

The Impact of Pre-primary Education on Students' Academic Achievement in Later Schooling Years: TEOG Exams

Burcu Türkkaş Anasız

Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

C. Ergin Ekinci

Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

B. Yağız Anasız

Ministry of National Education, Pre-school Teacher

Abstract

The purpose of this mixed methods study is to determine whether pre-primary education participation influences the academic achievement of the students in the later years of schooling, based on the results of the Upper-Secondary Education Entrance Exam (TEOG) in Turkey and to convey the reasons for parents to send or not to send their children to pre-primary education by parents' views. The TEOG exam participants from 7 secondary schools in district of Ula-Muğla in the 2015-2016 school year constitutes the study group of the quantitative part of the study. 12 parents selected among the parents of the students in the quantitative study group constitute the study group for the qualitative part of the study. The quantitative data related to the TEOG scores of the participants were obtained from school records. Qualitative data of the study were obtained from interviews with parents. While descriptive and comparative statistics were employed in the analysis of the quantitative data, content analysis was utilized in the analysis of the qualitative data. The major results of the study are: (1) Pre-primary education participation, whether in rural or urban areas, significantly affects the academic achievement of student in later schooling years. (2) The academic achievement of students is higher for girls than boys regardless of their participation in pre-primary education. (3) The participation in pre-primary education reduces the achievement gap between the gender. (4) Gender is not a significant factor for parents whether or not to send their children to pre-primary education. (5) Parents whose children participated or not participated in pre-primary education are well-aware of the possible benefits of pre-school education.

Keywords: Pre-primary education, academic achievement, TEOG exams, Turkey



Inönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 19, No 2, 2018
pp. 154-173
DOI: 10.17679/inuefd.374051

Received : 03.01.2018

Accepted : 17.07.2018

Suggested Citation

Anasız, B, T. Ekinci, C, E. Anasız, B, Y. (2018). The Impact of Pre-primary Education on Students' Academic Achievement in Later Schooling Years: TEOG Exams, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 154-173. DOI: 10.17679/inuefd.374051

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Pre-primary education is a level of education in which social returns are higher than the other educational levels in terms of investment in human capital. Long-term investments in the pre-school education significantly affect the workforce and human development that a country needs. In addition to social development, early childhood education provides positive contributions to the child's individual development, psycho-social adjustment, educational life and academic success. Quality pre-school education makes the children ready for the next level of education and positively affects their success in the future. The rates of schooling in preschool education around the world are increasing due to the above mentioned reasons. However, in early childhood education, Turkey has one of the lowest schooling rates compared to the countries within its own income group. Students in Turkey are placed to the upper-secondary and higher education programs based on both the results of centrally conducted cross-country exams and school achievement. The first step in these exams is the TEOG exam (literally it means upper-secondary education entrance exam). Taking the relevant literature into account, it can be seen that participation in pre-primary education has a significant impact on academic achievement of students in later years of schooling. A similar implication can be drawn for Turkey as well. But, in national literature, no study was found to support this implication. Within this frame, the current study was designed to fulfill this gap.

Purpose

The purpose of the study is to determine whether pre-primary education participation influences the academic achievement of the students in the later years of schooling, based on the results of the Upper-Secondary Education Entrance Exam (TEOG) in Turkey and to convey the reasons for parents to send or not to send their children to pre-primary education by parents' views. Within this general purpose, the research questions were specified as follows: (1) Do the TEOG scores of the students (the lower-secondary final graders) change significantly by the status of pre-primary education participation? (2) Do the TEOG scores of the students differ significantly by gender? (3) Do the TEOG scores of the students differ significantly by the settlements (urban or rural) of the students? (4) What benefits do the parents of students attribute to pre-primary education as the reasons for sending their children to pre-primary education?

Method

The research was designed as a mixed method study involving quantitative and qualitative components. The TEOG exam participants, who were lower-secondary final graders from 7 secondary schools in district of Ula-Muğla in the 2015-2016 school year constitutes the study group of the quantitative part. 12 parents selected among the parents of the students in the quantitative study group constitute the study group for the qualitative part. The quantitative data related to the TEOG scores of the participants were obtained from school records. Qualitative data of the study were obtained from interviews with parents. While descriptive and comparative statistics were employed in the analysis of the quantitative data, content analysis was utilized in the analysis of the qualitative data. The findings of the study are presented separately under the headings of quantitative and qualitative findings and discussed in a converging manner.

Findings

The quantitative findings: The TEOG scores of the students who attended pre-primary education are higher than that of those who did not attend pre-primary education. The TEOG scores of the students are higher in favour of girls regardless of pre-primary education participation. It was also found that the TEOG scores are higher in favour of those living in urban settlements. The achievement gap between genders is lower in pre-primary education participants. The achievement gap between urban and rural areas is very low in pre-primary education participants. The qualitative findings: While parents living in rural areas send their children to pre-primary education mainly for purposes of their socialization and adaptation to school life mostly through environmental encouragements, parents living in the urban areas send their children to pre-primary education mainly for the purposes of increasing their future academic achievements and developing their social and personal skills. Parents living in rural areas whose children did not participate pre-primary education did not send their children to pre-primary education because of lower awareness of pre-school

education benefits and transportation problems such as cost and safety. For parents living both in urban and rural areas, gender is not a priority factor to send their children to pre-primary education. The parents have the observations that pre-school education contributes into the school achievement, school adaptation, socialization and developmental zones of their children.

Discussion & Conclusion

In line with the relevant literature, the study has revealed that pre-primary education is a significant factor in influencing academic achievement of children in later schooling years. Parents of the students who participated in pre-primary education have positive observations regarding benefits expected from pre-primary education. The study indicates that: (1) Pre-primary education participation has a significant impact on the academic achievement of the students in later schooling years regardless of whether they live in rural or urban areas. (2) Pre-primary education participation has a reducing effect on achievement gap between genders. (3) The average scores of both genders participated in pre-primary education are higher than that of those who did not attend. (4) Gender is not a decisive factor for parents whether to send their children to pre-school education or not. (5) All parents whose children whether benefited from pre-school education or not are well-aware of the potential benefits of pre-primary education. (6) Transportation and economic opportunities have a decisive influence in benefiting from pre-school education.

Okul Öncesi Eğitime Katılımın Daha Sonraki Yıllardaki Akademik Başarıya Etkisi: TEOG Sınavları

Burcu Türkkaş Anasız

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

C. Ergin Ekinci

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

B. Yağız Anasız

Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni

Öz

Karma yöntemle desenlenen bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime katılımın öğrencilerin daha sonraki yıllardaki akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) sonuçlarına ve ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme ve göndermeme nedenlerini kendi görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin çalışma grubunu 2015-2016 eğitim yılında Muğla ili Ula ilçesi sınırları içinde yer alan 7 ortaokuldan TEOG sınavına katılan öğrenciler oluştururken, nitel boyutuna ilişkin çalışma grubunu araştırmanın nicel boyutuna ilişkin çalışma grubunda yer alan 12 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini okul kayıtlarından sağlanan TEOG puanları oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel ve karşılaştırma istatistikleri kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın temel sonuçları: (1) Okul öncesi eğitime katılım ister kırsal ister kentsel yerleşim yerlerinde olsun öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde önemli ölçüde etkilemektedir. (2) Öğrencilerin akademik başarıları okul öncesi eğitime katılmadan bağımsız olarak kız öğrenciler lehine daha yüksektir. (3) Okul öncesi eğitime katılım kız ve erkek öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltmaktadır. (4) Cinsiyet, ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderip göndermemelerinde belirleyici bir etken değildir. (5) Çocukları okul öncesi eğitimden yararlanan ve yararlanmayan ebeveynler okul öncesi eğitimin olası yararlarının önemli ölçüde farkındadırlar.

Anahtar Kelimeler: . Okul öncesi eğitim, akademik başarı, TEOG sınavı, Türkiye



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 19, Sayı 2, 2018
ss. 154-173
DOI: 10.17679/inuefd.374051

Gönderim Tarihi : 03.01.2018
Kabul Tarihi : 17.07.2018

Önerilen Atıf

Anasız, B, T. Ekinci, C, E. Anasız, B, Y. (2018). Okul Öncesi Eğitime Katılımın Daha Sonraki Yıllardaki Akademik Başarıya Etkisi: TEOG Sınavları. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 154-173. DOI: 10.17679/inuefd.374051

GİRİŞ

Son yıllarda okul öncesi eğitime verilen önemin arttığı görülmektedir. Bunun nedeni erken yaşlardan başlayarak çocuğa verilen eğitimin; çocuğa, aileye, topluma ve ekonomiye yüksek getiriler sağlaması olarak gösterilmektedir (Kaytaç, 2005). Okul öncesi dönem, çocuğun çevresini araştırıp tanımayaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, toplumun kültürel yapısına uygun alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Altay, İra, Bozcan & Yenil, 2011). Okul öncesi eğitim, çocuğun özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, zengin ve çeşitli uyarıcılar sağlayarak temel beceriler edindiren, toplumsal değerlere uyumunu kolaylaştıran ve bu konularda bireyi uygun biçimde yönlendirmeyi amaçlayan sistemli bir eğitim sürecidir (Dirim, 2004). Okul öncesi eğitim, bireyin erken yaşlarda sosyal, bilişsel ve davranışsal etkileşimlere daha açık olduğu bir süreci ifade etmektedir. Okul öncesi eğitimin amacı, erken dönemde çocuklara tüm gelişimsel süreçlerinde destek olmak, onları okula hazırlamak ve eğitim hayatlarında fırsat eşitliğini yakalamalarına yardımcı olmaktır (Oral, Yaşar & Tüzün, 2016). Başka bir deyişle, okul öncesi eğitimin çocuklara gelişimsel yönde fayda sağladığı, aynı zamanda sosyo-ekonomik ve toplumsal getirileri ile çocukların akademik başarı ve eğitim hayatlarına katkı sağladığı söylenebilir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişim süreçlerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Eğitime erken yaşlarda okul öncesi eğitimle başlayan bireylerin, gerek farklı eğitim kademelerindeki öğretimsel süreçlere, gerekse topluma daha iyi uyum sağladığı belirtilmektedir (Myers, 1992). Bu bireylerin sosyal ve akademik becerilerinin, okul öncesi eğitimi almamış akranlarına göre daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir (Knight & Hughes, 1995). Benzer şekilde erken yıllarda verilen kaliteli eğitimin, bireyin sosyal ve toplumsal yaşamda daha etkin ve üretken olmasına katkıda bulunduğu bilinmektedir. Eğitim yatırımlarının getiri oranlarıyla ilgili yapılan bazı çalışmalar, farklı tür ve kademedeki eğitime yapılan yatırımın sonuçlarının farklılaştığını göstermektedir. Buna göre insan sermayesine yatırımın getiri oranlarının okul öncesi eğitimde hem diğer eğitim kademelerinden hem de okul sonrası dönemdeki yetiştirmelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Carneiro & Heckman, 2003). Bu durum Şekil 1'de açıkça görülmektedir.



Şekil 1. Yaş Dönemlerine Göre İnsan Sermayesine Yatırımın Getiri Oranları (Carneiro & Heckman, 2003)

Bu sonuçlar okul öncesi dönemde çocuğun özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Doğumdan beş yaşına kadar olan dönem beynin en hızlı geliştiği kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönem öğrenmenin yaşamın diğer dönemlerine göre daha kolay olduğu bir dönemdir. Bu dönem yaşamın çeşitli alanlarına temel olan bilişsel becerilerin ve kişilik özelliklerinin alt yapısının oluştuğu dönemdir. Bu nedenle bu dönemdeki beslenme ve bilişsel uyarıların varlığı uzun erimli bilişsel becerilerin gelişimi için son derece önemli görülmektedir (Bransford, 1979; Shonkoff & Phillips, 2000; Shore, 1997; Sternberg, 1985). Belirtilen bu özelliklerin sonucu olarak erken çocukluk eğitiminin daha sonraki okul yaşam ve başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olacağı kestirilebilir.

Benzer şekilde çocukluk yıllarında edinilen becerilerin önemli bir bölümünün, yetişkinlikte bireyi yönlendirdiği, kişiliğini, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir (Oğuzkan ve Oral, 2003). McClelland, Acock ve Morrison'a (2006) göre ise nitelikli okul öncesi eğitim veya çocuğun bakımı; dil, edebiyat, matematik ve fen alanlarındaki becerilerinin ortaya çıkmasını sağlamakta, aynı zamanda çocukların sosyal yeterlik ve öz yeterlilikleri gibi sosyo-duyuşsal becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu durumun tersi olarak, okula geç başlayan bireylerin eğitim sistemine uyum sağlamakta sıkıntılar çektikleri, eğitim hayatını kesik kesik yaşadıkları, okula uyum sağlamada güçlük çektikleri ve eğitim sürecine düzensiz katıldıkları gözlenmiştir. Bu durumların sonucunda birey genellikle sistemin dışında kalmaktadır (UNESCO, 2005). Bu doğrultuda okul öncesi eğitim çocukların daha sonraki öğrenme süreçlerini desteklemesi

bakımından (Laseman, 2009) onların gelecekteki başarıları üstünde etkili olacağı söylenebilir. Özellikle risk altındaki çocukların ya da dezavantajlı grupların okul öncesi eğitimine yatırım yapmak toplumsal maliyetleri azaltmada önemli bir stratejidir. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların okul öncesi eğitimden yararlanmayanlara göre daha fazla istendik özellikler göstererek eğitimlerini sürdürmeleri ve akademik olarak daha başarılı olmaları okul öncesi eğitime yönelik yatırımları haklılaştıracak durumdadır. Örneğin ABD’de okul öncesi eğitimin toplumsal getirileri bu eğitime devam edenlerin kişisel getirilerinden 2.5-4.5 kat daha fazladır (Temple & Reynolds, 2007).

Okul öncesi eğitimin çocuğa yönelik gelişimsel yararlarının yanında uzun vadeli sosyo-ekonomik ve toplumsal bir yatırım aracı olduğu söylenebilir. Erken çocukluk eğitimine yapılan yatırım, ileride ülkenin gereksinim duyacağı işgücüne ve insani gelişime yapılan yatırımdır (Kaytaz, 2005). Heckman’a (2006) göre okul öncesi eğitim birkaç farklı açıdan bir yatırım aracı olarak düşünülebilir. Bu yatırımlardan ilki bireyin beyin ve beceri oluşumuyla ilgili süreçlerine yapılan yatırımdır. Bu süreçler hem kalıtsaldır hem de bireysel deneyimler arasındaki etkileşimlerden doğmaktadır. Okul öncesi eğitim de bireyin bu süreçlerine erken yaşlarda yapılan yatırımı ifade etmektedir. Diğer yatırım türü bireye olan ekonomik getirisidir. Bunu sağlayacak beyindeki sinirsel etkileşimler için önemli olan becerilerin gelişimi ise hiyerarşik süreçlere dayalıdır. Bu süreçlere geç katılan çocuklardaki becerilerin daha yavaş geliştiği ve bunun sonucunda bireysel ekonomik getiriye daha geç ulaşılabilirdiği belirtilmektedir. Nitekim bireylerin yetenekleri, çevresel etkileşimlere erken yaşlarda daha açıktır. Çocuğun beyindeki sinir oluşumları kritik yaşlarda daha hızlı gerçekleşmektedir. Diğer bir yatırım türü ise çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimi becerilerinin gelişimi ile makro açıdan topluma olumlu katkı sağlanmasıdır. Çocuklar erken yaşlarda tecrübe ettiği yaşantılardan fazlaca etkilenmektedir ve bunu topluma onda var olan şekliyle yansıtmaktadır. MIT’nin (Massachusetts Institute of Technology) 2004 yılında yayınladığı “Massachusetts’ta Çocuk Bakımı ve Erken Eğitim Sektörünün Ekonomik Etkileri (The Economic Impact of the Child Care and Early Education Industry in Massachusetts)” raporuna göre yüksek nitelikli erken çocukluk eğitimi kısa ve uzun vadede toplum ve birey açısından oldukça akıllıca bir yatırımdır (Traill & Wohl, 2004). Calman ve Tarr-Whelan (2005) ise uzun dönemli okul öncesi yatırımları arasında özel eğitim ve sınıf tekrarı için düşük maliyetlerin oluşacağı, çocukların okulu terk etme oranlarının azalacağı ve daha çok beceri kazanacakları, geleceğin işgücü ihtiyacını karşılayacak ve aynı zamanda gelir düzeyi daha yüksek bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağı, ülke bazında üretimin artacağı, vergi ödemelerinin yüksek ve düzenli olacağı, daha az düzeyde suç ve cezai yaptırımların olacağı, böylece cezaevi maliyetlerinin azalacağı ve daha düşük düzeyde hukuki harcamaların yapılacağını saymaktadırlar.

Kaliteli okul öncesi eğitim yaşantılarının, sosyo-ekonomik ve toplumsal getirilerinin yanında çocuğun eğitimine ve akademik başarısına olan etkisinin de yüksek olduğu bilinmektedir. Kaliteli okul öncesi eğitimin, çocukları bir sonraki öğretim kademesine hazır hale getirdiği ve bulunduğu kademedeki başarısını etkilediği ileri sürülebilir. Ellen ve Noreen’a (2004) göre okul öncesi dönemde alınan eğitim, ilköğretim okullarında başarıyı artırmaktadır. Benzer biçimde Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD, 2012) verilerine göre, Türkiye’den PISA değerlendirmelerine katılan 15 yaşındaki öğrenciler arasında bir yıl ya da daha az okul öncesi eğitim alanların ortalama puanı, hiç okul öncesi eğitim almayanlara göre ortalama 42 puan daha yüksektir. Benzer biçimde OECD (2015) raporunda Türkiye’de 1-2 yıl arasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre daha yüksek performans gösterdikleri ve bu öğrenciler arasında 17 puanlık anlamlı fark bulunduğu belirtilmektedir. Akademik başarıyı ele alan OECD (2015) raporu gibi ülkelerin okul öncesi eğitime katılıp katılmama durumları ve sürelerine göre matematikte gösterdikleri performanslar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Şekil 3'te görüldüğü üzere Türkiye kendi gelir grubuyla aynı durumdaki ülkelere göre erken çocukluk eğitimindeki okullaşmada en düşük oranlardan birine sahiptir. Erken çocukluk eğitiminde çocukların çoğu beş yaşından önce bu eğitime dâhil olmaktadır. OECD ülkeleri arasında dört yaşındaki her on çocuktan dokuz tanesi (%87) okul öncesi eğitim ve ilköğretime kaydolmaktadır. OECD (2017) kayıtlarına göre bu yaştaki okul öncesi eğitimin oranı, Belçika, Danimarka, Fransa, İsrail ve Birleşik Krallık'ta %98 veya daha yüksek oranda iken; Yunanistan, İsviçre ve Türkiye'de %50'den daha azdır. Erken çocukluk eğitiminde üç yaşındakilerin %96'yı aşan en yüksek kayıt oranları ise Danimarka, Fransa, İzlanda, İsrail, Norveç, İspanya ve İngiltere'dedir. 2005 ile 2015 yılları arasında OECD ülkeleri arasında üç yaşındakilere yönelik okul öncesi eğitime yapılan ortalama kayıtlar %54'ten %73'e yükselmiştir. Dört yaşındaki çocuklar için okul öncesi eğitim veya ilköğretime kayıt oranı da aynı dönemde %76'dan %87'ye yükselmiştir. Bunların yanında 2015 OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı (PISA) verileri, 15 yaşındaki öğrencilerin, erken çocukluk eğitimi alan çocukların ileriki yaşam dönemlerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Erken çocukluk eğitimi alan çocukların sosyo-ekonomik durumları kontrol edildiğinde, 2-3 yıl erken çocukluk eğitimi alan çocukların başarılarının; 1-2 yıl erken çocukluk eğitimi alan çocukların başarısından daha yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle iki veya üç yıl arasında okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan ya da bir yıldan az bir süredir bu eğitime devam eden öğrencilere göre daha yüksek puanı aldıkları belirtilebilir (OECD, 2017). OECD (2015) raporuna göre ise Türkiye'de PISA uygulamasına dâhil olan öğrencilerin %46.3'ü okul öncesi eğitime katılmadıklarını ifade etmiştir. Bu oran OECD ortalamalarında %4.5'tir. Bu durum günümüzde Türkiye'de okul öncesi eğitimde halen istenilen seviyelere ulaşamadığının bir göstergesidir.

Uluslararası alanyazında okul öncesi eğitimin önemli bir yatırım aracı olduğunu belirten çalışmalara rastlanmıştır (Berlinski, Galiani & Manacorda, 2008; Garces, Duncan & Currie, 2002; Heckman, 2006; Karoly, 2016). Ulusal alanyazında ise Kaytaz (2005) ve Kağıtçıbaşı'nın (2005) yaptıkları çalışmalar dikkat çekmektedir. Türkiye'de hem ortaöğretim hem de yükseköğretim programlarına hem okul başarısına hem de merkezi olarak ülke çapında yapılan sınavların sonuçlarına göre öğrenci yerleştirilmektedir. Yukarıda ele alınan çalışmalar dikkate alındığında okul öncesi eğitim alıp almamanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olabileceği anlaşılmaktadır. Ancak Türkiye'de okul öncesi eğitimin öğrencilerin gerek okul başarısına, gerekse bu sınavlardaki başarısına etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu durumdan hareketle sınav başarısında pek çok değişkenin yanında okul öncesi eğitimin de etkisi olabileceği düşünülerek mevcut araştırma tasarlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimden yararlanan öğrencilerin daha sonraki yıllardaki akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) sonuçlarına ve çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma ve yararlanmama nedenlerini ebeveyn görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.

Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul son sınıf öğrencilerinin katıldığı Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) puanları öğrencilerin okul öncesi eğitimden yararlanıp yararlanmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin TEOG sınavı puanları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin TEOG sınavı puanları yerleşim yeri (kentsel-kırsal) değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi eğitimden yararlanan ya da yararlanmayan çocukların ebeveynleri okul öncesi eğitime nasıl bir önem atfetmektedirler ve çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanma ya da yararlanmama nedenlerini nasıl açıklamaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel boyutun nicel boyutu desteklediği ve açıkladığı karma modelde desenlenmiştir (Creswell & Plano Clark, 2011). Araştırmanın nicel boyutu temel olarak öğrencilerin okul öncesi eğitimden yararlanma ya da yararlanmama durumları ile TEOG sınavı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Bu boyuta ilişkin veriler lise birinci sınıf öğrencilerinin mezun oldukları ortaokullardan sağlanan belgelerin incelenmesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Veriler ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim yılında Muğla ili Ula ilçesinde bulunan 7 ortaokuldan TEOG sınavına giren ve bu okullardan mezun olup lise birinci sınıfa devam eden öğrencilerin tamamı oluşturmaktadır. Bu durumdaki toplam öğrenci sayısı 251'dir. İlçe sınırları içinde yer alan okul sayısı 8'dir. Bu okulların ikisi ilçe merkezinde bulunmaktadır. Çalışma grubunun %49.8'i (125) kız, %50.2'si (126) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %21.9'u (55) kentsel, %78.1'i (196) kırsal yerleşim yerlerinden gelmektedir. Öğrencilerin %71.7'si (180) okul öncesi eğitime katılanlardan, %28.3'ü okul öncesi eğitime katılmamışlardan oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu ise araştırmanın nicel bölümü çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynleri arasından seçilen 12 ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlerin belirlenmesinde çocukların oturdukları yerleşim birimleri (kırsal-kentsel) ve okul öncesi eğitime katılıp katılmama durumları dikkate alınmıştır. Buna göre kırsal yerleşim yerlerinde (köylerde) çocuğu okul öncesi eğitime katılan üç, katılmayan üç ve kentsel yerleşim yerinden çocuğu okul öncesi eğitime katılan üç, katılmayan üç olmak üzere gönüllülük esasına göre toplam 12 ebeveyn (anne veya baba) ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kentsel yerleşim yerinden gelen ebeveynlerin 3'ü düzenli bir gelire sahip sahipken, 3'ü düzenli bir gelire sahip değildir. Kırsal kesimden gelen ebeveynlerin de 3'ü düzenli bir gelire sahip sahipken, 3'ü düzenli bir gelire sahip değildir. Kentsel yerleşim yerinden ebeveynlerin 3'ü ilkököl, 1'i lise, 1'i ön lisans, 1'i lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Kırsal yerleşim yerinden gelen ebeveynlerin 5'i ilkököl, 1'i lise düzeyinde eğitime sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan öğrencilerin akademik başarı durumlarının belirlenmesinde öğrencilerin ortalama TEOG puanları esas alınmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine, TEOG puanlarına ve okul öncesi eğitime devam edip etmediklerine ilişkin veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir. İlgili dokümanlar öğrencilerin 2015-2016 eğitim yılında mezun oldukları yedi ortaokulun müdürlüklerinden ve Muğla ili Ula ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'nden sağlanmıştır. Doküman incelemesi araştırmada hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Öğrencilerin TEOG puanları cinsiyet, yerleşim yeri ve okul öncesi eğitime katılıp katılmama durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Bu çerçevede betimsel istatistikler, t-testi ve Man Withney U testi işe koşulmuştur.

Araştırmanın nicel boyutunu tamamlamayı, desteklemeyi ve daha ayrıntılı açıklamayı amaçlayan nitel boyuta ilişkin verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları ailelerin sosyo-ekonomik durumlarını (gelir, çocuk sayısı, eğitim durumu, meslekleri, ev ortamları, çevresel etkenler vb.), okul öncesi eğitime yönelik bakış açılarını, okul öncesi eğitimin olası yararlarına ilişkin beklentilerini, çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme ya da göndermeme nedenlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla üç uzmanın görüşü alınmış ve asıl görüşmeye dâhil edilmeyen bir aile ile de pilot görüşme yapılmıştır. Görüşmeler 2016-2017 Bahar yarıyılı sonunda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler genellikle 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeye başlamadan önce ebeveynler araştırmanın amacı konusunda bilgilendirilmiş ve görüşmeler kendi onaylarıyla kayıt altına alınmıştır. Yazılı dökümleri yapılan görüşmeler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme nedenlerine ilişkin olarak çocuğun okula alışması ve çevrenin etkisi, çocuğun başarısı ve öğrenme becerisinin gelişmesi ve çocuğun sosyalleşmesi kodları oluşturulmuştur. Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenlerine ilişkin olarak okul öncesi eğitime ilişkin farkındalığın olmaması ve ulaşım sorunu, ulaşım ve imkânların sınırlı olması kodları oluşturulmuştur. Bunun yanında kırsal ve kentsel alanda yaşayan ebeveynlerin görüşlerine ilişkin okul öncesi eğitimin çocuğun başarılı olmasına etkisi ve çocuğun okula-çevresine uyumuna etkisi ve çocuğun gelişim alanlarına etkisi konusunda kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca kırsal ve kentsel yerleşim alanlarında yaşayan ebeveynlerin görüşlerine ilişkin ulaşımın kolay olması ve okul öncesi eğitimin maliyetinin düşük olması kodları oluşturulmuştur. Ancak cinsiyete ilişkin olarak hem kırsal hem de kentsel alanda yaşayan ebeveynlerin görüşlerinden çocuklarının cinsiyetinin okula gönderme ya da göndermeme yönelimleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Bu adımın ardından mevcut kodlar; ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme ve göndermeme nedenleri; ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermede/göndermeme nedenleri; ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime katılmama nedenleri; okul öncesi eğitimin çocuğa sağladığı katkılar ve okul öncesi eğitimi teşvik edici etkenler gibi temalar altında toplanarak daha anlamlı hale getirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde araştırmanın nicel boyutunu ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin birinci alt problemi Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına (TEOG) katılan öğrencilerin ortalama puanlarının öğrencilerin okul öncesi eğitimden yararlanıp yararlanmama durumuna göre karşılaştırılmasına yöneliktir. Tablo 1'de okul öncesi eğitime katılıp katılmama durumlarına göre öğrencilerin TEOG puan ortalamaları ve karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin TEOG Puanlarının Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitime Katılıp Katılmama Durumlarına Göre Karşılaştırılması

<i>Okul Öncesi Eğitime Katılma Durumu</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Katılan	180	357.45	81.97	251	6.223	.00	72.93
Katılmayan	71	284.52	87.67				

Tabloya göre öğrencilerin TEOG puanları okul öncesi eğitime katılıp katılmama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$t_{(251)}= 6.223, p<.05$]. Okul öncesi eğitime katılmış olan öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}= 357.45, S= 81.97$), okul öncesi eğitime katılmamış olan öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}= 284.52, S= 87.67$) daha yüksektir. Ortalama puan farkı 72.93'tür.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin ikinci alt problemi okul öncesi eğitime katılıp katılmama durumuna göre öğrencilerin TEOG puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yöneliktir. Tablo 2'de cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin TEOG puan ortalamalarının karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin TEOG Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Genel	Kadın	125	360.79	85.19	251	4.367	.00	47.75
	Erkek	126	313.04	88.02				
Katılan	Kadın	90	378.44	75.04	180	3.550	.00	42.01
	Erkek	90	336.43	83.61				
Katılmayan	Kadın	35	315.34	93.68	71	3.094	.00	60.77
	Erkek	36	254.57	73.53				

Tablo öğrencilerin TEOG puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir [$t_{(251)}=4.367, p<.05$]. Kız öğrencilerin TEOG ortalama puanları ($\bar{X}= 360.79, S= 85.19$) erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}= 313.04, S= 88.02$) daha yüksektir (47,75 puan). Okul öncesi eğitime katılanların TEOG puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$t_{(180)}= 3.550, p<.05$]. Buna göre okul öncesi eğitime katılan kız öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}= 378.44, S=75.04$), okul öncesi eğitime katılan erkek öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}= 336.43, S= 83.61$) daha yüksektir (42.01 puan). Okul öncesi eğitime katılmayanların TEOG puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [$t_{(71)}= 3.094, p<.05$]. Buna göre okul öncesi eğitime katılmayan kız öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}= 315.34, S= 93.68$), okul öncesi eğitime katılmayan erkeklerin ortalama puanından ($\bar{X}= 254.57, S= 73.53$) daha yüksektir (60.77 puan).

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin üçüncü alt problem yerleşim yeri (kentsel-kırsal) değişkenine göre öğrencilerin TEOG puanlarının karşılaştırılmasına yöneliktir. Tablo 3'te yerleşim yeri (kırsal-kentsel) değişkenine göre öğrencilerin TEOG puan ortalamalarının karşılaştırılması yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin TEOG Puanlarının Yaşadıkları Yerleşim Yeri (Kentsel-Kırsal) Karşılaştırılması

	<i>Yerleşim yeri</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Genel	Kentsel	55	367.28	83.40	251	2.891	.00	39.00
	Kırsal	196	328.28	89.75				
Katılan	Kentsel	49	366.914	80.14	180	0.947	.34	12.99
	Kırsal	131	353.917	82.67				
Katılmayan	Kentsel	6	370.271	52.00	71	99	.04	93.65
	Kırsal	65	276.612	34.52				

Tablo öğrencilerin TEOG puanlarının yaşanılan yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir [$t_{(251)}=2.891, p<.05$]. Kentsel yerleşimdeki öğrencilerin puanları ($\bar{X}= 367.28, S= 83.40$), kırsal yerleşimdeki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=328.28, S= 89.75$) daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Ortalama puan farkı 39'dur. Yerleşim yerine göre okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin TEOG puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$t_{(180)}= .947, p>.05$]. Kentsel yerleşimde okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}= 366.914, S= 80.14$), kırsal yerleşimde okul öncesine katılan öğrencilerin ortalama puanından ($\bar{X}= 353.917, S= 82.67$) az da olsa daha yüksek (12.99 puan) görünmektedir. Kentsel yerleşim yerlerinden okul öncesi eğitime katılmayan 6 öğrenci bulunmaktadır. Bu nedenle okul öncesine katılmayanların başarıları yerleşim yerine göre karşılaştırılırken parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Öğrenci sayısının bir grupta çok az olduğu için bu değişkene ilişkin bulguların yorumlanmasında ihtiyatlı davranılması uygun olur. Ayrıca kentsel yerleşim yerlerinden katılımın genellikle yüksek olduğunu da dikkate almak gerekir. Buna göre gruplar arasında kırsal yerleşim yerinden gelenler aleyhine anlamlı fark belirlenmiştir ($U= 99, p<0.05$). Her iki grubun arasındaki puan farkı 93.65'dir.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bu boyuta ilişkin alt problemi okul öncesi eğitimden yararlanan ya da yararlanmayan çocukların ebeveynlerinin okul öncesi eğitime nasıl bir önem atfettiklerini ve çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanma ya da yararlanamama nedenlerini nasıl açıkladıklarını kendi görüşlerine dayalı olarak belirlemeye yöneliktir.

Araştırmada kırsal ve kentsel alanda yaşayan toplamda 12 ebeveynle yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerin görüşlerine dayalı olarak dört tema oluşturulmuştur: Bunlar (1) Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme ve göndermeme nedenleri; (2) Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermede/göndermemede cinsiyetin etkisi; (3) Okul öncesi eğitimin çocuğa sağladığı katkılar ve (4) Okul öncesi eğitimi teşvik edici etkenlerdir.

Araştırmada kırsal alanda yaşayan ebeveynlerin görüşlerine ilişkin *çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme nedenleri* teması altında *çocuğun okula alışması* ve *çevrenin etkisi* kodları oluşturulmuştur.

Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermelerinin temel gerekçesi, çocuğun okul öncesi eğitimden sağlayacağı eğitsel yararlardan çok, okul öncesi eğitimin daha sonraki yıllarda çocuğun okula uyumunu kolaylaştırıcı olarak görülmesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda *çocuğun okula alışması* ebeveynlerin önceliği gibi görünmektedir. Bu durum, Kırsal-1 tarafından "... *tanısın, alışsın diye okula. Görsün öğretmenleri falan, arkadaşları olsun daha sonraki yıllarda, okulu sevsin diye gönderdik, zaten başka bir şey beklemedik ki, gitsin görsün okul ortamını*" şeklinde dile getirilmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeleri, farkındalığa dayalı bir tercih olmaktan ziyade, çevrenin yönlendirmesine dayalı bir tercih olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Kırsal-2 *çevrenin ısrarı* konusunda, "*Dayısı okul müdürüydü, o zamanlar o çok ısrar etmişti. O nedenle gönderdik. Zaten niyetimiz de vardı da ısrar edince gönderdik*" ifadesini kullanmıştır. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuğunu okul öncesi eğitime göndermedeki farkındalığının çevre tarafından etkilendiği söylenebilir.

Araştırmada kırsal alanda yaşayan ebeveynlerin görüşlerine ilişkin *çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri* teması altında *okul öncesi eğitime ilişkin farkındalığın olmaması* ve *ulaşım sorunu* kodu bulunmaktadır.

Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeleri gerektiği konusunda yeterince bilinçli olmadıkları anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin okul öncesi eğitimden sağlanabilecek yararlar konusunda yeterince bilgilerinin olmadığı ve bu konuda yönlendirme ihtiyacında oldukları anlaşılmaktadır. Kırsal-4 *okul öncesi eğitime ilişkin farkındalığın olmaması* konusunda, "... *O dönem anasınıfı ile ilgili bir bilgimiz yoktu ki. İyi olur güzel olur diyen yoktu ki biz nerden bilelim.*" ifadesini kullanmıştır.

Kırsal yerleşim yerlerinde ana sınıfı olmaması ve çocuğun taşınmalı bir sistemle başka bir yerde okula gönderme gereği ebeveynlerin çocuklarını okula göndermelerini engelleyici etkiye sahip görünmektedir. Örneğin Kırsal-6 *ulaşım sorunu* konusunda, "(...) *Köyümüzde anaokulu yoktu. Yakın anaokuluna da göndermek için servis lazım onun için de benden ayrı ücret istediler. Ama resmi bir şey değildi. Kaza bela olursa da sorumluluğunu alamayız biz dediler. Bunun gibi nedenlerle gönderemedim ...*" ifadesini belirtmiştir. Bu ifadeden ebeveynlerin çocuklarını kendi olanaklarıyla okula göndermek istemeleri durumunda ortaya çıkan maliyetin de engelleyici etkisinin olabileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca kendi olanakları ile göndermek isteseler bile, güvenlik kaygısının ortaya çıktığı görülmektedir. Ebeveynlerin kırsal kesimde yaşamaları onların sahip oldukları imkânları sınırlamaktadır. Özellikle başka bir köydeki okul öncesi eğitime erişmek için taşınmalı

eğitime katılmak zorunda olan çocukların ebeveynlerinin, bu durumu maddi ve manevi açıdan olumsuz gördükleri söylenebilir.

Araştırmada kentsel alanda yaşayan ebeveynlerin görüşlerine ilişkin *çocuklarını okul öncesi eğitime gönderme nedenleri* teması altında *çocuğun başarısı ve öğrenme becerisinin gelişmesi ve çocuğun sosyalleşmesi* kodları bulunmaktadır.

Kentsel yerleşim yerinde yaşayan ve çocuklarını okul öncesi eğitime göndermiş olan ebeveynler okul öncesi eğitimin olası akademik ve sosyal yararlarının önemli ölçüde farkında oldukları ve bu farkındalığın çocuklarını okul öncesi eğitime göndermede etkili olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı anlatımları bu durumu daha net olarak ortaya koymaktadır. Örneğin “ (...) Okul öncesi eğitim belli bir yaştan sonra çocuğun öğrenme becerisinin gelişmesine katkı sağlıyor. Çocuk hem dersini öğrenirken, bir taraftan da paylaşmayı öğreniyor.” (Kentsel-1) ,“Tek çocuğumuz var. (...) Paylaşmayı okul öncesi eğitimde öğrendik. Okul öncesi eğitim çocuğumuzun etkileşimini artırdı. (...) Mesela öğretmenin teleskobu vardı. Onu görünce uzayla ilgili şeylere merak saldı (Kentsel-2).

Araştırmada kentsel alanda yaşayan ebeveynlerin görüşlerine ilişkin *çocuklarını okul öncesi eğitime göndermeme nedenleri* teması altında *ulaşım ve imkânların sınırlı olması* kodu bulunmaktadır.

Ailelerin oturdukları yerin yakınında okul öncesi eğitim kurumunun olmaması ve okula erişimin servis hizmeti gerektirmesi kentsel alanda yaşıyor olsalar bile ebeveynlerin çocuklarını okula göndermelerini engelleyici etkiye sahip görünmektedir. İki ebeveynin görüşleri bu bulguyu destekleyici örnek olarak verilebilir: “İmkân dâhilinde olmadığı için gönderemedik. (...) Okul bizim oturduğumuz yerden biraz uzakta. Götürüp getirme konusunda sıkıntı yaşayacaktık. Ben tarla ile uğraşıyorum. Annesi de evde. Kimse ilgilenemezdi” (Kentsel-4). “Anasınıfı çocuğunu servis alacaktı, gidecekti. Zor böyle gitmesi, düşer şaşar. Hep bizim getirip götürmemiz de olmaz, işlerimiz var. Okul da uzak kalıyor bize” (Kentsel-5). Ayrıca servis hizmeti sağlansa bile çocukların yaşça küçük olmaları nedeniyle güvenli olmayacağı kaygısının da okula göndermeme konusunda etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu aileler kentsel yerleşim yerinde yaşıyor görünseler de, kent merkezine uzak mahallelerde yaşamaktadırlar ve yaşadıkları mahallede okula erişim mümkün olmamaktadır. Bu nedenle hem kırsal hem de yerleşim yerlerinde okulun bulunduğu yer okul öncesi eğitime erişime etkileyen bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

Hem kırsal hem de kentsel yerleşim yerlerinde yaşayan ebeveynler bakımından çocuklarının cinsiyetinin okula gönderme ya da göndermeme yönelimleri üzerinde her hangi bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgu tüm katılımcıların ortak görüşüdür ve şu örnekler de bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

“(...) Benim çocuğum erkek ama kız olsa da aynı şey olurdu gönderirdim yani” (Kırsal-2). “Yok etkilemedi zamanı gelince ikisini de gönderdik anasınıfına” (Kırsal-3). “(...) Kız erkek olması fark etmez kız çocuğum da var. İmkân olsa onu da gönderirim fark etmez ki bana” (Kırsal-5). “(...) Önemli olan okuması kız erkek fark etmez ki. Benim için kız çocuklarının okuması ayaklarını yere basması para kazanması daha önemli (Kırsal-6). “Cinsiyetin nasıl bir etkisi olabilir ki hakkıdır ikisinin de okula gitmesi...” (Kentsel-2). “Şimdi sözünü ettiğimiz erkek, ama zaten kızım da var onu da göndermiştik” (Kentsel-3). “Çocukların ikisi de kız, erkek olsaydı da gönderemezdik ki. (...) Asıl sorun nasıl gidecekler okula?” (Kentsel-6). “Kız ya da erkek olmakla alakası yok. Erkek olsa gönderirdim diyemem çünkü biz çalışıyoruz kim getirip götürecektir? (...)” (Kentsel-5).

Yaygın olarak karşılaşılan durumun tersine, kırsal kesimde yaşayan katılımcılar toplumsal cinsiyet rollerini çocuklarının eğitimi bakımından herhangi bir ayırma, dışlama ve/veya kısıtlama ögesi olarak kullanmıyor olmaları önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada kırsal ve kentsel alanda yaşayan ebeveynlerin görüşlerine ilişkin *okul öncesi eğitimin çocuğa sağladığı katkıları* teması altında *çocuğun başarılı olmasına etkisi ve çocuğun okula-çevresine uyumuna etkisi ve çocuğun gelişim alanlarına etkisi* konusunda kodlar bulunmaktadır.

Hem kırsal hem de kentsel alandan çocuklarını okul öncesi eğitime gönderen ebeveynler okul öncesi eğitimin çocuklarına eğitsel başarı, okul ve çevreye uyum, sosyalleşme ve çocuğun gelişim alanlarına yönelik olumlu katkılarının olduğu görüşüne sahip görünmektedirler. “(...) Tabi başarısını etkiledi. Anadolu lisesinde mesela şimdi. Yüksek puan aldı (...)” (Kırsal 1), “(...) Dersleri başarılı, hepsini bir arada yürütebiliyor” (Kentsel-2) ifadeleri okul öncesi eğitimin eğitsel başarıya etkisine, *Okul öncesi eğitim çok fazla başarıyla ilgili mi bilemiyorum. Ama eğitimin başlangıcı olması açısından iyi. 2 çocuğum da endüstri meslek lisesinde. (...) Bütün iş başarı değil belki okula hazırlık açısından da önemli diye düşünüyorum*” (Kırsal-3), “Kibar ve uyumlu bir çocuk olmasını sağladı. Arkadaşlarıyla ve çevresiyle etkileşimi arttı. Öğretmenini model aldığı için onun gibi davranmaya başladı. Öğretmen olmak istedi mesela (...)” (Kentsel-1) ifadeleri okul öncesi eğitimin okula ve çevresine

uyuma ve sosyalleşmeye, "Okul öncesinde satranç öğrendi. Basketbol ve badmintonu meraklandı. Şimdi bir de yan flüt çalmaya başladı. Bunların temeli bence okul öncesinde atıldı. (...) Okuldaki ilk yıllarında çevresiyle etkileşimi onu farklı alanlara yöneltti. Dersleri başarılı, hepsini bir arada yürütebiliyor. (...)" (Kentsel-2) ifadeleri okul öncesi eğitimin çocuğun gelişim alanlarına etkisine örnek olarak verilebilir. Bu ifadelerden çocuklarını okul öncesi eğitime gönderen ebeveynlerin okul öncesi eğitimin işlevleri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Araştırmada kırsal ve kentsel yerleşim alanlarında yaşayan ebeveynlerin görüşlerine ilişkin okul öncesi eğitimi teşvik edici etkenler teması altında ulaşımın kolay olması ve okul öncesi eğitimin maliyetinin düşük olması kodları bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarının yaşanan yerleşim birimlerinde olması ya da ulaşımın kolay olması ve okul maliyetlerinin yüksek olmaması ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime teşvik edici bir etken olarak görünmektedir. Başka bir deyişle bu durum ebeveynler üzerinde caydırıcı bir etkiye sahip görünmemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının yaşanan yerleşim birimlerinde olması ya da ulaşımın kolay olmasının okul öncesi eğitimi özendiriciliğinin Kırsal-3'ün ifadelerine "(...) Evimiz okula yakındı. Kendimiz yürüyerek getirip götürdük." Kentsel-1'in ifadelerine "(...) Okul çalıştığımız işyerinin hemen karşısındaydı. Bu nedenle bizimle birlikte gelip, gidiyordu. Evde bakıcı tutmak daha sorunlu. Böylece kolay olduğu için sorun olmadı okula getirmek" şeklinde yansımıştır. Okul maliyetlerinin caydırıcı olmaması katılımcı ifadelerine şu şekilde yansımıştır: "(...) Okul aidatı oluyor ya anasınıfında boya vs. almak için onları aldık işte gücümüz yettiğince. Alamayanlar da vardı o zaman için, ama o da sorun olmadı kendi aramızda hallettik. Yani alamayanlar da var olanlardan kullandılar. Çok sorun olmadı köy okulu olduğu için maddi büyük bir külfeti yoktu, çok abartılmıyordu." (Kırsal-2) "Okul öncesinde sadece öğle yemeği için ücret ödüyorduk. (...) Onun dışında ufak tefek arada kostüm vb. için veriyorduk ama bu öyle büyük miktarda değildi. Bu nedenle okula göndermede bir sıkıntı yaşamadık. Zaten ikimiz de çalışıyoruz eşimle. Herhangi bir sorun yok." (Kentsel-3).

Bu ifadelerden köydeki okul öncesi eğitim kurumunun ebeveynlerden maddi açıdan yüksek maliyetli materyal talep etmemesinin onların çocuklarını okul öncesi eğitime göndermelerinde etken olarak görünmektedir. Okul öncesi eğitimde kullanılan materyallerin ailelerin ekonomik durumlarını etkileyecek maliyetlerde olması halinde sorun yaşanacağı söylenebilir. Nitekim okul öncesi eğitime ilişkin materyalleri karşılayamayanların ve bu nedenle çocuğuna gerekli olan materyali alamayan ebeveynlerin çocuklarının bu gereksinimlerinin diğer velilerin yardımıyla alınan materyallerden karşılandığı anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma okul öncesi eğitime katılımın çocukların akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini, öğrencilerin TEOG puanları aracılığı ile belirlemeyi, çocukları okul öncesi eğitime katılan ve katılmayan ebeveynlerin okul öncesi eğitime nasıl bir önem atfettiklerini ve çocuklarının okul öncesi eğitime katılma ya da katılmama nedenlerini nasıl açıkladıklarını kendi görüşlerine dayalı olarak betimlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada okul öncesi eğitime katılan 8. sınıf öğrencilerinin TEOG puanlarının okul öncesi eğitime katılmayan 8. sınıf öğrencilerinin TEOG puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, okul öncesi eğitime katılım çocukların akademik başarısını olumlu yönde anlamlı biçimde etkilemektedir. Her iki grup arasındaki ortalama puan farkı 72.93'tür. Bu fark okul öncesi eğitime katılmanın daha sonraki yıllarda öğrenci performansını ne kadar etkilediğini göstermesi bakımından önemlidir. Benzer şekilde, Türkiye'den PISA sınavlarına katılan 15 yaşındaki öğrencilerden bir yıl ya da daha fazla okul öncesi eğitime katılanların ortalama puanları, hiç okul öncesi eğitime katılmayanlara göre ortalama 42 puan daha yüksek bulunmuştur (OECD, 2012). Türkiye'de doğrudan TEOG başarısı ve okul öncesi eğitime katılım arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte, alanyazında okul öncesi eğitimin akademik başarıyı etkilediğini gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Çocukların ilkokula başladıkları yıldaki performans ve becerilerinin izleyen yıllardaki okul performansı üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu ve bu etkinin önemli bir kısmının çocukların erken çocukluk eğitiminden kaynaklandığı birçok araştırmayla ortaya konmuştur (Örneğin, Andersson, 2010; Crosnoe vd, 2010; Entwisle & Alexander, 1998; Malaspina & Rimm-Kaufman, 2008; McClelland, Acock & Morrison, 2006).

Erken yaşlarda edinilen bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerin ileriki yaşlardaki öğrenme süreçlerine etkisinin bir sonucu olarak, okul öncesi eğitime katılımın öğrencilerin daha sonraki yıllardaki akademik performanslarını olumlu yönde etkilediği birçok araştırmanın ortak sonucudur (Örneğin, Andersson, 1992;

Carneiro & Heckman, 2003; Clark, 2009; Cortázar, 2015; Ellen & Noreen, 2004; Eshetu, 2015; Gayden-Hence, 2016; Hayes, 2002; Johnson, 1996; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008; Sylva & Wiltshire, 1993; Wylie, 2001). OECD ülkelerinde okul öncesi eğitime devam etmeyen ya da hiç yararlanmayan çocukların matematikte düşük performans gösterme oranları okul öncesi eğitime katılan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir (OECD, 2016). Ayrıca, okul öncesi eğitime devam süresi arttığında da akademik başarının arttığını (Entwisle & Alexander, 1998) ve okul öncesi eğitime katılımın sosyo-ekonomik özelliklerden kaynaklanan performans farkını tamamen ortadan kaldırmaya bile önemli ölçüde azalttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Alves ve Soares, 2008; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi & Kirby, 2005).

Okul öncesi eğitimin çocukların daha sonraki yıllardaki akademik başarılarını etkilemesinin yanında, özellikle gelişmekte olan ülkelerde ve dezavantajlı gruplarda çocukların daha sonraki eğitim kademelerine devam etmelerine ve tamamlamalarına da katkı sağladığı belirlenmiştir (Barnett, 2008; Berlinski, Galiani, & Manacorda 2008; Hazarika & Viren 2013; Martinez, Naudeau, & Pereira 2012). Ekonomik bakımdan dezavantajlı olan çocukların okul öncesi eğitimden daha çok yarar sağladıklarını gösteren sonuçlar mevcuttur. İyi tasarlanmış ve uygulanmış okul öncesi eğitimden yararlananların çocuklukta ve yetişkinlikte suça ve şiddete karışma oranlarının daha düşük olduğu (Johnson, 1996), sınıf uyumlarının yüksek olduğu (Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008) görülmüştür. Ayrıca insan sermayesine yatırımın getiri oranlarının okul öncesi eğitimde hem diğer eğitim kademelerinden hem de okul sonrası dönemdeki yetiştirmelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Carneiro & Heckman 2003). ABD’de okul öncesi eğitimin kamusal getirileri devam edenlerin kişisel getirilerinden 2.5-4.5 kat daha fazla olduğu belirlenmiştir (Temple & Reynolds, 2007). Buraya kadar verilen sonuçlardan yola çıkarak, okul öncesi eğitimin çocukların okul yaşamını başarılı biçimde sürdürebilmeleri için gereken kolaylaştırıcı tutum ve becerilerin gelişmesine katkı sağlayarak (Reynolds & Temple, 2008) yukarıda söz edilen sonuçları etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi eğitime katılım ve beklenen yararlar, katılanların sosyo-ekonomik özelliklerinden bağımsız olmamakla birlikte (Felício & Vasconcellos, 2007; Vieira 2010; Eshetu, 2015), hem bireysel hem de toplumsal bakımdan okul öncesi eğitime yatırım yapmak maliyet etkili bir strateji olarak görünmektedir. Özellikle risk altındaki çocukların ya da dezavantajlı grupların okul öncesi eğitimine yatırım yapmanın toplumsal maliyetleri azaltmada önemli bir strateji olacağı söylenebilir. Bu araştırma kapsamında okul öncesi eğitimin yararlananların akademik başarısına etkisi olduğu açıkça görülmektedir. Yukarıda sözü edilen diğer yararlardan bir kısmının gözlemlendiğini ebeveyn görüşlerinden de anlaşılmaktadır. Bu nedenle nitelikli okul öncesi eğitimin erken yaşlardan başlayarak yakınlaştırmının hem bilişsel beceriler hem de bilişsel olmayan özelliklerin geliştirilmesi bakımından öncelikli bir politika alanı olması gerektiği söylenebilir.

Çocuklarını okul öncesi eğitime gönderen ebeveynlerden sağlanan nitel veriler kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitimin sağlayacağı akademik yararlardan çok, daha sonraki yıllarda çocuklarının okula uyumlarını ve sosyalleşmelerini sağlayıcı etkileri nedeniyle gönderdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca sağlanacak yararlar yanında çevresel yönlendirmelerin de etkili olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitime gönderme nedenlerini akademik gerekçelere dayandırmaları bile, sonuç olarak çocuklarını okul öncesi eğitime göndermelerinin akademik başarıları bakımından bir sonucunun olduğu araştırmanın nicel sonuçlarından anlaşılmaktadır. Kentsel yerleşim yerinde yaşayan ve çocuklarını okul öncesi eğitime göndermiş olan ebeveynlerin ise okul öncesi eğitimin hem akademik hem de sosyal yararlarının önemli ölçüde farkında oldukları ve bu farkındalığın çocuklarını okul öncesi eğitime göndermede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak okul öncesi eğitime katılımın artırılabilmesi için ebeveynlerin bilinçlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin bilinçlendirilmesi hem okul öncesi eğitime atfedilen önemin hem de okul öncesi eğitime uygun beklenti ve taleplerin artmasına yol açabilir. Ebeveyn farkındalığı azaldıkça okul öncesi eğitimin yalnızca çocuk bakıcılığı olarak görülmesi ve beklentilerin bu kapsamda olması tehlikesi ortaya çıkabilir (başka araştırma sonuçlarına bakılabilir). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ilişkin farkındalıkları okul öncesi eğitime olan inançlarını pekiştirebilir. Cortázar (2015) ebeveynlerin okul öncesi eğitimin okuduğunu anlama ve matematiğe etkisine inançlarının onların çocuklarının daha sonraki başarıları ile orta düzeyde ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Çocuklar hangi gerekçeyle okula gönderilirse gönderilsin, gönderildiğinde beklenen yararların sağlanıp sağlanmadığına odaklanmak önemli görünmektedir. Okul öncesi eğitimden beklenen bilişsel ve bilişsel olmayan yararların güvencesi nitelikli bir okul öncesi eğitim programı ve onun yetkin biçimde uygulanması olduğu söylenebilir (Barnett, 2008). Bu nitelikte bir okul öncesi

eğitim uygulaması okul öncesi eğitime gönderme gerekçelerini daha somut hale getirebilir ve bu yolla okul öncesi eğitimin yararlarına ilişkin inanç pekiştirilebilir.

Hem kırsal hem de kentsel yerleşim yerlerinde yaşayan ve çocuklarını okul öncesi eğitime gönderen ebeveynlerin okul öncesi eğitimin çocuklarına katkılarının neler olabileceğine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, gönderme nedenleriyle örtüşen katkılar gözlemledikleri anlaşılmaktadır. Ebeveynler okul öncesi eğitimin çocukların akademik başarı, okula ve çevreye uyum, sosyalleşme ve çocuğun gelişim alanlarına yönelik olumlu katkılarının olduğu düşüncesine sahip görünmektedirler. Ayrıca çocukları okul öncesi eğitimden yararlanmayan ebeveynlerin de okul öncesi eğitimi çocukların gelişimleri bakımından önemli buldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla ebeveynler bakımından okul öncesi eğitimin gerekliliği konusunda benzer bir anlayışın varlığından söz edilebilir.

Araştırmanın ikinci temel boyutu okul öncesi eğitime katılıp katılmama, cinsiyet ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırmada öğrencilerin akademik başarı puanlarının (TEOG puanlarının) hem genel olarak hem de okul öncesi eğitime katılıp katılmama durumuna göre cinsiyet değişkeninden etkilendiği belirlenmiştir. Her üç durumda (genel, okul öncesi eğitime katılma, okul öncesi eğitime katılmama) da TEOG puanlarının kadınlar lehine yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitime katılan kadın ve erkeklerin ortalama puanları katılmayanların ortalama puanlarından daha yüksektir. Okul öncesi eğitime katılanların puanları arasındaki fark daha düşük (42.01 puan) bulunurken, katılmayanların ortalama puanları arasındaki fark üçte bir oranında kadınlar lehine daha yüksektir (60.77 puan). Bu sonuçlardan hareketle okul öncesi eğitime katılımın cinsiyetler arasındaki farkın azalmasında etkili olduğu, ancak farkın önemli ölçüde sürdüğü söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde çeşitli okul tür ve düzeylerinde kadınların erkeklerden akademik olarak daha başarılı olduğunu ortaya koyan ve bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Örneğin, Berlinski, Galiani & Gertler, 2006; Cole, 1997; Duckworth & Seligman, 2006; Ellis et al., 2008; Halpern, 2012; Stanat, Pant, Böhme & Richter, 2012; Stanat, Kunter, 2003;). Yakın zamanda yapılan ve 1911-1914 dönemini kapsayan bir meta-analiz çalışması kız öğrenciler lehine olan durumun istikrarlı olduğunu göstermektedir (Voyer & Voyer, 2014). 2000 ve 2010 yılları arasındaki PISA verileri kullanılarak yapılan bir başka kapsamlı çalışmanın (Stoet & Geary, 2015) sonuçları ise PISA sınavına katılan ülkelerin %70'inde matematik, fen ve okuma alanlarından hesaplanan ortak puanlar üzerinden yapılan değerlendirmede kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcı ülkelerin yalnızca %4'ünde erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur. Bu çalışmada sonuçların ülkelerdeki cinsiyet eşitliği düzeylerinden bağımsız olduğu da belirlenmiştir. Örneğin, cinsiyet eşitsizliğinin oldukça yüksek olduğu bazı ülkelerde (Katar, Ürdün, Birleşik Arap Emirlikleri vb.) de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kız öğrencilerin geçen yüz yıl boyunca dil ve sosyal alanlarda akademik olarak daha başarılı olduğu kesin olmakla birlikte, (Burt & Moore, 1912; Halpern, 2012), matematikte bir belirsizlik olduğu iddiası de vardır (Hannover & Kessels, 2011; Stanat vd., 2012). Bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin (Geary, 1996; Hannover & Kessels, 2011; Hyde, Fennema & Lamon, 1990), bazı çalışmalarda kız öğrencilerin (Berlinski, Galiani & Gertler, 2006) daha başarılı olduğu, bazı çalışmalarda ise (Hannover & Kessels, 2011) cinsiyetler arasında bir başarı farkının olmadığı durumlar söz konusudur. Alanyazındaki çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde kız çocuklarının okul başarısının erkek öğrencilerden daha yüksek olma eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca, cinsiyetler arasında bilişsel yetenekler bakımından anlamlı bir farkın olmadığı bir meta analiz çalışması ile ortaya konurken (Hyde, Fennema & Lamon, 1990), bilişsel yetenekler ile akademik başarı arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişkili olduğu birçok çalışmanın sonucudur (Spinath, Freudenthaler & Neubauer, 2010). Dolayısıyla herhangi bir alandaki akademik başarının biyolojik özelliklerle açıklanamayacağı görülmektedir. Her iki cinsiyet arasındaki farkın bilişsel nedenlerden çok, kişilik, motivasyonel faktörler, öz düzenleme becerileri, çalışma alışkanlıkları, çalışma disiplini, kalıp yargılar gibi bilişsel olmayan nedenlerle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Duckworth & Seligman, 2006; Keller & Dauenheimer, 2003; Pomerantz, Altermatt & Saxon, 2002; Spinath vd., 2010).

Akademik başarı ve cinsiyete ilişkin verilen çalışmalar bu çalışmanın sonucu ile ilişkilendirildiğinde kız öğrenciler lehine olan akademik başarı farkının alanyazınla örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitime devam etmenin cinsiyetler arasındaki farkı ortadan kaldırmadığı ancak azalttığı, okul öncesi eğitime

devam edenlerin başarı puanlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kısaca cinsiyetler arasındaki dengesiz yapıyı ortadan kaldırmamakla birlikte, okul öncesi eğitime katılımın hem başarıyı artırma hem de cinsiyetler arası farkı azaltma bakımından önemli olduğu değerlendirilebilir. Bu sonuç okul öncesi eğitime katılımın sosyo-ekonomik özelliklerden kaynaklanan performans farkını tamamen ortadan kaldırmaya bile önemli ölçüde azalttığını gösteren çalışmalar (Alves & Soares, 2008; Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi & Kirby, 2005) ile tutarlık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın cinsiyetle ilgili nitel verilerine bakıldığında görüşmeye katılan ebeveynlerin tamamı çocuklarının cinsiyetinin onların okul öncesi eğitime devam edip etmemelerinde bir etken olmadığı görüşüne sahiptirler. Bu durum farklı sosyo-ekonomik özellikleri temsil edebileceği varsayılan hem kentsel hem de kırsal yerleşim yerleri bakımından cinsiyete dayalı bir ayrımcılığın olmadığını göstermektedir. Hâlbuki genellikle kırsal alanda yaşayan ebeveynler kadınların gündelik yaşam pratikleri içerisinde cinsiyete dayalı değerleri ve yargıları yadırgamadıkları yönünde bulgular söz konusudur (Dedeoğlu, 2009). Ancak bu durum görüşmelerde ebeveynlerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerine yansımamıştır. Kısaca ebeveynlerin çocuklarının okul öncesine katılımları konusunda cinsiyete dayalı bir tercihte bulunmadıkları söylenebilir. Bu durum yaşanan bölgenin sosyo-ekonomik özellikleri ve gelişmişliği ile ilişkilendirilebilir. Nitekim yapılan bir araştırmada Marmara Bölgesi en gelişmiş bölge konumundayken, bu bölgeyi Ege ve Akdeniz bölgelerinin izlediği belirlenmiştir (Gül & Çevik, 2015). Bu araştırmanın yapıldığı yer gelişmiş bölge kapsamında yer almaktadır. Bu durumun sosyal farklılıkların azaltılmasını ve cinsiyet değişkeninin eğitime daha az yansımaları sağladığı düşünülebilir. Bu bağlamda araştırmanın nicel bulgularında ortaya çıkan cinsiyetin fark oluşturmasının ailede veya sosyal çevredeki cinsiyet eşitsizliği durumundan kaynaklanmadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü temel boyutu okul öncesi eğitime katılıp katılmama, yerleşim yeri (kentsel-kırsal) ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırmanın bu kapsamdaki nicel bulgulara dayalı olarak, yerleşim yeri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu, okul öncesi eğitime katılımın yerleşim yerinin etkisini büyük ölçüde azalttığı, okul öncesi eğitimin kırsal yerleşim yerlerinden gelen öğrenciler üzerinde daha fazla olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimin daha dezavantajlı sayılabilecek kırsal kesim öğrencilerinin daha sonraki eğitimleri bakımından dezavantajı azaltıcı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonucun araştırma sonuçlarıyla da tutarlı olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitimin dezavantajlı yerlerde çocukların daha sonraki eğitim kademelerine devam etmelerine ve performanslarının artmasına katkı sağladığına (Barnett, 2008; Berlinski, Galiani & Manacorda 2008; Hazarika & Viren 2013; Martinez, Naudeau & Pereira 2012) ve sosyo-ekonomik özelliklerden kaynaklanan performans farkını azalttığına (Alves & Soares, 2008; Parrila vd, 2005) ilişkin sonuçlar mevcuttur. Okul öncesi eğitimden sözü edilen olumlu yararların sağlanması öncelikle nitelikli bir okul öncesi eğitim hizmetinin yaygınlaştırılmasına ve süresinin artırılmasına bağlıdır. Ancak durum Türkiye bağlamında ele alındığında, niteliğine ilişkin yeterli veri olmamakla birlikte, henüz yeterince yaygınlaştırılmadığı ve süresinin de oldukça kısa olduğu ilgili verilerden anlaşılmaktadır. 2016-2017 yılı itibarıyla Türkiye'de net okullaşma oranları 3-5 yaş için %35.5, 4-5 yaş için %45.7 ve 5 yaş için %58.8'dir (MEB, 2018). 2014 yılı itibarıyla okullaşma oranları OECD ortalaması olarak 3 yaş için %71.4, 4 yaş için %86.5 ve 5 yaş için %95'tir (ERG, 2017). Bu veriler çerçevesinde, Türkiye'nin okul öncesi eğitimden beklenen yararları ulaşma ve dolaylı olarak da okul öncesi eğitimin sosyo-ekonomik ve yerel özelliklerden kaynaklanan eşitsizliklere karşı eşitleyici etkisinden yararlanma bakımından uzak bir noktada olduğu söylenebilir.

Kırsal yerleşim yerlerinde yaşayıp okul öncesi eğitimden yararlanmayan öğrencilerin sayının kentsel yerleşim yerlerine göre çok daha fazla olması, kırsal yerleşim yerlerinde yaşayanlar aleyhine okul öncesi eğitime katılımında bir dezavantajın göstergesi olarak görülebilir. Araştırmada elde edilen nitel veriler de bu sonucu destekler niteliktedir. Ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime göndermede ulaşım ve ekonomik olanakların önemli olduğu belirlenmiştir. Çocuğunu okul öncesi eğitime gönderememiş olan bir ebeveynin ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır: "(...) İmkân olsa onu da gönderirim (...)" (Kırsal-5). Kırsalda yaşayan çocukların çoğunun taşınmalı eğitimle başka bir köydeki okul öncesi eğitim kurumuna gönderilme zorunluluğu da okul öncesi eğitime erişimi etkilemiş görünmektedir.

Okul öncesi eğitimden yararlanmayan öğrencilerden kırsal kesimden gelenlerin akademik başarılarının kentsel yerleşim yerinden gelenlere göre oldukça düşük olması okul öncesi eğitime katılmamanın bir sonucu olarak görülebilir. Dolayısıyla okul öncesi eğitime devam edemeyenlerin ilkokula yukarıda sözü edilen okul öncesi eğitimin eşitleyici etkisinden yoksun biçimde başlamaları onları ileriki eğitim yıllarında dezavantajlı

konumda bırakmış görünmektedir. Okul öncesi eğitimden yararlanamamanın dezavantajı yanında, kırsal yerleşim yerlerine özgü sosyo-ekonomik ortamın dezavantajının da bu sonuçlarda etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Nitel veriler ve ebeveynlerin evlerindeki izlenimler bu sonucu destekler niteliktedir. Oyuncak, kitap, dergi vb. uyarıcı ve destekleyici materyallerin daha az olduğu ve ebeveynlerin bu tür materyalleri alma gereksinimi duymadıkları ya da diğer ihtiyaçlarını öncelikle belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde kırsalda yaşayan ebeveynlerin çoğunun ilköğretim mezunu olduğu görülmüştür. Bazı ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma, ödev yapma vb. eğitsel etkinliklerde yardımcı olma bakımından yetersiz kaldıklarını ifade etmeleri ebeveynlerin eğitim durumu ile ilişkilendirilebilir. Ek olarak, bazı ebeveynler çalışmak zorunda oldukları için çocuklarına ve onların eğitsel etkinliklerine zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında düşük sosyo-ekonomik çevrede yaşamamanın çocukların eğitimine olumsuz etkisini gösteren çalışmalar mevcuttur.

Neville vd. (2013) sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevrede yetişen çocukların akranlarına göre daha az derecede bilişsel uyarıcılara maruz kaldığını, daha düzensiz ve zorlu aile koşullarında yetiştiklerini, bu durumun onları akademik eşitsizliğe sürüklediğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Hackman ve Farah (2009), Brooks-Gunn ve Duncan (1997) ile Bradley ve Corwyn (2002) sosyo-ekonomik durumun bireylerin bilişsel gelişimlerinde yaşamları boyunca etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Dünya Bankası'nın (2011) raporunda Türkiye'de eğitim sistemine ayrılan kaynakların dağılımında eşitsizlik olduğu ve bu durum eğitimde fırsat eşitsizliğinin artmasına yol açtığı belirtilmiştir. Bu durumun kırsal kesim çocuklarının eğitime erişimini olumsuz etkilemesi beklenen bir durumdur.

Araştırma sonuçları genel çizgileriyle özetlemek gerekirse: (1) Okul öncesine katılım ister kırsal ister kentsel yerleşim yerlerinde olsun öğrencilerin akademik başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. (2) Okul öncesi eğitime katılım kız ve erkek öğrenciler arasındaki başarı farkını azaltıcı etkiye sahiptir. (4) Cinsiyet araştırmanın yapıldığı örneklem grubunda ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitime gönderip göndermemelerinde belirleyici bir etken değildir. (5) Çocukları okul öncesi eğitimden yararlanan ve yararlanmayan ebeveynleri okul öncesi eğitimin olası yararlarının önemli ölçüde farkındadırlar. (6) Ulaşım ve ekonomik olanaklar okul öncesi eğitimden yararlanmada belirleyici bir etkiye sahiptir.

Araştırma sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir. (1) Okul öncesi eğitime katılım daha sonraki eğitim kademelerindeki akademik başarıyı etkilediğinden, okul öncesi eğitimin (3-5 yaş) evrenselleştirilmesi öncelikli bir politika olmalıdır. (2) Okul öncesi eğitim sosyo-ekonomik etkenlerin etkisini azaltıcı bir etkiye sahip olduğundan kırsal yerleşim yerlerinde yaşayanlar ve dezavantajlı gruplar için öncelikli hale getirilmelidir. (3) Okul öncesi eğitime erişimde ulaşım ve ekonomik olanaklar belirleyici olduğundan, öncelikle kırsal alanda olmak üzere ebeveynlere yansıtılabilecek maliyetler kamusal olarak üstlenilmelidir. (5) Okul öncesi eğitimin akademik başarıya etkisi diğer merkezi sınav sonuçları ile Türkiye örneklemini üzerinden sınanmalıdır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akçay, C. (2006). Türk eğitim sistemi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altay, S. İra, N. Bozcan, E.Ü. & Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze millî eğitim şubalarında okul öncesi eğitim ve bugünkü durumu. e-journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6(1), 660-672.
- Alves, M. T. G. & Soares, J. F. (2008). O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: Um estudo com dados longitudinais no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, 34(3), 527-544.
- Andersson, B.E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. Child Development, 63(1), 20-36.
- Andersson, U. (2010). Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: Findings from a 3-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties. Journal of Educational Psychology, 102(1), 115-134.
- Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation>. Erişim tarihi: 28.11.2017.
- Berlinski, S., Galiani, S. & Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: preschool attendance and school-age profiles. Journal of Public Economics, 92, 1416-1440.
- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P., (2006). The effect of pre-primary education on primary school performance. Journal of Public Economics, 93(1-2), 219-234.

- Bradley R. H., & Corwyn R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annu Rev Psychol*, 53(1), 371–399.
- Brooks-Gunn J, & Duncan G. J. (1997). The effects of poverty on children. *Future Child*, 7(2), 55–71.
- Burt, C. & Moore, R.C. (1912). Themental differences between the sexes. *Journal of Experimental Pedagogy*, 273–284 (355–388).
- Calman, L. J. & Tarr-Whelan, L. (2005). Early childhood education for all a wise investment. NY: Legal Momentum.
- Campbell, F. A. Pungello, E. P. Kainz, K. Burchinal, M. Pan, Y. Wasik, B. H. & Ramey, C. T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: an abecedarian project follow-up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033–1043. <http://doi.org/10.1037/a0026644> Erişim tarihi: 30.10.2017
- Carneiro, P. & Heckman, J. (2003). Human capital policy. National Bureau of Economic Research Working Paper. MA: Cambridge.
- Clark, M. H. (2009). Impact of preschool education on reading achievement of kindergarten through fifth grade students. Dissertations. 1076. <https://aquila.usm.edu/dissertations/1076>. Erişim tarihi: 12.12.2017.
- Cole P. M. (1997). The ETS gender study: how females and males perform in educational settings. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Cortázar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly* 32, 13–22
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2011). Mixed method research. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2010). Instruction, teacher - student relations, and math achievement trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 407-417.
- Dedeoğlu, S. (2009). Eşitlik mi ayrımcılık mı? Türkiye’de sosyal devlet, cinsiyet eşitliği politikaları ve kadın istihdamı. *Çalışma ve Toplum*, 2(21), 41-54.
- Dirim, A. (2004). Okul öncesi eğitimi. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Duckworth A., & Seligman M. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98, 198–208.
- Dünya Bankası. (2011). Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi. Washington, DC: World Bank.
- Ellen S. P. F. & Noreen Y. (2004). The relation of preschool child care quality to children’s longitudinal school success through sixth grade. Poster Presentation at the Annual Meeting of the Child Care Research Policy Consortium April 13–16, Washington.
- Ellis, L., Hershberger, S., Field, E., Wersinger, S., Sergio, P., Geary, D., Palmer, C., Hoyenga, K., Hetsroni, A., & Karadi, K. (2008). Sex differences: summarizing more than a century of scientific research. NY: Francis & Taylor.
- Engle, P. L., Lia C., Fernald, H., Alderman, H., Behrman, J., O’Gara, C., Yousafzai, A., Mello, M. C. et al. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *Lancet* 378(9799), 1339–53.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364.
- Eshetu, A. A. (2015). The impact of attending pre-school education on later academic achievement of students: Empirical evidences from Dessie, Ethiopia. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 4(3), 72-80.
- ERG (2017). Eğitim İzleme Raporu, 2016-2017. ERG-Eğitim Gözlemevi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf Erişim tarihi: 24/06/2018.
- Eurydice Network (2009). Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities. Brussels: European Commission.
- Felício, F., & Vasconcellos, L. (2007). O efeito da educação infantil sobre o desempenho escolar medido em exames padronizados. *Anais do Encontro Nacional de Economia*, 35. Recuperado de. <http://www.anpec.org.br/encontro2007/artigos/A07A093.pdf>. Erişim tarihi: 18.12.2017.
- Garces, E., Duncan T., & Currie, J. (2002). Longer-term effects of head start. *American Economic Review*, 92(4), 999-1012.
- Gayden-Hence, F. F. (2016). The relationship between early childhood education and student success. Dissertations. <http://aquila.usm.edu/dissertations/360> Erişim tarihi: 28/11/2017.

- Geary, D.C. (1996). Sexual selection and sex differences in mathematical abilities. *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 229–247.
- Gurian, M. & Annis, B. (2008). *Leadership and the sexes: using gender science to create success in business*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gül, E. ve Çevik, B. (2015). 2013 verileriyle Türkiye’de illerin gelişmişlik düzeyi araştırması. Türkiye İş Bankası. https://ekonomi.isbank.com.tr/UserFiles/pdf/ar_07_2015.pdf Erişim tarihi: 13.10.2017.
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 65–73. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.003> Erişim tarihi: 13.10.2017.
- Halpern, D.F. (2012). *Sex differences in cognitive abilities* (4th ed.). NY: Psychology Press.
- Hannover B. & Kessels U. (2011). Are boys left behind at school? Reviewing and explaining education-related gender disparities. *Z. Pädagog. Psychol.* 25, 89–103.
- Hayes, N. (2002). Early childhood education and cognitive development at age 7 years. *Irish Journal of Psychology*, 21(3-4), 181-193.
- Hazarika, G. & Viren, V. (2013). The Effect of early childhood developmental program attendance on future school enrollment in rural north India. *Economics of Education Review*, 34, 146–161.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- Hyde, J.S., Fennema, E. & Lamon, S.J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 107(2), 139-155.
- Johnson, R. B. (1996). The effectiveness of preschool education on academic achievement. *Reports Research/Technical*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400069.pdf> Erişim tarihi: 13.11.2017.
- Kagıtcıbaşı, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcılar, Z. (2005). Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 764-779.
- Karoly, L. A. (2016). The economic returns to early childhood education. *The Future of Children*, 26(2), 37-55.
- Kaymaz, M. (2005). Türkiye’de okull öncesi eğitiminin fayda-maliyet analizi. İstanbul: AÇEV.
- Keller, J. & Dauenheimer, D. (2003). Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women’s math performance. *Pers Soc Psychol Bull.* 29(3), 371-81.
- Knight, A. & Hughes, D. (1995). Developing social competence in the pre-school years. *Australian Journal of Early Childhood*, 20 (2), 13–19.
- Laseman, P. M. (2009). Yüksek kaliteli eğitim ve bakımın gelişime etkisi: Literatür taraması. Avrupa’da Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: Sosyal ve Kültürel Eşitsizliklerle İlgilenmek. Eurydice Türkiye Raporu. Education, Audiovisual and culture Executive Agency. doi: 10.2797/56904
- Malaspina, D., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Early predictors of school performance declines at school transition points. *Research in Middle Level Education*, 31(9), 1-16.
- Martinez, S., Naudeau, S. & Pereira, V. (2012). The promise of preschool in Africa: a randomized impact evaluation of early childhood development in rural Mozambique. India: International Initiative for Impact Evaluation.
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & 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.
- McClelland, M.M., Acock, A.C., & 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, 471-490.
- MEB (2018). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim (Güncelleme: 10/04/2018). MEB, Ankara. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017_1.pdf Erişim tarihi: 05.04.2018.
- Myers, R., (1992). *The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the third world*. Routledge, London.
- Neville, H. J., Stevens, C., Pakulak, E., Bell, T. A., Fanning, J., Klein, S., & Isbell, E. (2013). Family-based training program improves brain function, cognition, and behavior in lower socioeconomic status preschoolers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(29), 12138–12143. <http://doi.org/10.1073/pnas.1304437110>
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.

- OECD, (2015). Education at a Glance 2015: OECD Indicators Turkey <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-84-en>.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G.(1992). Okul öncesi eğitim. İstanbul: Oğul Matbaacılık.
- Oral, I. Yaşar, D. & Tüzün, I. (2016). Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu.
- Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J.-E., & Kirby, J. R. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 299-319.
- Pomerantz E. M., Altermatt E. R., & Saxon J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: gender differences in academic performance and internal distress. *Journal Educational Psychology*, 94, 396–404.
- Pritchett, L. (2013). The rebirth of education: Schooling ain’t learning. Washington, DC: Center for Global Development.
- Reynolds, A. J. & Temple, J. A. (2008). Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 109-139.
- Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). From Newborns to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington D. C.: National Academy Press.
- Spinath B., Freudenthaler H. H., & Neubauer A. C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48, 481–486 .
- Stanat, P., & Kunter M. (2003). Acquisition of competencies, participation in education and school career of girls and boys in comparison of German Federal States in PISA 2000: In (eds) Baumert J., Artelt C., Klieme E., Neubrand M., Prenzel M., Schiefele U., et al., editors. 211–242
- Stanat, P., Pant H. A., Böhme K., & Richter, D. (2012). Competencies of girls and boys at the end of 4th school grade in the subjects German and mathematics: Results of the IQB-comparison of German Federal States. Münster: Waxmann.
- Sternbeg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. UK: Cambridge University Press.
- Stoe, G. & Geary, D. C. (2015). Sex differences in academic achievement are not related to political, economic, or social equality. *Intelligence* 48, 137–151.
- Sylva, K. & Wiltshire, J. (1993). The impact of early learning on children’s later development: A review prepared for the RSA Inquiry “Start Right”. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 17-40.
- Temple, J. A. & Reynolds, A. J. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: evidence from the child–parent centers and related programs. *Economics of Education Review* 26(1), 126–144.
- Trail, S. Wohl, J. (2004). The economic impact of the child care and early education industry in Massachusetts. National Economic Development and Law Center. http://www.doe.mass.edu/els/news04/nedlc_report.pdf Erişim tarihi: 28.09.2017.
- Trivellato-Ferreira, M. C., & Marturano, E. M. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1 série. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42, 407-410.
- UNESCO (2005). EFA Global Monitoring Report. <http://portal.unesco.org> Erişim tarihi: 04.04.17.
- Vieira, L. M. F. (2010). A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: As propostas da CONAE 2010. *Educação & Sociedade*, 31(112), 809-831.
- Voyer, D., & Voyer, S.D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 1174–1204.
- Wylie, C., Thompson, J., & Lythe C.(2001). Competent children at 10: Families, early education and schools. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Burcu TÜRKKAİ ANASIZ
burcuturkkas@mu.edu.tr

Doç. Dr. C. Ergin EKİNCİ
eekinci@mu.edu.tr

Bekir Yağız ANASIZ
yagizanasiz@hotmail.com