitimde geliştirilmesi ile ilgili uzman görüşüne başvuran Başara Baydilek ve Türkoğlu'nun (2016) bulguları üstbilisel becerileri destekleyen programların geliştirilip uygulanması gerekliliğini ortaya koymuştur. Her ne kadar bu çalışmalar üstbilisin okul öncesi eğitimde tanınırlılığını arttırsa da böyle bir programa ihtiyacın olup olmadığı henüz belirlenmemiştir. Bu çalışmada, öğretim uygulamaların yön veren (Taba, 1962 akt. Johnson, 1969; Tyler, 1949 akt. Dillon, 2009) eğitim programı kazanım ve göstergelerin üstbilis açısından incelenerek varsa üstbilis öğretim kuramı bağlamında ihtiyaçlar belirlenecektir. Ayrıca, programın üstbilis pedagojisi bağlamında düzenlenmesi yapılacak ve örnek öğretim tasarımı sunulacaktır.

### **Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları**

Millî Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim programında “[e]rken yaşam deneyimleri çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair geliştireceği tutumları belirler” ifadesiyle (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013, s.12), örtük bir şekilde üstbilis yeterliliğine atıfta bulunmuştur. İlgili ifade baz alınarak, bu çalışmada okul öncesi programın kazanım ve göstergeleri üstbilis bileşenleri açısından incelenecektir. Araştırma amacı bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

- Üstbilisin, okul öncesi program kazanım ve göstergelerindeki ağırlığı nedir?
- Okul öncesi kazanım ve göstergeleri, üstbilisin hangi bileşenlerini yansıtır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu yöntemde yazılı belgeler, anlam çıkarma, konu hakkında anlayış oluşturma ve amprik bilgi geliştirme için titizlikle ve sistematik olarak incelenip yorumlanır (Berg, 2007; Bowen, 2009). Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmi internet sitesinde çevrimiçi olarak sunulan okul öncesi eğitim programı incelenmiş ve üstbilis kuramı açısından yorumlanmıştır.

### **Veri Kaynağı**

Okul öncesi eğitim programı gelişimsel bir programdır ve çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla motor, sosyal ve duygusal, dil, bilişsel ve özbakım alanlarında gelişimlerini en üst düzeye ulaşması için desteklemeyi amaçlar. Okul öncesi eğitim programı Temel Eğitim müdürlüğü tarafından 36-72 aylık çocuklar için 2006 yılında denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konmuştur. Alan araştırmaları, uygulama geri bildirimleri ve Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında durum analizleri dikkate alınarak 2012-2013 yılında program geliştime çalışmaları tamamlanmıştır. Programdaki kazanım ve göstergeler çocuğu merkeze alarak belirlenmiştir ve bunlar, çocuğun ulaşması gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlar. Kazanımlara dayalı oluşturulmuş göstergeler, “kazanımların gözlenebilir halidir” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013, s.18). Yani, göstergeler öğretmenlerin etkinliklerine rehberlik edeceğinden, “kazanımı kapsayıcı etkinliklerin yazılması ve uygulanması”nın kolay olacağı öngörülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013).

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Okul öncesi programın kazanım ve göstergelerinin incelenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Analiz, üstbilis kuramı (Flavell, 1979) bağlamında yapılmıştır. Yani, her bir kazanım ve göstergeleri üstbilis bileşenleri (bilgi, beceriler ve deneyim) bağlamında incelenmiş ve ilgili kategorilerinde gruplanmıştır. Kazanım ve göstergelerin incelenmesinde kullanılan tema ve kategoriler şöyledir:

- (a) *üstbilis bilgisi*; çocukların kendileri, görevin gerekleri ve beceriler, amaçlar hakkında bilgisi,
- (b) *üstbilis becerileri*; üstbilis bilgisi olanakları dahilinde bilişsel süreci planlama, gözlemleme, becerileri değiştirme/yönetme ve süreç veya performansı değerlendirme,
- (c) *üstbilis deneyimi*; üstbilis bilgisi ve becerilerinin etkin bir şekilde bir görevin gereklilikleri için kullanımı, üst düzey düşünme.

Veri analizlerinin güvenilirliği sağlamak adına bir dizi işlem yapılmıştır. Nitel araştırmanın güvenilirliği tutarlılıkla ilgili olduğundan (Leung, 2015), program kazanım ve göstergeleri üstbilis kuramı bağlamında üç farklı aşamada incelenmiştir. Öncelikle, kazanım ve göstergeler her bir araştırmacı tarafından belirtke tablosu kullanılarak 2 farklı zaman diliminde incelenmiştir. Bu analiz için, bir kazanım için bir tane gösterge bile üstbilisi destekliyorsa o kazanım dağılım ve ağırlık hesabına eklenmiştir. Çalışmada tutarlık Cohen Kappa ( $K$ ) ile hesaplanmıştır. Birinci ve ikinci analizlerin tutarlığı her bir puanlayıcı için .7 ve 1 arasında değişkenlik göstermiştir. Daha sonra, Silverman'ın (2009, aktaran Leung, 2015) belirttiği gibi sabit veri karşılaştırılması yapılmıştır. Yani, puanlayıcıların ayrı ayrı yaptıkları analizler kendi aralarında karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir (Leung, 2015). Kapsamlı veri kullanımı için eğitim programının doğasına uygun şekilde tüm gelişim alanlarının incelenmesi ve üstbilis dağılımının alan bazlı karşılaştırılması yapılmıştır. Kazanımlar, gelişim dönemleri boyutlarında incelendiğinde, puanlayıcı tutarlığının en az bilişsel alanda .7, en fazla ise duyuşsal ve motor gelişim alanlarında olduğu .1 görülmüştür. Puanlayıcıların kuramsal çerçeveye hakimiyetinin farklı, aralarındaki uyumun düşük ve istatistiksel olarak anlamlı olmaması sebebiyle, iki puanlayıcı daha sonra birlikte çalışmıştır. Bu çalışma sonucunda, üstbilisi destekleyebilecek kazanımlar (ÜK) belirlenmiş ve tutarlık yeniden hesaplanmıştır. İkinci yazarın, ÜK ile tutarlığı .22 ( $p>.05$ ) ve birinci yazarın ÜK ile tutarlığı .84 ( $p<.05$ ) olarak bulunmuştur. Ayrıca, üstbilis kuramı, gelişim psikolojisi ve çocuklarda öğrenme konularına hâkim olan farklı bir alan uzmanından okul öncesi kazanımlarını, üstbilis kuramsal çerçevesi bağlamında değerlendirmesini istenmiştir. Bu işlem, Silverman'ın (2009, aktaran Leung, 2015) belirttiği sabit veri karşılaştırmasının son basamağıdır ve bu çalışmada tutarlılığı arttırmak için uygulanmıştır. Alan uzmanının (AU) değerlendirmesi ile ÜK'nin tutarlığı hesaplanmış ve  $K .904$  ( $p<.05$ ) olarak bulunmuştur. Alt alanlardaki tutarlık bilişsel alan için .79 ( $p<.05$ ), dil alanı için .80 ( $p<.05$ ), sosyal ve duyuşsal, özbakım ve motor gelişim alanları için 1 ( $p<.05$ ) dir. Bu işlemlerin ardından, araştırma sorularını cevaplamak üzere analizler yapılmıştır.

## BULGULAR

### Okul Öncesi Eğitim Programında Üstbilis

Okul öncesi eğitim programında, Tablo 1'de görüldüğü üzere toplam 63 kazanım bulunmaktadır. Bunların 21'i bilişsel, 12'si dil, 17'si sosyal ve duyuşsal, 8'i öz bakım ve 5'i motor gelişim alanlarıyla ilgilidir. Analiz sonuçlarına göre, program kazanımlarının %52'sinin çocukların üstbilis gelişimini destekleme potansiyeline sahip olduğu görülür. Sosyal ve duyuşsal gelişim alanında %88, dil gelişim alanında %66, öz bakım alanında %37 ve bilişsel gelişim alanında %33 oranında üstbilisi geliştirebilecek gösterge saptanmıştır.

Tablo 1.

*Üstbilisin gelişim alanı kazanımlarına göre dağılımı*

Alan	Kazanım sayısı	Üstbilise yönelik kazanım	Ağırlık
Bilişsel	21	7	%33
Dil	12	8	%66
Sosyal ve duyuşsal	17	15	%88
Öz bakım	8	3	%37
Motor	5	0	0
Toplam	63	33	%52

### Okul Öncesi Eğitim Programında Üstbilis Bileşenleri Dağılımı

Üstbilisi geliştirebilecek kazanım ve göstergelerin analizi Tablo 2'de sunulmuştur. Şekil 1'de görüleceği üzere, üstbilis bileşenlerinin dağılımı ağırlıklı olarak üstbilis bilgisini ( $N=16$ ) yansıtır. Göstergelerin 10'u beceriler ve 7'si deneyimle ilgilidir.

Tablo 2.

*Okul öncesi programı kazanım ve göstergelerinin üstbilgi bağlamında incelemesi*

Gelişim alanı	Kazanım	Gösterge	Üstbilgi alanı
Bilişsel	Kazanım1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. <i>Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</i>	Üstbilgi becerisi
	Kazanım2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	<i>Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. Ölçme sonucunu tahmin eder. Standart olmayan birimlerle ölçer. Ölçme sonucunu söyler. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır. Standart ölçme araçlarının neler olduğunu söyler.</i>	Üstbilgi becerisi
	Kazanım11. Nesneleri ölçer.	Modele bakarak nesnelerle örüntü oluşturur. En çok üç öğeden oluşan örüntüdeki kuralı söyler. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler, tamamlar. <i>Nesnelerle özgün bir örüntü oluşturur.</i>	Üstbilgi becerisi
	Kazanım14. Nesnelerle örüntü oluşturur.	<i>Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.</i>	Üstbilgi becerisi
	Kazanım17.Neden-sonuç ilişkisi kurar.	<i>Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.</i>	Üstbilgi deneyimi
	Kazanım19.Problem durumlarına çözüm üretir.	Atatürk'ün hayatıyla ilgili belli başlı olguları söyler. Atatürk'ün kişisel özelliklerini söyler. Atatürk'ün değerli bir insan olduğunu söyler. Atatürk'ün getirdiği yenilikleri söyler. <i>Atatürk'ün getirdiği yeniliklerin önemini söyler.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım21. Atatürk'ü tanıır ve Türk toplumu için önemini açıklar.	<i>Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.</i>	Üstbilgi becerisi
Dil	Kazanım2. Sesini uygun kullanır.	Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür.	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım5. Dili iletişim amacıyla kullanır.	Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. <i>Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.</i>	

Tablo 2 devamı..

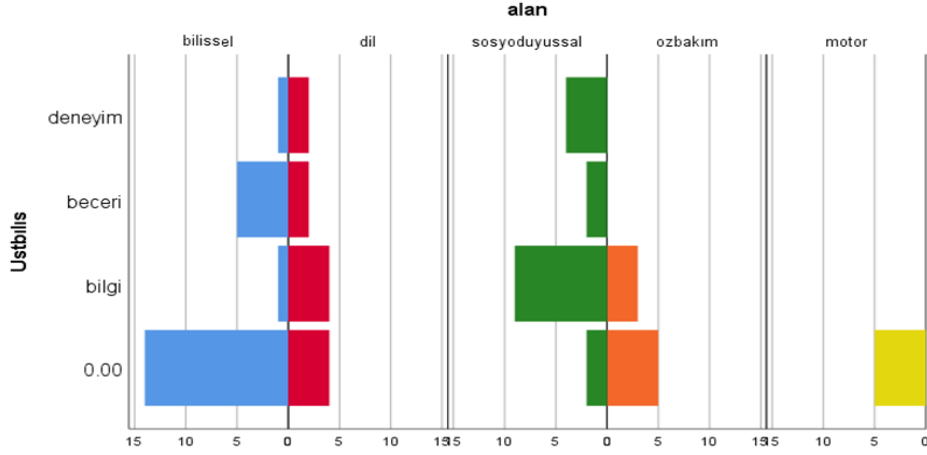
Dil	Kazanım6. Sözcük dağarcığını geliştirir.	<i>Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.</i>	Üstbilis deneyimi
	Kazanım7.Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.	<i>Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.</i>	Üstbilis becerisi
	Kazanım8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	<i>Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.</i>	Üstbilis becerisi
	Kazanım10. Görsel materyalleri okur.	<i>Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.</i>	Üstbilis deneyimi
	Kazanım11. Okuma farkındalığı gösterir.	<i>Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister. Okumayı taklit eder. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.</i>	Üstbilis bilgisi
	Kazanım12. Yazı farkındalığı gösterir.	<i>Çevresindeki yazıları gösterir. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir. Duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırır. Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar.</i>	Üstbilis bilgisi
Sosyal ve Duygusal	Kazanım1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.	<i>Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duygusal özelliklerini söyler.</i>	Üstbilis bilgisi
	Kazanım3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	<i>Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.</i>	Üstbilis deneyimi
	Kazanım4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	<i>Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.</i>	Üstbilis deneyimi
	Kazanım5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	<i>Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.</i>	Üstbilis deneyimi
	Kazanım6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	<i>Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.</i>	Üstbilis bilgisi
	Kazanım7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	<i>Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.</i>	Üstbilis becerisi



Tablo 2 devamı..

Sosyal ve Duygusal	Kazanım8. Farklılıklara saygı gösterir.	<i>Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.	<i>Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım10. Sorumluluklarını yerine getirir.	<i>Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.	<i>Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır. Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	<i>Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.</i>	Üstbilgi deneyimi
	Kazanım13. Estetik değerleri korur.	<i>Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.	<i>Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım15. Kendine güvenir.	<i>Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerekliğinde liderliği üstlenir.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.	<i>Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.</i>	Üstbilgi becerisi
	Kazanım5. Dinlenmenin önemini açıklar.	<i>Kendisini dinlendiren etkinliklerin neler olduğunu söyler. Dinlendirici etkinliklere katılır. Dinlenmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları söyler.</i>	Üstbilgi bilgisi
Öz bakım	Kazanım7. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.	<i>Tehlikeli olan durumları söyler. Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyler. Temel güvenlik kurallarını bilir. Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur. Herhangi bir tehlike ve kaza anında yardım ister.</i>	Üstbilgi bilgisi
	Kazanım8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır.	<i>Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler. Sağlığına dikkat etmediğinde ortaya çıkabilecek sonuçları açıklar. Sağlığını korumak için gerekenleri yapar.</i>	Üstbilgi bilgisi

Üstbiliş bilgisinin en çok sosyal ve duygusal ( $N=9$ ), dil ( $N=3$ ), öz bakım ( $N=3$ ), ve bilişsel ( $N=1$ ) gelişim alanlarında ortaya çıkabileceği söylenebilir. Üstbiliş becerileri ise bilişsel ( $N=5$ ), dil ( $N=3$ ) ve sosyal ve duygusal ( $N=2$ ) gelişim alanlarında belirlenmiştir. Üstbiliş deneyimleri ise sosyal ve duygusal ( $N=4$ ), dil ( $N=2$ ) ve bilişsel ( $N=1$ ) gelişim alanlarında saptanmıştır.



Şekil 1. Gelişim alanlarına göre üstbiliş bileşenlerinin dağılımı

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim program kazanım ve göstergeleri incelendiğinde, üstbilişin öğretim uygulamalarında yer bulma imkanının olduğu fakat bunun kısıtlı olabileceğini ortaya çıkmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda 63 kazanım ve ilgili göstergenin sadece yarısının üstbiliş gelişimini destekleme potansiyeline sahip olduğu ve kuramın temel argümanının aksine üstbiliş en çok sosyal ve duygusal alan kazanımlarıyla ilişkili olduğu fark edilmiştir. Üstbiliş kuramı, biliş ve bilişsel eylemlerin planlanması, kontrolü ve değerlendirilmesiyle ilgiliyken (Flavell, 1979), mevcut okul öncesi eğitim programının bilişsel kazanım ve göstergeler üstbiliş gelişimini en az destekleyebilecek gelişim alanlardan biri olarak saptanmıştır.

Bulgulara göre, mevcut okul öncesi program kazanımlarının üstbiliş gelişimini desteklemede kuram bileşenlerini de dengeli şekilde yansıtmadığı görülmüştür. Kazanımlar ve ilgili göstergeleri çoklukla üstbiliş bilgisini geliştirecek bir dille sahiptir. Üstbiliş becerileri ve deneyimi ise görece gölgede kalmıştır. Oysaki üstbiliş becerilerinin kullanımı ancak üst düzey düşünmenin olduğu durumlarda ortaya çıkar (Flavell, 1979). Ancak üstbiliş deneyimine giren bireyler, üstbiliş becerilerini görev veya hedeflere uygun şekilde kullanırlar (Aşık & Erkin, 2019). Bu bağlamda, kazanımlar her ne kadar üstbiliş bilgisinin gelişimine imkân verse de bilginin varlığı üst düzey düşünmeyi ortaya çıkarmayabilir. Ayrıca öğretmenlerin üstbiliş öğretim yeterliği de kazanımların edindirilmesinde bir değişken olabilir. Nitekim, güncel bir çalışmada (Yıldız Altan & Temel, 2022) okul öncesi öğretmenin üstbiliş konusunda bilgili olmadığı ve araştırmacılar tarafından sağlanan etkinlik yönergeleri ile üstbiliş öğretimi yaptığı belirtilmiştir. Kendisine sağlanan haftalık yönergelerle rağmen, öğretmenin araştırma sürecinin sonuna doğru üstbiliş öğretimine yönelik fikir edindiğini ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okul öncesi programın üstbiliş öğretim uygulamalarına imkân verme potansiyeli değerlendirildiğinde ve çocukların gelecek yıllardaki başarısı düşünüldüğünde, göstergelerde düzenlemelerin yapılması önem kazanmaktadır. Bu düzenleme daha önce Başara Baydilek ve Türkoğlu'nun (2016) bulguları ile de ortaya çıkan üstbilişsel becerileri destekleyen programların geliştirilmesi ihtiyacını da karşılayabilir.

Düşünme eylemi her ne kadar bireysel olarak değerlendirilse de aslında sosyal bir süreçtir. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramına göre, çocuk toplumda sıklıkla gözlemlediği kültürel öğeleri (dil, düşünme şekli, sembolik sistemler) (Vygotsky, 1978, 2012), gözlem, geri bildirim ve destekle içselleştirebilir. Uygun uyaran veya başka bir bireyle etkileşim, okul öncesi çocukların da üstbilişi (Blöte vd., 1999; Papaleontiou-Louca ve Thoma, 2012; Robson, 2016; Whitebread vd., 2009) kullanmalarını sağlayabilir. Bu bağlamda, okul öncesi sınıflarında düşünme becerileri eğitimi akıldan öğrenme, Yakınsak Gelişim Alanı ve işbirlikçi öğrenme ile desteklenebilir (Başara Baydilek & Türkoğlu, 2016). Ayrıca, çocukların sürece aktif katılımı (Başara Baydilek & Türkoğlu, 2016), probleme (Yıldız Altan &

Temel, 2022) ve diyaloga dayalı öğretim yapılması çocukların üstbilişsel farkındalığını arttırabilir. Sınıf içi uygulaması yapılmış etkinlikler (bkz. Gür vd., 2016) incelendiğinde de çocukların düşünme dilini, Ne, Ne zaman, Neden ve Nasıl (4N; WWW&H, What, When, Why, How) kuralını kullandıkları ve öz değerlendirme yapabildikleri görülmüştür. Bu öğretim uygulamaları, çocukların süreç ve sonuçlarla ilgili düşüncelerini, düşüncelerini detaylandırarak gerekçelendirmelerini, farklı neler yapabilecekleri ile ilgili fikir yürütmelerini ve performanslarını değerlendirmelerini mümkün kılabilir. Gür'ün (2016) de vurguladığı gibi düşünme eğitimi, çok boyutlu bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Yani, çocuklarda düşünme yeterliği gelişiminde gözlem, karşılaştırmalar yapma, keşfetme, çıkarımda bulunma ne kadar önemliyse etkili iletişim, akran veya diğer bireylerle etkileşim, motivasyon, sosyal kabul, bağımsız olma ve öğretmen veya yetişkin desteği de bir o kadar önemlidir (Gür, 2016). Bu bağlamda, üstbiliş pedagojik çerçevesi (Ozturk, 2022; Roya, Wolsey, & Parsons, 2020) de göz önünde bulundurularak, Tablo 3'te görüldüğü gibi Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu kazanımlar değiştirilmeden her bir kazanım için üstbiliş gelişimini destekleyebilecek en az bir gösterge önerilmiştir.

Göstergeler, düşünme dili (Tishman & Perkins, 1997), 4N kuralı (Veenman vd., 2006), sesli düşünme (Baumann, Seifert-Kessell, & Jones, 1992; McKeown, & Gentilucci, 2007) ve öz değerlendirmeyi (Afflerbach & Meuwissen, 2005) yansıtacak şekilde ifade edilse de, öğretim uygulamaları öğrenci özellik ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı yöntem ve teknikleri işe koşan etkinliklerle desenlenmelidir. Göstergelerin ifadesini değiştiren pedagojik bileşenlerin üstbiliş ile ilişkisi şöyle açıklanabilir. 4N kuralı ile bireyler hangi eylemi, neden, nasıl ve ne zaman (4N) yaptığını belirler. Bu durumda, bireyler bilişsel eylemlerini farkındalıkla yapacağından üstbiliş bilgisi artabilir, bireyler zayıf ve güçlü yönlerini fark edebilir ve eylemleri arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilir. Sesli düşünme tekniğinde ise birey, düşünme sürecini herhangi bir filtreden geçirmeden ifade eder. Yani, birey bir eylemi planlama, süreci kontrol etme ve mantık kurma, sorun olması halinde becerileri değiştirip kullanma, bilişsel süreç ve performans değerlendirme gibi gözle görülmeyen bir sürecini diğerleri için anlaşılabilir bir hale getirir. Bu süreçte, genellikle otomatik gerçekleşen veya sebepleri üzerinde düşünülmemiş eylemler bilinçte yer bulacağı için, bireyler çeşitli değişkenlerin düşünceleri üzerindeki etkisini fark edebilir. Sesli düşünme yöntemi üstbiliş deneyimi olarak değerlendirilebileceğinden bireylerin üstbiliş bilgisi arttırabilir ve beceri kullanımını iyileştirebilir (Ozturk, 2022). Düşünme dili, düşünmeyle alakalı sözcük dizisini kullanmakla ilgilidir (Tishman & Perkins, 1997). Vygotsky'nin (2012) belirttiği gibi, bireyler içinde buldukları toplulukların dilini ve düşünme alışkanlıklarını içselleştirdiklerinden sesli düşünme sırasında akıl yürütmeye, sorgulamaya, kanıt sunmaya, hipotez veya ön kabulleri ifade etmeye, mantıksal veya nedensel ilişkiler kurmaya imkân veren ve bunların ifade edilmesini sağlayan sözcükleri kullanmak üst düzey düşünme ortamının yaratılmasında önemlidir (Tishman & Perkins, 1997). Tıpkı sesli düşünme tekniğinde olduğu gibi, düşünme dili de bireyler için üstbiliş deneyimi yaratır ve bilgi ve beceriler üzerinde oldukça etkili olabilir. Son olarak, revize edilen okul öncesi program göstergeleri öz değerlendirmeyi vurgulamaktadır. Afflerbach ve Meuwissen'in (2005) de belirttiği gibi öz değerlendirme bağımsız ve öğrenme sorumluluğunu almış bireylerin yaptığı bir eylemdir. Öz değerlendirme ile hatalarını, güçlü ve zayıf yönlerini, eylemlerinin etkinliğini ve performanslarını değerlendiren bireyler, öğrenme süreçlerini etkin yönetebilir (Ozturk, 2022). Öz değerlendirme yapmak da üstbiliş bilgisi ve becerilerini bir amaç doğrultusunda ve görevin özellikleri bağlamında kullanmayı gerektiren bir üstbiliş deneyimidir.

Tablo 3.

## Üstbiliş göstergeler önerileri

Alan	Kazanım	Önerilen göstergeler
Bilişsel	1.	<i>Dikkat edilmesi gereken nesne/duruma neden odaklandığını açıklar. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorduğu soruların nedenlerini açıklar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayda neden belirli ayrıntılara odaklandığını açıklar.</i>
	2.	<i>İpuçlarını neden ve nasıl kullandığını açıklar. Tahmini ile gerçek durumu nasıl karşılaştırdığını açıklar. Tahminini değerlendirir.</i>
	3.	<i>Hatırladıklarını yeni durumlarda nasıl kullandığını açıklar. Hatırladıklarının neden aklında kaldığını söyler.</i>
	4.	<i>Saymanın neden önemli olduğunu açıklar. Yanlış ya da doğru sayıyı söylediğinde kendisini değerlendirir. Kendisini nasıl değerlendirdiğini açıklar.</i>
	5.	<i>Kullanım amacına uygun nesneyi nasıl ve neden seçeceğini açıklar.</i>
	6.	<i>Nesne/varlıkları bire bir nasıl eşleştirdiğini açıklar. Eş olanları nasıl ayırt ettiğini açıklar. Eşleştirme sonuçlarını değerlendirir. Eşleştirme sonuçlarını nasıl değerlendirdiğini açıklar.</i>
	7.	<i>Nesne/varlıkları gruplamaya nasıl karar verdiğini açıklar. Gruplama sonuçlarını değerlendirir. Gruplama sonuçlarını nasıl değerlendirdiğini açıklar.</i>
	8.	<i>Karşılaştırma özelliğini neden seçtiğini açıklar. Doğru karşılaştırma yapıp yapmadığını değerlendirir. Karşılaştırma değerlendirmesini nasıl yaptığını açıklar.</i>
	9.	<i>Sıralamayı nasıl ve neden yaptığını açıklar. Sıralama sonucunun doğruluğunu değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	10.	<i>Harita ve krokiyi nasıl kullandığını açıklar. Harita ve kroki kullanımını değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	11.	<i>Nasıl tahmin yaptığını açıklar. Karşılaştırmayı nasıl yaptığını açıklar. Yaptığı karşılaştırmayı değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	12.	<i>Nesne ve geometrik şeklin nasıl benzediğini açıklar. Eşleştirmesini değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	13.	<i>Sembolleri tanımanın neden önemli olduğunu açıklar. Sembol tanımadığında kendisini değerlendirir. Değerlendirmesini nasıl yaptığını açıklar.</i>
	14.	<i>Örüntüyü nasıl oluşturduğunu açıklar. Kuralı nasıl bulduğunu açıklar. Eksik bırakılan öğeyi nasıl bulduğunu açıklar. Oluşturduğu örüntüyü değerlendirir.</i>
	15.	<i>Parçaları doğru birleştirip birleştiremediğini değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	16.	<i>Elde ettiği sonucu sayarak kendini değerlendirir.</i>
	17.	<i>Neden ve sonuçların nasıl belirlendiğini açıklar. Neden ve sonuçların olayla ne kadar ilişkili olduğunu değerlendirir.</i>
	18.	<i>Zamanı bilmenin neden önemli olduğunu açıklar.</i>
	19.	<i>Yeni çözüm yollarını neden ve nasıl bulduğunu açıklar.</i>
	20.	<i>Neden ve nasıl grafik oluşturduğunu açıklar. Bir nesneyi bir sembole eşleştirmesinin nedenini açıklar. Oluşturduğu grafiği inceleyerek kendini değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
	21.	<i>Atatürk'ün getirdiği yeniliklerin kendi hayatındaki yansımalarını değerlendirir.</i>
Dil	1.	<i>Verilen sese benzer sesleri nasıl çıkarabileceğini söyler. Çıkarıldığı sesin benzerliğini değerlendirir.</i>
	2.	<i>Konuşurken/şarkı söylerken nefesini neden ve nasıl doğru kullanacağını açıklar. Konuşurken/ şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini nasıl ve neden ayarlayacağını açıklar. Konuşmasını nefesin kullanımı, ses tonu, hızı ve şiddetini düşünerek değerlendirir.</i>

Tablo 3 devamı..

Dil	3. <i>Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurarken hangi kurallara uyduğunu söyler. Cümlede öğeleri neden doğru kullanması gerektiğini açıklar.</i>	
	4. <i>Cümle kurarken farklı yapıları kullanmanın önemini açıklar. Bir cümle kurduktan sonra doğruluğu ile ilgili kendisini değerlendirir.</i>	
	5. <i>Konuşurken göz teması kurmanın, jest ve mimikleri kullanmanın neden önemli olduğunu söyler. Konuşmayı nasıl başlattığını, sürdürdüğünü ve sonladığını açıklar. Nezaket sözcükleri kullanmanın niçin gerekli olduğunu açıklar. Sohbeta nasıl ve neden katıldığını açıklar. Sohbet etmesini değerlendirir.</i>	
	6. <i>Hatırladığı sözcüklerin niçin aklında kaldığını söyler. Yeni sözcükleri kullandığında kendisini değerlendirir. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri nasıl kullandığını açıklar.</i>	
	7. <i>Sözel yönergeleri nasıl ve neden yerine getirdiğini açıklar. Nasıl yorum yaptığını açıklar.</i>	
	8. <i>Nasıl soru sorduğunu açıklar. Nasıl cevap verdiğini açıklar. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına nasıl ve neden anlattığını açıklar. Bir yol seçtiğinden neden ve nasıl o ifade türünü seçtiğini açıklar.</i>	
	9. <i>Sözcüklerin başlangıç ve bitişindeki sesleri nasıl çıkardığını açıklar. Başka sözcükleri nasıl seçtiğini açıklar.</i>	
	10. <i>Kompozisyonları nasıl oluşturduğunu açıklar.</i>	
	11. <i>Nasıl okuduğunu açıklar. Okumanın kendisi için önemini açıklar.</i>	
	12. <i>Yazmanın kendisi için önemini açıklar.</i>	
	Sosyal ve Duygusal	1. <i>Farklı özelliklerin neden ve nasıl olduğunu açıklar. Kendisine seçme şansı verilseydi hangi özelliklerini neden ve nasıl değiştireceğini açıklar.</i>
		2. <i>Telefon numarasını bilmenin neden önemli olduğunu açıklar. Evinin adresini bilmenin neden önemli olduğunu açıklar.</i>
		3. <i>Nesneleri alışılmışın dışında neden ve nasıl kullandığını açıklar. Ürünleri değerlendirir.</i>
		4. <i>Başkalarının duygularını nasıl anladığını söyler. Başkalarının duygularına dair tahmin ettiği neden ve sonuçları değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>
5. <i>Duygularını ifade etmenin önemini açıklar. Duygularını ifade etme şeklini değerlendirir. Değerlendirmeyi nasıl yaptığını açıklar.</i>		
6. <i>Neden hakları olması gerektiğini açıklar. Hakların korunması konusunda kendisini değerlendirir.</i>		
7. <i>Bir işe nasıl ve neden başladığını açıklar. Başladığı işi zamanında nasıl bitirdiğini açıklar. Yaptığı işi değerlendirir.</i>		
8. <i>Farklı özelliklerinin neden ve nasıl ortaya çıktığını açıklar. Farklılıkların neden olduğunu açıklar. Farklı özellikte çocuklarla nasıl çalıştığını açıklar. Bu grup içinde etkisini değerlendirir.</i>		
9. <i>Ülke kültürünün kendisini nasıl etkilediğini açıklar. Başka bir kültürde yaşasaydı nasıl bir çocuk olacağını açıklar.</i>		
10. <i>Neden sorumluluk aldığını açıklar. Üstlendiği sorumluluğu nasıl yerine getirdiğini açıklar. Kendisini sorumluluk alma ve yerine getirme açısından değerlendirir.</i>		
11. <i>Etkinlikler sırasında ne hissettiğini açıklar. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini açıklar.</i>		
12. <i>Kuralların neden gerekli olduğunu söyler. Kurallara uygun davranmanın nedenini açıklar. Kurallara uygun davrandığında ne hissettiğini açıklar.</i>		
13. <i>Bu durumların nedenlerini belirtir. Çevresini farklı biçimlerde nasıl düzenlediğini açıklar. Çevresini neden o şekilde düzenlediğini açıklar. Hangi güzelliklere neden ve nasıl değer verdiğini açıklar.</i>		
14. <i>Neden o duyguları hissettiğini açıklar. Sanat eserlerine karşı ilgisini değerlendirir.</i>		

Tablo 3 devamı..

	15.	<i>Bu özellikleri neden beğendiğini ve beğenmediğini açıklar. Grup önünde kendini ifade edişini değerlendirir. Farklı görüşlerinin neden ve nasıl olduğunu açıklar. Liderliğini değerlendirir.</i>
	16.	<i>Aynı kişinin toplumda neden farklı rol ve görevleri olduğunu söyler. Kendisine ait farklı rol ve görevleri nasıl üstlendiğini söyler. Rol ve görevlerini değerlendirir.</i>
	17.	<i>Başkaları ile olabilecek sorunların nedenlerini söyler. Sorunların çözümünde hangi yolların kullanılabileceğini söyler. Sorunları nasıl çözdüğünü açıklar. Sorun çözmeden kendisini değerlendirir. Yetişkinlerden neden ve nasıl yardım isteyeceğini açıklar. Nasıl uzlaşmacı olabileceğini açıklar. Kendisinin uzlaşmacı olma becerisini değerlendirir.</i>
	1.	<i>Isınma hareketleri yapmanın neden gerektiğini söyler. Yer değiştirme hareketleri yaparken nelere dikkat ettiğini açıklar. Yer değiştirme hareketlerini yapabilmeye kendisini değerlendirir.</i>
	2.	<i>Denge hareketlerini yaparken nelere dikkat ettiğini açıklar. Yönergeleri takip etmede kendisini değerlendirir. Denge tahtasında yürürken dengesini nasıl koruduğunu açıklar.</i>
Motor	3.	<i>Bireysel ve eşli olarak nesnelere nasıl ve neden kontrol ettiğini açıklar. Nesne kontrolü gerektiren hareketlerde nelere dikkat etmesi gerektiğini açıklar. Nesne kontrolü gerektiren hareketlerde becerisini değerlendirir.</i>
	4.	<i>Dizdiği nesnelere niçin o şekilde dizdiğini açıklar. Malzemeleri keserken ya da yapıştırırken nelere dikkat etmesi gerektiğini açıklar. Seçtiği malzemeleri neden seçtiğini söyler. Değişik malzemeleri nasıl bir araya getirdiğini açıklar. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketlerini değerlendirir.</i>
	5.	<i>Ritim çalışması sonunda kendini değerlendirir. Dans adımları yaparken neler hissettiğini açıklar. Dansını değerlendirir. Ritim duygusunu değerlendirir.</i>
	1.	<i>Bu işleri nasıl yaptığını açıklar. Beden temizliğine niçin dikkat etmesi gerektiğini söyler. Beden temizliğini değerlendirir.</i>
	2.	<i>Giyinme ile ilgili işleri neden ve nasıl yaptığını açıklar. Düğme açma-kapama, bağcık çözme-bağlama gibi giyinme işlerini düzgün yapmazsa neler olabileceğini söyler.</i>
Öz bakım	3.	<i>Eşyaları neden özenli kullanması gerektiğini açıklar. Eşyaları özenle kullanmazsa neler olabileceğini söyler. Eşyaları kullanma becerisini değerlendirir.</i>
	4.	<i>Yeterli miktarda beslenmenin neden önemli olduğunu açıklar. Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecek ve içecekleri tüketmenin sonuçlarını tahmin eder. Beslenmesinin yeterli ve dengeli olup olmadığını değerlendirir. Nasıl yeterli ve dengeli besleneceğini açıklar.</i>
	5.	<i>Bunların neden kendisini dinlendirdiğini açıklar. Dinlendirici etkinlikleri nasıl seçtiğini açıklar. Yeterli dinlenip dinlenmediğini değerlendirir.</i>
	6.	<i>Araç gereçleri nasıl ve neden kullandığını açıklar. Malzemeleri nasıl seçtiğini ve kullandığını açıklar. Beden temizliğine dikkat etmezse neler olabileceğini açıklar. Beden temizliğini değerlendirir. Araç gereçleri nasıl ve neden kullandığını açıklar. Çevre temiz tutulmazsa neler olabileceğiyle ilgili tahminde bulunur. Çevre temizliği davranışlarını değerlendirir.</i>
	7.	<i>O durumların kendisi için neden tehlikeli olduğunu açıklar. Güvenlik kurallarını bilmesinin önemini açıklar. Tehlikeli olan durumların, kişilerin ve alışkanlıkların neden tehlikeli olduğunu açıklar. Nasıl yardım isteyeceğini açıklar. Yardım istemenin niçin gerekli olduğunu açıklar.</i>
	8.	<i>Sağlığını neden koruması gerektiğini açıklar. Sağlığını korumak için yaptıklarını değerlendirir.</i>

Okul öncesi eğitim programı göstergeleri üstbiliş gelişimini destekleyecek şekilde yeniden düzenlense de programın sınıf içi uygulamaları yapılmamış ve programın etkinliği değerlendirilmemiştir. Bu bağlamda, gelecek çalışmalar okul öncesi sınıflarında üstbiliş pedagojisini uygulayarak programın etkinliği saptayabilir. Alan yazın sınırlıkları ve öğretmen yeterlikleri düşünüldüğünde, program uygulamasını desteklemek için Tablo 4'te örnek bir etkinlik planı sunulmuştur. Bu etkinlik planında, ağırlıklı olarak bilişsel gelişim kazanımları bağlamında mevcut ve yenilenmiş göstergeler için karşılaştırmalı öğretim uygulamaları görülebilir. Yenilenmiş göstergelerin etkinlik planında da sesli düşünme, 4N kuralı, düşünme dili ve öz değerlendirmeye yer verilmiştir. İlgili etkinlik planında da görüleceği üzere, öğretim üstbilişi destekleyecek göstergelere göre düzenlendiğinde ders süresi uzayabilir. Üstbiliş uygulamalarının alışkanlığa dönmesinin zaman alabileceği ve üstbilişin sonraki öğrenme deneyimleri ve başarıya etkisi düşünüldüğünde bu uygulamaların göz korkutucu veya zaman kaybı olarak algılanmaması önemlidir.

Bu çalışma, yenilenmiş göstergeleri içeren programın kısa ve uzun dönem etkilerinin araştırılmasını da önermektedir. Özellikle deneysel çalışmalarla, yenilenen göstergeler dahilinde eğitim alan çocukların gelişimsel özellikleri ile mevcut programa devam eden öğrencilerin gelişimini karşılaştırmalı olarak incelenmesi programın etkinliğini saptamak açısından önemlidir. Ayrıca, yenilenmiş programa devam eden çocukların okuma ve yazma farkındalığı, matematik başarısı, öz değerlendirme veya akran değerlendirme yetkinliği, ilkokula hazır bulunmuşlukları veya okula karşı tutumları gibi çeşitli değişkenler, boylamsal çalışmalarla incelenebilir. Programı değerlendiren bu tarz çalışmaların, öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerini de alarak hem öğrenci gelişimine hem de alan yazına katkıda bulunması önerilir.

Son olarak, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim süreçlerinde düşünme eğitimi teorisi ve uygulamalarına yer verilmelidir. Özellikle, lisans programlarına üstbiliş gibi düşünmenin farklı formlarını içeren seçmeli dersleri eklemek öğretmen adaylarının uzmanlar gözetiminde mesleğe hazırlanması açısından önemlidir. Benzer şekilde, ihtiyaç temelli hizmet içi eğitimler verilerek okul öncesi sınıflarında düşünme eğitimi ve özelde üstbiliş eğitim uygulamalarına yoğunluk kazandırılabilir. Okul öncesi sınıflarında uygulanabilecek etkinlik örnekleri ve materyalleri içeren bir havuz oluşturulup öğretmenlerin erişimine açılabilir. Öğretmenlerin sorularına cevap bulabilecekleri ve gerektiğinde destek alabilecekleri uzmanların yetiştirilmesi bir diğer öneri olarak değerlendirilebilir. Ek olarak, ailelerin üstbiliş konusunda bilgilendirilmesi de okul öncesi çocukların üstbiliş gelişiminin desteklenmesi açısından önemlidir.

*Etik kurul izin bilgisi:* Bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmış ve MEB Okul Öncesi Eğitim programına çevrimiçi erişilmiştir. Etik kurul iznine gerek yoktur.

\*\*Çalışma TÜBİTAK 2209 A programı kapsamında desteklenmiştir.

Tablo 4.

*Karşılaştırılmalı etkinlik planı*

Etkinlik Türü	
Türkçe ve Sanat Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)	
Yaş Grubu	
36-48 Ay	
Etkinliğin Adı ve Süresi	
Uzay Posterimiz- 20'/ 35'	
Mevcut Kazanım ve Göstergeler	Yenilenmiş Göstergeler
<p><b>Bilişsel Gelişim:</b> Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.</li> <li>Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</li> </ul> <p>Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.</li> </ul> <p>Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.</li> </ul> <p><b>Dil Gelişimi:</b> Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Görsel materyalleri inceler.</li> <li>Görsel materyalleri açıklar.</li> <li>Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.</li> </ul>	<p><b>Bilişsel Gelişim:</b> Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Dikkat edilmesi gereken nesne/duruma neden odaklandığını açıklar.</i></li> <li><i>Dikkatini çeken nesne/durum/olayda neden belirli ayrıntılara odaklandığını açıklar.</i></li> </ul> <p>Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>İpuçlarını neden ve nasıl kullandığını açıklar.</i></li> <li><i>Tahmini ile gerçek durumu nasıl karşılaştırdığını açıklar.</i></li> <li><i>Tahminini değerlendirir.</i></li> </ul> <p>Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Hatırladıklarını yeni durumlarda nasıl kullandığını açıklar.</i></li> <li><i>Hatırladıklarının neden aklında kaldığını söyler.</i></li> </ul> <p><b>Dil Gelişimi:</b> Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. <u>Göstergeleri:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Kompozisyonları nasıl oluşturduğunu açıklar.</i></li> </ul>
Sözcükler-Kavramlar	Materyaller
Uzay, Dünya, Gezegen, Yıldız, Güneş, Ay	Anahtar sözcüklerle ilgili resimler, tam boy fon kartonu, bant
Öğretim Tasarımı	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmen etkinlikten önce hazırladığı materyalleri sınıfa getirir. Çocuklara “Uzay Posterimiz” isimli etkinliği yapacaklarını söyler. Çocuklara uzay ile ilgili neler bildiklerini sorar.</li> <li>Öğretmen, çocuklara elindeki resimleri gösterir ve çocuklardan bu resimlerin ne resmi olabileceğiyle ilgili tahminler alır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmen etkinlikten önce hazırladığı materyalleri sınıfa getirir. Çocuklara “Uzay Posterimiz” isimli etkinliği yapacaklarını söyler. Çocuklara uzay ile ilgili neler bildiklerini sorar ve <i>bunları nasıl öğrendiklerini sorar.</i></li> <li>Öğretmen, çocuklara elindeki resimleri gösterir ve çocuklardan bu resimlerin ne resmi olabileceğiyle ilgili tahminler alır.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen çocuklarla uzay ve gezegenler üzerine konuşulduktan sonra onlara uzayla ilgili sorular soracağını ve soruları cevapladıkça sırayla resimleri yapıştırarak bir uzay posterini oluşturacaklarını söyler.</li> <li>• Öğretmen çocuklara aşağıdaki soruları sorar. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Üzerinde yaşadığımız gezegenin ismi nedir?”</li> <li>➤ “Dünyamızı ısıtan sarı renkli gök cisminin ismi nedir?”</li> <li>➤ “Geceleri gökyüzüne baktığımızda gördüğümüz küçük parlak gök cisimlerinin ismi nedir?”</li> <li>➤ “Geceleri gökyüzüne baktığımızda gördüğümüz büyük parlak gök cisminin ismi nedir?”</li> <li>➤ “Uzayda hareket eden büyük taşlara ne denir?”</li> </ul> </li> <li>• Çocuklar, bu soruları cevaplarırken resimleri fon kartonuna yapıştırır ve uzay posterini tamamlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen, çocukların hangi ipuçlarını neden/nasıl kullandıklarını ve bu tahminleri nasıl yaptıklarını açıklamalarını ister.</li> <li>• Öğretmen çocuklarla uzay ve gezegenler üzerine konuştuğundan sonra onlara, uzayla ilgili sorular soracağını ve soruları cevapladıkça sırayla resimleri yapıştırarak bir uzay posterini oluşturacaklarını söyler.</li> <li>• Öğretmen çocuklara aşağıdaki soruları sorar. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Üzerinde yaşadığımız gezegenin ismi nedir?”</li> <li>➤ “Dünyamızı ısıtan sarı renkli gök cisminin ismi nedir?”</li> <li>➤ “Geceleri gökyüzüne baktığımızda gördüğümüz küçük parlak gök cisimlerinin ismi nedir?”</li> <li>➤ “Geceleri gökyüzüne baktığımızda gördüğümüz büyük parlak gök cisminin ismi nedir?”</li> <li>➤ “Uzayda hareket eden büyük taşlara ne denir?”</li> </ul> </li> <li>• Çocuklar, bu soruları cevaplarırken resimleri fon kartonuna yapıştırır.</li> <li>• Bu etkinlik sırasında öğretmen çocuklardan sesli düşünmelerini isteyerek gök cisimlerini kartonun üstüne yapıştırırken nelere neden dikkat ettiklerini anlatmalarını ister.</li> <li>• Uzay posterini tamandıktan sonra öğretmen çocuklardan, en çok hangi gök cisminin dikkatini çektiğini veya sevdiğini nedeni ile bir arkadaşına anlatmalarını ister.</li> </ul>
<p><b>Değerlendirme</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen, öğrenmeyi değerlendirmek için aşağıdaki soruları sorar: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Güneşte yaşayabilir miyiz?”</li> <li>➤ “Gündüz Ay’ı neden göremiyoruz?”</li> <li>➤ “Dünya’da yaşamın kaynağı nedir?”</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretmen, öğrenmeyi değerlendirmek için aşağıdaki soruları sorar: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ “Güneşte yaşayabilir miyiz?”</li> <li>➤ “Gündüz Ay’ı neden göremiyoruz?”</li> <li>➤ “Dünya’da yaşamın kaynağı nedir?”</li> </ul> </li> <li>• Öğretmen, çocuklara bu soruların cevaplarını nasıl/neden hatırladıklarını açıklamalarını ister.</li> <li>• Öğretmen, çocuklardan ders başında yaptıkları tahminlerin ne kadar doğru olduğunu değerlendirmelerini ve tahminlerin doğruluğunu neyin etkilediğini anlatmalarını ister.</li> <li>• Öğretmen 4erli gruplar oluşturan çocuklardan anahtar kelimeleri kullanarak bir hikâye oluşturmalarını ister.</li> </ul>

## KAYNAKÇA

- Adagideli, F., & Ader, E. (2014). Okul öncesi dönemde üstbilgi ve özdezenleme: Değerlendirme, öğretim ve beceriler. In G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden Öğretime Özdüzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* (pp. 129–153). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Afflerbach, P., & Meuwissen, K. (2005). Teaching and learning self-assessment strategies in middle school. In S. E. Israel, C. Collins Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 141–164). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş., ... Akşin Yavuz, E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 180–199. <https://doi.org/10.38089/iperj.2021.61>
- Aşık, G., & Erkin, E. (2019). Metacognitive experiences: Mediating the relationship between metacognitive knowledge and problem solving. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 85–103.
- Bakkaloğlu, S., & Toptaş, V. (2022). Eğitim alanında üstbilgi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 155–177.
- Başara Baydilek, N., & Türkoğlu, A. (2016). Okul öncesi eğitim programı ve örtük program bağlamında akıl yürütme becerilerinin yeri. *Elementary Education Online*, 15(2), 367–377.
- Baumann, J. F., Seifert-Kessell, N., & Jones, L. A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities. *Journal of Literacy Research*, 24(2), 143–172.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (6th ed.). Pearson.
- Blöte, A. W., Resing, W. C. M., Mazer, P., & Van Noort, D. A. (1999). Young children's organizational strategies on a same—different task: A microgenetic study and a training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 21–43.
- Bork, D. (2012). *Aile şirketlerinin küçük kırmızı kitabı* (Çev. G. Alacagök.). İstanbul: İnno Kitap.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Çağlayan, İ., Kuru, N., Apak, Y. M., & Karakaya, C. (2023). Türkiye'de yayınlanan okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan araştırmaların eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 753–769.
- Chen, C., Wu, J., Wu, Y., Shangguan, X., & Li, H. (2022). Developing metacognition of 5- to 6-year-old children: Evaluating the effect of a circling curriculum based on Anji Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 11803. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811803>
- Chernokova, T. E. (2014). Features of the metacognition structure for pre-school age children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 203–208. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.115>
- Dillon, J. T. (2009). The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 343–359. <https://doi.org/10.1080/00220270802433261>
- Fisher, Robert. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6–7), 615–631.
- Fisher, Ros. (2002). Shared thinking: Metacognitive modelling in the literacy hour. *Reading*, 36(2), 63–67.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gourgey, A. F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research, and practice* (pp. 17–32). Boston: Kluwer.
- Gür, Ç. (2016). How should the education of thinking be? “Thinking with multidimensional perspectives.”

- British Journal of Education*, 4(2), 61–73.
- Gür, Ç., Koçak, N., & Demircan, A. (2016). *Okul Öncesinde Çok Boyutlu Bakış Açılıyla Düşünme Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, M. (1969). On the meaning of curriculum design. *Curriculum Theory Network*, Spring(3), 3–9.
- Kerndl & Aberšek, M. K. (2012). Teachers' competence for developing reader's reception metacognition. *Problems of Education in the 21st Century*, 46, 52–61.
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 324–327.
- Lewis, H. (2019). Supporting the development of young children's metacognition through the use of video-stimulated reflective dialogue. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1842–1858.
- Marulis, L. M., Palincsar, A. S., Berhenke, A. L., & Whitebread, D. (2016). Assessing metacognitive knowledge in 3–5 year olds: The development of a metacognitive knowledge interview (McKI). *Metacognition and Learning*, 11(3), 339–368.
- McKeown, R. G., & Gentilucci, J. L. (2007). Think-aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 136–147.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1993). *XIV. Millî Eğitim Şurası*. 10.12. 2021 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ttkb.meb.gov.tr/meb\_iys\_dosyalar/2017\_09/29165401\_14\_sura.pdf uzantısından alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. 08.10. 2021 tarihinde <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> uzantısından alınmıştır.
- Norton-Morris, D., & Sutcliffe, R. (2020). *Beautiful Thinking: A Philosophical Approach to Parenting and Teaching from Birth to Five - Metacognition in the Early Years*. Dialogue Works Ltd & Megical Mess of EYFS.
- Ozturk, N. (2022). A Pedagogy of metacognition for reading classrooms. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 162–172.
- Ozturk, N., & Senaydın, F. (2019). Dichotomy of EFL reading: Metacognition vs. proficiency. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(2), 605–617.
- Papaleontiou - Louca, E. (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children. *New Ideas in Psychology*, 54, 56–62.
- Papaleontiou - Louca, E., & Thoma, N. (2012). The importance of young children's self-regulation. *Issues in Early Education*, Rock VIII, 1(16), 78–85.
- Pogrow, S. (2004). The missing element in reducing the learning gap: Eliminating the “blank stare.” *Teachers College Record*, 106(10), 11381.
- Robson, S. (2016a). Are there differences between children's display of self-regulation and metacognition when engaged in an activity and when later reflecting on it? The complementary roles of observation and reflective dialogue. *Early Years*, 36(2), 179–194.
- Robson, S. (2016b). Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not? *British Educational Research Journal*, 42(2), 185–206.
- Roya, S., Wolsey, T. D., & Parsons, S. A. (2020). *Becoming a Metacognitive Teacher: A Guide for Early and Preservice Teachers*. Teachers College Press.
- Tishman, S., & Perkins, D. (1997). The language of thinking. *The Phi Delta Kappan*, 78(5), 368–374.
- Veenman, M. V. J. (2016). Metacognition. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading* (pp. 26–40). Routledge.

- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Thought and language*. MIT press.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30–43.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., ... 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.
- Yıldız Altan, R., & Temel, Z. F. (2022). Okul öncesi eğitimde üst bilişsel becerileri destekleyen öğrenme süreçlerinin incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(5), 582–602.
- Zembat, R. (1992). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zembat, Rengin, Günşen, G., & Gök Çolak, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitiminde uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilişsel haritaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 1–19. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.415921>