

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİ
EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÖĞRETMEME YÖNELİK
ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özge ÜNSEVER

**Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı**

Şubat, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİ
EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÖĞRETMEME YÖNELİK
ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özge ÜNSEVER

(Y1812.410024)

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA

Şubat, 2022

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Üstbilişsel Farkındalıklarının Düşünme Becerileri Eğitimine İlişkin Görüşlerine Etkisi” adlı çalışmanın, tezin proje kısmından sonuçlanmasına kadar bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı olacak bir yardıma başvurulmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Özge ÜNSEVER

ÖNSÖZ

Tezimin her aşamasında bilgisi ve desteğiyle yol gösteren, değerli öneri ve katkılarıyla yanımda olan, her türlü sorumda bana içtenlikle yol gösteren ve bu zorlu süreçte beni cesaretlendiren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit Kutluca'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde bana her zaman destek olan bu teze birlikte başladığım ancak kaybettiğimiz Dr. Öğr. Üyesi Aylin Sözer'i saygı ve özlemle anıyorum.

Lisans eğitiminden itibaren bu süreçte beni destekleyen Doç.Dr. Mehmet Toran'a ve tezimin her aşamasında görüşlerini benimle paylaşan, yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Ebru Aydın'a teşekkür ediyorum.

Meslek hayatımda ve yüksek lisans sürecimde beni destekleyen ve yol gösteren kıymetli müdürüm Sehne Adıgüzel'e ve tezimin veri toplama sürecinde bana destek olan Ambarlı Selahattin ve Müzeyyen Kaçaker Anaokulu'ndaki öğretmen arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu günlere gelmemi sağlayan, çalışmalarımı her zaman destekleyen, güvenlerini ve sevgilerini her zaman hissettiğim annem Ayten Ünsever ve babam Bünyamin Ünsever başta olmak üzere beni destekleyen bütün aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

Şubat, 2022

Özge ÜNSEVER

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÖĞRETMEME YÖNELİK ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşlerini öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalıkları açısından incelemektir. Araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemektir. Araştırma nitel ve nicel yöntemleri bir arada barındıran karma yöntemlerden biri olan *sıralı desenle* yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan, lisans veya lisansüstü eğitim derecesine sahip 70 öğretmen oluşturmaktadır. İlk olarak nicel veriler çalışma grubundaki öğretmenlerden toplanmış, bu verilerin analiziyle belirlenen 12 öğretmen alt örneklem olarak seçilerek nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması Ve Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeği (MFÖ-PUY) 70 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden toplanan nicel veriler analiz edilerek öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri belirlenmiş ve alt örneklem oluşturulmuştur. Alt örnekleme olan düşük, orta ve yüksek üstbilişsel farkındalığa sahip 12 okul öncesi öğretmeniyle nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir. Bu aşamada öğretmenlerle *Düşünme Becerileri Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşme Formu* aracılığıyla araştırmacı tarafından görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Araştırmada ölçek aracılığıyla toplanan nicel veriler betimsel istatistik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Daha sonra ikinci alt problemin yanıtlanması için alt örneklemden elde edilen nitel veriler sürekli karşılaştırma yöntemi aracılığıyla tümevarımsal içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre düşük ve orta üstbilişsel farkındalığa sahip öğretmenler yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilere daha fazla odaklanarak düşünme becerileri eğitiminin kapsamını açıklarken, yüksek metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenler ise bilgi analiz etme, bilgiyi değerlendirme, üstbiliş gibi becerilere atıf yapmaktadırlar. Ayrıca düşük metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenler nitelikli düşünme becerileri eğitimi için

çocuğun hazırbulunuşluğunun, orta metabilişsel farkındalık düzeyindeki öğretmenler aile desteğinin, yüksek metabilişsel farkındalık düzeyine sahip öğretmenler ise öğretmen rolünün önemli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinde en çok gözlem yöntemini kullanırken, yüksek metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenler uyguladıkları planın niteliğini ve öğretim sürecinde kendi performanslarını da değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar mevcut literatür temelinde tartışılarak, çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, Okul öncesi öğretmeni, Üstbilişsel farkındalık, Düşünme becerileri eğitimi



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

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. The secondary aim of the study is to 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 with undergraduate or graduate education degrees working in different pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National 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. 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. The obtained results were discussed on the basis of the existing literature, and relevant recommendations were included.

Keywords: Preschool education, Preschool teachers, Metacognitive awareness, Thinking skills education



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
I.GİRİŞ.....	1
A. Problem Cümlesi	4
1.Alt Problemler	4
B.Araştırmanın Amacı.....	4
C.Araştırmanın Önemi	4
D.Varsayımlar	7
E.Sınırlılıklar.....	8
F.Tanımlar	8
II. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
A.Erken Çocuklukta Öğrenme ve Öğretme.....	9
1. Öğrenme Kuramları	10
a. Bilişsel Öğrenme Kuramı	10
b Bilgi İşleme Kuramı	11
c. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	12
B. Erken Çocuklukta Düşünme Becerileri ve Gelişimi.....	13
1. Piaget'in Kuramı Bağlamında Düşünme Becerileri ve Gelişimi.....	14
2. Vygotsky Kuramı Bağlamında Düşünme Becerileri ve Gelişimi	15
3.Problem Çözme Becerisi	17

4.Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	19
5.Eleştirel Düşünme Becerisi	20
C. Düşünme Becerileri Eğitimi	21
1.Çocuklarla Felsefe Eğitimi (P4C).....	23
2. CoRT (Cognitive Research Trust) Düşünme Eğitimi Programı.....	23
3. Araçsal Zenginleştirme Programı (Instrumental Enrichment)	25
D. Üstbiliş	25
1. Üstbilişsel Farkındalık	31
E.Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü	34
F. Literatürdeki Çalışmalar	37
1 Ulusal Araştırmalar	37
2. Uluslararası Araştırmalar	41
III.YÖNTEM	45
A.Çalışma Grubu.....	47
B. Veri Toplama Araçları	49
C. Veri Toplama Süreci.....	50
D. Verilerin Analizi.....	51
IV.BULGULAR	54
A. Metabilişsel Farkındalık Ölçeğine İlişkin Bulgular	54
B. Düşünme Becerileri Öğretmen Görüşme Formuna İlişkin Bulgular	54
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	71
A. Öneriler	75
VI.KAYNAKÇA	76
EKLER.....	98
ÖZGEÇMİŞ	103

ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1: Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı	17
Şekil 2: Flavell'in Üstbiliş Modeli	28
Şekil 3: Brown'un Üstbiliş Modeli	30
Şekil 4: Tobias ve Everson'un Üstbiliş Modeli	30
Şekil 5: Veri Toplama Süreci	51
Şekil 6: Tümevarımsal İçerik Analizi Aşamaları	53

ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 1: Cort 1'in içerdği on basamak.....	24
Çizelge 2. Katılımcı Özellikleri.....	48
Çizelge 3. DBÖGF Karakteristikleri	49
Çizelge 4. Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	54
Çizelge 5. Düşünme Becerileri Eğitime Yönelik İçerik Temelli Kavramsallaştırmalar.....	58

KISALTMALAR

MEB

:Milli Eğitim Bakanlığı

DBÖGF

:Düşünme Becerileri Eğitime Yönelik Öğretmen
Görüş Formu

MFÖ-PUY

:Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması Ve
Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeği

I.GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi araştırmacıları bireylerin daha sonraki yaşantılarını etkileyen dilsel, bilişsel, sosyal, duygusal becerilerin temelini bu dönemde atıldığını belirtmektedirler (Bakken vd., 2017). Erken çocukluk eğitiminin gerekliliğine dair artan fikirler kabaca iki alandaki araştırmalardan kaynaklanmaktadır. Birincisi beyin gelişimi çalışmalarından okul öncesi programların değerlendirilmesine kadar uzanan çalışmalar ve bu programların çocuklar üzerindeki olumlu etkileridir. İkincisi ise olumlu erken çocukluk deneyimlerinin daha sonraki yıllarda hem bireyler hem de bireylerin eğitimleri için olumlu bir temel oluşturmasıdır (Early vd., 2007). Toplumun çeşitli alanlarındaki eşitsizlikler bireylerde yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıkar. Dezavantajlı çocuklara ve ailelerine yönelik erken müdahale programları bu eşitsizliklerin en aza indirilmesinde etkili bir araç olarak görülmektedir, bu nedenle sosyoekonomik eşitsizlikleri iyileştirmeye yönelik politika tartışmaları giderek erken çocukluk dönemi yatırımlarına odaklanmaya başlamıştır (Doyle vd., 2009). Yapılan çalışmalar dezavantajlı bölgelerden gelen çocukların özellikle bilişsel gelişimlerinin akranlarının gerisinde kaldığını ancak erken çocukluk eğitimiyle bu çocukların özellikle bilişsel gelişimlerinin desteklendiğini ve akranlarıyla aralarındaki gelişimsel farkın giderildiğini göstermektedir (Burger, 2009).

Eğitimde öğrenme ve öğretmede nihai hedef, öğretmenlerin yardımıyla öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenmelerini sağlamaktır (Jiang vd., 2016). Son yıllarda öğrenme alanında yapılan çalışmalarda daha çok öğrenmenin bilişsel ve nörofizyolojik boyutuna dikkat çekilmektedir (Duman, 2018). Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda erken çocukluk döneminde beş yaşına kadar beyindeki sinir hücreleri bağlantılarının %60'ının temelini atıldığı bilinmektedir. Bu nedenle bu dönemdeki çocukların hızlı gelişiminin eğitsel açıdan değerlendirilmesinin ve çocuklara sağlanacak zengin uyaranların önemi büyüktür (Duman, 2015; Ayvaz, 2018). Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, öğrenebileceği ve bunları hangi hızla yapabileceği çocuğa sunulan olanaklarla yakından ilişkilidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranış, bilgi ve beceri 21. Yüzyılla birlikte değişmeye başlamıştır (Tuğluk ve Özkan, 2019). 21. yüzyılın gerektirdiği en temel yetkinlikler bireylerin bilgiye gereksinim duyması, bilgiyi elde etmesi, değerlendirmesi ve öğrendiğini etkin biçimde kullanabilmesidir (Köğce vd., 2014). Günümüzde kendisine sunulan bilgiyi ezberleyen değil nasıl öğrendiğini bilen, öğrendiklerini uygulayabilen, anlamlandırabilen, yaratıcı ve eleştirel düşünüp sorgulayabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Özkan, 2015).

Yirmi birinci yüzyıl becerilerinden biri olarak bahsedilen üstbilis becerilerinin öğrencilerde desteklenmesi bağımsız düşünebilen, bilişsel performanslarının farkında olan, bu performansları geliştirecek stratejilere karar verebilen bireyler yetiştirebilmesi açısından önemlidir (Asy'arı vd., 2019). Çocukların üstbilişsel süreçleri ne zaman harekete geçirebilecekleri üzerine yapılan tartışmalarda, çoğunlukla erken çocukluk döneminin üstbilişsel becerilerin gelişimi için kritik olduğuna inanılmaktadır. Çocukların kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve bilgiyi değerlendirip yeniden oluşturabilmeleri, üstbilis becerileri ve düşünme becerilerini ne kadar iyi kullandıklarıyla yakından ilişkilidir (Koyuncu-Şahin ve Akman, 2018; Anderson 2002; Blair 2002).

Üstbilişin ilk tanımı Flavell (1979) tarafından yapılmıştır. Flavell'e göre üstbilis kişilerin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmalarıyla birlikte düşüncelerini değerlendirme ve düzenleme faaliyetlerinde bulunabilmeleridir. Üstbilis, öğrenmeyle ilgili bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrol içeren üst düzey düşünmeyi ifade etmektedir. Belirli bir öğrenme görevine nasıl yaklaşılabileceğini planlama, izleme gibi faaliyetler bir görevin tamamlanmasına yönelik ilerlemeyi anlama ve değerlendirme doğası gereği üstbilişseldir. Üstbilis başarılı öğrenmede kritik bir rol oynadığından, öğrencilere üstbilişsel kontrol yoluyla bilişsel kaynaklarını daha iyi uygulamaları için nasıl öğretilbileceğini belirlemek için üstbilişsel etkinlik ve gelişimi incelemek önemlidir (Livingston, 2003).

Erken çocukluk öğretmenlerinin eğitim seviyesi, inançları, tutumları ve becerileri uyguladıkları eğitim etkinliklerinin niteliğini de etkilemektedir. Örneğin, daha yüksek eğitime sahip olan öğretmenler, çocukların gelişim düzeylerine uygun etkinlikler hazırlamakta, sosyal becerilerini daha fazla desteklemekte ve çocukların ilgilerini çekmekte daha başarılı olmaktadır (De Kruif vd., 2000; Dwyer vd., 2000) Erken çocuklukta fiziksel çevre ve materyaller, sınıftaki çocuk sayısı, çocuğun okuldaki

yetişkinlerle ve akranlarıyla olan iletişimi, öğretmen-çocuk etkileşimi, uygulanan müfredat ve öğretmen yeterlilikleri erken çocukluk eğitiminin niteliğini belirler (Epinosa, 2002). Üstbilişsel beceriler ise öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli rol oynar. 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). Eğitim araştırma ve uygulamalarında üstbiliş etkili öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerini geliştirmede öğretmenlerin önemli bir görevi vardır: Öğretmenlerin çocukların üstbilişsel becerilerini desteklemek için, ilk olarak kendi üstbilişsel düşünme düzeylerine ve özelliklerine yönelik farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir (Jiang vd., 2016; Jones, 2007). Bu bağlamda öğretmenlerin çocukların üstbiliş becerilerini destekleyebilmeleri için üç önemli öğretim becerisine sahip olmaları beklenmektedir. Birincisi öğretmenin çocukları düşünmeye sevk edecek görevler vermesi, ikincisi çocukların birbiriyle muhakeme yapabildiği, birlikte araştırıp düşünebildiği sınıf ortamı yaratması, üçüncüsü ise çocuklara öğrendiklerini açıklayabilme fırsatını vermesidir (Karaman vd., 2014). Üstbilişsel dil olarak da bilinen bilişsel veya zihinsel durum kelimelerinin (bil, düşün, tahmin et, hatırla, vb.) kullanımı çocukların üstbilişsel anlamalarını kolaylaştırır zihinsel dilin kullanımına ek olarak, çocukların üstbilişsel farkındalık yeteneğini geliştirmenin bir başka önemli yolu da sosyal etkileşimdir. Bu sebeple öğretmenlerin üstbilişsel bir dil kullanmaları, işbirliğine dayalı etkinlikleri programlarına dahil etmeleri çocukların üstbiliş becerilerinin desteklenmesi açısından önemlidir (Salmon ve Lucas, 2011; Papaleontiou-Louca, 2019).

Çocuğun düşünmesini ve akıl yürütmesini destekleyen öğrenme etkinlikleri sunulması ve düşüncelerini açıklamasına fırsat sağlanması; eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri gibi birçok düşünme becerisini de geliştirmektedir (Bilgiç, 2019; Dilekli, 2015). Araştırmalar eğitimde düşünme becerilerini geliştirmeyi önemseyen öğretmenlerin sınıflarında, çocukların fikirlerini daha fazla paylaştığı ve tartıştığı, ayrıca bu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin de olumlu yönde geliştiğini göstermektedir (Ferretti vd., 2001) Çoğu araştırmacı üstbiliş öğrencinin öğrenmesi için önemli bir faktör olarak görmektedir (Depaepe vd., 2010; Kuzle 2018)

Erken çocukluk dönemi, insan yaşamında gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde düşünme becerilerini desteklemek, çocuklara zengin uyaranlar sunmak ve becerilerini geliştirecek deneyimler yaşamasına olanak sağlamak önemlidir (Akbaba ve Kaya, 2015). Buna paralel olarak MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında okul öncesi eğitimin temel ilkelerinde; çocukların hayal güçlerinin, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin, iletişim kurma ve duygularını ifade etme becerilerinin desteklenmesinin amaçlandığı belirtilmiştir. Çocukların düşünme becerisini geliştirmek için eğitim ortamı ve öğretmenlerin öğrenme stillerinin önemli etkileri vardır. Erken çocukluk deneyimleri sonraki gelişimsel becerileri şekillendirmede merkezi bir rol oynar ve bu erken deneyimlerin etkisi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğine bağlıdır (Early, vd. 2007; Knudsen vd., 2006). Fakat okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşlerinin, öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarını nasıl farklılaştırdığı bir araştırma sorusudur. Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyinin düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşlerini nasıl farklılaştırdığı konusu erken çocukluk eğitime ve erken çocukluk öğretmenlerinin niteliğine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

A. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalıkları düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşlerini nasıl etkiler?

1.Alt Problemler

- Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ne düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları düşünme eğitime ilişkin görüşlerini etkilemekte midir?

B.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşlerini öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalıkları açısından incelemektir.

C.Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim çocukların kendini tanımasına, kendini ifade etmesine olanak sağlar; kendine güvenen bireyler olmalarına yardımcı olur, akıl yürütme becerilerini ve yaratıcılıklarını destekler (Yaşar ve Aral, 2010). Erken çocukluk döneminde çocuğa sunulacak uygun çevre koşulları ve çocuğun bu dönemde yaşayacağı deneyimler onun ileriki yaşları için bir temel oluşturacaktır (Güven ve Efe-Azkeskin, 2014). Çocukların bu dönemdeki öğrenme çıktıları eğitim ortamlarında ve programlarında aldıkları eğitimin kalitesinden etkilenmektedir ve öğretmen nitelikleri sınıf kalitesinin önemli bir parçasıdır (Elek vd., 2020).

Piaget (1973), “anlamak; keşfetmek ya da keşfederek yeniden inşa etmek demektir ve eğer gelecekte üretme ve yaratıcılık yeteneğine sahip bireyler oluşturulacaksa, bu becerilere uyulması gerektiğine” inanmıştır (s. 20). Erken yaşlardan itibaren iyi düşünürler yetiştirme ihtiyacı 21. yüzyıl becerileriyle ilgili güncel tartışmalarda da vurgulanmaktadır. Günümüzde öğretim programlarında sunulan bilgileri öğretmekten ziyade çocukları düşünme becerilerini kullanan bireyler olarak yetiştirmek amaçlanmaktadır (Doğan-Altun ve Ekinci-Vural, 2017; Birbili, 2013). Düşünme becerisi; muhakeme yapma, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme, karar verme ve üstbilişsel düşünme becerilerinin farkında olmayı içeren geniş bir kavramdır (Robson ve Hargreaves, 2007). Çocukların düşünme kapasitelerini, nasıl kavradıklarını ve geliştirdiklerini keşfetmek önemlidir çünkü öğrenme düşünmenin bir sonucudur. Çocukların nasıl düşündüğünün anlaşılmasıyla birlikte çocukların gelecekteki öğrenme deneyimleri desteklenebilecektir (Salmon ve Lucas, 2011). Çocukların düşünme becerilerini geliştirmenin yolu, öğretmenlerin önce düşünme becerilerine sahip olmaları, sonra da öğrencileri daha fazla düşünme becerisine sahip olmaları için geliştirmeleri gerekmektedir (Thienngam vd., 2020).

Üstbiliş, öğrenmeyle ilgili bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrol içeren üst düzey düşünmeyi ifade eder. Belirli bir öğrenme görevine nasıl yaklaşacağına dair strateji geliştirme, planlama yapma, izleme gibi faaliyetler üstbilişsel becerileri ifade eder (Whitebread ve diğ., 2009). Eğitim bağlamında üstbiliş öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerini anlamak için geçirdiği süreçleri açıklamak için kullanılır. Öğretmenler ve öğrenciler düşüncelerini etkili bir şekilde düzenlerse daha iyi öğrenenler olurlar (Perfect ve Schwartz, 2002). Etkili üstbiliş becerilerine sahip öğrenciler neyi bilip neyi bilmedikleri konusunda farkındalık sahibidirler, öğrenme süreçlerinin farkındadırlar ve yeni bir şey öğrenirken planlama yapma becerisine sahiptirler (Tobias ve Everson,

1995). Bu sebeple üstbilişsel beceriler, öğrenme davranışını doğrudan şekillendirir ve sonuç olarak öğrenme çıktılarını etkiler.

Üstbilis, eğitilebilir ve geliştirilebilir bir yetenek olarak kabul edilmekte ve küçük yaşlarda gelişmeye başladığı, bireyin büyüme ve gelişmesine paralel olarak gelişmeye devam ettiği düşünülmektedir (Bulut, 2018). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar öğrenme süreci ve problem çözme becerisi gerektiren etkinlikler sırasında üstbilişsel becerilerini kullanabilmekte, kendi bilişsel süreçlerini değerlendirebilmekte ve planlamalar yapabilmektedirler. Dolayısıyla erken çocuklukta çocukların bu becerileri kullanmalarına ne kadar fırsat tanındığı, üstbilişsel becerilerinin desteklenmesi açısından önemlidir (Jacobs, 2004; Lipowski vd., 2013). Araştırmalar üstbilişsel farkındalığa sahip öğrencilerin akademik olarak daha başarılı olduklarını, kendilerine daha çok güvendiklerini ve sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir (Norman ve Burnes, 2016; Kisac ve Budak, 2014) .

Eğitim ortamında üstbilis öğretmen ve öğrenci arasındaki öğrenme sürecini etkileyen, motive eden ve öğrenmelerini düzenlemeye yardımcı olan bir kavramdır (Prytula, 2012). Literatürde üstbilis ve düşünme becerileri ile ilgili yapılmış araştırmalar düşünme eğitiminin, öğretmen eğitiminin odak noktası olduğunu ayrıca eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadırlar. Buna ek olarak üstbilişsel düşünme becerilerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve çocuklarda bu becerilerin desteklenmesinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Robson ve Hargreaves, 2007; Perfect ve Schwarz, 2002; Jones, 2007). Üstbilişsel beceriler öğretmenler için sadece desteklenmesi gereken bir beceri değildir, öğretmenlere düşünmenin ve öğrenmenin ne anlama geldiğine dair bir bakış açısı kazandırır. Bu nedenle, öğretmenlerin üstbilişsel becerilerini destekleme konusunda öğrencilere nasıl rehberlik edeceklerine ilişkin anlayışlarının ve öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının eğitim uygulamalarına yansıdığı düşünülmektedir (Wilson ve Bai, 2010; Harpaz, 2007).

Belirtilenler doğrultusunda okul öncesi eğitim ortamında çocukların düşünme becerilerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının desteklenmesinde öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve düşünme eğitime bakış açılarının önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşleri öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalıkları açısından incelenmelidir.

Bu bağlamda literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime ve düşünme becerilerinin gelişimine yönelik görüşlerinin alındığı çalışmalar (Akbaba ve Kaya, 2015; Doğan-Altun ve Ekinci-Vural, 2017; Kalkan-Ay, 2014; Mutlu, 2010; Karsantık, 2016) olduğu görülmüştür.

Üstbilişle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yaygın olarak okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir (Bezir - Akçay ve Usta - Gezer, 2020; Bars, 2016; Kışkır, 2011; Bedir, 2017; Özturan-Sağırlı, vd., 2018; Özsoy ve Günindi, 2011). Üstbilişle ilgili yapılan çalışmalarda çoğunlukla katılımcı grubu öğretmen adayları olup üstbilişsel farkındalıklar, üstbilişsel farkındalıkların epistemolojik inançlar (Bezir- Akçay ve Usta-Gezer 2020), özyeterlik ve problem çözme becerilerine (Bars, 2016; Kışkır,2011) etkisini inceleyen çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ile ilgili az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşlerini üstbilişsel farkındalıkları açısından inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. 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 saptanmasının önemli olduğu ve düşünme becerileri eğitime yönelik görüşlerini nasıl farklılaştırdığının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

D.Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması ve Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeği (MFÖ-PUY) ve düşünme becerileri eğitime yönelik görüşme sorularındaki bütün maddelere gerçek düşüncelerini yansıtarak, samimi cevaplar verdikleri,
2. Katılımcıların veri toplama sürecine istekli ve etkin katıldıkları
3. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin tüm katılımcıları aynı derecede etkilediği
4. Veri toplama sürecini gerçekleştiren araştırmacının tüm katılımcılara objektif davrandığı varsayılmıştır.

E.Sınırlılıklar

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ve öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarının düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşlerine etkisini inceleyen bu araştırma;

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılı,
2. İstanbul’da MEB’e bağlı okullarda görev yapan 70 okul öncesi öğretmeniyle
3. Veri toplama sürecinde kullanılan ölçek ve görüşme soruları ile sınırlıdır.

F.Tanımlar

Üstbiliş: Bireyin bilişsel süreçlerine yönelik bilgisi, bu bilişsel süreçlere yönelik izleme, kontrol, düzenleme ve değerlendirme yapabilme becerisidir.

Üstbilişsel Farkındalık: Kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olarak, bu bilişsel süreçlere yönelik düzenleme ve değerlendirme yapabilmesini içermektedir.

Erken çocukluk: Bir çocuğun doğumundan sekiz yaşına kadar olan, insan yaşamında gelişimin en hızlı olduğu dönemdir.

Düşünme: Mevcut bilgilerin bilişsel süreçlerden geçerek, başka bilgilere ulaşmasını, yeni fikirler üretilmesini içeren zihinsel bir süreçtir.

Düşünme Becerileri: Bilgiye ulaşma, analiz etme, değerlendirme, karar verme, neden, sonuç ilişkisi, yeni fikirler üretebilme gibi becerileri kapsamaktadır.

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde araştırmayla ilişkili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Erken çocuklukta öğrenme ve öğretme erken çocuklukta düşünme becerileri ve gelişimi, düşünme becerileri eğitimi, üstbiliş, üstbilişsel farkındalık ve okul öncesi öğretmeninin rolü ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

A.Erken Çocuklukta Öğrenme ve Öğretme

Erken çocukluk dönemi olarak tanımlanan çocuklarımızın yaşamlarının ilk yılları, gelecekte sağlıklı büyümeleri ve gelişmeleri için büyük önem taşımaktadır. Kritik dönem olarak adlandırılan bu yılların tüm üzerinde etkisi vardır. Çalışmalar göstermektedir ki, erken yaşlarda öğrenme ve gelişime gereken ilgi gösterilirse, çocuklar ilköğretimde ve sonrasında daha büyük başarılar elde ederler; ilk yıllarda gösterilen ilginin öğrenme güçlüklerini, geriliği ve engelleri azaltabileceği ve toplumda daha başarılı oldukları düşünülmektedir (Karademir vd., 2017; Bakken vd., 2017). Erken çocukluk döneminde okul ortamında çocukların öğrenme süreci öğretmenlerin öğrenme süreçleri hakkındaki bilgi, inanış ve tutumlarından etkilenmektedir. Öğretmenin bakış açısı, çocuğa sunacağı deneyimler, kullanacağı öğretim yöntemi büyük ölçüde kendi tutumları ve becerileriyle ilişkilidir (Carr, 2001; Burton, 2002). Çocuklar gelişimlerine uygun, öğrenmelerini destekleyici bir öğrenme ortamı sunulduğunda daha fazla öğrenme girişiminde bulunurlar, ihtiyaçlarını daha iyi fark ederler ve kendi yapabileceklerinden daha fazlasını denemeye daha istekli olurlar (Claxton ve Carr, 2004). Çocukların yaratıcılıklarının desteklendiği, problem çözme ve sorgulama becerilerini kullanabildikleri, akranlarıyla birlikte etkileşimde bulundukları, kendi öğrenmelerinin sahipliğini ve sorumluluğunu alabildikleri sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı bir öğrenme ortamında daha etkili öğrenirler, bu sebeple öğrenme ortamı çocukların öğrenmelerinde önemli bir unsurdur (Tyrell, 2001; Whitebread, 1996).

Vygotsky (1978)' e göre çocuk çevresindeki nesnelerin isimlerini zihninde tutmaya başladığı zaman öğrenme başlar. Çocuk, okul öncesi dönemde sorular sorarak, cevaplar alarak, yetişkinleri taklit ederek, bazen sadece izleyerek bilgi edinirler. Öğrenme ve gelişme çocuğun doğumundan itibaren birbirini takip eden süreçler

bütünüdür. Çocukların öğrenmesinde üzerinde durulan bir diğer kavram oyundur, oyun erken çocuklukta doğal ve bazen yapılandırılmış öğrenme ortamlarıdır. Çocuklar oyun sırasında bütün gelişim alanlarını destekleyecek deneyimler yaşama fırsatı bulurlar, yeni bilgiler öğrenir, daha önceki bilgilerini kullanır ve anlamlandırır (Tuğrul, 2012).

Erken çocukluk döneminde çocukların istek ve ihtiyaçlarının farkında olarak zengin uyaranlar sunulması, uygun öğrenme ortamları oluşturulması, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi ve gelecek öğrenmeleri için temel oluşturması açısından önemlidir.

1. Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramlarından bazıları içsel (zihinsel) süreçlere, bazıları ise dışsal (davranış, çevre) süreçlere odaklanmaktadır (Griffith ve Hamza, 2006). Öğrenme teorileri bireylerin öğrenme sürecine rehberlik eden, öğrenme süreçlerinde yer alan mekanizmalar hakkında açıklamalarda bulunur. İlgili literatürde, özellikle üstbilish kavramının doğmasına öncülük etmesi ve üstbilişsel yaklaşımlara temel oluşturması nedeniyle üç farklı öğrenme yaklaşımına atıfta bulunulduğu görülmektedir. Aşağıda, bu yaklaşımların genel açıklamalarına ve üstbilish kavramının doğmasındaki etkisine yer verilmiştir.

a. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Öğrenmeye yönelik bilişsel yaklaşımlar öğrenmenin öğrencinin zihinsel faaliyetlerine bağlı olan aktif bir süreç olduğuna odaklanır. Bilişsel kuramlara göre öğrenme hafıza, problem çözme, karar verme gibi zihinsel süreçlere odaklanır. Bu zihinsel süreçler kolaydan zora doğru bilgi, kavrama, uygulama, analiz sentez ve değerlendirme gibi aşamalardan oluşur (Griffith ve Hamza, 2006; Shuell, 1986). Bilişsel öğrenme kuramları insan beyninin ve zihinsel süreçlerin öğrenmedeki etkisini ve rolünü açıklamayı amaçlar, öğrenme sürecinde dışsal faktörleri açıklasa da daha çok zihindeki içsel faktörlere odaklanır (Sreena ve Ilankumaran, 2018). Bilişsel öğrenmenin en önemli temsilcileri Piaget ve Bruner' a göre öğrenme kişinin zihninde gerçekleşen öğrenmenin davranışlarına yansımasıdır. Ancak bilişsel öğrenme kuramcıları davranışçılarının aksine sonuçtan çok sürece odaklanırlar; algılama, düşünme, anlama gibi kavramların üzerinde dururlar (Özden, 2021).

Bilişsel öğrenme kuramcılarından Bruner'in buluş yoluyla öğrenme teorisine göre öğrenme keşfetme ve kavramları anlamaya yönelik çabayı içermelidir. Ayrıca Bruner, çocuğun gelişim düzeyine uygun sunulduğu takdirde çocukların her konuyu öğrenebileceğini öne sürmüştür (Palancı, 2012 ; Özer, 2005). Bruner'e göre geçmiş yaşantılarımız, çevre ve kendimiz hakkındaki bilgileri içsel olarak nasıl yapılandırdığımızın yeni öğrenmelerimiz üzerinde etkilidir. Bilişsel kuramcılardan Piaget (1964) gelişimin öğrenmeyi açıkladığını ileri sürmüştür. Piaget' ye göre çocukların bilişsel yapıları geliştikçe dünyaya ilişkin bilgileri de değişir. Piaget öğrenmeyi aktif bir süreç olarak görür, ona göre öğrenen öğrenme sürecinde bilgiyi kendisi yapılandırır, öğrenme sürecinde etkin bir rol oynar.

Üstbilis terimi kavramsallaştırılmadan önce Piaget çocukların bir şeyler yaparak, yaptıkları hakkında düşünerek ve düşündüklerini daha sonradan hatırlayarak öğrendikleri sonucuna varmıştır (Kirkpatrick, 1985). Piaget'in bellek ve zekâ arasında kurduğu bu bağlantılar üstbilis kavramının temelini oluşturan üstbellek kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu bağlamda, Piaget'in yaklaşımında bulunan bir şey hakkında düşünerek öğrenme, hatırlama ve hafıza becerilerinin üstbilisel becerilere temel oluşturduğu söylenebilmektedir (Arslan, 2014; Larkin, 2010).

b Bilgi İşleme Kuramı

Bilişsel öğrenme kuramlarından biri olan bilgi işleme kuramının en önemli odağı öğrenenin bilgi alma sürecinde aktif olduğu, kişinin bilgiyi alıp şekillendirdiği görüşüdür (Özden, 2021). Bilgi işleme kuramı gelişimdeki değişim mekanizmalarına odaklanır ve Piaget gibi çocuk düşüncesinin değişime uğrayarak geliştiğini savunurlar. Çocuklar deneme yanılma yollarıyla işlerine yarayan bilgileri tutar ve işlerler, işlerine yaramayan yöntemleri reddederler (Miller,2017) Bilgisayarların çalışma sistemi ile insanın bilgiyi işleme arasında bir ilişkiden bahseden bilgi işleme kuramına göre bilgiyi algılama hatırlama ve örgütleme gibi bilişsel süreçler üzerinde daha fazla durulması gerektiğini savunur (Palancı, 2012). Kurama göre bilgiyi kodlama, algılama, hatırlama, örgütleme, depolama, tanıma ve dikkat öğrenmeyi etkileyen süreçlerdir (Çağırğan-Gülten vd., 2009). Bilgi işleme teorisine katkılar sağlamış olan Gagne'ye göre öğrenmenin gerçekleşmesinde, yeni bilgi öncekilerin üzerine inşa edilir bu sebeple önceki bilgilerin hatırlanması önemlidir. Her öğrenme görevi için önkoşullar vardır ve bu koşullar hatırlanmazsa yeni bilgiler öğrenemez (Gagne, 1970). Buna göre öğrenme süreci basitten zora ve ön koşul bilgilerden problem çözme

becerisi içeren karmaşık bilgilere doğru hiyerarşik bir süreçtir (Palancı, 2012). Gagne (1970)' ye göre öğrenene yeni bir bilgi sunmadan önce anlamlı bir yapı sağlamak ve önceki bilgilerle mantıksal ilişkiler kurmasına fırsat yaratmak önemlidir.

Bilgi işleme kuramının, kişinin öğrenme sürecinde aktif olmasını ve bir önceki bilgilerden yola çıkarak yeni bilgilerin inşa edilmesini temel alması nedeniyle, üstbilişsel deneyim teriminin doğmasına öncülük ettiği belirtilmektedir (Moos, 2006; Olshavsky ve Lee, 1993). Buna ek olarak bilgi işleme kuramında yer alan bilgiyi algılama, hatırlama ve organize etme becerileri üstbilişsel düzenleme becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Baten, Praet ve Desoete, 2017).

c. Sosyal Öğrenme Kuramı

Başkalarını gözlemleyerek veya taklit ederek öğrenme sürecine dayanan, çevrenin öğrenme üzerinde önemli bir unsur olduğu görüşü Aristo ve Platon' a kadar dayanmaktadır, sonraki yıllarda Vygotsky, John Dewey gibi bilim adamları da sosyal öğrenmeye dikkat çekmişlerdir. Ancak sosyal öğrenme kuramını deneysel olarak ilk çalışan kişi Thorndike, gözlem yoluyla öğrenmeyi sistematik bir teori haline getiren ilk psikolog ise Albert Bandura'dır (Kalkan, 2012). Sosyal öğrenme kuramı insan davranışını bilişsel, çevresel ve davranışsal belirleyiciler açısından açıklar ve insan düşüncesinin, davranışının deneyimden olduğu kadar gözlemden de etkilendiğini kabul eder (Latham ve Saarı,1979). Kuram sosyal ve kültürel süreçlerin çocukların deneyimlerini nasıl etkilediğine odaklanır; sosyal öğrenme kuramlarına göre çocuğun içerisinde bulunduğu kültür, akranlarıyla ve diğer yetişkinlerle olan etkileşimleri öğrenmeleri ve gelişimleri üzerinde etkilidir (Göncü ve Gauvain, 2019; Rogoff, vd., 2011). Sosyal öğrenme kuramcılarında Bandura (1977) insan davranışlarının psikolojik, bireysel ve çevresel belirleyicilerin karşılıklı etkileşimleri bağlamında incelenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bandura (1986)'ya göre bireyin öğrenmesi için doğrudan deneyim yaşamasına gerek yoktur, birey çevresindeki modelleri gözlemleyerek de öğrenme gerçekleştirebilir. Özellikle de okul öncesi dönemdeki çocuklar ebeveynlerini, öğretmenlerini veya kendilerine bakım veren yetişkinleri gözlemleyerek ya da taklit ederek çeşitli davranışları öğrenebilirler (Kalkan, 2012). Çocuklar taklit ve gözlem sürecinde seçici davranırlar, ilgilerini çeken ve kendileri için önemli olan davranışları model alırlar; çocukların seçici dikkat becerileri ve deneyimleri bu süreci etkiler (Miller, 2017). Sosyal öğrenme kuramında üzerinde durulduğu gibi, üstbilişsel yaklaşımlarda da düşünmenin duyuşsal ve motivasyonel

özellikleri de dahil olmak üzere kişinin bilişsel durumları ve yetenekleri hakkında bilgi oluşturarak bireyin kendi kendini yöneten rolü vurgulanmaktadır. Bu bağlamda sosyal öğrenme kuramının bilişsel durumlar ve süreçler hakkında kişinin kendi bilgisini yürütmesine dayanan temeli, üstbilişin doğuşunu etkileyen yaklaşımlardan biri olduğunu göstermektedir (Paris & Winograd 1990).

Özetle erken çocukluk dönemi yaşamın ilk yıllarını oluşturduğundan bu dönemde yaşanan öğrenme deneyimleri kişinin sonraki öğrenmeleri için bir temel oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuğa uygulanacak olan eğitim yaklaşımı, çocuğun içinde bulunduğu eğitim ortamı kritik bir önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuğa zengin uyaranlar sunmak, çocuğun gelişimini bütünsel açıdan destekleyecek eğitim deneyimleri yaşatmak, çocuğun daha sonraki eğitim basamaklarında akademik olarak daha başarılı olmasını, daha iyi ilişkiler kurmasını ve kendine güvenen bir birey olmasını sağlayacaktır. Erken çocukluk eğitimcilerinin de bu dönem çocuklarının gelişimsel özelliklerini bilmeleri, uygulayacakları eğitim programında bu gelişim özelliklerini gözetmeleri çocukların etkili öğrenmeler gerçekleştirmesi açısından önemlidir.

B. Erken Çocuklukta Düşünme Becerileri ve Gelişimi

Düşünme becerileri, insanların olaylara veya durumlara karşı tepkilerini, tutumlarını organize ettikleri düşünce yapılarıdır, başka bir ifadeyle olay ve durumlara karşı düşüncelerini seçme biçimidir (Kim ve Song, 2012).

Literatürde düşünme becerileri ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından yapılmış sınıflandırmalar vardır. Bu sınıflandırmaların bazıları sadece bilişsel becerileri sınıflandırmaya dahil ederken bazı araştırmacılar duygusal ve üstbilişsel becerileri de düşünme becerisi olarak ele almaktadır (Moseley vd., 2005 ; Doğan-Altun ve Ekinci-Vural, 2017). Düşünme becerileri ile ilgili ortak bir sınıflandırma olmasa da eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, kavramsallaştırma, yaratıcı düşünme üzerinde en çok durulan düşünme becerileridir (Burke vd., 2007).

Beyer (1988) düşünme becerilerini problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerileri, eleştirel düşünme ve bilgiyi işleme becerileri olarak ele almıştır. Özden (2021) ise düşünme becerilerinin problem çözme, eleştirel düşünme, okuduğunu anlama, bilimsel düşünme ve problem çözme süreçlerini içerdiğini belirtmiştir.

Robson ve Hargraves (2005)' e göre düşünme becerilerini eleştirel düşünme, yaratıcılık, karar verme ve üstbilgi becerileri olarak ele almaktadır.

Gelişim açısından bakıldığında bir çocuğun doğumundan 6 yaşa kadar olan dönem bilişsel gelişim açısından en kritik dönemdir (Aisyah, 2019). Çocuklar çevrelerindeki olayları gözlemleme, olaylar ve düşünceler hakkında düşünerek karar vermede doğuştan yeteneklidirler (Koyuncu-Şahin ve Akman, 2018). Erken çocukluk döneminde en çok üzerinde durulan düşünme becerileri, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünmedir (Akbaba ve Kaya, 2015; Taggart vd., 2005)

1. Piaget'in Kuramı Bağlamında Düşünme Becerileri ve Gelişimi

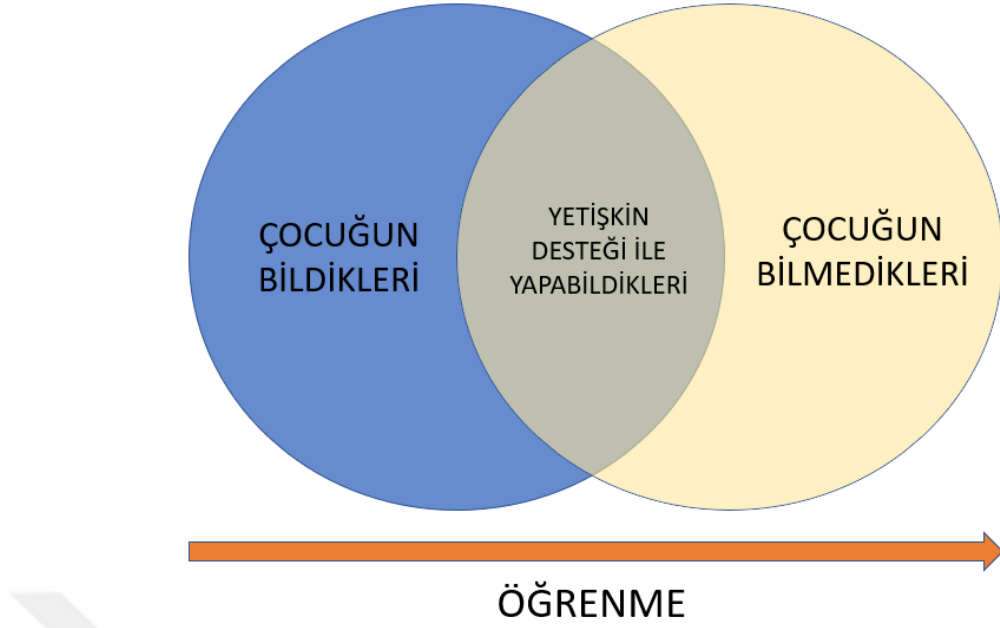
Piaget (1973) çocuklukta düşünce yapısını belirleyen üç prensipten bahseder bunlar: korunum, merkezilikten uzaklık ve işlemdir. *Korunum*; çocukların nesnelerin şekillerinin değişmeleriyle özde değişmediklerini kavrayamamalarıdır. Örneğin çocuğa eşit miktarda suyla doldurulmuş özdeş iki kap gösterilir ve kaplardan birindeki su farklı boyutlarda biri kaba aktarılırsa korunum kavramını kazanamamış çocuk, su seviyesi değiştiği için miktarında değiştiğini düşünür. Ancak korunum kavramını kazanan çocuk miktarın değişmediğini düşünebilir. Piaget korunum kavramına büyük önem verir çünkü korunum kavramı çocukların bilişsel gelişimleriyle ilgili önemli ipuçları verir. *Merkezi olamama* çocuğun bir nesnenin birden çok özelliğini aynı anda dikkate alamaması veya bir problemin sadece bir özelliğine odaklandıkları düşünce özelliğidir. *İşlem kavramı* korunma ilkesinin ne kadar başarıldığını açıklayan bir özellik ve bilgi nesnesini değiştirmede içsel bir eylem olarak tanımlanır. İşlemin en önemli boyutu geri dönüşebilirliktir. Geri dönüşebilirlik veya tersine çevrilemezlik çocukların düşünce veya eylemlerin tersine çevrilebilme yeteneğine sahip olmadıkları düşünce özelliğidir. Merkezi olamama ve işlem kavramlarına yakın bir kavram ise benmerkezci (egosantrik) düşüncedir. Benmerkezcilik, çocukların başkalarının da dünyayı kendileri gibi algıladıkları, anladıkları ve yorumladıkları düşüncesine sahip olmalarıdır. Çocuklar başkalarının da kendileri gibi düşündüğünü varsayarlar (Miller, 2017; Trawick-Smith, 2014; Özbay, 2012; Piaget,1973). Piaget her çocukta aynı gelişim sırasının gerçekleştiğini savunarak bilişsel gelişimi dört farklı aşamada incelemiştir. Duyusal motor dönem olarak adlandırılan 0-2 yaş dönem çocukların bilmek için fiziksel eylemleri ve duyularını kullandıkları bir dönemdir. Piaget bu dönemde çocukların duyuları ve çevre aracılığıyla sonraki temsili bilgilerinin alt

yapısını oluşturacak şemalar oluşturur. Şemalar çocuğun dış dünyayı algılamak zihninde oluşturduğu bilgi yapıları düşünce kalıplarıdır (Özdel, 2015). İşlem öncesi dönem çocukların nesneler hakkında sembolik olarak düşündükleri ancak görünüşe odaklandıkları bilişsel gelişimin ikinci aşamasıdır. 2-7 yaş arasını kapsayan işlem öncesi dönemde çocuklar içsel düşünmeyi kullanmaya başlarlar ancak düşünce yapıları hala somut nesnelere ve anlık gerçekleşen olaylara bağlıdır. İşlem öncesi dönem sembolik düşünme (2-4 yaş) ve sezgisel düşünme (4-7 yaş) olmak üzere iki gelişimsel aşamayı içermektedir (Koyuncu-Şahin ve Akman, 2018; Asokan vd., 2014). Sembolik düşünme sürecinde çocuk hayal gücü aracılığıyla oyunlarda nesnelere kendileri dışında varlıkların sembolleriymiş gibi davranma becerisi geliştirir, düşünce bu dönemde benmerkezcidir, nesnelerin veya olayların tek yönüne odaklanır. Bu dönemde çocuklarda düşünce tersine çevrilemez yani tek boyutludur. Sezgisel dönemde çocukların düşünceleri ve imgeleri karmaşıklaşmaya başlar. Korunum kavramını henüz kazanmamışlardır (Piaget,1952). İşlem öncesi dönemin bir diğer özelliği özelden özele akıl yürütmedir, bu dönemde çocuklar tümevarım ve tümdengelim yapamazlar (Akbiyık ve Kalkan-Ay, 2014). Piaget'nin kuramında dönemler arası düşüncedeki gelişmeler *işlevsel değişmezler* tarafından harekete geçirilmektedir. İşlevsel değişmezler gelişim boyunca işleyen zihinsel işlemlerdir ve iki biyolojik işlev çerçevesinde olur: organizasyon ve adaptasyon. Piaget bütün organizmaların çevreye uyum sağlama eğiliminde olduğunu ileri sürer ve bilişsel uyum sağlamayı (adaptasyon) olarak açıklar. Adaptasyon özümleme ve uyumsama olarak birbirini tamamlayan iki süreçten oluşur. Özümleme kişinin yeni karşılaştığı bilgileri anlaması, yorumlaması ve eski şemalarına uydurması; uyumsama ise eski şemalarında değişiklik yapmasıdır (Özbay, 2012). Bütün zihinsel süreçlerin birbiriyle ilişkili olduğu gibi adaptasyon ve organizasyonda birbirini tamamlayan iki süreçtir. Piaget'in deyiimiyle “düşüncenin şeylerle uyumu” (adaptasyon) ve “düşüncenin kendisiyle uyumu” (organizasyon) bu iki sürecin ilişkisini özetler (Piaget,1952).

2. Vygotsky Kuramı Bağlamında Düşünme Becerileri ve Gelişimi

Vygotsky (1978), çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğunu belirterek, yetişkin rolünün gelişimde önemli olduğunu savunmuştur. Vygotsky'e göre çocuk bilgiyi deneyimleri aracılığıyla yapılandırır. Çocukların bilişsel gelişimi dil ve düşünce becerilerinin geliştirilmesin, bunlar arasındaki etkileşime ve uyuma bağlıdır. Çocuğun ilk yıllarda düşüncesi egosantriktir

ve bu düşünme biçimi çocuğun tüm zihinsel süreçlerinde ön plandadır. Çocuklar bu nedenle merkezinde olmadıkları ilişki ve süreçleri anlamakta güçlük yaşarlar. Vygotsky; düşünceyi direkt düşünce ve içsel düşünce olarak ikiye ayırıp incelemektedir. Direkt düşünme sosyal bir düşünce biçimidir, dışsaldır; içsel düşünme ise bilinçaltı ile farkında olmayan yapılan düşünme biçimidir. Çocuğun bilişsel ve zeka gelişiminde içsel düşünmenin önemli bir etkisi vardır ve içsel düşünme sonraki düşünme aşamaları için bir öncül görevi görmektedir. Çocuk egosantrik düşüncede sosyal deneyimler kazanıp, mantıksal ilişkiler kurdukça bu iki düşünme aşamasına geçer. Altı ile yedi yaşından sonra sosyal ve soyut düşünme becerisi geliştikçe benmerkezci düşünme azalır. Vygotsky'nin teorisine göre çocuğun bilişsel gelişim düzeyindeki potansiyeli yakınsal gelişim bölgesine bağlıdır. Vygotsky'e göre çocukları değerlendirmek için geliştirilen standart testler sadece mevcut gelişim seviyesini tanımlar, ancak potansiyel yeteneklerini ölçmez ancak yakınsal gelişim alanı çocuğun ileriye dönük gelişimini değerlendirme olanağı verir. Çocukta henüz gözlemlenemeyen ancak gelişmekte olan zihinsel beceriler hakkında yetişkinlere ipucu verir (Topçiu ve Myftiu,2015) Yakınsal gelişim alanı çocuğun tek başına yapabildikleri ile bir yetişkin veya akran desteği ile yapabildikleri arasındaki mesafedir. Diğer bir deyişle çocuğun tek başına başarabilmesi zor olan ancak yetişkin veya daha yetenekli akranlarıyla etkileşim halindeyken başarabildiği becerilerdir (Warford,2011; Fani ve Ghaemi,2011).



Şekil 1: Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanı

Yetişkinine çocuğun destek aldığı anda neleri yapabildiğini görmek çocuğun gelecekteki gelişim düzeyi hakkında ipucu verir, çocuk destek alarak başardıkça kendi başına yapabilecekleri ile yardım aldığı anda yapabildikleri arasındaki mesafe daralır (Shabani vd., 2010). Bu süreçte yetişkinin desteği aşamalı olarak ortadan kaldırması ve çocuğa merkeze alması gerekmektedir, burada yapı iskelesi kavramından bahsedilir. Yapı iskelesi çocukların öğrenme süreçleri ve gelişimlerine rehberlik eden yetişkin ve akranların rolünü açıklamak için kullanılmaktadır. Vygotsky (1978) çocukların tek başına gerçekleştiremediği ancak destek alarak gerçekleştirebildiklerini onların desteği ile iskelet kurabilmeleri olarak açıklar (akt. Ünveren-Kapanadze, 2019). Yapı iskelesinin amacı yardımı azaltarak çocuğu tek başına yapabilir hale getirmektir. Destekleyici iskelenin kullanımı çocukların öğrenmelerine, farklı beceriler geliştirmesine yardımcı olur.

3. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme en temel bilişsel beceri olarak kabul edilmektedir. Problem çözme biliş ve üstbiliş becerileri arasındaki karmaşık bir etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Jonassen, 2004). Problem çözme problemi tanımlama ve anlaşılır şekilde ifade etme, problemi çözmek için stratejiye karar verme, stratejiyi uygulama ve çözümü gözden geçirme gibi aşamalardan oluşur, bu aşamalar problemin mantıklı ve etkili çözülebilmesi için önemlidir (Copley ve Oto, 2000). Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

1.Problemi tanımlama: Problemin tam olarak ne olduğunu çocukların tanımlamaları gerekir, kendi cümleleri ile problemi tanımlayabilmeleri problemi anladıklarını gösterir.

2.Bir stratejiye karar verme: Bir problemin birden çok çözümü bulunabilmektedir, bu aşamada çocukların çözüm yollarını belirlemesi ve karar vermesi beklenir.

3.Problemi çözmek için karar verilen stratejiyi uygulama: Çocuklar seçtikleri stratejiyi kullanarak çözüme ulaşmaya çalışırlar, seçtikleri strateji onları çözüme götürmezse farklı stratejiler denemeleri için fırsat verilmesi gerekir.

4.Kontrol etme: Çocukların problem için buldukları çözümün doğru olup olmadığının kontrol edildiği değerlendirme aşamasıdır.

Çocuklar iyi yapılandırılmış ve tanımlanmış bir başlangıcı, hedefi ve kuralları olan problemlerden, günlük hayattaki problemlere kadar farklı türdeki problemleri çözme becerisine sahiptirler (Jonassen, 2004; Lee vd., 2012). 0-2 yaş döneminde bebekler genellikle problem çözmek için deneme yanılma yolunu kullanırlar, iki yaştan sonra bilişsel becerilerinin gelişmesiyle olaylar, durumlar hakkında bağlantı kurarak zihinden problem çözme becerilerini gösterirler (Senemoğlu, 2012). 3-6 yaş arası kapsayan okul öncesi dönemde çocukların problem çözme becerilerini desteklemek için kritik bir dönemdir bu dönemde çocukların becerilerini ortaya çıkarak eğitim ortamı hazırlanması ve etkinlikler sunulması gerekmektedir (Karayol ve Temel, 2018)

Sosyal beceriler kadar problem çözme becerilerinin gelişimi de sağlıklı sosyal-duygusal gelişimin önemli bir parçasıdır (Webster-Stratton ve Reid, 2004). Problem çözmekte zorlanan çocuklar sosyal ve akademik hayatlarında daha sık sorunlar yaşarlar ancak problem çözme becerisi gelişmiş çocuklar özgüven sahibi olurlar, bağımsızlıklarını daha kolay kazanırlar ve zorlayıcı durumların daha kolay üstesinden gelirler (Kaiser ve Rasminsky, 2003; Fetting, vd., 2016). Sorunları çözebilmek ve yönetebilmek, empati kurabilmek öğrenme üzerinde önemli bir etkisi bulunan duygusal zekanın temel bileşenleri olarak görülmektedir bu sebeple problem çözme becerileri eğitim ortamlarındaki becerilerin geliştirilmesinin ve başarının temeli olarak görülmektedir (Bernard-Opitz vd., 2001). Problem çözme sürecinde çocuğun eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirir, çocuğa farklı bakış açıları kazandırır ve gelişimini çok yönlü destekler (Yıldırım, 2011).

MEB (2013)'de iyi tasarlanmış eğitim ortamlarının çocukların yaratıcı problem çözme becerisini geliştireceğinden bahsedilmektedir. Çocuklar problem durumlarıyla karşılaştırılır ve bunları çözebilmesi için imkân yaratılırsa problem çözme becerileri o kadar gelişir. Özellikle eğitim ortamında çocukların ilgi alanlarına göre, onlarda merak uyandıracak problem durumları yaratılması, problemlerin günlük yaşam ve çocuğun doğal çevresiyle ilgili olması çocukları problem çözmeye teşvik etmek ve becerilerini geliştirmek için önemli görülmektedir.

4.Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcı süreç bilgi ve becerilerin kazanılmasını, bilginin yeni biçimlere dönüştürülmesini ve bu biçimlerin paylaşılabir ürün haline getirilmesini içeren bilişsel bir süreçtir (Puryear, 2014). Yaratıcılık, farklı bakış açıları sunma, yeni ve anlamlı fikirler üretme, yeni sorular sorma ve sorunlara çözümler bulma becerilerini içerir. Kişilerin bilişsel ve üstbilişsel becerileri, yetenekleri ve mizaç özellikleri yaratıcılığı etkilemektedir (Runco, 2013). Yaratıcılığı etkileyen özellikler arasında en çok üzerinde durulan kavram ıraksak düşünmedir, ıraksak düşünme bir nesneyi amacı dışında kullanmak gibi, bir soruna veya duruma birden fazla çözüm üretme yeteneğidir. ıraksak düşünce, fikir veya çözüm üretme yeteneğiyle ilişkilidir bu sebeple yaratıcılık üzerinde önemli bir rol oynar (Barbot vd., 2016; Charles ve Runco, 2001). Yakınsak düşünce ise akla ilk gelen çok sık kullanılan çözümlere dayalı, tek doğru odaklı, doğrusal düşünme boyutudur (Tuğrul, 2006). Ancak yaratıcı süreçte ıraksak düşünce kadar yakınsak düşünme becerisi de kullanılmaktadır, farklı ve yeni fikirler ıraksak düşünceyle ilgili olsa da, yaratıcı süreçte kullanılan ön bilgi, karar verme gibi süreçlerde yakınsak düşünceye de ihtiyaç vardır (Özaşkın ve Bacanak, 2016).

Çocuklarda doğuştan var olan merak nedeniyle erken çocukluk dönemi yaratıcılık potansiyelinin en fazla olduğu dönemdir, çocukların ileriki yaşlarda yaratıcı ve üretken bireyler olabilmeleri için bu dönemde çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesi gerekir (Yaşar ve Aral, 2010; Ulutaş ve Ersoy, 2004). Gardner (1982), okul öncesi yılları yaratıcılığın altın çağı olarak ifade eder. Çocuklar bu dönemde yaptıkları resimlerde söyledikleri şarkılarda, oyunlarında yaratıcılıklarını çeşitli şekilde belli ederler. Her çocuğun yaratıcılığını gelişim düzeylerine göre değerlendirmek önemlidir (Cheung, 2012). Yaşamın ilk iki yılında çocuklar gördüğü dokunduğı ve tadabildiğı

her şeye merak gösterir (Ömeroğlu ve Turla, 2000; Zembat, 2012). İki yaşından sonra çocuk konuşmaya başlamasıyla birlikte merakını sorularıyla ifade etmeye başlar, bu dönemde hayali oyunlar oynamayı severler. Dört altı yaşlarında hayali oyunlarda çevresinde gördüğü farklı rolleri taklit ederek canlandırırlar ve, nesneleri amaçları dışında kullanarak oyunlara dahil ederler (Yuvacı, 2017).

Nörobilim alanında yapılan araştırmalar erken çocuklukta desteklenen becerilerin kalıcı olacağını ve hayat boyu devam edeceğini göstermektedir (Shore,1997; Wojciehowski ve Ernst, 2017). Yaratıcı düşünme becerisini geliştirme sürecinde, yaratıcılığı destekleyici ortamlar hazırlamak, zengin materyaller sunmak, oyun ve etkinlikler sırasında yaratıcılığı teşvik etmek önemlidir (Root-Bernstein ve Root Bernstein 2006). Öğretmenlerin ve aile büyüklerinin çocuklarla kurdukları iletişim, hazırladıkları etkinlikler ve okullarda uygulanan programlar çocukların yaratıcılıkları üzerinde etkilidir, bu sebeple yaratıcılığı geliştirme sürecinde ebeveyn ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Leggett, 2017; Dağlıoğlu, 2011). Öğretmenler sınıf içerisinde çocukların yaratıcı ve orijinal ürünler oluşturmalarını desteklemeli, yaratıcı sorular sorulmalı, çocukları risk almaya teşvik etmeli ve çocuklara yaptıklarının değerli olduğunu hissettirmelidir (Tok,2008).

Bu dönemde desteklenen becerilerin kalıcı olduğu ve yaşamboyu devam ettiği düşünüldüğünde ailelerin ve öğretmenlerin çocukların yaratıcı düşünme becerilerini desteklemesi, çocukların fikirlerine değer vermesi ve onlara yaratıcılığını destekleyecek ortamlar oluşturmaları önemlidir.

.5.Eleştirel Düşünme Becerisi

Ennis (1993) eleştirel düşünmek bir bilgiye inanmadan önce kaynağını sorgulama, mantıklı neden sonuç ilişkileri kurabilme, inandırıcı ve geçerli sonuçlara ulaşabilmek gibi becerilerden oluşmaktadır (akt.: Daniel ve Auriac, 2011). Eleştirel düşünme analiz yapabilme, fikirleri bir araya getirerek bağlantılar kurma, herhangi bir çözüme ulaşmak için atılan adımları değerlendirmeyi içeren aktif, üstbilişsel bir süreçtir (Priyanti ve Warmansyah, 2021). Üstbiliş becerilerinin gelişimi eleştirel düşünme için gereklidir, eleştirel düşünme bilinenleri ve bu bilgilere nasıl ulaşıldığını değerlendirmeyi içerir, üstbiliş becerilerinin gelişmiş olması bu değerlendirmenin bilinçli yapılması açısından önemlidir (Kuhn, 1999). Üstbiliş, eleştirel düşünmenin

kalitesi üzerinde (Magno, 2010) ve daha iyi ve daha etkili problem çözme becerileri ile olan ilişkide belirli bir etkiye sahiptir (Lee vd., 2009).

Dewey (1993) eleştirel düşünme çocukların çevrelerini, dünyayı keşfetmek için sorgulama yapmaya başladıkları ilk yıllarda başladığından söz etmektedir. Bu yılların iyi değerlendirilmesi açısından eğitim ortamında yapılacak uygulamalar eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesi açısından önemlidir. Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğrenme ortamlarında, problem çözme ve karar verme süreçleri için bilgiyi analiz etme, sentezleme ve değerlendirme yapmalarını sağlayan yöntem ve teknikler kullanılır (Peter, 2012). Eğitim sürecinde çocukları yakınsak ve ıraksak düşünme becerilerini kullanacakları grup çalışmaları çocukların eleştirel düşünme becerilerini desteklemeye yardımcı olmaktadır (Polat ve Aydın, 2020). Eleştirel düşünme becerilerini desteklemek için öğrenciler arası etkileşimi teşvik etmek, tek doğru cevabı olmayan çocukları düşünmeye sevk eden açık uçlu sorular sormak, öğrencilere çözüme ulaşmaları veya fikir üretebilmeleri için zaman tanımak, daha önce bildikleri ve yeni öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurmalarını sağlamak gibi uygulamalar gereklidir (Potts, 1994).

Dolayısıyla erken çocukluk dönemi çocuğun bütün gelişim alanlarının ve becerilerinin desteklenmesi açısından kritik yıllardır. Düşünme becerileri de birçok becerinin geliştirilmesi ve çocuğun etkili öğrenmeler gerçekleştirmesi için bir önkoşuldur. Bu dönemde çocuğunun gelişiminin farkında olmak, gelişimine uygun yaşantılar ve zengin uyaranlar sunmak becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir.

C. Düşünme Becerileri Eğitimi

Yirmibirinci yüzyıl bilgiye ulaşma, eleştirel düşünebilme, problem çözme ve yaratıcı düşünebilme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu gereklilik, eğitim süreçlerinde çocuklara düşünme becerilerinin kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. (Walsh vd., 2007; Doğan-Altun ve Ekinci-Vural, 2017). Düşünme becerilerini etkin kullanma becerisi, çocukların doğru kararlar alabilme, özgür iradeleriyle düşüncelerine ve topluma katkıda bulunan bireyler olmalarına yardımcı olacaktır (Güneş,2012).

Erken çocukluk dönemi, insan yaşamında bedensel ve zihinsel gelişimin en hızlı olduğu dönemdir, bu sebeple düşünme becerileri eğitimi bu yıllar için önemli bir yere

sahiptir (Akbaba ve Kaya, 2015). Düşünmenin gelişiminde ilk yılların kritik önemi göz önüne alındığında erken çocukluk eğitimcilerinin odak noktası düşünme becerilerinin geliştirilmesi olmalıdır (Salmon ve Lucas, 2011). MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının ilkelerinden biri çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir, programda bu becerilerin en iyi oyun sırasında geliştirebileceğinden bahsedilmiştir. Bu sebeple erken çocukluk öğretmenlerinin çocukların düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklere, sorulara ve uygulamalara yer vermeleri gerekmektedir. Çocukların bir sorunla karşılaştıklarında çözüm yolu bulmaları, karmaşık durumlarla başa çıkabilmeleri, olaylara farklı açılardan bakabilen bireyler olmaları için erken çocuklukta düşünme becerilerinin desteklenmesi eğitimin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Burgess, 2012). Düşünme becerilerine yönelik program uygulayan öğretmenler, çocukların düşüncelerini daha iyi anlayabildiklerini ve çocukların öğrenme deneyimlerine karşı farkındalık kazandıklarını dile getirmektedirler (Baumfield, 2006). Eğitimsel bağlamda, düşünme becerilerinin tanımları tartışmalıdır, ancak genel olarak öğrencilerin düşüncelerini veya öğrenmelerini planlamasını, tanımlamasını ve değerlendirmesini içeren bilişsel süreçler olarak kavramsallaştırılabilir (Moseley vd. 2005). Araştırmalar düşünme becerilerini destekleyen eğitim yaklaşımlarının çocukların sınıf içerisindeki katılımını arttırdığını, çocuk merkezli bir sınıf iklimi yaratılmasına katkı sağladığını göstermektedir (Ferretti vd. 2001; Baumfield, 2006). Öğretmenler, düşünme becerileri yaklaşımını kullanırken daha fazla soru sormakta ve çoğunluğa açık uçlu, soruları tercih etmektedirler. Bu sorular aracılığıyla düşünme becerileri eğitimlerinde en etkili ve ilk gelişme çocukların sorgulama becerilerinde görülmektedir (McGregor ve Gunter, 2001; Baumfield, 2006) .

Düşünme eğitimi programlarının bazıları temelini psikoloji alanındaki çalışmalardan (örneğin araçsal zenginleştirme) alırken bazıları felsefeden (örneğin Çocuklar için Felsefe) alır. Programların hepsinde düşünme becerilerinin normal okul müfredatı sırasında dolaylı ve örtük olarak geliştiğini varsaymaktan ziyade, doğrudan ve açık bir şekilde öğretmeyi amaçlar. Farklılıklarına rağmen, neredeyse tüm düşünme becerileri programlarının anahtarı, üstbilişsel becerilerdir. Hepsi, katılımcının herhangi bir tür sorunla karşılaştığında bilinçli olarak doğru düşünme yollarını benimsemesini gerektirir (Fisher, 2005).

1.Çocuklarla Felsefe Eğitimi (P4C)

1970'lerin başında Amerikalı filozof Matthew Lipman tarafından geliştirilen Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının amacı felsefi sorgulama yoluyla çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlayarak, çocukların eleştirel düşünme başta olmak üzere düşünme becerilerini geliştirmek ve çocuklara farklı bakış açıları kazandırmaktır (Lipman, 1995). Lipman' a göre düşünme becerileri küçük yaşlarda desteklenmelidir ve düşünme becerilerini geliştirmenin en etkili yolu felsefi sorgulamadır (Daniel ve Auriac, 2011).

P4C programında temel amaç felsefi sorgulamayı kullanarak çocukların düşünme becerilerini geliştirmektir (Türksoy, 2020). Çocuklarla felsefe çalışmalarından odak noktası çocukların felsefe yapmasından ziyade felsefi yollarla düşünme becerilerini kullanmalarını sağlamaktır (Taggart vd., 2005). Felsefi etkinliklerde bulunmak çocukların düşünme becerilerini geliştirmekte, farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır. Çocuklar felsefi sorgulama sürecinde kendilerini grup önünde ifade etme imkanı bulur, farklı görüşlerle karşılaşır ve bunlara saygı duymayı öğrenir (İlhan - Tunç, 2017). Çocuklarla felsefe çalışmalarında çocuklara bir gerçeği veya bilgiyi öğretmekten ziyade sokratik sorgulama yöntemiyle bilgiyi incelemeleri, üzerine düşünmeleri ve çıkarımlar yapmaları sağlanır. Felsefi sorgulamanın çocukların anlama, öğrenme, iletişim kurma ve karar verme becerilerini geliştirdiğine inanılmaktadır (Mitias, 2004).

Çocuklar için felsefe çalışmalarında eğlenceli, heyecan verici ve merak uyandırıcı bir hikaye, şiir, fotoğraf çocuklara uyarın olarak sunulup tartışma başlatılır. Amaç dikkat çekici uyarınlar yoluyla çocukları grup içerisinde tartışma yapmaya, düşünmeye sevk etmektir (Taş, 2017). P4C çalışmalarında öğretmen grup için kolaylaştırıcı, koordinatör ve gözlemci olarak rol alır; çocuklara uyarınlar sunarak, sorular sorarak, sorgulama sürecine rehberlik eder.

2. CoRT (Cognitive Research Trust) Düşünme Eğitimi Programı

Cort (Cognitive Research Trust) düşünme eğitimi programı Edward de Bono tarafından düşünme becerilerini öğretmek için hazırlanmış bir programdır. Cort Düşünme Becerisi Eğitim Programının altında yatan üç temel ilke vardır (Mulej ve Mifsud 2010) :

- Düşünme geliştirilebilir bir beceridir.

- En pratik düşünme algılama aşamasında gerçekleşir.
- Düşünmeyi öğretmek için araçlar kullanılmalıdır.

Program düşünme becerilerini desteklemeyi amaçlayan çok sayıda etkinlikten oluşmaktadır. Bu etkinlikler altı yaşından itibaren tüm yaş gruplarında uygulanabilmektedir (Çatalbaş, 2018). Cort düşünme programı altı bölümden oluşmaktadır ve her bölüm on basamaktan oluşmaktadır.

Cort 1. Genişletme (Breadth) : Bu bölümdeki dersler çocukların bir duruma veya olaya yönelik daha geniş düşünmesini ve farklı bakış açılarıyla bakmalarını sağlamayı amaçlar (Bayrak ve Aktamış, 2016).

Çizelge 1: Cort 1'in içerdiği on basamak

1.Bütün Faktörleri Göz Önüne Almak	6.Öncelikler
2.Başka İnsanların Görüşleri	7.Planlama
3.Fikirlerin Ele Alınış Yöntemi	8.Amaçlar
4.Kararlar	9.Sonuçlar
5.Alternatifler	10.Kurallar

Cort 2. Organizasyon (Organization): Bu aşamadaki dersler öğrencilere düşüncelerini organize etmeleri için çeşitli becerileri kazandırmayı amaçlar (Mulej ve Mifsud, 2010).

Cort 3. Etkileşim (Interaction): Bu bölüm çocukların kanıtları değerlendirerek kanıtlara dayalı eleştiri yapması ve tartışmasını içermektedir (Taş, 2017).

Cort 4. Yaratıcılık (Creativity): Bu bölümde bireylerin problemlere karşı farklı çözüm önerileri üretmesi hedeflenir (Ertürk, 2019).

Cort 5. Bilgi- Duygu (Information and Feeling): Bu bölümde bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme yollarını kazandırma ve inançlar, tutumlarla ilgili dersler bulunmaktadır.

Cort 6. Tepki (Action) : Bu bölüm bir amaçla başlar ve düşünme becerilerinin kullanılmasını içeren bir eylem planıyla biter (Mulej ve Mifsud, 2010).

3. Araçsal Zenginleştirme Programı (Instrumental Enrichment)

Psikolog Feuerstein tarafından geliştirilmiş olan araçsal zenginleştirme programında, bir çocuğun bilişsel performansının öğrenme müdahaleleriyle geliştirilmesi amaçlanır. Öğretmen çocuklara günlük hayattan seçtiği olaylardan veya nesnelerden uyaranlar sunar. Program kavrama, sınıflandırma, karşılaştırma gibi bilişsel becerilere yönelik çeşitli kağıt-kalem etkinliklerden oluşur (Kozulin vd., 2010). On beş ünite ve zorluk dereceleri farklı 14 araçtan oluşan program çocukların aktif ve bağımsız düşünmelerine destek olmayı hedeflemektedir (Karsantık,2016).

Program ilk yıllarda öğrenme gücü çeken çocuklar için hazırlanmış ancak sonraları diğer çocuklara da uygulanabilir biçimde revize edilmiştir. Genel düşünme becerilerini geliştirme yaklaşımını temel alan ilk programdır ve programda bilgi öğretmekten ziyade çocukların kendi zihinsel süreçlerini tanımlarına yönelik etkinlikler yer alır (Dilekli, 2015).

Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin desteklenmesi, çocukların ileri yıllarda düşünme becerileri yaratıcı, eleştirel düşünebilen, karşılaştıkları problemleri çözebilen, olaylara farklı bakış açısıyla bakabilen kişiler olmaları için önemlidir. Bu dönemde öğretmenlerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik programları eğitim süreçlerine almaları, düşünme becerilerini destekleyici öğrenme deneyimleri yaşatmaları çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi için gereklidir.

D. Üstbilis

Eğitim araştırma ve uygulamalarında üstbilis etkili öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle son yıllarda üstbilisin etkili öğrenme ve öğretme için önemli olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerini etkili bir şekilde düzenlemesi ve bilişsel süreçlerinin farkında olmaları eğitimin niteliği açısından önemli görülmektedir. Eğitim bağlamında üstbilis; öğretmen ve öğrencilerin kendi düşüncelerini anlamak için geçirdiği süreçler olarak tanımlanmaktadır (Jiang vd. 2016). Etkili üstbilis becerilerine sahip öğrenciler neyi bilip neyi bilmedikleri konusunda farkındalık sahibidirler, öğrenme süreçlerinin farkındadırlar ve yeni bir şey öğrenirken planlama yapma becerisine sahiptirler (Tobias ve Everson,1995).

Üstbilişin ilk tanımı Flavell (1979) tarafından yapılmıştır. Flavell'e göre üstbiliş kişilerin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmaları ayrıca düşüncelerini değerlendirme ve düzenleme faaliyetlerinde bulunabilmeleridir. Flavell'den sonra Brown (1987)'de üstbilişin tanımını "bilgi hakkında bilgi sahibi olma" şeklinde tanımlamıştır. Literatürdeki bir diğer üstbiliş tanımlaması Tobias ve Everson (2002)'a aittir. Tobias ve Everson' a göre öğrenmenin izlenmesinin temel bir üstbilişsel süreçtir ve üstbiliş; kişinin bilişine yönelik bilgi sahibi olması, bilişsel sürecini izlemesi ve bu süreci değerlendirip yönetebilme becerisidir.

Literatüre bakıldığında üstbilişin temelleri Flavell (1976) tarafından atılmıştır. Fakat daha sonra araştırmacılar tarafından üstbilişle ilgili farklı modellemeler geliştirilmiştir. Flavell'den sonra Brown (1987)'de üstbiliş için farklı bir teorik çerçeve geliştirmiş, Tobias ve Everson (1995)'de hiyerarşik üstbiliş modelini geliştirmiştir. Schraw ve Moshman (1995) ise Brown'un modelini geliştirerek bir başka sınıflamayla üstbiliş kavramını incelemişlerdir.

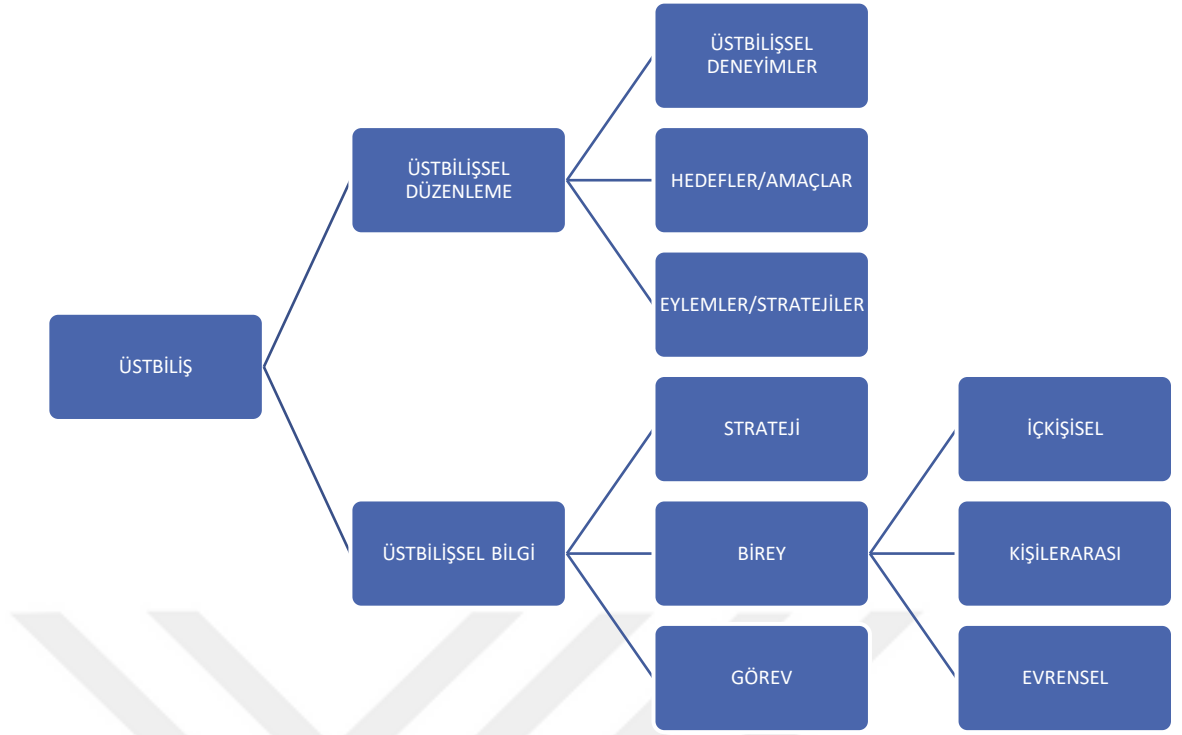
Flavell (1979) çalışmasında üstbilişi meydana getiren bileşenleri detaylı olarak açıklamıştır. Flavell (1979)'a göre bilişsel süreçler dört farklı eylem ve bunların arasındaki etkileşimden meydana gelmektedir. Bu dört eylem :

- (a) üstbilişsel bilgi,
- (b) üstbilişsel deneyimler,
- (c) hedefler (veya görevler) ve
- (d) eylemler (veya stratejiler)'dir.

Flavell (1979)'a göre üstbilişsel bilgi; hangi değişkenlerin bilişsel girişimlerimizin sürecini ve sonucu etkilemek için hangi yollarla etkileşime girdiğine ilişkin bilgi veya inançlardan meydana gelmektedir. Üstbilişsel bilgi; depoladığımız bilgilerin bilişsel hedefler, görevler eylemler ve deneyimlerle ilgili olan bölümüdür. Üstbilişsel bilgi kişinin bilişsel deneyimler sırasında edindiği dünya bilgisi ve bireyin kendi ile diğer kişilerin bilişsel yeteneklerine yönelik sahip olduğu bilgi türüdür (Akın ve Abacı, 2011). Üstbilişsel bilgi; bilişsel girişimlerin sürecini ve sonucunu etkileyen faktörler hakkındaki bilgi veya inançlardan oluşur ve bellekte depolanan diğer bilgi türleri gibi öğrenme süreçleri sırasında tetikleyici ipuçlarıyla açığa çıkabilir. Üstbilişsel bilgi açığa çıkarıldığında düşünce süreçlerinin gidişatını etkiler. Üstbilişsel bilginin üç ana kategorisi vardır bunlar: Kişi, görev ve strateji kategorileridir. Flavell

(1979)'a göre kişi kategorisi bilişsel olarak kendiniz ve diğer insanlar hakkındaki inançlarınızla ilgili olan bilgileri kapsar. Bu bilgi bireyin zayıf ve güçlü yönleri hakkında sahip olduğu bilgidir. Ayrıca öğrenilecek materyalin en iyi nasıl kodlanacağı ve bu materyalin nasıl geri alınacağı hakkında bilgi içerir. Bu, kişinin yeteneklerini başkalarının yetenekleriyle karşılaştırmayı içerir (Campbell,1999).

Flavell (1979) kişi kategorisini bireysel farklılıklar (içkişiisel), bireyler arası farklılıklar (kişilerarası) ve bilişin hakkındaki evrenselleri hakkındaki inançlar (evrensel) olarak üç alt kategoriye ayırmaktadır. Görev kategorisi; bireyin bir hedefe ulaşmada sürecin en iyi şekilde nasıl yönetilmesi gerektiği ve hedefe ulaşmada ne kadar başarılı olacağı hakkındaki farkındalığı ile ilgili bilgi türüdür (Flavell,1979). Bireyin görev bilgisi; bir görevi nasıl yöneteceğini olumlu veya olumsuz anlamda etkilemektedir (Flavell,1987). Görev bilgisi farklı görevlerin zorluk derecesine göre farklı stratejiler kullanmasının gerekeceği bilgisini de içermektedir (Pintrich,2002). Strateji kategorisi; bir hedefe ulaşılmasında hangi stratejinin kullanılmasının etkili olacağı, kişinin uygun stretiğiyi seçmesi ve bunu uygulaması anlamına gelmektedir. Ayrıca strateji bilgisi bir stratejinin farklı görevlere nasıl uyarlanabileceği hakkında sahip olunan bilgileri de içermektedir. Strateji bilgisi öğrenenler tarafından deneyim yoluyla veya formal olarak öğrenilmiş olabilmektedir (Campbell,1999). Strateji bilgisi düşünme, problem çözme ve öğrenme için kullanılan stratejilerin bilgisidir ve diğer alanlar veya disiplinlerdeki stratejilerden farklı olarak başka konu veya disiplinlere uyarlanabilir, farklı görev ve süreçler için kullanılabilir (Akın ve Abacı,2011).



Şekil 2:Flavell'in Üstbiliş Modeli (Flavell,1979)

Flavell (1979) üstbilişsel düzenlemeyi kişinin kendi bilişsel süreçlerini düzenleme becerisi göstermesi olarak açıklamaktadır. Üstbilişsel düzenleme üstbilişsel deneyimler, hedefler ve eylemlerin birbirleri ile etkileşime girmesi sonucunda oluşmaktadır. Üstbilişsel deneyimler herhangi bir zihisel girişime eşlik eden ve onunla ilgili olan bilişsel veya duygusal deneyimlerdir. Örneğin bir sorunu çözmeye çalışırken ona benzeyen başka bir sorunu hatırlamanız gibi ancak bazı üstbilişsel deneyimler açıkça bu şekilde ortaya çıkmaz. Örneğin hedefinizden hala uzak olduğunuz hissi kendi başına üstbilişsel bilginin bir bölümü değildir fakat bu duygudan ne anladığınızı ve bununla ilgili ne yapmanız gerektiğinizi fark etmeniz üstbilişsel bilginiz tarafından yönlendirilecektir (Flavell,1979).

Flavell (1979)'a göre üstbilişsel deneyimlerin; üstbilişsel hedefler ve üstbilişsel stratejiler üzerinde önemli etkileri olabilir. Üstbilişsel deneyimler yeni hedefler belirlenmesine, belirlenen bir hedeften vazgeçilmesine neden olabildiği gibi; üstbilişsel bilgi boyutunda varolan bilgilere yenilerinin eklenmesine veya bilgilerin değiştirilmesine sebep olabilir. Üstbilişsel deneyimler en çok dikkatli düşünmeyi, önceden planlama ve sonrasında değerlendirme yapmayı gerektiren durumlar,kararlar

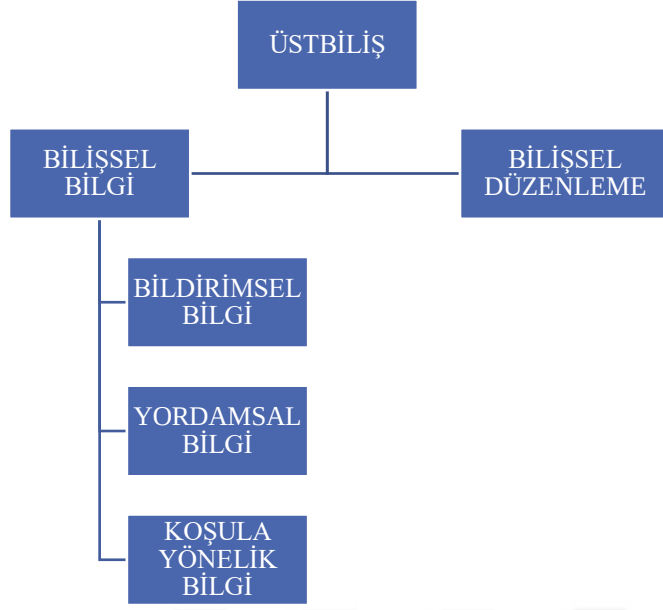
ve eylemler sırasında açığa çıkmaktadır ve bu deneyimler bilişsel ya da üstbilişsel olmak üzere iki tür hedefe yönelik stratejileri harekete geçirebilir.

Flavell (1979) üstbilişel hedefleri/görevleri “bilişsel bir girişime yönelik belirlenen hedefler” olarak tanımlamıştır.Üstbilişsel eylemler/stratejiler ise bu hedefleri başarmak için gerçekleştirilen bilişsel girişimler ve davranışlardır.

Brown (1987)’a göre üstbiliş bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki bileşenden oluşmaktadır.Bilişin düzenlenmesi; bireylerin bilişsel süreçlerini kontrol etmesi,düzenleme ve değerlendirme yapma becerilerini ifade eder. Biliş bilgisi kişilerin kendi bilişleri hakkında sahip olduğu bilgi türüdür,bireylerin bilgiyi nasıl aldıkları,stratejileri nasıl ve neden uyguladıkları hakkındaki bilgilerini içerir. Brown’a göre biliş bilgisi bildirimsel (deklaratif) bilgi, yordam (prosedürel) bilgi ve koşula bilgisi olarak kendi içinde üç alt boyuta ayrılır.

Bildirimsel (deklaratif) bilgi; bir öğrenci olarak kişinin bilişsel farkındalığını ve performansını nelerin etkilediği hakkındaki bilgisini içerir (Schraw ve Moshman,1995). Bildirimsel bilgi kişinin bir görevle ilgili kendi kullanacağı stratejiler hakkında bilgi sahibi olmasıyla da ilgilidir (Schmit ve Newby,1986). Yordam (prosedürel) bilgi; bir şeyin “nasıl” yapılacağı ile ilgilidir. Kişinin çeşitli durumlarda uygun stratejiyi kullanması, uygun yöntemle karar vermesi ile ilgili bilgi türüdür (Chevron, 2014). Koşullu bilgi; çeşitli bilimsel eylemlerin “neden” ve “ne zaman” kullanılacağı ile ilgili bilgiyi içerir (Schraw vd., 2006).

Özetlemek gerekirse Brown’a göre üstbilişsel farkındalık için üç tür bilgiye ihtiyaç vardır. Bildirimsel bilgi “neyi” bileceğini bilmek, prosedürel bilgi “nasıl” olduğunu bilmek ve koşula yönelik bilgi ise “ne zaman” ve “nasıl” olduğunu bilmek ile ilgilidir



Şekil 3: Brown'un Üstbiliş Modeli (Brown, 1987)

Tobias ve Everson (1995) hiyerarşik bir üstbiliş modeli geliştirmişlerdir. Bu modele göre bildikleri ile bilmediklerinin farkında olan öğrencilerin daha etkili öğrenmeler gerçekleştirecekleri, daha çok üstbilişsel beceri açığa çıkaracakları düşünülmektedir. Dolayısıyla kişinin neyi bilip, neyi bilmediğinin farkında olması ile ilgili olan bilgi izleme becerisi diğer üstbiliş becerileri için bir temel oluşturmaktadır. Tobias ve Everson (2002) sahip oldukları bilgi düzeyinin farkında olan, öğrendikleri ve öğrenemedikleri hakkında ayırım yapabilen öğrencilerin yeni öğreneceği bilgilere karşı dikkatini toplamada daha başarılı olabileceğini ve bilişsel becerilerini daha etkili kullanabileceğini savunurlar.



Şekil 4: Tobias ve Everson'un Üstbiliş Modeli (Tobias ve Everson,1995)

1. Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel farkındalığın tanımlanabilmesi için öncelikle bilişsel süreçler ve üstbilişsel süreçler arasındaki farklılığın anlaşılması gerekmektedir. Birçok araştırmacı; bir görevi gerçekleştirmek için bilişsel becerilerin gerekli olduğu, görevin nasıl gerçekleştirileceğini anlamak için ise üstbilişsel becerilerin gerekli olduğu konusunda hemfikirdir (Garner, 1987). Flavell'e göre (1979) kişinin bir görevi gerçekleştirirken ya da bir metni okurken anlamadığını hissederek aynı görevi yeniden gerçekleştirmesi ya da aynı metni yeniden okuması bilişsel bir stratejidir. Fakat, kişinin görevi gerçekleştirdikten sonra ya da metni okuduktan sonra görevi ya da metni ne kadar anladığını değerlendirmesi ve görevin ne kadarını tamamlayabildiğini belirlemesi üstbilişsel bir beceridir. Kişi, burada kendi bilgi durumunu ölçerek üstbilişsel bir deneyim gerçekleştirmiş olmaktadır. Bu örnekte görüldüğü üzere, üstbilişsel deneyimlerin gerçekleştirilebilmesi için kişi öncelikle yaptığı görevdeki bilişsel aktivitesi üzerine düşünebilmeli ve bu aktivitelerin farkında olmalıdır (Annervirta ve Vauras, 2006).

Üstbilişsel farkındalık, kişinin bir görev sürecindeki hedeflerini, amaçlarını ve kişisel kaynaklarını tanımlayabilmesini, neyin bilip neyi bilmediğini belirleyebilmesini, motivasyon düzeyini ve ihtiyaçlarını belirleyebilmesini ve tüm bu süreçte bilinçli olarak kendini değerlendirebilmesini kapsamaktadır (Ertmer ve Newby, 1996). Schraw ve Dennisom (1994) üstbilişsel farkındalığı; kişinin kendi çalışma performansını yükseltmek amacıyla planlama, izleme ve kontrol becerilerini kullanabilme yetisi olarak tanımlamıştır. Bu çeşit bir farkındalık kişinin öğrenme sürecinin neresinde bulunduğuna, öğrenme sürecine yönelik içerik bilgisine ne kadar hakim olduğuna, öğrenme stratejilerini ne amaçla kullandığına ve öğrenme sürecinde neleri yapması gerektiğine dair bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır (Crick, 2000). Üstbilişsel farkındalık, kişinin düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında kontrol ve düzenleme becerilerine sahip olmasını mümkün kılmaktadır (Hartman, 2001).

Üstbilişsel farkındalığa sahip bir kişi öncelikle öğreneceği bir konu üzerine motivasyonunu ve dikkatini yoğunlaştırabilir ve böylece kendi bilgi ve düşüncelerini kontrol edebilir. Bu kontrol durumu, kişinin neleri bildiğini ve neleri bilmesi gerektiğini, ilgili konu hakkında nerede bulunduğunu ve nelere ihtiyacı olduğunu planlayabilmesini sağlar. Öğrenme sürecini planlayabilen bir kişi ise kendini değerlendirme, düzenleme ve yeniden deneme yapma konularında daha başarılı olur.

Dolayısıyla üstbilişsel farkındalık, kişinin yaşam boyu nasıl öğrenebileceğine yönelik gerekli becerileri edinmesini sağlar (Marzano ve diğ., 1988). Kendi öğrenme süreci hakkında bilgi sahibi olan, öğrenmeyi amaçladığı konu ve hedefleri hakkında fikir sahibi olan ve kendi öğrenmesine yönelik sorumluluk sahibi olan kişi, öğrenme için daha yüksek motivasyona ve kendini güdüleyebilme becerisine sahip olur. Öğrenme sürecinde kişinin aktif, sorumluluk sahibi ve düşünme süreci hakkında fikir sahibi olması ise üstbilişsel farkındalığının gelişmiş olmasıyla mümkün olmaktadır (Duman, 2018).

Yaşamın ilk yılları, üstbilişsel farkındalığın kazanılmasında oldukça önemli yıllardır (Whitebread ve diğ., 2009). Erken dönemde üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesi çocukların ileriki öğrenme becerilerine yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla, çocukların üstbilişsel farkındalık edinmesini sağlamak, ileriki yıllardaki öğrenme süreçlerini planlayabilmeleri ve kendi öğrenmelerini değerlendirebilmeleri açısından önem taşımaktadır (White ve Frederiksen, 1998). Okul öncesi dönem çocukları kendi öğrenme süreçleri hakkında basit fikirler yürütebilmektedirler. Özellikle zorlu görevlerle karşı karşıya kaldıklarında planlama, izleme ya da sebat gösterme gibi temel üstbilişsel stratejileri kullanabilmektedirler (McLeod, 1997). Üç yaşına kadar, kendileri ve diğerleri hakkında bilgi sahibi olarak kişilere yönelik farkındalık kazanırlar. Bu dönemde; bir nesne hakkında düşünmeyi, onu gerçekten algılamaktan ayırırlar ve düşün, bil gibi fiilleri kullanarak kendi bilgi durumlarına gönderme yapmaya başlarlar (Flavell, 1999). Çocuklar dört yaşına geldiklerinde ise, başkalarının davranışlarının inanç ve arzular tarafından yönlendirildiğini ve bu inançların kendilerinininkiyle uyuşmayabileceğini anlarlar. Bunu seyreden yıllar çocukların kişinin bir şeyi nasıl öğrendiğine dair farkındalıklarının hızla geliştiği bir dönemdir. Yani, kişilerin bilişsel süreçlerine yönelik üstbilişsel farkındalık kazandıkları dönemdir (Kuhn, 2000). Üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesi; üstbilişsel becerilerin gelişimsel bir çerçeve içerisinde birbirine bağlı olduğu, erken deneyimlerin sonraki öğrenmelere temel oluşturduğu düşüncesini anlamakla mümkün hale gelmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin erken çocukluktan itibaren çocukların üstbilişsel farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir.

Üstbilişsel farkındalığın geliştirilmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Öğretmenler, çocuklar için hem bilişsel hem de 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 üstbilişsel farkındalıklarını desteklemeleri için öncelikle bu konuda farkındalık sahibi olmaları gerekmektedir. Kramarski ve Kohen (2016) öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını geliştirmenin ancak öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesiyle mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin sıklıkla bilişsel süreçlerini çocuklara yansıtırları, ancak üstbilişsel modellemede bulunmadıkları dikkat çekmektedir. Öğretmenler genel olarak bir görevi nasıl gerçekleştirdiklerini çocuklara açıklamakta, fakat performans süresince nasıl düşündüklerini ve performanslarını nasıl izleyip kontrol ettiklerini çocuklara modellememektedirler (Rogoff, 1990). Ancak bilinmektedir ki; üstbilişsel farkındalık, özellikle öğretim sırasında yapılan modelleme ile geliştirilebilmektedir (Kramarski ve Mevarech, 2003). Öğretmenlerin üstbilişsel beceriler konusunda model olmadaki başarısı, çocukların üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol olarak görülmektedir (Schunk, 1989).

Model olma ile birlikte, eğitim ortamında üstbilişsel farkındalığı arttırabilmek amacıyla önerilen çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan ilki, öğretmenlerin üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme süreçleri hakkında düşünmeyi içeren tartışmalar geliştirmeleridir (Schön, 1987). Öğretmenler, öğrenme süreci boyunca çocukların neyi ne amaçla yaptıklarını düşünmelerine, ifade etmelerine ve sürece yönelik yeni stratejileri nasıl geliştirebileceklerine yönelik tartışma ortamı oluşturmalıdır. İkinci olarak öğretmenler, çocukların işbirlikçi grup çalışmalarına ve yansıtıcı düşünme çalışmalarına katılmaları için gerekli eğitim ortamını oluşturmalıdır (Rogoff, 1990). Bu süreçte, çocukların deneme-yanılma yapmalarına, yeterlikleri ve geliştirilmesi gereken becerileri hakkında düşünmelerine, diğerlerinin öğrenme süreçlerine yönelik değerlendirme yapmalarına fırsat vermeleri gerekmektedir (Kuhn vd., 1992).

Çocukların üstbilişsel farkındalık sahibi olmalarını sağlamak için; öncelikle üstbilişsel farkındalığa sahip, üstbilişsel bilgi ve düzenleme becerilerini aktif kullanan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, özellikle okul öncesi dönem çocuklarına eğitim veren öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık ve beceri düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi önem taşımaktadır.

E.Okul Öncesi Öğretmeninin Rolü

Öğretmen özellikleri okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan biridir, kendilerini güvende hissettikleri, desteklendikleri bir ortamda daha fazla keşfederler ve daha fazla öğrenme girişiminde bulunurlar (MEB,2013). Okul öncesi öğretmenleri ilk defa aile ortamından ayrılan, sosyal bir ortama yeni katılan çocuklarla çalışırlar, bu sebeple okul öncesi öğretmenler çocukların eğitim hayatlarında önemli bir yere sahiptir. Bronfenbrenner (1979) çocuğun gelişimi içinde bulunduğu sistemler ve bu sistemlerin birbiriyle etkileşiminden etkilenir. Bu sistemler içinde mikrosistem çocuğun en çok etkileşimde bulunduğu kişileri ailesi, arkadaşları ve öğretmeni olarak ele alır. Öğretmen ailede sonra çocukla doğrudan en çok etkileşimde bulunan dolayısıyla çocuğun gelişimini etkileyen kişidir. Vygotsky'e (1978) göre zihinsel süreçler bireyde sadece içsel olarak değil aynı zamanda diğer kişilerle etkileşimler sonucunda oluşurlar. Bilişsel yapılandırma çoğunlukla sosyal araçlar ile gerçekleşerek geçmiş ile şu andaki sosyal etkileşimlerden etkilenir. Eğitim ortamında çocuk bu etkileşimi akranları ve öğretmeniyle gerçekleştirdiğinden öğretmenin çocuğa, eğitim ortamında sundukları çocuğun ne yapacağını etkileyecektir. Okul öncesi öğretmenleri yaratıcı, eleştirel düşünebilen, sorunlara farklı çözüm yolları sunabilen, demokratik bir sınıf ve öğrenme ortamı yaratan kişiler olmaları onları her anlamda model alabilecek çocuklar açısından önemlidir (Koçyiğit ve Adak-Özdemir, 2012). Erken çocukluk dönemindeki gelişimin kayda değer hızı ve diğer gelişim alanlarının birbiriyle ilişkili doğası nedeniyle, erken çocukluk öğretmenleri, bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşma eğilimindedir. Bütün çocuğu eğitme felsefesi, erken eğitim teorisyenlerini, çocukların bilişsel ve fiziksel ihtiyaçları kadar sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını da ele almanın önemini vurgulamaya yönlendirmiştir (Hendrick, 1996; Hyson, 1996).

Erken çocukluk öğretmenlerinin eğitim uygulamalarına ilişkin inançları, hem aldıkları eğitim hem de sınıfta çocuklarla çalışırken edindikleri kişisel deneyimlerle şekillenmektedir. Sonuçlar, daha iyi eğitilmiş öğretmenler ile programların kalitesinin arttığını göstermektedir. Bu nedenle, erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişimi, küçük çocukların eğitiminde kritik bir bileşen olarak kabul edilmektedir (Bowman vd., 2000; Kowalski vd., 2001).

Okul öncesi öğretmenlerinin inançları, tutumları, pedagojik alan bilgileri ve becerileri okul öncesi eğitimin niteliği açısından önemli bir bileşen olarak kabul edilmektedir. Araştırmalar öğretmenlerin inançları ile eğitim kalitesi ve öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir (Stipek vd., 2001; Blömeke vd., 2017) Pajares (1992)'ye göre öğretmenler sınıfa kendi inanç sistemleri ile gelirler ve bu inançlar neyi nasıl öğretecekleri ile ilgili tutumlarını büyük ölçüde etkiler (akt:Cheung, 2012). Öğretmenlerin sınıf yönetimleri, kullandıkları öğretim yöntemleri ve planlamaları onların inanç ve tutumlarından büyük ölçüde etkilenir (Isenberg, 1990). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğretim uygulamaları hakkındaki inançlarını ve erken çocukluk programlarının kalitesini etkilediğini göstermektedir (Bowman vd., 2000; Saracho ve Spodek; 2007). Öğretmenlerin bilgi beceri ve uygulamalarının aynı zamanda çocuğun okula hazır bulunuşluğu, gelişiminin desteklenmesi ve öğrenme deneyimleri üzerinde önemli etkileri vardır. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki gelişimleri, çocukluk eğitiminde önemli bir noktadır. Yapılan araştırmalar yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin çocukları gelişimsel olarak detskelemekte daha başarılı olduklarını ve nitelikli etkinlikler planladıklarını göstermiştir. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların dil, bilişsel ve sosyal becerilerinin daha iyi oldukları görülmüştür (Bowman vd., 2000; Dwyer vd. 2000, De Kruif vd. 2000).

Vygotsky (1978) çocukların kendi başlarına yapabilecekleri ile daha yetkin bir yetişkin tarafından desteklendiği zaman yapabilecekleri arasındaki farkı “yakınsak gelişim alanı” kavramıyla açıklamıştır. Buna göre eğer çocuk yetişkin tarafından uygun şekilde desteklenirse tek başına yapabildiklerinden daha fazlasını başarabilir. Erken çocukluk döneminde çocukları bu anlamda destekleyebilecek yetkin kişiler çoğunlukla öğretmenlerdir bu sebeple öğretmenlerin çocukları çeşitli alanlarda destekleyebilmesi için kendilerinin de o alanlarda yetkin olmaları önemlidir (Jones, 2007). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme sürecinde çocuğu merkeze alan, bilişsel becerilerini destekleyen, düşünme becerilerini geliştiren deneyimler sunabilmesinde üstbilişsel farkındalık düzeyleri önemli bir rol oynar (Baba-Öztürk ve Güral, 2016; Deniz vd., 2014)

Öğretmenlerin süreç içerisinde öğretim yöntemlerini belirleyebilmeleri, çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri, zamanı planlayabilmeleri için iyi problem çözücüler olmaları önemlidir. Problem çözme süreci ise üstbilişsel becerilerini kullanımını içerir.

Poblem durumunun özellikleri, problemin çözümü için hangi yolun kullanılacağıın belirlenmesi gibi durumlarda üstbilişsel becerilere ihtiyaç duyulur (Stormont.vd., 2012; Youssef vd., 2012). Öğretmenlerin problem çözme sürecine dair üstbilişsel bilgilerinin ve öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıkları öğretmen özyeterliliğin güçlü bir yordayıcısı olduğu düşünülmektedir (Kim ve Stormont, 2019). Öğretmenlerin üstbiliş becerileri hem öğretmenin öğretme sürecini hem de çocukların öğrenme süreci üzerinde etkilidir (Prytula, 2012). Öğretmenlerin üstbiliş becerileri duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleme gibi özdüzenleme becerileri üzerinde etkilidir ayrıca öğretmenlerin öz farkındalıkları çocukların üstbiliş becerilerini destekleyebilmeleri için bir ön koşuldur. Bu sebeple öğretmenlerin çocukların üstbiliş becerilerini geliştirebilmeleri için önce kendilerinin üstbiliş becerilerinin farkında olmaları gerekmektedir. (Safari ve Meskini, 2015; Jiang vd. 2016) Öğrencinin bilgiyi yapılandığı, çocuk merkezli öğrenmenin ön plana çıktığı günümüz eğitim anlayışında üstbilişsel farkındalık ve düşünme becerileri öne çıkan önemli kavramlardır (Bedel, 2017). Sınıf içerisinde öğretmenlerin çocuklara sordukları açık uçlu, çocukları düşünmeye sevk eden sorular, grup tartışmaları, problem çözme becerilerini teşvik eden uygulamaların çocukların özellikle bilişsel ve dil gelişimlerine olumlu katkılar sunmaktadır (Ertürk, 2013). Öğretmenler düşünme becerilerini destekleme konusunda sınıfta grupça tartışacakları ortamlar yaratmalı, rehber rolünü üstlenmeli ve çocuklara düşüncelerinin değerli olduğunu hissettirmelidir (Lipman, 1990; Dilekli, 2015). Öğretmenlerin çocukla kuracağı güvenli bağ ve öğretmenin çocukla etkileşimi, düşünme becerilerinin teşvik edilmesinde önemli bir bileşen olarak kabul edilir. Çocuklar dinlenildiğini, fikirlerinin önemsendiği hissettiğinde düşüncelerini daha rahat ifade etmektedirler (Costello, 2000). Öğretmenler çocukların düşünme becerilerini desteklemek için fikirleri, sordukları sorular, davranışları üzerine düşüncelerini sağlamalı, düşünceleri için çocuklara zaman tanımalı ve çocuklara sık sık fikirlerini dile getirmelerine yardımcı olmalıdırlar (Venville,2002).

Kısaca çocuğun aileden sonra en çok etkileşimde bulunduğu ve gelişimi üzerinde en çok etkisi olan kişilerden biri okul öncesi öğretmenleridir. Öğretmenlerin bakış açıları, inanışları, tutumları çocukların gelişimi ve öğrenme süreçlerinin üzerinde etkiye sahiptir. Öğretmenlerin yeterlilikleri uygulayacakları eğitimin niteliğini belirler, çocuklarla kurdukları iletişimde, sınıf içi tutumlarında da bunların etkileri görülür.

F. Literatürdeki Çalışmalar

Bu bölümde, üstbilişsel beceriler, üstbilişsel farkındalık ve düşünme becerileri ile ilgili erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası araştırmalara kronolojik bir sırayla yer verilmiştir. Her bir araştırma, detaylı olarak betimlenerek mevcut literatürün profili çıkarılmıştır.

1 Ulusal Araştırmalar

Bu kısımda ilk olarak erken çocukluk döneminde üstbiliş becerileri ile ilgili yapılan ulusal çalışmalara yer verilmiş, çalışmalar kronolojik olarak sıralanmıştır.

Çalışmaların çoğu okul öncesi dönemde öğretmen adayları ile nicel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarını ve düşünme eğitimine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler aracılığıyla inceleyen çalışmalara daha çok yer verilmiştir. (Baba-Öztürk ve Güral, 2016; Bedel, 2012; Mutlu ve Aktan, 2011) Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarını inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıkları ve düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşleri bağlamında yapılan ayrıca karma yöntemin kullanıldığı araştırmaya rastlanmamıştır.

Tok, Atan ve Buluş (2020) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik ve benlik saygısının üstbiliş farkındalıkları üzerindeki yordayıcılıklarını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği bölümünün farklı sınıflarında öğrenim gören 361 öğretmen adayı oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennisom (1994) tarafından geliştirilen Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen Benlik Saygısı Ölçeği, Sherer ve Adams (1983) tarafından geliştirilen Genel Özyeterlilik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler korelasyon ve regresyon analizleri ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları benlik saygısı ve özyeterliliğin üstbilişsel farkındalığın varyansını anlamlı olarak yordadığını ve benlik saygısı, özyeterlik ve üstbilişsel farkındalık arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Doğan-Temur, Özsoy ve Turgut (2019) okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel etkinlikleri uygularken benimsedikleri üstbilişsel stratejileri ve bu stratejilere ilişkin davranışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu MEB' e

bağlı bir okulda görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler matematik etkinliklerini gerçekleştirdikleri sırada gözlem yapılarak veri toplanmış ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu üstbilişle yönelik beş boyut ve 24 alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bireysel bilgileri ortaya çıkaran davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Yaşar-Ekici ve Balcı (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi bölümünde eğitim gören öğrencilerin üstbiliş düzeyleri ile yaşam doyum düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme ile seçilen 167 çocuk gelişimi önlisans ve okul öncesi bölümü lisans öğrencisi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Üstbiliş Ölçeği-30 ve Yaşam Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin üstbiliş düzeyleri yaşa, kardeş sayısına, okuduğu bölümü seçme nedenine ve algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşırken; yaşam doyumları ise sınıf düzeyi, bölüm seçme nedeni ve algılanan ebeveyn tutumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Bulut (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde ilköğretim ve anaokullarında görev yapan rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 396 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Envanter öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branşa ilişkin kişisel bilgiler ile üstbilişsel farkındalıkla ilgili iki bölümden oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır ve sonuçlara göre öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinde üzerinde branş ve cinsiyet değişkenlerinin etkili olduğu, kıdem değişkeninin ise etkili olmadığı şeklindedir.

Baba-Öztürk ve Güral (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 285 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennisom (1994) tarafından geliştirilip Akın,

Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilişötesi Farkındalık Envanteri", Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilip Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre üstbilişsel farkındalık düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve okul öncesi eğitim alma değişkenleri açısından farkındalık göstermezken, bireysel yenilikçilik düzeyleri ve özellikleri açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

Balaban-Dağal ve Bayındır (2016) okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri öz-yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 151 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Demografik Form, Schraw ve Dennisom (1994) tarafından geliştirilen, Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilip, Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Özyönetimli Öğrenmeye Hazırlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının akademik başarıları ile üstbilişsel farkındalık ve öz yönelimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Üstbilişsel farkındalık ve kendine yönelik öğrenmeye hazırbulunuşluk toplam puanları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Bedel (2012) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, kontrol odağı ile üstbiliş farkındalık düzeylerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 206 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak Rotter (1966) tarafından geliştirilen ve Dağ (1991) tarafından türkçeye uyarlanan İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği, Oksal, Şenşekerci ve Bilgin (2006) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnançlar Ölçeği, Schraw ve Sperling-Dennison (1994) tarafından geliştirilen, Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında Kontrol Odağı ile Merkezi Epistemolojik

İnançlar Ölçeği'nin ilk iki faktörü olan Doğaüstü Güçlere İnanç ve Batıl Ritüellere İnanç arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre Doğaüstü Güçlere İnanç ve Batıl Ritüellere İnanmanın Kontrol Odağının önemli yordayıcıları olduğu bulgulanmıştır.

Özsoy ve Günindi (2011) gerçekleştirdiği araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarını analiz etmek çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla Üstbilişsel Farkındalık Envanteri üç farklı üniversiteden toplam 183 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının orta-yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, üstbilişsel farkındalıkları açısından kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterirken; öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve üstbiliş farkındalıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Mutlu ve Aktan (2011) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri ile ilgili tutumlarını incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak öğretmen tarafından geliştirilen Öğretmen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek kişisel bilgi formu ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 15 soru ve alt boyutlara ilişkin 71 madde bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 85 farklı kurumda görev yapan 188 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri konusunda daha olumlu bir tutuma sahip olduğu ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin düşünme eğitimi konusunda daha girişimci ve yenilikçi oldukları görülmüştür.

Mutlu (2010) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının ve 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 188 okul öncesi öğretmeni ile 60-72 aylık 157 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Eğitimi ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği ve Erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik Düşünme Ölçeği ile Raven Standart İlerleyen Matrisler testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, çocukların düşünme becerileri üzerinde ise anne baba eğitim düzeyinin etkili bir faktör olduğu görülmüştür.

Çalışmalar incelendiğinde okul öncesi dönemde üstbilişsel farkındalıklarla ilgili çalışmaların çoğunlukla öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmalar

çoğunlukla nicel olarak yürütülmüş olup üstbilişsel farkındalıkların cinsiyet, yaş, branş gibi değişkenler açısından incelenmiş veya öğretmenlerin epistemolojik veya özyeterlilik gibi inançlarına etkisi incelenmiştir.

2. Uluslararası Araştırmalar

Bu bölümde erken çocukluk döneminde üstbilişsel farkındalık bağlamında yapılan uluslararası çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla çocukların üstbiliş becerilerinin incelendiği ve nitel yöntemle gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda çoğunlukla çocukların üstbiliş becerileri öğretmenlerin etkinliklere katılım durumuna göre incelenmiştir (Robson, 2015; Monkeviciene vd., 2020). Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarını düşünme becerileri eğitimiyle ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Maric ve Sakac (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, problem çözmenin farklı aşamalarında üstbilişsel becerileri, üstbilişteki gelişimsel farklılıkları ve üstbiliş becerilerini çocukların cinsiyeti, yaşı, ailenin sosyoekonomik durumu, ebeveynin eğitimi ve okul öncesi kurumu türü bakımından incelemektir. Çalışma grubunu altısı devlet, beşi özel eğitim kurumu olmak üzere 11 okuldan 3-6 yaşları arasındaki 418 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Bu çalışma için problem çözme durumları ve materyalleri, araştırmacılar tarafından oluşturularak çocuklar için çeşitli problem çözme görevleri oluşturulmuştur. Çocuklar bireysel olarak bu görevler sırasında üç araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve Whitebread'in Bağımsız Öğrenme Kontrol Listesi, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, okul öncesi kız ve erkek çocuklar arasındaki üstbilişsel belirtilerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermedi ve varyans analizinin sonuçları, üstbiliş becerilerinin yaşla birlikte geliştiğini göstermiştir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre, özellikle maddi ve eğitim durumu düşük olan ailelerdeki çocuklar bilişsel ve motivasyonel alanda daha düşük üstbilişsel yetenekler geliştirme eğilimindedirler.

Marulis ve Nelson (2020) üstbiliş becerilerinin gelişimini ve üstbilişin motivasyon ile yürütme becerileri arasındaki ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 3-5 yaş grubu 77 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama sırasında çocuklarla bireysel görüşmeler yapılmış, çocuklarda bir yapboz yapmaları istenmiş ve bu sırada çocuklar gözlemlenmiştir. Sonuçlar çocuklarda üstbiliş becerilerinin küçük yaşlardan itibaren

açığa çıktığını, üstbiliş becerileri ile motivasyon arasında ve üstbiliş becerileri ile yürütücü işlevler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Monkeviciene, Vildziūniene ve Valinciene (2020) yaptıkları araştırmada Bu makalede öğretmen tarafından başlatılan etkinliklerin altı yaşındaki çocukların üstbilişsel izleme ve kontrol yetenekleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında çocuklardan istedikleri bir şeyi çizmeleri istenmiş ve bu sırada video kaydı alınmıştır. Daha sonra video kayıtları çocuklarla izlenerek çocuklara çizim süreçleri ile ilgili bazı sorular sorulmuştur. Üçüncü aşamada ise çocuktan öğretmenin istediği bir şeyi çizmesi veya inşa etmesi istenmiştir, öğretmen bu aşamada sadece etkinliği başlatmış ancak etkinlik sürecinde çocuğa müdahale etmemiştir, bu aşamadada video kaydı alınmış ve son aşamada çocuklarla bu videolar üzerine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen tarafından başlatılan etkinliklerde çocukları daha fazla üstbilişsel izleme ve kontrol becerilerini açığa çıkardığını göstermiştir. Çocuklar kendi başlattıkları etkinliklerde daha az üstbilişsel strateji kullanmışlar ve daha az beceri açığa çıkarmışlardır.

Ma ve Lee (2017), erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının üstbiliş becerileri ile duygusal zekaları arasındaki ilişkinin karakter geliştirme yeterliliği üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 218 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre üstbiliş becerileri ve duygusal zeka, okul öncesi öğretmen adaylarının karakter geliştirme yeterliliğini etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin üstbiliş ve karakter geliştirme yeterlikleri arasında anlamlı pozitif korelasyonlar bulunmaktadır.

Robson (2015) tarafından yapılan araştırmada okulundaki 4-5 yaş grubu 29 çocuk üzerinde, çocukların ve yetişkinlerin başlattığı faaliyetlerin çocukların özdüzenleme ve üstbiliş üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmacı sınıfa girerek çocukları gözlemlemiş ve video kayıtları gerçekleştirmiştir. Video kayıtları izlenerek Whitebread vd. (2007) tarafından geliştirilen Bağımsız Öğrenme Kontrol Listesi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada çocukların kendi başlattığı etkinliklerde öz düzenleme ve üstbiliş becerilerini daha fazla gösterdiği; yetişkin tarafından başlatılan etkinliklerde kontrolü yetişkinlere bıraktıkları görülmüştür.

Bernard vd., (2015) çocukların belirsizlikleri izleme ve kontrol etme yeteneklerini incelemeyi ve prosedürel üstbiliş ile yanlış inanç anlayışı arasındaki ilişkiyi

incelemeyi amaçlamışlardır. Bunu incelemek için, 3 ila 5 yaşındaki 82 çocuğa çeşitli görevler verilmiştir. Her çocuk araştırmacı tarafından tek Sonuçlar, okul öncesi çocukların bilgiye algısal erişimlerini değerlendirmek için prosedürel üstbiliş kullanabildiklerini göstermektedir. Prosedürel üstbiliş, açık üstbilişsel bilginin gelişmesinden önce gelebilir ve ayrıca bunun için bir ön koşul oluşturabilir.

Bryce vd. (2015) yürütücü işlevler ile üstbiliş becerileri arasındaki ilişkiyi ve eğitim başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 5 yaş grubu 34 çocuk, 7 yaşında 32 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların bir problem çözme görevi sırasındaki davranışları, üstbilişsel becerilerin sözlü ve sözlü olmayan davranışları anket aracılığıyla kodlanmıştır. Sonuçlar, yönetici işlevlerin 5 yaşındaki çocuklarda 7 yaşındaki çocuklara göre üstbiliş becerileriyle daha fazla ilişkili olduğunu ve üstbiliş becerilerinin her iki yaş grubunda da eğitim başarısının en önemli yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Whitebread vd. (2007) çalışmalarında 3-5 yaş arası çocuklarda özdüzenleme ve üstbiliş becerilerini gelişimini iki yıl boyunca incelemişlerdir. Çalışmada toplam 1440 çocuk ve 32 erken çocukluk eğitimcisi yer almıştır. Araştırmanın iki yılı boyunca problem çözme, işbirlikçi öğrenme, akran eğitimi gibi becerileri destekleyici, üstbilişsel becerileri kullanmalarını sağlayacak etkinlikler aracılığıyla çocuklar gözlemlenmiştir. Etkinlikler sırasında video kayıtları alınmış ve daha sonra araştırmacılar tarafından videolar analiz edilerek kodlama şeması kullanılarak veriler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların bireysel etkinliklerde, grup çalışmalarına kıyasla daha fazla duygusal ve motivasyonel kontrol kategorilerinde daha fazla beceri açığa çıkarmışlardır. Yetişkinlerin katıldıkları etkinliklerde ise çocukların üstbilişsel düzenleme ile duygusal ve motivasyonel düzenlemeyi içeren davranışlarında azalma olduğu görülmüştür.

Pappas vd. (2003) tarafından yapılan araştırma çocukların üstbiliş ve dil becerilerini ailelerin sosyoekonomik düzeyleri açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir okul öncesi kurumundaki 4 - 5 yaş grubu 102 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklara bireysel olarak çeşitli matematiksel problem çözme görevleri verilerek, çocuklar bu görevleri yaparken araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Sonuçlar, düşünmeyi tanımlama ve fikirleri açıklama becerisinin orta veya alt sosyo-ekonomik gruplarına göre üst sosyo ekonomik grupta daha güçlü olduğunu göstermektedir. Düşünmeyi ifade etme kapasitesinin erken çocukluk döneminde yaşla birlikte arttığı

bulunmuştur. Sonuçlar ayrıca küçük çocukların örgün eğitimin başlangıcından önce temel biliş biçimlerini kullanmaya başladığını göstermektedir.



III.YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarının öğretmenlerin düşünme becerileri eğitime yönelik görüşlerine olan etkisini inceleyen bu araştırmada, karma yöntemden (mixed-type) yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırması nicel ve nitel araştırma tekniklerinin, yöntemlerinin ve yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı araştırma yöntemidir (Johnson ve Onwuegbuize, 2004). Karma yöntemin avantajlarından biri nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılarak, araştırmaya çoklu bir perspektif sağlamasıdır. (Clark vd., 2008). Araştırmada karma modellerden biri olan açıklayıcı desenden yararlanılmıştır. Açıklayıcı desen çalışmaları nicel yöntemlerle toplanan verilerin analizinden yola çıkarak nitel verilerin elde edilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Bu aşamada nitel veri toplanacak grubun oluşturulmasında nicel verilerin sonuçlarından yararlanılabilir (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Böylece nicel verilerin daha derinlemesine açıklanabilmesi için nitel verilerden yararlanılır (McMillan ve Schumacher, 2010). Bir karma yöntem araştırması nitel ağırlıklı veya nicel ağırlıklı olarak gerçekleştirilebilir. Nitel ağırlıklı karma yöntemde araştırmacı nicel verilerin yanı sıra araştırmayı yönlendiren nitel verilerden de yararlanarak eleştirel bir bakış açısıyla verileri yorumlar (Johnson vd. 2007). 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).

Bu araştırmada nitel ağırlıklı karma yöntem benimsenmiş, önce nicel veriler ardından nitel veriler toplanmıştır. Araştırma açıklayıcı sıralı karma desen bir çalışmadır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Ölçütlerinin Sağlanması

Güvenilirlik bir araştırmadaki sonuçların tutarlılığı, güvenilirliği ve genellenebilirliği ile ilgilidir. Nicel araştırmalarda veriler sayısal olduğundan geçerlik ve güvenirliliği kanıtlamak bu anlamda daha kolayken nitel araştırmalarda veriler sayısal olmadığından geçerlik ve güvenirlilik için farklı kriterlerden bahsedilir (Nunan, 1999; Zohrabi, 2013). Lincoln ve Guba (1985) nitel çalışmalarda veri toplama süreçlerine dayalı olarak bulguların ve sonuçların tutarlılığına dikkat çeker ve bunun sağlanması için üç farklı teknikten bahseder: *araştırmacının rolü, üçgenleme ve kontrol*. Araştırmacı çalışmanın her yönünü detaylandırmalı, araştırmanın amacı ve önemini açıkça belirtmelidir. Üçgenleme kavramı ise verilerin ölçek, görüşme gibi farklı veri toplama araçlarının birarada kullanılmasıyla ilgilidir. Son olarak araştırmacı verilerin nasıl toplandığını, nasıl analiz edildiğini ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklamalıdır. Literatürde karma çalışmalarda, *araştırma tasarımının ve sonuçların yorumlanmasının* geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için önemli olduğu düşünülür ve bunun için bazı kriterlerden bahsedilir. Bu kriterler: *araştırma tasarımının tutarlılığı, araştırma tasarımının uygunluğu* (veri toplama araçlarının, yöntemin araştırma sorularını ele almak için uygun olup/olmaması) *araştırma sürecinin yönetilmesi* (veri toplama sürecinin titizlikle uygulanması, veri toplama araçlarının uygun kullanılması) *istatistiksel yeterlilik* (veri analizi süreçlerinin araştırma sorusunu yanıtlamak için uygun olup/olmaması) *sonuçların yorumlanma sürecinin tutarlılığı* (sonuçların teoriyle ve ortaya çıkan bulgulara uygun olarak yorumlanması, nitel ve nicel verilerin birbiriyle uyumlu ve ilişkili yorumlanması) şeklindedir (Tashakkori ve Teddlie, 2008; Onwuegbuzie ve Johnson, 2006). Veriler toplanırken hatalı veya eksik görüşme sorularının olması, görüşme sırasında notlarla veya ses kayıtlarıyla yeterli kayıt tutulmamış olması karma veya nitel çalışmalarda güvenirliliği düşüren durumlardır (Koskinen vd. 2005). Ayrıca veriler toplanırken özellikle görüşmeler sırasında katılımcılara yeterli zaman verilmemesi, katılımcılarla görüşmeye başlanmadan önce açıklama yapılmaması veya gerektiğinde ek sorular sorulmaması da araştırmanın güvenirliliğine yönelik tehdit oluşturmaktadır (Ihantola ve Kihn, 2011). Katılımcılara yöneltilen veri toplama araçlarının farklı araştırmacılar tarafında verilmesi veya görüşmelerin farklı kişiler tarafından yapılması iç geçerliliği etkilemektedir (Büyüköztürk, 2019). Nitel ve nicel veri toplama araçlarının sıralı olarak kullanıldığı bu karma yöntem araştırmasında veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri araştırma sorularına

uygun olarak seçilmeye çalışılmıştır. İç geçerliliği sağlamak adına katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinden seçilmiş ve öğretmenlerin hepsinin lisans mezunu olması ve halihazırda mesleğini yapıyor olmasına dikkat edilerek çalışma grubuna dahil edilmiştir. Veri toplama sürecinde veriler tek araştırmacı tarafından toplanmış, görüşme sorularının ve ölçeğin doldurulması sırasında katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için alt örneklemedeki katılımcılar amaçlı örneklem ile belirlenmiş ve kişiler hakkında detaylı bilgi verilmeye çalışılmıştır. Bulgular doğrudan alıntılar aracılığıyla yorumlanarak *aktarılabirlik* ölçütü yerine getirilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada kullanılan görüşme soruları ile ilgili uzman görüşleri alınmış, uzmanlardan gelen dönütler sonrası sorular yeniden düzenlenmiş ve pilot görüşmelerden sonra araştırmanın veri toplama sürecine başlanmıştır. 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.

A.Çalışma Grubu

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 seçilecektir. Ölçüt örnekleme ile seçilen öğretmenlere MFÖ-PUY uygulanacaktır. Ölçüt örneklemede katılımcılar araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma için en uygun özelliklere ve belirlenen ölçütlere göre seçilirler (Patton, 2014). Bu araştırmada ana örneklem için belirlenen ölçütler; *okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olması ve MEB'e bağlı bir eğitim kurumunda çalışıyor olması şeklindedir*. 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. Mesleki kıdemlerine bakıldığında öğretmenlerin 49'u 1-5 yıl; 10 tanesi 6-10 yıl; 10'u 11-15 yıl aralığında mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerden sadece birinin görev süresi 16-20 yıldır. Bu ölçekten alınan puanlar değerlendirilerek ana örneklem grubundaki öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme ile alt, orta ve üst şeklinde

gruplara ayrılmışlardır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç küçük bir örneklem oluşturmak, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını bulmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Burada amaç araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak araştırma problemini daha geniş tanımlamaktır. (Büyüköztürk vd., 2019). Bu doğrultuda üstbilişsel düşünme becerisi en düşük olan (n=4), ortalamada olan (n=4) ve en yüksek olan (n=4) öğretmenler belirlenerek nitel verilerin toplanmasına geçilerek öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Alt Grubun Belirlenmesi

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeği uygulanmıştır ve bu ölçekten aldıkları puanlara en düşük puana sahip dört katılımcı, en yüksek puana sahip dört katılımcı ve puan ortalamalarına en yakın puanlara sahip dört öğretmen seçilmiştir.

Çizelge 2. Katılımcı Özellikleri

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

Çizelge 1'e bakıldığında üst metabilişsel farkındalığa sahip dört öğretmenin ikisi lisansüstü; ikisi lisans mezunudur. Öğretmenlerin üçü devlet okulunda birisi özel okulda görev yapmaktadır. Ortalamaya yakın metabilişsel farkındalığa sahip dört öğretmen de lisans mezunu olmakla beraber öğretmenlerden ikisi özel okulda ikisi devlet okulunda görev yapmaktadır. Düşük metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin ikisi lisansüstü, ikisi lisans mezunudur. Öğretmenlerin hepsi İstanbul ilindeki MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında yüksek metabilişsel farkındalığa sahip dört öğretmenden üçünün 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, orta metabilişsel farkındalığa sahip iki öğretmenin 11-15 yıl, iki öğretmenin ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Düşük metabilişsel farkındalığa sahip dört öğretmenden birisi erkek olup bu gruptaki öğretmenlerin ikisi 1-5 yıl, biri 6-10 yıl, biri ise 16-20 yıl arası kıdeme sahiptir.

B. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılarak alt problemler araştırılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında toplanacak olan nicel veriler için Soysal, Radmard ve Kutluca (2022) tarafından geliştirilen Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması Ve Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeği (MFÖ-PUY) kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler analiz edilerek, aldıkları puanlara göre belirlenen 12 öğretmenle araştırmanın ikinci aşaması geçilerek öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilmiş *Düşünme Becerileri Öğretmen Görüşme formunda* bulunan sorular yöneltilerek öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Düşünme Becerileri Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

Düşünme becerilerine yönelik öğretmen görüşme formu 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. Düşünme becerileri eğitime yönelik öğretmen görüşme formundaki açık uçlu soruların iç geçerliğini ve dış denetimi sağlamak için üç akademisyenden uzman görüşleri alınmıştır. Bunun ardından formda yer alan soruların anlaşılabilirliğini ve amaca uygunluğunu belirlemek amacıyla katılımcı öğretmenler arasında yer almayan üç öğretmenle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden sonra öğretmenlerden alınan geri dönütler doğrultusunda forma son hali verilmiştir.

Çizelge 3. 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

Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması Ve Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeği (MFÖ-PUY)

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla Soysal, Radmard ve Kutluca (2021)'in geliştirdiği Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması Ve Yönetimine İlişkin Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeği (MFÖ-PUY) kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert yapıda olan ölçekte ifadeler *Hiçbir Zaman (1)*, *Nadiren (2)*, *Ara sıra (3)*, *Sık sık (4)* ve *Her zaman (5)* şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekte toplam 34 madde bulunmaktadır, ölçekten alınabilecek en düşük puan 34 iken en yüksek puan 170'tir. Ölçek "öğretim planlama, izleme, değerlendirme" ve "epistemik ve organizasyonel otoritenin izlenmesi" olarak iki faktörden oluşmaktadır.

C. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlere ilk aşamada Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeği ve Demografik form uygulanmıştır. İlgili ölçek ve demografik form internet üzerinden öğretmenlere ulaştırılmış, araştırmaya gönüllülük esaslı katılabilecekleri ve katılımcıların araştırmacıya verecekleri bilgilerin gizliliğiyle ilgili bir açıklayıcı metne yer verilmiştir. İnternet üzerinden ölçek uygulama son yıllarda teknolojiye bağlı olarak kullanılmaya başlayan bir yöntemdir, hızlı şekilde uygulama imkanı sunar ve maliyeti düşüktür (Büyüköztürk vd., 2019). Nicel verilerden elde edilen betimsel analizler sonrası öğretmenler ölçekten aldıkları puanlara göre düşük, orta ve yüksek olarak üç farklı gruba ayrılmıştır. Her grupta yer alan dört, toplamda 12 öğretmenle nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplama sürecinde öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan Düşünme Becerileri Eğitimi

Yönelik Öğretmen görüşme formundaki yedi soru 3 öğretmene sorularak pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş,pilot görüşmelerden sonra görüşme sorularına son hali verilmiştir. Öğretmenlere DBÖGF’de bulunan sorular yöneltilerek araştırmacı tarafından öğretmenlerle online görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere sorular araştırmacı tarafından yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar ses kaydı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Öğretmenler görüşme öncesi kısaca araştırmanın amacı ve veri görüşme soruları hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenler formda bulunan 7 soruyu ortalama 25 dakikada cevaplamışlardır.



Şekil 5: Veri Toplama Süreci

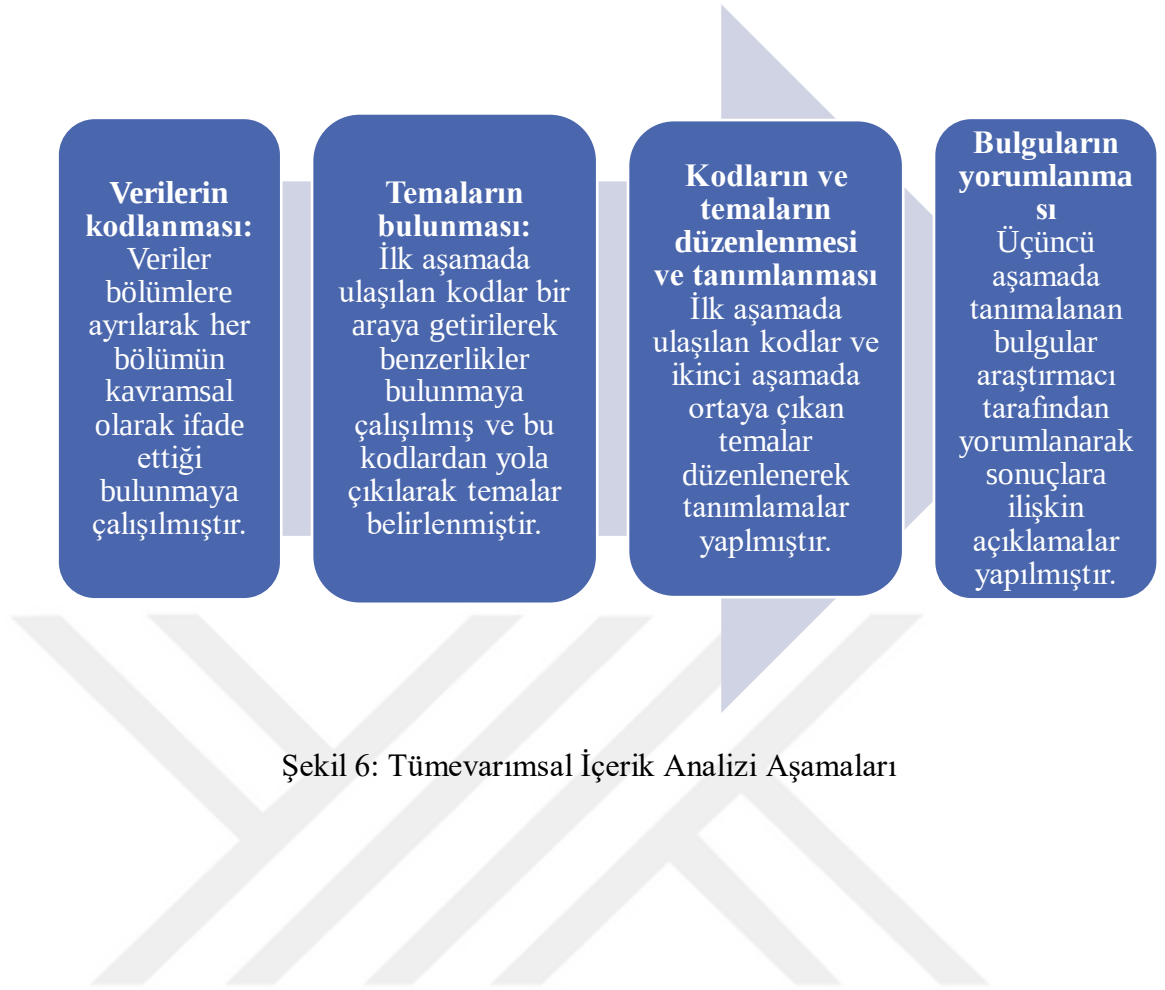
D. Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında, elde edilen verilerin analizine Metabilîş Öğretmen Ölçeği yer alan nicel verilerin analiz edilmesiyle başlanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan nicel veriler SPSS 21 programına aktarılmıştır. Okul öncesi

öğretmenlerinin ölçekten alınan toplam puanlarına ilişkin minimum ve maksimum değerlerin, standart sapmanın, aritmetik ortalamanın belirlenmesi amacıyla betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. 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. İçerik analizinde amaç katılımcıların bir konu hakkında görüşlerini inceleyerek bu konu hakkındaki temaları, ilişkileri ve varsayımları belirlemektir (McCracken,1988). Verilerin kodlanması ve kategorize edilmesi bu süreçte önemli bir yere sahiptir. Kodlama süreci araştırmacının verilerdeki ortak noktaları, farklılıkları veya ilişkileri keşfetmesine yardımcı olur (Seidel ve Kelle, 1995). Tümevarımsal içerik analizinde veriler ayrıntılardan yola çıkarak kodlar, temalar, kavramlar aracılığıyla daha genel bakış açılarına ulaşmaya çalışılarak analiz edilir (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.

Tümevarımsal içerik analizi sırasında bağımsız bir araştırmacıdan belirlenen analiz süreci çerçevesinde analiz yapması istenmiş, araştırmacı ayrı olarak veri analizini gerçekleştirmiştir. Ardından araştırmacı ile bir araya gelinerek analiz sonuçları karşılaştırılmıştır ve kodlayıcılar arası güvenirlik kat sayısı hesaplanmıştır (Lombard vd. 2010). Güvenirlik kat sayısı tümevarımsal içerik analizi için %85 bulunmuştur. Bu değerler veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Aşağıda yer alan çizelgede bu araştırmadaki nitel verilerin analiz süreci gösterilmiştir.



Şekil 6: Tümevarımsal İçerik Analizi Aşamaları

IV.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinden toplanan nitel ve nicel verilerin analizlerine yer verilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin metabilşsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla Sınıf İçi Öğretimin Planlanması, Uygulanması Ve Yönetimine İlişkin Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeği (MFÖ-PUY) aldıkları puanlar betimsel istatistik yapılarak analiz edilmiş ve öğretmenler üst, orta, alt olarak gruplara ayrılmıştır. Alt, orta ve üst gruptaki okul öncesi öğretmenleriyle Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşme Formu ile açık uçlu sorular sorulmuş ve bu sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi aracılığıyla analiz edilerek kavram ve temalara ulaşılmıştır.

A. Metabilşsel Farkındalık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi *okul öncesi öğretmenlerinin metabilşsel farkındalıkları ne düzeydedir?* şeklindedir. Bu alt problemi yanıtlamak için yapılan betimsel istatistik analizi sonucu ulaşılan sonuçlar çizelgede sunulmuştur.

Çizelge 4. Metabilşsel Farkındalıklar Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

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

Toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilen betimsel istatistik analizine yönelik sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin Metabilşsel Farkındalık ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları $\bar{X}$ =155,59’dur. Ölçekten alınan toplan ortalama minumum puan (124), maximum puan (170) olduğu görülmektedir. Bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin metabilşsel farkındalıkları ortalama değer olan (102)’den yüksek olduğu görülmüştür.

B. Düşünme Becerileri Öğretmen Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olan Düşünme Becerileri Öğretmen Görüşme Formundan elde edilen verilere ait bulgular bu bölümde verilmiştir. Öğretmenlerin *düşünme becerilerine yönelik görüşleri nelerdir ve öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıkları düşünme becerileri eğitime yönelik görüşlerini nasıl etkiler* alt problemlerini yanıtlamak amacıyla Düşünme Becerileri Öğretmen Görüşme Formundan alınan cevaplar üzerinde tümevarımsal içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Düşünme Becerileri Eğitiminin Amacı ve Kapsamı

Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan DBÖGF'e de yer sorulardan ilki düşünme becerileri eğitiminin amacı ve kapsamına ilişkindir. Katılımcılara yöneltilen ilk soruda düşük metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerin biri düşünme becerileri eğitiminin öncelikli amacının çocuklara düşünme becerileri bağlamında bilgi vermek olduğunu, diğer öğretmenler ise yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme gibi *bilişsel becerilere* atıf yaparak düşünme becerileri eğitiminin amacı ve kapsamını açıklamışlardır. Orta düzeyde metabilşsel farkındalığa sahip okul öncesi öğretmenlerinin ise tahmin etme, akıl yürütme, sorgulama gibi daha çok *bilim okuryazarlığı* üzerinden düşünme becerilerini açıkladıkları görülmüştür. Yüksek metabilşsel 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 yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerden birinin epistemik biliş, argümantasyon, üstbiliş kavramları üzerinden düşünme becerileri eğitiminin kapsamını açıkladığı görülmüştür.

Düşük MF-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 MF-4: Öğrencilerin bildiği hap olarak hazır olarak alan bireyler olarak değil de sorgulayan daha fazla düşünen neyin ne olduğunu bilen araştıran öğrenciler olarak yetiştirmek. Çünkü 21.yüzyıl bir insanı yetiştiriyoruz ve artık 2013 programı ile beraber de esasicilikten daha ziyade artık ezber bilgi değil bilgiyi daha fazla yapılandıran daha girişken girişimci inovasyonu açık bireyler yetiştirmek

Yüksek MF-2: Düşünme becerileri eğitimi hakkında bildiklerim epistemik biliş, soru sorma karar verme akıl yürütme sorgulama tartışma bir de argümantasyon olduğunu biliyorum nasıl detaylı sorular sormamız gerektiğini, biliyorum çünkü gerçekten çocuklarda epistemik bilişin, metabilşsellğin yüksek olmasını istiyorsak öğretmenlerinde o şekilde davranması gerektiğini düşünüyorum.

Katılımcıların cevaplarından alınan cümlelere bakıldığında düşük metabilşsel farkındalığa sahip katılımcının düşünme becerileri eğitiminin ilk amacının kavramsal bilgi aktarmak, ancak daha sonra çocuklarda becerileri geliştirmek olduğundan bahsetmektedir. Orta metabilşsel farkındalığa sahip katılımcı ise düşünme becerilerinin amacını açıklarken 21. Yüzyıl becerilerine değinerek çocukların araştırma sorgulama gibi becerilerinin desteklenmesine ve bunun çağın gereğı olduğuna vurgu yaparak açıklamaktadır. Metabilşsel farkındalığı yüksek bir öğretmen diğer öğretmenlerin değinmediğı epistemik biliş, metabilş ve argümantasyon gibi kavramlardan bahsederek, bu becerilerin desteklenmesi için düşünme becerileri eğitiminin gerekli olduğunu açıklamıştır. Düşük metabilşsel farkındalığa sahip öğretmen düşünme becerileri eğitiminin ilk amacının kavramsal bilgi öğretmek olduğunu düşünürken orta ve yüksek metabilşsel düzeydeki öğretmenler öğretmenin tersine varolan bu becerilerin desteklenmesinden bahsetmektedir.

Düşük MF-3: Düşünme becerilerinin okul öncesindeki amacı çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünmelerini sağlamak, onlara özellikle merak yoluyla bireysel olarak yaratıcı şekilde çözümler bulma becerisi kazandırmaktır. Özellikle bilişsel becerileri kapsamaktadır.

Yüksek MF-4: Düşünme becerileri olan bilgiyi elde etme, bilgiyi düzenleme analiz etme, bilgidен sonuç çıkarma, problem çözme gibi becerileri çocuklara kazandırmanın amaçlandığını biliyorum.

Düşük metabilşsel farkındalığa sahip bir başka katılımcı düşünme becerilerinin kapsamını açıklarken yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerilerden bahsetmiş, düşünme becerilerini *bilişsel beceriler* olarak açıklamıştır. Yüksek metabilşsel farkındalığa sahip bir katılımcı düşünme becerilerini açıklarken; problem çözme becerisinin yanında, analiz etme, bilgiyi elde etme, sonuç çıkarma gibi *bilimsel süreç becerilerine* vurgu yapmış ve düşünme becerileri eğitiminin amacının bu becerilerin kazandırılması olduğundan bahsetmiştir. Düşünme becerilerinin amacını açıklarken düşük metabilşsel farkındalığa sahip katılımcı çocukların eleştirel yaratıcı düşünmelerini sağlamak ve özellikle problem çözme becerisi kazandırmak olduğunu söylemiştir.

Orta MF-1: Akıl yürütme tahminde bulunma problem çözme gibi beceri kapsayan birçok gelişim alanı ile birlikte özellikle bilişsel gelişime hitap eden bir alan amacı ise çocukların şu anki ve gelecekteki yaşamlarındaki sorunlarını kendi çözen özgüveni yüksek zayıf ve güçlü yönlerini bilen bireyler yetiştirmek temel amaçlarından biri diyebiliriz.

Metabilişsel farkındalığı orta profilde olan bir katılımcı da düşünme becerileri eğitimini açıklarken diğer katılımcılara benzer olarak akıl yürütme tahminde bulunma problem çözme gibi bilişsel becerilerden bahsetmiş ancak diğer gelişim alanlarıyla da ilişkili beceriler olduğunu ileri sürmüştür. Diğer katılımcılardan farklı olarak düşünme becerilerinin amaçlarından birinin çocuğun kendine yönelik farkındalığını geliştirmek olduğuna değinmiştir.

Öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminin amacı ve kapsamına ilişkin sorulara verdiği cevaplara bakıldığında düşünme becerilerinden problem çözme becerisi üzerinden açıklamalar yaptıkları ancak metabilişsel farkındalık düzeyleri açısından bakıldığında düşük metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin genellikle bu becerilerin öğretimi veya desteklenmesi, orta metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin bu becerilerin desteklenmesi ve günlük hayata çocukların bu becerileri yansıtılabilmelerine değindikleri de görülmektedir.

Öğretmenlerin yanıtlarına bakıldığında düşünme becerilerini hakkında problem çözme becerisi öğretmenlerin en çok değindiği düşünme becerisidir, ancak yüksek metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenler metabiliş, analiz etme, akıl yürütme gibi ifadelerle düşünme becerileri eğitiminin kapsamını açıklamaktadırlar.

Çizelge 5. Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik İçerik Temelli Kavramsallaştırmalar

Veri Kaynağı	Alt		Orta		Üst	
	Tema	Kavram	Tema	Kavram	Tema	Kavram
Düşünme Becerileri Eğitiminin Amacı ve Kapsamı	Bilişsel beceriler	Eleştirel Düşünme Analitik Düşünme Problem Çözme Yaratıcı Düşünme	Bilim okuryazarlığı	Problem Çözme Tahmin Etme Akıl yürütme Sorgulama	Bilimsel süreç becerileri	Akıl yürütme Tahmin etme Karar verme Bilimsel süreç becerileri
Genel Öğretim Pedagojisi	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
Öğretim Yönelimi	Günlük yaşam becerileri	Hayata hazırlık Bireysel gelişim	Çocuğun gelişiminin desteklenmesi	Bilgiyi anlamlandırma Gelişimin desteklenmesi	Bilişsel becerilerin desteklenmesi	Bilişsel becerilerin ve üstbilişin desteklenmesi
Çocuk Anlayışları	Çocuğun hazırbulunuşluğu	Deneyim Motivasyon Önbilgi	Aile desteği	Aile desteği Hazırbulunuşluk	Öğretmen rolü	Öğretmen desteği Hazırbulunuşluk
Müfredatla İlişkilendirme	Bilişsel Alan	Bilişsel Alan- Problem çözme kazanımı	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
Öğretim Stratejileri	Çocuk merkezli sorgulamaya 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
Ölçme ve Değerlendirme	Çocuk değerlendirmesi	Gözlem Davranışlarına yansımaları ve kalıcılık Problem çözme becerisi	Çocuğun ve etkinliklerin süreç değerlendirilmesi	Gözlem Portfolyo	Öğretmen-Plan değerlendirilmesi ve Çocuk değerlendirilmesi	Planı ve öğretmeni değerlendirme Çocuğun kullandığı dil Gözlem

Genel Öğretim Pedagojisi

DBÖGF’de yer alan ikinci soru öğretmenlerin düşünme becerileri eğitime ilişkin benimsedikleri öğretim pedagojileri hakkında bilgi almak amacıyla yöneltilmiştir. Bu soru ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin verdiği yanıtlar incelendiğinde yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenler genellikle çocuklara *problem çözme becerisi* kazandıracak etkinliklere daha çok yer verdiklerini, neden sonuç ilişkisi kurmaları için çocuklara sorular yönelttiklerinden bahsetmişlerdir. Düşük metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerden biri de *soru sorma* yöntemini kullandığını hikaye sonrası çocuklara olay veya durum üzerinden sorular sorduğunu ve *akıl zeka oyunlarını* sınıfında düşünme becerileri eğitimlerinde kullandığını söylemiştir. Orta metabilşsel farkındalığa sahip öğretmen de çocuklara sorular sorarak, beyin fırtınası tekniğini kullanarak çocukların düşünme becerilerini desteklediğinden bahsetmiştir.

Yüksek MF-4: Sınıfımda düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirirken küçük yaş grubu öğretmeni olduğumdan çocuklarla farklı problemler üretirek ya da sınıfta var olan bir problemi bularak bunları çözme yolu üzerine birlikte düşünüyoruz bu problemleri ve sonuçları düşündüğümüzde de neden sonuç ilişkileri kurabiliriz ve bunlar üzerinde çalışmalar gerçekleştiriyoruz.

Düşük MF-3: Çocuklara 5N1K yöntemini uygulamak onları sorgulamaya iteceği için sınıfımda uygulamaya çalışıyorum

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

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden alınan ifadelere bakıldığında üç katılımcının da beyin fırtınası tekniğinden bahsetmişlerdir. Yüksek metabilşsel farkındalığa sahip katılımcının açıklamalarından çocukların sınıf içerisinde gerçek problemler üzerinden çözüm bulmaları, farklı çözümler üzerinden neden sonuç ilişkileri kurarak çocukların düşünme becerilerini deneyimler aracılığıyla geliştirecek uygulamalar gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Düşük metabilşsel farkındalığa sahip bir öğretmenin yanıtından; çocuklara ayrıntılı düşüncelerini ve sorgulamalarını sağlayacak sorular sorarak düşünme becerilerini eğitime dahil ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca düşük metabilşsel farkındalığa sahip öğretmen diğer öğretmenlerden farklı olarak düşünme becerileri eğitimi öncesi çocukların hazırbulunuşluklarını dikkate aldığını söylemiştir. Orta metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenin cevabından ise beyin fırtınası yöntemini

kullandığını ve sorularını farklılaştırarak düşünme becerileri eğitimini gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Yüksek MF-1: Düşünme becerileri eğitiminin ben kendi sınıfta 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 hani kendilerini onların yerine koymalarına istiyorum bir şekilde matematik etkinlikleri ile de aynı zamanda destekliyorum ben bunları ve de birtakım akıl Zeka oyunlarını kullanıyorum bunlarla farklı bakış açıları kazandıklarını düşünüyorum bu şekilde de hani çocuklar hem davranışlarında hem de konuşmalarında Farklı düşünme becerileri kazandıklarını düşünüyorum açıkçası

Yüksek metabilşsel farkındalığa sahip bir başka öğretmen akıl zeka oyunlarını düşünme becerileri eğitimi kapsamında kullandığını buna ek olarak yarı yapılandırılmış etkinliklerle ve çocukların oyunları aracılığıyla düşünme becerilerini eğitimini gerçekleştirdiği görülmüştür. Düşük metabilşsel farkındalıktaki bir öğretmen de akıl-zeka oyunlarını kullandığı farklı olarak matematik etkinlikleri gibi bilişsel etkinlikler ve etkileşimli kitap okuma gibi dil etkinlikleri aracılığıyla düşünme becerileri eğitimini gerçekleştirmektedir.

Öğretmenlerin bu bölümdeki yanıtlarına bakıldığında orta ve düşük düzeydeki öğretmenlerin çocukların soru sorma ve sorulan sorulara verdikleri cevapları düşünme becerileri eğitiminde önemseyerek soru-cevap, beyin fırtınası, scamper gibi teknikleri kullandığı ayrıca kutu ve akıl zeka oyunlarını düşünme becerileri eğitiminde kullandığı görülmektedir. Farklı olarak yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerin problem çözme temelli etkinliklere daha çok yer verdiği görülmektedir.

Öğretim Yönelimi

Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik öğretim yönelimlerini incelemek amaçlı yöneltilen üçüncü sorudan alınan yanıtlar incelendiğinde düşük metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerin genellikle *günlük yaşam becerilerine* ve *gelişim alanlarına* atıf yaparak çocukların hayata hazırlanması için düşünme becerileri eğitime dahil edilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Orta metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim alanlarına vurgu yaparak çocukların gelişimlerinin desteklenmesi açısından düşünme becerileri eğitime dahil edilmeleri gerektiğini açıklamışlardır. Yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında öğretmenlerin çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, üstbilişsel becerilerinin desteklenmesi, günlük yaşam becerilerinin desteklediği ve çocukların analiz etme, sonuç çıkarma gibi becerilerinin desteklenmesi açısından dahil edilmesi gerektiğini açıklamışlardır.

Düşük MF-4: Yani sonuçta bunlar şu anda çocuk ve ileriki hayatlarında birer yetişkin olacaklar Bu yüzden de o yetişkin hayatlarında zorluk çekmemeleri adına gerçek yaşamla ilgili birtakım ön bilgiler edinmelerini sağlamak amacıyla bunlara dahil etmeliyiz diye düşünüyorum.

Orta MF- 1: İlk soruya verdiği cevapta ki gibi çocukların özgüvenini geliştirecek gelecekteki hayatlarında daha kendinden emin neyi sevip neyi sevediklerini bilen çocuklar olabilmeleri adına problemlerini kendi çözebilen çocukları olabilmeleri adına de düşünme becerilerini kullanıyoruz çocuklar bütün hayatlarında kullanıyolar bu becerileri örneğin günlük akışta oyun saatlerimiz de çocuklar bazen kendi aralarında problem yaşayabiliyorlar ben olabildiğince olaya müdahale etmeden onların kendi çözebilmeleri için dedim fırsat veriyorum

Yüksek MF-2: Çocukları neden dahil etmiyiz 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 bunları kullandığımızda çocukta gerçekten öğrenme gerçekleşiyor mesela çocukta anlama, analiz etme ve sonuçlandırma diye bir şeyden bahsetmek istiyorum mesela bu üç şey çocuk bir şeyi anlayınca analiz edebiliyor

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

metabilişsel farkındalığa sahip öğretmen düşünme becerileri eğitiminin *çocukların problem çözme becerileri, kendilerine yönelik farkındalıkları ve kişilerarası problem çözme becerileri* kazanmaları açısından önemli olduğundan bahsetmektedir. Yüksek metabilişsel grupta yer alan bir öğretmen ise çocukların üstbiliş becerileri, epistemik bilişlerinin desteklenmesi açısından düşünme becerileri eğitime çocukların katılması gerektiğini düşünmektedir ayrıca düşünme becerileri eğitimini çocukta anlamlı öğrenme için bir temel olarak görmektedir.

Orta ve düşük metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenler çocukların günlük yaşamlarında bu becerileri kullandığını, özellikle günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri adına düşünme becerileri eğitiminin önemli olduğunu düşündükleri ve eğitimlerini bu bağlamda düzenledikleri tespit edilmiştir. Yüksek metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenler öncelikle çocukların bilişsel becerilerinin desteklenmesi, çocukların anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için düşünme becerileri eğitimini gerçekleştirmektedirler.

Yüksek MF-3: Çünkü çocukların bilişsel gelişiminde katkısı çok fazladır sadece bilişsel değil dil olsun sosyal duygusal gelişimi olsun tüm gelişim alanlarını desteklediğinden dolayı çocuklar için öneminin olduğunu düşünüyorum. Ayrıca çocukların günlük hayatta karşılaştıkları bütün problemlerde ve durumlarda bu becerileri kullanmalarını beklerim.

Düşük MF-2: Hayatta farklı alanlarda farklı problem durumları ile karşılaşacaklar çocuklar bunu erken dönemde eğer okul içi ya da okul dışında bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmaları ya da farklı düşünmelerini desteklersek gelecekte ya da şu anda bile aynı şekilde kendi hayatlarında da sorun durumlarında çözüm önerileri üretimleri konusunda düşünme becerilerinin gelişmesi çok büyük katkı sağlayacağını düşünüyorum

Orta MF-2: Çocuklar düşünme becerilerini geliştirirken, farklı fikirler ortaya atar ve birbirlerinin fikirlerine saygı duymayı da öğrenirler diye düşünüyorum. Çocukların günlük hayatlarında, okulda evde , karşılaştıkları problemlerde düşünme becerilerini kullanmalarını beklerim bütün hayatlarına yansımalı

Öğretmenlerin çocukların düşünme becerileri eğitimini nerelerde kullanmalarını bekledikleri sorulduğunda farklı metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenlerin tümü çocukların düşünme becerilerini günlük hayatlarında kullanmalarını bekledikleri özellikle günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri açısından önemli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Farklı olarak orta metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenin çocukların farklılıklara saygı duyması için bu becerilerin önemli olduğunu, yüksek metabilişsel farkındalığa sahip öğretmenin ise çocukların gelişimlerinin desteklenmesine atıf yaptığı görülmüştür. Yüksek metabilişsel

farkındalığa sahip bir öğretmen düşünme becerileri eğitiminin çocukların sadece bilişsel değil, sosyal gelişim ve dil gelişimi gibi diğer alanları da etkilediğini belirtirken orta metabilşsel düzeyden bir öğretmen okul öncesi dönemin çocuk için kritik bir dönem olduğunu, bu sebeple çocukların erken yaşlarda düşünme becerileri eğitimine dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Düşük metabilşsel farkındalığa sahip öğretmen ise çocukların problem çözebilmeleri için özgüven kazanmaları gerektiği bu sebeple düşünme becerileri eğitiminin onlar için önemli olduğundan bahsetmektedir.

Çocuk Anlayışları

Öğretmenlere yöneltilen DBÖGF’de yer alan dördüncü soru öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi sürecinde çocuklara yönelik anlayışlarını incelemek amaçlıdır. Üç farklı düzeyde metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerin çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında *öğretmen yönlendirmesinin* önemli olduğu, öğretmenin bu süreçteki *tutumunun* önemli bir etken olduğunu düşünmektedirler. Bir öğretmenin ise öğretmen rolünün yanında *hazırbulunuşluk* ve *çocuğun deneyimlerinin* de etkili olduğuna değindiği görülmüştür. Orta metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenler bu süreçte çocukların nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmesi için aile desteğinin önemli olduğunu düşünmektedirler.

Yüksek MF-3: Çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında nitelikli öğrenmeler geliştirmesi için öğretmenin rolü çok büyüktür özellikle okul öncesi grubundaki öğretmenin çocuklara yaklaşımı jest ve mimikleri olsun onlarla iletişime olsun bu süreçte çok önemlidir

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

Düşük MF-1: Çocukların gerek yaş gerekse gelişim özellikleri olarak belli bir noktaya geldikten sonra ancak belli eğitimleri ya da belli öğretimleri gerçekleştirebiliriz Bu yüzden de hazır bulunuşluk önemli bir sonrasında ise deneyim yani aile içinde bazı şeyleri öğrenmiş olmaları çevrede olabilir bir takım küçük de olsa bir ön bilgileri gerekiyor diye düşünüyorum.

Düşük metabilşsel farkındalığa sahip 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. Orta metabilşsel farkındalıktaki öğretmen çocukların çeşitli deneyimler yaşamış olmasının ve aile tarafından desteklenmiş olmasının çocukların nitelikli düşünme becerileri eğitimi gerçekleştirebilmesi için

gerekli görmektedir. Yüksek metabilşsel farkındalığa sahip bir öğretmen ise çocukların nitelikli öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için öğretmen ise öğretmenin rolüne değinirken, öğretmenin özellikle tutumunun, kullandığı dilin bu süreçte önemli olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan düşük metabilşsel farkındalığa sahip diğer öğretmenlerde deneyim ve önbilginin çocuklar için önemli olduğunu düşünmekteyken bir öğretmen çocukların meraklarının ve hayal güçlerinin desteklenmesinin bu süreçte önemli olduğunu düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere bu bölümde yöneltilen bir diğer soru ise çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında ne gibi zorluklar ve kolaylıklar yaşayabileceğine ilişkindir.

Yüksek MF-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 MF-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

Düşük MF-4: Kolaylıklara zorluklara bakacak olursak da bazı çocuklar mesela buradan mizacın da önemli olduğunu ben düşünüyorum ve de işte okul öncesi eğitimi ne kadar aldığı da önemli 3- 4 yaşında zaten almaya başlamışsa bu 5 yaşına gelene kadar zaten bize gerçekten böyle birkaç basamak atlamış halde geliyor diye düşünüyorum

Öğretmenlerden alınan yanıtlara bakıldığında yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmen erken yaşta okul öncesi eğitime başlamış ve aile tarafından desteklenmiş olmasının çocuğun düşünme becerileri eğitiminde daha az zorluk yaşayacağını düşünmektedir. Benzer olarak orta metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenin aile desteğinin önemli olduğunu özellikle ailede problem çözme becerileri desteklenen çocukların düşünme becerilerinin daha kolay destekleneceğini düşünmektedir. Düşük metabilşsel farkındalığa sahip öğretmen diğer öğretmenlerden farklı olarak çocuğun mizacının düşünme becerileri eğitimi sırasında çocuğun potansiyelini etkileyeceğini düşünmektedir ancak bu öğretmen de aile desteğinin önemli olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde öğretmenler aile desteğinin, çocuğun okul öncesi eğitim almadan önceki süreçte yaşadığı deneyimlerin düşünme becerileri eğitimi sırasında yaşayacağı zorluk ve kolaylıkların önemli bir yordayıcısı olduğunu düşünmektedirler. Buna ek olarak yüksek ve düşük metabilşsel farkındalığa ship

öğretmenler çocuğun erken yaşta okul öncesi eğitime başlamış olmasını düşünme becerileri eğitimi sırasında çocuğun öğrenmesi için önemli bir etken olarak görmektedirler.

Müfredatla İlişkilendirme

Farklı metabilşsel farkındalığa sahip okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime müfredatta yer verilme durumu ile ilgili yanıtları incelendiğinde öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki farklı gelişim alanına ait kazanımlar ile yer verildiğini düşünmektedirler. Ancak düşük metabilşsel farkındalığa sahip bir öğretmen ve yüksek metabilşsel farkındalığa sahip bir öğretmen programda yeterince yer verilmediğini dile getirmiştir.

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

Düşük MF-1: Yeterince yer verilmemiş Bence kazanım göstergeler de orada yer verilmemiş Evet verilmiş ama gerçekten böyle acaba ben kendi çocuklarını kıyaslanır Düşünüyorum öyle gel kazanım göstergeler çok basit Çok basit yazıyor Yani evet 5-6 yaş grubu ya da şu 4 5 yaş grubu Neyse ama bu çocuklar 2021 yılında şu yüzyılda gerçekten o kazanımlar çok basit kalıyor ya artık yenilemeleri değiştirmeler güncellemeleri etmeleri lazım yani o kadar da bu Çocuklar bilişsel olarak düşük lt boyutta değiller yani

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

Düşük MF-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 inisiyatifine bırakılarak daha da genişletilebilir daha da zenginleştirilebilir bu kazanımlara örnek verecek olursak problem durumuna çözüm üretme kazanımı olabilir.

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

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

Orta MF-1: Mebin 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 ya da kavramı ile ilgili yönergeler var mekanda konum alır gibi ve yönergeye uygun olarak hareket eder gibi yönergeler var ve kazanımlar var ,neden sonuç ilişkisi kurar Daha doğrusu Onun dışında problem çözme ile ilgili kazanımlar vardı işte problemi söyler problemi çözüm yolu üretir gibi kazanımlar vardı.

Orta düzeyde metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerin cevapları incelendiğinde öğretmenlerden biri *bilişsel alan* kazanımlarının yanında *sosyal duygusal alandaki* kazanımların da bu bağlamda ele alınabileceğini söylemiştir. Buna bakılarak öğretmenin sosyal becerileri de düşünme becerileri eğitimi kapsamında ele aldığı söylenebilir.

Yüksek MF-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 MF-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 problemi söyler probleme çeşitli çözüm yolları önerir Ayrıca dil gelişimi alanındaki kazanımlar da düşünme becerileri ile ilgili olarak düşünülebilir.

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

Öğretmenlerin müfredatla ilişkilendirme konusunda verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin tümünün bilişsel gelişim alanındaki kazanımları düşünme becerileri eğitimi kapsamında gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerden bu kazanımlara örnek vermeleri istendiğinde *problem çözme* ile *neden sonuç ilişkisi kurma* kazanımları öğretmenlerin en çok örnek verdiği kazanımlardır. Bunlardan farklı olarak yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenler dil gelişimi alanındaki kazanımlardan da bahsetmişlerdir, buradan bakılarak öğretmenlerin dil becerilerini de düşünme becerileri eğitiminde kazanım olarak hedeflediği söylenebilir.

Öğretim Stratejileri

DBÖGF’de yer alan altıncı soru öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimi sırasında benimsedikleri öğretim stratejilerinin incelenmesine yöneliktir.

Yüksek MF-4: küçük yaş grupları baz alındığında sunuş yoluyla öğretim Olabilir çünkü çocuklara ilk önce soru sorular öğretmenin anlayabilecekleri bir dille örnekler vermesi açıklamalar yapması ancak sunuş yolu mesela bir konudan bahsederken kısaca kullanılabilir gerekli yerlerde ancak çoğunlukla buluş yoluyla öğretimin gerçekleştirmesi çocukların aktifliğin artırmak açısından önemlidir Buluş yolu ve araştırma inceleme yöntemi düşünme becerileri için en iyi öğretim yaklaşımlar olabilir.

Orta MF-1: Daha çok etkinlik alanında matematik etkinliklerinden faydalaniyoruz ya da oyun etkinliklerinden faydalaniyoruz onun dışında oyun zamanlarında çok fazla fırsat oluyor çocuklar için bu problem çözme tahminde bulunma becerilerini desteklemek için özetle problem çözme etkinlikleri veya etkinliklerde çeşitli problemlerle karşılaşmalarının sağlanması çocukların düşünme becerilerinin desteklenmesi için çok önemlidir diye düşünüyorum.

Düşük MF-4: Burada ise mesela Scamper tekniği işte Altı şapka, istasyon tekniği Mesela bu tür farklı yöntemler çocukların hem ilgisini çekiyor hem de farklı düşünceler geliştirebiliyorlar ve bilişsel anlamda da ileri bir boyutta düşünecekleri bir ortam sağladığını düşünüyorum.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde; yüksek metabilışsel farkındalığa sahip bir öğretmen sunuş yoluyla öğretimin ilk aşamalarda kullanılabileceği ancak çoğunlukla *buluş yolu* ve *araştırma-inceleme yoluyla öğretimin* düşünme becerileri eğitiminde daha önemli olduğundan bahsetmişken, Orta düzeyde metabilışsel farkındalığa sahip bir öğretmen ise çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmesi için *matematik etkinlikleri* ve *problem çözme temelli etkinliklerini* önemli görmektedir. Düşük metabilışsel farkındalığa sahip öğretmen ise *scamper* ve *altı şapka tekniği* gibi çocukları iraksak düşünmeye ve yaratıcılıklarını kullanmaya teşvik eden uygulamalar kullandığından bahsetmiştir.

Alt MF-1: Araştırma incelemeyi kullanıyorum çocukların bağımsız daha onların bilimsel araştırma yapabilecekleri program genelinde yaşantılar kazanmalarına destek oluyorum rehberlik yapıyorum onlara..

Yüksek- MF-1: Ben sınıf içerisinde çocukların akıl yürütmelerini, problem çözme, tahmin etme becerilerini destekleyecek etkinliklere yer veriyorum. Problemlerle karşılaştıklarında özellikle direk çözmek yerine kendilerinin çözmelerini istiyorum. Bu anlamda problem çözme etkinliklerine yer vermeye dikkat ediyorum

Düşük ve yüksek metabilışsel farkındalığa sahip iki öğretmenin verdikleri cevaplara bakıldığında düşük metabilışsel farkındalığa sahip öğretmenin çocukların sorgulama

becerilerini geliştiren araştırma inceleme yoluyla öğretimi kullandığını ve çocukların araştırma becerilerinin desteklenmesinin bu kapsamda önemli gördüğü tespit edilmiştir. Yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenin yaptığı açıklamaya bakıldığında problem çözme, tahmin etme gibi bilişsel süreçleri temele alan çocuk merkezli etkinliklere yer verdiği ayrıca problem çözme temelli etkinlikleri kullandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin bu bölümde verdikleri cevaplara bakıldığında öğretmenlerin *çocuk merkezli* öğretim stratejilerini benimsedikleri görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları özellikle *problem çözme temelli etkinlikleri* ve çocukların problem çözme becerilerini düşünme becerileri eğitimi kapsamında önemsedikleri ve bu beceriyi destekleyen etkinliklere yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok kullandığı yöntemler ise *buluş yoluyla öğretim* ve *araştırma-inceleme yoluyla öğretim* yöntemleridir.

Ölçme ve Değerlendirme

Farklı düzeylerde metabilşsel farkındalığa sahip okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimi sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri incelendiğinde öğretmenlerin çocukları değerlendirmek için çoğunlukla *gözleme* başvurduğu görülmektedir.

*Düşük MF-3:*Bunu bazen drama yöntemini kullanarak bazen oyun yoluyla , bazen davranışları gözlemleyerek gerçekleştirebiliyoruz.

Orta MF-3: Genellikle günlük tutarak çocukların o gün yaptıklarını küçük notlar alarak değerlendirmelerimi yapıyorum

Yüksek MF-2: Genelde önce kendi programımı değerlendiriyorum gerçekten çocukların ihtiyacına hitap etmiş miyim diye onun dışında çocukları değerlendiriyorum ve kendimi değerlendiriyorum bu şekilde çok yönlü yapıyorum.

Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde orta ve düşük metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenler gözlemden yararlandıklarını, düşük metabilşsel farkındalığa sahip öğretmen ise buna ek olarak oyun ve drama gibi etkinlikler aracılığıyla da değerlendirme yaptığını belirtmiştir, Yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki değerlendirmeye bağlı kalarak çocuk açısından, program açısından ve öğretmen açısından bir değerlendirme yaptığı anlaşılmaktadır.

Orta MF-4: Okul öncesinde kullanabileceğimiz Bence en kritik en önemli zaten ölçme değerlendirme yöntemi portfolyo bence çocuğun dönem başından dönem sonuna doğru nasıl

ilerledi nasıl geliştiği problemlere sorunlara nasıl çözümler ürettiğini gözlemleyebiliriz zaten Portfolyo ve Sadece ürün odaklı değildi yani ürün odaklıdan daha ziyade süreç odaklı olduğu için bu sürece görmemizi sağlayacaktır.

Diğer öğretmenlerden farklı olarak orta metabilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen değerlendirme aracı olarak portfolyodan bahsetmiştir. Sürecin önemli olduğunu düşünerek portfolyonun düşünme becerileri eğitimi sürecini en iyi yansıtan değerlendirme aracı olduğunu düşünmektedir.

Metabilişsel farkındalıkları farklı düzeyde olan öğretmenlere bu bölümde düşünme becerileri eğitiminde neyi ölçmeyi hedefledikleri sorulmuştur.

Yüksek MF-4: Çocukların düşünme becerileri eğitimine katılımları ile ilgili ölçmeyi hedeflediğim şeyler çocukların düşünmeyi öğrenmeleri çocukların sorgulamaları neyi nasıl sorguladıklarını görmem karşılaştıkları problemleri ilk önce kendilerine çözmek için nedenler aramalarını ve kendilerini çabalarını çabalamalarını sağlamaya amaçlıyorum.

Orta MF-2: Çocukların davranışlarında ve becerilerinde mesela kullandıkları kelimeler, kurdukları cümleler problemlere bakışları olabilir gözle görülebilir bir ilerleme olmasını hedefliyorum ve en çok gözlem tekniğini kullanıyorum.

Düşük MF-2: Okul öncesi döneminde gözlem genellikle ölçme değerlendirme yöntemimiz Herhangi bir problem ortaya konulduğunda çocuğuna problemi yaklaşımı ve bu yaklaşım sonucunda da ortaya koyduğu çözüm önerileri ve biz nasıl değerlendiririz gelince aynı şekilde var olan probleme yaklaşımı ve probleme çözüm üretmesi ve çözüm yolunun hayata geçirilebilir olması açısından bakarak değerlendirebiliriz.

Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında genellikle çocukların davranışlarında gözle görülebilir bir davranış olmasını hedefledikleri görülmüştür. Öğretmenler için çocukların karşılaştıkları *probleme yaklaşımları* bunları çözme şekilleri ve çabaları bir ölçüttür. Farklı olarak orta metabilişsel farkındalığa sahip öğretmen çocukların *konuşmalarında* da bir değişiklik olmasını hedeflemektedir.

Düşük MF-4: Çocukların düşünme becerileri eğitimi katılımları ile ilgili ben onların davranışlarında belirgin bir farklılık oluşturmak istiyorum konuşmalarında kendilerini sözel olarak ifade ettiklerini de bunun yine yansımalarını görmek istiyorum.

Yüksek MF-3: Çocukların konuşmalarına ve davranışlarında bunların yansıması olması benim için önemlidir örneğin sorulara verdikleri cevapların akıllarına gelen fikirlerin özgün olması, ya da sordukları soruların farklı olması hayal güçlerini kullanmaları yaratıcı fikirler sunmaları gibi.

Düşük metabilişsel farkındalığa sahip diğer öğretmen çocukların davranışlarının yanı sıra sözel ifadelerinde bir farklılık oluşturmayı hedeflediğini belirtmiştir. Benzer

şekilde yüksek metabilişsel farkındalığa sahip bir öğretmen de çocukların davranışlarındaki değişimin değişmesini ayrıca çocukların sordukları soruların ve sorulara verdikleri cevapların farklılaşmasını önemseydiği görülmüştür. Ayrıca yüksek metabilişsel farkındalığa sahip öğretmen çocukların yaratıcı düşünme becerilerindeki ilerlemeyi de düşünme becerileri eğitiminin değerlendirme süreci için bir ölçüt olarak gördüğü anlaşılmaktadır.



V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalıklarının düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada ölçek ve görüşme soruları kullanılarak hem nitel hem nicel veriler kullanılmıştır. Araştırmada MFÖ-PUY farklı okullarda görev yapmakta olan 70 okul öncesi öğretmenine uygulanmış, ardından yapılan betimsel analiz sonrası düşük, yüksek ve orta metabilişsel farkındalığa sahip 12 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel veri analizleri sonucunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin MFÖ-PUY'den aldıkları puanlara bakıldığında öğretmenlerin ortalama puanları, ölçeğin normatif puanından yüksektir, bu bağlamda öğretmenlerin metabilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir.
2. Öğretmenler çocukların düşünme becerileri eğitiminde nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmesi için çocuklara bu dönemde sunulan deneyimlerin önemli olduğunu düşünmektedirler.
3. Metabilişsel farkındalığı yüksek öğretmenler düşünme becerileri eğitimi sırasında *araştırma-inceleme* ve *problem çözme temelli* etkinlikleri daha fazla kullanma eğilimindedirler.
4. Öğretmenler düşünme becerileri eğitimini *bilişsel, sosyal duygusal* ve *dil* alanlarındaki kazanımları temel alarak gerçekleştirme eğilimindedirler.
5. Öğretmenler düşünme becerileri eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak en çok *gözlem* yöntemini kullanmaktadırlar.
6. Okul öncesi öğretmenleri metabilişsel farkındalıklarından bağımsız şekilde düşünme becerileri eğitimi sırasında *soru-cevap* yöntemini ve *beyin fırtınası* tekniğini sınıflarında kullanmaktadırlar.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin metabilişsel farkındalıklar ölçeğine ait ortalama puanları, ölçeğin ortalama puanından yüksektir. Araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak Bulut

(2018) gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerin metabilşsel farkındalıklarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Bars (2016) farklı branşlardan öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin üsbilşsel farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde çocukların üstbilşsel becerilerini desteklemeleri için öğretmenlerin üstbilşsel farkındalıklarının yüksek olması gerektiğini ve üstbilşsel farkındalıkları yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında düşünme becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklere daha çok yer verdiğini göstermektedir (Wilson ve Bai, 2010; Zohar, 2006).

Araştırmaya katılan düşük metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenler düşünme becerileri eğitimi sırasında öncelikle bilgi aktarmanın gerekli olduğuna ve düşünme becerilerinin öğretilebileceğine değinmişlerdir. Ancak orta ve yüksek metabilşsel farkındalığa sahip okul öncesi öğretmenleri düşünme becerilerinin geliştirilebilen beceriler olduğunu düşünmektedirler. Okul öncesi öğretmenleri ve yöneticileriyle yürütölen bir başka araştırmada bazı eğitimciler düşünme becerilerinin öğretilecek becerileri olduğunu, bazı eğitimciler ise düşünme becerilerinin geliştirilebileceğini savunmaktadırlar (Akbyık ve Kalkan-Ay, 2014).

Araştırmanın bir diğör sonucu düşük yüksek ve orta metabilşsel 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 önemlidir, çocukların pasif kaldığı sadece anlatılanları dinledikleri öğretmen merkezli öğrenme etkinlikleri çocukları düşünme becerilerini kullanmaya teşvik etmez (Luke ve Hardy, 1999). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çocukların düşünme becerileri eğitimi için çocuk merkezli etkinlikleri kullanması literatür ile uyumlu bir sonuçtur.

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.

Düşünme becerilerinin kapsamını açıklarken yüksek metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenler düşünme becerilerini detaylandırarak ve orta ve düşük gruptaki öğretmenlerin değinmedikleri bilgiyi analiz etme, değerlendirme, epistemik biliş gibi beceriler üzerinden açıklamalarını gerçekleştirmişlerdir. Üstbiliş becerileri kişilerin entelektüel süreçlerine katkı sağlayan, bunları kontrol etme becerisi kazandıran ve daha kapsamlı düşünmelerini destekleyen becerilerdir (Flavell,1970). Üstbilişsel farkındalığı yüksek öğretmenlerin düşünme becerilerini kapsamlı açıklamaları, diğer öğretmenlerin değinmedikleri becerilere değinmeleri beklendik bir sonuçtur.

Çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için çocuklara hikaye zamanlarında hikayeye 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). Araştırmanın bulgularında farklı metabilşsel farkındalığa sahip öğretmenlerin hikayeler aracılığıyla çocuklarla soru cevap uygulamaları gerçekleştirdiği, sınıf uygulamalarında çocuklara sorular sorarak, düşünmeye teşvik ettikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde çocuk merkezli ve oyun yoluyla ilgi çekici etkinliklerle gerçekleştirdiğini göstermektedir (Bulut, 2018).

Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmenler çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında nitelikli öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için hazırbulunuşluğun, çocuğun yaşadığı deneyimlerin, öğretmen rolünün ve aile desteğinin bu süreçte önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Vygotsky (1978), çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin bilişsel gelişiminde önemli bir rolü olduğunu belirterek, çocuğun çevresindeki yetişkinlerin rolünün önemli olduğuna değinmiştir. Piaget (1952) gelişimin fiziksel olgunlaşma, sosyal çevre ve deneyimlerin birbiriyle etkileşimi ile çocuklarla ilerleyeceğini savunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuğun hazırbulunuşluğu, deneyimleri, çocuğa aile ve öğretmen tarafından verilen desteğe değinmeleri literatürle uyumlu bir sonuçtur.

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 eğitimini 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). Araştırmadaki öğretmenler de problem çözme temelli, araştırma- sorgulama etkinliklerini eğitim ortamlarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle orta ve yüksek metabilşel farkındalığa sahip öğretmenler çocukların düşünme becerilerini destekleyici problem çözmeye, araştırmaya ve sorgulamaya dayalı etkinliklere daha çok yer vermekte, yarı yapılandırılmış etkinlikleri kullanmaktadırlar.

Öğretmenler çocukların düşünme becerilerini destekleme konusunda rehber rolünü üstlenmeli ancak müdahaleci olmamalıdır (Lipman, 1990; Dilekli, 2015). Çocuklar çözmekte zorlandıkları problemlerle karşılaştıklarında veya bir şeyi yapamadıklarında yetişkinler çocuğu desteklemeli ancak desteği aşamalı ortadan kaldırmalıdır (Vygotsky, 1978). 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.

Yetişkiye çocuğun destek aldığında neleri yapabildiğini görmek çocuğun gelecekteki gelişim düzeyi hakkında ipucu verir, çocuk destek alarak başardıkça kendi başına yapabilecekleri ile yardım aldığında yapabildikleri arasındaki mesafe daralır (Shabani vd., 2010). Bu süreçte yetişkinin desteği aşamalı olarak ortadan kaldırması ve çocuğa merkeze alması gerekmektedir

A. Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşleri üstbilişsel farkındalıkları açısından incelenmiştir. Bu bölümde araştırlamanın sonuçları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

- Farklı düzeyde üstbilişsel farkındalıklara sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimini sınıflarında nasıl gerçekleştirdikleri incelenebilir.
- Bu çalışmada 70 okul öncesi öğretmeni ile çalışmaya başlanmış, 12 öğretmen alt örneklem olarak seçilmiştir, katılımcı grubundaki öğretmen sayısı artırılarak daha kapsamlı bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- Lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik üstbilişsel farkındalık ve üstbilişsel becerilerin desteklenmesi hakkında dersler, hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlere düşünme becerileri eğitimi hakkında hizmetiçi eğitimler gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşleri ile sınıflarındaki uygulamaların birlikte incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıkları ile sınıflarında bulunan çocukların üstbilişsel becerileri birlikte incelenebilir.

VI.KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AKIN, A., ABACI, R. VE ÇETİN, B. (2007). **The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory.** *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(2), 671-678.
- AKIN, A., VE ABACI, R. (2011). **Biliş ötesi.** Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- ANDERSON, N. J. (2002). **The role of metacognition in second language teaching and learning.** ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- ASOKAN, S., SURENDRAN, S., ASOKAN, S. VE NUVVULA, S. (2014). **Relevance of Piaget's cognitive principles among 4-7 years old children: a descriptive cross-sectional study.** *J Indian Soc Pedod Prev Dent.* 32(4) 292-296.
- BABA- ÖZTÜRK, M. VE GÜRAL, M. (2016). **Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Omü Örneği.** *Turkish Studies*, 11 (19), 107-132.
- BANDURA, A. (1977). **Social learning theory.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- BANDURA, A., VE CERVONE, D. (1986). **Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation.** *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.
- BARBOT, B., LUBART, T. I. VE BESANC, M. (2016). **“Peaks, slumps, and bumps”: Individual differences in the development of creativity in children and adolescents.** In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on creativity development.* *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 33–45.
- BATEN, E., PRAET, M. & DESOETE, A. **The relevance and efficacy of metacognition for instructional design in the domain of mathematics.** *ZDM Mathematics Education* 49, 613–623 (2017).

- BAUMFIELD, V. (2006). **Tools for pedagogical inquiry: the impact of teaching thinking skills on teachers.** *Oxford Review of Education*, 32(2), 185–196.
- BEDEL, E. F. (2012). **An examination of locus of control, epistemological beliefs and metacognitive awareness in preservice early childhood teachers,** *Educational Sciences: Theory & Practice*, özel sayı, 3501-3060.
- BERNARD, S., PROUST, J. VE CLÉMENT, F. (2015). **Procedural Metacognition and False Belief Understanding in 3- to 5-Year-Old Children.** *PLoS ONE* 10(10), 1-12.
- BEYER, K. BEYER. (1988). “**DeveLoping a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction**”, *Educational Leadership*, 7, 26-30.
- BİRBİLİ, M. (2013). **Developing young children's thinking skills in Greek early childhood classrooms: curriculum and practice.** *Early Childhood Education and Care*, 183 (8),1101-1114.
- 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.
- BOWMAN, B., DONOVAN, M. S. VE BURNS, S. (Eds) (2000) **Eager to learn: educating our preschoolers** (Washington, DC, National Research Council).
- BRONFENBRENNER, U. (1979). **Contexts of child rearing: Problems and prospects.** *American Psychologist*, 34(10), 844–850.
- BROWN, A. L. (1987). **Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms.** In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), **Metacognition, Motivation, and Understanding** (pp. 65-116). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- BRYCE, D., WHITEBREAD, D. VE SZÜCS, D. (2015). **The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children.** *Metacognition and Learning*,10, 181–198.
- BURGER, K. (2009). **How does early childhood care and education affect cognitive development.** *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- 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.

- BURKE, L. A., WILLIAMS, J. M., VE SKINNER, D. (2007). **Teachers' Perceptions of Thinking Skills in the Primary Curriculum.** *Research in Education*, 77(1), 1–13.
- BUTLER, D. L., VE WINNE, P. H. (1995). **Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis.** *Review of Educational Research*, 65, 245-282.
- CAMPBELL, B. D. (1999). **An evaluation between confidence judgments and differences in monitoring ability.** Unpublished master thesis, University of Nevada, Las Vegas.
- CARLILE, O., JORDAN, A., VE STACK, A. (2004). **Learning by Design: Learning Theory for the Designer of Multimedia Educational Materials.** Waterford: WIT/BBC Online.
- CARR, M. (2001) **Let me count the ways. Analysing the relationship between the learner and everyday technology in early childhood,** *Research in Science Education*, 31, 29–47.
- CHEVRON, M.-P. (2014). **A metacognitive tool: Theoretical and operational analysis of skills exercised in structured concept maps.** *Perspectives in Science*, 2(1-4), 46–54.
- CİHANGİR-ÇANKAYA, Z. (2012). **Davranışçı öğrenme Y.Özbay ve S.Erkan (ed.) Eğitim Psikolojisi içinde** (s.205-243).
- 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.
- CLAXTON, G. VE CARR, C. (2004) **A framework for teaching learning: the dynamics of disposition.** *Early Years*, 24(1), 87–97.
- COPLEY, J.V. VE OTO, M. (2000). **An investigation of the problem-solving knowledge of young children at block play.** Proceedings of the Psychology of Mathematics Education Conference. Tucson, AR.:North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- COSTELLO, P.J.M. (2000) **'Thinking Skills and Early Childhood Education'**. London: David Fulton Publishers Ltd.
- CRESWELL, J. W. (2007). **Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches** (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

- CRICK, F. (2000). **Şaşırtan varsayım [The astonishing hypothesis the scientific search for the soul]**. (Cev. Sabit Say). Ankara: TÜBİTAK.
- CÜCELOĞLU, D. (2014). **İnsan ve Davranışı**, Ankara: Remzi Kitabevi (28. Basım)
- DANIEL, M., VE AURIAC, E. (2011). **Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children**. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415–435.
- DE KRUIF, R. E. L., MCWILLIAM, R. A., RIDLEY, S. M. VE WAKELY, M. B. (2000) **Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms**, *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 247–268.
- DEPAEPE, F., CORTE, E., VE VERSCHAFFEL, L. (2009). **Teachers' metacognitive and heuristic approaches to word problem solving: analysis and impact on students' beliefs and performance**. *ZDM, Mathematics Education* 42 (2), 205–218.
- DEWEY, J. (1993). **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the Educative Process**. Lexington, Mass: Heath and Company.
- DOĞAN- TEMUR, Ö. D., ÖZSOY, G. VE TURGUT, S. (2019). **Metacognitive instructional behaviours of preschool teachers in mathematical activities**. *ZDM Mathematics Education* 51, 655–666.
- DOYLE, O., HARMON, C.P., HECKMAN, J. J. VE TREMBLAY, E. E. (2009). **Investing In Early Human Development: Timing And Economic Efficiency**. *Economics and Human Biology*, (7), 1-9.
- DUMAN, B. (2015). *Neden Beyin Temelli Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- DWYER, M. C., CHAIT, R. VE MCKEE, P. (2000). **Building strong foundations for early learning: guide to high-quality early childhood education programs** (Washington, DC, US Department of Education, Planning and Evaluation Service). Available online at: http://www.ed.gov/offices/OUS/PES/early_learning/Foundations.doc
- ELEK, C., GUBHAJU, L., JOHNSEN-LLOYD, C., EADES, S. VE GOLDFELD, S. (2020). **Can early childhood education programs support positive outcomes for indigenous children? a systematic review of the international literature**. *Educational Research Review*, 31, 1-14.
- ENNIS, R. H. (1993). **Critical thinking assessment**. *Theory Into Practice*, 32(3), 179–186.

- EPINOSA, L. M. (2002). **High-quality preschool: Why we need it and what it looks like. *Preschool Policy Matters*, 1.** National Institute For Early Education Research.
- ERTMER, P.A., VE NEWBY, T.J. (1996). **The expert learner: Strategic, selfregulated and reflective.** *Instructional Science*, 24, 1-24.
- FANI, T., VE GHAEMI, F. (2011). **Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding.** *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1549–1554.
- FERRETTI, R. P., MACARTHUR, C. D. & OKOLO, C. M. (2001) **Teaching for historical understanding in inclusive classrooms, *Learning Disability Quarterly*, 24, 59–71.**
- FETTIG, A., SCHULTZ, T. R., VE OSTROSKY, M. M. (2016). ***Storybooks and Beyond. Young Exceptional Children*, 19(3), 18–31.**
- FISHER, A., (2005). **Thinking Skills and Admission to Higher Education.** www.cambridgeassessment.org.uk/1139.
- 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 cognitivedevelopmental inquiry. *American Psychologist*, 34(1), 906-911.**
- FLAVELL, J. H. (1987). **Speculation about the nature and development of metacognition. F. E. Wernert ve R. H. Kluwe (Ed.). Metacognition, motivation and understanding (s. 21-29).** Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GAGNE, R. M. (1970). **Learning Theory, Educational Media, and Individualized Instruction.** ERIC.
- GARDNER, H. (1982). **Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity.** New York, NY: Basic Books.
- GARNER, R. (1987). **Metacognition and reading comprehension.** Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- GLUCK, M. A., MERCADO, E., MYERS, C. (2008). **Learning and memory: From brain to behavior (2th ed.).** NY: Worth Publishers.

- GÖNCÜ, A. VE GAUVAIN, A. (2019). *Eğitim Psikolojisine Sosyokültürel Yaklaşımlar: Kuram, Araştırma ve Uygulama*. A. Göncü (ed.) Oyunda Büyümek Çocuk Gelişimi ve Eğitimine Sosyokültürel Bakış içinde (s. 23-64).
- GÜNEŞ, F. (2012). **Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme**. TÜBAR XXXII, Güz, 127-146.
- GÜVEN G. VE AZKESKİN EFE K. (2014). **Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim Diken, İ. H.(ed.). Erken çocukluk eğitimi** (s. 2-50). Ankara: Pegem Akademi, 3.Baskı.
- HARPAZ, Y. (2007). **Approaches to teaching thinking: toward a conceptual mapping of the field**. *Teachers College Record*, 109(8), 1845–1874.
- HARTMAN, H. J. (2001). **Developing students' metacognitive knowledge and skill**. H. J. Hartman (Ed.). *Metacognition in Learning and Instruction* (s. 33-69). Norwell: Kluwer Academic Publishers.
- HYSON, M. C. (1996). **Theory: An analysis (part 2)**. In J. Chafel & S. Reifel (Eds.), *Advances in early education and day care: Theory and practice in early childhood teaching* (Vol. 8, pp. 41-89). Greenwich, CT: JAI.
- IHANTOLA, E., VE KIHN, L. (2011). **Threats to validity and reliability in mixed methods accounting research**. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(1), 39–58.
- ISENBERG, J. P. (1990). **Teachers' thinking and beliefs and classroom practice**. *Childhood Education*, 66, 322–327.
- IVERSEN, I. H. (1992). **Skinner's early research: From reflexology to operant conditioning**. *American Psychologist*, 47(11), 1318–1328.
- İLHAN - TUNÇ, A. (2017). **Çocuklarla Felsefe. Çocuk ve Medeniyet**, 2(4), 71-87.
- JİANG,Y., MA, L. VE GAO, L. (2016). **Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory**. *Teaching and Teacher Education*,59,403-413.
- JOHNSON, R. B. VE ONWUEGBUZİE, A. J. (2004). **Mixed methods research: a research paradigm whose time has come**. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- JOHNSON, R.B. VE ONWUEGBUZİE, A.J. (2004) **Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come**. *Educational Researcher*, 33, 14-26.

- JONASSEN, D. H. (2004). **Learning to solve problems: An instructional design guide.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- JONES D. (2007). **Speaking, listening, planning and assessing: the teacher's role in developing metacognitive awareness,** *Early Child Development and Care.* cilt. 177, 569–579.
- KAİSER, B., VE RASMİNSKY, J. (2003). **Challenging behavior: Understanding, preventing, and responding effectively.** Boston, MA: Pearson.
- KALKAN, M. (2012). *Sosyal Öğrenme Kuramı, Y.Özbay ve S.Erkan (ed.) Eğitim Psikolojisi içinde (s.245-269).*
- KİM, S. H., VE SONG, K. S. (2012). **The effects of thinking style based cooperative learning on group creativity.** *Creative Education*, 3, 20-24.
- KİSAC, I. VE BUDAK Y. (2014) **.Metacognitive strategies of the university students with respect to their perceived selfconfidence levels about learning.** *Procedia Social and Behavior* 116, 3336-3339.
- 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.
- KOÇYİĞİT, S. VE ADAK-ÖZDEMİR, A. (2012).**Dünyada ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim R.Zembat (ed.) Okul Öncesi Eğitime Giriş içinde (s.29-74.).**
- KOSKİNEN, I., ALASUUTARİ, P. VE PELTONEN, T. (2005), **Laadulliset menetelmät kauppatieteissä,** (Qualitative methods in business economics), Vastapaino, Jyväskylä.
- KOZULİN A, LEBEER J, MADELLA-NOJA A, GONZALEZ F, JEFFREY I., ROSENTHAL N., VE KOSLOWSKY M. (2010). **Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: a multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment--Basic program.** *Research in Developmental Disabilities* 31(2):551-9.
- 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.
- KUHN, D. (1999). **A Developmental Model of Critical Thinking.** *Educational Researcher*, 28(2), 16–46.

- KUHN, D. (2000). **Metacognitive development.** *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178–181.
- KUHN, D., SCHAUBLE, L., VE GARCÍA-MILA, M. (1992). **Cross-domain development of scientific reasoning.** *Cognition and Instruction*, 9(4), 285–327.
- LEE, C. B., TEO, T., VE BERGİN, D. (2009). **Children’s use of metacognition in solving everyday problems: An initial study from an Asian context.** *The Australian Educational Researcher*, 36(3), 89–102.
- LINCOLN, Y. S. VE GUBA, E. G. (1985). **Naturalistic inquiry.** Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- LIPMAN, M. (1990). **Thinking in Education.** Cambridge: UK. Cambridge University Press.
- LIPMAN, M. (1995) **Good Thinking, Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines**, 15, pp. 37–41.
- LIPOWSKI, S. L., MERRIMAN, W. E., VE DUNLOSKY, J. (2013). **Preschoolers can make highly accurate judgements of learning.** *Developmental Psychology*, 49(8), 1505-1516.
- LIVINGSTON, J. A. (2003). **Metacognition : An overview.** *Psychology*, 13, 259-266.
- LOMBARD, M., SNYDER-DUCH, J. VE BRACKEN, C. C. (2010). **Practical resources for assessing and reporting intercoder reliability in content analysis research projects.**
- LUKE, I., & 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.
- MAGNO, C. (2010). **The role of metacognitive skills in developing critical thinking.** *Metacognition and Learning*, 5(2), 137–156.
- MARIĆ, M. VE SAKAC, M. (2018). **Metacognitive components as predictors of preschool children’s performance in problem-solving tasks,** *Psihologija* 51 (1), 1-16.
- MARULIS, L. M., VE NELSON, L. J. (2020). **Metacognitive processes and associations to executive function and motivation during a problem-solving task in 3–5 year olds.** *Metacognition and Learning*.

- MARZANO, R.J., BRANDT, R.S., HUGHES, C.S., JONES, B.F., PRESSEISEN, B.Z., RANKINE, S.C., & SUHOR, C. (1988). ***Dimensions of Thinking: A framework for curriculum and instruction***. Alexandria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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.
- MCMILLAN, J. H., VE SCHUMACHER, S. (2010). **Research in education - evidence-based inquiry** (7th ed.). London: Pearson.
- MILES, M. B. VE HUBERMAN, A. M. (1994). **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook**. Sage Publication.
- MİLLER, P. H. (2017).**Gelişim Psikolojisi Kuramları 2**. Baskı (Z. Gültekin ,Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI [MEB] (2013). **Okul Öncesi Eğitim Programı**. Ankara: MEB Basımevi.
- MİTİAS, L. (2004). **P4C: Philosophy, Process, Perspective and Pluralism**—for Children, *Thinking*, 17, (1,2), 17–23.
- MONKEVİCIENE, O., VİLDZIUNIENE, J., VE VALINCIENE, G. (2020). **The Impact of Teacher-Initiated Activities on Identifying and Verbalizing Ways of Metacognitive Monitoring and Control in Six-Year-Old Children**. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 72-92.
- MOOS, D. (2016). **Information Processing Theory in Context**. *Educational Psychology*, 1-5
- MULEJ, N., VE MİFSUD, M. (2010). **Edward de bono' s direct teaching of thinking** (cort) coming to slovenian schools.
- NORMAN, E. VE FURNES, B. (2016). **The relationship between metacognitive experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media?**. *Computers in Human Behavior*, 54, 301-309.
- NUNAN, D. (1999). **Research methods in language learning**. Eighth printing. Cambridge: CUP
- ONWUEGBUZİE, A.J. VE JOHNSON, R.B. (2006). **The Validity Issue in Mixed Research**, *Research in the Schools*, 13 (1), 48-63.

- ÖZBAY, Y. (2012). *Bilişsel Gelişim* Y. Özbay ve S. Erkan (ed.) Eğitim Psikolojisi içinde (s.131-148)
- ÖZDEL, K. (2015). **Dünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: teori ve uygulama.** *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10-20.
- ÖZDEN, Y. (2021). **Öğrenme ve Öğretme.** Pegem Yayıncılık, Ankara.
- ÖZER, M. A. (2005) **Etkin öğrenmede yeni arayışlar:işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme.** *Bilig* (35), 105-131.
- ÖZSOY, G. VE GÜNİNDİ, Y. (2011). **Okul öncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri.** *İlköğretim Online*, 10 (2), 430-440.
- PALANCI, M. (2012). *Bilişsel öğrenme* Y.Özbay ve S.Erkan (ed.) *Eğitim Psikolojisi* içinde (s.271-310).
- PAPALEONTIOU- LOUCA, E. (2019). **Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children.** *New Ideas in Psychology*, 54- 56-62.
- PAPPAS, S., GİNSBURG, H. P. VE JİANG, M. (2003). **SES differences in young children's metacognition in the context of mathematical problem solving.** *Cognitive Development*, 18, 431-450.
- PERFECT, T. J. VE SCHWARTZ, B. L. (2002). *Applied Metacognition.* New York: Cambridge University Press.
- PİAGET J. (1964). **Part I: Cognitive development in children:** Piaget. *Development and learning*.2(3),176-186.
- PİAGET, J. (1952). *The origins of intelligence in children.* (M. Cook, Trans.). W W Norton & Co.
- PİAGET, J. (1973). **To understand is to invent: The future of education.** New York, NY: Gosman Publishers.
- PİNTRİCH, P. R. (2002). **The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing.** *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- POLAT, Ö. VE AYDIN, E. (2020). **The effect of mind mapping on young children's critical thinking skills.** *Thinking Skills and Creativity*, 38.
- POTTS, B. (1994). **Strategies for teaching critical thinking.** *Practical Assesment and Evulation*, 4 (3),1-3.
- PRIYANTİ, N. VE WARMANSYAH, J. (2021). **Improving critical thinking skills of early childhood through inquiry learning method.** *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 5 (2), 2241-2249.

- PRYTULA, P. M. (2012). **Teacher Metacognition within the Professional Learning Community**. *International Education Studies*, 5 (4),112-121.
- RICHARD W. OLSHAVSKY VE DONG HWAN LEE (1993) ,**"Self-Gifts: a Metacognition Perspective"**, in **NA - Advances in Consumer Research** Volume 20, eds. Leigh McAlister and Michael L. Rothschild, Provo, UT : Association for Consumer Research 547-552
- ROGOFF, B. (1990). **Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context**. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Correa-Chávez, M., ve Silva, K. G. (2011). **Cultural variation in children's attention and learning**. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, J. R. Pomerantz (Eds.) & FABBS Foundation, *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 154–163). Worth Publishers.
- ROSENBERG, M. (1965). **Society and adolescent selfimage**. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- RUNCO, M. (2013). **Divergent thinking and creative potential**. New York: Hampton Press.
- SARACHO, O. N., VE SPODEK, B. (2007). **Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes**. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71–91.
- 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.
- SCHÖN, D. A. (1987). **Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions**. New Jersey: Jossey-Bass.
- SCHRAW, G. VE DENNISOM, R. S. (1994). **Assessing metacognitive awareness**. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- SCHRAW, G. VE MOSHMAN, D. (1995). **Metacognitive theories**. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- SCHRAW, G., CRIPPEN, K. J., VE HARTLEY, K. (2006). **Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning**. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111–139.
- SCHUNK, D. H. (1989). **Self-efficacy and achievement behaviors**. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.

- 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.
- SENEMOĞLU, N. (2012). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.** (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- SHABANİ, K., KHATİB, M., VE EBADİ, S. (2010). **Vygotsky's zone of proximal development: instructional implications and teachers' professional development.** *English Language Teaching*, 3(4), 237-248.
- SHORE, R. (1997). **What Have We Learned? In Rethinking the Brain** (pp. 15–27). New York, NY: Families and Work Institute.
- SHUELL, T. J. (1986). **Cognitive Conceptions of Learning.** *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436.
- SKINNER B.F. (1953). *Science and human behavior.* New York: Appleton.
- STİPEK, D. J., K. B. GİVVİN, J. M. SALMON, VE V. L. MACGYVERS. (2001). **Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction.** *Teaching and Teacher Education* 17, 213–226.
- STORMONT, M., REİNKE, W., HERMAN, K. VE LEMBKE, E. (2012). **Tier two interventions: Academic and behavior supports for children at risk for failure.** New York: Guilford Press.
- TAGGART, G., RIDLEY, K., RUDD, P VE BENEFİELD, P. (2005). **Thinking skills in the Early Years: a literature review.** National Foundation for Educational Research.
- TASHAKKORİ, A. VE TEDDLİE, C. (2008). **Quality inferences in mixed methods research**, in Bergman, M. (Ed.) **Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications.** London: Sage, 101-119.
- TOBİAS, S. VE EVERSON, H. T. (1995). **Development and validation of an objectively scored measure of metacognition appropriate for group administration.** *Annual Meeting of the American Educational Research Association* SanFrancisco:CA.
- TOBİAS, S. VE EVERSON, H. T. (2002). **Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring.** New York: College Entrance Examination Board.
- TOMİC, W. (1993). **Behaviorism and cognitivism in education.** *Psychology*, 30(3/4), 38-46

- TRAWICK-SMITH, J. (2014). **Çocuk Gelişim Kuramları**. B. Akman (Çev. Ed.), **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı içinde** (s. 34-64). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TUĞRUL, B. (2012). **Oyun ve Öğrenme R. Zembat** (Ed.) Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri içinde (s.187-220).
- TYRELL, J. (2001). **The power of fantasy in early learning** (London, RoutledgeFalmer)
- VENVILLE, G. J. (2002). **‘Enhancing the quality of thinking in Year 1 Classes’ in M. Shayer and P. Adey (eds) Learning intelligence: cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years**. Buckingham: Open University
- VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in society: The Development of higher psychological processes**. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WALSH, G., MURPHY, P., VE DUNBAR, C. İN COLLABORATION WITH THE EYECEP TEAM (2007) **Thinking skills in the early years: A Guide for Practitioners**.
- WARFORD, M. K. (2011). **The zone of proximal teacher development**. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 252–258. doi:10.1016/j.tate.2010.08.008
- WEBSTER-STRATTON, C., VE REİD, J. (2004). **Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem solving curriculum**. *Infants & Young Children*, 17, 96-113.
- WHITE, B. Y., VE FREDERIKSEN, J. R. (1998). **Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students**. *Cognition and Instruction*, 16(1), 3–118.
- WHITEBREAD, D. (Ed.) (1996) **Teaching and learning in the early years** (London, Routledge).
- WHITEBREAD, D., COLTMAN, P., PASTERNAK, D., SANGSTER, C., GRAU, V., BİNGHAM, 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.
- WILSON, N. S. VE BAİ, H. (2010). **The relationships and impact of teachers’ metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition**. *Metacognition and Learning*, 5(3), 269–288.

- YILDIRIM, A. (2011). **Okul öncesi dönemde çocuklarda problem çözme**. B. Akman (Ed.) içinde, *Okul öncesi matematik eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, A. (2018). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YOUSSEF, A., AYRES, P., & SWELLER, J. (2012). **Using general problemsolving strategies to generate ideas in order to solve geography problems**. *Applied Cognitive Psychology*, 26(6), 872–877.
- ZEMBAT, R. (Ed.) (2012). **Okul Öncesi Eğitime Giriş**, Hedef Yayıncılık, Ankara.
- ZOHRABİ, M. (2013). **Mixed method research: instruments, validity, reliability and reporting findings**. *Theory and Practice in Language* 3 (2), 254-262.

MAKALELER

- ADAGİDELİ, F. VE ADER, E. (2017). **Matematiksel problem çözme etkinliklerinde küçük çocukların üstbilişsel problem çözme becerilerinin incelenmesi**. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 193-211.
- AİSYAH, S. (2019). **Development of thinking skills in early childhood**. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education*, 1(1), 46-60.
- AKBABA, A. VE KAYA, B. (2015). **Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri**. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 148-160.
- AKBIYIK, 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.
- ANNERVİRTA, T. VE VAURAS, M. (2006). **Developmental changes of metacognitive skill in elementary school children**. *The Journal of Experimental Education*, 74, 197-225.
- ARAS, S., VE TANTEKİN- ERDEN, F. (2019). **Documentation panels: supporting young children's self-regulatory and metacognitive abilities**. *International Journal of Early Years Education*, 28(1), 63–80.

- ARSLAN, S. (2014). **An investigation of the relationships between metacognition and self-regulation with structural equation.** *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 603-611.
- ASY'ARİ, M., IKHSAN, M. VE MUHALİ. (2019). **The effectiveness of inquiry learning model in improving prospective teachers' metacognition knowledge and metacognition awareness.** *International Journal of Instruction*. 12 (2).455-470.
- AUSTİN- OMOMİA, O. A. VE OMOMİA, T. A. (2014). **Relevance of skinner's theory of reinforcement on effective school evaluation and management.** *European Journal of Psychological Studies*, 4 (4), 174-180.
- BAKKEN, L., BROWN N. VE DOWNİNG, B. (2017).**Early Childhood Education: The Long-Term Benefits.***Journal of Research in Childhood Education*, 31 (2), 255-269.
- BALABAN-DAĞAL, A. VE BAYINDIR, D. (2016). **The Investigation of the Relationship between the Level of Metacognitive Awareness, Self-directed Learning Readiness and Academic Achievement of Preschool Teacher Candidates.** *Universal Journal of Educational Research* 4(11), 2533-2540.
- BAYRAK, Ç. VE AKTAMIŞ, H. (2016). **Cort 1 (cognitive research truth) düşünme programının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: “yaşamımızdaki elektrik” ünitesi örneği.** *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 209-230.
- BEDEL, E.F. (2017). **Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik erteleme yordanmasında bilinçli farkındalık ve üstbilişsel farkındalığın rolü.** *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7 (3), 504-514
- BERNARD-OPİTZ, V., SRİRAM, N., VE NAKHODA-SAPUAN, S. (2001). **Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer-assisted instruction.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 377-384.
- BEZİR-AKÇAY, B. VE USTA-GEZER, S. (2020). **Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve üstbiliş farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi.** *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 1-23.

- BLÖMEKE, S., DUNEKACKE, S., VE JENßEN, L. (2017). **Cognitive, educational and psychological determinants of prospective preschool teachers' beliefs.** *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 885–903.
- BULUT, İ. (2018). **The Levels of Classroom and Pre-school Teachers' Metacognitive Awareness** *Universal Journal of Educational Research* 6(12), 2697-2706.
- BURTON, L. (2002) **Children's mathematical narratives as learning stories,** *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 5–18.
- CHARLES, R. E., VE RUNCO, M. A. (2001). **Developmental trends in the evaluative and divergent thinking of children.** *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 417–437.
- CHEUNG, R. H. P. (2012). **Teaching for creativity: Examining the beliefs of early childhood teachers and their influence on teaching practices.** *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 43–52.
- ÇAĞIRGAN- GÜLTEN, D. , ERGİN, H. VE AVCI, R. (2012). **Bilgiyi işleme kuramı ve anlamlandırmanın matematik öğretimi üzerindeki etkisi .** *HAYEF Journal of Education* , 6 (2), 1-10.
- DAĞLIOĞLU, H. E. (2011). **Erken çocukluk döneminde yaratıcılığın gelişimi ve desteklenmesi.** *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 594-618.
- DENİZ, D., KÜÇÜK, B., CANSIZ, Ş., AKGÜN, L. VE İŞLEYEN, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22, 1, 305-320.
- DOĞAN-ALTUN, Z. VE EKİNCİ-VURAL, D. (2017). **Okul öncesi dönemde düşünme becerileri: öğretmen görüşleri.** *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 214-224.
- EARLY, D. M., MAXWELL, K. L., BURCHİNAL, M., BENDER, R. H., EBANKS, C., HENRY, G. T., IRÍONDO-PEREZ, J., MASHBURN, A. J., PİANTA, R. C., ALVA, S., BRYANT, D., CAİ, K., CLİFFORD, R. M., GRİFFİN, J. A., HOWES, C., JEON, H.-J., PEİSNER-FEİNBURG, E., VANDERGRİFT, N., VE ZİLL, 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.

- GRİFFİTH, K. G. VE HAMZA, M..K. (2006). **You can lead a horse to water but can you make him think? Human cognition's impact on How Well our administrators can Jungle The management of human performance in Today's schools.** *National Forum Of Educational Administration And Supervision Journal*, 23 (4), 1-14.
- JACOBS, G. M. (2004). **A classroom investigation of the growth of metacognitive aware-ness in kindergarten children through the writing process.** *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 17-23.
- JOHNSON, R. B., A. J. ONWUEGBUZİE, VE L. A. TURNER. (2007). **Toward a definition of mixed methods research.** *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), 112–133.
- KARADEMİR, A., CİNGİ, M. A., DERELİ, F. VE AKMAN, B. (2017). **Quality in Preschool Education: The Views of Teachers and Assistant Teachers.** *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 (23) 7-33.
- KARAMAN P., ŞAHİN Ç. VE DURUKAN, H. (2014). **Üstbilişin öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme açısından incelenmesi.** *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 187-202.
- KARAYOL, S. VE TEMEL, Z. F. (2018). **Beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerinin oyun temelli etkinliklerle incelenmesi.** *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(2), 143–174.
- KİM, Y. H., VE STORMONT, M. (2019). **Early Childhood Teachers' Ratings of Metacognitive Knowledge and Behavioral Support Strategy Use in Classrooms.** *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 181–188.
- KIRKPATRICK, J. (1985). **The United States and Nicaragua. Transformation: An** *International Journal of Holistic Mission Studies*, 2(1), 6–8.
- KOWALSKI, K., PRETTI-FRONTCAK, K., VE JOHNSON, L. (2001). **Preschool Teachers' Beliefs Concerning the Importance of Various Developmental Skills and Abilities.** *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 5–14.
- KOYUNCU-ŞAHİN M. VE AKMAN, B. (2018). **Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinin Gelişimi.** *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 5-20.
- KÖĞCE D., ÖZPINAR, İ., MANDACI-ŞAHİN, 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.
- KRAMARSKI, B., VE MEVARECH, Z. R. (2003). **Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training.** *American Educational Research Journal*, 40(1), 281–310.
- 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(2), 185–207.
- KYMİSSİS, E., VE POULSON, C. L. (1990). **The history of imitation in learning theory: the language acquisition process.** *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 54(2), 113–127.
- LATHAM, G. P., VE SAARİ, L. M. (1979). **Application of social-learning theory to training supervisors through behavioral modeling.** *Journal of Applied Psychology*, 64(3), 239–246.
- LEE, C. B., KOH, N. K., CAI, X. L., VE QUEK, C. L. (2012). **Children's use of Meta-Cognition in Solving Everyday Problems: Children's Monetary Decisionmaking.** *Australian Journal of Education*, 56(1), 22–39.
- LEGGETT, N. (2017). **Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children.** *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845–853.
- MA, J. S. VE LEE, S. C. (2017). **The Effect of Meta cognition and Emotional Intelligence on Character Development Efficacy of Pre-Service Early childhood teacher.** *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society* 18 (1), 417-424.
- MCLEOD, L. (1997). **Young children and metacognition: Do we know what they know they know? And if so, what do we do about it?** *Australian Journal of Early Childhood*, 22(2), 6–11.
- MOSELEY, D., ELLİOTT, J., GREGSON, M., VE HİGGİNS, 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), 799-830.

- ÖMEROĞLU, E. VE TURLA, A. (2001). **Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi.** *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- ÖZAŞKIN, A. G. VE BACANAK, A. (2016). **Eğitimde yaratıcılık çalışmaları: neler biliyoruz?.** *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5, özel sayı, 212-226.
- ÖZTURAN-SAĞIRLI, M., BAŞ, F. VE BEKDEMİR, 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.
- PETER, E. E. (2012). **Critical thinking: Essence for teaching mathematics and mathematics problem solving skills.** *African Journal of Mathematics and Computer Science Research*, 5(3), 39-43.
- PURYEAR, S. J.,(2014). **Inside the Creative Sifter: Recognizing Metacognition in Creativity Development.** *The Journal of Creative Behavior*, 50 (4),321-332.
- ROBSON, S. (2015). **Self-regulation and metacognition in young children: Does it matter if adults are present or not? British Educational Research Journal**, 42(2), 185–206.
- 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.
- Root-Bernstein, M., ve Root-Bernstein, R. (2006). **Imaginary Worldplay in Childhood and Maturity and Its Impact on Adult Creativity.** *Creativity Research Journal*, 18(4), 405–425.
- SAFARI, Y., VE MESKİNİ, H. (2015). **The effect of metacognitive instruction on problem solving skills in iranian students of health sciences.** *Global Journal of Health Science*, 8(1), 150-156.
- SALMON, K. A. VE LUCAS, T. (2011). **Exploring young children's conceptions about thinking.** *Journal of Research in Childhood Education*. 25 (4), 364-375.
- SOYSAL, Y., RADMARD, S. VE KUTLUCA, A. Y. (2022). **Sınıf içi öğretimin planlanması, uygulanması ve yönetimine ilişkin metabilişsel farkındalıklar ölçeğinin (MFÖ-PUY) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.** *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6(1), 1-23.

- SREENA, S., VE ILANKUMARAN, M. (2018). **Developing productive skills through receptive skills – a cognitive approach.** *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.36), 669-673.
- 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.
- TOK, E., ATAN, A. VE BULUŞ, M. (2020). **Okul öncesi öğretmen adaylarında bilişötesi farkındalık: benlik saygısı ve genel özyeterliğin rolü.** *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2)475-486 .
- TOPÇIU, M.VE MYFTIU, J. (2015). **Vygotsky theory on social interaction and its influence on the development of pre-school children.** *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 2(3),172-179.
- TUĞLUK, M. N., VE ÖZKAN, B. (2019). **MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. Yüzyıl becerileri açısından incelenmesi.** *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-38.
- TUĞRUL, B. (2006). **Okul öncesi dönemde yaratıcı düşünme becerilerinin kullanılmasında yaratıcı bir süreç olarak drama.** *Yaratıcı Drama Dergisi* 1(2), 99-110.
- ULUTAŞ, İ. VE ERSOY, Ö. (2004). **Okul öncesi dönemde sanat eğitimi.** *Kastamonu Eğitim Dergisi* 12 (1), 1-12.
- ÜNVEREN-KAPANADZE, D. (2019). **Vygostky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi.** *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181 - 195.
- WHITEBREAD, D., BINGHAM, S., GRAU, V., PİNO PASTERNAK, D. VE SANGSTER, C. (2007). **Development of metacognition and self-regulated learning in young children: role of collaborative and peer-assistant learning.** *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455.
- WOJCIEHOWSKI, M.VE ERNST, J. (2018). **Creative by nature: investigating the impact of nature preschools on children's creative thinking.** *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 6, 3–20.
- YAŞAR, M. C. VE ARAL, N. (2010). **Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi.** *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*.3(2.), 201-209.

- YAŞAR-EKİCİ, F. VE BALCI, S. (2019). **Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve duygusal tepkisellik düzeylerinin incelenmesi**, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9 (1), 65-77.
- 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.

TEZLER

- ADAGİDELİ, F. H. (2013). Investigation of young children's metacognitive and selfregulatory abilities in mathematics activities. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- AYVAZ, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel ölçme becerilerinin üstbilgi ve özdeğerlendirme açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- BARS, M. (2016). *Öğretmen adaylarının üstbilgi farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- BEDİR, T. (2017). *Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile üstbilgi farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- BİLGİÇ, Ş. (2019). Erken düşünme becerileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇATALBAŞ, G. (2018). *cort 5 düşünme programı aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- DİLEKLİ, 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.

- DUMAN, A. (2018). *Beyin temelli öğrenmeye göre okul öncesi eğitim programında yer alan bilişsel etkinliklerin ilkökula hazır bulunuşluğa etkisinin incelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ERTÜRK, E. (2019). *Cort-1 düşünme programının ilköğretim 6. sınıf “vücudumuzdaki sistemler” ünitesinde kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- ERTÜRK, H. G. (2013). *Öğretmen –çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların özdüzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KALKAN-AY, G. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- KARSANTIK, Y. (2016) *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretime ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KIŞKIR, G. (2011). *Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- MUTLU, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- OKUR, M. (2008). *Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZKAN, B. (2015). *60-72 aylık çocuklar için bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi ve beyin temelli öğrenmeye dayanan fen programının bilimsel*

süreç becerilerine etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

TAŞ, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi . Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.*

TOK, E. (2008). *düşünme becerileri eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*

TÜRKSOY, N. (2020). *Çocuklar için felsefe P4C eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: bir karma yöntem araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.*

YUVACI, Z. (2017). *Okul öncesi eğitimi alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

EKLER

EK-A.: Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeği

Ek –B: Düşünme Becerileri Öğretmen Görüşme Formu

EK-C : Etik Kurul Onay Belgesi

EK-A:. Metabilişsel Farkındalıklar Ölçeği

SINIF İÇİ ÖĞRETİMİN PLANLANMASI, UYGULANMASI VE YÖNETİMİNE İLİŞKİN METABİLİŞSEL FARKINDALIKLAR ÖLÇEĞİ (MFÖ-PUY)		<i>Hiçbir zaman</i>	<i>Nadiren</i>	<i>Ara Sıra</i>	<i>Sık sık</i>	<i>Her zaman</i>
		1	2	3	4	5
1	Ders sırasında öğrencilerin konuyu öğrenirken neye ihtiyaç duyacağını dikkate alırım.					
2	Bir meslektaşım ile öğrenme-öğretme üzerine konuşurken onun nasıl bir öğretimsel anlayışa sahip olduğunu kestiririm.					
3	Derste nasıl bir öğretimsel strateji sergilemem gerektiğini bilirim.					
4	Kavramları anlaşılır bir şekilde açıklamak için ne kadar çaba sarf etmem gerektiğini bilirim.					
5	Bir konu ile ilgili ders işlerken bağlantılı başka bir konuya da değinip değinmemem gerektiğini dikkate alırım.					
6	Öğretimi planlarken neyi ne kadar anlatacağımı ayarlayabilirim.					
7	Öğretimimi iyileştirmek için hangi kaynakları okuyacağımı bilirim.					
8	Karmaşık bir kavramı bile nasıl ve hangi yolla öğreteceğimi bilirim.					
9	Etkili öğretime katkıda bulunan yaklaşımları, dersin planlanması ve uygulanması sırasında dikkate alırım.					
10	Ders esnasında sunduğum bilgileri daha anlamlı kılmak için kendi örneklerimi oluşturmam gerektiğini bilirim.					
11	Ders sırasında bir öğrenme zorluğu ile karşılaşmak üzere olduğumda bunun farkına varırım.					
12	Ders içeriğini paylaşıırken öğrencilerin dinlediklerini anlayıp anlamadıklarını kontrol ederim.					
13	Öğrencilerimi derse katamadığımda bunun nedenlerini bilirim.					
14	Ders esnasında artan otoritemi kontrol etmek için farklı stratejileri dikkate alırım.					
15	Öğrenenlerin sınıfta sorduğum sorulara neden cevap veremediği üzerine kafa yorayım.					
16	Öğrencilerle paylaştığım kaynakların onlar tarafından kolayca anlaşılıp anlaşılamayacağı üzerine kafa yorayım.					
17	Derse girmeden önce öğrenciler tarafından yöneltilebilecek olası sorular ve bu sorulara verebileceğim cevaplar üzerine düşünürüm.					

18	Sınıf organizasyonu yaparken öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayıp sağlamayacağını düşünürüm.					
19	Öğretimsel stratejileri belirlerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurup bulundurmadığımı düşünürüm.					
20	Sınıftaki uyumsuz davranışların nedenlerini tahmin ederim.					
21	Derste karşılıklı ve çok yönlü etkileşim sağlayıp sağlayamadığımı düşünürüm.					
22	İçeriği zenginleştirilmiş (materyal/sunum destekli) öğretimimin etkili olup olmadığını izlerim.					
23	Sınıf içi kuralların öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dikkat ederim.					
24	Öğrencilerin, derste işlediğim konu ile diğer derslerde öğrendikleri arasında bağlantı kurup kurmadıkları hakkında tahminler yaparım.					
25	Derste sınıf yönetimini sağlarken öğrencilerin etkili sorumluluk alıp almadıklarına dikkat ederim.					
26	Derste öğretim esnasında öğrencilerin öğrenilen konular hakkında eleştirel düşünme durumlarını sorgularım.					
27	Derste sınıf yönetimini sağlarken tüm sınıf sorumluluğunun herkes tarafından paylaşıp paylaşılmadığını izlerim.					
28	Derste öğrencilerin cevaplarını derinleştirip derinleştiremediğimi dikkate alırım.					
29	Derste sınıf yönetimi kurallarını oluştururken bu kuralların öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulup oluşturulmadığına ilgi gösteririm.					
30	Sınıfta, daha çok benim ya da öğrenenlerin fikirlerinin ve söylemlerinin öne çıkıp çıkmadığını izlerim.					
31	Sınıfta öğretim esnasında çoğunlukla açık ya da kapalı uçlu sorular sorup sormadığımla ilgili akıl yürütürüm.					
32	Ders esnasında söylenen fikirlerin tek değerlendircisi olup olmadığımı kontrol ederim.					
33	Ders esnasında, öğrenenlerin birbirlerinin fikirlerini, iddialarını ya da söylemlerini değerlendirip değerlendirmediklerini izlerim.					
34	Ders esnasında, alternatif ya da karşıt bir fikir olduğunda buna nasıl tepki verdiğimi izlerim.					

Ek –B: Düşünme Becerileri Öğretmen Görüşme Formu

Düşünme Becerileri Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşme Formu

1. Düşünme becerileri eğitiminin amacı ve kapsamı hakkında neler biliyorsunuz? Detaylandırınız. (**Düşünme Becerileri Eğitiminin Amacı ve Kapsamı**)
2. Sınıfınızda düşünme becerileri eğitimi nasıl gerçekleştirirsiniz? (**Genel Öğretim Pedagojisi**)
3. Sizce çocukları düşünme becerileri eğitime neden dâhil etmeliyiz? Çocukların bu süreç sonunda öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanmalarını beklersiniz? Açıklayınız. (**Öğretim Yönelimi**)
4. Sizce çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında nitelikli öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için neye ihtiyaçları (ön bilgi, deneyim vs.) olabilir? Bu süreçte ne tür kolaylıklar ve zorluklar yaşayabilirler? (**Çocuk Anlayışları**)
5. Müfredatta düşünme becerileri eğitimi üzerine etkili bir öğretim için kazanım ve göstergelere yer verilmiş midir? Nasıl? Varsa bu kazanımlara örnek veriniz. (**Müfredatla İlişkilendirme**)
6. Çocukların düşünme becerileri eğitimi sırasında nitelikli bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmak için hangi öğretim stratejisi veya özel etkinlikler faydalı olabilir? Nasıl? Açıklayınız. (**Öğretim Stratejileri**)
7. Çocukların düşünme becerileri eğitime katılımları ile ilgili tam olarak neyi ölçmeyi hedefliyorsunuz? Hangi ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanarak ölçersiniz? Nasıl? (**Ölçme ve Değerlendirme**)

EK-C : Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.12.2021-32156



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-32156
Konu : Etik Onayı Hk.

01.12.2021

Sayın ÖZGE ÜNSEVER

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 01.12.2021 tarihli ve 2021/12 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Özge ÜNSEVER

Eğitim Bilgileri

2019-2022 Yüksek Lisans: İstanbul Aydın Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi

2014-2018 Lisans: İstanbul Kültür Üniversitesi- Okul Öncesi Öğretmenliği

2010-2014 Lise: Emlak Konut Mimar Sinan Anadolu Lisesi

İş Deneyimi:

2018-2019 Abdulkadir Öztemir Anaokulu-Okul Öncesi Öğretmeni

2021- Devam Ambarlı Selahattin ve Müzeyyen Kaçaker Anaokulu – Okul Öncesi Öğretmeni