

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÖĞRETMENE YÖNELİK ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

### EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON THINKING SKILLS EDUCATION IN TERMS OF METACOGNITIVE AWARENESS OF TEACHING

Özge ÜNSEVER<sup>1</sup>, Ali Yiğit KUTLUCA<sup>2</sup>

**ÖZ:** Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik görüşlerini ve üstbilişsel farkındalıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada karma modellerden olan açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu en az lisans mezunu olan 70 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri Sınıf İçi Öğretimin Planlanması Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalık Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçekten toplanan verilerin analiziyle belirlenen 12 öğretmen alt örneklem olarak seçilmiştir. Nitel veriler Düşünme Becerileri Eğitime İlişkin Öğretmen Görüş Formu aracılığıyla toplanmıştır. Ölçekten alınan veriler betimsel analize tabi tutularak öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puanlarına ilişkin minimum-maksimum değerler, standart sapma, aritmetik ortalama belirlenmiştir. Nitel verilerin analizinde öğretmenlerin DBÖGF'ye verdikleri, ses kaydıyla kayıt altına alınan yanıtların transkriptizasyonu yapılarak yanıtlar yazılı hale getirilmiştir. Ardından nitel veriler sürekli karşılaştırma yöntemi aracılığıyla tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre daha düşük farkındalığa sahip öğretmenler düşünme becerileri eğitiminde çocuğun hazırlanışının önemserken ortalama farkındalığa sahip öğretmenler aile desteğinin, yüksek metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenler ise öğretmen rolünün önemli olduğunu düşünmektedirler.

**Anahtar sözcükler:** Okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmeni, üstbilişsel farkındalık, düşünme becerileri eğitimi

**ABSTRACT:** The main purpose of this research is to examine the views of preschool teachers on thinking skills education in terms of their metacognitive awareness towards teaching and determine the metacognitive awareness levels of the teachers. The research was carried out with a sequential design, which is one of the mixed methods that combines qualitative and quantitative methods. The study group of the research consists of 70 teachers working in different pre-school education institutions. In order to collect the quantitative data of the study, the Metacognitive Awareness Scale was applied to 70 teachers. Qualitative data were collected with 12 teachers with low, medium and high metacognitive awareness. According to the results of the research, teachers with low and medium metacognitive awareness explain the scope of thinking skills education through basic thinking skills such as creative thinking and problem solving, while teachers with high metacognitive awareness refer to high-level thinking skills such as analyzing information, evaluating information, and metacognition. In addition, teachers with low metacognitive awareness refer to the readiness of the child, teachers with medium metacognitive awareness refer to family support, and teachers with high metacognitive awareness refer to the role of the teacher for qualified thinking skills education.

**Keywords:** Preschool education, preschool teachers, metacognitive awareness, thinking skills education

*Bu makaleye atıf vermek için:*

Ünsever, Ö. & Kutluca, A. Y. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşlerinin öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalık düzeyleri açısından incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 609-627.

*Cite this article as:*

Ünsever, Ö. & Kutluca, A. Y. (2024). Examination of preschool teachers' views on thinking skills education in terms of metacognitive awareness of teaching, *Trakya Journal of Education*, 14(2), 609-627.

\*Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde, Şubat 2022 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, e-mail:ounsever@gelisim.edu.tr  
ORCID:0000-0002-4355-309X

<sup>2</sup> Doç. Dr. İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, e-mail:alikutluca@aydin.edu.tr  
ORCID:0000-0002-1341-3432

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Early childhood research states that the foundations of linguistic, cognitive, social and emotional skills that affect individuals' later lives are laid in this period. Increasing ideas about the necessity of early childhood education stem from research in roughly two areas. First, there are studies ranging from brain development studies to the evaluation of preschool programs and the positive effects of these programs on children. Second, positive early childhood experiences lay a positive foundation for both individuals and their education in later years. In the 21st century, the behaviors, knowledge and skills that are aimed to be acquired by students have begun to change. The most basic competencies required by the 21st century are individuals' need for information, obtaining and evaluating information, and using what they have learned effectively. Today, there is a need for individuals who do not memorize the information presented to them, who know how they learn, who can apply what they have learned, who can make sense of it, who can think and question creatively and critically. Supporting metacognitive skills, which is considered as one of the twenty-first century skills, is important in terms of raising individuals who can think independently, are aware of their cognitive performance and can decide on strategies to improve these performances. As a result of the discussions on supporting metacognitive skills, it was accepted that early childhood period is very important for the development of these skills. Therefore, preschool teachers have an important role in supporting metacognitive skills of young children. Teachers who are aware of and benefit from these skills are more successful than other teachers in planning, monitoring and regulating the teaching process and evaluate their teaching performance. Metacognition has an important place in the effective learning and teaching process in educational research and practice. Teachers' metacognitive awareness levels and their perspectives on thinking skills education may play an important role in supporting young children's thinking skills and metacognitive awareness. Teachers have an important role in developing the thoughts of teachers and students: In order to support children's metacognitive skills, teachers must first be aware of their own metacognitive thinking levels and characteristics. Therefore, the main purpose of this research is to examine the views of preschool teachers on thinking skills education in terms of their metacognitive awareness towards teaching.

### Method

The research was carried out with a sequential design, which is one of the mixed methods that combines qualitative and quantitative methods. The study group of the research consists of 70 teachers with undergraduate or graduate education degrees working in different pre-school education. Firstly, quantitative data were collected with the teachers in the study group, 12 teachers were determined as sub-samples in accordance with the analysis of these data, and qualitative data were collected with them. In order to collect the quantitative data of the study, the Metacognitive Awareness Scale was applied to 70 teachers. By analyzing the quantitative data collected from the teachers, the metacognitive awareness levels of the teachers were determined and a sub-sample was formed. Qualitative data were collected with 12 teachers with low, medium and high metacognitive awareness. At this stage, interviews were conducted by the researcher with the teachers through the Teacher Opinion Form on Thinking Skills Education, and audio recordings were taken during the interviews. The quantitative data were analyzed through descriptive statistical analysis. Then, in order to answer the second sub-problem, the qualitative data obtained from the sub-sample were analyzed by using inductive content analysis through the continuous comparison method.

### Findings

According to the results of the research, teachers with low and medium metacognitive awareness explain the scope of thinking skills education through basic thinking skills such as creative thinking and problem solving, while teachers with high metacognitive awareness refer to high-level thinking skills such as analyzing information, evaluating information, and metacognition. In addition, teachers with low metacognitive awareness refer to the readiness of the child, teachers with medium metacognitive

awareness refer to family support, and teachers with high metacognitive awareness refer to the role of the teacher for qualified thinking skills education. While teachers mostly use the observation method in the measurement and evaluation process, it has been determined that teachers with high metacognitive awareness also evaluate the quality of the plan they apply and their own performances in the teaching process.

## Discussion and Conclusion

Teachers with low metacognitive awareness who participated in the study stated that knowledge should be transferred first and that thinking skills can be taught during thinking skills training. However, preschool teachers with medium and high metacognitive awareness think that thinking skills are skills that can be developed. In another study conducted with preschool teachers and administrators, some educators argue that thinking skills are skills that should be taught, while some educators argue that thinking skills can be developed (Akbiyık ve Kalkan-Ay, 2014). Another result of the study is that teachers with low, high and medium levels of metacognitive awareness use methods such as discovery teaching, research-examination activities, problem-solving activities and games during their thinking skills training. Activities in which children can research, explore and observe are important to support their thinking skills, teacher-centered learning activities in which children remain passive and only listen to what is said do not encourage children to use their thinking skills (Luke & Hardy, 1999). In this context, the use of child-centered activities by preschool teachers for the education of children's thinking skills is a result consistent with the literature. While explaining the scope of thinking skills, the preschool teachers who participated in the research made explanations by mostly talking about problem solving and creative thinking skills. Similarly, Doğan-Altun and Ekinci-Vural (2017) found that preschool teachers mostly talked about problem solving and creativity when describing their thinking skills. Teachers with high metacognitive awareness detailed their thinking skills while explaining the scope of their thinking skills, and they explained the information that the teachers in the middle and lower groups did not mention, with skills such as analyzing, evaluating and epistemic cognition. Metacognitive skills are skills that contribute to people's intellectual processes, gain the ability to control them, and support more comprehensive thinking (Flavell, 1976). It is an expected result that teachers with high metacognitive awareness explain their thinking skills comprehensively and talk about skills that other teachers do not address.

## GİRİŞ

Güncel eğitim yaklaşımları, çocuklara temel bilgilerin doğrudan öğretilmesi yerine öğrenme kapasitelerinin artırılması ve bağımsız öğrenmelerinin desteklenmesi üzerinde bir görüş birliğine sahiptir. Özellikle 21. yüzyıl ile birlikte eğitimin genel amaçlarında ve kazandırılması hedeflenen davranış, bilgi ve becerilerde değişimlerin meydana geldiği görülmektedir (Cunningham, 2020; Hamarat, 2019). Bu doğrultuda, 21. yüzyılda bireylerin sahip olması gereken en temel yeterlikler bilgiye gereksinim duyma, bilgiyi elde edebilme, değerlendirebilme ve öğrenilen bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmedir (Köğce vd., 2014). Yirmi birinci yüzyıl becerilerinden biri olarak kabul edilen (Binkley vd., 2010) üstbilişsel becerilerin desteklenmesi; bağımsız düşünebilen, bilişsel performanslarının farkında olan, bu performansları geliştirecek stratejilere karar verebilen bireyler yetiştirebilmesi açısından önem taşımaktadır (Asy'ari vd., 2019). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme sürecinde çocuğu merkeze alan, bilişsel becerilerini destekleyen, düşünme becerilerini geliştiren deneyimler sunabilmesinde üstbilişsel farkındalık düzeyleri önemli bir rol oynamaktadır (Baba-Öztürk ve Güral, 2016; Deniz vd., 2014). Üstbiliş, öğrenmeyle ilgili bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrol içeren üst düzey düşünmeyi ifade etmektedir (Flavell, 1979). Bir öğrenme görevine nasıl yaklaşılacağını planlama, izleme gibi faaliyetler bir görevin tamamlanmasına yönelik ilerlemeyi anlama ve değerlendirme doğası gereği üstbilişseldir (Livingston, 1997; Whitebread vd., 2009). Bu bağlamda üstbilişsel beceriler, kişilerin öğrenme süreçlerini performanslarını artıracak şekilde planlama yapmalarına, düzenlemelerine ve izlemelerine yardımcı olarak öğrenme sürecini etkilemektedir (Schraw ve Dennison, 1994).

Eğitim bağlamında, üstbilişsel becerilerinin farkında olan ve üstbilişsel becerilerini kullanan öğretmenler, öğretim sürecini planlama, izleme, düzenleme ve öğretim performanslarını değerlendirme gibi konularda diğer öğretmenlere göre daha başarılıdırlar (Jiang vd., 2016). Çocukların üstbilişsel becerilerinin desteklenmesinde yine öğretmenlerin kendi düşünme becerilerine ve üstbilişsel yeteneklerine yönelik farkındalık sahibi olmaları önemlidir. Kendi üstbilişsel farkındalıkları yüksek olan öğretmenler çocukların üstbilişsel becerilerini desteklemede daha başarılı yöntemler kullanmaktadır (Jiang vd., 2016; Jones, 2007). Üstbilişsel düşünme becerilerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve çocukların bu becerilerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Robson ve Hargreaves, 2007; Perfect ve Schwarz, 2002; Jones, 2007). Öğretmenlerin üstbilişsel becerileri destekleme konusunda çocuklara nasıl rehberlik edeceklerine ilişkin anlayışları ve üstbilişsel farkındalıkları eğitimsel uygulamalarına yansımakta ve eğitimin niteliğini etkileyebilmektedir (Wilson ve Bai, 2010; Harpaz, 2007). Eğitimde düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretmenlerin çocukların fikirlerini daha fazla paylaştığı ve tartıştığı, ayrıca bu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin de yüksek olduğu ifade edilmektedir (Ferretti vd., 2001).

Düşünme becerilerinin tanımları tartışmalıdır, ancak genel olarak öğrencilerin düşüncelerini veya öğrenmelerini planlamasını, tanımlamasını ve değerlendirmesini içeren bilişsel süreçler olarak kavramsallaştırılabilir (Moseley vd. 2005). Literatürde üstbiliş ve düşünme becerileri ile ilgili yapılmış araştırmalar düşünme eğitiminin, öğretmen eğitiminin odak noktası olduğunu ayrıca eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadırlar (Robson ve Hargreaves, 2007; Perfect ve Schwarz, 2002; Jones, 2007). Üstbilişsel beceriler öğretmenlere düşünme ve öğrenme süreçlerine dair bir bakış açısı kazandırır, ve eğitimsel faaliyetlerinin, kullandıkları strateji ve yöntemlerin niteliğini etkiler. (Wilson ve Bai, 2010; Harpaz, 2007).

Özetle; öğretmenler, çocuklar için hem bilişsel ve üstbilişsel becerileri modellemektedirler. Bu modelleme ne kadar açık bir şekilde olursa, çocukların bilişsel ve üstbilişsel becerilerini geliştirmesi de o kadar kolay hale gelmektedir (Butler ve Winne, 1995). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların düşünme becerilerini ve üstbilişsel farkındalıklarını desteklemeleri için öncelikle bu konuda farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir. Kramarski ve Kohen (2016) öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını, düşünme stillerini geliştirmenin ancak öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesiyle mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu sebeple, küçük çocukların düşünme becerilerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının desteklenmesinde öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve düşünme eğitimine bakış açılarının önemli bir rol oynadığına inanılmaktadır. Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyinin düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşlerini nasıl farklılaştırdığı konusunun erken çocukluk eğitimine ve erken çocukluk öğretmenlerinin niteliğine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalık düzeylerinin düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşlerini nasıl farklılaştırdığının incelenmesi amaçlanarak, bu amaçtan hareketle şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
- Üstbilişsel farkındalık düzeyleri öğretmenlerin düşünme eğitimine ilişkin görüşlerini nasıl farklılaştırmaktadır?

## **Araştırmanın Önemi**

Erken çocukluk deneyimleri sonraki gelişimsel becerileri şekillendirmede kritik bir rol oynar ve bu deneyimlerin kalitesi de öğretmenlerin niteliğine bağlıdır (Early, vd. 2007; Knudsen vd., 2006). Üstbilişsel beceriler öğretmenlere düşünmenin ve öğrenmenin ne anlama geldiğine dair bir bakış açısı kazandırmaktadır (Salmon ve Lucas, 2011). Bu bakış açısına sahip öğretmenler ise çocukların bir sorunla karşılaştıklarında çözüm yolu bulmaları, karmaşık durumlarla başa çıkabilmeleri, olaylara farklı açılardan bakabilmeleri gibi oldukça önemli olan düşünme becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlamaktadırlar (Desoete ve De Craene, 2019). Araştırmalar düşünme becerilerini destekleyen eğitim yaklaşımlarının çocukların öğrenme süreçlerine katılımlarını arttırdığını ve çocuk merkezli bir sınıf iklimi yaratılmasına katkı sağladığını göstermektedir (Baumfield, 2006; Ferretti vd. 2001). Düşünme becerilerinin gelişiminde erken yılların kritik önemi göz önüne alındığında, okul öncesi eğitimcilerinin düşünme becerileri eğitimine ilişkin yaklaşım ve tutumları oldukça önem kazanmaktadır (Baumfield, 2006). Belirtilenler doğrultusunda okul öncesi eğitim ortamında çocukların düşünme becerilerinin ve

üstbilişsel farkındalıklarının desteklenmesinde öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve düşünme eğitimine bakış açılarının önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde üstbilişle ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları üstbilişsel farkındalıklarının özyeterlik ve problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. (Akçay ve Usta - Gezer, 2020; Bars, 2016; Kışkır, 2011; Özturan-Sağırılı, vd., 2018; Özsoy ve Günindi, 2011). Ancak okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ile ilgili az sayıda çalışmaya (Nişan ve Temel, 2023; Bulut, 2018; Temur, Özsoy ve Turgut, 2019) rastlanılmıştır. Tüm bu belirtilenler doğrultusunda literatürdeki boşluk ve ulusal literatürdeki araştırma bulguları dikkate alındığında, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının eğitim ortamının kalitesine etkisi düşünüldüğünde, öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi önemli olduğu kabul edilir. Dolayısıyla, düşünme becerileri eğitime yönelik görüşlerini nasıl farklılaştırdığının incelenmesi önemlidir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, karma yöntemden yararlanılmıştır, karma yöntemlerde nicel ve nitel araştırma yöntem, teknik ve yaklaşımları bir arada kullanılmaktadır (Johnson ve Onwuegbuize, 2004). Araştırmada karma modellerden olan açıklayıcı desenden yararlanılmıştır. Açıklayıcı desen çalışmaları nicel yöntemlerle toplanan verilerin analizinden yola çıkarak nitel verilerin elde edilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel veriler eş zamanlı veya sıralı olarak toplanabilir. Eş zamanlı bir tasarımda nitel ve nicel veriler aynı anda toplanırken; sıralı bir tasarımda nicel ve nitel verilerden biri önce diğeri onun ardından toplanır. Açıklayıcı desenlerde ise nitel ve nicel veriler sıralı olarak birbirinden ayrı zamanlarda toplanır. Bu nedenle literatürde açıklayıcı desenler “sıralı desenler” olarak tanımlanır (Schoonenboom ve Johnson, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Mevcut araştırmada nicel bir yaklaşım ile okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri belirlenmiş, ardından elde edilen verilerin analizinden yola çıkarak öğretmenlerin düşünme eğitimine ilişkin görüşleri nitel bir yaklaşımla irdelenmiştir.

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan çalışma grubunun seçiminde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, lisans veya lisansüstü eğitim derecesine sahip 70 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler İstanbul ili Avrupa Yakasında görev yapmakta olan üç farklı ilçeden seçilmiştir. Öğretmenler daha önce düşünme becerileri eğitimi almamış öğretmenlerdir. Bu araştırmada yer alan çalışma grubunun seçiminde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın ana örnekleme olan 70 öğretmen ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme ile seçilen öğretmenlere Sınıf İçi Öğretimin Planlanması Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalık Ölçeği (MFÖ-PUY) uygulanmıştır. Ölçüt örneklemede katılımcılar araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma için en uygun özelliklere ve belirlenen ölçütlere göre seçilirler (Patton, 2014). Bu ölçütler doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 15’i yüksek lisans, 55’i lisans mezunudur. Öğretmenlerden 34’ü devlet okulunda, 36’sı MEB’ e bağlı özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışmaktadır. Bu ölçekten alınan puanlar değerlendirilerek ana örneklem grubundaki öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme ile alt, orta ve üst şeklinde gruplara ayrılmışlardır. Maksimum çeşitlilik örneklemede küçük bir örneklem oluşturarak çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların incelenmesi amaçlanır ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutları ortaya konur (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İç güvenilirliği sağlamak adına katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinden seçilmiş ve öğretmenlerin hepsinin lisans mezunu olması ve öğretmenlik yapıyor olmasına dikkat edilerek çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ana örnekleme olan 70 öğretmen seçilmiş ve araştırmanın nicel boyutu seçilen ana örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 15'inin yüksek lisans, 55'inin lisans mezunu olduğu; 34'ünün devlet okulunda, 36'sının MEB' e bağlı özel okul öncesi eğitim kurumunda çalışmakta olduğu; 49'unun 1-5 yıl, 10'unun 6-10 yıl, 10'unun ise 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden sadece birinin görev süresi 16-20 yıldır.

Nicel verilerin toplanmasının ardından, araştırmanın nitel boyutunun yürütülebilmesi için ana örneklem grubundaki öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme ile nicel ölçme aracından aldıkları puanlar doğrultusunda alt, orta ve üst şeklinde gruplara ayrılmışlardır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile küçük bir örneklem oluşturmak, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını bulmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak (Yıldırım ve Şimşek, 2018) amaçlanmıştır. Oluşturulan üç grup arasından rastgele olmak üzere üstbilişsel düşünme becerisi diğer katılımcılara göre düşük gruptan (n=4), ortalamada olan gruptan (n=4) ve yüksek gruptan (n=4) öğretmenler belirlenmiş ve araştırmaya bu öğretmenler ile devam edilmiştir. Alt örnekleme ait bilgileri Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

*Alt örnekleme ait bilgiler*

Öğretmen*	Cinsiyet	Okul Türü	Eğitim Durumu	Kıdem	Ölçek Puanı
Üst-1	Kadın	Devlet Okulu	Lisans	6-10 yıl	168
Üst-2	Kadın	Özel Okul	Lisansüstü	1-5 yıl	165
Üst-3	Kadın	Devlet Okulu	Lisans	1-5 yıl	164
Üst-4	Kadın	Devlet Okulu	Lisansüstü	1-5 yıl	165
Orta-1	Kadın	Özel Okul	Lisans	1-5 yıl	154
Orta-2	Kadın	Devlet Okulu	Lisans	11-15 yıl	153
Orta-3	Kadın	Devlet Okulu	Lisans	11-15 yıl	153
Orta-4	Kadın	Devlet Okulu	Lisans	1-5 yıl	155
Alt-1	Kadın	Özel Okul	Lisansüstü	6-10 yıl	142
Alt-2	Kadın	Özel Okul	Lisansüstü	1-5 yıl	140
Alt-3	Erkek	Devlet Okulu	Lisans	16-20 yıl	133
Alt-4	Kadın	Özel Okul	Lisans	1-5 yıl	129

### Veri Toplama Aracı

Literatürde karma çalışmalarda, araştırma tasarımının ve sonuçların yorumlanmasının geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için önemli olduğu düşünülmekte ve bunun için bazı kriterlerden bahsedilmektedir. Bu kriterler; araştırma tasarımının tutarlılığı, araştırma tasarımının uygunluğu, veri toplama araçlarının, yöntemin araştırma sorularını ele almak için uygun olup/olmaması şeklindedir. Bu araştırmada veri toplama araçları araştırma sorularına uygun olarak seçilmeye çalışılmıştır (Nunan, 1999; Zohrabi, 2013)

Araştırmanın ilk aşamasında toplanacak olan nicel veriler için Soysal, Soysal ve Kutluca (2022) tarafından geliştirilen Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler analiz edilerek, aldıkları puanlara göre belirlenen 12 öğretmenle araştırmanın ikinci aşamasına geçilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen Düşünme Becerileri Öğretmen Görüş Formu aracılığıyla nitel veriler elde edilmiştir.

## Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeği (MFÖ-PUY)

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeye yönelik üstbilşsel farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla Soysal, Soysal ve Kutluca (2022)'in geliştirdiği Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeği (MFÖ-PUY) kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert yapıda olup; Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Sık sık (4) ve Her zaman (5) yanıtlarından birinin seçilmesi ile doldurulmaktadır. Ölçekte toplam 34 madde bulunmaktadır ve ölçekten alınabilecek en düşük puan 34 iken, en yüksek puan 170'tir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,95 olarak tespit edilmiştir. Ölçek iki faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör metabilşsel bilgi boyutu olarak kodlanarak bu maddede öğretmenlerin kişiler hakkında bilgisi üzerine üstbilşsel yansıtma yapması beklenmektedir. Bu açıdan birinci faktörü “ öğretimi planlama, izleme ve değerlendirme” şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci faktörde ise üstbilşsel beceri boyutu öne çıkmaktadır. Bu faktör “epistemik ve organizasyonel otoritenin izlenmesi” olarak adlandırılmaktadır (Soysal, Soysal ve Kutluca, 2022).

## Düşünme Becerileri Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşme Formu (DBÖGF)

Bu araştırmada nitel verileri toplamak amacıyla Düşünme Becerileri Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme soruları ile ilgili iki uzmandan uzman görüşleri alınmış, gelen dönütler sonrası sorular yeniden düzenlenmiş ve pilot görüşmelerden sonra araştırmanın veri toplama sürecine başlanmıştır. Form, öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminin amacı ve kapsamı, genel öğretim pedagojisi, öğretim yönelimi, çocuk anlayışları, müfredatla ilişkilendirme, öğretim stratejileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanan yedi adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Tablo 2.

### DBÖGF karakteristikleri

Soru	Karakteristiği
1	Düşünme Becerileri Eğitiminin Amacı ve Kapsamı
2	Genel Öğretim Pedagojisi
3	Öğretim Yönelimi
4	Çocuk Anlayışları
5	Müfredatla İlişkilendirme
6	Öğretim Stratejileri
7	Ölçme ve Değerlendirme

Formda yer alan açık uçlu soruların iç geçerliğini ve dış denetimi sağlamak için üç akademisyenden uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun ardından formda yer alan soruların anlaşılabilirliğini ve amaca uygunluğunu belirlemek amacıyla katılımcı öğretmenler arasında bulunmayan üç öğretmen ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden sonra öğretmenlerden alınan geri dönütler doğrultusunda forma son hali verilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerin toplanabilmesi amacıyla ilk olarak Google Forms üzerinden bir bağlantı oluşturulmuş ve MFÖ-PUY ölçek maddeleri ilgili bağlantıya yüklenmiştir. İnternet üzerinden ölçek uygulama son yıllarda teknolojik gelişmelere bağlı olarak kullanılmaya başlayan, hız ve maliyet

açısından kolaylıklar sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu nedenle mevcut araştırma sürecinin nicel boyutunda Google Forms bağlantısı aracılığıyla verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Oluşturulan bağlantı internet üzerinden öğretmenlere ulaştırılmış, araştırmaya gönüllülük esaslı katılabilecekleri ve verecekleri bilgilerin gizliliğiyle ilgili bir açıklayıcı bir metne yer verilmiştir. Nicel verilerin analizinin ardından öğretmenler ölçekten aldıkları puanlar doğrultusunda ölçek normatif değerlerine göre düşük, orta ve yüksek olarak üç farklı gruba ayrılmıştır. Bu araştırma karma yöntem araştırması olduğundan genelleme yapmaktan ziyade; grup kendi içinde değerlendirilmiş ve her grupta yer alan dört, toplamda 12 farklı üstbilşsel düzeyde öğretmenle nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplama sürecinde öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan DBÖGF formundaki yedi soru üç öğretmene sorularak pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin ardından 12 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, bu esnada araştırma hakkındaki gerekli bilgilendirmeler tekrar edilmiştir. Öğretmenlere sorular araştırmacı tarafından yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar ses kaydı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerin soruları cevaplamaları ortalama 20 dakika sürmüştür. Öğretmenler görüşme öncesi kısaca araştırmanın amacı ve veri görüşme soruları hakkında bilgi verilmiştir.

Veri toplama sürecinde veriler tek araştırmacı tarafından toplanmış, görüşme sorularının ve ölçeğin doldurulması sırasında katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için alt örneklemdaki katılımcılar amaçlı örneklem ile belirlenmiş ve kişiler hakkında detaylı bilgi verilmeye çalışılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmanın ilk aşamasında, MFÖ-PUY elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak öğretmenlerinin ölçekten aldıkları toplam puanlarına ilişkin minimum ve maksimum değerler, standart sapma ve aritmetik ortalama belirlenmiştir. Betimsel analizler sonrası öğretmenler aldıkları puanlara göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı gruba ayrılmışlardır. Nitel verilerin analizinde öncelikle öğretmenlerin DBÖGF'ye verdikleri ve ses kaydı ile kayıt altına alınan yanıtların transkriptizasyonu yapılarak yanıtlar yazılı hale getirilmiştir. Ardından nitel veriler sürekli karşılaştırma yöntemi aracılığıyla tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir. Tümevarımsal içerik analizinde veriler ayrıntılardan yola çıkarak kodlar, temalar, kavramlar aracılığıyla daha genel bakış açılarına ulaşmaya çalışılarak analiz edilmektedir (Creswell, 2007). Tümevarımsal içerik analizi dört aşamada gerçekleştirilir. Bu aşamalar verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç farklı grubun sorulara verdikleri yanıtlardan önce kodlara ardından temalara ulaşılmıştır.

Bulgular doğrudan alıntılar aracılığıyla yorumlanarak aktarılabilirlik ölçütü yerine getirilmeye çalışılmıştır. Nicel araştırmaların amaçlarından biri olan “genelleme” kavramı nitel veya karma araştırmalarda “aktarılabilirlik” olarak adlandırılmaktadır. (Houser, 2015; Başkale 2016). Nitel verilerin analizleri sonucunda Tablo 4 oluşturularak kavram ve temalar tablo üzerinde gösterilmiştir. Araştırmanın nitel veri analizi sürecinde bağımsız bir araştırmacıdan verileri analiz etmesi istenmiş ardından araştırmacıyla bir araya gelinerek analiz sonuçları karşılaştırılması ve güvenilirlik yüzdesi elde edilmiştir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Etik kurul izni kapsamında; Bu çalışma XXXX Üniversitesi Etik Komisyonunun 01.12.2021 tarihli ve 2021/12 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

## **BULGULAR**

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin bulgular açıklayıcı deseni oluşturan uygulama sırasına uygun olarak ilgili başlıklar altında sunulmuştur.

**Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeğine İlişkin Bulgular**



Araştırmanın birinci sorusuna cevap bulmak amacıyla öğretmenlerin MFÖ-PUY ölçeğinden aldıkları toplam puanlara yönelik gerçekleştirilen betimsel analiz sonuçlarına Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3.

*MFÖ-PUY toplam puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları*

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Standart Sapma
Toplam	70	124	170	155,59	11,766

Tablo 3’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin MFÖ-PUY ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 155,59$ ’dur. Ölçekten alınan minimum puan 124 iken maksimum puan 170’tir. Elde edilen bulgular, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının ortalama değer olan 102’den yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunun yürütülebilmesi için ana örneklem grubundaki öğretmenler nicel ölçme aracından aldıkları puanlar doğrultusunda ölçek normatif değerlerine göre alt, orta ve üst şeklinde gruplara ayrılmış ve bu gruplardan rastgele olmak üzere dörder öğretmen seçilmiştir. Bu doğrultuda alt grubu oluşturan öğretmenlerin MFÖ-PUY ölçeğinden aldıkları toplam puanlar 129-142 arasında; orta grubu oluşturan öğretmenlerin toplam puanları 153-155 arasında; üst grubu oluşturan öğretmenlerin toplam puanları ise 164-168 arasında değişiklik göstermektedir.

### **Düşünme Becerileri Öğretmen Görüş Formuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci sorusunu cevaplayamaya yönelik olarak Düşünme Becerileri Öğretmen Görüş Formundan alınan cevaplar üzerinde yapılan tümevarımsal içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara aşağıda yer almaktadır.

### **Düşünme Becerileri Eğitiminin Amacı ve Kapsamı**

Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan DBÖGF’e de yer sorulardan ilki düşünme becerileri eğitiminin amacı ve kapsamına ilişkindir. Kısmi olarak düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerden biri, düşünme becerileri eğitiminin öncelikli amacının çocuklara düşünme becerileri bağlamında bilgi vermek olduğunu belirtmiş; diğer öğretmenler ise yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme gibi bilişsel becerilere atıf yaparak düşünme becerileri eğitiminin amacı ve kapsamını açıklamışlardır. Ortalama düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler ise tahmin etme, akıl yürütme, sorgulama gibi daha çok bilim okuryazarlığı üzerinden düşünme becerilerini açıklamışlardır. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip okul öncesi öğretmenlerinin cevaplarına bakıldığında öğretmenlerin akıl yürütme, tahmin etme, karar verme, neden sonuç ilişkisi kurma gibi bilimsel süreç becerilerine atıf yaptığı ancak birinin epistemik biliş, argümantasyon ve üstbiliş kavramları üzerinden düşünme becerileri eğitiminin kapsamını açıkladığı görülmüştür.

*Düşük ÜF-1:* Düşünme becerileri eğitiminin amacı ilk olarak çocuklara düşünebilme akıl yürütebilme ve birçok çeşitli düşünme becerileri çerçevesinde kavramsal bir bilgi aktarmak en baştaki amacımız bilgi sunmak en baştaki amacımız tabii ki daha sonrasında onların bu becerilerini geliştirmesini bekliyoruz....

*Orta ÜF-4:* Öğrencilerin sorgulayan daha fazla düşünen neyin ne olduğunu bilen araştıran öğrenciler olarak yetiştirmek. Çünkü 21.yüzyıl bir insanı yetiştiriyoruz ve bilgiyi daha fazla yapılandıran daha girişken girişimci inovasyonu açık bireyler yetiştirmek şu an daha gündemde ...

*Yüksek ÜF-2:* Düşünme becerileri eğitimi hakkında bildiklerim epistemik biliş, soru sorma karar verme akıl yürütme sorgulama tartışma bir de argümantasyon olduğunu biliyorum epistemik biliş ve soru sorma çocukları nasıl düşündürmemiz gerektiğini biliyorum

Katılımcıların cevaplara bakıldığında, daha düşük üstbilişsel farkındalığa sahip katılımcının düşünme becerileri eğitiminin ilk amacının kavramsal bilgi aktarmak, ancak daha sonra

çocuklarda becerileri geliştirmek olduğundan bahsettiği görülmektedir. Orta üstbilişsel farkındalığa sahip katılımcı ise düşünme becerilerinin amacını açıklarken 21. Yüzyıl becerilerine değinerek çocukların araştırma sorgulama gibi becerilerinin desteklenmesine ve bunun çağın gereği olduğuna vurgu yapmaktadır. Üstbilişsel farkındalığı yüksek bir öğretmen diğer öğretmenlerin değinmediği epistemik biliş, metabiliş ve argümantasyon gibi kavramlardan bahsederek, düşünme becerileri eğitimi açıklamıştır. Daha düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmen düşünme becerileri eğitiminin ilk amacının kavramsal bilgi öğretmek olduğunu belirtirken; orta ve yüksek üstbilişsel düzeydeki öğretmenler hali hazırda var olan bu becerilerin desteklenmesinden bahsetmektedirler.

Tablo 4.

*Düşünme becerileri eğitime yönelik içerik temelli kavramsallaştırmalar*

Veri Kaynağı	Alt		Orta		Üst	
	Tema	Kavram	Tema	Kavram	Tema	Kavram
<b>Düşünme Becerileri Eğitiminin Amacı ve Kapsamı</b>	Bilişsel beceriler	Eleştirel Düşünme Problem Çözme Yaratıcı Düşünme Analitik Düşünme	Bilim okuryazarlığı	Problem Çözme Tahmin Etme Akıl yürütme Sorgulama	Bilimsel süreç becerileri	Akıl yürütme Tahmin etme Karar verme Bilimsel süreç becerileri
<b>Genel Öğretim Pedagojisi</b>	Düşündürmeye yönelik uygulamalar	Beyin fırtınası Akıl zekâ oyunları Soru-cevap yöntemi	Düşündürmeye yönelik uygulamalar	Akıl-zeka oyunları Soru cevap Beyin fırtınası	Çocuk merkezli etkinlikler	Problem çözme etkinlikleri Bilişsel etkinlikler Soru cevap
<b>Öğretim Yönelimi</b>	Günlük yaşam becerileri	Hayata hazırlık Bireysel gelişim	Çocuğun gelişimini desteklemesi	Bilgiyi anlamlandırma Gelişimin desteklenmesi	Bilişsel becerilerin desteklenmesi	Bilişsel becerilerin ve üstbilişsel desteklenmesi
<b>Çocuk Anlayışları</b>	Çocuğun hazırbulunuşluğu	Deneyim Motivasyon Önbilgi	Aile desteği	Aile desteği Hazırbulunuşluk	Öğretmen rolü	Öğretmen desteği Hazırbulunuşluk
<b>Müfredatla İlişkilendirme</b>	Bilişsel Alan	Bilişsel Alan Problem çözmeye ait kazanım	Bilişsel alan Sosyal alan	Bilişsel alan (neden sonuç/problem) Sosyal alan	Bilişsel alan Dil gelişim alanı	Bilişsel Alan-Problem çözme/neden sonuç ilişkisi Dil alanı
<b>Öğretim Stratejileri</b>	Çocuk merkezli sorgulama ya yönelik etkinlikler	Buluş/Araştırma-inceleme yoluyla öğretim Beyin fırtınası	Bütünleşik etkinlikler	Soru-cevap Merak uyandırma Matematik Oyun	Çocuk merkezli araştırma-inceleme etkinlikleri	Problem çözme etkinlikleri Soru-cevap Buluş/Araştırma-inceleme yolu

Tablo 4 devamı...

Veri Kaynağı	Alt		Orta		Üst	
	Tema	Kavram	Tema	Kavram	Tema	Kavram
Ölçme ve Değerlendirme	Çocuk değerlendirme	Gözlem Davranışlara yansımaları ve kalıcılık	Çocuğun ve etkinlikle Problem çözme becerisi	Gözlem Portfolyo	Öğretmen-Plan değerlendirme ve çocuk değerlendirme	Planı ve öğretmeni değerlendirme
		Problem çözme becerisi				
						Gözlem

## Genel Öğretim Pedagojisi

DBÖGF’de yer alan ikinci soru öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimine ilişkin benimsedikleri öğretim pedagojileri hakkında bilgi almak amacıyla yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, diğerlerine göre düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerden birinin soru sorma yöntemini kullandığını, hikâye sonrası çocuklara olay veya durum üzerinden sorular sorduğunu ve akıl zekâ oyunlarını sınıfında düşünme becerileri eğitimlerinde kullandığını söylediği görülmüştür. Orta düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen çocuklara sorular sorarak ve beyin fırtınası tekniğini kullanarak çocukların düşünme becerilerini desteklediğinden bahsetmiştir. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin ise genellikle çocuklara problem çözme becerisi kazandıracak etkinliklere daha çok yer verdiklerinden ve neden sonuç ilişkisi kurmaları için çocuklara sorular yönelttiklerinden bahsettikleri görülmüştür.

Düşük ÜF-3: Çocuklara 5N1K yöntemini uygulamak onları sorgulamaya iteceği için sınıfta uygulamaya çalışıyorum. Bunun yanı sıra öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bilişsel, duygusal vb. becerilerine göre çalışmalar sunmaya çalışıyorum...

Orta ÜF-2: Sınıfta en çok beyin fırtınası yaparak, onlara ilginç sorular sorarak yapmaktayım. Beyin fırtınası gibi yöntemler hem düşünme becerilerini hem çocukların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirir.

Yüksek ÜF-4: Sınıfta düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirirken küçük yaş grubu öğretmeni olduğumdan çocuklarla beyin fırtınası yapıyoruz farklı problemler üretmek ya da sınıfta var olan bir problemi bularak bunları çözme yolu üzerine düşünüyoruz ....

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden alınan ifadelerle bakıldığında üç katılımcının da beyin fırtınası tekniğinden bahsettiği görülmektedir. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip katılımcının açıklamalarından, çocukların problemler üzerinden çözüm bulmalarını ve farklı çözümler üzerinden neden sonuç ilişkisi kurmalarını sağlayıp, düşünme becerilerini deneyimler aracılığıyla geliştirecek uygulamalara yer verdiği anlaşılmaktadır. Diğer katılımcılara göre daha düşük üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmenin yanıtından; çocuklara ayrıntılı düşüncelerini ve sorgulamalarını sağlayacak sorular sorarak düşünme becerilerini eğitime dahil ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmen diğer öğretmenlerden farklı olarak düşünme becerileri eğitimi öncesi çocukların hazırbulunuşluklarını dikkate aldığını söylemiştir. Orta üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenin cevabından ise beyin fırtınası yöntemini kullandığını ve sorularını farklılaştırarak düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Yüksek MF-1: Düşünme becerileri eğitiminin ben kendi sınıfında akıl zeka oyunlarını çok kullanıyorum ve özellikle serbest zamanda oyunlarla, çocukların kendi oyunlarında problemler yaratarak veya karşılaştıkları problemlerde çözmeleri için destekler vererek gerçekleştiriyorum.

Düşük MF-4: Sınıfta ise farklı şekillerde veriyorum yani özellikle ben soru sorma yöntemini kullanıyorum. Mesela probleme karşılaştıklarında siz olsanız ne yapardınız ya da işte bir hikaye anlatıp mesela buradan onlar yaşasa bu durumu ne olabilir diye..matematik etkinlikleri ile de destekliyorum birtakım akıl zeka oyunlarını kullanıyorum....

Yüksek metabilişsel farkındalığa sahip bir başka öğretmen akıl zeka oyunlarını düşünme becerileri eğitimi kapsamında kullandığını buna ek olarak yapılandırılmış etkinliklerle ve çocukların oyunları aracılığıyla düşünme becerilerini eğitimi gerçekleştirdiği görülmüştür. Düşük metabilişsel farkındalıktaki bir öğretmen de akıl-zekâ oyunlarını kullandığı farklı olarak matematik etkinlikleri gibi bilişsel etkinlikler

ve etkileşimli kitap okuma gibi dil etkinlikleri aracılığıyla düşünme becerileri eğitimini gerçekleştirmektedir.

### **Öğretim Yönelimi**

Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik öğretim yönelimlerini incelemek amaçlı yöneltilen Sizce çocukları düşünme becerileri eğitimine neden dâhil etmeliyiz? Çocukların bu süreç sonunda öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanmalarını beklersiniz? sorusundan alınan yanıtlar incelendiğinde orta üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim alanlarına vurgu yaparak çocukların gelişimlerinin desteklenmesi açısından düşünme becerileri eğitimine dahil edilmeleri gerektiğini açıklamışlardır. Yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında ise çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, üstbilişsel becerilerinin desteklenmesi, günlük yaşam becerilerinin desteklenmesi ile birlikte çocukların analiz etme, sonuç çıkarma gibi becerilerinin desteklenmesi konularına değindikleri görülmüştür.

*Düşük ÜF-4:* İleriki hayatlarında zorluk çekmemeleri adına gerçek yaşamla ilgili birtakım ön bilgiler edinmelerini sağlamak amacıyla bunlara dahil etmeliyiz diye düşünüyorum.

*Orta ÜF- 1:* Çocukların özgüvenini geliştirecek gelecekteki hayatlarında daha kendinden emin neyi sevip neyi sevediklerini bilen çocuklar olabilmeleri adına günlük hayatlarında problemlerini kendi çözebilen çocukları olabilmeleri adına de düşünme becerilerini kullanıyoruz.

*Yüksek ÜF-2:* Çocukları neden dahil etmeliyiz ilk soruda da bahsettim düşünme becerilerinde epistemik biliş akıl yürütme gibi beceriler var çocukta epistemik bilişin oluşması için bunları kullanmamız gerekiyor çocuklara sade ama ana kaynağa götüren şeylere odaklanmalıyız.

Öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlardan alınan cümlelere bakıldığında alt grupta yer alan öğretmen düşünme becerilerinin çocuklar için bir ön bilgi oluşturduğunu ve günlük yaşamları için bu becerilere ihtiyaç duyduklarını düşünmektedir. Benzer şekilde orta grupta yer alan bir öğretmen açıklamasında çocukların düşünme becerilerini günlük hayatlarında kullandıklarına değinmiştir ve özellikle günlük hayatta yaşadıkları kişilerarası problemleri ve diğer problemleri çözebilmek için çocukların bu becerilerinin desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Orta üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmen düşünme becerileri eğitiminin çocukların özgüven gelişimi, problem çözme becerileri, kendilerine yönelik farkındalıkları ve kişilerarası problem çözme becerileri kazanmaları açısından önemli olduğundan bahsetmiştir. Yüksek üstbilişsel grupta yer alan bir öğretmen ise çocukların üstbiliş becerileri, epistemik bilişlerinin desteklenmesi açısından düşünme becerileri eğitimine çocukların katılması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca düşünme becerileri eğitimi çocukta anlamlı öğrenme için bir temel olarak görmektedir.

### **Çocuk Anlayışları**

Öğretmenlere yöneltilen DBÖGF’de yer alan dördüncü soru öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi sürecinde çocuklara yönelik anlayışlarını incelemek amaçlıdır. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında öğretmen yönlendirmesinin önemli olduğunu ve öğretmenin bu süreçteki tutumunun önemli bir etken olduğunu düşünmektedirler. Bir öğretmenin ise öğretmen rolünün yanında hazırbulunuşluk ve çocuğun deneyimlerinin de etkili olduğuna değindiği görülmüştür. Ortalama metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenler bu süreçte çocukların nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmesi için aile desteğinin önemli olduğunu düşünmektedirler.

*Düşük MF-1:* Kesinlikle hazırbulunuşluk sonrasında ise deneyim yani aile içinde bazı şeyleri öğrenmiş olmaları veya çevrelerinde aile dışında işte yakın akrabalar olabilir dışarıdaki çevre olabilir bir takım küçük de olsa bir ön bilgileri gerekiyor diye düşünüyorum.

*Orta MF-2:* Çocukların önbilgisinin olması çeşitli deneyimler yaşamış olması ve en önemlisi aile desteğinin olmayı yani çocuğun ailede de bu anlamda desteklenmiş olması çok önemlidir.

*Yüksek MF-3:* Öğretmenin rolü çok büyüktür özellikle okul öncesi grubundaki çocukların hayal gücünü açarak onları düşünmeye daha çok teşvik etmesi gerekir öğretmenin çocuklara yaklaşımı onlarla iletişimi olsun bu süreçte çok önemlidir.

Üstbilişsel farkındalık puanı diğer katılımcılardan daha düşük olan bir öğretmen açıklamasında çocukların nitelikli bir düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirebilmesi için öncelikle hazırbulunuşluğun, ardından bu süreçte aile desteğinin ve çevresi tarafından çocuğa yaşatılan deneyimlerin önemli olduğundan bahsetmiştir. Araştırmaya katılan düşük üstbilişsel farkındalığa sahip diğer öğretmenler de deneyim ve ön bilginin çocuklar için önemli olduğunu belirtmişken, bir öğretmen çocukların meraklarının ve hayal güçlerinin desteklenmesinin bu süreçte önemli olduğunu ifade etmiştir. Yukarıdaki örnekte, orta üstbilişsel

farkındalıktaki öğretmen çocukların çeşitli deneyimler yaşamış olmasının ve aile tarafından desteklenmiş olmasının çocukların nitelikli düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirebilmesi için gerekli görmektedir. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen ise çocukların nitelikli öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için öğretmenin rolüne değinmiş; özellikle tutumunun ve kullandığı dilin bu süreçte önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere bu bölümde yöneltilen bir diğer soru ise çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında ne gibi zorluklar ve kolaylıklar yaşayabileceğine ilişkindir.

*Yüksek ÜF-3:* Çocukların yaşadığı zorluk ve kolaylıklara gelince mesela daha önce okul öncesi eğitimi almış veya ailesi tarafından desteklenmiş çocuk tabiki bu süreçte algıları daha açık oluyor yani çocuğun öncesinde desteklenmiş olması her açıdan kolaylık sağlar.

*Orta ÜF-1:* Yani yine aile tutumu diyebilirim eğer aile çocuğu desteklemiş, onla iyi zaman geçirmişse çocuk tabiki okula geldiğinde zaten becerileri desteklenmiş olduğu için kolaylık yaşıyor ama mesela çocuğun problemleri hep aile tarafından çözülmüşse aile çocuğun bunun gibi becerileri için fırsat vermediyse çocuk okulda da zorluk yaşar.

Öğretmenlerden alınan yanıtlara bakıldığında yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen erken yaşta okul öncesi eğitime başlamış ve aile tarafından desteklenmiş olmasının çocuğun düşünme becerileri eğitiminde daha az zorluk oluşturacağını düşünmektedir. Benzer olarak orta üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmen aile desteğinin önemli olduğunu, özellikle ailede problem çözme becerileri desteklenen çocukların düşünme becerilerinin daha kolay desteklendiğini düşünmektedir.

## **Müfredatla İlişkilendirme**

Öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimine müfredatta yer verilme durumu ile ilgili yanıtları incelendiğinde, Millî Eğitim Bakanlığı (2013) Okul Öncesi Eğitim Programındaki farklı gelişim alanına ait kazanımlar ile yer verildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ancak düşük üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen ve yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen programda düşünme becerileri eğitimine yeterince yer verilmediğini dile getirmiştir.

*Düşük ÜF-1:* Düşünüyorum kazanım göstergeler çok basit yani bu çocuklar 2021 yılında şu yüzyılda gerçekten o kazanımlar çok basit kalıyor ya artık yenilemeleri değiştirmeleri güncellemeleri lazım

*Yüksek ÜF-2:* Müfredatta buna pek yer verildiğini düşünmüyorum, kazanım gösterge bazında gidiliyor ancak epistemik veya metabilşsel anlamda düşünürsek bu kazanımlar yeterli değil.

Öğretmenlerden alınan cevaplara bakıldığında yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenin üstbilişsel beceriler ve epistemolojik inançlar bağlamında bu kazanımları düşünme becerileri eğitimi için yetersiz olarak gördüğü tespit edilmiştir. Daha düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmen ise kazanım ve göstergelerin çocukların gelişim düzeylerinin gerisinde kaldığını bu sebeple yeterli olmadığını düşündüğü görülmektedir.

*Düşük ÜF-4:* Bu konuya bir yer verilmiş mi kısmına gelecek olursak da 2013 okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim alanındaki kazanım ve göstergelerin bazılarında tabii ki de yer verilmiştir. Bunlar programa göre öğretmenin insiyatifine bırakılarak daha da genişletilebilir daha da zenginleştirilebilir.

Düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin bilişsel gelişim alanındaki kazanımlara vurgu yaptıkları, ayrıca bir öğretmenin, kazanımların öğretmenler tarafından geliştirilebileceğinden bahsettiği bu sebeple müfredattaki kazanımları yeterli gördüğü anlaşılmaktadır.

*Orta ÜF-3:* Bilişsel becerilerin tümü ve sosyal duygusal alandaki grup çalışması kazanımlarını da dahil edebilirim.

*Orta ÜF-1:* MEB'in kazanımları doğrultusunda söyleyecek olursak daha çok bilişsel gelişime hitap ediyor işte tahmin yürütme ile ilgili kazanımlar var işte tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır işte tahminde bulunur tahminiyle gerçek durumu karşılaştırır gibi...

Ortalama düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, öğretmenlerden birinin bilişsel alan kazanımlarının yanında sosyal duygusal alandaki kazanımların da bu bağlamda ele alınabileceğini söylediği görülmektedir. Buna doğrultuda öğretmenin sosyal becerileri de düşünme becerileri eğitimi kapsamında ele aldığı söylenebilir.

*Yüksek ÜF-3:* Eğitim programlarını dil gelişimi ile iletişime amacı ve kullanımının konuşurken göz teması kurar göstergeleri verilmiştir konuşmayı başlatır konuşmaya sürdürür ve bilişsel kazanımdaki nedenini sonuç ilişkisi kurma, problem çözme kazanımları bunlara girer.

*Yüksek ÜF-4:* Okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim kazanım ve göstergelerin de neden sonuç ilişkisi kurar kazanım ve göstergeleri olarak bir olayın olası nedenlerini söyler bir olayın olası

sonuçlarını söyler göstergeleri verilmiştir aynı zamanda problem durumlarına çözüm üretir kazanımı da mevcuttur. Ayrıca dil gelişimi alanındaki kazanımlar da düşünme becerileri ile ilgili olarak düşünülebilir.

Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler bilişsel alandaki kazanımların yanı sıra dil gelişimindeki kazanımların da düşünme becerileri eğitimi kapsamında olduğunu belirtmişlerdir. Yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi kapsamında dil gelişimini ve bilişsel gelişimi birlikte temel aldıkları söylenebilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşleri öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalıkları açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen ilk sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin metabilşsel farkındalıklar ölçeğine ait ortalama puanlarının ölçeğin ortalama puanından yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuyla uyumlu olarak Bulut (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bars (2016) farklı branşlardan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde çocukların üstbilişsel becerilerini desteklemeleri için öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olması gerektiğini ve üstbilişsel farkındalıkları yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında düşünme becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklere daha çok yer verdiğini göstermektedir (Wilson ve Bai, 2010; Zohar, 2006).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri düşünme becerilerinin kapsamını açıklarken en çok problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinden bahsederek açıklamalar yapmışlardır. Benzer şekilde Doğan-Altun ve Ekinci-Vural (2017) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerini tanımlarken en çok problem çözme ve yaratıcılıktan bahsettikleri tespit edilmiştir. Ancak yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler bilgiyi analiz etme, değerlendirme, epistemik biliş gibi daha üst düzey düşünme becerilerinden bahsetmişlerdir. Üstbilişsel beceriler kişilerin entelektüel süreçlerine katkı sağlayan, bunları kontrol etme becerisi kazandıran ve daha kapsamlı düşüncelerini destekleyen becerilerdir (Flavell, 1979). Üstbilişsel farkındalığı yüksek öğretmenlerin düşünme becerilerini kapsamlı açıklamaları ve diğer öğretmenlerin değinmedikleri becerilere değinmeleri üstbilişsel farkındalıklarının düşünme becerileri eğitimine yönelik görüşlerini etkilediğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre düşük üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler düşünme becerileri eğitimi sırasında öncelikle bilgi aktarmanın gerekli olduğuna ve düşünme becerilerinin öğretilebileceğine değinmişlerdir. Ancak orta ve yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip okul öncesi öğretmenleri düşünme becerilerinin geliştirilebilen beceriler olduğunu düşünmektedirler. Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileriyle yürütülen bir başka araştırmada bazı eğitimciler düşünme becerilerinin öğretilecek becerileri olduğunu, bazı eğitimciler ise düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini savunmaktadırlar (Akbiyık ve Kalkan-Ay, 2014). Diğer bir ifade ile bazı öğretmenler çocukların düşünme becerilerinin eğitimsel uygulamalar aracılığıyla oluştuğunu, diğerleri ise çocukların hali hazırda var olan düşünme becerilerinin eğitimsel uygulamalarla geliştirilebileceğini düşünmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin çocukların gelişimsel olarak bilişsel becerileri ve bilişsel süreçlerine yönelik farklı bilgi ve farkındalık düzeyinde olduklarını gösteriyor olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu düşük yüksek ve ortalama üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin buluş yoluyla öğretim, araştırma-inceleme etkinlikleri, problem çözme temelli etkinlikler ve oyun gibi yöntemleri düşünme becerileri eğitimi sırasında kullandığı yönündedir. Çocukların araştırma, keşif ve gözlem yapabilecekleri etkinlikler düşünme becerilerinin desteklenmesi için oldukça önemlidir. Çocukların pasif kaldığı, sadece anlatılanları dinledikleri, öğretmen merkezli etkinlikler çocukları düşünme becerilerini kullanmaya teşvik etmemektedir (Luke ve Hardy, 1999). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların düşünme becerileri eğitimi için çocuk merkezli etkinlikleri kullanması literatür ile uyumlu bir sonuçtur ve üstbilişsel farkındalık düzeyi fark etmeksizin katılımcı öğretmenlerin çocukların düşünme becerilerini destekleyecek yöntemler kullandığı söylenebilmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, farklı üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin hikayeler aracılığıyla çocuklarla soru cevap uygulamaları gerçekleştirdiği, sınıf uygulamalarında çocuklara sorular sorarak, düşünmeye teşvik ettikleridir. Yapılan araştırmalar da okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde çocuk merkezli ve oyun yoluyla ilgi çekici etkinliklerle gerçekleştirdiğini göstermektedir (Bulut, 2018). Çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için çocuklara hikâye zamanlarında hikâyeye çeşitli açılardan bakmalarını ve yorum yapmalarını sağlayacak sorular sormak

etkinlik süreçlerinde veya oyun zamanlarında ayrıca çocukları düşünmeye ve sorgulamaya teşvik edecek sorular sorulmasının düşünme becerilerinin gelişimini destekleyecek etkinliklerdir (Thienngam vd., 2020).

Mevcut araştırma sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerden bazıları çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında nitelikli öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için aile desteğinin önemli olduğuna dikkat çekerken, bazıları ise öğretmenin sınıf içerisindeki tutumunun önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Okul öncesi dönemde çocuğun nitelikli öğrenmeler gerçekleştirilebilmesi, gelişimlerinin ve becerilerinin desteklenmesinde en önemli etkenler aile ve öğretmendir (MEB, 2013). Erken çocuklukta ailenin önemi göz önüne alındığında, ailelerin tutum ve davranışları, çocuklarıyla iletişimleri çocukların düşünme becerileri üzerinde etkilidir. Anne ve babaların çocuklarla fikirlerini paylaşmaları, çocukların fikirlerini paylaşmaları için desteklemeleri, çocukların bakış açılarını geliştirmeleri, farklı düşünme becerilerini destekleyici diyaloglar kurmaları bu anlamda önemlidir. (Mutlu ve Aktan, 2011).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri düşünme becerileri eğitiminde soru-cevap yöntemini kullandıklarını, çocuklara okudukları hikayeler üzerinden sorular sorduklarını, eylemleri üzerine düşünmelerini sağlayacak konuşmalar gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirirken çocuklara daha fazla soru yönelttiklerini, özellikle açık uçlu soruları tercih ettiklerini ve bu soruların çocukların sorgulama becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Baumfield, 2006; McGregor ve Gunter, 2001). Ayrıca araştırmalar, düşünme becerilerini destekleyen yaklaşımlar kullanmanın çocukların sınıf içerisindeki katılımını arttırdığını, çocukları daha fazla sorgulamaya teşvik ettiğini ve çocuk merkezli bir eğitim ortamı yaratılmasına katkı sağladığını göstermektedir (Ferretti vd., 2001). Mevcut araştırmadaki öğretmenler de problem çözme temelli, araştırma-sorgulama etkinliklerini eğitim ortamlarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenleri oyun zamanında veya etkinliklerde çocuklar problemlerle karşılaştıklarında kendilerinin çözmeleri için fırsat tanıdıklarını, akranlarıyla problem yaşadıklarında yönlendirmelerle kendilerinin çözmeleri için desteklediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler çocukların düşünme becerilerini destekleme konusunda rehber rolünü üstlenmeli ancak müdahaleci olmamalıdır (Lipman, 1990; Dilekli, 2015). Çocuklar bir problemle karşılaştıklarında çözmek için ipuçları sunarak destekte bulunarak onlara yol göstermeli ve kendilerinin çözüme ulaşmaları için onlara zaman vermeli, fırsat tanımalıdır.

## Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının düşünme becerileri eğitimine yönelik görüşlerini nasıl farklılaştırdığı araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitimciler ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşlerini nasıl farklılaştırdığı incelenmiştir. Üstbilişsel farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin çeşitli etkinlikleri (fen, matematik vb.) uygulama süreçlerini nasıl farklılaştırdığı araştırılabilir. Böylece üstbilişsel farkındalık düzeylerinin öğretmenlerin uygulamalarına nasıl yansıdığı incelenebilir.
- Araştırmanın sonuçlarından biri düşük yüksek ve ortalama üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin buluş yoluyla öğretim, araştırma-inceleme etkinlikleri, problem çözme temelli etkinlikler ve oyun gibi yöntemleri düşünme becerileri eğitimi sırasında kullandığı yönündedir. Farklı üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullandıkları yöntemler gözlemlenebilir.
- Literatürde belirtildiği gibi üstbilişsel farkındalığın öğretmenler için önemi göz önüne alınarak lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik üstbilişsel farkındalık ve üstbilişsel becerilerin desteklenmesi hakkında dersler, hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırmada yer alan okul öncesi öğretmenleri oyun zamanında veya etkinliklerde çocuklar problemlerle karşılaştıklarında kendilerinin çözmeleri için fırsat tanıdıklarını, akranlarıyla problem yaşadıklarında yönlendirmelerle kendilerinin çözmeleri için desteklediklerini dile getirmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda gelecek araştırmalarda öğretmenlerin problem durumlarında kullandıkları stratejiler incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akbyık, C. ve Kalkan-Ay, G. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik algıları: bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1-18.
- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Akçay, B. ve Usta Gezer, S. (2020). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Üstbilgi Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi . *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 20 (1) , 1-23 .
- Asy'ari, M., Ikhsan, M. ve Muhali. (2019). The effectiveness of inquiry learning model in improving prospective teachers' metacognition knowledge and metacognition awareness. *International Journal of Instruction*. 12 (2).455-470. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12229a>.
- Bars, M. (2016). *Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlilikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algularının incelenmesi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Baba- Öztürk, M. ve Gural, M. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Omü Örneği. *Turkish Studies*, 11 (19), 107-132.
- Baumfield, V. (2006). Tools for pedagogical inquiry: the impact of teaching thinking skills on teachers. *Oxford Review of Education*, 32(2), 185–196. <https://doi.org/10.1080/03054980600645362>.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *DEUHEFED*, 9 (1), 23-28.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. ve Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. Assessment and teaching of 21st century skills draft white paper. The University of Melbourne.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.57.2.111>.
- Bulut, İ. (2018). The Levels of Classroom and Pre-school Teachers' Metacognitive Awareness *Universal Journal of Educational Research* 6(12), 2697-2706. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061201>
- Burgess, J. (2012). The impact of teaching thinking skills as habits of mind to young children with challenging behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.652426>.
- Butler, D. L., Ve Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-282.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. Z. C. A. N., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.
- Chen, S. ve McDunn, B. A. (2022). Metacognition: History, measurements, and the role in early childhood development and education. *Learning and Motivation*, 78, 101786. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101786>
- Clark, V. L. P., Creswell, J. W., Green, D. O. N. ve Shope, R. J. (2008). Mixing quantitative and qualitative approaches Hesse-Biber, S. N., Leavy, P. (Ed.) *Handbook of Emergent Methods*, (363-387). New York: The Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Cunningham, I. (2020). A new educational paradigm for the 21st century. *Development and Learning in Organizations*, 34(2), 5-7. <https://doi.org/10.1108/DLO-10-2019-0253>.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22, 1, 305-320.
- Desoete, A. ve De Craene, B. (2019). Metacognition and mathematics education: an overview. *ZDM Mathematics Education*, 51, 565–575. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01060-w>
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalar, öz yeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.



- Doğan-Altun, Z. ve Ekinci-Vural, D. (2017). Okul öncesi dönemde düşünme becerileri: öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 214-224.
- Doran, C.J., ve Cameron, R. (1995). Learning About Learning: Metacognitive Approaches in the Classroom. *Educational Psychology in Practice*, 11, 15-23. <https://doi.org/10.1080/0266736950110203>
- Dweck, C., Hong, Y., & Chiu, C. (1993). Implicit theories: Individual differences in the likelihood and meaning of dispositional inference. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(5), 644-656. <https://doi.org/10.1177/0146167293195015>.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T., Iriando-Perez, J., Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Alva, S., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Griffin, J. A., Howes, C., Jeon, H.-J., Peisner-Feinberg, E., Vandergrift, N., Ve Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. D. & Okolo, C. M. (2001) Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 59-71. <https://doi.org/10.2307/1511296>
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (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(1), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. Ankara: SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Harpaz, Y. (2007). Approaches to teaching thinking: toward a conceptual mapping of the field. *Teachers College Record*, 109(8), 1845-1874.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Jacobs, G. M. (2004). Cooperative learning: Theory, principles, and techniques. Paper presented at the First International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research.
- Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The teacher metacognition inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.014>.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>.
- Jones, D. (2007). Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in developing metacognitive awareness. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 569-579. <https://doi.org/10.1080/03004430701378977>
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koyuncu-Şahin M. ve Akman, B. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinin Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 5-20.
- Köğce D., Özpınar, İ., Mandacı-Şahin, S. ve Aydoğan-Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. Yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 185-213.
- Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L., Ve Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(27), 10155-10162.
- Kramarski, B., Ve Kohen, Z. (2016). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition and Learning*, 12(2), 157-191.
- Kuzle, A. (2018). Assessing metacognition of grade 2 and grade 4 students using an adaptation of multi-method interview approach during mathematics problem-solving. *Mathematics Education Research Journal*, 30, 185-207. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0227-1>.
- Lipman, M. (1990). *Thinking in Education*. Cambridge: UK. Cambridge University Press.

- Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An Overview. <https://eric.ed.gov/?id=ED474273> adresinden erişilmiştir.
- Luke, I., ve Hardy, C. (1999). Appreciating the complexity of learning in physical education: The utilization of a metacognitive ability conceptual framework. *Sport, Education and Society*, 4(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/1357332990040205>.
- McCracken, G. (1988). The long interview. *Qualitative Research Methods Series*, 13. Newbury Park, CA: Sage.
- McGregor, D. ve Gunter, B. (2001). Changing pedagogy of secondary science teachers: the impact of a two year professional development programme. *Teacher Development*, 5(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/13664539700200131>
- McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2010). Research in education -evidence-based inquiry (7th ed.). London: Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB Basımevi.
- Moseley, D., Elliott, J., Gregson, M., Ve Higgins, S. (2005). Thinking skills frameworks for use in education and training. *British Educational Research Journal*, 31(3), 367–390.
- Mutlu, E., ve Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-828.
- Nunan, D. (1999). Research methods in language learning. Eighth printing. Cambridge: CUP
- Nişan, M., & Temel, Z. F. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstbilişsel Bilgi, Beceri ve Uygulamalara Yönelik Görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(4), 480-504.
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10 (2), 430-440.
- Özturan-Sağırılı, M., Baş, F. ve Bekdemir, M. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri, bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (29), 1-22.
- Perfect, T. J. ve Schwartz, B. L. (2002). *Applied Metacognition*. New York: Cambridge University Press.
- Perry, N. E. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation. *Metacognition and Learning*, 14, 327–334. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8>
- Prytula, P. M. (2012). Teacher Metacognition within the Professional Learning Community. *International Education Studies*, 5 (4), 112-121. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n4p112>.
- Puryear, S. J., (2014). Inside the Creative Sifter: Recognizing Metacognition in Creativity Development. *The Journal of Creative Behavior*, 50 (4), 321-332. <https://doi.org/10.1002/jocb.80>
- Robson, S. ve Hargreaves, D. J. (2007). What do early childhood practitioners think about young children's thinking. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/13502930585209571>.
- Salmon, K. A. ve Lucas, T. (2011). Exploring young children's conceptions about thinking. *Journal of Research in Childhood Education*. 25(4), 364-375. <https://doi.org/10.1080/02568543.2011.605206>
- Salonen, P., Vauras, M., & Efklides, A. (2005). Social interaction - what can it tell us about metacognition and coregulation in learning? *European Psychologist*, 10(3), 199–208. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.199>
- Schraw, G., ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>.
- Schoonenboom, J., Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *KZfSS Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 69(S2), 107–131.
- Seidel, J., ve Kelle, U. (1995). Different functions of coding in the analysis of textual data. In U. Kelle (Ed.), *Computer-dided qualitative data analysis: Theory, methods, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Soysal, Y., Radmard, S. Ve Kutluca, A. Y. (2022). Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeğinin (PUY-MFÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6 (1), 22-47. <https://doi.org/10.32960/uead1036240>.
- Tobias, S., ve Everson, H.T. (1995) Development and validation of an objectively scored measure of metacognition appropriate for group administration. Paper presented at a symposium on "Issues in Metacognitive Research and Assessment," at the annual convention of the American Educational Research Association, San Francisco CA.

- Thienngam, S., Promlek, A., ve Thongsaard, K. (2020). Influence of Teachers' Metacognitive Skills on Development of Early-Childhood Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 19-30. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.2>.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S. ve 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. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Wilson, N. S. ve Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 5(3), 269-288. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zohar, A. (2006). The Nature and Development of Teachers' Metastrategic Knowledge in the Context of Teaching Higher Order Thinking. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 331-377. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_2).
- Zohrabi, M. (2013). Mixed method research: instruments, validity, reliability and reporting findings. *Theory and Practice in Language* 3 (2), 254-262.