

OKUL ÖNCESİ KURUM KALİTESİNİN İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÇOCUKLARININ SOSYAL YETERLİĞİ VE AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ*

İrem İ.MİCOZKADIOĞLU**
Sibel KAZAK BERUMENT***

ÖZET

Bu çalışmada okul öncesi kurum kalitesinin, çocukların ilköğretim birinci sınıftaki sosyal yeterliğine ve akademik başarısına olan etkisi incelenmiştir. Bu etkiyi incelemek için okul öncesi kuruma devam eden 6 yaşındaki 101 çocuk bir sonraki yıl takip edilerek, sosyal yeterlik açısından ilköğretim öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Çocukların akademik başarıları ise, hem öğretmenler tarafından, hem de ilköğretim birinci sınıf, birinci dönem sonu not ortalamalarına bakılarak değerlendirilmiştir. Sosyal yeterlik açısından bakıldığında, ilköğretim döneminde akranlara karşı saldırganlık, okul öncesi kurumdaki çocuk başına düşen alan miktarı ve çocukların gelişim düzeyine uygun aktiviteler tarafından anlamlı olarak yordanmıştır. Akademik beceriler ise çocukların gelişim düzeyine uygun aktiviteler ve öğretmenin eğitim seviyesi ile ilişkili bulunmuştur. Çocukların karne notları değerlendirildiğinde ise, Türkçe ve Matematik dersleri, annenin eğitim düzeyi tarafından anlamlı olarak yordanmıştır.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi kurum, yapısal kalite değişkenleri, sosyal yeterlik, akademik başarı

THE EFFECTS OF DAY CARE QUALITY ON FIRST GRADE CHILDREN'S SOCIAL COMPETENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

SUMMARY

The effects of pre-school care quality on the social competence and academic achievement of primary school children were investigated. 101 6 year-old children were selected from 13 different pre-schools. They were then followed at the end of the first semester of the first year in the primary schools. Their social competencies were evaluated by teacher ratings and academic achievements were evaluated by both teacher ratings and school grades. The results showed that in terms of social competence, both square footage per child and developmentally appropriate activities in the pre-schools predicted aggression towards peers at the primary school. In terms of academic achievement, developmentally appropriate activities and teachers' education predicted the teacher rated academic skills. In addition, Turkish and Mathematic grades were predicted by maternal education level.

Key words: Pre-schools, structural quality measures, social competence, academic achievement

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir parçası olarak yapılmıştır.

** Uzm Psk., Başkent Üniversitesi, irem_74@yahoo.com

*** Doç.Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, sibel@metu.edu.tr

Endüstrileşmeyle birlikte İsveç, ABD, İngiltere, Türkiye gibi pek çok ülkede annelerin çalışma hayatına katılması ve çocukların okul öncesi kurumlara devam etmesi gündeme gelmiştir (Andersson, 1989; Deater-Deckard, Pinkerton ve Scarr, 1996; Scarr, 1998; Türkiye İstatistik Kurumu, 2008). Bu durum, okul öncesi kurumların çocuklar üzerindeki kısa ve uzun zamanlı etkilerini belirlemek amacıyla gelişim psikologlarının ilgisini çekmiştir. Bu konudaki bulguların sosyal politikalar açısından önemi kaçınılmazdır. Örneğin, okul öncesi bakım özelliklerinin, çocuğun uyumunu, sosyal, dil ve bilişsel gelişimini, okula hazırlıklı başlamasını ve okul başarısını nasıl etkilediğinin bulunması sosyal politikalar için önemlidir. Literatürde ilk araştırmalar, okul öncesi kuruma devam eden ve etmeyen çocuklar arasındaki farklarla ilgilenirken, sonraları okul öncesi kurum kalitesinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Uzunlamasına yapılan çalışmalarda ise, ailenin ve bireyin özelliklerinin okul öncesi kuruma devam eden çocukların gelişiminde ne gibi farklılıklara sebep olabileceğine bakılmıştır (Deater-Deckard ve ark., 1996; Scarr, 1998). Günümüzde, anne-çocuk ilişkisi, çocuğun cinsiyeti, annenin eğitimi, annenin ruh sağlığı ve günlük stresleri, ailenin sosyo-ekonomik durumu, çocuğun mizacı ve çocuğun kurumda kalış süresi gibi faktörler de göz önüne alınarak, okul öncesi kurum kalitesinin etkileri incelenmektedir (De Schipper, Van Ijzendoorn ve Tavecchio, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 2006).

Okul öncesi kurumların sosyal yeterlik üzerindeki etkilerine bakan bazı çalışmalar, okul öncesi kuruma devam eden çocukların, etmeyenlere kıyasla sosyal anlamda daha yeterli olduğunu ve bu farkın okul yıllarında da sürdüğünü savunurken (Andersson, 1989; Cochran, 1977, Field, 1991; O'Connel ve Farran, 1982), bazıları bir fark olmadığını (Cornelius ve Deney, 1975), diğerleri ise bu kurumların, çocukların akranlarla ve yetişkinlerle olan ilişkilerini olumsuz etkilediğini ve saldırgan tavırlara yol açtığını ileri sürmüştür (Doyle, 1975; Haskins, 1985; Schwartz, Strickland ve Krolick, 1974). Okul öncesinde kaliteye odaklanıldığında, nitelikli kurumlara devam eden çocukların daha vasat olanlara kıyasla, sosyal yeterlik açısından daha iyi gelişim gösterdikleri, sosyal problemlerinde düşüş olduğu, daha etkili ilişkiler kurdukları, duygularını rahatlıkla ifade edebildikleri ve uzunlamasına bakıldığında da bu davranışlarında bir devamlılık olduğu bulunmuştur (Hagekull ve Bohlin, 1995; Lamb, 1998; Petrogiannis, 2002, Vandell, Henderson ve Wilson, 1988; Vandell ve Powers, 1983; Volling ve Feagans, 1995). Ayrıca yüksek kalitenin sosyal ve bilişsel gelişim açısından en büyük etkisinin, özellikle elverişsiz ortamlardan gelen çocuklarda kendisini gösterdiği ve bu etkinin uzun süre devam ettiği gösterilmiştir (Andersson, 1992; Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe ve Bryant, 2000; Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan ve Yazejian, 2001).

Araştırmalarda süreçle ilgili değişkenler (örn., öğretmenin tavırları ve iletişimi) çocukların gelişimine doğrudan etkisi olan, yapısal değişkenler (örn., öğretmen-öğrenci oranı, eğitimcilerin eğitim düzeyleri) ise dolaylı etkisi olan kalite göstergeleri olarak kabul edilmiştir (NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Scarr, 1998). Bulgular okul öncesi kurumlardaki öğretmenlerin deneyimli, eğitilmiş, işyerine devamlılığı yüksek, (De Schipper, Tavecchio, Van Ijzendoorn ve Linting, 2003) güvenilir kişiler olmalarının (Cummings, 1980; De Schipper ve ark., 2004; Ghazvini ve Mullis, 2002; Phillips, McCartney ve Scarr, 1987; Phillips, Scarr ve McCartney, 1993, Scarr, 1998), grupların küçük, öğretmen-çocuk

oranının yüksek ve eğitici aktivitelerin olmasının (Howes, Phillips ve Whitebook, 1992; Howes ve Rubenstein, 1985; Ghazvini ve Mullis, 2002; Micozkadioğlu ve Berument, 2003; Petrogiannis, 1999), eğitimcilerin çocuklarla ilişkilerinde sözel etkileşime önem vermelerinin ve duyarlı olmalarının (NICHD Early Child Care Research Network, 2001; McCartney, 1984; Phillips ve ark., 1993) çocukların sosyal gelişimini olumlu etkilediğini göstermiştir. Uzunlamasına bakıldığında da okul öncesi dönemdeki olumlu eğitim-öğrenci ilişkisinin ve öğretmen duyarlılığının okul yıllarındaki sosyal yeterlilikle ilişkili olduğu bulunmuştur (Burchinal ve Cryer, 2003; Peisner-Feinberg ve ark., 2001).

Akademik başarı açısından, çocuk ve ailesel faktörler kontrol edildikten sonra, çocukların gelişim düzeylerini gözetken, planlanmış ve boş zaman etkinliklerini içeren okul öncesi eğitim programlarının, hem okul öncesi hem de ilköğretim döneminde çocukların akademik başarılarını, kelime hazinelerini, motivasyonlarını, okula olan bağlılıklarını ve standart akademik testlerden almış oldukları puanları olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Belsky, Burchinal, McCartney, Vandell, Clarke-Stewart ve Owen, 2007; Burts, Hart, Charlesworth, DeWolf, Ray, Manuel ve Flegee, 1993; Marcon, 1999; NICHD Early Child Care Research Network, 2004; Stipek, Feiler, Daniels ve Melburn, 1995; Zigler, 1987).

Akademik başarıya etki eden bir değişken de kurumda geçirilen süredir. Örneğin, çocukların aynı kurumda uzun süre geçiriyor olmaları, ilköğretim altıncı sınıfta matematik ve dil puanlarını olumlu etkilemiştir (Field, 1991). Benzer şekilde, 1 yaşından önce yüksek kaliteli kuruma devam eden çocukların, 8 ve 13 yaşındaki okul başarılarının daha iyi olduğu rapor edilmiştir (Andersson, 1992). Ayrıca tam ve yarı zamanlı kuruma devam etmenin karşılaştırılması yapıldığında, tam zamanlı kurumdakilerin yüksek akademik performans gösterdiği bulunmuştur (Fusaro, 1997). Bunlarla çelişen bulgularda vardır. Howes (1988) ve Marcon (1999) tam ve yarı zamanlı kurum deneyimi ile okul başarısı arasında bir ilişki bulamazken, benzer şekilde kurumda fazladan bir yıl zaman geçirmenin ikinci sınıf okul başarısına etkisi olmadığı da gösterilmiştir (Buntaine ve Costenbader, 1997). Literatürde, okul öncesi kurumda kalış süresinin etkileri ile ilgili çelişkili bilgiler bulunmasına rağmen, çocuğun gelişimini etkileyen en önemli faktörün kurum kalitesi olduğu vurgulanmıştır (Love, Harrison, Sagi-Schwartz, Van Ijzendoorn, Ross, Ungerer ve ark., 2003).

Özetle, okul öncesi kurum deneyimi ve çocukların sosyal yeterlikleri ve akademik başarıları konusundaki araştırmalar, yüksek kalite kriterlerine sahip kurumlara devam eden çocukların sosyal ve akademik anlamda daha yeterli bireyler olmalarını yordamış ve bunun daha ileri yaşlardaki devamlılığını da göstermiştir.

Ülkemizde okul öncesi deneyimin çocuk gelişimi ile olan ilişkisini inceleyen çalışmalar kısıtlıdır (Çınar, 1990; Kozcu, 1987; Micozkadioğlu ve Berument, 2003; Ömeroğlu, 1990) ve okul yıllarında çocuğun sosyal ve akademik gelişimine olan etkisine bakan çalışmalara da rastlanılmamıştır.

Bu araştırma, Micozkadioğlu ve Berument (2003)'in devamı niteliğindedir. Önceki çalışmada yapısal kalite değişkenlerinin okul öncesi kurumdaki sosyal yeterliğe olan yordayıcı etkisine bakılırken, bu çalışmada aynı değişkenler ele alınarak aynı örneklemin ilköğretim birinci sınıftaki sosyal yeterlik ve akademik başarısına bakılmıştır. Bu hedef,

Türkiye'deki okul öncesi kurumların standartlarının belirlenmesi ve ilköğretime hazırlık açısından önemlidir. Ailenin eğitim seviyesi ve kurumda kalış süresinin önemli yordayıcılar olmaları sebebiyle, ebeveynlerin eğitim seviyeleri, çocukların son devam ettikleri kurumdaki kalış süreleri, çocukların toplam kurum deneyimleri ve gün içerisindeki kalış süreleri kontrol edilmiştir. Yüksek kalite standartlarına sahip okul öncesi kuruma devam etmenin çocukların ilköğretim 1. sınıfta sosyal yeterliklerini ve akademik başarılarını olumlu yönde yordaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada okul öncesi kurumların kalitesi ile çocukların sosyal yeterliği ve akademik başarısı arasındaki ilişkiler hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak yordanmıştır.

Örneklem

Yüz elli bir aileye izin almak için gönderilen Aile Bilgi Formları'na 41 aile olumsuz yanıt vermiştir. Dokuz çocuğun verileri tek ve çok yönlü aşırı değer taşıdığı için analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmaya okul öncesi kuruma haftada en az 20 saat ve 6 ay boyunca düzenli devam eden, 58 kız ve 43 erkek, toplam 101 çocuk katılmıştır. Yaş ortalaması 71.94 ay ve standart sapması 3.22 aydır. Çocuklar farklı sosyo-ekonomik düzeyde 13 okul öncesi kurumdaki (3 özel, 10 devlet okulu) seçilmişlerdir. Örneklem takip edilmiş ve birinci sınıfın birinci döneminin sonunda 9 farklı ilköğretim okulu (5 özel, 4 devlet) ziyaret edilerek sosyal yeterlik ve akademik başarıları değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kalite göstergelerinden öğretmen-çocuk oranı, grup büyüklüğü, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, iş deneyimleri ve devamlılıkları, uygulanan aktivitelerin çeşitlilikleri ve miktarları ve çocuk başına düşen alan miktarının etkilerine bakılmıştır.

Eğitmen-çocuk oranı, eğitmen sayısının gruptaki toplam çocuk sayısına bölünmesiyle, grup büyüklüğü sınıftaki öğrenci sayısına bakılarak, öğretmenlerin eğitim düzeyleri eğitim derecelerine bakılarak, iş deneyimleri ise çocuklarla olan deneyimleri yıl olarak alınarak bulunmuştur. Öğitmenlerin devamlılığı için yıl içinde grubunu devreden öğretmen sayısı yüzdesi, çocuk başına düşen alan ise, sınıf alanı grup büyüklüğüne bölünerek hesaplanmıştır ($m^2/\text{çocuk}$). Uygulanan aktivitelerin zenginliği, kitap okuma (haftada kaç kez), bir konu ile ilgili eğitim faaliyetlerinin bir hafta içerisindeki toplam sayısı, ve yapılan diğer aktiviteler (eğitici programlar bilgisayar ve İngilizce derslerinin tanıtımı, seçmeli satranç, yüzme, bale ve folklor dersleri, sinema, tiyatro, piknik ve müze gibi geziler, seçmeli müzik, resim, drama ve seramik dersleri ve ilköğretime yönelik aktiviteler) olmak üzere 3 boyutta ele alınmıştır.

Kalite göstergeleri için Varimax rotasyonu kullanarak yapılan faktör analizi sonucunda, öğretmen-öğrenci oranı, çocuk başına düşen alan miktarı ve grup büyüklüğü 1. faktörü, resimli kitap okuma, eğitsel ve diğer aktiviteler 2. faktörü, eğitimcilerin eğitim düzeyi ve iş deneyimi 3. faktörü ve eğitimcilerin iş bırakma yüzdesi 4. faktörü oluşturmuştur (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Kalite değişkenlerinin faktör örüntüsü

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Eğitmen-öğrenci oranı	.94			
Çocuk başına düşen alan	.74			
Grup büyüklüğü	-.95			
Resimli kitap okuma sıklığı		.95		
Eğitsel aktivite sıklığı		.73		
Diğer aktiviteler		.95		
Eğitmen eğitim seviyesi			.90	
Eğitmen iş deneyimi			.90	
Eğitmen devamlılığı				.96
Açıklanan Varyans	30.83	2.56	1.65	1.15

Sosyal Yeterliğin Değerlendirilmesi

Sosyal Yeterlik Öğretmen Değerlendirme Ölçeği: İlköğretim döneminde öğretmenlerin çocukları değerlendirmeleri için oluşturulmuş (Bjorkman, Poteat ve Snow, 1986; Howes ve ark., 1992; Petrogiannis, 1999; Schindler, Moely ve Frank, 1987; Vandell ve Powers, 1983) 16 maddeli likert tipi bir ölçektir. Sorular 'hiç uygun değil' den 'çok uygun' ifadesine kadar uzanmaktadır ve sosyal yeterlik, öğretmenle olumlu ilişkiler, akranlarla olumlu ilişkiler ve akranlara karşı saldırganlık, öğretmene saldırganlık, sınıf içi katılımcı olmayan davranışlar ve yalnız başına bulunma davranışı olarak 6 boyutta ölçülmektedir.

Akranlarla olumlu ilişkiler ölçülürken, çocuğun akranlarıyla ortaklaşa oyunlar oynaması, arkadaşlarına yardım etmesi, gülererek, dokunarak ya da öpererek akranlarına karşı olumlu tavırlar sergilemesi ve akranları tarafından sevilmesi boyutlarına; akranlara karşı saldırganlık ölçülürken çocuğun akranlarına fiziksel ve sözel saldırganlık sergilemesine bakılmıştır. Öğretmenle olumlu ilişkiler ölçülürken, çocuğun öğretmenine karşı saygılı olması, öğretmen ile ortaklaşa yapılan herhangi bir aktiviteye katılması, öğretmenine yardım etmesi, gülererek, dokunarak ya da öpererek öğretmenine karşı olumlu tavırlar sergilemesi; öğretmene saldırganlık, çocuğun öğretmenlerine karşı fiziksel ve sözel saldırganlık sergilemesi ile değerlendirilmiştir. Katılımcı olmayan davranışlar ölçülürken de çocuğun yalnız başına oyun oynamasına, yalnız başına sınıfta bir aktivite ile ilgilenmesine ve akranlarla iletişim kurmasına bakılmıştır.

Varimax rotasyonu ile yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin orjinali için, 'öğretmenle ve akranlarla olumlu ilişkiler', 'etkileşimin olmaması', 'akranlara karşı saldırganlık' ve 'öğretmene saldırganlık' olmak üzere 4 faktör bulunmuştur. Alfa güvenilirliği açısından tüm ölçeğin değeri .87, 'öğretmenle ve akranlarla olumlu ilişkiler' in değeri .89, 'öğretmene saldırganlık' ın değeri .77, 'akranlara saldırganlık' ın değeri .94 ve 'etkileşimin olmaması' boyutunun değeri ise .76'dır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Sosyal Yeterlik Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin faktör örüntüsü

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
1.Akranlarıyla ortaklaşa oynar.	.74			
2.Akranlarının oyunlarına katılır.	.76			
3.Akranlarına derste yardım eder.	.78			
4.Akranlarına dokunarak, gülerек ve sarılarak olumlu tavırlar sergiler	.69			
5.Akranlarına yardım eder.	.74			
6.Akranları tarafından sevilir.	.64			
9.Öğretmenine saygılıdır.	.58			
10.Öğretmenle yapılan ortak işlere katılır.	.72			
11. Öğretmenine dokunarak, gülerек ve sarılarak olumlu tavırlar sergiler.	.68			
14. Herhangi bir aktiviteye katılmaz ve yalnız başına oturur.		.86		
15.Herhangi bir aktiviteyle uğraşırken akranlarıyla iletişim kurmaz.		.84		
16.Yalnız oynamaktan hoşlanır.		.86		
12.Öğretmenine fiziksel saldırganlık sergiler.			.86	
13.Öğretmenine sözel saldırganlık sergiler.			.86	
7.Akranlarına fiziksel saldırganlık sergiler.				.89
8.Akranlarına sözel saldırganlık sergiler.				.88
Açıklanan Varyans (%)	43.5	14.6	9	6.3

Akademik Başarının Değerlendirilmesi

Çocukların akademik başarıları için, hem öğretmenlerinden değerlendirmeler alınmış, hem de ilköğretim birinci sınıf birinci dönem sonu not ortalamalarına bakılmıştır.

Akademik Başarı Öğretmen Değerlendirme Ölçeği: 13 sorudan oluşan likert tipi bir ölçektir. Sorular 'hiç uygun değil'den 'çok uygun' ifadesine kadar uzanmakta ve çocukların akademik başarıları sınıf içi ödevlerine, ev ödevlerine, matematik, okuma ve yazma becerilerine bakılarak değerlendirilmektedir. Sorular Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim birinci sınıf müfredatı (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 1997) ve karne alanları, göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Varimax rotasyonu ile yapılan faktör analizi sonucunda 'akademik (sınıf içi ödevler, ev ödevleri, matematik, okuma ve yazma becerileri)' ve 'diğer beceriler (resim, müzik ve beden eğitimi başarıları)' olmak üzere 2 faktör bulunmuştur. Alfa güvenirliği açısından tüm ölçeğin değeri .97, 'akademik beceriler' .97, 'diğer beceriler' ise .86 olarak bulunmuştur (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Akademik Başarı Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin faktör örüntüsü

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2
Tahtada yazı yazabilme	.73	
Çekinmeden sınıf içinde parmak kaldırabilme	.75	
Sorulan soruları doğru yanıtlayabilme	.80	
Sınıf içi verilen ödevleri yapabilme	.69	
Anlatılan konuları dinleyebilme	.58	
Ev ödevlerini vaktinde yapabilme	.61	
Sayıları doğru olarak sayabilme	.75	
Basit toplama ve çıkartma işlemleri yapabilme	.75	
Okuma-yazma fişleri hatırlayabilme	.83	
Okuma-yazma fişlerini yazabilme	.80	
Heceleri hatırlayabilme	.86	
Okuma ve yazmayı öğrenebilme	.86	
Yanlışsız yazabilme	.80	
Öğrenilmesi gereken müfredatı 1.dönemin sonunda öğrenme	.86	
Resim yapabilme		.73
Şarkı söylemeyi öğrenebilme		.81
Fiziksel aktivite yapabilme		.74
Açıklanan Varyans (%)	64.2	3.73

Not Ortalamaları. Literatürle uyumlu olarak (Burts et al., 1993) çocukların karnelerindeki Hayat Bilgisi, Matematik ve Türkçe notları öğretmenlerinden öğrenilmiştir. Karne notları 1 puanla (çok başarısız) 5 puan (çok başarılı) arasında değerlendirilmiştir.

Aile ile ilgili Değişkenlerin Değerlendirilmesi

Anne babanın ayrı ayrı eğitim düzeyleri, yaşları, medeni halleri ve telefonları Aile Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Bu değişkenlerden anne ve babanın eğitim düzeyleri yapılan tüm hiyerarşik regresyon analizlerinde kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Ailelerin telefon numaraları ise okul öncesi çocukların ilköğretim döneminde hangi okula devam ettiklerini belirlemek için ailelerden istenmiştir.

İşlem

Çalışma için Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'ndan izin alınmıştır. Yapısal kalite değerlendirmeleri her okul öncesi kurumun sorumlusuyla görüşülerek yapılmıştır. Aile Bilgi Formları ailelere gönderilmiş ve izin verenler çalışmaya alınmıştır. İlköğretim birinci sınıfta telefonla bağlantı kurulmuş ve ailelerden çocuklarının okulunun ismi ve sınıfı öğrenilmiştir. Sosyal yeterlik ve akademik başarı açısından da birinci sınıf öğretmenlerden öğrencilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

BULGULAR

Veri toplama araçlarındaki kalite göstergelerinin ilköğretim birinci sınıftaki çocukların sosyal yeterliği ve akademik başarısına olan etkisini yordamak için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Modelde kontrol değişkenleri olarak ilk bloğa anne ve babanın eğitim seviyeleri, ikinci bloğa son devam edilen kurumdaki toplam süre (ay olarak) ve gün içerisinde kalış süresi (dakika olarak) girilmiştir. Üçüncü bloğa öğretmen-öğrenci oranı, çocuk başına düşen alan miktarı ve grup büyüklüğü; dördüncü bloğa, resimli kitap okuma, eğitsel aktiviteler ve diğer aktiviteler; beşinci bloğa, öğretmen eğitimi, öğretmen iş deneyimi ve altıncı bloğa da öğretmenin iş bırakma yüzdesi girilmiştir. Regresyon analizlerinden önce korelasyonlar rapor edilmiştir.

Okul öncesi Kurumların Kalitesi ile Çocukların Sosyal Yeterliği Arasındaki İlişkiler

Sosyal yeterlik ve kalite değişkenleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde ilköğretim birinci sınıftaki öğretmenle ve akranlarla olumlu ilişkiler; öğretmen-öğrenci oranı ($r(99) = .19, p < .05$), çocuk başına düşen alan miktarı ($r(99) = .26, p < .01$), resimli kitap okuma, eğitsel ve diğer aktivitelerin toplamı ($r(99) = .21, p < .05$) ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkiliyken, grup büyüklüğü ($r(99) = -.20, p < .05$) ile negatif ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Akranlara saldırganlık; çocuk başına düşen alan miktarı ($r(99) = .25, p < .01$), resimli kitap okuma, eğitsel aktiviteler ve diğer aktivitelerin toplamı ($r(99) = .20, p < .05$) ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Öğretmene saldırganlık ise resimli kitap okuma, eğitsel aktiviteler ve diğer aktivitelerin toplamı ($r(99) = .20$) ve öğretmenin deneyimi ($r(99) = .20, p < .05$) ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkilidir.

Öğretmenler tarafından değerlendirilen ve sosyal yeterliği ölçen 'öğretmenle ve akranlarla olumlu ilişkiler', 'öğretmene saldırganlık', 'akranlara saldırganlık' ve 'etkileşimin olmaması' faktörleri için ayrı hiyerarşik regresyon analizleri yapılmıştır. Ancak sosyal yeterliği akranlara saldırganlığın dışında hiçbir bloktaki değişkenler anlamlı olarak yordamamıştır. Bu nedenle sadece anlamlı olan bulgular rapor edilmiştir. Akranlara saldırganlık çocuk başına düşen alan miktarı, $t(99) = 2.36, p = .02$ ve toplam aktivitelerle, $t(99) = 2.51, p = .01$ ilişkili bulunmuştur. Buna göre çocuk başına düşen alan miktarı ve toplam aktiviteler arttıkça, akranlara karşı saldırganlık da artmıştır (son basamak sonuçları için Bkz. Tablo 4).

Tablo 4. ‘Akranlara Karşı Saldırganlık’ için hiyerarşik regresyon analizi (N= 101)

Değişkenler	B	SE B	b
Blok 1			
Anne eğitimi	0.19	0.27	0.09
Baba eğitimi	0.07	0.24	0.04
Blok 2			
Son kurum deneyimi	0.02	0.03	0.10
Toplam kurum deneyimi	- 0.01	0.02	- 0.07
Günlük kalış süresi	0.00	0.01	0.09
Blok 3			
Öğretmen-öğrenci oranı	103.74	97.25	0.71
Çocuk başına düşen alan	0.69	0.29	0.45*
Grup büyüklüğü	0.52	0.40	0.87
Blok 4			
Toplam resimli kitap okuma, eğitsel ve diğer aktiviteler	0.21	0.08	0.38**
Blok 5			
Öğretmen eğitimi	0.93	1.11	0.17
Öğretmen iş deneyimi	- 0.44	0.26	- 0.44
Blok 6			
Öğretmen iş bırakma yüzdesi	- 0.03	0.03	- 0.16

Not. Blok 1 için $R^2 = .01$; Blok 2 için $D R^2 = .02$; Blok 3 için $D R^2 = .08$; Blok 4 için $\Delta R^2 = .00$; Blok 5 için $D R^2 = .04$; Blok 6 için $\Delta R^2 = .00$.

*p £ .05, **p £ .01

Okul öncesi Kurumların Kalitesi ile Çocukların Akademik Başarısı Arasındaki İlişkiler

Akademik başarı ve kalite değişkenleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde akademik başarı ($r(99) = .24, p < .01$) ve diğer beceriler ($r(99) = .29, p < .01$); resimli kitap okuma, eğitsel ve diğer aktivitelerin toplamı ile pozitif ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Türkçe ($r(99) = -.23, p < .05$), Matematik ($r(99) = -.29, p < .01$), Hayat Bilgisi ($r(99) = -.24, p < .01$), Resim ($r(99) = -.23, p < .05$) ve Müzik ($r(99) = -.20, p < .05$) becerileri ise grup büyüklüğü ile negatif ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Akademik beceriler, diğer beceriler ve not ortalamaları (Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi) için ayrı hiyerarşik regresyon analizleri yapılmıştır. ‘Akademik beceriler’ resimli kitap okuma aktivitesi, eğitici ve diğer aktivitelerin toplamı, $t(99) = 2.44, p = .02$ ve eğitmen eğitim seviyesi $t(99) = 2.02, p = .05$ ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Buna göre resimli kitap okuma aktivitesi, eğitici ve diğer aktivitelerin toplamı ve eğiticinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik becerileri de artmıştır (Bkz. Tablo 5). ‘Diğer beceriler’ için de çocuk başına düşen alan miktarı, $t(99) = 2.64, p = .02$ anlamlı ve pozitif bir yordayıcıdır. Buna göre çocuk başına düşen alan miktarı arttıkça öğrencilerin diğer becerileri de artmıştır (son basamak sonuçları için bkz. Tablo 5).

Tablo 5. ‘Akademik Beceriler’ ve ‘Diğer Beceriler’ için hiyerarşik regresyon analizi (N = 101).

Değişkenler	Akademik		Diğer			
	B	SE B	β	B	SE B	β
Blok 1						
Anne eğitimi	1.57	1.04	0.18	0.02	0.03	0.14
Baba eğitimi	1.22	0.93	0.16	0.01	0.02	0.16
Blok 2						
Son kurum deneyimi	0.16	0.10	0.21	0.00	0.00	0.19
Toplam kurum deneyimi	-0.12	0.09	-0.16	0.00	0.00	-0.21
Günlük kalış süresi	-0.03	0.02	-0.15	1.46	4.28	-0.20
Blok 3						
Öğretmen-öğrenci oranı	230.42	374.321.13	0.38	-0.20	8.84	-0.96
Çocuk başına düşen alan	1.75	1.54	0.27	0.03	0.03	0.49**
Grup büyüklüğü	.64		0.26	0.01	0.04	-0.73
Blok 4						
Toplam resimli kitap okuma, eğitsel ve diğer aktiviteler	0.79	0.32	0.34*	0.02	0.01	0.20
Blok 5						
Öğretmen eğitimi	8.63	4.27	0.39*	0.13	0.10	0.12
Öğretmen iş deneyimi	-1.38	0.98	-0.33	0.02	0.02	-0.29
Blok 6						
Öğretmen iş bırakma yüzdesi	0.01	0.10	0.01	0.00	0.00	0.11

Not. Blok 1 için $R^2 = .09$; Blok 2 için $D R^2 = .05$; Blok 3 için $D R^2 = .08$; Blok 4 için $\Delta R^2 = .03$; Blok 5 için $D R^2 = .04$; Blok 6 için $\Delta R^2 = .00$ (Akademik beceriler). Blok 1 için $R^2 = .03$; Blok 2 için $D R^2 = .08$; Blok 3 için $D R^2 = .09$; Blok 4 için $\Delta R^2 = .01$; Blok 5 için $D R^2 = .03$; Blok 6 için $\Delta R^2 = .01$ (Diğer beceriler)

*p $\leq .05$, **p $\leq .01$

Karne notlarından sadece Türkçe, $t(99) = 2.55$, $p = .01$ ve 1.54 Matematik, $t(99) = 2.15$, $p = .03$ annenin eğitim düzeyi tarafından anlamlı ve pozitif olarak yordanmıştır. Dolayısıyla regresyon sonuçları bu iki değişken için verilmiş, Hayat Bilgisi için verilmemiştir. Buna göre annelerin eğitim düzeyi arttıkça, çocukların Türkçe ve Matematik notlarının arttığı söylenebilir (son basamak sonuçları için bkz. Tablo 6).

Tablo 6. Ders notları için hiyerarşik regresyon analizi (N = 101)

Değişkenler	Türkçe			Matematik		
	B	SE B	β	B	SE B	β
Blok 1						
Anne eğitimi	0.22	0.09	0.32**	0.18	0.08	0.27*
Baba eğitimi	0.53	0.08	0.09**	-0.01	0.08	-0.02
Blok 2						
Son kurum deneyimi	0.01	0.01	0.14	0.01	0.01	0.12
Toplam kurum deneyimi	-0.01	0.01	-0.17	-0.01	0.01	-0.16
Günlük kalış süresi	9.11	0.00	0.07	1.58	0.00	0.01
Blok 3						
Öğretmen-öğrenci oranı	6.52	30.78	0.14	-21.96	29.91	-0.47
Çocuk başına düşen alan	0.04	0.09	0.07	0.04	0.10	0.08
Grup büyüklüğü	-0.02	0.13	-0.11	-0.14	0.12	-0.74
Blok 4						
Toplam resimli kitap okuma, eğitsel ve diğer aktiviteler	0.03	0.03	0.18	0.02	0.26	0.11
Blok 5						
Öğretmen eğitimi	0.44	0.35	0.25	0.37	0.34	0.22
Öğretmen iş deneyimi	-0.05	0.08	-0.16	-0.01	0.08	-0.04
Blok 6						
Öğretmen iş bırakma yüzdesi	0.00	0.01	0.03	0.00	0.01	-0.32

Not. Blok 1 için $R^2 = .13$; Blok 2 için $D R^2 = .03$; Blok 3 için $D R^2 = .05$; Blok 4 için $\Delta R^2 = .01$; Blok 5 için $D R^2 = .02$; Blok 6 için $\Delta R^2 = .00$ (Türkçe). Blok 1 için $R^2 = .08$; Blok 2 için $D R^2 = .02$; Blok 3 için $D R^2 = .11$; Blok 4 için $\Delta R^2 = .00$; Blok 5 için $D R^2 = .02$; Blok 6 için $\Delta R^2 = .00$ (Matematik)
*p £ .05, **p £ .01

TARTIŞMA

Okul öncesi eğitimin çocukların gelişimi üzerindeki kısa ve uzun dönemli etkilerini incelemek, Türkiye'deki sosyal politikaların şekillenmesi açısından önemlidir. Batıda bu konudaki araştırmalar nitelik ve nicelik olarak sosyal politikaları yönlendirecek düzeydedir. Ulusal temsili örneklerle uzunlamasına bakıldığında, örneğin NICHD Early Child Care Research Network (2005) bakım kalitesinin ve süresinin çocuğun gelişiminin farklı alanlarındaki önemini vurgularken, büyük oranda çocuk ve ailelerin yüksek kaliteli bakım veren kurumlardan yararlanamadıklarını göstermiştir. Ancak Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmalar sayıca azdır (Çınar, 1990; Kozcu, 1987; Micozkadioğlu, 2000; Ömeroğlu, 1990). Bu çalışmada okul öncesi kurumlardaki yapısal kalite değişkenleri ele alınarak, Türk örneklerinde ilköğretimde sosyal yeterliği ve akademik başarıyı ne şekilde yordadığı incelenmiştir.

Sosyal Yeterlik Değerlendirmesi

Bu çalışmada, literatürde olduğu gibi çocukların sosyal yeterliğini ölçmek için öğretmen değerlendirmesi kullanılmıştır (NICHD Early Child Care Research Network, 2003). Literatüre paralel olarak okul öncesi kurumun yapısal yönlerden kalitesinin artmasının ilköğretim dönemindeki sosyal yeterliği olumlu şekilde etkileyeceği beklenmiştir. Bu çalışmada sadece akranlara karşı saldırganlık kalite değişkenleri tarafından anlamlı olarak yordanmıştır. Ancak bulgular beklentiler yönünde olmamıştır. Okul öncesi kurumda çocuk başına düşen alan miktarı arttıkça çocukların ilköğretimde akranlarına karşı saldırgan davranışları da artmıştır. Bazı çalışmalarda çocuk başına düşen alan miktarının kalite değişkenleri arasında yer almasının nedeni, diğer açılardan yüksek standartlara sahip kurumların çocuklar için yeterli alan sağlamasıdır (Vandell ve ark., 1988). Bu çalışmada fiziksel alanın olumsuz akran davranışlarını yordamasının bir sebebi Türkiye’de çocuk başına düşen fiziksel alanın kalite açısından önemli bir gösterge olmaması olabilir. Çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi için boş ve geniş alanların varlığından çok, bu alanların farklı aktivite ve oyunlar için nasıl düzenlenmiş olduğu önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalar, çeşitli oyun sahalarının bulunduğu kurumlarda eğitimcilerin çocuklara karşı daha az kısıtlayıcı ve çocukların da birbirlerine karşı daha olumlu olduğunu göstermiştir (Howes, 1983; Holloway ve Reichart-Erickson, 1988). Ayrıca, çocuk başına düşen alan miktarı her ne kadar yapısal kalite değişkenlerinden biri olarak kabul edilse de okul öncesi kurum kalitesinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerini inceleyen son dönem çalışmalar bu değişkeni kullanmamıştır (örn., Love ve ark. 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Petrogiannis, 2002). Çocuk başına düşen alan miktarının kalite değişkenleri arasına alındığı bir çalışmada ise, çocukların akranları ile olan olumlu ve olumsuz etkileşimlerinin fiziksel alanla ilişkisi bulunamamıştır (Holloway ve Reichart-Erickson, 1988). Başka bir çalışmada ise, bu değişkenin, diğer değişkenlere kıyasla (eğitmen-öğrenci oranı, planlanmış aktivitelerin kullanılması gibi) yordayıcı olarak etkisi yeterli bulunamamıştır (Ghazvini ve Mullis, 2002). Bu nedenlerle, gelecekteki çalışmalarda çocuk başına düşen fiziksel alan yerine, mekânın çocukların oyun ve aktiviteleri için nasıl düzenlendiği, bu alanların varlığı ve çeşitliliği kalite göstergesi olarak alınabilir.

Diğer bir bulgu, ilköğretim birinci sınıfta akranlara karşı saldırganlığın okul öncesi kurumdaki çocukların gelişim düzeylerine uygun (resimli kitap okuma, eğitimsel ve diğer aktiviteler) aktiviteler tarafından yordandığıdır. Bu yine beklentilerin dışındadır. Ancak yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde çocukların gelişim düzeylerine uygun olan eğitim aktivitelerinin sosyal yeterlikten ziyade akademik başarıya olan etkilerini incelemiştir (Burts ve ark., 1993). Belsky ve arkadaşları (2007) ise çalışmalarında bakım kalitesi ile sosyal yeterlik arasında bir ilişki olmadığını ama akademik ve dil gelişimini yordadığını ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla bu değişkenin akademik başarı değerlendirilirken önemsenmesi ve ilköğretim dönemindeki sosyal yeterliği, okul öncesi yapısal değişkenlerden çok sınıfın sosyal-duygusal ortamı, çocuk-öğretmen ilişkisi gibi süreç değişkenlerinden yordamak daha uygun olabilir (Howes, 2000). Ayrıca çocukların sosyal yeterliğini etkileyen pek çok moderatör bulunmaktadır. Beklenmeyen bu bulgunun sebeplerinden biri Türk aile yapısındaki çocuk yetiştirme stilleri olabilir. Batı kültüründen farklı, Türk aile yapısında en yaygın çocuk yetiştirme stilleri otoriter ve izinverici-şımartan tarzındadır (Sümer ve Güngör, 1999). Dolayısıyla bu çalışmada yüksek sosyoekonomik bölgelerdeki okul

öncesi kurumlara devam eden bazı aileler genellikle izinverici-şımartan tarzı benimsemiş olabilir. Bu da olumsuz akran ilişkilerinin bir sebebi olarak açıklanabilir. Diğer bir sebep ise okul dönemindeki çocukların davranışsal problemlerinin okul öncesi dönemdeki bakım kalitesinden ziyade annenin bakım konusundaki duyarlılığı, stresi, disiplini ve medeni hali ile ilişkili olabilir (Deater-Deckard ve ark., 1996; NICHD Early Child Care Research Network, 2003). Dolayısıyla gelecekteki araştırmalarda sosyal yeterliği değerlendirirken bu faktörler de önemsenmelidir.

Akademik Başarı Değerlendirmesi

Akademik başarı için literatürle uyumlu olarak, öğretmen değerlendirmesinden ve okul notlarından yararlanılmıştır (Burts ve ark., 1993; Field, 1991; Howes, 1988; Mantzicopoulos, 2003). Literatürde okul öncesi dönemdeki ve okul dönemindeki akademik başarı ve bilişsel becerinin okul öncesi kurumunun kalitesi ile anlamlı şekilde yordandığı bulunmuştur (Burchinal, Roberts, Nobors ve Bryant, 1996; Field, 1991; Peisner-Feinberg ve ark., 2001). Bu çalışmada da literatürle uyumlu olarak anne ve babanın eğitim seviyesi ve okulda geçirilen zaman kontrol edildikten sonra kalite değişkenlerinden akademik başarıyı en güçlü yordayıcı olanların çocukların gelişimsel yaşına uygun kullanılan eğitsel aktiviteler ve öğretmenin eğitim seviyesi olduğu bulunmuştur (Ghazvini ve Mullis, 2002; Field, 1991; NICHD Early Child Care Research Network, 2004).

Literatürde ilköğretim dönemindeki Türkçe ve Matematik notlarının kalite değişkenlerinden ziyade annenin eğitim düzeyi ile ilişkili olduğunu bulan çalışmalar vardır (Burchinal ve ark., 1996). Bu çalışmada da annenin eğitim düzeyinin okul notları açısından önemli bir faktör olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak, Türkiye’de okul öncesi kurum kalitesi ile okul başarısı arasındaki ilişkiye ilk kez bakan bu çalışmada akademik becerileri okul öncesi dönemdeki öğretmenlerin eğitim düzeyi ve eğitsel programın zenginliği; karne notlarını ise annenin eğitim düzeyi anlamlı olarak yordamıştır. Bu bulgular literatürle uyumlu ve sosyal politikalar açısından önemlidir. Okul öncesi kurumlardaki eğitim programları ve öğretmenlerin eğitim düzeyleri ülke çapında standart hale getirilebilir.

Gelecekteki araştırmaların Türkiye’de okul öncesi eğitim alanındaki sosyal politikalara yön verebilmesi için; ülke bazında temsili örneklem olarak ve daha uzun sürelerle izleyerek, sadece yapısal kalite değişkenlerini değil, süreç ve ailevi değişkenleri de içererek çocukların gelişimine olan etkilerine bakmalıdır. Ayrıca sosyal yeterlik için öğretmen değerlendirmesinin yanında sınıf içi yapılandırılmış bir gözlem metodu da (NICHD Early Child Care Research Network, 2003) kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Andersson, B. E. (1989). Effects of public day care: A longitudinal study. *Child Development, 60*, 857-866.
- Andersson, B. E. (1992). Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish school children. *Child Development, 63*, 20-36.
- Belsky, J., Burchinal, M., McCartney, K., Vandell, D.L., Clarke-Stewart, K.L., & Owen, M.T. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development, 78*, 681-701.
- Bjorkman, S., Poteat, G.M., & Snow, C.W. (1986). Environmental ratings and children's social behavior: Implications for the assessment of day care quality. *American Journal of Orthopsychiatry, 56*, 271-277.
- Buntaine, R. L., & Costenbader, V.K. (1997). The effectiveness of a transitional prekindergarten program on later academic achievement. *Psychology in the Schools, 34*, 41-50.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development, 67*, 606-620.
- Burchinal, M. R., Roberts, J., Riggins, R., Zeisel, S., Neebe E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development, 71*, 339-357.
- Burchinal, M. R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 401-426.
- Burts, D.C., Hart, C.H., Charlesworth, R., DeWolf, D.M., Ray, J., Manuel, K., & Fleege, P.O. (1993). Developmental appropriateness of kindergarten programs and academic outcomes in first grade. *Journal of Research in Childhood Education, 8*, 23-31.
- Cochran, M. M. (1977). A comparison of group day care and family child rearing patterns in Sweden. *Child Development, 48*, 702-707.
- Cornelius, S. W., & Deney, N. W. (1975). Dependence in day-care and home-care children. *Developmental Psychology, 11*, 575-582.
- Cummings, E. M. (1980). Caregiver stability and day care. *Developmental Psychology, 16*, 31-37.
- Çınar, F. (1990). *Effects of preschool education on children's social development*. Unpublished master's thesis, University of Boğaziçi, İstanbul, Turkey.

- Deater-Deckard, K., Pinkerton, R., & Scarr, S. (1996). Child care quality and children's behavioral adjustment: A four-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37*, 973-948.
- De Schipper, J. C., Van Ijzendoorn M. H., & Tavecchio, L.W.C.(2004). Stability in center day care: Relations with children's well-being and problem behavior in day care. *Social Development, 13*, 531-550.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L.W.C., Van Ijzendoorn M. H, & Linting, M. (2003). The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functioning: A survey and observatioanl study. *Infant Behavior and Development, 26*, 300-325.
- Doyle, A. B. (1975). Infant development in day care. *Developmental Psychology, 11*, 655-656.
- Field, T. (1991). Quality infant day care and grade school behavior and performance. *Child Development, 62*, 863-870.
- Haskins, R. (1985). Public school agression among children with varying day care experience. *Child Development, 56*, 689-703.
- Fusaro, J. A.(1997). The effect of full day kindergarten on student achievement: A meta-analysis. *Child Study Journal, 27*,269-277.
- Ghazvini, A., & Mullis, R L. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *Journal of Genetic Psychology, 163*, 112-125.
- Hagekul B., & Bohlin G. (1995). Day care quality, family and child characteristics and socio-emotional development. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 505-526.
- Holloway, S. D., & Reichhart-Erickson, M. (1988). The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly, 3*, 39-53.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relationships. *Social Development, 9*, (2)1991-204.
- Howes, C. (1983). Caregiver behavior in center and family day care. *Journal of Applied Developmental Psychology, 4*, 99-107.
- Howes, C. (1988). Relations between early child care and schooling. *Developmental Psychology, 24*, 53-57.

- Howes, C., Phillips, D.A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Howes, C., & Rubenstein, J.L. (1985). Determinants of toddlers' experience in day care: Age of entry and quality of setting. *Child Care Quarterly*, 14, 140-151.
- Kağıtçıbaşı C., Sunar D. ve Bekman S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22 (4), 333-361.
- Kozcu, Ş. (1987). Anaokuluna giden çocuklarda saldırgan davranışların ve anne tepkilerinin incelenmesi. *Psikoloji Dergisi*, 6, 23-26.
- Lamb, M. E. (1998). Nonparental childcare: Context, quality, correlates, and consequences. In Damon, W., Sigel, I. E., & Renningger, K. A. (Eds.), *Handbook of child psychology fifth edition child psychology in practice*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., Van Ijzendoorn, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., Raikes, H., Brady-Smith, C., Boller, K., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Kisker, E. E., Paulsell, D., Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. *Child Development*, 74, 1021-1033.
- Mantzicopoulos, P. (2003). Academic and school adjustment outcomes following placement in a developmental first-grade program. *Journal of Educational Research*, 97 (2), 90-105.
- Marcon, R. A. (1999). Differential impact of preschool models on the development and early learning of inner-city children: A three-cohort study. *Developmental Psychology*, 35, 358-375.
- McCartney, K. (1984). Effects of quality day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- Micozkadioğlu, İ. İ. (2000). *The effects of day care experience on children's social competence and academic achievement: A longitudinal study*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Micozkadioğlu İ. İ. ve Berument, S.K. (2003). Okul öncesi kurumların kalitesi ve çocukların sosyal yeterliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (51), 79-93.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 72, 1478-1500.

- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2002). Child care structure, process, outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science, 13*, 199-206.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2003). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development, 74*, 1639-1662.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2004). Are child developmental outcomes related to before-and after-school care arrangements? Results from the NICHD study of early child care. *Child Development, 75*, 280-295.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: The Guilford Press.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2006). Child-Care Effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist, 61*, 99-116.
- O'Connell, J. C., & Farran, D. C. (1982). Effects of day care experience on the use of international communicative behaviors in a sample of socioeconomically depressed infants. *Developmental Psychology, 18*, 22-29.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan S.L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*, 1534-1553.
- Petrogiannis, K. (1999). *Greek day care centers' quality, caregiver-child interaction and their developmental effects*. Paper presented at the meeting of the IX. European Conference on the Developmental Psychology, Spetses, Greece.
- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centers. *International Journal of Early Years Education, 10*, 137-148.
- Phillips, D. A., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology, 23*, 537-543.

- Phillips, D. A., Scarr, S., & McCartney, K. (1993). Dimensions and effects of child care quality: The Bermuda study. In D.A. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?* (pp.42-56). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Scarr, S. (1998). American child care today. *American Psychologist*, 53, 95-108.
- Schwartz, J. C., Strickland, R. G., & Krolick, G. (1974). Infant day care: Behavioral effects at preschool age. *Developmental Psychology*, 10, 502-506.
- Schindler, P.J., Moely, B. E., & Frank, A. (1987). Time in day care and social participation of young children. *Developmental Psychology*, 23, 255-261.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Melburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223.
- Sümer, N., ve Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (44), 35-58.
- Türkiye İstatistik Kurumu (Elektronik bilgi) (2008). *Eğitim istatistikleri*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü (1997). *İlköğretim okulu programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Vandell, D. L., Henderson, V. K., & Wilson, K. S. (1988). A longitudinal study of children with day care experiences of varying quality. *Child Development*, 59, 1286-1292.
- Vandell, D. L., & Powers, C. P. (1983). Day care quality and children's free play activities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 493-500.
- Volling B. L., & Feagans, L. V. (1995). Infant day care and children's social competence. *Infant Behavior and Development*, 18, 177-188.
- Zigler, E.F. (1987). Formal schooling for four-year-olds? No. *American Psychologist*, 42, 254-260.