

Investigation of academic achievement, self-efficacy and psychological resilience of sixth grade students starting primary school at different ages

Ayla OKTAY ^{*a}, Handan DOĞAN ^{**a}, Zeynep Çiğdem ÖZCAN ^{***b}, Özlem DÖNMEZ ^{****a},
Hamdi ÖZDEMİR ^{*****a}

^a Maltepe University, Faculty of Education, İstanbul/Turkey

^b İstanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Sciences, İstanbul/Turkey



CrossMark

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2021.006

Article History:

Received 02 July 2020
Revised 22 November 2020
Accepted 12 January 2021
Online 29 January 2021

Keywords:

4+4+4,
Academic achievement,
Self-efficacy,
Psychological resilience,
Longitudinal.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study is to investigate the academic success, self-efficacy and psychological resilience of sixth-grade students who started primary school in different age groups and who were followed up longitudinally. The study group of this research consisted of a total of 485 students, 73 of whom were longitudinally trained in the sixth grade, on the Anatolian side of İstanbul. In order to collect quantitative data of the research, Child and Young Psychological Resilience Scale, Self-Efficacy Scale for Children, Mathematics Performance Test, and Turkish Performance Test were used. Qualitative data were collected through sentence Completion Form created by the researchers. Kruskal Wallis H Test was performed in order to analyse whether independent variables differed according to age, while the students' first class memories were investigated by the content analysis, and the data were categorized and divided into themes. Results showed that the academic achievements, self-efficacy and psychological resilience of both the students who were followed up longitudinally and those of the whole study group did not differ significantly in terms of the age of starting primary school. According to the qualitative findings of the students' memories of the day they started primary school, it was observed that the students who started primary school at a young age used more negative expressions about their first days at school. The results obtained are discussed within the framework of the related literature.

Farklı yaş gruplarında ilkökula başlayan öğrencilerin altıncı sınıf akademik başarılarının, öz yeterliklerinin ve psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2021.006

Makale Geçmişi:

Geliş 02 Haziran 2020
Düzeltilme 22 Kasım 2020
Kabul 12 Ocak 2021
Çevrimiçi 29 Ocak 2021

Anahtar Kelimeler:

4+4+4,
Akademik başarı,
Özyeterlik,
Psikolojik sağlamlık,
Boylamsal.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmada farklı yaş gruplarında ilkökula başlayan ve boylamsal izlemi yapılan öğrencilerin altıncı sınıf akademik başarılarının, öz yeterliklerinin ve psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Anadolu yakasında altıncı sınıfa devam eden ve 73'ü boylamsal izlenenler olmak üzere toplam 485 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği, Matematik Performans Testi, Türkçe Performans Testi; nitel verileri toplamak için ise araştırmacılar tarafından oluşturulan Cümle Tamamlama Formu kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin yaşa göre farklılaşımını analiz etmek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmış, öğrencilerin anıları ise içerik analizi yapılarak kategorileştirilmiş, temalara ayrılmıştır. Yapılan analizler sonucunda hem boylamsal olarak izlemi yapılan öğrencilerin hem de bütün çalışma grubunun, akademik başarıları, öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıklarının ilkökula başlama yaşına göre anlamlı bir farklılığının kalmadığı görülmüştür. Öğrencilerin ilkökula başladıkları güne dair anılarını içeren nitel bulgulara göre ise ilkökula erken yaşta başlayan öğrencilerin okulda ilk günlerine dair daha fazla olumsuz ifadeler kullandıkları görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır.

* Author: aylaoktay@maltepe.edu.tr

** Author: handandogan@maltepe.edu.tr

*** Author: cigdem.ozcan@medeniyet.edu.tr

**** Author: ozlemdonmez@maltepe.edu.tr

***** Author: hamdiodzemir@maltepe.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8835-5150>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5776-8649>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1132-5455>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3881-3448>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7226-852X>

Introduction

For children, starting school is one of the most important events in their life. Although this applies to all levels of school, especially the beginning of primary school is interesting but difficult. All children carry the traces of the families when they start primary school or the traces of the preschool, if they can benefit from the preschool education institution. Especially for children who start primary school without attending a pre-school before, this is also a difficult adaptation process. At the school which is now their new environment, there are some new rules and even restrictions for them in contrast to their homes where they can play as they wish, and move freely without any rules and constraints. In the family environment, children are familiar with the things and routines, and they can express themselves comfortably, however, the school comes into their life as a brand new environment with foreign adults, with full of other children that they do not know before, and with new rules they must obey.

They are expected to cope with all these situations, adapt to and achieve new learning. The family and the teacher at school have many expectations from them. The ability to meet these expectations adequately and to lead a happy school life depends on supporting the opportunities and development provided to them in preschool period. Because success in primary school greatly affects education and life success in the following years (Duncan et al., 2007). Generally, this situation is expressed as school readiness in the educational literature. Although this issue is still debated by educators, it can be said that the majority of the children with the necessary pre-skills are in agreement when their adaptation to school is easier and as a result, their willingness (Harris, 2007) and success to learning is quite high (Aunio & Niemivirta, 2010; Duncan et al., 2007; Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah, & Steele, 2010; Jordon, Glutting, & Ramineni, 2010; Pagani, Fitzpatrick, Archambault, & Janosz, 2010).

Generally, most of the countries in the world consider age for a child to start primary school by establishing a parallel between age and maturation. Of course, they form their programs and the learning-teaching methods they use according to the basic characteristics of the age group they determine. In general, school age in the world countries varies between 5 and 7, but the age of 6 is the most common age for starting school.

For many years, six has been the age to start primary school in Turkey. Of course, as the opportunities of children can depend on the education levels, socio-economic and cultural situation of the parents, there may be an increase in the situations where some children can meet the demands of the school earlier. However, it is debatable how correct it is to generalize this situation to the whole age population. It is also known that not all children show the same level of development and level, even if they are in the same age group. That the starting age for primary schools changed in 2012 in Turkey not only attracted the attention of the parents and the teachers but also the scholars and teachers and as a result this change formed a basis for academic studies in this area. With the decision taken, an age difference of approximately two years has occurred between the first grade students due to the fact that the children who turn 67 months old start school compulsorily and those who are 60-66 months of age can start school optionally. In this context, whether individuals who start school at an early age are disadvantageous or not in terms of academic success or affective factors has been considered as a problem in many studies. For example, as a result of the interview of Kahramanoğlu, Tiryaki and Canpolat (2015) with teachers about the readiness of students who started school at the age of 60 - 66 months, it is observed that these students have problems with perceiving and understanding the expressed situations. Besides, they also have problems with verbal expressions. Their study has also come to the conclusion that they have difficulties in expressing themselves, communicating with others. In Özdemir and Battal's (2019) study with teachers (n = 5) and parents (n = 5) of children who started primary school at the age of 60 - 66 months, it was found that students' level of school readiness was insufficient, they experienced various adaptation problems and accordingly, their academic success was low. Also in his study, Demir (2019) examined the opinions of the parents of 30 children who started primary school at the age of 60 - 66 months between the years 2012 - 2013 and 32 primary school teachers who taught those children. Parents stated that their children who started primary school at an early age were reluctant to do homework and had difficulties in grasping the letters. Teachers also

stated that being in the same classroom with different age groups negatively affected the education process of the children.

The researches were not only limited to the students who started school between 60-66 months, but other age groups were also investigated. For example, in a study conducted to determine the school maturity of students who started primary school at different age groups, it was determined that 60 - 71 month old children could not reach school maturity, whereas 72 - 84 month old children did (Gündüz & Özarslan, 2017). In a longitudinal study examining the period when these students came to 4th grade, it was stated that the students who started school early were disadvantaged in terms of academic success when they came to 4th grade (Yavuz, 2019).

This research, which has been one of the ongoing researches since then, is the last step of three studies conducted since 2012 in the form of longitudinal monitoring of the academic success of students who started primary school at different age groups. With the participation of the children who have started school compulsorily at the age of 66 months, a 21-month age difference has occurred in the classroom. According to ages, the students were divided into 3 groups and examined. Two previous studies have been done while children were attending the first (Oktay, Doğan, & Özcan, 2015) and fourth grade (Doğan & Özcan, 2018). The reading speed, reading comprehension, mathematical operation and oral problem solving successes of the children who started school at a young age when compared to their friends in the classroom were examined. In this research, which constitutes the last study, self-efficacy and psychological resilience were also taken as variables besides academic success.

When each study is reviewed step by step; it was concluded that there was no difference between age groups in terms of school readiness, whereas there was a significant difference in terms of number information in the first study which was carried out at the beginning of the academic year of 2012-2013. In the study conducted at the end of the period, a significant difference was found between the groups in terms of letter / phonetics, and this difference was found to be against the young age group. In addition, it was determined that there was no difference in terms of basic concept knowledge, reading speed, and preparation for school. It has been determined that the young age group has learned to read but has shown insufficiency in reading comprehension and mathematical problem solving (Oktay et. al., 2015).

In the second study, 141 of the 254 students in the first study were contacted. During this period, students reached the fourth grade level. Mathematics performance (numbers, process knowledge, pattern, geometry and problem solving), reading speed and reading comprehension skills were examined in the academic success evaluations of these students. It was determined that there was no significant difference between the young age group and the other age groups in terms of reading speed and mathematical concepts such as numbers, operations, pattern and geometry. On the other hand, there was a significant difference between groups in terms of reading comprehension and mathematical problems. According to this result, it was concluded that the under-existing deficiencies of the young age group continue. It is obvious that children who do not have enough development at school are still their disadvantageous (Doğan & Özcan, 2018). Many of the researches carried out since then have focused not only on academic success but also on the social and emotional development of children. For example, Kapçı, Artar, Avşar, Daşcı and Çelik (2013) determined that, compared to children who started primary school at the age of 6, those who started at the age of 5 encounter with more problems in terms of emotional behavioral problems, academic self-esteem and social behavior both at the beginning and at the end of the education period. Researchers have concluded that older age group students show more positive behavior.

In this study, along with academic success, psychological resilience and self-efficacy are discussed as affective factors. Psychological resilience is generally defined as the healthy development of the individual in the face of negative experiences (Sameroff, 2005; as cited in Arslan & Balkıs, 2016) or the ability to overcome these difficulties (Johnson, 2008).

While adverse conditions such as birth, negative experiences, parents-related illness, divorce are risk factors for the psychological well-being of the individual; academic success, positive social relations, not having behavior problems affect positively. According to Theron (2016), the socio-ecological environment of the child is important in terms of psychological resilience. The school environment, in which several different social systems are included, also plays an important role in this regard. Uz-Baş and Yurdabakan (2017) state that the quality and characteristics of school life are related to the psychological resilience of children.

On the other hand, the concept of self-efficacy has been defined by Bandura (1977) as judgments about the competencies to organize and carry out the actions necessary for people to reach the level of achievement that they predetermined. While self-efficacy is the basis of an individual's activities, people also have a lower motivation to act or struggle with difficulties unless they believe they will achieve the results they want (Bandura, 1994; as cited in Çetin, 2013).

While self-efficacy creates an effective and dynamic structure especially on students' academic effort and performance levels (Sakız, 2013); it also affects their academic success from the first literacy education (Akar, 2008) to the successes in Mathematics and Turkish lessons (Çetin, 2013).

The latest research that forms the basis of this article was carried out by reaching 73 of 141 students who participated in the second study and still attend the sixth grade. The aim of this study was to investigate the changes in academic achievement and self-efficacy and psychological resilience of children who started primary school in different age groups within six years. In addition, the first grade memories and social-emotional development of the students at the first grade were examined and it was compared whether they differ according to the age groups. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. Do the students' mathematics (four operations and problem solving) scores differ according to the age of starting school?
2. Do the students' Turkish test scores (meaning in sentences, meaning in parts) differ according to the age of starting school?
3. Do the students' self-efficacy scores differ according to the age of starting school?
4. Do the students' psychological resilience scores differ according to the age of starting school?
5. How do the students' first class memories differ according to the age of starting school?

Method

Research Design

This research is a longitudinal study according to the time of data collection. In longitudinal studies, data are collected from the same group at various time intervals. In order to compare the academic achievement, self-efficacy and psychological resilience of the sixth grade students who started school at different ages and participated in the study in the first and fourth grades, relational screening that is one of the quantitative method model is used. In this model, relations are determined via comparisons (Karasar, 2016).

Study Group

485 students from 3 different secondary schools are the study group of this research. 73 of these students have been monitored since 2012. In this study, 73 students were named as "longitudinally monitored group" and 485 students as "whole group". Students are grouped according to their school age in order to find answers to the research questions. Since the ranges of the two groups are different, the range coefficients are calculated separately and divided into groups as shown in Table 1.

Table 1.
Disribution of the working group by age groups.

	Small Group (127-133 months)	Middle Group (134-140 months)	Big Group (141-148 months)
Longitudinally Monitored Group	12 (%16.40)	26 (%35.60)	35 (% 47.90)
Whole Group	Small Group (124-135 months) 135 (%27.80)	Middle Group (136-147 months) 287 (%59.20)	Big Group (148 -159 months) 63 (%13.00)

According to Table 1, 12 (16.40%) of the longitudinally monitored group is the small group, 26 (35.60%) is the middle aged group and 35 (47.90%) is the big group. 135 (27.80%) of the whole group is small group, 287 (59.20%) is the middle group, 63 (13.00%) is the big group.

In addition, 51 students who wrote their memories were divided into two as the small group (n = 19) and big group (n = 32).

Data Collection Tools

In order to collect data in the research; "Child and Youth Psychological Resilience Scale (CYPRS -12)", "Self-Efficacy Scale for Children", "Mathematics Performance Test", "Turkish Performance Test" and "Sentence Completion Form" were used.

Child and Young Psychological Resilience Scale (CYPRS - 12): The scale was developed by Liebenberg, Ungar and Van de Vijver (2012) and shortened by Liebenberg, Ungar and LeBlanc (2013) to 12-item structure. The measurement tool, which has a five-point Likert structure, is rated between "It completely identifies me (5)" and "It never identifies me (1)". A high score indicates a high level of psychological resilience. Explanatory and confirmatory factor analysis and adaptation of the scale into Turkish was conducted by Arslan (2015). As a result, it was observed that the scale consisted of 12 items and one dimension, and fit acceptable indexes (GFI = .94, NFI = .94, CFI = .97, and IFI = .97). The reliability coefficient of the scale was found to be .91. In this study, the reliability coefficient was found as .84.

Self-Efficacy Scale for Children: "Self-efficacy Scale for Children" a 7-point Likert type scale consisting of 57 items developed by Bandura (1990). The scale was adapted into Turkish by Çetin (2009) as 5-point Likert type scale and it consists of 49 items and 9 sub-dimensions.

In the validity study of the scale, the Critical Ratio statistical technique was used by sticking to the original items and dimensions of the scale developed by Bandura (1990). Discrimination values were calculated at the whole scale and each question level, and it was concluded that the lower and upper groups differ significantly from each other. In reliability studies, the test was re-tested and the Cronbach Alpha coefficient was calculated. Cronbach Alpha coefficient was found to be .95 for the whole scale, and between .61 and .85 in the sub-dimensions. In this study, the reliability coefficient for the total of the scale is .94.

Mathematics Performance Test: Students' mathematics performance was measured with 6 four operation questions related to natural numbers and decimal notation and 6 math word problems. The first of the six questions includes addition with four-digit numbers, the second; subtraction with four-digit numbers, the third; multiplication three-digit numbers and the two-digit numbers, the fourth multiplication with fractions (decimal notation), the fifth question division with two-digit numbers with remainder, and the sixth question is division of decimal fractions. The four operation questions were given as multiple choice. The correct answer was coded as 1, and the wrong answer was coded as 0. Problems were presented to answer open-endedly. The objective of problems is 'solves problems that require four operations'. Students' performance was scored on a scale between "0" and "4" for each

question. 0 = completely wrong or no answer; 1 = an attempt was made to solve the problem; a missing and / or incorrect solution; 2 = choosing appropriate strategies but faulty solution; 3 = choosing appropriate strategies to solve the problem, but the solution is not correct; 4 = is the right solution. For content validity, expert opinions were taken from 6 mathematics teachers and 3 mathematics educators. In order to ensure rater reliability, the questions were scored separately by 3 researchers and the results were compared.

Turkish Performance Tests: In this research, two Turkish tests developed by the Ministry of National Education, Assessment and Examination Services in 2018 were used. These tests are “ Comprehension Test 6 (Meaning in Sentence) and Comprehension Test 8 (Meaning in Part). Each test consists of 12 multiple choice questions. The correct answers to each question were scored as "1" and the wrong answers as "0". The scopes and objectives of these tests are as follows.

Meaning in the sentence

1 - Makes inferences about what they read. (Cause-effect, goal-result, condition, comparison, analogy, sampling, emotional expressions, exaggeration are emphasized.)

Meaning in the text

1 - Answers to the questions about the text.

2 - In the text and out of the text meaning relations are established.

3 - Asks questions about the text.

4 - Determines the subject of the text. It determines the main idea / main feeling of the text.

Sentence Completion Form: This form was prepared by the researchers and expected students to complete the sentences. Students were asked to complete the sentences prepared in 5 titles, recalling their first-grade memories. It is aimed that the students remember their first-grade memories and convey their feelings, thoughts and experiences without any restrictions in written expression. Sentences in this form are arranged as,

1. The first day I started to school...
2. My friends in my class...
3. My teacher ...
4. My courses ...
5. My family ...

What is written in each section is categorized by content analysis and divided into themes.

Data Collection

The data in the study were collected in 2018 - 2019 academic year. First of all, the secondary schools where the children who were followed up longitudinally attended were determined. In these schools, data collection tools were applied to both the children who were followed up longitudinally and all other children who received education with these children. Data collection tools were applied by the researchers in schools for two class hours. During both lessons, children were given 40 minutes to fill in the forms. In the first lesson, the children were asked to fill in the Child and Young Psychological Resilience Scale, the Self-Efficacy Scale for Children and Sentence Completion Form. Then, after a 10-minute break, Mathematics Performance Test and Turkish Performance Test were given.

Data Analysis

Kruskal Wallis H Test was used in order to analyse whether independent variables differ according to age, while the students' first class memories were investigated by the content analysis, and the data were categorized and divided into themes.

Findings

In this section, the findings were analyzed under three headings, namely, the analysis of the longitudinally monitored data, the analysis of all data and the analysis of sentence completion form.

Analysis of Longitudinally Monitored Data

In order to see whether the dependent variables differ according to age groups, the distribution of the data of the students who were monitored primarily by longitudinal method was examined. Due to the low number of data and the distribution is not normal, the Kruskal Wallis H test was used to analyze whether the dependent variables differ according to age groups.

Whether the dependent variables differ according to age groups, data were analyzed with Kruskal Wallis test (Table 2). According to the results of the statistics, the scores of meaning sentence and meaning in the text in Turkish performance tests, the scores of four operations and problem solving of the math performance tests, Child and Youth Psychological Resilience Scale, Self-efficacy in ordering social resources], self-efficacy in academic success, self-efficacy in self-controlled learning, leisure skills and self-efficacy in educational arm activities, Self-Supervision Competence, Self-efficacy to Meet Other People's Expectations, Social Self-efficacy, Self-Forcing Competence and Parent and Self-efficacy in Ranking Community Support of the sub-dimensions of Self-Efficacy Scale for Children did not significantly differ by age groups.

Analysis of All Data

In order to prevent the low number of 73 students who were followed up to give a misleading result, a further analysis was made with 485 students and the findings are presented in Table 3.

Whether the scores of the dependent variables varied according to age groups in the whole group was analyzed with the Kruskal Wallis H Test (Table 3). According to the results of the statistics, the scores of meaning of the sentence and the meaning in the text in Turkish performance tests, the scores of four operations and problem solving of the math performance tests, Child and Youth Psychological Resilience Scale, Self-efficacy in ordering social resources, self-efficacy in academic achievement, self-efficacy in self-controlled learning, leisure skills and self-efficacy in educational arm activities, Self-Supervision Competence, Self-efficacy to Meet Other People's Expectations, Social Self-efficacy, Self-Forcing Competence and Parent and Self-efficacy in Social Support Ranking of the sub-dimensions of Self-Efficacy Scale for Children did not significantly differ by age groups.

Analysis of Sentence Completion Form

Frequency values of the completion of the statement "The first day I started school" according to the small and big age groups are given in Table 4. While 8 out of 19 students in the small age group stated that it was sad to start school, 7 were happiness and 6 were excitement and fear; 12 of 32 students in the big age group expressed happiness, 9 of them expressed excitement and 5 of them expressed fear.

Frequency values of the expression "My friends in class ..." according to the small and big age groups are shown in Table 5. For the small age group, 19 students from 10 students recalled the feeling of being able to make "classmates", 3 students were excluded, seeing friends as siblings, and loneliness. For the big age group, 24 of 32 students stated that they were friends, 7 of them stated their friend names, 5 of them were unable to make friends and disputes

Frequency values of the expression "My teacher ..." according to the smaller and bigger age groups are shown in Table 6. For the small age group, 9 out of 19 students defined the teacher as good, 6 wrote only the name of their teacher, 5 stated that they liked the teacher. For the big age group, 20 out of 32 students defined the teacher well, 10 expressed that they liked their teacher, and 5 wrote only the name of their teacher.

Table 2.
Result of Kruskal Wallis Test according to age groups of dependent variables.

	Group	N	Mean Rank	χ^2	P
Meaning in the Sentence	1	12	28.71	4.65	.10
	2	26	33.75		
	3	35	42.26		
	Total	73			
Meaning in the Text	1	12	33.21	.52	.77
	2	26	38.48		
	3	35	37.20		
	Total	73			
Operations	1	12	26.67	3.52	.17
	2	26	39.06		
	3	35	39.01		
	Total	73			
Problem Solving	1	12	39.00	.14	.93
	2	26	36.94		
	3	35	36.36		
	Total	73			
Psychological Resilience	1	12	30.21	3.79	.15
	2	26	33.56		
	3	35	41.89		
	Total	73			
Self Efficacy in Social Resources Ranking	1	12	35.54	3.03	.22
	2	26	31.90		
	3	35	41.29		
	Total	73			
Self Efficacy in Academic Success	1	12	32.92	2.90	.23
	2	26	32.96		
	3	35	41.40		
	Total	73			
Self Efficacy in Self-Controlled Learning	1	12	36.63	.03	.98
	2	26	36.56		
	3	35	37.46		
	Total	73			
Leisure Skills and Self-efficacy in Educational Branch Activities	1	12	36.21	.26	.88
	2	26	38.69		
	3	35	36.01		
	Total	73			
Self-Audit Adequacy	1	12	34.63	.92	.63
	2	26	40.15		
	3	35	35.47		
	Total	73			
Self Efficacy to Fulfill Others' Expectations	1	12	38.83	.59	.75
	2	26	34.48		
	3	35	38.24		
	Total	73			
Social Self Efficacy	1	12	35.25	.95	.62
	2	26	34.46		
	3	35	39.49		
	Total	73			
Self-Forcing Competence	1	12	27.79	3.26	.20
	2	26	36.62		
	3	35	40.44		
	Total	73			
Self Efficacy in Ranking Parent and Community Support	1	12	38.83	1.52	.47
	2	26	40.37		
	3	35	33.87		
	Total	73			

Table 3.
Results of Kruskal Wallis Test according to age groups of dependent variables for all data.

	Group	N	Mean Rank	χ^2	p
Meaning in the Sentence	1	135	242.38	3.38	.19
	2	287	236.82		
	3	63	272.47		
	Total	485			
Meaning in the Text	1	135	243.01	.46	.79
	2	287	240.62		
	3	63	253.80		
	Total	485			
Operations	1	135	241.90	.41	.82
	2	287	245.58		
	3	63	233.60		
	Total	485			
Problem Solving	1	135	247.49	2.31	.31
	2	287	246.37		
	3	63	218.00		
	Total	485			
Psychological Resilience	1	135	253.23	1.40	.50
	2	287	241.25		
	3	63	229.03		
	Total	485			
Self Efficacy in Social Resources Ranking	1	135	246.93	1.72	.42
	2	287	245.86		
	3	63	221.56		
	Total	485			
Self Efficacy in Academic Success	1	135	259.90	3.03	.22
	2	287	234.58		
	3	63	245.13		
	Total	485			
Self Efficacy in Self-Controlled Learning	1	135	262.02	3.46	.18
	2	287	235.43		
	3	63	236.71		
	Total	485			
Leisure Skills and Self-efficacy in Educational Branch Activities	1	135	249.31	8.79	.12
	2	287	250.73		
	3	63	194.27		
	Total	485			
Self-Audit Adequacy	1	135	248.85	.33	.85
	2	287	240.81		
	3	63	240.43		
	Total	485			
Self Efficacy to Fulfill Others' Expectations	1	135	255.20	2.06	.36
	2	287	241.04		
	3	63	225.78		
	Total	485			
Social Self Efficacy	1	135	256.34	6.01	.05
	2	287	245.07		
	3	63	204.96		
	Total	485			
Self-Forcing Competence	1	135	250.68	5.28	.07
	2	287	247.61		
	3	63	205.54		
	Total	485			
Self Efficacy in Ranking Parent and Community Support	1	135	258.82	4.40	.11
	2	287	241.83		
	3	63	214.44		
	Total	485			

Table 4.

Frequency values for the completion of the expression “The first day I started school” by the small and big age groups.

Theme	Small Group (n=19)	Big Group (n=32)
Sadness	8	3
Happiness	7	12
Excitement	6	9
Fear	6	5
Anxiety of Separation	4	-
Endurance, Motivation	2	-
Exclusion by friends	1	-
Success	1	-
Failure	1	-
Shame and Embarrassment	-	3
Not wishing to go to school/Didn't Want to Go to School	-	3
Suprised	-	2
Acquaintance	-	2
Specifying Date	-	2
Forgetting Their Memory	-	2
Defining a Friend's Name Only	-	1

Table 5.

Frequency values of the expression of “my friends in class ...” according to the small and big age groups.

Theme	Small Group (n=19)	Big Group (n=32)
Ability to make friends	10	24
Exclusion	3	-
Seeing friends like siblings	3	-
Sense of loneliness	3	-
Verbal attack	1	-
Specify a friend's name	-	7
Not making friends, disagreement	-	5
Describing the feeling toward a friend	-	1

The frequency values of the expression “My Courses ...” according to the small and big age groups are shown in Table 7. For the small age group, 14 out of 19 students stated good and 3 as bad, while 3 students wrote only the course names. For the big age group, 27 out of 32 students were successful, 3 only wrote the course names, 1 expressed as fun, and 1 did not comment.

Frequency values of the expression “My Family ...” according to the small and big age groups are shown in Table 8. For the small age group, 11 of the 19 students defined their family as protective, supportive, friendly, 6 listed the family members, and 2 showed the family as a reason for living. For the big age group, 28 out of 32 students defined their family as protective, supportive, friendly, 3 listed family members, and 2 claimed as the reason for living the family.

Table 6.
Frequency values of the expression “My teacher...” according to the younger and older age groups.

Theme	Small Group (n=19)	Big Group (n=32)
Defining the teacher as good	9	20
Just writing the name of the teacher	6	5
Loving the teacher	5	10
Being loved by their teacher	2	4
Defining like parents	2	-
Frustration, discrimination	2	-
Defining the physical properties of the teacher	1	-
Finding funny, humorous	1	-
Disliking the teacher	-	3
Not expressing emotion	-	1
Expressing the teacher's emotion	-	-

Table 7.
Frequency values of the expression “My Courses...” according to the small and big age groups.

Theme	Small Group (n=19)	Big Group (n=32)
Good	14	-
Bad	3	-
Just writing course names	3	3
Struggling	2	-
Writing the name of the course loved a lot	1	-
Successful	-	27
Enjoyable	-	1
No comment	-	1

Table 8.
Frequency values of the expression “My Family...” by the small and big age groups.

Theme	Small Group (n=19)	Big Group (n=32)
Defining family as a protective, supportive and friendly	11	28
Identifying family members	6	3
Showing the family as a reason for living	2	2
Being proud of the family	1	1
Not commenting	1	-
Always same	-	1

Discussion and Conclusion

In the third step of the longitudinal study, students' academic skills in different age groups and the Turkish and math skills of the students were examined. It was observed that there was no significant difference between the longitudinally monitored students according to age groups. In order to prevent the number of students followed up (n = 73) from providing a misleading result, 485 students who did

not participate in the first two studies but started school in the same period were also analyzed and the results did not change. Students achieved the academic success of other groups after the 4th grade and there was no significant difference between the age groups. Cornelissen and Dustmann (2019), similarly, conducted studies on school starting ages in different countries, and concluded that starting school earlier increased cognitive and non-cognitive skills, especially boys in a disadvantaged group. In addition, they stated that children who started school one year earlier reduced the difference between their cognitive test scores with other children and that they would catch up with other children in the following years.

The results of the research conducted by Sakic, Burusic and Babarovic (2013) are very similar to the results of this study. According to the study conducted by Sakic et al. (2013), those who start school late; although they performed better at the first grade levels of primary school, it was observed that the difference was not significant and it decreased at the end of primary school.

However, in his study, Kaila (2017) compared the previous academic scores of children who have just started high school and their school starting ages. It was found that the academic averages of the older ones were higher than the other students. In another study, Hanly et al. (2019) examined the school starting age and development of students in Australia. They stated that 5.5-year-olds in Australia can start school. However, it is possible to postpone it until the age of 6, upon request. As a result of the research, they concluded that those who started school later showed a better developmental outcome.

The results of the longitudinal study through years show that, various variables (teacher, peer, parent education level, program, etc.) may positively affect the development of the child. These factors may help students to minimize the difference in academic achievement. In the second step of the longitudinal study (Doğan & Özcan, 2018), teachers' opinions about starting school at an early age were obtained. Two of the four teachers reported that students showed an increase in their academic success with frequent repetitions and family support. Again, two of these teachers stated that starting school at a young age is not the only factor, especially in terms of literacy skills, such as family interest, pre-school education level and personal desire of the child are also important influences on children's school success. One of the teachers stated that starting school at a young age does not affect students academically (Doğan & Özcan, 2018).

Many studies conducted with teachers emphasized family support as a crucial factor (Altwicker-Hamori & Köllö, 2012; Dhuey, Figlio, Karbownik, & Roth, 2019; Gonzales-Pienda et al., 2002; Griffith, 1996; Marchant, Paulson, & Rothlisberg, 2001). For example, Dhuey et al. (2019) stated that the families with good socioeconomic level support their children in order to eliminate the developmental differences that arise in children who start school at different ages, and that the gap between their academic success will not change because the lower families do not support them. Similarly, in their study on children in Hungary, Altwicker-Hamori and Köllö (2012) stated that the educational status of families was effective in achieving the gains of children who did not start school at the same age as their peers.

In this study, students' self-efficacy and psychological resilience were also examined. No difference was found in the self-efficacy and psychological resilience of students according to starting school at different ages. In a study that supports this result, Çuhadaroğlu and Çelik (2019) examined the self-esteem and social adjustment levels of students who started primary school at different ages in 2012-2013 when they came to 5th grade and reached the conclusion that these variables did not differ significantly according to age.

Children's direct experiences have an impact on their self-efficacy. Arslan (2012) stated that the two most important sources that affect the self-efficacy of secondary education children are direct experiences and verbal persuasion. It can be said that family and teacher support more than age has a positive effect on the psychological competences of children who start school at different ages. In the interviews held in the second step of the longitudinal study, teachers stated that they went through the

preparation process, they slow down the curriculum, they repeated subjects frequently, and they try to integrate play in topics (Doğan & Özcan, 2018).

In this study, besides academic success, self-efficacy and psychological resilience, the memories of students on the first day in primary school were asked. The question of sentence completion “The first day I started school...” has completed as “happiness, excitement and fear” by big age group; the small age group has completed with expressions that include “sadness, happiness, fear and excitement”. In other words, it can be said that students who started the first year at a young age experience more negative feelings such as sadness and fear than their peers who started at an older age. When similar studies are examined, children who start school at an early age are bored (Şentürk, 2016); and it is observed that they intensely experience emotions such as restlessness, anxiety (Kerimoğlu, 2014), and shyness (Yılmaz et al., 2013).

In the "My classmates" section, students from the big and small age groups wrote about the importance of making friends. However, students from the small age group emphasized negative situations such as “exclusion, loneliness, verbal attack” about friendship. This suggests that the small age group may have been more exposed to negative situations by their classmates when they first started school. In the study conducted by Özdemir and Battal (2019) with classroom teachers, it was stated that adjustment problems were observed more in children who started school at an early age compared to other children. Teachers stated that these children mostly faced with difficulties to build friendship, have more negative attitude towards school and friends, and get difficulties (Özdemir & Battal, 2019).

Students from the big and small age group explained “My Teacher” phrase as “good”. In addition, while the students of the big age group included expressions such as love for their teachers. It was observed that the students from the small age group wrote only the name of the teacher instead of the emotional expression.

The term "My courses" phrase fulfilled as "successful" in the big age group and fulfilled as "good" in the small age group. In this regard, it can be said that the older age group is more successful and aware of this, while the younger age group says “good” and give a more superficial response.

The expressions for “My Family” phrase, students from big and small groups use the adjectives “protective, supportive, friendly”. According to the perceptions of both groups of students the support of their families is positive.

According to Özdemir and Battal (2019), the first four years have been quite difficult for some children, and the support of teachers and families has made a significant contribution to close the gap. Based on this result, family and teacher support is considered as very important factors regardless of age group.

In the study conducted by Epçacan (2014) and in which teachers' views about 60-month-old children starting school in 4 + 4 + 4 education system were taken, it was concluded that children can start school at an early age but family and teacher support and approval are important for children to adapt to school earlier.

As a result, there are many factors that affect students' academic success and socio-emotional development when they start school at a younger age. It can be thought that age is not effective alone for a strong start to school, preschool education and family support are more important.

Suggestions

The readiness of children when starting school provides them with an important basis to be willing and successful. Therefore, it is important to make use of educational environments that support their development in preschool period for a strong start to primary school life instead of forcing children to a task they are not ready for.

It can be said that family trainings for this are important in terms of raising awareness of the society and enabling families to create more opportunities for their children and to get to know them better.

Based on this point, as well as psychological characteristics of students, the academic success of entering high school and university of the students who are followed longitudinally in this study may followed again in the following years.

In addition, it can be suggested to revise the preschool and primary school programs in a way to ensure continuity and to reduce the frustrations that students may face.

Integration of preschool and primary school programs and the arrangement to be made by considering the integrity of the teacher in accordance with the concept of early childhood (0-8 years old) will decrease the sharp differences between preschool and primary school in terms of learning-teaching methods and teacher attitudes. It may be thought to provide integrity.

It should be ensured that legislative arrangements that will provide equal chances for all children to benefit from early childhood education should be implemented as soon as possible, including approaches that cover the preschool area of the 2023 Educational Vision. Free pre-school education provided in this way can be a good start for the children of families, especially those from low socio-economic backgrounds.

Turkish Version

Giriş

Bir çocuk için okula başlama yaşamındaki en önemli olaylardan biridir. Bu her düzeydeki okul kademesi için geçerli olmakla birlikte, özellikle ilkökul başlangıcı bütün çocuklar için hem zor, hem ilgi çekici, bir o kadar da merak uyandıran bir durumdur. Her çocuk ilkökula başladığında evin ve eğer okul öncesi eğitim kurumundan yararlanabilmişse bu kurumun izlerini taşır. Özellikle evden doğrudan ilkökula başlayan çocuklar için bu süreç aynı zamanda zor bir uyum sürecidir. Evde herhangi bir plan olmadan, istediği gibi oynayan, hareket eden çocuk için artık bazı kurallar hatta kısıtlamalar vardır. Çocuk bildiği, tanıdığı ve kendisini rahatça ifade edebildiği aile ortamından, okulun yabancı yetişkinler, tanımadığı çocuklarla dolu, üstelik bir sürü kurala uyması gereken yepyeni ortamına girmiştir.

Kendisinden bütün bu durumlarla baş etmesi, uyum sağlaması ve yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Ailenin ve okuldaki öğretmenin kendisinden pek çok beklentileri vardır. Bu beklentileri yeterince karşılayabilmesi ve mutlu bir okul yaşamı sürdürebilmesi okul öncesi dönemde kendisine sağlanan fırsatlar ile gelişiminin desteklenmesine bağlıdır. Zira ilkökuldaki başarı ileri yıllardaki eğitim ve hayat başarısını da büyük ölçüde etkilemektedir(Duncan et. al., 2007). Genellikle bu durum eğitim literatüründe hazır oluş ya da hazır bulunuşluk olarak ifade edilir. Bu konu, eğitimciler arasında oldukça tartışmalı olsa da, büyük çoğunluk, ilkökul için gerekli ön becerilere sahip çocukların okula uyumlarının daha kolay ve öğrenme isteği (Harris, 2007) ve başarılarının da oldukça yüksek olduğunda görüş birliği içindedir denilebilir(Aunio & Niemivirta, 2010; Duncan et al., 2007; Grissmer, Grimm, Aiyer, Murrah, & Steele, 2010; Jordon, Glutting, & Ramineni, 2010; Pagani, Fitzpatrick, Archambault, & Janosz, 2010).

Genellikle dünya ülkelerinin çoğu yaşla olgunlaşma arasında paralellik kurarak ilkökula başlama için yaşı temel almaktadır. Tabii programlarını ve kullandıkları öğrenme-öğretme yöntemlerini de belirledikleri yaş grubunun temel özelliklerine göre oluşturmaktadırlar. Genelde Dünya ülkelerinde okula başlama yaşı 5 ile 7 arasında değişiklik göstermekle birlikte, en yaygın okula başlama yaşı olarak 6 yaş dikkati çekmektedir.

Türkiye de ilkökula başlama yaşı olarak uzun yıllar 6 yaşı kullanan ülkelerden biri olmuştur. Tabii çocukların sahip olduğu imkânlar, ebeveynin eğitim düzeyine, sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna bağlı olarak değiştikçe, bazı çocukların okulun taleplerini daha erken karşılayabildiği durumlar da artma görülebilmektedir. Ancak bu durumu bütün çağ nüfusuna genellemek ne kadar doğru bir tutumdur, tartışılabilir. Aynı yaş grubunda olsa bile bütün çocukların aynı gelişim hızı ve seviyesini göstermedikleri de bilinmektedir.

Türkiye’de 2012 yılında değişen okula başlama yaşı, aileleri ve öğretmenleri olduğu kadar akademisyenlerin de ilgisini çekmiş ve bu alandaki akademik çalışmalar için temel oluşturmuştur. Alınan karar ile 66 ayının doldurmuş bireylerin okula zorunlu olarak ve 60-66 aylık olanların ise isteğe bağlı olarak başlamasıyla birlikte ilkökul birinci sınıf öğrencileri arasında yaklaşık iki yıla yakın yaş farkı oluşmuştur. Bu kapsamda okula erken yaşta başlayan öğrencilerin akademik başarı veya duyuşsal faktörler açısından dezavantajlı olup olmadığı birçok araştırmada problem durumu olarak ele alınmıştır. Örneğin Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat’ın (2015) ilkökula 60 – 66 ay yaş aralığında başlayan öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine öğretmenlerle yaptıkları görüşme sonucunda bu yaş aralığında okula başlayan öğrencilerin algılamada ve ifade edilen durumları anlamada sorun yaşadıkları, dil gelişimi açısından düşüncelerini sözlü olarak ifade etme, kendilerini anlatma ve çevresiyle iletişim kurma becerilerinde de zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Özdemir ve Battal (2019) ilkökula 60 – 66 ay yaş aralığında başlayan öğrencilerin öğretmenleri (n=5) ve velileriyle (n=5) yaptıkları çalışmada; öğrencilerin okula hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu, çeşitli uyum sorunları yaşadıkları ve buna bağlı olarak akademik başarılarının düşük olduğu bulunmuştur. Yine Demir (2019) yaptığı çalışmada, 2012 –

2013 yılında 60 – 66 ay yaş aralığında ilkokula başlayan 30 çocuğun velilerinin ve 32 ilkokul öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Veliler, erken yaşta ilkokula başlayan çocuklarının ödev yapmada isteksiz olduklarını ve harfleri kavramada zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin aynı sınıfta yer almasının eğitim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar sadece 60-66 ay arasında okula başlayan öğrenciler ile sınırlı kalmamış diğer yaş grupları da incelenmiştir. Örneğin farklı yaş gruplarında ilkokula başlayan öğrencilerin okul olgunluklarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada 60 – 71 aylık çocukların okul olgunluğuna ulaşamadıkları, buna karşın 72 – 84 aylık çocukların ulaştıklarını belirlenmiştir (Gündüz & Özarslan, 2017). Bu öğrencilerin 4. Sınıfa geldikleri dönemi inceleyen boylamsal bir çalışmada okula erken başlayan öğrencilerin 4.sınıfa geldiklerinde akademik başarı yönünden dezavantajlı durumda oldukları belirtilmiştir (Yavuz, 2019).

O yıllardan itibaren devam eden araştırmalardan biri olan bu araştırma ise, farklı yaş gruplarında ilkokula başlamış öğrencilerin akademik başarılarının boylamsal yöntemle izlemi şeklinde 2012 yılından itibaren yapılmış üç çalışmanın son basamağıdır. 66 aydan itibaren okula zorunlu olarak başlamış çocuklarında katılımıyla sınıf içinde 21 aylık bir yaş farkı oluşmuştur. Bu yaşlar 3 gruba ayrılarak incelenmiştir. Daha önce yapılan iki çalışma çocuklar birinci (Oktay, Doğan, & Özcan, 2015) ve dördüncü sınıfa giderken (Doğan & Özcan, 2018) yapılmış, sınıf içinde diğer arkadaşlarına göre erken yaşta okula başlamış öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama, matematiksel işlem yapabilme ve sözlü problem çözme başarıları incelenmiştir. Son çalışmayı oluşturan bu araştırmada akademik başarılarının yanı sıra öz yeterlikleri ve psikolojik sağlamlıkları da değişken olarak alınmıştır.

Her çalışmayı basamaklar halinde tekrar gözden geçirdiğimizde; 2012-2013 öğretim yılı dönem başında gerçekleştirilen ilk çalışmada okula hazır bulunuşluk bakımından yaş grupları arasında farklılığın olmadığı, buna karşın sayı bilgisi açısından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönem sonunda yapılan çalışmada ise harf/ses bilgisi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuş, bu farkın erken yaş grubu aleyhine olduğu görülmüştür. Bunun yansira temel kavram bilgisi, okuma hızı, okula hazırlık açısından fark olmadığı saptanmıştır. Erken yaş grubunun okumayı öğrendiği fakat okumayı anlama ve matematiksel problem çözümede yetersizlikler gösterdiği saptanmıştır (Oktay et. al., 2015).

İkinci araştırmada birinci araştırmadaki 254 öğrenciden 141'ine ulaşılmıştır. Bu dönemde öğrenciler dördüncü sınıf seviyesine ulaşmıştır. Bu öğrencilerin akademik başarı değerlendirmelerinde matematik bilgisi (sayılar, işlem bilgisi, örüntü, geometri ve problem çözme), okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Okuma hızı ve matematiksel kavramlardan sayılar, işlem bilgisi, örüntü, geometri yaş grupları arasında fark yokken okuduğunu anlama ve matematiksel problem çözme bakımından erken yaş grubu ile diğer gruplar arasında erken yaş grubunun aleyhine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre erken yaş grubunun daha önce var olan yetersizliklerinin devam ettiği sonucuna varılmıştır. Okula başlamada yeterli gelişime sahip olmayan çocukların dezavantajlarını devam ettirebilecekleri izlenimi alınmıştır (Doğan & Özcan, 2018).

Yapılan araştırmaların birçoğu sadece okula erken yaşta başlayan öğrencilerin akademik başarılarını değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de incelemiştir. Örneğin Kapçı, Artar, Avşar, Daşcı ve Çelik (2013), ilkokula beş yaşında başlayan çocukların, altı yaşında başlayan çocuklara göre, duygusal davranışsal sorunlar, akademik benlik saygısı ve sosyal davranışlar açısından hem eğitim öğretim döneminin başında hem de eğitim öğretim döneminin sonunda yapılan ölçümlerin sonucuna göre daha fazla sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Araştırmacılar, büyük yaş grubu öğrencilerin daha fazla olumlu davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada akademik başarının yanında duyuşsal faktör olarak psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik ele alınmıştır. Psikolojik sağlamlık genellikle bireyin karşılaştığı olumsuz deneyimler karşısında sağlıklı bir şekilde gelişim göstermesi (Sameroff, 2005; akt. Arslan & Balkis, 2016) veya bu zorlukların üstesinden gelebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Johnson, 2008).

Doğum, olumsuz yaşantılar, ebeveynlerle ilgili hastalık, boşanma benzeri olumsuz çevre koşulları bireyin psikolojik sağlamlığı açısından risk faktörü oluştururken; akademik başarı, olumlu sosyal ilişkiler, düşük davranış problemleri psikolojik sağlamlığı olumlu açılardan etkilemektedir (Gizir, 2007). Theron (2016)'a göre, çocuğun sosyo-ekolojik çevresi psikolojik sağlamlık açısından önem taşımaktadır. Özellikle birkaç farklı sosyal sistemin olduğu okul ortamı da bu konuda önemli rol oynamaktadır. Uz-Baş ve Yurdabakan (2017) okul yaşamındaki niteliğin ve özelliklerin, çocukların psikolojik sağlamlıkları ile ilişkisinin olduğunu belirtmektedirler.

Öte yandan öz-yeterlik kavramı Bandura (1977) tarafından insanların önceden belirlediği kazanım düzeyine ulaşması için gerekli eylemleri örgütleme ve yürütme yeterlikleriyle ilgili yargıları olarak tanımlanmıştır., İnsanlar istedikleri sonuçları elde edeceklerine inanmadıkları sürece harekete geçmek veya zorluklarla mücadele etmek konusunda da daha düşük motivasyona sahip olmaktadır (Bandura, 1994; akt. Çetin, 2013).

Öz-yeterlik, özellikle öğrencilerin akademik çaba ve performans düzeyleri üzerinde etkili ve dinamik bir yapı oluştururken (Sakız, 2013); ilk okuma yazma öğreniminden (Akar, 2008), Matematik ve Türkçe derslerindeki başarılarına kadar akademik başarılarını da etkilemektedir (Çetin, 2013). Bu makalenin temelini oluşturan son araştırma; ikinci araştırmaya katılmış ve halen altıncı sınıfa devam eden 141 öğrenciden 73'üne ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada farklı yaş gruplarında ilkökula başlamış çocukların altı yıllık zaman dilimi içerisinde akademik başarılarında gösterdikleri değişimler ile öz yeterlik ve psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin birinci sınıf anıları incelenerek birinci sınıftaki sosyal ve duygusal özellikleri belirlenmiş ve yaş grupları açısından farklılık taşıyıp taşımadıklarına bakılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerinin matematik (dört işlem ve problem çözme) puanları okula başlama yaşına göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin Türkçe testi (cümlede anlam, parçada anlam) puanları okula başlama yaşına göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin öz yeterlik puanları okula başlama yaşına göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanları okula başlama yaşına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin birinci sınıf anıları okula başlama yaşına göre nasıl farklılaşmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma veri toplama zamanına göre boylamsal bir araştırmadır. Boylamsal araştırmalarda veriler aynı gruptan çeşitli zaman aralıklarıyla toplanır. Daha önceden birinci ve dördüncü sınıflarda da araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını, öz yeterliklerini ve psikolojik sağlamlıklarını okula başlama yaşına göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bu araştırmanın modeli ise karşılaştırma yoluyla ilişki belirlendiğinden nicel yaklaşım altında yer alan ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişkilere (Karasar, 2016).

Katılımcılar

3 farklı ortaokuldan 485 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 73'ünü 2012 yılından itibaren takip edilen öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmada 73 öğrenci "boylamsal olarak izlenen grup", 485 öğrenci ise "tüm grup" olarak isimlendirilmiştir. Araştırma sorusuna yanıt arayabilmek için öğrenciler yaşlarına göre gruplandırılmıştır. İki grubun ranji farklı olduğundan aralık katsayıları ayrı ayrı hesaplanmış ve Tablo1'deki gibi gruplara ayrılmıştır.

Tablo 1.*Çalışma grubunun yaş gruplarına göre dağılımı.*

	Küçük Grup (127-133 ay)	Ortanca Grup (134-140 ay)	Büyük Grup (141-148 ay)
Boylamsal olarak izlenen grup	12 (%16.40)	26 (%35.60)	35 (% 47.90)
Tüm Grup	Küçük Grup (124-135 ay) 135 (% 27.80)	Ortanca Grup (136-147 ay) 287 (% 59.20)	Büyük Grup (148 -159 ay) 63 (% 13.00)

Tablo 1 incelendiğinde boylamsal olarak izlenen grubun 12 (%16.40) 'sini küçük grup, 26 (%35.60)'sini ortanca grup, 35 (%47.90)'ini ise büyük grup oluşturmaktadır. Tüm grubun ise 135 (%27.80) 'ini küçük grup, 287 (%59.20)'sini ortanca grup, 63 (% 13.00)'ünü ise büyük gruptur.

Ayrıca anılarını yazan 51 öğrenci, küçük yaş grubu (n= 19) ve büyük yaş grubu (n= 32) olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla; Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12), Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği, Matematik Performans Testi, Türkçe Performans Testi ve Cümle Tamamlama Formu kullanılmıştır.

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ – 12): Liebenberg, Ungar ve Van de Vijver, (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin kısa form çalışması Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından yapılmış ve 12 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Beşli likert yapıda olan ölçme aracı "Beni tamamen tanımlıyor (5)" ile "Hiç tanımlamıyor (1)" arasında derecelendirilmektedir. Yüksek puan yüksek sağlık düzeyini belirtmektedir. Arslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik çalışması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda ölçeğin 12 maddeden ve tek boyuttan oluştuğu, uyum indekslerinin ise (GFI =.94, NFI = 94, CFI = .97, ve IFI = .97) uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise güvenilirlik kat sayısı .84'tür.

Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği: Bu çalışmada Bandura (1990) tarafından geliştirilen 57 maddeden oluşan 7 dereceli Likert tipi "Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çetin (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan 5'li Likert tipi ölçek toplam 49 madde ve 9 alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik çalışmasında Bandura'nın (1990) geliştirmiş olduğu ölçeğin orijinal maddelerine ve boyutlarına sadık kalınarak Kritik Oran istatistiksel teknik kullanılmıştır. Tüm ölçek ve her bir soru düzeyinde ayırt edicilik değerleri hesaplanmış, alt ve üst grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında test tekrar test yapılmış ve Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı tüm ölçek için .95, altboyutlarında ise .61 ile .85 aralığında bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin toplamı için güvenilirlik kat sayısı .94'tür (Çetin, 2009).

Matematik Performans Testi: Öğrencilerin matematik performansı, doğal sayılar ve ondalık gösterim ile ilgili 6 dört işlem sorusu ve 6 matematik problemi ile ölçülmüştür. İlk altı sorudan ilki dört basamaklı sayılarla toplama, ikincisi 4 basamaklı sayılarla çıkarma, üçüncüsü üç basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı çarpma, dördüncüsü kesirlerde (ondalık gösterim) çarpma, beşincisi soru iki basamaklı sayıya kalanlı bölme, altıncı soru ise ondalık kesirlerle bölme işlemini içermektedir. Sorular çoktan seçmeli olarak verilmiştir. Doğru yanıt 1 yanlış yanıt 0 olarak kodlanmıştır. Problemler ise açık uçlu cevaplandırılacak şekilde sunulmuştur. Problemlerin kazanımı 'dört işlem gerektiren problemleri çözer' şeklindedir. Öğrencilerin performansı her bir soru için "0" ile "4" arasındaki bir ölçek üzerinde puanlanmıştır. 0 = tamamen yanlış veya yanıt yok; 1 = problemi çözme teşebbüs edilmiş; eksik ve/veya hatalı bir çözüm; 2 = uygun stratejilerin seçilmesi fakat hatalı çözüm; 3= problemi çözmek için uygun stratejilerin seçilmesi, fakat çözümün tam doğru olmaması; 4 = tamamen doğru çözümdür. Kapsam

geçerliği için 6 matematik öğretmeni ve 3 matematik eğitimcısından uzman görüşü alınmıştır. Puanlayıcı güvenilirliğini sağlamak amacıyla sorular 3 araştırmacı tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Türkçe Performans Testleri: Bu araştırmada MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2018 yılında geliştirilen iki Türkçe testi kullanılmıştır. Bu testler Kazanım Kavrama Testi 6 (Cümlede Anlam) ve Kazanım Kavrama Testi 8 (Parçada Anlam)'dir. Her bir test çoktan seçmeli 12 sorudan oluşmaktadır. Her bir soruya verilen doğru yanıtlar "1", yanlış yanıtlar "0" şeklinde puanlanmıştır. Bu testlerin kapsamları ve kazanımları aşağıdaki gibidir.

Cümlede Anlam

1 - Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.)

Parçada Anlam

- 1 - Metinle ilgili soruları cevaplar.
- 2 - Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.
- 3 - Metinle ilgili sorular sorar.
- 4 - Metnin konusunu belirler. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

Cümle Tamamlama Formu: Bu form araştırmacılar tarafından cümle tamamlama tekniği ile hazırlanmıştır. Öğrencilerden birinci sınıf anılarını hatırlayarak, 5 başlıkta hazırlanmış cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin birinci sınıf anılarını hatırlayarak duygu, düşünce ve yaşadıklarını yazılı ifade ile hiçbir şekilde sınırlandırılmadan aktarmaları amaçlanmıştır. Bu formdaki cümleler:

1. Okula başladığım ilk gün...
2. Sınıftaki arkadaşlarım...
3. Öğretmenim...
4. Derslerim...
5. Ailem...

şeklinde düzenlenmiştir.

Her bölüme yazılanlar içerik analizi yapılarak kategorileştirilmiş ve temalara ayrılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Öncelikle boylamsal olarak izlemi yapılan çocukların devam ettiği ortaokullar belirlenmiştir. Bu okullarda hem boylamsal olarak izlemi yapılan çocuklar, hem de bu çocuklar ile birlikte eğitim alan diğer tüm çocuklara veri toplama araçları uygulanmıştır. Veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından okullarda iki ders saati boyunca uygulanmıştır. Her iki ders süresi boyunca çocuklara formları doldurması için 40'ar dakika süre verilmiştir. İlk ders çocuklara Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği, Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği ve Cümle Tamamlama Formu verilerek doldurmaları istenmiştir. Ardından 10 dakikalık bir teneffüs arasından sonra Matematik Performans Testi ve Türkçe Performans Testi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bağımsız değişkenlerin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmış, öğrencilerin anıları ise içerik analizi yapılarak kategorileştirilmiş, temalara ayrılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular boylamsal olarak izlenen verilerin analizi, tüm verilerin analizi ve cümle tamamlama formunun analizi olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir.

Boylamsal Olarak İzlenen Verilerin Analizi

Bağımlı değişkenlerin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için öncelikli olarak boylamsal yöntemle izlenen öğrencilerin verilerinin dağılımına bakılmıştır. Veri sayısının az olması ve dağılımın normal olmaması sebebiyle bağımlı değişkenlerin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Bağımlı değişkenlerin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Yapılan istatistik sonuçlarına göre öğrencilerin türkçe performans testlerinden cümlede anlam ve parçada anlam, matematik performans testlerinden dört işlem ve problem çözme, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği, Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından toplumsal kaynakları sıralamadaki öz yeterlik, akademik başarıdaki öz yeterli, öz- denetimli öğrenmedeki öz-yeterlik, boş zaman becerileri ve eğitici kol faaliyetlerindeki öz-yeterlik, Öz-Denetim Yeterliği, Diğer İnsanların Beklentilerini Karşılamadaki Öz-yeterlik, Toplumsal Öz-yeterlik, Öz-Zorlama Yeterliği ve Ebeveyn ve Toplum Desteğini Sıralamadaki Öz-yeterlik puanlarının yaş gruplarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm Verilerin Analizi

İzlem yapılan 73 öğrenci sayısının az olmasının yanıltıcı bir sonuç vermesini önlemek için tekrar 485 öğrenci ile de analiz yapılmış ve bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tüm grupta bağımlı değişkenlerin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı dağılımın normal olmaması sebebiyle yine Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Yapılan istatistik sonuçlarına göre öğrencilerin türkçe performans testlerinden cümlede anlam ve parçada anlam, matematik performans testlerinden dört işlem ve problem çözme, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği, Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği alt boyutlarından toplumsal kaynakları sıralamadaki öz yeterlik, akademik başarıdaki öz yeterlik, öz- denetimli öğrenmedeki öz-yeterlik, boş zaman becerileri ve eğitici kol faaliyetlerindeki öz-yeterlik, Öz-Denetim Yeterliği, Diğer İnsanların Beklentilerini Karşılamadaki Öz-yeterlik, Toplumsal Öz-yeterlik, Öz-Zorlama Yeterliği ve Ebeveyn ve Toplum Desteğini Sıralamadaki Öz-yeterliğin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cümle Tamamlama Formunun Analizi

“Okula başladığım ilk gün...” ifadesinin tamamlanmasının küçük ve büyük yaş grubuna göre frekans değerleri Tablo 4’te verilmiştir. Küçük yaş grubundaki 19 öğrenciden 8’i okula başlamanın üzüntü olduğunu, 7’si mutluluk olduğunu 6’sı da heyecan ve korku olduğunu belirtirken; büyük yaş grubundaki 32 öğrenciden 12’si mutluluk, 9’u heyecan, 5’i ise korku olarak ifade etmiştir.

“Sınıftaki arkadaşlarım...” ifade tamamlanmasının küçük ve büyük yaş grubuna göre frekans değerleri Tablo 5’te gösterilmiştir. Küçük yaş grubu için 19 öğrenciden 10 öğrenciye “sınıf arkadaşları” arkadaş edinebilme, 3 öğrenciye ise dışlanma, arkadaşları kardeş gibi görme, yalnızlık duygusunu çağrıştırmıştır. Büyük yaş grubu için 32 öğrenciden 24’ü arkadaş edinme, 7’si arkadaş ismi belirtme, 5’i arkadaş edinememe, anlaşmazlık olarak ifade etmiştir.

“Öğretmenim...” ifade tamamlanmasının küçük ve büyük yaş grubuna göre frekans değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir. Küçük yaş grubu için 19 öğrenciden 9’u öğretmeni iyi olarak tanımlamış, 6’sı sadece öğretmenin ismini yazmış, 5’i öğretmeni sevdiğini ifade etmiştir. Büyük yaş grubu için 32 öğrenciden 20’si öğretmeni iyi olarak tanımlamış, 10’u öğretmenini sevdiğini ifade etmiş, 5’i ise sadece öğretmenin ismini yazmıştır.

“Derslerim...” ifade tamamlanmasının küçük ve büyük yaş grubuna göre frekans değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir. Küçük yaş grubu için 19 öğrenciden 14’ü iyi, 3’ü kötü olarak belirtirken, 3 öğrenci ise sadece ders isimlerini yazmıştır. Büyük yaş grubu için 32 öğrenciden 27’si başarılı olarak ifade ederken, 3’ü sadece ders isimlerini yazmış, 1’i eğlenceli olarak ifade ederken 1’i ise yorum yapmamıştır.

Tablo 2.
Bağımlı değişkenlerin yaş gruplarına göre Kruskal Wallis Testi sonucu.

	Grup	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	P
Cümlede Anlam	1	12	28.71	4.65	.10
	2	26	33.75		
	3	35	42.26		
	Toplam	73			
Parçada Anlam	1	12	33.21	.52	.77
	2	26	38.48		
	3	35	37.20		
	Toplam	73			
Dört İşlem	1	12	26.67	3.52	.17
	2	26	39.06		
	3	35	39.01		
	Toplam	73			
Problem Çözme	1	12	39,00	.14	.93
	2	26	36.94		
	3	35	36.36		
	Toplam	73			
Psikolojik Sağlık	1	12	30.21	3.79	.15
	2	26	33.56		
	3	35	41.89		
	Toplam	73			
Toplumsal Kaynakları Sıralamadaki Öz-yeterlik:	1	12	35.54	3.03	.22
	2	26	31.90		
	3	35	41.29		
	Toplam	73			
Akademik Başarıdaki Öz-yeterlik:	1	12	32.92	2.90	.23
	2	26	32.96		
	3	35	41.40		
	Toplam	73			
Öz-Denetimli Öğrenmedeki Öz-yeterlik	1	12	36.63	.03	.98
	2	26	36.56		
	3	35	37.46		
	Toplam	73			
Boş Zaman Becerileri ve Eğitici Kol Faaliyetlerindeki Öz-yeterlik	1	12	36.21	.26	.88
	2	26	38.69		
	3	35	36.01		
	Toplam	73			
Öz-Denetim Yeterliği	1	12	34.63	.92	.63
	2	26	40.15		
	3	35	35.47		
	Toplam	73			
Diğer İnsanların Beklentilerini Karşılamadaki Öz-yeterlik	1	12	38.83	.59	.75
	2	26	34.48		
	3	35	38.24		
	Toplam	73			
Toplumsal Öz-yeterlik	1	12	35.25	.95	.62
	2	26	34.46		
	3	35	39.49		
	Toplam	73			
Öz-Zorlama Yeterliği	1	12	27.79	3.26	.20
	2	26	36.62		
	3	35	40.44		
	Toplam	73			
Ebeveyn ve Toplum Desteğini Sıralamadaki Öz-yeterlik	1	12	38.83	1.52	.47
	2	26	40.37		
	3	35	33.87		
	Toplam	73			

Tablo 3.*Tüm veriler için bağımlı değişkenlerin yaş gruplarına göre Kruskal Wallis Testi sonucu.*

	Grup	N	Sıra Ortalamaları	χ^2	p
Cümlede Anlam	1	135	242.38	3.38	.19
	2	287	236.82		
	3	63	272.47		
	Toplam	485			
Parçada Anlam	1	135	243.01	.46	.79
	2	287	240.62		
	3	63	253.80		
	Toplam	485			
Dört İşlem	1	135	241.90	.41	.82
	2	287	245.58		
	3	63	233.60		
	Toplam	485			
Problem Çözme	1	135	247.49	2.31	.31
	2	287	246.37		
	3	63	218.00		
	Toplam	485			
Psikolojik Sağlamlık	1	135	253.23	1.40	.50
	2	287	241.25		
	3	63	229.03		
	Toplam	485			
Toplumsal Kaynakları Sıralamadaki Öz-yeterlik	1	135	246.93	1.72	.42
	2	287	245.86		
	3	63	221.56		
	Toplam	485			
Akademik Başarıdaki Öz-yeterlik:	1	135	259.90	3.03	.22
	2	287	234.58		
	3	63	245.13		
	Toplam	485			
Öz-Denetimli Öğrenmedeki Öz-yeterlik	1	135	262.02	3.46	.18
	2	287	235.43		
	3	63	236.71		
	Toplam	485			
Boş Zaman Becerileri ve Eğitici Kol Faaliyetlerindeki Öz-yeterlik	1	135	249.31	8.79	.12
	2	287	250.73		
	3	63	194.27		
	Toplam	485			
Öz-Denetim Yeterliği	1	135	248.85	.33	.85
	2	287	240.81		
	3	63	240.43		
	Toplam	485			
Diğer İnsanların Beklentilerini Karşılamadaki Öz-yeterlik	1	135	255.20	2.06	.36
	2	287	241.04		
	3	63	225.78		
	Toplam	485			
Toplumsal Öz-yeterlik	1	135	256.34	6.01	.05
	2	287	245.07		
	3	63	204.96		
	Toplam	485			
Öz-Zorlama Yeterliği	1	135	250.68	5.28	.07
	2	287	247.61		
	3	63	205.54		
	Toplam	485			
Ebeveyn ve Toplum Desteğini Sıralamadaki Öz-yeterlik	1	135	258.82	4.40	.11
	2	287	241.83		
	3	63	214.44		
	Toplam	485			

Tablo 4.

“Okula başladığım ilk gün....” ifadesinin tamamlanmasının küçük ve büyük yaş grubuna göre frekans değerleri.

Tema	Küçük Yaş Grubu (n=19)	Büyük Yaş Grubu (n=32)
Üzüntü	8	3
Mutluluk	7	12
Heyecan	6	9
Korku	6	5
Ayrılık Kaygısı	4	-
Dayanıklılık, Motivasyon	2	-
Arkadaşları tarafından dışlanma	1	-
Başarı	1	-
Başarısızlık	1	-
Utanma, Çekinme	-	3
Nefret Etme, Okula Gitmek İstememe	-	3
Şaşırma	-	2
Tanışma	-	2
Tarih Belirtme	-	2
Anısını Unutan	-	2
Sadece Arkadaş İsmi Tanımlama	-	1

Tablo 5.

“Sınıftaki arkadaşlarım...” ifade tamamlanmasının küçük ve büyük yaş grubuna göre frekans değerleri.

Tema	Küçük Yaş Grubu (n=19)	Büyük Yaş Grubu (n=32)
Arkadaş edinebilme	10	24
Dışlanma	3	-
Arkadaşları kardeş gibi görme	3	-
Yalnızlık duygusu	3	-
Sözlü saldırı	1	-
Arkadaş ismi belirtme	-	7
Arkadaş edinememe, anlaşmazlık	-	5
Arkadaşın duygusunu tarif etme	-	1

Tablo 6.

“Öğretmenim...” ifade tamamlanmasının küçük ve büyük yaş grubuna göre frekans değerleri.

Tema	Küçük Yaş Grubu (n=19)	Büyük Yaş Grubu (n=32)
Öğretmeni iyi olarak tanımlama	9	20
Sadece öğretmenin ismini yazma	6	5
Öğretmeni sevme	5	10
Öğretmeni tarafından sevilme	2	4
Anne baba gibi tanımlama	2	-
Sinirli, ayrımcı	2	-
Öğretmenin fiziksel özelliklerini tanımlama	1	-
Komik, espirili bulma	1	-
Öğretmeni sevmeme	-	3
Duygu belirtmeme	-	1
Öğretmenin duygusunu belirtme	-	-

Tablo 7.*“Derslerim...” ifade tamamlanmasının küçük ve büyük yaş grubuna göre frekans değerleri.*

Tema	Küçük Yaş Grubu (n=19)	Büyük Yaş Grubu (n=32)
İyi	14	-
Kötü	3	-
Sadece ders isimlerini yazma	3	3
Çabalama	2	-
Sevdiği dersin ismini yazma	1	-
Başarılı	-	27
Eğlenceli	-	1
Yorumsuz	-	1

Tablo 8.*“Ailem...” ifade tamamlanmasının küçük ve büyük yaş grubuna göre frekans değerleri.*

Tema	Küçük Yaş Grubu (n=19)	Büyük Yaş Grubu (n=32)
Ailesini koruyucu, destekleyici, dost olarak tanımlama	11	28
Aile üyelerini tanımlama	6	3
Aileyi yaşama sebebi olarak gösterme	2	2
Aile ile gurur duyma	1	1
Yorum yapmama	1	-
Hep aynı olarak tanımlayan	-	1

“Ailem...” ifade tamamlanmasının küçük ve büyük yaş grubuna göre frekans değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir. Küçük yaş grubu için 19 öğrenciden 11’i ailesini koruyucu, destekleyici, dost olarak tanımlamış, 6’sı aile üyelerini listelemiş, 2’si ise aileyi yaşama sebebi olarak göstermiştir. Büyük yaş grubu için 32 öğrenciden 28’i ailesini koruyucu, destekleyici, dost olarak tanımlamış, 3’ü aile üyelerini listelemiş, 2’si ise aileyi yaşama sebebi olarak göstermiştir.

Sonuç ve Tartışma

Farklı yaş gruplarında okula başlayan öğrencilerin akademik becerilerine yönelik boylamsal çalışmanın üçüncü ayağında öğrencilerin Türkçe ve matematik becerileri incelenmiştir. Boylamsal olarak izlenen öğrenciler arasında yaş gruplarına göre akademik olarak anlamlı bir farkın kalmadığı görülmüştür. İzlem yapılan öğrenci sayısının (n= 73) yanıltıcı bir sonuç vermesini önlemek için ilk iki araştırmaya katılmayan ancak yine aynı dönemde okula başlayan 485 öğrenci ile de analiz yapılmış ve sonuçların değişmediği görülmüştür. Öğrenciler 4. sınıftan sonra diğer grupların akademik başarısını yakalamış ve yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık kalmamıştır.

Bu çalışmanın sonucuna benzer bir bulguyu gördüğümüz bir araştırmada, Cornelissen ve Dustmann (2019), farklı ülkelerdeki okula başlama yaşlarıyla ilgili çalışma yapmışlar, okula erken başlamanın özellikle dezavantajlı gruptaki erkek çocukların bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra okula bir yıl erken başlayan çocukların, diğer çocuklarla olan bilişsel test puanları arasındaki farkı azalttıklarını ve ilerleyen yıllarda diğer çocukları yakalayacaklarını belirtmişlerdir.

Sakic vd. (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları yine çok benzer niteliktedir. Sakic ve arkadaşlarının (2013) çalışmasına genel olarak bakıldığında okula geç başlayanlar; ilkokulun ilk sınıf seviyelerinde daha iyi performans sergilese de, bu farklılığın anlamlı olmadığı ve var olan farkın ilkokulun sonlarına doğru azaldığı görülmüştür.

Buna karşın Kaila (2017) yaptığı çalışmada, lise seviyesine yeni başlayan çocukların geçmiş akademik puanları ile okula başlama yaşlarını karşılaştırmıştır. Yaşı daha büyük olanların akademik ortalamalarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bir başka çalışmada da Hanly vd. (2019) Avustralya'da öğrencilerin okula başlama yaşları ile gelişimlerini incelemişlerdir. 5.5 yaşındaki çocukların okula başlamalarının isteğe bağlı olarak 6 yaşına kadar ertelenebildiğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda da okula daha geç başlayanların daha iyi bir gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Boylamsal araştırmamızı yıllara göre incelediğimizde öğrenciler arasında akademik başarı açısından özellikle küçük yaş grubu aleyhine anlamlı olan farkın zaman içinde kapanabileceği olgusundan yola çıkıldığında çocuğun gelişimini olumlu etkileyebilecek çeşitli değişkenlerin (öğretmen, akran, ebeveyn eğitim düzeyi, program gibi) önemli olduğu düşünülebilir. Boylamsal araştırmanın ikinci basamağında (Doğan & Özcan, 2018) okula erken yaşta başlama ile ilgili öğretmen görüşleri alınmıştır. Görüşülen dört öğretmenden ikisi sık tekrar ve aile desteği ile öğrencilerin akademik başarılarında yükselme gösterdiğini belirtmiştir. Yine bu öğretmenlerin ikisi özellikle okuma yazma becerileri açısından erken yaşta okula başlamanın tek etmen olmadığını ailenin ilgisi, okul öncesi eğitim durumu ve çocuğun kişisel isteği gibi etmenlerin de önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden bir tanesi ise erken yaşta okula başlamanın öğrencileri akademik olarak etkilemediğini ifade etmişlerdir (Doğan & Özcan, 2018).

Araştırmada öğretmenlerin vurguladığı aile desteği birçok çalışmada da (Altwicker-Hamori & Köllö, 2012; Dhuey et. al., 2019; Gonzales-Pienda et. al., 2002; Griffifth, 1996; Marchant, Paulson, & Rothlisberg, 2001) etken olarak gösterilmiştir. Örneğin Dhuey vd. (2019) yaptıkları çalışmada okula farklı yaşlarda başlayan çocuklarda ortaya çıkan gelişimsel farklılıkların ortadan kalkması için sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin çocuklarına destek olduğunu, daha düşük düzeyde olan ailelerin ise destek olmadıklarını bu nedenle çocukların akademik başarılarının değişmediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Altwicker-Hamori ve Köllö (2012) de Macaristan'daki çocuklarla ilgili yaptıkları çalışmada okula akranlarıyla aynı yaşta başlamayan çocukların kazanımları elde etmelerinde ailelerinin eğitim durumlarının etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Bu çalışmada öğrencilerin öz yeterlik ve psikolojik sağlamlıkları da incelenmiştir. Yaşa göre öğrencilerin öz yeterlik ve psikolojik sağlamlıklarında bir farka rastlanmamıştır. Bu sonucu destekleyen bir çalışmada, Çuhadaroğlu ve Çelik (2019) 2012 – 2013 yılında ilkökula farklı yaşlarda başlayan öğrencilerin 5. sınıfa geldiklerinde benlik saygısı ve sosyal uyum düzeylerini incelemişler ve bu değişkenlerin yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çocukların doğrudan yaşantıları, öz-yeterlikleri üzerinde etkili olmaktadır. Arslan (2012), orta öğretim düzeyindeki çocukların öz-yeterlikleri üzerinde etkili olan en önemli iki kaynağın doğrudan yaşantılar ve sözel ikna olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalar yaştan daha çok aile ve öğretmen desteğinin farklı yaşlarda okula başlayan çocukların psikolojik yeterlikleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Boylamsal çalışmanın ikinci basamağında da öğretmenler öğrencilere destek verebilmek için hazırlık sürecinden geçtiklerini, müfredatı yavaşlattıklarını, sık tekrar yaptıklarını, oyuna yer vermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir (Doğan & Özcan, 2018).

Bu çalışmada akademik başarı, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlıkları yanında öğrencilerin ilkökula başlangıç günlerindeki anıları sorulmuştur. Okula başladığım ilk gün; cümle parçasını büyük yaş grubu çoğunlukla “mutluluk, heyecan ve korku”; küçük yaş grubu ise “üzüntü, mutluluk, korku ve heyecan” içeren ifadeler ile tamamlamışlardır. Başka bir deyişle, küçük yaşta birinci sınıfa başlayan öğrencilerin, büyük yaşta başlayan akranlarına göre daha çok üzüntü ve korku gibi kendilerini olumsuz etkileyen duygular yaşadıkları söylenebilir. Benzer çalışmalar incelendiğinde küçük yaşta okula başlayan çocukların sıkılma (Şentürk, 2016); huzursuzluk, kaygı, utangaçlık (Kerimoğlu, 2014) çekingenlik (Yılmaz et. al., 2013) gibi duyguları yoğun olarak yaşadıkları görülmektedir.

“Sınıftaki arkadaşlarım” kısmına büyük ve küçük yaş grubundan öğrenciler arkadaş edinmenin önemi ile ilgili ifadeler yazmışlardır. Ancak, küçük yaş grubundan olan öğrenciler arkadaşlık konusunda “dışlama, yalnızlık, sözlü saldırı” gibi olumsuz durumlara vurgu yapmışlardır. Bu durum küçük yaş grubunun okula ilk başladığı dönemde sınıftaki arkadaşları tarafından olumsuz durumlara daha fazla

maruz bırakılmış olabileceğini düşündürmektedir. Özdemir ve Battal (2019) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan araştırmada erken yaşta okula başlayan çocuklarda uyum problemlerinin diğer çocuklara oranla daha fazla görüldüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenler bu çocukların en sık arkadaşlık ilişkileri, okula ve arkadaşlarına karşı tutum, güçlükleriyle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir (Özdemir & Battal, 2019).

“Öğretmenim” ifadesine büyük ve küçük yaş grubundan öğrenciler “iyi” şeklinde açıklama yapmıştır. Ayrıca, büyük yaş grubu öğrenciler, öğretmenlerine yönelik sevgi içeren ifadelere yer verirken, küçük yaş grubundan öğrencilerin duygu ifadesi yerine sadece öğretmenin ismini yazdıkları görülmüştür.

“Derslerim” ifadesine büyük yaş grubu “başarılı”, küçük yaş grubu ise “iyi” ifadesini kullanmıştır. Bu doğrultuda, büyük yaş grubunun daha çok başarılı olduğu ve bunun farkında oldukları, küçük yaş grubunun ise “iyi” diyerek daha yüzeysel yanıt verdikleri söylenebilir.

“Ailem” ifadesine büyük ve küçük gruptan öğrencilerin “koruyucu, destekleyici, dost” sıfatlarını kullandıkları görülmüştür. Buna göre, her iki grup öğrencinin algısı ailelerinin desteğinin olumlu olduğu şeklindedir. Özdemir ve Battal (2019) yaptığı çalışmada ilk dört yılın bazı çocuklar için oldukça zor geçtiğini, bu süreçte öğretmenlerin ve ailelerin desteğinin çocukların bugün geldikleri noktaya ulaşmalarında önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Erçacan (2014) yılında yaptığı ve 4+4+4 Eğitim Sisteminde 60 Aylık Çocukların İlkokula Başlamalarına İlişkin öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmada da öğretmenler 60 aylık çocukların okula erken yaşta başlayabileceklerini fakat çocukların erkenden okula adapte olmaları için aile desteği ve onayının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin erken yaşta okula başladıklarında akademik başarılarını ve duyuşsal gelişimlerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Okula güçlü başlangıç için yaşın tek başına etkili olmadığı, hazır bulunuşluğun temelindeki okul öncesi eğitim ve aile desteğinin çok önemli olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Çocukların okula başlarken gelişimsel olarak hazır oluşları, onlara istekli ve başarılı olmaları için önemli bir temel sağlar. Bu nedenle çocukları, hazır olmadıkları bir görev için zorlamak yerine, ilköğrenim yaşamına güçlü bir başlangıç için okul öncesi dönemde gelişimini destekleyici eğitim ortamlarından yararlandırmak önemlidir.

Bunun için yapılacak aile eğitimlerinin, toplumun bilinçlenmesi ve ailelerin çocukları için daha fazla fırsatlar yaratabilmesini, onları daha iyi tanıyabilmelerini sağlamak açısından önemli olduğu söylenebilir.

Bu noktadan hareketle gelecekte yapılacak çalışmalarda okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların birinci sınıfa başladıktan sonraki akademik ve psikolojik özelliklerinin boylamsal olarak incelenmesi, 4+4+4 eğitim sistemi ile okula başlayan ve bu çalışmada boylamsal olarak incelenen çocukların liseye geçiş sınav başarılarının ve üniversite dönemi başarı düzeylerinin de incelenmesi önerilebilir.

Bunun yanında okul öncesi ve ilkokul programlarının devamlılığı sağlayacak şekilde birlik içinde yeniden gözden geçirilmesi, öğrencileri yaşayabilecekleri kırıklıkları azaltmak adına önerilebilir.

Yine bu çerçevede okul öncesi ve ilkokul programları ile birlikte, öğretmen yetiştirme konusunda da erken çocukluk kavramına uygun olarak (0-8 yaş) bütünlüğü dikkate alınarak yapılacak düzenlemenin okul öncesi ve ilkokul arasındaki keskin farklılıkları azaltacağı, uygulanan öğrenme-öğretme yöntemleri ve öğretmen tutumları açısından bir bütünlük sağlayacağı düşünülebilir. 2023 Eğitim Vizyonunun okul öncesi alanını kapsayacak yaklaşımları içererek, tüm çocukların erken çocukluk eğitiminden yararlanmaları için yeterli fırsat tanıyacak yasal düzenlemelerin bir an önce hayata geçirilmesi sağlanmalıdır. Bu yolla sağlanacak ücretsiz okul öncesi eğitim, özellikle düşük sosyo-ekonomik çevrelerden gelen ailelerin çocukları için iyi bir başlangıç yaratabilir.

References

- Akar, C. (2008). Self-efficacy beliefs and its effects of reading and writing. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 1(2), 185-200.
- Aunio, P. & Niemivirta, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and Individual Differences*, 20, 427–435.
- Altwichker-Hamori, S. & Köllö, J. (2012). Whose children gain from starting school later? Evidence from Hungary. *Educational Research and Evaluation* 18(5), 459-488.
- Arslan, A. (2012). Predictive power of the sources of primary school students' self-efficacy beliefs on their self-efficacy beliefs for learning and performance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 907-920.
- Arslan, G. (2015). Psychometric properties of Child and Youth Resilience Measure (CYRM-12): The study of reliability and validity. *Ege Journal of Education*, 16(1), 1-12.
- Arslan, G. & Balkıs, M. (2016). The relationship between emotional maltreatment, problem behaviors, psychological resilience, and selfefficacy in adolescents. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Cornelissen, T. & Dustmann, C. (2019). The benefits of starting school early. VOX: CEPR Policy Portal. Retrieved March 24, 2020 from <https://voxeu.org/article/benefits-starting-school-early>.
- Çetin, B. (2009). Adaptation of the Self-Efficacy Scale for Children to Turkish. *Bayburt Journal of Education*, 4(1-2), 1-13.
- Çetin, B. (2013). Regression analysis of Self-Efficacy Scale for Academic Achievement of 4th And 5th grade students in elementary school. *Kastamonu Journal of Education*, 21(3), 1117-1132.
- Çuhadaroğlu, A. & Çelik, S. (2019). Comparison of social adaptation and self-esteem of the 5th grade students who started the 1st class in the period of 2012-2013 between 60-66 months and over 66 months. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 21(1), 109-128.
- Demir, S. & Üstün, E. (2019). Teachers' and parents' views on 60-66 month old children's entrance to first grade. *Elementary Education Online*, 18(2), 862-877.
- Dhuey, E., Figlio, D., Kabownik, K. & Roth, J. (2019). School starting age and cognitive development. *Journal of Policy Analysis and Management*. 38(3), 538–578.
- Doğan, H. & Özcan, Z.Ç. (2018). Follow-up study of academic achievement of students that start the school in different ages. *Karadeniz International Scientific Journal*, 40, 515-527.
- Duncan, G.J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Epçağan, C. (2014). Opinions of primary and secondary school teachers and administrators on the 4+4 +4 education system (Siirt sample). *EKEV Academic Journal*, 58, 505-522.
- Gizir, C. (2007). A literature review of studies on resilience, risk, and protective factors. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3 (28), 113-128.
- Gonzales-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariiega, S., Alvarez, L., Rocés, C. & Pat Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90 (1), 33-41.

- Gündüz, H. & Özarslan, N. (2017). School maturity of students' starting school at different age periods and their school adaptation problems according to teachers' views. *Abant İzzet Baysal University Journal of Education Faculty*, 17(1), 212-230.
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46, 1008-1017.
- Hanly, M., Edwards, B., Golfeld, S., Craven, R.G., Mooney, J., Jorm, L. & Falster, K. (2019). School starting age and child development in a state-wide, population-level cohort of children in their first year of school in New South Wales, Australia. *Early Childhood Research Quarterly*, 48(3), 325-340.
- Harris, R. C. (2007). Motivation and school readiness: What is missing from current assessments of preschooler's readiness for kindergarten?. *NHSA Dialog*, 10(3-4), 151-163.
- Johnson, B. (2008). Teacher-students relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counseling*, 36(4), 385-398.
- Jordon, N. C., Glutting, J., & Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and Individual Differences*, 20, 82-88.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. & Canpolat, M. (2015). A study on the school readiness of the 60 to 66 months old students who have just started primary school. *Kastamonu Journal of Education*, 23(3), 1065-1080.
- Kaila, M. (2017). The effects of relative school starting age on educational outcomes in Finland. *VATT Institute for Economic Research Working Papers*, 84, 1-66.
- Kapçı, E. G., Artar, M. Çelik, E. G., Daşçı, E., & Avşar, V. (2013). Mental health, social development and academic self esteem in children admitted to primary school: Comparison of different age groups. *Ankara University Project Report*.
- Karasar, N. (2016). Scientific research methods. Ankara: Nobel Academic Publication.
- Kerimoğlu, F. (2014). Teachers' evaluations of 1st grade elementary school classrooms consisting of children from different ages. Unpublished master thesis, Ankara University, the Enstitute of Educational Sciences, Ankara.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Vijver, F. V. D. (2012). Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 219-226.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Oktay, A., Doğan, H. & Özcan, Z.Ç. (2015). Analysis of basic concepts knowledge and academic development of children from different age groups. *Anthropologist*, 20(1,2), 205-214.
- Özdemir, A. & Battal, Ş. (2019). Adaptation process of students who start primary school at an early age and their problems on the context of academic success. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1633-1683.
- Pagani, L.S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984-994.
- Sakız, G. (2013). Key word in success: Self-efficacy. *Uludağ University Journal of Education Faculty*, 26(1), 185-210.

- Sakic, M., Burusic, J. & Babarovic, T. (2013). The relation between school entrance age and school achievement during primary schooling: Evidence from Croatian primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 651-663.
- Şentürk, C. (2016). Teacher opinions on the difficulties encountered in children who start first grade education at an early chronological age. *Journal of European Education*, 6(3), 2146-2674.
- Theron, L. C. (2016). The everyday ways that school ecologies facilitate resilience: Implications for school psychologists. *School Psychology International*, 37(2), 87–103.
- Uz-Baş, A. & Yurdabakan, İ. (2017). The predictive value of resilience and school climate in life satisfaction among middle school students. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(41), 202-214.
- Yavuz, H. C. (2019). What remains of the 4 + 4 + 4 system in Turkey?: The relative age effect on student achievement. *Ankara University Journal of Educational Sciences Faculty*, 52(1), 139-161.
- Yılmaz, N., Taşçı, G. & Fidan, M. (2013). *First grade primary school teachers' views on their 60-66 month-old students*. XII. National Primary School Teacher Education Symposium (pp. 310-314). Aydın.

