



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Pre-school Teachers' Thinking Supportive Behaviours in terms of Different Variables

Senar ALKIN ŞAHİN¹

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 22.03.2022

Kabul Tarihi: 06.05.2022

Atf İçin: Alkin Şahin, S. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(2), 167-187.

ÖZ: Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kendi algılarına göre düşünmeyi destekleme davranışlarını ne düzeyde gösterdiklerinin belirlenmesi ve bunun bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada, 190 okul öncesi öğretmenine ulaşılmış, uç değerlerin ayıklanması sonucunda analizler 157 öğretmenin yanıtları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler “Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği – Okul Öncesi Öğretmeni Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler hesaplanmış, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin düşünmeyi destekleme davranışlarını yüksek düzeyde göstermekle birlikte, görece kendilerini en yetersiz gördükleri boyutun Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma olduğu dikkat çekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin düşünmeyi destekleme davranışları, “sınıftaki öğrenci sayısına” ve “sınıfta yardımcı personel olma durumuna” göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışları, “düşünme becerileri ile ilgili eğitim alma”, “Regio Emilia/High Scope vb. programlara ilişkin eğitim alma” ve “sınıfta öğrenci başına yeterli alan olma” değişkenlerine göre Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. “Görev yapılan kurum türüne” göre yapılan karşılaştırmalar ise alt boyutlarda ve toplam puanda anlamlı farklılaşmanın olduğunu göstermiştir. Çalışmada sonuçlara bağlı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi öğretmenleri, düşünmeyi destekleme davranışları, üst düzey soru sorma, dökümantasyon aracılığıyla yansıtma, özgür/esnek öğrenme ortamları sunma.

ABSTRACT: In the current study, it was aimed to determine the extent to which pre-school teachers possess thinking supportive behaviours on the basis of their own perceptions and to investigate whether this varies depending on some variables. In the current study employing the survey model, a total of 190 pre-school teachers were reached and the analyses were carried out on the responses given by 157 teachers as a result of removing outliers. In the study, data were collected with the “Scale of Thinking Supportive Teacher Behaviours - Preschool Teacher Form”. In the analysis of the data, descriptive statistics were calculated, one-way analysis of variance (ANOVA) and Mann Whitney U test were used. According to the results of the study, although the pre-school

¹ Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: senar.alkin@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6644-8682

teachers perceive themselves highly adequate in exhibiting thinking supportive behaviours, the dimension in which the pre-school teachers perceive themselves as the most inadequate is “reflecting through documentation”. The pre-school teachers’ thinking supportive behaviours were found to be not varying significantly depending on “the number of students in the class” and “having a person helping them in the class”. The teachers’ thinking supportive behaviours were found to vary significantly depending on the variables of “having received training on thinking skills”, “having received training about programs such as Regio Emilia/High Scope” and “having enough space for each student in the class” in the sub-dimension of “reflecting through documentation”. Moreover, the scores taken from the sub-dimensions and the whole scale were found to vary significantly depending on the variable of “the type of institution worked”. In light of the findings of the study, some suggestions were made.

Keywords: Pre-school teachers, thinking supportive behaviours, asking higher-order questions, reflecting through documentation, providing free/flexible learning environments.

1. GİRİŞ

Düşünme becerilerini öğretme ihtiyacı, büyük oranda, toplumdaki değişime bağlı olarak, bir nesil önce uygun olan becerilerin artık öğrencileri okulun ötesindeki dünyaya hazırlamayabileceğine ilişkin artan farkındalıktan kaynaklanmaktadır. Bilginin ve toplumların değişim hızının gelecekte hangi gerçek bilgiye ihtiyaç duyulacağını değerlendirebilmeyi güçleştirmesi, okulları bilgi verme odağından çıkarmakta, öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretme amacına taşımaktadır. Öngörülemeyen bir dünyada öğrencileri geleceğe hazırlamak için, onlara yaşamları ve öğrenmeleri üzerinde en büyük kontrolü sağlayacak becerileri kazandırmak; eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye teşvik etmek gerekmektedir (Fisher, 1999). Fisher'a göre (1999) öğrencilerden “nasıl düşüneceklerini öğrenmeleri” ve “nasıl öğreneceklerini düşünmeleri”, kendi kendine öğrenenler olmaları, esnek düşünceleri ve mantıklı kararlar vermeleri bekleniyorsa, onlara bunu nasıl yapacakları açıkça öğretilmelidir ve bu sürece başlamak için asla erken değildir. Çünkü düşünmek, deneyime anlam kazandırıyor, arayış ve keşif içinde olan küçük çocukların daha iyi düşüncelerine yardımcı olmak, gördüklerinden, söylediklerinden ve yaptıklarından daha fazlasını öğrenmelerine yardımcı olmak anlamına gelir (Fisher, 1999). Bu bağlamda yaşamın ilk altı yılının çocukların eğitimsel ve kişisel başarıları için önemi, onları “iyi düşünürler” olarak geliştirmenin erken yaşlardan başlatılması gerektiğine işaret etmektedir (Birbili, 2013).

Okul öncesi eğitimde çocuklarda düşünmenin geliştirilmesi için gereken en önemli faktörlerden biri, eğitim programıdır (Arthur ve Makin, 2001). Walsh Murphy ve Dunbar (2007) da düşünmenin geliştirilmesi için “oyun temelli, pratik, zorlayıcı, esnek ve açık uçlu” bir programın önemine dikkat çekmektedir. Dünyada çağdaş erken çocukluk programlarının çoğu, anlamlı öğrenmeye değer atfederek okul öncesi sınıflarda düşünme becerilerini geliştirmeyi teşvik ettiği gibi (Swartz ve Parks, 1994) Türkiye’de de 2013 okul öncesi eğitim programlarında düşünme becerilerinin geliştirilmesinin okul öncesi eğitimin temel ilkeleri arasında vurgulandığı dikkat çekmektedir (MEB, 2013).

Düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, programların dışında, alanyazında, okul öncesinde düşünme konusuna odaklanan araştırmacılar tarafından, düşünmenin geliştirilmesi için çocukların davranışlarına, öğretim stratejilerine ve öğrenme ortamına (Walsh ve Gardner, 2005; Walsh, Murphy ve Dunbar, 2007), öğretmen, çocuk ve teknoloji faktörlerinin etkileşimine (McGuinness, 1999), yetişkinler, fiziksel çevre ve çocuk kavramlarına (Walsh, Murphy ve Dunbar, 2007) odaklanılmakta; söz konusu faktörlerin düşünmenin geliştirilmesindeki önemine ve sahip olmaları gereken özelliklere vurgu yapılmaktadır. Bunların yanında “düşünen sınıf” kavramına teori ve uygulama bazında yüklenen anlam, her kademedeki olduğu gibi okul öncesinde de düşünmenin geliştirilmesi için harcanan çabayı bir adım ileriye taşımıştır.

Öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal ve kültürel bağlamın önemini kabul eden, bilginin sosyal bağlamlarda ve sosyal olarak aracılık edilen zihinsel yapılarıdaki değişim aracılığıyla aktif olarak oluşturulduğunu savunan dönüşüm hareketinin, dikkatleri okul ve sınıfın sosyal dokusuna çevirmesiyle kavramsallaştırılan “düşünen sınıflar”, çocuklardan üst düzey bilişsel taleplerde bulunan, entelektüel açıdan zorlayıcı bir öğretim ile karakterize edilmektedir (Fisher, 1999). Bu tür sınıflar, düşünme süresine, sorgulamaya, planlamaya odaklanma, düşünme hakkında tartışma, işbirlikli öğrenme ve düşünme becerilerini programların içeriğinde açık hale getirme gibi bazı ortak pedagojik özellikler göstermektedir (Fisher, 1995). Bu sınıflarda bir ders sırasında düşünmeye açık bir şekilde odaklanmak, ders içeriğinin bilişsel olarak aktif biçimde işlenmesini desteklemektedir. Düşünen sınıfların çocuklara, yaptıkları işi sorgulama ve anlam arama, problemlerle sistematik ancak esnek bir şekilde başa çıkma, öğrenme dilini kullanarak etkili bir şekilde iletişim kurma, sınıfta bir şeyler yapmanın ötesine geçip derin öğrenme,

sadece içeriği öğrenmenin ötesine geçip nasıl öğrendiğine ve öğrendiğini nasıl yansıtabileceğine ilişkin farkındalık oluşturma gibi somut faydaları vardır (Fisher, 1999).

Düşünen sınıfların inşasında önemli rol ve sorumluklar yüklenen öğretmenler ise düşünme alanyazınına “düşünmeyi destekleyen davranışları” açısından konu edilmektedir. Öğretmenin düşünmeyi destekleme davranışlarını görünür kılan bazı örnekler şunlardır; “Düşünmeyi teşvik eden bazen planlı bazen ise beklenmedik, ilgi çekici ve heyecan verici etkinlikler kullanma; uygulayıcı olarak, kendi yaratıcı düşünme ve problem çözme yollarını yansıtma (Taggart vd., 2005); açık uçlu sorgulama aracılığıyla yetişkin-çocuk etkileşimini aktif hale getirme; çocukların kendilerini 'hazır, istekli ve düşünebilir' hissettikleri bir öğrenme ortamı yaratma (Robson, 2006; Tayler, 2001; Walsh Murphy ve Dunbar, 2007); çocukları, fikirleri, eylemleri, yanlış anlaşılmalrı, soruları, sorunları ve olası çözümleri açıklamaya teşvik etme; çocuklara düşünmeleri için zaman verme (Venville, 2002); çocukların akran işbirliği içinde çalışmalarını sağlama (Baumfield vd., 1995; Fawcett ve Garton, 2005; Littleton vd., 2005); uygulayıcı olarak keşfedici ve açık bir dil kullanmaya model olma (Dawes ve Sams, 2004); hataları hayatın bir parçası olarak kabul etme ve risk almaya izin verme (Sharp, 2004; Sternberg, 2003); çocukların plan yapmalarını günün düzenli bir parçası haline getirme, planlarını ve etkinliklerini yansıtma yardımı olma; açık uçlu sorular sorma; düşünmeyi günün devam eden bir parçası haline getirme (Epstein, 2003); 'hikaye zamanlarını' çocukların düşünmesini geliştirmek için bir fırsat olarak kullanma; yapılandırılmış diyalog için sınıfta fırsatlar yaratma, çocuklardan çalışmalarını eleştirel olarak değerlendirmelerini isteme (Walsh, Murphy ve Dunbar, 2007). Bu araştırmada kullanılan ölçme aracının ortaya koyduğu boyutlara bağlı olarak ele alınan düşünmeyi destekleme davranışları ise “Açıklık”, “Dokümantasyon Aracılığıyla Yansıtma”, “Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma” ve “Soru Sorma”dır.

Bu araştırmanın yapılma gerekçesi, son 20 yılda üretilen ve yukarıda ana hatlarıyla sunulan düşünmeyi destekleme davranışlarına ilişkin kuramsal çerçevenin amprik araştırmalara aynı oranda yansımamasıdır. Diğer bir deyişle, alanyazında, okul öncesi eğitimi bağlamında gözlem sonuçlarına ve kuramsal açıklamalara dayalı olarak sunulan düşünmeyi destekleme davranışlarına öğretmenlerin ne düzeyde sahip olduğunu ortaya koyan ve genellenebilirliği olan araştırma sonuçlarına gereksinim vardır. Okul öncesi bağlamında, düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarını ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarına rastlanmamasının bir sonucu olarak, düşünen sınıf ve düşünmeyi destekleme davranışları sınırlı da olsa yalnızca ilköğretim düzeyinde çalışılmakta (Alkın, 2012; Doğanay ve Sarı, 2012); okul öncesi bağlamında ise daha çok nitel araştırma yaklaşımıyla, oldukça az sayıda çalışmaya konu edilmektedir (Aubrey, Ghent ve Kanira, 2012; Birbili, 2013; Doğan Altun ve Ekinci Vural, 2017; Lambert, 2001). Alanyazındaki bu eksiklikten hareketle araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kendi algılarına göre düşünmeyi destekleme davranışlarını ne düzeyde gösterdiklerinin belirlenmesi ve bunun bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için yanıt aranan sorular şunlardır; 1. Okul öncesi öğretmenleri kendi algılarına göre düşünmeyi destekleme davranışlarını ne düzeyde göstermektedir? 2. Okul öncesi öğretmenlerinin düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri “sınıfta yardımcı personel olma durumu”, “sınıfta öğrenci başına yeterli alan olma durumu”, “kurum türü”, “sınıftaki öğrenci sayısı”, “düşünme becerileri ile ilgili eğitim alma durumu” ve “Reggio Emilia/High Scope” vb. programlar ile ilgili eğitim alma durumu”na göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin düşünmeyi destekleme davranışlarının düzeyini belirlemeyi ve öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelindedir.

2.2. Çalışma Evreni

Araştırmada Kütahya'da merkez ve ilçelerinde MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarında görev yapan toplam 190 okul öncesi öğretmenine ulaşılmış, bunlardan 17'si ölçek formunu özensiz doldurması, 14'ü tek değişkenli uç değer analizi, 2'si çok değişkenli uç değer analizi sonuçlarına göre analizin dışında bırakılmış; böylece veri analizi toplam 157 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. (Kişilerin maddelere verdiği yanıtlar arasında uç değerleri belirlemek için maddelerin z değerlerine dönüşümü yapılmış ve her maddede -3 ve +3 z değerlerine sahip öğretmenlerin yanıtları uç değer olarak kabul edilmiştir. Çok değişkenli uç değer analizi kapsamındaki uç değerler ise Mahalanobis değerleri yardımıyla incelenmiştir.) Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Bilgileri

Değişken	Düzye	n	%
Cinsiyet	Kadın	150	95.5
	Erkek	7	4.5
Sınıf içinde yardımcı personel olma durumu	Evet	29	18.5
	Hayır	128	81.5
Sınıfta öğrenci başına yeterli alan olma durumu	Evet	83	52.9
	Hayır	74	47.1
Kıdem	1-10 yıl	82	52.2
	11 yıl ve sonrası	75	47.8
Mezun olunan program	Okul Öncesi Öğt.	132	84.1
	Çocuk Gelişimi	25	15.9
Kurum türü	Devlet	132	84.1
	Özel	25	15.9
Sınıftaki öğrenci sayısı	1-10 öğrenci	23	14.6
	11-20 öğrenci	114	72.6
	21-30 öğrenci	20	12.7
Düşünme becerileri ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	63	40.1
	Hayır	94	59.9
Reggio Emilia/ High Scope vb. eğitim yaklaşımları ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	61	38.9
	Hayır	96	61.1
Toplam		157	100

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu, 1/4'ünün sınıf içi yardımcısının olduğu; sınıfında öğrenci başına yeterli alan olan ile olmayanların ve kıdemi 1-10 yıl ile

11 yıl ve üstü olan öğretmenlerin kendi içinde dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun okul öncesi öğretmenliğinden mezun olduğu ve devlet kurumlarında çalıştığı, çok az bir kısmının çocuk gelişimi mezunu olduğu ve özel okul öncesi kurumlarında çalıştığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfında 11-20 arasında öğrenci vardır. Düşünme becerileri ile ilgili ve Reggio Emilia/High Scope vb. programlar ile ilgili eğitim alan ve almayan öğretmenlerin kendi içinde dağılımlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının birinci bölümünde okul öncesinde düşünmeyi destekleme davranışları konusunda taranan alanyazın ile araştırmacının gözlemlerinden hareketle oluşturulan ve öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışları üzerinde farka yol açması beklenen kişisel ve mesleki bilgiler yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde sunulan ölçme aracı ve özellikleri ise şöyledir:

Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği – Okul Öncesi Öğretmeni Formu (DDÖDÖ-OÖÖF): Kaymak (2022) tarafından geliştirilen Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği, “Açıklık” (7 madde), “Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma” (4 madde), “Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma” (3 madde) ve “Soru Sorma” (3 madde) olmak üzere toplam dört boyuttan oluşan 19 maddelik bir ölçme aracıdır. Boyutların Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırayla .89, .84, .74 ve .66; tüm ölçeğinki ise .91’dir. Dört faktör toplam varyansın %64,9’unu açıklamaktadır. Ölçek, beş derecelendirmeli [Beni hiç yansıtıyor (1), Beni tamamen yansıtıyor (5)] Likert tipinde bir araçtır. Bu çalışma kapsamında da incelenen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları tüm ölçek için .93; “Açıklık” boyutu için .88; “Dökümantasyon/Yansıtma” boyutu için .87; “Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma” boyutu için .78; “Soru Sorma” boyutu için .75’tir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizi aşamasında öncelikle, öğretmenlerin “Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeği”ne ve değişkenlere verdiği yanıtlardan elde edilen verilerin normallik sayıltısı incelenmiştir. “Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Ölçeğinden alınan toplam puanlar (Basıklık:-.647; Çarpıklık= -.800; S=6.5) ve tüm değişkenlerden yalnızca “sınıftaki öğrenci sayısı” (Basıklık:.710; Çarpıklık= -.024; S=.52) değişkeni normal dağılım gösterirken diğer değişkenler normal dağılım sayıltısını karşılamamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde düşünmeyi destekleme davranışlarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Karşılaştırmalar için ise;

- Öğretmenlerin “sınıftaki öğrenci sayısı” değişkenine göre DDÖDÖ’den aldıkları toplam puanlar ve alt boyut puanlarına ilişkin karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

- Öğretmenlerin “sınıf içi yardımcı personel olma durumu”, “sınıfta öğrenci başına yeterli alan olma durumu”, “kurum türü”, “düşünme becerileri ile ilgili HİE alma durumu” ve “Reggio Emilia/High Scope vb. programlar ile ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre DDÖDÖ’den aldıkları toplam puanlar ve alt boyut puanlarına ilişkin karşılaştırmalarda normallik sayıltısını karşılamadıkları için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin, kendi algılarına göre, düşünmeyi destekleme davranışlarını toplam puan ve alt boyutlar bazında gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. DDÖDÖ’ne ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyutlar	n	K	min	max	\bar{X}	S	\bar{X}/K
DDÖDÖ	Açıklık	157	7	28	35	33.47	2.21	4.78
	Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma	157	6	19	30	27.43	2.90	4.57
	Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma	157	3	10	15	14.35	1.00	4.78
	Soru Sorma	157	3	12	15	14.35	1.00	4.78
	DDÖDÖ Toplam	157	19	73	95	89.03	6.5	4.68

Tablo 2’de görüldüğü gibi, DDÖDÖ’nün toplamından ve alt boyutlarından alınan puanlara ilişkin aritmetik ortalamalar 1-5 arası ortalamalara dönüştürüldüğünde, toplam 157 öğretmenden oluşan grubun, ölçeğin toplamına ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=4.68$, Açıklık boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=4.78$; Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=4.57$, Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=4.78$ ve Soru Sorma boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{x}=4.78$ ’dir. Ortalamalar, okul öncesi öğretmenlerinin toplamda ve her bir boyut için, düşünmeyi destekleme davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerine işaret ettiği gibi kendilerini görece en yetersiz gördükleri boyutun Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma; eşit düzeyde kendilerini yeterli gördükleri boyutların ise Açıklık, Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma ve Soru Sorma olduğunu göstermektedir. Tablo 3’te “sınıfta yardımcı personel olma durumuna” göre, öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarının karşılaştırılmasıyla ilgili Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıflarında Yardımcı Personel Olma Durumuna Göre Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Karşılaştırılması

DDÖDÖ ve alt boyutlar	Yardımcı personel olma durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Açıklık	Evet	29	80.12	2323.5	1823,5	.87
	Hayır	128	78.75	10079.5		
Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma	Evet	29	73.36	2127.5	1692,5	.44
	Hayır	128	80.28	10275.5		
Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma	Evet	29	79.26	2298.5	1848,5	.97
	Hayır	128	78.94	10104.5		
Soru Sorma	Evet	29	79.05	2292.5	1854,5	.99
	Hayır	128	78.99	10110,5		
DDÖDÖ Toplam puan	Evet	29	77.53	2248,5	1813,5	.85
	Hayır	128	79.33	10154,5		

Tablo 3’te, öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışları ölçeğinin toplamından [U=1813,5; p>.05] ve alt boyutlarından [U=1823,5; p>.05 - U=1692,5; p>.05 - U=1848,5; p>.05 - U=1854,5; p>.05] aldıkları puanlarda, sınıfta yardımcı personel olma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre sınıfta yardımcı personel olan ve olmayan öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarını benzer düzeyde gösterdikleri söylenebilir. Tablo 4’te “sınıfta öğrenci başına

yeterli alan olma durumu” değişkenine göre, öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarının karşılaştırılmasıyla ilgili Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınıfta Öğrenci Başına Yeterli Alan Olma Durumuna Göre Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Karşılaştırılması

DDÖDÖ ve alt boyutlar	Sınıfta Öğrenci Başına Yeterli Alan Olma Durum	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Açıklık	Evet	83	82.20	6822.50	2805.5	.31
	Hayır	74	75.41	5580.50		
Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma	Evet	83	85.78	7120	2508	.04
	Hayır	74	71.39	5283		
Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma	Evet	83	83.86	6960	2668	.13
	Hayır	74	73.55	5443		
Soru Sorma	Evet	83	82.57	6853	2775	.22
	Hayır	74	75.00	5550		
DDÖDÖ Toplam puan	Evet	83	85.68	7111.50	2516	.04
	Hayır	74	71.51	5291.50		

Tablo 4’te, öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışları ölçeğinin Açıklık [U=2805.5; p>.05], Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma [U=2668; p>.05] ve Soru Sorma [U=2775; p>.05] alt boyutlarından aldıkları puanlarda, sınıfta öğrenci başına yeterli alan olma değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma [U=2508; p<.05] alt boyutundan ve ölçeğin tamamından [U=2516; p<.05] alınan puanlar ise anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma alt boyutunda ve ölçeğin toplamında, sıra ortalamaları dikkate alındığında, sınıfta öğrenci başına yeterli alanı olan öğretmenlerin, ilgili davranışları daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durum, fark çıkmasa da, diğer boyutlar için de geçerlidir. Tablo 5’te “görev yapılan kurum türü” değişkenine göre, öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarının karşılaştırılmasıyla ilgili Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kurum Türüne Göre Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Karşılaştırılması

DDÖDÖ ve alt boyutlar	Kurum Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Açıklık	Devlet	132	75.70	9992	1214	.02
	Özel	25	96.44	2411		
Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma	Devlet	132	75.16	9921.5	1143.5	.01
	Özel	25	99.26	2481.5		
Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma	Devlet	132	74.85	9880.5	1102.5	.01
	Özel	25	100.9	2522.5		
Soru Sorma	Devlet	132	75.78	10002.5	1224.5	.02
	Özel	25	96.02	2400.5		
DDÖDÖ Toplam puan	Devlet	132	74.61	9849	1071	.01
	Özel	25	102.16	2554		

Tablo 5’te, öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışları ölçeğinin toplamından [U=1071,5; p<.05] ve alt boyutlarından [U=1214; p<.05 - U=1143.5; p<.05 - U=1102.5; p<.05 - U=1224.5; p<.05] aldıkları puanlarda, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu ve sıra ortalamalarından hareketle farkın her boyutta özel okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Tablo 6’da “düşünme becerileri ile ilgili eğitim alma durumu” değişkenine göre, öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarının karşılaştırılmasıyla ilgili Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Düşünme Becerileri ile İlgili Eğitim Alma Durumuna Göre Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Karşılaştırılması

DDÖDÖ ve alt boyutlar	Düşünme becerileri eğitimi	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Açıklık	Evet	63	84.96	5352.5	2585.5	.15
	Hayır	94	75.01	7050.5		
Dökümantasyon Yansıtma	Evet	63	88.79	5594	2344	.02
	Hayır	94	72.44	6809		
Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma	Evet	63	77.80	4901.5	2885.5	.77
	Hayır	94	79.80	7501.5		
Soru Sorma	Evet	63	84.77	5340.5	2597.5	.13
	Hayır	94	75.13	7062.5		
DDÖDÖ Toplam puan	Evet	63	85.69	5398.5	2539.5	.12
	Hayır	94	74.52	7004.5		

Tablo 6’da öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışları ölçeğinin toplamından [U=2539.5; p>.05] ve Açıklık [U=2585.5; p>.05], Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma [U=2885.5; p>.05], Soru Sorma [U=2597.5; p>.05] alt boyutlarından aldıkları puanlarda, düşünme becerileri konusunda eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma [U=2344; p<.05] alt boyutundan alınan puanlar ise anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İlgili alt boyutta sıra ortalamaları dikkate alındığında, düşünme becerileri konusunda eğitim alan öğretmenlerin, dökümantasyon aracılığıyla yansıtma davranışını daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir. Tablo 7’de “Reggio Emilia/High Scope vb. programlara ilişkin eğitim alma durumu” değişkenine göre, öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarının karşılaştırılmasıyla ilgili Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Reggio Emilia/High Scope vb. Programlara İlişkin Eğitim Alma Durumuna Göre Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Karşılaştırılması

DDÖDÖ ve alt boyutlar	Reggio Emilia/High Scope Eğitimi alma	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Açıklık	Evet	61	86.90	5301	2446	.06
	Hayır	96	73.98	7102		
Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma	Evet	61	88.19	5379.5	2367.5	.03
	Hayır	96	73.16	7023.5		

Tablo 7 (devamı). Öğretmenlerin Reggio Emilia/High Scope vb. Programlara ilişkin Eğitim Alma Durumuna Göre Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Karşılaştırılması

DDÖDÖ ve alt boyutlar	Reggio Emilia/High Scope Eğitimi alma	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma	Evet	61	76.34	4656.5	2765.5	.53
	Hayır	96	80.69	7746.5		
Soru Sorma	Evet	61	83.49	5093	2654	.25
	Hayır	96	76.15	7310		
DDÖDÖ Toplam puan	Evet	61	86.25	5261	2486	.11
	Hayır	96	74.40	7142		

Tablo 7’de, öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışları ölçeğinin toplamından [U=2486; p>.05] ve Açıklık [U=2446; p>.05], Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma [U=2765.5; p>.05], Soru Sorma [U=2654; p>.05] alt boyutlarından aldıkları puanlarda, Reggio Emilia/High Scope vb. programlara ilişkin eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma [U=2367.5; p<.05] alt boyutundan alınan puanlar ise anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İlgili alt boyutta sıra ortalamaları dikkate alındığında, Reggio Emilia/High Scope vb. programlara ilişkin eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre, dökümantasyon aracılığıyla yansıtma davranışına daha fazla sahip oldukları görülmektedir. Tablo 8’de “sınıftaki öğrenci sayısı” değişkenine göre, öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarının karşılaştırılmasıyla ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Düşünmeyi Destekleme Davranışlarının Karşılaştırılması

DDÖDÖ ve alt boyutlar	Sınıftaki Sayısına	Öğrenci	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Açıklık	1-10 öğrenci	23	33.78	.41	2-154	.82	.44	
	11-20 öğrenci	114	33.33	.21				
	21-30 öğrenci	20	33.90	.47				
Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma	1-10 öğrenci	23	28.35	.45	2-154	1.63	.19	
	11-20 öğrenci	114	27.19	.29				
	21-30 öğrenci	20	27.70	.51				
Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma	1-10 öğrenci	23	14.21	.23	2-154	1.80	.17	
	11-20 öğrenci	114	13.64	.15				
	21-30 öğrenci	20	14.05	.27				
Soru Sorma	1-10 öğrenci	23	14.61	.19	2-154	1.08	.34	
	11-20 öğrenci	114	14.29	.10				
	21-30 öğrenci	20	14.45	.22				
DDÖDÖ Toplam puan	1-10 öğrenci	23	90.95	1.07	2-154	1.74	.18	
	11-20 öğrenci	114	88.45	.65				
	21-30 öğrenci	20	90.10	1.15				

Tablo 8’de yer alan ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin, düşünmeyi destekleme davranışları ölçeğinin toplamından ve alt boyutlardan aldıkları puanlarda sınıftaki öğrenci sayısına göre hiçbir boyutta anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri, sınıftaki öğrenci sayısına göre, hiçbir alt boyutta anlamlı olarak farklılaşmamaktadır “Açıklık [$F_{(2-154)}=0,82 p>.05]$ ”, “Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma [$F_{(2-154)}=1,63 p>.05]$ ”, “Özgür/Esnek Öğrenme Ortamları Sunma [$F_{(2-154)}=1,80 p>.05]$ ”, “Soru Sorma [$F_{(2-154)}=1,08 p>.05]$ ”, “DDÖDÖ Toplam puan [$F_{(2-154)}=1,74 p>.05]$ ”.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin kendi algılarına göre düşünmeyi destekleme davranışlarını ne düzeyde gösterdiklerinin belirlenmesi ve bunun bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme konusunda yüksek düzeyde algıladıkları, bununla birlikte kendilerini görece en yetersiz algıladıkları boyutun Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmada ortaya çıkan bulgular tartışılırken, düşünmenin bir ürün olarak ölçüldüğü (öğretmenlerin örneğin problem çözme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme gibi farklı düşünme “beceri ya da eğilimleri”ne ne düzeyde sahip olduklarını belirlemeyi amaçlayan) çalışmalardan uzak kalınmıştır. Tartışmanın, düşünmenin öğretime ve bu süreçte öğretmen rolüne odaklanan araştırmalar üzerine yapılandırılmasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda alanyazın tarandığında, Alkın (2012) ilköğretim öğretmenlerinin düşünmeyi destekleme davranışlarının; Hayran (2000) ilköğretim öğretmenlerinin okulda ve günlük yaşamda eleştirel düşünme ile ilgili becerileri ve işlemleri kullanmalarının, Gelen (2002) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini kazandırma konusundaki yeterliliklerinin; Yağcı (2008) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin öğretiminde işe koştukları etkinlikleri uygulama sürecinde öğrencilerin etkin katılımını sağlama durumlarının; Mutlu (2010) okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimine ilişkin tutumlarının; Ansori (2019) İngilizce öğretmenlerinin düşünmeyi öğretmede kullanılan eleştirel, etkileşimli ve üstbilişsel yöntemleri kullanmadaki öz yeterliliklerinin; Tunç ve Kıncal (2021) okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmenin “açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakış” gibi öğretime odaklanan boyutlarına ilişkin düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Genel olarak nicel araştırma yönteminin kullanıldığı, bir ölçme aracı yardımıyla öğretmenlerin kendi yeterliliklerine ilişkin algılarının/görüşlerinin alındığı bu araştırmalar, ilgili araştırma ile doğrudan aynı özelliği ölçmese de, araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Ancak diğer yandan, alanyazında çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen araştırma bulgularına da rastlanmaktadır. Örneğin Baumfield (2006), öğretmenlerin düşünmeyi öğretme konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini belirlemiştir. Akbıyık ve Kalkan-Ay (2014) okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik algılarını incelediği nitel araştırmada, öğretmenlerin, düşünme becerileri eğitiminde bilgilerini yeterli görmediklerini ve kendilerini geliştirme ihtiyacı içinde olduklarını belirlemiştir. Akbaba ve Kaya (2015) nitel araştırma yöntemiyle okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime ilişkin görüşlerini belirledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin eğitim planlamalarında düşünme becerilerine gerekli önemi vermediklerini belirlemişlerdir. Karsantık (2016) okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla karma yöntemle çalıştığı araştırmasında, katılımcıların okul öncesi kademesinde düşünme becerilerinin kazandırılmadığını belirttiklerini vurgulamıştır. Retnawati ve arkadaşları ise (2018) matematik öğretmenlerinin üst düzey düşünmeyi geliştirmeye ait bilgi ve becerilerinin düşük olduğunu, ancak düşünmeyi geliştirme konusunda kendilerine ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğunu

belirlemiştir. Yine bu araştırmalar da doğrudan ilgili çalışmanın ölçmek istediği özelliği ölçmese de ilgili araştırmacının bulgusu ile örtüşmemesi açısından dikkat çekicidir.

Araştırmada öğretmenlerin düşünmenin desteklenmesinde soru sorma boyutuna ilişkin davranışlarına ilişkin düzeyleri yüksek olsa da, sonucun aksine, alanyazında, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin soru sorma davranışlarını desteklemede oldukça yetersiz, sordukları soruların hatırlama düzeyinde olup düşünmeyi desteklemekten oldukça uzak, öğrencilerin nitelikli soru sorma ve cevap verme davranışlarının zayıf olduğuna işaret eden farklı nitel araştırmalar da vardır (Alkın 2012; Birbili, 2013; Tuncer, 2017). Yine öğretmenlerin “özgür/esnek öğrenme ortamları” boyutuna ilişkin yüksek düzeyde çıkan bulgularının aksine, Birbili (2013), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları etkinliklerin düşünme becerilerini geliştirmede etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi eğitimde düşünmenin desteklenmesinde önemli bir yere sahip olan dökümantasyon sürecinde, çocuklara ait portfolyolar, videolar, ses kayıtları, fotoğraflar vb. dökümantasyonu yapılan çalışmalar, öğretmen tarafından çocuklara inceletilerek, çocukların gerçekleştirdikleri ön deneyimleri ve düşünceleri üzerine yeniden düşünmeleri, öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği süreçte ve bu sürecin sonunda deneyimledikleriyle ilgili yorumlar yapmaları, buldukları sürece nasıl geldikleri ve bundan sonrasına nasıl devam edecekleri üzerinde derinlemesine düşünmeleri ve tartışmaları, akranlar ve öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmaları, böylece, öğrenmeleri üzerine yansıtma bulunmaları, bilişsel farkındalıklarını artırmaları sağlanmaktadır (Benson, 2009; Kroeger ve Cardy, 2006; Mino, 2014; Parnell, 2005; Salmon, 2008; Thornton ve Brunton, 2009). Dökümantasyon aracılığıyla yansıtma, genel olarak okul öncesinde düşünmenin geliştirilmesinde önemli olmakla birlikte en çok Reggio Emilia, High Scope gibi doğrudan düşünmeyi geliştirmeye odaklanan programların uygulama sürecinde ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışında en yetersiz oldukları boyutun “Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma” olması, araştırmada verilerin büyük oranda MEB’in programını uygulayan devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanmasıyla açıklanabilir. İlgili sonuç ve yorum, okul öncesinde düşünmenin geliştirilmesine katkı sağlayacak olan şu soruların farklı araştırmalarda yanıtlanması gerektiğini düşündürmektedir: “Öğretmenlerin düşünmeye odaklanan program yaklaşımlarına ilişkin bilgi ve farkındalıkları ne düzeydedir? MEB tarafından geliştirilen eğitim programı, Reggio Emilia, High Scope gibi doğrudan düşünmeyi geliştirmeye odaklanan programların ilkelerinden beslenmekte midir?, Okul öncesi eğitim programları, düşünmenin geliştirilmesi için öğretmenleri dökümantasyon konusunda nasıl ve ne kadar yönlendirmektedir?, “Devlet okullarındaki öğretmenlerin programın uygulanması, sınıf mevcudu, fiziksel olanaklar vb. koşulları, dökümantasyon için ne kadar uygundur?”

Öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin “sınıftaki öğrenci sayısına” göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular hem toplam puan hem de alt boyut puanlarında sözü edilen iki değişkene göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Araştırmacı tarafından yapılan bir başka araştırmada da, benzer biçimde, ilköğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Alkın, 2012). Buna karşın gerçekleştirilen bazı nitel araştırma sonuçlarına göre, sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı, öğretmenler tarafından düşünme becerilerinin öğretilmesini engelleyen faktörler arasında görülmektedir (İnan ve Özgen, 2008; Kurşunlu, 2014).

Öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin “sınıfta yardımcı personel olma durumuna” göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular hem toplam puan hem de alt boyut puanlarında sözü edilen iki değişkene göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Türkiye’de kanunen zorunlu olmamasına bağlı olarak devlet okullarında yardımcı öğretmenlik uygulamasının

bulunmaması, özel okul öncesi kurumlarının ise bu uygulamayı kendi işleyişleri doğrultusunda gerçekleştirmeleri nedeniyle yardımcı öğretmenlikle ilgili yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir (Göle ve Köroğlu 2020). Sınıfta yardımcı personel olma durumu açısından ise alanyazında araştırma sonucunu doğrudan tartışabilecek çalışmaya rastlanılmasa da okul öncesi eğitimde bu değişkenin, öğretmenlerin örneğin oyun öğretimi öz yeterliklerini (Uygur Celep, 2020) iletişim ve sınıf yönetimi becerilerini (Çevik Karatekin, 2018) farklılaştırdığı dikkat çekmektedir. Okul öncesi kurum yöneticilerinden yardımcı personelin eğitim öğretim sürecindeki rolüne ilişkin alınan görüşler, ilgili personelin kişisel ve mesleki yeterliklere sahip olmadıkları yönündedir (Köse, Uzun ve Öner Özaslan, 2018). Bu görüşü destekleyen amprik araştırmalar da vardır (Parpucu, Yıldırım-Polat, Akman, 2018). Sözü edilen görüş, araştırmada, sınıfında yardımcı personel olan ve olmayan öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarını anlamlı olarak farklılaştırmamasının bir nedeni olabilir. Ayrıca alanyazında “yardımcı personel” ifadesinin yanında/yerine “yardımcı öğretmen, stajyer, öğrenim destekçisi, sınıf yardımcısı” (Göle ve Köroğlu 2020) gibi farklı ifadelerin de kullanılması, öğretmenlerin ilgili kavrama yükledikleri anlamı farklılaştırabileceğinden, değişkenin ifade ediliş biçimi ölçmede hataya neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin “görev yaptıkları kurum türüne” göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular hem toplam puan hem de alt boyut puanlarında kurum türü değişkenine göre, özel okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Bu sonucun olası nedenleri arasında, özel okulların program konusunda daha esnek; rekabetin, reklam kaygısının, fiziksel ve maddi koşulların da etkisiyle düşünmenin desteklenmesine odaklanan Regio Emilia, Çocuklar İçin Felsefe gibi programların ilkelerinden beslenme şanslarının daha yüksek olması olabilir. Ayrıca çocuğun içine doğduğu toplum ve ailesinin sosyoekonomik özelliklerinin çocuğun geleceğinin temel belirleyicisi olduğu tezinden hareketle, araştırma bulgusu, çocuklarını özel okula gönderen/gönderebilen ailelerin, sosyoekonomik özelliklerine bağlı olarak, özel okullardan beklenti ve talepleriyle de açıklanabilir. Mutlu (2010) da araştırma bulgusunu destekler nitelikte, özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimine ilgilerinin daha fazla olduğunu, düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının devlet okullarındaki öğretmenlerden daha olumlu olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin “sınıfta öğrenci başına yeterli alan olma durumuna” göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma ve toplam puanda, sözü edilen değişkene göre, sınıfında öğrenci başına yeterli alanı olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşmanın olduğunu; diğer boyutlarda ise anlamlı farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. Ölçülen özellik açısından araştırma sonucunun tartışılmasına doğrudan katkı sağlayacak bulguya ulaşılamasa da örneğin Kaplan (2020), sınıfta öğrenci başına yeterli alan olmasının öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde farklılaşmaya neden olduğunu belirlemiştir. Sınıfta öğrenci başına yeterli alan olma durumunun, Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma boyutunda anlamlı farklılığa yol açması beklendik bir durumdur. Açıklık boyutundaki maddeler, düşünmenin desteklenmesinde, öğretmenin ve öğrencilerin düşüncenin ifade edilmesinde kullandıkları dilin açık-seçik, anlaşılır olmasına odaklanmaktadır. Dolayısıyla bu boyut, fiziksel alan yeterliliğine vurgu yapan “sınıfta öğrenci başına yeterli alan olma durumu” değişkeninden etkilenmeyebilir. Soru sorma boyutunda anlamlı farklılığın çıkmama nedeni, bu boyutta yer alan maddelerde, ilgili değişkenin çağrıştırdığı fiziksel hareketlilikten daha çok zihinsel hareketliliğe odaklanması olabilir. Özgür/esnek öğrenme ortamı sunma boyutunda ise ilgili değişkene göre fark çıkması beklenmesine karşın çıkmamasının önemli bir nedeni, değişkenin “sınıf” ile sınırlıyken, boyutu temsil eden bütün maddelerde “Çocuklara sınıf ortamında/bahçede/alan gezilerindeki yaşantılarında” ifadesinin geçmesi olabilir.

Öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeylerinin “hem düşünme becerileri ile ilgili eğitim alma hem de Regio Emilia/High Scope vb. programlara ilişkin eğitim alma” değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, yalnızca Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma boyutunda sözü edilen iki değişkene göre, eğitim alan öğretmenler lehine, anlamlı farklılaşmanın olduğunu; diğer boyutlar ve toplam puanda ise anlamlı farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. Çocuklara düşünmenin kazandırılmasına odaklanan Regio Emilia/High Scope gibi programların temel kavramları arasında yer alan dökümantasyonun, çocuklara farklı düşünme becerilerini ve üstbilişsel becerileri kazandırmadaki etkisinin pek çok araştırmada ispatlanmış olması (Benson, 2009; Hansen, 2012; İmir, 2018; Linder, 2013; Sevey, 2010) her iki değişkene göre Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma boyutunda çıkan anlamlı farklı desteklemektedir. Dökümantasyonun, düşünme becerileri ve Regio Emilia/High Scope vb. programlara ilişkin hizmet içi eğitimlerinin temel konuları arasında yer alması beklenmektedir. Bu noktada düşünme ve sözü edilen programlara ilişkin eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında “dökümantasyon aracılığıyla yansıtma” boyutunda çıkan anlamlı fark beklendik bir durumdur. Dereli'nin (2013) çalışmasında Reggio Emilia yaklaşımı ve dökümantasyon konusunda eğitim alan öğretmenlerin, sınıf-içi uygulamalarla ilgili görüşlerinin çocuk merkezli yönde değiştiğini, çocuğa daha çok söz hakkı tanıyan, demokratik, katılımcı, süreç-odaklı uygulamaları benimsedikleri sonucuna ulaşması da araştırma sonucunu dolaylı olarak desteklemektedir.

Araştırmada hem düşünme becerileri hem de Regio Emilia/High Scope vb. programlara ilişkin eğitim alma durumunun, bir bütün olarak düşünmenin desteklenmesi ve soru sorma, açıklık, özgür/esnek öğrenme ortamları sunma alt boyutları üzerinde anlamlı farklılığa yol açmaması ise beklentinin tersi yönündedir. Ortaya çıkan sonucun aksine, örneğin “Çocuklarla felsefe” eğitimi alan öğretmenlerin Kabil (2021) düşünme becerileri eğitiminde kendilerini daha yeterli hissettiklerini, Akkocaoğlu Çayır ve Akkoyunlu (2016) soru sorma ve tartışma ortamı yaratma konusunda olumlu gelişmeler kaydettiklerini; lisans eğitiminde düşünme konusunda ders alan öğretmenlerin Tebbs (2010) düşünmeyi öğretmeye ilişkin öz yeterliliklerinin, Hashim (2004) düşünme becerilerinin öğretimi konusundaki tutum ve inançlarının daha yüksek olduğunu; Emer (2007) düşünme konusunda hizmet içi eğitim alan ve sürekli yayınları takip eden öğretmenlerin düşünme becerileri konusunda daha bilinçli olduklarını; Tok (2008) okul öncesi öğretmen adaylarının düşünme becerileri ile aldığı eğitimin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Araştırma bulgusunun beklendik yönde çıkmamasının ve alanyazınla örtüşmemesinin olası nedenleri, hizmet içi eğitimlerin süreleri, eğitimlerin uzman kişilerce verilme durumu ve eğitimlerde öğrenme öğretme sürecinde izlenen yaklaşım olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin düşünmeyi destekleme davranışları, Türkçe alanyazında oldukça yeni çalışılan bir konudur. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin düşünmeyi destekleme davranışlarına ilişkin düzeylerini Türkçe alanyazında ilk kez ortaya koymaktadır. Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin düşünmeyi destekleme davranışlarına ilişkin genellenebilir bilimsel bulgulardan söz edebilmek için, ilgili özelliği ölçen veri toplama araçları geliştirilerek, bu araçlarla verilerin farklı örneklemelerden toplandığı araştırmalar yapılabilir. Böylece okul öncesi öğretmenlerinin düşünmeyi destekleme davranışlarına ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesine katkı sağlanacaktır. Alanyazında düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarına ilişkin çalışmaların yok denecek kadar az olması, araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere ilişkin ulaşılan sonuçların dış bulgularla tartışılmasını güçleştirmiştir. Bu durum, okul öncesi eğitimi bağlamında düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışlarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını konu alan araştırmaların yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin düşünmeyi destekleme davranışlarını gösterme düzeyleri kendi algılarına göre nicel araştırma yöntemi ile

belirlendiğinden, gelecekte, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ve bahçe alanlarında düşünmeyi destekleme davranışları açısından gözlemlendiği ve ilgili davranışlara ilişkin algı ve farkındalıklarının görüşmeler ile derinlemesine incelendiği nitel araştırmalar yapılabilir.

Araştırmada “Dökümantasyon Aracılığıyla Yansıtma” boyutu, hem öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri boyut hem de “düşünme ve Regio Emilia/High Scope gibi alternatif programlara ilişkin eğitim alan ve almayan” öğretmenlerin ortalamalarının anlamlı olarak farklılaştığı boyuttur. Araştırmanın bu iki sonucuna dayalı olarak, düşünme ve özellikle Regio Emilia gibi alternatif programlar konusunda sağlanan hizmet içi eğitimlerde “Dökümantasyon” konusuna önem verilerek ilgili boyuta ilişkin öğretmenlerin bilgi, beceri ve farkındalıklarının artırılması gerektiği söylenebilir. Sınıflardaki öğrenci sayısı değişkenine ilişkin sonuçlar ilgili değişkenin düşünmeyi destekleme davranışları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermiştir. İlgili değişkenin gelecek araştırmalarda da kullanılması, daha genellenebilir sonuçların ortaya konmasını sağlayacaktır. Düşünmeyi destekleme davranışlarının “sınıflarda yardımcı personel olma durumu” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaması, ilgili değişkende geçen “yardımcı personel” ifadesine farklı anlamların yüklenme olasılığıyla açıklanmıştır. Bu olasılığın ölçmeye katabileceği hata payını azaltmak amacıyla bundan sonra yapılacak araştırmalarda ilgili değişkenin kullanılması halinde değişkeni açıklayan diğer ifadelere de (yardımcı öğretmen, sınıf yardımcısı vb.) yer verilebilir. “Düşünme becerileri” ve “Regio Emilia/High Scope vb. programlar” konusunda eğitim alma durumuna ilişkin beklentinin tersi yönünde çıkan sonuçlar, öğretmenlere ilgili konularda sağlanan hizmet içi eğitimlerin, düşünmenin desteklenmesi için özellikle üst düzey soru sorma, açıklık, özgür/esnek öğrenme ortamları sunma konularında bilgi, beceri ve farkındalık kazandıracak biçimde yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin düşünmeyi destekleme davranışlarının hangi değişkenlere göre farklılaştığına ilişkin daha genellenebilir verilere ulaşılması amacıyla gelecekte, bu araştırmada kullanılanlar da dahil olmak üzere, farklı değişkenlerin test edildiği araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, A. ve Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 148-160.
- Akbıyık, C. ve Kalkan-Ay, G. (2014). Okul öncesi yönetici ve öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretimine yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-18.
- Akkocaoğlu Çayır N. ve Akkoyunlu B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133.
- Alkın, S. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin 'eleştirel düşünmeyi destekleme davranışlarının' değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ansori, M. (2019). English teachers' efficacy in using pedagogical techniques to promote higher order thinking skills. *CELTIC: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature & Linguistics*, 6(2), 1-13.
- Arthur, L. ve Makin, L. (2001). High quality early literacy programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 26(2), 14-19.
- Aubrey, C., Ghent, K. ve Kanira, E. (2012). Enhancing thinking skills in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 332-348.
- Baumfield, V. (2006). Tools for pedagogical inquiry: The impact of teaching thinking skills on teachers. *Oxford Review of Education*, 32(2), 185-196.
- Baumfield, V. M., Stancliffe, D., Atkins, M. ve Leat, D. (1995). Improving students' performance: A guide to thinking skills programmes in education and training. *Tyneside Training and Enterprise Council, Gateshead*.
- Baumfield, V.M. (Ed) (1995) Improving students' performance: a guide to thinking skills programmes in education and training. Tyneside Training and Enterprise Council, Gateshead.
- Benson, C. L. (2009). Influence of pedagogical documentation on children's use of meta-cognition. *Doctoral dissertation*. Human Development, Consumer and Family Sciences Department, South Dakota State University.
- Birbili, M. (2013). Developing young children's thinking skills in Greek early childhood classrooms: Curriculum and practice. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1101-1114.
- Çevik-Karatekin, K. N. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Dawes, L. ve Sams, C. (2004) The capacity to collaborate. In Littleton, K., Miell, D., and Faulkner, D. (Eds) *Learning to collaborate: Collaborating to learn*. Nova Science Pub. Inc.
- Dereli, H. M. (2013). Reggio Emilia temelli dökümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Doğan Altun, Z. ve İkinci Vural, D. (2017). Thinking skills in early childhood: Teachers' perspective. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 44, 214-224.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). A study of developing the thinking-friendly classroom scale (TFCS). *Elementary Education Online*, 11(1), 214-229.
- Emer, A. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitime ilişkin görüşleri (İzmir ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Epstein, A. S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5), 28-36.

- Fawcett, L. M. ve Garton, A. F. (2005). The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British journal of educational psychology*, 75(2), 157-169.
- Fisher, R. (1999) Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning. *Early Child Development and Care*, 153(1), 51-63.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn*. Nelson Thornes.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E-Dergi*, 10, 10.
- Göle, M. O. ve Köroğlu, A. Y. (2020). Okul öncesi eğitimde yardımcı öğretmenlik mesleği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 222-238.
- Hansen, S. G. (2012). *Children's viewpoints: Documentation and assessment in the preschool classroom* (Doctoral dissertation, Mills College).
- Hashim, H. (2004). Malisain teachers attitudes, competency and practices in teaching thinking. *Intellectual Discourse*, 11(1), 27-50.
- Hayran, İ. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin düşünme beceri ve işlemlerine ilişkin görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- İmir, H. M. (2018). Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- İnan, C. ve Özgen, K. (2008). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmadaki yeterliliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 39-54.
- Kabil, G. 2021. Çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Kaplan, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi (Çanakkale ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.
- Karsantık, Y. (2016). Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretime ilişkin görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kaymak, E. (2022). Düşünmeyi destekleyen öğretmen davranışları ölçeği-Okul öncesi öğretmeni formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Kütahya.
- Köse, A., Uzun, M. ve Öner Özaslan, G. (2018). Administrators' views on the roles of assisted services staff working at institutions of preschool education in education process. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(1), 61-83.
- Kroeger, J. ve Cardy, T. (2006). Documentation: A hard to reach place. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 389-398.
- Kurşunlu, E. (2014). Okul öncesi eğitim programının düşünme becerileri öğretimi açısından incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Lambert, E. B. (2001). Metacognitive problem solving in preschoolers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 26(3), 24-29.
- Linder, E. K. (2013). *Pedagogical documentation and children's learning dispositions* (Doctoral dissertation, The William Paterson University of New Jersey).
- Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D. ve Sams, C. (2005). Talking and thinking together at Key Stage 1. *Early years*, 25(2), 167-182.

- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking*. London: Department for Education and Employment.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim adresi <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooporam.pdf> [14.11.2019].
- Mino, J. J. (2014). Now you see it: Using documentation to make learning visible in LCs. *Learning Communities Research and Practice*, 2(2), 1-17.
- Mutlu, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların (60-72 ay) düşünme düzeylerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi* (Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Parnell, W. A. (2005). *Teacher learning: Documentation, collaboration, and reflection*. Portland State University.
- Parpucu, N., Polat, A. Y. ve Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde ilişkiler ve iletişime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 417-433.
- Retnawati, H., Djidu, H., Kartianom, A. ve Anazifa, R. D. (2018). Teachers' knowledge about higher-order thinking skills and its learning strategy. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(2), 215.
- Robson, S. (2006). *Developing thinking and understanding in young children. An introduction for students*. London: Routledge.
- Salmon, A. K. (2008). Promoting a culture of thinking in the young child. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 457-461.
- Sevey, L. (2011). The role of pedagogical documentation in developing young children's thinking processes (Unpublished doctoral dissertation). University of Rhode Island, Providence, RI.
- Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: What can we learn from research? *Topic*, 32, 5-12.
- Sternberg, R. J. (2003) Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.
- Swartz, R. ve Parks, S. (1994) *Infusing critical and creative thinking into content instruction for elementary teachers*. California: Critical Thinking Press.
- Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P. ve Benefield, P. (2005) *Thinking skills in the Early Years: A literature review*. National Foundation for Educational Research.
- Taylor, C. (2001). Australian early childhood milieu: Teacher challenges in promoting children's language and thinking. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(1), 41-56.
- Tebbs, J. (2000). Assessing teachers' self-efficacy towards teaching thinking. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Connecticut University, Connecticut.
- Thornton, L. ve Brunton, P. (2015). *Understanding the Reggio approach: Early years education in practice*. Routledge.
- Tok, E. (2008). Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Tunç, Y. ve Kıncal, R. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(113), 249-267.
- Uygur Celep, M. (2020). Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Venville, G. (2002). Enhancing the quality of thinking in Year 1 classes. In *Learning Intelligence: Cognitive Acceleration across the curriculum from 5 to 15 years* (pp. 35-50). Open University Press.
- Walsh, G., ve Gardner, J. (2005). Assessing the quality of early years learning environments. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1), 27-57.

- Walsh, G., Murphy, P., & Dunbar, C. (2007). Thinking skills in the early years: A guide for practitioners. Written in collaboration with the Early Years Enriched Curriculum Evaluation Project Team.) Available as a PDF at: http://www.nicurriculum.org.uk/docs/skills_and_capabilities/foundation/ThinkingSkillsintheEarlyYears_Report.
- Yağcı, R. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EXTENDED ABSTRACT

In the current study, it was aimed to determine the extent to which pre-school teachers possess thinking supportive behaviours on the basis of their own perceptions. Moreover, it was also investigated whether the extent to which the pre-school teachers possess thinking supportive behaviours varies significantly depending on the variables of “having a person helping them in the class”, “having enough space for each student in the class”, “type of institution worked”, “the number of students in the class”, “having received training on thinking skills” and “having received training on programs such as Reggio Emilia/High Scope”.

In the current study employing the survey model, a total of 190 pre-school teachers were reached and the analyses were carried out on the responses given by 157 teachers as a result of removing outliers. In the study, data were collected with the “Scale of Thinking Supportive Teacher Behaviours - Preschool Teacher Form”. The Scale of Thinking Supportive Teacher Behaviours is a five-point Likert scale (5=Reflects me thoroughly, 1=Does not reflect me) consisted of four factors: “Clarity”, “Reflection through Documentation”, “Providing Free/Flexible Learning Environments”, “Asking Questions” and 19 items. In the analysis of the data, descriptive statistics were calculated, one-way analysis of variance (ANOVA) and Mann Whitney U test were used.

Although the pre-school teachers perceived themselves highly adequate in exhibiting thinking supportive behaviours, the dimension in which they perceived themselves as the most inadequate is “reflecting through documentation”. The thinking supportive behaviours scores taken by the pre-school teachers from the sub-dimensions and the whole scale were found to be not varying significantly depending on the variables of “the number of students in the class” and “having a person helping them in the class”. The thinking supportive behaviours scores taken from the sub-dimensions and the whole scale were found to be varying significantly depending on the variable of “the type of institution worked” in favour of the teachers working in private schools. The thinking supportive behaviours scores taken by the pre-school teachers from the sub-dimension of “reflecting through documentation” and the whole scale were found to be varying significantly depending on the variable of “having enough space for each student in the class” in favour of the teachers having enough space for each student in the class but not in the other sub-dimensions. The thinking supportive behaviours scores taken by the pre-service teachers taken from the sub-dimension of “reflecting through documentation” were found to be varying significantly depending on the variables of “having received training on thinking skills” and “having received training on programs such as Reggio Emilia/High Scope” in favour of the teachers having received training, but not in the other sub-dimensions.

The thinking supportive behaviours of pre-school teachers is a subject relatively recently researched in the Turkish literature. The current study has revealed for the first time in the Turkish literature the levels of preschool teachers’ thinking supportive behaviours. In order to be able to talk about generalizable scientific findings regarding the thinking supportive behaviours of pre-school teachers in Turkey, data collection tools measuring the relevant feature can be developed and research can be conducted in which data are collected from different samples with these tools. In this way, contribution to the determination of pre-school teachers’ needs for thinking supportive behaviours can be determined. The scarcity of studies on thinking supportive teacher behaviours in the literature has made it difficult to discuss the results of the variables discussed in the current study with external findings. This indicates that research should be conducted on whether thinking supportive teacher behaviours in the context of pre-school education vary significantly depending on different variables. Since the levels of teachers’ thinking supportive behaviours were determined on the basis of their own

perceptions in the currents study, future studies can be conducted in which preschool teachers are observed in terms of thinking supportive behaviours in classroom and garden areas and their perceptions and awareness of related behaviours are examined in depth through interviews.