



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
ISSN: 2458 - 9624 (Online)



Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES, 7(1), 300-322, 2020

48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

AN INVESTIGATION OF THE COGNITIVE STYLES OF 48-72 MONTH OLD CHILDREN IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Hatice Büşra YILMAZ¹ ve Aysel TÜFEKÇİ AKCAN²

¹ Muş Alparslan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Muş, Türkiye. e-posta: hb.yilmaz@alparslan.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye. e-posta: tufekciay@gmail.com

Gönderim Tarihi: 06.05.2020

Düzeltilme Tarihi: 13.06.2020

Kabul Tarihi: 16.06.2020

Öz

Bu araştırma 48-72 aylık çocukların bilişsel stillerini ve bilişsel stillerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve çocukların bilişsel stillerini incelemek amacıyla “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepissellik Ölçeği A formu (KRISP-A)” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören ve normal gelişim gösteren 48-72 aylık 413 çocuk oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, Mann Whitney U-testi ve Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların bilişsel stil puanlarının ortalamasının altında bir yığılma gösterdiği görülmüştür. Tepki süresi puanları değişkenlere göre anlamlı fark göstermemiştir. Hata sayısı puanlarında ise çocukların okul türü, cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmaya katılan çocukların bilişsel stil türlerinin en fazla hızlı doğrucu, en az ise yavaş yanlışı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Erken çocukluk, Bilişsel stil, Bilişsel tempo

Abstract

This study was conducted to investigate the cognitive styles of 48-72 month old children and whether their cognitive styles vary by different variables. Data collection tools include Personal Information Form, which was used to determine the demographic characteristics of children, and The Kansas Reflection-Impulsivity Scale Form A (KRISP-A), which was used to examine children's cognitive styles. The study group consisted of 413 children aged 48-72 months who attended pre-school education institutions in Keçiören district of Ankara province during 2018-2019 academic year. The data were analyzed by Mann Whitney U-test and Kruskal Wallis test. As a result of the study, it was observed that the cognitive style scores of the children showed an aggregation below the average.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Response time scores did not show significant variation by the variables. On the other hand, a significant difference was found in the number of errors in terms of school type, children's gender and parental education level. In terms of cognitive style types of the children participating in the study, rapid corrector was the most in number and slow false was the least.

Keywords: Preschool period, Early childhood, Cognitive style, Cognitive tempo

Giriş

Dünyayı anlamak için geçirilen zihinsel süreçleri ifade eden biliş kavramı akıl, algılama, dikkat, düşünme, kavrama ve problem çözme gibi pek çok terimi içermektedir. Biliş, aşamalı bir gelişim gösterir ve okul öncesi dönemde hızla gelişir (Trawick-Swith, 2013; Yaralı, 2015). Okul öncesi dönem, Piaget'ye göre bilişsel gelişim için bir geçiş dönemidir. Küçük çocuklar aşamalı olarak bebeklik döneminin düşünce süreçlerini geride bırakırlar. Somut olarak görmedikleri şeyler hakkında düşünerek akıl yürütebilirler, ancak yine de bir yetişkin gibi düşünmemektedirler. Bir yetişkin için oldukça basit olan bir durum, çocuk için karmaşık olabilmektedir (Trawick-Swith, 2013). Okul öncesi dönem çocuğunda somut düşünce hâkimdir. Genelleştirme, kategorileştirme ve kavramsallaştırma becerisi henüz gelişmemiştir. Canlı ve cansız nesnelere ayırt edemez. Hayal ettiklerinin gerçekleşeceğini düşündükleri büyüsel düşünce vardır. Gerçeği tam olarak anlayamaz, öyle ki dinlediği öykülerdeki olayları gerçek sanır. Çocuğun düşünce ve duygularında benmerkezcilik vardır. Çevre koşullarını değerlendirmeden her durumu kendi isteklerine göre şekillendirmek ister. Hafıza yeterince gelişmemiştir ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmakta zorlanır (Öztürk ve Uluşahin'den aktaran Yaralı, 2015).

Gelişimin oldukça hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuklar, çevresel etkilere çok duyarlıdır. 0-6 yaş aralığını kapsayan bu dönemde çocuklar oldukça hızlı gelişim, değişim ve öğrenme potansiyeli göstermektedir (Aksoy ve Özkan, 2015; Kandır, 2001). Bilişsel gelişim, genel olarak aşamalı bir şekilde ilerlemektedir. Gelişimsel özellikler birbirine benzemekte, ancak her çocuğun problem çözme sürecinde bilgiyi alma, kullanma ve hatırlama yolları birbirinden farklılaşabilmektedir. Bilişsel gelişim ile algılama, düşünme ve problem çözme becerileri gelişmekte ve bu becerilerde bireysel farklılıklar görülmektedir. Algılama, düşünme, yargılama, hatırlama ve bilgi aktarmada bireysel farklılıklar vardır. Bu farklılıklar, çocukların farklı bilişsel stillerinin olduğunu gösterir. Bilişsel stiller, entelektüel yetenekleri, becerileri, kişiliği ve öğrenmeyi etkilemektedir (Danili ve Reid, 2006).

Bilişsel stil tanımlarında kişi merkezli, hareket merkezli ve biliş merkezli olmak üzere üç farklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Kişi merkezli yaklaşım, bilişsel stilleri dinamik ruhsal

değişkenlerin dışavurumları olarak ele alırken, hareket merkezli yaklaşım, kişisel hareket biçimleri ile ilgili değişkenlere odaklanır. Biliş merkezli yaklaşım ise insanların zihinsel problemlerle baş etmede benimsedikleri karakteristik biçimleri tanımlamaya çalışmıştır (Carretero-Dios, de los Santos-Roing ve Buela-Casal, 2009).

Bilişsel stil, genel anlamıyla bireylerin nasıl düşündüğü ile ilgili bir kavramdır. İlk kez 18. yüzyılda Fechner ve Galton tarafından yapılan bir çalışmada, bireylerin görsel ya da sözel düşünme eğilimli olduklarına yönelik bir sınıflama yapılmıştır (Akar'dan aktaran Durak-Demirhan, 2012). 1950'lerde kişilik araştırmacıları, problemleri çözmenin kendine özgü ve istikrarlı yollarının olduğunu gözlemleyerek, bilişsel stil kavramını ortaya koymuşlardır (Carretero-Dios vd., 2009). Bilişsel stil, bireylerin bir göreve yaklaşım tarzı, öğrenme biçimi ve bilgileri organize etme yeteneği olarak görülmektedir (Gander ve Gardiner, 2010; Lever-Duffy, McDonald ve Mizell'den aktaran Atasoy, 2004). Bireyin tipik veya alışılmış problem çözme, düşünme, algılama ve hatırlama tarzı bilişsel stil olarak tanımlanmaktadır (Allport'dan aktaran Sujito, Budiharso, Solikhah ve Mutaqin, 2019). Bilişsel stil bir bilginin bilinmesini değil, bilginin nasıl bilindiğini ifade eder. Bilişsel stil, algı, bellek ve düşünme süreçlerini kapsamaktadır (McKenna'dan aktaran Fisher, 2009; Sujito vd., 2019). Araştırmacılar birçok bilişsel stil saptamışlardır. Tarama/odaklaşma, alandan bağımsızlık/alana bağımlılık, kavramlaştırma üslupları ve bilişsel temponun da aralarında bulunduğu birçok bilişsel stil bulunmaktadır (Gander ve Gardiner, 2010). Düşünme biçimi ve bilişsel üslup olarak da ifade edilen bilişsel stil, çocuğun bireysel olarak bir problem durumuna yaklaşım şekli olarak tanımlanmaktadır.

Kişiler sahip oldukları bilişsel stile göre sorulara düşünerek yavaş bir şekilde ya da düşünmeden hızlı bir şekilde yanıt verme eğilimindedir (Brown, 2007). Çocuklarda problem çözerken hızlı cevaplama eğilimi, problemi doğru bir biçimde çözümlenmekten ziyade hata yapmalarına yol açabilmekte, yavaş ve dikkatli bir şekilde problem çözme eğilimi ise daha az hata yaparak çözüme ulaşmayı sağlamaktadır (Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre, 2009). Çocukların bir problem çözme durumunda hızlı ya da yavaş tepki verme tercihleri bilişsel tempo olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel tempo, içtepsel (problem karşısında hızlı tepki gösteren) ya da düşünsel (problem karşısında yavaş tepki gösteren) olabilir. İnsanların %70 gibi önemli bir kısmı düşünsel ve içtepsellerden oluşmaktadır. Bu nedenle pek çok araştırmacı bilişsel stili sadece bu iki boyutu çerçevesinde ele almıştır (Gander ve Gardiner, 2010; Reuchlin'den aktaran Doğan, 2013). Yurtiçinde yapılan az sayıda çalışmada bilişsel stil dört farklı boyutu

ile (içtepesel, düşünsel, hızlı doğrucu ve yavaş yanlışı) ele alınmıştır (Ceylan, 2008; Durak-Demirhan, 2012; Kaya-Bağdaş, 2018).

Çocukların bir probleme zihinsel olarak nasıl yaklaştıklarını yansıtan bilişsel stil, çocukların kişilikleriyle de ilişkili bir kavramdır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde içtepesel çocukların saldırgan ve kendini denetleme yeteneğinin düşük olduğu (Gander ve Gardiner, 2010), akran ilişkilerinde saldırganlığa yatkın oldukları (Özkan ve Tozduman-Yaralı, 2016), duygusal becerilerde daha zayıf oldukları ve daha sık akran reddine maruz kaldıkları (Kayılı ve Erbay, 2019), ahlaki ve sosyal kuralları daha az ciddiye aldıkları ve daha çok sosyal problemler yaşayabildikleri (Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008), daha çok davranış sorununa sahip oldukları (Durak-Demirhan, 2012) bilinmektedir. Düşünsel bilişsel stile sahip çocukların ise daha kaygılı olabildikleri (Gander ve Gardiner, 2010), içtepesel bireylere göre sosyal mantık yürütme ve problem çözmede doğrudan duruma odaklanarak tepki gösterme eğiliminde oldukları (Peters ve Bernfeld, 1983), akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurdukları (Gomes ve Livesey, 2008), öz yeterliliklerinin ve benlik algılarının daha yüksek olduğu (Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2019), alıcı dil becerilerinin ve ilkokula hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu (Koçyiğit ve Kayılı, 2014) görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bilişsel stilin cinsiyet, yaş, anne baba öğrenim seviyesi gibi çeşitli demografik değişkenler (Seçer vd., 2009), ebeveyn davranışları (Doğan, 2013), işitsel muhakeme ve işlem becerileri (Er, 2012), yaratıcılık düzeyi (Ceylan, 2008), davranış sorunları (Durak-Demirhan, 2012), ahlaki ve sosyal kural algıları (Kaya-Bağdaş, 2018), benlik algısı (Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2019), öğrenme güçlüğü (Seçer ve Sarı, 2014), ilkokula hazırbulunuşluk (Koçyiğit ve Kayılı, 2014), sosyal problem çözme becerileri (Aksoy ve Özkan, 2015), sosyal yetkinlik (Özkan ve Tozduman-Yaralı, 2016), iletişim becerileri ve duygusal beceriler (Kayılı ve Erbay, 2019), kaygı, güdü ve beklentiler (Kagan, 1966), modelleme (Brown, 1985), kültürel farklılıklar (Smith ve Caplan, 1988), duygusal ve davranışsal ifadeler (Fisher, 2009) kapsamında incelendiği görülmüştür.

Yapılan araştırmalar sonucunda, bilişsel stil farklılıklarının çocukların akademik, sosyal ve duygusal yaşantıları ve çeşitli demografik değişkenlerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Yaşa göre bakıldığında küçük çocukların içtepeselliklerinin fazla olduğu, yaşın ilerlemesiyle birlikte düşünselliğin arttığı tespit edilmiştir (Salkind ve Nelson, 1980; Seçer vd., 2009). Kültürel farklılıklar bilişsel stilde farklılığa yol açmazken (Smith ve Caplan, 1988), anne baba öğrenim düzeyi ile kardeş sayısının farklılığa yol açtığı belirtilmiştir. Kardeş sayısı çok olan ve anne baba öğrenim düzeyi düşük olan çocukların daha çok içtepesel, kardeş sayısı az olan

ve anne baba öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların ise daha çok düşünsel bilişsel stile sahip oldukları görülmüştür (Aksoy ve Özkan, 2015; Özkan ve Tozduman-Yaralı, 2016; Seçer vd., 2009). Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, Ceylan (2008) çalışmasında kız çocukların hata ortalamalarının erkek çocukların hata ortalamasından düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca anne öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların daha az hata yaptıkları görülmüştür.

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimine etki eden değişkenlerin ve bireysel farklılıkların bilinmesi çocuğun gelişiminin desteklenebilmesi için gerekli görülmektedir (Kolcu, 2014). Bireysel farklılıklardan biri olan ve insan davranışlarını açıklamada görünmeyen bağlantı olarak ifade edilen bilişsel stil, bilişi, sosyal ve bireylerarası işleyişi, yaklaşık olarak tüm insani aktiviteleri kapsayan bir yapıdır (Riding ve Rayner'dan aktaran Durak-Demirhan, 2012). Ebeveynler ve eğitimciler, çocukların birçok ortak gelişim özelliği olsa da önemli bireysel farklılıkları olduğunun farkında olmalıdır. Çocukların akademik görevlere yaklaşımda farklı yollar izlediğinin farkında olmak, verilen eğitimin çocukların bilişsel stillerine göre düzenlenmesine olanak sağlar. Böylece çocuklarda başarılı öğrenme deneyimleri sağlanabilir (Gander ve Gardiner, 2010). Çocukların bilişsel stil türleri ve onları etkileyebilecek değişkenlerin incelenmesi, aile, öğretmen ve eğitimdeki diğer paydaşların sorumlulukları yönünden bilinçlenmeleri açısından önemlidir (Seçer vd., 2009). Mevcut araştırmanın alanyazına ve erken çocukluk döneminde bilişsel stil kavramının ve öneminin anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Daha önce de ifade edildiği üzere pek çok araştırmacı bilişsel stili sadece düşünsel ve içtepsel olmak üzere iki boyutu çerçevesinde ele almıştır (Reuchlin'den aktaran Doğan, 2013). Mevcut araştırmada bu iki boyuta ek olarak, hızlı doğrucu ve yavaş yanlışçı boyutları da inceleme kapsamına alınmıştır. Bu nedenle, bilişsel tempo kavramını da kapsayan bilişsel stil (cognitive style) kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Bu tercih çocukların düşünsel, içtepsel, yavaş yanlışçı veya hızlı doğrucu olmalarını belirlemek amacıyla kullanılan KRISP-A Formunun uyarılama çalışmasındaki kullanımla da tutarlılık göstermektedir.

Çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların bilişsel stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmaya katılan çocukların bilişsel stillerinin nasıl olduğu ve bilişsel stillerin çocukların yaşı, cinsiyeti, devam ettikleri okul türü, kardeş sayısı ve anne babanın öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların bilişsel stillerinin çocukların yaşı, cinsiyeti, devam ettikleri okul türü, kardeş sayısı ve anne baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre incelendiği araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel tarama, bir durumu tanımlamaya yönelik yapılan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018–2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinden Keçiören ilçesinde bulunan resmî okul öncesi eğitim kurumları arasından rastgele seçilen 2 bağımsız anaokulu ve 2 ilköğretime bağlı anasınıfı olmak üzere toplam 4 okulda eğitim gören 413 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Keçiören ilçesinde bulunan okulların seçilmesinin nedeni örnekleme ulaşılabilirliğin kolay olmasıdır. Çalışma grubunda yer alan toplam 413 çocuğun %46,2'sini bağımsız anaokullarında, %52,8'ni ilkokula bağlı anasınıflarında öğrenim gören çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların %47'si kız ve %53'ü erkektir. Çocukların %28,8'i 48-60 aylık, %71,2'si ise 60-72 aylıktır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuk ve ailesi ile ilgili demografik bilgileri elde edebilmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve çocukların bilişsel stillerini incelemek amacıyla “Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çocukların ve ailelerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere ulaşmak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda çocukların cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, devam ettikleri okul türü, anne baba öğrenim düzeyleri ve anne baba yaşları ile ilgili sekiz soru yer almaktadır. Form, çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur.

***Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu
(KRISP-A)***

Wright'ın (1971) geliştirmiş olduğu ve Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2010) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan KRISP-A Formu çocukların hızlı doğrucu, düşünsel, içtepisel ve yavaş yanlışı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek toplam 10 şekilden oluşmaktadır. Uygulamaya başlarken beş örnek şekil ile alıştırma yapılmakta ardından asıl uygulamaya geçilmektedir. Ölçek her çocuğa bireysel olarak uygulanmakta ve uygulama yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmektedir. Uygulama esnasında ölçekte bulunan şekiller çocuğa sırayla gösterilir. Hedef şekil ve bu şekle benzerlikleri fazla olan şekillerin yer aldığı görseller çocuğa aynı anda sunulur. Araştırmacı “Bak X, bu sayfada bir top var. Bu topun aynısı olan topu senin önündeki sayfada yer alan top çizimleri içinden bul ve göster.” talimatını verdiği an kronometreye basarak çocuğun ilk verdiği cevap süresini çocuk adına düzenlenmiş olan kâğıda not alır. Çocuğun verdiği cevap yanlışa doğru cevabı bulması için teşvik edilir. Doğru yanıt ulaşına dek yaptığı hataların sayısı cevap kâğıdına not alınır. Her çocuğun ölçekten elde ettiği toplam cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanır.

Çocukların bilişsel stil türlerini belirlemek amacıyla uygulanan KRISP A Formuna göre yapılan sınıflandırma Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Tepki Süresi ve Hata Sayısına Göre Belirlenen Bilişsel Stil Sınıflandırması

| Tepki Süresi | Düşünseller | Yavaş Yanlışılar |
|--------------|------------------|------------------|
| | Hızlı Doğrucular | İçtepiseller |
| Hata Sayısı | | |

1. Hızlı doğrucular: KRISP-A Formunda ortanca değerin altında yanlışı sayısına ve yanıtlama süresine sahip bireylerdir.
2. Düşünseller (Reflektifler/Yavaş Doğrucular): Ölçekte ortanca değerin altında yanlışı sayısına ve ortanca değerin üzerinde yanıtlama süresine sahip olan, bir diğer ifadeyle, formu yavaş cevaplayan ve az sayıda hata yapan bireylerdir.
3. İçtepiseller (İmpulsifler/Hızlı Yanlışılar): Ölçekte ortanca değerin üzerinde yanlışı yaparak ortanca değerinin altında yanıtlama süresine sahip olan, bir diğer ifadeyle, formu hızlı cevaplayan ancak çok sayıda hata yapan bireylerdir.

4. Yavaş yanlışılar: Ölçekte ortanca değerinin üzerinde hata sayısında ve yanıtlama süresine sahip olan bireylerdir (Seçer vd., 2008).

Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında kapsam geçerliği ve görünüş geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini araştırmak için puanlayıcı güvenilirliği, test tekrar test ve testi yarılama güvenilirliği incelenmiştir. Konya ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan 6 yaş grubundaki toplam 30 öğrenci iki ayrı gözlemci tarafından puanlayıcı güvenilirliği için değerlendirilmiştir. Öğrencilerin KRISP-A Formu'na yönelik tepki süreleri değerlendirilmiş ve gözlemciler arasındaki korelasyon $r=0.83$, hata sayısına yönelik değerlendirmede korelasyon $r=0.78$ bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirliğini incelemek amacıyla Konya il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarındaki beş-altı yaş arasında 303 çocuk seçilmiştir. İki hafta ara ile iki kez uygulanan ölçeğin iki uygulama puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. Korelasyon değerleri KRISP-A formu hata sayısı için $r=0.74$, tepki süresi için $r=0.89$ bulunmuştur. Yapılan iki ayrı uygulama sonrasında elde edilen sonuca göre uygulamalar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş ve tutarlılığının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik araştırması için uygulanan testi yarılama yönteminde KRISP-A formunda Spearman-Brown ile hesaplanan korelasyon değeri; tepki süresi için $r=0.85$, hata sayısı için ise $r=0.71$ olarak bulunmuştur (Koçyiğit ve Kayılı, 2014; Seçer vd., 2010).

Veri toplama süreci başlamadan önce ölçeğin kullanımı için gerekli olan izin e-posta yoluyla alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen okullar ziyaret edilmiş ve okul müdürleri ile görüşülmüştür. Veri toplama araçlarından “Kişisel Bilgi Formu” öğretmenler aracılığıyla ailelere ulaştırılarak on günlük bir süre sonunda yine öğretmenler aracılığı ile toplanmıştır. “KRISP-A Formu” ise birinci araştırmacı tarafından her çocuğa okulun uygun, gruptan ayrı ve sessiz bir alanında bireysel olarak uygulanmıştır. Form uygulanırken çocukların tepki sürelerinin ölçülmesi amacıyla kronometre kullanılmıştır. Uygulama esnasında her bir çocuğun tepki süresi ve hata sayısı kendisi için düzenlenmiş olan bir kâğıda not alınmıştır. Ölçeğin uygulama süresi her bir çocuk için ortalama 20 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci 2018 yılı Aralık ayında başlamış, 2019 yılı Mart ayında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle veri dağılımının parametrik test koşullarını sağlayıp sağlamadığı incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Buna ek olarak, çarpıklık katsayıları ve standart hataları hesaplanmış ve histogramlar ve kutu-çizgi grafikleri incelenmiştir. KRISP-A Formunun tepki süresi ve hata sayısı faktörleri çarpıklık katsayısı değerlerinin standart hata değerine bölünmesi sonucunun 1.96'dan yüksek olduğu ve Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre tepki süresi ve hata sayısının normal dağılım sergilemediği yorumu yapılabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018).

Veriler normal dağılım sergilemediği için tepki süresi ve hata sayısının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, iki farklı grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde anlamlı farklılık görülmesi durumunda, anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Çocukların bilişsel stillerinin nasıl olduğunu belirlemek için, KRISP-A Formuna verdikleri yanıtlar hata sayıları ve tepki süreleri hesaplanarak, ölçeğin düşünme süreleri ve hata sayısı faktörlerine ilişkin betimsel istatistikler belirlenmiştir. Belirlenen düşünme süreleri ve hata sayılarının ortalaması alınarak çocuklar hızlı doğrucular, düşünseller, içtepiseller ve yavaş yanışçılar olarak gruplanmıştır. Yanıt verme süresi ve hata sayısı ortalamalarına göre hangi bilişsel stil türüne sahip olduğu belirlenen çocukların, bilişsel stillerinin hangi doğruluk düzeyinde belirlendiğini tespit amacıyla diskriminant analizi yapılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların bilişsel stil türlerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ki-kare analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öncelikle çalışmaya katılan çocukların bilişsel stillerinin nasıl olduğuna yönelik ve ardından da bilişsel stillerinin çocukların yaşı, cinsiyeti, devam ettikleri okul türü, kardeş sayısı ve anne baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Çocukların Bilişsel Stilleri Nasıldır?

Çalışma grubundaki çocukların bilişsel stillerini incelemek için tepki süresi ve hata sayıları hesaplanmış, düşünme süreleri ve hata sayılarının ortalaması alınarak bilişsel stil grupları belirlenmiştir. Buna göre yapılan betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çocukların Bilişsel Stil Türlerine Göre Sınıflandırılması

| | Bilişsel Stil Türleri | | | | | | | |
|---------|-----------------------|---------|----------|---------|-----------|---------|----------------|---------|
| | Hızlı Doğrucu | | Düşünsel | | İçtepisel | | Yavaş Yanlışçı | |
| Frekans | 157 | | 81 | | 95 | | 80 | |
| Yüzde | 38.0 | | 19.6 | | 23.0 | | 19.4 | |
| | Tepki S. | Hata S. | Tepki S. | Hata S. | Tepki S. | Hata S. | Tepki S. | Hata S. |
| Ort. | 44.43 | 3.81 | 75.79 | 4.13 | 46.07 | 10.12 | 77.46 | 10.25 |
| Std.S | 8.29 | 1.65 | 22.68 | 1.69 | 7.38 | 2.88 | 20.35 | 3.27 |
| Ortanca | 45 | 4 | 71 | 4 | 46 | 9 | 71 | 10 |
| Mod | 55 | 5 | 63 | 6 | 43 | 7 | 59 | 7 |
| Min. | 24 | 0 | 58 | 0 | 27 | 7 | 58 | 5 |
| Max. | 57 | 8 | 215 | 7 | 57 | 18 | 166 | 22 |
| Ç.K | -.299 | -.061 | 3.638 | -.614 | -.422 | 1.096 | 2.299 | 1.584 |
| B.K | -.672 | -.591 | 17.997 | -.392 | -.521 | .610 | 7.424 | 3.186 |

Tablo 2’deki bulgulara göre, çocukların % 38’i hızlı doğrucular, %19.6’sı düşünseller %23’ü içtepiseller ve %19.4’ü yavaş yanlışçılar bilişsel stil grubunda yer almıştır.

Hızlı doğrucu çocukların düşünme sürelerinin ortalaması $\bar{x}= 44.43$ ve hata sayılarının ortalaması $\bar{x}= 3.80$ olarak bulunmuştur. Ayrıca hızlı doğrucu çocukların tepki süresinin çarpıklık katsayısı $-.229$ ve hata sayısına ilişkin çarpıklık katsayısının $-.672$ olması nedeni ile bu grupta yer alan çocukların düşünme sürelerinin ve hata sayılarının ortalamasının üzerinde bir yığılma gösterdiği söylenebilir.

Düşünsel çocukların düşünme sürelerinin ortalaması $\bar{x}= 75.79$ ve hata sayılarının ortalaması $\bar{x}=4.13$ olarak bulunmuştur. Ayrıca düşünsel grupta yer alan çocukların tepki sürelerinin çarpıklık katsayısı 3.638 olarak bulunmuştur. Buna göre bu grupta yer alan çocukların tepki sürelerinin ortalamasının altında bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Düşünsellerin hata sayılarına ilişkin çarpıklık katsayısının $-.614$ olması nedeni ile bu grupta yer alan çocukların hata sayılarının ortalamasının üzerinde bir yığılma gösterdiği söylenebilir.

İçtepisel çocukların düşünme sürelerinin ortalaması $\bar{x}= 46.07$ ve hata sayılarının ortalaması $\bar{x}=10.12$ olarak bulunmuştur. Ayrıca içtepiseller grubunda yer alan çocukların tepki süresinin çarpıklık katsayısı $-.422$ olarak bulunmuştur. Buna göre bu grupta yer alan çocukların tepki

sürelerinin ortalamasının üstünde bir dağılım gösterdiği söylenebilir. İçtepisellerin hata sayılarına ilişkin çarpıklık katsayısının .610 olması nedeni ile bu grupta yer alan çocukların hata sayılarının ortalamasının altında bir yığılma gösterdiği söylenebilir.

Yavaş yanlışı çocukların düşünme sürelerinin ortalaması $\bar{x}=77.46$ ve hata sayılarının ortalaması $\bar{x}= 3.27$ olarak bulunmuştur. Ayrıca yavaş yanlışılar grubunda yer alan çocukların tepki sürelerinin çarpıklık katsayısı 2.299 olarak bulunmuştur. Buna göre bu grupta yer alan çocukların tepki sürelerinin ortalamasının üstünde bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Yavaş yanlışıların hata sayılarına ilişkin çarpıklık katsayısının 1.584 olması nedeni ile bu grupta yer alan çocukların hata sayılarının ortalamasının üstünde bir yığılma gösterdiği söylenebilir.

Çocukların KRISP-A Formundan elde edilen verilere göre düşünme sürelerinin ve hata sayılarının ortalamasının altında bir yığılma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğmuş-Bayar'ın (2018) 237 çocuk ile yaptığı çalışmada, tepki süresi (saniye) ortalaması 96.76; hata sayısı ortalaması da 9,32 olarak bulunmuştur. Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar (2019) tarafından 60 çocuk ile yapılan çalışmada ise, tepki süresi ortalaması 41.82 (sn.); hata sayısı ortalaması da 4,83 olarak bulunmuştur.

Düşünme süreleri ve hata sayılarına göre çocukların çoğunlukla hızlı doğrucu bilişsel stile sahip oldukları görülmüştür. Bunu sırasıyla içtepisel, düşünsel ve yavaş yanlışı çocuklar takip etmiştir. Alanyazın incelendiğinde çocukların bilişsel stillerine göre frekans değerleri benzerlik göstermektedir. Ceylan (2008) çalışmasında çocukların bilişsel stillerinde en yüksek frekansın hızlı doğrucu bilişsel stile sahip çocuklara ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla düşünsel, yavaş yanlışı ve içtepisel çocuklar takip etmektedir. Kaya-Bağdaş (2018) çalışmasında hızlı doğrucu ve içtepisel çocukların frekanslarının aynı olduğu, düşünsel ve yavaş yanlışı çocukların frekanslarının ise daha düşük olduğu görülmektedir. Durak-Demirhan'ın (2012) çalışmasının bulguları ise farklılık göstermektedir. Çalışmada çocukların çoğunun içtepisel olduğu, bunu sırasıyla hızlı doğrucu, düşünsel ve yavaş yanlışı çocukların takip ettiği görülmüştür. Çalışmalarda genel olarak hızlı doğrucu çocukların sayısının fazla olması benzerlik göstermektedir.

Çocukların Bilişsel Stilleri Bağımsız Değişkenlere Göre Anlamli Farklilik Göstermekte midir?

Çocukların KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanları ile bilişsel stil türlerinde çocukların yaşı ve kardeş sayısına göre anlamli farklilik olmadığı; çocukların cinsiyeti, devam ettikleri okul türü ve anne baba öğrenim düzeyine göre anlamli farklilik olduğu görülmüştür.

Çocukların bilişsel stillerinde yaşa göre anlamli farklilik olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Çocukların Yaşlarına Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

| | Yaş | n | \bar{x} | Std. | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|--------------|-------|-----|-----------|-------|-----------|-----------|----------|------|
| Tepki Süresi | 48-60 | 119 | 59.18 | 20.32 | 219.91 | 26169.50 | 15956.50 | 0.16 |
| | 60-72 | 294 | 56.62 | 21.75 | 201.77 | 59321.50 | | |
| Hata Sayısı | 48-60 | 119 | 7.29 | 4.31 | 224.59 | 26726.50 | 15399.50 | 0.06 |
| | 60-72 | 294 | 6.28 | 3.67 | 199.88 | 58764.50 | | |

| Yaş | Hızlı Doğrucu | | Düşünsel | | İçtepesel | | Yavaş Yanlışçı | | Toplam | X2 | p | |
|----------|---------------|------|----------|------|-----------|------|----------------|------|--------|-------|------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | | | | |
| 48-60 ay | 39 | 32.8 | 23 | 19.3 | 32 | 26.9 | 25 | 21.0 | 119 | 100.0 | 2.54 | 0.46 |
| 60-72 ay | 118 | 40.1 | 58 | 19.7 | 63 | 21.4 | 55 | 18.7 | 294 | 100.0 | | |
| Toplam | 157 | 38.0 | 81 | 19.6 | 95 | 23.0 | 80 | 19.4 | 413 | 100.0 | | |

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların düşünme sürelerinin ($U=15956.50$; $p > 0.05$) ve hata sayılarının ($U=15399.50$; $p > 0.05$) yaşlarına göre anlamli fark göstermediği görülmüştür. Çocukların bilişsel stil türlerinde de yaşlarına göre anlamli fark görülmemiştir ($\chi^2=2.54$; $p > 0.05$).

Çocukların yaşlarına göre KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanları arasında ve bilişsel stil türlerinde anlamli fark bulunmamaktadır. Yaşla birlikte bireylerde meydana gelen değişimlerin sonucunda çocukların düşünselliklerinin arttığı, bir seçim yaparken daha çok zaman harcayarak daha az hata yaptıkları bilinmektedir (Salkind ve Nelson, 1980; Seçer vd., 2009). Mevcut araştırmada 60-72 aylık çocukların hata sayısı ve tepki süresi puan ortalamalarının 48-60 aylık çocukların puan ortalamalarından daha düşük olduğu, ancak farkın anlamli olmadığı görülmüştür. Kaya-Bağdaş'ın (2018) çalışmasında altı yaş grubundaki çocukların daha çok hızlı doğrucu, beş yaş grubundaki çocukların ise daha çok düşünsel oldukları görülmekte, ancak bu farkın anlamli olmadığı belirtilmiştir.

Çocukların cinsiyetine göre bilişsel stillerinde anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Çocukların Cinsiyetlerine Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | n | \bar{x} | Std. | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|--------------|----------|-----|-----------|-------|-----------|-----------|----------|-------|
| Tepki Süresi | Kız | 194 | 54.94 | 18.58 | 195.12 | 37853.00 | 18938.00 | 0.06 |
| | Erkek | 219 | 59.49 | 23.37 | 217.53 | 47638.00 | | |
| Hata Sayısı | Kız | 194 | 6.15 | 4.06 | 190.53 | 36963.50 | 18048.50 | 0.00* |
| | Erkek | 219 | 6.94 | 3.71 | 221.59 | 48527.50 | | |

| | Hızlı Doğrucu | | Düşünsel | | İçtepesel | | Yavaş Yanlışçı | | Toplam | | x ² | p |
|----------|---------------|------|----------|------|-----------|------|----------------|------|--------|-------|----------------|------|
| Cinsiyet | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Kız | 80 | 41.2 | 39 | 20.1 | 45 | 23.2 | 30 | 15.5 | 194 | 100.0 | 3.93 | 0.27 |
| Erkek | 77 | 35.2 | 42 | 19.2 | 50 | 22.8 | 50 | 22.8 | 219 | 100.0 | | |
| Toplam | 157 | 38.0 | 81 | 19.6 | 95 | 23.0 | 80 | 19.4 | 413 | 100.0 | | |

*p ≤ 0.05

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların düşünme sürelerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (U=18938.00; p> 0.05). Buna karşılık çocukların hata sayılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür (U=18048.50; p>0.05). Çocukların hata sayılarının ortalamaları incelendiğinde, kızların ortalamaları (\bar{x} =6.15) erkek çocukların ortalamasından (\bar{x} =6.94) daha düşüktür. Çocukların bilişsel stil türlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir (x²=3.93; p> 0.05).

Cinsiyetlerine göre çocukların KRISP-A Formu tepki süresi puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Hata sayılarında ise cinsiyete göre anlamlı fark olduğu, bu farkın kız çocukların hata sayılarının erkek çocukların hata sayılarından daha düşük olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların bilişsel stil türlerinde cinsiyete göre anlamlı fark görülmemiştir. Bilişsel stil ile ilgili alanyazın incelendiğinde, Aydoğmuş-Bayar'ın (2018) çalışmasında hata sayısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği bu farkın kız çocukların lehine olduğu görülmüştür. Ceylan'ın (2008) çalışmasında ise cinsiyet değişkenine göre hata sayısı puanında anlamlı fark bulunmamış, ancak kız çocukların hata ortalamalarının erkek çocukların hata ortalamasından düşük olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre tepki süresi puanında anlamlı fark bulunmaması bulgusu alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ayrıca, Ward (1968) çocukların bilişsel stillerinin cinsiyetlerine göre fark gösterdiğini ve bu farkın özellikle okul öncesi dönemde çocukların hata sayılarında olduğunu belirtmiştir. Kagan vd. (1964) ise yanıtlama süreleri ve hata

sayılarında cinsiyet değişkeninin önem arz etmediğini vurgulamıştır (Kagan vd.'den aktaran Seçer vd. 2009). Kaya-Bağdaş (2018) çalışmasında hızlı doğrucular ve hızlı yanlışçılar yüzdelерinin çok yakın olduğu; yavaş doğrucular için erkeklerin oranının, yavaş yanlışçılar için kızların oranının daha fazla olduğu görülse de bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar'ın (2019) çalışmasında çocukların bilişsel stilleri cinsiyetlerine göre anlamlı fark görülmemiş, ancak düşünsel bilişsel stile sahip çocukların büyük oranda erkek çocuklar oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Devam Ettikleri Okul Türüne Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

| | Okul Türü | n | \bar{x} | Std. | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|--------------|-----------|-----|-----------|-------|-----------|-----------|----------|-------|
| Tepki Süresi | Anaokulu | 195 | 57.14 | 21.31 | 203.19 | 39621.50 | 20511.50 | 0.53 |
| | Anasınıfı | 218 | 57.54 | 21.44 | 210.41 | 45869.50 | | |
| Hata Sayısı | Anaokulu | 195 | 7.09 | 4.06 | 223.00 | 43484.50 | 18135.50 | 0.01* |
| | Anasınıfı | 218 | 6.11 | 3.68 | 192.69 | 42006.50 | | |

| | Hızlı Doğrucu | | Düşünsel | | İçtepesel | | Yavaş Yanlışçı | | Toplam | | X ² | P |
|-----------|---------------|------|----------|------|-----------|------|----------------|------|--------|-------|----------------|------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Anaokulu | 67 | 34.4 | 32 | 16.4 | 54 | 27.7 | 42 | 21.5 | 195 | 100.0 | 7.66 | 0.06 |
| Anasınıfı | 90 | 41.3 | 49 | 22.5 | 41 | 18.8 | 38 | 17.4 | 218 | 100.0 | | |
| TOPLAM | 157 | 38.0 | 81 | 19.6 | 95 | 23.0 | 80 | 19.4 | 413 | 100.0 | | |

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların öğrenim gördükleri okul türüne göre düşünme sürelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği ($U=20511.50$; $p> 0.05$), ancak hata sayılarının anlamlı fark gösterdiği görülmüştür ($U=18135.50$; $p> 0.05$). Çocukların hata sayılarının ortalamaları incelendiğinde, anasınıflarında öğrenim gören çocukların ortalamaları ($\bar{x}=6.11$) anaokullarında öğrenim gören çocukların ortalamasından ($\bar{x}=7.09$) daha düşüktür. Çocukların bilişsel stil türlerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\bar{x}=7.66$; $p> 0.05$).

Çocukların okul türüne göre KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanları arasında tepki süresine göre anlamlı fark bulunmazken, hata sayısına göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anasınıfına devam eden çocukların hata sayılarının anaokuluna giden çocukların hata sayılarından daha düşük olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul türüne göre çocukların bilişsel stil türlerinin anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Eğitimin çocukların bilişsel stillerine etki ettiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Çocuklara verilen eğitimle düşünme sürelerinin uzayıp hata

sayılarının azaldığı görülmüştür (Gargallo, 1993; Seçer, 2003; Seçer ve Özmen, 2015). Bu durumun ilköğretime bağlı anasınıflarının anaokuluna oranla daha formal yapıdaki öğrenme atmosferinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

Çocukların bilişsel stillerinde kardeş sayısına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Çocukların Kardeş Sayılarına Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| | Kardeş Sayısı | n | \bar{x} | s.s. | Sıra Ort. | X2 | p | | | | | |
|--------------|----------------------|------|-----------|-------|-----------|------|----------------|------|--------|-------|------|-----|
| Tepki Süresi | (1) Kardeşi yok | 88 | 58.23 | 21.93 | 209.06 | 2.48 | 0.47 | | | | | |
| | (2) 1 kardeş | 194 | 56.52 | 23.06 | 198.55 | | | | | | | |
| | (3) 2 kardeş | 91 | 58.93 | 18.78 | 222.21 | | | | | | | |
| | (4) 3 kardeş ve üstü | 40 | 55.90 | 16.90 | 208.85 | | | | | | | |
| Hata Sayısı | (1) Kardeşi yok | 88 | 5.98 | 3.79 | 186.42 | 4.35 | 0.22 | | | | | |
| | (2) 1 kardeş | 194 | 6.64 | 4.07 | 207.36 | | | | | | | |
| | (3) 2 kardeş | 91 | 6.92 | 3.73 | 222.24 | | | | | | | |
| | (4) 3 kardeş ve üstü | 40 | 6.70 | 3.53 | 215.86 | | | | | | | |
| | Hızlı Doğrucu | | Düşünsel | | İçtepesel | | Yavaş Yanlışçı | | Toplam | | X2 | p |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Kardeş yok | 34 | 38.6 | 21 | 23.9 | 15 | 17.0 | 18 | 20.5 | 88 | 100.0 | 6.79 | 0.6 |
| 1 kardeş | 79 | 40.7 | 33 | 17.0 | 50 | 25.8 | 32 | 16.5 | 194 | 100.0 | | |
| 2 kardeş | 29 | 31.9 | 19 | 20.9 | 22 | 24.2 | 21 | 23.1 | 91 | 100.0 | | |
| 3-üzeri | 15 | 37.5 | 8 | 20.0 | 8 | 20.0 | 9 | 22.5 | 40 | 100.0 | | |
| Toplam | 157 | 38.0 | 81 | 19.6 | 95 | 23.0 | 80 | 19.4 | 413 | 100.0 | | |

Tablo 6 incelendiğinde, kardeş sayısına göre çocukların düşünme sürelerinin ($x^2=2.48$; $p> 0.05$) ve hata sayılarının ($x^2=4.35$; $p> 0.05$) anlamlı fark göstermediği görülmüştür. Kardeş sayısı değişkenine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark görülmemiştir ($x^2=6.79$; $p> 0.05$).

Çocukların kardeş sayısına göre KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanları arasında ve bilişsel stil türlerinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde kardeş sayısı ve bilişsel stil türleri ile ilgili bulgular çeşitlilik göstermektedir. Seçer vd.'nin (2009) çalışmasında kardeş sayısına göre çocukların bilişsel stillerinin farklılaştığı, kardeş sayısı fazla olan çocukların içtepesel bilişsel stile sahip oldukları ileri sürülmektedir. Yaralı'nın (2015) çalışmasında araştırmancının bulgularına benzer olarak bilişsel stiller kardeş sayısına göre anlamlı fark göstermemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte yavaş yanlışçı bilişsel stile sahip olan çocukların daha fazla kardeşe sahip oldukları görülmektedir. Kardeş

sayısı ile ilgili bulguların çeşitlilik göstermesinin ebeveynlerin çocuklara karşı gösterdikleri tutumun farklılaşmasından, kardeşler arasındaki yaş farkının değişiklik göstermesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların anne öğrenim düzeyine göre bilişsel stillerinde anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Çocukların Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| | Anne Öğrenim Düzeyi | n | \bar{x} | s.s. | Sıra Ort. | X ² | p | Fark | | | | |
|--------------|---------------------|----------|-----------|-----------|-----------|----------------|-------|-------------|-----|----------------|------|------|
| Tepki Süresi | (1) İlkokul | 49 | 58.53 | 18.55 | 220.44 | 1.37 | 0.71 | | | | | |
| | (2) Ortaokul | 54 | 55.14 | 15.97 | 203.35 | | | | | | | |
| | (3) Lise | 175 | 58.81 | 24.62 | 210.33 | | | | | | | |
| | (4) Üniversite | 135 | 55.92 | 19.58 | 199.26 | | | | | | | |
| Hata Sayısı | (1) İlkokul | 49 | 7.06 | 3.26 | 230.58 | 8.25 | 0.04* | 2<3, 2<4 | | | | |
| | (2) Ortaokul | 54 | 7.77 | 4.40 | 240.46 | | | | | | | |
| | (3) Lise | 175 | 6.32 | 3.87 | 198.70 | | | | | | | |
| | (4) Üniversite | 135 | 6.24 | 3.84 | 195.81 | | | | | | | |
| | Hızlı Doğrucu | Düşünsel | | İçtepesel | | Yavaş Yanlışçı | | Toplam | | X ² | p | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| İlkokul | 16 | 32.7 | 11 | 22.4 | 11 | 22.4 | 11 | 22.4 | 49 | 100.0 | 6.13 | 0.72 |
| Ortaokul | 18 | 33.3 | 7 | 13.0 | 15 | 27.8 | 14 | 25.9 | 54 | 100.0 | | |
| Lise | 71 | 40.6 | 36 | 20.6 | 35 | 20.0 | 33 | 18.9 | 175 | 100.0 | | |
| Üniversite | 52 | 38.5 | 27 | 20.0 | 34 | 25.2 | 22 | 16.3 | 135 | 100.0 | | |
| Toplam | 157 | 38.0 | 81 | 19.6 | 95 | 23.0 | 80 | 19.4 | 413 | 100.0 | | |

*p < 0.05

Tablo 7’ye bakıldığında, çocukların düşünme sürelerinin anne öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($x^2=1.37$; $p>0.05$). Buna karşılık çocukların hata sayıları annelerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark göstermektedir ($x^2=8.25$; $p<0.05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre, annesi ortaokul öğrenim düzeyinde olan çocuklar ile annesi lise ve üniversite öğrenim düzeyinde olan çocuklar arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, annesi ortaokul öğrenim düzeyinde olan çocukların hata puanlarının ortalaması ($\bar{x}=7.77$), annesi lise öğrenim düzeyinde olan çocukların puanlarının ortalamasından ($\bar{x}=6,32$) daha yüksektir. Benzer şekilde annesi

ortaokul öğrenim düzeyinde olan çocukların puanlarının ortalaması ($\bar{x}=7,77$), annesi üniversite öğrenim düzeyinde olan çocukların ortalamasından ($\bar{x}=6.24$) daha yüksektir. Bu sonuçlara göre anne öğrenim düzeyi arttıkça, çocukların hata sayıları azalmaktadır. Çocukların bilişsel stil türlerinin anne öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($\chi^2=6.13$; $p> 0.05$).

Çocukların anne öğrenim düzeylerine göre KRISP-A Formu tepki süresi puanlarına göre anlamlı fark görülmezken, hata sayısı puanlarında anlamlı fark görülmektedir. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların hata sayısının, annesi lise mezunu ve üniversite mezunu olan çocukların hata sayısından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne öğrenim düzeyine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Araştırmayla benzer olarak Ceylan'ın (2008) çalışmasında, ilkokul veya ortaokul öğrenim düzeyinde olan annelerin çocukları ile yükseköğretim ve üniversite öğrenim düzeyine olan annelerin çocukların hata sayıları arasında anlamlı fark görülmüştür. Anne öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların soruları yanıtlarken daha az hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Seçer vd.'nin (2009) çalışmalarında, anne öğrenim düzeyine göre çocukların hata sayıları ve düşünme sürelerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının düşünme süreleri, orta ve ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının düşünme sürelerinden daha fazla bulunmuştur. Ayrıca ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Baba öğrenim düzeylerine göre çocukların bilişsel stillerinde anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların düşünme sürelerinin baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($\chi^2=2.19$; $p> 0.05$). Buna karşılık çocukların hata sayıları baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı fark göstermektedir ($\chi^2=15.28$; $p<0.05$). Gruplar arasında gözlenen anlamlı farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonucuna göre babası ilkokul öğrenim düzeyindeki çocuklar ile babası lise ve üniversite öğrenim düzeyinde olan çocuklar arasında ve babası ortaokul öğrenim düzeyindeki çocuklar ile babası üniversite öğrenim düzeyinde olan çocuklar arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, babası ilkokul öğrenim düzeyindeki çocukların hata sayılarının ortalama değeri ($\bar{x}=8.58$), babası ortaokul öğrenim düzeyindeki çocukların hata sayılarının ortalama değeri ($\bar{x}=7.00$), babası lise öğrenim düzeyindeki çocukların hata sayılarının ortalama değeri ($\bar{x}=6.34$) ve babası üniversite öğrenim düzeyindeki

çocukların hata sayılarının ortalama değeri ise ($\bar{x}=6.12$) olarak bulunmuştur. Babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların hata sayılarında azalma olmaktadır. Baba öğrenim düzeyine göre çocukların bilişsel stil türlerinin baba öğrenim düzeyine göre anlamlı fark göstermediği görülmüştür ($x^2=12.85$; $p> 0.05$).

Tablo 8

Çocukların Baba Öğrenim Düzeylerine Göre KRISP-A Formundan Aldıkları Puanların Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

| | Baba Öğrenim Düzeyi | n | \bar{x} | s.s. | Sıra Ort. | X ² | p | Fark |
|--------------|---------------------|----------|-----------|----------------|-----------|----------------|-------|------|
| Tepki Süresi | (1) İlkokul | 36 | 6.36 | 21.30 | 228.44 | 2.19 | 0.53 | |
| | (2) Ortaokul | 70 | 56.18 | 23.42 | 194.46 | | | |
| | (3) Lise | 164 | 56.73 | 21.47 | 204.14 | | | |
| | (4) Üniversite | 143 | 57.89 | 20.29 | 211.02 | | | |
| Hata Sayısı | (1) İlkokul | 36 | 8.58 | 4.03 | 270.15 | 15.28 | 0.00* | 1<3 |
| | (2) Ortaokul | 70 | 7.00 | 3.57 | 225.13 | | | 1<4 |
| | (3) Lise | 164 | 6.34 | 3.76 | 200.43 | | | 2<4 |
| | (4) Üniversite | 143 | 6.12 | 4.01 | 189.76 | | | |
| | Hızlı Doğrucu | Düşünsel | İçtepesel | Yavaş Yanlışçı | Toplam | | p | |
| | f % | f % | f % | f % | f % | | | |
| İlkokul | 6 16.7 | 8 22.2 | 11 30.6 | 11 30.6 | 36 100.0 | | | |
| Ortaokul | 30 42.9 | 8 11.4 | 19 27.1 | 13 18.6 | 70 100.0 | 12.85 | 0.17 | |
| Lise | 66 40.2 | 32 19.5 | 35 21.3 | 31 18.9 | 164 100.0 | | | |
| Üniversite | 55 38.5 | 33 23.1 | 30 21.0 | 25 17.5 | 143 100.0 | | | |
| Toplam | 157 38.0 | 81 19.6 | 95 23.0 | 80 19.4 | 413 100.0 | | | |

*p < 0.05

Baba öğrenim düzeyi değişkenine göre çocukların KRISP-A Formu tepki süresi puanlarında anlamlı farklılık olmadığı, hata sayısı puanlarında ise anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Babası ilkökul ve ortaokul mezunun olan çocukların hata sayıları, babası lise mezunu ve üniversite mezunu olan çocukların hata sayılarından daha yüksektir. Baba öğrenim düzeyine göre çocukların bilişsel stil türlerinde anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Seçer vd.'nin (2009) çalışmalarında, çocukların baba öğrenim düzeylerine göre KRISP-A Formu tepki süresi puanlarında farka rastlamazken, hata sayılarının farklılaştığı, babanın öğrenim düzeyi arttıkça çocukların hata sayılarının azaldığı görülmüştür.

Anne ve baba öğrenim düzeyi ile ilgili bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ebeveynlerin çocukların eğitiminde önemli bir yere sahip olmasından dolayı eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kaliteli zaman geçirmelerinin çocukların bilişsel gelişimini ve bilişsel stil özelliklerini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Araştırma sonucunda çalışmaya katılan çocukların KRISP-A Formu tepki süresi ve hata sayısı puanlarının ortalamasının altında bir yığılma gösterdiği görülmüştür. Çocukların tepki süresi puanlarında demografik değişkenlere göre anlamlı fark görülmezken, hata sayısı puanlarında okul türü, cinsiyet ve anne baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çocukların bilişsel stil türlerinin en fazla hızlı doğrucu, en az ise yavaş yanlışı olduğu ve çocukların bilişsel stil türlerinin demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Öneriler

Araştırmaya katılan çocukların düşünme süreleri ve hata sayılarına göre en fazla hızlı doğrucu ve ardından içtepesel bilişsel stil türüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalara göre içtepesel çocukların saldırgan ve kendini denetleme yeteneğinin düşük olduğu (Gander ve Gardiner, 2010), akran ilişkilerinde saldırganlığa yatkın oldukları (Özkan ve Tozduman-Yaralı, 2016), duygusal becerilerde daha zayıf oldukları ve daha sık akran reddine maruz kaldıkları (Kayılı ve Erbay, 2019), ahlaki ve sosyal kuralları daha az ciddiye aldıkları ve daha çok sosyal problemler yaşayabildikleri (Seçer vd., 2008), daha çok davranış sorununa sahip oldukları (Durak-Demirhan, 2012) ve akademik yetersizlik ile içtepesel bilişsel stil arasında pozitif bir ilişki olduğu (Vigil-Colet ve Morales-Vives, 2005) bilinmektedir. Bu nedenle içtepesel çocukların bilişsel stil yönünden yetişkinler tarafından desteklenmesi gerekebilir. İlgili alanyazında içtepesel çocuklar için model olmanın etkili olduğu görülmüştür (Brown, 1985). Buradan hareketle, problemlili bir durumla karşılaşıldığında, problemin çözümüne karar vermede acele etmemek noktasında öğretmen ve ebeveynlerin içtepesel çocuklara model olması önerilebilir.

Anne ve babanın öğrenim düzeyine göre çocukların hata sayısı puanlarında öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocukları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, düşük öğrenim düzeyine sahip ebeveynlere yönelik olarak çocuklarının bilişsel stillerini desteklemelerinde yardımcı olabilmek için aile eğitim uygulamaları düzenlenebilir.

Mevcut araştırmada çocukların bilişsel stillerine yönelik bulgular çocukların KRISP-A Formuna verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Çocukların bilişsel stil türlerinin günlük yaşama nasıl

yansıdığını belirlemek amacıyla gözlem temelli çalışmalar yapılabilir. Ayrıca farklı bilişsel stillerin çocukların yaşantısındaki uzun vade etkilerini tespit etmek amacıyla, farklı bilişsel stildeki çocukların, ilerleyen yıllardaki davranış problemi gösterme eğilimleri, akademik başarıları, sosyal ilişkileri ve duygularını yönetme becerilerine yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Mevcut araştırmanın örneklemini Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, yarım gün eğitim veren anasınıfı ve anaokullarındaki 48-72 aylık çocuklarla sınırlıdır. Araştırma köy okulları, tam gün eğitim veren özel ve devlet okulları örnekleme dâhil edilerek yenilenebilir.

Kaynaklar

- Aksoy, A.B. & Özkan, H.K. (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli il merkezi örneklemini). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 401-417.
- Atasoy, B. (2004). *Bilgisayar destekli öğretim ortamlarında farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğmuş-Bayar, S. (2018). *48-72 aylık çocukların bilişsel stilleri ile baba katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brown, S. D. (1985). *The interaction of conceptual tempo and modeling on motor performance (learning style)*. Doctoral Dissertation. Louisiana State University Agricultural and Mechanical College. USA.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5. ed.). United States: Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.

- Carretero-Dios, H., de los Santos-Roing, M., & Buela-Casal, G. (2009). Role of matching familiar figures test-20 in the analysis of theoretical of the reflection-impulsivity: A study with personality. *International Journal of Psychological Research*, 2(1), 6-15.
- Ceylan, E. (2008). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeyinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Danili, E. & Reid, N. (2006). Cognitive factors that can potentially affect pupils' test performance. *Chemistry Education Research and Practice*, 7, 64-83.
- Doğan, E. (2013). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Durak-Demirhan, T. (2012). *Bilişsel tempo eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempoları ve davranış sorunlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Er, S. (2012). *Farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Fisher, D. S. (2009). *The relationship between cognitive style and emotional/behavioral expression in a clinical sample of children*. Doctoral Dissertation. Widener University, Chester, Pennsylvania.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Yayına hazırlayan, B. Onur). Ankara: İmge.
- Gargallo, B. (1993). Basic variables in reflection-impulsivity: A training programme to increase reflectivity. *European Journal of Psychology of Education*, 8(2), 151-167.
- Gomes, L. & Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5-and 6-year-old children. *Child: Care, Health and Development*, 34(6), 763-770.
- Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71(1), 17-24.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.

- Kaya-Bağdaş, Ç. (2018). *Anasınıfı ve ilkokul 1. Sınıfa devam eden Ahıska Türkü ve Türk Çocuklarının bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayılı, G. & Erbay, F. (2019). A comparison of preschool children's communication and emotional skills on the basis of their cognitive tempos. *Early Child Development and Care*, 189(4), 625-634.
- Koçyiğit, S. & Kayılı G. (2014). Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(175) 14-26.
- Kolcu, Ş. (2014). *Farklı bilişsel tempodaki çocukların oyun davranışlarının ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özkan, H. K. & Tozduman-Yaralı K. (2016). Beş-altı yaş çocuklarının bilişsel stilleri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2195-2206.
- Peters, R. V. & Bernfeld, G. A. (1983). Reflection-impulsivity and social reasoning. *Developmental Psychology*, 19(1), 78-81.
- Salkind, N. J. & Nelson C. F. (1980). A note on the developmental nature of reflection-impulsivity. *Developmental Psychology*, 16(3), 237-238.
- Seçer, Z. (2003). *Yoğun düşünme (reflection) eğitimi programının çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F. & Kayılı, G. (2010). Social skills and problem behaviours of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 91-98.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. & Yaşa, S. (2008). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerine göre ahlaki ve sosyal kural anlayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 561-576.
- Seçer, Z. & Özmen, S. K. (2015). Dikkat toplamayı geliştirici etkinliklerin içtepesel okul öncesi çocukların düşünme ve dikkat toplama becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1803-1816.

- Seçer, Z. & Sarı, H. (2014). Düşünme eğitimi programının impulsif özellikli öğrenme güçlüğüne sahip çocukların bilişsel stillerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(171), 26-36.
- Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N. & Üre, Ö. (2009). Okul öncesi dönemdeki çocukların bilişsel stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 407-420.
- Smith, J. D. & Caplan, J. (1988). Cultural differences in cognitive style development. *Developmental Psychology*, 24(1), 46-52.
- Sujito, S., Budiharso, T., Solikhah, I. & Mutaqin, W. (2019). The effect of analogy variations on academic writing: How Indonesian EFL students perform with different cognitive styles. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(1), 116-132.
- Tozduman-Yaralı, K. & Güngör-Aytar, F. (2019). Okul öncesi çocukların bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 287-299.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel.
- Yaralı, K. (2015). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre benlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vigil-Colet A. & Morales-Vives F. (2005). How impulsivity is related to intelligence and academic achievement. *The Spanish Journal of Psychology*, 8(2), 199-204.
- Ward, W. C. (1968). Reflection-impulsivity in kindergarten children. *Child Development*, 39, 867-874.
- Wright, J. C. (1971). *KRISP (Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers)*. University of Kansas, Lawrence.