

PAPER DETAILS

TITLE: Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilisel Stillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

AUTHORS: Zarife SEÇER,Hakan SARI,Nadir ÇELİKÖZ,Ömer ÜRE

PAGES: 407-418

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1724332>

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

An Analysis Of Cognitive Styles Of Preschool Children In Terms Of Some Variables

Zarife SEÇER**
Hakan SARI***
Nadir ÇELİKÖZ****
Ömer ÜRE*****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların (1) yaşlarına, (2) cinsiyetlerine, (3) kardeş sayılarına, (4) annelerinin (5) babalarının eğitim seviyelerine, (6) devam ettikleri okul türüne göre Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepissellik Ölçeğinin A formundan elde ettikleri hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının farklılaşıp, farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepissellik Ölçeğinin A formundan elde ettikleri hata sayısı ve düşünme süresi puanları, mevcut durumları ve bazı değişkenlerle ilişkisi açısından betimlenmektedir. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-7 yaş arası toplam 1276 çocuk katılmıştır. Bu çalışmada verileri toplamak için Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepissellik Ölçeğinin A formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler t testi ve varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların yaşa, cinsiyete, kardeş sayısına, ebeveyn eğitim düzeyine ve devam ettiği okul türüne göre, Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepissellik Ölçeği A formu hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının farklılaştığı bulunmuştur. Bununla birlikte bu farklılaşma daha çok düşünme sürelerinde değil, hata sayılarında ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, bilişsel stil, düşünme süresi, hata sayısı, anaokulu, anasınıfı.

Çalışmanın Türü: Araştırma

ABSTRACT

The Research Problem: According to Dinçer (1993), cognitive style reflects the individuals' attitudes towards the problems. The individuals' cognitive style can be either impulsive or reflective one. Some individuals aim that they can reach the target taking the result at the minimum level but some aim that they should spend much time and they try to reach the exact result. Therefore, the previous group can be called as impulsive and the later group can be called as reflective. The researchers (Fink and McCown, 1993) the impulsive individuals try to reach the result very quickly without thinking all the process but the reflective individuals control all the systems in the process and make process easy so they complete the process in the true way. These lead to having not success in impulsive individuals and affecting their learning process in negative way. It is important that to know about whether children have impulsive or reflective and benefit from the conclusions of the researches which will light curriculum developers and the practitioners to be able to develop a curriculum, selection of the teaching methods and techniques, and evaluating the curriculum (Çakan, 2000; 2002). Therefore, from the preschool period Turkish children should be identified and known whether they are reflective or impulsive, and should be examined for what kind of relationships between their personality feasibilities. The Aim of Research: The aim of this research is to examine reflective and impulsive cognitive styles of pre-school children and whether it changes or not according to their ages, sexualities, number of siblings, education levels of their parents and school kinds that they are being educated in. Method: Survey method was used in the research. With this method, the researchers aim identifying how the situation is in the past or in the present (Karasar, 1984). In this research reflective and impulsive cognitive style of pre-school children were examined from the point of personal parameters. The sample consists of children, who are being educated in the classes of the primary schools and the independent preschools which are responsible for Konya Local Education Authority. In addition to this, the sampling is made up of 4-7 aged total 1276 children who are chosen by the random sampling method. In spite of Kagan's Matching Familiar Figure Test has being implied generally in many researches, another test was used in this research which was improved by Wright (1971) Kansas Reflection-Impulsivity Scale for Preschoolers (KRISP)-Form A. In this research, KRISP-Form A was used which was developed by Wright (1971) to define the number of errors that children make and also to define their latency. KRISP-Form A test, consisting of five match-to-sample practice items followed by ten test items, was administered to the children. In content validity evaluation, opinions of experts have been taken into considerations well in KRISP-Form A Studies of validity, have been completed by rating validity, test retest and validity study of half split test. Findings: The findings can be ordered as the followings. 1. The findings related to the sub-problem: Although

* Bu araştırma Selçuk Üniversitesi BAP ofis tarafından desteklenen projeden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi

*** Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi

**** Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi

***** Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi

there are not significant differences between the latency of children enrolled in preschools on KRISP-Form A there are significant differences on error numbers made by the children. While children's age increase, a decrease is observed on numbers of their errors and this decrease composes a significant difference on all ages group other than 6-7 ages groups. According to this result, it can be declared that the higher children's age becomes, the more reflective they are. 2. The findings related to sub-problem: KRISP-Form A latency for the preschool boys and girls indicate similarities but the girls make less errors from the boys in terms of the number of the errors. It can be asserted that the girls are more reflective than the boys according to the result. 3. The findings related to the sub-problem. While the parameters of number of siblings do not change latency for KRISP-Form A, it causes differences on number of errors in a similar way. The children who have only one sibling make less error both than children that have more one sibling and the children have no siblings. Based on this result, lack of siblings or existence of more than one sibling can be said to affect the cognitive style of children in a negative way, in other words, it can be said that children who have single sibling are more reflective than the others. 4. The findings related to the sub-problem: When the education levels of the mothers of children are taken into consideration the latency and number of errors vary in KRISP-Form A. Latency of children of mothers who are graduated from higher education are higher than the children whose mothers are graduated from primary and secondary education programmes. Besides, children of mothers who graduated from primary schools make more errors than the children whose mothers graduated from higher education. According to this finding of the research, the higher the education level of mothers the more reflective cognitive style children have. 5. The findings related to the sub-problem: The education levels of fathers affect the number of errors in KRISP-Form A rather than latency. The higher the education level of fathers the lesser the number of errors children make. In other words, it can be said that the education level of children supports the development of children's reflective cognitive style. 6- The findings related to sub-problem. School species affect thinking durations according to the results of the KRISP-Form A. Latency of the preschool children are longer than the children who are educated in nursery but there are similarities among number of errors. It can be said that nurseries effected more than preschools on cognitive styles of the children based on the latest findings of the research. In other words, the children who have been educating in nurseries are more reflective than the children who have been educating in preschools. The following issues can be suggested according to the results in the research; 1. Education levels of the parents' effects the extent of reflective-impulsive cognitive style of preschool children. Thus, in particular, the families which have low education level should be supported with family education programmes. 2. New researches should be made by adding parameters that have possible effect on the extent of reflective style of preschool children. 3. Curriculum of the preschool education should be reviewed and applications, that will improve the extent of reflective and impulsive style of preschool children, should be taken into consideration. 4. Education seminars should be given to the preschool teachers about reflective and impulsive cognitive styles. 5. Nursery curriculum and physical conditions should be reviewed by reconsidering that preschools affected the extent of reflective style of the children more than the children enrolled in nurseries have.

Keywords: Preschool period, cognitive style, reflective, impulsive, latency, error number, nursery school, nursery class.

The Type of Research: Research

GİRİŞ

Çocukların birey olarak bilgileri birbirlerinden farklı olarak kendi özgül algılama, işleme ve anımsama yolları vardır. Bunlar, performans kapasitelerinin ölçüldüğü yetenek farklılıkları değil, daha çok düşünme tarzı ve biçimi ile ilgili farklılıklardır (Gander ve Gardiner, 1993). Araştırmacıların bu farklılıkları araştırmaya giriştikleri yollardan biri de bir bireyin bilişsel stilini belirlemek ve değerlendirmektir. Bilişsel stil çocukların bireysel olarak zihinsel bir göreve yaklaşım tarzıdır. Araştırmacılar bir çok bilişsel stil saptamışlardır (Kagan, 1966). Bilişsel stilleri betimlemeye yönelik araştırmalar, bilişsel stilleri birbirinden farklı iki tür birey özelliğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bunlar; (1) Reflektif-düşünsel ve (2) İmpulsif-içtepesel olma özellikleridir. Bu özellikler, bireylerin yüksek derecede belirsizlik içeren bir problem çözme durumunda; cevap verme süreleri ile hata yapma durumlarını içermektedir. Bir bireyin pek çok hata yaparak hızlı cevap verme eğilimi-içtepesel, çok az hata yaparak yavaş cevap verme eğilimi-düşünsel olarak açıklanmaktadır. İmpulsif bireyler acele yanıt verme eğilimindedirler. Verileri ya da harekete geçiren etkileri çözümlemek, analiz etmek için çok az zaman kullanmakta ve pek çok hata yapmaktadırlar. Reflektif bireyler ise daha dikkatlidirler ve verilerin analizinde daha fazla süre kullanıp, daha az hata yapmaktadırlar (Gargallo, 1993). Rozencwajg ve Corroyer (2005), çözümleme (analitik) sürecini kullandıkları için reflektif bireylerin bilişsel olarak olgun olduklarını, bütünsel (holistik) süreci kullanan impulsif bireylerin ise olgun olmadıklarını vurgulamaktadır.

Reflektif-impulsif bilişsel stil boyutunu betimlemek amacıyla, "Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi'ni" kullanarak ölçülebilir bir özellik haline getiren ilk araştırmacılar Kagan, Rosman, Day, Albert ve Phillips'tır (1964). Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi, 6-12 yaş çocukların dikkat sorunlarını ve içtepeselliğini belirlemek için çocukların pek çok alternatif şekil içerisinde bir şeklin aynısını bulduğu bir görsel karşılaştırma testidir (Kagan, 1966). Bunun sonucunda iki değişken ölçülmektedir. Bunlar; çocuğun cevap verme zamanını

gösteren düşünme süresi ve doğru yanıt verme durumunu gösteren hata sayısıdır. Her iki değişkenden elde edilen veriler, çocuğun ne derece doğru ve hızlı tepki verebildiğini göstermektedir.

Kagan'a (1965a) göre reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu 3 yaşında dahi ölçülebilen bir özelliktir. Bununla birlikte yaşın artmasıyla çocukların reflektif olma özellikleri de artmaktadır (Ault, 1973; Ward, 1968). Diğer bir deyişle, çocuklarda reflektif olmaya yönelik gelişimsel bir eğilim vardır. Bu eğilim, yapılan tüm çalışmalarda yaşla birlikte çocukların cevap verme zamanlarında artma ve hata sayılarında azalma olarak kendini göstermektedir. Ayrıca bu çalışmalarda cevap verme zamanı ve hata sayısı puanları arasında negatif bir korelasyonun bulunduğu ve korelasyonun büyüklüğünün yaşla birlikte arttığı vurgulanmaktadır. Örneğin, Salkind ve Nelson (1980) 10 yaşında azalmaya başlayan hata sayısının 10 yaşından sonra durağanlaştığını ve cevap verme süresinin de arttığını belirtmektedir.

Cinsiyete göre reflektif-impulsif bilişsel stil boyutunun farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen araştırmalarda çelişkili sonuçlar yer almaktadır. Bazı araştırmacılar (Kagan ve diğerleri, 1964) çocukların cevap verme zamanlarında ve hatalarında cinsiyet farklılıklarının önemli olmadığını vurgularken, bazıları (Ward, 1968) önemli olduğunu vurgulamaktadır. Cinsiyetle reflektif olma durumu arasındaki ilişkiyi vurgulayan araştırmalarda (Meichenbaum ve Goodman, 1969; Roberts, 1979) kız çocuklarının erkek çocuklara göre reflektif olma yönünde daha ileri olduğu ifade edilmektedir. Ward (1968) ise cinsiyetle reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu arasındaki ilişkinin özellikle okul öncesi dönemde önemli olduğunu ileri sürerken bu ilişkinin çocukların cevap verme süresi puanlarında değil, hata sayısı puanlarında olduğunu ileri sürmektedir.

Literatürde bireyin ailesel özellikleri ile reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çok araştırma vardır (Mumbauer ve Miller, 1970, Hallahan, 1970, Harrison ve Nadelman, 1972; Eska ve Black, 1971). Sosyo-ekonomik düzey açısından, orta sınıftan gelen çocukların alt sınıftan gelen çocuklara göre daha reflektif oldukları vurgulanmaktadır. Kardeş sayısı ile reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu arasında da ilişki olduğu ifade edilmektedir. Çok sayıda kardeş sahibi olan çocukların diğerlerine nazaran daha fazla impulsif olduğu ileri sürülmektedir.

Reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu ile kişilik özellikleri ve sosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi sınavan araştırmacılar, reflektif olan çocukların; saldırganlık (Marks, 2007), denetim odağı (Massari, 1975) ve ahlaki davranış (Schleifer ve Douglas, 1973) açılarından daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Ayrıca, akademik başarı (Barret, 1977), okuma yeterliği (Egeland, 1974; Roberts, 1979; Hewett, 1983; Kagan, 1965b), problem çözme (Peters ve Bernfeld, 1983; McKinney, 1978; Rosenberg, 1981), yaratıcılık (Fugua, Bartsch ve Phye, 1975), matematik performansı (Macken, 2001) açılarından da bu çocukların, impulsiflere göre daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır.

Pek çok çalışmada impulsif olan çocukların verilen eğitimle reflektif olabileceği ortaya koyulmuştur. Hain ve Hains (1988) ile Durak'ın (2007) konu ile ilgili yaptığı araştırmalarda impulsif suçlu çocuklara verilen eğitim sonucunda bu çocukların reflektif olma yönünde değişim gösterdikleri saptanmıştır. Lopez ve Lopez (1998); Seçer (2003) ve Gargallo'nun (1993) ilköğretim dönemindeki impulsif çocuklara uyguladıkları düşünme eğitiminin sonuçlarına göre, impulsif çocukların daha reflektif olma yönünde davranış değiştirdikleri bulunmuştur. Ayrıca Yang (1985) dezavantajlı konumda olan okul öncesi dönemdeki çocuklara verdiği eğitimden sonra bu çocukların daha reflektif olduklarını bulmuştur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, reflektif bireylerin impulsiflere göre akademik çalışmalarda ve kişisel yaşamlarında daha başarılı olma eğilimi gösterdikleri vurgulanmaktadır. Bununla birlikte reflektif ve impulsif olma özelliği ile ilgili eğitim alanında dünyada yapılan çalışmaların 60'lı yıllara dayandığı ve çoğunlukla okul dönemindeki çocuklar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Son yıllarda dünyada bu araştırmaların yine popüler olduğu (Juji, 2001; Resendiz ve Barcelo, 2003; Agusti, Barcelo ve Moreno, 1998; Garcia ve Caso-Fuertes, 2002; Keny, 2008; Rosenfield, Houtz ve Steffero, 2006; Arizmendi, Paulsen ve Domino, 2006) ancak eğitimin yanında tıp alanıyla birlikte (Morgan, 1998; Morgan, Impallomeni, Pirona ve Rogers, 2006) yürütüldüğü gözlenmektedir. Türkiye'de ise bu konu ile ilgili hem eğitim, hem erken çocukluk dönemi alanında yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Tıp alanında yapılan az sayıdaki araştırma ise sağlık ve ilaç boyutu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Oysaki, okul öncesi dönemden itibaren Türkiye'deki çocukların reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu ve onları etkileyebilecek bazı kişisel özellikler arasındaki ilişkilerin incelenmesi, çocuğun eğitiminden sorumlu paydaşların sorumlulukları açısından

bilinçlendirilmesi ve reflektif bilişsel stil boyutunu geliştirecek eğitim programlarının düzenlenmesi açısından son derece önem taşımaktadır. Bu yüzden bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların bazı kişisel özellikleri açısından reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu incelenmekte ve aşağıda verilen alt problemlere cevap aranarak, öneriler getirilmektedir.

Alt Problemler

Okul öncesi dönem çocuklarının reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu;

- 1- Yaşlarına göre, farklılaşmakta mıdır?
- 2- Cinsiyetlerine göre, farklılaşmakta mıdır?
- 3- Kardeş sayılarına göre, farklılaşmakta mıdır?
- 4- Annelerinin eğitim düzeylerine göre, farklılaşmakta mıdır?
- 5- Babalarının eğitim düzeylerine göre, farklılaşmakta mıdır?
- 6- Okul türüne göre, farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmayla, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu kişisel değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bağımsız Anaokulları ve ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Örneklem ise çalışma evreni içerisinde tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 4-7 yaş arası toplam 1276 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmada çocukların hata sayısı ve düşünme sürelerini belirlemek için Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formu kullanılmıştır. Bu ölçek 10 şekilden oluşmaktadır. Ayrıca 10 şekilden önce çocuklara testin nasıl çözüleceği ile ilgili bilgi veren 5 örnek şekilde bulunmaktadır.

Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik ölçeği A formunun kapsam ve görünüş geçerliliği çalışmasında uzman görüşlerine başvurulurken, güvenilirlik çalışmaları için puanlayıcı güvenilirliği, test tekrar test ve testi yarılama güvenilirlikleri incelenmiştir. Puanlayıcı güvenilirliği için Konya'da okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu 30 öğrenci iki ayrı gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin A formuna yönelik tepki süresini değerlendirmede iki gözlemci arasında korelasyon $r=0.83$ bulunurken, hata sayısında $r=0.78$ bulunmuştur. Testin güvenilirliğinin bir diğer göstergesi olarak, test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Bu amaçla Konya il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 303 kişilik bir çalışma grubu seçilmiş ve ölçek iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve iki uygulama puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı incelenmiştir. A formu için hata sayısı $r=0.74$; tepki süresi $r=0.89$ bulunmuştur. Aynı grup üzerindeki iki ayrı uygulama sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı $p<.01$ düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlılığın kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Testin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla testi yarılama yöntemi de kullanılmıştır. Form A için tepki süresine yönelik Spearman-Brown formülüyle hesaplanan korelasyon katsayısı $r=0.85$; hata sayısı için $r=0.71$ bulunmuştur.

Ölçek uygulaması araştırmacılar tarafından her çocukla bireysel olarak sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Her çocuk için uygulama yaklaşık olarak 25-35 dakika sürmüştür. Araştırmacılar çocukla birlikte önce 5 örnek şekil üzerinde çalışmış, daha sonra ölçeğin uygulamasına geçmiştir. Ölçekte yer alan şekiller sırayla gösterilmiştir. Araştırmacılar hedef şeklin ve hedef şekille hemen hemen aynı olan şekillerin yer aldığı dosyayı aynı anda çocuğa sunmuşlardır. Araştırmacılar “Bak x bu sayfada bir top var bu topun aynısı olan topu senin önündeki sayfada yer alan top çizimleri içinden bul ve göster” talimatını verir vermez kronometreye basmış ve çocuğun ilk verdiği cevap süresini daha önceden çocuğun adına düzenlenmiş olan kağıda not etmişlerdir. Çocuğun verdiği cevap doğru değilse yanlış cevap olduğu söylenip doğru cevabı bulması için yeniden teşvik edilmiştir. Doğru yanıtı verene kadar yaptığı hataların sayısı da bu arada cevap kağıdına yazılmıştır. 10 şekil bir oturumda tamamlanmıştır. Her çocuğun ölçekten elde ettiği toplam cevap verme süresi ve hata sayısı ayrı ayrı toplanmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-7 yaş grubu çocukların Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yaşlarına Göre Çocukların Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği Hata Sayısı ve Düşünme Süresi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Anlam
Düşünme Süresi	4 yaş	44	48,64	38,85	3:1196	0.051	0.985	-
	5 yaş	213	46,56	18,51				
	6 yaş	841	46,16	19,75				
	7 yaş	103	46,12	26,67				
Hata Sayısı	4 yaş	44	9,27	3,55	3:1196	7.011	0.001*	4-5
	5 yaş	213	7,28	3,88				4-6
	6 yaş	841	5,41	3,94				4-7
	7 yaş	103	4,73	3,14				5-6 5-7

*p<0.05

Tablo 1'in incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi, yaş grupları farklı olan okul öncesi çocukların düşünme süreleri arasında anlamlı bir fark yoktur [$F_{(3-1196)}=0.051$, $p>0.05$]. Dört yaşındakiler $\bar{X} = 48.64$ saniyede 10 resmi karşılaştırabilirken, beş yaşındakiler $\bar{X} = 46.56$ saniyede, altı yaşındakiler $\bar{X} = 46.16$ saniyede ve yedi yaşındakiler ise $\bar{X} = 46.12$ saniyede 10 resmi karşılaştırabilmişlerdir. Diğer taraftan çocukların yaşları ile hata sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(3-1196)}=7.011$, $p<0.001$]. Dört yaşındakiler $\bar{X} = 9.27$ hata ile 10 resmi karşılaştırabilirken, beş yaşındakiler $\bar{X} = 7.28$ hata ile, altı yaşındakiler $\bar{X} = 5.41$ hata ile ve yedi yaşındakiler ise $\bar{X} = 4.73$ hata ile 10 resmi karşılaştırabilmişlerdir. Çocukların yaşları ilerledikçe hata sayılarında bir azalma gözlenmekte, altı ve yedi yaş dışında tüm yaş grupları arasında ise anlamlı fark olduğu gözlenmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden kız ve erkek çocukların Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik -İçtepisellik Ölçeği hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi cinsiyetleri farklı olan okul öncesi çocukların düşünme süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t=0.049$, $p>0.05$]. Kızlar ($\bar{X} =$) 43.36 saniyede 10 resmi karşılaştırırken, erkekler $\bar{X} = 43.28$ saniyede 10 resmi karşılaştırmaktadır. Bu durum, okul öncesi çocuklarının cinsiyetlerinin düşünme sürelerini etkilemediğini göstermektedir. Hata sayıları açısından kızlar ve erkekler karşılaştırıldığında ise cinsiyet değişkeni okul öncesi çocukların hata sayıları üzerinde etkilidir [$t=2.584$, $p<0.01$]. Kızlar $\bar{X} = 6.17$ hata ile 10 resmi karşılaştırırken, erkekler $\bar{X} = 6.71$ hata ile 10 resmi karşılaştırmaktadır. Kızlar erkeklere oranla daha az hata yapmaktadırlar.

Tablo 2. Cinsiyetlerine Göre Çocukların Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik -İçtepisellik Ölçeği Hata Sayısı ve Düşünme Süresi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Düşünme Süresi	Kız	593	43,36	39,64	0,049	0,961
	Erkek	683	43,28	21,6		
Hata Sayısı	Kız	593	6,17	3,98	2,584	0,010*
	Erkek	683	6,71	3,59		

*p<0.05

Kardeş sayılarına göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik -İçtepisellik Ölçeği hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Kardeş Sayılarına Göre Çocukların Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik - İçtepisellik Ölçeği Hata Sayısı ve Düşünme Süresi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Anlam
Düşünme Süresi	Yok	215	42,24	20,68	2:867	1.058	0.348	-
	1 Kardeş	433	45,38	41,93				
	2 ve üstü	222	42,00	21,36				
Hata Sayısı	Yok	215	6,52	4,52	2:867	3.568	0.029*	1-Yok 1-2
	1 Kardeş	433	5,85	3,53				
	2 ve üstü	222	6,53	3,24				

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde bir kardeşi bulunan okul öncesi çocukların $\bar{X}$ =45.38, kardeşi bulunmayan $\bar{X}$ =42.24 ile iki yada daha fazla kardeşi bulunan $\bar{X}$ =42.00 çocuklardan daha fazla düşünme süresi kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan varyans analizi sonucuna göre kardeş sayısı çocukların düşünme süreleri arasında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$F_{(2:867)}=1.058$, $p>0.05$]. Bu durum, okul öncesi çocuklarının kardeş sayılarının düşünme sürelerini farklılaştırmadığını göstermektedir. Öte yandan çocukların kardeş sayıları ile hata sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2:867)}=3.568$, $p<0.05$]. Bir kardeşi bulunan çocuklar $\bar{X}$ = 5.85 hata yaparken, kardeşi bulunmayanlar $\bar{X}$ =6.52 ve iki yada daha fazla kardeşi bulunanlar $\bar{X}$ =6.53 hata yaparak 10 resmi karşılaştırmaktadırlar. Bu durum, okul öncesi çocuklarının kardeşe sahip olmama durumunun ve kardeş sayısının artmasının hata sayısını etkilediğini ve bir kardeşe sahip olma özelliğinin ise hata sayısını daha da azalttığını göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Çocukların Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik -İçtepisellik Ölçeği Hata Sayısı ve Düşünme Süresi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Annenin Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Anlam
Düşünme Süresi	İlköğretim	545	42,05	22,44	2:1197	3.084	0.046*	1-3 2-3
	Ortaöğretim	324	41,25	23,3				
	Yükseköğretim	331	46,77	47,62				
Hata Sayısı	İlköğretim	545	7,03	3,72	2:1197	14.194	0.001*	1-2 1-3
	Ortaöğretim	324	6,19	3,57				
	Yükseköğretim	331	5,69	3,85				

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, annelerin eğitim düzeyine göre çocukların düşünme sürelerinde farklılık olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucuna göre anne eğitim düzeyine göre çocukların düşünme süreleri arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(2:1197)}=3,084$, $p<0.05$]. İlköğretim mezunu annelerin çocukları $\bar{X}$ =42,05 yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarından $\bar{X}$ =46,77 daha az düşünme süresi kullanırken, orta öğretim mezunu annelerin çocukları $\bar{X}$ =41,25 yüksek öğretim mezunu annelerin çocuklarından $\bar{X}$ =46,77 daha az düşünme süresi kullanmışlardır. Öte yandan çocukların anne eğitim düzeyi ile çocukların yaptığı hata sayıları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2:1197)}=14.194$, $p<0.05$]. İlköğretim mezunu annelerin çocukları $\bar{X}$ = 7,03 hata yaparken, ortaöğretim mezunu annelerin çocukları $\bar{X}$ =6.19 ve yükseköğretim mezunu annelerin çocukları $\bar{X}$ =5,69 hata yaparak 10 resmi karşılaştırmaktadır. Bu durum, okul öncesi çocuklarının anne eğitim düzeyi arttıkça hata sayısının azaldığını göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların babalarının eğitim düzeyine göre Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Çocukların Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği Hata Sayısı ve Düşünme Süresi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Babanın Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	Sd	F	p	Anlam
Düşünme Süresi	İlköğretim	286	42,43	23,75	2:1199	0.350	0.705	-
	Ortaöğretim	388	42,46	25,34				
	Yükseköğretim	528	43,99	38,87				
Hata Sayısı	İlköğretim	286	7,17	3,93	2:1199	14.019	0.001*	1-2
	Ortaöğretim	388	6,72	3,73				1-3
	Yükseköğretim	528	5,82	3,59				

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, babaların eğitim düzeylerine göre çocukların düşünme sürelerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(2:1199)}=0,350$, $p>0.05$]. Diğer yandan babaların eğitim düzeylerine göre çocukların hata sayılarında ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2:1199)}=14,019$, $p<0.001$]. İlköğretim mezunu babaların çocukları $\bar{X}=7,17$ hata yaparken, ortaöğretim mezunu babaların çocukları $\bar{X}=6,72$ ve yükseköğretim mezunu babaların çocukları $\bar{X}=5,69$ hata yaparak 10 resmi karşılaştırmaktadır. Bu durum, okul öncesi çocuklarının annelerinde olduğu gibi babalarının da eğitim düzeyi arttıkça hata sayılarının azaldığını göstermektedir.

Farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği hata sayısı ve düşünme süresi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Türüne Göre Çocukların Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği Hata Sayısı ve Düşünme Süresi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	t	Sd	p
Düşünme Süresi	Anaokulu	593	49,82	20,71	2,420	1199	0,016*
	Anasınıfı	683	43,92	20,95			
Hata Sayısı	Anaokulu	593	5,67	4,14	0,545	1199	0,586
	Anasınıfı	683	5,93	3,85			

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde anaokuluna devam eden çocukların ($\bar{X}=49.82$) anasınıfına devam eden ($\bar{X}=43.92$) çocuklardan daha fazla düşünme süresi kullandıkları görülmektedir. Yapılan t testi sonucuna göre okul türüne göre çocukların düşünme süreleri arasında anlamlı fark vardır [$t=2,420$, $p<0.05$]. Diğer yandan çocukların devam ettiği okula göre hata sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t=0,545$, $p>0.05$]. Anaokuluna devam eden çocuklar $\bar{X}=5,67$ hata yaparken, anasınıfına devam eden çocuklar $\bar{X}=5,93$ hata yaparak 10 resmi karşılaştırmaktadırlar. Bu durum, okul türünün çocukların düşünme süresini etkilerken hata yapma sayısını etkilemediğini ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada problem ve alt problemler doğrultusunda, okul öncesi dönemdeki çocukların Kansas Okul öncesi Çocuklar için Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği hata sayısı ve düşünme süresi puan ortalamalarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeyi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Yaş değişkeni açısından sonuçlar değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların düşünme sürelerinde anlamlı farklılığa rastlanmazken, hata sayılarında fark bulunmuştur. Çocukların yaşları ilerledikçe hata sayılarında bir azalma olmaktadır. Bu azalma yalnızca altı ve yedi yaş çocuklarında anlamlı bulunmazken, diğer tüm yaş grupları arasında yaşla doğru orantılı olarak hata sayılarında azalma oluşmaktadır. Yaş arttıkça hata sayısının azalmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Düşünme süreleri açısından yaş grupları değerlendirildiğinde ise; 4 yaş çocuklarının düşünme süreleri 5, 6 ve 7 yaşındaki çocukların düşünme sürelerinden yüksektir, ancak anlamlı değildir. 4 yaş çocuklarının

diğerlerinden daha fazla düşünme süresi kullanmalarının nedeni, uygulanan testi anlamakta zorluk çekmeleri olabilir. Öte yandan okul öncesi dönemdeki çocuğun ay kapsamında bile gelişiminde büyük farklılıklar olabileceği dikkate alındığında, bu araştırmada yaş değişkeninin aralık değeri olarak ay yerine yıl kullanılması, bir sınırlılık oluşturmaktadır. Yaptığı araştırmada üç buçuk, dört buçuk yaşlarındaki çocukların hata yapma sayıları ile düşünme süreleri arasında ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşan Haynes ve Miller (1987) beş yaşına kadar reflektif olma özelliğinin önemli bir faktör olmayabileceğini ileri sürmektedir. Bunun aksine Salkind ve Wright (1977) ise beş yaşından daha küçük çocuklar için bile bu faktörün farklılık oluşturabileceğini belirtmektedir. Wright bu araştırmada kullanılan ölçeği uygulayarak üç, dört buçuk, altı yaşlarındaki orta sınıftan gelen çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, erkek çocuklarda yaşla birlikte hata sayısı ve cevap verme süresi ilişkisinin arttığını, fakat kızlarda bu ilişkinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle erkek çocukların yaşı arttıkça hata sayısı azalmış ve düşünme süreleri artmıştır. Sonuç olarak, bu araştırmada yaşı hata sayısı üzerinde etkili olduğu bulgusu, yapılan diğer araştırmaların (Kirchner-Nebot ve Amador-Campos, 1998; Bucla-Casal, Carretero-Dios, De los Santos-Roig ve Bermudez, 2003; Sogon-Akao, 2005) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu cinsiyetle ilgilidir. Cinsiyetleri farklı olan okul öncesi dönemdeki çocukların düşünme süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, hata sayılarının cinsiyete göre değiştiği gözlenmiştir. Yani, okul öncesi dönemdeki kızlar erkeklere oranla daha az hata yapmaktadır. Bu durum kız çocukların gelişimin her alanında olduğu gibi, bu alanda da erkek çocuklardan bir adım önde olmasıyla açıklanabilir ve beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Ebeveynlerin ve çevrenin kız ve erkek çocuk yetiştirme beklentilerinin farklılığı da bu duruma etki edebilir. Diğer bir anlatımla, erkek çocuklarda hem bu özelliğin biraz daha geç ortaya çıkması, hem de çevrenin daha geç ortaya çıkan bu beceriyi desteklemekte gecikmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Ward, 1968; Kagan, 1965a; Roberts, 1979, kızların erkeklere oranla daha az hata yaptıklarını ancak düşünme süreleri arasında bir fark bulunmadığını ifade etmektedir. Bu durum bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Yani erkek çocuklar kızlara göre daha fazla içtepsel olma eğilimlidir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç, kardeş sayısının etkili olduğudur. Bununla birlikte bu etki, çocukların düşünme sürelerinde değil, hata sayıları üzerindedir. Tek olan çocuklarla 2 ya da daha fazla kardeşe sahip olan çocuklar, bir kardeşe sahip olan çocuklara göre daha fazla hata yapmaktadırlar. Bu sonuç, Eska ve Black'in (1971) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Eska ve Black aile büyüklüğünün yani, çok sayıda kardeşe sahip olma durumunun çocukların impulsif olma özelliğini artırdığını ileri sürmektedir. Demirel, Üner ve Kırımı'ye (2001) göre annenin fazla sayıda çocuk sahibi olması, çocuğa ayırdığı süre ve ilgiyi azaltmaktadır. Bu çalışmadan yola çıkılarak kardeş sayısının artması ile annenin çocukları ile beraber nitelikli zaman geçirmesinin azalacağı ve bu durumun da çocuğun bilişsel gelişimini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Tek çocuğun en büyük dezavantajı evde birlikte vakit geçirebilecek bir kardeşe sahip olmaması ve anne babanın tek çocuk olmasından dolayı çocuğu aşırı korumaları olabilir. Nitekim bu konuda çalışma yapan uzmanlar (Ayık-Yazar, 2004) bir evin tek kızı yada oğlu olan çocukların aşırı korunduğunu ileri sürmektedir. Diğer yandan çocuk sayısının fazla olmasının da, benzer şekilde anne babanın ilgisinin ve kardeşlerin birbirine olan duyarlılığının azalmasına neden olabileceği söylenebilir.

Annelerin eğitim düzeyine göre çocukların düşünme süreleri ve hata sayıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının orta ve ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından daha uzun düşünme sürelerine sahip olduğu, ilköğretim mezunu annelerin çocuklarının ortaöğretim mezunu ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla hata yaptıkları görülmektedir. Coleman ve Karraker (2000) eğitim düzeyi yüksek annelerin ebeveynlik yeterlilik algısının da yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Kendini annelik konusunda yeterli gören annelerin, çocuklarını reflektif olma yönünden destekledikleri ileri sürülebilir. Diğer yandan eğitim düzeyi düştükçe annenin annelikle ilgili kendini yeterli görme durumunun azaldığı ve kendini annelik konusunda yeterli görmeyen bir annenin ise çocuğunu reflektif olma konusunda nasıl destekleyeceğini bilmemesi, beklenen bir durumdur. Demirel ve diğerlerine (2001) göre annenin eğitimsizliği, annenin çocuğa ayırdığı süreyi ve ilgiyi azaltmaktadır. Kiefer (1980) yaptığı çalışmada, bir okul yılı boyunca evlerinde çocuklarıyla birlikte ailelere bilişsel gelişim konusunda bir eğitim programı uygulamıştır. Programın sonunda deney grubunda yer alan

annelerin çocuklarının, kontrol grubuna göre daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum eğitilmiş annelerin, çocuklarının bilişsel gelişimini özellikle de reflektif olma durumlarını etkilediğini göstermektedir.

Babaların eğitim düzeyleri açısından araştırmada ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde, babanın eğitim düzeyinin çocuğun düşünme süresinde anlamlı farklılık oluşturmadığı, bunun yanında hata sayılarında anlamlı fark oluşturduğu gözlenmiştir. Diğer bir anlatımla ilköğretim mezunu babaların çocukları orta öğretim ve yüksek öğretim mezunu babaların çocuklarına göre daha fazla hata yapmaktadır. Uzmanlara göre (Atmaca-Koçak, 2004; Aktaş, 1993; Güngörmüş, 1989; Ekşi, 1999; Anlıak, 2004) baba, erken çocukluk dönemindeki çocukların zihinsel işlevlerini, zeka puanlarını, zihinsel gelişimlerini, sözel becerilerini ve akademik başarılarını olumlu tarzda etkilemektedir. Babanın çocuğun hayatında yer almaması, çocukta aşırı hareketlilik ve davranış problemleri (Çağlayan, 1989; Erdoğan, 2004; Amato ve Rivera, 1999) olarak ortaya çıkmaktadır. Baba eğitim düzeyinin, babanın çocukla ilgili işlere katılımındaki istekliliği üzerindeki etkisi dikkate alındığında, eğitim düzeyi düşük babaların bu konu ile ilgili dezavantaja sahip oldukları söylenebilir ve bunun nedeni olarak da, eğitim düzeyi düşük babaların bu role hazır bulunmaması ve babalara sosyal/kurumsal desteğin yeterli olmaması gösterilebilir (McBride, 1990; Evans (1997; Akt: Atmaca-Koçak, 2004). Türkiye’de sosyo-ekonomik düzeyi düşük babaların, babalığa yönelik geleneksel tutum sergiledikleri bilinmektedir. Eğitim düzeyi düşük babalar genellikle çocuğun bakım ve eğitim işinin anneye, dışarıda çalışıp para kazanma işinin ise daha çok babaya ait olduğu fikrini taşımaktadır. Bu yüzden özellikle sosyo-ekonomik ve kültürel yönden dezavantajlı olan babaların, babalıkla ilgili eğitim almaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri, okul türüne göre çocukların düşünme süreleri arasında anlamlı farkın bulunmasıdır. Anaokuluna devam eden çocukların anasınıfına devam eden çocuklara göre daha fazla düşünmeye süre harcadıkları gözlenirken, hata sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırma sonucu göz önüne alındığında, çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda kalma süresi arttıkça düşünme sürelerinin de artması beklenebilir. Yani, anaokulunda tam gün eğitim gören çocuklar anasınıflarında yarım gün eğitim gören çocuklardan düşünme süreleri yönünden daha başarılıdır. Türkiye’de anaokullarının ve anasınıflarının şartları göz önüne alındığında anaokullarının pek çok yönden (fiziksel koşullar, program, personel gibi) avantaja sahip olduğu görülmektedir. Bu avantajlar çocuğun reflektif olma durumlarını etkilemektedir. Ayrıca anaokuluna devam eden çocukların daha önceki yıllarda bu kuruma devam etmiş olma olasılığı ile çocuğunu anaokuluna gönderen ailelerin çoğunlukla eğitim düzeyinin yüksek ve çalışan anneler olma ihtimali birlikte düşünüldüğünde çift yönlü bir avantaj söz konusudur. Bununla birlikte, bu araştırmada çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri ihmal edilen değişkenler arasında olup araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca yapılan pek çok çalışmada okul öncesi eğitimin çocuklar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bildirilmektedir. Örneğin, Senemoğlu’na (1994) göre okul öncesi eğitim kurumları; çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocukların bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve iyileştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenmektedir. Ekinci’nin (2001) okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi eğitim alan çocuklar, almayanlardan zihinsel özellikler açısından anlamlı düzeyde daha ileri bulunmuştur. Ayrıca araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların ders başarılarının da daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular; yaşın, cinsiyetin, kardeş sayısının ebeveyn eğitim düzeyinin ve okul türünün çocukların reflektif-impulsif bilişsel stil boyutunu etkilediğini göstermektedir.

Yaş grupları farklı olan okul öncesi çocukların düşünme süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, hata sayıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocukların yaşları ilerledikçe hata sayılarında bir azalma gözlenmekte, altı ve yedi yaş dışında tüm yaş grupları arasında ise bu azalma manidar fark oluşturmaktadır.

Kız ve erkek çocukların düşünme süreleri benzerlik göstermektedir. Ancak hata sayıları açısından kızlar erkeklere oranla daha az hata yapmaktadır.

Benzer şekilde kardeş sayısı değişkeni, çocukların düşünme sürelerini değiştirmezken, hata sayılarında farklılığa yol açmaktadır. Tek kardeşi olan çocuklar, hem kardeşi bulunmayan hem de birden fazla kardeşi bulunan çocuklardan daha az hata yapmaktadır.

Annelerin eğitim düzeyine göre çocukların düşünme süreleri ve hata sayıları farklılık göstermektedir. Yükseköğretim mezunu annelerin çocukları, orta ve ilköğretim mezunu annelerin çocuklarından düşünme süresi daha fazladır. Ayrıca ilköğretim mezunu annelerin çocukları, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla hata yapmaktadır.

Babaların eğitim düzeyi çocukların düşünme süresinden daha çok, hata sayısını etkilemektedir. Babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların hata sayısı azalmaktadır.

Okul türü, çocukların düşünme sürelerini etkilemektedir. Anaokuluna devam eden çocukların, anasınıfına devam eden çocuklara göre düşünme süreleri daha uzundur. Ancak hata sayıları benzerlik göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir;

1- Okul öncesi dönemdeki çocukların reflektif-impulsif bilişsel stil boyutunu ailenin eğitim düzeyi etkilemektedir. Bu yüzden, özellikle bu konuda eğitim düzeyi düşük ailelerin, aile eğitim programları ile desteklenmesi gerekmektedir.

2- Okul öncesi dönemdeki çocukların reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenlerde dahil edilerek, yeni araştırmalar yapılmalıdır.

3- Okul öncesi eğitim kurumlarının program içerikleri yeniden gözden geçirilmeli ve çocukların reflektif bilişsel stil boyutunu geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.

4- Okul öncesi eğitim öğretmenlerine reflektif-impulsif bilişsel stil boyutu ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir.

5- Anaokullarının, anasınıflarına göre çocukta reflektif bilişsel stil boyutunu daha olumlu tarzda etkilediği dikkate alınarak, anasınıfı programları ve fiziksel şartları yeniden gözden geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

Agusti, X. B., Barcelo, M.S. & Moreno, J. J. M. (1998). La medicion de la impulsividad en preescolares: analisis psicometrico de la escala KRISP. *Psicothema*, 10 (3): 597-608.

Aktaş, Y. (1993). Baba yoksunluğunun çocuğun gelişimi üzerine etkileri. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 308-11.

Amato, P. R. & Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behaviour problems. *Journal of Marriage and the Family*, 61(2): 375-384.

Anlıak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5 (1): 19-26.

Arizmendi, T., Paulsen, K. & Domino, G. (2006). The matching familiar figures test: A primary, secondary, and tertiary evaluation. *Journal of Clinical Psychology*, 37(4):812-818.

Atmaca-Koçak, A. (2004). Baba destek programı değerlendirme raporu. AÇEV Yayınları.

Ault, R. L. (1973). Problem solving strategies of reflective, impulsive, fast accurate, and slow inaccurate children. *Child Development*, 44, 259-266.

Ayık-Yazar, N. (2004). Anne baba tutumları. T.C. Artvin Valiliği Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Yayın No:17.

Barrett, D. E. (1977). Reflection-impulsivity as a predictor children's academic achievement. *Child Development*, 48 (4): 1443-1447.

Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H., De Los Santos-Roig, M. & Bermudez, M. P. (2003) Psychometric properties of a spanish adaptation of the Matching Familiar Figures Test (MFFT-20). *European Journal of Psychological Assessment*, 19 (2):151-159.

Çakan, M. (2000). Interaction between cognitive styles and assessment approaches. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Louisiana State University, Baton Rouge.

Çakan, M. (2002). Bilişsel stil ile zeka kavramlarının öğrenci başarısı açısından irdelenmesi ve taşıdıkları önem. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 86-95.

- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations*, 49(1): 13-24.
- Çağlayan, F. A. (1989). Üç-altı yaş grubundaki çocukların baba yoksunluğunda ve yokluğunda gösterdikleri davranış bozukluklarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, F., Üner, A. & Kırımı, E. (2001). Van ili kırsalındaki annelerin çocuk beslenmesindeki alışkanlıkları ve uygulamaları. *Van Tıp Dergisi*, 8 (1): 18-22.
- Diñçer, Z. (1993) Sosyoekonomik düzeyin bilişsel stiller üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durak, T. (2007). Düşünme eğitimi programının suçlu çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Egeland, B. (1974). Training impulsive children in the use of more efficient scanning techniques. *Child Development*, 45, 165-171.
- Ekinci, O. (2001). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisi (Gaziantep örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Ekşi, A. (1999). Çocuğun ruhsal gelişiminde annenin önemi, anneden ayrılığa tepkiler. Ben Hasta Değilim. (Ed.: Aysel Ekşi), İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Erdoğan, A. (2004). Çocuğun psikososyal gelişiminde babanın rolü. *Yeni Symposium*, 42 (4): 1471-153.
- Eska, B. & Black, K. N. (1971). Conceptual tempo in young grade-school children. *Child Development*, 42, 505-516.
- Fink, A. D. & McCown, W. G. (1993). Impulsivity in children and adolescents: Measurement, causes and treatment. In W. G. McCown, J. L. Johnson & M. B. Shure (Editors), *The impulsive client: Theory, research and treatment*, (pp. 279-308), Washington D. C.: American Psychological Association.
- Fugua, R. W., Bartsch, T. W. & Phye, G. D. (1975). An investigation of the relationship between cognitive tempo and creativity in preschool-age children. *Child Development*, 46 (3): 779-782.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1993). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çeviren: Ali Dönmez, Nilgün Çelen ve Bekir Onur), Birinci Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Garcia, J. N. & Caso-Fuertes, A. M. (2002). Es posible mejorar la composicion en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura? *Psicothema*, 14 (2): 456-462.
- Gargallo (1993). Basic variables in reflection-impulsivity: A training programme to increase reflectivity. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (2): 151-167.
- Güngörmüş, O. (1989). Okul öncesi dönemde baba çocuk ilişkisinin çocuğun gelişimine etkisi. 6. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Hains, A. A. & Hains, A. H. (1988). Cognitive-behavioral training of problem-solving and impulse-control with delinquent adolescents. *Journal of offender Counseling, Services and Rehabilitation*, 12 (2): 95-113.
- Hallahan, D. P. (1970). Cognitive styles-preschool implications for disadvantaged. *Journal of Learning Disabilities*, 3, 4-9.
- Harrison, A. & Nadelman, L. (1972). Conceptual tempo and inhibition of movement in black preschool children. *Child Development*, 43, 657-668.
- Haynes, V. F. & Miller, P. H. (1987). The relation between cognitive style, memory and attention in preschoolers. *Child Study Journal*, 17(1): 21-33.
- Hewett, N. M. (1983). Cultural variables and impulsivity in second-language-reading acquisition (reflectivity, conceptual tempo, cognitive style). Ph. D. Dissertation, The University of Texas at Austin.
- Juji, M. (2001). Performance on Matching Familiar Figures Test, classroom behaviors, and school achievements of elementary school children in japan. *Japanese Journal of Psychology*, 72 (5): 435-442.
- Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. (1964). Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs: General and Applied*, 78, 1-37.

- Kagan, J. (1965a). Individual differences in the resolution of response uncertain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 154-160.
- Kagan, J. (1965b). Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children, *Child Development*, 36, 609-628.
- Kagan J. (1966). Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 17-24.
- Karasar, N. (1984) *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Kenny, R.F. (2008). Digital narrative as a change agent to teach reading to media-centric students. *International Journal of Social Sciences*, 2 (3): 187-194.
- Kiefer, W. N. (1980) Home-based experiences and the self-concepts, cognitive styles, and intelligence of preschool children. Ph.D. Dissertation, Walden University.
- Kirchner-Nebot, T. & Amador-Campos, J. A. (1998). Internal consistency of scores on Matching Familiar Figures Test-20 and correlation of scores with age. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 803-807.
- Lopez, B. G. & Lopez, R. G. (1998). The improvement of moral development through an increase in reflection a training programme. *Journal of Moral Education*, 27 (2): 225-242.
- Macken, M. B. (2001). The relationship between impulsiveness and mathematic performance. Ph.D. Dissertation, United States International University.
- Marks, A. (2007). Relationships between cognitive styles and levels of in preschool children. Retrieved April 18 2007 from [Http://www.Unt.Edu/Honors/Eaglefeather/2005_Issue/Marks.Shtml](http://www.Unt.Edu/Honors/Eaglefeather/2005_Issue/Marks.Shtml)
- Massari, D. J. (1975). The relation of reflection-impulsivity to field dependence-independence and internal-external control in children. *The Journal of Genetic Psychology*, 126, 61-67.
- McBride, B. A. (1990). The effects of parent education/play group program on father involvement in child rearing. *Family Relations*, 39, 250-256.
- McKinney, J. D. (1978). Development of problem solving strategies in reflective and impulsive children. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Toronto, Canada, March 27-31).
- Meichenbaum, D. & Goodman, J. (1969). Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior, *Child Development*, 40, 785-797.
- Mumbauer, C. C. & Miller, J.O. (1970). Socioeconomic background and cognitive functioning in preschool children. *Child Development*, 41, 471-480.
- Morgan, M. J. (1998). Recreational use of "ecstasy" (MDMA) is associated with elevated impulsivity. *Neuropsychopharmacology*, 19(4): 252-264.
- Morgan, M. J., Impallomeni, L. C., Pirona, A. & Rogers, R. D. (2006). Elevated impulsivity and impaired decision-making in abstinent ecstasy (MDMA) users compared to polydrug and drug-naïve controls. *Neuropsychopharmacology*, 31(7): 1562-1573.
- Peters, R.V. & Bernfeld, G. A. (1983). Reflection-impulsivity and social reasoning. *Developmental Psychology*, 19 (1): 78-81.
- Roberts, T. (1979). Reflection-impulsivity and reading ability in seven-year-old children. *British Journal of Educational Psychology*, 49, 311-15.
- Rosenberg, N. F. (1981). Problem-solving performance in lower- vs. middle-ses preschoolers. Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania.
- Rosenfield, S., Houtz, J. C. & Steffero, F. A. (2006). Relationship of children's conceptual tempo to problem solving and creativity. *Psychology in the Schools*, 14 (3): 364-371.
- Rozencajg, P. & Corroyer, D. (2005). Cognitive processes in the reflective-impulsive cognitive style. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (4): 451-463.
- Resendiz, P. S. & Barcelo, M. S. (2003). Los efectos del modelo probabilístico sobre el estilo cognitivo reflexividad-impulsividad. *Psicothema*, 15 (4): 545-549.
- Salkind, N. J. & Nelson, C. F. (1980). A note on the developmental nature of reflection-impulsivity. *Developmental Psychology*, 16 (3): 237-238.
- Salkind, N. J. & Wright, J. (1977). The development of reflection-impulsivity and cognitive efficiency. *Human Development*, 20, 377-387.
- Seçer, Z. (2003). Yoğun düşünme (reflection) eğitimi programının çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 21-30.
- Sogon-Akao, Y. (2005). The reflection-impulsivity score of kindergarten children, which is measured by the MFF test. Human Developmental Research, 19, 139-150 .
- Schleifer, M. & Douglas, V. I. (1973). Moral judgements, behaviour and cognitive style in young children, Canadian Journal of Behavioral Science, 5, 133-144.
- 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.
- Yang, O. S. (1985). The effect of verbal plan and review training on preschoolers' reflectivity. Ph.D. Dissertation, University of Southern California.