



Okula Hazırbulunuşluk ve Okula Başlama Yaşı: Türk Öğretmen ve Ailelerin Yeni Eğitim Politikası Üzerine Görüş ve Deneyimleri *

Mehmet Buldu ¹, Sühendan Er ²

Öz

Bu çalışmada Türk öğretmen ve ailelerin çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerine görüşleri ve okula başlama yaşı üzerine ortaya konan eğitim politikasıyla ilgili deneyimleri incelenmiştir. Çalışma 268 öğretmen ve 400 aile bireyinin katılımlarıyla Ankara'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmada açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış mülakatların temel veri toplama teknikleri olarak kullanıldığı yorumlayıcı, nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veri analizinde ise kuram oluşturma yöntemine başvurulmuştur. Araştırma bulguları öğretmen ve ailelerin okula başlama yaşına bağlı olarak ilk elden deneyimledikleri olası sonuçları ve çocukların deneyimlerine ilişkin endişelerini ortaya koymuştur. Çocuk ve aile özellikleri, ebeveyn tarzları, akran etkileşimi, çocukların önceki eğitsel deneyimleri ve medya/teknoloji okula hazırbulunuşluğa etki eden temel faktörler olarak değerlendirilmiştir. Okula hazırbulunuşluğa etki eden çocukların kişisel becerileri, okul, eğitim programı ve öğretmene ilişkin sorunlar da ortaya konmuştur. Okullar ve politika yapıcılar tarafından alınan önlemlerin eğitim politikası kararlarının başarılı bir şekilde geliştirilmesi ve uygulanmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, ortak sorumluluk almayı teşvik etme, politikayı daha etkin bir biçimde uygulamaya dönüştürme ve geleceğe dönük politikalar geliştirme adına dönüt sağlamak için eğitim politika yapıcılarını, eğitim kurum ve kuruluşlarını, okulları, öğretmenleri, aileleri ve geniş anlamda toplumun bütün bireyleri arasında işbirlikçi bir diyalog geliştirilmesinde katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler

Okula hazırbulunuşluk
Okula başlama yaşı
Okul öncesi
İlkokul
Öğretmenler
Aileler
Eğitim reformu

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.02.2016

Kabul Tarihi: 23.08.2016

Elektronik Yayın Tarihi: 15.11.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.6292

Giriş

Çocuklar birinci sınıfa kaç yaşında başlamalıdır? Aynı hızda gelişmediklerinden dolayı çocuklar için kesin bir okula başlama yaşı belirlemek oldukça karmaşık ve zor bir süreçtir (Stipek, 2002). Türkiye'de eğitim politika yapıcılar eğitimde gerçekleştirilecek değişikliklere yön vermesi gereken temel itici faktörlerden birisi olması gereken çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını göz ardı ederek sık sık eğitim sistemini değiştirmektedirler. Dünyadaki birçok ülke gibi, Türkiye'de de çocukların okula

* Bu makalede ifade edilen görüşler yazarlara ve/veya editörlere aittir ve ne UNICEF'in ne de UNICEF'in herhangi bir bölümü veya ofisinin politikalarını veya görüşlerini yansıtmamaktadır.

¹ UNICEF, Türkiye, mbuldu@gmail.com

² TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, suhendan.er@tedu.edu.tr

hazırbulunuşlukları ve okula başlama yaşı önemli bir sosyal ve politik sorun haline gelmiştir. Eğitime erişim ve okula başlama, öğretmen istihdamı, eğitim programı geliştirme, öğretim, okul ve personel yönetimi, eğitim için kaynak yaratma ve ayırma gibi birçok hususla birlikte, Türk hükümeti için temel politika hedefleri arasında yer almıştır. 2012 yılı içerisinde Türk parlamentosu, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin önerisi ile, ulusal eğitim sisteminde çeşitli değişiklikler gerçekleştirmiştir¹. En son değişiklik ise zorunlu eğitimi 8 yıldan 12 yıla çıkararak zorunlu eğitim yasanın çıkarılması olmuştur. Yeni yasa ile aynı zamanda eğitimde okula başlama yaşı 6'dan 5'e inmiş ve 12 yıllık zorunlu eğitim—ilk, orta ve lise olmak üzere her biri 4 yıl süren kademelere ayrılarak— yeniden tanımlanmıştır. Yapılan bu değişiklikler, ek finansman sağlanması, personel fazlalığı (bu politika değişikliği sebebiyle ilkokullarda yaklaşık 50 bin öğretmen fazlalığı ortaya çıktı), ilkokul ve ortaokulların ayrı hizmet vermesi amacıyla okulların yeniden yapılandırılması, müfredat reformları ve öğretmenler için gerçekleştirilen reformlara uyum sağlayabilmeleri adına mesleki gelişim eğitimleri sunulması gibi yükleri de beraberinde getirdi. Bu değişiklikleri yürürlüğe koyma amacıyla MEB sisteminde de bazı değişiklikler yapmak zorunda kalmıştır. Örneğin, eğitimde özelleşmeyi artırma adına hükümet özel okul teşviği sunmuştur. Ek olarak, anasınıfı ve birinci sınıf eğitim programları güncellemiş, ilkokulların fiziksel öğrenme ortamlarını yapılandırmış, yeni öğretmen istihdamı gerçekleştirmiş, birinci sınıf öğretmenlerine mesleki gelişim eğitimleri sunmuş ve daha yumuşak bir geçiş sağlama adına ihtiyaç duyulan branş öğretmeni sayısı oranında eğitimleri sırasında yan alan çalışması yapan öğretmenler için yan alanlarına bağlı branş değişikliklerine izin vermiştir.

Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen değişiklikler arasında en tartışmalı olan konu okula başlama yaşı olmuştur. Gerçekleştirilen bu değişiklikle aileler çocuklarını yaş olarak 66 ayı doldurduğu zaman dilimini takip eden Eylül ayında okula kayıt ettirmek durumunda kalmışlardır. 60-66 aylık çocukların ise ebeveynlerin talep etmesi durumunda ve okuldaki eğitimciler tarafından okul hazırbulunuşluğu yeterli görülmesi durumunda okula kayıtları kabul edilmektedir. Bu sınır daha sonra 69 aya çekilmiştir (aile onayı yine ön şart olarak kabul edilmiştir). Daha öncesinde en erken okula başlama yaşı 6 idi ve ailelerin 6 yaş öncesi çocuklarını okula kayıt ettirme zorunlulukları yoktu. Zorunlu eğitim kapsamında olmayan anaokullarında ise 48-60 aylık çocuklar anasınıfına kabul edilmekteydi. Gerçekleştirilen bu değişiklik nedeniyle 66 ayını yeni bitirmiş olup çocuğunu okula kayıt ettirmek zorunda kalan aileler çocukların okula hazırbulunuşluklarını sorgulamaktadır. Daha önceleri vali ve okul yöneticilerinde olan çocukların 66 ay yaş sınırında okula başlatılmaları ve 12 yıllık zorunlu eğitim dönemi sonuna kadar okula devam ettirilmeleri sorumluluğu da ailelere yüklenmiştir. 66 aylıktan itibaren tüm çocukların okula devam etmesini sağlamak amacıyla çocukların ilk okula başlama sorumluluğu en azından 12 yıllık zorunlu eğitimin sonuna kadar aileye, kamu görevlilerine, valilerden okul müdürlerine verilmiştir. Fakat, Türk hükümeti ve MEB'in aldığı tedbirler binlerce aile, öğretmen ve öğrenciyi etkileyecek bu kadar büyük ölçekli sistem değişikliği için yeterli midir? Medya, düzenli olarak, çocukları en iyi tanıyan kişiler olarak ailelerin ve eğitimcilerin yeni kanunla ilgili endişelerini yayınlamaktadır. Öğretmenler ve ebeveynler, çocukların okulda kendilerini bekleyen zorluklar açısından hazırlıksız olarak okula başlayacak olmalarından endişe duymaktadır (National Education Goals Panel [NEGP], 1998).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'ne (OECD, 2013) göre, 5.5 yaşında başlayan 12 yıllık yeni zorunlu eğitim politikası çocukların eğitim seviyeleri arasındaki geçişlerini/uyumlarını kolaylaştırabilir; ancak, iyi idare edilemezse okullar arası ayrışmaya ve daha fazla eşitsizliğe yol açabilir. OECD'nin endişelerine ek olarak, MEB zorunlu eğitim süresinde ve okula başlama yaşında gerçekleştirilen değişiklikler önceden pilot uygulaması gerçekleştirilmediği için başarısız olma riski altındadır. Dahası, yeni eğitim politikasının uygulanmasında yürürlüğe konulan tepeden aşağı yaklaşım büyük olasılıkla istenmeyen bir şekilde okullardaki uygulamaları da etkileyecektir. Bu riskler göz önünde bulundurularak, bu ulusal yeni politikanın yereldeki çeşitli ortamlarda farklı şekilde anlaşılması, yorumlanması ve uygulanması (Nixon, Gregson, Spedding ve Mearns, 2008) ihtimali de göz önünde bulundurularak, yeni politikanın uygulamaya konulmasından bir yıl sonra, bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar öğretmen ve ailelerin çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerine görüşlerini ve onların okula başlama yaşı üzerine ortaya konan eğitim politikasıyla ilgili deneyimlerini incelemişlerdir.

¹ MEB Türkiye'deki eğitimle ilgili her türlü—örgün ve yaygın— hizmetin sunulmasından ve okula erişim de dahil olmak üzere eğitim sistemine ilişkin her kararın alınmasından sorumludur.

Okula Hazırbulunuşluk

Bir çocuğun gelecekteki akademik başarısının öğrenme hazırbulunuşluğuna bağlı olduğu kabul edilmektedir (Ramey, Ramey ve Lanzi, 2004); ancak, hazırbulunuşluk kavramının tam tanımı alanyazında değişiklik göstermektedir. Bir çocuğun okula hazırbulunuşluğunun ne anlama geldiği bilim insanları, eğitimciler, aileler ve politika yapıcılar tarafından çok farklı yorumlanabilmektedir (Diamond, Reagn ve Bandyk, 2000). Hatta, okula hazırbulunuşluğun 150'ye yakın tanımı vardır (Britto, 2012). Okula hazırbulunuşluk net olarak tanımlanabilmiş bir kavram olmamasına rağmen çocuklarla ilgili alınan birçok önemli kararda dikkate alınmaktadır (Kagan, 1990).

Genelde, okul hazırbulunuşluğu çocukların gelişimsel beceriler açısından olgunlaştıkları, örgün eğitimden faydalanma açısından hazır oldukları yaşa karşılık gelir (Morrison ve Hindman, 2008). Yaş ve öğrenme ile okula hazırbulunuşluk arasındaki ilişkiyi inceleyen bir dizi ampirik araştırmaya (Bedard ve Dhuey, 2006; Crawford, Dearden, ve Meghir, 2007; Crone ve Whitehurst, 1999; Datar, 2006; Duncan vd., 2007; Lincove ve Painter, 2006; McEwan ve Shapiro, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2007; Rouse ve Fantuzzo, 2009; Yeşil Dağlı ve Jones, 2012) rağmen, konu çokça tartışılmaya devam etmektedir. Ayrıca, birçok ülke okula hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşına ilişkin farklı koşul ve uygulamalara sahiptir. Bu alanda gerçekleştirilen araştırmalarda çocukların okula hazırbulunuşlukları, okula başlama ve yaş arasındaki ilişki konusunda net bir sonuca ulaşılammıştır (Lincove ve Painter, 2006).

Okul hazırbulunuşluğu tanımı, son birkaç asırlık süreçte, ağırlıklı olarak olgunlaşma bağlamından daha çok sosyal olarak yapılandırılmış bir kavram olarak evrimleşerek (Britto, 2012) oldukça değişikliğe uğramıştır. Britto'ya göre, okula hazırbulunuşluk "çocuk ile çocukların gelişimsel çıktılarını en üst düzeye çıkaran bir dizi çevresel ve kültürel deneyimler arasındaki etkileşimin bir ürünüdür (s. 6)." Eğitim ve çocuk gelişimi alanlarına ait alanyazında okula hazırbulunuşluğa ilişkin dört farklı kuramsal kavramsallaştırma—*doğuştanacı (nativist)*, *ampirist/çevreci (empiricist/environmentalist)*, *sosyal yapılandırmacı (social constructivist)* ve *etkileşimci (interactionist)*—ortaya konmuştur. Doğuştanacılar, çocukların, kendilerine verilen işlere odaklanabildikleri, sosyal olarak akranlarıyla etkileşime girebildikleri, yetişkinlerin yönlendirmelerine uyabildikleri düzeye veya olgunluğa eriştiklerinde okula hazır olduklarını varsaymaktadır; ve çevrenin bu içsel olarak belirlenen süreçte sadece küçük bir rol oynadığını ileri sürmektedir. Ampiristler/çevreciler, okula hazırbulunuşluğu bir dizi bilgi ve beceri kazanımı ile nitelendirmektedir. Öte yandan, sosyal yapılandırmacılar, okula hazırbulunuşluğu sosyal ve kültürel kavramlarla açıklamakta; okula hazırbulunuşluk kavramının okul, aile ve toplumun anlamlandırdığı bir dizi fikir setinden oluştuğunu savunmakta; kavramın, sadece çocukların bireysel özelliklerine bağlı olmayan çok boyutlu bir yapı olduğunu ileri sürmektedir. Etkileşimciler ise çocuklar (onların kalıtsal özellikleri) ile çevresel ve kültürel bağlam (çocukların yetiştirildiği ve öğretildiği koşullar) arasında süregelen etkileşime odaklanmaktadır (Meisels, 1999).

Devam etmekte olan araştırmalar, çocukların okul hazırbulunuşluklarının çok yönlü olduğunu; hazırbulunuşluğun çocukların başarıları gereken bir dizi gelişimsel—fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel—becerileri kapsadığını ortaya koymaktadır (Shonkoff ve Phillips, 2000). Ayrıca, bir çocuğun okula hazır olup olmaması, çocuğun bilgi ve becerisinin yanı sıra okulun çocuktan beklentilerine ve çocuğa sağladığı desteğe bağlıdır (Ackerman ve Barnett, 2005). Çocuklarda gelişimin düzensizliği ve dönemsel farklılıklar gösterebildiği yaygın olarak kabul görmektedir (Saluja, Scott-Little ve Clifford, 2000). Çocuklar, okula kayıt edilmek için belirgin bir yaş kriterini karşılarsa dahi, gelişimsel özellikleri açısından büyük farklılıklar göstermektedir.

ABD Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli'ne (NEGP, 1998) göre çocukların "öğrenmeye hazır" olarak okula başlamalarının sağlanmasının sadece çocukların gelişim özelliklerine bağlı olmadığı, bunun çocukların yaşamlarında yer alan yetişkinlerin, toplumun ve kurumların da ortak sorumluluğu olduğunu belirtilmektedir. Yine bu panele göre çocukların başarılarını arttırmak yalnızca çocukların okula hazır hale getirilmesiyle değil, aynı zamanda okulların çocuklara göre hazırlanmasına bağlı olduğu belirtilmektedir. Dockett ve Dockett (2008), okula hazır olması gerekenlerin yalnızca çocuklar

olmadığını, çocukların okula hazırlığının sağlanması için okul, politika yapımcılar, aileler ve toplumun da çocukların okula hazır olması için sorumlulukları gereği hazırlık yapması gerektiğini belirtmektedir. Çocukların gelişimsel, bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alındığında, çocukların okula hazır olabilmeleri için planlama yapmanın okullar için göz korkutucu olabileceği bilinmektedir. Çocuklar arasındaki bu farklılıkları anlamak ve onların çeşitlilik gösteren ihtiyaçlarına yanıt verebilmek adına, okulların hazır bulunuşluğun anlamının farkında olması, çocukların okulda başarılı olabilmeleri adına yöntemler geliştirmeleri, uygulamalar gerçekleştirmeleri ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilmeleri gerekmektedir (Dowker, Schweinhart ve Daniel-Echols, 2007).

Yapılan çalışmalar (Cappelloni, 2010; Espinosa, Thornburg ve Mathews, 1997; Kotaman, 2014; Lin, Lawrence ve Gorrell, 2003; Noel, 2010; O'Donnell, 2008; Piotrkowski, Botsko ve Matthews, 2000; Şahin, Sak ve Tuncer, 2013; Tudge, Otero, Hogan ve Etz, 2003; Wesley ve Buysse, 2003), eğitimcilerin, ailelerin ve politika yapımcıların çocukların okula hazırbulunuşluğu hakkında ortak bir bakış açısına sahip olmadıklarını ve çocukların örgün eğitime başladıklarında sahip olmaları gerekli beceriler hususunda aynı görüşleri paylaşmadıklarını ortaya koymaktadır. İlgili alanyazında bu hususta ne evrensel bir mutabakat bulunmakta ne de ortak paylaşılan fikirler yer almaktadır. Örneğin, Lin ve diğerleri (2003) tarafından yürütülen büyük ölçekli boylamsal çalışmada 3305 anasınıflı öğretmeninin okula hazırbulunuşluk algıları incelenmiş, araştırma sonuçları genel anlamda öğrenmenin sosyal yönlerine vurgu yapmıştır. Benzer sonuçlara, Queensland, Avustralya'da hazırlık (ilk yıl) sınıfı öğretmenleri ve okul idarecilerinin okula hazırbulunuşluk algılarının incelendiği Noel'in (2010) tek-vaka örnek olay incelemesi nitel araştırmasında (single-case qualitative study) da ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen ve okul idarecileri tarafından benimsenen okula hazırbulunuşluk algısının karmaşık bir yapıya sahip olduğu ve öğretmenlerin genelde çocukların sosyo-duygusal özelliklerine vurgu yapan, öğrenmeye karşı tutumun çocukların en önemli özellikleri olmadığını belirten çok geniş spektrumda okula hazırbulunuşluk tanımları sunduklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada çocukların okul öncesinde edindikleri becerilerin eğitimciler tarafından genelde okula hazırbulunuşlukla ilişkilendirilmediği görülmüştür. Ancak, 9 Türk öğretmenin okula hazırbulunuşlukla ilgili görüşlerinin incelendiği olgubilim çalışmasında, Kotaman (2014) farklı sonuçlar sunmaktadır. Bu çalışmaya katılan öğretmenler okula hazırbulunuşlukta sağlık taraması, ince motor becerileri, özgüven, kendini ifade, öğrenme isteği, tuvalet alışkanlıkları ve negatif transferinin (çocukların boş levhalar olarak okula başlamasının) önemini vurgulamaktadır. ABD'de gerçekleştirilen ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk algılarının incelendiği geniş ölçekli çalışmada ise O'Donnell (2008) ebeveynlerin okula hazırbulunuşlukta okula başlamadan önce geliştirdikleri becerilerin önemine vurgu yaptığına işaret etmektedir. Alanyazından anlaşıldığı üzere okula hazır bulunuşluk üzerine eğitimciler ve ailelerin görüşleri önemli ölçüde değişiklik göstermekte ve bu görüşler genellikle çocukların sahip olduğu bilgi, beceri ve özelliklere odaklanmaktadır. Ayrıca alanyazında, bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların incelediği kadarıyla, okula hazırbulunuşlukla ilgili çalışmaların hiçbiri, ne yazık ki, çocukların okul hazırbulunuşluğuna dair öğretmen, aile ve örgün eğitime başlayan çocukların deneyimlerini incelememiştir. Bu araştırma da alanyazındaki bahsi edilen bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Alanyazında araştırmacılar arasında çocukların okula hazırbulunuşluğu konusunda onların ailelerinin ve özellikle de (okula başladıklarında çocuklara olan bakış açılarından dolayı onların başarısına etkilerinden dolayı) öğretmenlerinin görüşlerini anlamının önemi hususunda bir görüş birliği bulunmaktadır (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle ve Calkins, 2006; Lin vd., 2003; Piotrkowski vd., 2000). Öğretmen ve ailelerin bakış açılarının incelenmesi okula hazırbulunuşluğun değerlendirilmesindeki mevcut uygulamaların anlaşılmasına yardımcı olması ve dolayısıyla da çocukların birinci sınıf ve sonrasındaki başarısını temin etmesi açısından önemlidir. Okula hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi okullarda yayın olarak uygulansa da, öğretmenlerin ve ailelerin çocukların birinci sınıfta başarılı olmak için ihtiyaç duydukları beceriler hususundaki görüşleri, örgün eğitimin hangi yaşta başlaması ve hazırbulunuşluk konusunda çocuklara hangi deneyimlerin sunulmasının gerekliliğinin belirlenmesinde önemli bir rol oynayabilmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi Türkiye’de uygulamaya konan yeni eğitim politikasıyla okula başlama minimum yaşı 6’dan 5’e (72 aydan 60 aya) indirilmiştir. Ancak, politika yapıcılar, uygulamaya konan yeni eğitim politikasının okullar, yöneticiler, öğretmenler ve aileler tarafından nasıl yorumlanabileceği hususunu pek dikkate almamışlardır. Günümüzde eğitim politikası geliştirmeye ilişkin en temel sorunlardan biri alınan kararların tamamı toplantı odalarında ve kurullarda verilmesi (Perez ve Dagen, 2009); kararların eğitim kurum ve kuruluşları, okullar, toplum ve özellikle de çocuklarının iyiliğini politika yapıcılarında daha fazla düşünen aileler gibi paydaşlarla tartışılmadan alınması ve uygulamaya konması temel bir sorun olarak görünmektedir. Bu durum, aynı zamanda, Türk eğitim politika yapımı için de geçerlidir.

Bu çalışmada Türk öğretmen ve ailelerin çocukların okula hazırbulunmuşlukları üzerine görüşleri ve okula başlama yaşı üzerine ortaya konan eğitim politikasıyla ilgili deneyimleri incelenmiştir. Çalışmada, özellikle, şu dört kritik soruya yanıt vermeye çalışılmıştır: (1) Öğretmen ve aileler çocukların okula hazırbulunmuşluğunu nasıl algılamaktadır? (2) Öğretmen ve ailelerin okula başlama yaşını 60-72 aya çeken yeni eğitim politikasına ilişkin deneyimleri nelerdir? (3) Çocuklarını 60-72 ay aralığında okula başlatma kararı alan aileler bu seçimlerini nasıl gerekçelendiriyorlar? (4) Okula başlama yaşına ilişkin eğitim politikasının uygulanışı sırasında çocuklar, öğretmenler ve aileler nasıl desteklenmiştir?

Yöntem

Bu araştırmada yorumlayıcı nitel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, kuram oluşturma yöntemi (bkz. Tartışma Bölümü, Şekil 1) (Strauss ve Corbin, 1990) kullanılarak, katılımcı görüş ve deneyimlerinin sürekli olarak karşılaştırılması yoluyla geçici varsayımlar üretilmiştir.

Örneklem

Örneklem çeşitliliğini arttırmak, farklı demografik özelliklere sahip öğretmen ve aileleri çalışmaya dahil edebilmek amacıyla bu araştırmada uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma örneklemini, Ankara’da ikamet eden ve çalışan 268 öğretmen (202 birinci sınıf öğretmeni ve hem öğretmen hem de yönetici rolü bulunan 66 okul yöneticisi) ve 400 aile bireyi (248 anne, 117 baba ve 35 diğer aile bireyi) oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları 22 ile 62 ($M=38.4$) arasında olup, öğretmenlik deneyimleri 1 ile 43 yıl ($M=15.3$) arasında değişmektedir. Çalışma katılımcıları hakkında daha fazla bilgi için lütfen Tablo 1’e bakınız. Çalışmaya katılan örneklem çeşitliliğini arttırmak için Ankara şehir merkezi farklı bölgelerindeki okullar seçilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen ve Aile Profilleri

	Cinsiyet		Okul Türü		Diploma			Bölüm		Toplam	
	K	E	D	Ö	L ≤	ÖL	L	YL ≥	E		ED
Öğretmenler	187	81	234	34	0	43	200	25	199	69	268
Aileler	254	146	275	125	170	47	151	32	-	-	400

E: erkek; K: kadın; D: devlet; Ö: özel; L: lise; ÖL: önlisans/yüksekokul; L: lisans; YL: yüksek lisans; E: eğitim; ED: eğitim dışı alan

Veri Toplama ve Analizi

Bu çalışmanın verileri açık uçlu anketler ve yarı yapılandırılmış mülakatlarla toplanmıştır. Ek olarak, katılımcılardan demografik veriler de toplanmıştır. Bu çalışmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleşmiştir. Çalışmaya katılan hem öğretmenler hem de ailelere görüşlerini ve deneyimlerini paylaşmaları için anket veya mülakat seçeneği sunulmuştur. Çalışmaya katılan 268 öğretmenden 26’sı mülakat yoluyla geri kalanı da zaman sınırlaması nedeniyle açık uçlu soruların yer aldığı bir anketi doldurarak katılım sağlamıştır. Çalışmaya katılım sağlayan 400 aile bireyinden hiçbirisi mülakat seçeneğini kullanmamış, kendileri için daha elverişli/uygun olması nedeniyle tümü anket doldurmak yoluyla çalışmaya katılmışlardır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla katılımcılara (hem anketlerde hem de mülakatlar sırasında) şu sorular sorulmuştur: (1) Okula hazırbulunuşluğu nasıl tanımlarsınız? (2) Birinci sınıfa hazır olmak için çocuklar hangi becerileri kazanmalıdır? (3) Okula başlama yaşına ilişkin yeni eğitim politikasına ilişkin deneyimlerinizi paylaşır mısınız? (4) Okula başlama yaşına ilişkin eğitim politikasının uygulanışı sırasında çocuklara ve sizlere ne tür destekler sağlandı? Çalışmaya katılan hem öğretmen hem de ailelere sorulan bu dört soruya ek olarak yalnızca ailelere çocuklarını 60-72 ay aralığında okula başlatma kararı almışlar ise bu seçimlerini nasıl gerekçelendirdikleri sorulmuştur.

Hem anket hem de mülakat verileri katılımcılardan Türkçe olarak toplanmış, toplanan veri aynen çözümlenerek İngilizce'ye çevrilmiştir. Tüm veri çözümlenmeleri araştırmacılar tarafından Microsoft Word'e aktarılarak okunmuş ve sorular katılımcı profiline göre gruplandırılmıştır.

Daha önce belirtildiği üzere, bu araştırmada kuram oluşturma yöntemi (Strauss ve Corbin, 1990) kullanılarak, katılımcı görüş ve deneyimlerinin sürekli olarak karşılaştırılması yoluyla geçici varsayımlar üretilmiştir. Bu yöntemde, ham verilerden, önceden belirlenmiş sınıflandırmalar yerine veri toplandıkça oluşturulan kodlar, kategoriler ve etkileşik (endüktif) temalar geliştirilmektedir (Glazer ve Strauss, 1967; Strauss ve Corbin, 1990). Veri toplandıkça ortaya çıkan bu kodlar, kategoriler ve temaların belirlenmesinde karşılaştırmalı anahtar kelime analizi (KAK)² yöntemi (Silverman, 2011) kullanılmıştır. Bahsi edilen bu etkileşik (endüktif) süreç bir dizi kapsayıcı ana tema dizisi oluşturulmasına kadar araştırmacıların veriler ve temalar üzerinde tekrar tekrar detaylı incelemeler yapmasını gerektirmektedir (Creswell, 2007; Patton, 1990).

Geçerlik, Kredibilite ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar araştırma konusunda ve okul öncesi eğitim ve ilköğretim alanlarında uzmanlığı olan iki meslektaşlarının araştırma deseni, soruları, anket ve mülakat soruları ve ortaya konan sonuçlar hakkında görüş almışlardır. Ayrıca, mülakat verilerinin geçerliğinin sağlanması amacıyla her katılımcıya mülakatlarının çözümlenmeleri gönderilmiş (Hesse-Biber ve Burke Johnson, 2015) ve kendilerinden çözümlenmelerin teyidi istenmiş, düzeltmek istedikleri yanıtlar olup olmadığı sorulmuştur.

Bulgular

Çocukların Okula Hazırbulunuşluk Becerileri Üzerine Öğretmen ve Aile Görüşleri

Öğretmen ve ailelerin okula hazırbulunuşlukla ilgili görüşlerine dair toplanan veriler, katılımcıların okula hazırbulunuşluğu bir dizi beceriler—fiziksel (özellikle de ince motor), sosyo-duygusal, zihinsel, dil, uyumsal veya kişisel gelişim—ve öğrenmeye karşı tutum ile ilişkilendirdiğini göstermektedir. Ancak, bu becerilerin önem sırası öğretmenler ve aileler arasında farklılık göstermektedir.

Öğretmen verilerinin analizi öğretmenlerin okula hazırbulunuşluk tanımlarının geniş bir beceri yelpazesini kapsadığına işaret etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler, özbakım, ince motor, erken okuma-yazma, ihtiyaç, istek ve düşüncelerini aktarabilme, ebeveynlerden ayrılabilme, paylaşabilme, sırasını bekleyebilme, sorumluluk alabilme gibi sosyal becerilerin çocukların birinci sınıfa başlamadan edinmesi gerekli en önemli beceriler olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler tarafından belirtilen diğer beceriler arasında, okula karşı tutum, erken yaşta sayma, kendi başına çalışabilme, kendini tanıma, söylenenleri ve direktifleri anlayabilme, kaba motor, benlik saygısı/özgüven, öğrenmeye karşı tutum, nesnelere (şekil, renk, boyut, vb özelliklerine göre) tanıma, dikkat, aile ve diğer sosyal çevresindeki bireyleri tanıma, hayali gerçeklikten ayırtedebilme, açıkça ve işitilebilecek şekilde konuşma, merak etme, problem çözme, otoriteyi tanıma, sabit/yerinde oturabilme, ismini yazabilme, vb. yer almaktadır. Öğretmenlerin okula hazırbulunuşlukla ilgili tanımlamalarındaki beceri çeşitliliği onların bireysel görüşlerinde öne çıkmaktadır. Örneğin, çalışmaya katılan öğretmenlerden biri, "Hazır bir çocuk, iyi bir el-göz koordinasyonu olan, okuma-yazma becerilerine sahip, akranları ve yetişkinlerle etkileşimde

² Araştırmacılar, KAK yöntemi analizlerini kullanmaya başlamadan önce, veri analizi tutarsızlıklarını önlemek amacıyla KAK prosedürlerini görüşmek ve tartışmak üzere bir araya gelmiştir.

bulunurken olumlu sosyal davranışlar sergileyen, kendi başının çaresine bakabilen ve basit kurallara uyabilen çocuktur..." şeklinde yorumda bulunmuştur. Bir diğer öğretmen,

"Okula hazır olan çocuk, ince motor, sosyal ve kişisel bakım becerileri, ..., giyinme, yeme, doğru tuvalet alışkanlıkları kazanmış, kişisel hijyen, erken yaşta okuma-yazma, erken yaşta sayma, ihtiyaçlarını ve isteklerini söyleyebilme, öğrenmeye karşı tutum, yeni bir ortama uyum sağlayabilme ... gibi becerileri kazanmış çocuk demektir. ..."

Aile verilerinin analizi, ailelerin çocukların okula hazırbulunuşluğunu en çok ince motor becerileri, erken yaşta okuma-yazma, erken yaşta sayma, nesnelere tanıma, kendine bakabilme, ihtiyaçlarını, isteklerini ve düşüncelerini iletebilme, dinleme ve yönlendirmeleri takip edebilme, başkalarıyla etkileşim kurabilme gibi becerilerle ilişkilendirdiğini ortaya koymuştur. Veriler derinlemesine incelendiğinde öğretmen ve ailelerin çocukların okula hazırbulunuşluğu konusunda ortak görüşler de paylaştığı görülmüştür. Ancak, okula hazırbulunuşluğu tanımlamada, ailelerin okula başlamadan kazanılan fiziksel ve zihinsel becerilere, öğretmenlerin ise daha çok uyumsal (kişisel gelişim), ince motor, erken yaşta okuma-yazma, kendini ifade edebilme becerilerine odaklandığı, bunların yanında da okula hazırbulunuşlukta sosyal ve duygusal özelliklerin aynı derecede önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ayrıca, çalışmaya katılan öğretmen ve ailelerin okula hazırbulunuşluk hakkındaki görüşlerini anlamak amacıyla, araştırmacılar katılımcılara okula hazırbulunuşluğa etki eden faktörler hakkındaki düşüncelerini sormuşlardır. Öğretmenler, çocukların özelliklerinin, özellikle de gelişimsel özelliklerinin, okula hazırbulunuşluğu en fazla etkileyen faktör olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak, uygun ve duyarlı bir ebeveynlik, aile desteğinin bulunmaması, destekleyici olmayan ve eğitimsiz aile ortamları, öğretmenler tarafından çocukların hazırbulunuşluğu ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlere göre, çocukların sosyal etkileşimleri, özellikle de akranları ile gerçekleştirdikleri sosyal etkileşimler, çocukların hazırbulunuşluğu açısından bir katalizör vazifesi görmektedir. Çalışmaya katılan bir öğretmen, "Okula sosyal olarak hazır olan çocuklar okulda sorun yaşamadan yeni arkadaşlar edinebilmekte, akranlarıyla iyi geçinebilmekte, okuldaki herkesle iyi iletişim kurabilmektedir ..." şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer öğretmen ise, "... çocukların akranlarıyla etkileşimleri, özellikle de oyun sırasındaki etkileşimleri, onların okula hazırbulunuşluğuna etki eden önemli deneyimlerdir. Çocuklar bu şekilde sosyalleşmeyi öğrenirler. Arkadaşlarıyla oyun oynarken problem yaşayan çocuklar, okulun ilk haftalarında da okula uyum sağlamada sorun yaşarlar" şeklinde görüş bildirmiştir.

Çalışmaya katılan bazı öğretmenler de çocukların hem evlerinde hem de okul öncesi eğitim programlarındaki geçmiş eğitsel deneyimlerinin çocukların okula hazırbulunuşluğuna etki ettiğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden bir tanesi çocukların birinci sınıf öncesinde edindiği eğitsel deneyimlerin ilkokula uyumlarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bir başka öğretmen ise çocukların eğitsel deneyimlerinin çeşitliliğinin birinci sınıfa ne kadar hazır geldikleri hususunda etkileyici bir faktör olduğunu not etmiştir. Bu öğretmen, "... Çocuklar birinci sınıfa geldiklerinde onların okul öncesi eğitimi döneminde edindikleri kaliteli deneyimlerin yararını görebiliyoruz" şeklinde görüş bildirmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenler teknoloji ve medyayı da çocukların okula hazırbulunuşluğu ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlere göre teknoloji ve medya doğru kullanıldığında çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemekte, çocukların okula hazırlanmalarında yardımcı olabilmekte ve okula başladıklarında da onların performanslarını yukarıya taşıyabilmektedir. Bilgisayarlar, iPadler, eğitsel TV programları ve çizgi filmler çocuklar okula başlamadan önce birinci sınıfta ihtiyaç duydukları okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmalarına yardımcı olabilmektedir.

Öğretmen görüşlerinin paralelinde bu çalışmaya katılan aile bireyleri de çocukların okula hazırbulunuşluklarının kendi gelişimsel özelliklerine, evlerinde ve okul öncesi eğitim programlarında edindikleri eğitsel deneyimlere, ebeveynlik tarzlarına ve çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerine bağlı olduğunu aktarmışlardır. Ailelere göre çocuğun yaşı ne olursa olsun birinci sınıfa başlamadan önce okul öncesi eğitimi deneyimi edinmesi gerekmektedir. Çalışmaya katılan bir aile bireyinin ifade ettiği gibi, "... çocukların eğitiminin temeli okul öncesi yıllarda atılmaktadır."

Bazı aileler, çocukların evde nasıl eğitildikleri ve ailelerin evde çocuklarına nasıl davrandıklarının (örneğin, evde çocukla geçirilen zamanın ve çocuk yetiştirme tarzlarının) çocukların

okul hazırbulunuşluğu açısından çok önemli olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca, bazı aileler de çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerinin onların hazırbulunuşluğu açısından önemli olduğuna işaret etmişlerdir. Bu ailelere göre çocuklar akranlarıyla ne kadar çok etkileşime girerse, o kadar sosyalleşir ve bir o kadar da kendilerini ifade etme becerilerini geliştirebilirler.

Okula Başlama Yaşıyla ilgili Eğitim Politikasının Uygulanmasında Yaşanan Deneyimler

Katılımcı öğretmen ve aileler yeni eğitim politikasının uygulanması sırasında yaşadıkları deneyimleriyle ilgili endişelerini ifade etmişlerdir. Verilerin analizi neticesinde birkaç tema ortaya konmuştur: (1) çocukların hazırbulunuşluklarıyla ilgili problemler, (2) okullarla ilgili problemler, (3) eğitim programıyla ilgili problemler, (4) öğretmenlerle ilgili problemler ve (5) problem yaşanmaması.

Bulgular yeni eğitim politikasının uygulanması sırasında öğretmenlerin çocukların hazırbulunuşluklarıyla ilgili bir dizi problem yaşadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler tarafından en çok yaşandığı ifade edilen problem birinci sınıfa başlayan 60-72 aylık çocukların, kalem tutma ve el-göz kordinasyonu gibi ince motor becerilerinden yoksun olmalarıdır. Buna ek olarak, çalışmaya katılan öğretmenler çocukların okul ortamına ve kültürüne uyumda zorlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, bu çocukların, özellikle okul öncesi eğitimi almamış olanların, okul ortamını (okulda olmayı) anlamlandıramadıklarını ve öğrenci olarak yeni rollerine alışmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri,

Bu yıl başlayan çocuklar okula hazırım gibi görünmüyorlar. İlkokul kültürüne alışamıyorlar. Daha çok oyun odaklılar. Genelde, ilkokullarda pek kullanılmayan, oyun yoluyla öğrenmeleri gerekiyor ... Kuralları dinleyip takip edemiyorlar. Kısa bir dikkat süreleri var. 40 dakikalık derslere hazır değiller... Tüm bunlar düşünülünce, bizim için zor bir yıl oluyor ...

şeklinde görüş belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenler birçok çocuğun okula, ses bilgisi farkındalığı, kelime bilgisi ve yazı farkındalığı gibi temel okuma-yazma becerilerinden yoksun başladığını not etmişlerdir. Öğretmenler çocuklardaki bu beceri zayıflıklarını onların yaşlarına, ailelerin eğitimsizliğine ve çocukların okul öncesi eğitimi almamış olmalarına bağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenler çocukların kişisel bakım (örneğin, tuvalet alışkanlığı, giyim ve kişisel hijyen) becerileriyle ilgili de sorunlar yaşadığına işaret etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

... Bu sene sınıftaki öğrencilerimle çok fazla problem yaşadım. Bu dönemin başında dersim sürekli tuvalet problemleri yüzünden bölünüyordu. Kendimi sıkça rolümü sorgularken buluyordum. Kendi kendime ben öğretmen miyim yoksa bakıcı mıyım diye sorup duruyordum. Çocukları kaç kere tuvalete götürdüm hatırlamıyorum. Ancak sorunlar yalnızca bundan ibaret değildi. Çocukların kişisel hijyenle ilgili sorunları da vardı ...

Öğretmenlerin karşılaştığı çocukların okul hazırbulunuşluğuyla ilgili diğer sorunlar arasında duygusal sorunlar (ebeveynlerden ayrılamama, başarısızlık korkusu, isteksizlik ve hayal kırıklığı), sosyal beceri eksikliği (paylaşma, sırasını bekleme ve işbirliği), iletişim becerisi eksikliği, yönergeleri dinleyip yerine getirme, dikkat sürelerinin kısalığı, erken yaşta sayma becerileri, sıkılma, uykusuzluk ve sorumluluk alma yer almaktaydı.

Çalışmaya katılan öğretmenler okulların hazırbulunuşluğu, kendilerinin birinci sınıf eğitim programına hazırlıkları ve yine kendilerinin 60-72 aylık çocuklarına eğitim-öğretim verme yeterliklerine ilişkin sorunları da not etmişlerdir. Okulların fiziksel koşullarının yeni politikanın uygulanmasına uygun olmadığı da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Sınıfların büyüklüğü, okullardaki mobilya ve materyallerin bu yaştaki öğrencilere eğitim vermek için uygun olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, ayrıca, eğitim verecekleri yeni yaş grubuna uyum sağlamak adına ihtiyaç duydukları öğretim kaynaklarının yetersizliğini de dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre, ne MEB ne de okul yönetimleri yeni birinci sınıf eğitim programının uygulamaya konulması hususunda uygun mesleki gelişim eğitimleri sunmamışlardır. MEB tarafından büyük gruplar halinde sunulan mesleki

gelişim eğitimlerinin, eksikliklerini ve yetersizliklerini belirtmişlerdir. Yeni müfredatı kullanmada kendilerine yeteri kadar rehberlik sağlanmadığını da not etmişlerdir. Bir öğretmen, “müfredat değişikliğini anlatan kitapçıklar ve sınıfta kullanılmak üzere faydasız aktivite kitapları verildi” diye belirtmiştir. Birkaç öğretmen bu kadar küçük yaştaki öğrenci grubuna ders vermek için hazırlıksız oldukları hususunda şikayetlerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler küçükyaştaki çocuklara eğitim vermek için ne destek ne de hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Buna karşılık, bazı öğretmenler okula başlangıç yaşıyla ilgili yeni eğitim programının uygulanmasında hiçbir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenler eğitim politikasının öğrencileri ve okulları adına başarıyla uygulanması için kendilerince pragmatik çözümler ürettiklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmanın bulguları ailelerin de yeni politikanın uygulanmasına ilişkin endişe ve telaşlarını ortaya koymuştur. Aileler, genel olarak, okul tarafından sunulan uyumun yetersizliği, çocuklarının okula uyum süreçleri, çocuklarının yaşadıkları duygusal sorunlar, çocukların kişisel bakım, erken yaşta okuma-yazma, ince motor ve iletişim becerileri ile ilgili şikayetlerde bulunmuşlardır. Ayrıca, aile bireylerinden beşte biri yeni politikanın uygulanmasından kaynaklı bir sorun yaşanmadığını belirtmiştir. İlginçtir ki, bulgular bazı ailelerin, çocuklarının yeni eğitim politikasından yarar sağladıklarına işaret etmektedir. Bu ailelere göre, yeni uygulamayla çocuklarının özgüvenlerinin arttığını, daha sosyal hale geldiklerini, sorumluluk almaya başladıklarını, ve kendilerini daha rahat ifade eder hale geldiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcı ailelerin yeni eğitim politikasının uygulanmasına dair görüşlerini daha iyi anlayabilmek için ailelere çocuklarını 60-72 ay yaş aralığında okula başlatma kararlarının gerekçeleri sorulmuştur. Yasal zorunluluk, güven, çocuklarına bakacak birilerine ihtiyaç duyma, okul öncesi eğitim hizmetlerinin pahalılığı, çocukların okul öncesi eğitimi deneyimine sahip olmaları, birinci sınıf eğitim programının okulöncesine göre daha akademik olması ve akran baskısı gibi faktörler ailelerin bu seçimlerine etki etmiştir.

Bu sebeplerin arasında aile bireyleri tarafından en fazla belirtileni çocuklarını belirlenen yaşta okula gönderme yasal zorunluluğu olmuştur. Bazı ebeveynler çocuklarının birinci sınıfa başlamaya hazır olduğuna inandıkları için ya da çocuklarına güvendikleri için bu kararı aldıklarını vurgulamışlardır. Bir ebeveyn, “kızımın birinci sınıfa hazır olduğunu düşünüyordum. Çok akıllı bir çocuktur. Bence okula başlaması evde bakıcıyla oturmasından daha iyiydi” şeklinde görüş belirtmiştir. İlginçtir ki, bir iki aile, yasaya rağmen, bazı ailelerin çocuklarının birinci sınıfa başlamak için yeterince gelişmiş olmadığına düşünerek tıbbi rapor alarak çocuklarını birinci sınıfa kaydettirmediklerini belirtmiştir. Çocukların okulöncesi eğitim deneyiminin olması da ailelerin çocuklarını belirlenen yaş aralığında okula kaydettirmekte önemli bir rol oynamıştır; birkaç aile bu avantajın ilkökula geçişte yararlı olacağını düşündükleri için böyle yaptıklarını belirtmişlerdir.

Çalışan aileler ve onların çocuk bakım hizmetine ihtiyaç duyuyor olmaları da ailelerin kararlarında etkili olmuştur; katılımcı ailelerden bazıları başka alternatifleri olmadığı için çocuklarını okula kaydettirdiklerini belirtmişlerdir. Çocukların akran baskısı hissetmesi de alınan kararı etkileyen bir başka faktör olmuştur. Bir baba, “oğlum kendisi hariç bütün arkadaşlarının okula gittiğini tekrarlayıp duruyordu ...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul öncesi eğitim hizmetlerinin pahalı olması da belirleyici bir faktör olmuştur; bir kaç aile bireyi bu masrafı çocuklarını ücretsiz olan ilkökula kaydettirme gerekçeleri olduğunu belirtmiştir. Ailelerin daha az akademik olan okul öncesi eğitimi deneyimi yerine akademik vurgusu daha yüksek birinci sınıf eğitim programı algıları alınan kararlardaki gerekçelerden biri olmuştur; çalışmaya katılan aile bireyleri ilkökul eğitiminin çocuklarının akademik gelişimlerine daha çok katkı sağlayacağına inanmışlardır. Birkaç katılımcı çocuklarının ilkökula başlamalarını geciktirdikleri takdirde çocuklarının “geride kalan” olarak etiketleneceklerini düşündüklerini söylemişlerdir.

Çocuklara, Öğretmenlere ve Ailelere Sağlanan Destek

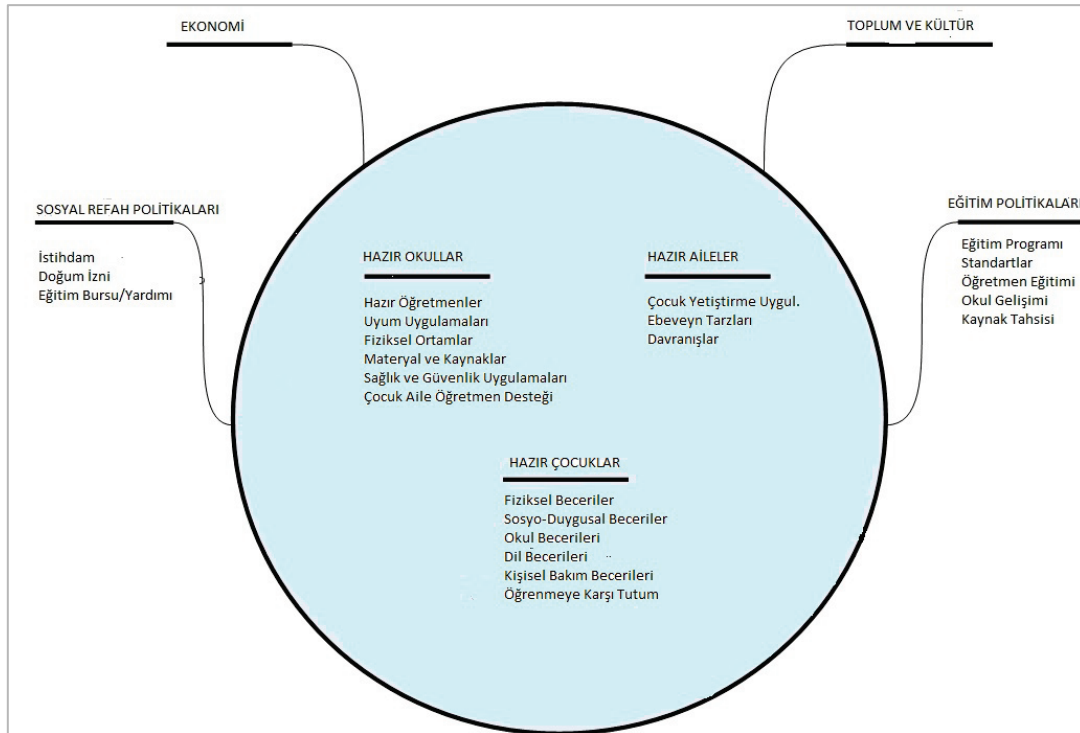
Yeni eğitim politikasını uygulamasıyla ilgili MEB'in ve okulların öğretmenlere sağladığı imkanları anlayabilmek için öğretmenlere deneyimleri konusunda sorular sorulmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin beşte biri bu süreçte hiç destek almadıklarını ve kendilerinin bu süreçte kendi başlarına bırakıldığını hissettiklerini belirtmişlerdir. Çok az sayıda öğretmen eğitim-öğretim yılı başlarında MEB tarafından sağlanan yayınlardan (eğitim programı rehber kitapları ve etkinlik kitaplarından) yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlere göre MEB bu etkinlik kitaplarının okul başlangıcında, ilk iki-üç ay, kullanılmasını önermiştir. Öğretmenler aynı zamanda MEB tarafından sunulan büyük grup seminerlerini yeni politikanın getirdiği değişikliklere adaptasyon açısından yararlı bulmamışlardır.

Katılımcı öğretmenlere yeni eğitim politikasının uygulanması bağlamında çocuklara ve ailelere MEB ve okullar tarafından sunulan destek hakkında sorular sorulmuştur. Bulgular, okulların fiziksel çevresinde birtakım uyarlamalar (çocuk boylarında mobilyalar ve tuvaletler, dış mekan oyun alanların yeniden düzenlenmesi ve sınıflarda yeni materyal ve oyuncaklar bulundurulması) yapıldığını; ve, okullar tarafından yürütülen ebeveyn/aile seminerleri ve toplantıların yapıldığını ortaya koymuştur.

Ayrıca, bu çalışmada yer alan aile bireylerinden çocuklarının ve kendilerinin aldığı destekleri rapor etmeleri istenmiştir. Bulgular bir şekilde öğretmenlerden toplanan verilerini doğrulamıştır. Bazı aile bireyleri yeni eğitim politikası bağlamında ne MEB'den, ne öğretmenlerden ne de okuldan destek aldıklarını belirtirken, birkaçı okuldan ve öğretmenlerden oryantasyon oturumları teklifi aldıklarını söylemiştir. Bulgular aynı zamanda, belli okullarda yapılan fiziksel ortam düzenlemelerinden ailelerin genel olarak değişikliklerden habersiz olduklarını yada aileler çocuklarının devam ettiği okulların mevcut durumlarını onayladıklarını ortaya koymuştur.

Tartışma

Önceden de belirtildiği üzere bu çalışmanın amacı öğretmen ve ailelerin çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerine görüşleri ve okula başlama yaşı (60-72 ay) üzerine ortaya konan eğitim politikasıyla ilgili deneyimlerini incelemektir. Çocukların okula hazırbulunuşluğu üzerine Strauss ve Corbin'in (1990) kuramsal çerçevesi izlenerek ve bu çalışmanın sonuçları kullanılarak türetilen kuram oluşturma modeli Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Çocukların Okula Hazırbulunuşlukları Üzerine Türetilen Kuram Oluşturma Modeli

Bu çalışmaya katılan öğretmen ve aileler, okula hazırbulunuşluğu tanımlamak için çocukların sahip olduğu birçok beceri ve özelliğe odaklanmışlardır. Katılımcılara göre, okula hazırbulunuşluk, çocuğun uyumsal (kişisel gelişim—başkasına muhtaç olmama) becerilere sahip olması, ihtiyaçlarını, isteklerini, düşüncelerini ifade edebilmesi, öğrenmeye hevesli ve yeni şeylere merak duyuyor olması anlamına gelmektedir. Katılımcılar, aynı zamanda, sosyal beceriler (başkalarıyla etkileşim kurabilme, paylaşma ve sırasını bekleme) ve okula başlamadan önce kazanılan becerileri (ince motor ve erken yaşta okuma-yazma ve sayma) okula hazırbulunuşluk özelinde önemli beceriler olarak tanımlamışlardır. Kapsadığı geniş bir yelpazeye yayılan gelişimsel beceri ve yetenekler dolayısıyla, çocukların okula hazırbulunuşluğunu farklı gelişim alanları—fiziksel, sosyo-duygusal, zihinsel (okula başlamadan önce geliştirilen), dil, uyumsal veya kişisel gelişim (başkasına muhtaç olmama)— ve öğrenme yaklaşımlarını (öğrenmeye karşı tutumu) kapsayan bütüncül bir yapı olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenler ve aileler tarafından sunulan okula hazırbulunuşluk tanımı göz önüne alındığında, okula başlamış yada başlayacak olan çocuklara rehberlik etmek üzere geliştirilmiş ve uygulamaya konmuş eğitim politikalarında somut adımlar atılması gerekmektedir. Ekolojik sistemler (Bronfenbrenner, 1989) çerçevesinden bakıldığında, okula hazırbulunuşluk, çocukların bireysel özellikleri, aile özellikleri (çocuk yetiştirme uygulamaları ve ebeveynlik tarzları), okuldan kaynaklanan faktörler (öğretmenler, uyum uygulamaları, fiziksel çevre, materyaller ve kaynaklar, sağlık ve güvenlik uygulamaları, aileler ve öğretmenler için destek mekanizmaları), sosyal refah politikaları (istihdam, doğum izni ve eğitim ödeneği), sosyal ve kültürel faktörler (hazırbulunuşluğa yönelik kültürel bakış açıları), sosyoekonomik faktörler (kaynak yaratma ve kaynak aktarımı, eğitim sistemi için özel teşebbüse devlet teşviği) ve eğitim politikaları yapımındaki sorunlardan (eğitim programı, standartlar, öğretmen eğitimi ve okul gelişimi) gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu noktadan hareketle, araştırmacılar okula hazırbulunuşluğu desteklemek için aileler, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim alanında politika yapımcılarla kapsamlı bir işbirliği içinde olmanın anahtar rol oynadığını ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmanın bulguları (öğretmen ve ailelerin bildirdikleri deneyimlere göre) çocukların okula hazırbulunuşlukları ve okula başlama yaşlarıyla ilişkili bazı sorunlar ve zorlukları açıkça ortaya koymuştur. Neyse ki, bu problemlerin önemini azaltabilecek çeşitli çözüm yolları da mevcuttur. Öncelikle, çocuklar arasındaki farklı gelişimsel boyutların farkına varılması için okullara, öğretmenlere ve ailelere destek sağlanmalıdır. Bu boyutları destekleyebilmek için yerel ve ulusal seviyelerdeki birçok kurumun sundukları hizmetlerin koordinasyonunu sağlama adına bir politika oluşturulmalıdır. Kagan, Moore ve Bredekamp (1995) böylesi bir politika koordinasyonunun, çocuklar için toplumda destekleyici bir ortam oluşturmak adına okullar, öğretmenler ve ailelerin çabalarını destekleyen ortak taahhütleri içermesi gerektiğini savunmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları dikkate alındığında, ikinci bir eylem de çocukların okula başlarken yaşayabilecekleri akademik baskıyı azaltmak ve onların bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına birinci sınıf eğitim programını yeniden değerlendirmek olabilir. Çocuklar arasında bu kadar geniş çaplı yetenek farklılıkları, eğitim programlarının ve eğitim-öğretim uygulamalarının yaş ve bireysel ihtiyaçlara cevap verebilecek hale getirilmesini gerektirir. MEB, birinci sınıf eğitim programının bu yaş grubunun gelişimsel özellikleriyle uyumlu hale getirilmesi, çocukların eğitim programına doğru bir şekilde erişimlerinin sağlanması için eğitim programının bireyselleştirilmesi, küçük yaştaki çocukların stres kaynaklarının azaltılması ve öğretmenlerin gelişime uygun pedagojik yöntemler kullanmasını garanti altına alacak önlemler alınmalıdır. Ulusal Eğitim Hedefleri Paneli (NEGP, 1998) bunu yapabilmek için, okulların çocukların zaman içinde değişen farklı ihtiyaçlarına ve yeteneklerine yanıt verebilecek şekilde eğitim programlarını esnek hale getirmeleri gerektiğini ileri sürmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, okulların fiziksel ortam yetersizliklerini öne çıkartmış, buna bağlı olarak eğitim politikası üretme açısından da okula başlama yaşıyla ilgili ortaya konan uygulamaların başarılı olması için üçüncü bir adımın okulların fiziksel ortamlarının tekrar düzenlenmesi olabileceğini ortaya koymuştur. Türk hükümeti tarafından okula başlama yaşıyla ilgili değişiklik yapılırken ve zorunlu eğitim kanunu geçirilirken okul ortamlarına ilişkin faktörlere çok fazla dikkat edilmemiştir. Yakın zamanda ülke çapında öğrenme ortamlarını geliştirmek için önemli adımlar atılmış olsa da, birçok okul hala, çocukların okula hazırbulunuşluklarını sınırlayan ve öğretmenlere zorluk çıkaran,

kötü koşullara (yetersiz büyüklükteki okul ve sınıflar, sınırlı altyapı ve kaynaklar, öğretmen öğrenci oranı, vb.) sahiptir. MEB, hazır okulların çocukların gelişimlerine uygun, onların fiziksel ve duygusal güvenliklerini dikkate alan, ilgi çekici eğitim materyalleriyle eğitimi destekleyen ve onlar büyüdükçe değişen ihtiyaçlarına cevap veren öğrenme ortamları sunan okullar olduğunu (NEGP, 1998) dikkate almalıdır.

Dördüncü olarak, bu çalışmada öğretmenlerin okul hazırbulunuşluğu üzerine görüşleri ve uygulamaya konan eğitim politikasına ilişkin deneyimleri üzerine ortaya konan sonuçlar öğretmenlere çocukların okula hazırbulunuşluklarını değerlendirme konusunda iyi rehberlik edilmediğini göstermiştir. Dolayısıyla, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alan, onların ihtiyacını karşılayabilen ve farklı boyutlarda ortaya konabilecek sonuçlara ışık tutabilen değerlendirme prosedürleri ve araçları geliştirilmeli veya mevcutta kullanımda olanlar düzeltilmelidir (Kagan vd., 1995). Okula başlama yaşıyla ilgili yeni eğitim politikasının uygulanmasında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilmek için, birinci sınıfa başlamadan önce çocukların okula hazırbulunuşluklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş, iyi tasarlanmış ve rahat kullanılacak bir değerlendirme aracına ihtiyaç vardır. Böyle bir aracın kullanıldığı tarama süreci için zamana, personele ve ekipmana ihtiyaç vardır; ancak, böyle bir araç ve süreç için çaba sarfetmeye değerdir.

Beşinci olarak, bu çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin okula hazırbulunuşluğu geniş bir yelpazeye yayılmış becerilerle ilişkilendiren görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler bu becerilerden bazılarını öncelik verirken bazılarını göz ardı etmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin okula hazırbulunuşluğunun farklı boyutlarını anlamak ve bu boyutları çocukların yararına kullanabilmek adına eğitime ihtiyaç duyduklarını açıkça ortaya koymuştur. Öğretmenler için hazırlanacak hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim eğitim programları, gelişime uygun eğitim-öğretim, uyum (okula ve okul kültürüne uyum) programları, aktif öğrenme, duygusal problemlere (ayrılık endişesi, bağlanma, sürekli ağlama, vb.) çözüm üretmek, doğru/uygun öğrenme ortamları tasarlamak gibi konulara odaklanmalıdır. Bu tür konuları kapsayacak şekilde tasarlanmış öğretmen mesleki gelişim programları, öğretmenlerin niteliklerini artırma ve onların mesleki gelişimlerini sağlama açısından, dolayısıyla da hazır okulların temelini oluşturmada oldukça önemlidir (NEGP, 1998).

Altıncı olarak, bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar anasınıfı sonlarında ve birinci sınıf başlarında uygulanmak üzere kurgulanmış, çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerini arttırmaya odaklı ve okula hazırbulunuşluk için özel olarak hazırlanmış bir uyum programının çocukların yararına olacağına inanmaktadırlar. Bu çalışmanın bulguları çocukların uyum dönemlerinde korumasız olmalarından ve henüz sınıfa ve okula ait olma hissi geliştirmediklerinden (Rosier ve McDonald, 2011) okul ortamına ve kültürüne uyumda problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. İyi tasarlanmış bir uyum programı çocukların okula uyumlarını kolaylaştıracak ve okul hazırbulunuşluğu ve okul başarısını arttırmada önemli bir model olacaktır (Blair, 2002).

Bulgular yeni eğitim politikasının uygulanması sürecinde aile desteği yoksunluğuna ve öğretmenlerle aileler arasında yetersiz işbirliği olduğuna da ortaya koymuştur. Okula hazırbulunuşluğunun başarılı bir şekilde uygulamaya konulabilmesi için yedinci adım olarak okul, öğretmen ve aileler arasında güçlü bağlar kurulması (Pianta ve Walsh, 1996) düşünülebilir. Öğretmenler genelde çocuklar okula başlamadan önce onların aileleriyle iletişime geçmezler (Pianta, Cox, Taylor ve Early, 1999). Ancak, aileler çocukların okula hazırbulunuşluklarıyla ilgili bir fark yaratabilirler. Bronfenbrenner (1989) çocukların yakın çevreleriyle, özellikle aile bireyleriyle olan etkileşimlerini onların gelişimlerini destekleyen bir itici güç olarak nitelemektedir. Aile bireylerinin özellikleri, özgeçmişleri (çocuk gelişimi hakkındaki bilgileri, çocuk büyütme hakkındaki görüşleri, değerleri ve inançları) ve evde çocuklarla gerçekleştirdikleri etkileşimin niteliği çocukların okula hazırbulunuşluk için ihtiyaç duydukları gelişimsel becerilere etki etmektedir (Tudge vd., 2003). Bu çalışmada çizilen çerçeveye göre, okula hazırbulunuşluk paradigmasının diğer önemli bir boyutu da ailelerin hazırbulunuşluğudur. Aileler çocuğun içinde büyüyüp geliştiği ve en önemli deneyimlerini yaşadığı ortamı şekillendirirler. Dolayısıyla ailenin seçimleri çocuğun okula hazırbulunuşluğunu da

etkiler. Bu çalışmaya katılan aileler, çocukların okula başlamadan önce çocukların edinmeleri gereken bir takım bilgi ve beceriler olduğunu savunmuşlardır. Bu açıdan bakıldığında, aileler okula hazırbulunuşluğa ilişkin yalnızca birkaç boyuta—okula başlamadan kazanılan bilgi ve beceriler, kişisel bakım veya uyumsal beceriler, ihtiyaçları, istekleri ve düşünceleri ifade edebilme becerileri—değmişlerdir. Ailelerin çoğunluğunun okula hazırbulunuşlukla ilgili birçok boyutun farkında bile olmadığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla, aile farkındalığını arttırmak, evde çocuklara sunulan eğitsel ortamları zenginleştirmek için güçlü bir okul-aile işbirliği programının tasarlanmasına ihtiyaç vardır. Çocukların sorunsuz bir şekilde okula uyum sağlamalarına yardımcı olacak okula uyumla ilgili karşılaşılan sorunlara yönelik aile destek mekanizmaları özellikle ihtiyaç duyulmaktadır.

Ayrıca bu çalışmanın bulguları bazı ailelerin çocuklarını 60-72 ay aralığında okula göndermeme adına çocuklarının ilkokula başlamak için gelişimsel yeterliği olmadığına dair tıbbi bir rapor almayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar okula başlamayı ertelemenin çok da uygun bir çözüm olmadığını düşünmektedirler. Bu tür bir seçimde çocuklardan bazıları sınıfın yaşça en büyüğü veya en küçüğü olmaya devam edecek, bazı çocuklar diğerlerine göre okula daha az hazır olacak ve öğretmenler öğretimi bireyselleştirmek yerine ortalama öğrenciye göre eğitim-öğretim vermeye devam edecektir (Ackerman ve Barnett, 2005). Dolayısıyla, bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar kalitesi yüksek ilkokullar, uygun eğitim programı, mesleki olarak hazır öğretmenler, aileler ve öğretmenler için destek mekanizmalarının okula hazırbulunuşluğu desteklemede ve yaşanan ikilemi çözmeye etkili politikalar olduğunu düşünmektedir.

Yaşanan okula başlama yaşı çıkmazı sebebiyle, Türk hükümeti okula başlama yaş aralığını (okula başlama yaşını) bu araştırma tamamlanmadan önce tekrar değiştirmiştir. MEB, okul müdürlüklerine ailelerin vereceği bir dilekçe ile 66-69 aylık çocukların birinci sınıftan muaf olabilecekleri konusunda yeni bir düzenleme yaparak son politikasından geri adım atmıştır. 69, 70 veya 71 aylık çocuklar içinde ilkokula başlamada yetersizlikleri olduğunu bildiren tıbbi bir raporla muafiyet talep edilebilecektir. Bu durum beraberinde başka sorunlar da doğurmuş olabilir. Örneğin, eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocukları bu esneklikten yararlanabilirken, eğitim seviyesi düşük olan ailelerin çocukları belki de bu durumdan haberdar bile olmayacaklardır. Bu durumu ve çalışmaya katılan bazı ailelerin çocuklarını ilkokula kaydettirmeyi pahalı okul öncesi eğitim hizmetlerinden dolayı seçtiklerini ifade etmeleri gerçeği düşünüldüğünde, okula başlama yaşıyla ilgili esneklik sağlanması, ailelere çocuklarını ilkokul yerine ücretsiz tam zamanlı anaokulu sağlanması koşuluyla, ciddi anlamda değerlendirilmelidir.

MEB'in ortaya koyduğu eylem planı başarılı bir eğitim politikası geliştirme ve uygulamanın önemini ortaya koymaktadır. Ackerman (2005) herhangi bir politika uygulama çabasında olabileceği gibi bir eğitim politikasını uygulamaya koymanın o politikanın hızlı bir şekilde başarıyla hedeflerine ulaşacağı anlamına gelmediğini ileri sürmektedir. Okula başlama yaşı ve okula hazırbulunuşluk hususunda etkili politika yapmak ve bu politikanın başarıyla uygulanmasını temin etmek için önce mevcut kaynakları, ihtiyaç duyulan yatırımı, okullarını kapasitesini, eğitim programı uygunluğunu, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve ailelerin hazırbulunuşluklarını değerlendirmek gerekir. Kural ve mevzuat değişikliği gerektiren yeni bir eğitim politikasının etkisi, ön analiz yapılmadığı, ihtiyaç duyulan değişikliklerin yapılmadığı, okul, öğretmen ve aileler öncesinden hazırlanmadığı ve bilgilendirilmediği sürece az olacaktır. Ackerman'e (2005) göre, görünüşte basit politika girişimleri amaç ve dayanaklarına ulaşabilme bağlamında kendini gerçekleştirmek zorunda değildir. Yeni politikaları etkin kullanabilmek için birden fazla ilgili değişken göz önünde bulundurulmalıdır. Bir politika çözümünün bir problemde işe yarayıp yaramayacağını anlamak için, politika yapıcılar sorunun başedilebilirliğini hesaba katmalıdırlar. Uyumu ölçmek—bir şeyi kontrol edebilmenin, şekillendirebilmenin ya da değiştirebilmenin kolaylığı (Ackerman, 2005)— politika yapıcılarının yeni politikayı uygulayabilmek için mevcut kaynakların yeterli olup olmadığını doğru bir şekilde ölçmesini ve istenilen sonuçlar ile hedeflenen grupların uyumunun sağlanması zorluğunu dikkate almasını gerektirir. Yeni bir eğitim politikasını benimsemek onun etkin biçimde uygulanması ile ilgili tüm sorunlarla karşılaşıldığında en kolay iştir.

Çıkarımlar, Sınırlılıklar ve İleriki Araştırmalar

Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında öğretmenler, aileler/ebeveynler, okullar, öğretmen eğitimi programları, akademisyenler ve eğitim politika yapımcıları açısından bazı çıkarımlar yapılabilir. Çalışmanın bulguları çocukların okula hazırbulunuşlukları konusunda öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirme ihtiyacında olduğunu göstermiştir. Bulgular öğretmenlerin okula hazırbulunuşluğun tüm boyutlarının farkında olmadıklarını ve verilen hizmetiçi eğitimlerin sınırlı ve yararsız olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, öğretmenler için geliştirilen mesleki gelişim eğitimi programları okullar, üniversitelerdeki öğretmen eğitimi programları da dahil olmak üzere diğer bütün ilgili kurumlar tarafından iyileştirilmelidir. Bulgular aynı zamanda, özellikle öğretmen adaylarının çocukların okula hazırbulunuşlukları hakkında eğitim aldıkları hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları olmak üzere öğretmen eğitimi programlarındaki uygulamalar ve eğitim programları tekrar gözden geçirilerek değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Benzer programlar, bulgular aileler için destek mekanizmalarının geliştirilmesi ihtiyacına vurgu yaptığı için, aileler için de önerilmektedir. Destek programları bağlanmaya ilişkin sorunlara, okula uyum konularına, okul hazırbulunuşluğuna ilişkin aile farkındalığının artırılmasına ve ilkokullardaki ders programlarının içeriğine odaklanmalıdır.

Bu çalışmanın sonuçları Türk çocukların okula hazırbulunuşluklarını ölçmede kullanılabilecek bir okul hazırbulunuşluğu indeksinin geliştirilmesine de katkı sağlayabilir. Bu tür bir indeksten elde edilecek veriler genel olarak aileler, öğretmenler, eğitim politika yapımcıları ve genel anlamda karar alıcıların çocukların okula hazırbulunuşluğunu ve devamında da okul başarılarını anlamalarında yararlı olacaktır.

Bu çalışmanın bulguları eğitim politika yapımcıları, eğitim kurum ve kuruluşları, okullar, öğretmenler, aileler ve toplum arasında, paylaşılan sorumluluğu artırma, politikayı daha etkin bir şekilde uygulamaya koyma ve gelecekte geliştirilecek politikalar için dönütler üretme anlamında işbirliğine dayalı diyaloglar kurulmasını teşvik edebilir. Bu çalışmada ortaya konan öneriler yerel bağlamda okula başlama yaşı üzerine geliştirilen politikaları anlama ve uygulama hususundaki çabaları ileriye taşıyabilir. Bu çalışmanın politikacılar için de çıkarımları vardır; bu yeni eğitim politikasının en iyi şekilde uygulanabilmesi için sürekli, katmanlı ve birbiriyle ilişkili destekler sunulmasını gerektirir. Bulgular, ayrıca, bu yeni politikayı uygulamak için okul, öğretmen ve aileler için destek mekanizmaları gerekliliğini ortaya koymuştur; ancak, bu desteğin nasıl sağlanması gerektiği muhtemelen dikkatlice tasarlanmış araştırmalar gerektirecektir.

Bu çalışmanın bir sınırlılığı çalışmada amaca uygun örnekleme yönteminin kullanılmasıdır. Her ne kadar araştırmacılar örnekleme mümkün olduğu kadar araştırma evrenin temsil edecek şekilde seçmiş olsa da bu örnekleme yönteminin temsil gücü çokta güçlü değildir. Bu sebeple, öğretmen ve ailelerin okul hazırbulunuşluğuna dair görüş ve deneyimlerini daha iyi anlayabilmek için ileride gerçekleştirilecek araştırmaların katılımcıları daha geniş kapsamlı gruplardan seçilmelidir. Elde edilen bilgiyi geliştirmek, bulguları doğrulamak ve genelledebilmek için bu çalışma Türkiye genelinde farklı bölgelerde farklı ortamlardaki ilkokullarda daha geniş bir öğretmen ve aile grubunu temsil edecek şekilde replike edilmelidir.

Sonuç

Okul hazırbulunuşluğu ve okula başlangıç yaşı tüm dünyada olduğu kadar, Türkiye'deki politika yapıcılar ve eğitimciler arasında önemli ve ilgi duyulan bir konu olmaya devam etmektedir. Bu çalışma okula hazırbulunuşluğun birçok boyutu – fiziksel, sosyo-duygusal, zihinsel (okula başlamadan önce kazanılan beceriler), dil, uyumsal veya kişisel gelişim ve çocukların öğrenme yaklaşımlarını (veya tutumlarını) kapsadığını göstermektedir. Kagan ve Rigby'nin (2003) işaret ettiği gibi, bu tür çok yönlü özellikler çoklu sistemler (örneğin, eğitim, ekonomi ve sosyal refah sistemleri) içerisinde bir dizi eğitim politikası tercihleri gerektirir. Okula hazırbulunuşluğu yalnızca çocuğa bağlı değildir; bu öğretmenler, aileler, toplum, öğretmen eğitimi programları, eğitim politika yapıcılar ve kamu ofislerini de ilgilendiren bir toplum meselesidir. Dockett ve Perry (2001) bu kişi ve kurumlar işbirliği yaptığında ve çocukların ihtiyacı olan destek sağlandığında okula başlamanın olumlu ve heyecanlı bir deneyim olacağını ileri sürmektedir.

Bu çalışmada önemli olan sadece okula başlama yaşı değildir; birinci sınıf eğitim programı, öğretmen ve ailelerin okula hazırbulunuşluk yeterlikleri, öğrenme ortamları ve eğitim politika yapımı uygulamaları da aynı derecede öneme sahiptir. Bu çalışmanın, okula hazırbulunuşluğu ve eğitim politika yapımı uygulamalarını iyileştirmek amacıyla eğitim politika yapıcılar, okullar, aileler ve diğer ilgili paydaşlar arasında işbirliğine dayalı bir diyalog kurulmasına katkı sağlaması umulmaktadır. Tüm dünyada bilimsel araştırmaya ve uygulamaya okula hazırbulunuşluğu ve eğitimde politika yapma konularında politika yapıcılar, okullar, öğretmenler, aileler ve diğer paydaşlar arasındaki yapıcı diyalogları destekleyerek, akademik araştırma ve uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Teşekkür

Bu çalışma 12B103 nolu fon ile TED Üniversitesi, Ankara, Türkiye tarafından desteklenmiştir. Araştırma Dr. Buldu'nun TED Üniversitesi'nde öğretim üyesi olarak çalıştığı dönemde gerçekleştirilmiştir.

Kaynakça

- Ackerman, D. (2005). Getting teachers from here to there: Examining issues related to an early care and education teacher policy. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1), 1-17. 10 Ekim 2014 tarihinde <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/ackerman.html> adresinden erişildi.
- Ackerman, D. ve Barnett, W. S. (2005). *Prepared for kindergarten: What does "readiness" mean?*. National Institute for Early Education Research (NIEER): Policy Brief. 15 Eylül 2014 tarihinde <http://nieer.org/resources/policyreports/report5.pdf> adresinden erişildi.
- Bedard, K. ve Dhuey, E. (2006). The persistence of early maturity: International evidence of long-run age effects. *Quarterly Journal of Economics*, 121, 1437-1472. doi:10.1162/qjec.121.4.1437
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. doi:10.1037//0003-066X.57.2.111
- Britto, P. R. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. R. Vasta (Ed.). *Annals of child development* içinde (s. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Cappelloni, N. L. (2010). *Kindergarten teachers' perceptions of kindergarten readiness* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi.
- Crawford, C., Dearden, L. ve Meghir, C. (2007). *When you are born matters: The impact of date of birth on child Cognitive outcomes in England*. London: The Institute for Fiscal Studies. 20 Ağustos 2014 tarihinde http://www.ifs.org.uk/docs/born_matters_report.pdf adresinden erişildi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crone, D. ve Whitehurst, G. (1999). Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology*, 91, 604-614. doi:10.1037//0022-0663.91.4.604
- Datar, A. (2006). Does delaying kindergarten entrance give children a head start?. *Economics of Education Review*, 25, 43-62. doi:10.1016/j.econedurev.2004.10.004
- Diamond, K., Reagan, A. ve Bandyk, J. (2000). Parents' conceptions of kindergarten readiness. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 93-100. doi:10.1080/00220670009598747
- Dockett, S. ve Dockett, S. (2008). Starting school: A community endeavor. *Childhood Education*, 84(5), 274-280. doi:10.1080/00094056.2008.10523024
- Dockett, S. ve Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2). 15 Eylül 2014 tarihinde <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html> adresinden erişildi.
- Dowker, P. M., Schweinhart, L. J. ve Daniel-Echols, M. C. (2007). Ready or not, here we come: What it means to be a ready school. *Young Children* 62(2), 68-70.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Espinosa, L. M., Thornburg, K. R. ve Mathews, M. C. (1997). Rural kindergarten teachers' perceptions of school readiness: A comparison with the Carnegie study. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 119-125.
- Glazer, B. G. ve Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B. ve Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431-454. doi:10.1016/j.ecresq.2006.09.005
- Hesse-Biber, N. ve Burke Johnson, R. (2015). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford, England: Oxford University Press.

- Kagan, S. L. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappan*, 72(4), 272-279.
- Kagan, S. L., Moore, E. ve Bredekamp, S. (Ed.). (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Goal 1 Technical Planning Group Report 95-03. Washington, DC: National Education Goals Panel. 18 Ekim 2014 tarihinde <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/child-ea.htm> adresinden erişildi.
- Kagan, S. H. ve Rigby, E. (2003). *Setting and measuring benchmarks for state policies: Improving the readiness of children for school: A discussion paper for the Policy Matters Project*. Washington, DC: Center for the Study of Policy
- Kotaman, H. (2014). Turkish classroom teachers' views on school readiness: A phenomenological study. *Education 3-13*, 42(5), 542-553. doi:10.1080/03004279.2012.736401
- Lin, H., Lawrence, F. R. ve Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237. doi:10.1016/S0885-2006(03)00028-0
- Lincove, J. ve 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. doi:10.3102/01623737028002153
- McEwan, P. ve Shapiro, J. (2008). The benefits of delayed primary school enrollment: Discontinuity estimates using exact birth dates. *Journal of Human Resources*, 43(1), 1-29. doi:10.1353/jhr.2008.0021
- Meisels, S. J. (1999) Assessing readiness. R. C. Pianta ve M. Cox (Ed.). *The transition to kindergarten* içinde (s. 39-66). Baltimore: Paul Brookes.
- Morrison, F. J. ve 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. doi:10.1016/B978-012370877-9.00137-7
- National Education Goals Panel. (1998). *Ready schools*. Washington, DC: National Education Goals Panel. 10 Ağustos 2014 tarihinde <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf> adresinden erişildi.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Age of entry to kindergarten and children's academic achievement and socioemotional development. *Early Education and Development*, 18, 337-368. doi:10.1080/10409280701283460
- Nixon, L., Gregson, M., Spedding, T. ve Mearns, A. (2008). *Practitioners' experiences of implementing national education policy at the local level*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. 10 Haziran 2014 tarihinde <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=N6Ms5AaQPzg%3D> adresinden erişildi.
- Noel, A. M. (2010). Perceptions of school rediness in one Queensland primary school. *Australian Journal of Early Childhood*, 35(2), 28-35.
- O'Donnell, K. (2008). *Parents' reports of the school readiness of young children from the National Household Education Surveys Program of 2007 (NCES 2008-051)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- OECD. (2013). *Education policy outlook: Turkey*. 15 Aralık 2014 tarihinde http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20TURKEY_EN.pdf adresinden erişildi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Perez, D. M. C. ve Dagen, A. S. (2009). School readiness: A policy examination of teaching and learning for early childhood education. *Childhood Education*, 86(1), 35-39. doi:10.1080/00094056.2009.10523108
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. ve Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100, 71-86. doi:10.1086/461944

- Pianta, R. C. ve Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M. ve Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 537-558. doi:10.1016/S0885-2006(01)00072-2
- Ramey, S. L., Ramey, C. T. ve Lanzi, R. G. (2004). The transition to school: Building on preschool foundations and preparing for lifelong learning. E. Zigler ve S. J. Styfco (Ed.). *The Head Start debates*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rosier, K. ve McDonald, M. (2011). *Promoting positive education and care transitions for children*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Rouse, H. L. ve Fantuzzo, J. W. (2009). Multiple risks and educational well being: A population-based investigation of threats to early school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 1-14. doi:10.1016/j.ecresq.2008.12.001
- Şahin, I. T., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). A comparison of preschool and first grade teachers' views about school readiness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1708-1713. doi:10.12738/estp.2013.3.1665
- Saluja, G., Scott-Little, C. ve Clifford, R. M. (2000). Readiness for school: A survey of state policies and definitions. *Early Childhood Research & Practice*, 2(2). 15 Eylül 2014 tarihinde <http://ecrp.uiuc.edu/v2n2/saluja.html> adresinden erişildi.
- Shonkoff, J. ve Phillips, D. (Ed.). (2002). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stipek, D. (2002). At what age should children enter kindergarten? A question for policy makers and parents. *SRCD Social Policy Report*, 16(2).
- Strauss, A. L. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tudge, J. R. H., Otero, D. A., Hogan, D. M. ve Etz, K. E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 42-64. doi:10.1016/S0885-2006(03)00005-X
- Wesley, P. W. ve Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 351-375. doi:10.1016/S0885-2006(03)00044-9
- Yeşil Dağlı, U. ve Jones, I. (2012). The effects of on-time, delayed and early kindergarten enrollment on children's mathematics achievement: Differences by gender, race, and family socio-economic status. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 3061-3074.