



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

School Readiness in Pre-school Period: A Systematic Review

Mehmet Başaran
Ayşe Belgin Aksoy

Article Information



Received: 02.01.2020
Revised: 03.04.2020
Accepted: 02.06.2020

Keywords:

Pre-School Education,
School Readiness,
Child Development

Abstract

Preschool education is the foundation of the child's education life. The proficiency of children's developmental characteristics and academic skills are frequently emphasised during transition to primary school. In this respect, ensuring school readiness of children in terms of socio-emotional, cognitive, linguistic and psychomotor development has become one of the basic objectives of preschool education. The aim of the study is to make a systematic analysis of school readiness which is influential on children's school life by using the existing data. In line with this purpose a total of 58 research papers including children as participants and published at certain databases either in Turkish or English between 2014-2018 were found. These research papers were reviewed, and the results were presented on theme basis. As a result of the research, it has been determined that school readiness in the literature is examined in terms of child, family, educational institution and teacher factors, and there are many variables in these factors. These findings suggest that it is necessary to analyse the child's school readiness with different variables. It is believed that focusing on holistic development in researches on school readiness will make a positive contribution to children.

Okul Öncesi Dönemde Okul Hazır Bulunuşluğu: Sistemik Bir Derleme

Makale Bilgileri



Yükleme: 02.01.2020
Düzeltilme: 03.04.2020
Kabul: 02.06.2020

Anahtar Kelimeler:

Okul Öncesi Eğitimi,
Okul Hazır Bulunuşluğu,
Çocuk Gelişimi

Öz

Okul öncesi eğitim, çocuğun eğitim yaşantılarının temelidir. İlkokula geçiş sürecinde çocukların gelişimsel özellikleri ile akademik becerilerinin yeterliliği sıklıkla vurgulanır. Bu bağlamda çocukların sosyal-duygusal, bilişsel, dil, psikomotor ve bilişsel gelişim açısından okula hazır bulunuşluklarının sağlanması okul öncesi eğitiminin temel amaçlarından biri olmuştur. Bu araştırmanın amacı çocukların öğrenme yaşantıları üzerinde etkili olan okul hazır bulunuşluğu konusunu güncel verilerle sistemik bir şekilde incelemektir. Bu doğrultuda 2014-2018 tarihlerinde, belirli veri tabanlarında, Türkçe veya İngilizce yayımlanan, çocukların katılımcı olarak yer aldığı toplam 58 araştırma makalesine ulaşılmıştır. Ulaşılan makaleler incelenerek elde edilen bulgular ortaya çıkan temalara göre ayrılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda alanyazında okul hazır bulunuşluğunun çocuk, aile, eğitim kurumu ve öğretmen faktörleri açısından incelendiği ve bu faktörlerin içerisinde birçok değişkenin bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgular çocuğun okul hazır bulunuşluğunun farklı değişkenlerle incelenmesi gerektiğinin önemine işaret etmektedir. Gelecekte okul hazır bulunuşluğu konusuna ilişkin yapılacak araştırmalarda bütüncül gelişime odaklanılmasının çocuklara olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Sorumlu Yazar: Mehmet Başaran, Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, m.basaran@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3913-720X.

Ayşe Belgin Aksoy, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, aksoya@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2675-855X.

Atf için: Başaran, M. & Aksoy, A. B. (2020). Okul öncesi dönemde okul hazır bulunuşluğu: sistemik bir derleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1122- 1166.

Giriş

Çocukların eğitim kademeleri arasındaki geçişleri; aileleri, eğitimcileri ve kendileri tarafından her zaman çok önemli görülmektedir. Bu doğrultuda özellikle okul öncesi eğitim; ilkököl, ortaokul, lise gibi diğer eğitim kademelerinin temeli olduğundan ebeveynler ve eğitimciler okul öncesi eğitiminden ilkökula geçiş sürecinde çocukların hazır bulunuşluklarının önemini sıklıkla vurgulamaktadırlar. İlkokul öğrencilerinden beklenen akademik becerilerin oluşması için okul öncesi dönem çocuklarının okula hazır bulunuşluklarının desteklenmesi gerekmektedir (Rahmawati, Tairas ve Nawangsari, 2018). Çocukların okul hazır bulunuşluğunun desteklenmesi okuma, yazma ve hesaplama gibi akademik becerilerin yanında, fiziksel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi gibi tüm gelişimsel yönlerini kapsamaktadır (Buldu ve Er, 2016; Altun, 2018). Bununla beraber çocuğun okula hazır bulunuşluğunun sağlanması sadece kendi kişisel özelliklerine bağlı değildir; okulun niteliği, aile, çevre ve öğretmenler de çocuğun okula hazır olmasında etken faktörlerdir (Nisskaya, 2018). Bu kapsamda okul hazırbuluşluğu ve okul hazırbuluşluğu ile ilgili faktörlerin incelenmesi önemlidir.

Alan yazında okul hazırbuluşluğu çocuğun ilkökuldaki eğitimlerini yerine getirecek düzeye gelmesi (Yazıcı, 2002, ss. 1-2); kendisinden beklenen akademik başarı düzeyine sahip olması için sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel olarak olgunlaşması olarak tanımlanmıştır (Oktay, 2007; Polat ve Dilli, 2015). Tanımlamalarda vurgulanan ortak nokta, çocukların belli bir yeterlilik düzeyine sahip olması gerektiği ve hazır bulunuşluğun bireysel bir faktör olduğudur. Bununla beraber çocuğun hazır bulunuşluğunu tek bir boyut ile tanımlamak yanıltıcı olabilir, çünkü her çocuğun performansı kültüre ve bağlama göre çok boyutlu ve çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu doğrultuda okul hazırbuluşluğunu açıklamak için ortaya konulan kuramlardan biri Meisels'in (1999) kuramıdır. Meisels (1999), okul hazır bulunuşluğuyla ilgili doğuştancı, çevreci, sosyal yapılandırmacı ve etkileşimci olmak üzere dört farklı kuram ortaya koymuştur. Doğuştancı bakış açısı dış faktörlerden ziyade içsel bir olgunlaşmanın çocukların hazır bulunuşluğunu belirlediğini ve bu süreçte çevrenin çok az belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Bu bakış açısının aksine çevreciler okula hazır bulunuşluğunu bilgi ve beceri kazanımı olarak açıklamakta ve bu süreçte çocuğun dışındaki çevrenin önemine odaklanmaktadırlar. Sosyal yapılandırmacılara göre çocuğun hazır bulunuşluğu çocuğun bireysel özelliklerine ek olarak aile, eğitim kurumu, toplum gibi yapılardan etkilenmektedir. Etkileşimci bakış açısı ise hazır bulunuşluk sürecinde çocuk ve sosyal bağlamı arasındaki karşılıklı bağları vurgulamaktadır (Buldu ve Er, 2016; Şahin-Sak, 2016). Bu bağlamda okul hazır bulunuşluğunun çocuğun bireysel (bilişsel, dil, sosyal-duygusal, fiziksel gelişimi) ve çevresel (ev ortamı, aile, kurum, eğitim) özelliklerine bağlı olarak formel eğitimin gerektirdiği yeterliliği kapsamaktadır.

Çocukların gelişimsel özellikleri ve okul öncesi eğitimin devlet tarafından desteklenerek formel, yapılandırmacı ve somut çıktılarını elde edilmesi amacı, okul öncesi dönemde eğitimin içeriğini değiştirebilmektedir (Trawick-Smith, 2013). Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki ortam ve

içeriklerin çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyip desteklemediği ya da zorunlu eğitim öncesinde hazırlayıcı programlarla çocuklara bazı yeterliliklerin kazandırılıp kazandırılmaması tartışma konusu olarak ortaya çıkmaktadır (Senemoğlu, 1994). Toplumsal değişimler, akademik gelişmeler erken çocukluk eğitimine büyük önem verilmesine neden olmaktadır. Özellikle okul öncesi döneminde muazzam bir büyüme yaşanmakta ve bu büyüme beraberinde çocukların maruz kaldığı eğitim deneyimlerinin kalitesini de etkilemektedir. İlköğretim dönemindeki çocukların olumlu veya olumsuz olarak temel akademik becerilerinin tespiti kaçınılmaz olarak, gelecekteki tüm öğrenmelerin ve daha sonraki akademik başarının temelini oluşturan okul öncesi düzeyindeki çocukların ve eğitim programlarının okul hazır bulunuşluğu açısından incelenmesinin önemini artırmaktadır (Uyanık-Balat, 2016). Türkiye’de de 2006 eğitim programında değinilen ve 2013 programında da belirtilen, okul öncesi eğitiminin dört temel amacından biri çocukların sosyal-duygusal, bilişsel, dil, psiko-motor ve bilişsel gelişim açısından ilköğretime hazırlanılmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Çocukların gelecekteki akademik başarıları da, okul öncesi eğitime katılmaya ve öğrenmeye hazır olmalarına bağlıdır (Gan, Meng, ve Xie, 2016). Çocuklar açısından önemli bir dönüm noktası olan okula hazır bulunuşluk ile ilgili incelemenin çocukların eğitim sisteminden faydalanması ve refahı açısından önemlidir.

Araştırmanın Önemi

Alan yazında okul hazır bulunuşluğu ile ilgili derleme çalışmalarının azlığına karşın keşfetmeye, açıklamaya ve yordamaya yönelik çok sayıda nicel ve nitel çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, genel olarak okul hazır bulunuşluğu ile ilgili olan ve Meisels (1999) tarafından ifade edilen kuramlar paralelinde yürütülmüştür. Bu kuramlardan biri olan doğuştancı kuram çerçevesinde yapılan çalışmalarda okul hazır bulunuşluğu ile ilgili çocukların cinsiyetinin ve özellikle biyolojik yaşının önemli bir konu olarak ele alındığı görülmektedir (Örneğin; Çakmak, Elibol, ve Demirbaş, 2014; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Gür, Koçak, Ünsal ve Karayel, 2017; Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2015; Kaya ve Akgün, 2016). Çocukların hangi yaşta okula başlaması gerektiği ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Araştırmalar çocukların beş, altı veya yedi yaşlarında okula başlayıp başlayamayacağı konusunda farklı sonuçlar yansıtmaktadır (Durmaz, 2020). Çocukların yaşı, cinsiyeti ve sosyo ekonomik durumu gibi faktörlerin incelendiği çalışmalarda ortaya çıkan farklı sonuçlar, okula başlamak için en uygun ölçütlerin çocukların bireysel özellikleri ve gelişim düzeyleri olduğunu göstermektedir (Akay ve Ceylan, 2019; Heaviside, Farris ve Carpenter, 1993). Ayrıca alan yazında, çocukların bireysel ve sosyal çevreleri ile ilgili bir çok değişkenin de olduğu göz önüne alındığında, okul hazır bulunuşluğu ile bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmaların neler olduğunu ve bu araştırmalardaki eğilimlerin bütüncül olarak incelenmesi önemlidir (Alpkan, Kara, ve Yılmaz, 2018; Koşan, 2015; Tunçeli ve Akman, 2014; Turan, 2018; Yazıcı ve Temel, 2011; Yüksel, Kurtuluş-Küçüköğlü ve Ünsal, 2013). Bu durum çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ile sosyal bağlamı arasındaki etkileşimi göstermesi açısından önemli ip uçları vermekle birlikte, özellikle çocuğa

ait fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil ile ilgili gelişimsel faktörlerin ve sosyal bağlamların okul hazırbulunuşluğuyla ilişkili olduğunu belirleyecek olan çalışmalara duyulan gereksinime işaret etmektedir. Alan yazında okul hazır bulunuşluğuna ilişkin yapılan deneysel çalışmalarda çocukların daha çok bilgi ve beceri edinmesine yönelik olan çevreci bakış açısı hakimdir. Bu çalışmalar özel olarak planlanmış programların, çocukların okul hazır bulunuşluğu üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır (Arı ve Kayılı, 2011; Bayhan 2003; Dereobalı, 2016; Gür, Koçak ve Sağlar, 2017; Karakuzu ve Koçyiğit, 2016; Polat ve Dilli, 2015; Uzun ve Alat, 2017; Söyler Kalıpçı, 2019). Özellikle çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarının benimsendiği yirmi birinci yüzyılda çocukların bireysel özelliklerine, içinde bulunduğu bağlama ve gereksinimlerine göre düzenlemelerin yapılması önemlidir. Bu bağlamda politika sağlayıcıların çocukların yüksek yararına hizmet edecek kararları almasında etkili olduğu düşünülen, konuyu bütüncül bir bakış açısıyla ele alan ve sistematik olarak yürütülen çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca alan yazında okul hazır bulunuşluğu ile ilgili ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine çocuklardan daha fazla başvurulduğu görülmektedir (Arı, 2014; Canbulat 2017; Canbulat ve Yıldızbaş, 2014; Gündüz ve Özarlan, 2017; Koçak ve İncekara, 2020; Koçyiğit, 2009; Koçyiğit ve Saban, 2014; Özyurt ve Güzel, 2018; Pekdoğan, 2017; Yılmaz-Bolat, 2017). Bu durumun kısmen sosyal yapılandırmacı yaklaşımı yansıttığı söylenebilse de, aslında yetişkinlerin okula başlama sürecinde çocuklar yerine karar verici olduklarını göstermektedir. Yetişkin bakış açısı odaklı bu sonuçlar, temel dayanak noktası “öz belirleme hakkı” olan katılımcı çocuk anlayışıyla uyumlu değildir. Çocukların etkin, özerk ve kendilerini ifade eden bireyler olarak görülmesini esas alan bu anlayışa göre (BM ÇHS, 2009), çocukların kendilerini ilgilendiren konularda kendilerine söz hakkı verilmesi beklenmektedir (Uçuş ve Dedeoğlu, 2016). Katılım hakkı anlayışı paralelinde çocukların temel eğitimden faydalanması açısından, fırsat eşitliğinin sağlanması önemlidir. Bu anlamda farklı sosyo-ekonomik durumlardaki çocukların eşit düzeyde eğitimden faydalanması için gerekli önlemler alınmalıdır. Bu önlemlerin başında da okul hazır bulunuşluk çalışmalarının sentezlenmesine vurgu yapan çalışmaların ışığında, çocukların okula başlama düzeylerine ilişkin eşitliği sağlamak gelmektedir.

Son yirmi yıldır okul hazır bulunuşluğu konusunda yapılan yoğun araştırmalar dikkate alındığında, bu çalışmanın güncel araştırma sonuçlarını ortaya koyması, konuya bütüncül bir bakış açısı sunması ve araştırmaya dahil edilen çalışmaların okul hazır bulunuşluğu kuramları açısından konumunu ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma okul hazırbulunuşluğu hakkında farkındalık oluşturması, okul öncesi eğitiminde çocukların refahı açısından önemli olan eğitimlerinin ve gelişimlerinin bu doğrultuda desteklenmesi ile çocukların okul öncesi eğitimden ilkokula geçişini kolaylaştırmada çocuklara, eğitimcilere ve ailelere katkı sağlayabilir. Bununla beraber çalışma okul hazırbulunuşluğu ile ilişkisi olan değişkenlerin ve okul hazırbulunuşluğunu etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve yapılacak olan bilimsel çalışmalara rehberlik etmesi açısından da önemlidir. Alan yazında okul hazırbulunuşluğuna ilişkin derleme

çalışmalarının olduğu görülmüş (High, 2008; Taşkın, 2016), fakat bu konuyu güncel araştırmalar ışığında sistematik olarak inceleyen bir araştırma tespit edilmemiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı kuramsal bilgiler ışığında alanyazında okul öncesi dönemde okul hazırbuluşluğu ile ilgili yapılan güncel araştırmaları incelenmektir.

Yöntem

Bu çalışma, güncel alanyazın çerçevesinde okul hazır bulunuşluğu konusunda genel bir resim ortaya koymak amacıyla yapılmış sistematik bir derleme çalışmasıdır. *“Sistematik derleme, bir konu hakkında o alanda yayınlanmış çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranarak, çeşitli dâhil etme ve dışlama kriterleri kullanarak ve araştırmaların kalitesi değerlendirilerek hangi çalışmaların derlemeye alınacağını belirlemesi, derlemeye dâhil edilen araştırmalarda yer alan bulguların sentez edilmesidir”* (Burns ve Grove, 2009 akt. Karaçam, 2014). Araştırma kapsamında verilere aşağıda belirtildiği şekliyle ulaşılmıştır:

1. Araştırmada öncelikle Türkiye Ulusal Metroloji Enstitüsü'nün belirlediği ve Gazi Üniversitesi Kütüphanesinden ulaşılabilen 16 veri tabanında tarama yapılmıştır. Bu veri tabanları TR Dizin, Academic Search Complete, Annual Reviews, BMJ Dergi Koleksiyonu, Cambridge University press, Cocrane library, Dynamed, Ebsco-host, Science direct, Eric, Medline, Oxford Journals Online, Scopus, Taylor&Francis, Web of science, Wiley'dir.

2. Belirlenen veri tabanlarında readiness/ hazır bulunuşluk ve preschool/okul öncesi anahtar kavramlarıyla İngilizce ve Türkçe dillerinde yapılmış araştırmalarda tarama yapılarak, toplam 201 makaleye ulaşılmıştır.

3. Elde edilen bu makaleler;

a) Ocak-2014 ve Aralık-2018 yılları arasında yayımlanmış olması,

b) Tam metin ulaşılabilir araştırma makalesi olması (tez, derleme, metasentez, meta analiz araştırmaları hariç),

d) Okul öncesi dönemi kapsamı,

e) Normal gelişimsel özellikler gösteren çocuklara yönelik olması,

sınırlılıklarına göre incelenmiş ve toplam 58 makale tespit edilmiştir.

Ulaşılan makalelerin derleme yöntemini belirlemek için alan yazın incelenmiştir. Bu kapsamda alanyazında okula hazır bulunuşluğu konusunun farklı şekillerde sunulduğu görülmüştür. Genel olarak ilköğretim programları ile okul öncesi eğitim programları incelenmiş ve bu programlar birbiriyle karşılaştırılmıştır. Aynı kaynaklarda okula hazır bulunuşluğu genellikle aile, eğitim kurumu, eğitimci ve çocuk faktörleri açısından da incelenmiştir (Oktay, 2010; Laverick ve Jalongo 2011; Alisinanoğlu, 2013; Erdoğan, 2013). Bununla beraber bazı kaynaklarda okul hazır bulunuşluğu, öğretmen görüşleri gibi sadece belli bir konuya odaklanılarak ele alınmıştır (Heaviside, Farris ve

Carpenter, 1993). Çocuk gelişimine ilişkin alanyazın da ise okula hazırbuluşluk konusu genellikle çocukların gelişim alanlarını içerecek şekilde dil, sosyal-duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişim açısından incelenmiştir (Osborn ve Milbark, 1987; Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013). Bu araştırmada ise elde edilen bulgular, okul hazır bulunuşluğu hakkında ulaşılan makalelerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalara göre sunulmuş, araştırmanın sonuç bölümünde okul hazır bulunuşluğuna ilişkin genel bir değerlendirme yapılmış ve uygulamaya-araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Okul Hazır Bulunuşluğu

Bu bölümde çocuğun okul hazır bulunuşluğuyla ilişkili olan ve onu etkileyen aile, eğitim kurumu-öğretmen ve çocuğa yönelik faktörler ve bu faktörleri oluşturan içerikler incelenmiştir. Bu içerikler görsel olarak aşağıda sunulmuştur (Şekil 1).



Şekil 1. Okul hazır bulunuşluğu ile ilgili faktörler

Çocuğun Gelişim Alanlarına Yönelik Faktörler

Hazır bulunuşlukla ilgili en önemli faktörler çocuğun bireysel özellikleridir. Çocuğun erken dönemdeki bu özellikleri daha sonraki eğitim yaşantısı üzerinde oldukça etkilidir. Araştırmalar çocuğun gelişim alanına ait faktörler açısından okul öncesi dönemde çocukların sosyal, duygusal, dil ve fiziksel gelişimine odaklanmıştır (Kagan, 1992; Osborn ve Milbark, 1987). Bu doğrultuda çalışmalarda çocuğun özelliklerine ilişkin değişkenler ile örgün eğitime hazır olma arasındaki ilişkiler araştırılmış ve çocukların belirli alanlardaki gelişimleri destekleyen programların hazır bulunuşluğa etkisi incelenmiştir. Yakın zamanlarda çocuğun tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemde eğitim görme süresiyle çocukların okula hazır olma durumu açısından bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarıyla olumlu bir ilişki bulunmuş (Polat ve

Yavuz, 2016) ve araştırmalarda bu gelişim alanları önemli etkenler olarak incelenmiştir. Bu bölümde çocuklara yönelik faktörler dil, sosyal, fiziksel, ve bilişsel gelişim açısından incelenmiştir. Okul hazırbulunuşluğu açısından dil, sosyal ve fiziksel gelişim incelendikten sonra alanyazın araştırmaların çoğunluğunun bilişsel gelişimle ilişkili olmasından dolayı bu gelişim alanına odaklanılmıştır.

Okul hazır bulunuşluğu ile ilişkili faktörlerden biri çocuğun dil gelişimidir. Okul öncesi dönemde ifade edici dil ve alıcı dil becerisi gelişmektedir. Bu beceriler çocuğun dinleme, anlama ve konuşma yeterliliklerinin yanında okuma ve yazma becerilerini de kapsamaktadır. Dil gelişiminin bu dört unsuru birbiriyle ilişkili olduğu gibi ilkökul sürecinde okuma ve yazma becerilerinin kazanılması da kısmen daha önceki yıllarda kazanılması gereken dinleme-anlama ve konuşma becerilerine bağlıdır (Şimşek, 2012). Bu sebeple araştırmalarda bu becerilerin erken dönemde nasıl kazanıldığı ve daha erken nasıl kazanılabileceği incelenmektedir (Bayraktar, 2018). Yapılan araştırmalar eğitimci ve çocuğun duygusal boyuttaki etkileşimlerinin (Hatfield, Burchinal, Pianta ve Sideris, 2016) ve serbest zaman etkinliklerindeki ilişkilerinin (Goble ve diğerleri, 2016) çocukların özellikle fonolojik farkındalığını ve dil gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda dil gelişimi açısından nitelikli yetişkin-çocuk etkileşimlerinin rolü büyüktür. Kendi ebeveynleriyle nitelikli etkileşimde bulunan küçük çocukların dil becerilerini erken kazanmaları da bu bulguyu desteklemektedir. Bununla beraber çocuğun okul hazır bulunuşluğu aileye ait faktörlerden de etkilenmektedir. Ailenin sosyo ekonomik durumu çocukların dil gelişim açısından okul hazırbulunuşluğunu etkileyen diğer bir unsurdur. Özellikle erken yıllarda düşük sosyo-ekonomik çevrede büyüyen çocukların okul öncesi yıllardaki dil gelişiminin düşük olduğu bulunmuştur (Burchinal ve diğerleri, 2018). Çalışmalarda özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların ailelerine verilen eğitimsel desteklerin çocukların dil gelişimi açısından okul hazırbulunuşluğunu arttırdığı tespit edilmiştir (Nix, Bierman, Motamedi, Heinrichs ve Gill, 2018). Dil gelişimi çocukların okula hazır olmasında önemi gelişim alanlarından biridir. Bu gelişim alanını etkileyen faktörlerin eğitimcilerin çocuklarla ilişkisi ve etkileşimi ile sosyo-ekonomik durumu olduğu görülmektedir. Bu faktörler aynı zamanda çocuğun sosyal-duygusal gelişimi ile de yakından ilişkilidir. Bu bakımdan araştırmalarda çocukların sosyal duygusal gelişimleri ile çocukların okul hazırbulunuşluğu arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Dil gelişimi gibi bireyin doğumdan itibaren gelişmeye başlayan sosyal duygusal gelişimi, ilk yaşlarda aile gibi dar bir çevrede ilerlerken okul öncesi eğitim ve ilköğretim dönemlerinde farklı gelişim özellikleri göstermektedir. Erikson'nun psikososyal kuramına göre büyük bir merak duygusuna sahip olan okul öncesi dönem çocukları girişken özellikler gösterirken, ilköğretim yıllarında çocukların odak noktası akranları arasında daha başarılı olmaya doğru evrilmektedir. Freud'un psiko-seksüel kuramına göre ise çocuk fallik dönemden latent döneme geçmekte, çocuğun anne-babasıyla olan sıkı ilişkisi, yerini akran gruplarına bırakmaktadır. Bu geçişlerin sorunsuz yaşanması okul öncesi eğitim dönemindeki yaşantılara bağlıdır. Bu kapsamda Bernier, Beauchamp ve

Cimon-Paquet, (2018) yaptıkları boylamsal çalışmada iki yaşında annelerine güvenli bağlanan çocukların, ilerleyen yıllarda daha fazla prososyal davranış gösterdiğini, ayrıca bu çocukların bilişsel gelişimde daha iyi olduğunu ve dolayısıyla okul hazır bulunuşluluğu konusunda daha yeterli olduklarını bulmuşlardır. Çocukların sosyal duygusal özelliklerine göre uyarlanmış bir program, çocukların hazır bulunuşluklarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Çocukların dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinin istenilen düzeyde olması kısmen fiziksel ve motor becerilerin gelişimine bağlıdır.

Fiziksel gelişim diğer gelişim alanlarının temelini ve özellikle de öğrenme ve hazır bulunuşluğun başlangıcını oluşturmaktadır. Erken dönemlerdeki fiziksel gelişim daha sonraki fiziksel ve bilişsel gelişim ile sosyal duygusal gelişimi etkilemektedir (Jennings, 2019). Çocukların fiziksel ve motor gelişimi açısından öz bakım becerilerini edinmesi ve yazı yazmak için küçük kas becerilerinin gelişmesi okula hazır bulunuşlukları açısından önemlidir. Gerekli kişisel bakım becerilerini kazanamayan veya okula erken başlayan çocuklar, tuvalet eğitiminde sorun yaşamaktadır. Yaşanan bu sorunlar çocukların öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerini bozmakta, çocuğun çevreye uyumunu güçleştirmekte ve aynı zamanda çocuğun öz saygı, öz güven gibi benlik bütünlüğünü de olumsuz etkilemektedir. Bu durum çocukların okula hazır olmasında yetersiz olmalarına sebep olmaktadır (Arı, 2014). Öz bakım becerilerinin yanı sıra çocukların yazı yazma, kalem tutma, el göz koordinasyonunu sağlama konularında da yeterli olgunluğa ulaşmaları gerekmektedir. Okuma ve yazma etkinliklerinin ilkökul eğitim müfredatının temelini oluşturduğu göz önüne alındığında, bu becerilerin edinimi önemlidir (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Öz bakım ve büyük-küçük motor becerilerinin gelişimine ek olarak çocuğun yaşı da fiziksel gelişim açısından önemlidir. Çünkü örgün eğitime başlamak için çocuk belirli bir yaşta olmalıdır. Çocuğun yaşının gerektirdiği olgunlukta olması beklenmekte, eğer değilse desteklenmesi gerekmektedir. Yaş aynı zamanda bilişsel gelişiminde göstergesi olabilmektedir. Bu bağlamda araştırmalarda yaş ile beraber okul hazır bulunuşluğunda çocuğun bilişsel gelişimi de incelenmiştir.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre eğitim programlarının tasarlanması çocukların okul hazır bulunuşluğu açısından önemlidir. Çünkü okul öncesi dönemi kapsayan işlem öncesi evresindeki çocuk, ilkökul yıllarında somut işlemler evresine geçmektedir. Geçişin mümkün olduğunca nitelikli olması için eğitimcilerin çocukların bilişsel gelişim özelliklerinin farkında olmaları gerekmektedir (Taşkın, 2016). Bu bağlamda aşağıda, çocukların bilişsel olarak okula hazır olma durumları öz düzenleme, yürütücü işlevler, dikkat ve çalışan bellek ile bilişsel stil değişkenleri açısından sırayla incelenmiştir.

Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocukların harekete geçmeden önce bilinçli bir şekilde düşünmeleri, plan yapmaları ve amaca odaklanması beklenmektedir. Bu sebeple öz düzenleme becerilerinin gelişimi okul hazır bulunuşluğu konusunda önemli bir etkidir (Ertürk-Kara, Güler-

Yıldız, ve Fındık, 2018). Eğitimcilerde okul hazır bulunuşluğu açısından sınıfta öğretme ve öğrenme etkinliklerini kolaylaştıran dikkat ve duyguları düzenlemenin gerekliliğini vurgulamaktadır (Heaviside ve Farris, 1993). Veli görüşlerinin incelendiği çalışmalarda da okul öncesi dönem çocukların okul hazır bulunuşluğu için iletişim kurma, öz bakım becerilerini edinme, sosyalleşme (Yılmaz-Bolat, 2017), işlem becerileri yapma, planlı ve programlı bir şekilde hareket etme, işleri tek başına yapma, kendine yetebilme gibi (Ertürk-Kara ve Gözcü, 2015) öz düzenleme becerilerini önemsedikleri görülmüştür. Ayrıca bilişsel alanda yapılan çalışmalarda, en temel bilişsel becerinin bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etme ile bunları planlı bir şekilde düzenlenmesi olduğu ifade edilmiştir (Aamodt ve Wang, 2013). Öz düzenleme konusunda yapılan deneysel çalışmalar çocukların öz düzenlemelerine yönelik yapılan eğitsel müdahalelerin bu alandaki gelişimi desteklediğini ifade etmektedir. Duncan ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada (2018), çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini artırmaya yönelik yaptıkları müdahale çalışmasında bilişsel gelişime katkı sağladığı görülmüştür. Ek olarak öz düzenleme etkinlikleriyle desteklenen matematik ve okuryazarlık becerilerinin verildiği grubun sadece okuryazarlık ve matematik eğitiminin verildiği gruba göre okul hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öz düzenleme becerilerine benzer bir şekilde yürütücü işlev becerileri de çocukların okula hazır bulunuşluğunu etkilemektedir.

Yürütücü işlevler, öğrenme çabaları dahil olmak üzere planlama ve problem çözme kolaylaştıran, engelleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklik olmak üzere bir dizi bilişsel beceriyi kapsamaktadır (Diamond, 2013). Yürütücü işlevlerin rolü hem matematikte hem de okuma becerilerinde açıkça görülmektedir. Matematiksel beceriler olan sıralama, sınıflama, geçişlik, şekil tamamlama gibi işlemler problem çözme esnasında bilişsel esneklik gerektirmektedir. Matematiksel becerilerde olduğu gibi yürütücü işlevlerin fonemik farkındalığın oluşmasında da etkili olduğu görülmektedir. Örneğin fonemik farkındalığı gösteren çocuklar, dış fırçasındaki dış kelimesinin farkedilmesi gibi daha büyük sözcüklerin içine yerleştirilmiş küçük kelimeleri, daha küçük anlam ve ses birimlerini tanıyabilirler. Bu yetenek, dış fırçası kelimesini hem tam bir kelime hem de iki küçük kelimedenden oluşan, farklı iki şekilde görmek için yürütücü işlevlerin etkililiğini gerektirir (Blair ve Raver, 2015). Bu durumda okul öncesi dönemde doğrudan akademik becerilere odaklanmak yerine çocukların okul hazır bulunuşluğunu destekleyen öz düzenleme becerilerine, yürütücü işlevlerine ve öğrenme yaklaşımlarına uygun becerileri geliştirilebilir.

Çocukların öğrenmeye ilişkin yaklaşımı birbirinden farklıdır. Bazı çocuklar etkinliklere katılmaya istekli olabilir, dikkatini verebilir, zor etkinliklerde yılmak yerine azim gösterebilir veya yalnızken bir etkinliği bağımsız bir şekilde yürütebilir. Buna karşın diğer çocuklarda bu beceriler görülmeyebilir. Çocukların öğrenmeye yönelik bu farklı yaklaşımları onların okul hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemektedir. Bu durumda çocukların öğrenmeye karşı tutum ve davranışlarının desteklenmesi önemlidir. Yürütücü işlevlerin çocukların öğrenmeye yönelik yaklaşımlarıyla olumlu

bir ilişkisi vardır. Ayrıca çocukların öğrenme yaklaşımları ve akademik başarıları da okula hazır bulunuşluğu desteklemektedir (Vitiello ve Greenfield, 2017). Çocukların gelişimsel özelliklerinin yanında içinde bulunduğu aile ve çevre ortamının da kendi bilişsel gelişimi ve dolayısıyla okula hazır olmayla ilişkisi vardır.

Düşük sosyo-ekonomik durum (SED) sosyal, duygusal, fiziksel, dil gibi alanlarda çocuğun gelişimi etkilemektedir. SED'in etkilediği diğer bir alan çocuğun akademik başarısını etkileyebilen bilişsel gelişimdir. Ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar daha az bilişsel uyaran almaktadırlar. Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocukların yürütme işlevlerinin sosyoekonomik durum, bilişsel işlem hızı, genel zeka ve çocuk yaşı kontrol edildiğinde okul hazır bulunuşluğu ile ilişkili olup olmadığı Fitzpatrick, McKinnon, Blair ve Willoughby (2014) tarafından incelenmiştir. Araştırma sonucunda yürütücü işlev becerilerinin problem çözme ve dil gelişimi ile ilişkili olduğu ve problem çözme ile dil gelişiminin SED ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada genel zeka ve bilişsel işlem hızının okul hazır bulunuşluğunu açıklamada yürütücü işlevler kadar etkili olmadığı tespit edilmiştir. Dezavantajlı çocukların yönetici işlev becerilerini geliştirmek, okul hazırlığında sosyo-ekonomik temelli eşitsizliklerin azaltılmasına yardımcı olabilmektedir.

Yürütücü işlevlerin okul hazır bulunuşluğunu etkileyen yönlerden biri de çocuğun bulunduğu ortama sosyal davranışsal uyumdur. Sosyal davranışsal uyum, anne eğitimi ve çocuğun iletişim yeterliliği kontrol edildikten sonra, yürütme işlevi ve akademik yetenek göstergeleri arasındaki bağlantıda arabulucu rol oynamaktadır. Yürütücü işlev yetenekleri yüksek olan öğrencilerin akademik görevlerde daha iyi performans göstermelerinin nedeni, daha yüksek sosyal yeterliliğe sahip olmaları ve eğitim kurumu bağlamında daha uygun davranışlarıdır. Bu bulgular okul hazır bulunuşluğu konusunda çocukların yürütücü işlev ve sosyal davranışsal uyumunun birlikte tanımlanmasının önemini ortaya koymaktadır (Baptista, Osório, Martins, Verissimo ve Martins, 2016). Bir araştırmada prososyal davranışların çocukların yürütücü işlevleriyle olumlu bir ilişkiye sahip olduğu ve her iki değişkeninde okul hazır bulunuşluğunu olumlu yönde açıkladığı tespit edilmiştir (Bernier, Beauchamp ve Cimon-Paquet, 2018). Öz düzenleme becerileri çocukların kendi bilişsel yapılarını kontrol etmeyi ifade etmekte, yürütücü işlevler ise problem çözmede bireyin esnek olmasını sağlamaktadır. Bu iki becerinin çocuğun okul hazır bulunuşluğunu etkilediği görülmektedir. Bu faktörler aynı zamanda kısa süreli bellek kapasitesi ve dikkat becerileriyle de yakından ilişkilidir. Çocukların -özellikle de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konmuş çocukların- akademik başarılarının geliştirilmesi için dikkat becerilerini destekleyen programların uygulanması olumlu sonuçlar verebilir (Isbell, Calkins, Swingler ve Leerkes, 2018). Bu programlarda kelime-resim eşleştirme, sözel veya görsel kelime ağları oluşturma, zihin haritaları ve kendini sorgulama stratejisine dayanan karşılıklı okuma tekniklerini gerçekleştirme gibi etkinlikler yapılmaktadır (Austin, ve Sciarra, 2012). Dikkati etkileyen bireysel farklılıkları açıklayan biyolojik, psikolojik ve bağlamsal mekanizmalarında incelenmesi yapılacak müdahale çalışmalarının etkililiğini artırabilir (Isbell,

Calkins, Swingler ve Leerkes, 2018). Bir görev esnasında bireyin dikkatini kontrol etmesi; iç ve dış faktörlerden etkilenebilmektedir. Çocukların dikkat becerisinin verilen görevleri yerine getirme ile ilişkili olduğu ve dikkat dalgalanmalarının bilişsel esneklik, okul öncesi dönemdeki matematik becerileri ve okuma becerileri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Dikkat kontrolünde daha fazla dalgalanma olan çocukların (daha az tutarlı olan), daha olumsuz bilişsel esneklik ve okula hazır bulunuşluk düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ancak yapılan bir çalışmada çocuğun okul öncesi eğitimdeki dikkat dalgalanmalarının birinci sınıftaki akademik performansı ile doğrudan ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, bilişsel esnekliğin okul öncesi dönemde ortaya çıkan matematik ve okuma becerileri ile pozitif bir ilişkiye sahip olduğu ancak birinci sınıf akademik performansı ile ilişkili olmadığı görülmüştür (Isbell, Calkins, Swingler ve Leerkes, 2018).

Genel olarak çocuğun bilişsel gelişiminin farklı yönleri birbirini açıklamaktadır. Bilişsel gelişimin önemli özelliğinden biri olan dikkat becerisinin çalışma hafızasıyla anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Swayze ve Dexter, 2017). Dikkat becerisinin okul hazır bulunuşluğunda önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmekle beraber (Isbell, Calkins, Swingler ve Leerkes, 2018) yapılan çalışmada çalışma hafızasının çocukların sürekli dikkatinin yordayıcı kabiliyetinin üstünde ve ötesinde okul hazırlığının önemli bir göstergesi olduğu tespit edilmiştir (Swayze ve Dexter, 2017). Aynı çalışmada çocukların çalışan belleğinin üç dört yaşlarda dahi ölçülebileceği test edilmiştir. Bu durum özellikle de yetenekleri keşfedilmemiş risk grubundaki çocukların tespit edilerek okul hazır bulunuşluklarının gelişimlerine katkı sağlayabilir. Dikkat becerisi ile ilişkili olan bir diğer faktör de çocuğun bilişsel stildir. Dikkat becerisi çocuğun problem çözümünde odaklanmasına yoğunlaşırken bilişsel stil dikkat becerisine ek olarak çocuğun problem çözme hızına odaklanmaktadır. Çocuğun problemlere yaklaşım biçimi, bilgiyi nasıl elde ettiği, düzenlediği ve kullandığının karşılığı olarak genellikle bilişsel stil kavramı kullanılmaktadır. Bilişsel stillerin çeşitli türleri olmakla beraber bunlardan biri de bilişsel tempodur. Koçyiğit ve Kayılı (2014) tarafından yapılan çalışmada, düşünsel özellik sergileyen çocukların içtepisel çocuklara göre sosyal becerilere ek olarak okul hazır bulunuşluk düzeylerinde yüksek olduğu bulunmuştur.

Aileye Yönelik Faktörler

Aile, çocuğun hazır bulunuşluğunda önemli bir konuma sahiptir. Sosyo-kültürel, ekolojik, psikanalitik ve sosyal bilişsel kuramlar çocuğu içerisinde bulunduğu bağlam açısından değerlendirmektedir. Bu kuramlar çocuğun bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim açısından ebeveyn ve aile ortamı özelliklerinin çocuğun gelişimi ve eğitimindeki etkililiğini vurgulamaktadır. Çocuğun okula hazır bulunuşluğu konusunda ailesel ve ebeveynsel değişkenlerden olan aile katılımı, aile eğitimi, ebeveyn tutumu, ebeveynlik stresi, ev ortamı, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve ailenin yerleşim birimi çalışmalarda sıklıkla ele alınmıştır. Bu bölümde, ifade edilen değişkenlere ilişkin bulgular sırasıyla incelenmiştir.

Ailenin sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik becerilerinin artırmasında çocuğun eğitimsel yaşantısına katılım sağlamanın önemi büyüktür (Aksoy, Özkan, Köycekaş ve Aksoy, 2017). Aile katılımının düzeyi çocuğun okul hazır bulunuşluğunu tahmin etmede önemli bir ölçüt olarak görülmektedir. Yapılan çalışmada gönüllülük düzeyindeki ebeveyn katılım türünün, çocuğun okul hazır bulunuşluğuna oldukça olumlu etkilediği görülmüştür. Bu katılım türünü çocuğun eğitimini ve gelişimini takip etmek için eğitim kurumuyla işbirliğinin yapılması olarak tanımlanan katılım türü izlemiştir. Eğitimcilerden veya kurumdan katılım beklentisi olan karar verme düzeyi olarak tanımlanan ve çocuğu ev ortamında destekleme düzeyindeki katılım türleri ise okul hazır bulunuşluğunu etkilememektedir (Mungai, 2015). Aile eğitimi ve katılımı konusunda önemli çıktıları olan Head Start eğitim programı kapsamında okul öncesi dönemde yapılan ev ziyaretleri, çocukların üçüncü sınıftaki akademik performansında, sosyal-duygusal uyumunda ve ev problemlerinin sağlıklı çözümünde nitelikli kazanımlar sağlamıştır (Bierman, Welsh, Heinrichs ve Nix, 2018). Programın çocukların akademik yeterliliğine, ev ve kurumdaki sosyal uyumuna katkı sağladığı, dikkat, dil ve sanat becerilerini tahmin ettiği bulunmuştur (Nix ve diğerleri, 2018). Program kapsamında yapılan aile eğitim programlarının çocuğun okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Bu programlar ebeveynlere çocukların gelişim düzeylerini destekleyecek beceriler kazandırmanın yanında, çocuğun gelişimi ve eğitimine yönelik olumlu bir tutum edinmesini de sağlamıştır (Mathis ve Bierman, 2015).

Ailesel faktörlerinden biri olan ebeveyn tutumu çocukların okul hazır bulunuşluğunu etkilemektedir. Xie ve Li (2018) tarafından Çin'de yapılan araştırmada, destekleyici ebeveyn tutumunun, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumuna oranla okula hazır olma durumunu daha fazla tahmin ettiği bulunmuştur. Ebeveynlik tutumu zaman içinde nispeten kararlı olsa da, ebeveynlik tutumlarını oluşturan ebeveynlik davranışları ebeveyn stresinden de etkilenmektedir. Fizyolojik stres modeline göre stress, dış çevresel talepler ile bireyin içsel kapasitesi arasındaki etkileşimli bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Dış talepler ve içsel başa çıkma yeteneği arasındaki eşitsizlik arttıkça, ebeveynlerin yaşadığı stres de artmaktadır (Patniak, 2014). Soltis ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada, ebeveynlerde algılanan stresin çocuklarının okul hazır bulunuşluğunu tahmin ettiği bulunmuştur. Başka bir çalışmada da anne eğitimi, bekar veya ergen ebeveynlik, mesken istikrarsızlığı, ailevi yapı geçişleri, hane yoğunluğu, olumsuz yaşam olayları ve anne depresyonu gibi sebeplerden dolayı kümülatif riskli ebeveynlerin (Ruberry ve diğerleri, 2018) ve ev içi kaos, düzensizlik, gürültü ile evdeki rutin eksikliği gibi olumsuzluklar nedeniyle stres düzeyi belirlenen ebeveynlerin, bu stres düzeyleri ile çocukların okula hazır bulunuşluğu arasında ilişki bulunmuştur. Stres düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının okul hazır bulunuşluk düzeyleri diğerlerine göre daha düşük bulunmuştur (Hur, Buettner, ve Jeon, 2015).

Ebeveyn katılımı, eğitimi, stresi ve tutumuna ek olarak aile ortamının özellikleri de okul hazır bulunuşluğu ile ilgili incelenen değişkenlerden biridir. Ev ortamındaki faydalı rutinlerinin düzenli bir

şekilde yapılması çocukların akademik başarısını arttırmaktadır. Ailelerin uyku zamanı etkinlikleri, kitap okuma, beraber yemek yeme gibi günlük rutinleri çocuğun prososyal gelişimini orta düzeyde etkilemekte, bu alışkanlıkların yüksek olduğu ailelerin çocukları ise okula hazır olma testlerinde diğer çocuklara kıyasla daha yüksek puanlar almaktadır (Ferretti ve Bub, 2017). Ayrıca ev öğrenme ortamının (Son ve Peterson, 2017), ev okuryazarlık ortamının (Baker, 2014), çocuğun yetiştirilme ortamının (katı-yumuşak) (MacPhee, ve diğerleri, 2018) ve ailelerin ana dilini akıcı konuşma faktörlerinde çocukların hazır bulunuşluğunu açıkladığı bulunmuştur (Baker, 2014). Ev ortamını etkileyen faktörlerden biri ebeveynlerin medeni durumudur. Evli aileler, evlenmeden beraber yaşayan veya bekar ebeveynlerden daha fazla küçük çocuklarının gelişimi için pozitif etkileşim meydana getiren ev içi sosyal çevre ve imkanlara sahiptir (Rosenkrantz-Aronson ve Huston, 2004). Bu durum çocukların okul hazır bulunuşluğuna yansımaktadır. İki ebeveynli çocuklar tek ebeveynli çocuklara göre okul hazır bulunuşluğunda akranlarına göre daha yeterli olmaktadır (Son ve Peterson, 2017). Ev ortamının özellikleri ile çocuğun iki ebeveyne sahip olmasının okul hazır bulunuşluğunu etkilemesi çocuğa sağlanan imkanların önemine işaret etmektedir. Çocuğa sağlanacak bu imkanlar aynı zamanda ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumuna da işaret etmektedir. İki ebeveynli aileler bu konuda da daha avantajlı olabilir.

Yoksul ailelerde büyüyen çocuklar ile diğer çocuklar arasında okula hazırlık becerilerindeki boşluk önemli bir politika konusu haline gelmiştir. Bu sebeple ailelerin sosyo-ekonomik durumlarına göre çocuklarının gelişim düzeyleri ile okul hazır bulunuşluğu arasındaki ilişkiler son zamanlarda bir kaç çalışmada incelenmiştir. Çin’de yapılan bir çalışmada yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların diğerlerine göre okula hazır olmada daha yeterli oldukları bulunmuştur (Ip ve diğerleri, 2016). Burchinal ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan bağlamsal çalışmada, yoksul ailelerde yaşayan çocukların iki-üç yaşlara geldiğinde diğer akranlarına kıyasla bilişsel, dil, yönetici işlevsellik ve sosyal becerilerinin oldukça azaldığı, bu boşlukların 3 ila 5 yaş arasında stabilize görüldüğü ve okul öncesi dönemde de bu çocukların okul hazır bulunuşluk düzeylerinin yaşitlarına göre yeterli olmadığı bulunmuştur. Sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelerle ilgili Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan diğer bir çalışmada, çocukların okul hazır bulunuşluğunda dil ve etnik kökenlerinin dikkate değer bir etken olmadığı fakat çocukların eğitim gördükleri kurum türlerinin önemli bir etken olduğu görülmüştür. Evde veya bakım merkezlerindeki çocukların devlet okullarındaki yoksul çocuklara göre okula hazır olma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları bulunmuştur (Ansari, ve Winsler, 2016). Özellikle düşük sosyo-ekonomik durumun çocukların okul hazır bulunuşlukları konusunda yeterli olmamasının sebeplerinden biri uyaran bakımından zengin bir çevre imkanına sahip olmamalarıdır. Benzer eksiklikler ailelerin yerleşim biriminde de oluşabilmektedir. Gan, Meng, ve Xie yaptıkları çalışmada (2016), yerleşim yeri kırsal ve kentsel çocuklar arasında okul hazır bulunuşluk düzeyinin farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Söz konusu çalışmada kırsal kesimde yaşayan çocuklar duygusal-sosyal beceriler, temel bilgiler, çizim ve dil

yeterlilik testlerinde kentsel öğrencilere göre daha düşük puan almış, spor becerileri, zaman ve mekan anlayışı konusunda ise daha yüksek puan almıştır. Kırsal bölgelerdeki çocukların okul hazır bulunuşluğu konusundaki durumlarının betimlendiği diğer bir çalışmada dört farklı risk grubunun olduğu ifade edilmiştir. Bunlar dil, okuryazarlık, matematik, sosyal-duygusal beceriler, öğrenmeyle ilgili davranışlarda ortalamanın altında bulunan genel risk grubu (%16), akademik risk grubu (% 35), sosyo-davranışsal risk grubu (% 13) ve okula hazır olma (% 36) risk gruplarıdır (Justice, Jiang, Khan, ve Dynia, 2017). Çalışmada çocukların özellikle okula hazır olma konusunda daha fazla risk taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak çocukların okul hazır bulunuşluğunda aile eğitimi ve katılımının, ebeveynlerin tutumu, psikolojik özellikleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve yaşadığı yerin önemli etkisinin olduğu görülmektedir. Ailenin çocuğun okul hazır bulunuşluğu konusundaki etkililiği göz önüne alındığında okul öncesi eğitim müfredatında ailelere ait faktörlerin dikkate alınarak okul hazır bulunuşluğun amaçlandığı etkinliklerin düzenlenmesi olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bu bakımdan eğitim kurumları ve aile işbirliğinin sağlanmasına ve eğitimcilerin aileleri daha fazla tanımalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocuğun gelişimi üzerinde en çok etkisi olan aile faktörünün yanında, çocuğun yaşamının önemli bir kısmını geçirdiği okula yönelik faktörlerin de tespit edilmesi önemlidir. Aşağıda eğitim kurumuna yönelik faktörlere değinilmiştir.

Eğitim Kurumuna Yönelik Faktörler

Aile değişkenine ek olarak eğitim kurumuna ve eğitimciye ait faktörler de okul hazır bulunuşluluğu açısından önemlidir. Çünkü okul öncesi eğitimden itibaren çocuk, yaşamının büyük bir kısmını eğitim kurumunda ve eğitimciyle geçirmektedir. Bu bakımdan kurumun niteliği ile beraber eğitimci faktörü de uzun süredir öğrencilerin başarılarını şekillendiren en baskın dinamiklerden biri olarak sınıf içi ve dışında kaliteli öğretimi üreten ve sürdüren tanınmış bir aktör olarak kabul edilmiştir. Eğitimcilerin algıları, düşünceleri ve uygulamaları ile eğitim görülen kurumun niteliği çocukların okula hazır olma durumlarını etkileyebilmektedir (Öztürk ve Yıldırım, 2019). Bu bölümde güncel araştırmaların eğitimcilerin öğrenim düzeyi ve niteliği, eğitimci ve çocuk arasındaki iletişim ve etkileşimin düzeyi, benimsenen ve uygulanan eğitim yaklaşımlarının çocukların okula hazır bulunuşlukla ilişkileri sırayla incelenmiştir. Bölüm okul hazır bulunuşluluğu desteklemek için yapılan deneysel ve ilişkisel araştırmaların bulgularıyla sonlandırılmıştır.

Çocukların okul hazır bulunuşluğunu etkileyen faktörlerin başında eğitimcilerin öğrenim düzeyi gelmektedir. Purtell ve Ansari'nin (2018) çalışmasında eğitimcilerin tecrübelerinden ziyade öğrenim düzeylerinin çocukların akademik becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmada lisans eğitimi veya daha yüksek öğrenim düzeylerinden mezun olmuş eğitimcilerin eğitim verdiği çocukların okula hazır olmada daha yeterli oldukları görülmüş ve böylece eğitimci niteliğinin önemi ortaya çıkarılmıştır. Eğitimcilerin nitelikli olması etkinlik ortamında da etkili sonuçlar ortaya

çıkarmaktadır. Bu açıdan yapılan bir çalışmada genel olarak eğitimci yönetimli etkinliklerin çocukların akademik ve sosyal becerilerini öngördüğünü, bununla beraber eğitimcilerin çocuklar tarafından başlatılan serbest zaman etkinliklere katılım sağlamasında, çocukların akademik becerilerini daha fazla tahmin ettiği görülmüştür (Goble ve diğerleri, 2016). Araştırmalar, eğitimcilerin sadece planlanmış etkinliklere değil aynı zamanda serbest zaman etkinliklerinde de çocukların faaliyetlerine katılımının çocukların hazırbulunuşluğuna etkisini incelemiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmada serbest zaman etkinliklerinde harcanan zaman, çocukların kendi davranışlarını kontrol etme becerisiyle pozitif yönde ilişkiliyken, eğitimci odaklı etkinliklerde sınıfta harcanan sürenin dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerindeki kazanımları açıkladığı görülmüştür (Goble ve Pianta, 2017). Bununla beraber yukarıda ifade edilen Goble ve arkadaşlarının çalışmalarına (2016) paralel olarak bu çalışmada da özgür seçim ortamında daha etkili eğitimci-çocuk etkileşimlerinin gerçekleştiği görülmektedir. Bu olumlu etkileşim çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerin de etkili bir faktördür. Soydan tarafından yapılan çalışmada (2017), okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların sosyal etkileşimde bulunmalarına olanak sağlamak için sınıf ortamını düzenleme konusundaki yetkinlikleri, çocukların okula hazır olma durumlarını etkileyen en önemli değişken olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmada eğitimcilerin bu yeterliliklerle ilgili farkındalıklarını artırmanın gerekliliği vurgulanmıştır. Eğitimci-çocuk etkileşiminin sınıf kalitesinin ölçütü olarak kullanıldığı bir başka çalışmada da kaliteli sınıflardaki çocukların okul hazır bulunuşluğunun daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada özellikle duygusal destek etkileşim türünün çocukların okur yazarlıklarıyla yüksek bir ilişkiye sahip olduğu, sınıf organizasyonu etkileşiminin az olduğu sınıflardaki çocukların ise fonolojik farkındalıklarının düşük olduğu bulunmuştur (Hatfield ve diğerleri, 2016). Eğitimcinin öğrenim düzeyi, sınıf ortamını düzenleme yetkinliği ve çocuklarla etkileşimin niteliğine ek olarak kurumda uygulanan eğitim yaklaşımı da çocukların okul hazır bulunuşluğuyla ilişkilidir.

Kurumlarda uygulanan eğitim yaklaşımlarından biri olan geleneksel yaklaşım, bilginin aktarılmasına, sosyal davranış kalıplarına odaklanır ve çocuk ve eğitimci arasındaki eğitimci merkezli etkileşimi varsayar. Gelişimsel yaklaşım ise sadece eğitimin içeriğini iletmek yerine çocuğun yeteneklerini geliştirmeye ve kültürel araçları kullanmaya odaklanır. Farklı okul öncesi yaklaşımların ve sonuçların karşılaştırılması, her çocuk için en uygun olanı seçmede yardımcı olabilir. Nisskaya (2018) tarafında yapılan çalışmada gelişimsel bir yaklaşıma sahip bir anaokuluna devam eden çocuklar daha yüksek bir okul hazırlığı sergilemiştir. Her ne kadar geleneksel yaklaşıma sahip anaokullarına devam eden çocukların daha yüksek düzeyde sözel-mantıksal akıl yürütme gösterdikleri bulunmuşsa da gelişimsel yaklaşımların uygulandığı programdaki çocukların biliş düzeyleri, geleneksel yaklaşımla eğitilmiş akranlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Nisskaya, 2018). Eğitim yaklaşımları gibi okulda uygulanan eğitimsel programlarında okul hazırbulunuşluğu üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu kapsamda tam gün yarım gün eğitimi, sportif faaliyetler, sanat

eğitimi gibi programlar uygulanmıştır. Yapılan deneysel çalışmalara göre tam gün verilen okul öncesi programın yarım günlük programa göre çocukların tüm gelişim alanlarında daha etkili olduğu bulunmuştur (Reynolds ve diğerleri, 2014; Reynolds ve diğerleri, 2016). Çocukların ister futbol, bisiklet sürme gibi karmaşık sporlar için olsun isterlerse oyun oynamak için olsun okul dışı etkinliklerde geçirdikleri zamanın fazlalığı, okula hazır olma becerilerini daha olumlu etkilemektedir (Becker, Grist, Caudle ve Watson, 2018). Sanat eğitimiyle birleştirilmiş eğitim programları ve projeleri çocukların hazır bulunuşluğu üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Araştırmalarda sanat eğitimi, çocukları daha fazla motive etmekte; düşünme, problem çözme, uygulama, öğrenmeye ilgilerini uyandırmada; kendilerine güven duymalarını ve becerilerini arttırmakta; okula giriş için gerekli becerileri güçlendirmektedir (Brown ve diğerleri, 2018; Greene ve Sawilowsky, 2018; Nevanen, Huvonen ve Ruismaki, 2014).

Çocukların okul hazır bulunuşluğunu desteklemeye yönelik yapılan eğitim müdahaleleri genellikle olumlu sonuçlar vermektedir (Makles ve Schneider, 2017; Marti, Melvin, Noble, ve Duch, 2018; Richardson, Reynolds, Temple, Smerillo, 2017; Wenz-Gross, Yoo, Upshur ve Gambino, 2018). Fakat matematik, okuryazarlık gibi özel becerilere dayalı eğitim programları, genel eğitim programlarına kıyasla daha etkili olmaktadır (Jenkins ve diğerleri, 2018). Araştırmalarda eğitim programlarının okul hazır bulunuşluğu açısından çocukların gelişim alanları üzerindeki uzun ve kısa vadeli etkileri de incelenmiştir. Ma, Nelson, Shen ve Krenn (2015) çalışmalarında uyguladıkları programın kısa vadede olumlu etkileri olduğunu fakat uzun vadede bu etkinin ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Watts ve arkadaşları (2018) ise, temel değişkenlerin kontrol edilememesi probleminden dolayı kesin olmasa da, okul hazır bulunuşluk programın çocukların gelişimi üzerinde 11-12 yaşlarına kadar etkisini gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda eğitimcilerin ve kurumların niteliklerine dayalı araştırmalar, çocukların okul hazır bulunuşluğu açısından gelişimsel dengesizlikle mücadele edilmesi ve daha iyi ebeveyn-çocuk etkileşimi, eğitimcinin kalitesi ve anaokulu olanaklarının geliştirilmesi için çaba sarf edilmesinin gerekli olduğunu; kurum ve eğitimci yeterliliklerinin tüm çocukların kendi gelişim potansiyellerini kazanmalarına yardımcı olabileceğini vurgulamaktadır (Ip ve diğerleri, 2016).

Sonuç

Okul öncesi eğitiminin önemli amaçlarından biri çocukların okula hazırlanmasıdır. Günümüzde çocuğun ilkokula başlamasında genel olarak kronik yaş dikkate alınmaktadır. Fakat yaş okul hazır bulunuşluğu için yeterli bir kriter değildir. Yapılan bu derleme çalışması; aile, eğitim kurumu, eğitimci ve çocukların gelişim özellikleri kapsamında okul hazır bulunuşluğunu etkileyen birçok faktörün bulunduğunu ortaya koymuştur. Öncelikle bu faktörlerin çocuğun temel gelişim alanları olan bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dil gelişiminin okul hazır bulunuşluğuyla yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Çocukların bu gelişimsel özelliklere, özellikle de dil ve bilişsel gelişim

konusunda yeterli becerilere sahip olmaları ilkokula hazır olma konusunda kendilerine avantaj sağlamaktadır. Aile katılımı, aile eğitimi, ev öğrenme ortamı bakımından avantajlı olan çocukların okul hazırbulunuşluk düzeyleri, bu konularda dezavantajlı olan çocuklara göre daha ilerdeyken; uzun süreli stres yaşayan veya düşük sosyo ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin çocuklarının okul hazır bulunuşluk düzeyleri ise istenilen düzeyde olamamaktadır. Okul öncesindeki eğitimcilerin özellikle lisans mezunu olması, çocuklarla iletişim ve etkileşimlerinin kaliteli olması gibi niteliklere sahip olması ile okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarının tercih edilmesi de çocukların okul hazırbulunuşluğuna olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

2014-2018 yılları arasında okul hazırbulunuşluğu konusunda yapılmış araştırmaların incelendiği bu araştırmada ortaya çıkan sonuç; aile, kurum ve eğitimciye ilişkin değişkenlere yönelik çalışmaların literatürle uyumlu olduğu ve okul hazırbulunuşluğu ile ilgili kuramları yansıttığıdır. Fakat literatürde çocuğun dil, duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel gelişim özellikleriyle okul hazır bulunuşluğu arasındaki ilişkinin yoğun bir şekilde ifade edilmesine karşın bu araştırma kapsamında ele alınan makalelerin genellikle çocukların bilişsel gelişimine daha fazla odaklandıkları; çocukların dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimi konularına ya dolaylı olarak değindikleri ya da yeterince yer vermedikleri görülmüştür. Bu durumun başlıca sebebinin çoğunlukla sadece fiziksel gelişim ve dil gelişimi alanında yeterliliği olan çocukların örgün eğitime devam ettirilmesinin olduğu düşünülmektedir. Önemli sebeplerden bir diğerinin ise ilkokuldan itibaren başlayan akademik başarı odaklı eğitim sisteminin varlığıdır (Başaran ve Çelik, 2018; Gan, Meng, ve Xie, 2016). Çünkü genel anlamda eğitim sistemleri, eğitim uygulamalarındaki sürece vurgu yapmak ve gelişim odaklı olmaktan ziyade sonuç ve akademik başarı odaklıdır (Başaran ve Öğretir-Özçelik, 2020). Okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerine odaklanıldığından bu dönemde didaktik bir eğitim yapısı yoktur. Bu yüzden çoğu okul öncesi eğitim programlarında çocukların okul bulunuşluğunu desteklemek için dil veya okuma becerisini sağlamak gibi özel eğitimsel amaçlar yer almamaktadır. Bunun yerine çocukların gelişimlerine uygun olarak akran etkileşimi için fırsatların verilmesi, çeşitli aktivitelere teşvik edilmesi, kitaplara veya diğer eğitim materyallerine erişilmesi sağlanır (Osborn ve Milbark, 1987).

Eğitim sisteminin başarı, sonuç odaklı olması ve genellikle bilişsel gelişime ağırlık vererek, çocuğun gelişiminin çok yönlülüğünü göz ardı etmesi gerçekçi değerlendirmelerin yapılmasını engellemektedir. Sonuç olarak değerlendirmelerin çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik olması ve çocukların içinde bulunduğu bağlama uygun olması, nitelikli eğitim programların oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır. Ayrıca bu koşulların sağlanmasının eğitimin önemli ilkelerinden biri olan çocuğa görelilik ilkesinin yerine getirilmesinde de önemli bir işlevi yerine getireceği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada, alanyazında yer alan okul öncesi dönem çocuğunun okul hazır bulunuşluğunu kapsayan aile, eğitim kurumu-öğretmen ve çocuğa yönelik faktörler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya ilişkin öneriler:

1. Okul hazır bulunuşluğunun çocuğa ilişkin faktörlerinin incelendiği çalışmaların çoğunluğunun çocukların bilişsel gelişimine ağırlık verilerek yürütüldüğü görülmektedir. Bu doğrultuda çocukların bütüncül gelişimine yönelik eğitsel müdahalelerin planlanarak uygulanması önerilmektedir. Ayrıca yapılan deneysel çalışmaların olumlu etkisi göz önüne alındığında, okul hazırbulunuşluğu odaklı ve çocukların bağlamını dikkate alan özel olarak geliştirilmiş programların yaygınlaştırılması önemlidir.

2. Aileye yönelik faktörleri içeren çalışmalarda aile eğitimi ve katılımı ile zengin öğrenme çevrelerinin çocukların okul hazırbulunuşluğu üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda bu alanları güçlendirmeye yönelik eğitim programları gerçekleştirilebilir.

3. Düşük sosyo ekonomik kesimdeki çocukların ilkokula düşük akademik becerilerle başladığı göz önüne alındığında bu ailelerdeki çocuklar için fırsat eşitliğinin sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda özellikle kırsal kesimdeki çocuklar için özel planlanmış eğitim programlarının yürütülmesi önem arz etmektedir.

4. Kuruma ilişkin faktörlerde ise, öğretmenin çocuklarla iletişim ve etkileşimlerinin niteliğinin çocukların okul hazırbulunuşluğu üzerinde olumlu etkisi dikkate alındığında, öğretmen yetiştiren üniversitelerdeki öğretmen adaylarının bu alandaki gereksinimlerinin giderilmesinin kritik olduğu düşünülmektedir.

5. Okul öncesi çocukların ilkokula başlaması için sık sık yapılan yaş değişiklikler yerine çocukların ilkokula başlamaları için gelişimlerini dikkate alacak ulusal uygulamaların hayata geçirilmesi önerilmektedir.

Araştırmaya ilişkin öneriler:

1. Çocukların sadece bir gelişim alanı yerine bütüncül gelişimine odaklanarak yürütülecek araştırmaların daha sağlıklı sonuçlar getireceği düşünülmektedir.

2. Ailelerin eğitimi ve katılımının okul hazırbulunuşluğu üzerindeki olumlu etkisi düşünüldüğünde farklı içerikte aile eğitimi ve katılımı uygulamalarını kapsayan programların okul hazırbulunuşluğu üzerindeki etkisi incelenebilir.

3. Öğretmen ve öğretmen adaylarının okul hazırbulunuşluğu konusundaki gereksinimlerini araştırılmaya yönelik araştırmalar planlanabilir.

4. Bu çalışma literatür taraması yöntemiyle yapılmış ve çocukların dahil edildiği araştırma makalelerine odaklanmıştır. İleride yapılacak olan araştırmalarda meta-analiz yöntemi kullanılarak araştırmaların etki değeri incelenebilir.

5. Okul öncesi dönemdeki faktörlerin ilkokul yıllarını da kapsayacak şekilde uzun vadeli etkilerinin incelenmesi için boylamsal araştırmalara ağırlık verilebilir.

6. Okul öncesi dönem çocuklarının okula başlamak için gerekli olan ölçütlerin neler olması gerektiği, tüm çocukların ilkokula eşit şartlarda başlaması için neler yapılması gerektiği hakkında politika sağlayıcılarla işbirliği içersinde çalıştayların, panellerin düzenlenmesi önerilmektedir.



ENGLISH VERSION

Introduction

The transitions between different education levels of children have always been considered important by their parents, educators and the children themselves. Therefore, parents and educators frequently emphasize the importance of children's readiness during the transition from preschool to primary school, particularly due to the fact that preschool education forms the basis for other education levels including the primary, secondary and high schools. School readiness of preschool children should be supported for the development of the academic skills expected from primary school children (Rahmawati, Tairas and Nawangsari, 2018). Supporting children's school readiness covers all developmental areas like physical, socio-emotional and linguistic developments in addition to academic skills like reading, writing and calculation (Buldu and Er, 2016; Altun, 2018). However, ensuring school readiness of the child is not only related to his/her personal characteristics but also to the quality of school, parents, environment and educators (Nisskaya, 2018). Thus, it is important to examine school readiness and the factors associated with school readiness.

In literature, school readiness has been defined as the child's reaching sufficient level to fulfill his/her primary school education (Yazici, 2002, p. 1-2) and getting socially, emotionally, physically and cognitively mature enough to reach the expected academic achievement level (Oktay, 2007; Polat and Dilli, 2015). The common points remarked in the definitions are that; children need to reach a certain level of proficiency and readiness is an individual factor. Differences can be seen in the definition of school readiness due to the multiplicity of child development and due to the existence of influential factors outside children. Thus, it could be misleading to make a definition of children's readiness on the basis of one single aspect because a child's performance can be multi-dimensional and can differ according to culture and context. Meisels (1999) suggests four theories about school readiness called social constructivist, interactionalist, environmentalist and nativist. Nativist perspective claims that internal maturation rather than external factors determines readiness and that the environment is very slightly determinant in this process. Unlike nativists, environmentalists describe school readiness as gaining knowledge and skills and they focus on the importance of children's external environment. According to social constructivists, readiness is influenced by

constructs such as families, educational institutions and society in addition to children's individual properties. Interactionalist perspective emphasises the mutual ties between the child and the social context in the process of readiness (Buldu and Er, 2016; Şahin-Sak, 2016). It is apparent that readiness generally represents the competence required by formal education depending on children's individual (cognitive, linguistic, social-emotional, physical development) and environmental (home environment, families, institutions, education) properties.

Children's developmental properties and pre-school education's goal to obtain constructivist and concrete outputs with support from the government can modify the content of education in pre-school period (Trawick-Simith, 2013, 246). The issue of whether or not the pre-school environment and content support children's all areas of development and whether or not certain competencies are inculcated in children through preparatory programmes prior to compulsory education arises as a subject of controversy (Senemoğlu, 1994). Academic development can lead to attaching great importance to early childhood education. Huge growth is experienced in this period of educational stages and the growth influences the quality of children's educational experiences. Identifying primary school children's positive and negative basic academic skills increases the importance of analysing curricula and pre-school children's school readiness- which forms the basis of their all future learning and academic achievement (Uyanık-Balat, 2016, 7). One of the four goals of pre-school education in Turkey -which was mentioned in 2006 curriculum and which was also included in 2013 curriculum- is to prepare children for primary education in terms of social-emotional, cognitive, linguistic, psycho-motor and cognitive development (Ministry of National Education, 2006). Children's future academic achievement is dependent on their involvement in pre-school education and on their readiness for learning (Gan, Meng and Xie, 2016). School readiness, which is an important turning point for children, is important for the benefit and well-being of children.

The Importance of Research

Despite the few number of review studies on school readiness, numerous qualitative and quantitative research papers are available in literature for exploration, explanation and interpretation. These researches have often been carried out in parallel with theories on school readiness as suggested by Meisels (1999). In studies carried out within the framework of one of these theories, the nativist theory, the sex and particularly the biological age of children has been addressed as a key issue in school readiness (For example, Cakmak, Elibol, and Demirbas, 2014; Gunduz and Caliskan, 2013; Gur, Kocak, Unsal and Karayel, 2017; Kahramanoglu, Tiryaki and Canpolat, 2015; Kaya and Akgun, 2016). School starting age is still a controversial issue. The studies have revealed different results regarding whether children can start school at age 5, 6 or 7 (Durmaz, 2020). Studies on factors like the age, gender and socio-economic state of children have presented different results, suggesting that individual characteristics and developmental levels of children are the most appropriate criteria for

starting school (Akay and Ceylan, 2019; Heaviside, Farris and Carpenter, 1993). In addition, considering the presence of several variables associated with children's individual and social environments to make a holistic analysis of the researches on the correlation between school readiness and the relationship among these variables as well as the tendencies in these researches is important (Alpgan, Kara and Yilmaz, 2018; Kosan, 2015; Tunceli and Akman, 2014; Turan, 2018; Yazici and Temel, 2011; Yuksel, Kurtulus-Kucukoglu and Unsal, 2013). This situation gives important clues by showing the interaction between children's readiness level and social context. It particularly indicates the need for studies specifying that children's physical, socio-emotional, cognitive and linguistic development factors and social contexts are especially correlated with school readiness. In literature, experimental studies on school readiness are particularly dominated by an environmentalist perspective aiming at enabling children acquire more knowledge and skills, noting that training programs designed within this framework have a positive effect on school readiness (Ari and Kayili, 2011; Bayhan 2003; Dereobali, 2016; Gur, Kocak and Saglar, 2017; Karakuzu and Kocyigit, 2016; Polat and Dilli, 2015; Uzun and Alat, 2017; Soyler Kalipci, 2019). It is important to make arrangements to suit the individual characteristics, contexts and needs of children in 21st century, at a time when child-based education approaches have particularly been adopted. In this respect, systematic and holistic studies are needed as they are believed to be influential on policy providers in giving decisions to serve to the best of children. Literature review also reveals that, opinions of parents and teachers on school readiness are highly referred compared to that of children (Ari, 2014; Canbulat 2017; Canbulat and Yildizbas, 2014; Gunduz and Ozarslan, 2017; Kocak and Incekara, 2020; Kocyigit, 2009; Kocyigit and Saban, 2014; Ozyurt and Guzel, 2018; Pekdogan, 2017; Yilmaz-Bolat, 2017). While this may partially be reflecting the social constructivist approach, it shows that adults are the decision-makers rather than children in school starting process. These results are based on adults' viewpoint and non-compatible with the participatory child approach mainly based on the "self-determination right". According to this approach mainly based on the idea that children must be seen as active, autonomous and self-expressing individuals (UN CRC, 2009), children should be given the right to speak in issues concerning themselves (Ucus and Dedeoglu, 2016). It is important to ensure the equality of opportunity to enable children to benefit from basic education in parallel with the right of participation. Thus, necessary measures must be taken to make sure that child in different socio-economic states benefit from education at the same level. Remarking the synthesis of school readiness studies, ensuring equality regarding school starting levels of children is a leading measure among them.

Considering many studies on school readiness performed in the last two decades, this paper is considered important as it reveals current research findings, offers a holistic approach to the issue and determines the position of studies involved in research with respect to theories on school readiness. In addition, this research could help children, educators and parents in terms of raising awareness about

school readiness, supporting training and developments important for the wellbeing of children in preschool education and facilitating children's transition from preschool to primary school. The paper is also significant since it allows for the identification of the variables correlated with school readiness and the factors affecting school readiness and guides relevant future scientific studies. While compilations on school readiness are available in literature (High, 2008; Taskin, 2016), no research paper systematically analyzing the issue in the light of current studies has been found. Thus, the purpose of this study is to examine current researches available in literature on school readiness at preschool period in the light of theoretical knowledge.

Method

This research is a systematic review study conducted to describe the school readiness in the preschool period within the framework of the current literature. "Systematic review is the comprehensive screening of published studies on a topic, the use of various inclusion and exclusion criteria, the evaluation of the quality of the research and the synthesis of the findings included in the research included in the compilation" (Burns and Grove, 2009, incited Karaçam, 2014). Within the scope of the research, the data were obtained as follows:

1. Survey was done on 16 databases which were determined by Turkish Metrology Institute and which could be reached in Gazi University Library. The databases mentioned were TR index, Academic Search Complete, Annual Reviews, BMJ journal collection, Cambridge University Press, Cocrane Library, Dynamed, Ebsco-Host, Science Direct, Eric, Medline, Oxford Journals online, Scopus, Taylor & Francis, Web of Science and Wiley.

2. The databases determined were surveyed with key words readiness/hazır bulunuşluk and preschool/ okul öncesi in English and Turkish, and thus 201 articles in total were reached.

3. The articles reached were analysed according to limitations of

- a) Being published between January 2014 and December 2018,
- b) Being an accessible full text article (except for theses, compilations, meta-analyses)
- c) Being concerned with pre-school period,
- d) Being related to children of typical characteristics;

and thus 58 articles were determined.

Relevant literature was reviewed to compile the articles reached. It was found that school readiness was presented in different ways in the literature. Generally, primary school curricula and pre-school curricula were analysed and they were compared. The studies mentioned were found to analyse school readiness in terms of families, educational institutions, educators and children (Alisinaoğlu, 2013; Erdoğan, 2013; Laverick and Jalongo, 2011; Oktay, 2010). Some other studies,

however, considered school readiness by focussing on only one factor such as teachers' views (Heayiside, Farris and Carpenter, 1993). The subject was considered from the aspect of linguistic, social-emotional, physical and cognitive development in a manner to include children's areas of development in the literature about child development (Bee and Boyd, 2009, 761; Berk, 2013, 365; Osborn and Milbark, 1987). This current study, however, presents the findings in themes distinguished as a result of the analyses of the articles reached; it makes a general evaluation of school readiness in the conclusion part and makes recommendations to researchers.

School Readiness

This part of the study examines factors of families, educational institutions-teachers and children which are related to children's readiness for school and which influence it and the content of the factors in detail (see Figure 1).



Figure 1. Factors related to school readiness

Factors Related to Children's Areas of Development

It may be said that the most important factor related to readiness is children's individual characteristics because those characteristics of children in their early childhood are quite influential in their educational life in the future. Research has focussed on children's social, emotional, linguistic and physical development in addition to such variables as families and educational institutions in pre-school period (Kagan, 1992; Osborn and Milbark, 1987). Therefore, studies have investigated the correlations between variables related to children's characteristics and their readiness for formal education and they have analysed the effectiveness of curricula in readiness by supporting children's development in certain areas. A study concerning all areas of children's development which was conducted recently found positive correlations between length of children's pre-school education and areas of cognitive, linguistic, social and emotional development in terms of school readiness (Polat and Yavuz, 2016). Besides, studies analysed those areas of development as important factors. This part of the paper analyses child-related factors in terms of linguistic, social, physical and cognitive development. Having analysed linguistic, social and physical development in terms of school

readiness; this study focuses on cognitive development due to the fact that the majority of the studies in the literature are concerned with this area.

One of the factors associated with school readiness is children's language development. Expressive and receptive language skills develop in the pre-school period. Those skills include children's reading and writing skills beside their competence in listening, comprehension and speaking. These four elements of language development are correlated and achievement in reading and writing in primary school is relatively dependent on listening, comprehension and speaking skills that need to be gained in previous years (Şimşek, 2012, 22). Thus, studies analyse how those skills are gained in earlier periods and how they can be gained earlier (Bayraktar, 2018). Research has found that the emotional interactions between educators and children (Hatfield, Burchinal, Pianta and Sideris, 2016) and their relations in free time activities (Goble et al., 2016) have positive effects on children's phonological awareness and linguistic development especially. In this context, interactions of good quality between adults and children play great roles in linguistic development. The fact that younger children who have good quality interactions with their parents gain language skills earlier are supportive of this finding.

Families' socio-economic status is another factor influential in school readiness in terms of children's language development. It was found that children who grow up in low socio-economic environments had low language development in pre-school period (Burchinal et al., 2018). It was also found in the literature that the education support given to families of children who come from low socio-economic status in particular increased those children's readiness for school in terms of language development (Nix Bierman, Motamedi, Heinrichs and Gill, 2018). Language development is one of the areas of development important in children's readiness for school. The factors influencing this area of development are educators' relations and interactions with children in addition to children's socio-economic status. Those factors are also related to children's social and emotional development. Therefore, studies have investigated the correlations between children's social-emotional development and their readiness for school.

Individuals' social-emotional development- which starts to develop at birth- displays different properties in pre-school and primary school periods while it progresses in a narrow environment such as the family at earlier ages. Pre-school children are sociable according to Erikson's psycho-social theory but they begin to focus on being more successful than their peers in primary school years. According to Freud's psycho-sexual theory, on the other hand, children move from the phallic period to the latent period and their close relations with their parents are replaced by relations with peer groups. Unproblematic transitions during those periods are dependent on their experiences in pre-school education. In a longitudinal study Bernier, Beauchamp and Cimon-Paquet (2018) found that children who adhere to their mother with safety at age two displayed more pro-social behaviors in the

following years and that they had better cognitive development and thus they were more adequate in school readiness. A curriculum adapted according to children's social-emotional properties can affect their readiness in positive ways. In addition to that, children's having linguistic, social and emotional development at the desired level depends partially on the development of physical and motor skills.

Physical development forms the basis of other areas of development and it marks the starting point of learning and readiness. Physical development in earlier years influences the physical and cognitive development and social-emotional development in the following years (Jennings, 2019, 25). In school readiness, children's acquisition of self-care skills is important for their physical and motor development, and the development of fine motor skills is important for writing. Problems arise in toilet training with children who have not yet acquired the necessary self-care skills or who start school earlier. Such problems disrupt children's social relations with educators and with their classmates; they make it difficult for children to adjust to the environment and they also affect their self-respect and self-confidence in negative ways. In consequence, those problems cause children to be inadequate in school readiness (Ar, 2014). In addition to having self-care skills, children also need to grow mature in writing, holding the pencil and having hand-eye coordination. Acquiring those skills is important since literacy activities form the foundation of primary school curriculum (Gunduz and Caliskan, 2013). In addition to the development of self-care and gross and fine motor skills, age is also important in physical development because children should be at a certain age to start formal education. In that case, children are expected to have maturity required by their age, and they need to be supported if they are not mature enough. In this context, children's cognitive development along with age is analysed for school readiness in studies available.

Designing the curricula according to Piaget's cognitive development theory is important for children's readiness for school. It is because children at pre-operational stage, which consists of the pre-school period, move on to concrete operational stage in the early years of primary school. Educators should be aware of children's cognitive development properties so that the transition might be of good quality (Taskin, 2016, 312). In this context, children's cognitive readiness for school was analysed according to such variables as self-regulation, executive functions, attention and working memory and cognitive styles.

Children with developed self-regulation skills are expected to think consciously, make plans and focus on their goal before taking action. Thus, the development of self-regulations skills is important in school readiness (Ertürk-Kara, Güler-Yıldız and Fındık, 2018). Educators emphasise the necessity for regulating attention and emotions which facilitate the teaching and learning activities in the classroom (Heaviside and Farris, 1993). It was found in studies concerning parents' views that such self-regulation skills as communicating, self-care, socialisation (Yılmaz-Bolat, 2017), operational skills, acting according to a plan and schedule, doing things alone and self-sufficiency (Ertürk-Kara

and Gözcü, 2015) were considered important in pre-school children's readiness for school. Studies concerning cognition report that the most basic cognitive skill is individuals' control of their emotions, thoughts and behaviour and regulating them to a plan (Aamodt and Wang, 2013). Experimental studies concerning self-regulation claim that educational interventions in children's self-regulation support development in that area. Duncan et al (2018), in a study of intervention aiming to raise children's levels of readiness for school, found that interventions contributed to cognitive development. Additionally, it was also found that mathematics skills and literacy skills presented along with self-regulation were more influential in readiness for school compared to presenting those skills only. Like self-regulation skills, executive function skills also affect children's readiness for school.

Executive functions contain a number of cognitive skills facilitating problem solving and planning including efforts for learning, impeding control, working memory and cognitive flexibility (Diamond, 2013). The role of executive functions in mathematics and in reading skills is apparent. Procedures such as ordering, classifying, transitivity, completing a shape- which are mathematical skills- require cognitive flexibility in problem solving. Executive functions are influential not only in mathematical skills but also in the formation of phonemic awareness. To exemplify this, children with phonemic awareness can recognise the words, the meanings and the phonemes included in a phrase just like they can recognise the word tooth in the phrase toothbrush. Such an ability necessitates the effectiveness of executive functions to see the phrase 'toothbrush' as a complete word and as two small words constituting the phrase (Blair and Raver, 2015). In that case, skills consistent with children's self-regulation skills, executive functions and learning approaches supportive of school readiness can be focussed on instead of focussing on academic skills directly in the pre-school period.

Every child has his or her own approach of learning. Some of them can be eager to take part in activities, they focus their attention on activities and they can have determination instead of being discouraged or they can do activities independently when they are alone. Some others, on the other hand, may not have such skills. Such different approaches of children towards learning affect their readiness for school. In this case, it is important to support children's attitudes towards and behaviours related to learning. Executive functions have positive correlations with children's attitudes towards learning and they support the development in areas of readiness for school including learning approaches and academic achievement (Vitiello and Greenfield, 2017). In addition to children's developmental properties, their family and environment are also associated with their cognitive development and thus with readiness for school.

Low socio-economic status (SES) affects children's development in social, emotional, physical and linguistic areas. Another area influenced by SES is cognitive development, which is capable of affecting children's academic achievement. Economically disadvantaged children are exposed to less

economic stimulus. Whether or not the executive functions of socioeconomically disadvantaged children were correlated to school readiness on controlling socio-economic status, the speed of cognitive operations, general intelligence and children's age was investigated by Fitzpatrick, McKinnon, Blair and Willoughby (2014). As a result, it was found that executive function skills were correlated to problem solving and language development and that problem solving and language development were correlated to SES. In addition to that, it was also found that general intelligence and the speed of cognitive operation were not as influential as executive functions in explaining school readiness. Developing disadvantaged children's managerial function skills can help to diminish socio-economic inequalities in school readiness.

One of the aspects of executive functions influencing school readiness is children's social-behavioural adjustment. Social-behavioural adjustment plays the role of a mediator in the ties between executive function and academic capability indicators even after controlling mother education and children's communicative competence. The reason for why students with high executive function skills have better performance is that they have more social competence and that they act appropriately in the context of educational institution. This is a situation demonstrating that children's executive function and social-behavioural adjustment should be described together in school readiness (Baptisa, Osorio, Martins, Verissimo and Martins, 2016). A study found that prosocial behaviours had positive correlations with children's executive functions and that both variables explained school readiness (Bernier, Beauchamp and Cimon-Paquet, 2018). Self-regulation skills mean children's controlling their own cognitive structures; executive functions, however, enable individuals to be flexible in problem solving. The two skills are influential in children's readiness for school. Besides, children's short-term memory capacity and their attention skills also influence their readiness.

Implementing programmes supporting children's attention skills can yield positive results in improving children's –especially children who were diagnosed to have attention deficit disorder with hyperactivity- academic achievement (Isbell, Calkins, Swinger and Leerkes, 2018). Word-picture matching, verbal or visual word webs, mind maps and mutual reading techniques can be used in those programmes (Austin, and Sciarra, 2012). In addition to that, analysing the biological, psychological and contextual mechanisms explaining the individual differences which influence attention can also increase the effectiveness of intervention activities (Isbell, Calkins, Swinger and Leerkes, 2018).

An individual's control of his or her attention during a task can be influenced by internal and external factors. It was found that children's attention skills were related to fulfilling the tasks assigned to them and that fluctuations in their attention were related to cognitive flexibility, to mathematical skills which exist in the pre-school period and to reading skills. Children with more

fluctuations in attention control (with less consistency) were found to have more negative cognitive flexibility and school readiness. However, it was found that attention fluctuations in pre-school education were not directly correlated to academic performance in the first grade. In a similar way, it was found that cognitive flexibility was positively correlated to mathematical and reading skills arising in the pre-school period but that it was not correlated to academic performance in the first grade (Isbell, Calkins, Swingler and Leerkes, 2018).

The aspects of children's cognitive development explain each other. Attention skill, one of the important properties of cognitive development, was found to have correlations with working memory (Swayze and Dexter, 2017). Although it is known that attention skill has significant effects on school readiness (Isbell, Calkins, Swingler and Leerkes, 2018), the study has found that working memory is an important indicator of school readiness above and beyond the predictive capability of children's constant attention (Swayze and Dexter, 2017). The study also found that children's working memory could be measured even at age three or four. The situation can contribute to identifying children in the risk group whose abilities have not been discovered yet and to the development of their school readiness. Another factor correlated to attention skill is children's cognitive styles. While attention skill concentrates on children's focus on problem solving, cognitive styles also concentrate on children's speed of problem solving in addition to attention skill.

The concept of cognitive style is generally used for the way children approach problems, how they access to knowledge, how they regulate it and how they use it. One of the types of cognitive style is cognitive tempo. Koçyiğit and Kayılı (2014) found that children with intellectual properties had higher levels of school readiness and social skills than those with impulsions.

Family-related Factors

Families occupy an important place in children's readiness for school. Socio-cultural, ecological, psychoanalytic and social cognitive theories consider children in terms of the context they are in. They emphasise the effectiveness of parental and family properties on children's development and education in terms of children's cognitive, linguistic and social-emotional development. Families' participation, family education, parental attitudes, parental stresses, home environment, families' socio-economic status and families' place of residence- the familial and parental variables in children's readiness for school- are frequently analysed in studies. This part of the paper examines the above-mentioned variables respectively.

Studies of participation are greatly important in families' raising children's social, emotional, behavioural and academic skills (Aksoy, Özkan, Köycekaş and Aksoy, 2017, 105). The degree of family participation is considered as an important criterion in estimating children's readiness for school. This study found that family participation at the level of volunteering had made the most positive contribution to primary school readiness, which was followed by cooperating with educational

institutions to monitor children's education and development and by communication and collective cooperation between parents and institutions. Participation at the level of decision making- which has expectations of educators' or institutions' participation- and participation at the level of supporting children at home, on the other hand do not influence readiness for primary school (Mungai, 2015). Visits to homes in the pre-school period within the framework of Head Start educational programme, which had important outcomes in terms of family education and participation, offered important gains in children's academic performance social-emotional adjustment and home-related problems in the third grade (Bierman, Welsh, Heinrichs and Nix, 2018). The programme was found to predict children's academic competence, social adaptation at home and in the institution and their attention, language and art skills (Nix et al., 2018), and it was found that family education programmes in the context of the programme had positive impacts on children's literacy skills. Such programmes made parents adopt positive attitudes beside making them gain skills supportive of their children's development levels (Mathis and Bierman, 2015).

Parents' attitudes influence children's school readiness. Xie and Li (2018) found that supportive parent attitudes predicted school readiness more positively than authoritarian and permissive parent attitudes. Even though parenting attitudes become more decisive through time, parenting behaviours are also influenced by parental stress. Stress is defined as the interactional relations between the demands of external environment and individuals' internal capacity in physiological stress model. As the inequality between external demands and internal capability to cope increases, the stress suffered also increases (Patriak, 2014). Soltis et al (2015) found that the perceived stress in parents predicted their children's school readiness. Another study found correlations between the stress levels of cumulatively risky parents (Ruberry et al., 2018) and of parents whose stress levels were identified due to chaos at home, irregularities, noise and lack of routines and their children's readiness for children. Thus, it was found that the school readiness levels of children whose parents had high stress were lower than others (Hur, Buettner and Jeon, 2015).

The properties of home environment are another variable analysed in relation to school readiness. Beneficial routines done regularly at home raise children's academic achievement. Families' daily routines such as bed time activities, reading books and having dinner together influence children's pro-social development at medium level; and the children of families who had such habits receive higher scores from school readiness tests (Ferretti and Bub, 2017). It was also found that home learning environment (Son and Peterson, 2017), household literact environment (Baker, 2014), environment where children are brought up (strict-flexible) (MacPhee et al., 2018) and families' fluency in speaking the native language explained children's readiness for school. Another factor influential in the environment at home is the marital status of parents. Married parents have more social environments and possibilities inside their home environment than those who live together or those who are single resulting in positive interactions for the development of their young children

(Rosenkrantz-Aronson and Huston, 2004). The situation also has reflections in children's readiness for school. Children with two parents are more adequate in school readiness than those with one parent (Son and Peterson, 2017). The fact that the properties of home environment and having two parents are influential in school readiness indicates the importance of possibilities children is offered. In this context, socio-economic status is also an important variable in school readiness.

The gap between children who come from poor families and other children has become an important issue of policy. Therefore, the correlations between children's levels of development and readiness for school according to their families' socio-economic status were analysed in several studies in recent years. A study conducted in China found that children who came from high socio-economic status were more adequate in school readiness than other children (Ip et al., 2016). Burchinal et al (2018), in a contextual study, found that the cognitive, linguistic, managerial functionality and social skills of children of poor families diminished at age 2-3, that those gaps appeared to be stable between ages 3 and 5 and that those children's readiness for school was inadequate compared to their peers in the pre-school period. Another study concerning families with low socio-economic status conducted in the USA found that language or ethnicity was not a considerable factor in children's readiness for school but that the type of institutions children attended were an important factor and that children looked after at home or in day care centres were not at adequate levels in terms school readiness when compared to children of poor families (Ansari and Winsler, 2016). One of the reasons for the fact that children of low socio-economic status especially are not adequate in school readiness is that they do not have the possibilities of rich environment in terms of stimuli. Similar lacks can also appear in the place where children live. Gan, Meng and Xie (2016) found that there were differences between children who lived in urban areas and children who lived in rural areas in terms of school readiness. Accordingly, children living in rural areas received lower scores in emotional-social skills, basic knowledge and drawing and language proficiency tests than children living in rural areas; but they received high scores in sport skills and in comprehension of time and location. Another study describing the status of children of rural areas in terms of school readiness reported that there were four different risk groups. They were the general risk group which was below average in language, literacy, mathematics, social-emotional skills and in learning-related behaviours (16%), academic risk group (35%), socio-behavioural risk group (13%) and school readiness risk group 36%) (Justice, Jiang, Khan and Dynia, 2017). It was observed in the study that children had more risks in terms of readiness for school especially.

Family education and participation, parents' attitudes, psychological properties, families' socio-economic status and the place where they lived were found to have significant effects on children's school readiness. Organising activities directed to school readiness by considering the family-related factors would produce positive results in pre-school curricula. Thus, there should be cooperation between educational institutions and families and educators should recognise families

more. In addition to the factor of family- which is the most influential in the development of children, factors related to school-where children spend a considerable part of their life should also be determined.

Factors Related to Educational Institutions

In addition to the variable of families, factors related to educational institutions and educators are also important in school readiness; because children spend a great part of their life at school and with educators beginning with pre-school education. Therefore, educators- along with the quality of institutions are regarded as well-known actors who generate and sustain good-quality education in and out of the classroom as one of the most dominant dynamics shaping students' achievement. Educators' perceptions, thoughts and practices and the quality of the educational institution can affect children's readiness for school (Ozturk and Yildirim, 2019). This part analyses the correlations between educators' levels and quality of education, the level of educator-children communication and interaction and the educational approach adopted and implemented and school readiness are analysed respectively. The section ends with the findings of experimental and relational studies conducted to support school readiness.

The main factor influencing children's readiness for school is educators' level of education. Purtell and Ansari (2018) found that educators' levels of education rather than their experience were influential in children's academic skills. Hence, the study found that children taught by educators who held a university degree or a higher degree were more adequate in school readiness, and thus the importance of the quality of educators was demonstrated. The quality of educators can also yield effective results in activities. Accordingly, a study found that activities managed by educators predicted children's academic and social skills and that educators' participation in free time activities started by children predicted children's academic skills more (Goble et al., 2016). Studies analysed the effects of participation in children's activities on children's readiness not only in the case of planned activities but also in the case of free time activities. While the time spent in free time activities done were positively correlated to children's ability to control their own behaviours, the time spent in the classroom in teacher-oriented activities explained gains in language development and early literacy skills (Goble and Pianta, 2017). In parallel to Goble et al (2016), this study also found that more effective interactions occurred between educators and children in environments of free choice. Such positive interactions are effective in children's language development and in early literacy skills.

Soydan (2017) found that pre-school teachers' competence in organising the classroom environment to enable children to have social interactions was the most important factor influential in children's readiness for school. For this reason, this study emphasises the need for raising educators' awareness of the competence. Another study which used the educator-student interaction as the criterion for the quality of the classroom found that the readiness of children was higher in good

quality classes. The study also found that interaction of the type of emotional support had high correlations with children's literacy and that the classes with little interaction of classroom organisation had low phonological awareness (Hatfield et al., 2016). In addition to educators' levels of education, their competence in organising the classroom environment and the quality of their interaction with children; the approach of education employed in the institution is also correlated to children's readiness for school.

Traditional approach- one of the educational approaches used in institutions of education- focuses on the transfer of knowledge and on social behavioural patterns and assumes the educator-centred interactions between educators and children. Developmental approach, on the other hand, focuses on developing children's abilities and using cultural instruments instead of transferring the educational content only. Comparing different pre-school approaches and their consequences can be helpful in choosing the most appropriate one for each child. A study found that children attending a kindergarten which adopted the developmental approach had higher readiness for school. Even though it was found that children attending kindergartens which adopted the traditional approach had high levels of verbal-logical reasoning, it was found that children exposed to developmental approaches had higher levels of cognition than those who were exposed to the traditional approach (Nisskaya, 2018). The effects of educational programmes as well as of educational approaches on children's readiness for school were also investigated. thus, full-time, part-time programmes, sports activities and art education programmes were employed. Experimental studies performed found that full time pre-school programmes were found to be more effective than part time programmes in all areas of development (Reynolds et al., 2014; Reynolds et al., 2016). The excessive time children spend in complex sports such as playing football, riding a bike or in out-of-the-school activities like or playing games influence their readiness for school in more positive ways (Becker, Grist, Caudle and Watson, 2018). Educational programmes and projects combined with art education have positive effects on children's readiness. Research has shown that art education motivates children more, it arouses their interest in thinking, problem solving and application; it increases their self-confidence and skills; and it strengthens the skills necessary for starting school (Makles ve Schneider, 2017; Marti, Melvin, Noble, ve Duch, 2018; Richardson, Reynolds, Temple, Smerillo, 2017; Wenz-Gross, Yoo, Upshur ve Gambino, 2018).

General educational interventions made to support children's readiness yield positive results in general (Makles and Schneider, 2017; Marti, Melvin, Noble and Duch, 2018; Wenz-Gross, Yoo, Upshur and Gambino, 2018; Richardson, Reynolds, Temple, Smerillo, 2017). Yet, educational programmes which are based on special skills such as mathematics and literacy are more effective than general programmes (Jenkins et al., 2018). Studies have also investigated the short-term and long-term effects of educational programmes on children's areas of development in terms of school readiness. Ma, Nelson, Shen and Krenn (2015) stated that the programme they had used had positive

effects in the short term but that the effects had disappeared in the long term. Watts et al (2018) stated that the programme had effects on children's development until age 11-12, though it was not certain due to the fact that basic variables could not be controlled.

Studies conducted on the basis of educators and institutions emphasise that it is necessary to make efforts to struggle with developmental imbalance and to attain better parent-children interaction, to improve the quality of educators and the possibilities of kindergartens. The studies also lay emphasis on the fact that the capabilities of institutions and of educators can help children to gain their own potential of development (Ip et al., 2016).

Conclusion

One of the important goals of preschool education is to prepare children for primary school. Today, chronic age is generally taken into account when children start primary school. However, age is not an adequate criterion for school readiness. This systematic review study revealed that there are many factors that affect school readiness in relation to the family, educational institution, educator and the developmental characteristics of children. First of all, cognitive, social-emotional, physical and language development, which are the main developmental areas of the child, were found to be related to school readiness. It was observed that the children who have these developmental characteristics have a higher level of school readiness than other children. School readiness levels of children who are advantageous in terms of family participation, family education and home learning environment are more advanced than children who are disadvantaged in these issues. In addition, the school readiness levels of the children of parents who experience long-term stress or have low socio-economic level are not at the desired level. Preschool educators who have a bachelor's degree and have good communication and interaction with children and preschool education institutions where child-centered education approaches are applied contribute positively to children's school readiness.

The findings obtained in this study, which aimed to make a compilation of studies performed in relation to school readiness in the period between 2014 and 2018, demonstrated that the studies concerning families, institutions and educators were compatible with the literature. Yet, the articles considered in this study generally focussed on children's cognitive development and they either indirectly mentioned the issue of children's linguistic, social, emotional and physical development or did not sufficiently mention the issue although the literature heavily focussed on the correlations between children's linguistic, emotional, cognitive and physical development properties and their readiness for school. It is thought that the major reason for it is the fact that children who are adequate in physical development and language mostly attend formal education. Another important reason can be the academic achievement-oriented system of education from the very first days of primary school (Başaran and Çelik, 2018; Gan, Meng and Xie, 2016). It is because educational systems tend to be academic achievement oriented rather than stressing the process in educational applications and being

development oriented (Başaran ve Öğretir-Özçelik, 2020). There is not a didactic educational structure in pre-school period since the focus is on children's development in that period. Therefore, there are no educational goals such as inculcating children language or reading skills to support their readiness for school in most of the pre-school curricula. Instead, children are given the opportunity to interact with their peers consistently with their development and they are encouraged to do various activities and to reach books or other educational materials (Osborn and Milbark, 1987, 93).

The fact that educational system is achievement and outcome oriented and that it emphasises cognitive development but ignores the multidimensionality of child development hinders realistic evaluations. As a result, making evaluations on the basis of all areas of children's development will perform an important function in generating good quality curricula and in fulfilling the principle of relativity- one of the important principles of education.

Recommendations

Parent, education institution, educator and child-based factors covering school readiness of preschool children as available in literature were examined in the study. The recommendations for implementation and research in line with the results of the study were presented below:

Recommendations for implementation:

1. It is seen that the majority of the studies examining the child-based factors of school readiness are focused on the cognitive development of children. In line with this, it is recommended to design and implement training intended for the holistic development of children. In addition, considering the positive effect of the experimental studies made, it is important to execute training programs focused on school readiness specifically designed by taking the children's context into consideration.

2. In studies on parental-based factors, parent education and participation as well as rich learning environments are found to have positive effects on school readiness. In this respect, training programs intended for the empowerment of these areas can be carried out.

3. Considering the fact that children of low socio-economic income families start school with lower academic skills, it is considered important to ensure the equality of opportunity for the children in these families. Thus, it is particularly important to conduct training programs specifically designed for children living in rural areas.

4. Regarding institution-based factors, when the positive effect of the quality of teacher's communication and interaction with children on children's school readiness is considered, it is important to meet the relevant needs of teacher candidates in universities raising teachers.

5. Rather than the frequent changes in primary school starting age of preschool children, it is recommended to conduct practices taking their development into consideration regarding the decision about starting school.

Recommendations for research:

1. Researches focusing on the holistic development of children instead of a single development area, are considered to reveal better results.

2. Considering the positive effect of parent education and participation on school readiness, the influence of programs covering parent education and participation practices with different contents can be examined.

3. Researches can be planned in order to study the needs of teachers and teacher candidates regarding school readiness.

4. The present study has been prepared with the literature review method focusing on research articles involving children. Meta-analysis method can be used in future studies to examine the impact value of researches.

5. Longitudinal researches can be performed to analyze the long-term effects of the factors at preschool period to cover the primary school years, as well.

6. It is recommended to organize workshops and panel discussions with policy providers in order determine the criteria required by preschool children to start primary school and the things to be carried out to ensure that all children start primary school under equal conditions.

Kaynakça

- Aamodt, S. & Wang, S. (2013). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz* (Çev. C. Duran). İstanbul: NTV Yayınları.
- Akay, D. & Ceylan, R. (2019). Birinci sınıfa başlamak için okula başlama yaşı mı okula hazır oluştumu?. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 7-31.
- Aksoy, A. B., Özkan, H. B., Köycekaş A. & Aksoy, M. (2017). Güçlü ortaklık. İçinde Aksoy, A. B. (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* (ss.103-124). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Alisinanoğlu, F. (2013). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Alpğan, Ö., Kara, T. & Yılmaz, S. (2018). Ebeveyn tutumlarının çocukların okula hazır olma durumuna etkisi ve ilişkili faktörler. *Medical Journal of Bakirkoy*, 14(4), 408-414.
- Altun, D. (2018). A paradigm shift in school readiness: A comparison of parents', pre-service and inservice preschool teachers' views. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 37-56. DOI: 10.29329/ijpe.2018.139.4.
- Ansari, A. & Winsler, A. (2016). Kindergarten readiness for low-income and ethnically diverse children attending publicly funded preschool programs in Miami. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.06.002>.
- Arı, A. (2014). Teacher views about the starting age of the first grade elementary school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1043-1047. DOI: 10.12738/estp.2014.3.2117.
- Arı, R. & Kayılı, G. (2011). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2091-2109.
- Austin, V. L. & Sciarra, D. T. (2012). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. Ankara: Nobel Yayın.
- Baker, C. E. (2014). Mexican mothers' English proficiency and children's school readiness: mediation through home literacy involvement. *Early Education and Development*, 25(3), 338-355. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.807721>.
- Baptista, J., Osório, A., Martins, E. C., Verissimo, M. & Martins, C. (2016). Does social-behavioral adjustment mediate the relation between executive function and academic readiness?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.05.004>.
- Başaran, M. & Çelik, İ. (2018). Nafi Atuf Kansu'ya göre öğretmen ve öğretmenlik mesleği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1-15.
- Başaran, M. & Öğretir-Özçelik, A. D. (2020). Kırsalda yaşayan çocukların mutluluğa ilişkin algıları: Mutluluk nedir? Nasıl mutlu ederler? Nasıl mutlu olurlar?. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 400-429.

- Bayhan, D. (2003). *Çoklu zeka kuramı'na dayanan okuma yazmaya hazırlık programının, 6 yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerine etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının yazı farkındalığı becerilerinin çocuk ve ebeveyn değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 49-65
- Becker, D. R., Grist, C. L., Caudle, L. A. & Watson, M. K. (2018). Complex physical activities, outdoor play, and school readiness among preschoolers. *Global Education Review*, 5(2), 110-122.
- Bee, H. L. & Boyd, D. R. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs yayınları.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (Çev. A. Dönmez ve B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Bernier, A., Beauchamp, M. H. & Cimon-Paquet, C. (2018). From early relationships to preacademic knowledge: a sociocognitive developmental cascade to school readiness. *Child development*, 91(1), 134-145, doi.org/10.1111/cdev.13160. <https://doi.org/10.1111/cdev.13160>.
- Bierman, K. L., Welsh, J., Heinrichs, B. S. & Nix, R. L. (2018). Effect of preschool home visiting on school readiness and need for services in elementary school: a randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics*, 172(8),1-7. doi:10.1001/jamapediatrics.2018.1029.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (2009). *Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 12 çocuğun dinlenilme hakkı*. Elli Birinci Oturum, Cenevre.
- Brown, E. D., Garnett, M. L., Velazquez-Martin, B. M. & Mellor, T. J. (2018). The art of Head Start: Intensive arts integration associated with advantage in school readiness for economically disadvantaged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.002>.
- Buldu, M. & Er, S. (2016). Okula hazırbulunuşluk ve okula başlama yaşı: türk öğretmen ve ailelerin yeni eğitim politikası üzerine görüş ve deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 97-114. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6292>.
- Burchinal, M., Carr, R. C., Vernon-Feagans, L., Blair, C., Cox, M. & Family Life Project Key Investigators. (2018). Depth, persistence, and timing of poverty and the development of school readiness skills in rural low-income regions: Results from the family life project. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 115-130. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.07.002>.
- Canbulat, A. N. K. & Yıldızbaş, F. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 33-50.
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586.

- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çakmak, A., Elibol, F., & Demirbaş, E. A. A. (2014). Study on school maturity level of children continuing to preschool education. *Reading, 5*(1), 124-129.
- Dereobalı, N. (2016). Oyun Temelli Okuma-Yazmaya Hazırlık Eğitimi Programı'nın anaokulu çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi, 4*(2), 78-102.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M. & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 291-300. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.012>.
- Durmaz, G. (2020). *İlkokula başlama yaşına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, T. (2013). *İlkokula hazırlık ve ilkokul programları*. Ankara: Eğiten Kitap
- Erkan, S. & Kırcı, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(38), 94-106.
- Ertürk-Kara, H. G. & Gözcü, S. (2015). Okula hazır olma konusunda öğretmen ve aile görüşleri: Bir olgu bilim çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 16*(2), 391-408.
- Ertürk-Kara, H. G., Güler-Yıldız, T. & Fındık, E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme: İzleme, Değerlendirme ve Destekleme Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ferretti, L. K. & Bub, K. L. (2017). Family routines and school readiness during the transition to kindergarten. *Early Education and Development, 28*(1), 59-77.
- Fitzpatrick, C., McKinnon, R. D., Blair, C. B. & Willoughby, M. T. (2014). Do preschool executive function skills explain the school readiness gap between advantaged and disadvantaged children? *Learning and Instruction, 30*, 25-31.
- Gan, Y., Meng, L. & Xie, J. (2016). Comparison of school readiness between rural and urban Chinese preschool children. *Social Behavior and Personality: an International Journal, 44*(9), 1429-1442. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.9.1429>.
- Goble, P. & Pianta, R. C. (2017). Teacher-child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development, 28*(8), 1035-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>.

- Goble, P., Hanish, L. D., Martin, C. L., Eggum-Wilkens, N. D., Foster, S. A. & Fabes, R. A. (2016). Preschool contexts and teacher interactions: Relations with school readiness. *Early education and development*, 27(5), 623-641. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1111674>.
- Greene, M. L. & Sawilowsky, S. (2018). Integrating the arts into head start classrooms produces positive impacts on kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 215-223. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.003>.
- Gündüz, F. & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72,72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *İnternational Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 379-398.
- Gündüz, H. B. & Özarslan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 212-230.
- Gür, Ç., Koçak, N. & Sağlar, M. (2017). Çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi programının 5 ve 6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 153-165.
- Gür, Ç., Koçak, N., Ünsal, S., & Karayel, F. (2017). İşitme kaybı olan ve olmayan 5-6 yaş grubu çocukların okul olgunluğu düzeylerinin karşılaştırılması. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M. R., Pianta, R. C. & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children’s school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005>.
- Heaviside, S., Farris, E. & Carpenter, J. M. (1993). *Public school kindergarten teachers’ views on children’s readiness for school*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- High, P. C. (2008). School readiness. *Pediatrics*, 121(4), 1008-1015. doi: 10.1542/peds.2008-0079
- Hur, E., Buettner, C. K. & Jeon, L. (2015). Parental depressive symptoms and children’s school-readiness: The indirect effect of household chaos. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3462-3473. DOI 10.1007/s10826-015-0147-1
- Ip, P., Rao, N., Bacon-Shone, J., Li, S. L., Ho, F. K. W., Chow, C. B. & Jiang, F. (2016). Socioeconomic gradients in school readiness of Chinese preschool children: The mediating role of family processes and kindergarten quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 111-123. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.10.005>.
- Isbell, E., Calkins, S. D., Swingler, M. M. & Leerkes, E. M. (2018). Attentional fluctuations in preschoolers: Direct and indirect relations with task accuracy, academic readiness, and school performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 167, 388-403. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.11.013>.

- Jenkins, J. M., Duncan, G. J., Auger, A., Bitler, M., Domina, T. & Burchinal, M. (2018). Boosting school readiness: Should preschool teachers target skills or the whole child? *Economics of Education Review*, 65, 107-125.
- Jennings, S. (2019). *Nöro-dramatik oyun ve sağlıklı bağlanma*. İstanbul: Günçe
- Justice, L. M., Jiang, H., Khan, K. S. & Dynia, J. M. (2017). Kindergarten readiness profiles of rural, Appalachian children from low-income households. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 50, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.02.004>.
- Kagan, S. L. (1992). Readiness past, present, and future: Shaping the agenda. *Young Children*, 48, 48-53.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N. & Canpolat, M. (2015). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Karaçam, Z. (2014). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karakuzu, E. & Koçyiğit, S. (2016). Ebeveyn Destekli İlkokula Hazırlık Programı'nın (EDİHP) okul öncesi dönem çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 84-102.
- Kaya, Ö. S. & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1311-1324.
- Koçak, D. & İncekara, S (2020). Determination of classroom teachers' and preschool education teachers' views on school maturity. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 13(1), 170-190.
- Koçyiğit, S. & Saban, A. (2014). Birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşlerine göre okula hazır bulunuşluk. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(3), 322-341.
- Koçyiğit, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerin görüşleri ışığında okula hazır bulunuşluk olgusu ve okul öncesi eğitime ilişkin sonuçları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koçyiğit, S. & Kayılı, G. (2014). Examining school readiness of preschool children with different cognitive style. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 14-26.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Laverick, D. M. & Jalongo, M. R. (2011). Transitions to early care and education: International perspectives on making schools ready for young children. *Springer Science & Business Media*, 4, 7-19
- Ma, X., Nelson, R. F., Shen, J. & Krenn, H. Y. (2015). Effects of preschool intervention strategies on school readiness in kindergarten. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(1), 1-17. DOI 10.1007/s10671-014-9163-y.

- MacPhee, D., Prendergast, S., Albrecht, E., Walker, A. K. & Miller-Heyl, J. (2018). The child-rearing environment and children's mastery motivation as contributors to school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 56, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.01.002>.
- Makles, A. & Schneider, K. (2017). Extracurricular educational programs and school readiness: evidence from a quasi-experiment with preschool children. *Empirical Economics*, 52(4), 1181-1204. DOI 10.1007/s00181-016-1119-z.
- Marti, M., Melvin, S., Noble, K. G. & Duch, H. (2018). Intervention fidelity of getting ready for school: Associations with classroom and teacher characteristics and preschooler's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 55-71. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.010>.
- Mathis, E. T. & Bierman, K. L. (2015). Effects of parent and child pre-intervention characteristics on child skill acquisition during a school readiness intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.002>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Mungai, D. N. (2015). Relative contribution of different levels of parental involvement to primary school readiness in preschool pupils in Nairobi county. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 74-80.
- Nevanen, S., Juvonen, A. & Ruismäki, H. (2014). Does arts education develop school readiness? Teachers' and artists' points of view on an art education project. *Arts Education Policy Review*, 115(3), 72-81. <https://doi.org/10.1080/10632913.2014.913970>.
- Nisskaya, A. K. (2018). School readiness outcomes of different preschool educational approaches. *Psychology in Russia. State of the Art*, 21(1), 43-60.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Motamedi, M., Heinrichs, B. S. & Gill, S. (2018). Parent engagement in a Head Start home visiting program predicts sustained growth in children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.006>.
- Oktaç, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktaç, A. (2010). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Osborn, A. F. & Milbank, J. E. (1987). *The effect of education early education a report from the child health and education study*. Oxford: Clarendon Press.
- Öztürk, M & Yıldırım, A. (2019). Relationships between foreign language teachers' cognitions and actions: Evidence from instructors at tertiary-level. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(1), 145-159. doi: 10.16986/HUJE.2018038544.

- Özyurt, M. & Güzel, N (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267.
- Patniak, G. (2014). Life skill enhancement strategies to minimize stress. *Social Science International*, 30, 281–289.
- Pekdoğan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkokula hazırlık sürecinde okul öncesi eğitimden beklentileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 11-22.
- Polat, Ö. & Yavuz, E. A. (2016). The relationship between the duration of preschool education and primary school readiness. *Childhood Education*, 92(5), 396-404. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1226115>.
- Polat, Ö. & Dilli, F. (2015). The effect of the support program prepared for 60-72 month-old socially disadvantaged children on their primary school readiness. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 81-103.
- Purtell, K. M. & Ansari, A. (2018). Classroom age composition and preschoolers' school readiness: the implications of classroom quality and teacher qualifications. *AERA Open*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2332858418758300>.
- Rahmawati, A., Tairas, M. M. W. & Nawangsari, N. A. F. (2018). Children's school readiness based on teachers' and parents' perceptions. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education (IJPTE)*, 2(1), 201-212.
- Reynolds, A. J., Richardson, B. A., Hayakawa, M., Englund, M. M. & Ou, S. R. (2016). Multi-site expansion of an early childhood intervention and school readiness. *Pediatrics*, 138(1), 1-14. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-4587>.
- Reynolds, A. J., Richardson, B. A., Hayakawa, M., Lease, E. M., Warner-Richter, M., Englund, M. M., ... & Sullivan, M. (2014). Association of a full-day vs part-day preschool intervention with school readiness, attendance, and parent involvement. *Jama*, 312(20), 2126-2134. doi:10.1001/jama.2014.15376.
- Richardson, B. A., Reynolds, A. J., Temple, J. A. & Smerillo, N. E. (2017). School readiness in the Midwest Child-Parent Center Expansion: A propensity score analysis of year 1 impacts. *Children and Youth Services Review*, 79, 620-630. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.042>.
- Rosenkrantz Aronson, S. & Huston, A. C. (2004). The mother–infant relationship in single, cohabiting, and married families: A case for marriage? *Journal of Family Psychology*, 18(1), 5–18. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.18.1.5>.
- Ruberry, E. J., Klein, M. R., Kiff, C. J., Thompson, S. F. & Lengua, L. J. (2018). Parenting as a moderator of the effects of cumulative risk on children's social–emotional adjustment and academic readiness. *Infant and Child Development*, 27(3), 1-18. <https://doi.org/10.1002/icd.2071>.

- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30.
- Soltis, K., Davidson, T. M., Moreland, A., Felton, J. & Dumas, J. E. (2015). Associations among parental stress, child competence, and school-readiness: Findings from the PACE study. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 649-657. DOI 10.1007/s10826-013-9875-2.
- Son, S. C. & Peterson, M. F. (2017). Marital status, home environments, and family strain: complex effects on preschool children's school readiness skills. *Infant and Child Development*, 26(2), 1-26 e1967. <https://doi.org/10.1002/icd.1967>.
- Soydan, S. B. (2017). Some variables predicting the school readiness of preschool children. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 189-208.
- Söyler-Kalıpcı, S. (2019). *İnce motor eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların ince motor beceri, hazır bulunuşluk düzeyleri ve öz-düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Swayze, M. & Dexter, C. (2017). Working memory and school readiness in preschoolers. *Contemporary School Psychology*, 1(11), 213-223. DOI 10.1007/s40688-017-0145-y.
- Şahin-Sak, İ. T. (2016). School readiness: the views of pre-service preschool teachers and pre-service primary teachers. *Early Child Development and Care*, 186(4), 509-525. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1040784>.
- Şimşek, Ö. (2012). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri. İçinde Alisinanoğlu F. (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (s.3-34), Ankara: Maya Akademi.
- Taşkın, N. (2016). İlkokula hazır olma. İçinde Turan, F. ve Yükselen, A. İ. (Ed.). *Çocuk Gelişimi 2 Okul Öncesi Dönemde Gelişim içinde* (s.307-320). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Trawick-Smith, J. W. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tunçeli, H. İ. & Akman, B. (2014). Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 333-341.
- Turan, E. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 60-84 aylık çocukların okul olgunluğu düzeyleri ile babaların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçuş Ş. & Dedeoğlu, H. (2016). Preparation and evaluation of children's rights education curriculum: an action research regarding on protection rights module. *International Journal of Progressive Education*, 12(3), 91-109.
- Uyanık-Balat, G. (2016). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Uzun, E. M. & Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan “Okula Hazırız” eğitim programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 36(2), 59-80.
- Vitiello, V. E. & Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.004>.
- Watts, T. W., Gandhi, J., Ibrahim, D. A., Masucci, M. D. & Raver, C. C. (2018). The Chicago school readiness project: Examining the long-term impacts of an early childhood intervention. *PLoS one*, 13(7), 1-25. e0200144. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200144>.
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C. C. & Gambino, A. J. (2018). Pathways to kindergarten readiness: the roles of second step early learning curriculum and social emotional, executive functioning, preschool academic and task behavior skills. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01886>.
- Xie, S. & Li, H. (2018). Does tiger parenting work in contemporary China? Exploring the relationships between parenting profiles and preschoolers’ school readiness in a Chinese context. *Early Child Development and Care*, 188(12), 1826-1842.
- Yazıcı Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 135-145.
- Yazıcı, Z. & Temel, Z. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145-158.
- Yılmaz-Bolat, E. (2017). Okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu çocukların velilerin okula hazırbulunuşluk davranışları ve okul olgunluğu ile ilgili görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 589-604. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12740>.
- Yüksel, M., Kurtuluş-Küçüköğlü, E. & Ünsal, F. Ö. (2013). Analysing the school readiness of preschoolers from the aspect of the social skills when they start primary school. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(2), 98-108.