



Farklı Bilişsel Tempoya Sahip Anaokulu Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi

Sezai Koçyiğit¹, Gökhan Kayılı²

Öz

Araştırmada, beş-altı yaş çocuklarının bilişsel tempolarına göre, ilkokula hazır bulunuşlukları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili merkez ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının anasınıflarına ve anaokullarına devam eden beş-altı yaş grubu toplam 227 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubuna katılan çocukların Reflektif-İmpulsif bilişsel tempolarını belirlemek için Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği (KRISP) A formu, çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarını belirlemede ise; Metropolitan Olgunluk Testi, Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS) A Formu ve Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırmada Reflektif-İmpulsif bilişsel tempoya sahip olarak gruplandırılan çocukların hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırıldığını belirlemek amacıyla diskriminant analizi yapılmıştır. Grupların testlerden aldıkları puanlar ilişkisiz örneklem t-testi işlemi ile SPSS 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Etki büyüklüğünü incelemek amacıyla ise Cohen d değeri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç; okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşlukları, Reflektif bilişsel tempoya sahip çocuklar lehine farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler

İlkokula hazır bulunuşluk
Bilişsel tempo
Okul öncesi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.06.2014
Kabul Tarihi: 10.10.2014
Elektronik Yayın Tarihi: 10.11.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.3449

Giriş

İlkokula başlangıç, çocukların hayatlarının başlangıcında karşılaştığı en önemli dönüm noktalarından biridir. Araştırmalar, çocuğun eğitim hayatının önemli bir basamağı olan ilkokula sorunsuz başlangıç yapmasının onun ileriki okul yaşamında, başarılarında daha önemlisi hayatında önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Entwisle ve Alexander, 1998; Ramey ve Ramey, 2004). Çocukların sorunsuz bir başlangıç yapabilmesi, ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri ile yakından ilgilidir. Koçyiğit'e (2009) göre, okula hazır bulunuşluk, bir çocuktan diğerine değişebilen ve farklı yaşlarda tamamlanabilen, çocuğun tüm gelişim alanlarında önemli bir alt yapıyla dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içeren bir kavramdır. Çocuğun ilkokula hazır oluşu genellikle belirli bir kronolojik yaş çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu durum aynı zamanda ilkokul çağına gelen çocukların bazı alanlarda gelişimsel özelliklere ya da yeterliklere sahip olması gerekliliğini de beraberinde

¹ Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, skocyigit@adu.edu.tr

² Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, gokhankayili@selcuk.edu.tr

getirmektedir (Yaban ve İpek Yükselen, 2013). Söz konusu yeterlikler incelendiğinde bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, motor gelişim, öğrenmeye istek ve genel kültür düzeyinin ilkökula hazır bulunuşluk için olmazsa olmazlardan olduğu söylenebilir (Oktay, 2000). Okula hazır bulunuşlukla ilgili Ulusal Eğitim Hedefleri Panelinde karara varılan kriterler ise Kagan (1992,12-18) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

Fiziksel ve Motor Gelişim: Çocuklar sağlıklı, iyi beslenmiş ve iyi dinlenmiş olmalıdır. Motor gelişimleri kalem doğru ve düzgün tutabilecek kadar gelişmiş olmalıdır. Sosyal ve Duygusal Gelişim: Çocuklar yetişkinlerle güvenli ilişkilere girmeli ve başkaları ile oyun oynayıp, çalışabilmelidirler.

Dil Kullanımı: Çocuklar, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeli ve başlangıç okuma becerilerini kavrayabilmelidirler. **Biliş ve Genel Bilgi:** Çocuklar renk ve şekilleri bilmeli ve sıcak-soğuk gibi kavramları kavrayabilmelidirler. **Öğrenmeye Yönelik Yaklaşımlar:** Çocuklar; merak, yaratıcılık, bağımsızlık, işbirlikçilik ve sebat göstermelidirler.

Çoğu ülkede, zorunlu eğitime başlangıç ilköğretime başlangıç ile örtüşmektedir. Hemen her yerde zorunlu öğretim yaşına gelmiş olan çocuklar bir eğitim kurumuna kayıt yaptırmak zorundadır. Yunanistan, Kıbrıs, Macaristan ve Polonya'da okul öncesi eğitimin son yılı tüm çocuklar için zorunlu iken Litvanya ve Lüksemburg'da ise son iki yılı zorunludur. Danimarka'da, altı yaşındaki çocukların alındığı ve 2009'dan bu yana zorunlu olan okul öncesi eğitim sınıfı ilköğretim ve ortaöğretimle birleştirilmiştir (Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics, 2011). Yasa tarafından belirlenen yaş, tüm ülkelerde, zorunlu ilköğretime giriş için bir kriterdir. Türkiye'de 30 Mart 2012 tarihinde yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtildiği üzere ilkökula başlama yaşı 5'tir (60 ay) (MEB, 2012). Avrupa ülkelerinde uygulanan en yaygın diğer kriter ise, çocuğun ilköğretime başlamak için belirli bir gelişimsel olgunluğa sahip olması veya okula hazır bulunuşluk düzeyi kazanmış olması gerekliliği esasına dayanmaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda da kronolojik yaşın okul olgunluğuna erişmek için yeterli bir kriter olmadığı belirtilmektedir; özellikle sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerileri alanlarında yeterliliklere vurgu yapılmaktadır (Boz, 2004; Koçyiğit, 2009; Unutkan, 2003).

İlkokula hazır bulunuşluğa etki eden birçok faktörden söz edilse de ilgili alan yazının ortak ele aldığı faktörler; fiziksel faktörler, zihinsel faktörler, duygusal faktörler ve sosyal faktörlerdir. Zihinsel faktörler, çocuğun mantık kurma, problem çözme gibi zihinsel becerilerini, iletişimde dili kullanma, merak, öğrenmeye karşı isteklilik ve öğrenme çevrelerine kolay uyum sağlamayla birlikte, kültürel değerler ve mizaç özellikleri gibi boyutları içermektedir (Dinç, 2013). Zihinsel faktörlerin başında ise çocuktaki öğrenme yeteneğine en önemli etkiyi yapan zekâ kavramı gelmektedir. Çocukların akademik ve sosyal başarısını kestirme amaçlı olarak günümüze kadar yaygın olarak kullanılmakta olan zekâ testleriyle yapılan kestirimin geçerliliğini arttırmak ve böylesi bir kestirimden kaynaklanan eksiklikleri gidermek amacıyla bilişsel stiller kullanılmaya başlanmıştır (Çakan, 2002).

Bilişsel stil kavramı, genel anlamda sorunlara yaklaşım biçimi (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977), daha özelden ise bilginin alınması (algılanması), düzenlenmesi ve kullanılmasında tercih edilen yollar olarak bilinmektedir (Knowles, Holton ve Swanson, 1998; Woolfolk, 1998). Bilişsel stiller insanların problem çözmeye başvurdukları bilgileri algılama, toplama ve işleme süreçlerinde bireysel farklılıkları tanımlamak için de kullanılır (Franco ve Meadows, 2007; Kozhevnikov, 2007). Araştırmacılar, bilişsel stillerin bireysel başarının en önemli belirleyicilerinden biri olduğunu belirtmektedirler. Farklı bilişsel stiller, bireysel bakış açısını ve grup çatışma yönetimlerini önemli ölçüde etkiler ve çocuklarda akademik başarının ötesinde genel yetenekleri açıklayıcı bir güce sahiptir (Kim, Choi, ve Park, 2012; Kozhevnikov, 2007).

Araştırmacılar birçok bilişsel stil saptamışlardır (Gander ve Gardiner, 2001). En çok araştırılan bilişsel stillerden biri de Bilişsel Tempodur. Reflektif ve İmpulsif bilişsel tempolar problem çözmeye bireysel farklılıkları kapsayan tanımları içerir ve reflektif (düşünsel) – impulsif (içtepisel) özellikleri ile açıklanmaktadır (Fisher, 2009; Gander ve Gardiner, 2001; Siegelman, 1969). 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-içtepisel, çok az hata yaparak yavaş cevap verme eğilimi-düşünsel olarak açıklanmaktadır. İmpulsif bireyler acele yanıt verme eğilimindedirler. Verileri ya da harekete geçiren etkileri çözümlenmek, analiz etmek için çok az zaman kullanmakta ve pek çok hata yapmaktadırlar. Düşünce ve davranışlar üzerinde kontrol eksikliği ve potansiyel olumsuz sonuçlara rağmen dürtüler ya da çevresel talepler üzerine acele davranabilme eğilimindedirler. Ayrıca dikkatsiz davranışlar sonucu kaza geçirmek ve aceleci olmak İmpulsif bilişsel temponun diğer özellikleridir. Reflektif bilişsel tempoya sahip bireylerde ise karar vermeden önce düşünme, içten gelen tepkiye güvenmeme, düşüncelerden faydalanma, seçenekleri dikkatlice tartarak hareketin düşünceyi izlemesi ve doğru çalışmaya eğilimli olma söz konusudur (Ehrman ve Leaver, 2003; Pekarsky, 2012; Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008; Seçer, Sarı, Çeliköz ve Üre, 2009).

İlkokula başlamak çocuklar için oldukça önemli bir dönüm noktasıdır. Çocuk ilkokulda programlı öğretimin gereklilikleri ile karşı karşıya kalacak, belli kurallara uyma ve çeşitli problemleri kendi başına çözmeye gereği hissedecektir. İlkokul birinci sınıfta edineceği akademik tecrübe ileriki eğitim kademelerine etkide bulunacaktır. Çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğuna etki eden birçok faktör söz konusudur. Bilişsel temponun da bu faktörlerden biri olduğu söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde ilkokula hazır bulunuşluğa etki eden faktörler ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmasına rağmen bilişsel tempo faktörü ile ilgili bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu çalışma bilişsel temponun çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına etkisini ortaya koyması ve söz konusu alanda çalışma yapanlara veri sağlaması açısından önemli görülmüştür.

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşlukları sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna cevap aramaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar sınanacaktır;

1. Okul öncesi dönem çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi puanları (okuma olgunluğu, sayı olgunluğu, kopya etme, genel okul olgunluğu) sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık) sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının alıcı dil becerileri sahip oldukları bilişsel tempoya göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi dönem çocuklarının Reflektif (düşünsel)-İmpulsif (içtepisel) bilişsel tempoya sahip olma durumlarına göre; ilkokula hazır bulunuşluklarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, var olan durumu ya da durumları olduğu gibi ortaya koymak ve iki ya da daha fazla durum arasındaki ilişkinin düzeyi hakkında bilgi vermek amacıyla genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2002).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde Krejcie ve Morgan (1970) tarafından önerilen çizelgeden yararlanılmıştır. Krejcie ve Morgan evren sayısının belli olduğu durumlarda bunlara karşılık gelecek örneklem sayılarını formüle etmiş ve bir tablo oluşturmuştur. Evren sayısını belirlemek amacıyla 2012-2013 Milli Eğitim Bakanlığı Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerinden faydalanılmıştır. Bu istatistiklerde Konya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı 14068'dir. Bu sayıya göre çalışmaya alınması gerekli öğrenci sayısı en az 374'dür. Buna göre ilk olarak çalışma grubuna 398 çocuk alınmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen çocuklara Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisel Ölçeği A Formu uygulanmıştır. Uygulama sonrasında çocuklar bilişsel tempolarına göre Reflektif, İmpulsif, Hızlı doğrucu ve Yavaş yanlıcı olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Çocukların dört gruptan hangisine

dahil olduğunu belirlemek için araştırmaya katılan grubun hata sayısı ve cevap verme süresi puanlarının ortancası hesaplanmıştır. Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formundan ortancanın altında hata yapıp ortancanın üstünde cevap verme süresine sahip olanlar Reflektifler (düşünseller-yavaş doğrucular), ortancanın üstünde hata yapıp ortancanın altında cevap verme süresine sahip olanlar İmpulsifler (içtepiseller-hızlı yanlışçılar), ortancanın üstünde hata yapıp ortancanın üstünde cevap verme süresine sahip olanlar Yavaş yanlışçılar ve ortancanın altında hata yapıp ortancanın altında cevap verme süresine sahip olanlar Hızlı doğrucular grubuna dâhil edilmiştir. Bu araştırmada Reflektif ve İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların ilkökula hazır bulunuşlukları inceleneceğinden test sonucunda sadece Reflektif ve İmpulsif bilişsel tempoya sahip 227 beş-altı yaş çocuğu ile çalışılmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitime devam sürelerine ilişkin betimsel istatistikleri tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet, Yaş ve Okul Öncesi Eğitime Devam Sürelerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Bilişsel Tempo		Reflektif (Düşünsel)		İmpulsif (İçtepisel)	
		n	%	n	%
Çocuğun cinsiyeti	Erkek	43	18.9	60	26.4
	Kız	56	24.7	68	30
	Toplam	99	43.6	128	56.4
Çocuğun yaşı	5 yaş	52	22.9	72	31.7
	6 yaş	47	20.7	56	22.7
	Toplam	99	43.6	128	56.4
Okul öncesi eğitime devam süresi	1 Yıl ve daha az	58	25.5	87	38.3
	2 Yıl	28	12.3	26	11.4
	3 Yıl ve daha fazla	13	5.8	15	6.7
	Toplam	99	43.6	128	56.4

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubuna alınan çocukların 99'u (%43.6) Reflektif bilişsel tempoya sahip, 128'i (%56.4) İmpulsif bilişsel tempoya sahiptir. Reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların özelliklerine bakıldığında; 43'ü (%18.9) erkek, 56'sı (%24.7) kızdır. Bu çocukların 52'si (%22.9) beş, 47'si (%20.7) altı yaşındadır ve 58'i (%25.5) bir yıl ve daha az, 28'i (%12.3) iki yıl, 13'ü (%5.8) üç yıl ve daha fazla okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmışlardır. İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların özelliklerine bakıldığında ise; 60'ı (%26.4) erkek, 68'i (30) kızdır. Bu çocukların 72'si (%31.7) beş, 56'sı (%22.7) altı yaşındadır ve 87'si (%38.3) bir yıl ve daha az, 26'sı (%11.4) iki yıl, 15'i (%6.7) üç yıl ve daha fazla okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubuna alınan beş-altı yaş grubu çocukların bilişsel tempolarını belirlemek amacıyla Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A formu, çocukların okul olgunluklarını belirlemek amacıyla Metropolitan Olgunluk Testi, çocukların sosyal becerilerini ölçmek amacıyla Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS) A Formu ve çocukların alıcı dil becerilerini ölçmek amacıyla Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Metropolitan Olgunluk Testi çocukların okula hazır bulunuşluklarını ölçmekte kullanılan testler arasında en fazla kullanılan testlerden biri olmasına rağmen ilkökula hazır bulunuşlukta önemli unsurlardan biri olan sosyal becerilere dair veri sağlamamaktadır. Bu sebeple çocukların sosyal becerilerini ölçmek amacıyla Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS) A Formu kullanılmıştır. Ayrıca birçok araştırmacı tarafından ilkökula hazır bulunuşluk kriterleri arasında önemli görülen dil becerilerinin ölçülmesi amacıyla Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır.

Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepissellik Ölçeği A formu (Kansas Reflection–Impulsivity Scale for Preschoolers Form A - KRISP): Wright (1971) tarafından geliştirilen Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepissellik Ölçeğinin A formu toplam 15 şekilden oluşmaktadır. 10 şekilden önce çocuklara testin nasıl çözüleceği ile ilgili bilgi veren beş örnek şekil bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 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 30 çocuk iki ayrı gözlemci tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin A formuna yönelik tepki süresini değerlendirmede iki gözlemci arasında korelasyon .83 bulunurken, hata sayısında .78 bulunmuştur. Testin güvenilirliğinin bir diğer göstergesi olarak, test tekrar test güvenilirliği incelenmiştir. Bu amaçla Konya il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 303 kişilik bir çalışma grubu seçilmiş ve ölçek iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve iki uygulama puanları arasındaki Pearson Momentler korelasyon katsayısı incelenmiştir. A formu için tepki süresi .89, hata sayısı .74 bulunmuştur. Aynı grup üzerindeki iki ayrı uygulama sonucu 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 .85; hata sayısı için .71 bulunmuştur (Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı, 2010).

Metropolitan Olgunluk Testi (Metropolitan Readiness Test): Metropolitan Olgunluk Testi, ilkokula başlayacak olan çocukların birinci sınıfta verilen yönergeleri anlamaya hazırlıklı olmalarını sağlayacak olan özellikleri ve başarı düzeylerini ölçmek üzere Hildreth, Griffiths ve McGauvran (1965) tarafından geliştirilmiştir. Testin asıl formu İngilizce olarak hazırlanmış ve testin R formu Oktay (1980) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Test çocuktan sözlü bir cevap beklememektedir. Test maddelerini oluşturan şekillerin hemen hepsi Türk çocuklarının yabancı olmadığı nesnelere resimlerinden oluşmaktadır (Yazıcı, 1999). 16 sayfalık bir kitapçıktan oluşan test toplam 100 maddedir. Testin toplam altı alt testi bulunmaktadır. Bu altı alt testin toplamı genel olgunluk olarak belirlenmiştir. Kelime anlama (19 madde), cümleler (14 madde), genel bilgi (14 madde), eşleştirme (19 madde) alt testlerinden elde edilen puanlar okuma olgunluğunu; sayılar (24 madde) alt testinden elde edilen puanlar sayı olgunluğunu; kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme (10 madde) alt testlerinin toplam puanları genel olgunluk seviyesini belirlemektedir. Her alt test araştırmacı tarafından sözlü olarak verilen yönergeye göre çocuğun işaretleyebileceği ya da kopya edeceği resimlerden oluşmaktadır. Testte her doğru cevap için bir puan verilir. Testin güvenilirlik çalışmasında, 195 ilkokul birinci sınıf çocuğuna birkaç gün arayla uygulanan testin paralel formları arası korelasyonlar hesaplanmış ve elde edilen güvenilirlik katsayıları .53 - .83 arasında değişiklik göstermiştir. Ayrıca her alt test için ayrı ayrı hesaplanan standart hata puanları 1.35 ile 2.02 arasında bulunmuştur. Testin geçerlilik çalışmasında, Amerikan normları ile İstanbul normları karşılaştırılmış; İstanbul’un en gelişmiş bölgelerindeki okullardan seçilmiş olan çocukların ortalama ve standart sapmaları ile Amerikan çocuklarının ortalama ve standart sapmaları arasında benzerlikler bulunmuştur (Öner, 1997).

PKBS Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği (PKBS Preschool and Kindergarten Behaviour Scales): Merrell (1994) tarafından, orijinali 76 madde olarak hazırlanan ölçek, 2010 yılında Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı tarafından yapılan faktör analizi ve kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla başvuru uzman görüşleri doğrultusunda yeniden değerlendirilmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Bununla birlikte orijinaliyle benzer sonuçlar verdiği için herhangi bir madde atılmamış, orijinali bozulmadan kullanılmıştır. Veri toplama aracı, üç-altı yaş arası okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile problem davranışını belirlemeye yönelik iki form ve 76 likert tipi soru maddesinden oluşmaktadır. Sosyal beceriler; sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık olarak üç alt boyuttan oluşurken problem davranışlar; kendi merkezilik/patlama, dikkat problemleri/aşırı hareketlilik, antisosyalite/saldırganlık, sosyal geri çekilme, anksiyete/somatik alt

boyutlardan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelerden 42'si çocuğun problem davranışını 34'ü de sosyal becerilerini tanımlamaya yöneliktir. Ölçek, öğretmenlerin çocuklar ile ilgili deneyimlerini dikkate alarak onları değerlendirmeleri ve sosyal becerileri ve problem davranışını tanımlama süreçlerini içermektedir. Araştırmada ölçeğin A formu olan Sosyal Beceriler Testi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için faktör analizi (Principal Component Analysis) yapılmıştır. Ölçeğin sosyal beceriler boyutuna ait üç faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı % 74.34, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .98'dir. Maddelerin faktör yükleri .55 ile .88 arasında değişmektedir. Ölçeğin sosyal işbirliği alt boyutu Cronbach Alfa kat sayısı .97, sosyal etkileşim alt boyutu Cronbach Alfa kat sayısı .95, sosyal bağımsızlık alt boyutu Cronbach Alfa kat sayısı ise .95'dir (Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı, 2010).

Peabody Resim-Kelime Testi (Peabody Picture-Vocabulary Test): Asıl formu İngilizce olan Peabody Resim- Kelime Testi Dunn (1965) tarafından hazırlanmış, Katz ve arkadaşları tarafından 1972 yılında Türkçeye uyarlanmıştır (Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ, 1974). Peabody Resim-Kelime Testi kelime bilgisinin gelişimini ölçmektedir. İki-on iki yaş arası çocuklara bireysel olarak uygulanabilir. Uygulamada zaman sınırlaması olmayıp, 10-15 dakikada yanıtlanabilmektedir. Testte resimlerle kelime (kavram) gelişimini saptamayı amaçlayan sorular bulunmaktadır. Her biri dört resimden oluşan 100 kart ve kayıt formu vardır. 100 adet karttan oluşan testte, çocuğun her kartta bulunan dört adet resim arasından kendisine söylenen kelimeye uygun olan resmi bulup göstermesi istenmektedir. Her doğru yanıtta bir puan verilmektedir. Teste son sekiz sorudan altı tanesine yanlış cevap alınana kadar devam edilir. Puanların toplamı testin ham puanını oluşturmaktadır. Bunu bulmak için de çocuğun en son bildiği kelimenin sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı yanlışların toplamı çıkartılır. Elde edilen bu ham puan, önceden saptanmış olan çocuğun yaşadığı yere (köy, şehir, gecekondu) göre Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesinden alıcı dil yaşına çevrilir. Doğum tarihi (gün/ay/yıl) testin yapıldığı tarihten çıkartılarak takvim yaşı bulunur (Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepissellik Ölçeği A formu ve Peabody Resim-Kelime Testi her çocuğa buldukları okulun uygun bir alanında bireysel olarak uygulanmıştır. PKBS Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği A Formu ise sınıf öğretmenleri tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocuklara uygulanan ölçeklerden biri olan Kansas Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Düşümsellik-İçtepissellik Ölçeği A formu puanları, çocukların hangi bilişsel tempoya sahip olduğunu belirlemek için çocukların hata sayısı ve hata sürelerinin ortalama puanları dikkate alınarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda çocuklar Reflektif (düşünsel), İmpulsif (içtepisel), Hızlı doğrucu ve Yavaş yanlışı olarak gruplandırılmıştır. Bu araştırmada Reflektif ve İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocuklar incelendiği için hızlı doğrucu ve yavaş yanlışı bilişsel tempoya sahip çocuklar değerlendirme dışı bırakılmış, 398 çocuk ile başlanılan araştırma 227 çocuk ile sürdürülmüştür. Grupların hangi doğruluk düzeyinde sınıflandırıldığını belirlemek amacıyla diskriminant analizi yapılmıştır ve iki fonksiyona ait öz değerler .78 ve .74 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, fonksiyonların grupları ayırmada iyi düzeyde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Reflektif ve İmpulsif bilişsel tempoya sahip olarak iki gruba ayrılan çocukların ilkökula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılmasında, SPSS 16.0 sosyal bilimler için veri analizi programı kullanılarak bağımsız gruplarda t-testi işlemleri uygulanmış ve puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı .01 manidarlık düzeyinde test edilmiştir. Bilişsel temponun ölçek puanlarına ilişkin etki büyüklüğünün hesaplanmasında ise Cohen d istatistiği kullanılmıştır. Cohen d istatistiği ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama fırsatı vermektedir. Cohen d değeri, işaretime bakılmaksızın .2, .5 ve .8 olmak üzere sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1992).

Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının Reflektif-İmpulsif bilişsel tempoya sahip olma durumlarına göre; ilkökula hazır bulunuşluk becerilerinin farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen bu araştırmanın bulguları, aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2’de, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel tempo değişkenine göre okul olgunluğu (okuma olgunluğu, sayı olgunluğu, kopya etme, genel okul olgunluğu) puanlarına ilişkin bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına ve etki büyüklüğünün belirlenmesinde Cohen d değerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Tempoya Göre Okul Olgunluğu Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları ve Cohen d Değeri

Metropolitan Olgunluk Testi	Bilişsel Tempo	N	X	S	sd	t	p	d
Okuma Olgunluğu	İmpulsif	128	49.57	7.61	225	3.129	.002*	.41
	Reflektif	99	52.80	7.87				
Sayı Olgunluğu	İmpulsif	128	16.39	2.62	225	3.593	.000*	.48
	Reflektif	99	17.64	2.55				
Kopya Etme	İmpulsif	128	5.06	1.90	225	3.132	.002*	.41
	Reflektif	99	5.83	1.78				
Genel Okul Olgunluğu	İmpulsif	128	71.03	11.55	225	3.365	.001*	.44
	Reflektif	99	76.29	11.84				

*p<.01

Tablo 2 incelendiğinde, farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Metropolitan Olgunluk Testi alt boyutları olan Okuma Olgunluğu [t(225)=3.129, p<.01], Sayı Olgunluğu [t(225)=3.593, p<.01], Kopya Etme [t(225)=3.132, p<.01] ve Genel Okul Olgunluğu [t(225)=3.365, p<.01] puanlarında Reflektif bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocukları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bilişsel temponun okul öncesi dönem çocuklarının okul olgunluğu üzerindeki etki büyüklüğünü hesaplamak amacıyla Cohen d istatistiği kullanılmıştır. Cohen d değeri, işaretine bakılmaksızın .2, .5 ve .8 olmak üzere sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Cohen, 1992). Bu değerler referans alındığında bilişsel temponun, katılımcı çocukların Metropolitan Olgunluk Testi alt boyutları olan Okuma Olgunluğu (.41), Sayı Olgunluğu (.48), Kopya Etme (.41) ve Genel Okul Olgunluğu (.44) puanları üzerinde ortaya yakın büyüklükte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3’de, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel tempo değişkenine göre sosyal beceri (sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve toplam sosyal beceriler) puanlarına ilişkin bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına ve Cohen d değerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Tempoya Göre Sosyal Beceriler Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları ve Cohen d Değeri

PKBS	Bilişsel Tempo	N	X	S	sd	t	p	d
Sosyal İşbirliği	İmpulsif	128	49.88	5.23	225	5.678	.000*	.77
	Reflektif	99	53.38	3.64				
Sosyal Etkileşim	İmpulsif	128	48.72	4.27	225	2.575	.011*	.35
	Reflektif	99	50.08	3.42				
Sosyal Bağımsızlık	İmpulsif	128	49.40	4.15	225	2.818	.005*	.38
	Reflektif	99	50.78	2.90				
Toplam Sosyal Beceriler	İmpulsif	128	148.01	12.87	225	4.330	.000*	.59
	Reflektif	99	154.25	7.15				

*p<.01

Tablo 3'ün değerleri incelendiğinde, farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, PKBS Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları olan Sosyal İşbirliği [$t(225)=5.678, p<.01$], Sosyal Etkileşim [$t(225)=2.575, p<.01$], Sosyal Bağımsızlık [$t(225)=2.818, p<.01$] ve Toplam Sosyal Beceriler [$t(225)=4.330, p<.01$] puanlarında Reflektif bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocukları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Bilişsel temponun okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etki büyüklüğünü hesaplamak amacıyla Cohen d istatistiği analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda bilişsel temponun katılımcı çocukların PKBS Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları olan Sosyal İşbirliği (.77) ve Toplam Sosyal Beceriler (.59) puanları üzerinde orta büyüklükte; Sosyal Etkileşim (.35) ve Sosyal Bağımsızlık (.38) puanları üzerinde ise küçük büyüklükte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4'de, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel tempo değişkenine göre alıcı dil becerileri puanlarına ilişkin bağımsız gruplarda t-testi sonuçlarına ve Cohen d değerine yer verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilişsel Tempoya Göre Alıcı Dil Becerileri Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları ve Cohen d Değeri

Peabody Resim Kelime Testi	Bilişsel Tempo	N	X	S	sd	t	p	d
Alıcı dil becerileri	İmpulsif	128	57.66	3.58	225	6.517	.000*	.86
	Reflektif	99	61.12	4.41				

* $p<.01$

Tablo 4'e göre, farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Peabody-Resim Kelime Testinden aldıkları alıcı dil puanlarında [$t(225)=6.517, p<.01$] Reflektif bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocukları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü açısından bakıldığında ise Cohen'in d indeksine göre bilişsel temponun, çalışma grubu çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi alıcı dil puanları üzerinde (.86) büyük genişlikte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın problemlerinin verilmiş sırasına uygun olarak alan yazından elde edilen bulgular ışığında tartışılmıştır. Reflektif ve İmpulsif bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının Metropolitan Olgunluk Testi Genel Okul Olgunluğu ve alt boyutlarında Reflektif bilişsel tempoya sahip çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu bulgu bilişsel temponun çok az hata yapma olasılığı ile yavaş tepki gösterme ya da yüksek hata olasılığı ile hızlı tepki gösterme eğiliminden geldiği bilgisine yordandabilir. Nitekim İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların testi hızlı cevaplama ve dolayısıyla hata yapma olasılığı daha fazladır (Bernfeld ve Peters, 1986; Egeland ve Weinberg, 1976; Rozencwajg ve Corroyer, 2005). Metropolitan Olgunluk Testinin okula hazır bulunuşlukta özellikle bilişsel becerileri ölçtüğü düşünüldüğünde İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların Reflektif bilişsel tempoya sahip çocuklardan daha düşük puan almaları beklenen bir sonuçtur. Araştırmacılar problem çözme ve öğrenme üzerinde Reflektif bilişsel temponun yani düşünerek karar vermenin önemini vurgulamakla birlikte bilişsel temponun, zekânın özellikle de dikkat toplama ve görsel organizasyon alanları ile ilişkili olduğunu ve Reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocuklardan söz konusu alanlarda daha başarılı olduğunu ifade etmektedirler (Brannigan, Ash ve Margolis, 1980). Reflektif çocuklar karar vermeden önce düşünmeye, seçenekleri dikkatlice analiz ederek doğruyu bulmaya eğilimlidirler (Ehrman ve Leaver, 2003). Araştırmanın bu bulgusu alan yazında bulunan diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Wood'un (1979) yapmış olduğu araştırmada, çocukların birinci sınıftaki başarılarının yordayıcısı olarak bilişsel tempo, okul olgunluğu ve çocukların davranışları ele alınmıştır. Bu faktörlerin kombinasyonları okul başarısı varyansının önemli miktarını açıklamaktadır. Gullo da (1988) araştırmasında, erken çocukluk dönemi çocuklarının akademik ve sosyal yetkinliklerine bilişsel temponun etkisini ortaya koymuştur. Metropolitan

Olgunluk Testi alt boyutlarından olan Okuma Olgunluğu puanlarında Reflektif bilişsel tempoya sahip çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Nitekim dil kazanımı ve okuduğunu anlama becerileri ile bilişsel tempo arasında ilişki olduğu birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Egeland, 1974; Gaskins ve Baron, 1985; Gullo, 1988; Meichenbaum, 1977; Razmjoo ve Mirzaei, 2009; Wood, 1979). Saphiro'nun (1976) bilişsel tempo ve okuma olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada Reflektif bilişsel tempoya sahip birinci sınıf çocuklarının İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocuklardan kelime tanıma, harf tanıma, okuma anlama, el-göz koordinasyonu ve yönergeleri uygulama puanlarından daha düşük puanlar aldıkları görülmektedir.

İlkokula hazır bulunuşluk kriterleri içinde sosyal becerilerin önemli bir rol aldığı, özellikle sosyal bağımsızlık ve sosyal işbirliği alanlarındaki eksikliğin okula uyum, dolayısıyla okulda başarısızlığa sebep olabileceği uzmanlar tarafından dile getirilmektedir (Kayılı ve Arı, 2011; Kayılı ve Kuşcu, 2012; Koçyiğit, 2009). Araştırmanın bulguları arasında bilişsel temponun çocukların sosyal becerilerine etkide bulunduğu görülmektedir. PKBS Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği alt boyutları olan Sosyal İşbirliği, Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık ve Toplam Sosyal Beceriler puanlarında Reflektif bilişsel tempoya sahip çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Alan yazında bilişsel tempo ve sosyal beceri ilişkisini ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Bernfeld ve Peters, 1986; Boyer ve Strachan, 1990; Eder, 2011; Ehrman ve Leaver, 2003; Fisher, 2009; Gullo, 1988; Pekarsky, 2012; Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı, 2010; Seçer, Çeliköz ve Yaşa, 2008; Salkind ve Wright, 1977). Araştırmacılar İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların davranış sistemlerinin bir parçası olmasından dolayı kolayca dürtüsel süreçleri devreye soktuklarını vurgulamaktadır (Strack ve Deutsch, 2004). Ayrıca Nelson ve Shapiro da (1987) yaptıkları araştırmada Reflektif ve İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların sürekli uyarılma düzeylerini incelemişlerdir ve araştırma sonucunda İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocuklar düşük uyarılma düzeyine sahipken, Reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların yüksek uyarılma düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Pekarsky'ye (2012) göre İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocuklar, akranları tarafından daha az sevilen, daha az prososyal davranışlar sergileyen, işbirliğini diğer çocuklara göre daha az kurabilen, dışa ve içe yönelimle ilgili problem yaşayan çocuklardır. Bilişsel temponun sosyal becerilere etkisinin araştırıldığı araştırmaların bulgularına bakıldığında (Seçer, Çeliköz, Koçyiğit, Seçer ve Kayılı, 2010) Sosyal İşbirliği ve Sosyal Etkileşim boyutlarında benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Gullo (1988), farklı bilişsel tempoya sahip çocukların sosyal yeterliklerini karşılaştırmış ve Reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocuklardan daha yüksek sosyal yeterlik puanına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu farklı bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocuklarının, Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları alıcı dil puanlarında Reflektif bilişsel tempoya sahip okul öncesi dönem çocukları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğudur. Bilişsel tempo ile ilgili araştırmaların birçoğunda İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların Reflektif bilişsel tempoya sahip çocuklardan daha düşük test puanları aldıkları görülmektedir (Meichenbaum ve Goodman, 1969; Egeland, 1974; Salkind ve Wright, 1977; Gaskins ve Baron, 1985; Boyer ve Strachan, 1990). İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların hızlı cevap verme dolayısıyla hata yapma olasılıklarının yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Bu bulguyu destekler bulguları Meichenbaum ve Goodman'ın (1969) yaptıkları araştırmada görmek mümkündür. Söz konusu araştırmada İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanların Reflektif bilişsel tempoya sahip çocuklardan daha düşük olduğu belirtilmektedir. Ayrıca Razmjoo ve Mirzaei'de (2009) araştırmalarında, Reflektif bilişsel tempoya sahip öğrencilerin İmpulsif bilişsel tempoya sahip öğrencilerden daha yüksek dil yeterliliği puanlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Kagan'ın (1965) çalışmasında da İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların Okuma Olgunluğu Testinden düşük test puanları aldığı ve test puanları ile testi cevaplama süresi arasındaki ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Learner ve Richman'ın (1984) yaptıkları araştırmada da bilişsel temponun çocukların okuma ve okuma öncesi performanslarını etkilediği sonucu bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; bilişsel temponun çocukların okula hazır bulunuşluklarına etki ettiği ve İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların, okul olgunluğunun farklı öğelerini ölçen testlerde Reflektif bilişsel tempoya sahip çocuklardan daha düşük test puanları aldıklarıdır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine, okul rehberlik ve psikolojik danışmanlarına ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenleri, okul rehberlik ve psikolojik danışmanları, bilişsel temponun çocuğun akademik ve sosyal gelişiminin belirleyicisi olabileceğini göz önünde bulundurup İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukları problemler karşısında alternatif çözümleri üretmeleri konusunda destekleyebilirler. İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların satranç, dama vs. oyunlar oynayarak dürtüsel hareket etmeleri engellenebilir. Reflektif bilişsel tempoya sahip çocukların problemlerin çözümleri sırasında uzun süre harcadıkları için özellikle süre gerektiren testlerde ekstra zamana ihtiyaç duyacakları göz önünde bulundurulması önerilebilir.

İmpulsif bilişsel tempoya sahip çocukların standart testlerde hata yapma olasılıklarının fazla olduğu düşünöldüğünde söz konusu çocukların okula hazır bulunuşlukları nitel yöntemlerle tespit edilebilir. Çocukların bilişsel tempoları tespit edilirken test puanları yerine test maddelerini cevaplama süreleri dikkate alınarak değerlendirme yapılabilir.

Kaynakça

- Boz, M. (2004). *Altı yaş çocuklarının okula hazırbulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Brannigan, G. G., Ash, T., & Margolis, H. (1980). Impulsivity-reflectivity and children's intellectual performance. *Journal of Personality Assessment*, 44(1), 41-43.
- Bernfeld, G. A., & Peters, R. De V. (1986). Social reasoning and social behavior in reflective and impulsive children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(3), 221-227.
- Boyer, W. N., & Strachan, D. E. (1990). Conceptual tempo and resolution of social conflict by children. *Percept Motor Skills*, 70(1), 225-226.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Çakan, M. (2002). Reviewing concept of cognitive style and intelligence and their importance in terms of student achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 86-95.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. Fatma Alisinanoğlu (Eds.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* içinde (pp. 90-114). Ankara: PEGEM Akademi.
- Dunn, L. N. (1965). *Peabody picture vocabulary test*. Minneapolis: American Guidance Service.
- Eder, A. B. (2011). Control of impulsive emotional behaviour through implementation intentions. *Cognition and Emotion*, 25(3), 478-489.
- Egeland, B. (1974). Training impulsive children in the use of more efficient scanning techniques. *Child Development*, 45, 483-491.
- Egeland, B., & Weinberg, R. A. (1976). The matching familiar figures test: a look at its psychometric credibility. *Child Development*, 47, 483-491.
- Ehrman, M. E., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31(3), 393-415.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *Elementary School Journal*, 98(4), 351-364. doi:10.1086/461901
- 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.
- Franco, L. A., & Meadows, M. (2007). Reviewed exploring new directions for research in problem structuring methods: on the role of cognitive style. *The Journal of the Operational Research Society*, 58(12), 1621-1629.
- Gander, M. J., & Gardiner, H.W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Yayına hazırlayan Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gaskin, I. W., & Baron, J. (1985). Teaching poor readers to cope with maladaptive cognitive styles: a training program. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 390-394.
- Grade Retention During Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics. (2011). http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_zor_egit_boyunca_si_tekrari/Avrupada_zor_egit_boyunca_si_tekrari.pdf adresinden edinilmiştir.
- Gullo, D. F. (1988). An investigation of cognitive tempo and its effects on evaluating kindergarten children's academic and social competencies. *Early Child Development and Care*, 34(1), 201-215.
- Hildreth, G. H., Griffiths, N. L., & McGauvran, M.E. (1965). *Metropolitan readiness test*. New York: Harcourt, Brace and World.

- Kagan, J. (1965). Reflection-impulsivity & reading ability in primary grade children. *Child Development*, 36, 609-628.
- Kagan, S. L. (1992). The readiness goal. *The GAO Journal*, 16, 12-18.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., & Erbay, F. (2009). Examination of the effect of Montessori Method on receptive language of kindergarten children. *Selçuk University Review of the Institute of Turkology*, 26, 347-355.
- Kayılı, G., & Arı, R. (2011). Examination of the effects of the Montessori Method on preschool children's readiness to primary education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2091-2109.
- Kayılı, G., & Kuşcu, Ö. (2012). Examination of social competence and school adjustment of primary school children who had pre-school education with the Montessori Method. *Journal of Teaching and Education*, 1(2), 399-405.
- Katz, J., Önen, F., Demir, N., Uzlukaya, A., & Uludağ, P. (1974). A Turkish Peabody picture-vocabulary test. *Hacettepe Journal of Social and Human Sciences*, 6(1-2), 129-140.
- Kim, M. J., Choi, J. N., & Park, O. S. (2012). Intuitiveness and creativity in groups: cross-level interactions between group conflict and individual cognitive Styles. *Social Behavior and Personality*, 40(9), 1419-1434.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). A theory of adult learning: Andragogy. In *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Woburn: Butterworth Heinemann.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları* (Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*, 133(3), 464-481.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Learner, K. M., & Richman, C. L. (1994). The effect of modifying the cognitive tempo of reading disabled children on reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 9(2), 122-134.
- Ministry of National Education [MEB] (2012). 12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf adresinden edinilmiştir.
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J. (1969). Reflection-impulsivity and verbal control of motor behavior. *Child Development*, 40, 785-797.
- Meichenbaum, D. H. (1977). *Cognitive-behavior modification: an integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Merrel, K. W. (1994). *Preschool and kindergarten behavior scales test manual*. Brandon: Clinical Psychology Publishing Company.
- Nelson, J. G., & Shapiro, J. (1987). The role of arousal in predicting impulsive and reflective children. *Personality and Individual Differences*, 8(1), 153-155.
- Oktay, A. (1980). Metropolitan Readiness testinin İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerdeki 5-6 yaş çocuklarına uygulanması. *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Dergisi*, 1, 119-138.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Öner, N. (1997). *Türkiye' de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Pekarsky, R. (2012). *Effect of the child directed interaction phase of parent-child interaction therapy on behavioral impulsivity in young children* (Doctoral dissertation, Hofstra University, Hempstead, NY).
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: can intervention make a difference? *Merrill Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Razmjoo, S. A., & Mirzaee, R. (2009). On the relationship between Reflectivity/Impulsivity and language proficiency among the Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Language Studies*, 3(1), 105-126.
- Rozencwajg, P., & Corroyer, D. (2005). Cognitive processes in the reflective-impulsive cognitive style. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(4), 451-463.
- Salkind, N.J., & Wright, J.C. (1977). Reflection-Impulsivity and cognitive efficiency: An integrate model. *Human Development*, 20, 377-387.
- Saphiro, J. E. (1976). The relationship of conceptual tempo to reading readiness test performance. *Journal of Literacy Research*, 8, 83-87.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Yaşa, S. (2008). According to pre-school children's cognitive style conceptions of moral and social rules. *Selçuk University the Journal of Institute of Social Sciences*, 20, 561-577.
- Seçer, Z., Sarı, H., Çeliköz, N., & Üre, Ö. (2009). An analysis of cognitive styles of preschool children in terms of some variables. *Selçuk University the Journal of Institute of Social Sciences*, 21, 407-420.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., Koçyiğit, S., Seçer, F., & Kayılı, G. (2010). Social skills and problem behaviors of children with different cognitive styles who attend preschool education. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 20(1), 91-98.
- Siegelman, E. (1969). Reflective and impulsive observing behavior. *Child Development*, 20(4), 1213-1222.
- Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 220-247.
- Unutkan, Ö. P. (2003). *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <http://tez2.yok.gov.tr/adresinden edinilmiştir>.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Reviews of Educational Research*, 47, 1-64.
- Wood, C. M. (1979). Cognitive Style, School Readiness, and Behavior as Predictors of First-Grade Achievement. Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 8-12, 1979) ED182014
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wright, J. C. (1971). *Kansas reflection-impulsivity scale for preschoolers (KRISP)*. St. Louis: CEMREL.
- Yaban, H., & İpek Yükselen, A. (2013). Özel eğitime gereksinimi olan çocukların okula hazırlanması. Tolga Erdoğan (Eds.), *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları içinde* (ss. 153-180). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yazıcı, Z. (1999). *Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.