

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN FARKLI SOSYO-EKONOMİK
DÜZEYDEKİ ÇOCUKLARIN OKULA HAZIRBULUNUŞLUKLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE YÖNELİK META-ANALİZ ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYDAN ŞENGÜN

BALIKESİR, 2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN FARKLI SOSYO-EKONOMİK
DÜZEYDEKİ ÇOCUKLARIN OKULA HAZIRBULUNUŞLUKLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE YÖNELİK META-ANALİZ ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYDAN ŞENGÜN

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. MESUT SAÇKES

BALIKESİR, 2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda 202012575005 numaralı Aydan Şengün'ün hazırladığı Okul Öncesi Eğitimin Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çocukların Okula Hazırbulunuşlukları Üzerindeki Etkisine Yönelik Meta-Analiz Çalışması konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan).....

İmza

Üye (Danışman)

İmza

Üye.....

İmza

.../.../...

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

.../.../20...

İmza

Adı Soyadı

ÖNSÖZ

Araştırmanın yapılmasında, çalışmanın ilk gününden itibaren bana destek olan, beni her anlamda aydınlatan ve yol gösteren, çalışmanın tamamlanmasında büyük katkılar sağlayan değerli hocam sayın Prof. Dr. Mesut Saçkes'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Değerli hocalarım sayın Prof. Dr. Sonnur Işıtan'a, Doç. Dr. Güzin Özyılmaz'a ve Arş. Gör. Kerem Avcı'ya destekleri için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Maddi-manevi desteklerini esirgemeyen, her anlamda beni yüreklendiren, sabırla bu süreci tamamlamama yardımcı olan aileme teşekkür ederim.

BALIKESİR, 2023

AYDAN ŞENGÜN

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN FARKLI SOSYO-EKONOMİK DÜZEYDEKİ ÇOCUKLARIN OKULA HAZIRBULUNUŞLUKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE YÖNELİK META-ANALİZ ÇALIŞMASI

ŞENGÜN, Aydan

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mesut SAÇKES

2023, 80 sayfa

Bu çalışmada okul öncesi eğitimin, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) ailelerin çocuklarının, okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisinin meta-analiz ile incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında dâhil etme ölçütlerine uygun olduğu değerlendirilen on adet çalışmadan, 2290 çocuğun okul öncesi eğitim (OÖE) alıp almama durumuna ilişkin hazırbulunuşluk verileriyle elde edilen etki büyüklükleri kullanılarak, beş farklı meta-analiz gerçekleştirilmiştir. İlk analizde OÖE alma/almamanın okula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi incelenmiştir. İkinci analizde OÖE almanın alt ve üst SED çocukların hazırbulunuşluğuna etkisi incelenmiştir. Üçüncü analizde, OÖE almayan üst SED ile OÖE alan alt SED çocukların hazırbulunuşlukları karşılaştırılmıştır. Dördüncü analizde OÖE almayan alt SED ile OÖE alan alt SED çocukların hazırbulunuşlukları karşılaştırılmıştır. Beşinci analizde ise OÖE alan/almayan üst SED çocukların hazırbulunuşlukları karşılaştırılmıştır. OÖE deneyimine sahip olmanın, çocukların ilkokula hazırbulunuşluk becerileri üzerinde ($d = 0,853$) yüksek düzeyde etkisinin olduğu görülmüştür. OÖE alan alt ve üst SED çocukların hazırbulunuşluk becerilerinin analizinde ($d=1,254$) üst SED lehine yüksek etki bulunmuştur. OÖE almayan üst ve OÖE alan alt SED karşılaştırıldığında, OÖE almayan üst SED lehine ($d=0,43$) ortaya yakın etki; OÖE almayan alt ve OÖE alan alt SED karşılaştırıldığında OÖE alan alt SED lehine ($d=0,97$) yüksek düzeyde etki, OÖE alan ve almayan üst SED karşılaştırıldığında OÖE alan üst SED lehine ($d=0,84$) yüksek düzeyde etki bulunmuştur. Bulgular, okul öncesi eğitimin alt ve üst SED ailelerden gelen çocukların okula hazırbulunuşluklarını desteklediğini

göstermektedir. Okul öncesi eğitimden en çok faydayı üst SED ailelerden gelen çocuklar sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimin alt ve üst SED ailelerden gelen çocuklar arasındaki hazırbulunuşluk farkını kapatamadığı gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Sosyo-Ekonomik Düzey, Meta-Analiz, Okula Hazırbulunuşluk

ABSTRACT

A META-ANALYSIS STUDY ON THE EFFECT OF PRE- SCHOOL EDUCATION ON PRE-SCHOOL CHILDREN OF DIFFERENT SOCIO- ECONOMIC LEVELS

ŞENGÜN, Aydan

Master Thesis, Department of Elementary Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Mesut SAÇKES

2023, 80 pages

The purpose of this study is to conduct a meta-analysis of the studies that examined the effect of preschool education (PE) on the school readiness of preschoolers from families of different socio-economic status (SES). Five meta-analyses were conducted with the effect sizes obtained from ten studies including a total of 2290 children. In the first analysis, the effect of attending/not attending PE on school readiness was examined. In the second analysis, the effect of attending PE on the readiness of children with lower and upper SES was examined. In the third analysis, the readiness of the upper SES children who did not attend PE and the lower SES children who attended PE were compared. In the fourth analysis, the readiness of lower SES children who did not attend PE and lower SES children who attended PE were compared. In the fifth analysis, the readiness of the upper SES preschoolers with/without PE was compared. It was observed that having preschool education experience had a high effect on children's elementary school readiness skills ($d = 0.853$). In other meta-analyses, the readiness skills of children from lower and upper SES were examined according to the status of having or not having PE. The difference in mean readiness skills scores of lower and upper SES children was high ($d=1,254$) favoring upper SES children. A moderate effect, favoring children from upper SES without PE, was observed in the analysis of school readiness of children from the upper SES without PE and the lower SES with PE ($d=0.43$). A large effect was observed in the readiness skills analysis of the low SES with and without attending PE ($d=0.97$), favoring low SES children who attended PE. A large effect was found when the upper

SES with and without PE was compared ($d=0.84$) favoring upper SES with PE. As a result of the analyzes discussed PE were interpreted and discussed according to the difference in SES and the findings were explained through a causal framework. Findings indicated that preschool education is effective in supporting school readiness of children from low and high SES families. Children from high SES families benefited most from the preschool education than their peers from low SES families. The preschool education was unable to close the school readiness gap between low and high SES children.

Keywords: Preschool Education, Socio-Economic Status, Meta-Analysis, School Readiness

Canım aileme...

*6 Şubat depreminde hayatını kaybeden ve maddi manevi bu süreçten yara alan
tüm güzel kalpli insanlara...*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İTHAF	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
2. İLGİLİ ALANYAZIN	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Okul Öncesi Eğitim	6
2.1.2. İlkokula Hazırbulunuşluk	10
2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Okula Hazırbulunuşluğa Etkisi.....	13
2.1.4. Okul Öncesi Eğitim ve Sosyo-Ekonomik Düzey	15
2.2. İlgili Araştırmalar	16
2.2.1 Okul Öncesi Alanında Yapılan Meta-Analiz Çalışmaları	16
3. YÖNTEM.....	18
3.1. Araştırmanın Modeli	18
3.2. Evren ve Örneklem.....	20

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	21
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	22
3.5. Verilerin Analizi.....	23
4. BULGULAR ve YORUMLAR	29
4.1. Okul Öncesi Eğitimi Almanın Çocukların Hazırbulunuşluk Becerileri Üzerindeki Etkisine Dair İnceleme	29
4.2. Okul Öncesi Eğitimi Almanın Etkilerine Dair Meta-Analiz.....	34
4.3. Okul Öncesi Eğitim Almanın Alt ve Üst SED Çocukların Hazırbulunuşluğu Üzerindeki Etkilerine Dair Meta-Analiz	38
4.4. OÖE Almayan Üst SED ile OÖE Alan Alt SED Çocukların Hazırbulunuşluğuna Dair Meta-Analiz	41
4.5. OÖE Almayan Alt SED ile OÖE Alan Alt SED Çocukların Hazırbulunuşluğuna Dair Meta-Analiz	44
4.6. OÖE Alan ve Almayan Üst SED Çocukların Hazırbulunuşluğuna Dair Meta- Analiz	47
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	50
5.1. Sonuçlar.....	50
5.1.1. Okul Öncesi Eğitimi Alma Deneyiminin Etkilerine Dair Sonuçlar	50
5.1.2. Okul Öncesi Eğitim Almanın Alt ve Üst SED Çocukların Hazırbulunuşluğu Üzerindeki Etkilerine Dair Sonuçlar.....	53
5.1.3. OÖE Almayan Üst SED ile OÖE Alan Alt SED Çocukların Hazırbulunuşluğuna Dair Sonuçlar.....	56
5.1.4. OÖE Almayan Alt SED ile OÖE Alan Alt SED Çocukların Hazırbulunuşluğuna Dair Sonuçlar.....	60
5.1.5. OÖE Almayan Üst SED ile OÖE Alan Üst SED Çocukların Hazırbulunuşluğuna Dair Sonuçlar.....	63
5.2. Öneriler.....	65
KAYNAKÇA	67
EKLER.....	79
Ek-1. Birinci Tür Veri Tablosu Örneği	79

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

<u>Çizelge 1.</u> Çalışmaların Lisansüstü Program Düzeyi, Uygulamanın Yapıldığı Yıllara Göre Frekans ve Yüzdeleri.....	26
<u>Çizelge 2.</u> Çalışmaların İncelediği Boyutlara Göre Frekans ve Yüzdeleri.....	27
<u>Çizelge 3.</u> Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Hazırbulunuşluk Becerilerinin Gelişimi.....	30
<u>Çizelge 4.</u> OÖE Almış Olmanın Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisine Dair Meta Analizin Rastgele Etkiler Modeline Göre Sonuçları.....	36
<u>Çizelge 5.</u> Kırp ve Doldur Analizleri Etki Büyüklüğü Hesaplaması.....	37
<u>Çizelge 6</u> OÖE Alan Alt ve Üst SED Çocuklar Arasındaki Hazırbulunuşluk Becerilerine Dair Rastgele Etkiler Modeli Sonuçları.....	39
<u>Çizelge 7.</u> Kırp ve Doldur Analizleri Etki Büyüklüğü Hesaplaması.....	40
<u>Çizelge 8.</u> OÖE Almayan Üst SED ile Alan Alt SED Çocuklar Arasındaki Hazırbulunuşluk Becerilerine Dair Rastgele Etkiler Modeli Sonuçları.....	42
<u>Çizelge 9.</u> Kırp ve Doldur Analizleri Etki Büyüklüğü Hesaplaması.....	43
<u>Çizelge 10.</u> OÖE Almayan Alt SED ile OÖE Alan Alt SED Çocukların Hazırbulunuşluk Becerilerine Dair Rastgele Etkiler Modeli Sonuçları.....	45
<u>Çizelge 11.</u> Kırp ve Doldur Analizleri Etki Büyüklüğü Hesaplaması.....	46

<u>Cizelge 12.</u> OÖE Alan ve Almayan Üst SED Çocukların Hazırbulunuşluk Becerilerine							
Dair	Rastgele	Etkiler	Modeli				
Sonuçları.....							48
<u>Cizelge 13.</u> Kırp ve Doldur Analizleri		Etki	Büyüküğü				
Hesaplaması.....							49

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
<u>Sekil 1.</u> Literatür Araştırmasına Dair PRISMA 2020 Akış Diyagramı.....	22
<u>Sekil 2.</u> İlk Meta Analize Dair Orman Grafiği.....	35
<u>Sekil 3.</u> İlk Meta Analize Dair Huni Diyagramı.....	37
<u>Sekil 4.</u> İkinci Meta Analize Dair Orman Grafiği.....	38
<u>Sekil 5.</u> İkinci Meta Analize Dair Huni Diyagramı.....	39
<u>Sekil 6.</u> Üçüncü Meta Analize Dair Orman Grafiği.....	41
<u>Sekil 7.</u> Üçüncü Meta Analize Dair Huni Diyagramı.....	43
<u>Sekil 8.</u> Dördüncü Meta Analize Dair Orman Grafiği.....	44
<u>Sekil 9.</u> Dördüncü Meta Analize Dair Huni Grafiği.....	46
<u>Sekil 10.</u> Beşinci Meta Analize Dair Orman Grafiği.....	47
<u>Sekil 11.</u> Beşinci Meta Analize Dair Huni Grafiği.....	49

KISALTMALAR LİSTESİ

d : Standartlaştırılmış Ortalamalar Farkı (Cohen'in *d*'si)

EB : Etki Büyüklüğü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OÖE: Okul Öncesi Eğitim

SED: Sosyo- Ekonomik Düzey

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

Doğumdan sonra çocukların ilkokula kadar geçirdikleri dönem olarak adlandırılan okul öncesi dönem (0-6 yaş), çocukların hem fiziksel hem de zihin olarak öğrenmesinin hız kazandığı, en kritik dönemdir. Bu dönem çocukları algıları açık, öğrenmeye istekli ve merak dolu olduklarından pek çok gelişim alanı da (dil, bilişsel, sosyal-duygusal, psikomotor, fiziksel, öz bakım gelişimi) büyük oranda bu süreçte şekillenir. Eğitimciler ve alan uzmanları da bu gelişim döneminin iyi değerlendirilmesi gerektiği hususunda hemfikirdirler. Çocukların beyin gelişimi ve sinaptik bağlantılarının kurulması büyük oranda bu dönemde oluşmaktadır. Farklı gelişim alanlarının şekillendiği okul öncesi süreci, pek çok açıdan çocuğun potansiyelini gerçekleştirmesi ve topluma katılarak üretken, sağlıklı bir birey haline gelmesi bakımından da önem arz etmektedir (Çelik ve Daşcan, 2014).

Çocukların karakterinin ve alışkanlıklarının büyük oranda şekillenmesinde okul öncesi dönem oldukça önemli ve çocuğun ileriki yaşantısına şekil vereceğinden dolayı da sağlıklı geçirilmesi gereken bir süreçtir. Bu süreçte, çocuğa temel alışkanlıkların kazandırılması, yeteneklerinin ortaya çıkartılması, ihtiyaçlarının karşılanması, aynı zamanda da çocuğun ilköğretime hazırlanması ailedeki eğitimin yanı sıra, kaliteli bir okul ortamı ve öğretmenlerin olduğu, bilinçli personelin görev aldığı nitelikli bir eğitim süreciyle gerçekleştirilebilir (Altay vd., 2011; Kandır, 2001; Okutan, 2012).

Harvard Üniversitesi'nin yürüttüğü bir proje olan Aile Araştırmaları Projesi HFRP (2006), çocukların hayata gözünü açmasından ergenliğine kadarki süreçte çevresi tarafından desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Çocuğa katkı sunan, eğitim-öğretim sürecinde destekleyici olacak kurumların önceliğini başta aile olmak üzere, okul öncesi eğitim veren kurumlar, okul dışında gerçekleştirilen farklı etkinlikler, kitap

okuyabilecekleri ortamlar veya müze gibi sosyalleşme ve öğrenme ortamlarıyla diğer kurumlar olarak sıralamaktadır.

Kandır (1999)'a göre, okul öncesi dönemdeki çocuğa gerekli bilginin yanında, hayatlarında kullanacakları beceri, alışkanlık ve bakış açısının kazandırılması, toplumun genel kültürel ve ahlaki değer yargılarını özümsemesi ve doğru şekilde hayata geçirebilmesi, nitelikli ve bilinçli şekilde planlanmış bir eğitim öğretim, yanı sıra rehberlik hizmeti ile sağlanabilir. Burada çocuğa her anlamda rehber ve rol model olacak kişi ise öğretmendir. Fakat bireyin eğitimi, ilk olarak toplumun temel taşı dediğimiz ailede, onu yetiştiren kişilerce başlatılmakta ve çocuğun gelişimi de ailenin çocuğunun ihtiyaçlarını karşılaması ile yön bulmaktadır. Doğal olarak çocuklar önce ailede daha sonra da okulda gerekli eğitimi almaktadır. Bu sebeple çocuğun içinde bulunduğu ailenin eğitim, kültür ve sosyo- ekonomik seviyesi de çocuğun alacağı eğitim üzerinde belirleyici temel faktörlerdendir.

Alt SED ailelerde, kısmen elverişsiz bir ortamda büyüyen çocukların, bu imkânlarla sahip olan akranları gibi çeşitli ve zengin uyaranlara maruz bırakılarak eğitilmeleri ileriki yaşamlarında gösterecekleri başarılarında da destekleyici ve son derece önemlidir (Bekman, 1986). Bu kapsamda, OÖE almış ve almamış olan çocuklar arasındaki gelişimsel ve hazırbulunuşluğa ilişkin farklılıkların değerlendirilmesi, hangi SED çocuklara OÖE'in daha çok avantaj sağladığı ve bunun nedenlerini araştırmak, eğitim politikalarındaki açığın kapatılması ve gelecek eğitim politikalarının daha iyi şekilde düzenlenmesi açısından önemlidir.

Geçen on yıllar boyu birçok çalışma öğretim kalitesini, okul öncesinde verilen eğitimlerinin tutarlı ve güçlü yordayıcılarını araştırmıştır. Literatürde artan sayıda çalışma olmasına rağmen, okul öncesi çocuklarının sosyo-ekonomik yapısı ile eğitimleri arasındaki ilişkiye çok az ilgi gösterilmiştir. Pek çok politika yapıcı, model programlar oluşturmak amacıyla eğitim kalitesini ele alırken, çoğunlukla veya tamamen düşük gelirliilere hizmet eden programlar bağlamında ele almaktadır (Reid ve Ready, 2013).

Bu açıdan tez çalışmasında, Türkiye'nin doğusundan batısına kadar farklı örneklerle çalışılmış araştırmalar ele alınarak, araştırmaların ortak bulgularının

ışığında, OÖE almanın alt ve üst SED çocukların hazırbulunuşlukları üzerinde nasıl bir etki yarattığı meta-analiz yöntemiyle ortaya konulması hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitimin çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisinin okul öncesi eğitim alma/almama ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma soruları şu şekildedir:

1. OÖE alan ve almayan çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında fark var mıdır?
2. OÖE alan alt ve üst SED çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında fark var mıdır?
3. OÖE almayan üst SED ile OÖE alan alt SED çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında fark var mıdır?
4. OÖE alan alt SED ile OÖE almayan alt SED çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında fark var mıdır?
5. OÖE alan üst SED ile OÖE almayan üst SED çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemiz alanyazını incelendiğinde okul öncesi dönem çocukları üzerine yapılmış çalışmalar konusunda “meta-analiz” çalışmalarının genellikle sistematik derlemeler şeklinde olduğu ve sayıca da azlığı göze çarpmaktadır. Meta-analizin genellikle tıp ve sağlık alanında pek çok çalışmaya konu edildiği görülmekle beraber, eğitimde özellikle okul öncesi haricinde daha üst kademelerdeki (ilkokul, lise gibi) çalışmalarda tercih edildiği görülmektedir (Gözüyeşil ve Dikici, 2014).

OÖE ile ilgili yapılmış meta-analiz çalışmaları değerlendirildiğinde, alanyazında genellikle “Fen Eğitimi” konusunda çalışan araştırmacıların tezleri yer almaktadır. Bu araştırmacılardan (Avar ve Ilıcan, 2018), bu konuda 2013 ile 2017 yılları arasında yapılmış olan çeşitli çalışmaları incelemiş; katılımcı grubu, tezlerin yürütüldüğü üniversiteler ve tez konuları gibi çeşitli değişkenleri ele almışlardır.

SED ve cinsiyet, çocukların akademik öğreniminin iki önemli yordayıcısıdır. Literatürdeki pek çok çalışma, daha yüksek SED’den gelen ve özellikle erkek çocukların bilim başarı testlerinde daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Saçkes vd., 2011).

Tezlerin, yıllara göre dağılımı, hangi üniversitelerde yapıldığı, hangi konuların çalışıldığı gibi pek çok değişken değerlendirildiğinde, SED ile beraber OÖE alma/almama durumunu birlikte inceleyen güncel meta analiz çalışması oldukça kısıtlıdır. Bu sebeple de 2005- 2019 yılları arasındaki çalışmaları incelemiş olan bu tez çalışmasının, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinden farklı örneklemi ele alan araştırmaları inceleyip hazırbulunuşluğun farklı boyutlarını ele alması, üst ve alt SED çocuklardan hangi gruba daha çok avantaj sağlandığının detaylı nicel verilerle açıklanması açısından alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde gün geçtikçe OÖE’ye verilen önem artış göstermekle beraber, hangi SED çocukların bu eğitimden daha çok faydalandığı bilimsel verilerle ortaya konulmalıdır. Bu farkın neden kaynaklandığı ve hangi grubun avantajlı/dezavantajlı olduğu, sebeplerinin belirlenmesi açısından nicel veriler içeren bilimsel çalışmaların varlığı eğitim politikaları ve programlarının geliştirilmesine temel sağlaması açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Dâhil edilme kriterlerine uyan tüm çalışmalara erişildiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırmada ele alınan alışmalar Türkiye alan yazını ile sınırlandırılmış olmakla beraber Google Scholar, Yöktez, Web of Science veri tabanları taranmıştır.

2. OE almanın hazırbulunuşluk becerileri üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlar birinci sınıf düzeyi ile sınırlıdır.

3. Hazırbulunuşluk toplam puanı sonuçları, makalelerde yer alan hazırbulunuşluk alt boyutları ile sınırlıdır.

4. Araştırma verileri 2005-2019 yılları arasında Türkiye’de yapılmış on bilimsel çalışma ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul ncesi Eğitimi: Çalışmada etkililiği incelenen okul öncesi eğitim, çocukların 3-6 yaş sürecinde katıldıkları devlet ve özel anaokulları ile ana sınıflarını kapsamaktadır.

Okula Hazırbulunuşluk: Çocuğun okuldaki öğrenmeleri ve akademik başarısında katkısı olan bilişsel, duygusal ya da davranışsal tüm becerilerdir (Rafoth vd., 2004).

Sosyo-ekonomik Düzey: Çocuğun ve ailesinin dâhil olduğu sosyal sınıf, ailenin gelir düzeyi, işi, statüsü ve sahip olduğu diğer kaynaklar olarak özetlenebilir (Bradley ve Corwyn, 2002).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, okul öncesi eğitimin ilkokula hazırbulunuşluk becerilerine etkisi ile sosyo-ekonomik düzeye ait mevcut araştırma bulguları konu başlıklarına ayrılarak sunulmuştur.

2.1.1. Okul Öncesi Eğitim

Çocuğun doğumuyla başlayan ve altı yaşına kadarki dönemi kapsayan OÖE dönemi farklı kişilerce pek çok farklı şekilde tanımlanmıştır. 1973 yılında kabul edilen, 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre okul öncesi eğitim: "Mecburi ilkokul çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır (1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu, m. 19)." şeklinde ifade edilmiştir.

"XIV. Milli Eğitim Şurası'nda (1993) "Okul öncesi eğitim; 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânlarını sağlayan, onların zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, ilkokula hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan eğitim sürecidir." şeklinde tanımlanmıştır (akt. Bağçeli, 2012, s. 2)"

OÖE, çocuğun doğumundan ilkokul yıllarına kadarki süreçte, kişisel özelliklerine bağlı olarak, çocuğun seviyesine uygun, zengin materyaller içeren ve aynı zamanda çocuğa hayatta ihtiyaç duyabileceği temel bilgi ve beceriler kazandıracak olan ortamdır. Çocuğun yaşadığı toplumun da kültürel ve sosyal değerleriyle çelişmeyecek şekilde, onun gelişimini mümkün olacak en iyi şekilde yönlendiren, kapsamlı ve sistematik bir eğitim sürecidir (Dirim, 2004).

Yılmaz (2005)'e göre OÖE süreci şu şekilde tanımlanmıştır: 0-72 ay çocukların her türlü gelişimlerini sağlayan, toplumun kültürel değerleriyle paralel şekilde, duygularını ve algılama güçlerini de artıran, dolayısıyla onların akıl yürütme sürecine

katkı sunan, çocuğun yaratıcılığını, kendini ifade etme becerisini geliştiren ve ona öz kontrol kazandıran süreçtir.

Ülkemizde OÖE süreci şu şekildedir: 36 ayını tamamlayan ve 66 ayını doldurmayan çocuklar anaokullarında eğitim görebilirken, 48 ayını dolduran ve 66 ayını doldurmayan çocuklar anasınıflarında eğitime dahil olabilmektedir (MEB, 2013). Türkiye’de OÖE zorunlu tutulmamıştır ve her çocuk aynı sosyo-kültürel, ekonomik, çevresel şartlara da sahip değildir. Bu sebeple de her çocuk OÖE’den eşit düzeyde yararlanamamaktadır (Erkan ve Kırca, 2010).

Türkiye’de son yıllarda yapılan eğitim politikaları gereğince, okul öncesi eğitimde okullaşmanın artırılması hedeflenmektedir ve okul öncesinde okullaşma oranı her yıl artmaktadır. Elde edilen veriler göstermektedir ki, 2017-2018 yıllarında ülkemizde 4-5 yaş aralığındaki çocuklar için okullaşma %50,42’ye ulaşırken, 5 yaş grubunda ise bu oran %66,88’dir (MEB İstatistikleri, 2018). Ancak ne yazık ki günümüzde iyileştirme çalışmaları yapılmaya başlanmış olsa da istenen seviyede okul öncesi okullaşma oranına ulaşıldığı söylenemez. Türkiye’de eğitim adına çeşitli fayda-maliyet analizleri yapılmaktadır. Bu sonuçlara göre, okul öncesi dönemde eğitim hizmetlerine yapılan bir birimlik yatırımın, 6,37 birime varan oranda olumlu katkı sağlayabileceği tespit edilmiştir (Kaytaç, 2005). Nobel ödüllü Profesör James J. Heckman da benzer şekilde bir sonuç ortaya koymuş ve nitelikli erken çocuklukta dezavantajlı gruplar için ayrılan bir doların ülke ekonomisine on üç dolar getirisi olduğunu belirtmiştir (Arkan ve Öztürk, 2018). Bu bulgular göstermektedir ki okul öncesine yapılacak nitelikli yatırımlar geleceğe yönelik atılmış en sağlam adımlardandır.

Yüksek kaliteli evrensel bir OÖE’nin uygulanması anlayışına göre, Amerika Birleşik Devletleri’nde, OÖE sistemleri olan sanayileşmiş pek çok başka ülkedekine benzer şekilde, ebeveynlere çocuklarını OÖE kurumlarına göndermeleri için çeşitli fırsatlar sunulmaktadır. Fakat buna rağmen ABD’de sunulan eğitim fırsatları diğer ülkelere kıyasla daha düşük düzeydedir. Örneğin Fransa, İsveç ve Danimarka ilkokul

öncesinde tüm çocuklar için, ücretsiz olarak en az iki yıl OÖE sağlamaktadır (Morgan, 2019).

Coleman raporundan (1966) bu yana, eğitim araştırmalarında SED ölçümleri eğitimin temel odak noktası haline gelmiştir. Meta-analiz araştırmacıları, SED ile başarı düzeyi arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Harwell vd., 2017). SED ile hem bireysel hem de akademik başarı arasında orta veya yüksek düzeyde bir ilişkinin olması, eğitim eşitliği ve öğrenme fırsatları için ciddi bir tehdit olabilmektedir. Eğitim Reformu Girişimi tarafından yayımlanan bir rapora göre, farklı eğitim geçmişine sahip aileler arasında net okullaşma oranında fark yoktur. Bu bulgu, Türkiye'deki zorunlu eğitim sisteminin olumlu bir sonucudur, ancak eğitime yapılan özel harcamalar önemli ölçüde ebeveynlerin eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir. Örneğin, üniversite mezunu ebeveynlerin çocuklarının eğitimi için harcadıkları miktar, ilkokul mezunu ebeveynlerin eğitime harcadığından üç kat fazladır (Oral ve McGivney, 2014).

Okulun etkililiğini araştıran bir meta-analiz çalışmasında, etkinlik artırıcı faktörler; düzenli okul iklimi, düzenli izleme/değerlendirme, ev ödevleri, ebeveyn katılımı, eğitimciler arası iş birliği, farklılaştırılmış öğretim ve öğrenme fırsatı ile müfredat kalitesi olarak özetlenmiştir. Türkiye'deki gibi merkezi bir eğitim sisteminde, ölçme-değerlendirmeler ve okulun müfredat nitelikleri okulun kalitesini tam olarak temsil etmemektedir. Bu nedenle nitelikli ve yeterince güvenli bir atmosfer, öğretmenler ve yöneticiler/okul personeli iş birliği ile akademik başarıya verilen önem gibi okul iklimi ile ilgili diğer değişkenler; veliler, okulun fiziki durumu ve eğitim kaynakları, eğitim öğretimin kalitesi, okul başarısının göstergeleri olarak dikkate alınmıştır (Scheerens vd., 2013).

Tüm dünyayı saran Covid-19 salgını döneminde pek çok ülkede eğitim-öğretim faaliyetleri sekteye uğramış, yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu süreçte, okul ortamından uzak kalan okul öncesi çağındaki öğrencilerin, özellikle matematik ve dil ile ilgili becerilerinin gerilediği gözlenmiştir. Okul ortamının, sadece çocukların bakımı için bir yer olmaktan ziyade, çocukların zihinsel gelişimleri ve çeşitli becerilerini

geliştirebilecekleri bir ortam olması açısından da son derece önemli olduğu anlaşılmıştır (Quenzer-Alfred vd., 2021).

Yürütücü işlev ve öğrenme davranışının erken dönem akademik sonuçlarla önemli ilişkileri göz önüne alındığında, son zamanlarda yapılan birkaç araştırma öğrenmeyle ilgili bu iki beceriyi potansiyel olarak değerlendirmiştir. Çocukların alt SED ve olumsuz ebeveynlik şartlarında olmaları erken akademik becerileriyle ilişkilendirilmiştir (Lawson ve Farah, 2017; Micalizzi vd., 2019; Sun vd., 2018). Yürütücü işleve benzer şekilde, düşük gelirli topluluklardaki çocuklar, öğrenme davranışı gibi düzenleyici işlevleri etkileyen stres faktörlerine maruz kalabilmektedir. Ayrıca yoksulluk içinde yaşayan çocukların evlerinde daha az öğrenme materyali bulunmakta veya olumlu öğrenme davranışını geliştirme yeteneklerini sınırlayan şekilde daha az öğrenme fırsatına maruz kalabilmektedirler (Yeung, Linver ve Brooks–Gunn, 2002). Bu açıdan, SED'in doğrudan çocukların bilişsel gelişimlerini, yürütücü işlevlerini ve beyin fonksiyonlarını etkilemesi mümkündür. Bu da, öğrenme yeteneklerini sınırlayabilmektedir (Dilworth-Bart, 2012).

Bazı araştırmalar, erken öz düzenleme ve yürütme becerilerinin, daha sonraki kazanımların işlevselliğine aracılık ettiğini ileri sürmektedir (Nesbitt, Farran ve Fuhs, 2015; Sung ve Wickrama, 2018). Bu becerilerin akademik başarı üzerindeki önemine rağmen, az sayıda araştırmacının çocukların öğrenmesiyle ilgili çalışma yaptığı görülmektedir (Dominguez vd., 2010; Rimm-Kaufman vd., 2009). Örgün eğitimin başlangıcındaki davranışlar, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliklerinde somutlaşan erken okul öncesi deneyimlerinden etkilenmektedir.

MEB (2013)'e göre, okul öncesi eğitimin amaçları;

“1.Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

2.Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,

3.Onları ilkokula hazırlamak,

4.Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,

5.Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013, s. 10)” şeklinde tanımlanmıştır.

Bu sebeple çalışma kapsamında, çeşitli elverişsiz ortamlardan gelen çocuklar için, imkanlar açısından ortak paydada buluşabilecekleri bir okul ortamı sağlanarak ilkokula hazırlanmaları amacının ne düzeyde sağlandığı incelenmektedir. Dâhil edilen çalışmalarda rapor edilen alt ve üst SED’den gelen çocukların hazırbulunuşlukları arasındaki farkların ve OÖE alan/almayan çocuklar arasındaki farkların, meta-analiz yöntemi ile incelenmesi hedeflenmiştir.

2.1.2. İlkokula Hazırbulunuşluk

Hazırbulunuşluk kavramı, farklı kaynaklarda çeşitli şekillerde tanımlanmış olmakla birlikte kısaca ifade edilirse, olgunlaşma ve öğrenmeye bağlı olarak, kişinin belli becerileri yapabilecek düzeye erişmesidir. Bu kavram, sadece biyolojik olarak olgunlaşmayı değil, öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere düzenlenmiş çevresel faktörleri de içerir (Başal, 2003).

Thackray (1971)’e göre hazırlıklı olmak demek, her şekilde öğrenme için hazırlık demektir. Yani çocuğun duygusal bir zorluğa maruz kalmadan, yeterli ve kolay bir öğrenme dönemi yaşaması olarak adlandırmıştır. “Katz’a (1991) göre ise hazırlık kavramı genellikle okumayı öğrenmeye hazırlık olarak kullanılmaktadır. Ancak çocuğun genel sosyal gelişimi ve entelektüel geçmişi de çocuğun okula hazır olmasına yardımcı olmaktadır (akt., Bağçeli, 2012, s. 10).”

Hazırbulunuşluk, sadece ilkokul kademesi ile ilgili bir kavram değildir, öğretim hayatının her kademesi için kullanılabilir. İnsan sürekli kendini geliştirebilecek bir varlıktır ve dolayısıyla bulunduğu gelişim düzeyinin üstüne çıkabilmesi, kapasitesinin sınırlarını zorlamasına bağlıdır. Eğitim sürecinde de başarılı olabilmesi için belli başlı öz yeterliklere sahip olmak durumundadır.

OÖE’ye başlayacak olan çocuk için en önemli sosyal görevler; bağımsızlık kazanma, otokontrol mekanizması geliştirme, akranlarıyla uyumlu geçinme, öğrenme ve cinsiyet rollerini öğrenmedir. Ailesinden farklı bir ortama ilk kez girecek olan çocuk

için bu yeni ortama uyum süreci ailelerin tutumlarına göre kolay veya zor olabilir. Eğer anne-babalar çocuklarının özerklik isteklerine saygı duyup daha fazla uyum sağlayabilirlerse okul yılları çocuk için daha verimli ve doyum sağlayıcı bir süreç haline gelir (Gander ve Gardiner,1993).

Çocuğun genetik yatkınlıkları ve sahip olduğu becerileri ortaya çıkarma potansiyeli de ona sağlanan imkânlar ölçüsünde gelişecektir. Çocuğun var olan zihinsel şemalarını değiştirmesi, genişletmesi ancak zengin uyarıcıların olduğu bir ortamda gerçekleşebilir. Dolayısıyla, farklı alanlardaki becerileri kuvvetli şekilde desteklenmiş ve potansiyelini kullanması için fırsat tanınmış çocuklar okul yaşamlarında daha mutlu, kendine yetebilen, akademik anlamda da daha başarılı bireyler olabilirler.

İlköğretime hazırbulunuşlukla ilgili faktörlere değinmek gerekirse, çok çeşitli araştırmalarda farklı unsurlar tartışılmakla beraber, çalışmaların çoğunda ortak olan bazıları: Fizyolojik faktör, zekâ faktörü, çevresel faktör, duygusal faktördür (Oktay ve Polat- Unutkan, 2005).

Bu faktörler tek tek ele alınacak olursa: Fizyolojik faktör; kronolojik yaş, beyin ve beden gelişimi, görme/işitme, koordinasyon, sağ/sol el kullanımı, cinsiyet ve bütün sağlık durumu olarak ele alınabilir. Zihinsel faktör; zekâ, zihnin öğrenme yeteneği ile beraber, bundan fayda sağlama, yeni durumlara adapte olabilme ve yeni çözümler üretebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Zekâ gelişiminde ayrıca uygun çevre koşullarıyla birlikte sağlıklı bir duygusal gelişime de ihtiyaç vardır. Çevresel faktör; ailede başlayan temel eğitim, okul öncesi kurumları ve devamındaki eğitim kurumlarında pekişerek devam etmektedir. Çocuğa sağlanan zengin uyarıcı çevre ve imkânlar, çocuktan beklenen yeterlilikleri gösterebilmesinde etkili olmaktadır. Bu açıdan öncelikle aile olmak üzere çevre de çocuğun gelişimi üzerinde büyük bir etkidir (Oktay, 2010). Üst SED aileler pek çok açıdan çocuğa çeşitli imkanlar sunabilirken, alt SED ailelerden gelen çocuklar aynı şartlara sahip olamamaktadır. Bu elverişsiz koşullar (beslenme, sosyalleşme vb.) çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileri gibi, ileriki dönemde kazanacağı becerileri olumsuz şekilde etkileyebilir (High vd., 2000). Duygusal faktör; çocuklar duygularını yoğun şekilde yaşarlar ve bunun yansıması

olarak da olumsuz duygusal faktörler öğrenmelerine engel olabilmektedir. Duygusal açıdan sorun yaşayan bir çocuk, okuma-yazma gibi temel becerileri kazanmakta başarılı olamamakta ve bunun sonucu olarak da arkadaşlarıyla ilişkileri konusunda başarısız, güvensiz, hırçın ve dikkatsiz olabilmektedir (Oktay, 2010). Tüm bu faktörler birlikte düşünüldüğünde, çocukların içinde buldukları çevre koşullarına uyumu, potansiyellerini ortaya çıkartabilmeleri ve sosyal problemlere çözüm getirebilmeleri, çevresiyle kurduğu olumlu ilişkilerine bağlıdır. (Berk, 2013).

Hazırbulunuşluk; öncesinde de belirtildiği gibi, “öğrenmeye hazırbulunuşluk” ve “okula hazırbulunuşluk” olarak iki başlıkta ele alınabilir. Öğrenmeye hazırbulunuşluk; belirli bir aktiviteyi yapmak için fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve psiko-motor gelişim alanları bakımından hazır olmak şeklinde tanımlanabilir. Okula hazırbulunuşluk ise, okulda çocuktan istenebilecek her türlü görevle baş edecek durumda olup olmadığı, başarılı bir biçimde yerine getirmeye istekliliğiyle ilgilidir. Bu anlamda ilköğretime hazırbulunuşluk, tek bir boyuta indirgenemeyecek kadar geniş bir kavramdır.

Skeete (2006)' ye göre hazırbulunuşluk; bir çocuğun okula başlamadan önceki süreçte kazandığı becerilerin toplamıdır. Çocukla ilgili olan tüm bu faktörlerin dışında aile ve okul öncesi kurumlar hazırbulunuşluğu etkileyen en önemli ve belirleyici diğer iki faktör olarak sayılabilir. Ailelerin eğitim seviyesi, ekonomik durumu, çocuk için sağladıkları maddi-manevi ortam ve onun gelişimine katkı sağlayacak materyaller, her açıdan çocuğun gelişimini etkileyerek ileriki yaşamına olumlu anlamda katkı sağlamaktadır. Senemoğlu (1994)'na göre ise; çocukların gelişiminin bütün olarak sağlanmasında, çocuğa daha komplike becerilerin kazandırılması üzerinde durulması gereken noktadır. Bu da, ancak alanında yetkin kişilerin üreteceği eğitim programı ile sağlanabilir.

Ülkemizde, OÖE programında çocuklara kazandırılması hedeflenen beceriler ise; bedeninin farkında olma, iletişim (sosyal beceriler), içinde bulunduğu ve diğer kültürlerle olan farkındalık, algı ve hareket becerilerinin yanı sıra problem çözebilme becerisi, estetik-yaratıcılık becerileri olarak sayılabilir. Oktay ve Polat-Unutkan (2005)

bir çocuğun ilkokula hazır olması için desteklenmesi ve sahip olması gereken alanları şu şekilde sıralamıştır:

-Okumaya hazırlık becerileri: Sesleri tanıma, el-göz koordinasyonu.

-Matematik becerileri: 0-20 arası rakamları tanıma, renkleri, şekilleri öğrenme

-Sosyal beceriler: Paylaşma, sıra bekleme, sessiz dinleme

-Motor beceriler: Büyük ve küçük kas gelişimi

-Duygusal beceriler: Kendi duygularını ifade etme, empati kurabilme

-Öz bakım becerileri: Temizlik, tuvalet, beslenme gibi alanlara ilgili işleri yapabilme, birinden yardım almadan giyinme vb. dir. Okula hazırbulunuşluk pek çok çalışmada çeşitli ölçeklerle, dil, matematik, erken okuryazarlık, sosyal beceriler vb. şekilde farklı alt boyutlara ayrılarak incelenmektedir.

2.1.3. Okul Öncesi Eğitimin Okula Hazırbulunuşluğa Etkisi

Hazırbulunuşluk, çok geniş ve farklı tanımları yapılmış bir kavram olmakla beraber, okul öncesi dönem çocuğunun ileriki yaşamındaki akademik başarısını yordayacak en önemli kriterlerden olduğu düşünülmektedir (Ramey, Ramey ve Lanzi, 2004). Genellikle okula hazırbulunuşluk, çocukların gelişiminde rol oynayan pek çok beceri bakımından olgunluk kazanmalarını, aynı zamanda örgün eğitime başlayacakları yaşı ifade etmektedir (Morrison ve Hindman, 2008). Birçok ülkede hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşına yönelik farklı uygulamalar mevcuttur (Lincove ve Painter, 2006). Türkiye’de çocuklar zorunlu olarak 69 aylıkken ilkokula başlamaktadır. Bu durumda çocukların genel gelişim özellikleri, eski öğrenmeleri ve hazırbulunuşluklarına dair farklı bireysellikleri görmezden gelinerek yalnızca yaş kriterine bakılarak hareket edilmektedir. İstisnai durumlarda ise ailelerinin talebi ile okula normalden daha erken bir yaşta başlamaları mümkün olmaktadır. Hepsinin okula aynı şekilde hazır olduğu kabul edildiğinden, hazırbulunuşluk düzeyi daha düşük olan çocuklar çeşitli açılardan okula uyum sağlamakta güçlük yaşayabilmektedir. Ülkemizde “4+4+4” eğitim sistemi

ile ilgili araştırmalar göstermektedir ki, yaşıtlarına kıyasla küçük yaşta okula giden çocuklar pek çok açıdan sorun yaşayabilmektedir. Örneğin; parmak ve ellerin (ince motor becerilerin) daha az gelişmiş olması, el-göz koordinasyonunun gelişmemiş olması dolayısıyla dersi dinlemekte zorlanma, dikkat dağınıklığı, çabuk sıkılma ve sınıf kurallarına uymada güçlük yaşama gibi sorunları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla bu durum okuldan soğumalarına, okula veya öğretmene karşı da olumsuz tutum ve duygular geliştirmelerine sebep olabilmektedir (Ekiz, Altun ve Siyambaş, 2013).

Çocuklar, özellikle bilişsel ve sosyo-duygusal becerilerde farklı düzeylerde hazırbulunuşluk göstermektedir. Okula sorunsuz geçiş, çocuğun yakın gelecekteki performansını öngörebilmek açısından önemlidir. Daha az hazır olan çocukların akademik olarak başarılı olma oranları düşük; davranışsal, duygusal sorunlar yaşama olasılıkları ve okulu terk etme olasılıkları yüksektir (Duncan vd., 2007). Okula daha az hazır olan çocukların ergenlik çağında ebeveyn olma, suç faaliyetlerine karışma oranları yüksek ve hayatlarını idame ettirecek bir işe sahip olma olasılıkları düşüktür (Schweinhart, 2003). Bu farklılıkları gidermek için çeşitli eğitim programları düzenlenmekte ve önleyici müdahaleler ile birlikte aradaki farkın kapatılması amaçlanmaktadır. Örneğin, School Readiness Program (SRP), Montessori programı, Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitim Programı, Head Start REDI gibi uygulamaların yapıldığı gruptaki çocukların hem sosyal beceri, dikkat toplama gibi pek çok hazırbulunuşluk becerisinin, hem de akademik başarı oranlarının, kontrol grubundakilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bu programların; çocukların sosyal problem çözme becerisini geliştirme, saldırganlık davranışlarında iyileşme, dil gelişimi konusunda da gözle görülür olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir (Bayraktar, 2013; Bierman vd; 2008; Nonoyama-Tarumi ve Bredenberg, 2009; Kayılı, 2010; Özaslan, 2010). Bu anlamda okul öncesi eğitim; fırsat eşitliği yaratmak, güvenli bir ortam oluşturmak, çocukların var olan becerilerini geliştirmek ve yeni beceriler kazanmaları için zengin ortamlar yaratarak onları bütünsel olarak desteklemek açısından önemlidir. Çocukların okula hazırbulunuşluklarını artırmak, akademik başarılarını da artırabilmektedir (Pianta ve Kraft-Sayre, 2003). Hazırbulunuşluk, aynı zamanda mevcut

deneyimlere, ebeveynlerin eğitim durumu ve sosyo-ekonomik durumuna göre de değişebilmektedir (Rohaty, 2009). Dezavantajlı gruptan gelen çocuklar için, ilkokula geçişten önce iyi bir eğitim ortamı yaratmak ancak okul öncesi eğitimle sağlanabilir.

2.1.4. Okul Öncesi Eğitim ve Sosyo-Ekonomik Düzey

Yoksulluk içinde büyüyen çocuklar anaokuluna öğrenmeye daha az hazır olarak gelmektedir ve bu durum onları uzun vadeli akademik risk altına sokabilmektedir (Duncan vd., 2007). Dezavantajlı çocuklar ayrıca genel zekâ, bilişsel işlem hızı, dil yeteneği ve yürütücü işlev gibi bilişsel işleyişin birçok göstergesinde düşük performans göstermektedirler (Hackman ve Farah, 2009; Heckman, 2007; Mezzacappa, 2004). Yoksulluk içinde büyüyen çocukların ortamları daha fazla stresin yanı sıra, güçlü yürütme işlevi becerilerini geliştirmeye yardımcı olan temel deneyimlerin yokluğu ile karakterize olma eğilimindedir. Dezavantajlı çocukların aileleri daha az sıcaklık, istikrar ve destek sağlama eğiliminde olabilmektedir (Evans, 2004). Dezavantajlı grupraiki ebeveynlerin, dikkat ve özdenetim geliştirmeye yardımcı olan çocuk yetiştirme uygulamalarını kullanma olasılıkları da daha düşüktür (Dilworth-Bart vd., 2010). Araştırmalar, yaşamın erken dönemlerinde stresli ortam deneyiminin çocukların fizyolojik stres tepkilerini de değiştirebileceğini göstermiştir (Repetti, Taylor ve Seeman, 2002).

Alanyazında yılmadan devam edebilme, dayanıklılık gösterme anlamında “yılmazlık” kavramı tanımlanmıştır. Buna göre, neden bazı öğrencilerin diğerlerine göre daha dayanıklı, yılmayan şekilde performans gösterdiği ve altında yatan sebepler ile ilgili pek çok sonuç bulunmaktadır. Bu faktörler, pek çok şekilde gruplandırılabilir. Örneğin; içsel-dışsal, bireysel, ailevi, sosyal veya çevresel olarak da sınıflama yapmak mümkündür. Burada zaman kullanımı, özyeterlik, problem çözme becerisi gibi pek çok başka faktörden de bahsedilebilmektedir. Düşük SED ailelerden gelen çocukların tüm olumsuz koşullara rağmen iyi akademik performans göstermesi yılmazlık kavramıyla açıklanabilir (Seban ve Perdeci, 2016).

Sosyoekonomik durum, okula hazır bulunuşlukla güçlü bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Anaokulları SED'e göre gruplandırıldığında, üst SED gruplarındakilerin alt SED gruplarındakilere göre çeşitli okuma ve matematik becerilerini gösterme olasılıkları daha yüksektir. Dolayısıyla ev ortamı sadece bir çocuğun gelişimi için değil, aynı zamanda onun okula hazır olması ve sonraki okul performansı için de kritiktir. Her şeyden önce, öğrencilerin okuldaki başarılarındaki yaygın eşitsizlikleri azaltmak için, çocuklar arasında var olan farklılıkları okula başlamadan önce ele almak gerekir. Çocuklar anaokuluna çeşitli okul öncesi ve ev deneyimleri ile gelmektedirler. Bazı çocuklar okula erken yaşta başlarken, bazıları çeşitli nedenlerle daha sonra kaydolmaktadır. Okulda başarısız olma riski taşıyan çocukları belirlemenin ve bu öğrencilere gerekli becerileri kazandıran kaliteli okul öncesi deneyimler sağlamanın, okula hazırbulunuşluktaki eşitsizlikleri azaltmak için son derece önemli olduğu açıktır (Coley, 2002).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilgili alanyazındaki inceleme ve meta-analiz çalışmalarına yer verilmiştir.

2.2.1 Okul Öncesi Alanında Yapılan Meta-Analiz Çalışmaları

Ülkemizde okul öncesi eğitim kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, meta-analiz çalışması oldukça az sayıdadır. İncelenen çalışmaların ise genellikle sistematik derleme şeklinde olduğu göze çarpmaktadır. (Ahi ve Kıldan, 2013; Altun, Şendil ve Şahin, 2011; Avar ve Ilıcan, 2018; Basit ve Deniz, 2020; Bertan vd., 2009; Can-Yaşar ve Aral, 2011; Ertürk-Kara ve Aydın-Şengül, 2016; Günindi vd., 2018; Taştepe vd., 2016).

Çalışmaların konu alanına bakıldığında ise; OÖE dönemimdeki çocukların gelişimleriyle ilgili eğitim uygulamaları, ebeveynlerle ilgili lisansüstü tezler, okul öncesi alanındaki araştırmaların yönelimleri, dijital öykülerin Türkçe dil becerileri

üzerindeki etkisi, müdahale programlarının etkililiği vb. çeşitli başlıklarda yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Çalışmalarda en çok ele alınan hazırbulunuşluk boyutlarının ise dil ve matematik olduğu görülmektedir. Fakat bunların dışında, sadece temel gelişim alanlarını; bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal ve öz bakım şeklinde ele alan bir meta analiz çalışmasına rastlanılmamıştır.

Uluslararası literatüre bakıldığında, OÖE'ye beceri odaklı aile eğitimlerinin ve müfredatın, öğretmen yeterliklerini geliştirici programların dâhil edilmesinin, çocukların hazırbulunuşluk becerilerine etkilerini inceleyen ve bu programların hazırbulunuşluk becerileri üzerinde olumlu katkısından dolayı yararlılığını savunan araştırmalar mevcuttur (Joo vd., 2019). Bir başka araştırmada ise OÖE'de yürütücü biliş, matematik, kelime dağarcığı gibi başlıkların hazırbulunuşluk üzerindeki etkileri incelenmiştir (Fitzpatrick vd., 2014). Diğer çeşitli araştırmalarda ise hazırbulunuşluk becerileri üzerinde etkili faktörler, sosyal beceri geliştirici müdahale programları, iki dilliliğin hazırbulunuşluğa etkisi vb. gibi konular incelenmiştir (Luo vd., 2020; Shiralipour vd., 2013).

Ülkemizde ilkokuldan itibaren diğer eğitim kademelerindeki meta-analiz çalışmaları okul öncesine kıyasla çoğunluktadır. Sosyal bilimlerde genellikle nitel çalışmaların olduğu düşünüldüğünde, nicel veriler içeren çalışmaların alan yazına katkısı yadsınamaz ve özellikle okul öncesi kademesi için bu tarz kanıta dayalı verilerle desteklenen çalışmalara duyulan ihtiyaç artmaktadır.

Bu çalışmanın odağı; çeşitlilik gösteren örneklem grupları, farklı ölçme araçları ve yöntemleri kullanılarak Türkiye'de yapılmış olan araştırmaların, OÖE alan ve almayan, alt-üst SED çocukların hazırbulunuşluk becerilerine olan etkisini incelemektir. Bu sonuçların istatistiki değerlerle birlikte harmanlanarak detaylı şekilde sunulmasının, OÖE alanında yapılacak olan yeni çalışmalara, ihtiyaç olduğu üzere nicel verilerin çeşitlendirilmesi açısından bir katkı sunacağı düşünülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, OÖE alma/almama durumunun, alt/üst SED'den okul öncesi çağındaki çocukların hazırbulunuşluğu üzerine etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmanın modeli ile çalışma grubu ve veri toplama süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, bağımsız yapılmış birden çok çalışmanın sonuçlarından elde edilen bulguların farklı istatistiksel yöntemler aracılığıyla bir araya getirilip yorumlanmasıdır. Meta-analizin yapmaktaki amaç, bağımsız zaman ve mekânlarda, aynı konuda yapılmış olan çalışmalardan gelen bulguları birleştirerek, kullanılacak örneklem büyüklüğünü artırmak ve nicelik olarak da daha doğru bir sonuca ulaşabilmektir (Cumming, 2012).

Meta-analize başlamadan önce, her araştırmada olduğu üzere öncelikle bir araştırma konusu ve çözüm aranacak araştırma sorusu belirlenir. Araştırma sorusu, daha sonra belirlenen çalışmaları, bu çalışmaların içerdiği bilgileri ve bu bilgilerin uygun bir araçla kodlanarak veri analizi oluşturulması sonucu cevabı elde edilecek olan sorudur.

Bu sorunun belirlenmesinin ardından araştırmacı, bu soruya cevap oluşturabilecek kriterleri belirler -bu aşama neredeyse meta-analizin bel kemiğidir-ve çalışmayı farklı veri tabanlarından uygun olan bilimsel çalışmaları araştırarak yürütür. Dâhil edilme kriterlerini karşılayan çalışmalar bir araya getirilir ve sonrasında çalışmaların etki büyüklükleri alınır. Eğer çalışmalarda etki değeri belirtilmemişse araştırmacı tarafından hesaplanır. Tüm etki büyüklükleri hesapladıktan sonra meta analiz yapılır (Field ve Gillett, 2010). Çalışmaların niteliğine bağlı olarak farklı analiz

araçları kullanmak mümkündür. SPSS ve CMA gibi araçlar günümüzde sıklıkla tercih edilen istatistik yazılımlardandır (Dinçer, 2014).

Meta-analiz, belirli bir konudaki çalışmaların sistematik bir şekilde düzenlenerek, istatistiksel metotların yardımıyla özetlenmesi olarak açıklanabilir. Kavale (2001) meta-analiz yoluyla, sonuçların sistematik ve objektif bir şekilde özetlenebileceğini belirtir. Meta-analiz; kullanılan yöntem, veriler ve sonuçlar açısından farklı veya çelişebilen araştırmaların nicel sonuçlarının birleştirilmesidir. Meta-analiz yöntem olarak, belki de analize dâhil edilen tüm çalışmalardan elde edilemeyecek kadar açık/net sonuçlar elde edilmesine imkan (Hunt,1997).

Bir meta-analiz, çeşitli çalışmaların sonuçlarını tartışarak, karşılaştırarak ve tablo haline getirerek veya bağımsız çalışmalardan elde edilen sonuçları sistematik bir şekilde gözden geçirerek, istatistiksel olarak analiz ederek yürütülür. Özetle, bulguları bütünleştirmek amacıyla bireysel çalışmalardan elde edilen geniş bir analiz sonuçları koleksiyonunun istatistiksel analizi olarak da tanımlanabilir. Bireysel çalışmaları birleştirmek, etkilerine ilişkin tek ve daha kesin bir tahmin sağlamayı mümkün kılmaktadır (Impellizzeri ve Bizzini, 2012). Son 25 yılda meta-analiz, araştırma entegrasyonu için değerini kanıtlamış ve bir dizi can sıkıcı sorunun çözümü için perspektif sağlamıştır. Kullanışlı olmasına rağmen, meta-analiz yöntemleri ve sürecin her noktasında muhakeme gerektirir. Yöntemden bağımsız olarak, nesnellik, doğrulanabilirlik ve tekrarlanabilirlik standartlarını karşılamak için titiz ve sistematik olunmalıdır (Kavale, 2001).

Meta-analiz çalışmaları zaman alıcı ve özen gerektiren çalışmalar olmakla beraber istatistiksel bakımdan önem arz etmekte ve başka analize ihtiyaç duyulmamaktadır (Küçükönder ve Efe, 2014). İlk etapta sağlık bilimlerinde kullanılan meta-analiz yöntemi giderek diğer alanlara da yayılmış ve çeşitli bilim alanlarında kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim bilimleri alanındaki çalışmalar genellikle, en az iki grupta yapılmaktadır. Bu gruplara çeşitli yöntemler uygulanmakta ve gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığı araştırılmaktadır. Bu farklılık p- değeri ile değerlendirilmektedir. Genellikle, “ p’nin 0,05’ten küçük olması durumunda” gruplar

arasında anlamlı fark vardır, yani bir gruba uygulanan yöntem vb. diğer grub(lar)a uygulanan yöntem vb. önemli ölçüde farklılık göstermiştir yorumu yapılmaktadır.

Burada bilinmesi gereken bir kavram da “etki büyüklüğü”dür. Etki Büyüklüğü: Meta-analizin temelini oluşturan kavramlardan biridir ve aynı zamanda “etki katsayısı” olarak da bilinir. Etki büyüklüğü her bir çalışma için belirlenen değerdir. Çalışmanın örneklem büyüklüğüne, uygulamaya göre farklılık gösterebilir. Meta-analiz çalışmaları gerçekleştirilirken belli bir yol haritası izlenmesi gerekir. Burada ilk olarak konu belirlenir, gerekli literatür taraması yapılır, ölçütler belirlenir, araştırma soruları belirlenir ve kodlamalar yapılır, bunların analizi yapılır, etki büyüklüğü hesaplanır ve heterojenlik testinden geçirildikten sonra modele karar verilir. Genel etkinin hesaplanmasının ardından sonuçlar yorumlanır (Dinçer, 2014). Meta-analiz için belirlenen kriterlere uygun araştırma sonuçlarının birleştirilmesiyle, belirli bir konu hakkında genellenebilir sonuçlara ulaşılması mümkündür. Böylelikle, araştırmacılar araştırdıkları konuyla ilgili bütüncül bir neticeye varabilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de 2005 ile 2019 yılları (19/07/2022) tarihinde tarama sonlandırılmıştır) arasında yapılan, farklı SED’den okul öncesi dönemdeki çocukların hazırbulunuşlukları üzerinde OÖE’nin etkisinin olup olmadığını inceleyen 10 bilimsel araştırma oluşturmaktadır. Bu çalışmalardan 3’ü yüksek lisans tezi ve 7 tanesi de çeşitli dergilerde yayımlanmış bilimsel makalelerdir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan kriterler aşağıda sunulmuştur:

1. 2005-2019 yılları arasında yayımlanmış olan bilimsel çalışmalar olmalıdır.
2. Google Scholar, Yöktez, Web of Science veri tabanlarında, Türkiye’de OÖE alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik ailelerden okul öncesi dönem çocukları ile ilgili yapılmış yüksek lisans tezleri ve makaleler olmalıdır.

3. Meta-analiz çalışmasında gerekli olan etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için; gerekli örneklem büyüklüğü (N), aritmetik ortalama (ao) ve standart sapma (ss) değerlerini içeren çalışmalar olmalıdır.

4. Çocukların hazırbulunuşluklarına ilişkin nicel veriler sunan çalışmalar olmalıdır.

5. Tipik gelişim gösteren çocuklar ile çalışılmış olmalıdır.

Meta analize dâhil edilecek çalışmaların nicel veriler içermiş olması gerekmektedir. Bu nedenle ulaşılan nitel çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri, öğretmenleri, öğretmen adayları veya okul yöneticileri ile yapılan çalışmalar kapsama dâhil edilmemiştir. Sadece okul öncesi eğitimi almış olan çocuklar ile yapılmış olan çalışmalar da okul öncesi eğitim alıp almama durumuna bakıldığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

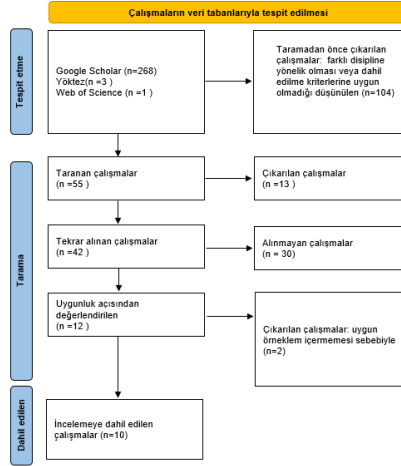
Meta-analiz; yöntemi, çalışma grupları ve sonuçları farklı-çelişebilecek düzeyde farklılaşan-araştırmaların nicel sonuçlarının birleştirilmesi anlamına gelen, diğer bir deyişle “analizlerin analizi”dir. Bu anlamda, meta-analize dâhil edilecek çalışmaların belirlenen kriterler doğrultusunda kategorize edilmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle, araştırma kapsamına alınan çalışmaların gruplanması ve elde edilen verilere kolaylıkla erişilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir Kodlama Formu oluşturulmuştur.

Kodlama formunda çalışmanın künyesi (çalışmanın adı, yazarı ve yılı), içeriği, örneklem grubu, veri toplama aracı, belirtilmiş ise hangi SED’den olduğu ve çalışma sonucunda hesaplanan toplam hazırbulunuşluk puanına yer verilmiştir. Hazırlanan örnek form Ek-1’de gösterilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama süreci, Ağustos 2021’de başlamış ve çalışmalar öncelikle Google Scholar veri tabanı kullanılarak yalnızca Türkiye’de yapılan çalışmalar kriter olarak belirlenmiş ve inceleme süresi 2005-2019 yıllarını kapsayacak şekilde kısıtlanmıştır. Öncelikle “okul öncesi ve meta analiz” kelimeleri ile literatür taraması başlatılmıştır. Ardından Google Scholar, Yöktez ve Web of Science veri tabanlarında “Okul öncesi eğitimi”, “sosyo-ekonomik farklılık” ve “hazırbulunuşluk” anahtar kelimeleri aramaya dâhil edilerek Temmuz 2022’de tamamlanan tarama sonucunda Web of Science üzerinden 1, Yöktez üzerinden 3, Google Scholar üzerinden 268 olmak üzere toplam 272 çalışmaya erişilmiştir. Erişilen çalışmaların başlıkları, özetleri, anahtar kelimeleri, içerikleri incelenmiştir. OÖE’yi incelemiş fakat yeterli nicel veri içermeyen çalışmalar ile sadece OÖE alan grubu ele alan çalışmalar elenmiştir.

Sonuç olarak OÖE alan/almayan grubu inceleyen, üst ve alt SED’e göre yeterli nicel verileri (ao, ss, ve etki değeri) içeren çalışmalar çalışmaya dâhil edilmiştir. Tarama süreci büyük oranda PRISMA 2020 (Page vd., 2021) akış diyagramına bağlı kalınarak görselleştirilmiştir. Akış diyagramına Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Literatür Araştırmasına Dair PRISMA 2020 Akış Diyagramı

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde; analizlerde kullanılan yöntem seçimi, gerekçeleri ve yorumlamasına değinilmiştir.

Araştırma verileri iki farklı araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla, dört gruba ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırma kriterlerine uygun çalışmalar araştırma soruları doğrultusunda tablolştırılmıştır. Gerekli etki büyüklüğü değerlerini içermeyen çalışmaların (toplam hazırbulunuşluk etki değeri verilmeyen) bulguları hesaplanmıştır. Bu işlem için gerekli etki büyüklüğü hesaplama yazılımları kullanılmıştır (Lipsey ve Wilson, 2001). Dâhil edilme kriterlerine uygun olan araştırmalardan oluşturulan inceleme tablolarında, aynı araştırma sorusuna ait olan kısımlardaki bulgular çalışmaların örneklem ve etki büyüklüğü gibi bilgiler, meta analizleri gerçekleştirmek maksadıyla SPSS 28.0 programında tablolştırılmıştır. Meta-analizlerde “Cohen’s d” yani Cohen’in d’si olarak bilinen etki büyüklüğü istatistiği kullanılmıştır. “Cohen’s d” iki grubun aritmetik ortalamaları farkının alınıp, bu değerin ortak standart sapmaya bölünmesi sonucu, gruplar arasındaki farkın standardizasyonuna dayanır. Buradaki standartlaştırma işleminin amacı, çeşitli ölçekler içeren çalışmaların meta-analizde ortak şekilde değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktır. Meta-analizde sonuçların birleştirilmesinde farklı istatistik modelleri kullanılabilir. Ancak veri analizlerinde bu modellerdeki yöntemler benzer olmakla beraber, istatistik testlerinin yorumlanması farklılık arz edebilir.

Sabit etki modeli, standart sapmanın sıfıra eşit olduğunu, yani evrenlerin aynı büyüklükte olduğunu varsayar. Özetle, etki büyüklükleri arasındaki bütün farklılıkların sadece örnekleme hatasından kaynaklandığını, kısaca heterojenlik olmadığını varsaymaktadır.

Rastgele etkiler modeli, standart sapmalarının sıfıra eşit olmadığını (evren büyüklüklerinin farklı olduğunu) kabul eder. Sabit etki modelinin aksine bu model, çalışma sonuçlarındaki farklılığın sadece örneklemeden kaynaklanmadığını, çalışmalar arasındaki bazı farklılıkların da etkili olduğunu ve dolayısıyla heterojenlik olduğunu varsayar. Sosyal bilimler alanındaki meta-analizlerde etki dereceleri heterojenken

rastgele etki modelinin kullanılması önerilir (Field ve Gillett, 2010). Heterojenliği değerlendirmede en yaygın kullanılan yaklaşımlardan biri Cochran'ın önerdiği "serbestlik dereceli (χ^2)" heterojenlik testidir. Olası yayın yanlılığının tespit edilmesi için kullanılır. Burada, Q istatistiğiyle χ^2 tablosundan serbestlik derecesi (df) değerine karşılık gelen "Q değeri" test edilir. Bulunan Q değeri, χ^2 tablosundaki Q değerinden küçük ise çalışmanın homojen olduğu yorumu yapılırken, büyük olduğu durumda ise heterojen olduğu şeklinde yorumlanır (Dinçer, 2014).

Çalışma sonucunda yapılan çıkarımlar ve homojenlik/heterojenlik durumuna bağlı kalınmaksızın kullanılacak modele karar verilmesine yönelik öneriler doğrultusunda ve aynı zamanda rastgele etkiler modelinin, çeşitlilik sergileyen bir çalışma evrenine çıkarım dâhil etme avantajına sahip olduğu göz önünde bulundurularak (Hedges ve Vevea, 1998), analiz sonuçları yorumlamasında rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir.

Meta-analizin sonucunu görmek için kullanılan ana grafiklerden biri olan orman grafiği, elde edilen analiz ve sonuçlarının görsel, bütünsel bir temsildir. Orman grafiği adlandırmasının tam olarak nereden geldiği bilinmese de "büyük resmi görmek" anlamında, ağaçları değil ormanı görmek anlamında kullanılmış olabileceği düşünülmektedir. Orman grafiği, okuyuculara yorum kolaylığı sağlamakla birlikte meta-analize dâhil edilen araştırmalara ait bilgileri ve birleştirilen sonuçlara ait genel etkiyi özetleme kolaylığı sağlar (Perera ve Heneghan, 2008).

Orman grafiği üzerinde siyah ile belirtilen kareler, her bir çalışmaya ait sonuçları (tahmini etki büyüklüğünü) ifade eder. Karenin orta noktasından çıkan yatay çizgilerin uzunluğu ise araştırmanın güven aralığıdır. Bir orman grafiğinde bakılması gereken temel kavramlardan bir tanesi güven aralığıdır. Bu, elde edilen bulguların genele uyarlanırken ne kadar tutarlı olabileceğini de gösterir. Karelerin ortasından geçen yatay çizgiler kısa ise bu hassasiyetin yüksek olduğu ve güven aralığının dar olduğu anlamındadır. Çizgilerin uzun olması da hassasiyetin düşük olduğu ve geniş güven aralığı anlamına gelmektedir. Kısaca, karelerin ortasından geçen yatay çizgiler ne kadar kısaysa sonuçla ilgili de o kadar emin konuşulabilir (Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Orman grafiğinin alt kısmındaki elmas şeklindeki sembol, genel etki büyüklüğü ile ona ait olan güven aralığını belirtir. Elmas şeklin sağ ve sol uçları, güven aralığının iki ucunu işaret eder. Elmas şeklinin; eni etki büyüklüğünün güven aralığını belirtirken, yüksekliği ise risk oranını ya da olasılık oranını belirtir. Büyük bir kesinlik yok ise elmas yayılmış şekilde, ince görünür. Eğer elmas kısalıp büyümüş ise bu, verilerin daha güçlü olması anlamındadır (Bakioğlu ve Göktaş, 2018).

Bir diğer önemli grafik olan Huni grafiği ise, meta-analize dâhil edilmiş olan her çalışmanın bir nokta olarak belirtildiği dağılım grafiğidir. Huni grafiği gösteriminde (x ekseninde) araştırılan etki, (y ekseninde) ise bu etkiye ait standart hata ters skaladadır. Bu eksenler içinde analize dâhil edilen çalışmaların saçılım grafikleri çizilir ve yayın yanlılığının olmadığı durumda, grafik bir huni şeklindedir. Huni grafiğinde, bireysel araştırmaların etki büyüklükleri huni grafiğinin sınırları içerisinde, her bir tarafına eşit (simetrik) şekilde dağılıyorsa, yayın yanlılığının olmadığı anlamına gelirken; çalışmaların etki büyüklükleri grafiğin sınırları dışında (asimetrik) şekilde dağılmışsa, yayın yanlılığı vardır şeklinde yorumlanır (Sarı ve Şaşmaz, 2020).

Bu araştırmada farklı grupların karşılaştırılması amacıyla, bir çeşit meta-analiz yöntemi olan “grup farklılığı” kullanılmıştır. Ele alanın çalışmadaki bağımsız değişkenlerin ao ve ss değerleri aynı ölçeklerden olmadığı durumda, “standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü” yöntemi kullanılır (Card, 2012).

Analize dâhil edilen çalışmaların bazıları hazırbulunuşluğu tek boyutta incelemiş olup, bazıları birden fazla boyutu incelemiştir. Çalışmalardaki tablolarda ise bazı veriler tek bir tablo halinde, yani toplam puan hesaplanarak verilmiş, bazı çalışmalarda ise birden fazla alt boyut (dil, matematik vb.) ayrı ayrı tablo oluşturularak verilmiştir. Bu durumda olan çalışmalardaki tablolar birleştirilip, her çalışma için verileri doğrultusunda ortak bir hazırbulunuşluk puanı hesaplanmış, analizler buna göre yapılmıştır. Çalışmaların program düzeyi, uygulamanın yapıldığı yıllara göre frekans ve yüzdeleri Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Çalışmaların Lisansüstü Program Düzeyi, Uygulamanın Yapıldığı Yıllara Göre Frekans ve Yüzdeleri

Lisansüstü Program Düzeyi	f	%
Yüksek Lisans Tezi	3	30
Yayımlanmış Makale	7	70
Yıl		
2005	1	10
2007	2	20
2010	1	10
2011	1	10
2013	1	10
2015	1	10
2016	1	10
2018	1	10
2019	1	10
Toplam	10	100

Çizelge 1. incelendiğinde okul öncesi dönemdeki farklı sosyo-ekonomik duruma sahip çocukların okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre yapılan çalışmalardan incelenenler içerisinde % 30'unun tezler, %70'inin ise yayımlanmış makaleler olduğu görülmektedir. Çizelge 2'de ise çalışmaların incelediği boyutlara göre frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Çizelge 2. Çalışmaların İncelediği Boyutlara Göre Frekans ve Yüzdeleri

Boyutlar	f	%
Matematik	5	50
Dil	5	50
Bilişsel gelişim	1	10
Okuma	5	50
Yazma	2	20
Görsel ayırt etme	4	40
Toplam		100

Çizelge 2’de görüldüğü gibi okul öncesi dönemdeki farklı sosyo-ekonomik duruma sahip çocukların okul öncesi eğitimi alıp almamaları durumuna göre yapılan çalışmalarda Matematik ve Dil Becerileri boyutu %50 ile en çok ele alınan boyut olup en az incelenen ise %10 ile Bilişsel beceriler olmuştur.

Yapılan araştırmalar “p” anlamlılık değerinin yanında mutlaka etki büyüklüğü değerinin rapor edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öyle ki, etki büyüklüğünü rapor etmeyen çalışmalar kusurlu olarak görülebilmektedir (APA, 2001). Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği (AERA, 2006) ise bir rapor yayımlamış ve sosyal bilimler alanındaki araştırmalar için; etki büyüklüğü, standart hata ve güven aralığı değerlerinin rapor edilmesinin önemli olduğu vurgulamıştır.

Meta-analizde kullanılabilir üç etki büyüklüğü: “Cohen’in d’si, Hedges’in g’si ve Glass’ın deltası”dır. Cohen’in d’si ile Hedges’in g’si benzer olmakla birlikte, ikisinde de pozitif yanlılık %4 civarında gösterilmektedir. Örneklem büyüklüğünün 20’den küçük olduğu çalışmalar için, Hedges’in g’si önerilmektedir (Şen, 2019).

Buna dayanarak-çalışmalardaki örneklem sayıları 20’den büyük olduğundan-araştırma soruları ve dâhil edilen çalışmaların sunduğu veri türüne yönelik olarak, araştırma sorusunu hedefleyen inceleme ve meta-analizlerde etki büyüklüğü birimi

olarak standartlaştırılmış ortalama farkı (Cohen'in d'si) hesaplanmıştır. Cohen (1988)'in etki büyüklüğü aşağıda belirtildiği şekildedir:

$0,2 < d < 0,5$: Küçük etki

$0,5 < d < 0,8$: Orta etki

$d \geq 0,8$: Büyük etki

Küçük etki, gruplar arasındaki farklılığın gözle görülemeyecek kadar sınırlı olduğu anlamına gelmektedir. Orta ve daha büyük düzeydeki etkiler ise çıplak gözle dahi fark edilebilecek büyüklüktedir (Cohen,1988).

Çok sayıda meta-analiz çalışmasının bir sentezini yapan Hattie (2009)'nin etki büyüklüğü sınıflandırması ise şu şekildedir:

$0,2 < d < 0,4$: Küçük etki

$0,4 \leq d < 0,6$: Orta etki

$d \geq 0,6$: Büyük etki

Çalışmasını biraz daha detaylandıran Hattie (2009) negatif etki, gelişimsel etki, öğretmen etkisi ve istenen etki alanından da bahsetmiş ve şu şekilde kategorize etmiştir:

$-0,2 < d < 0,0$: Negatif etki

$0,0 < d < 0,15$: Gelişimsel etki

$0,15 \leq d < 0,4$: Öğretmen etkisi

$0,4 \leq d < 1,2$: İstenen etki

Negatif etki ile kastedilen, istenmeyen veya başarıyı azaltabilecek etkiler alanıdır. Gelişimsel etki alanı, öğrencilerin herhangi bir katkı olmadan (okul, öğretmen) kendi başlarına elde edebilecekleri başarı/gelişim düzeyidir. Öğretmen etkisi, olağan süreçte öğretmenin öğrencileri üzerinde oluşturabileceği etkidir. İstenen etki aralığı ise, uygulanan her türlü eğitim programı veya müdahaleyi içerir ve öğrenci üzerinde oluşturulması hedeflenen maximum fayda/etkidir.

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, incelenen çalışmalar ve gerçekleştirilen beş farklı meta-analize dair bulgular sunulmuştur.

4.1. Okul Öncesi Eğitimi Almanın Çocukların Hazırbulunuşluk Becerileri Üzerindeki Etkisine Dair İnceleme

Çizelge 3’te OÖE alıp almama durumunun, çocukların ilkokula hazırbulunuşluk becerilerine etkisini inceleyen on çalışmaya ait bilgiler bulunmaktadır. Çalışmalar Ankara, Gaziantep, Niğde, Şanlıurfa, Bursa, Ağrı, Konya ve Erzurum illerinde genellikle il merkezlerindeki okullarda yürütülmüştür (Akçay, 2016; Erkan ve Kırca, 2010; Erkan, 2011; Gürbüz ve Tehci, 2019; Kayıran ve Ağaçkırın, 2018; Koşan, 2015; Kудay, 2007; Taner ve Başal, 2005; Turan, 2013; Unutkan, 2007). Türkiye’nin doğusundan batısına pek çok farklı örneklem üzerinde çalışılmış olmasının, örneklemelerin evreni temsil etme gücüne olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir.

Çizelge 3. Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Hazırbulunuşluk Becerilerinin Gelişimi

Kaynak	Örneklem	Araç	Sonuç
Erkan ve Kırca (2010)	OÖE alan 85, almayan 233	Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi	OÖE deneyimi çocukların 1. Sınıfı hazırbulunuşluk test puanlarını yüksek düzeyde artırmıştır.
Erkan (2011)	OÖE alan 96, almayan 83	Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi	OÖE deneyimi ve yüksek SED çocukların 1. Sınıfı hazırbulunuşluk test puanlarını yüksek düzeyde artırmıştır.
Koşan (2015)	OÖE alan 150, almayan 150	Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Okul Öncesi Öğretmeni Görüşme formu	OÖE deneyimi ve yüksek SED çocukların 1. Sınıfı hazırbulunuşluk test puanlarını yüksek düzeyde artırmıştır.
Unutkan (2007)	OÖE alan 180, almayan 120	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	OÖE deneyimi ve yüksek SED çocukların hazırbulunuşluk test puanlarını yüksek düzeyde artırmıştır.
Akçay (2016)	OÖE Alan 116, almayan 135	1. Sınıf öğrencilerinin dil becerilerine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan likert tipi ölçek	OÖE deneyimi çocukların 1. sınıfı hazırbulunuşluk test puanlarını anlamlı düzeyde artırmıştır.
Kuday (2007)	OÖE Alan 117, almayan 56	Marmara Gelişim Ölçeği	OÖE deneyimi çocukların hazırbulunuşluk test puanlarını yüksek düzeyde artırmıştır.

Çizelge 3'ün
Devamı

Taner ve Başal (2005)	OÖE Alan 120, Almayan 120	Peabody Resim- Kelime Testi	OÖE alma deneyimi çocukların 1.sınıfa hazırbulunuşluk test puanlarını yüksek düzeyde artırmıştır. Yüksek SED çocukların alt SED çocuklara göre hazırbulunuşluk test puanları yüksek çıkmıştır.
Turan (2013)	OÖE Alan 55, almayan 47	Matematik Gelişimi 6 Testi, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)	OÖE deneyimi çocukların 1.sınıfa hazırbulunuşluk test puanlarını orta düzeyde artırmıştır.
Kayıran ve Ağaçkiran (2018)	OÖE Alan 204, almayan 107	Sosyo-ekonomik düzeyi belirleme anketi, Okuduğunu anlama başarı testi ve Okuma hızını ölçme metni	OÖE deneyimi farklılık, çocukların 1.sınıfa hazırbulunuşluk test puanlarını anlamli düzeyde artırmıştır. SED'e göre ise üst SED lehine yüksek düzeyde fark bulunmuştur.
Gürbüz ve Tehci (2019)	OÖE alan 64, almayan 52	Okuma Ölçeği, Yazma Ölçeği	OÖE 1.sınıfa hazırbulunuşluk test puanlarını anlamli düzeyde artırmıştır ve Üst SED lehine yüksek düzeyde fark bulunmuştur.

Çalışmalar 2005 ve 2019 yılları arasında yapılmıştır. Hazırbulunuşluk becerilerini ölçmek amacıyla beş çalışmada Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi, iki tanesinde Peabody Resim-Kelime Testi, bir tanesinde Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, iki tanesinde Marmara Gelişim Ölçeği ve diğerlerinde ise araştırmacılar tarafından hazırlanan okuduğunu anlama başarı testi, okuma hızını ölçme metni, okuma ve yazma ölçeği kullanılmıştır. Çalışmalardan yedi tanesi çocukları alt ve üst SED'e göre ayırmış, geri kalanında SED'e dair detaylı bilgi verilmemiştir. Çalışmalardan sekizi ilköğretim 1. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır.

Çalışmalarda incelenen hazırbulunuşluk alt boyutları; matematik, dil (ses-harf ilişkisi, başlangıç seslerini ayırt etme), görsel okuma, görsel ayırt etme, dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu çalışmalardan bazıları tüm verileri tek bir tablo altında toplam puan şeklinde ifade ederken, bazı çalışmalar ayrı ayrı boyutları tablolaştırmış ve toplam puan hesaplamamıştır. Toplam 2290 çocuğun hazırbulunuşluk becerilerinin OÖE'den nasıl etkilendiğine dair bulgular her bir ölçümde standartlaştırılmış ortalamalar farkı (Cohen'in d'si) etki büyüklüğü birimiyle ifade edilmiştir.

Erkan ve Kırca (2010) çalışmalarında N=318 OÖE alan ve almayan çocuk üzerinde çalışmış, çocukların hazırbulunuşluk toplam puanlarına bakıldığında hesaplanan etki büyüklüğü 0,91 bulunmuştur ve bu neredeyse 1 standart sapma büyüklüğünde bir etkidir. OÖE alan çocuklar lehine yüksek bir etki tespit edilmiştir.

Erkan (2011) çalışmasında N=179'dur. OÖE alan ve almayan çocukların hazırbulunuşluk toplam puanlarına bakıldığında hesaplanan etki büyüklüğü 1,005 olarak bulunmuştur ve 1 standart sapmanın üzerinde, yüksek düzeydedir. Aynı çalışmada alt ve üst SED farkına bakıldığında ise bulunan etki 0,9 çıkmıştır. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitim almanın önemini çarpıcı şekilde vurgulamaktadır. Koşan (2015) araştırmasında N=300 olup, OÖE alma/almama durumuna göre alt ve üst SED çocukların hazırbulunuşluk toplam puanları hesaplandığında 1,83'tür. Bu da OÖE alan yüksek SED çocuklar lehine 2 standart sapmaya yakın, yüksek bir etkidir.

Çizelge 3'teki diğeri bir çalışma olan Unutkan (2007)'de ise N=300 olup, OÖE alan ve almayan çocukların hazırbulunuşluk toplam puanlarına göre hesaplanan etki 1,34'tür ve OÖE alan grup lehine 1 standart sapmanın üzerinde yüksek bir etki vardır. Yine aynı çalışmada üst ve alt SED'e göre çocukların hazırbulunuşluk toplam puanına bakıldığında hesaplanana etki 1,04 gibi yüksek bir değer ile yüksek SED'e sahip çocuklar avantajlı durumdadır. Bu bulgular (Pagani vd., 2003; Fantuzzo vd., 2005; Weiss ve Fantuzzo, 2001) araştırmalarındaki bulgular ile tutarlıdır. Bu araştırmacılar da düşük SED çocukların pek çok alanda iyi performans gösteremediklerini belirtmişlerdir. SED çocukların ilkokula hazır oluş süreçlerinde oldukça önemli bir etkidir. Çünkü ekonomik olarak iyi şartlara sahip aileler çocuklarına daha iyi imkânlar ve zengin bir yetiştirme ortamı sunabilmekte, bu da çocukların var olan kapasitelerini açığa çıkarmakta belirleyici olmaktadır.

Akçay (2016) çalışmasında, N=251'dir. Hesaplanan etki 0,09'dur ve OÖE alan çocuklar lehine düşük bir etkidir. Kудay (2007) araştırmasına bakıldığında N=173 olup, OÖE alan/almayan çocukların hazırbulunuşlukları arasındaki farka ilişkin etki büyüklüğü 1,63 olarak hesaplanmıştır. OÖE alan grup lehine yaklaşık 2 standart sapmaya yakın yüksek bir etki vardır. Aynı çalışmanın devamında alt ve üst SED çocukların hazırbulunuşlukları arasındaki farka ilişkin etki büyüklüğü ise 1,034 olarak hesaplanmıştır. Yani OÖE alan yüksek SED çocuklar hazırbulunuşluk becerileri açısından, alt SED akranlarına oranla oldukça avantajlı durumdadır.

Taner ve Başal (2005) çalışmalarında N=240'tır. Hesaplanan etki değeri 0,62 olup orta düzeylidir. Aynı çalışmada alt ve üst SED'e göre hazırbulunuşluk etki değeri hesaplandığında çıkan değer 1,33 tür. Yani OÖE alan yüksek SED çocukların lehine yüksek bir etki vardır. Turan (2013) araştırmasına bakıldığında, N=102 olup OÖE alan/almayan çocuklar için hazırbulunuşluk etki değeri 0,60 'tır ve bu OÖE alan çocuklar lehine orta düzeyde bir etkidir. Kayıran ve Ağaçkıran (2018) çalışmasında ise N=311'dir. OÖE alıp/almama durumuna göre hesaplanan etki değeri 0,34'tür ve OÖE alanlar lehine, küçük bir etkidir. Alt ve üst SED için hesaplanan etki değeri 0,60'tır ve bu da yüksek SED çocuklar lehine orta düzeyli bir etki olduğu anlamına gelmektedir.

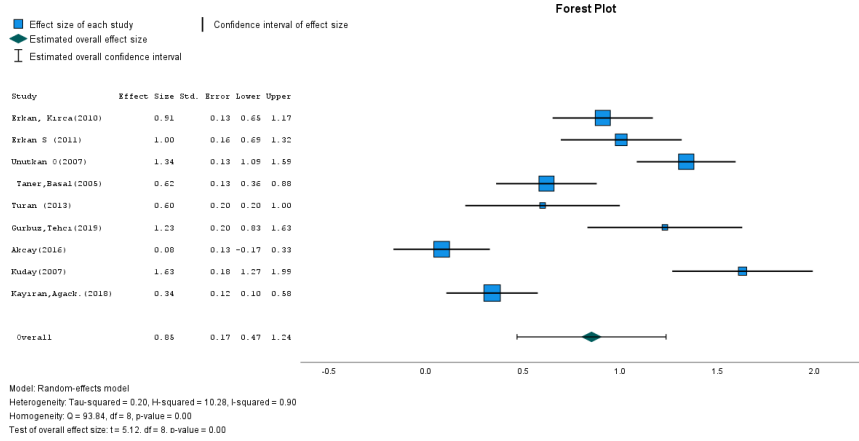
Gürbüz ve Tehci (2019)'nin çalışmasında N=116 olup en göze çarpan sonuçları sunmuştur. OÖE alan ve almayan çocukların hazırbulunuşluk farkı değerlendirildiğinde 2,2 ile yüksek düzeyde, üst SED çocuklar lehine etki bulunmuştur. Bu da, üst SED çocuklar ile ilgili yapılan diğer iki çalışmayla tutarlı sonuç vermiştir (Pehlivan, 2006; Damarlı-Oçak, 2007).

Çizelge 3'teki çalışmalar, çocukların hazırbulunuşluk becerilerini OÖE alma/almama durumuna göre incelemiş, Kayıran ve Ağačkıran (2018) hariç, OÖE almanın, ilkokula hazırbulunuşluk becerileri için güçlü bir göstergesi olduğunu ortaya koymuştur. Üst, orta ve alt SED çocuklar ile yapılan farklı çalışmalar (Ahiođlu, 2006; Bařtuđ, 2012) göstermektedir ki, orta ve üst sosyo-ekonomik grupta bulunan okullarda çalışan öğretmenler, ailelerin genel tutumundan ve ebeveynlerin çocuğun başarısı konusunda yardımlarından ve ilgilerinden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Üst SED okullardaki öğretmenlerin ailelerden beklentilerinin de eksiksiz olarak karşılandığı belirtilmiştir. Alt SED okullardaki öğretmen ve yöneticilerse, aileden beklentilerinin daha alt düzeyde karşılandığını belirtmişlerdir. Bunun çeşitli sebepleri olmakla birlikte, genellikle anne babaların eğitim durumları, çalışma şartları, çocukları için uygun şartlar sağlayıp sağlayamadıkları, çocuğa bakım veren kişinin okula olumsuz bakışı gibi farklı nedenlerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

4.2. Okul Öncesi Eğitimi Almanın Etkilerine Dair Meta-Analiz

İlk araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen bu meta analize, OÖE almış olan ve hiç OÖE almamış çocukların ilkokula hazırbulunuşluk sonuçlarını karşılaştıran çalışmalar dâhil edilmiştir. Bu sayede OÖE alma deneyiminin çocukların hazırbulunuşlukları üzerine etkisi görülecektir. Meta analize 2005-2019 yılları arasında yayımlanmış dokuz çalışma dâhil edilmiştir (Akçay, 2016; Erkan ve Kırca, 2010; Erkan, 2011; Gürbüz ve Tehci, 2019; Kayıran ve Ağačkıran, 2018; Kудay, 2007; Taner ve Bařal, 2005; Turan, 2013; Unutkan, 2007). Dâhil edilen çalışmaların örneklem sayıları 102 ile 311 arasında değişmektedir. Analize dâhil edilen toplam çocuk sayısı 1990'dır.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk başarısı; Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Matematik Gelişimi 6 Testi, Sosyo-ekonomik Düzeyi Belirleme Anketi, Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Okuma Hızını Ölçme Metni, Okuma Ölçeği ve Yazma Ölçeği şeklindeki çeşitli ölçekler ile ölçülmüştür. Şekil 2’de analize dâhil edilen çalışmalara ve meta analize dair orman grafiği sunulmuştur.



Şekil 2. İlk Meta Analize Dair Orman Grafiği

Şekil 2’de analize dâhil edilen her çalışmaya ait etki büyüklükleri, güven aralıkları, çalışmanın analizdeki ağırlığı ve hesaplanan genel etkiye dair bilgileri içeren orman grafiği bulunmaktadır. Grafik incelendiğinde, analize dâhil edilen çalışmaların birincil etki büyüklüklerinin -0,5 ile +2 arasında değiştiği gözlenmekte ve hesaplanan meta analitik etkinin 0,85 olduğu görülmektedir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular ve homojenlik testine ait bulgular Çizelge 4’te gösterilmiştir.

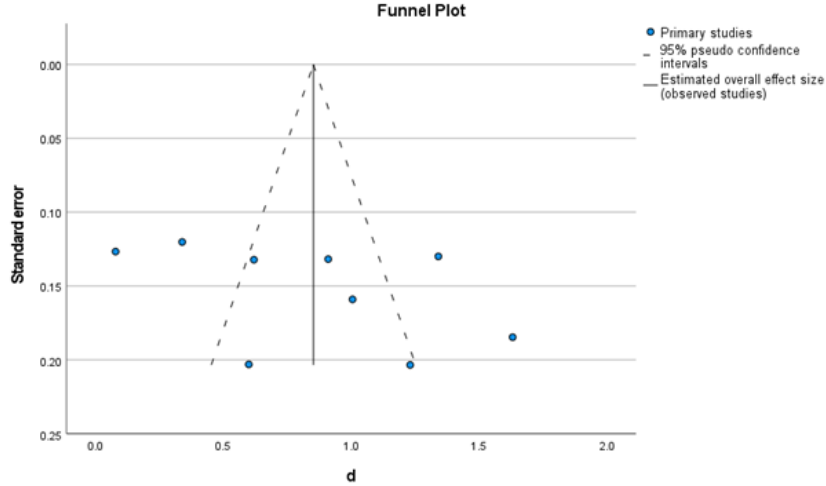
Çizelge 4. OÖE Almış Olmanın Hazırbulunuşluk Üzerindeki Etkisine Dair Meta Analizin Rastgele Etkiler Modeline Göre Sonuçları

Model	Ortalama Etki Büyüklüğü (<i>d</i>)	Alt Sınır	Üst Sınır	Standart Hata	Z Değeri	P Değeri
Rastgele Etkiler Modeli	0,853	0,523	1,184	0,169	5,056	,0001
	Q Değeri	SD*	P			
Rastgele Etkiler Homojenlik Testi (Q Testi)	7,77	8,000	,45			

*Serbestlik derecesi

Rastgele etkiler modeline göre, OÖE alan çocuklar ile almayan çocukların okula hazırbulunuşluk performansları arasındaki farka dair ortalama etki büyüklüğü $d = 0,853$ 'tür. Standart hatası 0,169 olan ortalama etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı 0,523 iken, üst sınırı 1,184 olarak hesaplanmıştır. ($z=5,056$; $p=,0001$). Homojenlik testi sonucu elde edilen Q değeri 7,77 dir. Hesaplanan Q değeri, 8 serbestlik derecesi için 0,05 anlamlılık düzeyindeki ki-kare kritik değerinden [$\chi^2(8) = 15,507$] küçük olduğu için ($p = ,45$) $p > ,05$ olduğu görülmektedir. Bulunan Q değeri, χ^2 tablosundaki Q değerinden küçük olduğundan, çalışmanın homojen olduğu kanısına varılabilir.

Meta analiz sonucunda elde edilen etki büyüklüğü ($d = 0,853$) 1 standart sapma farka yakın büyük bir etkidir. OÖE alan çocuklar lehine yüksek düzeyde etki bulunmuştur. Meta analizdeki olası yayın yanlılığının görülebilmesi için huni diyagramı oluşturulmuştur. Oluşturulan huni diyagramına Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. İlk Meta Analize Dair Huni Diyagramı

Huni diyagramı incelendiğinde, standart hatalar ile etki büyüklükleri dağılımının büyük oranda simetrik olduğu fark edilmektedir. Bu da yayın yanlılığı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yayın yanlılığının daha iyi anlaşılabilmesi için Kırp ve Doldur analizi gerçekleştirilmiş ve Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5. Kırp ve Doldur Analizleri Etki Büyüklüğü Hesaplaması

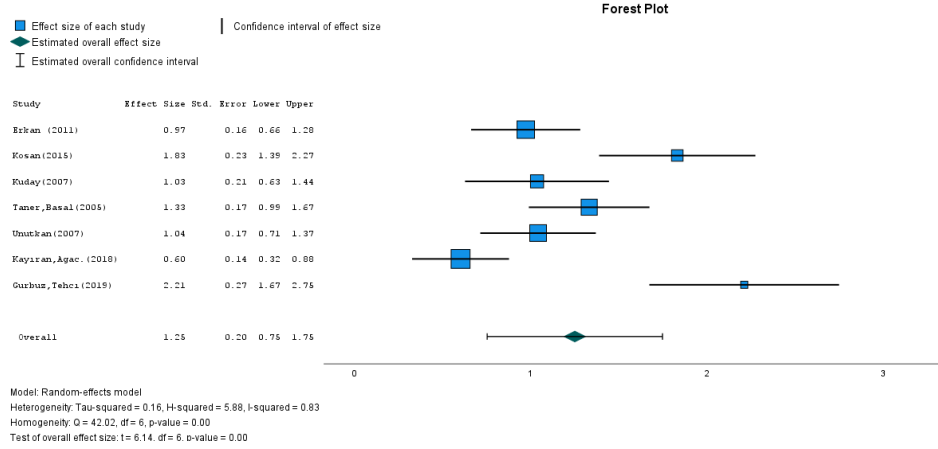
Model	Sayı	EB	Alt Sınır	Üst Sınır
Gözlenen Değerler	9	,852	,469	1,236
Düzeltilen Değerler	9	,852	,469	1,236

Kırp ve Doldur analizi sonucunda, yansız etki büyüklüğünün en ideal tahminini yapabilmek için düzeltilen çalışma sayısının 0 olduğu görülmüştür. Bu da düzeltilmiş etki büyüklüğünün orijinal etki büyüklüğünden farklı olmadığını göstermektedir. Yani meta-analizde ulaşılan orijinal sonuçların yayın yanlılığına karşı dirençli olabileceğini açıklamaktadır.

4.3. Okul Öncesi Eğitim Almanın Alt ve Üst SED Çocukların Hazırbulunuşluğu Üzerindeki Etkilerine Dair Meta-Analiz

İkinci araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen bu analizde, OÖE alan alt SED ile üst SED çocuklar arasındaki hazırbulunuşluk farkı karşılaştırılmıştır. Analize 2005 ile 2019 yılları arasında yayımlanan yedi çalışma dâhil edilmiştir. (Erkan, 2011; Gürbüz ve Tehci, 2019; Kayıran ve Agaçkiran, 2018; Koşan, 2011; Kuday, 2007; Taner ve Başal, 2005; Unutkan, 2007).

Çalışmaların örneklem büyüklükleri 102 ile 311 arasında değişmektedir. Analize dâhil edilen toplam çocuk sayısı 1619'dur. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, Sosyo-Ekonomik Düzeyi Belirleme Anketi ve Demografik Bilgi Formları ile belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklükleri ve ağırlıklarını gösteren orman grafiği Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. İkinci Meta Analize Dair Orman Grafiği

Şekil 4'teki orman grafiği incelendiğinde, meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin 0 ile +3 arasında değiştiği ve yığılmanın 0 ile +2 aralığında olduğu görülmektedir. Hesaplanan meta analitik etkinin 1,25 değerinde olduğu grafik üzerinde görülmektedir. Genel etkiye dair detaylı bulgu ve yorumlara Çizelge 6'nın altında yer

verilmiştir. Çizelge 6’da analizler sonucunda elde edilen rastgele etkiler modeline dair sonuçlar gösterilmiştir.

Çizelge 6. OÖE Alan Alt ve Üst SED Çocuklar Arasındaki Hazırbulunuşluk Becerilerine Dair Rastgele Etkiler Modeli Sonuçları

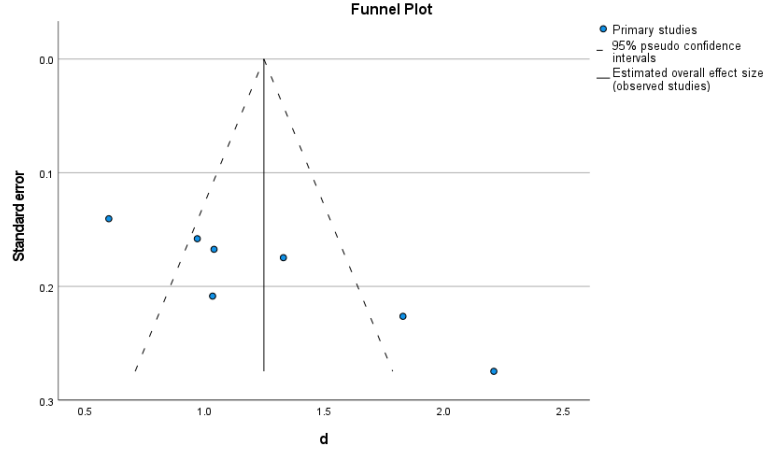
Model	Ortalama Etki Büyüklüğü (<i>d</i>)	Alt Sınır	Üst Sınır	Standart Hata	Z Değeri	P Değeri
Rastgele Etkiler Modeli	1,254	0,893	1,616	0,185	6,798	,0001
	Q Değeri	SD*	P			
Rastgele Etkiler Homojenlik Testi (Q Testi)	7,35	6,000	,29			

*Serbestlik derecesi

Rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilen meta analiz sonucunda, etki büyüklüğü (*d*) 0,893 ile 1,616 aralığında değişmekte ve ortalama olarak 1,254 düzeyindedir. Etki büyüklüğüne ait standart hata 0,185’tir ($z = 6,798$; $p = ,29$). Meta analiz sonucunda hesaplanan 1,254 büyüklüğündeki etki, Cohen (1988) sınıflandırmasına göre oldukça yüksek düzeydedir.

Homojenlik testi sonucunda elde edilen Q değeri 7,35’ tir. Hesaplanan Q değeri, 6 serbestlik derecesi için 0,05 anlamlılık düzeyindeki ki-kare kritik değerinden [$\chi^2 (6) = 12,59$] küçük olduğu için $p > ,05$ olduğu görülmektedir ve çalışmanın homojen olduğu kanısına varılabilir.

Rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilen meta analiz sonucunda, OÖE alan alt ve üst SED çocukların hazırbulunuşluk açısından farklılaştığı ve üst SED’in lehine olduğu görülmektedir. Şekil 5’te meta analizdeki yayın yanlılığının görülebilmesi amacıyla oluşturulan huni diyagramına yer verilmiştir.



Şekil 5. İkinci Meta Analize Dair Huni Diyagramı

Huni diyagramı incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla diyagramın alt ve orta kısmında olduğu görülmektedir. Yayın yanlılığının daha iyi anlaşılabilmesi için Kırıp ve Doldur analizi gerçekleştirilmiş ve Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Kırıp ve Doldur Analizleri Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Model	Sayı	EB	Alt Sınır	Üst Sınır
Gözlenen Değerler	7	1,249	,751	1,746
Düzeltilen Değerler	7	1,249	,751	1,746

Kırıp ve Doldur analizi sonucunda, yansız etki büyüklüğünün en ideal tahminini yapabilmek için düzeltilen çalışma sayısının 0 olduğu görülmüştür. Bu da, daha önce de belirtildiği gibi, düzeltilmiş etki büyüklüğünün orijinal etki büyüklüğünden farklı olmadığını göstermektedir. Yani meta analizde ulaşılan orijinal sonuçların yayın yanlılığına karşı dirençli olabileceğini açıklamaktadır.

Çizelge 8. OÖE Almayan Üst SED ile Alan Alt SED Çocuklar Arasındaki Hazırbulunuşluk Becerilerine Dair Rastgele Etkiler Modeli Sonuçları

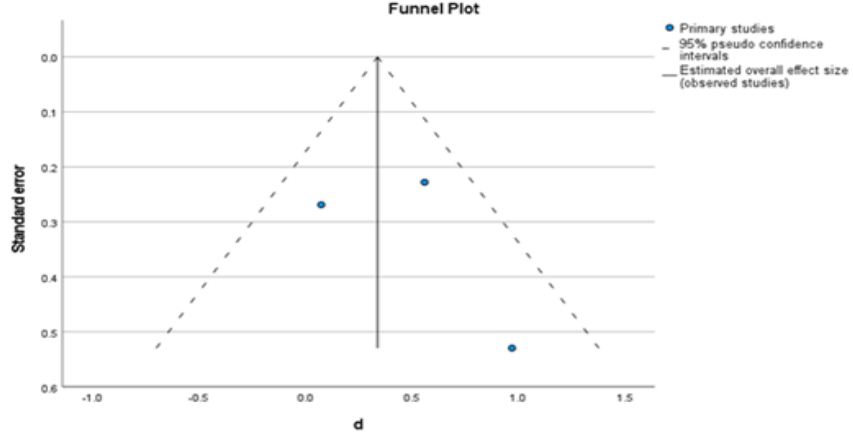
Model	Ortalama Etki Büyüklüğü (<i>d</i>)	Alt Sınır	Üst Sınır	Standart Hata	Z Değeri	P Değeri
Rastgele Etkiler Modeli	,431	-,001	,863	,220	1,956	,051
	Q Değeri	SD*	P			
Rastgele Etkiler Homojenlik Testi (Q Testi)	2,047	2,000	,359			

*Serbestlik derecesi

Rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilen meta analiz sonucunda, etki büyüklüğü (*d*) -,001 ile 0,863 aralığında değişmekte ve ortalama olarak 0,431 düzeyindedir. Etki büyüklüğüne ait standart hata 0,220'dir ($z = 1,956$; $p = ,051$). Meta analiz sonucunda hesaplanan etki 0,431'dir. Bu da, OÖE almayan üst SED çocuklar ile OÖE alan alt SED çocuklar arasındaki hazırbulunuşluk farkının üst SED çocuklar lehine olduğunu göstermektedir.

Hattie (2009); - 0,0 ile 0,1 aralığını gelişimsel etki, 0,2-0,4 aralığını öğretmen etkisi olarak almıştır. Burada 0,431 bulunan genel etki, gelişimsel etki ve öğretmen etkisinin ötesindedir. Üst SED'de olmanın, çocukların hazırbulunuşluk becerileri üzerinde yükseğe yakın orta düzeyde pozitif bir etkisi vardır.

Homojenlik testi sonucunda elde edilen Q değeri 2,047'dir. Hesaplanan Q değeri, 2 serbestlik derecesi için 0,05 anlamlılık düzeyindeki ki-kare kritik değerinden [$\chi^2 (2) = 5,99$] küçük olduğu için $p > ,05$ olduğu görülmektedir ve çalışmanın homojen olduğu kanısına varılabilir. Yayın yanlılığına ait huni diyagramı sonuçlarına Şekil 7'de yer verilmiştir.



Şekil 7. Üçüncü Meta Analize Dair Huni Diyagramı

Huni diyagramı incelendiğinde, çalışmalara ait etki büyüklüklerinin meta analitik etki büyüklüğünün etrafında asimetrik bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Yansız etki büyüklüğüne ulaşabilmek için kırpma ve doldurma yöntemi ile düzeltilen çalışma sayısı ve elde edilen etki büyüklüğüne dair sonuçlar Çizelge 9’da verilmiştir.

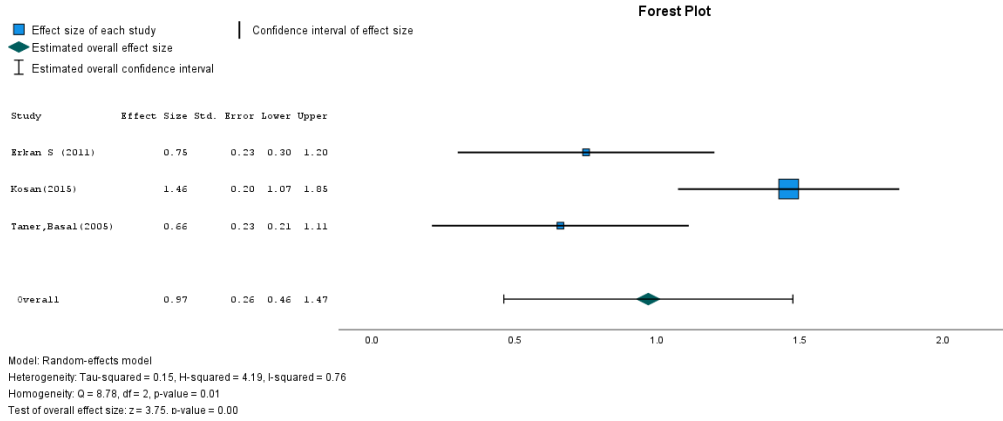
Çizelge 9. Kırp ve Doldur Analizleri Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Model	Sayı	EB	Alt Sınır	Üst Sınır
Gözlenen Değerler	3	,430	,004	,856
Düzeltilen Değerler	4	,339	-,063	,741

Kırp ve Doldur analizi sonucunda, yansız etki büyüklüğüne ulaşmak için düzeltilen çalışma sayısının 1 olduğu görülmektedir bu da huni diyagramındaki asimetrinin 1 çalışma daha eklenerek giderilebileceği anlamına gelmektedir. Analiz sonucuna göre yansız etki büyüklüğü 0,339 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı -,063 ve üst sınırı 0,741 olarak düzeltilmiştir.

4.5. OÖE Almayan Alt SED ile OÖE Alan Alt SED Çocukların Hazırbulunuşluğuna Dair Meta-Analiz

Dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen bu analize, OÖE almayan alt SED çocuklar ile OÖE almış alt SED çocukların hazırbulunuşluk sonuçlarını karşılaştıran çalışmalar (Erkan, 2011; Koşan, 2015; Taner ve Başal, 2005) dâhil edilmiştir. Bu sayede OÖE alma deneyiminin, sosyo-ekonomik farklılığa göre çocukların hazırbulunuşlukları üzerine etkisi görülecektir. Dâhil edilen çalışmaların örneklem sayıları 179 ile 300 arasında değişmektedir. Çocukların hazırbulunuşlukları Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Okul Öncesi Öğretmeni Görüşme Formu ile ölçülmüştür. Çalışmaların etki büyüklükleri ve ağırlıklarını gösteren orman grafiği Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Dördüncü Meta Analize Dair Orman Grafiği

Şekil 8’deki orman grafiği incelendiğinde, meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin 0 ile +2 arasında değiştiği ve yığılmanın 0,5 ile +1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Hesaplanan meta analitik etkinin 0,97 değerinde olduğu grafik üzerinde görülmektedir. Genel etkiye dair detaylı bulgu ve yorumlara Çizelge 10’un altında yer verilmiştir. Çizelge 10’da analizler sonucunda elde edilen rastgele etkiler modeline dair sonuçlar bulunmaktadır.

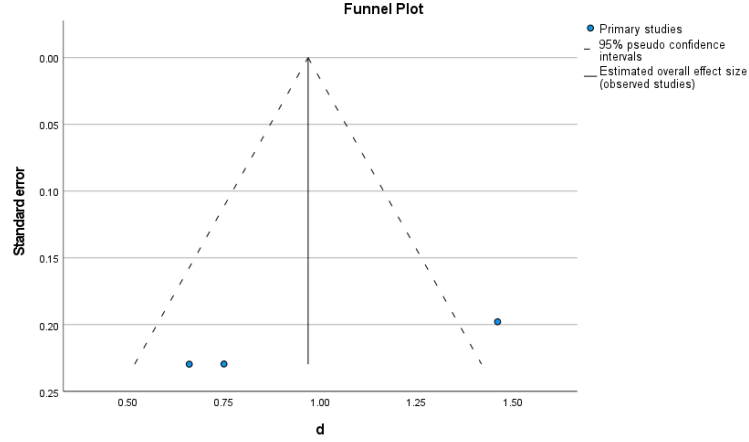
Çizelge 10. OÖE Almayan Alt SED ile OÖE Alan Alt SED Çocukların Hazırbulunuşluk Becerilerine Dair Rastgele Etkiler Modeli Sonuçları

Model	Ortalama Etki Büyüklüğü (<i>d</i>)	Alt Sınır	Üst Sınır	Standart Hata	Z Değeri	P Değeri
Rastgele Etkiler Modeli	,968	,449	1,486	,264	3,659	,0001

	Q Değeri	SD*	P
Rastgele Etkiler Homojenlik Testi (Q Testi)	1,868	2,000	,393

*Serbestlik derecesi

Rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilen meta analiz sonucunda, etki büyüklüğü (*d*) ,449 ile 1,486 aralığında değişmekte ve ortalama olarak 0,968 düzeyindedir. Etki büyüklüğüne ait standart hata 0,264'tür ($z = 3,659$; $p = ,0001$). Meta analiz sonucunda hesaplanan 0,968 büyüklüğündeki etki, Cohen (1988) sınıflandırmasına göre, OÖE alan alt SED çocuklar lehine yüksek düzeyde bir etkidir. Homojenlik testi sonucunda elde edilen Q değeri 1,868'dir. Hesaplanan Q değeri, 2 serbestlik derecesi için 0,05 anlamlılık düzeyindeki ki-kare kritik değerinden [$\chi^2 (2) = 5,99$] küçük olduğu için $p > ,05$ olduğu görülmektedir ve çalışmanın homojen olduğu kanısına varılabilir. Yayın yanlılığına ait huni diyagramı sonuçlarına Şekil 9'da yer verilmiştir.



Şekil 9. Dördüncü Meta Analize Dair Huni Grafiği

Huni diyagramı incelendiğinde, çalışmalara ait etki büyüklüklerinin meta analitik etki büyüklüğünün etrafında asimetrik bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Yansız etki büyüklüğüne ulaşabilmek için kırpma ve doldurma yöntemi ile düzeltilen çalışma sayısı ve elde edilen etki büyüklüğüne dair sonuçlar Çizelge 11’de verilmiştir.

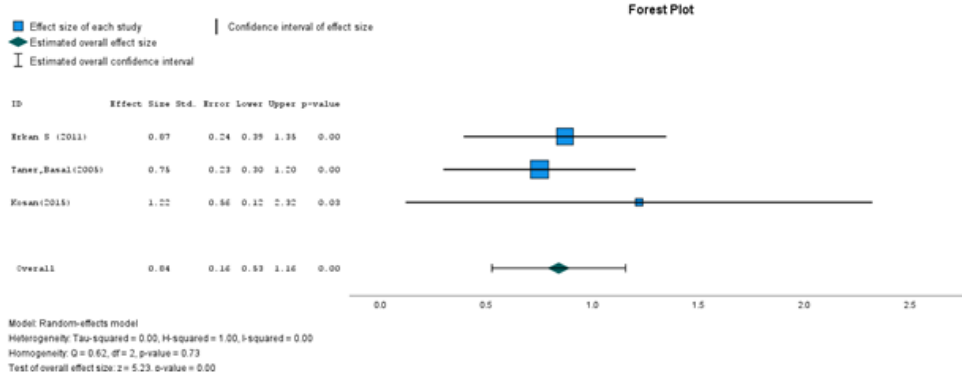
Çizelge 11. Kırp ve Doldur Analizleri Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Model	Sayı	EB	Alt Sınır	Üst Sınır
Gözlenen Değerler	3	,968	,462	1,475
Düzeltilen Değerler	3	,968	,462	1,475

Kırp ve Doldur testi sonucunda, yansız etki büyüklüğünün en ideal tahminini yapabilmek için düzeltilen çalışma sayısının 0 olduğu görülmüştür. Düzeltilmiş etki büyüklüğünün orijinal etki büyüklüğünden farksız olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, meta analizde ulaşılan orijinal sonuçların yayın yanlılığına karşı dirençli olabileceğinin bir göstergesidir.

4.6. OÖE Alan ve Almayan Üst SED Çocukların Hazırbulunuşluğuna Dair Meta-Analiz

Beşinci araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen bu meta analize, OÖE alan ve almayan Üst SED çocukların hazırbulunuşluk sonuçlarını karşılaştıran çalışmalar (Erkan, 2011; Koşan, 2015; Taner ve Başal, 2005) dâhil edilmiştir. Bu sayede OÖE alma deneyiminin, üst SED çocukların hazırbulunuşlukları üzerine etkisi görülecektir. Dâhil edilen çalışmaların örneklem sayıları 179 ile 300 arasında değişmektedir. Çocukların hazırbulunuşlukları Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi, Peabody Resim Kelime Testi, Okul Öncesi Öğretmeni Görüşme Formu ile ölçülmüştür. Çalışmaların etki büyüklükleri ve ağırlıklarını gösteren orman grafiği Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Beşinci Meta Analize Dair Orman Grafiği

Şekil 10'daki orman grafiği incelendiğinde, meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin 0 ile +2,5 arasında değiştiği ve yığılmanın 0,5 ile +1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Hesaplanan meta analitik etkinin 0,84 değerinde olduğu grafik üzerinde görülmektedir. Genel etkiye dair detaylı bulgu ve yorumlara Çizelge 12'nin altında yer verilmiştir. Çizelge 12'de analizler sonucunda elde edilen rastgele etkiler modeline dair sonuçlar bulunmaktadır.

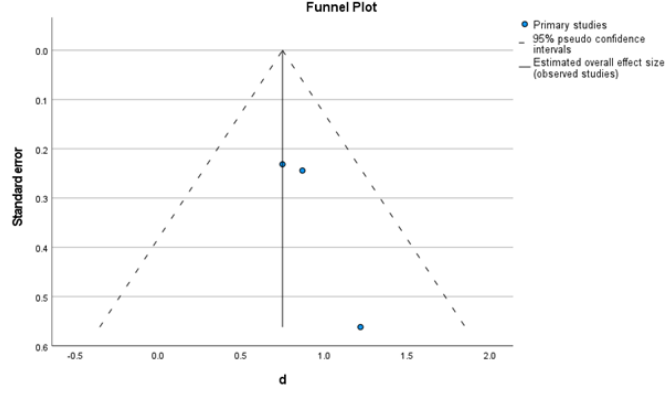
Çizelge 12. OÖE Alan ve Almayan Üst SED Çocukların Hazırbulunuşluk Becerilerine Dair Rastgele Etkiler Modeli Sonuçları

Model	Ortalama Etki Büyüklüğü (<i>d</i>)	Alt Sınır	Üst Sınır	Standart Hata	Z Değeri	P Değeri
Rastgele Etkiler Modeli	,841	,525	1,156	,161	5,225	,0001

	Q Değeri	SD*	P
Rastgele Etkiler Homojenlik Testi (Q Testi)	,624	2,000	,732

*Serbestlik derecesi

Rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilen meta analiz sonucunda, etki büyüklüğü (*d*) 0,525 ile 1,156 aralığında değişmekte ve ortalama olarak 0,841 düzeyindedir. Etki büyüklüğüne ait standart hata 0,161'dir ($z = 5,225$; $p = ,0001$). Meta analiz sonucunda hesaplanan 0,841 büyüklüğündeki etki, Cohen (1988) sınıflandırmasına göre, OÖE alan üst SED çocuklar lehine yüksek düzeyde bir etkidir. Homojenlik testi sonucunda elde edilen Q değeri 0,624'tür. Hesaplanan Q değeri, 2 serbestlik derecesi için 0,05 anlamlılık düzeyindeki ki-kare kritik değerinden [$\chi^2(2) = 5,99$] küçük olduğu için çalışmanın homojen olduğu kanısına varılabilir. Yayın yanlılığına ait huni diyagramı sonuçlarına Şekil 11'de yer verilmiştir.



Şekil 11. Beşinci Meta Analize Dair Huni Grafiği

Huni diyagramı incelendiğinde, çalışmalara ait etki büyüklüklerinin meta analitik etki büyüklüğünün etrafında asimetrik bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Yansız etki büyüklüğüne ulaşabilmek için kırpma ve doldurma yöntemi ile düzeltilen çalışma sayısı ve elde edilen etki büyüklüğüne dair sonuçlar Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 13. Kırp ve Doldur Analizleri Etki Büyüklüğü Hesaplaması

Model	Sayı	EB	Alt Sınır	Üst Sınır
Gözlenen Değerler	3	,841	,525	1,156
Düzeltilen Değerler	5	,750	,494	1,006

Kırp ve Doldur testi sonucunda, yansız etki büyüklüğünün en ideal tahminini yapabilmek için düzeltilen çalışma sayısının 2 olduğu görülmüştür. Bu da huni diyagramındaki asimetrinin 2 çalışma daha eklenerek giderilebileceği anlamına gelmektedir. Analiz sonucuna göre yansız etki büyüklüğü 0,750 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün güven aralığı alt sınırı 0,494 ve üst sınırı 1,006 olarak düzeltilmiştir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, OÖE alma/almamanın ve alt-üst SED'in çocukların ilkokula hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Meta-analiz çalışmaları, güçlü kanıtlar elde edilen, nicel açıdan somut verilerle durum analizinin yapıldığı çalışmalardır ve farklı çalışmalardaki çelişkili sonuçların netleştirilmesine yardımcı olabilir. Kanıta dayalı olması açısından da diğer kanıta dayalı çalışmalara rehberlik eder. Bu çalışmada elde edilen veriler, beş farklı aşamada meta-analize tabi tutularak incelenmiştir. Öncelikle OÖE alma/almama durumuna ilişkin hazırbulunuşluk incelemesi yapılmıştır. İkinci aşamada OÖE alan alt ve üst SED çocukların hazırbulunuşlukları, üçüncü aşamada OÖE almayan üst SED ve OÖE alan alt SED çocukların hazırbulunuşlukları, dördüncü aşamada OÖE almayan alt SED ile OÖE alan alt SED çocukların hazırbulunuşlukları, son aşamada ise OÖE alan ve almayan üst SED çocukların hazırbulunuşlukları incelenmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde yapılan beş farklı meta-analize dair sonuçlar başlıklara ayrılarak sunulmuştur.

5.1.1. Okul Öncesi Eğitimi Alma Deneyiminin Etkilerine Dair Sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen toplam 2290 çocuktan, 1187'si OÖE almış, 1103'ü ise OÖE almamıştır. Çalışmanın analiz sonuçları göstermektedir ki, OÖE almış olmak, çocukların ilkokula hazırbulunuşlukları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ($d = 0,853$). OÖE alan çocukların, hazırbulunuşluk puan ortalaması OÖE almayan akranlarına kıyasla yaklaşık bir standart sapma daha yüksektir. Bu etki öğretmen etkisinin de ötesinde olup istenilen etki aralığındadır.

Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış farklı çalışmalar da (Dearing vd., 2009; Obalar, 2009) bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Örneğin OÖE almanın hazırbulunuşluğun boyutları olan matematik ve erken okur-yazarlık üzerindeki etkileri kısa vadede net şekilde gözlenebilmektedir. Magnuson vd., (2004) çalışmalarında, ilkokula başlamanın öncesinde OÖE alma deneyiminin, çocukların okuma performanslarını olumlu etkilediği belirlenmiştir. Bu da analizlerle desteklenen sonucu destekler niteliktedir. OÖE yalnızca, ileriki dönemde görülecek olan dersler için bir akademik yetiştirme ortamı değildir. Pek çok açıdan çocukların yetenek ve ilgilerinin beslenebileceği bir süreçtir. “Matthew Etkisi” olarak bilinen yaklaşıma göre açıklamak gerekirse; sürece dezavantajlı başlangıç yapanların, zamanla yaşıtlarıyla arasındaki farkın daha da büyüdüğü gözlenmektedir. Yaşıtları iyi bir akademik performans gösterirken, dezavantajlı çocukların performansının onlara göre çok daha geri kaldığı belirtilmektedir (Bast ve Reitsma, 1998; Morgan vd., 2008; Rigney, 2010).

Literatürde son yıllarda yapılan çalışmalar bir çocuğun erken deneyimlerindeki değiştirilebilir faktörlerin, o çocuğun öğrenme yörüngesini büyük ölçüde etkileyebileceğini ortaya çıkarmıştır. Çocukların okula hazır olması için gerekli olan çeşitli nitelikler; fiziksel ve beslenme sağlığı, entelektüel beceriler, öğrenme motivasyonu ve güçlü sosyal-duygusal kapasitedir. Bu nitelikler, ailelerin ve çocukların büyüdüğü mahallelerin sağlık ve esenliğinden etkilenir. Erken çocukluk eğitimi programları ve OÖE, yoksulluk gibi diğer toksik stres faktörlerinin yarattığı okula hazırlık eşitsizliğini azaltabilir (Williams ve Lerner, 2019).

Tuğrul (1992), başarılı ve sosyal açıdan sağlıklı geçirilen OÖE'nin, çocuğun gelecek yaşam stilini de etkileyebilecek, hatta evlilik hayatı ve sonrasına bile uzanabilecek güçte olduğunu savunmaktadır. Bu sebeple OÖE hedefleri içinde, ilkokula uyumu kolaylaştıracak, temel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik hazırlayıcı uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir. La Paro ve Pianta (2000)'nın meta-analiz çalışmasında, çocukların okul öncesi dönemdeki akademik sonuçları ve ilkokul 1.sınıf akademik sonuçları karşılaştırılmış ve ikisi arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. OÖE alma deneyimi; çocuklarda öğrenmeye yönelik içsel

motivasyon, öğrenmeye ilgi ve keyif duyma, katılım, sebat, görev yönelimi, planlama, odaklanma ve dikkati kontrol etme yeteneği, esnek problem çözme, yaratıcılık ve hayal kırıklığına karşı tolerans gösterebilme gibi becerilerin kazanılması açısından son derece önemlidir (Kokkalia ve Drigas, 2019). Ayrıca çocukların okulda öğretmenleri ile geçirdikleri zaman onların kelime dağarcığı, matematik ve sosyal becerilerinin gelişimi ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Bu bulgular göz önüne alındığında, erken çocukluk eğitimcileri için mesleki gelişim programlarının ve öğretmenin rolünün nasıl geliştirileceğine odaklanan bir eğitim sisteminin üzerinde durulması gerektiği açıktır (Goble vd., 2016).

Başka bir meta-analiz çalışmasında, çocukların öğrenme performansları üzerinde eski bilgilerinin ne kadar yordayıcı olduğu incelenmiş ve yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Yani önceki bilgilerin, sonraki bilginin kazanılmasına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, hazırbulunuşluğu iyi durumda olanların akranlarına kıyasla daha fazla öğrenme gerçekleştirdiği savunulmaktadır (Simonsmeier vd., 2022). Yüksek risk ortamlarında yetişen çocuklar üzerinde yapılan başka bir çalışmada, çocukların on iki yaşına kadar en az bir kez sınıf tekrarının oranına bakılmış ve erken eğitime katılmayanlarda bu oranın %55, katılanlarda ise %28 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla erken eğitim programlarına katılan ve OÖE alan çocukların ileriki eğitim kademelerinde daha az sınıf tekrarı yaptıkları gözlenmiştir. Aynı çalışmada, çocukların IQ puanlarına da bakılmış ve IQ'su 85'in altında olanlardan erken eğitime katılmayanların oranı %44.2 iken, katılanların oranı %12.8 olarak bulunmuştur. Biyolojik farklılıkların başlangıçtaki ve sonraki performans düzeylerini de etkilediği kabul edildiğinde, erken eğitim faaliyetlerine günlük maruz kalma miktarı ile çocukların gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olmalıdır (Ramey ve Ramey, 1992).

Heckman (2011) çalışmasında “Eşitsizlik ne zaman başlar? Eğitime yatırım yapmak eşitsizliği azaltmaya değer mi? Daha üretken beşeri sermaye yaratmak için sınırlı kaynaklara en iyi nasıl yatırım yapılır?” sorularını ele almıştır. Bu doğrultuda insan yeteneklerinin geliştirilmesindeki eşitsizliğin ve olumsuz sonuçların, özellikle dezavantajlı çocukları ve ailelerini hedef alan erken çocukluk eğitimine yapılan

yatırımlarla önlenebileceğini belirtmiştir. Eğitimde bilişsel beceriler önemli olmakla birlikte, tek başına yeterli değildir. Bilişsel becerilerin ve sosyal becerilerin bir paketi olarak; dikkat, azim, dürtü kontrolü ve sosyallik ele alınmalıdır. Kısacası, biliş ve kişilik eğitimi yaşamı yönlendirir. Başarı üzerinde karakter gelişimi önemli ve ihmal edilmemesi gerken bir faktördür. Genetik, ebeveynsel ve çevresel olumsuz etkiler, yapılacak kaliteli yatırımlarla tersine çevrilebilir. Bu yatırımlar, üretkenliği yaratan bilişsel ve kişilik becerilerini uygun şekilde geliştirmek için çocukların ihtiyaç duydukları kaynakları sağlar.

Bu çalışmalar kapsamında çıkan sonuçlar, eğitime ayrılan süre ve eğitimin niteliği ile ilişkili olabileceği gibi varılan ortak kanı, OÖE almanın çocukların hazırbulunuşlukları üzerinde en azından kısa vadede önemli düzeyde pozitif bir etkisinin olduğu yönündedir. Bununla birlikte; İstanbul'da 810 ilkokul mezunu ile gerçekleştirilen bir çalışmada, kamudaki çeşitli okullardaki öğrencilerin %29'nun, özel okullardakilerin %43'ünün OÖE kurumuna gittikleri tespit edilmiştir (Mohammadi, Akkoyunlu ve Şeker, 2011). Bu sonuçlar, OÖE'ye erişimin hala bazı aileler açısından kısıtlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırıcı önlemlerin alınması önerilebilir.

5.1.2. Okul Öncesi Eğitim Almanın Alt ve Üst SED Çocukların Hazırbulunuşluğu Üzerindeki Etkilerine Dair Sonuçlar

OÖE alan alt ve üst SED çocukların okula hazırbulunuşlukları arasında farka ilişkin analiz sonuçları, OÖE alan alt SED'deki akranlarının puan ortalamasından çok daha yüksek olduğu ve bu farkın da bir standart sapmanın üzerinde olduğunu göstermektedir ($d=1,254$).

Alt SED çocuklar daha az bilişsel uyarıya maruz kalmaktadır. Daha az okuma fırsatına sahip olmakta, daha çok televizyon izlemekte ve daha düşük kaliteli okullara gitmektedirler. Daha kötü beslenir ve daha kötü hava şartlarına maruz kalabilirler (Evans, 2004). Gelişim bir bütündür ve tüm bu faktörler göz önünde

bulundurulduğunda, alt SED çocukların okul başarısının olumsuz yönde etkilenmesi kaçınılmazdır.

SED göstergeleri bebeklikten orta çocukluk dönemine kadar bilişsel gelişim ve sözel beceriler ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Alt SED çocuklar daha fazla okul başarısızlığı yaşamaktadır. Ayrıca McLoyd (1998), öğretmenlerin düşük SED'li öğrencileri daha az olumlu algılama eğiliminde olduklarını ve onlara daha az olumlu dikkat ile pekiştirme verdiklerini ileri sürmüştür (Bradley ve Corwyn, 2002).

Ailelerin SED'i sadece çocukların okula katılımını değil, yanı sıra çocukların akademik başarılarını da etkilemektedir. Genel olarak SED yüksek ailelerde anne-baba eğitim düzeyi de SED düşük ailelere göre daha yüksek olmakta, bu da çocuğun eğitimine olumlu olarak yansımaktadır (Tansel, 2002). Farklı materyaller ve zengin bir eğitim çevresinde doğup büyüyen çocuklar, aynı şartlara sahip olamayan akranlarına göre eğitim hayatlarında daha başarılı olabilmektedir. Yeni Zelanda'da on yıldan uzun süren bir eğitim sistemine dair yapılan araştırmaya göre, standartları en iyi ve en düşük okullar arasındaki eşitsizlik dramatik şekilde artmıştır. Ebeveynler, çocuklarını düşük SED bölgelerindeki okullardan alıp yüksek SED alanlarındaki okullara vermiştir. Şüphesiz bu sistemden en büyük faydayı yüksek SED'e sahip olan ailelerin çocukları sağlamıştır (Hattie, 2009).

Japonya'da yapılan bir araştırmaya göre, üst SED çocukların sosyal ve duygusal olarak okula hazır olma olasılığının daha yüksek olduğu, alt SED'de bulunan ebeveynlerin ise çocuklarının okuma-yazma becerilerine daha az katkıda buldukları tespit edilmiştir (Yamashita ve Masuyama, 2019). Yapılan bir diğer araştırmaya göre, alt SED ailelerdeki çocukların, orta -üst SED ailelerin çocuklarına kıyasla daha az sözlü iletişime dâhil oldukları belirtilmiştir (Yayla, 2003). Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014), araştırmasında öğretmenlerin, alt SED'den gelen ve genellikle erkek çocukların okulun ilk zamanlarında daha fazla uyum sorunu yaşadığını belirttiklerini, bu çocukların okula daha az hazır şekilde geldiğini gözlemlediklerini ifade etmektedir.

İngiltere'de yapılan bir çalışmada, düşük kaliteli OÖE kurumları ile orta-yüksek kaliteli OÖE kurumlarının, çocukların başarısı üzerinde uzun vadedeki faydası

araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, düşük SED okulların uzun vadede sağladığı fayda, orta-yüksek SED okulların sağladığı faydaya kıyasla çok daha düşüktür. Araştırma sonuçları, özellikle yoksul geçmişe sahip çocukların okula güçlü bir başlangıç yapabilmesinin yolunun, kaliteli bir OÖE kurumuna gitmekten geçtiğini ortaya koymaktadır (Sylva vd., 2011).

Jordan vd., (2006) OÖE dönemindeki orta ve düşük SED çocukların sayı algılarının gelişimini inceledikleri çalışmada, alt SED çocukların orta SED çocuklardan anlamlı şekilde düşük performans gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca başka bir araştırma göstermektedir ki, Afrikan-Amerikan latin kökenli ailelerden oluşan alt SED çocukların başarısı, orta ve üst SED ailelerin çocuklarının başarısından daha düşük seviyededir (Arnold ve Doctoroff, 2003). Tüm bu sonuçlar, araştırmanın analiz sonuçlarını destekler niteliktedir.

Erken yaşlarda başlayan bilişsel uyarım ve duygusal destek konusundaki boşluklar çocukluk boyunca devam eder ve çocuklar birer yetişkin olduklarında da onların hayatını güçlü bir şekilde etkilemeye devam eder. Çocuk yetiştirme ortamlarındaki eşitsizliklere ve bunların yetişkin sonuçları üzerindeki sonuçlarına ilişkin kanıtlar, sağlıklı ailelerde yetiştirilen çocukların oranının küçüldüğünü göstermektedir. Bu tür kanıtlar, ailelerin hangi yönlerinin bu boşlukları üretmekten sorumlu olduğu sorusunu doğurur. Bunlar genlerden mi kaynaklanıyor, aile ortamlarından mı, ailenin yatırım kararlarından mı? Boşluklardan kaçınılabilir mi veya aşılabılır mi? High Scope Perry Okul Öncesi Programı ve Abecedarian Projesi gibi müdahale çalışmalarından elde edilen kanıtlar, daha iyi eğitim ve yetişkin sonuçları elde etmek için, aile ortamlarını iyileştirmeye kaynak yatırmanın önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Olumlu bir erken dönem ortamı yaratmak ebeveyn desteği veya resmi erken çocukluk eğitimi yoluyla uyum, yetenekleri ve başarıyı şekillendirir. Çeşitli erken müdahale programlarından elde edilen kanıtlar, dezavantajlı çocukların erken dönem ortamlarını zenginleştirmenin, program katılımcılarının ergen ve yetişkin sonuçları üzerinde kalıcı yararlı etkileri olduğunu göstermektedir (Heckman, 2011).

Akademik riskle ilişkili bir dizi yapısal okul faktörünün, genel olarak çocukların eğitimi üzerinde etkisi vardır ve düşük SED'li çocukları orantısız bir şekilde etkiler. Sınıf mevcudu çocukların başarısını etkiler ve sınıf mevcudunun küçültülmesi alt SED çocuklarına fayda sağlar. Öğretmenin yeteneği, eğitimi ve maaşı da çocukların başarısıyla ilişkilendirilmiştir (NRC, 2001). Bu faktörlerin dışında, teknolojinin de eğitim üzerinde önemli katkıları vardır. Örneğin, Alt SED çocukların sadece beşte birinin evinde bilgisayar vardır, kıyaslanacak olursa bu oran yüksek SED'li çocuklar için %91'dir (Future of Children, 2000). Dolayısıyla, teknolojinin çocuğun gelişimine olan katkısı düşünüldüğünde Alt SED çocuklar dezavantajlı durumdadır. Özetle, pek çok faktör çocukların başarısı üzerinde etkili olmakla beraber, eşitsizliklerin azaltılması açısından çocuklara kaliteli bir erken müdahale ve fırsat eşitliği sağlanması son derece önemlidir.

5.1.3. OÖE Almayan Üst SED ile OÖE Alan Alt SED Çocukların Hazırbulunuşluğuna Dair Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre, bulunan ($d=,431$) büyüklüğündeki etki, gelişimsel etkinin ötesinde, yükseğe yakın orta düzeyde bir etkidir ve OÖE almayan üst SED çocuklar ile OÖE alan alt SED çocuklar arasındaki farkı ortaya koymuştur. Üst SED'deki okul öncesi eğitim almayan çocukların hazırbulunuşluk puan ortalaması, OÖE alan alt SED çocukların hazırbulunuşluk puan ortalamasından yaklaşık yarım standart sapma daha yüksektir. Bu sonuç da, SED'in, okula hazırbulunuşluk konusunda ne kadar önemli bir faktör olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi eğitimin var olan dezavantajları ne ölçüde kapatabildiği bu noktada üzerinde tartışılması gereken bir konudur ve burada pek çok faktörün ele alınması gerekir. Öğretmenleri ele almak gerekirse, ne yazık ki okul öncesi öğretmenleri nesnel olarak tanımlanmış yüksek kaliteli uygulama örneklerine nadiren maruz kalmaktadır. Öğretmenler; sınıf etkileşimlerinin, çocukların beceri alanlarını ne ölçüde geliştirdiği hakkında geri bildirim almak için çok az imkân bulabilmektedir. Şu anda, erken çocukluk dönemi işgücünün mesleki gelişimi ve eğitimini yönlendirmesi, teşvik etmesi

gereken politika kaynaklarının etkili mesleki gelişimin en umut verici, kanıta dayalı biçimleriyle uyumlu olduğuna dair çok az kanıt bulunmaktadır. Bu nedenle, lisans derecesine sahip öğretmenlerin, uygulamalarında veya öğrencilerinin öğrenme kazanımlarında önemli ölçüde farklılık göstermemesi şaşırtıcı değildir. Erken çocukluk eğitimiyle ilgili yapılan bir araştırmaya göre ise öğretmen yetiştirme programları yetersizdir ve öğrencilerin sayısının fazlalığından, hazırlığın yoğunluğunun ve kalitesinin ortalama olarak zayıf olabileceğini düşündürmektedir. Erken çocukluk eğitiminde daha fazla eğitim alan öğretmenlerin küçük çocuklarla daha etkili iletişim kurabildiklerine dair bazı göstergeler vardır (Hyson, Tomlinson ve Morris, 2009; Pianta vd., 2005).

Bir başka ele alınması gereken faktör, erken müdahale programlarıdır. Ne yazık ki, çeşitli program modellerinin etkileri de oldukça çeşitlidir. Bazıları oldukça zayıf ve etkisizken, diğer ölçeklendirilmiş programlar başarı farkını neredeyse yarıya indirmektedir. Daha eğitim odaklı ve iyi tanımlanmış programların çocuk gelişimi üzerinde daha büyük etkiler yarattığı oldukça açıktır. Başka önemli bir faktör olarak demografik değişimler, önümüzdeki yıllarda Amerika Birleşik Devletleri gibi çok uluslu devletlerde erken eğitim ve çocuk bakımı üzerinde muazzam bir baskı oluşturacaktır. Burada okul öncesi program uygunluğu ve kaydı, mevcut kontenjanlar, personelin hazırlanması ve desteklenmesi, müfredat gibi değişkenler önem arz etmektedir. Çağdaş gerçekleri açıklayan ve gelecekteki eğitim koşullarını tahmin ederken ortamın özelliklerinin-çocuk bakımı, anaokulu ve okullar arasındaki bağlantılar; aileler ve çocuklarına eğitim veren yetişkinler arasındaki bağlantılar; ırk, kültür, dil ve ekonomik geçmiş- giderek farklılaşan şartlarda sistemin kapasitelerini muazzam bir baskıya maruz bırakacağı açıktır. Çocuklarda ve ailelerde var olan değişkenliğin bu bağlama dayattığı baskılar, okul öncesi eğitimin olumlu gelişimsel değişimi teşvik etme kapasitesinin uygulanabilirliği için önemli bir tehdit oluşturacaktır. Düzenlenen program kalitesinin (öğretmen nitelikleri veya müfredat gibi) çocuklar üzerinde istenenden çok daha az etkisi vardır. Çünkü program kalitesinin, öğretmen-çocuk etkileşimi ve öğretmenlerin müfredatını etkili bir şekilde uygulaması, program etkilerinden sorumlu temel bileşenlerdir ve fakat öğretmen hazırlığıyla güvenilir bir

şekilde uygulanabilir görünmemektedir. Okul öncesi kalitenin ve çocukların deneyiminin bu tür yönlerinin, özel ve odaklanmış eğitim ve destekle geliştirilebileceğini, bunun çocukların öğrenmesi üzerinde beklenen etkilerinin olacağını not etmek önemlidir (Pianta vd., 2009). Erken müdahale programları düşük SED’deki 0-8 yaş grubu çocuklara destek sunarak mevcut risklerin onların okul başarısı üzerindeki etkisini en aza indirmeye çalışmaktadır. Bu sayede çocukların ileriki dönemlerde eğitim hayatları kolaylaşabilmektedir (Erdil, 2010). Ülkemizde yoksulluğun yol açtığı risklerin, öğrencilerin okul başarılarına etkisi yeterince araştırılmamaktadır (Gizir ve Aydın, 2009). TÜİK’in araştırmasına göre, farklı kurumlardan geçimine destek sağlayabilecek düzeyde yardım alan hanelerden, 0-17 yaş aralığında en az bir kişinin bulunduğu hane oranı %13’tür. 18 yaşın altındaki çocukların ise %32’si yoksulluk riski altındadır (TÜİK, 2013).

Stanovich (2000), ekonomi literatüründe açıklandığı şekliyle “Zengin zamanla zenginleşir, fakir zamanla fakirleşir.” yaklaşımını, eğitim hayatının en temel becerilerinden olan okuma başarısı ile ilişkili açıklamış ve grupların okuma becerileri ile ilgili zamanla büyüyen performans farklılıklarının, okuma deneyimleriyle ilgili olduğunu vurgulamıştır. Yani, okuduklarını daha iyi anlayanlar hem süreçten daha büyük zevk alırken, dolayısıyla da okumaya dair yüksek bir motivasyonla okuma deneyimini daha da artırmaktadır (Morgan ve Fuchs, 2007; Retelsdorf vd., 2014; Schiefele vd., 2012). Özetle, başarılı olduğunu gören çocuklar süreçten daha çok keyif almakta ve sürece dâhil olmakta, böylece daha hızlı bir gelişme göstermektedir (Pfof, Dörfler ve Artelt, 2012; Wang ve Guthrie, 2004).

Eğer çocuk sürece iyi bir başlangıç yapamamışsa, çocuğun başlangıçta yaşadığı bazı güçlükler, süreçte artarak bir takım duyuşsal ve bilişsel yetersizliklere yol açabilmekte, bu sebeple de çocuklar okula yönelik motivasyonlarını kaybedebilmekte ve hatta bu sebeplerle öğrenme gücünü tanıması bile alabilmektedir (Stanovich, 1986). Dolayısıyla bir zincirin halkaları gibi, çocuğun ilkokula başlamasından önceki süreçte yaşadığı olumsuzluklar gelecek yaşantısını ve akademik başarısını da etkilemektedir. Yapılan bazı çalışmalara göre OÖE almak ve bu eğitimin kalitesi, çocukların ileriki

eğitim hayatında liseden mezun olma oranını bile etkileyen önemli faktörlerdendir. OÖE alan çocukların ilk okuma-yazma başarısının daha yüksek olduğu görölmüştür. Çocuğun yaşam koşulları, örneğin evde kendine ait bir odasının olması da çocukların hazırbulunuşluk becerilerine olumlu etki etmektedir (Herbst ve Strawinski, 2016).

Coleman Raporu ve yapılan bazı çalışmalar, öğrenci performansındaki başlıca eşitsizlik kaynaklarının okullar değil, ailelerin durumu olduğunu savunmaktadır. Okullaşma ve okul kalitesindeki farklılıklar, çocukların akademik becerileri konusundaki boşlukları azaltmada veya genişletmede daha az etkiye sahiptir ve bu boşluğun büyük kısmı çocukların okula kayıt olmasından önceki yaşlarda ortaya çıkmaktadır. İnsan beceri oluşumunun dinamikleri göstermektedir ki, yetersiz erken aile ortamlarının ortaya çıkardığı boşluğu ileriki yaşlarda telafi etmek oldukça uzun sürer ve pahalıdır. Bu yüzden çalışanların becerilerine yatırım yapmak ekonomik olarak verimsizdir. Ergen ve genç yetişkin beceri politikaları için eşitlik ve verimlilik arasında ciddi bir takas varken, dezavantajlı küçük çocuklara yönelik hedeflenen politikalar için böyle bir değiş tokuş yoktur. Erken yaşta yapılan erken müdahale programlarının getirisi, yetişkinlik döneminde yapılan müdahale programlarına göre çok daha fazladır. Dezavantajlı küçük çocuklara yatırım yapmak, toplumda adaleti teşvik eden nadir kamu politikası girişimlerindedir ve aynı zamanda toplumda üretkenliği de büyük oranda teşvik eder (Heckman, 2006).

SED okuldaki öğrencilerin bireysel seviyesinden daha belirleyici ve önemli bir faktördür. Burada fonlamanın yeterliliği kavramı da ön plana çıkmaktadır. Fonlama ile kastedilen, eşitlikten ziyade akademik anlamda optimum başarı için kaynakların yeterliliğidir. Okul etkililiği ile ilgili literatüre bakıldığında, çoğunlukla kültür-alt kültür kavramlarının dışarıda bırakılması eleştirilir. Şüphesiz, bir okulun etkili olup olmadığı tartışılırken okulların kültürü ve politikası bunu açıklamada en belirleyici faktörlerdendir (Slee, 1998).

Ebeveynlerin eğitim seviyesi, mesleği, düşük SED durumu gibi faktörler çocukların akademik başarılarını açıklayan en önemli faktörlerdendir ve pek çok farklı çalışma düşük SED'in okul başarısını olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Sirin,

2005; Şengönül, 2013). Dezavantajlı gruptan gelen öğrencilerin hazırbulunuşluğu için kaliteli bir okul ortamı sağlanmasının, çocukların başarısını olumlu yönde etkilediği yadsınamaz bir gerçektir fakat ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin yarattığı dezavantajlar düşünüldüğünde, eğitim ile istenilen düzeyde bir etkinin sağlanıp sağlanmadığı tartışmaya açıktır.

5.1.4. OÖE Almayan Alt SED ile OÖE Alan Alt SED Çocukların Hazırbulunuşluğuna Dair Sonuçlar

Analizler sonucunda hesaplanan 0,968 büyüklüğündeki etki, OÖE almayan alt SED çocuklar ile OÖE alan alt SED çocuklar arasındaki hazırbulunuşluk farkının gözle görülür düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. OÖE alan alt SED çocukların hazırbulunuşluk puan ortalaması almayan akranlarından yaklaşık bir standart sapma daha yüksektir Bu da, aynı SED’de değerlendirilen, çocukların hazırbulunuşlukları üzerinde okul öncesi eğitimin katkısını vurgulamaktadır. Aynı ekonomik şartlara sahip çevrelerden gelen çocuklar ancak OÖE verildiği takdirde hazırbulunuşluk becerileri açısından farklılaşabilmektedir.

OÖE’nin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin başarısını inceleyen çalışmalar da, OÖE alan çocukların OÖE almayan akranlarına kıyasla sosyal, duygusal, fiziksel vb. pek çok açıdan ileri olduklarını göstermiştir. Bariz şekilde ilkokula başlamadan alınan eğitim ilerleyen yıllarda eğitimin nitelikli devam etmesi açısından önemli bir etkidir (Ekinci, 2001). İlkokula daha zayıf özdenetimle ve az hazırbulunuşlukla başlayan çocuklar öğretmene bakma, el kaldırma ve materyalleri yerleştirme vb. dikkat becerileri için sınıfta daha fazla zaman harcamaktadır. Bu da erken dönemdeki hazırbulunuşluk becerileri ile öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin tutarlı bir resmini çizmektedir (Nelson vd., 2017).

Whites’in ifadesiyle, aynı SED’de bulunan ailelerin arasında, çocuklarına verdikleri eğitim bakımından bariz farklılıklar bulunmamaktadır. Bu farklılıklar konusunda araştırmacıların ortak görüşü, düşük SED çocukların evlerinde yeterli, zengin bir eğitim ortamı ile buluşturulmadıkları yönündedir (Bropy, Good ve Nedler,

1975). Dolayısıyla da, ailenin sağlayamadığı bu etkili eğitim ortamını ancak okul öncesi kurumları sağlayabilir.

Borman ve Dowling (2010), öğrencilerin hazırbulunuşluk becerileri üzerinde ve akademik başarılarını tahmin etme konusunda, okulların SED'ine göre araştırma yapılmasının, öğrencilerin kendi SED'lerinden neredeyse iki kat daha belirleyici olduğunu savunmuştur. Pek çok başka faktör de olmasına rağmen OÖE'de, ebeveynlerin SED'i, öğretmen ve okul faktörleri erken çocuklukta hazırbulunuşluk becerileri üzerindeki önemini korumaktadır. Üst SED aileler, çocuklarının okula hazırlığında daha yüksek yeterlilikler göstermektedir. Tüm kanıtların sistematik bir incelemesine dayanarak, OÖE'nin çocukların bilişsel gelişimleri üzerinde kısa vadeli büyük pozitif, uzun vadeli daha küçük pozitif etkilere sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Sosu ve Pimenta, 2023).

Okula hazırbulunuşluk kavramının çok boyutluluğu ve geniş bir alanı kapsadığı düşünülürse, OÖE'ye katılım ve erken çocukluk becerileri arasındaki çalışmaların az sayıda kaldığını söyleyebiliriz (Boivin ve Bierman, 2014). Literatürde SED ile ilgili çalışmaların, okul öncesi eğitim kalitesi ve okula hazırbulunuşluk sonuçlarının; okuryazarlık ve aritmetik ile ilgili becerilere odaklandığı görülmektedir. Bununla birlikte uzun vadeli faydaların; davranışsal öz-düzenleme ve öğrenme davranışları dâhil olmak üzere daha geniş bir beceri kümesi üzerindeki etkisi, OÖE'ye katılmaktan da kaynaklanıyor olabilir (Schmerse, 2020). Önceki araştırmalar, risk altındaki çocukların öğrenmeyle ilgili yeterliliklerinin SED ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Morgan vd., 2009; Sung ve Wickrama, 2018). Bu nedenle, kaliteli OÖE'nin telafi edici bir rol oynadığı varsayılmıştır. Düşük SED'deki çocukların, öğretmen-çocuk etkileşimlerinden ve okulun sağlayacağı olumlu etkilerden, daha sonraki okul yaşantılarında en çok yararlandığı tahmin edilmiştir.

Dezavantaj; genellikle aile koşulları, çocuk özellikleri veya aile ve çocuk faktörlerinin bir kombinasyonu olarak ele alınmaktadır. Dezavantaj, tipik olarak yüksek risk kavramıyla birbirinin yerine kullanılır ve her ikisi de önemli ölçüde yüksek bir risk anlamına gelir. Bir çocuğun başarılı performans için minimum beklentileri karşılamama

olasılığıdır. Boylamsal Çalışmalar Konsorsiyumu (Lazar vd., 1982), 13 adet erken eğitim müdahalesi programından oluşmakta ve ekonomik olarak yoksul çocukların eğitim açısından dezavantajlı durumda oldukları varsayımına dayanmaktadır. Aile geliri dezavantajı açıklama konusunda birçokları için güçlü bir belirteçtir. Olumsuz yaşam koşulları ile büyüyen çocuklar (örneğin işsizlik, yetersiz sağlık bakımı, yetersiz barınma, sınırlı ebeveyn eğitimi, şiddet içeren mahalleler), nadiren de olsa okula başarılı şekilde uyum göstermekte ve ortalamadan üstün entelektüel performans gösterebilmektedir. Bu çocukları diğer daha az başarılı akranlarından ayıran faktörler muhtemelen; son derece pozitif, kararlı bir veya daha fazla sorumlu yetişkinle ilişkileri, ortalamadan yüksek bireysel özellikleri, meraklılık, olumlu öz değerlendirme ve iyi etkileşim becerileridir. Bu şanslı sayılabilecek azınlıkta olmayan çocuklar için, erken müdahale programları tasarlanmakta ve fırsat eşitliği sağlanması amaçlanmaktadır. Literatürdeki erken eğitim müdahalelerinin çoğu, her çocuğun günlük yaşamının daha işlevsel değerlendirmelerinden ziyade ailenin sosyoekonomik durumuna, ebeveyn değişkenlerine veya birleşik risk endekslerine dayanmaktadır. Daha kapsamlı hizmetler sağlayan ve çocukların gelişimini desteklemek için birden fazla yol kullanan müdahaleler, odakları daha dar olan müdahalelere kıyasla genellikle daha güçlü etkilere sahiptir. Yani, çocukların öğrenmesini ve daha sonra okula uyumunu iyileştirmek için doğrudan ve dolaylı yolları birleştiren müdahaleler en güçlü etkileri üretir. Burada erken eğitime başlama yaşı, programın yoğunluğu, çevresel destek gibi faktörler etkilidir (Ramey and Ramey, 1992).

Dezavantajlı çocuklar için doğumdan 5 yaşına kadar erken eğitime yapılan yatırım başarı farkını azaltmaya, özel eğitime olan ihtiyacı azaltmaya, daha sağlıklı yaşam tarzları olasılığını artırmaya, suç oranını düşürmeye ve genel sosyal maliyetleri düşürmeye yardımcı olmaktadır. Etkili eğitime akıllıca ve zamanında yatırımlar yaparak herkes için daha nitelikli ve üretken bir alan yaratılabilir (Heckman, 2011).

Çalışmada ele alınan meta-analizlerin sonuçları OÖE almanın, çocukların ilkokula hazırbulunuşluk becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermiştir. SED ve hazırbulunuşluk becerileri arasındaki güçlü ilişkiler; çocukların fiziksel,

zihinsel, davranışsal tüm becerilerini desteklemede üst SED'in bir avantaj olduğunu göstermiştir.

5.1.5. OÖE Almayan Üst SED ile OÖE Alan Üst SED Çocukların Hazırbulunuşluğuna Dair Sonuçlar

Analizler sonucunda hesaplanan 0,841 büyüklüğündeki yüksek düzeyde etki, OÖE almayan üst SED çocuklar ile OÖE alan üst SED çocuklar arasındaki hazırbulunuşluk farkının, OÖE alan grubun lehine olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, aynı SED'de bulunan çocukların hazırbulunuşlukları üzerinde OÖE alma deneyiminin ne denli önemli olduğu açıkça görülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda, (2-5 yaş) arasında prefrontal korteks yani beynin yürütücü işlevi büyük oranda gelişmeye başlar. Bu da okuryazarlık ve erken matematik becerileri gibi farklı akademik becerilerin bu dönemde oluşmaya başlaması demektir (Beisly, Kwon ve Jeon, 2019; Nesbitt, Farran ve Fuhs, 2015; Purpura, Schmitt ve Ganley, 2017). Çocukların, çeşitli durumlarla karşılaştıklarında önceliklendirme, dikkati başka yöne çevirme gibi beceriler gerektiren, daha yoğun çalışan hafızayı kullanmalarını gerektiren kontrol becerileri okulda desteklenmelidir (Harvey ve Miller, 2017). Ayrıca yürütme işlevi, öğrenmede okul öncesi çocukların geliştirmekte olan okuryazarlık becerileri için de yararlıdır. Harfler ve sesler, okumadan önce daha otomatik hale gelir (Fuhs vd.; 2015). Aynı anda birden fazla bilgi akışına odaklanmak, hataları izlemek ve mevcut bilgileri dikkate alarak kararlar vermek gibi pek çok beceri okulda yaratılacak zengin ortamlarla desteklenebilir (Weiland, Barata ve Yoshikawa, 2014).

Öğrenme davranışı; çocukların tipik, sınıf etkileşimlerinde çaba gerektiren ve amaca yönelik katılım gerektiren bir dizi gözlemlenebilir becerilerdir (Chen ve McNamee, 2011). Çocukların dinleme, talimatları takip etme, görevde kalma gibi yeteneklerinden oluşur ve yeni bir görevde iş birliği içinde çalışmak şeklinde özetlenebilir (McClelland, Acock ve Morrison, 2006; Razza vd., 2015). Öğrenme davranışlarında bireysel farklılıklar vardır bu farklar okul ortamında gözlenmektedir

(McDermott vd., 2014). Dolayısıyla, çocukların okul ortamında maruz kalacakları seviyelerine uygun nitelikli etkinlikler, onların daha az gelişen becerilerini olumlu yönde destekleyecek, var olan potansiyellerini kullanmaları açısından da uygun bir gelişme ortamı yaratacaktır. Böylece çocuklar, çoklu görevleri yerine getirme ve uyum içinde çalışabilme gibi pek çok beceriyi edinebileceklerdir. Analiz sonuçlarından da görüleceği üzere, aynı ekonomik koşullara sahip çocukların hazırbulunuşluk becerileri, okulda verilecek olan eğitimle ileri düzeye taşınabilir. Çok sayıda araştırma; ebeveynlik uygulamaları, evde öğrenme ortamındaki fiziksel kaynakların mevcudiyeti ve ebeveyn beklentileri ile ilgili bir dizi farklı faktör aracılığıyla, çocukların akademik çıktılarında SED'in son derece önemli bir rol oynadığını açıkça belgelemiştir (Bradley ve Corwyn, 2004; Brown, Ackerman ve Moore, 2013; Micalizzi vd., 2019).

Son dönemde araştırmacılar akademik başarı ve SED ilişkisini ele alırken, çocuk düzeyindeki faktörlerin etkisini de incelemeye başlamışlardır (Nesbitt, Baker-Ward ve Willoughby, 2013). Bu çalışmalar çocukların nasıl öğrendiğini, yürütücü işlev ve öğrenme davranışı gibi çocuk seviyesindeki telafi edici yeterliliklerin, SED ile ilgili olan sonraki sonuçları üzerindeki riskleri ele almıştır (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). OÖE yıllarında genel öğrenme ile ilgili becerilerin hızlı gelişimi, SED ve diğer faktörlerin ilişkisini incelemeyi önemli kılmaktadır (Sarsour vd., 2011). SED'in beynin işlevlerini veya ebeveyn davranışlarını doğrudan etkilemesi mümkündür. Bu da, çocukların gelişmesi muhtemel bir takım becerilerini kısıtlayabilmektedir (Micalizzi, 2019).

Öğrenme davranışının dolayısıyla hazırbulunuşluğun, daha yüksek seviyeye ulaşması tüm çocuklar için yararlı olsa da bu becerilerin en çok düşük SED'deki akademik başarısı düşük çocuklar için faydalı olduğuna dair kanıtlar vardır (Bodovski ve Farkas, 2007; Li-Grining vd., 2010). Yoksulluk içinde büyüyen çocukların, genellikle daha düşük beyin işlevlerine ve öğrenme davranışına sahip olduğu gözlenmiştir (Morgan, Farkas ve Wu, 2009).

George ve Greenfield (2005), risk altındaki çocukların öğrenme becerilerini artırmanın, okuldaki akademik sonuçları üzerindeki olumsuz etkisini azaltacağını ve

onları geleceğe hazırlamanın en önemli yolu olabileceğini belirtmektedir. Tüm bu incelemeler doğrultusunda, okul ortamı çocukların gelişimi açısından son derece önemlidir. Onların her açıdan, çok boyutlu ve doğru şekilde desteklenmesi ve onlara sağlanacak fırsatlar, yetiştirildikleri şartlar açısından eksik kalmış olan yönlerinin tamamlayıcısı olabilir.

5.2. Öneriler

Yapılan meta analizler, OÖE alan ve almayan çocukların hazırbulunuşluk becerilerinin, OÖE alma durumuyla yüksek düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Fakat bu çalışma, ele alınan araştırmaların incelediği hazırbulunuşluk boyutları (dil, matematik, bilişsel gelişim, okuma, yazma, görsel ayırt etme) ile sınırlıdır. Hazırbulunuşluk becerilerini daha detaylı şekilde boyutlandırarak ve daha uzun süreli, örneklem sayısı daha fazla olan gruplarla çalışılarak becerilerin ilerleyen yıllardaki hangi akademik ve sosyal becerilerle daha çok ilişkili olduğuna dair yapılacak meta-analiz çalışmaları daha kapsamlı bilgi verebilir. Sonraki eğitim kademelerinde çocukların akademik başarısı ile ilgili olabilecek etkenlerin neler olduklarını araştırmak, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan çocuklar için oluşturulabilecek fırsatlara yönelik olumlu adımlar atılmasını kolaylaştırabilir. Okul öncesi dönemdeyken çocuklarla yapılan çalışmaların ilkokula başladıktan sonraki süreçte de boylamsal olarak yapılması OÖE almanın olumlu etkilerinin ne kadar uzun sürdüğü veya sönümlendiği konusunda bilgi edinilmesi açısından önemli katkılar sağlayabilir. OÖE'ye erişimi olmayan çocukların okula gitmeme nedenlerinin araştırılması bölgesel ve ulusal bir eğitim politikası hazırlanması açısından faydalı olabilir. Çocukların SED durumu kadar okulların da SED'leri hakkında bilgi veren ve etkililiğini inceleyen çalışmalar yapılmalıdır. Çeşitli eğitim politikalarıyla, ailelerin OÖE konusunda bilinçlendirilmesi ve eğitime her açıdan katılmaları hususunda istekli hale gelmeleri sağlanabilir.

Bu çalışmanın ortak sonuçları okul öncesi eğitimin, çocukların hazırbulunuşluklarına önemli düzeyde katkı sağladığını, bu katkıdan en çok faydayı üst SED ailelerden gelen çocukların sağladığını ve okul öncesi eğitimin alt ve üst SED

ailelerden gelen çocuklar arasındaki performans farkını kapatamadığını göstermektedir. Çocukların okul öncesi dönemde edindikleri temel beceriler, onların ilkokulda ve sonraki yaşamlarında kullanacakları bilişsel, duygusal beceriler ile zor görevlerde sebat etmelerine izin veren becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Okul öncesi öğrenme ortamları, çocukları geleceğe hazırlayan davranış ve tutumların kazandırıldığı ortamlardır. Tüm çocukların, özellikle de düşük gelirli ailelerden gelen çocukların okul öncesi eğitimin sağlayacağı avantajlardan en yüksek düzeyde yararlanmasını mümkün kılacak önemlerin alınmasına yönelik eğitim politikaları belirlenmeli ve uygulamaya konulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahi, B. ve Kıldan, A.O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 23 – 46.
- Ahioglu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçay, A. (2016). Okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3), 15-28.
- Altay, S., İra, N., Bozcan, E. ve Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze millî eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *Education Sciences*, 6 (1), 660-672.
- Altun, D., Şendil, Ç. ve Şahin, İ. (2011). Türkiye’de okul öncesi eğitim alanındaki ulusal tez ve tez veri tabanının incelenmesi. *Procedia_Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 12, 483-492.
- American Psychological Association-APA. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- American Educational Research Association-AERA. (2006). Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications. *Educational Researcher*, 35 (6), 33-40.
- Arkan, A. ve Öztürk, N. (2018). 2023 eğitim vizyonunda erken çocukluk eğitimi. *SETA Perspektif*. 218, 1-5.
- Arnold, H. D. and Doctoroff, L. G. (2003). The early education of socio-economically disadvantaged children. *Annu. Rev. Psychol.* 54 (517), 45.
- Avar, G. ve Ilıcan, S. (2018). Okul öncesi fen eğitimi alanında türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2013-2017). *Asos Journal*. 71, 1-16.
- Bağçeli, P. (2012). *Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okul öncesi eğitim programının 5-6 yaş çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakioğlu, A. ve Göktaş, E. (2018). Bir eğitim politikası belirleme yöntemi: Meta-analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1 (2), 35-54.
- Basit, O. ve Deniz, Ü. (2020). Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişimlerini destekleyen eğitim uygulamalarının incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 100-118.
- Bast, J. and Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of matthew effects in reading: Results from a dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, 1373–1399.
- Başal, H. A. (2003). *Gelişim ve psikoloji “nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?”*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 197-223.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilköğretim birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beisly, A., Kwon, K. A., and Jeon, S. (2019). Executive function and learning behaviors: Associations with academic skills among preschoolers. *Early Child Development and Care*, 1–15.
- Bekman, S. (1986). Çok yönlü okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi, anne eğitimi projesi. *Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar, doğum öncesinden orta çocukluğa*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Güçiz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., and Gill, S. (2008). Promoting academic and socialemotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79 (6), 1802-1817.
- Bodovski, K., and Farkas, G. (2007). Mathematics growth in early elementary school: The roles of beginning knowledge, student engagement, and instruction. *The Elementary School Journal*, 108 (2), 115–130.
- Boivin, M. and Bierman, K. I. (2014). School readiness: Introduction to a multifaceted and developmental construct. Promoting school readiness and early learning: Implications of developmental research for practice. *The Guilford Press*, 3-14.
- Borman, G., and Dowling, M. (2010). Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data. *Teachers College Record*, 112, 1201–1246.
- Bradley, R. H. and Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annu. Rev. Psychol.*, 53, 371–399.
- Bradley, R. H., and Corwyn, R. F. (2004). Family process investments that matter for child well-being. Family investments in children's potential: Resources and parenting behaviors that promote success. *American Psychology Association*, 1–32.
- Brophy, J. E., Good, T. L. and Nedler, S. E. (1975). Teaching in the preschool. *Harper&Row Publishers*, 312.

- Brown, E. D., Ackerman, B. P. and Moore, C. A. (2013). Family adversity and inhibitory control for economically disadvantaged children: Preschool relations and associations with school readiness. *Journal of Family Psychology*, 27 (3), 443–452.
- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Sosyo-ekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumunun altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Teorik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4 (1), 137-145.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: The Guilford Press.
- Chen, J. Q., and McNamee, G. D. (2011). Positive approaches to learning in the context of preschool classroom activities. *Early Childhood Education Journal*, 39 (1), 71–78.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Coley, R. J. (2002). An uneven start: Indicators of inequality in school readiness. Policy information report. *ERIC*, 82.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Çelik, N. ve Daşcan, Ö. (2014). *Okul öncesi eğitim programı ve etkinlik kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Damarlı-Oçak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma yazma başarısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dearing, E., McCartney, K., and Taylor, B. A. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood?. *Child Development*, 80 (5), 1329-1349.
- Dilworth-Bart, J., Poehlmann, J., Hilgendorf, A. E., Miller, K. and Lambert, H. (2010). Maternal scaffolding and preterm toddlers' visual-spatial processing and emerging working memory. *Journal of Pediatric Psychology*, 35, 209-220.
- Dilworth-Bart, J. E. (2012). Does executive function mediate SES and home quality associations with academic readiness? *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (3), 416–425.
- Diğer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dirim, A. (2004). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dominguez, X., Vitiello, V. E., Maier, M. F., and Greenfield, D. B. (2010). A longitudinal examination of young children's learning behavior: Child-level and classroom level predictors of change throughout the preschool year. *School Psychology Review*, 39, 29–47.
- Duncan, G. J., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., and Brooks-Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ekiz, D., Altun, T., ve Siyambaş, P. B. (2013). 4+4+4 zorunlu eğitim sistemindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *XII. Uluslararası Katılımlı Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Bolu, ss. 335-346.
- Ellen A. Wartella and Nancy Jennings. (2000). Children and computers, new technology old concerns. *The Future of Children*. 10 (2), 31-43.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 17 (1), 72-78.
- Erkan, S ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186-197.
- Ertürk-Kara, H. G. ve Aydın-Şengül, Ö. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemde fen eğitimi alanındaki çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 8, 61-85.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77-92.
- Fantuzzo, J. W., Rouse, H. L., Mcdermott, P. A., Sekino, Y., Childs, S. and Weiss, A. (2005). Early childhood experiences and kindergarten success: A population-based study of a large urban setting. *School Psychology Review*, 34 (4), 571-588.
- Field, A. P. and Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63 (3), 665-694.
- Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C.B. and Willoughby, M. T. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and Instruction*, 30, 25-31.
- Fuhs, M., Farran, D. C. and Nesbitt, K. T. (2015). Prekindergarten children’s executive functioning skills and achievement gains: The utility of direct assessments and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 107 (1), 207–221.
- Gander, Mary. J. and Gardiner, Harry. W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (3. Baskı) (Çev. Ed.: B. Onur, N. Çelen, A. Dönmez) Ankara: İmge Yayıncılık.
- George, J. and Greenfield, D. B. (2005). Examination of a structured problem-solving flexibility task for assessing approaches to learning in young children: Relation to teacher ratings and children’s achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26 (1), 69–84.
- Gizir, C. A. ve Aydın, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13 (1), 38-49.
- Goble, P., Hanish, L. D., Martin, C. L., Eggum-Wilkens, N. D., Foster, S. A. and Fabes, R. A. (2016). Preschool contexts and teacher interactions: Relations with school readiness. *Early Education and Development*. 27 (5), 623–641.

- Gözüyeşil, E. ve Dikici, A. (2014). Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (2), 1-20.
- Günindi, Y., Aydın, F., Ertürk-Kara, H. G., ve Koruk, H. (2018). Erken çocukluk dönemine yönelik sosyal beceri alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. 27. *Uluslararası eğitim bilimleri kongresi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, F. ve Tehci, A. (2019). Effect of pre-school education on reading and writing success of primary school students. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6 (1), 18-30.
- Hackman, D. and Farah, M. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 65-73.
- Harvey, H. A. and Miller, G. E. (2017). Executive function skills, early mathematics, and vocabulary in Head Start preschool children. *Early Education and Development*, 28 (3), 290–307.
- Harwell, M., Maeda, Y., Bishop, K., and Xie, A. (2017). The surprisingly modest relationship between SES and educational achievement. *Journal of Experimental Education*, 85 (2), 197–214.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1901.
- Heckman, J. J. (2007). The economics, technology, and neuroscience of human capability formation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, 13250-13255.
- Heckman, J.J. (2011). The economics of inequality. The value of early childhood education. *American Educator*, 31-47.
- Hedges, L. V. and Vevea, J. L. (1998). Fixed- and random-effects models in meta-analysis. *Psychological Methods*, 3 (4), 486–504.
- Herbst, M. and Strawinski, P. (2016). Early effects of an early start: Evidence from lowering the school starting age in Poland. *Journal of Policy Modeling*. 38, 256-271.
- HFRP (Harvard Family Research Project). (2006). Family involvement makes a difference evidence that family involvement promotes school success for every child of every age. *Harvard Family Research Project*, 1, 1-8.
- High, C. P., Lagasse, L., Becker, S., Ahlgren, I. and Gardner, A. (2000). Literacy promotion in primary care pediatrics: Can we make a difference?. *Pediatrics*, 105 (4), 927-934.
- Hunt, M. (1997). *How science takes stock: The story of meta-analysis*. Newyork: Russel Sage Foundation.
- Hyson, M., Tomlinson, H. B. and Morris, C. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives recommendations for the future. *Early Childhood Research and Practice*, 11 (1), 1-17.
- Impellizzeri, F. M. and Bizzini, M. (2012). Invited commentary systematic review and meta-analysis primer. *The International Journal of Sports Physical Therapy*, 7 (5), 493.

- Joo, Y.S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H. and Ziol-Guest, K. M. (2019). What works in early childhood education programs?: A meta-analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development*, 31 (1), 1-26.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Nabors Oláh, L. and Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child development*, 77 (1), 153- 175.
- Kandır, A. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarında etkinliklerin planlanması*. Ankara: Yapa Yayıncılık.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Kavale, K. A. (2001). Decision making in special education: The function of meta-analysis. *Exceptionality*, 9 (4), 245-268.
- Kavale, K. A. (2001). Meta-analysis: A primer. *Exceptionality*, 9 (4), 177-183.
- Kayılı, G. (2010). *Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayıran, B. ve Ağaçkırın, Z. (2018).). İkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 30-44.
- Kaytaş, M. (2005). Türkiye’de okul öncesi eğitimin bir maliyet-fayda analizi. *AÇEV*, İstanbul.
- Kokkalia, G. and Drigas, A. (2019). School readiness from kindergarten to primary school. *NCSR Demokritos*, 14 (11), 7-9.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- Kuday, F. (2007). *Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3-6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükönder, H. ve Efe, E. (2014). Meta-analiz ve tarımsal uygulamalar. *KSÜ Doğa Bilimleri Dergisi*, 17 (1), 1-7.
- La Paro, K. M. and Pianta, R. C. (2000). Predicting children’s competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70 (4), 443-484.
- Lawson, G. M. and Farah, M. J. (2017). Executive function as a mediator between SES and academic achievement throughout childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 41 (1), 94-104.
- Lincove, J. and Painter, G. (2006). Does the age that children start kindergarten matter? Evidence of long-term educational and social outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28, 153-179.
- Lipsey, M. W. and Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis. Applied social research methods series*, 49. London, SAGE Publications.

- Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J. and Polignano, J. (2020). Systematic review and meta-analysis of classroom-wide social-emotional interventions for preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 00 (0), 1-16.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. and Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543–562.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. and Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41 (1), 115–157.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. and Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (4), 471–490.
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H. and Fantuzzo, J. W. (2014). Tracing children's approaches to learning through Head Start, kindergarten, and first grade: Different pathways to different outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 200–213.
- Mezzacappa, E. (2004). Alerting, orienting, and executive attention: developmental properties and sociodemographic correlates in an epidemiological sample of young, urban children. *Child Development*, 75, 1373-1386.
- Micalizzi, L., Brick, L. A., Flom, M., Ganiban, J. M., and Saudino, K. J. (2019). Effects of socioeconomic status and executive function on school readiness across levels of household chaos. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 331–340.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 1739 sayılı Kanun. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> (Erişim tarihi: 10.05.2023)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *MEB istatistikleri*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327 (Erişim tarihi: 07.12.21)
- Mohammadi, H., Akkoyunlu, P. ve Seker, M. (2011). School resources, family characteristics and student performance evidence from secondary school entrance exam in Turkey. *Education and Science*, 36, 159.
- Morgan, H. (2019). Does high-quality preschool benefit children? What the research shows. *Education Sciences*. 9 (1), 19.
- Morgan, P. L. and Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165-183.
- Morgan, P., Farkas, G. and Hibbel, J. (2008). Matthew effects for whom? *Learning Disability Quarterly*, 31, 187–198.
- Morgan, P. L., Farkas, G., and Wu, Q. (2009). Five-year growth trajectories of kindergarten children with learning difficulties in mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (4), 306–321.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Pun, W. H. and Maczuga, S. (2019). Kindergarten children's executive functions predict their second-grade academic achievement and behavior. *Child Development*, 90, 1802–1816.

- Morrison, F. J. and Hindman, A. H. (2008). School readiness. M. M. Haith ve J. B. Benson (Ed.). *Encyclopedia of infant and early childhood development* içinde (s. 54-66). San Diego, CA: Academic Press.
- Nelson, T. D., Nelson, J. M., James, T. D., Clark, C. A., Kidwell, K. M. and Espy, K. A. (2017). Executive control goes to school: Implications of preschool executive performance for observed elementary classroom learning engagement. *Developmental Psychology*, 53, 836–844.
- Nesbitt, K. T., Baker-Ward, L. and Willoughby, M. T. (2013). Executive function mediates socio-economic and racial differences in early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (4), 774–783.
- Nesbitt, K. T., Farran, D. C., and Fuhs, M. W. (2015). Executive function skills and academic achievement gains in prekindergarten: Contributions of learning-related behaviors. *Developmental Psychology*, 51, 865–878.
- NRC. (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC: Natl. Acad. Press.
- Nonoyama-Tarumi, Y. and Bredenberg, K. (2009). Impact of school readiness program interventions on children's learning in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, 29, 39-45.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oktay, A. ve Polat-Unutkan, Ö. (2005). *İlköğretime hazırlık ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktay, A. (2010). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Okutan, N. Ş. (2012). *Karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, I. and McGivney, E. J. (2014). *Türkiye’de eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*. İstanbul: Education Reform Initiative.
- Özaslan, H. (2010). *Proje yaklaşımına dayalı eğitimin anasınıfına devam eden çocukların okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Paganı, L. S., Jalbert, J., Lapointe, P. and Hebert, M. (2003). Effects of junior kindergarten on emerging literacy in children from low-income and linguistic-minority families. *Early Childhood Education Journal*, 33 (4), 209- 215.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... and Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10 (1), 1-11.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma yazmaya geçiş sürecinin öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Perera, R. ve Heneghan, C. (2008). Interpreting meta-analysis in systematic reviews. *Evidence-Based Medicine*, 13 (3), 67-69.
- Pfost, M., Dörfler, T. and Artelt, C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample. An empirical examination of the Matthew- effect model. *Journal of Research in Reading*, 35, 411-426.
- Pianta, R.C. and Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Pianta, R.C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, C., and Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144–159.
- Pianta, RC, Barnett, W. S. Burchinal, M. and Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science*, 10 (2), 49–88.
- Purpura, D. J., Schmitt, S. A., and Ganley, C. M. (2017). Foundations of mathematics and literacy: The role of executive functioning components. *Journal of Experimental Child Psychology*, 153, 15–34.
- Quenzer-Alfred, C., Schneider, L., Soyka, V., Harbrecht, M., Blume, V. and Mays, D. (2021). No nursery ‘til school—the transition to primary school without institutional transition support due to the COVID-19 shutdown in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (1), 127-141.
- Rafoth, M. A., Buchenauer, E. L., Crissman, K. K. and Halko, J. L. (2004). School readiness-preparing children for kindergarten and beyond: Information for parents. *National Association of School Psychologists*, 1-3.
- Ramey, S. L. and Ramey, C. T. (1992). Early educational intervention with disadvantaged children-to what effect? *Applied & Preventive Psychology*, 1 (131), 140.
- Ramey, S. L., Ramey, C. T. and Lanzi, R. G. (2004). *The transition to school: Building on preschool foundations and preparing for lifelong learning. The Head Start debates*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Razza, R. A., Martin, A. and Brooks-Gunn, J. (2015). Are approaches to learning in kindergarten associated with academic and social competence similarly? *Child & Youth Care Forum*, 44 (6), 757–776.
- Reid, J. L. and Ready, D. D. (2013). High-quality preschool: The socioeconomic composition of preschool classrooms and children's learning. *Early Education and Development*, 24 (8), 1082-1111.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., and Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128, 330-366.
- Retelsdorf, J., Köller, O. and Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept: Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 21-30.

- Rigney, D. (2010). *The matthew effect. How advantage begets further advantage*. New York, NY: Columbia University Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., and Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45, 958–972.
- Saçkes, M., Trundle, K., Bell, R. and O'Connell, A. (2011). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, 48 (2), 217–235.
- Sarı, K. ve Şaşmaz, Ö. F. (2020). Araştırmaya dayalı öğrenme stratejisinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35 (3), 540-555.
- Sarsour, K., Sheridan, M., Jutte, D., Nuru-Jeter, A., Hinshaw, S. and Boyce, W. T. (2011). Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17 (1), 120–132.
- Scheerens, J., Witziers, B. and Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educacion*, 361, 619–645.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. and Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- Schmerse, D. (2020). Preschool quality effects on learning behavior and later achievement in Germany: Moderation by socioeconomic status. *Child Development*, 91 (6), 2237–225.
- Schweinhart, L. J. (2003). Benefits, costs and explanation of the High/Scope Perry Preschool Program. *High/Scope Educational Research Foundation*, 3-10.
- Seban, D. ve Perdeci, B. (2016). Alt sosyoekonomik düzey bir ailede yetişen çocukların akademik başarıları ile yılmazlıkları arasındaki ilişki: Bir vaka incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (3), 106-126.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Shiralipour, A., Asadi, M., Nazari, A. M. and Shakuri, Z. (2013). A study of meta analysis of role of pre-school education and bilingualism in education achievement. *Journal of Educational Sciences*. 20 (1), 131-154.
- Simonsmeier, B. A., Flaig, M., Deiglmayr, A., Schalk, L. and Schneider, M. (2022). Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis. *Educational Psychologist*, 57 (1), 31-54.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75 (3), 417-453.
- Skeete, T. D. (2006). School readiness and assessment of young children: Implications for policy and practice. (ERIC Reproduction No: ED 437159).
- Slee, R. (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. London: Falmer Press.

- Sosu, E. M. and Pimenta, S. M. (2023). Early childhood education attendance and school readiness in low- and middle-income countries: The moderating role of family socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 410-423.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Sun, J., Zhang, L., Chen, E., Lau, C. and Rao, N. (2018). Preschool attendance and executive function mediate early academic achievement gaps in East Asia and the Pacific. *Early Education and Development*, 29 (8), 1039–1060.
- Sung, J., and Wickrama, K. A. S. (2018). Longitudinal relationship between early academic achievement and executive function: Mediating role of approaches to learning. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 171–183.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Blatchford, I. S. and Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9 (2), 109–124.
- Şen, S. (2019). SPSS ile Meta-Analiz Nasıl Yapılır? *Harran Education Journal*. 4 (1), 21-49.
- Şengönül, T (2013). Sosyal sınıfın boyutları olarak gelirin, eğitimin ve mesleğin, ailelerdeki sosyalleştirmeeğitim süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 128-143.
- Taner, M. ve Başal, H.A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (2), 397.
- Tansel, A. (2002). Determinants of school attainment of boys and girls in Turkey: Individual, household and community factors. *Economics of Education Review*, 21, 455–470.
- Taştepe, T., Öztürk-Serter, G., Yurdakul, Y., Taygur-Altıntaş, T. ve Bütün-Ayhan, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemde kaynaştırma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 501-514.
- Thackray, D.V. (1971). *Readiness for reading with I.T.A. and T.O.* London: G. Chapman.
- Tuğrul, B. (1992). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ilkokul birinci sınıftaki akademik başarı ve ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, B. S. (2013). *60-77 Aylar arasındaki okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların matematik yeteneği ile sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TÜİK, (2013). *İstatistiklerle çocuk*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

- Unutkan, Ö.(2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazırbulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.
- Üstün, U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*. 39 (174), 1-32.
- Wang, J. and Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162–186.
- Weiland, C., Barata, M. C. and Yoshikawa, H. (2014). The co-occurring development of executive function skills and receptive vocabulary in preschool-aged children: A look at the direction of the developmental pathways: Executive function and receptive vocabulary development in preschool. *Infant and Child Development*, 23 (1), 4–21.
- Weiss, A. and Fantuzzo, J. W. (2001). Multivariate impact of health and caretaking risk factors on the school adjustment of first graders. *Journal Of Community Psychology*, 29, 141-160.
- Williams, P. G. and Lerner, M. A. (2019). School readiness. *Pediatrics*. 144 (2).
- Yamashita, J. and Masuyama, M. (2019). Socioeconomic status and school readiness in Japan. *Journal of School Improvement and Leadership*, 108-124.
- Yayla, Ş. (2003). *Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60-72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeung, W. J., Linver, M. R., and Brooks–Gunn, J. (2002). How money matters for young children’s development: Parental investment and family processes. *Child Development*, 73 (6), 1861–1879.
- Yılmaz, N. (2005). *Türkiye’de okul öncesi eğitimi*. *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

EKLER

Ek-1. Birinci Tür Veri Tablosu Örneği

Kaynak	Örnekle m	Araç	Hazırbulunuşluk Toplam Puan	Sonuç
1)Erkan,S. ve Kırca,A.(2010) Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazırbulunuşluk larına Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38: 94-106 http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/446-published.pdf	OÖE alan 85, almayan 233	Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi	OÖE alıp almama durumuna göre toplam puan d=0.91	OÖ deneyimi çocukların 1.Sınıfı hazırbulunuşluk test puanlarını yüksek düzeyde artırmıştır.
2)Erkan,S. (2011) Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazırbulunuşluk larının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40: 186-197	OÖE alan 96, almayan 83	Metropolitan Okula Hazırbulunuşluk Testi	OÖE alıp almama durumuna göre, toplam puan d=1.005 hazırbulunuşluk testinden aldıkları puana göre, alt ve üst SED arası farka ilişkin toplam d=0.97	OÖ deneyimi ve yüksek SED çocukların 1. Sınıfı hazırbulunuşluk test puanlarını yüksek düzeyde artırmıştır.

<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/404-published.pdf>
